



TC.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

BASAMAKLANDIRILMIŞ TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ
ÖĞRETİM SÜRECİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Burcu Ökmen

Düzce
Ocak, 2020

TC.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

BASAMAKLANDIRILMIŞ TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ
ÖĞRETİM SÜRECİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Burcu Ökmen

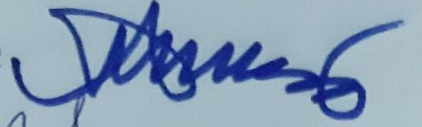
Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Düzce
Ocak, 2020

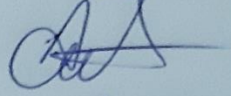
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

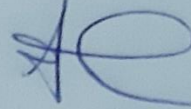
Başkan Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ



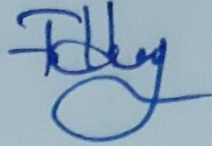
Üye Prof. Dr. Zeki ARSAL



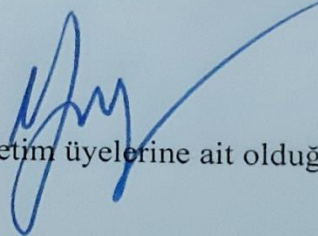
Üye Doç. Dr. Abdullah Coşkun



Üye Dr. Öğretim Üyesi Fahriye HAYIRSEVER



Üye Dr. Öğretim Üyesi Yusuf ŞEN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

09/01/2020

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğreniminde, tarih boyunca değişiklikler görülmüştür. İçinde bulunduğu dönemlerden etkilenen dil öğreniminde farklı yöntemler benimsenmiş ve öğrencilerin gereksinimleri yönünde bu değişiklikler süreklilik göstermiştir. Günümüz bilgi çağında yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yabancı dil öğrenimini de etkilemekte ve eğitime esneklik kazandırarak eğitim uygulamalarına çeşitli olanaklar tanımaktadır. Bu araştırmada da İngilizce dersi öğretim uygulamalarının basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeline göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturulmuş ve bu modelin öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını, öz düzenleme becerilerini ve derste akademik başarılarını nasıl etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu tez çalışmasının hazırlanma sürecinde engin bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, çalışmanın planlanma, araştırılma, geliştirilme ve yürütülme sürecine önemli bilimsel katkılarda bulunan ve benden desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a; tez jürisi olarak davetimizi kabul eden ve görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ŞEN ve Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimim boyunca maddi ve manevi her türlü konuda yardımlarını benden esirgemeyen ve sürecin tamamında destekleriyle yanımda yer alıp beni motive eden değerli aileme, arkadaşım Şeyma ŞAHİN ve müdür yardımcım Nazmi TURAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Burcu ÖKMEN

Düzce, 2020

ÖZET
BASAMAKLANDIRILMIŞ TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ ÖĞRETİM
SÜRECİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ÖKMEN, Burcu

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Ocak, 2020, 267 sayfa

Bu araştırmanın amacı; İngilizce dersi öğretim uygulamalarının basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeline göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturmak ve bu modele göre düzenlenmiş derslerin öğrencilerin bu derse karşı tutumları, öz düzenleme becerilerini ve dersteki akademik başarılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte ve öğrencilere seçme, sorumluluk alma ve üst düzey düşünme gibi beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu modelde ev görevleri C basamağına; sınıf görevleri ise B ve A basamağına göre düzenlenir. Öğrencilerden basamaklardaki her görevi yapmaları beklenmez. Öğrenciler ilgileri doğrultusunda görevleri seçerek tamamlar ve bir sonraki basamağa geçmeye çalışır.

Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İki eylem planının uygulandığı çalışmada 12 hafta uygulama yapılmıştır. Öğrencilere her hafta bir sonraki derse kadar yapmaları gereken ev görevleri listesi ve sınıfta yapacakları sınıf görevleri listesi dağıtılmıştır. Öğrencilerden görev listesinde belirtilen puanı tamamlayacak şekilde görevleri seçmeleri ve bu görevleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler seçtikleri sınıf görevlerini derse girmeden önce öğretmene MEB destekli çevrimiçi uygulama veya bir çeşit İletişim Uygulaması aracılığıyla bildirmişlerdir. Öğrenciler bir görevi bitirdikten sonra görev puanlama yönergelerine göre görevleri değerlendirilmiş ve görev listeleri imzalanmıştır.

Birinci eylem planı süresince öğrencilerden her hafta düzenli olarak o haftayı değerlendiren mektuplar yazmaları istenmiştir. Toplanan öğrenci mektupları, görev değerlendirme formları, öz değerlendirme formları ve öğretmenin her ders sonrası yazdığı yansıtıcı günlükler ve video kayıtları titizlikle analiz edilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda ikinci eylem planı hazırlanmıştır. İkinci eylem planında öğrencilerden gelen dönütler ve sınıf gözlemlerinden elde edilen sonuçlara göre üçüncü eylem planına gerek olmadığına karar verilmiş ve ikinci eylem planına son hali verilmiştir.

Araştırma 2017/2018 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ortaokulun 5. sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 18 olup öğrencilerin hepsi kız öğrencidir. Verilerin geçerliliğini arttırmak ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak hazırbulunuşluk testi, öz düzenleme görüşme formu, dil biyografisi ve tutum görüşme formu, görev değerlendirme formları, öğrenci mektupları, öz değerlendirme formları, yansıtıcı günlük formlar ve başarı testleri kullanılmıştır. Veri analizleri, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanında tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerinin üçünde de olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu modelin öz düzenlemenin ortam düzenleme bileşeninde çok fazla etkili olmadığı ama motivasyon, öz yeterlilik, zaman yönetimi ve strateji seçimi bileşenlerinde dönem sonunda olumlu yönde değişiklik olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sınıf görevleri kapsamında yaptıkları grup çalışmaları sayesinde aktif katılımlarının arttığı ve bu durumun onların daha iyi ve hızlı öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre istediği görevi seçmesi ve tamamlaması için fırsatlar sunulması onların kendilerini derste mutlu hissetmelerini sağlamış, eğlenerek öğrenmelerine katkıda bulunmuş ve İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmıştır. Bunun yanında öğretim sürecinin basamaklandırılmış olmasının öğrencilerin konuyu pekiştirerek daha iyi öğrenmelerini sağladığı ve derse yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlere bu modeli uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi; etkinliklerin öğrencileri aktif tutacak, uygulama yapabilecekleri özellikte, öğrenci ilgisini çekecek şekilde hazırlanması; ev görevleri sınıf görevlerine hazırlayıcı nitelikte, sınıf görevlerinin ise öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabileceği ve işbirlikli olarak çalışabilecekleri özellikte hazırlanması gerektiğine dair çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli, Öğretim Uygulamaları, Öz Düzenleme, Tutum, Akademik Başarı, Eylem Planı

ABSTRACT

DEVELOPING THE INSTRUCTIONAL PROCESS IN LAYERED FLIPPED LEARNING MODEL

ÖKMEN, Burcu

Doctorate, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

January, 2020, 267 pages

The purpose of this research is to provide an example of how the instructional process of the English course can be arranged according to the layered flipped learning model and to show how the courses arranged according to this model affect students' attitudes, self-regulation skills and their academic success in the course. The layered flipped learning model adopts a student-centered approach and aims to provide students with skills such as selection, responsibility and high-level thinking. In this model, home tasks are arranged according to C step and class tasks are arranged according to B and A steps. Students are not expected to perform every task on the steps. Students complete tasks according to their interests and try to move on to the next level.

The research was carried out with the action research method which is one of the qualitative research designs. Two action plans were applied and 12 weeks of implementation were conducted. Each week, students were given a list of home task that should have been completed until the next lesson and a list of class tasks they would do in the classroom. The students were asked to select and complete the tasks to complete the score specified in the task list. The students informed the teacher about their chosen class tasks via online application supported by MoNE or a kind of communication application before entering the class. After the students completed a task, their tasks were evaluated according to the task scoring guidelines and the task lists were signed.

During the first action plan, students were asked to write letters evaluating that week regularly every week. The collected student letters, task evaluation forms, self-evaluation forms and reflective diaries written by the teacher after each lesson and video recordings were analyzed meticulously and the second action plan was prepared in line with the data obtained. In the second action plan, it was decided that the third action plan was not needed according to the results obtained from the students' feedback and class observations and the second action plan was finalized.

The research was conducted with 5th grade of a secondary school in West Black Sea region in 2017/2018 academic year. Class size is 18 and all students are

female students. Data was diversified in order to strengthen the validity of the data and to enhance the significance of the results. As a data collection tool, readiness test, self-regulation interview form, language biography and attitude interview form, task evaluation forms, student letters, self-evaluation forms, reflective daily forms and achievement tests were used. Data analysis was carried out simultaneously with data collection. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis and interpretation of the data.

As a result of the research, it was seen that layered flipped learning model positively affected students' academic achievement. In addition, it was concluded that this model had positive effects on all three cognitive, affective and behavioral components of attitude. It was seen that this model was not very effective in the environment regulation component of self-regulation but there was a positive change in the components of motivation, self-efficacy, time management and strategy selection at the end of the period.

It was concluded that the active participation of the students increased with the help of the group works carried out within the scope of class tasks and this situation contributed to their better and faster learning. Providing students with opportunities to choose and complete the task they want according to their interests and needs has made them feel happy in class, contributed to their learning by having fun and increased their motivation for learning English. In addition, it was concluded that the layering of the instructional process enabled the students to learn better by reinforcing the subject and positively affected their attitudes and motivations towards the course. At the end of the research, some suggestions have been developed. Some of them are as follows: In-service trainings should be organized so that teachers can implement this model, activities should be prepared in such a way as to keep the students active, to be able to practice and to attract the attention of the students and home tasks should be designed so that students can learn the subject and classroom tasks should be prepared in such a way that students can apply what they have learned and work collaboratively.

Key Words: Layered Flipped Learning Model, Instructional Process, Self-Regulation, Attitude, Academic Success, Action Research

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi.....	8
1.4.Araştırmanın Sayılıtları.....	9
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
2. LİTERATÜR.....	11
2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	11
2.1.1. Mevcut Öğretim Programları.....	12
2.1.2. Öğrenci Özellikleri.....	14
2.1.2.1. Öğrenmede Tutum.....	16
2.1.2.2. Öğrenmede Öz Düzenleme Becerisi.....	18
2.1.3. Öğretmen Özellikleri.....	22
2.1.3.1 Eğitimde Teknoloji Kullanımı.....	26
2.5. Ters Yüz Öğrenme Modeli.....	29
2.5.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları.....	35
2.5.3. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dezavantajları.....	37
2.6. Yabancı Dil Öğretimi.....	40
2.6.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	43

2.6.2. Yabancı Dil Öğretimde Yaşanan Problemler	47
2.7. İlgili Araştırmalar	49
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	49
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	53
3.YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.1.1. Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli	58
3.2.Çalışma Grubu.....	63
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	63
3.3.1.Hazırbulunuşluk Testi.....	64
3.3.2.Öz Düzenleme Görüşme Formu	64
3.3.3.Dil Biyografisi ve Tutum Görüşme Formu	65
3.3.4.Görev Değerlendirme Formu.....	66
3.3.5.Öz Değerlendirme Formu.....	66
3.3.6.Başarı Testi	66
3.4.Araştırma Süreci	67
3.4.1.Araştırma Sürecinin Planlanması	67
3.4.2.Birinci Eylem Planı Süreci	69
3.4.3.İkinci Eylem Planı Süreci	74
3.4.4.Araştırma Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	76
3.4.5.Birinci ve İkinci Eylem Planlarındaki Görevlerin Hazırlanma ve Uygulanması.....	78
3.4.6.Verilerin Toplanması.....	83
3.4.7.Verilerin Analizi	88
3.4.8.Geçerlik ve Güvenirlik	91
4.BULGULAR VE YORUMLAR.....	94
4.1Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
4.1.1.Birinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler	94
4.1.2.Öğrencilerin Birinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları	98
4.1.3.Birinci Eylem Planı ile İlgili Problemler	100
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4.2.1.İkinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler	103
4.2.2.Öğrencilerin İkinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları	108

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	109
4.3.1.Öz Düzenleme Becerisi	109
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
4.4.1.Derse İlişkin Tutum.....	118
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125
4.5.1.Okuma Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	125
4.5.2.Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	129
4.5.3.Konuşma Becerisi Başarı Testi Sonuçları	132
4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	136
4.6.1.Sınıf Görevlerine İlişkin Görüşler	136
4.6.2.Ev Görevlerine İlişkin Görüşler	138
4.6.3.MEB Destekli Çevrimiçi Uygulama Kullanımına İlişkin Görüşler.....	139
4.6.4.İletişim Uygulaması Kullanımına İlişkin Görüşler.....	140
4.6.5.Grup Çalışmasına İlişkin Görüşler	141
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	143
5.1.Sonuçlar	143
5.1.1.Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	143
5.1.2.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	146
5.1.3.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	149
5.1.4.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	152
5.1.5.Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	153
5.2.Öneriler	158
5.2.1.MEB'e Yönelik Öneriler	158
5.2.2.Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanmasına Yönelik Öneriler.....	158
5.2.3.Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öneriler	159
5.2.4.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	159
6. KAYNAKÇA	161
7. EKLER.....	199
EK 1. Dinleme ve Okuma Becerisi Belirtke Tablosu.....	200
EK 2. Dinleme, Okuma ve Konuşma Becerileri Hazırbulunuşluk Testleri.....	203
Ek 3. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu	210
EK 4. Görev Değerlendirme Formu	211

EK 5. Öz Değerlendirme Formu.....	212
EK 6. Başarı Testleri Belirtke Tablosu.....	213
EK 7. Birinci Dinleme, Okuma ve Konuşma Becerileri Başarı Testleri	217
EK 8. İkinci Dinleme, Okuma ve Konuşma Becerileri Başarı Testleri	221
EK 9. Yansıtıcı Günlük Form	216
EK 10. Örnek Yansıtıcı Günlük Form	217
EK 11. Birinci Eylem Planı	218
EK 12. Ek Eylem Planı	221
EK 13. Ev Görevi Listesi.....	223
EK 14. Sınıf Görev Listesi.....	224
EK 15. Görev Puanlama Yönergeleri	225
EK 16. Başarı Belgesi.....	226
EK 17. İkinci Eylem Planı	227
EK 18. Konu Anlatım Slaytı.....	234
EK 19. Kelime Slaytı.....	235
EK 20. Bingo Oyunu	236
EK 21. Anlamlı Kartlar.....	237
EK 22. Hikaye Tamamlama	238
EK 23. Zar Oyunu.....	239
EK 24. Resimli Hikaye	241

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Eğitim ile Ters Yüz Eğitimde Sınıf İçi Zamanın Karşılaştırılması.....	31
Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	63
Tablo 3. Veri Toplama Araçları.....	63
Tablo 4. Öz Düzenleme Becerisi Bileşenleri ile Görüşme Soruları.....	65
Tablo 5. Dil Biyografisi ve Tutum Görüşme Formu ve Soruları.....	65
Tablo 6. Çalışma Planı.....	68
Tablo 7. Birinci Hafta Ev ve Sınıf Görevleri.....	70
Tablo 8. İkinci Hafta Ev ve Sınıf Görevleri.....	71
Tablo 9. Üçüncü Hafta Ev ve Sınıf Görevleri.....	71
Tablo 10. Dördüncü Hafta Ev ve Sınıf Görevleri.....	72
Tablo 11. A Basamağı Görevleri.....	73
Tablo 12. Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler.....	94
Tablo 13. Görevlere İlişkin Görüşler.....	97
Tablo 14. Öğrencilerin Birinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları....	98
Tablo 15. Birinci Eylem Planı ile İlgili Problemler.....	100
Tablo 16. Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler.....	104
Tablo 17. Görevlere İlişkin Görüşler.....	106
Tablo 18. Öğrencilerin İkinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları....	108
Tablo 19. Motivasyon Bileşenine İlişkin Görüşler.....	109
Tablo 20. Yeterlilik Bileşenine İlişkin Görüşler.....	111
Tablo 21. Ortam Düzenleme Bileşenine İlişkin Görüşler.....	113
Tablo 22. Zaman Yönetimi Bileşenine İlişkin Görüşler.....	113
Tablo 23. Strateji Seçimi Bileşenine İlişkin Görüşler.....	115
Tablo 24. Öz Değerlendirme Formunda Belirtilen Stratejiler.....	116
Tablo 25. Bilişsel Bileşenine İlişkin Görüşler.....	118
Tablo 26. Duyuşsal Bileşenine İlişkin Görüşler.....	120
Tablo 27. Davranışsal Bileşenine İlişkin Görüşler.....	122
Tablo 28. Okuma Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	125
Tablo 29. Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	129
Tablo 30. Konuşma Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	132

Tablo 31. Sınıf Görevlerine İlişkin Görüşler.....	136
Tablo 32. Ev Görevlerine İlişkin Görüşler.....	138
Tablo 33. MEB Destekli Çevrimiçi Uygulama Kullanımına İlişkin Görüşler.....	140
Tablo 34. İletişim Uygulamasının Kullanımına İlişkin Görüşler.....	141
Tablo 35. Grup Çalışmasına İlişkin Görüşler.....	141



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Geleneksel eğitim modeli ve ters yüz öğrenme modelinde Bloom Taksonomisi.....	32
Şekil 2. Ters yüz öğrenme modelinin kavramsal çerçevesi.....	33
Şekil 3. Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli.....	60
Şekil 4. Veri Toplama Süreci.....	83
Şekil 5. Okuma Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	126
Şekil 6. Okuma Becerisi Sınıf Ortalaması.....	128
Şekil 7. Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	129
Şekil 8. Dinleme Becerisi Sınıf Ortalaması.....	131
Şekil 9. Konuşma Becerisi Başarı Testi Sonuçları.....	133
Şekil 10. Konuşma Becerisi Sınıf Ortalaması.....	135

KISALTMALAR

vd.: ve diğerleri

vb.: ve benzeri

MEB Destekli evrimii Uygulama: Eğitim Bilişim Ağı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İYE: İngilizce Yeterlilik Endeksi

Tv: Televizyon

TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Akt: Aktaran

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gün geçtikçe bilim, teknoloji, sanat gibi birçok alanda ilerlemeler meydana gelmektedir. 21. yüzyıl dünyasında bireylerin, bu ilerlemeleri takip etmesini sağlayan, ülkeler arasında bilgi alışverişinde bulunmasını kolaylaştıran ve ülkelerin gelişimlerine katkıda bulunan en önemli iletişim aracı ise dildir. Dünyada İngilizceyi ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenme üzerinde büyük bir ilgi vardır. Çünkü İngilizce günümüzde eğitimden iş hayatına hemen hemen her alanda önemli bir role sahiptir (Hasman, 2004). Özellikle dünya, İkinci Dünya Savaşından sonra İngilizcenin hızlı bir şekilde yayılmasına tanıklık etmiş ve bu dönemden sonra İngilizce uluslararası dil bir başka ifade ile küresel dil olarak kullanılmıştır (Crystal, 2003).

Ülkemizde de İngilizce, en yaygın öğretilen yabancı dildir. Türkiye’de zorunlu eğitim 2012’de yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılmıştır ve İngilizce dersleri de ilköğretim ikinci sınıftan itibaren zorunlu eğitim-öğretim kapsamına alınmıştır (MEB, 2012). Türkiye yabancı dil öğretimine önem vermesine rağmen uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamaları ve ulusal sınavlar göz önüne alındığında yabancı dil öğretiminde Türkiye’nin başarısızlığı açık bir biçimde görülmektedir (Demirpolat, 2015; Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

En etkili uluslararası İngilizce yeterliliği karşılaştırması ölçeklerinden olan İngilizce Yeterlik Endeksi (İYE) 2018 verilerine göre Türkiye 88 ülke arasında 73. sırada yer almıştır.

Yabancı dil öğrenmedeki başarısızlığın birden fazla sebebi vardır. Bunlardan birinin yöntemsel sıkıntılar olduğu söylenebilir. Ülkemizde İngilizce ve yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunları, başarısızlık nedenlerini kullanılan yöntem veya strateji bazlı araştıran çalışmalar mevcuttur (Aküzel 2006; Ateş ve Günbayı, 2017; Bilginer, 2010; Işık, 2008, Ökmen ve Kılıç, 2016; Solak, 2013; Soner, 2007; Paker, 2012; Topaloğlu, 2012). Bu araştırmalar öğretmenlerin geleneksel yöntemi kullanarak dil öğretmeye çalıştığını, görsel ve işitsel materyallerden az ya da hiç yararlanmadıklarını, dört dil becerisinin öğretimine aynı şekilde önem verilmediğini ve sınıf ortamlarının kalabalık olmasının dil öğretimini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarının ve öğretim programının yetersiz veya eksik olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak İngilizce dersi öğretim programı geleneksel yöntemin kullanılmasını önermemekte, öğrencilerin derste aktif olacağı dili kullanabileceği ortamların oluşturulması gerektiğini dile getirmekte, farklı materyallerin kullanılmasını engellememekte hatta bunu önermekte ve konuşma ve dinleme becerilerinin öğretimine önem vermektedir (MEB, 2017a). Bütün bunlar öğretmenlerin öğretim programını incelememediğini ya da tam olarak anlamadıklarını göstermektedir. Nitekim Süer, Demirkol ve Oral (2019) yaptığı araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uygulama noktasında sıkıntı yaşadığını ve bu sebeple İngilizce öğretim programlarının tanıtımı konusunda gelişimlerini sağlamak ve etkinlik düzenleme konusunda teşvik etmek amacıyla seminer veya hizmet içi eğitim alması gerektiğini önermişlerdir.

Bir başka sebep olarak da öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonunun düşük olması gösterilebilir. Krashen ve Terrell (1995)'a göre duygusal ve tutumsal değişkenler olan özgüven, endişe ve motivasyon dil edinim sürecinde oldukça önemlidir. Tutum öğrencilerin dil öğrenmelerini etkileyen en önemli değişkenlerden biridir ve yabancı dili kullanmayı öğrenmedeki başarı öğrencinin sahip olduğu tutuma bağlıdır (Savignon, 2006). Bunun yanında yabancı dil öğreniminde strateji kullanımı kişinin sahip olduğu motivasyon, inanç, yaş,

cinsiyet, kültür ve yabancı dilin doğasıyla ilişkilidir. Öğrenenler kendilerine ve yabancı dil görevine uygun stratejileri seçtiklerinde bu onların öz düzenleme becerileri için faydalı olmaktadır (Oxford, 2003). Krouse ve Krouse (1981)'e göre öğrencilerin beklenenin altında başarı göstermesinin temel nedeni öz-kontrol stratejilerini etkili kullanmamaları ve öz-düzenleme becerilerinin olmamasıdır.

Yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemlerini iyi bilmesi hangi yöntemin hangi durumda etkili olacağını kavramış olması gerekmektedir. Öğretmenler dil hakkında bilgi veren değil, dili öğrenme ve iletişim aracı olarak gören, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan yöntemler kullanmalıdır (Ellis, 2008; Krashen, 1981). Öğrencilere sınıf ortamında dili kullanabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan, onu aktif kılan öğrenci merkezli yaklaşımlar öğrencinin dille daha fazla uğraşmasını sağlayacaktır. Bu durumda dil öğrenimini kolaylaştırıp hızlandıracaktır. Son yıllarda dil öğretiminde kullanılan ve İngilizce Dersi Öğretim Programında önerilen dil öğretimi yöntemi iletişimsel yöntemdir (MEB, 2017a).

İletişimsel yöntemin üç temel ilkesi vardır. Bunlar; iletişim, görev ve anlamlılık ilkesidir. İletişim ilkesine göre öğrenciler hedef dili kullanarak birbirleriyle iletişim kurmaya çalışırlar. Görev ilkesine göre, ikili, grup veya sınıf olarak öğrencilerin yapacağı anlamlı etkinlikler onların dil öğrenmesini ve uygun bağlamlarda kullanmasını sağlar. Anlamlılık ilkesine göre ise öğrencinin kullandığı her tür ifade onun için anlamlı olmalıdır (Richards ve Rogers, 2002).

Günümüzde öğrenci merkezli yaklaşımların yanında öğrenme-öğretme süreçlerine hareketlilik kazandıran bilişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılması önem kazanmış ve böylece eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı, öğrenme öğretim etkinliklerini kolaylaştırarak öğrenme-öğretim sürecini daha eğlenceli hale getirmiştir (Pala, 2006; Yanpar, 2007). Teknolojiyi ve öğrenci merkezli anlayışı benimseyen son yıllarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan öğrenme modellerinden biri de ters yüz öğrenme modelidir. Bu modelle öğretimde hem teknoloji kullanılır, öğrenci ders sürecinde aktiftir, hem de öğrenci özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ön plandadır. Bu bağlamda İngilizce Dersi Öğretim Programında önerilen iletişimsel yöntemin öğretmenin öğretim ortamlarında bilginin kaynağı

değil, gerektiğinde başvurulacak bir rehber ve yardımcı rolünde olması, öğrenciler arası iletişimi sınıfta ve sınıf dışı ortamlarda teşvik etmesi, öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkına varması sağlanarak bireysel veya grupla öğrenmeyi teşvik etmesi, öğrenciyi süreç içinde aktif kılması ve öğretmenlerin sıkça başvurduğu araçları günlük hayat bağlamlarından seçmesi veya o ortamlara ait durumları göz önüne alarak düzenlemesi (Brown, 2000:43) gibi özellikleri bu yöntemin ters yüz öğrenme modeli ile bağdaştığını göstermektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin amacı öğrenme fırsatlarını mekândan, zamandan ve araçtan bağımsız olarak sunmak ve etkileşimin ön planda olduğu aktif öğrenme ortamlarını oluşturmaktır (Baker, 2000). Ayrıca aktif öğrenme için sınıfın yanı sıra evde de teknoloji kullanımını (video kayıtları gibi) teşvik eden bir modeldir. Hazırlanan video ya da içerikler sayesinde öğrenciler ihtiyaç duydukları takdirde içerikleri tekrar etme olanağı bulurlar (Enfield, 2012). Öğretmen dersten önce öğrenilmesi gereken konuyu çevrimiçi olarak paylaşır. Öğrenci sınıfa öğrenmeye hazır olarak gelir ve derste bireysel olarak ya da grupla farklı etkinlikler yapma fırsatı bulur. Bu sayede konu anlatımı ve tekrar edilmesi için harcanan zamandan tasarruf edilir ve sınıf içi aktivitelerde öğrenci-öğretmen iletişiminin gelişmesi sağlanır. Öğrenenlerin görevleri videoları izleme, çalışmalarını tamamlama ve paylaşma, uygun sorular sorma, öğretmenin görevi ise öğrencilere geri bildirim sağlamak ve yardımcı olmaktır (Bergmann ve Sams,2012). Öğretmenin rolü içerik aktarıcı bir araçtan öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı haline dönüşmüştür (Kordyban ve Kinash, 2013; O'Neil, Kelly ve Bone, 2012).

Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yapılan çalışmalar bu modelin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, öğrencilerin modele ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir (Aydın, 2016; Bishop ve Verleger, 2013; Butt, 2014; Mason, Shuman ve Cook, 2013; McLaughlin ve Rhoney, 2014; Sarıkaya, 2015; Turan, 2015; Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016). Literatür incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil öğretiminde de kullanıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmaların bir ya da iki dil becerisi üzerine odaklanılarak yapıldığı görülmektedir (Abedi, Keshmirshakan ve Namaziandost, 2019; Ahmad, 2016; Ahmed, 2016; Chen Hsieh, Wu ve Marek, 2017; Ekmekçi, 2014; Köroğlu ve Çakır,

2017). Ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıyı ve tutumu arttırdığını gösteren çalışmaların yanında bu modelin bir takım olumsuzlukları olduğunu dile getiren çalışmalar da mevcuttur (Bergmann ve Sams, 2012; Danişman, vd. 2017; Genç, 2015; Enfield, 2012; Johnson, 2013; Boyacı, vd. 2017; Miller, 2012; Talbert, 2012; Thoms, 2012). Modeli geliştiren Bergmann ve Sams de bu modelin herkes tarafından uygulanıp geliştirilmesini ve bu modele katkıda bulunulmasını önermektedir.

Araştırmalarda dile getirilen bazı olumsuzluklar şunlardır. Boyacı ve arkadaşları (2017) ve Talbert (2012) yaptığı çalışmada ters yüz öğrenme modelinde zaman yönetiminin, öğrencileri etkinliklere dahil etmenin ve öğrenci motivasyonunu sağlamanın zor olduğunu, öğrencinin anında dönüt alamadığını; Danişman ve arkadaşları (2017) ve Thoms (2012) bazı öğrencilerin görevleri hızlı biçimde bitirerek diğer etkinliği beklemek zorunda kaldıklarını; Bergmann ve Sams (2012) öğrencilerin video izleyip izlemediklerin kontrolünün yapılamaması ve videoyu ders öncesinde izlemeyen öğrencilerin sınıfta ne yapacaklarının belirsizliğinin problem olduğunu; Johnson (2013) ve Miller (2012) grup çalışması etkinliklerinde yeterince başarılı olmayan öğrencilerin bu etkinliklerde sorun yaşadıklarını ve grup etkinliklerinde kendilerini rahatsız hissettiklerini, Genç (2015) ise bazı öğrencilerin alışmış oldukları sistemin dışına çıkmayı benimsemelerinin zaman aldığını ve sistemi tanıma ve işleyişi ile ilgili bazı öğrencilerin önyargılı olabildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında Genç (2015) ters yüz öğrenme modelinin Türk eğitim sistemine uygunluğunu incelediği çalışmasında bu modelin öğrencilerin kendi bireysel öğrenme sorumluluklarını almaları ve sıkıcı buldukları ev ödevleri sürecinin dönüştürülmesiyle sınıf içi aktivitelere daha fazla zaman ayırmalarına olanak sağlaması ve öğrenme sürecinde daha aktif rol oynamalarını gerektirmesi gibi sebeplerden dolayı bu modelin kabul gördüğünü, öğrenci başarısına önemli ölçüde katkı sağladığını ve bu yüzden de kullanımın yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ters yüz öğrenme modeliyle ilgili yapılan çalışmalarda ortaya çıkan öğrencileri motive etme, görevlerini bitiren öğrencilerin birbirlerini beklemek zorunda olmaları, zaman yönetimi, öğrencilerin ders sürecinde yapmaları gereken

görevleri önceden bilmemeleri, öğrencilerin video izleyip izlemediklerin kontrolünün yapılamaması, grup etkinliklerine katılma gibi problemlerin ters yüz öğrenme modeliyle aynı eğitim felsefesine sahip, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılan, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye veren basamaklı öğretim yönteminin hedefleri basamaklandırması durumu sürece dahil edilerek çözülebileceği düşünülmektedir.

Basamaklı öğretim yöntemine göre her öğrencinin zekâ boyutları, öğrenme stilleri, düşünme sistemleri ve hazır bulunuşlukları birbirinden farklıdır (Başbay, 2005). Nunley (2003) tarafından geliştirilen bu yöntemde öğrenenlerin, kendi kendine öğrenmelerine olanak sağlanmaktadır. Bunun yanında basamaklı öğretim yöntemi, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilere seçme, üst düzey düşünme ve sorumluluk alma gibi beceriler kazandırmaktadır. Öğrencilere aşamalılık ilişkisi gösteren, basitten karmaşığa doğru giden ve seçme hakkı tanıyan görevler sunulur. Öğrencilerden her basamakta kendi seçtikleri görevler kapsamında kendilerinden beklenen etkinlikleri yerine getirmeleri beklenir. Basamaklar, temel bilgi ve becerilerin kavranılmasından, üst düzey düşünme becerilerine doğru gitmektedir (Johnson, 2007: 11).

Nunley'e (2016) göre basamaklı öğretim yönteminde de ters yüz öğrenme modelinde olduğu gibi ders içerikleri kaydedilip öğrencilere verilmelidir böylelikle öğrenciler kendilerini hazır hissettikleri ve istedikleri zaman içerikleri öğrenebilirler. Fakat ders içerikleri ters yüz öğrenme modelinde olduğu gibi bir ödev olarak değil bir görev seçeneği olarak öğrencilere sunulmalıdır. İsteyen ve ihtiyaç duyan öğrenciler bu içeriklere ulaşabilmelidir. Aksi takdirde öğrenci özelliklerinin göz ardı edilmiş olacağı ve dönütün öğrenciye geç verileceğini ifade etmiştir.

Bu araştırmada ise Nunley'in söylediğinin aksine ters yüz öğrenme modeliyle basamaklı öğretim yönteminin hedefleri basamaklandırması yaklaşımının birbirini tamamlayacağı düşünülmüştür. Her iki yöntem de öğrenci merkezli yöntemler oldukları için dil öğretiminde bu yöntemlerin kullanımının başarılı olacağı düşünülmektedir. Bergmann ve Sams (2012) ters yüz öğrenme ve tam öğrenme modelini birleştirerek geliştirdikleri modele ters yüz- tam öğrenme modeli ismini vermişlerdir. Bu çalışmada da basamaklı öğretimin, hedefleri basamaklandırması temele alınarak ters yüz öğrenme sürecindeki sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler

basamaklandırılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada kullanılan model basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli olarak ifade edilmiştir.

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip olması, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermesi ve süreç içinde öğrencinin her zaman aktif olması gibi nedenlerden dolayı bu modelin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını, akademik başarılarını ve öz düzenleme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İngilizce dersi öğretim uygulamalarının basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeline göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturmak ve bu modele göre düzenlenmiş derslerin, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını, öz düzenleme becerilerini ve dersteki akademik başarılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı birinci eylem planı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir? Öğrencilerin birinci eylem planı görevlerini tamamlama durumları nasıldır?
2. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı ikinci eylem planı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir? Öğrencilerin ikinci eylem planı görevlerini tamamlama durumları nasıldır?
3. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin bu derse karşı tutumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin bu dersteki akademik başarıları nasıl bir gelişim göstermektedir?

6. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde seçilen ve yapılan görevlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de öğrenciler uzun yıllar İngilizce eğitimi almalarına rağmen dil öğrenmede ve dili aktif bir şekilde kullanmada istenen başarıya ulaşamamaktadır. Buna sebep olarak öğretmenlerin dört temel becerinin de öğretimine aynı şekilde önem vermemeleri (Akgüzel, 2006; Karademir ve Gorgoz, 2019; Ökmen ve Kılıç, 2016; 2018), görsel işitsel materyaller kullanmamaları (Ateş ve Günbayı, 2017; Ökmen ve Kılıç, 2018; Paker, 2012; Solak, 2013; Ünal ve İlhan, 2017), dili iletişim aracı olarak değil üzerinde çalışılacak bir konu gibi öğretmeleri ve iletişimsel yöntemin aksine uygulamaların yapılması (Ateş ve Günbayı, 2017; Işık, 2008; Ökmen ve Kılıç, 2016; 2018; Paker, 2012) ve öğrencilerin İngilizce dersine karşı önyargılı olmaları ve olumsuz tutuma sahip olmaları (Akgüzel, 2006; Ateş ve Günbayı, 2017; Paker, 2012; Topaloğlu, 2012) gösterilebilir.

Bu çalışmada teknolojiyi ve öğrenci merkezli anlayışı benimseyen ve son yıllarda yaygınlaşan öğrenme modellerinden biri olan ters yüz öğrenme modeli kullanılarak öğretim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, öğrencinin süreç içinde aktif bir şekilde dili kullanması ve dört dil becerisinin de kazandırılması planlanmıştır. Buna ek olarak ters yüz öğrenme modelini uygulama sürecinde literatürde bir takım sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Modeli geliştiren Bergmann ve Sams de bu modelin herkes tarafından uygulanıp geliştirilmesini ve bu modele katkıda bulunulmasını önermektedir. Bu sebeple bu çalışmada literatürde belirtilen olumsuzlukların basamaklı öğretimin hedefleri basamaklandırması yaklaşımından yola çıkılarak ters yüz öğrenme sürecindeki sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler basamaklandırılması ile çözülebileceği düşünülmüş ve İngilizce dersi öğretim uygulamaları basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeline göre planlanmıştır. Öğretim sürecinin basamaklandırılması ile öğrencilere seçme hakkının verimesinin, kendi hızlarına göre ilerleme fırsatı sunulmasının ve öğrenme sorumluluğunun onlara bırakılmasının öğrencilerin motivasyonunu, öz düzenleme becerilerini ve akademik başarılarını arttıracakı düşünülmektedir.

Bu çalışmada tasarlanan basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin, ters yüz öğrenme modelindeki bazı problemleri çözerek bu modelin daha etkili bir biçimde uygulanmasına katkı getirmesinin yanında öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine katkı sağlayacağı ve yukarıda belirtilen İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemlere çözüm getireceği düşünülmektedir. Derslerinde ters yüz öğrenme modelini kullanarak derslerini daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmek ve farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirmek isteyen öğretmenlerin bu çalışmadan faydalanabileceği ve bu çalışmanın sonuçlarının İngilizce öğretmenlerine öğretim uygulamalarının niteliğini arttırmak ve dil öğretimi konusunda yeni fikirler oluşturmak konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğrencilerin öz düzenleme ve tutum görüşme formlarını, görev seçme formlarını, öğrenci öz değerlendirme formlarını samimi bir şekilde doldurdukları ve öğrenci mektuplarını samimi bir şekilde yazdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ortaokulun 5. sınıfından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2017/2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanan verilerin kullanılması ile sınırlıdır.
3. Araştırma veri toplama tekniklerinden başarı testi, görüşme, odak grup görüşme ve doküman inceleme ile sınırlıdır.
4. Araştırma 15 hafta ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli: Öğrenme sürecindeki sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin basamaklandırıldığı, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen ve öğrencilere seçme, sorumluluk alma ve üst düzey düşünme gibi beceriler kazandırmayı hedefleyen, öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu bir modeldir.

Eylem planı: Toplanan verilerden ve ilgili kaynak taramalarından elde edilen bilgilerin kullanarak araştırmanın amaçlarına ulaşmak için yapılması gereken iş ve işlemlerin tasarımı.

Akademik başarı: Öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma testlerinden aldıkları notlardır.

Ev görevi: C basamağı görevlerinden oluşan öğrencilerin temel kavramları ve konuyu öğrenmesini sağlayan, sınıf görevlerine hazırlayıcı nitelikteki etkinliklerdir.

Sınıf görevi: B ve A basamağı görevlerinden oluşan öğrencilerin bilgiyi kullanabilecekleri bireysel ve grup etkinliklerdir.

C basamağı: Teknoloji kullanılarak bilgiye ulaşılan, basit etkinliklerle bu bilgilerin kullanıldığı, B ve A basamağı görevlerine hazırlayıcı nitelikteki görevlerin bulunduğu basamak.

B basamağı: İşbirliği yapma, bağımsız çalışma, bilgiyi uygulama, problem çözme ve etkili akıl yürütme görevlerini içeren ve A basamağı görevlerine hazırlayıcı nitelikteki görevlerin bulunduğu basamak.

A basamağı: Yaratıcı düşünme, yargılama, araştırma yapma, karar verme ve proje üretme görevlerini içeren basamak.

II. BÖLÜM

2. LİTERATÜR

2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim

Bilgi toplumuna geçilmesiyle beraber birçok alanda olduğu gibi eğitim anlayışı da bilim ve teknolojide meydana gelen küresel çaplı değişimlerden oldukça fazla etkilenmiştir. Postmodern felsefe ve yapılandırmacı yaklaşım, pozitivist felsefe ve davranışçı eğitim yaklaşımına dayalı eğitim anlayışının yapı ve işleyişinde etkili olmaya başlamıştır (Kuhn, 2003 Akt: Gülpınar, 2005). Böylelikle uyum ve sorgulamadan kabul etmeyi öğretmeyi hedefleyen geleneksel eğitim yaklaşımının yerini, çerçeve ve esnek bir öğretim program anlayışı, çoğulculuk, farklılıkları ve özgünlükleri ön plana çıkararak, ilgi odağı öğrenme olan yapılandırmacı anlayış almıştır (Bauman, 2003; Hesapçıoğlu, 2001). Yaşanan bu değişim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, amaçlarını ve tercihlerini merkeze alan ve öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen karar verme süreçlerine giderek artan bir yapıda katılımlarını sağlayan bir süreç olarak açıklanan öğrenci merkezli eğitim (Benson, 2012) anlayışının benimsenmesini beraberinde getirmiştir.

Öğrenci merkezli eğitim kavramıyla “Neyi, nasıl, ne ile öğretilim?” bakış açısından öğrenen “Öğrenmek için neler yapacak?, Neyi öğrenmek ister?, Hangi derinlikte öğrendi?, Süreçte nasıl yardım edilebilir?” bakış açısına geçiş olmuştur (Bery ve Sharp, 1999; Lea, Stehanson ve Tray, 2003). Bu yaklaşımda öğrencilerin, düşünme süreçlerini işe koşarak ve farklı yolları kullanarak bilgiye ulaşmaları hedeflenmektedir. Bu süreçte öğrencilerden örnekler bulmaları, kendi öğrenme düzeylerine uygun görev ya da etkinlikleri tamamlamaları ve bilginin farkına varmaları beklenirken, öğretmenlerden ise öğrenci öğrenmelerine rehberlik etmesi, öğrenme sürecini tasarlaması ve öğrenciyi izlemes beklenmektedir (Brown, 2003; Cornelius-White, 2007; Schunk, 2012).

Literatürdeki araştırma sonuçları incelendiğinde de akademik başarıyı artırmada öğretmen merkezli yaklaşımlara göre öğrenci merkezli strateji, yöntem ve

teknikler kapsamında yer alan proje tabanlı öğrenme, sorgulama temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi yöntemlerin, daha etkili olduğu görülmektedir (Kyndt ve diğerleri, 2013; Lazonder ve Harmsen, 2016; Vernon ve Blake 1993; Ayaz ve Söylemez,2015). Ayrıca yapılan araştırmalar; öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin anlamda derinlik sağladığını, bilgiyi hatırlama düzeyini artırdığını ve öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini göstermektedir (Maden vd., 2011; Smart ve Csapo, 2007).

Mayer (2004) öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi, öğrencilerin mantıklı bir şekilde organize edilmiş bilgiyi araştırdığı aktif bir süreç olarak tanımlar. Öğrenciler öğrenme sürecine aktif katıldıkları için daha etkili ve kalıcı öğrenme meydana gelir (Scott vd., 1997). Öğrenci merkezli eğitimin gücü; öğrencilerin kendi tecrübelerinden öğrenmelerine, bilgiyi yapılandırmalarına ve yansıtıcı düşünebilmelerine olanak sağlamasından gelmektedir (Daley, 2003). Weimer (2002) öğrenci merkezli bir eğitim sürecinin beş temel özelliğini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrenmeye ilişkin kararların öğrencilerle birlikte alınması,
2. İçeriğin, öğrenme becerilerinin ve öğrencilerin kendilerine ilişkin farkındalıklarını geliştirecek şekilde seçilmesi,
3. Öğrencilerin öğrenmelerine odaklanması,
4. Öğrencileri güdüleyen ve sorumluluk almalarını sağlayan bir öğrenme ortamının oluşturulması,
5. Değerlendirme etkinliklerinin; öğrenmeyi güçlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılması.

2.1.1. Mevcut Öğretim Programları

Öğretim programı program amaçlarına ulaşmak için bir tasarı; öğrenmeleri sağlayan okul içi ve dışı planlanan hemen hemen her şey; insanlarla ilgili bir sistem; kendine bilgi alanları, özgü temelleri, kuramlar, araştırma, uzmanları ve ilkeleri olan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Günümüzdeki sosyal, teknolojik ve kültürel yönelimlere uygun olarak daha donanımlı bir nesil yetiştirme isteği, eğitim sistemlerinin temelini oluşturan öğretim programlarını gündeme getirmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de

yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak eğitim sistemlerinde, eğitim örgütlerinde ve dolayısıyla öğretim programlarında çeşitli değişikliklerin yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Taş ve Minaz, 2019). Öğretim programı öğeleri arasındaki güçlü bağlantı olduğundan öğretim programı geliştirme, yenileme veya değiştirme çok hassas bir konudur (Çağlayan ve Kıratlı, 2017). Ülkemizde öğretim programlarında 2017 yılında yeni bir düzenleme yapılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yapılan son düzenlemede günümüzdeki değişimlere bağlı olarak gelecek nesillerin sosyo-kültürel, teknolojik ve bilimsel yönlerden daha donanımlı bir şekilde yetişmeleri gereksiminin öğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkardığını ifade etmiş ve bu yenileme çalışmalarının başlamasında yapılan uluslararası sınavların, kalkınma planlarının, bilimsel araştırmaların ve ulusal ve uluslararası kuruluşlarca düzenlenen raporların etkili olduğunu açıklamıştır (MEB, 2017b).

MEB'e (2017b) göre, mevcut öğretim programları, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmelere uygun olarak; çağın yönelimlerini, bireylerin ve toplumların değişen gereksinimlerini karşılayacak şekilde yenilenmiştir. Buna göre öğretim programlarında öğrenmenin kalıcı olabilmesi için olabildiğince uygulamaya yönlendiren, öğrencilerin üst bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren, öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay olgu ve kavramların mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan, öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarını teşvik eden kazanım ve/veya kazanım açıklamalarına yer verilmiştir. Bunun yanında programlarda öğrencilerin sosyo ekonomik, bireysel, kültürel, düşünsel vb. farklılıkları, istek ve beklentileri doğrultusunda etkinlikler hazırlanması ve planlaması öngörülmüştür (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Programlarda kazanımların ve kazanım açıklamalarının yapılandırılmasında 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve yeni yüzyılın mezunlarının sahip olması beklenen yeterlilik ve beceriler de göz önünde bulundurulmuştur. Programlarda 21. Yüzyıl becerileri başlığı altında geçen okuryazarlık (bilgi okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, bilimsel okuryazarlık vb.), sosyo kültürel farkındalık gibi

kişisel, kişilerarası ve bilişsel becerilere yer verilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Türkiye’de 2015 yılında yayınlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde bir bireyin kazanması beklenen hayat boyu öğrenme becerileri anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme şeklinde tanımlanmıştır (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015). Şuan yürürlükte olan öğretim programlarında da Milli Eğitim Bakanlığı hayat boyu öğrenme kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler ve becerileri ise şu şekilde sıralamıştır: Ana dilde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade, dijital yetkinlik, yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

2.1.2. Öğrenci Özellikleri

Günümüzde eğitim sistemi, hızlı değişen teknolojiye ayak uydurabilen, kendilerini geliştirebilen, bilgilerin analizini ve sentezini yapabilen, araştıran, çağımızın ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek zorundadır. Bireyler bilgiyi özümsemeli, anlamlandırabilmeli ve günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kullanabilmelidir. Bunun için de öğrenci merkezli eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir (Dönmez, 2008).

Öğrenci merkezli ortam; bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği ve yaratıcılığın ön planda tutulduğu küçük bir yapıdır (Aytaç, 2003). Öğrenci bu süreçte öğrenme sürecine aktif olarak katılır ve bilgiyi kendisi oluşturur. Bu sebeple öğrencinin bireysel özellikleri, hazırbulunuşluk durumu, öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçları öğrenme sürecinde esas alınmalıdır (Cannon, 1997).

Öğrenci merkezli eğitim sayesinde öğrenciler; gelişim için istekli olmakta, kendini tanıyarak bireysel özelliklerinin farkında olabilmekte, kendini gerçekleştirmeye yaklaşmakta, düşünme becerilerini geliştirebilmekte ve iş birliğine istekli olmaktadır (Kızılca, 2007). Bu eğitim yaklaşımı, bağımsızlığı ve öğrencinin

sorumluluk, zaman yönetimi, öz değerlendirme, yaşam boyu öğrenme, öğrenme isteği ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Biggs, 1990).

Öğrenci merkezli eğitim sonucunda öğrencilerden düşünme becerilerini geliştirme, etkili iletişim becerisine sahip olma, zamanı verimli kullanma, teknolojiyi etkin kullanma, grup çalışmasına ve iş birliğine istekli olma, öğrenme ve bireysel gelişim için istekli olma, kendilerini tanıyıp bireysel farklılıklara hoşgörülü olma, akademik becerilerini yaşam becerilerine çevirme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (EARGED, 2007). Öğrenci merkezli eğitim sonunda öğrenciden beklenen yeterlilikler bu eğitimin öz düzenleme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesini sağladığını göstermektedir. Çünkü öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler öğrenmede her zaman aktif durumdadırlar, kendilerine belirledikleri hedeflere ulaşmak için sahip oldukları yeteneklerin, avantajların, dezavantajların farkındırlar, öğrenme süreçlerini değerlendirip kendi öğrenmelerini kontrol edebilirler, kendi ihtiyaçlarına göre zamanı verimli kullanabilirler ve kendi öğrenmelerini yürütücü bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak düzenleyebilirler (Pintrich, 2000b; Zimmerman, 2001). Çalışmalar başarılı öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin diğerlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Jing, 2010; Şahin ve Uyar, 2013; Tekbıyık, Camadan ve Gülay, 2013; Vardar ve Arsal, 2014). Öğrencilerin performansı ile ilgili iyi bir yordayıcı olan öz düzenleme becerisinin (Cheng, 2011) öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir.

Öğrencilerin performansları üzerinde yordayıcı bir özelliğe sahip diğer bir unsurda öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerdir. Öğrenmeler üzerinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır. Bir öğretim programının başarılı olabilmesi için öğrencilerin o ders hakkındaki duyguları, düşünceleri, ilgi ve istekleri, o derse ilişkin tutumları hakkında bilgi sahibi olmak ve eğitim sürecini buna göre planlanmak son derece önemlidir. Eğitim çerçevesinde tutum, öğrencinin ders, öğretmen, okul, okul arkadaşları, sınav, ders araç-gereçlerine yönelik duygularını içerir (Kazazoğlu, 2011). Öğrenci dersin anlamsız, zor ya da sıkıcı olduğunu düşünebilir. Bu gibi tutumların değiştirilmesi, akademik başarısının sağlanmasının ön koşullarından biridir. Çünkü öğrenme durumlarında en büyük faktörlerden biri öğrencinin kendisidir (Wilkins, 1978).

2.1.2.1. Öğrenmede Tutum

Tutum öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biridir (Brown, 2000; Karasakal ve Saracaloğlu, 2009). Öğrencilerin bir derse karşı olumlu tutumları öğrenme sürecinde onları daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan tutumun belirlenebilmesi için ilk olarak tutum kavramının bilinmesi gerekmektedir. Literatürde tutumla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tutumu Demirel (2001) bireyi belli insanlar, durumlar ve nesnelere karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim, Tolan (1981) en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimi, Gardner (1985) bireyin bir nesneye ilişkin inancı, Allport (1935) yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal veya sinirsel bir hazırbulunuşluk ve Oruç (1993) kişinin bir eşya, nesne, kişi ve olaylara karşı olumlu ve olumsuz arasında değişen vaziyet ya da tavır alışını tanımlamaktadır.

İnsan davranışlarını yönlendirici nitelikte olan tutum zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir. Çünkü doğuştan gelmeyen öğrenmeye dayalı olarak oluşan tutumlar durağan değil değişkendir. Ancak insanlar tutum değişimine genellikle direnç göstermektedirler. Tutum nesnesi ile ilgili yeni yaşantılar ve öğrenmeler tutumlar üzerinde değişikliğe sebep olabilir (Tavşancıl, 2002).

Doğrudan doğruya gözlenemeyen tutumlar bireyin yaptıklarından varsayılabilir. Bireylerin tutumları, gözlenememelerine rağmen, sevgilerini, davranışlarını ve nefretlerini önemli ölçüde etkiler (Morgan,1991). Tutum davranışa hazırlayıcı bir eğilim olduğundan bireyin duyuşsal, düşünce ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 1985: 86).

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeninin olduğu ve bu bileşenlerin birbiriyle tutarlı olduğu kabul edilir. Bilişsel bileşen kişinin bir nesneye ilişkin inanç ve algılarından, duyuşsal bileşen duyuş ve hislerinden, davranışsal bileşen ise kişinin tutum nesnesine yönelik nasıl davranacağına ilişkin beklentisinden oluşur. Bu bileşenler aşağıda özetlenmiştir (Atkinson vd., 2006;

Baysal, 1981; Ellis, 2008; Erdoğan, 1999; Hotaman, 1995; Krech ve diğerleri,1962; Lambert ve Lambert 1964; Sakallı, 2001):

- **Bilişsel bileşen:** Bireyin sahip olduğu bilgilere ve bu bilgiler vasıtasıyla geliştirdiği inançlara dayanır. Bu bilgiler, kişinin geçirdiği yaşantılar ile elde edilir. Buna göre eğer bir nesnenin varlığı bilinmiyorsa o nesneye yönelik tutumun da oluşmadığı söylenebilir. Bireyin tutum nesnesiyle ilgili bilgileri değiştiğinde tutumu da değişebilir. Tutum nesnesi ile ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. İnançlar ise nesne hakkındaki gerçekleri, düşünceleri ve genel bilgileri içerir. Bir nesneye ilişkin olumlu veya olumsuz inanç kişinin o nesneye karşı tutumunu etkilemektedir.
- **Duyuşsal bileşen:** Tutum nesnesi hakkındaki duygu ve hislerden oluşur. Bu duygular önceki yaşantılarla ilişkilidir. Bireyden bireye değişir ve bilgi ve gerçeklerle açıklanamaz. Duyuşsal bileşen bireyin tutum nesnesine ilişkin heyecanını içeren, tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici yönü olarak da tanımlanabilir. Nefret, sevme, hoşlanma gibi hisleri içerir.
- **Davranışsal bileşen:** Kişinin tutum nesnesine ilişkin sözel veya sözel olmayan tepkilerine dayanır. Tutumun varlığı, onu yansıttığı varsayılan bazı gözlenebilir davranışlardan anlaşılmaktadır. Bu davranış ise bir nesneye yaklaşma ya da ondan kaçınma gibi hareketleri içerir. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan kişinin, bu nesneye karşı yakınlık göstermeye, olumlu davranmaya, onu desteklemeye, ona yaklaşımaya, yardım etmeye eğilimi olur. Ancak eğer kişinin bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz ise, bu nesneden uzaklaşma veya ona karşı ilgisiz kalma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterebilir.

Tutumun bileşenleri arasında güçlü bir ilişki ve bu bileşenler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılır. Buna göre bireyin bir konu ile ilgili bilgileri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel bileşen), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal bileşen) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal bileşen) ile gösterir (İnceoğlu, 2000; Rokeach, 1986). Bloom (1995) da yukarıda belirtilen tutumun üç bileşeni gibi okul derslerine yönelik tutumu da öğrencilerin dersi sevip

sevmemeleri, derse yönelik olumlu düşüncelerinin olup olmamaları ve ders çalışıp çalışmamaları gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri kapsadığını ifade etmiştir.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin istedik davranışlar edinmelerinde sahip oldukları tutumlar son derece önemlidir (Celep, 2000). Çünkü tutumlar insan davranışlarını şekillendirir, onların günlük aktivitelere katılımlarını sağlar ve insanların bir durumu kabul etmesi veya bırakması gibi davranışlarını belirler (Rikard ve Banville, 2006). Öğrenme konusunda olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumları onların öğrenme aktivitelerine katılımlarını etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgi edinmeye ilişkin inanışları, konuyu öğrenmek için harcayacakları çabayı da etkilemektedir (Braten ve Stromso, 2006: 1038; Duarte, 2007: 781; Özden, 2009:91). Olumlu tutumlara sahip öğrenciler derse ilişkin olumlu davranışlar sergiler, işe bağlanır ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf ederler. Yapılan araştırmalarda olumlu tutuma sahip öğrencilerin problem çözme ve günlük yaşamda yararlı olan bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret ettikleri, böylece dersin gereklerini yerine getirmeye bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır oldukları sonucuna varılmıştır (Tsai ve Kuo, 2008: 354; Scheiter ve Gerjets, 2007; 296; Yang ile Lau, 2003).

2.1.2.2. Öğrenmede Öz Düzenleme Becerisi

Öz düzenleme bir kimsenin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu duyguları, düşünceleri üretmesi ve bu duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak sistematik bir şekilde uygulamasıdır (Schunk ve Ertmer, 2000). Orange (1999) öz düzenlemeyi bireyin hedefine ulaşmak için uygun yöntem ve tutumu geliştirmesi ve gerektiği zaman yardım alarak kendisini etkili bir şekilde yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2001) ise kendi öğrenmesini, yürütücü bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak düzenleyen kişilerin öz düzenleme becerisine sahip olduklarını ifade eder. Öz düzenleme bireylerin kendi öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kendi öğrenmelerini kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000b).

Bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kendi standartları, hedefleri ve değerleriyle aynı çizgiye taşıyabilmesi için gerekli olan psikolojik kapasiteyi ifade etmektedir (Forster ve Jostman, 2012).

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler kendi öğrenmelerinin kontrolünü yine kendinde tutarlar ve bir görevi başarı ile yerine getirmeye, görevi yerine getirmek için gerçekçi hedefler koyabilmeye ve etkili stratejiler kullanmaya, etkililiği ölçmek için öz-takipçi olmaya, gerektiğinde strateji kullanımını ayarlayabilmeye ya da düzenleyebilmeye karşı motivasyonu olan kişilerdir (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme becerisinin gelişiminde öz yeterlilik inançlarının oluşturulması önemlidir. Pintrich'a (2000a) göre, öz-düzenlemeli öğrenmenin en önemli bileşeni motivasyondur ve öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi için motivasyonla ilgili olan öz-yeterlilik inançları oluşturulması gerekir ve bireyler öğrenmelerini sağlayacak ortamı ve zamanı düzenleyebilmelidirler.

Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenmenin planlanmasını içeren üst-bilişsel; öz-değerlendirme etkinliğini içeren güdüsel ve öğrenme birimini seçmesi ve yapılandırmasını içeren davranışsal boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar ışığında geliştirilen modellerden biri Zimmerman (2000) tarafından geliştirilmiş olan sosyal bilişsel modeldir. Zimmerman (2000)'ın sosyal-bilişsel modeli döngüsel ve birbirleriyle ilişkili üç aşamadan oluşmaktadır.

1. **Öngörü:** Öğrenmek için sarfedilen çabadan önceki aşama ve düşünceleri içermektedir. Birey belirlediği öğrenme birimini çözümler, kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda özel amaçlar oluşturur ve öğrenme planı geliştirir.
2. **Performans ve İradenin Kontrolü:** Davranışlarımızla yaptıklarımızı kapsar. Bu süreçte, öğrenen ilk olarak dikkatini odaklama stratejisini kullanmaktadır. Öğrenenlerin, görevleri üzerine yoğunlaştıkları, en iyi şekilde çaba sarf ettikleri görülmektedir.
3. **Öz Yansıtma:** Öğrenenlerin tepki gösterdikleri ve kendilerini değerlendikleri aşamadır. Bu aşama bireyin kendi öğrenmeleriyle/başarılarıyla ilgili öz-değerlendirmelerini yaptığı öz-yargılama ve öğrenme tatminini içeren öz-tepkiden oluşmaktadır. Tepki gösterme aşamasında, öğrenme çıktıları sonucu, öğrenenin pozitif ya da negatif yönleri hakkında geri dönüt vermektedir.

Öz düzenleyici öğrenmenin öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya yardımcı olan bir yapı olarak görülmesi, başarının artması anlamında yorumlanmaktadır (Schunk, 2005). Bu alanda yapılan araştırmalar öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrencilerin; kişisel amaçlarına ulaşmak için çabaladıklarını, amaçlarına ulaşma çabalarında varolan şartları göz önüne aldıklarını (Boekaerts, 2002), öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu, öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullandıklarını (Zimmerman, 2000), öğrenme ortamlarını ayarlayabildiklerini ve zamanlarını etkin bir şekilde kullandıklarını (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992) ortaya koymuştur. Dembo ve Seli (2008) akademik başarı için öz düzenleme becerisinin beş bileşeninin önemli olduğunu belirtmiştir. Bunlar; *motivasyon, öğrenme stratejileri, zamanı kullanma, fiziksel ve sosyal çevre ile performansı izlemedir.*

- *Motivasyon:* Kişinin inançları, hedefleri, beklentileri ve algılarını içeren onun davranışlarına enerji ve yön veren içsel süreçlerdir. Motivasyonun yükselmesi için bireylerde motivasyonla ilgili olan öz-yeterlilik inançlarının oluşturulması gerekir. Öğrenci bir hedefi başarmak için yeteri kadar azim göstermiyorsa bu onun öz yeterlilik inancı ile ilişkilidir. Bir işin başarılı başarılamayacağına ilişkin inanç bireyin motivasyonunu ve davranışını etkiler. Bu yüzden bir işe ilişkin inanç ve algıların değişmesi motivasyonun değişmesine de sebep olur.
- *Öğrenme stratejileri:* Birey kendi öğrenmelerinden sorumludur. Bu yüzden öğrenme sürecinde altını çizme, özetleme ve ana çerçeve oluşturma gibi öğrenme stratejilerini, çalışma becerilerini kullanmaları ve aynı zamanda kendilerini motive etmeleri önemlidir.
- *Zamanı kullanma:* Zamanı doğru kullanma ile akademik başarı arasında ilişki vardır. Zamanı iyi şekilde yönetip kullanan bireylerin akademik başarısı zamanı iyi kullanamayan bireylerden daha yüksektir.
- *Fiziksel ve sosyal çevre:* Birey başarılı olabilmesi için çalıştığı ortamı kendi öğrenme özelliklerine göre düzenleyebilmelidir. Sessiz ve dağınık olmayan yerlerde bireylerin daha iyi öğrendikleri düşünülmektedir. Sosyal çevrenin düzenlenmesi ise kişinin bireysel veya grupta çalışırken başkasından yardım

alıp almayacağını belirleyebilmesidir. Başkasından yardım alan bireylerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

- *Perfromans izleme*: Performansını gözlemleme becerisine sahip kişi belirlediği hedefle, ortaya koyduğu performans arasındaki çelişkileri fark ederek, öğrenme sürecinde yapması gereken değişiklikleri belirler. Birey kendi gözlemleri sonucu ortam, zaman ve öğrenme stratejilerinde değişiklikler yapabilir.

Literatürde farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte öz düzenleme genel olarak 4 farklı boyutta tanımlanmıştır. Bunlar bilişsel, duygusal, davranışsal ve motivasyonel düzenlemedir (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005; Calkins ve Fox, 2002; Grolnick ve Farkas, 2002; Smith-Donald ve ark, 2007).

- Bilişsel düzenleme çıktılarına dikkat ederek ve başarısız çabaları yeniden yönlendirerek bir amaca doğru ilerlemenin sürekli denetlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013). Bireyin bilişsel düzenleme becerisi öngörme, planlama, izleme, dikkati kontrol etme, muhakeme etme, karar verme ve bilinç düzeyine getirme gibi kazanımlarla kendini göstermektedir (Bronson, 2000). Öğrencinin ders içeriğindeki bilgiyi hatırlaması ve kullanması, cümleleri ve paragrafları yapılandırması, bir metni düzeltmesi, özetlemesi ve öğrenilen bilginin kategorize edilmesi bilişsel stratejilere örnek olarak gösterilebilir (Rosenshine, 1997).
- Duygusal düzenlemede kişi olumlu ve olumsuz duygularını kontrol ederek heyecan, gerginlik ya da stres verici durumlarda duygularını yönetebilir ve hedefine ulaşmak için duygusal uyarılmalarını engelleyebilir, sürdürebilir ve düzenleyebilir (Kopp, 1982; Smith-Donald ve ark., 2007).
- Davranışsal düzenleme, verilen bir görev üzerinde dikkati sürdürme, yönergelere uyma ve uygun olmayan davranışları engelleme gibi yetenekleri içermektedir. Davranışsal düzenleme, dikkatin yanı sıra, çalışma belleği ve dürtü kontrolü gibi bilişsel süreçlerin bütünleşmesiyle kendini gösterir. İyi bir davranışsal düzenlemeye sahip olan çocuklar belirli ipuçlarını yakalamada, yönergeleri hatırlamada, göreve odaklanmada, ilgisiz bilgiyi sansürlemede, gerektiğinde bilgiyi işlemede daha iyi performans göstermektedirler.

Davranışın öz düzenlemesi, zaman, çalışma ortamı ve akranların işbirliği gibi öğrencilerin sahip olduğu kaynakların aktif şekilde kontrolünü içerir (McClelland ve ark., 2007).

- Motivasyonel düzenlemede motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme süreçleri arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Motivasyon süreci, öz-düzenlemeyle öğrenmeyi kolaylaştırır, bu da performans gibi bilişsel, keyif almak gibi duyuşsal ve devam eden motivasyon şeklinde motivasyonel ürünlerle sonuçlanır. İlginç öğretim etkinliklerinin seçilmesi, öğrencilerin olumlu şekilde desteklenmesi, övülmesi, başarı için ödüller verilmesi ya da öğrencilerin daha özgür bırakılması motivasyonu arttırmak için kullanılan yöntemlerdendir (Zimmerman ve Schunk, 2007, 4).

Öz düzenlemesi yüksek olan bireyler eski ve yeni bilgiyi ilişkilendirebilir, stratejilerini planlayabilir, kendileri için amaç belirleyebilir, sunulan materyali örgütleyip dönüştürebilir ve ihtiyaç duyduklarında yardım isteyebilirler (Zimmerman, 2001). Krouse ve Krouse (1981)'e göre öğrencilerin öz-kontrol stratejilerini etkili kullanmamaları ve öz-düzenleme becerilerinin olmaması onların beklenenin altında başarı göstermesinin temel nedenidir.

2.1.3. Öğretmen Özellikleri

Öğrenci merkezli eğitimin “öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri” olmak üzere dört ana unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlar içerisinden öğretmenin öğretim sürecini tasarlaması, öğrenme materyallerin etkililiğinin artırılması ve öğrenme ortamını düzenlemesi konusunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı, öğretmenin, öğrenmeyi teşvik için kullandığı faaliyetleri; öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı ise öğrencilerin katıldığı faaliyetleri vurgulama eğilimindedir (Kim vd., 2013). Öğretmen merkezli yaklaşımdan farklı olarak öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin görevleri (Açıkgöz, 2002; 2003; Alkove ve McCrty, 1992; EARGED, 2007; Slavin, 1994):

- Kendi kararlarını uygulama yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek,
- Öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber olmak,

- Öğrenci başarısını değerlendirmek için sadece test sonuçlarını kullanmak yerine düzenli olarak gözlemler de yapmak,
- Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemek,
- Öğrenilecek öğeleri öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamları oluşturmak,
- Öğrencilerin sadece zihin gelişimleri ile değil, duygusal ve sosyal gelişimleri ile de ilgilenmek,
- Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmak,
- Problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici olmak,
- Değişim ve reformların temsilcisi olmak,
- Öğrenci ihtiyaçlarına göre strateji ve içeriği değiştirmek,
- Öğrencileri düşünceleri sorgulamaları için cesaretlendirmek,
- Öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul etmek,
- Bilgiyi aktarmak değil öğrenmeyi yönlendirmektir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğretmen kendisinin de bir öğrenen durumunda olduğunu unutmamalı ve öğrencilerin ilgilerine, isteklerine ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek ve sınıfı daha iyi organize edebilmek amacıyla sürekli olarak yeni bilgiler ve yeni yöntemler öğrenerek kendisini sürekli olarak geliştirmeye çalışmalıdır (Ha, 2013). Öğretmenlerin bu eğitim anlayışına uygun olarak kullanabilecekleri model ve yöntemlerden bazıları ve kısa açıklamaları aşağıda verilmiştir:

- *Tam öğrenme modeli:* Tam öğrenme modeli tüm öğrencilerin okulda yeni davranışları kazanabileceği anlayışını kabul etmektedir. Bu modelin temel fikri, öğrencilerin bir dizi hedefi kendi hızlarında öğrenmeleridir. Öğrenciler arasında işbirliği ve özgüvenin artmasını sağlar ve bir hedefi yerine getiremeyen öğrenciye ikinci bir şans verir. Öğrenciler bireysel ya da grupla kendi hızlarına göre ilerler. Öğretmen ise biçimlendirici değerlendirme yapar (Bloom, 2012).
- *İşbirlikli öğrenme:* Öğrenci merkezli sınıf yarışmayı değil, işbirliğini geliştirir. Görevler işbirliği içinde çalışmayı kolaylaştıracak biçimde yapılandırılır (Schrenko, 1994). İşbirlikli öğrenme öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini,

problem çözüme ve üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını ve empati kurma becerisinin artmasını sağlar. Öğrenciler birbirlerine saygı duymayı öğrenir. Öğrenme ortamı eğlenceli hale gelir (Senemoğlu, 2015).

- *Basamaklı öğretim yöntemi*: Bu yöntem ise öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte ve öğrencilere seçme, sorumluluk alma ve üst düzey düşünme gibi beceriler kazandırmaktadır (Nunley, 2003). Öğrenme sorumluluğunun tümüyle öğrenene ait olduğu basamaklı öğretim yöntemi, her öğrencinin öğrenme stillerinin, zeka boyutlarının, hazır bulunuşluklarının ve düşünme sistemlerinin birbirinden farklı olduğu anlayışına dayanmaktadır. Okul ortamına gelen her öğrenen biriciktir. Öğrenenler tüm özellikleri bakımından farklı yapılara sahiptir (Nunley, 2004).
- *Araştırma incelemeye dayalı öğrenme*: Bu öğrenmede öğretmen öğrencilerin düşüncelerine rehberlik eder ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri nasıl çözmeleri gerektiği konusunda model olur. Öğrenciler tüm etkinlikleri kendileri yaparak öğrendikleri için hem daha kolay motive olur hem de öğrenmeleri kalıcı olur (Senemoğlu, 2015).
- *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*: Bu yaklaşım öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, onları öz denetimli öğrenmeye teşvik eden bir süreçtir. Proje tabanlı öğrenme ortamı öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı, teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamıdır (Erdem, 2002).

Öğrenmenin en iyi olabilmesi için öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenler öğrencilerin bireysel olarak kendi kendilerine anlamalarını sağlamalarına yardım eder, öğrencilerin grup içinde çalışmayı öğrenmesini sağlar ve tüm öğrencilerin görüşlerini dinleyerek onlara saygı duyar. Öğretmenler öğrencilerin yeni bilgilerini daha önce edindiği bilgiler üzerinde yapılandırmasına yardım etmeli, öğrenme ortamını çeşitli materyallerle zenginleştirmeli ve bir etkinliği yapılandırırken belirlemek, sınıflamak, karşılaştırmak, oluşturmak, çözümlenmek gibi üst düzey

bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermelidir. Düzenlenen etkinliklerin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenler öğrencilere düşündürücü, açık uçlu, derinliği olan ve anlamlı sorular sorarak, onların konuyu araştırmalarına destek olup öğrenci hatalarını öğrenme fırsatlarına çevirmelidir (Brackenbury, 2012; Deryakulu, 2001; Ekizoğlu ve Uzunboylu, 2006; Schrenko, 1994; Yavuzer, 2004). Etkili öğrenmenin oluşması için öğrenenlerin süreç içinde aktif bir şekilde zihinlerini kullanmaları ve derslerde birçok etkinliği kendilerinin uygulaması önemlidir (Kıyıcı, 2004). Bunun yanında öğrencilere öğrenme sürecinde farklı etkinlik fırsatları sunmak onları motive eder ve aktif katılımlarını artırır. Böylece farklı ilgi ve ihtiyaca sahip öğrenciler öğrenme sürecine dahil edilmiş olur (Grandgenett, Harris ve Hofer, 2010). Öğrencilerin amaca ulaşma, öğrenme düzeyleri ve başarı ile onların etkin katılım düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Baloğlu, 2002).

Öğretmenlerin sahip olması gereken bir başka yeterlilik de literatürde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) olarak tanımlanmaktadır. Alan bilgisi öğrenilecek ya da öğretilecek konular hakkında öğretmenlerin sahip olması gereken güncel ve temel bilgileridir (Koehler ve Mishra, 2005). Pedagojik bilgiler bilişsel, sosyal, gelişimsel öğrenme teorileri ve bunların sınıfta öğrencilere nasıl uygulanacağı hakkında bir anlayış gerektiren bilgidir (Harris vd., 2009; Mishra ve Koehler, 2006). Buna göre öğretmen farklı model, strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalı ve öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre süreç içinde bu bilgisini kullanabilmeli ve öğrencilerin öğrenmek için gerçek yaşama olabildiğince girmelerine olanak tanımalıdır (Alkove ve McCarty, 1992; Jensen, 1994).

Öğretmenlerden sahip olması beklenen teknoloji bilgisi kitap, tebeşir ve tahta gibi standart teknolojiler ile internet ve dijital videolar gibi ileri düzey teknolojiler hakkındaki bilgidir. Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin kesişimi olan TPAB ise teknoloji yardımı ile etkili öğretimin geliştirilmesinde alan, pedagoji ve teknoloji faktörlerinin iç içe geçerek etkileşimi sonucu ortaya çıkmış olan bilgi bileşenidir (Mishra ve Koehler, 2006). Niess'e (2005) göre TPAB, öğretmenin, bir konu için planlama, eleştirme, düzenleme ve özetlemede, sınıf koşullarını, öğrenci

ihtiyaçlarını düşünerek öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için 21. yüzyıl teknolojilerini kullanmasıdır.

2.1.3.1 Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin literatürde çeşitli tanımları yapılmıştır. Simon (1983) teknolojiyi insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı bir disiplin, Fin (1960) ise teknolojiyi makine kullanımının yanı sıra teknoloji, sistemler, işlemler, kontrol ve yönetim mekanizmalarıyla hem insandan hem de eşyadan kaynaklanan sorunlara, bu sorunların zorluk derecesine, teknik çözüm olasılıklarına ve ekonomik değerlerine uygun çözüm üretebilmek için bir bakış açısı olarak tanımlar. Aslında teknolojinin herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımını yapabilmek zordur. Bu sebeple, teknoloji farklı alanlarda farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bunlar (Akt: Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003);

- Bilgi olarak teknoloji: teknolojik yeniliklerin gelişimini bilme,
- Nesne olarak teknoloji: araç-gereç, alet, silah ve makine,
- Yöntem olarak teknoloji: ihtiyaç ve çözümlenme,
- Etkinlik olarak teknoloji: bireylerin becerileri ve yöntemleri
- Sosyo-tekniksel sistem olarak teknoloji: bireyleri ve diğer objeleri birleştirme, objeleri üretme ve kullanmadır.

Bilginin hızla yayıldığı, bilgi miktarının arttığı ve dolayısıyla bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde, bilişim teknolojilerinin birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanılması özellikle yirminci yüzyılın sonlarında kaçınılmaz olmuştur (Kazıkoğlu, 2013). Eğitimcilerin, öğrenme-öğretme süreçlerine hareketlilik kazandıran bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanması önem kazanmış ve böylece eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı öğrenme öğretme etkinliklerini kolaylaştırarak daha eğlenceli hale getirmiştir (Pala, 2006; Yanpar, 2007).

Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesiyle farklı öğrenci özelliklerine uygun öğretim materyallerinin tasarlanmasını sağlamış ve öğretim ortamlarını zenginleştirmenin yanında öğretim ortamlarına ulaşılabilirliği kolaylaştırarak verimli öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamıştır. Öğretim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğrenme ortamları çeşitli kaynaklar öğrenci motivasyon ve başarısını da

artırmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Teknoloji, yeniliği ile sınıfa getirdiği heyecan, oluşturduğu çeşitlilik ve beraberinde getirdiği yeni tecrübelerle öğrencilerde oldukça fazla ilgi uyandırır ve öğretmene iletişimsel aktiviteler için anlamlı bir ortam hazırlama ve öğrencilerine otantik ve gerçekçi tecrübeler yaşatma imkanı tanır (Nemtchinova, 2007).

Teknolojinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle teknoloji kullanımının eğitim alanında büyük bir hızla yaygınlaşması, teknolojinin öğretim programlarında ne kadar yer alması gerektiği konusunu ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle son yıllarda birçok ülkenin eğitim alanındaki gelişme hedefleri, bilgisayar teknolojilerinin öğretim programlarıyla bütünleşmesini de kapsamaktadır. Bu amaçla öğrenciler için öğrenme ortamları düzenlenirken öğrencilerin teknolojiyi kullanabilmelerini sağlayacak işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamlarının, öğrencilerin bilgiyi problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanabilecekleri, öğrencilere çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri, teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri, bilgiyi günlük yaşama aktarabilecekleri, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine dikkat edilmelidir (ISTE, 2000).

Balcı ve Eşme (2001) teknolojinin öğretim programları arasında olmasını gerektiren nedenleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

- Eğitim, hayattan ve teknolojiden ayrı düşünülemez.
- Teknoloji eleştirel düşüncüyü geliştirerek yaratıcı düşünmeyi teşvik eder.
- Teknoloji zeka ve yeterliğin gelişmesine sağlar.
- Teknoloji eğitimi diğer dersleri tamamlar.
- Teknoloji eğitiminin sonucu olarak, öğrenci okulu terk etse bile içinde yaşadığı teknik hayata uyum sağlayabilir.

Ioannou-Georgiou'un (2005) ise teknoloji ve internetin eğitimde nasıl kullanılabilirliğine dair önerileri şu şekildedir:

- Öğretim sürecinde kullanılması planlanan internet aktiviteleri ya da projeleri öğretim programıyla bütünleşik hale getirilmelidir.

- Teknoloji pedagoji ile bütünleştirilerek kullanılmalı. Seçilen aktiviteler anlamlı ve amaçlı olmalıdır.
- Öğretmen konumunun değişeceğinin farkında olmalıdır. Öğretimin merkezinde değil rehber rolünü üstlenmeye hazırlanmalıdır.
- İnsanlarla buluşma ve iletişim kurma öğrenciler için motive edicidir, bu sebeple internetin iletişim unsuru mümkün olduğunca aktivitelere dahil edilmelidir.
- Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi geliştirilmelidir. Öğrenci doğru bilgiyi bulabilmeli ve bu bilgiye eleştirel yaklaşabilmelidir.
- Öğrencilere internetin güvenlik kuralları ve özel bilgilerinin internet ortamında paylaşılması gerektiği öğretilmelidir.

Teknoloji eğitim sürecinde öğretmene ve öğrenciye bir takım kolaylıklar sağlar. Öğretmenler için sağladığı kolaylıklar şu şekildedir (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007);

- ❖ Kısa vadede öğretmene ders planı hazırlama konusunda yardımcı olur. Uzun vadede öğretim programının sistematik olarak tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konularında öğretmene bilgi sunar.
- ❖ Öğretim teknolojisi alanındaki geliştirilen araç ve gereçler, konuyu anlatma, öğrencileri sınavla değerlendirme, ödevleri değerlendirme gibi öğretmenin rutin işlerini yapabilirler.
- ❖ Araştırmalar göstermektedir ki öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması ve öğretimin bireyselleştirilmesi ile öğretim etkinliğine yaparak-yaşayarak katılan öğrencilerde daha üst düzeyde öğrenme oluşmaktadır.

Öğrenciler için sağladığı kolaylıklar ise şu şekildedir (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007);

- ❖ Teknoloji öğretim sürecinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesini sağlar. Bunun sonucunda da sınıftaki öğrencilerin tümüne yakın bölümü, belirlenen hedeflere ulaşabilmektedirler.

- ❖ Her öğrencinin ilgisi, ihtiyaçları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme biçimi farklılık gösterir. Teknoloji bunu göz önüne alarak farklı uyarıcı, öğretim yöntemi ve öğretim gereci seçenekleri sunabilir.
- ❖ Teknoloji ile sağlanan çağdaş öğretim ortamlarının fiziksel koşulları, oturma düzeni, öğretim ortamlarının demokratik iklimi, öğretim gereçlerinin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak tasarlanıp geliştirilmiş olması, öğrenciyi güdüler ve öğretim etkinliğine katılmasını sağlar.
- ❖ Eğitim teknolojisi alanındaki yeni ürün ve uygulamalar toplumdaki her bireyin eğitim fırsatlarından eşit ölçüde yararlanmasını sağlar.

Öğretim sürecinde teknolojinin kullanımının öneminin anlaşılması ile beraber teknolojiyi sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda kullanan yeni öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır. Teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanan ve öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olan bu modellerden biri ters yüz öğrenme modelidir.

2.5. Ters Yüz Öğrenme Modeli

Ters yüz öğrenme modeli hem teknolojiye yaşanan gelişmeler hem de eğitim anlayışında meydana gelen değişimler sonucunda harmanlanmış öğrenmenin şekil değiştirmesi ile gündeme gelen bir modeldir (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Yabancı literatürde inverted learning (Bates ve Galloway, 2012; Morin, Kecskemety, Harper, ve Clingan, 2013; Talbert, 2012) ve flipped learning (Bergmann ve Sams, 2012; Butt, 2014) olarak ifade edilmiştir. Türkçe literatürde ise çevrilmiş öğrenme (Sever, 2014), ters yüz sınıf (Gençer, 2015; Karadeniz, 2015) tersine eğitim (Boyras, 2014; Ocak, 2013), ters yüz öğrenme (Dursun, 2015; Filiz ve Kurt, 2014) evde ders okulda ödev modeli (Demiralay ve Karataş, 2014) olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada flipped kavramının karşılığı olarak ters yüz ifadesi kullanılmıştır.

Ters yüz öğrenme modeli harmanlanmış öğrenme, sorgulama temelli öğrenme ve diğer öğretimsel yaklaşımları ve esnek, etkin, öğrenenlerin daha fazla bütünleşmesini sağlayan araçları kapsayan geniş bir öğretimsel hareketin parçasıdır (Johnson, Becker, Estrada ve Freeman, 2014).

Correa'ya (2015) göre ters yüz sınıf modelinin fikir bazında kökenleri 1990'lı yıllara dayanmaktadır. 90'lı yılların başında fizik profesörü Eric Mazur "Akran

eğitimi” (Peer instruction) ismini verdiği bir öğretim yöntemi tasarlamıştır. Bu yöntem; bilgi aktarımı etkinliklerini sınıf dışına taşıyan ve sınıfa gelmeden önce ön okumaların olduğu, sınıfta da tam zamanında öğretimin gerçekleştirildiği, öğrenen merkezli öğrenmeyi savunmaktadır (Guan, 2013; Mazur, 1997). 1990’ların sonlarına doğru bir grup ekonomi profesörü çeşitli multimedya içeriklerini öğrenenler ile paylaşmış ve öğrencilerinden okuma yapmak yerine derse gelmeden önce sanal ortamda bu içerikleri izleyip gelmelerini istemişlerdir. Bu sistemi de dönüştürülmüş sınıf (inverted classroom) olarak tanımlamışlardır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). 2000’li yılların başında da Baker (2000) benzer bir sistem kullanmış ve bunu ters yüz sınıf modeli (flipped classroom) olarak adlandırmıştır. Fakat 2007 yılında Woodland Park Lisesinde öğretmenlik yapan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams’in dersi kaçıran öğrencileri için canlı derslerini kaydedip çevirim içi olarak yayınlamaları üzerine bu yöntem duyulmaya başlanmıştır. Böylece derse gelemeyen öğrenciler dersi izleyebilmiş, derse gelenler ise tekrar izleme imkanına sahip olmuştur. Öğrenciler videoları ev ödevi olarak izleyip notlar almış, derste ise laboratuvar uygulamaları ve problem çözme etkinliklerine katılmışlardır. Ders dışındaki zamanın çevrimiçi-dışı içerikleri izlemeye, ders sürecindeki zamanın ise ortak çalışmalara ayrılmasının daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu yöntem diğer öğretmenler tarafından da ilgi görerek yaygınlaşmıştır (Bergmann ve Sams, 2012).

Bergmann ve Sams (2012) geleneksel yöntemde öğrencinin sınıfa bir önceki akşam yapmak zorunda olduğu ödevle ilgili kafası karışmış bir şekilde geldiğini ve bundan dolayı da dersin ilk 25 dakikasının ısınma aktiviteleri ve öğrencilerin kafasındaki (bir önceki konunun ödevleri ile ilgili) sorunların çözülmesine ayrıldığını ifade eder. Yeni konunun anlatımı 30-45 dakika arasında bir zaman alır. Tüm bu etkinliklerden sonra geriye kalan zaman bağımsız alıştırmaya ya da laboratuvar aktiviteleri için kullanılır. Fakat ters yüz öğrenme modelinde ise zaman tamamen yeniden yapılandırılır. Öğrencilerin aklında bu yöntemde de birtakım sorular vardır fakat bu sorular önceki gün izledikleri konu anlatımlı video ile ilgilidir. Bu yüzden dersin ilk birkaç dakikası bu soruların cevaplanmasına ayrılır; böylelikle yanlış anlaşılmalara uygulamaya başlamadan düzeltilebilir. Geriye kalan zaman ise uygulamalı alıştırmalara ve/veya yönlendirilmiş problem çözme aktivitelerine ayrılır.

Ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler öğretici tarafından hazırlanan ders videolarını ve diğer e-materyalleri ders öncesinde izler ve alt düzey bilişsel etkinlikleri tamamlayarak temel bilgi ve kavramları okula gelmeden oluştururlar. Sınıfta ise farklı aktif öğrenme etkinlikleriyle konuyu özümserler (Bishop ve Verlager, 2013). Öğrenciler alt düzey bilgileri teknoloji aracılığıyla sınıf dışında edinirken, sınıfta öğretmen ve sınıf arkadaşları ile üst düzey düşünme becerilerini kullanır (Bergmann ve Sams, 2012; Strayer, 2012). Bu modelle öğrenciler sınıf içinde tartışma, proje vb. etkinliklerle hem öğretmen hem de kendi akranları arasında öğrendiklerini uygulama fırsatı yakaladılar (Berret, 2012).

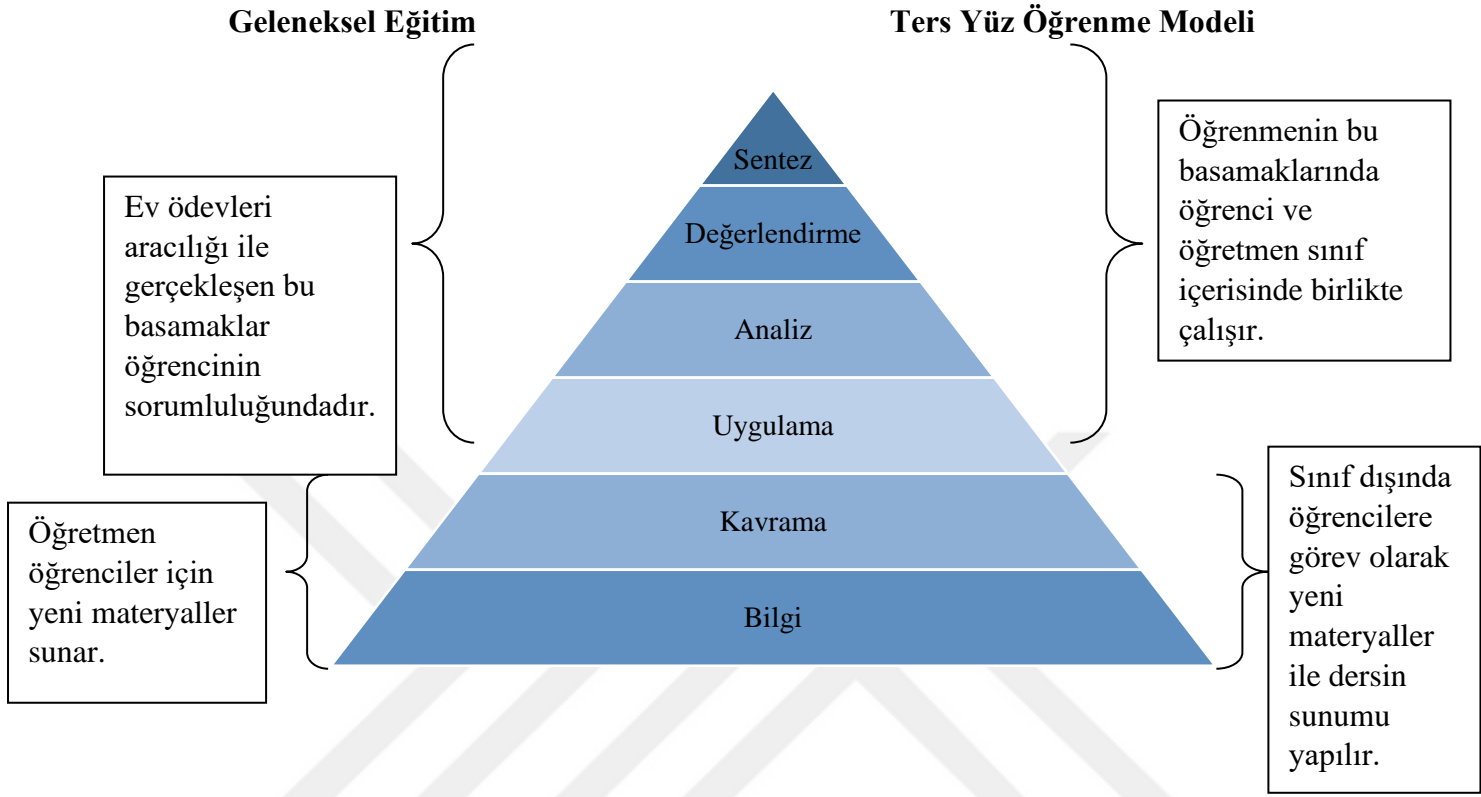
Tablo 1. Geleneksel Eğitim ile Ters Yüz Eğitimde Sınıf İçi Aktivitelerin Sürelerinin Karşılaştırılması (Bergmann ve Sams, 2012)

Geleneksel Eğitim		Ters Yüz Eğitim	
Aktivite	Süre	Aktivite	Süre
Isınma aktiviteleri	5 dk.	Isınma aktiviteleri	5 dk.
Bir önceki günün ödevinin gözden geçirilmesi	20 dk.	Video ders hakkında soru cevap	10 dk.
Yeni içeriğin sunulması	30-45 dk	Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi	75 dk.
Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi	20-35 dk		

Bu modelde amaç, zamandan, mekandan ve araçtan bağımsız olarak öğrenme fırsatlarının sunulması ve etkileşimin ön planda olduğu aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Baker, 2000). Tersyüz öğrenme modelini, O'Neil, Kelly ve Bone (2012) öğrenme çevrelerini olumlu etkileyen, eğitim teknolojisi ve doğrudan etkinlikler ile kolaylaştırılan yeni bir öğrenme modeli olarak tanımlanmıştır.

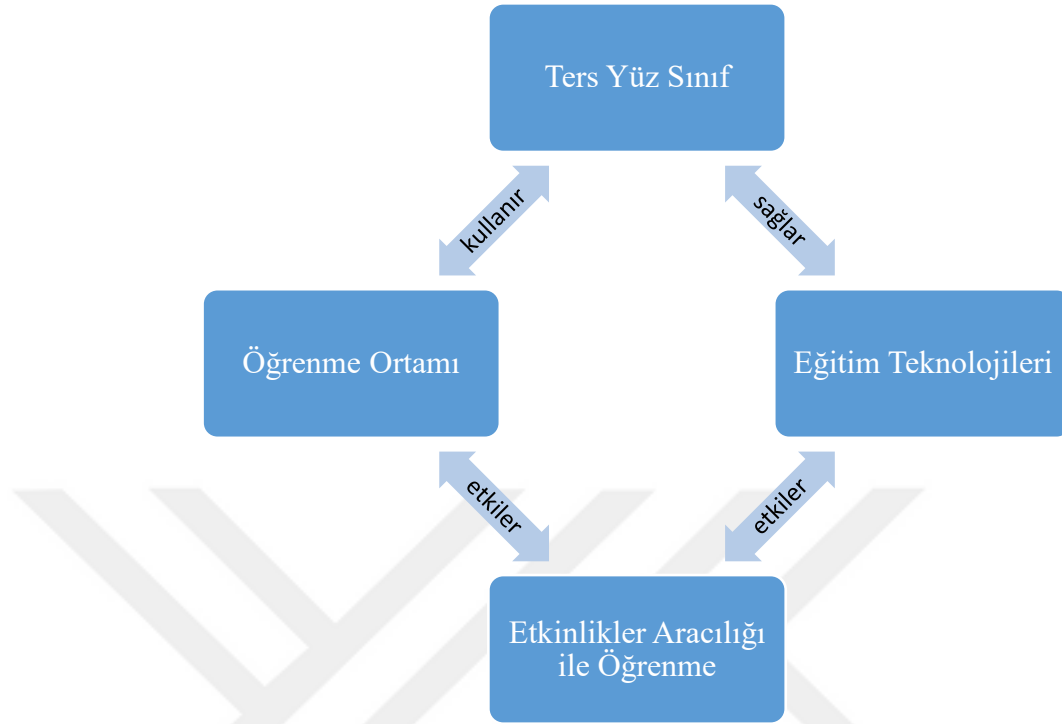
William (2013) bu modeli kuramsal bağlamda Bloom Taksonomisi ile ilişkilendirerek açıklamaktadır. Öğrenciler alt düzey bilgileri teknoloji aracılığıyla sınıf dışında edinirken, sınıfta öğretmen ve sınıf arkadaşları ile üst düzey düşünme becerilerini kullanır (Bergmann ve Sams, 2012; Strayer, 2012).

Şekil 1. Geleneksel eğitim modeli ve ters yüz öğrenme modelinde Bloom Taksonomisi (William, 2013)



Brame (2013) ters yüz öğrenme modelinde sınıfın öğrencilerin yüksek seviyelerde düşünme becerilerini geliştirmek için yardım aldıkları, kavramsal yanlış anlaşılımların açığa çıktığı yer haline geldiğini vurgulamıştır. Strayer (2007) ise ters yüz öğrenme modelini kavramsal olarak tanımlarken uygulama sürecinde gerçekleşen öğrenme aktivitelerine, ilgili argümanlara ve bunlar arasındaki etkileşime dikkat çekmiştir.

Şekil 2. Ters yüz öğrenme modelinin kavramsal çerçevesi (Strayer, 2007)



Bu model aktif öğrenme için sınıfın yanı sıra evde de teknoloji kullanımını (video kayıtları gibi) teşvik eden bir modeldir (Bergmann ve Sams, 2012). Ters-yüz öğrenme modeli uygulamaya dayalı öğrenme, sorgulama, pratik yapma gibi argümanlar içermesi yönüyle kapsayıcı bir modeldir. Modelde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenciler bu model sayesinde kendileri ile paylaşılan ders içeriklerini defalarca izleyebilmektedir (Thoms, 2012).

Bishop ve Verleger (2013) çalışmalarında ters yüz öğrenme modeli için ayrıntılı bir tanımlamaya giderek sınıf içini etkileşimli grup tabanlı öğrenme aktiviteleri ve sınıf dışını ise bilgisayar tabanlı bireysel öğrenme aktiviteleri olarak iki bölümden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu modelle sınıf içinde ve dışında harcanan zamanın yükümlülüğü öğreticiden öğrenene değişmiştir. Öğretmeni değil öğreneni odağa alır (Bergmann ve Sams, 2012; Johnson, Becker, Estrada ve Freeman, 2014). Öğrenenlerin görevleri videoları izleme, uygun sorular sorma, çalışmalarını tamamlama ve paylaşma, öğretmenin görevi ise onlara yardımcı olma ve geri bildirim sağlamaktır (Bergmann ve Sams,2012). Öğretmenin rolü içerik aktarıcı bir araçtan öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı haline dönüşmüştür

(Kordyban ve Kinash, 2013; O'Neil, Kelly, ve Bone, 2012). Bu modelde öğretmen sınıfta doğrudan dersi anlatmak yerine derslerini videoya kaydedip dersten önce görüntülenebilmesi için internette paylaşır. Sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinliklerin yer değiştirmesi ile öğretmenler sahnedeki başrol yerine kenardaki rehber rolünü üstlenir ve öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif dinleyici yerine aktif katılımcılar olması sağlanır (King, 1993).

McGivney-Burelle ve Xue (2013) tersyüz öğrenme modelinin üzerinde durduğu bazı ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrencinin sınıf dışında geçirdiği zaman, öğrenciyi sınıfta yapılacak olan etkinliklere hazırlar.
2. Öğretmen öğrencilerin ders öncesi hazırlıklarını değerlendirebilir.
3. Sınıf içindeki zaman dinleyip not tutmak yerine işbirlikli ve problem tabanlı etkinliklere ayrılabilir.
4. Ders esnasında yapılan etkinlikler sayesinde öğrenci anında geri bildirim alma fırsatı bulur.

Konuların daha iyi anlaşılabilmesi ve öğrencinin bilgiyi alma konusunda daha hızlı sonuca ulaşılabilmesi için, içeriklerin ve sınıf aktivitelerinin ilgi çekici şekilde hazırlanması gerekir. Bu yöntemle zaman ve mekân bağımlılığının ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir. Bilgi dijital ortamlardan faydalanılarak sunulur ve yüz yüze eğitime kıyasla daha yenilikçi ve özgürlükçü bir sistemdir (Grover ve Stovval, 2013).

Miller (2012) ters yüz öğrenme modeli planlanırken temele alınması gereken beş temel ilkenin olduğunu ifade etmiştir;

- 1) Neden öğrenmeli: Öğretmenler öğrencilere bu içeriği neden öğrenmeleri gerektiği açıklamalı ve öğrencileri motive etmelidir.
- 2) Modelleri kaynaştırma: Ters yüz öğrenme modeli ve diğer modeller bütünleştirilerek eğitim gerçekleştirilmeli böylelikle daha etkili öğrenmeler sağlanabilir (oyun tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb.).

- 3) Teknoloji: Ters yüz sınıf ile beraber hangi teknoloji kullanılacağı belirlenmelidir.
- 4) Yansıma: Öğrenenlerin ters yüz öğrenme ile edindikleri içeriği belli etkinliklerde gösterebileceği ve öğrenme davranışlarının somut olarak görülebileceği durumlar hazırlanmalı.
- 5) Zaman ve mekân: Ne zaman, nerede ve nasıl gerçekleştirileceği belirlenmelidir.

Mason, Shuman ve Cook (2013) ise ters yüz öğrenme modeliyle geleneksel yöntemi karşılaştıran bir çalışma yapmışlar ve şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel yönetime göre daha fazla konunun işlenmesine olanak tanımaktadır. Eğer öğretmen iyi bir planlama yaparsa öğrencinin ders dışında harcadığı zaman geleneksel yöntemdekinden daha fazla değildir.
- Ters yüz öğrenme modeliyle eğitim gören öğrenciler geleneksel yöntemle eğitim gören öğrencilerle ya aynı ya da daha yüksek başarı göstermişlerdir. Bu durum bu yöntemin öğrenmeleri tehlikeye atmadığını göstermektedir.
- Sınıf içi zaman daha öğrenci merkezli etkinliklere ayrılabilir.
- İlk uygulanmaya başlandığında dirençle karşılaşıldığı görülmüştür.
- Önemli olan öğrencilere bildiklerini uygulamak, yanlış anlaşılmanın farkına varmak ve bu yanlış anlaşılmaları öğretmen aracılığıyla düzeltmek için fırsatlar sunmaktır.
- Öğrencilere her konu için izlenecek videolar listesi sunulmalıdır. İhtiyaç durumuna göre o günkü temel kavramları daha anlaşılır hale getirmek için 5-10 dakika sürecek mini dersler yapılmalıdır.

2.5.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları

Ters yüz öğrenme modelinin avantajları şu şekilde sıralanabilir;

- ❖ Şeffaf bir sınıf ortamının oluşmasını sağlar (Bergmann ve Sams, 2012).
- ❖ Teknoloji kullanımına ve 21. yüzyıl öğrenmelerine uygundur (Fulton, 2012).

- ❖ Öğretmenlere ders anlatmaktan daha çok öğrenci öğrenmelerine odaklanma imkanı sağlar (Rutkowski ve Moscinska, 2013).
- ❖ Öğrencilerin kolay öğrendikleri içerik üzerinde boşa zaman harcamasını engeller, zor öğrendikleri içeriği ise istedikleri kadar tekrar etmeleri fırsatı sunar (Morgan, 2014).
- ❖ Öğrenciye sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendisini, sınıf ortamındaki uygulamalarda ise bilgi ve becerisini gösterme imkânı sunmaktadır (Foust, 2012).
- ❖ Öğrencinin sınıf ortamında yorum yapabilme yetisinin gelişmesine olanak sağlarken, kolay öğrenme imkânı ile öğrenme işlemini öğrenci açısından zevkli bir süreç haline getirir (Miller, 2012).
- ❖ Ters-yüz eğitim sistemi öğrenciye kendisini tanıma imkânı, sorumluluk alma ve öğrendiği bilgileri topluluk içinde kullanma becerisini kazandırır (Talbert, 2012).
- ❖ Öğretmene bire bir ve küçük gruplarla çalışma olanağı vermesi nedeniyle sınıf yönetiminde kolaylık sunmakta, konunun anlatılması ve tekrar edilmesi için harcanan zamandan tasarruf edilmesine ve sınıf içi aktivitelerde öğretmen-öğrenci iletişiminin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2012).
- ❖ Öğretmenler öğretim programını çok daha kolay düzenleyebilir ve güncelleyebilir (Fulton, 2012; Herreid ve Schiller, 2013).
- ❖ Öğretmenler kolaylıkla güncelleyip düzenledikleri öğretim programlarının içeriklerini öğrencilerle istediği anda paylaşabilir (Fulton, 2012).
- ❖ Zaman tasarrufu sağlar (Baepler, Walker ve Driessen, 2014).
- ❖ Öğrencinin okulda bulunamaması, hastalık ya da başka bir mazeretle okula gidememesi durumunda bile dersi kaçırmasının önüne geçilir (Johnson, 2013; Talbert, 2012).

- ❖ Bireysel öğrenme sürecinde bireyler, kendi hızlarında öğrenme olanağı bulurlar (Bishop ve Verleger, 2013).
- ❖ Bağımsız öğrenmeye olanak tanıyarak öğrencilerin öz-yeterliğinin gelişimine katkı sağlar (Enfield, 2012).
- ❖ Öğrenciler ödevlerini sınıfta yaparlar böylelikle öğretmenler öğrencilerinin yaşadığı zorlukları ve öğrenme stillerini kolaylıkla fark edebilirler (Fulton, 2012).
- ❖ Yeni öğrenme yaklaşımlarında temel alınan öğrencinin merkeze alınması durumu ile bire bir örtüşen bir yapı olduğundan yeni öğrenme yaklaşımlarıyla derslere destek sağlanabilir (Fulton, 2012; Herreid ve Schiller, 2013).
- ❖ Akran yardımı, öğretmen rehberliği ve öğrenme deneyimleri gibi fırsatlar sunarak aktif öğrenme ile bireysel öğrenmenin bir arada işletilmesine olanak tanır (Bishop ve Verleger, 2013).
- ❖ Sınıf içi zaman daha yaratıcı ve etkili bir biçimde kullanılabilir (Fulton, 2012).
- ❖ Hazırlanan video ya da içerikler sayesinde öğrenciler ihtiyaç duydukları takdirde içerikleri tekrar etme olanağı bulurlar (Enfield, 2012).
- ❖ Ders içeriklerine daha az süre ayrılmasına rağmen daha yüksek başarı elde edilir (Baepler, Walker ve Driessen, 2014).

2.5.3. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dezavantajları

Ters yüz öğrenme modelinin dezavantajları şu şekilde sıralanabilir;

- ❖ Öğretmenler ders videolarını geliştirmek, kapsam geçerliliğini artıracak materyalleri bulmak için uzun zaman harcamaktadır (Enfield, 2012).
- ❖ Öğrencinin eş zamansız olarak planlanan dersi öğrenirken öğretmene istediği anda ulaşamaması ve sorularını soramaması öğretim kalitesini etkileyebilmektedir (Talbert, 2012).

- ❖ Öğrencilerin görevi yerine getirme hızları eşit olmadığı için bazı öğrenciler projelerini yetiştirememekte bazı öğrenciler ise projelerini erken bitirmekte ve sınıfta beklemekten sıkılmaktadırlar (Danişman, vd. 2017; Boyacı, vd. 2017; Thoms, 2012).
- ❖ Öğretmene her ders için öğrencilerin kolay ulaşip anlayabileceği, öğrenci merkezli eğitime uygun etkin ve öğrenciyi teşvik edici ders içerikleri ve sınıf aktiviteleri oluşturma konusunda ek sorumluluk verip iş yükünü arttırmaktadır (Danişman, vd. 2017; Johnson, 2013; Miller, 2012; Boyacı, vd. 2017).
- ❖ Öğretim esnasında kullanılan dijital sistemlerden kaynaklanan teknik yetersizlikler öğrenmenin aksamasına sebep olabilmektedir (Enfield, 2012).
- ❖ Bazı öğrenciler sınıf içinde ödev yaparken ödev odaklanma sorunu yaşayabilmektedirler (Thoms, 2012).
- ❖ Öğrenciler evde bireysel olarak çalışıp içeriği izlemesi gerekir. Ancak bireysel öğrenme alışkanlığına sahip olmayan öğrenciler için bu durum zorluk oluşturabilmektedir (Talbert, 2012).
- ❖ Sınıf içinde öğrenciler için etkileşimli grup tabanlı öğrenme aktiviteleri düzenlenir. Fakat grup çalışması etkinliklerinde yeterince başarılı olmayan öğrenciler bu etkinliklerde sorun yaşayabilmekte ve grup etkinliklerinde kendini rahatsız hissedebilmektedirler (Danişman, vd. 2017; Johnson, 2013; Miller, 2012).
- ❖ Öğrenciler hata ve yanlış anlaşılımları anında düzeltme imkanı bulamamaktadırlar (Enfield, 2012).
- ❖ Öğrenci motivasyonunu sağlamak zordur (Danişman, vd. 2017; Johnson, 2013; Miller, 2012; Boyacı, vd. 2017).
- ❖ Sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşanabilmektedir (Danişman, vd. 2017; Boyacı, vd. 2017).
- ❖ Tüm öğrencilerin derse katılması ve öğretmenin her öğrenci ile ilgilenmesi zordur (Danişman, vd. 2017; Boyacı, vd. 2017).
- ❖ Bazı öğrencilerin alışmış oldukları sistemin dışına çıkmayı benimsemeleri zaman almakta ve sistemi tanıma ve işleyişi ile ilgili bazı öğrenciler önyargılı olabilmektedirler (Gençer, 2015).

Tüm bu sınırlılıkların yanında Bergmann ve Sams (2012) öğrencilerin video izleyip izlemediklerinin kontrolünün yapılamamasını ve videoyu ders öncesinde izlemeyen öğrencilerin sınıfta ne yapacakları konusundaki belirsizliğin sorun oluşturduğunu ifade etmişler ve bu sorunlara yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır:

- Video izleme durumlarını kontrol etmek için içerikler çevrimiçi bir uygulamada paylaşılır ve öğrencilerden de bu uygulamaya kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapması istenebilir ya da öğrencilerin video ile ilgili sınıfta soru hazırlayıp gelmeleri istenebilir.
- Video izlemeyen öğrenciler için sınıfta bilgisayar bulundurulur ve derse gelindiğinde öğrencilerin video izlemeleri sağlanabilir. Böylece öğrenciler sınıf etkinliğine katılmanın önemini anlayacaklardır.

Bergman ve Sams (2012) bu yöntemi yıllardır uyguladıkları bir öğrenci grubuyla yılsonunda yaptıkları görüşme sonucunda yöntemde değişiklik yapmaya karar vermişlerdir. Görüşme sonucunda öğrencilerin geçmişteki öğrencilerden daha yüksek sınav notları almasına rağmen temel kavramlara hakim olmadıklarını ve test için öğrendiklerini görmüşlerdir. Dahası öğrencileri hazır olup olmadıklarına bakmaksızın müfredatı tamamlamaları için zorladıklarını fark etmişler ve tam öğrenmenin özellikleriyle ters yüz öğrenmeyi birleştirmeye karar vererek bu yeni modele ters yüz – tam öğrenme modeli ismini vermişlerdir.

Ters yüz - tam öğrenme modeli tam öğrenmenin ilkelerini teknoloji ile birleştirir ve öğrenmeyi sağlamak için sürdürülebilir, tekrarlanabilir ve yönetilebilir bir ortam oluşturur. Temel olarak, tüm öğrenciler kendi hızlarında ilerleyerek farklı zamanlarda farklı aktiviteler üzerinde çalışırlar. Bu modelde öğrenciler kendi öğrenmeleri için sorumluluk alırlar. Sınıf ortamı kolayca kişiselleştirilir ve her bir öğrenci için farklılaştırılır. Sınıf öğrenme merkezi haline gelir. Böylece öğrenciler öğretmenler kadar çalışmak zorunda kalırlar. Öğrenciler sınıfta pasif olarak bilgiye maruz kalmaz aksine zihinleri öğrenmek için sürekli meşgul olur. Bu modelle öğrencilere anında geri bildirim verilir ve yavaş öğrenen öğrenciler için tekrar tekrar fırsatlar sunulur. Öğrencilerin aynı hedefe ulaşabilmeleri için aynı özellikte farklı

içerikler üretilmelidir. Her öğrencinin kendi ilgi ve seviyesine uygun etkinlikler hazırlandığında öğrenciler bilgiyi ezberlemeye değil öğrenmeye odaklanır. Sınıf ortamında bütün öğrencilerin aktif olması ve öğrenme sürecine katılması esastır (Bergman ve Sams, 2012).

2.6. Yabancı Dil Öğretimi

Bizi biz yapan ve bizi diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dili, Finegan ve Besnier (1989) konuşmacıların iletişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sınırsız sayıda tümce üretmelerini sağlayan, sınırlı sayıdaki ilke ve öğelerden oluşmuş sistem, Roucek (1968) insanlar arasında bir iletişim aracı, Langacker (1972) ise dili anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımı olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil ise anadil öğretiminden sonra eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen ilave dil (Özüdoğru ve Dilman, 2014), insanların sınıf içinde ya da dışında ana dillerinden başka öğrendikleri dil olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 2001).

Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi dilleri ile iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2012). Şu an dünyada birçok farklı dil konuşulmasına rağmen bir dilin uluslararası dil olarak kabul edilmesinde teknoloji, ekonomi, askeri, bilim alanlarındaki üstünlük ve din etkili olmuştur. Eski çağlarda Roma İmparatorluk döneminde Grekçe ve Latince; Ortaçağda Latince ve Arapça; yeniçağda Fransızca; bugün ise en yaygın uluslararası yabancı dil İngilizce'dir (Demircan, 2013).

Yabancı dil öğretiminde kural ve öneriler ortaya konmuş ve genel olarak kabul edilen bazı ilkeler olsa da dil öğretimiyle ilgili yüzde yüz başarılı olacak bilgiler bulunmamaktadır; bir grupta mükemmel işleyen bir yöntem veya aktivite bir diğer grupta tamamen başarısız olabilir (Barnes, 2007). Littlewood (2001) yabancı dil öğrenmeyi, karmaşık ve problemlili bir durum olarak görür ve bunun sebeplerinden birisini de öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dil öğrenim sürecine olan etkisi olarak açıklar. Buna göre yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü

öğrenciler ikinci bir dil öğrenirken, taşıdıkları farklı bireysel özelliklere göre farklı yaklaşımlar sergilerler (Cotterall, 1999).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen bireysel farklılıklar öğrencilerin sahip olduğu hazır bulunuşluk düzeyleri ve duyuşsal özellikler olarak gruplanabilir. Krashen ve Terrell (1995)'a göre motivasyon, özgüven ve endişe gibi duygusal ve tutumsal değişkenler dil edinim sürecinde önemli rol oynar. Hazır bulunuşluk düzeyinde yaş; duyuşsal özelliklerden de tutum, motivasyon ve kaygı yabancı dil öğrenimi üzerinde etkili olan faktörlerden bazılarıdır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğrenci merkezli yaklaşımlar yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Amerika, Kanada, Avrupa, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi “Batılı” kaynaklarda da dil pedagojisi odak noktasının son 30 yılda yöntemden öğrenci merkezliliğe doğru kaydığı belirtilmektedir (Young ve Sachdev, 2007).

Oxford (1990) yabancı dil öğretiminin odak noktasının öğretmen merkezli öğretmen-öğrenci iletişiminden öğrenciye ve özellikle de öğrencinin kim olduğu, ne istediği, neye ihtiyacı olduğu ve ne düşündüğü konularına doğru keskin biçimde kaydığını ifade etmiştir. Öğrenci merkezli eğitimin ilkelerinden işbirlikçi öğrenme, sınıf içi etkinliklerle öğrenme, projeler yoluyla öğrenme, öğreterek öğrenme, öğrenimin bireyselleştirilmesi, öğrenen özerkliği, öğrenme farkındalığı, dil farkındalığı, kültürlerarası farkındalık, içerik odaklılık, gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamları gibi ilkeler yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezliliğin önemini göstermektedir (Reinfried, 2000).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı öğrencilerin hedef dilde akıcılık ve yeterlilik kazanmaları için öğretim uygulamalarının gerçek hayata uygun olması gerektiğini ifade eder. Bu nedenle öğretim sürecinde İngilizcenin kullanılması ve iletişime dayalı uygulamalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenciler dili, üzerinde çalışılacak bir konu gibi değil bir iletişim aracı olarak görebileceklerdir (CoE, 2001).

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin motivasyonu, öğretmenin yabancı dile ve yabancı dil öğretimine yönelik hakimiyeti, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak

öğretim ilke ve yöntemleri doğrultusunda sınıfta gerçekleştirdiği etkinlikler ile ders esnasında ve dışında kullandığı uygulama çeşitliliği başarıyı etkileyen önemli değişkenlerin arasında gelmektedir (Engin, 2006). Yabancı dil derslerinde öğrencilerin dile maruz kalmaları ve dille uğraşmaları için her türlü görsel ve işitsel materyal öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenli olarak kullanılmalıdır. Öğrencilerin yabancı dilde anlama ve kavramadan üretmeye geçebilmeleri için belli bir hazırbulunuşluk seviyesine gelmeleri gerektiği unutulmamalı ve bu süreç içinde sınıf ortamı ilgi çekici bir hale getirilmelidir. Bir dil sınıfında iletişim her zaman canlı tutulmalıdır ve öğrenciler hedef dilde iletişime geçmeleri için teşvik edilmeli ve bunun için gerekli ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre konular belirlenerek bireysel, ikili veya grup halinde etkinlikler düzenlemesi yabancı dil edinimi sürecinde oldukça önemlidir. Şu açık bir gerçektir ki; ders sürecinde öğrencinin hedef dille ne kadar çok meşgul olması sağlanırsa, dil öğrenmesine de o kadar çok katkı sağlanmış olunacaktır (Stevick, 1999; Richards ve Rogers, 2002) .

Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004: 6). Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinden yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemlerini iyi bilmesi farklı durumlarda farklı yöntemleri kullanabilmeleri beklenmektedir. Öğretmenler dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemler kullanılmalıdır (Krashen, 1981; Ellis,2008).

Etkili bir yabancı dil öğretimi için ortamın uygulayıcısı konumundaki öğretmenin öğrenciye öğretim için uygun bir ortam oluşturması gerekir. Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler öğretilen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olacaktır (Demirel, 1993). Stevick (1999)'e göre öğrenme ortamının ve sağladığı girdinin dil öğrenmeye ve öğrenilenlerin uzun dönem hafızada tutulmasına ve istendiğinde kullanılmasına çok büyük etkisi vardır. Gerçek ortamlara yakın bir sistem içerisinde yabancı bir dili öğrenmek öğrencinin ilgisini çekmektedir. Kalıcı öğrenme, öğrenme sürecine katılan duyu organlarının çeşitliliği ile doğru orantılıdır. Bu yüzden eğitimde araç gereç

kullanma çoklu öğrenme ortamı sağlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur, dikkatlerini diri tutup öğrenmede kalıcılığı sağlar, soyut kavramları somutlaştırır ve zamandan tasarruf sağlar (Yalın, 2010).

2.6.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye’de yabancı dil öğretimi Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olmak üzere iki bölüme ayrılarak incelenmiştir.

2.6.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılıyla Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılına kadar geçen 624 yıllık süreç Cumhuriyet öncesi dönem olarak tanımlanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat öncesi dönemde eğitim medreseler, sıbyan okulları, saray mekteplerinde yapılmaktaydı (Doğan, 1997). Medreselerde Arapça öğretim dili olarak kabul edilmiş ve ikinci dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Enderunlarda ise yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretimi yapılmıştır (Demirel, 2008).

19. yüzyılların başlarında Osmanlı aydınları Arapça’nın düşünsel alanda gücünü kaybettiğini fark etmişlerdir. Bu sebeple bu dönemde Batı’nın üstünlüğü kabul edilmeye başlanmış ve batılı dillerin öğretilmesi uygun görülmüştür (Özdemir, 2003).

1 Eylül 1868’de açılan Galatasaray Sultanisi öğretim dilini Fransızca olması sebebiyle yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Galatasaray Sultanisi’nden sonra 1869’da açılan İdadi ve Sultani adındaki kurumlarda da yabancı dil dersleri verilmiştir. 1908’de İkinci Meşrutiyet’in ilan edilmesinden sonra yabancı dil öğrenimine önem verilmiştir. Bu dönemde Fransızca yabancı dil olarak bütün okullarda zorunlu tutulmuştur. İngilizce ve Almanca da seçmeli ders olarak öğretilmeye başlanmıştır (Demirel, 2008).

Esasen İngilizcenin Türk Eğitim Sistemine girişi 18. yüzyılın ikinci yarısına karşılık gelen eğitim sisteminde batılılaşma hareketlerinin başlangıç noktası olan Tanzimat dönemine dayanır (Kırkgöz, 2005; akt. Kırkgöz, 2007). Fransızca’dan sonra İngilizce, ikinci yabancı dil olarak Robert Koleji’nin açılması ile öğretilmeye

başlanmıştır (Demircan, 1993). Bunu, 1871 yılında açılan Üsküdar Amerikan Kız Lisesi, daha sonra da Fransız, Alman ve İtalyan okulları takip etmiştir. 1921 yılına gelindiğinde, yabancı okulların sayısı büyük sayılara ulaşmıştır (Soner, 2007).

2.6.1.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem

Cumhuriyetin ilanıyla medreseler kapatılıp bu günkü okullar açılmış olup Osmanlı İmparatorluğunun eğitim kurumlarında uzun süredir yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce programlara konulmuştur (Demirel, 2008: 9).

3 Mart 1931 tarihinde çıkarılan 1718 sayılı yasa ile yabancı okulların sayısı sınırlandırılmış ve Türk vatandaşı çocuklarına ilköğrenimlerini Türk ilkokullarında yapma zorunluluğu getirilmiştir. Yabancı dille eğitim yapan yabancı okulların da bir ya da iki yıl süreyle, yalnızca yabancı dil öğretimi yapmak üzere, hazırlık sınıfları açılmasına karar verilmiştir (Soner, 2007).

1960'tan sonra Türk eğitim sistemi her öğrenciye bir yabancı dil öğretilmesi ilkesini benimsemiştir. Fakat öğrenci sayısının artması ve buna karşılık açılan okul sayısının yetersiz olması beklenen sonucu verememiştir. Gittikçe kalabalıklaşan sınıflarda öğretimin niteliği düşmüştür (Özdemir, 2006). Bu gelişmelerin sonucunda yabancı dil öğretiminde üç farklı düzenleme yapılmıştır (Demircan, 1993):

1. *Devlet okullarında, yabancı dil öğretim ve öğrenimi zorunlu yapılmıştır. Orta-öğretimde 3-5 saat ve yükseköğretimde ise 4-6 saat yabancı dil öğretimi programa konulmuştur. 'liselerde yabancı dil kolu' kurulmaya başlanmıştır.*
2. *Özel Orta Öğretim kurumlarında haftada 8-10 saat yabancı dil öğretimi yapılırken, yüksek öğretim kurumlarında ilk yıl 20-25 saatlik yabancı dil öğretimi yapılmaya başlanmıştır.*
3. *Ortaoğru Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesinde öğretimin tamamı, bazı üniversitelerin ise kimi bölümlerinde öğretimin bir kısmı İngilizce yapılmaya başlanmıştır.*

4. ve 5. sınıflara 1997 yılında 144 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla İngilizce dersi verilmesine karar verilmiştir. Bu tarihte 4. ve 5. sınıflar için Almanca ve Fransızca programları da kabul edilmiş ve ders çizelgesinde haftada 3'er saat seçmeli yabancı dil dersi konulmuştur. Fakat 4. ve 5. sınıflarda Fransızca ve Almanca dersleri için öğrencilerden istek gelmemiştir. Bu sebeple uygulamada bu dersler için şubeler açılmamıştır (Demirel, 2012).

Günümüzde yabancı dil öğretimi 2. sınıfta başlamaktadır. Ders saatlerine bakıldığında 2., 3. ve 4. sınıflarda 2'şer saat, 5. ve 6. sınıflarda 3'er saat ve 7. ve 8. sınıflarda 4'er saat İngilizce öğretimi yapıldığı görülmektedir. Seçmeli yabancı dil olarak ise 5., 6., 7. ve 8. sınıf kademelerinde ikişer saat yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarına bakıldığında ise Anadolu ve Fen liselerinde haftada 4'er saat, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liselerinde 20'şer saat, Güzel Sanatlar ve Spor lisesinin 9. Sınıfında 3'er, 10., 11. ve 12. sınıflarında 2'şer saat, İngilizce öğretimi yapılmaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7,09/11/2019> tarihinde erişildi).

Ülkemizde 2017/2018 öğretim yılında güncellenerek uygulanmaya başlanan İngilizce Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dil öğretiminde İletişimsel yöntemin kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Programda İngilizce öğretiminde beceriler, iletişimsel dil becerileri -okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri- olarak tanımlanmıştır. Öğretim programına göre dil öğretimi şu şekilde gerçekleşmektedir (MEB, 2017a):

- *İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.*
- *Öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar.*
- *Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşılırlar.*
- *Ana dil kullanımı yasaklanmaz veya engellenmez fakat gerektiğinde kullanılır (Örn. karmaşık yönergeler verirken, zor yapıları açıklarken).*
- *Öğrenciler öğretmenler tarafından hedef dilde iletişim kurmaları için desteklenir ve yönlendirilirler.*

- Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları halinde uyarılmaz ve düzeltilmez; iletişimin devamlılığına odaklanarak hatalarını daha sonra düzeltirler.
- Öğrenciler kendilerini zorlayan ama yapılabilir etkinliklerin üstesinden başarıyla gelerek motivasyonlarını artırırılar.
- Öğrenciler okuldakilerle ve okul dışındakilerle paylaşacak ürünler ortaya koyarlar.
- Öğrenciler “Bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler” yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.

İletişimsel yöntemin özü, öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerini geliştirmelerine izin vermek için iletişim içinde olmalarıdır. Dil öğretimi açısından “iletişimsel” teriminin kullanılması hem öğrenmenin hem de sürecinin hedeflerini ifade eder (Savignon, 2006). Öğrenciler arasında "bilgi bağı" oluşturmak önemli görülmektedir. İletişim gerçek hayat düşünülerek yapılandırılır. Görevler bireysel olarak tamamlanmaz, öğrenciler beraber çalışmak zorundadırlar. Ders sürecinde çeşitli aktiviteler yapılmalı ve etkileşimli dil oyunları, bilgi paylaşımını gerektiren oyunlar, gerçekçi materyaller kullanılmalıdır (Zainuddin vd. 2011). Bu yöntem hedef dilin sadece bir çalışma nesnesi olarak değil, başkalarıyla etkileşimde bulunma aracı olarak kullanılmasını da gerektirir; odak, dilbilgisel yapılar ve dilsel işlevler üzerinde değil, gerçek anlamın üretilmesi için dilin etkileşimli bir bağlamda otantik olarak kullanılmasındadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards, 2006).

David Nunan (1991) iletişimsel yöntemin beş özelliğini şu şekilde sıralamıştır:

- Hedef dilde etkileşim yoluyla iletişim kurmayı öğrenmeye bir vurgu,
- Otantik metinlerin öğrenim durumuna girmesi,
- Öğrencilere sadece dile değil, aynı zamanda öğrenme sürecine de odaklanmaları için fırsat sağlanması,
- Öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerinin diğer öğrencilerin öğrenmesine önemli katkıda bulunması,

- Sınıf içindeki dil etkinlikleriyle sınıf dışı etkinlikleri ilişkilendirmek için bir girişim.

Larsen-Freeman (2003) ise iletişimsel yöntem ile ders yapılan bir sınıf ortamını şu şekilde tarif etmektedir: Öğretmen kendisini daha az konuştuğu ve daha fazla dinlediği bir ortamda bulur. Öğretmenin görevi öğrencilerinin öğrenme sürecinde aktif bir cesaretlendiricisi ve destekleyicisi olmaktır. Öğretmen çeşitli etkinlikler hazırlar ve düzenler. Bu yöntemde öğrencilerin ders boyunca aktif rol almaları esastır. Öğretmen ders sürecinde bazen aktif gözlemci bazen de hakem rolünü üstlenir. Bu yöntemle işlenen yabancı dil sınıfının sessiz olması imkansızdır. Dersin büyük bölümünde öğrenciler konuşur ve genellikle etkinliğin yapısına göre verilen bir görevi yerine getirmek için ayakta olurlar. Öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesine paralel olarak hedef dilin kullanımı ve öğrenimi sürecinde kendine güven duygusunun gelişmesi beklenir. Sonuç olarak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını daha fazla üstlenmeleri beklenir.

2.6.2. Yabancı Dil Öğretimde Yaşanan Problemler

Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, ekonomik, siyasal, kültür ve eğitim alanlarında daha ileri seviyeye getirmeleri için yabancı dili etki bir şekilde kullanabilen insanlara ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin amacı da Türk vatandaşları ile diğer ülke vatandaşlarının ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarını sağlamak ve bu sayede ülkemizin bilimsel, sosyal ve ekonomik alanlarda ileri düzeye gelmesini sağlamaktır (Tok ve Arıbaş, 2008). Türkiye yabancı dil öğrenimine önem vermesine rağmen İngilizce Yeterlik Endeksi (İYE) 2018 verilerine göre Türkiye 88 ülke arasında 73. sırada yer almış ve bu durum Türkiye'nin yabancı dil öğretimindeki başarısızlığını açık bir biçimde göstermiştir.

Literatürde Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin başarısızlık sebeplerini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bu başarısızlık sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin İngilizce öğretim programını yoğun olması ve öğrenci seviyesine uygun olmaması sebebiyle uygulayamamaları (Tosuncuoğlu, 2019; Tütüniş, 2014).

2. Ders kitaplarının yetersiz olması (Ateş ve Günbayı, 2017; Ökmen ve Kılıç, 2018; Yılmaz ve Yücel, 2017).
3. Öğretmenlerin iletişimsel yöntem yerine geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanmaları (Ateş ve Günbayı, 2017; Işık, 2008; Ökmen ve Kılıç, 2016; 2018; Paker, 2012;).
4. Ders saatlerinin yetersiz olması (Ateş ve Günbayı, 2017; Ökmen ve Kılıç, 2018; Topaloğlu, 2012;).
5. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı önyargılı olmaları ve olumsuz tutuma sahip olmaları (Akgüzel, 2006; Ateş ve Günbayı, 2017; Paker, 2012; Topaloğlu, 2012).
6. Sınava dayalı eğitim sisteminin olması (Akgüzel, 2006; Ateş ve Günbayı, 2017; Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005; Ökmen ve Kılıç, 2018; Paker, 2012; Topaloğlu, 2012).
7. Dört dil becerisinin öğretimine de aynı şekilde önem ve ağırlık verilmemesi (Akgüzel, 2006; Karademir ve Gorgoz, 2019; Ökmen ve Kılıç, 2016; 2018).
8. Görsel ve işitsel materyallerin çok az ya da hiç kullanılmaması (Ateş ve Günbayı, 2017; Ökmen ve Kılıç, 2018; Paker, 2012; Solak, 2013; Ünal ve İlhan, 2017).
9. Merkezi sınavlarda ve öğretmenler tarafından değerlendirme sürecinde sadece kağıt kalem sınavlarının uygulanmasının konuşma ve dinleme becerisinin öğretimini engellemesi (Ateş ve Günbayı, 2017; Ökmen ve Kılıç, 2016; 2018; Paker, 2012).
10. Sınıfların kalabalık olması (Akgüzel 2006; Ateş ve Günbayı, 2017; Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005; Topaloğlu, 2012)

Bu çalışmada kullanılan basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli ile yabancı dil öğretiminde karşılaşılan problemlerden iletişimsel yöntemin kullanılmaması, dört temel becerinin öğretimine ağırlık verilememesi, öğrenci motivasyonunun sağlanamaması, ders kitaplarının yetersiz olması, görsel işitsel materyallerin kullanılmaması ve öğretim programının uygulanamaması gibi problemlerin çözüleceği düşünülmüş ve basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim uygulamaları İngilizce dersi öğretim programına göre tasarlanmıştır.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Türkçe alanyazında tersyüz öğrenme modeliyle ilgili yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. Bu çalışmalardan bir kısmı ters yüz öğrenme modelinin ne olduğu, uygulanabilirliği, öğretmen öğrenci görüşleri üzerine (Danışman vd. 2017; Demiralay ve Karataş, 2014; Gençer, 2015; Hayırsever ve Orhan, 2018; Karadeniz, 2015; Doğan, 2015; Torun ve Dargut, 2015; Üğüten ve Balcı, 2017; Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016) bir kısmı ise ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıya, motivasyona, tutuma vb. (Aydın, 2016; Boyraz,2014; Erdoğan ve Akbaba, 2019; Öztürk ve Çakıroğlu, 2018; Öztürk ve Alper, 2019; Sarıkaya, 2015; Sezer, 2015; Turan, 2015) etkisi üzerine yapılmış çalışmalardır.

Boyraz (2014) ters yüz öğrenme modelinin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. İki farklı uygulamada konuyu ters yüz öğrenme modeli ile öğrenen deney grubunun akademik başarısı geleneksel eğitim ile öğrenen kontrol grubundan yüksek çıkmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin modele ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demiralay ve Karataş (2014) ters yüz öğrenme modelini harmanlanmış öğrenme ortamları çerçevesindeki yeri açısından tartışarak modelin gelişim fikri ve öğrenme ortamlarında sağladığı dönüşümleri incelenmişlerdir. Ters yüz öğrenme modelinin Türk eğitim sisteminin mevcut yapılanması düşünüldüğünde yapıyla uyumlu, kuruma ek maliyet getirmeden kullanılabilirliğinin diğer modellerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gençer (2015) yaptığı yüksek lisans tezinde ters-yüz öğrenme modelinin kullanımının Türk eğitim sisteminde nasıl uygulanabileceği tartışmış ve sistemi tanımına uygun şekilde kullanan bir okulda vaka çalışması yapmıştır. Araştırmada sonucunda ters-yüz öğrenme modelinin uygulanması sürecinde modeli öğrenmeye ilişkin araştırmaların yapılması gerektiği ve bu modelin öğretmenin iş yükünün arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi bireysel öğrenme sorumluluklarını almaları, aktif rol oynamaları ve sınıf içi aktivitelere daha

fazla zaman ayırmalarına fırsat verdiği için modelin kabul görüldüğü ve öğrenci başarısına önemli ölçüde katkı sağladığı bilgisine ulaşılmıştır.

Sezer (2015) tarafından yapılan çalışmada tersyüz öğrenme modelini öğrencilerin öğrenme ve motivasyonu üzerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda tersyüz öğrenme modelinin uygulanmasının geleneksel eğitim yöntemine göre hem akademik başarı hem de motivasyon arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca görüşme sonuçlarından tersyüz öğrenme modelinin bireysel öğrenme hızına ve etkileşimli derslere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıkaya (2015) hazırladığı doktora tezinde tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemiş ve bu modele ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda yapılan 16 haftalık uygulama sonunda öğrencilerin başarılarının ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. 5 hafta sonra yapılan kalıcılık testinden de öğrenciler yüksek puan almışlardır. Modele ilişkin öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karadeniz (2015) ters-yüz edilmiş sınıfların yapısına değinmek ve bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında ters yüz öğrenme modelinin ne olduğu, ne zaman ortaya çıktığı, nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi konuları açıklık getirmiştir.

Turan (2015) çalışmasında ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisini incelemiştir. Deney grubunun dikkat ve uygunluk boyutunda motivasyon düzeyleri kontrol grubuna kıyasla yüksek çıkarken, grupların güven ve doyum boyutuna ilişkin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin model ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtilmiştir.

Doğan (2015) ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı çerçevesinde sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde nasıl daha etkin ve verimli bir biçimde kullanılabileceğine odaklanmıştır. Araştırmada öğrencilerden ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşleri alınmış ve bazı öğrencilerin olumsuz görüşlere sahip

olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak öğrencilerin modele ilişkin önyargılı olabileceği ifade edilmiştir.

Torun ve Dargut (2015) mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ters yüz öğrenme modelinin uygulanabileceği bir orta önerisinde bulunulmuştur. Edmoda'nın tanıtımı yapılmış ve ters yüz öğrenme modeliyle kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Aydın (2016) ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisini belirlemek ve modele ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak için bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, ödev/görev stres düzeylerinin düştüğünü ve öğrencilerin modele ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016) kimya öğretiminde kullanılan modelini öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubunda Genel Kimya-1 dersinin öğretiminde kullanılan modelinin öğretmen adaylarının erişileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme modeli uygulamalarına ilişkin önemli oranda olumlu görüş belirttikleri ve modeli etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Üğüten ve Balcı (2017) "Flip Learning" başlıklı makalelerini alanyazın taraması yaparak gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma ters yüz sınıf modelinin tanımı, avantajları ve dezavantajları, nasıl uygulanacağı ve bu metodun yabancı dil sınıflarındaki etkisi konusunda yürütülmüş araştırmalarla ilgili detaylı bilgi vermektedir.

Danişman ve arkadaşları (2017) çalışmalarında ters yüz öğrenme modelinde uzman uygulayıcıların görüşlerini alarak modelin özellikleri, geleneksel yöntemlerden farkları, ders öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler ve uygulanması için gerekenleri tespit etmeye çalışmışlardır.

Hayırsever ve Orhan (2018) ters yüz edilmiş öğrenme modelinin temel özelliklerine, dayandığı öğrenme- öğretme kuram ve yaklaşımlarına ve öğrenme sürecinde etkili uygulanabilmesi amacıyla dikkat edilmesi gereken unsurlara ilişkin kuramsal analizinin yapmışlardır. Derleme çalışması yapılan araştırmada özerk benlik kuramı, öz düzenlemeli öğrenme, bilişsel yük kuramı, aktif öğrenme ve yapılandırmacılık gibi öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarını temel alan ters yüz edilmiş öğrenme modelinin geleneksel öğrenme modeline karşı birçok üstün yanı olduğu ve ters yüz edilmiş öğrenme modelinin daha çok araştırmaya konu olması, uygulama örneklerinin artırılması ve yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Öztürk ve Çakıroğlu (2018) ters yüz öğrenme modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin düzeyini belirleyerek akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin amaç belirleme, ortam düzenleme, görev stratejileri ve özdeğerlendirmesinin yüksek düzeyde; zaman yönetimi ve yardım arama düzeyinin orta düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile görev stratejileri, öz-değerlendirme ve öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında ise güçlü ilişki görülmüştür.

Erdoğan ve Akbaba (2019) ters yüz öğrenme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesindeki akademik başarılarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Eylem araştırması yapılan çalışma 9 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen öğretim sürecinin öğrenci başarılarını geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Öztürk ve Alper (2019) araştırmalarında ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin başarısına, bilgisayarlara yönelik tutumlarına ve programlama dil öğretiminde öz-yönelimli öğrenme beceri düzeylerine etkisini belirlenmeye çalışmışlardır. Deney ve kontrol gruplu yapılan çalışma sonucunda ters yüz öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları, teknolojiyle öz-yönelimli öğrenme düzeyleri ve bilgisayar tutumları, geleneksel öğrenme yöntemi ile öğrenim görenlerden daha yüksek olduğu ve yöntem ve gruplar arasındaki anlamlı fark bulunduğu görülmüştür.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Wiginton (2013) ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin matematik başarıları, matematik öz yeterlilikleri ve öğrenme stilleri üzerine etkisini incelemek için bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik başarılarının arttığı, matematik öz yeterlilik düzeylerinin arttığı, öğrencilerin öğrenme sürecindeki kontrol düzeylerinden memnun oldukları ancak soru sorma becerisinde hayal kırıklığı yaşadıkları, ters yüz sınıf ortamından memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu modeli sınıflarında kullanması gerektiği, sınıfı daha aktif yaptığı ve öğrenme sürecini daha zevkli hale getirdiği dile getirilmiştir.

Bishop ve Verleger (2013) ters yüz öğrenme üzerine yapılan çalışmaları inceleyen derleme bir çalışma yapmışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda ters yüz öğrenme üzerine yapılan çalışmaların genellikle bir takım konular üzerinden yapıldığını görmüşlerdir. Bunlar; sınıf içi ve dışı etkinlikler, ölçme değerlendirme araçları, yöntemin metodolojik özellikleridir. Araştırmaların çoğu öğrenci algılarını belirlemek üzere yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda da öğrenci algılarının çoğunlukla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme çıktıları üzerine çok çalışma yapılmadığı ve bunun üzerine çalışmaların artırılması gerektiği üzerine önerilerde bulunmuşlardır.

Butt (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bir dönem boyunca bu model kullanılarak üniversite öğrencilerine eğitim verilmiş. Dönem başında ve sonunda öğrencilerden elektronik anket yoluyla görüşleri alınarak çalışma gerçekleştirilmiş ve çalışma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun modele ilişkin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür.

Francl (2014) yaptığı çalışmasında ters yüz öğrenmenin ne olduğu, zorlukları, uygulama esaslarını açıkladığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında bu modelin öğretmenlerin ve öğrencilerin iş yüklerinin arttığını ancak öğrenciler alıştığı zaman etkili bir yöntem olduğunu dile getirmiştir.

McLaughlin ve Rhoney (2014) ters yüz öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan bir nörolojik farmakoterapi dersinde öğrenenlerin etkileşimli çevrimiçi hazırlık araçlarına dair performanslarının, sorumluluklarının, algılarının ve ders çıktılarının incelenmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonunda çevrimiçi aracı kullanan öğrencilerin dönem sonu sınavında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kong (2014) ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bilgi okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileri üzerine olan etkisi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerin anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin tersyüz sınıf modelinin bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkili olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür.

Gaughan (2014), Colorado State Üniversitesi'ndeki HIST 101: World Civilization to 1100 C.E. dersini yüz yüze yöntemle ve Blackboard ortamını da entegre ederek ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımıyla desenlemiştir. Ders sonunda videolara ilişkin öğrenenlerin görüşlerini almıştır. 9 video yollamıştır öğrencilere. 15 dakikalık olan 8 videonun tüm öğrenciler tarafından izlendiği ancak 15 dakikadan uzun olan 1 videonun ise hiçbir öğrenci tarafından izlenmediğini görmüşlerdir. Araştırma sonucunda ters-yüz öğrenme modelinin, öğrenenlerin güdülediği ve öğrenme kaynakları ile olan etkileşimi açısından daha önce karşılaşmadığı kadar başarılı bir yöntem olduğunu görülmüştür.

Murray, Koziniec ve McGill (2015) öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşlerini belirlemek için üniversite öğrencileriyle bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun modele ilişkin olumlu görüşleri olduğu, ders içeriklerini öğrenmede esneklik olmasından memnun oldukları, öğretmenle ve sınıf arkadaşlarıyla daha çok iletişime geçtikleri ve bu modelin öğrenci merkezli yaklaşımı desteklediği görülmüştür.

Yestrebky (2015) bu modelin üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarısına etkisini incelemek amacıyla iki büyük grupta deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları ters yüz öğrenme modeliyle eğitim gören

öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermiştir. Çalışmada ters yüz sınıf modelini kullanan grubun büyük oranda çevrimiçi eğitimleri yararlı bulduğu dile getirilmiştir.

Touhcton (2015) tersyüz sınıf modeli ile geleneksel öğrenme modelinin öğrencilerin başarıları üzerine olan etkisi karşılaştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları tersyüz sınıf modelindeki öğrencilerinin başarı düzeylerinin geleneksel yöntemdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu göstermektedir. Ayrıca öğrenciler bu modelde daha fazla öğrendiklerini ve bu modelin daha eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bösner, Pickert ve Stibane (2015) birinci basamak hekimler için ayırt edici tanı koyma başarısı artırmak amacıyla ters yüz öğrenme modelini kullanmıştır. Çalışma sonucunda Bösner ve arkadaşları kompleks bir beceri olan ayırt edici tanı koyma konusunda öğrencilerin akademik başarısında anlamlı derecede artış olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışma sonucunda öğrenciler modeli, etkileşimli ve uygulama tabanlı öğrenmeye fırsat tanıyan bir model olarak tanımlamışlardır.

Alsowat'ın (2016), ters yüz öğrenme modelinin lisansüstü öğrencilerin İngilizce üst düzey düşünme becerileri, derse katılım ve memnuniyet üzerindeki etkisini araştıran bir çalışması yapmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin derse katılım ve memnuniyet düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Shih ve Tsai (2017) proje tabanlı öğrenme ile ters yüz öğrenme modelini birleştirerek öğrencilerin bu modele yönelik algılarını araştırmışlardır. 67 öğrenci ile yapılan çalışma sonucunda bu modelin öğrenci başarısını, motivasyonunu ve ilgisini arttırdığını ve takım çalışmasını teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chen, Wu ve Marek (2017) ters yüz öğrenme modelini 48 lise 2. sınıf öğrencisi ile yabancı dil dersinde kullanmıştır. Araştırma sonucunda modelin öğrenci motivasyonunu arttırdığı, öğrencilerin sözlü iletişimde deyimleri kullanmaya başladığı ve deyim bilgilerini arttırdığı görülmüştür.

Cho ve Lee (2018) ters yüz öğrenme modelinin etkisini araştırmak için meta analiz çalışması yapmışlardır. 59 tez 36 akademik makale ile yaptıkları analiz sonucunda modelin öğrenme üzerindeki etkisi .58 bulunmuştur. Bu durum modelin

öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca başarı durumunun okul türü, araştırma türü ve derse göre değiştiği görülmüştür.

Chellapan ve arkadaşları (2018) Yeni Zelanda'daki 3 üniversitede yaptıkları araştırmada ters yüz öğrenme modelinin uygulanma ya da uygulanmama sebeplerini ve bu modelin uygulanmasındaki zorlukları araştırmışlardır. Araştırma sonucunda bazı öğretim üyelerinin ters yüz öğrenme modelinin uygulanması gerektiğine önem vermedikleri, bu modelin aktif öğrenmenin arkasında bir model olduğunu yani yeni bir şey olmadığını ifade ettikleri, bazı öğretim üyelerinin ise bu modeli uygulayabileceklerini ama zorluklarla karşılaşacaklarını öngördüklerini belirttikleri görülmüştür. Bu durum göre ters yüz öğrenme modelinin ne olduğuna dair ortak bir anlayışın olmadığını göstermiştir.

Gao, Zhao ve Chen (2019) Çin'de yaptıkları çalışma ile ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasında karşılaşılan problemleri ve bunun çözümlerini araştırmışlardır. Çalışmada ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasında öğrenci özerkliğinin öğrenmeyi olumsuz etkilediği, grup çalışmalarında sıkıntı yaşandığı, sınıf ortamlarının bu model için uygun olmadığı, öğretmenlerin bu modele yabancı kaldıkları gibi problemler dile getirilmiştir.

Yean (2019) ilkokul bilişim dersinde ters yüz öğrenme modelini uygulamış ve öğrencilerin bu modele uyumunu, veli görüşlerini ve öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıfta öğrencilerini ödevlerini daha düzenli yaptığı, başarılarının arttığı ve veli görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, araştırma süreci ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden “eylem araştırması” deseni gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması; uygulamacıların, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan (Glanz, 1999), kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecini içeren (Costello, 2007), sosyal durum içindeki eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan (Elliot, 1991) ve eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve sürekli olarak yürütülen araştırmalardır (Calhoun, 2002).

Eylem araştırması, tanılama – değişim – araştırma şeklinde devam eden dairesel bir süreçtir. Tanılamanın sonuçları değişim için fikir verir; değişim aynı sisteme uyarlanır ve değişimin etkileri sonraki araştırma ve tanılama süresince not edilir (Cummings ve Worley, 1997, 610). Uygulamalı, döngüsel ve problem çözmeye odaklı bir yaklaşım olan eylem araştırması okul temelli sorunlar hakkında yeni anlayışlar kazandırabileceği ve eğitimde iyileşme sağlayabileceği düşünüldüğü için okul araştırmaları, mesleki gelişimin bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Taylor vd., 2006). Eğitim alanında kullanılan eylem araştırmalarının amacı eğitim-öğretimin ve öğrenmenin niteliğinin artırılması ve okula ve eğitime dair koşulların iyileştirilmesidir (Altrichter, Posh ve Somekh, 2000). Bu çalışma kapsamında geliştirilen basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulanma aşamasında karşılaşılan problemleri çözmek ve bu modelin uygulanabileceği bir örnek oluşturmak amacıyla uygulamalı, döngüsel ve problem çözmeye odaklı bir yaklaşım olan eylem araştırması yöntemi tercih edilmiştir.

Eylem araştırmalarında öğretmenler, öğretim sürecinde katılımcı ve yansıtıcı bir rol üstlenirler (Toraman, 2013; Köklü, 2001). Öğretmenlerin araştırmacı olmaları, onları kendi eylemleri üzerine düşünmeye yöneltir ve kendi uygulamalarını iyileştirmeleri için öğretmenlere fırsatlar sunar (İnan, 2011; Kızılay, 2014; Öztürk, 2012). Araştırmacının rolü, problem durumunu mümkün olduğunca doğru şekilde tespit etmektir. Buradaki amaç çoklu durumlar için genellenebilir yasalar oluşturmak değil aksine, sonuçlardan veya çözümlerden etkilenenlerin durumunu geliştirmek ve değiştirmektir (Zuber-Skerritt, 2001). Bu araştırmada uygulayıcı rolündeki İngilizce öğretmeni; katılımcı, yansıtıcı bir rol üstlenmiş ve sürece aktif katılım sağlamıştır. Araştırma, bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş olup araştırma verileri de bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Eylem araştırması eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümlenme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulama biçimidir. Eylem araştırmasının bu aşamaları doğrusal bir yapıya sahip değildir; gerektiği taktirde bazı aşamaları çıkarılabilir, yeri değiştirilebilir veya gerekli durumlarda bazı aşamaları tekrarlanabilir (Mills, 2003). Bu eylem araştırmasının aşamaları ise şu şekildedir:

1. Çalışma planının oluşturulması
2. Problem tespitine yönelik literatür taraması yapılması
3. Problemin tespit edilmesi
4. Birinci eylem planının hazırlanması
5. Birinci eylem planının uygulanması
6. Birinci eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin analiz edilmesi
7. Elde edilen bulguların değerlendirilerek ve ikinci eylem planının hazırlanması
8. İkinci eylem planının uygulanması
9. İkinci eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin analiz edilmesi
10. Sonuçların değerlendirilmesi

3.1.1. Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli

Literatürde ters yüz öğrenme modeline ilişkin belirtilen öğrencileri motive etmenin, zaman yönetiminin, sınıf yönetiminin ve öğrencileri etkinliklere dahil

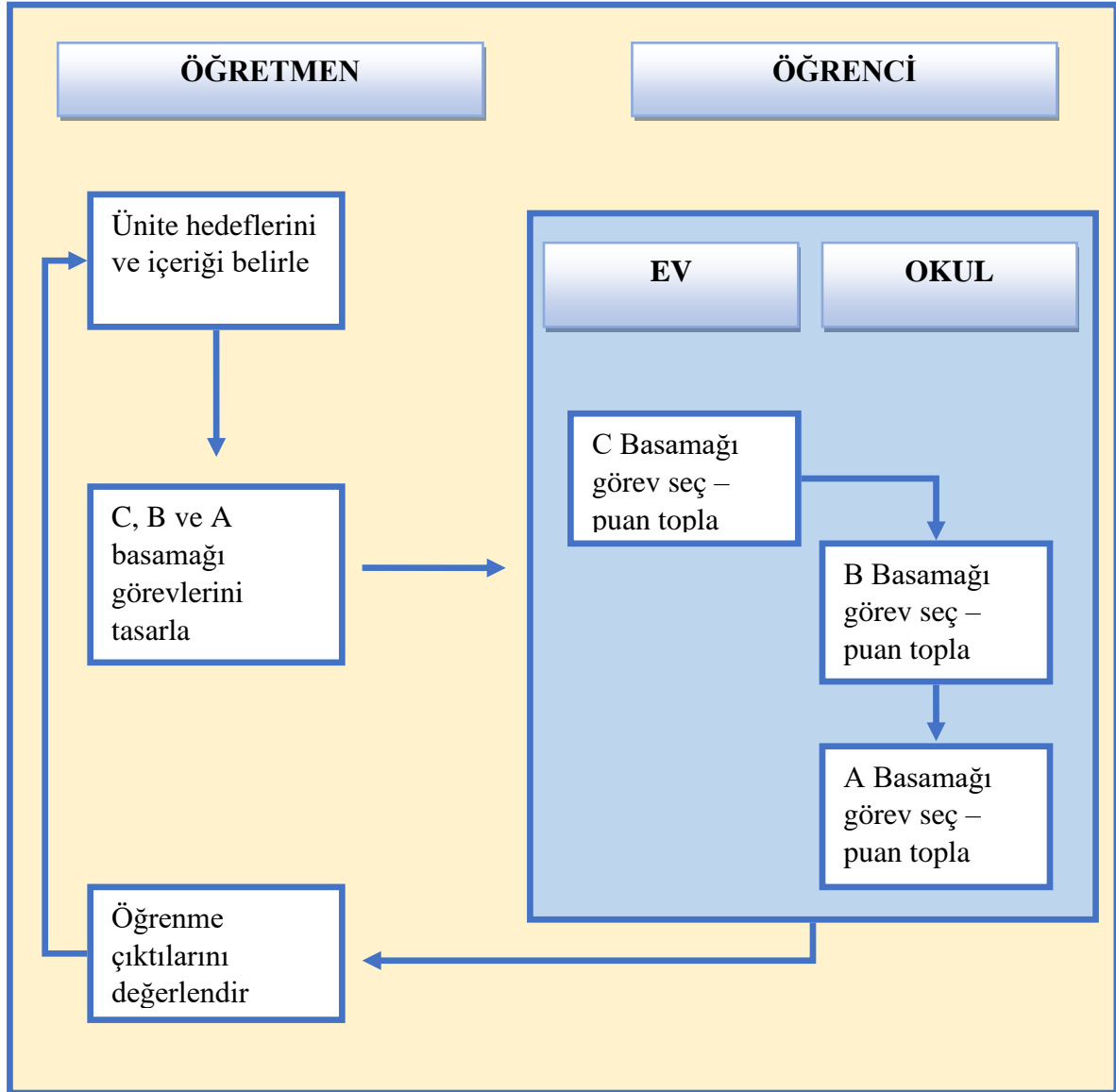
etmenin zor olması (Boyacı, vd. 2017; Talbert, 2012), görevlerini bitiren öğrencilerin birbirlerini beklemek zorunda olmaları (Danişman, v. 2017; Thoms, 2012), öğrencilerin ne yapacaklarını önceden bilmemeleri, öğrencilerin video izleyip izlemediklerin kontrolünün yapılamaması (Bergmann ve Sams, 2012), grup etkinliklerine katılma gibi problemlerin (Johnson, 2013; Miller, 2012), aynı eğitim felsefesine sahip, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılan, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye veren basamaklı öğretim yönteminin ters yüz öğrenme sürecine dahil edilerek çözülebileceği düşünülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada kullanılan modele basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli ismi verilmiştir.

Bu modelde basamaklı öğretim yönteminin hedefleri basamaklandırması yaklaşımından yola çıkılarak ters yüz öğrenme sürecindeki etkinlikler basamaklandırılmıştır. Bu model öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte ve öğrencilere seçme, sorumluluk alma ve üst düzey düşünme gibi beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu bu model her öğrencinin öğrenme stillerinin, zeka boyutlarının, hazır bulunuşluklarının ve düşünme sistemlerinin birbirinden farklı olduğu anlayışına dayanır. Öğrencilerin özellikleri birbirinden farklı olduğu için öğrenme öğretme süreci de öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitlenir. Ters yüz-tam öğrenme modelinde olduğu gibi öğrenciler bireysel hızlarına göre ilerler ve farklı zamanlarda farklı aktiviteler üzerinde çalışarak hedeflere ulaşmaya çalışırlar.

Bu modelde ilk olarak öğretmen öğrenme hedeflerini ve içeriği belirler. Daha sonra ise C, B ve A basamağı görevlerini tasarlar. Öğrencilere evde tamamlamaları gereken C basamağı görevleri gönderilir. Öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen puana ulaşabilecek kadar veya isterlerse daha fazla C basamağı görevini tamamlar. C basamağı görevini tamamlayan öğrenciler sınıfta B basamağı görevlerini seçerek yapmaya başlarlar. Evde C basamağı görevlerini tamamlayamayan öğrencilere sınıfta bu görevleri tamamlamaları için fırsat sunulur. Sınıfta C basamağı görevlerini bitirdikleri takdirde bu öğrenciler B basamağı görevlerine başlayabilirler. B basamağını tamamlayan öğrenciler de son basamak olan A basamağına geçebilirler. A basamağını tamamlayan öğrenciler üniteyi tamamlamış olurlar. Öğretmen A basamağını tamamlayan öğrencilerin öğrenme

çıktılarını değerlendirir ve buna göre yeni üniteyi planlamaya başlar. Bu modelin özeti Şekil 3'te gösterilmektedir.

Şekil 3. Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli¹



Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde ev görevleri C basamağına; sınıf görevleri ise B ve A basamağına göre düzenlenir. Sadece üniteye ilk başladığında öğrenme eksikleri olup olmadığını görmek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için sınıfta C basamağı etkinlikleri yapılabilir.

¹ Bu şekil araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Öğrencilerden basamaklardaki her görevi yapmaları beklenmez. Öğrenciler ilgileri doğrultusunda görevleri seçerek tamamlar ve bir sonraki basamağa geçmeye çalışır. Her bir göreve puan verilir. Öğrencinin bir sonraki basamağa geçebilmesi için bulunduğu basamakta yer alan görevlerden belirlenen puanı alması gerekir.

C basamağı görevleri B basamağına, B basamağı görevleri ise A basamağına temel oluşturacak şekilde hazırlanmalıdır. Grup görevlerinin yanında bireysel görevler de öğrencilere seçenek olarak sunulur. Aynı hedefe ulaşmak için farklı özellikte görevler hazırlanır ve öğrencilerden kendi ihtiyaç ve ilgilerine göre seçmeleri istenir.

Basamaklar 21. yüzyıl becerilerinde bulunan 3 ana beceri alanı ile ilişkilendirilmelidir. Bu beceri alanları şu şekildedir (Partnership For 21st Century Learning, 2019; Trilling ve Fadel, 2009):

- **Bilgi, medya ve teknoloji becerileri:** Bilgisayarlar, tabletler, mobil cihazlar gibi dijital araçların öğrenme süreçleriyle bütünleştirilip kullanılması becerilerini ifade etmektedir. Bilgiye etkili ve verimli biçimde erişebilme, bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla bütüncül olarak değerlendirebilme ve bu bilgiyi doğru ve yaratıcı biçimde kullanabilmeyi içerir.
- **Öğrenme ve yenilik becerileri:** Eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve işbirliğine odaklanma, öğrencileri geleceğe hazırlamak için çok önemli beceriler olarak ortaya çıkmaktadır. Akıl yürütme, sistemli düşünme, yargılama, karar verme ve problem çözme becerilerinin tümünü kapsayan; eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı olma, başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma ve yenilikleri farklı alanlara uygulama becerilerini kapsar.
- **Yaşam ve kariyer becerileri:** Değişikliklere uyum gösterme, esnek olma, hedef belirleme, zamanı yönetme, bağımsız çalışma, başkaları ile etkili iletişim kurma ve birlikte çalışma, proje ve çözüm üretme, sorumluluk ve lider olma gibi becerileri kapsar.

Basamaklar beceri alanlarının hepsiyle ilişkili olmakla birlikte bazı beceri alanları ve yeterlilikler belli basamaklarda daha fazla öne çıkmaktadır. C

basamağında öğrencilerin “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alanında bulunan bilgiye ulaşma ve değerlendirme, bilgiyi kullanma ve yönetme ve teknolojiyi etkili olarak kullanma beceri ve yeterliliklerine sahip olmaları beklenir. Bu basamakta öğrencilerin bilgiyi temel düzeyde edinmeleri için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak onlara video izleme, not alma, bölüm okuma ve basit düzey görevler seçenek olarak sunulabilir. Öğrencilere tek bir konu anlatım videosu göndermek yerine birden fazla konu anlatım videosu ve videoya alternatif olarak konu anlatımı okuma parçaları gönderilebilir. Ev görevlerinde çevrimiçi görevlere alternatif kağıt kalem görevleri seçenek olarak sunulmalıdır. Bu internet veya bilgisayar sıkıntısı yaşayan öğrencilerin görevlerini zaman kaybetmeden tamamlamalarını sağlar.

B basamağı görevleri öğrencilerin C basamağında öğrendiklerini uygulayabilecekleri daha üst düzey beceri gerektiren görevler olacak şekilde düzenlenmelidir. B basamağında öğrencilerin “Yaşam ve kariyer becerileri” ve “Öğrenme ve yenilik becerileri” alanında bulunan başkaları ile işbirliği yapma, çeşitli takımlarda etkili çalışma, hedefleri ve zamanı yönetme, bağımsız çalışma, kendini yöneten öğrenciler olabilme, başkaları ile etkili etkileşim, problem çözme ve etkili akıl yürütme beceri ve yeterliliklerine sahip olmaları beklenir. Öğrencilere bu basamakta kompozisyon yazma, konuşma hazırlama, rapor hazırlama, hazırladığı metne göre soru cevap hazırlama, görüşme yapma gibi görevler seçenek olarak sunulabilir.

A basamağında öğrencilerin “Yaşam ve kariyer becerileri” ve “Öğrenme ve yenilik becerileri” alanında bulunan yaratıcı düşünme, başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma, yargılama ve karar verme ve proje üretme beceri ve yeterliliklerine sahip olmaları beklenir. Bu basamakta öğrencilere özgün bir öykü, makale, şiir yazma, araştırma yapıp sonuçlarını sunma, özgün bir model, poster tasarlama gibi görevler seçenek olarak sunulabilir.

Bu çalışmada basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli İngilizce dersi öğretim uygulamaları düşünülerek tasarlanmıştır. Bu modelin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip olması, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermesi ve süreç içinde öğrencinin her zaman aktif olması gibi sebeplerden dolayı diğer disiplinlerde olabileceği gibi yabancı dil öğretiminde de başarılı olacağı düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2017/2018 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ortaokulun 5. sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 18 olup öğrencilerin hepsi kız öğrencidir. Araştırma teknolojik alt yapısı uygun olan ve öğrencilerin evlerinde teknolojiye ulaşma imkanlarının bulunduğu bir okulda yürütülmüştür. Araştırmacı bu okula 2017/2018 eğitim öğretim yılının 2. döneminde İngilizce öğretmeni olarak görevlendirilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler		f
Yaş	9	1
	10	6
	11	11
Öğrendiği Yabancı Diller	İngilizce	18
	Arapça	18
	Lazca	4
	Almanca	1

Çalışma grubundaki öğrencilerden 1'i 9, 6'sı 10 ve 11'i 11 yaşındadır. Öğrenciler okulda yabancı dil olarak İngilizcenin yanında Arapça öğrenmektedirler. 4 öğrenci Lazcayı 1 öğrenci ise Almancayı kendi imkanları ile öğrenmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında, hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanmak mümkündür (Ferrance, 2000; Sagor, 2000). Bu çalışmada da nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin geçerliliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır. Uygulama öncesinde, süreçte ve uygulama sonrasında kullanılan veri toplama araçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Veri Toplama Araçları

Uygulama Öncesi	Süreç	Uygulama sonunda
<ul style="list-style-type: none"> • Hazırbulunuşluk testi • Öz düzenleme görüşme formu • Dil biyografisi ve tutum görüşme formu • Öğrenci mektubu 	<ul style="list-style-type: none"> • Görev değerlendirme formu • Öğrenci mektubu • Yansıtıcı günlük form • Öz değerlendirme formu 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutum görüşme formu • Öz düzenleme görüşme formu • Başarı testi • Öğrenci mektubu

3.3.1. Hazırbulunuşluk Testi

Öğrencilerin ön öğrenmelerinde eksiklik olup olmadığını öğrenmek için birinci dönemin kazanımlarını kapsayan bir hazırbulunuşluk testi hazırlanmıştır. İlk olarak birinci dönem kazanımları için belirtke tablosu hazırlanarak her bir kazanım için birden fazla soru yazılmıştır. Taslak okuma, dinleme ve konuşma becerileri testleri için uzman görüşleri alındıktan sonra ön uygulaması yapılmıştır. Taslak dinleme becerisi testinde 28, okuma becerisi testinde ise 35 soru bulunmaktadır.

Testler 62 öğrenciye uygulanmış ve her bir maddenin ayırtedicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Maddenin ayırt ediciliğinin kabul edilebilmesi için 0.30 ve üzerinde olması gerekmektedir. 0.40 ve üzerinde ayırt ediciliğe sahip maddeler çok iyi olarak nitelendirilir (Başol, 2013; 236). Uygulanan dinleme ve okuma becerisi testlerinde ayırtedicilik indeksi 0.29 ve altında olan maddeler atılmıştır. Ayrıca bir kazanımda birden fazla madde kaldığı durumlarda ise ayırtediciliği en iyi olan madde seçilmiştir. TAP programı ile yapılan analizler sonucunda dinleme becerisi testinin ortalama güçlük düzeyi 0.6 ve güvenilirlik katsayısı KR-20 0.72; okuma becerisi testinin ortalama güçlük düzeyi 0.57 ve güvenilirlik katsayısı KR-20 0.78 olarak hesaplanmıştır. Buna göre hazırbulunuşluk testlerinin orta güçlükte, ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir. Sonuç olarak dinleme becerisi testi 17, okuma becerisi testi ise 21 maddeden oluşmuştur. Hazırbulunuşluk testleri belirtke tablosu EK 1’de sunulmuştur. Konuşma, dinleme ve okuma becerilerine yönelik geliştirilen testler EK 2’de sunulmuştur. Konuşma becerisi değerlendirme formu geliştirilmiştir. Bu form uzman görüşüne başvurulduktan sonra kullanılmıştır. Konuşma becerisi değerlendirme formu EK 3’de sunulmuştur.

3.3.2 Öz Düzenleme Görüşme Formu

Öz düzenleme becerisinin motivasyon, öğrenme stratejileri, zamanı kullanma, fiziksel ve sosyal çevre ile performansı izleme şeklinde beş bileşeni vardır (Dembo & Seli, 2008). Buna ek olarak Pintrich (2000a) öz düzenleme becerisinin geliştirilmesi için motivasyonla ilgili olan öz-yeterlilik inançlarının da oluşturulmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple öz düzenleme görüşme soruları bu bileşenler düşünülerek hazırlanmıştır. Görüşme formu uzman

görüşüne başvurularak son halini almıştır. Görüşme formunda sorulan sorular ve bu soruların öz düzenleme becerisi ile ilişkisi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öz Düzenleme Becerisi Bileşenleri ile Görüşme Soruları

Öz düzenlemenin alt boyutları	Görüşme soruları
Motivasyon	İngilizce öğrenmek istiyor musun? Neden?
Öz yeterlilik	İngilizceyi öğrenebileceğini düşünüyor musun? Neden?
Strateji seçimi	İngilizceyi öğrenmek için sınıfta neler yapıyorsun? İngilizceyi öğrenmek için evde neler yapıyorsun?
Ortam düzenleme	İngilizceye çalışırken özel bir çalışma ortamı düzenliyor musun? Nasıl?
Zaman düzenleme	İngilizceye çalışmak için ne kadar zaman ayırıyorsun? <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce çalışmak için ayırdığın zamanı nasıl düzenliyorsun? • İngilizceye çalışmak için zaman ayırmıyor isen bunun nedeni nedir? Ne yapman gerekir?

3.3.3. Dil Biyografisi ve Tutum Görüşme Formu

Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşur. (Atkinson vd., 2006; Sakallı, 2001; Ellis, 2008). Öğrencilerin tutumlarını belirlemek için geliştirilen bu formda uzman görüşü de alındıktan sonra tutumun bu üç bileşenini ortaya çıkarabilecek sorular sorulmuştur. Dil Biyografisi ve Tutum Görüşme Formunda sorulan sorular ve bu soruların tutum ve dil geçmişleri ile ilişkisi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dil Biyografisi ve Tutum Görüşme Formu ve Soruları

	Sorular
Dil geçmişi	Öğrendiğin diller nelerdir? Bu dilleri ne zaman öğrenmeye başladın? Bu dilleri neden öğreniyorsun? İngilizceyi kullanarak neler yapabiliyorsun? Neler yapmak istersin?
Bilişsel bileşen	İngilizce dersine yönelik düşünceleriniz nelerdir? İngilizce öğrenmenin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsun? Neden?
Duyuşsal bileşen	İngilizceyi seviyor musun? Neden? İngilizce dersinden önce, ders esnasında ve dersten sonra neler hissediyorsun?
Davranışsal bileşen	İngilizce seçmeli bir ders olsaydı bu dersi seçer miydin? Neden?

3.3.4. Görev Değerlendirme Formu

Öğrenciler görevlerini tamamladıktan sonra her bir görevi neden seçtiğini, bu görev sayesinde ne öğrendiğini ve öğrenme eksikleri olup olmadığını anlamak için “Görev Değerlendirme Formu”ları (EK 4) geliştirilmiştir. Geliştirilen görev değerlendirme formları sayesinde öğrencilerin göreve ilişkin görüşleri, eleştirileri ve önerileri belirlenerek eylem planında ne tür değişiklikler yapılması gerektiğine karar verilmiştir.

3.3.5. Öz Değerlendirme Formu

Öz düzenleme becerisinin performansı izleme bileşeninde kişinin düşüncesini ve akademik davranışını izlemesi öz-düzenleyici öğrenmenin önemli bir yönüdür. Öz düzenleme becerisine sahip kişiler kullandıkları yöntemleri kendileri değerlendirirler, sonuçları bir takım sebeplere dayandırır ve gelecekteki yöntemlerini belirler (Zimmerman, 2000; Schunk, 2005). Bu sebeple her ünitenin sonunda öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmaları ve eksiklik var ise bunun için çözüm geliştirmeleri için “Öz Değerlendirme Form”ları (EK 5) geliştirilmiştir.

3.3.6. Başarı Testi

Eylem planlarının sonunda kullanılmak üzere iki farklı okuma, dinleme ve konuşma becerileri testleri geliştirildi. Birinci başarı testi 5 ve 6. üniteleri; ikinci başarı testi ise 7, 8 ve 9. üniteleri kapsamaktadır. İlk olarak başarı testlerinin ikisi içinde belirtke tablosu (EK 6) hazırlanmıştır. Birinci ve ikinci taslak okuma, dinleme ve konuşma becerileri testleri için uzman görüşleri alındıktan sonra ön uygulaması yapılmıştır. Birinci taslak dinleme becerisi testinde 10, okuma becerisi testinde ise 25 soru; ikinci taslak dinleme becerisi testinde ise 23, okuma becerisi testinde ise 18 soru bulunmaktadır.

Birinci başarı testi 58; ikinci başarı testi ise 56 öğrenciye uygulanmış ve her bir maddenin ayırteçicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Uygulanan dinleme ve okuma becerisi testlerinde ayırteçicilik indeksi 0.29 ve altında olan maddeler atılmıştır. Ayrıca bir kazanımda birden fazla madde kaldığı durumlarda ise ayırteçiciliği en iyi olan madde seçilmiştir. TAP programı ile yapılan analizler

sonucunda birinci dinleme becerisi testinin ortalama güçlük düzeyi 0.48 ve güvenilirlik katsayısı KR-20 0.76; birinci okuma becerisi testinin ortalama güçlük düzeyi 0.53 ve güvenilirlik katsayısı KR-20 0.71 olarak hesaplanmıştır. İkinci başarı testinin analiz sonuçları ise şu şekildedir. Dinleme becerisi testinin ortalama güçlük düzeyi 0.51 ve güvenilirlik katsayısı KR-20 0.73; okuma becerisi testinin ortalama güçlük düzeyi 0.55 ve güvenilirlik katsayısı KR-20 0.75'tür. Buna göre iki başarı testlerinin de orta güçlükte ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak birinci dinleme becerisi testi 4, okuma becerisi testi ise 8 maddeden oluşmuştur. Birinci konuşma, dinleme ve okuma becerilerine yönelik geliştirilen testler EK 7'de sunulmuştur. İkinci dinleme becerisi testi 8, okuma becerisi testi ise 6 maddeden oluşmuştur. İkinci konuşma, dinleme ve okuma becerilerine yönelik geliştirilen testler EK 8'de sunulmuştur.

Konuşma becerilerinin ölçülmesinde hazırlıklı konuşma yöntemi seçilmiştir. Çünkü Diller için Ortak Avrupa Çerçevesi'nde belirtildiği üzere yabancı dilde B1 düzeyinde bir öğrenen hazırlık yapmadan konuşma yapabilir (Council of Europe, 2002). İngilizce Dersi Öğretim Programına göre ülkemizde 5. sınıflar A1 düzeyinde öğrenenlerdir (MEB, 2017a). Bu sebeple bir hafta önceden her iki değerlendirmede de öğrencilere konuşma yapacakları konular önceden söylenmiş ve hazırlanmaları sağlanmıştır.

3.4. Araştırma Süreci

Bu çalışmada ilk olarak literatür taraması sonucunda elde edilen verilere göre basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli geliştirilmiştir.

3.4.1. Araştırma Sürecinin Planlanması

Araştırma 2017/2018 eğitim öğretim yılının 2. döneminde uygulamaya konulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce İngilizce Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yıllık plan hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yıllık plan araştırmanın "Genel Eylem Planı"nı oluşturmaktadır. Daha sonra çalışma planı oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve tarihleri Tablo 6'da yer alan çalışma planında yer almaktadır.

Tablo 6. Çalışma Planı

Tarih	Uygulamalar
01 Eylül 2017-28 Ocak 2018	Literatür taramasının yapılması, İngilizce öğretmenleri ve okulun öğrencileri ile görüşme ve eylem planının geliştirilmesi
01 Ocak- 04 Şubat 2018	Materyal geliştirme
01 Ocak- 04 Şubat 2018	Ölçme araçlarını geliştirme
05-09 Şubat 2018	Öğrencilerle tanışma, okuma ve dinleme becerileri hazırbulunuşluk testinin uygulanması
12-16 Şubat 2018	Konuşma becerisi hazırbulunuşluk sınavının yapılması, bilişim sınıfında sistemin anlatılması ve örnek uygulamaların yapılması
12-18 Şubat 2018	Birinci eylem planının son halinin verilmesi-Ek eylem planının geliştirilmesi
19 Şubat-23 Mart 2018	Birinci eylem planının uygulanması (6. Ünite)
26-30 Mart 2018	Hizmet içi eğitimden dolayı ders işlenemedi
02-06 Nisan 2018	Ek eylem planının uygulanması (5. Ünite) 5 ve 6. Ünitelerin okuma ve dinleme becerileri sınavlarının yapılması
09-13 Nisan 2018	5 ve 6. Ünitelerin konuşma becerisi sınavının yapılması İkinci eylem planına uygulanması (7. Ünite)
16-20 Nisan 2018	İkinci eylem planına uygulanması (7. Ünite)
23-27 Nisan 2018	23 Nisan resmi tatil
30 Nisan- 04 Mayıs 2018	İkinci eylem planına uygulanması (8. Ünite)
07-11 Mayıs 2018	İkinci eylem planına uygulanması (8. Ünite)
14-18 Mayıs 2018	Tübitak şenliği
21-25 Mayıs 2018	İkinci eylem planına uygulanması (9. Ünite)
28 Mayıs – 01 Haziran 2018	İkinci eylem planına uygulanması (9. Ünite) 7, 8 ve 9. Üniteler okuma ve dinleme becerileri sınavlarının yapılması
04-08 Haziran 2018	7, 8 ve 9. Üniteler konuşma becerisi sınavlarının yapılması Odak grup görüşmelerinin yapılması

3.4.2. Birinci Eylem Planı Süreci

Birinci eylem planı hazırlanmadan önce uygulama yapılacak okulun öğretmeni, öğrencileri ve farklı yerleşim bölgelerinde görev yapan 5 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin sonucunda ders süreci, kullanılan materyaller, değerlendirme süreci, öğretmen ve öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarına ilişkin bilgilere ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda; öğretmenlerin yıllık ve haftalık/günlük plan hazırlamadıkları, konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek için yeterli düzeyde etkinlik yapmadıkları, dilbilgisini dil becerilerine entegre bir şekilde öğretmedikleri ve konuşma ve dinleme becerisini ölçmek için bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okuma becerisi ve kelime öğretimine önem verdikleri ve ders kitabı ve ek kaynağı temel öğretim materyali olarak kullandıkları görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin çoğunun İngilizce dersini sevmediklerini, İngilizce dersinde zorlandıklarını ve dersi anlamadıklarını ve dil öğretiminin ders saatinin az olması, öğrencilerin dile maruz kalmaması gibi sebeplerden dolayı gerçekleştirilemeyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir (Okmen ve Kılıç, 2018). Bu araştırmadan ve yabancı dil öğretimi ile ilgili literatür taramasından sonra İngilizce Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak birinci eylem planı (EK 11) 4 hafta 12 ders saati olarak planlanmıştır.

Eylem planına göre ilk hafta C basamağı etkinliklerinin yapılması planlanmıştır. Ayrıca eylem planı boyunca eve gönderilen görevler C basamağı düzeyinde olacak şekilde hazırlanmıştır. Sınıfta yapılacak etkinlikler ise B ve A basamağı düzeyindedir. İlk haftayı tamamlayan öğrenciler B basamağına geçecek, bu basamağı tamamlayanlar ise daha sonra A basamağına geçebileceklerdir. C basamağında öğrencilerden temel bilgi ve kavramları oluşturmaları, B basamağında ise bu bilgileri kullanmaları istenmektedir. Bu sebeple uygulanan eylem planında eve gönderilen C basamağı etkinlikleri sınıfta yapılacak olan B basamağı etkinliklerine; B basamağı etkinlikleri de A basamağı etkinliklerine temel oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Gönderilen görevler ve sınıf görevleri arasındaki ilişkiler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7. Birinci Hafta Ev ve Sınıf Görevleri

Gönderilen Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılan Görevler (C Basamağı)
1. Konu anlatım videosu*	1. Karışık harflerden kelime türetme
2. Film Türleri ile ilgili slayt*	2. Resimli bingo
3. Feelings ile ilgili slayt*	3. Diğer yarıyı bul
4. Karakter Tarifi ile ilgili slayt*	4. Mini diyalog
5. “Wordsearch” oyunu	5. Kelime grupları
6. “Ice Bucket” oyunu	6. Anlamlı kartlar
7. “Matching” oyunu	7. Hikaye tamamlama
8. “Flip Cards” oyunu	8. Farklı olanı bul
9. “Sentence Formation” oyunu	
10. “Odd One Out” oyunu	
11. Resim film eşleştirme	
12. Jewels of Wisdom (Online oyun1)	
13. Stellar Speller (Online oyun 2)	

İlk hafta hem evde hem de sınıfta C basamağı etkinliklerinin yapılması planlanmıştır. İlk hafta eve gönderilen görevlerden koyu ve “*” ile belirtilenleri zorunlu görev olarak belirlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin konuyu ve temel kavramları öğrenme eksiklerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere konu anlatım videosu ve ünite ile ilgili kelime ve cümle yapıları etkinlikleri gönderilerek öğrencilerin temel bilgi ve kavramlara sahip olmaları sağlanmıştır. Öğrenciler sınıfta ise öğrenilen bu temel bilgi ve kavramları gösterebilecekleri hatırlama düzeyindeki etkinlikleri yapmışlardır. Böylece öğrenme eksiklikleri ve hataları görülerek düzeltme yapılabilmiştir. Sınıftaki C basamağı etkinliklerini tamamlayanlar B basamağı etkinliklerine geçebilmişlerdir.

Tablo 8. İkinci Hafta Ev ve Sınıf Görevleri

Gönderilen Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılan Görevler (B Basamağı 1)
1. Moana filmi-diyalog tamamlama	1. 1., 2., 3. Ve 4. Etkinliği sunma*
2. Harry Potter filmi-diyalog tamamlama	2. Zar oyunu
3. Mixed-sıraya koyma	3. Şarkı yazma
4. Yanlışı bul	4. Hikaye oluşturma
	5. Cümleleri sıraya koy ve canlandır
	6. Role play-Aile üyelerinin/arkadaşlarının/akrabalarının

-
- sevdiği film ve film karakterleri ile ilgili konuşma / diyalog hazırlama
7. Role play-Arkadaşını akşam tv izlemeye çağır ve arkadaşınla Tv'deki bir film, karakterleri ve zamanı konusunda bir diyalog hazırlama
-

Konuşma ve dinleme becerilerinin birbirinden kesin olarak ayıramamasıyla birlikte ikinci hafta konuşma kazanımları ağırlıklı etkinlikler yapılması planlanmıştır. Buna göre gönderilen C basamağı etkinlikleri temel düzeyinde olup öğrencilerin cümleleri sıraya koyma, boşlukları tamamlama ve yanlış olanı bulma gibi etkinlikleri sınıf dışında yaparak bu bilgileri kullanabilecekleri uygulama düzeyindeki B basamağı etkinliklerini sınıfta yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler evde etkinlikler yoluyla cümle yapılarını ve diyalog kurma şekillerini öğrendikten sonra sınıfta kendilerinin diyalog ya da konuşma hazırlamaları sağlanmıştır. B basamağı 1 etkinliklerini tamamlayanlar B basamağı 2'ye geçebilmişlerdir. Tüm eylem planı boyunca B basamağında, evde tamamladıkları görevleri sunmaları zorunlu görev olarak koyu renk ve "*" ile belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin öğrenme eksikleri tespit edilebilmiş ve öğrencilerin öğrendikleri kavramları tekrar etmeleri sağlanmıştır.

Tablo 9. Üçüncü Hafta Ev ve Sınıf Görevleri

Gönderilen Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılan Görevler (B Basamağı 2)
1. Şarkıyı dinle sıraya koy	1. 1., 2., 3. Ve 4. Etkinliği sunma*
2. Diyalogu dinle ve sıraya koy	2. Role play 1-Kendi sevdiğin film ve film karakterleri ile ilgili konuşma / diyalog hazırlama hazırla
3. Dinle ve boşlukları doldur	3. Role play 2-Arkadaşını sinemaya gitmeye davet et ve arkadaşınla seçtiğin film, karakterleri ve zamanı konusunda bir diyalog hazırla
4. Dinle ve doğru seçeneği bul	4. Dinledin mi?
	5. Diyalogu sil
	6. Dart oyunu

B basamağı 2'de dinleme kazanımları ağırlıklı etkinlikler yapılması planlanmıştır. Evde yapılan C basamağı etkinliklerinde dinleme metinlerine göre basit düzeyde etkinlikler tamamlanmıştır. Sınıfta ise yapılan diyalog ya da

konuşmalarla dinlediğini hemen anlayıp karşılık vermelerini sağlayan etkinlikleri tamamlamaları sağlanmıştır. B basamağı 2 etkinliklerini tamamlayanlar B basamağı 3'e geçebilmişlerdir.

Tablo 10. Dördüncü Hafta Ev ve Sınıf Görevleri

Gönderilen Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılan Görevler (B Basamağı 3)
1. "Buz Devri" posteri -soruları cevaplama	1. 1., 2., 3. Ve 4. Etkinliği sunma*
2. "Dağ" posteri -soruları cevaplama	2. "Adventures" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama
3. "Me Before You" posteri - soruları cevaplama	3. "Minyon" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama
4. "Happy Feet"posteri -soruları cevaplama	4. "Spiderman" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama
	5. "Avatar" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama
	6. Zar oyunu

B basamağı 3'te okuma kazanımları ağırlıklı etkinlikler yapılması planlanmıştır. Ünite 6'daki okuma kazanımımız "Film posterleri üzerindeki bilgileri anlar." şeklindedir. Bu sebeple evde yapılan C basamağı etkinliklerinde öğrencilerden seçtikleri posterlere ilişkin soruları cevaplamaları istenmiştir. Burada kullanılan sorular ünite boyunca hazırlanan diyaloglarda kullanılan soru cümleleridir. Bu kazanımda amaç poster üzerinde verilen bilgilerin doğru anlaşılmasıdır. Sınıfta yapılan B basamağı 3 etkinliklerinde ise seçilen postere ilişkin daha üst düzey beceri olan etkinlikleri yapmaları sağlanmıştır. B basamağı 3 etkinliklerini tamamlayanlar A basamağına geçebilmişlerdir.

Tablo 11. A Basamağı Görevleri

Sınıfta Yapılan Görevler (A Basamağı)
1. Grupla bir film posteri tasarlayıp arkadaşlara sunma
2. Grupla sınıf arkadaşlarının favori film ve karakterlerini bulmak için araştırma yapma
3. Görsel bir sözlük hazırlama

A basamağı etkinliklerinin yapılacağı zaman öğrencilerden evde daha alt basamaklardan görev tamamlamaları istenmemiştir. Bu basamağa kadar yapılan C ve B basamağı etkinlikleri A basamağına temel oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

Öğrencilerden seçtikleri göreve ilişkin hazırlıklarını evde tamamlayıp sınıfta uygulama yapmaları istenmiştir.

Birinci eylem planı 4 hafta 12 ders saati sürecek şekilde planlanmıştır. Ancak 6 hafta 18 ders saatinde tamamlanmıştır. Çünkü birinci eylem planı hazırlanmadan önce okulun İngilizce öğretmeni ile görüşülmüş ve birinci dönemde ilk 5 ünitenin bitirileceğine karar verilmişti. Bu sebeple eylem planı 6. üniteden itibaren hazırlanmıştır. Ancak ikinci dönemin başında okulun İngilizce öğretmeni 5. üniteye başladığını ama tam olarak bitiremediğini ifade etmiş bu durum hazırbulunuşluk sınav sonuçlarında da görülmüştür. Bu sebeple birinci eylem planına 1 haftalık ek eylem planı (EK 12) geliştirilmiştir. Ek eylem planından ve öğrencilerin görevleri zamanında tamamlayamamalarından dolayı “Birinci Eylem Planı” 6 haftada tamamlanmıştır.

Öğrencilere her hafta bir sonraki derse kadar yapmaları gereken ev görevleri listesi (EK 13) ve sınıfta yapacakları sınıf görevleri listesi (EK 14) dağıtılmıştır. Öğrencilerden görev listesinde belirtilen puanı tamamlayacak şekilde görevleri seçmeleri ve bu görevleri tamamlamaları istenmiştir. Ev görevleri MEB destekli çevrimiçi uygulama ve herkesin kolayca ulaşip kullanabildiği bir çeşit iletişim uygulaması aracılığıyla ya da taşınabilir belleklere yüklenerek öğrencilere gönderilmiştir. Öğrenciler de görevlerini tamamladıkça aynı şekilde öğretmene ulaştırmıştır.

Öğrenciler seçtikleri sınıf görevlerini derse girmeden önce MEB destekli çevrimiçi uygulama veya iletişim uygulaması aracılığıyla bildirmişlerdir. Bu sayede materyaller yeteri sayıda hazırlanabilmiş ve gruplar önceden oluşturulmuştur. Öğrenciler bir görevi bitirdikten sonra görev puanlama yönergelerine (EK 15) görevleri değerlendirilmiş ve görev listeleri imzalanmıştır. Geçilen her bir basamaktan sonra öğrencileri motive etmek amacıyla öğrencilere başarı belgesi (EK 16) dağıtılmıştır.

Birinci eylem planı süresince öğrencilerden her hafta düzenli olarak o haftayı değerlendiren mektuplar yazmaları istenmiştir. Toplanan öğrenci mektupları, görev değerlendirme formları, öz değerlendirme formları ve öğretmenin her ders sonrası

yazdığı yansıtıcı günlükler ve video kayıtları titizlikle analiz edilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda ikinci eylem planı (EK 17) hazırlanmıştır.

3.4.3. İkinci Eylem Planı Süreci

Birinci eylem planının uygulanma sürecinde ve sonunda yapılan değerlendirmelere göre ikinci eylem planında yapılan değişiklikler şu şekildedir:

- C basamağı zorunlu ev görevi sayısı 2'ye düşürüldü.
- Tamamlanması gereken ev görevi sayısı düşürüldü.
- Ev görevleri flash bellekte de verilmeye başlandı.
- Online etkinliklere alternatif etkinlikler geliştirildi.
- İletişim uygulaması aracılığıyla görevler gönderildi.
- İletişim uygulaması aracılığıyla da öğrencilerle görüşme sağlandı.
- Materyaller karton kâğıtta hazırlandı.
- Tamamlanması gereken B basamağı sınıf görevi sayısı düşürüldü.
- Birinci eylem planı boyunca çalışma grubu tekniği kullanıldı, dramalar yapıldı ve eğitsel oyunlar oynandı. Ancak birçok küçük grupta ilgilenmek zaman kaybına neden oldu. Bu sebeple C ve B basamağı görevlerinin zamanında tamamlanabilmesi için ikinci eylem planında C basamağı görevleri istasyon tekniği, B basamağı görevlerinden role play ve picture story görevleri rolman ve kartopu teknikleri, hikaye oluşturma görevi akvaryum tekniği ve A basamağı görevleri ise sandviç tekniği kullanılarak tamamlandı.
- Dart etkinliği öğrencilerin kendi dartlarını ve sorularını hazırlayıp birbirlerinin dartlarıyla oynaması şeklinde düzenlendi.
- Sınıftaki gürültüyü azaltmak için sınıf kuralları öğrencilerle beraber belirlendi.
- Görev listesi imzalama ders sonunda, tüm görevler bittikten sonra yapıldı.
- Çalışma grupları öğrenciler tarafından her hafta başka grupta çalışacak şekilde belirlenmeye başlandı.
- Öğrencilerin yeni görevin materyalini alırken öğretmeni beklemesini önlemek için sınıfta bir köşe materyal köşesi olarak belirlendi ve çalışma gruplarının

görevlerini bitirdiklerinde öğretmeni beklemeden kendi görevlerine başlaması sağlandı.

İkinci eylem planı ilk olarak 7 ve 8. üniteyi kapsayacak şekilde 4 hafta 12 ders saati olarak hazırlanmıştır. Ancak öğrencilerden gelen dönütler ve sınıf gözlemlerinden elde edilen sonuçlara göre üçüncü eylem planına gerek olmadığına karar verilmiş bu sebeple ikinci eylem planına 9. ünite de eklenerek 6 hafta 18 saatlik ikinci eylem planına son hali verilmiştir.

İkinci eylem planında da eve gönderilen C basamağı etkinlikleri sınıfta yapılacak olan B basamağı etkinliklerine; B basamağı etkinlikleri de A basamağı etkinliklerine temel oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. İkinci eylem planında “Dice Game” dışındaki görevlerde değişiklik yapılmamıştır. Yapılan değişiklikler sınıf yönetimi, sınıf ortamı ve etkinliklerin uygulanmasına yönelik olmuştur. Bu sebeple gönderilen görevler ve sınıf görevleri arasındaki ilişkiler birinci eylem planındaki ile benzer niteliktedir.

İkinci eylem planı süresince birinci eylem planında olduğu gibi öğrencilere her hafta bir sonraki derse kadar yapmaları gereken ev görevleri listesi ve sınıfta yapacakları sınıf görevleri listesi dağıtılmış ve öğrencilerden görev listesinde belirtilen puanı tamamlayacak şekilde görevleri seçmeleri ve bu görevleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler seçtikleri sınıf görevlerini derse girmeden önce MEB destekli çevrimiçi uygulama veya iletişim uygulaması aracılığıyla bildirmişlerdir. Öğrenciler bir görevi bitirdikten sonra görev puanlama yönergelerine göre görevleri değerlendirilmiş ve görev listeleri imzalanmıştır. Geçilen her bir basamaktan sonra öğrencileri motive etmek amacıyla öğrencilere başarı belgesi dağıtılmıştır. Öğrenciler her basamak geçtiklerinde görev değerlendirme formlarını doldurmuş ve her hafta öğretmene o haftayı değerlendiren bir mektup yazmaya devam etmişlerdir. Öğretmen her ders sonrası yansıtıcı günlükleri yazmaya ve video kayıtlarını izleyerek notlar almaya ikinci eylem planı süresince de devam etmiştir.

İkinci eylem planının uygulaması 28 Mayıs 2018 de sona ermiş aynı gün okuma ve dinleme becerileri başarı testleri uygulanmıştır. Bir sonraki hafta 04

Haziran’da konuşma becerisi sınavı yapılmış ve öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

3.4.4. Araştırma Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Araştırmada birinci eylem planı sürecinde grup çalışması ve eğitsel oyun; ikinci eylem planı sürecinde ise grup çalışması ve eğitsel oyunun yanında istasyon, rulman, akvaryum ve sandviç yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntem ve tekniklere aşağıda kısaca yer verilmiştir:

Grup çalışması: Johnson ve Johnson (1992), işbirlikli öğrenmenin ilkelerini pozitif bağımlılık, yüzyüze etkileşim, sosyal beceriler, bireysel değerlendirilebilirlik, grup sürecinin değerlendirilmesi olarak açıklamıştır. Grup çalışması yönteminde, konu ya da sorun ile ilgili anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak için o konu ya da sorun ile ilgili grubun üyelerini çözüm için düşünmeye yöneltmek esastır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002). Bu yöntem sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle baş etmeyi kolaylaştırır ve öğretmenin yükünü azaltır (Büyükkaragöz, 1997). Bu araştırmada birinci ve ikinci eylem planının “picture story, dinledin mi, diyalogu sil, hikaye oluşturma, role play, konuşma hazırlama, poster hazırlama, araştırma yapma, sözlük hazırlama” görevleri grup çalışması yöntemi kullanılarak tamamlanmıştır. Bu grup çalışmalarına ek olarak ikinci eylem planında istasyon, rulman, akvaryum ve sandviç grup çalışması teknikleri kullanılmıştır.

İstasyon: İstasyon tekniği bir amaca ulaşmak ve öğrenciye katkı sağlamak amacıyla tasarlanmış, mantıksal sıralı ve çeşitli kademeleri olan, değerlendirme ve öğrenme süreçleri açıkça belirlenmiş faaliyetler bütünüdür (Manuel, 1974). Öğrenciler için çekici ortamlar sunar. Her öğrencinin duygularına hitap edebilen bu teknik çocuğun anlayabileceği ve başarı sağlayabileceği etkinlikler içerir, öğrenci için beceri eğitimi veya takviye eğitim sağlar ve basitten karmaşığa ilerleyerek çeşitli bilişsel alanları barındıran etkinlikler sunar(Fehrle ve Schulz, 1977).

İstasyon tekniği, sınıfın gruplara ayrılarak her grubun bir önceki grubun etkinliklerde yaptığı çalışmalara katkı sağlayarak bir adım sonrasına taşımayı, yarım kalan işi tamamlamayı öğreten öğrenci merkezli bir tekniktir (Gözütok, 2007).

İstasyon tekniği işbirlikçi, çoklu zekâ ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarından faydalanarak; öğrencilerin, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine, öğrenme süreci boyunca aktif olmalarına, öğrenme merkezlerinde işbirlikçi gruplar halinde çalışmalarına ve bu merkezlerde onların tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikleri yapmalarına olanak sağlar (Benek, 2012). Bu araştırmada ikinci eylem planının sınıftaki C basamağı görevleri istasyon tekniği kullanılarak tamamlanmıştır.

Rulman: Rulman tekniğinde 2 tane iç içe çember vardır ve her iki çemberde de eşit sayıda karşılıklı sandalyeler vardır. Sandalyelere oturan öğrencilere öğretilmek istenen hedef ya da konu verilir. Öğrenciler belli bir süre zarfında konuyu sadece karşısındaki arkadaşıyla tartışır. Bu süre dolunca iç ya da dış gruptaki öğrencilerden herhangi bir grup bir sandalye kayarak yerlerini değiştirirler. Böylece herkes eşini değiştirmiş olur. Yeni eşlerle konu yeniden tartışılır (Göklap, 2016; Tok, 2017). Bu araştırmada ikinci eylem planının bazı “Role Play” görevleri rulman tekniği kullanılarak tamamlandı.

Akvaryum: Akvaryum tekniğinde, iç içe iki çember oluşturulur, iç gruptaki öğrenciler tartışmaya katılırken, dış çemberdeki öğrenciler tartışmayı izlerler. Dış çemberdeki öğrenciler isterlerse tartışmacı iç gruba soru yöneltebilirler. Süreç içerisinde gruplar yer değiştirebilirler (Sönmez, 2008). Bu araştırmada ikinci eylem planının “Hikaye oluşturma” görevi akvaryum tekniği kullanılarak tamamlanmıştır.

Sandviç: Öğrenciyi ilk önce bireysel daha sonra grup ile çalışmaya teşvik eden katmanlı bir öğrenme tekniğidir. Öğrenciler ilk önce bireysel olarak çalışmaya başlangıç yaparlar. Kendi fikirlerini oluşturan öğrenci diğer arkadaşları ile bu fikrini paylaşır. Daha sonra ortak kararlar doğrultusunda hareket eden öğrenciler somut bir ürün oluşturarak ürünlerini sınıfta sunarlar (Tok, 2017). Bu araştırmada ikinci eylem planının A basamağındaki “takvim hazırlama, poster hazırlama, sözlük hazırlama” görevlerini sandviç tekniği kullanılarak tamamlanmıştır.

Eğitsel Oyun: Eğitsel oyunlar öğrencileri sınırlandırmadan yaratıcı ve keşfedici öğrenmeye yönlendirerek problem çözme yeteneklerini geliştirir (Aykutlu ve Şen, 2004); kendiliğinden oluşan sosyal ortam sayesinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışma, yardımlaşma, paylaşma, hak ve özgürlükleri koruma, başkalarının

düşüncelerine saygı duyma, kurallara uyma, arkadaşlık ilişkileri kurma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Coşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012).

Eğitsel oyunla öğretimin diğer öğretim yöntemlerinden en önemli farkı, anlatılan konuyu ilgi çekici hâle getirme ve öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma geçirmedir (Önen, Demir ve Şahin, 2012). Eğitsel oyunların öğrenme ortamında uygulanması öğrencilerin yaratıcılık, özgüven, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Ancak bu oyunların hazırlanması aşamasında iyi düşünülmeli ve titiz çalışılmalıdır. Oyunun öğretilecek konuyu veya kavramın tüm kazanımlarını kazandıracak biçimde hazırlanmış olması, ilgi çekici, aktif katılımı sağlayan, farklı yetenek, beceri ve kişisel özelliklere sahip öğrenciler için gerekli esnekliğe sahip olması gerekmektedir (Savaş ve Gülüm, 2014). Bu çalışmada birinci ve ikinci eylem planlarındaki “zar oyunu, bingo, dart oyunu, dart benim, kelime grupları, farklı olanı bul, anlamlı kartlar, kelime türetme, diğer yarıyı bul” görevleri araştırma sürecinde kullanılan eğitsel oyunlardır.

3.4.5. Birinci ve İkinci Eylem Planlarındaki Görevlerin Hazırlanma ve Uygulanması

3.4.5.1. C Basamağı Görevleri

Konu anlatım videosu: Her ünitenin başında araştırmacı tarafından bir konu anlatım videosu hazırlanmıştır. Bunun için ilk olarak konu anlatım slaytı hazırlanmış (EK 18) ve sınıf ortamında çekim yapılmıştır. Slaytın içine konu ile ilgili sorular yerleştirilerek videoların izlenip izlenmediği ya da konunun anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenmek istenmiştir. Öğrencilerden konu anlatım videolarını izleyip soruların cevaplarını öğretmene göndermeleri istenmiştir. Slaytın hazırlanması, videonun çekimi ve video kaydının düzenlenmesi ortalama 1 saat sürmektedir.

Kelime slaytı: Her ünite için araştırmacı tarafından ayrı ayrı kelime slaytları hazırlanmıştır (EK 19). Bu slaytlar resimlerle görselleştirilmiştir. Öğrencilerden kelimelerin anlamlarını slayta yazıp öğretmene göndermeleri istenmiştir. Bir kelime slaytının hazırlanması ortalama 30 dakika sürmektedir.

Çevrimiçi oyunlar: Her ünitenin ilk haftası ilgili üniteye göre MEB destekli çevrimiçi uygulama ve farklı internet sitelerinden öğrencilere çevrimiçi oyunlar gönderilmiştir. Bu oyunlar sayesinde öğrenciler o ünitenin kelimelerini ve cümle yapılarını pekiştirmişlerdir. Öğrencilerden oynadıkları oyunların skorlarının ekran görüntüsünü alıp öğretmene göndermeleri istenmiştir.

Kitap görevleri: Öğrencilere MEB tarafından gönderilen ders kitabındaki bazı etkinlikler ev görevi olarak gönderilmiştir. Bu görevler kelime eşleştirme, kelime veya kalıpları kategorilere ayırma, soru cevap eşleştirme gibi etkinlikleri içermektedir. Öğrencilerden yaptıkları görevlerin resimlerini çekip göndermeleri istenmiştir. Görevini gönderemeyen öğrencilerin görevleri okulda kontrol edilip görev kağıtları imzalanmıştır.

Çalışma kağıtları: Ünite ile ilgili araştırmacı tarafından farklı çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Eşleştirme, bulmaca, okuma metinleri, doğru yanlış etkinlikleri, diyalog oluşturma gibi görevleri tamamlamaları istenmiştir. Her bir ünite ile ilgili ortalama 40 dakika harcanarak 3- 4 adet farklı çalışma kağıdı hazırlanmıştır.

Resimli bingo: Ünitedeki kelimeleri ve cümle kalıplarını pekiştirmek amacıyla araştırmacı tarafından her ünite için bingo oyunu hazırlanmıştır (EK 20). Dört kişilik oynanan bu oyunda her oyuncuya üzerinde resimler bulunan kartlar dağıtılır. Kelimeler küçük kağıt parçalarına yazılarak ortaya bir torbaya konur. Her oyuncu sırayla bir kelime çeker ve kartında bulunan resimle çekilen kelime eşleştğinde o resmin üstü pulla kapatılır. Tüm resimlerin üstü kapandığında oyun biter. Bu oyunun bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 1 saat sürmektedir.

Diğer yarıyı bul: Ünitenin kelimeleri hecelere, cümle kalıpları ise kelimelere bölünerek kağıtlara yazılır ve her bir hece ve kelime kesilerek karışık bir şekilde öğrencilere verilir. Öğrencilerden belirlenen sayıda kelime ve cümle oluşturmaları istenir. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 25 dakika sürmektedir.

Kelime türetme: Öğrencilere küçük kağıtlara yazılmış harfler verilir. Bu harfleri kullanarak belirlenen sayıda kelime oluşturmaları istenir. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 15 dakika sürmektedir.

Anlamli kartlar: Araştırmacı tarafından 4 adet kart hazırlanmıştır (EK 21). Bu kartların ön yüzlerinde ünite ile ilgili kelime ve cümle kalıpları arka yüzlerinde ise bu kelime ve cümlelerin anlamları yazar. 4 kişilik oynanan bu oyunda her oyuncu bir kart alır ve belli süre elindeki karta çalışır. Daha sonra kartlar değiştirilir. Her oyuncu her karta bakıp çalışana kadar süreç devam eder. Daha sonra öğrenciler birbirine bu kartlarla ilgili sorular sorar. Her öğrenci belirlenen sayıda doğru cevaba ulaşmaya çalışır. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 20 dakika sürmektedir.

Kelime grupları: Öğrencilere ünite ile ilgili ancak farklı kategorilere ait kelime grupları küçük kağıtlar halinde hazırlanıp karışık bir şekilde verilir. Öğrencilerden bu kelimeleri kategorilere ayırmaları istenir. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 15 dakika sürmektedir.

Hikaye tamamlama: Ünite ile ilgili bir metin hazırlanır ve bu metinde bazı kelimeler boş bırakılır (EK 22). 3-4 kişilik bu görevde her öğrenciye bazı kelimeler verilir. Öğrencilerden biri bu metni okur ve boşluğa geldiğinde durur. Boşluğa gelmesi gereken kelime kimdeyse o kelimeyi söyler. Grup üyeleri bunu onayladığı zaman hikaye okunmaya devam eder. Öğrencilerden metindeki boşlukların doldurması beklenir. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 15 dakika sürmektedir.

Farklı olanı bul: Ünite ile ilgili en fazla 10 kelime ayrı ayrı resimli bir şekilde kağıtlara yazılır ve her bir kelime kesilir. Öğrenciler karışık olarak verilen kelimeleri gelişli güzel sıralar ve belli süre kelimelere bakar. Daha sonra öğrencilerden biri gözlerini kapatır diğeri kelimelerden birini listeden çıkarır. Gözlerini kapatan öğrenci çıkarılan kelimenin hangisi olduğunu bulmaya çalışır. Öğrenciler belirlenen sayıda kelimeyi bilmeye çalışırlar. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 15 dakika sürmektedir.

Dinleme etkinlikleri: Her ünite için farklı dinleme etkinlikleri düzenlenmiştir. Öğrencilere dinleme metinleri gönderilerek ilgili görevi tamamlamaları istenmiştir. Dinleme görevleri boşluk doldurma, diyalog sıralama, eşleştirme, soru cevaplama gibi görevlerden oluşmaktadır. Gönderilen dinleme metinleri MEB tarafından onaylanmış ve öğretmenlere kullanmaları için gönderilmiş metinlerdir.

3.4.5.2.B Basamağı Görevleri

Zar oyunu: Araştırmacı tarafından 3-4 kişinin beraber oynayabileceği zar oyunları hazırlanmıştır (EK 23). Her oyuncudan attığı zar kadar ilerleyip gittiği kutucuktaki görevi tamamlaması beklenmektedir. Bu görevler ünite ile ilgili soru sorma ya da kutucukta var olan soruyu cevaplama şeklinde hazırlanmıştır. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 25 dakika sürmektedir.

Dart oyunu: Bir dart hazırlanarak ya da hazır alınarak bu oyun oynanabilir. Araştırmacı tarafından darta sayı kadar soru hazırlanmıştır. Her oyuncu attığı numaraya denk gelen soruyu cevaplamak durumundadır. Belli sayıda soru cevaplandığında oyun bitirilmiş olunur. Bu görevin bilgisayar ortamında hazırlanıp çıktısının alınması ve hazırlanması 15 dakika sürmektedir.

Dart benim: Öğrencilerden grup halinde bir dart hazırlamaları ve darta koydukları sayı kadar soru hazırlamaları istenir. Daha sonra grupların dartları ve soruları değiştirilir. Her grup kendine denk gelen dartı oynamaya başlar. Belli sayıda soru cevaplandığında oyun bitirilmiş olunur.

Rol oynama: Öğrencilerden ünite ile ilgili belirlenen konularda diyaloglar hazırlamaları ve bunları canlandırmaları istenir. Diyalogda olması gereken bazı ana noktalar öğrencilere söylenerek oluşturulacak role playın çerçevesi belirlenir.

Dinledin mi?: İki kişi ayrı ayrı bir diyalog ya da metin hazırlar ve bu metinlere uygun sorular yazar. Her öğrenci yazdığı soruları diğer öğrenciye verir. Sırayla bir öğrenci kendi yazdığı diyalog ya da metni okurken diğer öğrenci arkadaşını dinler ve soruları cevaplamaya çalışır. Tüm soruları doğru cevaplandığında bu sefer soruları cevaplayan öğrenci kendi metnini okur diğer öğrenci ise arkadaşını dinler ve soruları cevaplamaya çalışır.

Diyaloğu sil: İki kişilik öğrenci grupları birer diyalog hazırlar ve diyaloglar gruplar arasında değiştirilir. Her grup elindeki diyaloğu okur ve okudukça diyalogdaki bazı kelimeleri siler. Öğrenci sildiği kelimeleri aklında tutmak zorundadır. Çünkü her diyaloğu okuduğunda sildiği kelimeyi orda varmış gibi okur. Diyalogta 4-5 kelime kalana kadar silme işlemleri devam eder.

Resimli hikaye: Öğrencilere resimler verilir ve bu resimdeki kişileri konuşmalarını istenir (EK 24). Öğrenci resimdeki her kişiyi anlamlı ve doğru şekilde konuşturduğunda görevi tamamlamış olur.

Yanlışı bul: İki kişi ayrı ayrı bir diyalog ya da metin hazırlar ve bu metinlere bilerek bazı yanlışlar koyarlar. Daha sonra öğrenciler hazırladıkları metinleri değiştirirler ve birbirlerinin koydukları yanlışları bulmaya çalışırlar.

Sor ve cevapla: İki kişi ayrı ayrı bir diyalog ya da metin hazırlar ve bu metinlere uygun sorular yazar. Daha sonra öğrenciler hazırladıkları metinleri değiştirirler. Her öğrenci arkadaşının hazırladığı metni okur ve soruları cevaplamaya çalışır.

Hikaye oluşturma: Öğrencilere ünite ile ilgili kelime ya da sözcük öbekleri verilir. Her öğrenci seçtiği kelime ile ilgili bir cümle kurar. Kurulan her cümle bir öncekinin devamı olacak şekilde kurulmaya çalışılır. Amaç anlamlı bir hikaye ya da diyalog oluşturmaktır.

3.4.5.3. A Basamağı Görevleri

Görsel sözlük hazırlama: Öğrencilerden ünitenin kelimelerini kullanarak görsel bir sözlük hazırlamaları ve bunu sınıfta sunmaları istenir. Bazı kelimelere örnek cümle yazmaları da istenebilir.

Araştırma yapma: Ünitenin konusuna göre öğrencilerden sınıfta araştırma yapmaları istenir. Arkadaşlarının sevdiği/sevmediği filmleri ve karakterleri, doğum günlerini veya boş zaman etkinliklerini araştırma gibi konular verilebilir. Öğrencilerden belirlenen konu ile ilgili araştırma yaptıktan sonra sonuçları sınıfta sunmaları beklenir.

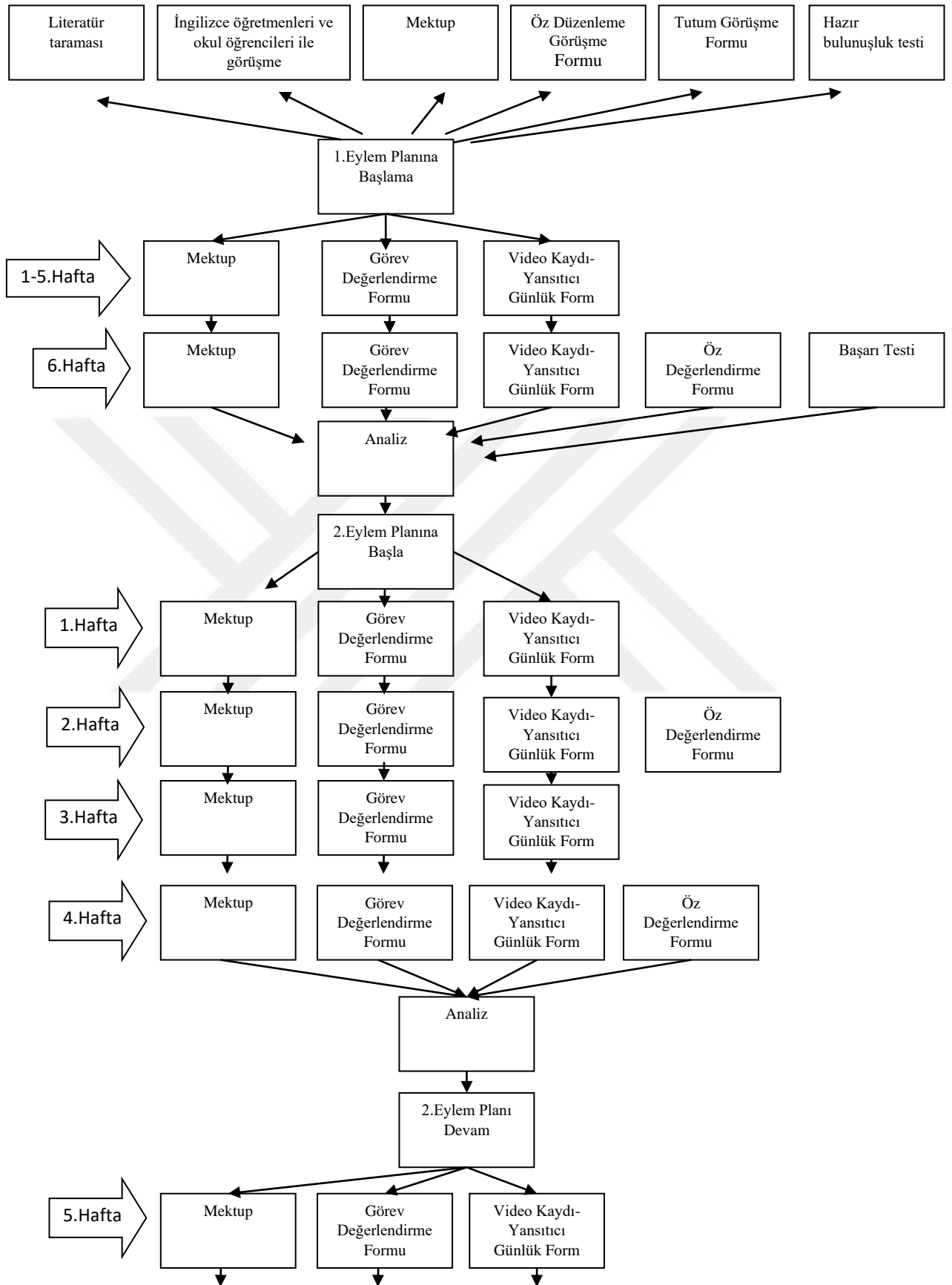
Poster hazırlama: Öğrencilerden ünitenin kelimelerini veya konusunu anlatan resimlerle süslenmiş bir poster hazırlamaları istenir. Hazırlanan poster daha sonra sınıfta sunulur.

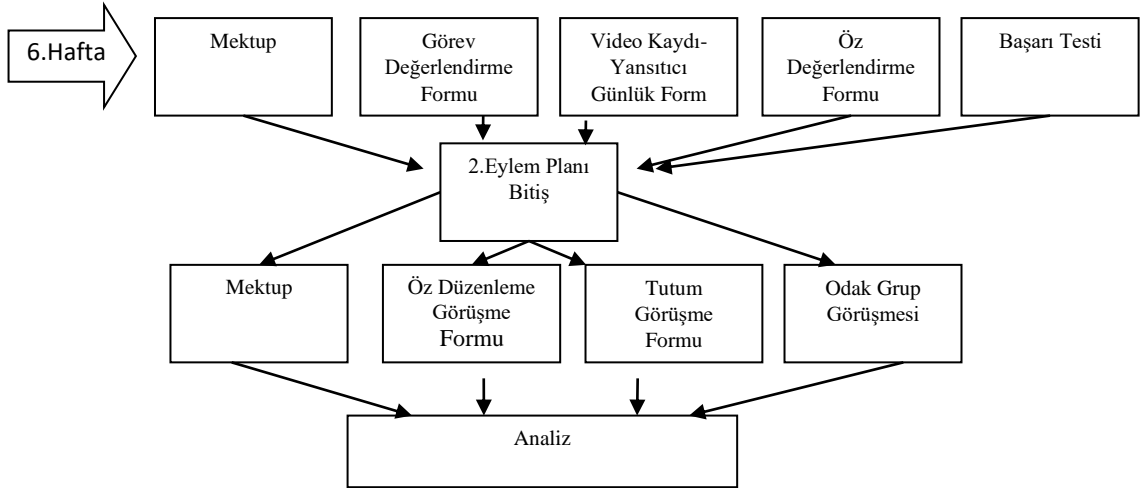
Şarkı besteleme: Öğrencilerden ünitenin kelime ve kalıplarını kullanarak şarkı yazmaları ve bunu besteleyerek sınıfta söylemeleri istenir.

3.4.6. Verilerin Toplanması

Eylem araştırması sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren sürekliliği olan bir araştırma yöntemidir (Kızılay, 2014; Klose, 2014). Bu sebeple bu araştırmada veri toplama ve araştırma süreci eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırma sürecindeki veri toplama aşamaları Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4. Veri Toplama Süreci





3.4.6. 1. Birinci Eylem Planı Veri Toplama Süreci

3.4.6. 1.1. Katılımlı Gözlem

Gözlem belirli bir amaç doğrultusunda, sistematik bir yolla özellikle bakmak ve dinlemek gibi işlemleri gerçekleştirerek olgu ve olayların anlamlarını, katılımcıların farklı bakış açılarını ve bu bakış açıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışan bir tekniktir (Kılıç vd. 2019). Bu araştırmada gözlemin türlerinden biri olan katılımlı gözlem yöntemi kullanılmıştır. Katılımlı gözlemin en önemli getirisi araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışlarının daha iyi anlaşılmasıdır. Araştırmacı katılımlı gözlem esnasında bir durumun birçok yönünü ayrıntılı olarak gözlemlemesi, sistematik biçimde deneyimlemesi ve bilinçli olarak kaydetmesi gerekir. Araştırmacı araştırma ortamını, katılımcıları, olayları ve eylemleri ve bunların içinde yer alan jestleri gözlemler. Gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini ve düşündüklerini not alır. Örüntüler aramaya ve bireyler ve olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya çalışır (Glesne, 2015).

Bu araştırmada, sınıf ortamı uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından katılımlı gözlem yoluyla gözlenmiş, araştırmacının süreç hakkındaki izlenimleri her ders sonrası düzenli olarak “Yansıtıcı Günlük Formu” (EK 9) kullanılarak kaydedilmiştir.

3.4.6. 1.2. Literatür taraması

Literatür taraması belirli bir alanda o zaman kadar yapılmış bilimsel çalışmaların neleri ortaya koyduğunun anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen planlı ve

sistematik çabayı ifade eder. Literatür taraması ile araştırmacılar daha önce yapılmış araştırma sonuçları hakkında bilgi sahibi olurlar (Kılıç, vd. 2019). Bu çalışmada eylem planı geliştirilmeden önce yabancı dil öğretimi ve ters yüz öğrenme alanında yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmaların sonuçları değerlendirilerek eylem planı geliştirilmiştir.

3.4.6. 1.3. Görüşme

Görüşme yoluyla araştırmacı, kendi zihninin ötesinde bilinmesi gereken bazı gerçekler olduğunu kabul eder ve başkalarının hayat deneyimlerini anlamlandırmaya çalışır. Amaç; insanların yaşadıkları tecrübeleri ve bu tecrübelerin anlamlarını ortaya çıkarmak, kişilerin hayat hikâyeleri yoluyla araştırma sorusunu aydınlatacak verilere ulaşmaktır (Kılıç, vd. 2019). Bu çalışmada da birinci eylem planı hazırlanmadan önce uygulama yapılacak okulun öğretmeni, öğrencileri ve farklı yerleşim bölgelerinde görev yapan 5 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin sonucunda ders süreci, kullanılan materyaller, değerlendirme süreci, öğretmen ve öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarına ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bilgiler eylem planının şekillenmesinde yardımcı olmuştur.

3.4.6. 1.4. Yansıtıcı Günlük Form-Ders Video Kayıtları

Yansıtıcı günlükler; düşünceleri, duyguları, tutum ve hipotezleri organize etmeyi, öğretimle ilgili pratik ayrıntıları not etmeyi ve ilgili literatürle de bağlantı kurarak değerlendirme yapmayı sağlamaktadır (Taylor vd., 2006). Her ders araştırmacı tarafından videoya kaydedilmiştir. Video kayıtları her ders sonrasında izlenmiş ve öğrencilerin ve araştırmacının davranışları, sınıf ortamı ve süreçle ilgili yansıtıcı günlüğe notlar alınmıştır. Araştırmacı tarafından doldurulan örnek yansıtıcı günlük formu EK 10'da sunulmuştur.

3.4.6.1.5. Görev Değerlendirme Formları

Öğrencilere birinci eylem planı süresince her geçtikleri basamaktan sonra "Görev Değerlendirme Form"ları verilmiştir. Öğrencilerin her bir görevi neden seçtiğini, bu görev sayesinde ne öğrendiğini ve öğrenme eksikleri olup olmadığını anlamak için bu formları doldurmaları sağlanmıştır.

3.4.6. 1.6. Öz Düzenleme ve Tutum Görüşme Formları

Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini, dil geçmişlerini ve yabancı dile karşı tutumlarını ortaya koymak için birinci eylem planını uygulamadan önce öğrencilerin görüşme formlarını doldurmaları sağlanmıştır.

3.4.6. 1.7. Hazırbulunuşluk ve Başarı Testleri

İlk hafta geliştirilen okuma ve dinleme becerileri hazırbulunuşluk testleri öğrencilere uygulanmıştır. Konuşma becerisi sınavı için ise ilk hafta öğrencilere bilgi verilmiş ve hazırlanmaları için beklenmiştir. Bu sebeple konuşma becerisi hazırbulunuşluk sınavı ikinci hafta yapılmıştır. 5 ve 6. üniteleri içeren birinci başarı testinin okuma ve dinleme becerileri testi birinci eylem planı bittikten sonra 2 Nisan'da, konuşma becerileri sınavı ise 9 Nisan'da uygulanmıştır.

3.4.6. 1.8. Öz Değerlendirme Formu

Uygulama sürecinin ve yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini değerlendirmek ve öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini ortaya koymak amacıyla ünite sonlarında öğrencilerin "Öğrenci Öz Değerlendirme Form"larını doldurmaları sağlanmıştır. Öğrenciler toplamda 5 ünite için 5 farklı öz değerlendirme formu doldurmuşlardır.

3.4.6. 1.9. Öğrenci Mektupları

Öğrencilerden uygulama başlamadan önce İngilizce dersine ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren birer mektup yazmaları istenmiştir. Süreç içerisinde de uygulamanın öğrenciler üzerindeki duyuşsal etkilerini ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini anlamak için her hafta öğrencilerden öğretmenlerine birer mektup yazmaları istenmiştir. Son olarak öğrenciler tarafından dönem sonunda İngilizce dersine ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren mektuplar yazılmıştır.

3.4.6. 2. İkinci Eylem Planı Veri Toplama Süreci

İkinci eylem planı sürecinde katılımlı gözlem, yansıtıcı günlük form, video kayıtları, görev değerlendirme formu, öz değerlendirme formu ve öğrenci mektupları birinci eylem planında olduğu gibi uygulanmıştır.

Öz düzenleme ve tutum görüşme formları ikinci eylem planının sonunda uygulanmıştır. Başarı testleri 7, 8 ve 9. Üniteleri kapsayacak şekilde hazırlanmış ve okuma ve dinleme becerileri testi ikinci eylem planı bittikten sonra 28 Mayıs'ta, konuşma becerileri sınavı ise 4 Haziran'da yapılmıştır.

Dönem sonunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi yönteminde, ortak yönleri olan insanlar bir araya getirilir ve belirli bir konu hakkındaki görüşleri ve düşünceleri sorulur. Katılımcıların bireysel fikir ya da görüşleri yerine ortak görüşleri ve fikirleri açığa çıkarılmaya çalışılır (Kılıç vd. 2019). Odak gruplar, genellikle 7-10 kişiden oluşur (McCawley, 2009; Royse vd., 2009). Bu çalışmada uygulama bittikten sonra gönüllü olan 10 öğrenci ile okulun boş bir sınıfında odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşme ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin duygu ve düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilere kimliklerinin gizli tutulacağına dair açıklama yapılmış ve ses kayıt cihazı kullanılması konusunda izin istenmiştir. Görüşme 54 dakika sürmüştür.

3.4.7. Verilerin Analizi

Eylem araştırması sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren sürekliliği olan bir araştırma yöntemi (Kızılay, 2014; Klose, 2014) olduğundan bu çalışmada veri toplama ve veri analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Eylem araştırmasında veri analizi karşılaştırma, zıt yönleri belirleme, sıralama, ilişkileri belirleme, kurgulama, yorumlama stratejilerinin birini veya birkaçını birlikte uygulama sürecidir. Araştırmacı sonuçların anlamlarına odaklanır. Verilerin toplanması sırasında süregelen analizlerde ana temalar ve eğilimler belirlenir. Diğer çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin başlangıçta ne bildikleri, süreç içinde ve sonunda belli bir noktada neler öğrendikleri belirlenebilir. Bu veriler sayısallaştırılabilir ve herhangi bir istatistik veya teknik yardım olmaksızın analiz edilebilir. Ancak tüm veriler sayısal olarak ifade edilemez. Fikirler ve tutumlar kontrol listeleri veya tablolarla özetlenebilir (Mills, 2003). Elde edilen verilerin analizi, uygulamanın anlaşılmasına yardımcı olur. Nitel verilerin analizinde araştırmacı, alandan toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi ortaya çıkarmaya ve keşfetmeye uğraşır (Özdemir, 2010).

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öğrenciler 1, 2, 3... şeklinde kodlanmış ve öğrencilerin söylemlerinden alıntılar orijinal ifadeleri kullanılarak yapılmıştır.

İçerik analizi, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı bir biçime dönüştürüp yorumlanmasını sağlar (Fraenkel ve Wallen, 2000). Bu araştırmada içerik analizi sürecinde veri tabanlı kodlama yöntemi (Brinkmann, 2013) benimsenmiş, kodlar analiz sürecinde mevcut veriler temel alınarak geliştirilmiştir. Bu araştırmada içerik analizinin aşamaları olan kodlama, sınıflandırma ve yorumlama (Kılıç vd. 2019) adımları takip edilmiştir. İlk olarak kodlama türlerinden “veri tabanlı” kodlama (Brinkman, 2012) türü seçilmiş ve önceden belirlenen kodlar olmaksızın tüm kodlar analiz sürecinde geliştirilmiştir. Daha sonra verilerin özelliklerine bakılarak temalar oluşturulmuştur. Sınıflandırma yoluyla geliştirilen temalar arasındaki ilişkiler ve farklılıklar belirlenmiştir. İlk aşamada çok sayıda ve geçici temalar belirlenmiştir. Benzer anlam ifade eden ve daha üst temada birleşebilen temalar belirlenmiş ve daha net sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Son olarak elde edilen veriler yorumlanarak açıklanmıştır.

Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategorilere göre özetlenir ve daha sonra yorumlanır. Amaç bulguların okuyucuya düzenlenmiş bir bütün şeklinde sunulmasıdır. Betimsel analizde verilerin sistematik bir biçimde betimlenerek yorumlanması ve bu sayede anlama ulaşılması söz konusudur (Bryman, 1988; Lincoln ve Guba, 1985; Kılıç vd. 2019). Bu araştırmada betimsel analizinin aşamaları olan kategorilerin belirlenmesi, verilerin önceden oluşturulan bu kategoriler altında sınıflandırılması ve yorumlanarak ilişkilerin irdelenmesi (Kılıç vd. 2019) adımları takip edilmiştir. İlk olarak literatür ve araştırma amaçları doğrultusunda kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra herhangi bir yorum ve açıklama yapılmaksızın ham veriler belirlenen kategorilere göre yerleştirilmiştir. Son olarak kategorilere yerleştirilen fikirler birbirleri ile ilişkilendirilmiş ve bulguların anlaşılabilirlik kazanması için karşılaştırmalı tablolardan yararlanılmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemi olan “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı birinci eylem planına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ve karşılaşılan problemler nelerdir? Öğrencilerin birinci eylem planı görevlerini tamamlama durumları nasıldır?” problemine cevap bulmak amacıyla; birinci eylem planı sürecinde ders video kayıtları her ders sonunda izlenerek yansıtıcı günlük forma notlar alınmıştır. Eylem planı sonunda ise araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formlar, öğrenci mektupları ve öğrencilerin doldurdukları görev değerlendirme formları ilk olarak ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş daha sonra ise analiz sonuçları beraber değerlendirilmiştir. Bu amaçla veriler kodlanmış, ortak temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Görev değerlendirme formlarının, yansıtıcı günlük formlarının ve öğrenci mektuplarının analiz sonuçları tablolaştırılmıştır. Analizler sonrası elde edilen bulguların yorumları doğrultusunda ikinci eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemi olan “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı ikinci eylem planına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri görüşleri nelerdir? Öğrencilerin ikinci eylem planı görevlerini tamamlama durumları nasıldır?” problemine cevap bulmak amacıyla ikinci eylem planı sürecinde de ders video kayıtları her ders sonunda izlenerek yansıtıcı günlük forma notlar alınmıştır. Eylem planı sonunda ise araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formlar, öğrenci mektupları ve öğrencilerin doldurdukları görev değerlendirme formları ilk olarak ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş daha sonra ise analiz sonuçları beraber değerlendirilmiştir. Bu amaçla veriler kodlanmış, ortak temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Görev değerlendirme formlarının, yansıtıcı günlük formlarının ve öğrenci mektuplarının analiz sonuçları tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemi olan “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılmasının öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” problemlerine cevap bulmak amacıyla öğrenci mektupları, odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler ve tutum görüşme formları dönem başı ve sonu olmak üzere ayrı ayrı betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler önceden belli olan temalara yerleştirilmiştir. Daha sonra farklı veri toplama araçlarından elde edilen analiz sonuçları birleştirilerek beraber değerlendirilmiştir.

Araştırmanın 4. alt problemi olan “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılmasının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini nasıl etkilemektedir?” problemlerine cevap bulmak amacıyla öğrenci mektupları, odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler ve öz düzenleme görüşme formları dönem başı ve sonu olmak üzere ayrı ayrı betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler önceden belli olan temalara yerleştirilmiştir. Daha sonra farklı veri toplama araçlarından elde edilen analiz sonuçları birleştirilerek beraber değerlendirilmiştir. Öz değerlendirme formlarından elde edilen veriler ise ünite ünite bölünerek tablolaştırılmış ve öz düzenleme başlığı altında sunulmuştur.

Araştırmanın 5. alt problemi olan “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılması öğrencilerin bu dersteki akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?” problemine cevap bulmak amacıyla; birinci eylem planı öncesinde kullanılan hazırbulunmuşluk testi, birinci ve ikinci eylem planları sonunda kullanılan başarı testlerinin sonuçları ayrı ayrı her bir öğrencinin süreç içindeki gelişimini ve sınıf ortalamalarını gösterecek şekilde tablolaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve sınıfın süreç içindeki değişimleri grafiklerle görselleştirilmiştir.

Araştırmanın 6. alt problemi olan “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde kullanılan görevlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” problemine cevap bulmak amacıyla dönem sonunda yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, elde edilen veriler kodlanmış ve temalaştırılmıştır.

3.4.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmaları yerel bazda gerçekleştirildiği ve verilerin bağlama ve kendine özgü olması sebebiyle bu araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak geçerliliği test etmek için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılır (Guba, 1981).

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı yeterli süre (15 hafta) araştırma ortamında bulunmuş ve derinlemesine gözlem yapmıştır. Her ders video kayıtları yapılmış ve bu videolar düzenli olarak her ders sonrasında incelenerek

yansıtıcı günlük forma notlar alınmıştır. Her hafta yapılan görevler ve toplanan veriler için uzman görüşleri alınmıştır.

Araştırma verilerinin transfer edilebilirliğini sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve raporlanmıştır. Görev seçme formları, derslerde kullanılan materyaller ve yansıtıcı günlük formlar araştırmanın Ekler kısmında sunulmuştur. Ayrıca görev değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, tutum ve öz düzenleme görüşme formları ve öğrenci mektuplarından doğrudan alıntı yapılarak araştırma ortamının yansıtılması sağlanmaya çalışılmıştır. Alıntıların orijinal ifadelerine aynen yer verilmiş herhangi bir düzeltme yapılmamıştır. Araştırmanın tüm ham verileri gerektiğinde incelenebilmesi amacıyla saklanmıştır.

Araştırmanın güvenilmeye layık olması için veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak yansıtıcı günlük formlar, ders video kayıtları, görev değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, tutum ve öz düzenleme görüşme formları, öğrenci mektupları, odak grup görüşme, hazırbulunuşluk testi ve başarı testleri kullanılmıştır.

Görev değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, tutum ve öz düzenleme görüşme formları ve odak grup görüşme soruları kullanılmadan önce uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırbulunuşluk testi ve başarı testleri asıl uygulamadan önce taslak form halinde başka gruplara uygulanmış her bir maddenin ayırtedicilik, güçlük indeksleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Uygun maddeler test maddeleri olarak seçilmiş ve asıl uygulama yapılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler kodla yeniden kodla stratejisi ile iki kez kodlanmıştır. Bu strateji araştırmacının aynı verileri iki kez kodlamasını, her bir kodlama arasında en az bir veya iki hafta bekleme süresi vermesini gerektirir. İki kodlama sonuçları sonuçların aynı mı yoksa farklı mı olduğunu görmek için karşılaştırılır (Anney, 2014). Bu araştırma kapsamında içerik analizi yapılan odak grup görüşmesi, yansıtıcı günlük formlar ve öğrenci mektupları; betimsel analiz yapılan tutum ve öz düzenleme görüşme formları 3 ay ara ile araştırmacı tarafından tekrarlı olarak kodlanmış ve tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. Tutarlılık hesaplaması Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü “Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)” kullanılarak yapılmıştır. Kodlamalar arası uyuşum katsayısı odak grup görüşmesinde %91; yansıtıcı günlük formlarda %88;

öğrenci mektuplarında %92; tutum görüşme formunda %89 ve öz düzenleme görüşme formunda ise %87 olarak bulunmuştur. Uyuşum katsayısı %70'in üzerinde çıkan araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuç araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın onaylanabilirliğini sağlamak için araştırmacı öznel yargılardan ve varsayımlardan uzak olmaya titizlikle özen göstermişlerdir. Araştırmacı tarafından derinlemesine gözlemler yapılmış, video kayıtları düzenli olarak izlenmiş ve gözlemler yansıtıcı günlük formlara kaydedilmiştir. Araştırma süreci ve veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Böylece verilerin yansız ve objektif olması bakımından onaylanabilirliği sağlanmıştır.



IV. BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı birinci eylem planı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir? Öğrencilerin birinci eylem planı görevlerini tamamlama durumları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla birinci eylem planı kapsamındaki araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formlar, öğrenci mektupları ve öğrencilerin doldurdukları görev değerlendirme formları ilk olarak ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş daha sonra ise analiz sonuçları beraber değerlendirilmiştir.

4.1.1. Birinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

Birinci eylem planına ilişkin olumlu görüşler “Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler” ve “Görevlere İlişkin Görüşler” başlıkları altında incelenmiştir.

4.1.1.1 Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler

Birinci eylem planı sonunda yansıtıcı günlük formlardan, öğrenci mektuplarından ve öğrencilerin süreç içinde doldurdukları görev değerlendirme formlarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre uygulamaya/sisteme ilişkin ulaşılan olumlu görüşler Tablo 12’de temalar altında sunulmuştur.

Tablo 12. Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
Grup çalışması	Eğlenceli Beraber çalışmaktan memnun Birbirlerine yardım ettikleri için daha iyi öğreniyor
Basamaklandırılmış olması	Canı hiç sıkılmıyor Bir dahaki dersi ipe çekiyor İngilizceyi sevmeye başladı Teneffüse çıkmak istemiyor Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyor

	Hep bu şekilde ders işlemek istiyor Derslerde bundan sonra hep aktif olmak istiyor İngilizceyi sevmese bile görevini tamamlamaya çalışıyor
Etkinlikler	Canı hiç sıkılmıyor İngilizceyi sevmeye başladı Konuları öğrendiğini düşünüyor Oyunla ders işlediği için çok mutlu Öğretici bir hafta olduğunu düşünüyor İngilizce konuşabildiği için mutlu oluyor Kelimeleri daha iyi öğrendiğini düşünüyor İsteddiği görevi yaptığı için daha iyi öğreniyor Görevleri kendileri seçtikleri için isteyerek tamamlıyor Bu zamana kadar İngilizcede en çok bu üniteyi öğrendiğini düşünüyor

Tablo 12’de görüldüğü üzere uygulamaya/sisteme ilişkin görüşler “grup çalışması”, “basamaklandırılmış olması” ve “etkinlikler” temalarından oluşmaktadır. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli düşünüldüğünde grup çalışmaları, sürecin basamaklandırılması ve kullanılan etkinlikler modelin öne çıkan özelliklerindedir. Bu özelliklere ilişkin olumlu görüşlerin ortaya çıkması modelin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Grup çalışması temasında öğrenciler grup çalışmasını eğlenceli bulduklarını, beraber çalıştıkları için memnun olduklarını ve grup çalışması sayesinde daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Grup çalışması ile ilgili Ö7 yazdığı mektupta “Arkadaşlarımızla hep bir şeyler yaptık hep. Bu yüzden dersler daha eğlenceli geçiyor bence.” sözleriyle Ö12 ise “Derste yalnız bir şey yapınca çok sıkılıyorum. Böyle olunca hem anlamadığım yerleri de daha çabuk öğreniyorum.” cümleleriyle grup çalışması ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı grup çalışması ile ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin hepsi bu hafta eğleniyor gözüküyordu. Herkes birbiri ile iletişim halindeydi. Birbirlerine sorular sorduklarını gördüm. Görevlerini bitirmeye uğraşmayan hiç kimse yoktu.”

Öğrenciler ders boyunca basamakları geçmeye çalıştığı için ders saatinde hiç boş kalmamış ve bu yüzden de sıkılmamışlardır. Hatta bazı öğrenciler teneffüse bile çıkmak istememiş bir kısmı ise derse giriş zili çalmadan sınıfa gelerek görevlerine devam etmiştir. Öğrencilerin normal koşullarda teneffüslere koşarak çıktığı

düşünülürse bu durum öğrencilerin sınıfta kalıp eğlenerek bir şeyler öğrenmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler görevlerin basamaklandırılmış olmasını sevdiğini, hep bu şekilde ders işlemek istediklerini, derslerin artık sıkıcı olmadığını ve derse katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1: *“Hiç bu şekilde ders işlememiştım. Meğer İngilizce dersi çokta sıkıcı değilmiş. Sanırım böyle olursa derse hep katılırım.”* Ö9: *“Bir sonraki basamağa geçmeye çalışırken bir bakmışım ders bitmiş. Hiç anlamıyorum nasıl bu kadar çabuk geçiyor bu dersler.”* Ö 13: *“C’den B’ye, B’den A’ya geçmeye çalışıyorum hep bu yüzden hiç boş duramıyorum ve böylece de sıkılmıyorum.”* Ö 18: *“Eğer böyle ders işlenecekse hep severim ben İngilizceyi.”* ifadeleriyle görevlerin basamaklandırılmış olması ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı görevlerin basamaklandırılmış olması ile ilgili gözlemlerini yansıtıcı günlük formda şu şekilde ifade etmiştir: *“Her öğrenci derste İngilizceyle uğraştı ve bir şeyler yapmaya çalıştı. Diğer basamağa geçmek için uğraştılar. İngilizceyi sevmeyen öğrenciler bile görevlerini tamamlamak için çaba harcadılar.”* Bir başka yansıtıcı günlük formda ise şu şekilde ifade edilmiştir: *“Bu hafta da öğrenciler teneffüse çıkmadı. Dersten sonra kantine giden öğrencilere ‘Ne oldu eve gitmiyor musunuz zaten?’ diye sorduğumda öğrenci ‘Hocam açtım. Derste unutmuşum.’ dedi.”*

Öğrenciler farklı ve istedikleri etkinlikleri yaptıkları için daha mutlu olduklarını ve kelimeleri ve konuyu daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin kendi istedikleri etkinlikleri yaptıkları için derse aktif bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir. Etkinliklerle ilgili düşüncelerini Ö5: *“Önceden herkes ayını şeyi yapıyordu. Bazen seviyordum onları bazen istemeden yapıyordum. Ama artık ben ne istersem onu yapıyorum. O yüzden hem canım hiç sıkılmıyor hem de bence daha iyi öğreniyoruz.”* Ö6: *“Bu görevler sayesinde cümleler kuruyoruz, konuşuyoruz. Daha doğrusu konuşmaya çalışıyoruz. Kendimi farklı, mutlu hissediyorum o zaman.”* Ö10: *“Bu görevler sayesinde bu zamana kadarki İngilizce derslerimden en çok bu üniteyi öğrendim. Çünkü en çok bu üniteye katıldım. Eğlendim.”* şeklinde belirtmiştir.

4.1.1.2 Görevlere İlişkin Görüşler

Birinci eylem planı sonunda öğrenci mektupları ve öğrencilerin süreç içinde doldurdıkları görev değerlendirme formlarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre görevlere ilişkin ulaşılan olumlu görüşler Tablo 13'te temalar altında sunulmuştur.

Tablo 13. Görevlere İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
C Basamağı	Kolay Seviyesine uygun “Bingo oyunu” eğlenceli “Bingo oyunu” sayesinde kelimeleri öğreniyor Konuyu iyi öğrenmesini sağlıyor Zekâsını geliştirdiğini düşünüyor “Farklı olanı bul” sayesinde kelimeleri öğreniyor Hareketli görevler olduğu için hoşuna gidiyor Bilgisayardan bir şeyler yapmak hoşuna gidiyor “Kelime grupları” sayesinde kelimeleri öğreniyor
B Basamağı	Çok eğleniyor “Zar oyunu” çok eğlenceli Diyalog kurmak hoşuna gidiyor Çok öğretici görevler olduğunu düşünüyor “Role play” görevleri ile cümle kurmayı öğreniyor
A Basamağı	Araştırma yapmayı seviyor Eğlenceli olduğunu düşünüyor Sunum yapmak hoşuna gidiyor Sözlük hazırlamak hoşuna gidiyor Eğitici bir basamak olduğunu düşünüyor

Tablo 13'te görüldüğü üzere görevlere ilişkin görüşler “C Basamağı”, “B Basamağı”, ve “A Basamağı” temalarından oluşmaktadır. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin tüm basamaklarına ilişkin olumlu görüşlerin belirtilmiş olması bu basamakların anlamlı ve etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin bir kısmı C basamağı görevlerinin kolay ve öğretici olduğunu belirtmiştir. Özellikle “Bingo oyunu”nun eğlenceli olduğu ve kelimeleri öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Görev değerlendirme formunda C basamağı ile ilgili Ö4: “*Bingo oyunu harika bir şey. Onun sayesinde ünitenin herhalde her kelimesini öğrendim.*” Ö14: “*Bu basamak çok kolaydı bence. Hem eğleniyorsun hem de öğreniyorsun.*” Ö11: “*Bu basamak benim evde bilgisayar*

kullanmamı sağladı. İnternete girmek ve bilgisayardan bir şeyler yapmak çok hoşuma gitti.” cümleleriyle düşüncelerini belirtmiştir.

B basamağı ile ilgili olarak öğrencilerin bir kısmı eğlendiklerini, cümle kurmayı öğrendiklerini ve diyalog kurdukları için mutlu olduğunu ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili Ö16: *“Aslında ‘Role play’de diyalog kurarken baya zorlandım. Ama çok şey öğrendim. En sonunda başarınca o kadar sevindim ki.”* Ö7: *“Zar oyununu hepimiz sevdik bence. Konuyu öğreniyorsun, eğleniyorsun daha ne olsun.”* Ö2: *“Bu basamakta baya eğlendim. Cümle kurmayı falan öğrendim diyalog kurarken.”* şeklinde B basamağının iyi geçtiğini ve öğretici olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler genel olarak A basamağında bir sıkıntı yaşamadıklarını, bu basamağı eğlenceli ve öğretici bulduklarını belirtmişlerdir. A basamağı ile ilgili düşüncesini Ö8: *“İlk defa hayatımda İngilizce sunum yaptım. Çok heyecanlandım. Ama insan böyle baya öğreniyormuş.”* Ö4: *“Bu basamakta önceden yapmadığım şeyler vardı. Mesela İngilizce araştırma yapmak ve sonra da sunmak. Çok öğreticiydi bence. Yani hem tekrar yapmış oluyorsun hem de yeni bir şeyler öğrenmiyorsun.”* Ö17: *“Sunum yapanları dinlemek güzeldi bence. Gerçi bu bir görev değil ama olsun. Ordan da bir şeyler öğrendim ben. Yanlışım varmış meğer benim görevimde. Hemen düzelttim.”* şeklinde dile getirmiştir.

4.1.2 Öğrencilerin Birinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları

Birinci eylem planı boyunca her hafta öğrencilerin görevleri tamamlama durumları ve derse gelmeyen öğrenciler yansıtıcı günlük formlara not alınmıştır. Eylem planı sonunda yansıtıcı günlük formlardan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin hafta hafta görevleri tamamlayıp bir sonraki basamağa geçme durumları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Birinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları

	Ev görevini tamamlayamayan	Sınıf görevini tamamlayamayan	Sonuç
1. Hafta	2	9	9 öğrenci B1 basamağına geçti
2. Hafta	1	7	10 öğrenci B2 basamağına geçti

3. Hafta	1	5	13 öğrenci B3 basamağına geçti
4. Hafta	-	6	12 öğrenci A basamağına geçti
5. Hafta	-	2	16 öğrenci Ek Eylem Planına geçti
6. Hafta	-	-	18 öğrenci 7. Ünite C basamağına geçti (2. Eylem Planı)

Tablo 14'te görüldüğü üzere ilk haftalarda ev görevini tamamlamadan gelen öğrenciler bulunmaktadır. İlk haftalarda ev ve sınıf görevlerinin zamanında bitirilememiş olması birinci eylem planının uzamasına sebep olmuştur. Öğrencilerin ev ve sınıf görevlerini teknolojik problemler, görev sayısının fazla olması, sınıfta yeni grupların oluşturulmasının ve yeni göreve başlanmasının zaman alması sebebiyle tamamlayamadığı görülmüştür.

Yeni bir sistem olması sebebiyle öğrencilerin sürece adapte olmaları zaman almıştır. İlk hafta 2 öğrenci ev görevlerini tamamlamadan sınıfa gelmişlerdir. Bu öğrenciler sınıfın bir köşesinde ev görevlerini tamamlayıp sınıf görevlerini yapmaya başlamışlardır. İlk hafta sınıf görevlerini tamamlayarak bir sonraki basamağa 18 öğrenciden 9'u geçebilmiştir.

İkinci hafta geride kalan 9 öğrencinin hepsi birinci haftanın sınıf görevlerini ve ikinci haftanın ev görevlerini bitirerek sınıf görevlerini yapmaya başlamışlardır. Bu hafta 1 öğrenci ev görevlerini tamamlamamıştır. Bu öğrenci ev görevlerini bir köşede tamamladıktan sonra sınıf görevlerini yapmaya başlamıştır. İkinci haftanın sonunda 7 öğrenci 3. haftanın basamağı olan B3 basamağına geçememiştir.

Üçüncü hafta geride kalan öğrenciler sınıf ve ev görevlerini tamamlayarak B3 basamağına geçebilmiştir. Bu hafta 1 öğrenci ev görevlerini tamamlamamıştır. Bu öğrenci ev görevlerini bir köşede tamamladıktan sonra sınıf görevlerini yapmaya başlamıştır. Haftanın sonunda 5 öğrenci B3 basamağına geçememiştir.

Dördüncü hafta B3 ve A basamağının bitmesi gerekiyordu. Ancak 12 öğrenci B3 basamağını bitirip A basamağına geçebilmiştir. 6 öğrenci ise B3 basamağını bitirememişlerdir. Bu sebeple eylem planı bir hafta uzamıştır.

Beşinci hafta öğrencilerin hepsi A basamağını tamamlamış ve ek eylem planına geçmiştir. Altıncı hafta öğrencilerin hepsi ek eylem planını tamamlamış ve böylece 2. eylem planına geçilmiştir. 3. haftadan sonra ev görevlerini yapmadan sınıfa gelen bir öğrenci olmamıştır.

4.1.3. Birinci Eylem Planı ile İlgili Problemler

Birinci eylem planı sonunda yansıtıcı günlük formlar, öğrenci mektupları ve öğrencilerin süreç içinde doldurdıkları görev değerlendirme formlarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre görevlere ve uygulamaya ilişkin karşılaşılan problemler Tablo 15'te temalar altında sunulmuştur.

Tablo 15. Birinci Eylem Planı ile İlgili Problemler

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Ev görevleri	Ev görevini tamamlamama	Zamanında bitiremiyor Zorunlu ev görevi sayısı çok Görevleri tamamlarken zorlanıyor
	Ev görevlerini gönderememe/ yapamama	İnternet yok Bilgisayarı bozuk MEB destekli çevrimiçi uygulamaya girmekte zorlanıyor
	İletişim	Yoğun iletişim uygulaması görüşmeleri oluyor Yoğun telefon görüşmeleri yapılıyor
Görevler	Materyal	Materyaller kağıttan olduğu için uçtu
	C Basamağı	Zor Zamanında bitiremiyor Kelime grupları görevini yaparken zorlanıyor
	B Basamağı	Zamanında bitiremiyor Cümle kurmakta zorlanıyor Diyalog kurmakta zorlanıyor Hikaye oluşturmakta zorlanıyor Dart oyununu bitirmek zaman alıyor Dart oyunu esnasında öğrenciler arasında tatsızlıklar yaşanıyor
Uygulama	Sınıf yönetimi	Bitirilen görevler gösterilirken ses oluyor Görev listeleri imzaltılmak istendiğinde karışıklık oluyor
	Yeni göreve başlama	Yeni gruplar oluştururken sıkıntı yaşanıyor Yeni göreve başlamak için beklemek zorunda kalınıyor Yeni görevin anlatımı ve materyalinin verilmesi aşamasında karışıklık oluyor

Tablo 15’te görüldüğü üzere birinci eylem planı ile ilgili problemler “ev görevleri”, “görevler” ve “uygulama” temalarından oluşmaktadır. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli bu araştırma kapsamında geliştirilmiş ve eylem araştırması yöntemiyle uygulanmıştır. İlk uygulama sürecinde ve kullanılan görevlerle ilgili problemler yaşanmasının doğal olduğu düşünülmektedir. Görevlerin gönderilmesi, tamamlanması, özellikleri ve sınıf yönetimi noktasında değişiklikler yapılması gerektiği görülmüştür.

Öğrenciler ev görevlerini zamanında tamamlayamamıştır. Bunun sebebi olarak öğrenciler görevlerin sayısının çok olduğunu ve görevlerin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin evlerinde internet bağlantısının zaman zaman olmaması veya internet hızının yavaş olması; bilgisayarlarının yavaş veya bozuk olması da öğrencilerin görevlerini tamamlamalarını engellemiştir. Bu konu ile ilgili yaşadığı sıkıntıyı öğrenciler şu şekilde ifade etmiştir: Ö9: *“Hocam, bu görevler yani zorunlu olanlar çoktu. Bir türlü bitmedi. Zaten çok da zorlandım yaparken.”* Ö16: *“MEB destekli çevrimiçi uygulama çok yavaştı. Bir görevi göndermek için 2 saat bilgisayar başında bekledim. Yine de olmadı. Başka şekilde size göndersek görevleri daha çabuk biterdi.”* Ö13: *“Çevrimiçi uygulamaya ya çok sinir oldum. Bir türlü açılmıyor. Babam da kızdı. Bırak artık dedi. Ben de o yüzden gönderemedim.”* Ö5: *“Ev görevleri çok zamanımı alıyor. Geçen hafta bilgisayarda bozuldu. Anneannemlere gitmek zorunda kaldım. Daha az olsa bu görevler daha iyi olurdu.”* Bu durumu araştırmacı yansıtıcı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir: *“Çevrimiçi etkinliklere alternatif olabilecek görevleri az ve yetersiz yolladığımı farkettim. İnternet erişimi sıkıntılı olanlar çevrimiçi görevleri yapmakta zorlandı. Bu yüzden bir daha ki eylem planında çevrimiçi görevlere alternatif olarak görev yollamaya karar verdim.”*

Öğrenciler ilk 2-3 hafta yeni bir sistem olması ve MEB destekli çevrimiçi uygulama ve bilgisayar kullanma konusunda bilgi eksikliklerinin olması sebebiyle görevlerini gönderme konusunda sıkıntı yaşamışlar ve çok fazla zaman harcadıklarını dile getirmişlerdir. Bu yüzden bazı öğrenciler görevlerini iletişim uygulaması aracılığıyla öğretmene ulaştırmıştır. MEB destekli çevrimiçi uygulamaya girmede ve görevlerini göndermede sıkıntı yaşayan öğrenciler için 2. haftadan sonra görevler

flashbellekten verilmeye başlanmıştır. Bu öğrenciler görevlerini iletişim uygulamasından öğretmene ulaştırmışlardır.

İlk haftalar öğrencilerle internet ve MEB destekli çevrimiçi uygulamadan kaynaklanan sıkıntılardan dolayı her gün en az 2 saat iletişim uygulamasıyla mesajlaşma ve telefon görüşmeleri yapılmıştır. Bu durumu araştırmacı yansıtıcı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir: *“Hafta içinde yeni bir sistem olması ve öğrencilerin bilgisayar kullanmada yaşadıkları sıkıntılardan dolayı yoğun iletişim uygulaması konuşmaları oldu. Geçen gün tam 3 saat telefonda ayrılamadım. Öğrenciler neyi, nasıl yapacaklarını sormak ve yaptıklarını göstermek için her akşam iletişim uygulamasından benimle iletişime geçtiler ya da aradılar.”*

Öğrencilerden bazıları sınıf görevlerinin zor ve sayısının çok olduğunu bu yüzden de zamanında bu görevleri bitiremediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf görevleri ile ilgili düşüncelerini Ö7: *“Diyalog kurarken çok zorlandım bu hafta. Zamanında yetiştiremedim. Yapması gereken bu kadar görev olmasaydı belki terlemezdim.”* Ö17: *“Hocam çok fazla görev var. Zamanımız az ama. Zaten cümle kurmak çok zor. Her şey birleşince biraz sıkıntı oluyor.”* Ö12: *“B basamağı hiç bitmiyor zamanında. Diyalog hazırlamak zaman alıyor. Bir sürü görev var yapılması gereken.”* Ö11: *“Tam size görevimi gösterecektim. Ö8 yanımdan bir geçti kağıtlarım uçtu hep. Bir daha yapmak zorunda kaldım. Zamanım gitti.”* şeklinde dile getirmiştir. Özellikle “Dart oyunu” esnasında sıkıntı yaşadıklarını ve çok uzun sürdüğünü Ö10 şu şekilde ifade etmiştir: *“Dartta Ö13’le kavga ettik. Bir türlü sıra gelmedi. Gürültü oldu hep. Yetiştiremedim bu yüzden.”* Ö4 ise bu konuyla ilgili *“Bir daha dartı seçmeyeceğim. Çok kalabalık oluyor. Bitiremedim görevimi.”* sözleriyle yaşadığı sıkıntıyı ifade etmiştir.

Birinci eylem planı süresince uygulamaya ilişkin problemler yaşanmıştır. Bunlardan ilki sınıf yönetimi ile ilgilidir. Öğrenciler öğretmene görevlerini göstermek ve görev kağıtlarını imzalatmak istediğinde sınıfta çok fazla gürültü olmuştur. Bu konu ile ilgili araştırmacı yansıtıcı günlüğüne şu şekilde not almıştır: *“Görevlerini bitiren öğrenciler görevlerini göstermek, imzalatmak ve yeni görevlerini almak istediklerinde problem olabiliyor. Aynı anda birden fazla grupla ilgilenemiyorum çünkü. Kağıt imzalama işini dersin sonuna bırakmam gerekiyor.”*

Bu konuyla ilgili yaşadığı problemi Ö15 yazdığı mektupta şu şekilde dile getirmiştir: *“Hocam bu hafta sizi çok bekledim görevi göstermek için. Diğer görevime geçemedim. Zaman kaybettim.”*

Uygulamaya ilişkin karşılaşılan bir diğer problem de öğrenci yeni göreve başlayacağı zaman meydana gelmiştir. Yeni çalışma grubunun oluşturulması ve yeni görevin anlatılıp materyalinin verilmesi esnasında karışıklık yaşanmıştır. Bu durumla ilgili yaşanan problemi araştırmacı yansıtıcı günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir: *“Bir grup öğrencinin görevini kontrol ederken diğer grup görevi bitirmiş oluyor. Bu sebeple de beklemek zorunda kalıyorlar. Aynı anda birden fazla grup görevini tamamladığında da ders esnasında öğrenci boş kalıyor, gürültü oluyor. Geçen ders bu sıkıntıyı derste çözemedim.”* Araştırmacı bir diğer günlükte ise problemi şu şekilde ifade edip çözüm önerisi geliştirmiştir: *“Yeni görev için öğrenciler beklerken sıkıntı yaşıyor bunun için de öğrencilerin kendilerinin grup kurup beni beklemeden görevlerini gösterdikten sonra yeni göreve başlamalarını sağlamalıyım. Grupları ben kurduğum zaman bekleme ve ses daha çok artıyor. Sınıf yönetimi zor oluyor.”*

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı ikinci eylem planı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir? Öğrencilerin ikinci eylem planı görevlerini tamamlama durumları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla ikinci eylem planı kapsamındaki araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formlar, öğrenci mektupları ve öğrencilerin doldurdukları görev değerlendirme formları ilk olarak ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş daha sonra ise analiz sonuçları beraber değerlendirilmiştir.

4.2.1. İkinci Eylem Planına İlişkin Olumlu Görüşler

İkinci eylem planına ilişkin olumlu görüşler “Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler” ve “Görevlere İlişkin Görüşler” başlıkları altında incelenmiştir.

4.2.1.1 Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler

İkinci eylem planı sonunda yansıtıcı günlük formlar, öğrenci mektupları ve öğrencilerin doldurdıkları görev değerlendirme formlarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre uygulamaya/sisteme ilişkin ulaşılan olumlu görüşler Tablo 16’da temalar altında sunulmuştur.

Tablo 16. Uygulamaya/Sisteme İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
Grupların önceden belirlenmesi	Sınıfta karışıklık olmuyor Arkadaşlarıyla daha uyumlu çalışıyor Zamanında görevlerini tamamlayabiliyor
Grup çalışması	Beraber çalışmaktan memnun Arkadaşlarıyla beraber çalıştığı için daha iyi öğreniyor
Etkinlikler	Dersler çok eğlenceli geçiyor Konuları öğrendiğini düşünüyor Kelimeleri daha iyi öğrendiğini düşünüyor Dersin olduğu günler heyecanlı/mutlu oluyor İkinci dönem ünitelerini öğrendiğini düşünüyor Derslerde eskisinden daha çok eğleniyor/mutlu Ev görevlerine dönüt vermek için harcanan zaman azaldı Görevlerle ilgili açıklama yapılmadan görevleri tamamlayabiliyor

Tablo 16’da görüldüğü üzere ikinci eylem planının uygulama/sisteme ilişkin görüşleri “grupların önceden belirlenmesi”, “grup çalışması” ve “etkinlikler” temalarından oluşmaktadır. İkinci eylem planında grupların önceden belirlenmesinin sınıf yönetimi ile ilgili yaşanan problemleri çözdüğü görülmüştür. Öğrencilerin grup çalışması ve etkinliklerle ilgili görüşleri birinci eylem planı sonunda elde edilen bulgularla benzer özelliktedir.

İkinci eylem planı itibariyle öğrencilerin çalışma grupları ders esnasında değil önceden kendileri tarafından belirlenmeye başlanmıştır. Bu durum sınıftaki karışıklığı bitirmiş ve öğrencilerin arkadaşlarıyla daha uyumlu çalışarak görevleri zamanında bitirmelerini sağlamıştır. Bu konu ile ilgili düşüncelerini Ö4: “*Bu hafta görevlerim bitince başka birini beklemek zorunda kalmadım. Böylece görevlerimi bitirmek için koşmama da gerek kalmadı. Çok iyi oldu.*” Ö9: “*Bu hafta istediğim arkadaşlarımla çalıştım hep. Hiç sıkıntı olmadı. Geçen hafta Ö11’le çalışmak zorunda kalmıştım siz diyince. Onunla hiç anlaşamıyorum. Görevleri yaparken sanki hepsini o yapmış gibi*

yapıyordu.” şeklinde dile getirmiştir. Araştırmacı grupların önceden belirlenmesinin dersteki etkisini yansıtıcı günlükte şu şekilde ifade etmiştir: “Gruplar önceden belli olduğu için sınıfta karışıklık olmadı. Görevini bitiren aynı arkadaşıyla kimseyi beklemeden diğer göreve geçebildi. Önceki haftalara göre daha düzenliydi. Çok karışıklık olmadı. Sınıf disiplini konusunda sıkıntılar yaşanmadı.” Bir diğer yansıtıcı günlükte ise şunları ifade etmiştir: “Grupları ben oluşturduğum zaman bazen öğrenciler görevi yaparken anlaşmazlığa düşüyordu. Ama kendileri oluşturunca hızlı ve uyumlu bir şekilde görevleri tamamlayabildiler.”

Görev değerlendirme formunda bireysel görevler olduğu halde öğrenciler grup çalışması görevlerini seçmişlerdir. Bu şekilde ders işlemekten memnun olduklarını ve daha iyi öğrendiklerini belirten öğrencilerden Ö10 konu ile ilgili düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: “Görevleri arkadaşlarımla beraber yapınca bir yerde takıldığımda veya bir kelimeyi falan unuttuğumda hemen onlara rahat bir şekilde sorup hemen öğreniyorum. Hem de sanki ders gibi olmuyor onlarla bir şeyler yapınca. Dersler güzel geçiyor.” Aynı konu ile ilgili Ö9: “Keşke bütün dersler böyle arkadaşlarımızla bir şeyler yaparak geçse. Öyle sırada oturup deftere yazmak çok sıkıcı. Sıkılıyorum yani ben. Böyle daha güzel.” Ö15: “Hocam yanımda arkadaşım olunca yani onunla hep konuşabildiğim için derste ben bir şeyi bilmesem bile o biliyor oluyor. Bazen ben biliyorum o bilmiyor oluyor. Bu hafta ona sordum ben teklif nasıl yapıyor diye o da anlattı hemen. Sonra görevleri tamamladık beraber.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ders sürecinde öğrencileri aktif tutacak etkinlikler düzenlense bile her öğrenci aynı etkinliğe katılmaya mecbur bırakıldığında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz ardı edilmiş olacaktır. Bu yüzden bu uygulamadaki iki eylem planında da öğrencileri süreç içinde aktif tutan görevler düzenlenmiş ve öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyacına göre istediği görevi seçmesi ve tamamlaması için fırsatlar sunulmuştur. Bu durum öğrencilerin kendilerini derste mutlu hissetmelerini sağladığı için onların eğlenerek öğrenmelerine katkıda bulunmuş ve İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmıştır. Öğrenciler etkinlikler sayesinde derslerin daha eğlenceli geçtiğini, daha iyi öğrendiklerini ve derslerde eskisinden daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncelerini Ö2: “Hocam derste hep eğlenceli bir şeyler yapıyoruz.

Konuları ve kelimeleri daha çok öğreniyoruz böyle bence. Bir de şunu söylemek istiyorum artık derslerde çok mutlu oluyorum.” Ö16: *“İkinci dönemki konuları hep öğrendim ben bu etkinlikler sayesinde. Derslerde çok eğleniyorum hem de öğreniyorum.”* Ö13: *“Hocam ben bu dönem anladım ki hem oyun oynayıp, hem eğlenip hem de bir şeyler öğreniliyormuş. Keşke matematikte de hep böyle farklı şeyler yapsak.”* Ö12: *“Hocam valla önceden arada hasta olsam da gitmesem diyordum. Ama şimdi hasta olmayayım İngilizcenin olacağı zaman diyorum. Eğlenceden geri kalmış olurum yoksa.”* cümleleriyle dile getirmiştir.

Öğrenciler ikinci eylem planında sisteme alıştıkları ve görevleri nasıl yapacaklarını öğrendikleri için ev görevlerine dönüt vermek için harcanan zaman azalmış ve sınıf görevlerinde ise öğrenciler herhangi bir açıklama beklemeden materyallerini alıp göreve başlamışlardır. Araştırmacı bu durumu yansıtıcı günlüğünde şu şekilde belirtmiştir: *“Öğrenciler sistemi ve görevleri iyice kavradıkları için artık ben çok fazla açıklama yapmadan görevi yapmaya başlayabiliyorlar. Böylece beni beklemek zorunda kalmadılar bu hafta. Ders daha düzenli geçti.”* Bir başka yansıtıcı günlükte ise şunları ifade etmiştir: *“Hafta boyunca öğrencilere ev görevleri için harcadığım zaman ilk haftalara göre çok azaldı. İlk haftalar her gün en az iki saat harcarken şimdi haftada en fazla bir saat harcıyorum. Öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını öğrendiler. Kendileri de görevi tamamlama ve gönderme sıkıntısı yaşamıyorlar artık.”*

4.2.1.2 Görevlere İlişkin Görüşler

İkinci eylem planı sonunda öğrenci mektupları ve öğrencilerin süreç içinde doldurdukları görev değerlendirme formlarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre görevlere ilişkin ulaşılan olumlu görüşler Tablo 17’de temalar altında sunulmuştur.

Tablo 17. Görevlere İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
C Basamağı	“Bingo oyunu” çok eğlenceliydi
	“Bingo oyunu”nda kelimeleri çok iyi öğrendi
	“Farklı olanı bul” görevi sayesinde kelimeleri öğrendi
	“Kelime grupları” görevi sayesinde kelimeleri öğrendi
	“Diğer yarıyı bul” görevi cümleleri öğrenmesini sağladı

	“Zar oyunu” harika/eğlenceli “Zar oyunu”nda cümle kurmayı öğreniyor “Role play” görevleri eğitici “Role play” görevleri eğlenceli “Role play” üniteyi öğrenmesini sağlıyor
B Basamağı	“Picture story”de zorlanıyor ama çok şey öğreniyor “Dart benim” görevi daha iyi “Dart benim” görevinde cümle kurmayı öğreniyor “Dart benim” görevinde soru sormayı öğreniyor “Dinledin mi?” görevi ile cümle kurmayı öğreniyor “Find mistakes” üniteyi öğrenmesini sağlıyor
A Basamağı	İngilizcesi daha çok ilerliyor Sunum yapmak hoşuna gidiyor Üniteyi tekrar etmesini sağlıyor Yeni bir şeyler yaptığı için memnun Öğrendiklerini sağlamlaştırdığını düşünüyor

Tablo 17’de görüldüğü üzere görevlere ilişkin görüşler “C Basamağı”, “B Basamağı”, ve “A Basamağı” temalarından oluşmaktadır. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin tüm basamaklarına ilişkin olumlu görüşlerin belirtilmiş olması bu basamakların anlamlı ve etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler C basamağının görevleri sayesinde kelimeleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler özellikle “bingo oyunu” görevinin eğlenceli olduğunu ve bu görev sayesinde kelimeleri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konu ilgili olarak Ö17: *“Bu hafta bingo oyununda çok eğlendik. Diğer ünite de bu görevi seçeceğim. Ünitenin bütün kelimelerini öğrendik hem.”* Ö8: *“Kelime grupları görevini yaparken tüm kelimeleri tekrar etmiş olduk. Biraz uzun sürdü ama iyi öğrendik.”* Ö10: *“Bingo ve farklı olanı bulduğumuz görevlerde o kadar çok gördük ki kelimeleri oturup ezberlemeye gerek kalmadı. Oyunla öğrenmiş olduk kelimeleri.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

B basamağı görevlerinde öğrenciler genel olarak zorlansalar da eğlenceli geçmiş ve bu görevler öğrencilerin üniteyi ve cümle kurmayı öğrenmesini sağlamıştır. Ö14bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu hafta role play’de diyalog kurarken Ö17 ile zorlandık baya. Ama üniteyi resmen öğrendik. Cümle kurmalı görevler zor olsa da çok şey öğretiyor. Hem de İngilizce konuşmak çok güzel oluyor.”* Aynı konuyla ilgili olarak Ö1: *“Dart oyunu değiştiği için seçtim. Bu şekilde olunca hiç sıkıntı olmadı. Eğlendik. Soru sormayı, cümle kurmayı falan*

öğrendik. İyi oldu.” Ö18: “Aslında bu basamakta hep biraz zorlanıyorum. Ama zar oyununu çok seviyorum onda cümleler falan kuruyoruz. Eğlenceli geçiyor.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğrenciler A basamağı görevleri sayesinde İngilizcilerinin ilerlediğini ve öğrendiklerinin sağladığını düşünmektedirler. Bu basamaktaki görevlerden genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö3: “Bu hafta poster hazırladım. Öğrendiklerimizi tekrar etmiş oldum. Eve gidince anneme de göstereceğim posterimi. Çok güzel oldu.” Ö16: “Araştırma yapıp sunmak biraz zaman alıyor ama olsun. Tüm cümleleri tekrar etmiş oldum. Hem sunum yapmak çok hoşuma gidiyor.” Ö12: “Hocam bu hafta hem çiftlik yaptım hem de sundum. Bunları yaptığıma göre İngilizcem kesin gelişti demektir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

4.2.2. Öğrencilerin İkinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları

İkinci eylem planı boyunca her hafta öğrencilerin görevleri tamamlama durumları ve derse gelmeyen öğrenciler yansıtıcı günlük formlara not alınmıştır. Eylem planı sonunda yansıtıcı günlük formlardan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin haftalık görevleri tamamlayıp bir sonraki basamağa geçme durumları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin İkinci Eylem Planı Görevlerini Tamamlama Durumları

	Ev görevini tamamlamayan	Sınıf görevini tamamlamayan	Sonuç
7. Hafta	-	2	16 öğrenci B ve A basamağına geçti
8. Hafta	-	-	18 öğrenci C basamağına geçti
9. Hafta	1	1	17 öğrenci B ve A basamağına geçti
10. Hafta	-	1	17 öğrenci C basamağına geçti
11. Hafta	-	-	18 öğrenci B ve A basamağına geçti
12. Hafta	-	-	18 öğrenci 2. Eylem planını tamamladı

Tablo 18’de görüldüğü üzere ikinci eylem planında sadece bir hafta bir öğrenci ev görevini yapmadan derse gelmiştir. Bu öğrenci o hafta ayağı kırıldığı için ev görevini yapamadığını ifade etmiştir. Sınıfa geldiğinde ev görevlerini tamamlamış ve sınıf görevlerine başlamıştır. Öğrenciler birinci eylem planında yaşadıkları görevleri zamanında bitirememesi problemini ikinci eylem planında çok yaşamamışlardır. 12. haftanın sonunda bütün öğrenciler eylem planını tamamlamışlardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir? ” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla öz düzenleme görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi ilk olarak ayrı ayrı betimsel analize tabi tutulmuş daha sonra ise analiz sonuçları beraber değerlendirilmiştir.

4.3.1. Öz Düzenleme Becerisi

Öz düzenleme becerisine ilişkin bulgular “Motivasyon Bileşeni”, “Yeterlilik Bileşeni”, “Ortam Düzenleme Bileşeni”, “Zaman Yönetimi Bileşeni” ve “Strateji Seçimi Bileşeni” başlıkları altında incelenmiştir.

4.3.1.1. Motivasyon Bileşeni

Öz düzenleme görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerisinin motivasyon bileşenine ait bulgular Tablo 19’da dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 19. Motivasyon Bileşenine İlişkin Görüşler

Dönem Başı	Dönem Sonu
Öğrenmek istiyorum	Öğrenmek istiyorum
<ul style="list-style-type: none"> •Gerekli •Kolay •Sınav var •Başka ülkelerdeki insanlarla konuşmak 	<ul style="list-style-type: none"> •Eğlenceli •Seviyorum •Yurt dışına gitmek istiyorum •Kendimi geliştirmek istiyorum

	istiyorum	•Yabancılarla konuşmak istiyorum
	•Başka ülkelere gitmek istiyorum	•Mesleğimde yardımcı olacağını düşünüyorum
Öğrenmek istemiyorum	•Zor	•İngilizce şarkı ve yazıları anlamak istiyorum
	•Sıkıcı	•İngilizce konuşunca mutlu hissediyorum
	•Gereksiz	
	•Anlamıyorum	
	•Yazı yazmayı sevmiyorum	

Tablo 19’da görüldüğü üzere öz düzenlemenin motivasyon bileşeninde dönem başında İngilizce dersini hem öğrenmek isteyen hem de öğrenmek istemeyen öğrenciler varken dönem sonunda öğrenmek istemeyen öğrenci bulunmamaktadır. Dönem başında İngilizceyi öğrenmek isteyen öğrenciler sebep olarak dersin sınavının olmasını, kolay olmasını ve başka ülkelerdeki insanlarla iletişime geçmek istemelerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö2: “*Bu dersi öğrenmem gerek. Çünkü sınavı var. Sonra takdir alamam.*” Ö7: “*İngilizce kolay bir ders bence. Yurt dışına gidersek konuşabilmek için öğrenmemiz gerekiyor.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

İngilizce dersini öğrenmek istemeyen öğrenciler ise sebep olarak dersin zor ve sıkıcı olmasını ve dersi anlamamalarını belirtmişlerdir. Dersi anlamadığını ve zorlandığını Ö14 şu şekilde ifade etmiştir: “*Açık söylemek gerekirse ben bir şey anlamıyorum. Cümle hiç kuramıyorum. En zor ders bu benim için.*” Dersi öğrenmek istemeyen Ö15 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*İngilizce demek yazı yazmak demek benim için. Yazı yazmayı sevmiyorum. O yüzden dersi de sevmiyorum. Bence o yüzden de anlamıyorum.*”

Dönem sonunda öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının olumlu yönde geliştiği ve dersi öğrenmek istemelerinin sebeplerinin dönem başına göre değiştiği görülmektedir. Öğrenciler dersi sevmeye, eğlenceli bulmaya, İngilizcenin kendi bireysel ve mesleki gelişimleri için önemli olduğunu düşünmeye, İngilizce konuşmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak dönem başında Ö12: “*Aslında bu ders sıkıcı. Arada uyukum geliyor. Söylemeyin ama önceden ben arada uyuyordum.*” şeklinde dersle ilgili düşüncesini söylerken dönem sonunda aynı öğrenci “*Bu dersi sizin sayenizde artık çok seviyorum. İngilizce şarkıları, yazıları*

falan merak ediyorum. Onları anlamak istiyorum. O yüzden bu dersi daha çok öğrenmek istiyorum.” cümleleriyle düşüncelerinin değiştiğini dile getirmektedir. Aynı şekilde Ö3 dönem başında dersi öğrenmek istememesini “*Aslında notlarım çok kötü değil ama öyle konuşamıyorum. Aslında çok da anlamıyorum. Öğrenmesem de olur.*” şeklinde ifade ederken dönem sonunda düşüncesinin değiştiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Artık İngilizce bir şeyler konuşabiliyorum. Kendimi çok mutlu hissediyorum. Evde de konuşuyorum. Anneme bir şeyler diyince kendimi farklı hissediyorum.*” Aynı konu ile ilgili bir diğer öğrenci Ö16 ise dönem başında “*Yani kızmayın ama bence sıkıcı biraz. Neden öğreniyoruz ki. Başkaları Türkçe öğrensin.*” cümleleriyle düşüncelerini ifade ederken aynı öğrenci dönem sonunda “*Artık çok eğlenceli bir ders bu benim için. Yeni bir şeyler öğrendiğimi geliştirdiğimi hissediyorum.*” şeklinde düşüncelerinin değiştiğini dile getirmiştir.

4.3.1.2.Yeterlilik Bileşeni

Öz düzenleme görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerisinin yeterlilik bileşenine ait bulgular Tablo 20’de dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 20. Yeterlilik Bileşenine İlişkin Görüşler

Dönem Başı		Dönem Sonu	
Öğrenebilirim	•Kolay bir ders	Öğrenebilirim	•Eğlenceli
	•Başarılı bir öğrenciyim		•Seviyorum
Öğrenemem	•İstemiyorum	•Anlıyorum	•Çalışıyorum
	•Anlamıyorum	•Kolay bir ders	•Sınıfta hep aktifim
	•Zor bir ders	•Etkinlikler öğretici	•Cümle kurabiliyorum
	•Gereksiz bir ders	•Kendime güveniyorum	•Bu şekilde ders işlendiği için
	•Uğraştığım halde yapamıyorum		
	•Notlarım iyi ama konuşabileceğine inanmıyorum		

Tablo 20’de görüldüğü üzere öz düzenlemenin yeterlilik bileşeninde dönem başında İngilizceyi hem öğrenebileceğini hem de öğrenemeyeceğini düşünen öğrenciler varken dönem sonunda öğrenemeyeceğini düşünen öğrenci bulunmamaktadır.

Dönem başında bazı öğrenciler dersin kolay olması ve kendilerinin başarılı olması sebebiyle öğrenebileceğini düşünürken öğrencilerin çoğu istememeleri, anlamamaları, zorlanmaları gibi sebeplerle dersi öğrenemeyeceğini ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Ö2: *“Tabi ki öğrenebilirim. Başarılı bir öğrenciyim. Benim bütün notlarım 5.”* şeklinde öğrenebileceğini ifade ederken Ö11: *“Çokta öğrenebilirim gibi gelmiyor. Uğraşıyorum. Evde testler çözüyorum. Ama anlamıyorum.”* şeklinde öğrenemeyeceğini dair düşüncesini belirtmiştir.

Dönem sonunda öğrencilerin İngilizceyi öğrenebileceklerine dair inançlarının arttığı ve öğrencilerin bu dersi öğrenebileceğine dair düşünceleri dersi eğlenceli buldukları, sevdikleri, derste aktif oldukları ve yeni uygulama ile ders işlendiği için değiştiği görülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak dönem başında Ö9 *“Bu ders baya zor. Cümle kurmak falan... İngilizce konuşabileceğimi sanmıyorum.”* şeklinde dersi öğrenemeyeceğini ifade ederken dönem sonunda aynı öğrenci düşüncesinin değiştiğini şu şekilde dile getirmiştir: *“Bu şekilde ders işlenirse bence herkes öğrenir. Derste hep aktifim. Bir şeyler yapıyorum. Çok eğleniyorum o yüzden.”* Aynı konu ile ilgili olarak dönem başında Ö15: *“Hocam belki istersem öğrenebilirim. Ama uğraşmak istemiyorum. Yapacak bir sürü ödevimiz oluyor.”* sözleriyle neden öğrenemeyeceğini ifade ederken aynı öğrenci dönem sonunda *“Bir kere evde çalışıyorum. Sonra yaptığımız etkinliklerle çok şey öğreniliyor. Sevdiğim için bu dersi daha da öğrenebilirim bence.”* sözleriyle öğrenebileceğine dair inancının değiştiğini dile getirmiştir.

4.3.1.3. Ortam Düzenleme Bileşeni

Öz düzenleme görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerisinin ortam düzenleme bileşenine ait bulgular Tablo 21’de dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 21. Ortam Düzenleme Bileşenine İlişkin Görüşler

Dönem Başı	Dönem Sonu
<ul style="list-style-type: none"> • Değişiklik yapmıyorum • Tek başına kalıyorum • Kitaplarımı yanıma alıyorum • Masayı temizleyip düzenliyorum • Sessiz ve ışıklı bir ortam hazırlıyorum • Dikkatimi dağıtacak şeyleri kaldırıyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Tek başına çalışıyorum • Masamı düzenliyorum • Sessiz bir yere gidiyorum • Dikkatimi dağıtacak şeyleri kaldırıyorum

Tablo 21’de görüldüğü üzere uygulama sonunda öz düzenlemenin ortam düzenleme bileşeninde dönem başında ders çalışırken ortamda herhangi bir değişiklik yapmayan birkaç öğrenci varken dönem sonunda ortamda değişiklik yapmayan öğrenci kalmamıştır. Öğrencilerin ders çalışırken tek başına kalmayı tercih ettikleri, masalarını düzenledikleri ve etrafta bulunan dikkatlerini dağıtacak şeyleri kaldırdıkları görülmektedir.

4.3.1.4.Zaman Yönetimi Bileşeni

Öz düzenleme görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerisinin zaman yönetimi bileşenine ait bulgular Tablo 22’de dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 22. Zaman Yönetimi Bileşenine İlişkin Görüşler

Dönem Başı	Dönem Sonu
Zaman ayırıyor	Zaman ayırıyor
<ul style="list-style-type: none"> •Test çözüyorum •Tekrar yapıyorum •İlk zor olan ödevlerimi yapıyorum •Kelime ezberlemeye çalışıyorum 	<ul style="list-style-type: none"> •İlk kelime çalışıyorum •Görevlerimi yapıyorum •Konu tekrarı yapıyorum •Anne/babamla çalışıyorum •Cümle kurmaya çalışıyorum
Zaman ayıramıyor	
<ul style="list-style-type: none"> •Uğraşmak istemiyorum •Ödev yoksa hiç bakmıyorum •Diğer derslerimden vakit kalmıyor •Küçük kardeşimden dolayı vakit kalmıyor •En fazla yarım saat 	<ul style="list-style-type: none"> •Kendi kendime konuşmaya çalışıyorum •Görevlerimi tamamlamayı ve göndermeyi planlıyorum •Dersten önceki gün yarım

Ayrılan süre	ayırıyorum •Ödevin miktarına göre zaman ayırıyorum	Ayrılan süre	saat •Görevleri bitirmek için haftada iki- üç kere •Haftada bir saat
--------------	---	--------------	--

Tablo 22’de görüldüğü üzere öz düzenlemenin zaman yönetimi bileşeninde dönem başında İngilizceyi öğrenmek için hem zaman ayıran hem de zaman ayırmayan öğrenciler varken dönem sonunda zaman ayırmayan öğrenci bulunmamaktadır. Bu durum üzerinde öz düzenlemenin motivasyon ve yeterlilik bileşeninde görülen olumlu değişimin etkisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler İngilizceyi öğrenebileceklerine inandıkları, dersi sevdikleri ve dersi faydalı buldukları için bu dersi öğrenmeye zaman ayırmaya başlamış olabilirler. Bunun yanında dönem başı ve dönem sonunda ayrılan süre miktarında çok fazla değişiklik olmamıştır.

Öğrencilerin dönem başında İngilizce öğrenmek için ayırdıkları zaman zarfında test çözme, tekrar yapma ve kelime ezberi yapma gibi etkinlikleri yaptıkları görülmektedir. İngilizce öğrenmek için evde zaman ayırmayan öğrenciler ise bunun sebebi olarak uğraşmak istemediklerini, ödev olmadığı zaman bakmaya gerek duymadıklarını ve vakit kalmadığını ifade etmişlerdir.

Dönem sonunda öğrencilerin İngilizce dersi için ayırdıkları zaman zarfında yaptıkları etkinlikler dönem boyunca yapılan uygulamanın özelliklerine bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Öğrenciler artık test çözme, kelime ezberleme ve klasik kitap ödevleri yapmak yerine görevleri tamamlamaya, cümle kurmaya ve konuşma etkinlikleri yapmaya başlamışlardır. Dönem başında İngilizce öğrenmek için zaman ayırmayan Ö3 bunun sebebini “*Ödev yoksa hiç aklıma bile gelmiyor*” şeklinde ifade ederken dönem sonunda aynı öğrenci “*Görevlerimi yaptıktan sonra evde kendi kendime konuşmaya çalışıyorum. Böylece sınıf görevlerini daha kolay yapabiliyorum.*” şeklinde artık zaman ayırdığını ifade etmiştir. Aynı konu ile ilgili olarak dönem başında Ö18: “*Matematik ve fenden çok ödevimiz oluyor. Tüm hafta onları yapıyorum. İngilizceye zaman kalmıyor.*” sözleriyle neden zaman ayıramadığını dile getirirken aynı öğrenci dönem sonunda “*İlk önce plan yapıyorum neyi ne zaman yapayım ve göndereyim diye. Sonra görevlerimi tamamlıyorum.*” sözleriyle artık zaman ayırmaya başladığını dile getirmiştir.

Öğrenciler görevlerini bitirebilecekleri kadar süre ayırmaktadırlar. Bu durum tezde uygulanan modelin öğrencilerin evde ayırdığı zaman miktarını arttırmadığını ve haftada en fazla bir saat ayırarak derse hazırlıklı gelebildiklerini göstermektedir.

4.3.1.5.Strateji Seçimi Bileşeni

Öz düzenleme görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerisinin strateji seçimi bileşenine ait bulgular Tablo 23’te dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 23. Strateji Seçimi Bileşenine İlişkin Görüşler

	Dönem Başı	Dönem Sonu
Sınıfta	<ul style="list-style-type: none"> •Test çözüyorum •Öğretmeni dinliyorum •Etkinliklere katılıyorum •Söz hakkı almaya çalışıyorum •Tahtakileri deftere yazıyorum 	<ul style="list-style-type: none"> •Not alıyorum •Oyun oynuyorum •Diyalog kuruyorum •Sunum yapıyorum •Etkinliklere katılıyorum •Poster/davetiye hazırlıyorum •Arkadaşlarıma yardım ediyorum •Görevlerini zamanında bitirmeye çalışıyorum
Evde	<ul style="list-style-type: none"> •Test çözüyorum •Ödev yapıyorum •Tekrar yapıyorum •Sözlük kullanıyorum •Kodlayarak öğreniyorum •Ailemden yardım istiyorum •Ezber yapmaya çalışıyorum •Kelime ezberlemeye çalışıyorum •Kitaptaki etkinlikleri yapıyorum •Anlamadığı soruları çözüyorum 	<ul style="list-style-type: none"> •MEB destekli çevrimiçi uygulamaya giriyorum •Tekrar yapıyorum •Diyalog kuruyorum •Kelime slaytına çalışıyorum •Konu anlatım videosu izliyorum •Ablamla/abimle çalışıyorum •Başkasına anlatır gibi yapıyorum •Anne/babam ile İngilizce konuşmaya çalışıyorum •Duyduğum şeyleri İngilizceye çevirmeye çalışıyorum

Tablo 23’te görüldüğü üzere öz düzenlemenin strateji seçimi bileşeni “sınıfta” ve “evde” olmak üzere iki temadan oluşmaktadır. Öğrencilerin dönem başında evde ve sınıfta uyguladıkları stratejiler dönem boyunca yapılan uygulamanın özelliklerine bağlı olarak dönem sonunda değişiklik göstermiştir.

Dönem başında öğrenciler İngilizce öğrenmek için sınıfta test çözme, öğretmeni dinleme, deftere yazı yazma gibi stratejiler kullanırken dönem sonunda öğrenciler not alma, sunum yapma, diyalog kurma, poster hazırlama, arkadaşına anlatma gibi stratejileri kullanmaya başlamıştır. Bu durum öğrencilerin dönem sonunda bilgiyi uygulama ve yeni bir ürün ortaya koymaya dönük farklı stratejiler kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Böylece öğrenciler bilgi düzeyinde kalmayıp öğrendiklerini uygulama ve daha üst düzey beceri gerektirecek stratejiler kullanmaya başlamışlardır.

Öğrenciler İngilizce öğrenmek için dönem başında evde test çözme, ezber yapma, kodlama yapma ve kitap etkinliklerini yapma gibi stratejiler kullanırken dönem sonunda konuşma etkinlikleri yapma, çevrimiçi etkinlikleri yapma, başkasına anlatma ve kelime slaytı/konu anlatım videosuna çalışma gibi stratejileri kullanmaya başlamıştır. Bu durum öğrencilerin evde İngilizce öğrenmek için klasik kağıt kalem görevlerinden çok konuşma becerilerini geliştirecek etkinlikler yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Öğrenciler her ünite sonunda ilgili ünitenin kazanımlarını nasıl edindiklerini, ne gibi stratejiler kullandıklarını öz değerlendirme formlarına yazmışlardır. Öz değerlendirme formlarında kullandıklarını belirttikleri stratejiler Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öz Değerlendirme Formunda Belirtilen Stratejiler

1.Öz değerlendirme formu	2.Öz değerlendirme formu	3.Öz değerlendirme formu	4.Öz değerlendirme formu
<ul style="list-style-type: none"> • Diyalog kuruyor • Oyun oynuyor • Ev - Sınıf görevlerini yapıyor • Anne ve babası ile çalışıyor • Arkadaşı ile çalışıyor • Tekrar yapıyor • Etkinliklere çalışıyor 	<ul style="list-style-type: none"> • Diyalog kuruyor • Oyun oynuyor • Ev - Sınıf görevlerini yapıyor • Anne ve babası ile çalışıyor • Arkadaşı ile çalışıyor • Tekrar yapıyor • Konu anlatım videolarını 	<ul style="list-style-type: none"> • Diyalog kuruyor • Ev - Sınıf görevlerini yapıyor • Anne ve babası ile çalışıyor • Arkadaşı ile çalışıyor • Tekrar yapıyor • Konu anlatım videolarını çalışıyor 	<ul style="list-style-type: none"> • Diyalog kuruyor • Ev - Sınıf görevlerini yapıyor • Anne ve babası ile çalışıyor • Arkadaşı ile çalışıyor • Tekrar yapıyor • Konu anlatım videolarını çalışıyor

• Poster hazırlıyor	çalışıyor • Cümleler kuruyor • Ailesine anlatıyor	• Çalışma kâğıtlarını yapıyor • Kardeşleriyle çalışıyor • Zar oyununu oynuyor • Kelime slaytını çalışıyor • Konu anlatım videolarını izlerken notlar alıyor	• Cümleler kuruyor • Ailesine anlatıyor • Kelime slaytını çalışıyor • Konu anlatım videosunu izleyip notlar alıyor • Konuşma hazırlıyor • Oyun hazırlıyor • Arkadaşlarına anlatıyor
---------------------	--	--	--

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğrenciler dönem boyunca daha iyi öğrenmelerini sağlayacak farklı yollar denemişlerdir. Tabloda koyu yazılan stratejiler bir önceki öz değerlendirme formunda belirtilmeyen stratejilerdir. Her bir öz değerlendirme formunda bir öncekinden daha fazla strateji kullanılmıştır. Öğrenciler dönem başında kelime slaytı ve konu anlatım videolarını sadece izleyip oradaki görevleri yaparken 3. ve 4. öz değerlendirme formlarında not almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler 4. öz değerlendirme formunda görevleri arasında bulunmadığı halde daha iyi öğrenme sağlamak için konuşma hazırlama, başkasına anlatma ve oyun hazırlama gibi stratejiler geliştirmişlerdir. Bu durum üzerinde öz düzenlemenin motivasyon bileşeninde görülen olumlu değişimin etkisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler İngilizceyi sevdikleri, konuşmayı öğrenmek istedikleri ve dersi faydalı buldukları için yeni stratejiler geliştirmeye başlamış olabilirler

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 4. alt problemi “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin bu derse karşı tutumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla tutum görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi ilk olarak ayrı ayrı betimsel analize tabi tutulmuş daha sonra ise analiz sonuçları beraber değerlendirilmiştir.

4.4.1. Derse İlişkin Tutum

Öğrencilerin derse ilişkin tutumları tutumun üç bileşeni olan “Bilişsel Bileşen”, “ Duyuşsal Bileşen” ve “Davranışsal Bileşen” başlıkları altında incelenmiştir.

4.4.1.1. Tutum Bilişsel Bileşen

Tutum görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre tutumun bilişsel bileşenine ait bulgular Tablo 25’te dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 25. Bilişsel Bileşene İlişkin Görüşler

Dönem başı	Dönem sonu
Derse ilişkin görüş <ul style="list-style-type: none"> •Önemli •Zor •Sıkıcı •Saçma •İngilizce kelime ezberleme ve yazmak demek •Neden öğrendiğimi bilmiyorum/ anlamıyorum •Yakında ana dil olacağını düşünüyorum 	Derse ilişkin görüş <ul style="list-style-type: none"> •Öğretici •Önemli •Bilgi verici •Zevkli /eğlenceli •Zekâmı geliştiriyor •Hayatımı değiştiriyor
Öğrenilmeli <ul style="list-style-type: none"> •Sınavı var •Yakında anadil olacağını düşünüyorum •Dünyadaki insanların çoğu bu dili konuşuyor •Yabancı filmleri/şarkıları anlamak istiyorum 	Öğrenilmeli <ul style="list-style-type: none"> •Dil öğrenmek güzel/ zevkli/eğlenceli •Yurt dışına gitmek istiyorum •Yabancılarla konuşmak istiyorum •Bu şekilde ders işlenirse öğrenilmeli •Yabancı kitap/dergileri okumak istiyorum •Başka ülkeleri/insanları daha iyi tanımak istiyorum
Öğrenilmemeli <ul style="list-style-type: none"> •Sevmiyorum •Zorlanıyorum •Öğrenemiyorum •Hiç anlamıyorum •Öğrenmek istemiyorum Öğrenebileceğimi düşünmüyorum 	

Tablo 25’te görüldüğü üzere tutumun bilişsel bileşeni “derse ilişkin görüş”, “öğrenilmeli” ve “öğrenilmemeli” temalarından oluşmaktadır.

Öğrenciler dönem başında dersin önemli, zor ve sıkıcı olduğunu düşünmekte ve neden öğrendiklerini anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Dönem sonunda ise dersin önemli, eğlenceli ve öğretici olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Bu konu ile ilgili olarak Ö17: “*Bence İngilizce demek ezber yapmak ve bir sürü yazı yazmak demek. Hep öyle yapıyoruz çünkü. Çok sıkıcı.*” şeklinde dönem başındaki düşüncesini ifade ederken aynı öğrenci dönem sonunda “*İngilizce böyle işlenirse meğer eğlenceli bir dersmiş. Bir sürü şey öğreniyorsun bu derste.*” şeklinde dönem sonundaki düşüncesinin değiştiğini ifade etmiştir. Ö9 dönem başında dersi neden öğrenmek zorunda olduğunu anlamadığını şu şekilde dile getirmiştir: “*Hocam Allah aşkına niye biz İngilizce öğreniyoruz. Onlar neden Türkçe öğrenmiyor. Çok zor bu ders. Anlamıyorum ben.*” Aynı öğrenci dönem sonunda ise fikrinin değiştiğini şu şekilde dile getirmiştir: “*İngilizcede yeni şeyler öğreniyorsun, cümle falan kuruyorsun zekân geliyor bence. Bu yüzden önemli bir dersmiş aslında.*”

Dönem başında dersin öğrenilmesi gerektiğini düşünen öğrenciler bulunmakla beraber öğrenilmemesi gerektiğini düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. Ancak bu durum dönem sonunda değişmiş ve dersin öğrenilmemesi gerektiğini düşünen öğrenci kalmamıştır. Öğrenciler yeni dil öğrenmenin zevkli olması, yabancı insanları tanımak ve onlarla konuşmak istemeleri ve yurt dışına gitmek istemeleri sebebiyle İngilizcenin öğrenilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dönem başında dersin öğrenilmesi gerektiğini düşünen öğrencilerden Ö7: “*Öğrenmeliyiz tabi ki. Çünkü İngilizler her yeri sömürecek ileride ve herkes İngilizce konuşacak. Bizim de başkalarıyla konuşabilmemiz için öğrenmeliyiz bu dili.*” sözleriyle İngilizceyi öğrenme sebebi olarak İngilizcenin bir sömürü dili olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bu durum öğrencinin isteyerek değil bir zorunluluk hissettiği hatta tedirginlik hissettiği için İngilizceyi öğrenmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Aynı öğrenci dönem sonunda bu konu ile ilgili olarak “*Yeni bir dil öğrenmek zevkli bence. Hem ben diğer ülkeleri tanımak istiyorum. İngilizce olmazsa iyi tanıyamam.*” sözleriyle İngilizceyi zorunluluk ya da tedirginlik hissettiği için değil merak ettiği ve diğer kültürleri tanımak için öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Dönem başında dersi sevmediği, zorlandığı, anlamadığı veya bunun öğrenilebileceğini düşünmediği için İngilizcenin öğrenilmemesi gerektiğini düşünen öğrencilerden Ö11: “Öğrenebileceğimi düşünmüyorum aslında. Uğraşıyorum. Evde testler çözüyorum. Ama anlamıyorum.” şeklinde düşüncesini ifade ederken aynı öğrenci dönem sonunda “Eğer bu şekilde ders işlenecekse öğrenilmeli tabi. Çok eğlenceli geçiyor dersler.” şeklinde düşüncesinin değiştiğini ifade etmiştir. Aynı konu ile ilgili olarak dönem başında Ö18: “Öğrenilmese iyi olur tabi. Anlamıyorum. Çok zor geliyor bana. Bir sürü kelime var. Cümle kurmak zaten en büyük problem.” sözleriyle dersin öğrenilmesine ilişkin düşüncesini dile getirirken dönem sonunda “Artık dil öğrenmek güzel. Hem yabancı dergileri ünlülerin olduklarını falan okumak istiyorum. Onlarla tanışmak istiyorum. Bu yüzden ne kadar öğrensem kar.” şeklinde düşüncesinin değiştiğini dile getirmiştir.

4.4.1.2. Tutum Duyuşsal Bileşen

Tutum görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre tutumun duyuşsal bileşenine ait bulgular Tablo 26’da dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 26. Duyuşsal Bileşene İlişkin Görüşler

Dönem başı	Dönem sonu
Derse ilişkin genel duygu	<ul style="list-style-type: none"> • Seviyorum • Merak ediyorum • Sevmiyorum • Derse girmek istemiyorum • Dersten hiç zevk alamıyorum • İngilizceye kendimi kapattım • Öğretmeni seversem dersi de seviyorum • Eski öğretmenim yüzünden sevemiyorum • Dersin olduğu günler sıkıntıya düşüyorum
Dersten önceki duygusu	<ul style="list-style-type: none"> • Sıkılmıyorum • Çok seviyorum • Çok eğleniyorum • Sevmeye başladım • Derse katılmak istiyorum • Değiştiğimi hissediyorum • Ders hayatıma mutluluk katıyor • En güzel saatlerimi yaşıyor gibi hissediyorum • Öğrenebildiğim için seviyorum
	<ul style="list-style-type: none"> • Mutlu • Meraklı • Heyecanlı

	<ul style="list-style-type: none"> • Ofluyor • Tedirgin • Karmaşık • Sıkılıyor • Hiçbir şey hissetmiyorum 	
Ders esnasındaki duygusu	<ul style="list-style-type: none"> • Mutlu • Normal • Yorulmuş • Sıkılmış • Uykulu • Hiçbir şey hissetmiyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Mutlu • Zevkli • Rahat
Dersten sonraki duygusu	<ul style="list-style-type: none"> • Yorgun • Kurtulmuş gibi • Bittiği için mutlu • Hiçbir şey hissetmiyorum • Zaman yavaş geçmiş gibi • Öğrenip öğrenmediğini sorguluyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Mutlu • Rahat • Özgüvenli

Tablo 26’da görüldüğü üzere tutumun duyuşsal bileşeni “derse ilişkin genel duygu”, “dersten önceki duygusu”, “ders esnasındaki duygusu” ve “dersten sonraki duygusu” temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin derse ilişkin genel duygusu dönem sonunda olumlu yönde değişmiştir. Dönem başında öğrencilerin birkaçı dersi sevdiklerini ve merak ettiklerini söylerken öğrencilerin çoğu dersi sevmediklerini, derse girmek istemediklerini ve derste sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Dönem sonunda ise öğrenciler dersi sevdiklerini, derste eğlendiklerini ve derse katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Dönem başında dersi sevmediğini Ö13: “*Hocam açık söylemek gerekirse ben ilkokulda kendimi derse kapattım. İlkokuldaki hocam çok sertti. Vuruyordu. Ben de o yüzden dersi sevedim bir türlü.*” şeklinde dile getirirken aynı öğrenci dönem sonunda: “*Sizin sayenizde değiştim. Artık dersi sevmeye başladım. Çünkü çok eğleniyorum derste.*” şeklinde düşüncesinin değiştiğini dile getirmiştir. Bir başka öğrenci dönem başında derse girmek istemediğini “*Derste sıkılıyorum. Hep aynı şeyler yapıyoruz. Girmek istemiyorum o yüzden.*” şekilde ifade ederken aynı

öğrenci dönem sonunda: “*Artık çok eğleniyorum derte. İngilizce resmen hayatıma mutluluk katıyor.*” şeklinde düşüncesinin değiştiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin dersten önce, ders esnasında ve dersten sonraki duyguları dönem sonunda olumlu yönde değişmiştir. Öğrencilerin hepsi dersten önce, ders esnasında ve dersten sonra kendilerini mutlu ve rahat hissetmeye başlamışlardır. Bu durum üzerinde ev ve sınıf görevlerinin öğrencilerin ilgilerini çekecek ve eğlenceli şekilde düzenlenmiş olması gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin istedikleri görevleri istedikleri hızda yapma şanslarının olması onların ders öncesi, esnası ve sonrasında mutlu ve rahat hissetmelerini sağlamış olabilir.

Dönem başında dersten önce kendini mutlu ve normal hisseden öğrenciler olmakla beraber öğrencilerin çoğu kendini sıkılmış ve tedirgin hissetmekte ya da hiçbir şey hissetmemektedir. Ancak bu durum dönem sonunda değişmiş ve öğrencilerin hepsi kendini mutlu, meraklı ve heyecanlı hissetmeye başlamıştır.

Ders esnasında dönem başında öğrencilerin bir kısmı mutlu ve normal hissederken öğrencilerin birçoğu kendini yorulmuş, sıkılmış ve uykulu hissetmektedir. Dönem sonunda ise ders esnasında kendini kötü hisseden hiç öğrenci bulunmadığı ve öğrencilerin kendilerini mutlu, zevkli ve rahat hissettikleri görülmektedir.

Dönem başında dersten sonra kendini iyi hisseden bir öğrenci olmadığı dersten sonra öğrencilerin kendilerini yorgun ve kurtulmuş gibi hissettikleri görülmektedir. Öğrenciler zamanın yavaş geçtiğini ve derste bir şey öğrenip öğrenmediklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum dönem sonunda tamamiyle değişmiş ve öğrenciler kendilerini mutlu, rahat ve özgüvenli hissetmeye başlamışlardır.

4.4.1.3. Tutum Davranışsal Bileşen

Tutum görüşme formu, öğrenci mektupları ve odak grup görüşmesi verilerinin analiz sonuçlarına göre tutumun bilişsel bileşenine ait bulgular Tablo 27’de dönem başı ve dönem sonu görülebilecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 27. Davranışsal Bileşene İlişkin Görüşler

Dönem başı		Dönem sonu
Zorunlu ders olmasaydı	Seğerdi	Seğerdi
	Seçmezdi	
Derse yaklaşma/dersten kaçınma durumu		

Tablo 27’de görüldüğü üzere tutumun davranışsal bileşeni “zorunlu ders olmasaydı” ve “derse yaklaşma/dersten kaçınma durumu” temalarında oluşmaktadır.

Öğrencilerin çoğu tutumun duyuşsal ve bilişsel bileşeninde görüldüğü gibi İngilizceyi sevmediklerini, zorlandıklarını, derste sıkıldıklarını, öğrenilmesi gerektiğini düşünmedikleri ifade etmelerine rağmen hem dönem başında hem dönem sonunda dersin seçmeli olması durumunda bu dersi seçeceklerini ifade etmişlerdir. Dönem başında sadece birkaç öğrenci sevmedikleri ve anlamadıkları için bu dersi seçmeyeceğini ifade etmiştir.

Dersi seçmeli olması durumunda seçeceğini ifade eden öğrencilerin dersi seçme sebeplerinde dönem sonunda farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı dönem başında zorlandığı için, sınavı olduğu için ve öğretmeni severse dersi seçeceğini ifade ederken dönem sonunda sevdikleri için, artık kolay bir ders olduğu için ve bu modelin uygulanması durumunda dersi seçeceğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kendilerini zorunlu hissettikleri için değil mutlu hissettikleri ve

ders ortamında bulunmak istedikleri için dersi seçeceklerini göstermektedir. Bu konu ile ilgili düşüncelerini dönem başında Ö12: “*Seçerdim tabi. Zorlanıyorum çünkü. Karnemde düşük not olmasını istemem.*” şeklinde neden bu dersi seçeceğini ifade ederken dönem sonunda aynı öğrenci: “*Her ders böyle geçecekse böyle farklı etkinlikler yaparsak seçerim tabi. Çok eğlenceli.*” şeklinde dersi seçme sebebindeki değişikliği ifade etmiştir. Aynı konu ile ilgili bir başka öğrenci: “*Asla seçmezdim. Zaten anlamıyorum. Derslerde uykum geliyor.*” sözleriyle dersi seçmeyeceğini dile getirirken dönem sonunda aynı öğrenci :“*Seçerdim. Çok eğleniyorum çünkü. Hem bir sürü şey öğreniyoruz. Ama tabi bu şekilde ders işleniyorsa oluyor bunlar.*” sözleriyle dersi seçme sebebindeki değişikliği dile getirmiştir.

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yapılarındaki değişiklik davranışsal yapılarında da değişikliğe sebep olmuştur. Dönem başında öğrencilerin sınıf ortamı dışında İngilizce diline oyun oynadıkları zaman maruz kaldıkları bunun dışında İngilizce ile ilgili bir şey yapmadıkları ve derse gelmek istemedikleri görülmektedir. Dönem sonunda ise bu durumun olumlu yönde değiştiği ve öğrencilerin ders dışında yabancı müzik dinlemeye, görevleri olmadığı zamanlarda kendi kendine İngilizce konuşmaya, televizyonda duyduklarını İngilizce çevirmeye ve ders dışında İngilizceyle uğraşmaya, İngilizceye maruz kalabilecekleri fırsatlar oluşturmaya başladıkları görülmektedir. Dönem başında derse gelmek isteyemeyen öğrencilerden Ö1 “*Her şey benim istediğim gibi olsaydı okul falan İngilizceye bu kadar gelmezdim. Daha az saat yapardım bu dersi.*” şeklinde derse gelmek istemediğini ifade ederken dönem sonunda aynı öğrenci “*... hocam duysa inanmaz ama ben evde İngilizce bir şeyler düşünüyorum artık. Mesela dizi izlerken orda biri bizim işlediğimize yakın bir şeyler söylüyor. Hemen onun İngilizcesini bulmaya çalışıyorum, söylüyorum. Eğlenceli oluyor.*” şeklinde dersi ilişkin düşüncesindeki değişikliği ifade etmiştir. Aynı konu ile ilgili olarak Ö6 dönem başında “*Önemli bir ders olmasa bu derse çok gelmezdim herhalde. Zaten öğrenmek de zorunda kalmazdım o zaman. Ama böyle diyorum diye İngilizcem kötü sanmayın. Çok da kötü değilim.*” şeklinde derse gelmek istemediğini dile getirirken dönem sonunda aynı öğrenci “*Ben artık İngilizce öğretmeni olmak istiyorum. Sizin gibi konuşsam ne kadar güzel olur.*” şeklinde dersi ilişkin düşüncesindeki değişikliği dile getirmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 5. alt problemi “ Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin İngilizce dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin bu dersteki akademik başarıları nasıl bir gelişim göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla birinci eylem planı öncesinde kullanılan hazırbulunuşluk testi, birinci ve ikinci eylem planları sonunda kullanılan başarı testleri sonuçları ayrı ayrı her bir öğrencinin süreç içindeki gelişimini ve sınıf ortalamalarını gösterecek şekilde tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin birinci ve ikinci eylem planları sonundaki başarıları ve sınıf ortalaması grafikler ile görselleştirilmiştir.

4.5.1. Okuma Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Birinci eylem planı öncesinde kullanılan hazırbulunuşluk testi ve birinci ve ikinci eylem planları sonunda kullanılan okuma becerisi başarı testleri sonuçları her bir öğrencinin başarısını 100 üzerinden gösterecek şekilde Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Okuma Becerisi Başarı Testi Sonuçları

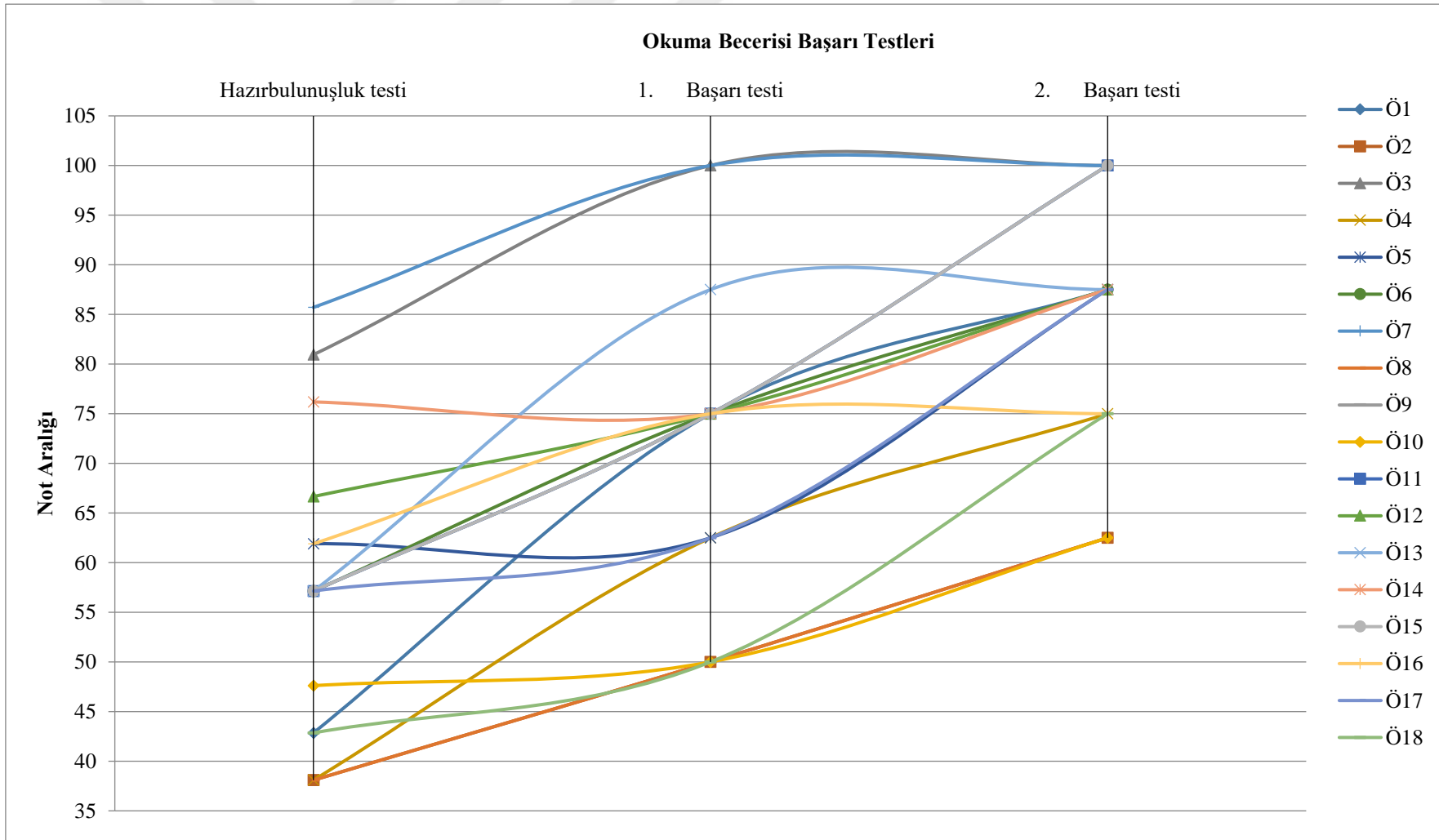
	Hazırbulunuşluk testi	1.Başarı testi	2.Başarı testi
Ö1	42,85	75	87,5
Ö2	38,09	50	62,5
Ö3	80,95	100	100
Ö4	38,09	62,5	75
Ö5	61,90	62,5	87,5
Ö6	57,14	75	87,5
Ö7	85,71	100	100
Ö8	38,09	50	62,5
Ö9	57,14	75	100
Ö10	47,61	50	62,5
Ö11	57,14	75	100
Ö12	66,66	75	87,5
Ö13	57,14	87,5	87,5
Ö14	76,19	75	87,5
Ö15	57,14	75	100
Ö16	61,90	75	75
Ö17	57,14	62,5	87,5
Ö18	42,85	50	75
Ortalama	56,87	70,83	84,72

Tablo 28’de görüldüğü üzere öğrencilerin hazırbulunuşluk testi sonuçları başarı testleri sonuçlarına göre daha düşüktür. Bunda öğrencilerin hazırbulunuşluk testine dahil olan 5. ünitenin kazanımlarını zamanında edinmemeleri de etkili olmuştur. Öğrencilerin hepsi 1.başarı testinde hazırbulunuşluk testine göre; 2. başarı testinde ise 1.başarı testine göre daha başarılı olmuştur. Bu durum öğrencilerin okuma becerisi akademik başarılarının kademeli olarak yükseldiğini göstermektedir.

Dönem içinde uygulanan hazırbulunuşluk ve başarı testlerine göre öğrencilerin okuma becerisindeki başarılarının değişimi Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5. Okuma Becerisi Başarı Testi Sonuçları

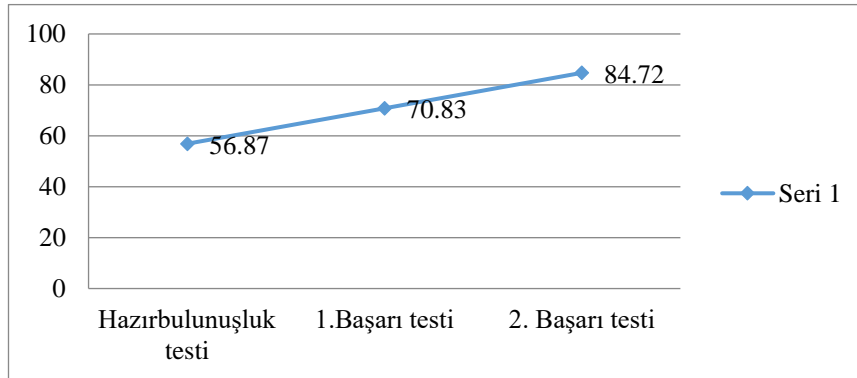




Şekil 5’de görüldüğü üzere bu çalışma ile öğrencilerin tümünde okuma becerisinde ilerleme olmakla birlikte en çok Ö1, Ö11 ve Ö15’de değişim olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarının bu uygulama sayesinde dönem boyunca değişmesinin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Dönem başında derse gelmek isteyemeyen öğrencilerden Ö1 “*Her şey benim istediğim gibi olsaydı okul falan İngilizceye bu kadar gelmezdim. Daha az saat yapardım bu dersi.*” şeklinde derse gelmek istemediğini ifade ederken dönem sonunda aynı öğrenci “*Hiç bu şekilde ders işlememişim. Meğer İngilizce dersi çokta sıkıcı değilmiş. Sanırım böyle olursa derse hep katılırım.*” şeklinde derse ilişkin düşüncesindeki değişikliği ifade etmiştir. Aynı şekilde Ö11 de dönem başında bu dersi öğrenemeyeceğini ifade ederken dönem sonunda “*Eğer bu şekilde ders işlenecekse öğrenilmeli tabi. Çok eğlenceli geçiyor dersler. Artık ben de öğreniyorum bence.*” şeklinde İngilizce öğrenmeye ilişkin düşüncesindeki değişikliği dile getirmiştir.

Dönem içinde uygulanan okuma becerisi hazırbulunuşluk ve başarı testlerine göre sınıf ortalamalarının dönem içindeki değişimi Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6. Okuma Becerisi Sınıf Ortalaması



Şekil 6’da görüldüğü gibi sınıfın hazırbulunuşluk testi ortalaması 56,87; 1. başarı testi ortalaması 70,83; 2. başarı testi ortalaması 84,72 olarak bulunmuştur. Sınıf ortalamasının dönem içinde yükselmesi öğrencilerin derse gayretlerinde ve ders başarılarında kayda değer bir ilerleme olduğunu göstermektedir. İkinci eylem planı sonucunda okuma becerisi başarılarını ölçmeye yönelik olarak toplanan veriler öğrencilerin okuma becerisi başarılarının oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

4.5.2. Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Birinci eylem planı öncesinde kullanılan hazırbulunuşluk testi ve birinci ve ikinci eylem planları sonunda kullanılan dinleme becerisi başarı testleri sonuçları her bir öğrencinin başarısını 100 üzerinden gösterecek şekilde Tablo 29’da sunulmuştur.

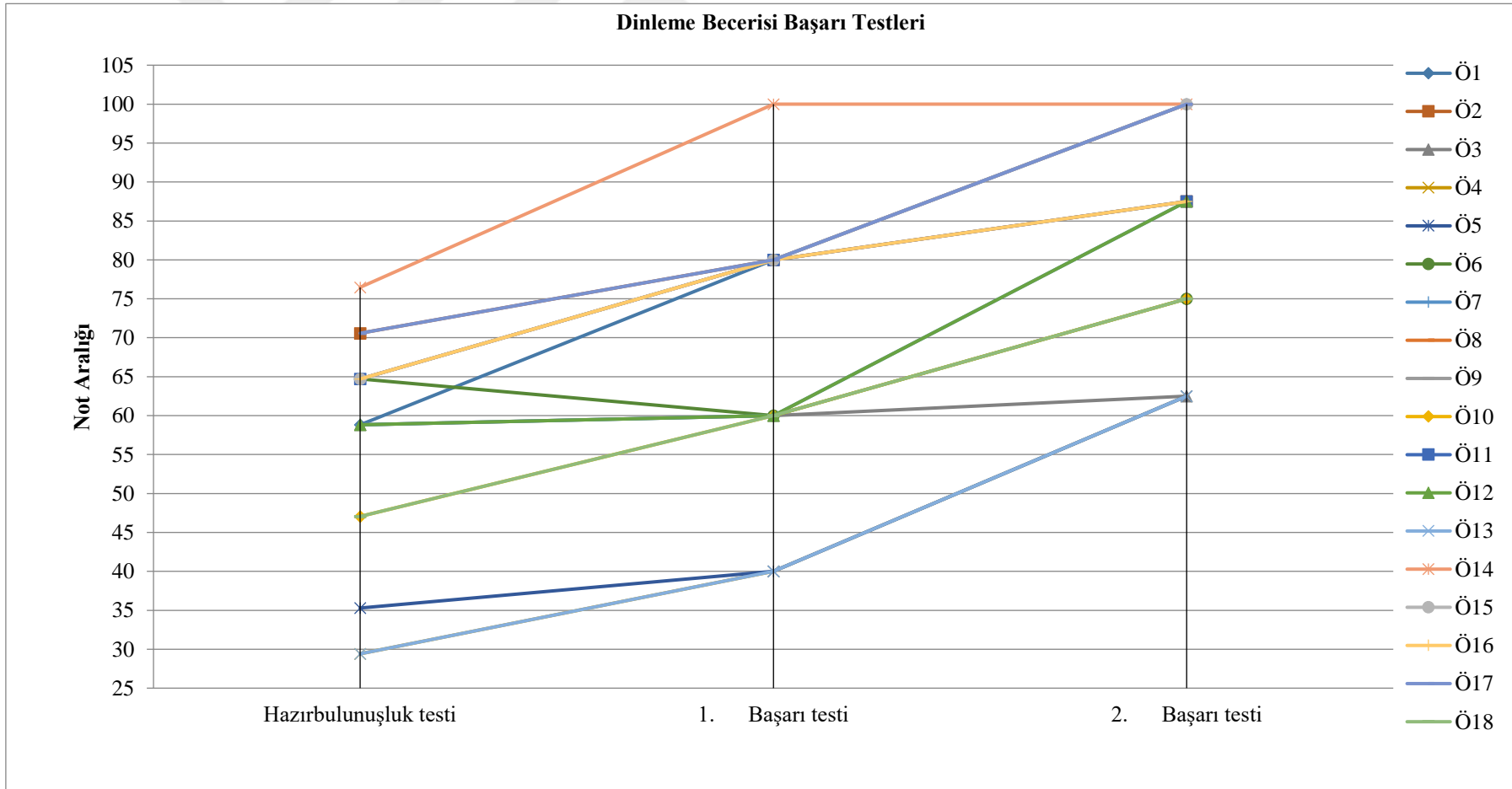
Tablo 29. Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

	Hazırbulunuşluk testi	1.Başarı testi	2.Başarı testi
Ö1	58,82	80	100
Ö2	70,58	80	87,5
Ö3	58,82	60	62,5
Ö4	29,41	40	62,5
Ö5	35,29	40	62,5
Ö6	64,70	60	75
Ö7	58,82	60	87,5
Ö8	64,70	80	100
Ö9	64,70	80	100
Ö10	47,05	60	75
Ö11	64,70	80	87,5
Ö12	58,82	60	87,5
Ö13	29,41	40	62,5
Ö14	76,47	100	100
Ö15	64,70	80	100
Ö16	64,70	80	87,5
Ö17	70,58	80	100
Ö18	47,05	60	75
Ortalama	57,18	67,77	84,02

Tablo 29’da görüldüğü üzere öğrencilerin hazırbulunuşluk testi sonuçları başarı testleri sonuçlarına göre daha düşüktür. Bunda öğrencilerin hazırbulunuşluk testine dahil olan 5. ünitenin kazanımlarını zamanında edinmemeleri de etkili olmuştur. Öğrencilerin hepsi 1.başarı testinde hazırbulunuşluk testine göre; 2. başarı testinde ise 1.başarı testine göre daha başarılı olmuştur. Bu durum öğrencilerin dinleme becerisi akademik başarılarının kademeli olarak yükseldiğini göstermektedir.

Dönem içinde uygulanan hazırbulunuşluk ve başarı testlerine göre öğrencilerin dinleme becerisindeki başarılarının değişimi Şekil 7’de gösterilmiştir.

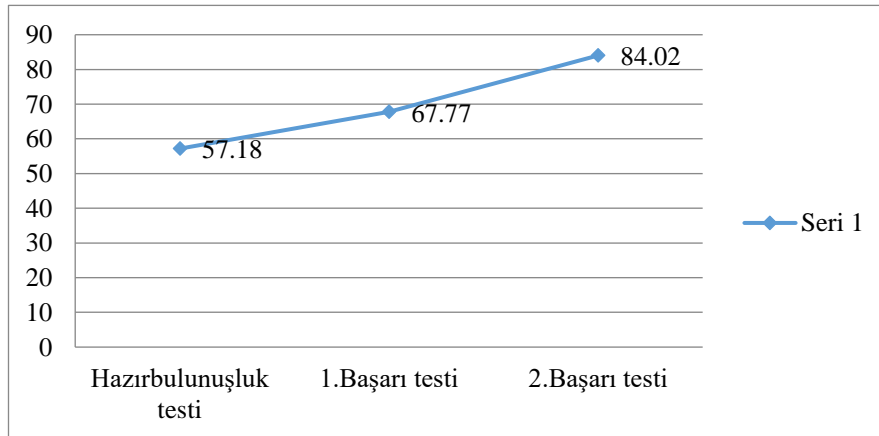
Şekil 7. Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları



Şekil 7’de görüldüğü üzere bu çalışma ile öğrencilerin tümünde dinleme becerisinde ilerleme olmakla birlikte en çok Ö1, Ö4 ve Ö13’te değişim olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarının bu uygulama sayesinde dönem boyunca değişmesinin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ö13 derse ilişkin görüşlerini dönem başında “*Hocam açık söylemek gerekirse ben ilkokulda kendimi derse kapattım. İlkokuldaki hocam çok sertti. Vuruyordu. Ben de o yüzden dersi sevemedim bir türlü.*” şeklinde dile getirirken aynı öğrenci dönem sonunda: “*Sizin sayenizde değiştim. Artık dersi sevmeye başladım. Çünkü çok eğleniyorum derste.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bu uygulamanın öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu da “*Hocam ben bu dönem anladım ki hem oyun oynayıp, hem eğlenip hem de bir şeyler öğreniliyormuş. Keşke matematikte de hep böyle farklı şeyler yapsak.*” cümleleriyle dile getirmiştir.

Dönem içinde uygulanan dinleme becerisi hazırbulunuşluk ve başarı testlerine göre sınıf ortalamalarının dönem içindeki değişimi Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Dinleme Becerisi Sınıf Ortalaması



Şekil 9’da görüldüğü gibi sınıfın hazırbulunuşluk testi ortalaması 57,18; 1. başarı testi ortalaması 67,77; 2. başarı testi ortalaması 84,02 olarak bulunmuştur. Sınıf ortalamasının dönem içinde yükselmesi öğrencilerin derse gayretlerinde ve ders başarılarında kayda değer bir ilerleme olduğu göstermektedir. İkinci eylem planı sonucunda dinleme becerisi başarılarını ölçmeye yönelik olarak toplanan veriler öğrencilerin dinleme becerisi başarılarının oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

4.5.3. Konuşma Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Birinci eylem planı öncesinde kullanılan hazırbulunuşluk testi ve birinci ve ikinci eylem planları sonunda kullanılan konuşma becerisi başarı testleri sonuçları her bir öğrencinin notunu 100 üzerinden gösterecek şekilde Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Konuşma Becerisi Başarı Testi Sonuçları

	Hazırbulunuşluk testi	1.Başarı testi	2.Başarı testi
Ö1	69	87	90
Ö2	79	82	88
Ö3	59	76	81
Ö4	54	71	82
Ö5	42	55	84
Ö6	59	76	88
Ö7	73	80	92
Ö8	77	79	87
Ö9	57	60	79
Ö10	69	90	92
Ö11	71	74	87
Ö12	53	72	90
Ö13	77	90	92
Ö14	79	90	92
Ö15	72	76	86
Ö16	52	76	94
Ö17	70	84	92
Ö18	42	52	79
Ortalama	64,11	76,11	87,5

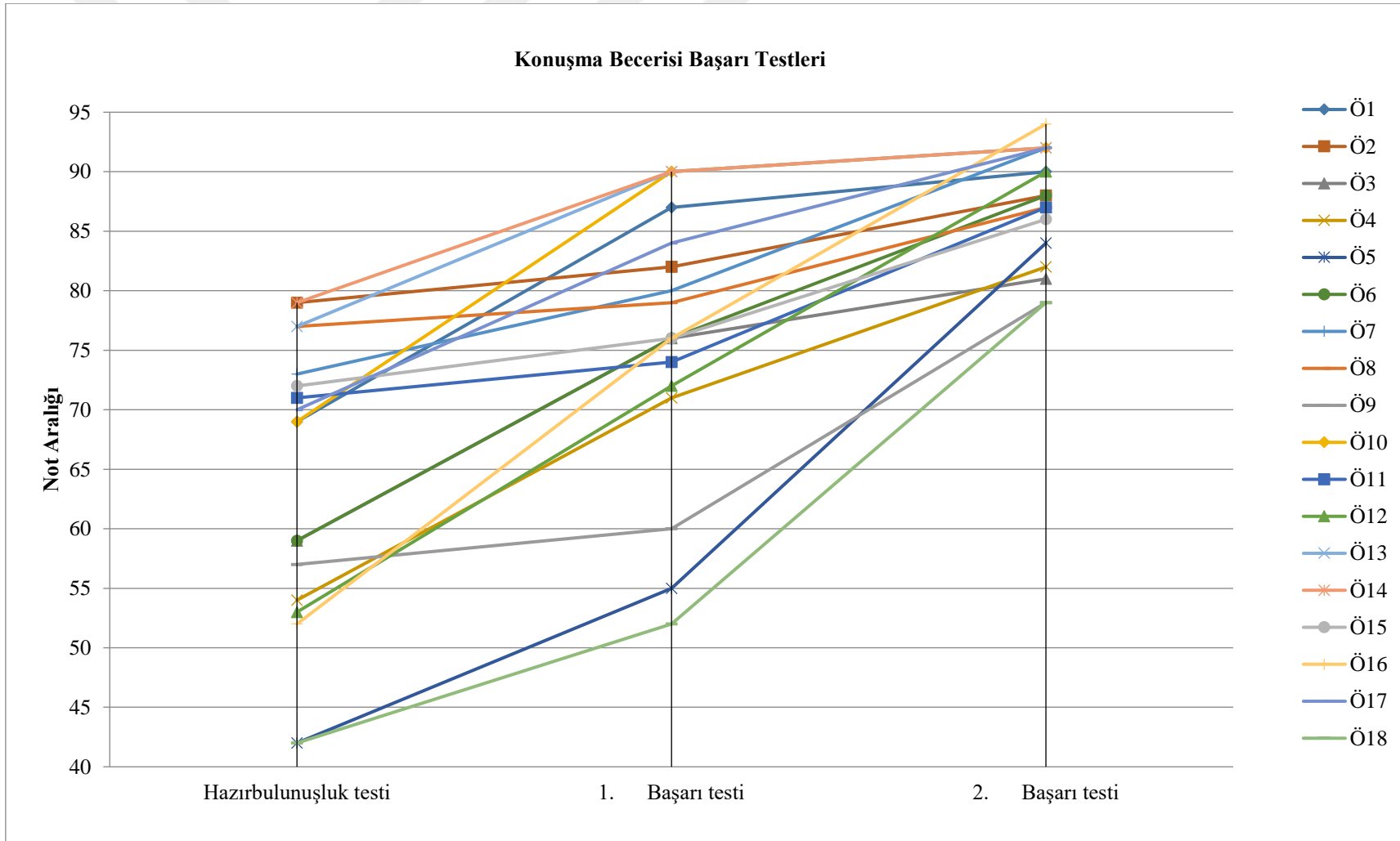
Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için kullanılan “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” (EK 3) öğrencilerin iletişime geçme şeklini üç aşamada değerlendirmektedir. Bunlar kelimelerle iletişime geçme, phraselerle iletişime geçme ve cümlelerle iletişime geçmedir. Hazırbulunuşluk konuşma becerisi testi sonucunda kelimelerle iletişime geçen öğrenci olmadığı ancak Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö16 ve Ö18’in cümle kurmak yerine phraselerle iletişime geçtiği görülmüştür. Bu öğrenciler Tablo 30’da koyu şekilde gösterilmiştir. 1. başarı testi sonucunda phraselerle iletişime geçen öğrencilerin azaldığı ve sadece Ö5, Ö9 ve Ö18’in cümle kurmak yerine phraselerle iletişime geçtiği görülmüştür. 2. başarı testi sonucunda ise

phraselerle iletişime geçen öğrenci olmadığı öğrencilerin hepsinin cümle kurarak iletişime geçtiği görülmüştür.

Tablo 30’da görüldüğü üzere öğrencilerin hazırbulunuşluk testi sonuçları başarı testleri sonuçlarına göre daha düşüktür. Bunda öğrencilerin hazırbulunuşluk testine dahil olan 5. ünitenin kazanımlarını zamanında edinememeleri de etkili olmuştur. Öğrencilerin hepsi 1.başarı testinde hazırbulunuşluk testine göre; 2. başarı testinde ise 1.başarı testine göre daha başarılı olmuştur. Bu durum öğrencilerin konuşma becerisi akademik başarılarının kademeli olarak yükseldiğini göstermektedir.

Dönem içinde uygulanan hazırbulunuşluk ve başarı testlerine göre öğrencilerin konuşma becerisindeki başarılarının değişimi Şekil 9’da gösterilmiştir.

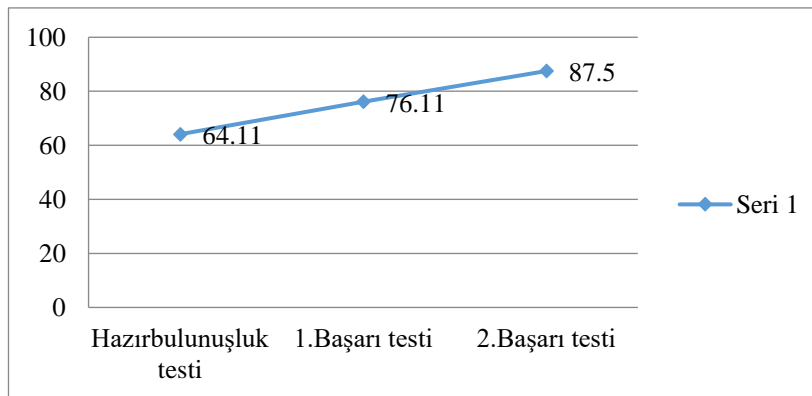
Şekil 9. Konuşma Becerisi Başarı Testi Sonuçları



Şekil 9’da görüldüğü üzere bu çalışma ile öğrencilerin tümünde konuşma becerisinde ilerleme olmakla birlikte en çok Ö18, Ö5 ve Ö16’da değişim olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarının bu uygulama sayesinde dönem boyunca değişmesinin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Dönem başında İngilizce öğrenmek istemediğini dile getiren Ö16 dönem sonunda “*Artık çok eğlenceli bir ders bu benim için. Yeni bir şeyler öğrendiğimi geliştirdiğimi hissediyorum.*” şeklinde düşüncelerinin değiştiğini dile getirmiştir. Aynı şekilde Ö18 de dönem başında “*Öğrenilmese iyi olur tabi. Anlamıyorum. Çok zor geliyor bana. Bir sürü kelime var. Cümle kurmak zaten en büyük problem.*” sözleriyle dersin öğrenilmesine ilişkin düşüncesini dile getirirken dönem sonunda “*Artık dil öğrenmek güzel. Hem yabancı dergileri ünlülerin olduklarını falan okumak isityorum. Onunlarla tanışmak istiyorum. Bu yüzden ne kadar öğrensem kar.*” şeklinde düşüncesinin değiştiğini dile getirmiştir. Bu uygulamanın öğrenmeleri üzerinde olumlu katkıları olduğunu Ö5: “*Önceden herkes aynı şeyi yapıyordu. Bazen seviyordum onları bazen istemedim yapıyordum. Ama artık ben ne istersem onu yapıyorum. O yüzden hem canım hiç sıkılmıyor hem de bence daha iyi öğreniyoruz.*”, Ö16 ise “*İkinci dönemki konuları hep öğrendim ben bu etkinlikler sayesinde. Derslerde çok eğleniyorum hem de öğreniyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Dönem içinde uygulanan konuşma becerisi hazırbulunuşluk ve başarı testlerine göre sınıf ortalamalarının dönem içindeki değişimi Şekil 10’da gösterilmiştir.

Şekil 10. Konuşma Becerisi Sınıf Ortalaması



Şekil 11’de görüldüğü gibi sınıfın hazırbulunuşluk testi ortalaması 64,11; 1. başarı testi ortalaması 76,11; 2. başarı testi ortalaması 87,5 olarak bulunmuştur. Sınıf ortalamasının dönem içinde yükselmesi öğrencilerin derse gayretlerinde ve ders başarılarında kayda değer bir ilerleme olduğu göstermektedir. İkinci eylem planı sonucunda konuşma becerisi başarılarını ölçmeye yönelik olarak toplanan veriler öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 6. alt problemi “Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde seçilen ve yapılan görevlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla ikinci eylem planı sonunda yapılan odak grup görüşmesi içerik analizine tabi tutulmuş sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

4.6.1. Sınıf Görevlerine İlişkin Görüşler

İkinci eylem planı sonunda öğrencilerin sınıf görevlerine ilişkin görüşleri Tablo 31’de temalar altında sunulmuştur.

Tablo 31. Sınıf Görevlerine İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
Motivasyon	Sıkılmıyorum
	Çok seviyorum
	Derse gelemediğim zaman üzüldüğüm Çok eğlenceli olduğunu düşünüyorum
Öğretici	Cümle kurabiliyorum
	Daha iyi/kolay öğreniyorum
	Oyunlarla daha iyi anlıyorum
	Sorulara cevap verebiliyorum
	Etkinliklerle konuyu pekiştiriyorum
	Kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum
	İngilizcemin ilerlediğini düşünüyorum
En çok bu dönem bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum	
Diyalog kurma	Zorlanıyorum
	Çok seviyorum
	Daha iyi anlıyorum
	Kelimeleri pekiştiriyorum
	Artık daha iyi diyalog kuruyorum Öğretici olduğunu düşünüyorum

Eğlenceli olduğunu düşünüyorum
 İngilizceyi öğrenebildiğimi düşünüyorum
 Karşılıklı konuşmayınca İngilizcem hiç gelişmiyor

Tablo 31’de görüldüğü üzere sınıf görevlerine ilişkin görüşler “motivasyon”, “öğretici” ve “diyalog kurma” temalarından oluşmaktadır.

Öğrenciler sınıf görevlerini yaparken sıkılmadıklarını, görevleri sevdiklerini ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerden Ö6 bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Sınıfta zamanın bu kadar eğlenceli geçeceğini düşünmüyordum önceden. 2. dönem çok eğlendik hepimiz bence sizin sayenizde.*” Ö14 sınıf görevlerine katılmak istediğini şu şekilde belirtmiştir: “*Hocam hafta sonu biraz hasta olduydum geçen bir kere. O kadar üzülüm ki gelemeyeceğim diye. Allah yardım etti de iyileştim geldim.*” Ö2 ise sınıf görevleri ile ilgili düşüncelerini “*Bence bütün görevler eğlenceliydi. Hepsini seviyordum ben. Seneye de böyle olur inşallah.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler sınıf görevlerini genel olarak öğretici bulmuşlar ve bu görevler sayesinde cümle kurmayı ve sorulara cevap vermeyi öğrendiklerini, etkinliklerle konuyu pekiştirdiklerini ve İngilizcelerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Sınıf görevlerinin öğretici olduğunu odak grup görüşmesine katılan öğrencilerden Ö15 “*Sınıf görevleri bu şekilde olmasa bu kadar iyi öğrenemezdik bence. Hem eğlenceli hem de üniteyi öğrenebiliyorsun.*” Ö9 “*Bu görevler sayesinde artık daha iyi cümle kurabiliyorum ben mesela. İngilizcem gelişti yani artık.*” Ö2 “*Ev de konuyu öğreniyorsun. Sınıfta da onları pekiştirmiş oluyorsun. Öğrendiklerin sağlamlaşıyor yani.*” şeklinde dile getirmiştir.

Sınıf görevleri arasında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için diyalog kurmalarını gerektirecek görevler bulunmaktadır. Öğrenciler diyalog kurmanın zor olsa da bunun sayesinde daha iyi öğrendiklerini, kelimeleri pekiştirdiklerini ve İngilizcelerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Diyalog kurma ile ilgili düşüncelerini Ö14 “*İlk başlarda diyalog kurarken daha çok zorlanıyordum. Artık daha iyi. Onlar sayesinde öğrendim her şeyi diyebilirim.*” Ö17 “*Çok seviyorum ben. İngilizcem daha iyi oldu bence. Artık daha iyi anlıyorum konuları.*” Ö12

“Hocam meğer böyle daha iyi öğreniliyormuş. Artık evde de kendi kendime konuşmaya çalışıyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

4.6.2. Ev Görevlerine İlişkin Görüşler

İkinci eylem planı sonunda öğrencilerin ev görevlerine ilişkin görüşleri Tablo 32’de temalar altında sunulmuştur.

Tablo 32. Ev Görevlerine İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
Konu anlatım videoları	Tekrar izleyebiliyorum
	Daha hızlı öğreniyorum
	Yazılılarda faydalı oluyor
	Eğlenceli olduğunu düşünüyorum
	Nasıl cümle kuracağımı öğreniyorum
	Kelimeleri ve konuyu daha iyi öğreniyorum
Kelime slaytları	Sınıf görevlerini daha kolay yapmamı sağlıyor
	Öğretmen videolarını izlemeyi daha çok seviyorum
	Konuyu daha hızlı anlıyorum
	Diyalog kurarken kullanıyorum
	Resimli olunca daha hızlı öğrenebiliyorum
Diğer görevler	Okuma metinlerini anlamamı kolaylaştırıyor
	Sınıf görevlerini daha kolay yapmamı sağlıyor
	Zorlanmadan yapabiliyorum
	Eğlenceli olduğunu düşünüyorum
	Konuyu ve kelimeleri öğrenmemi sağlıyor
Sınıf görevlerini zamanında tamamlamamı sağlıyor	
Sınıf görevlerinden daha kolay olduğunu düşünüyorum	

Tablo 32’de görüldüğü üzere ev görevlerine ilişkin görüşler “konu anlatım videoları”, “kelime slaytları” ve “diğer görevler” temalarından oluşmaktadır.

Öğrenciler konu anlatım videolarının konuları daha iyi öğrenmelerini sağladığını, sınıf görevlerini yapmayı kolaylaştırdığını, cümle kurmayı öğrettiğini, öğretmen videolarını tercih ettiklerini ve videoları eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö3 “*Bu gönderdiğiniz videolar sayesinde evde iyice öğrenmiş oluyorum. Notlar alıyorum deftere. İyi oluyor.*” Ö8 “*Videoları izlemeden gelsem sınıf görevlerinde geri kalırım. Orada öğreniyorum ki sınıfta daha kolay yapıyorum böylece.*” Ö9 “*Hocam o videolarınızı abimle beraber izliyoruz. O da çalışıyor yani ordan. Cümle kurmayı falan öğreniyoruz.*” sözleriyle ev görevlerine ilişkin düşüncelerini dile getirmiştir. Öğrencilerden Ö14 hazır konu anlatım videoları

yerine öğretmen videolarını daha çok sevdiklerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Hocam sizin olduğunuz videolar daha güzel. Ben onları dinliyorum. Diğer kadını sevmiyorum.”* Konu anlatım videolarını istedikleri kadar ve zaman izleyebildikleri için daha iyi öğrendiklerini Ö15 *“Ben 8. ünitenin videosunu izlerken uyuya kalmışım. O kadar çok tekrar etti ki o sabaha kadar. Sabah kalktığımda söylediğiniz her şey kafamdaydı. Hiç unutmuyorum.”* Ö17 *“Videoyu tekrar tekrar izleyebildiğimiz için daha iyi öğrenebiliyoruz. Hem yazılıdan önce de çalışıyorum ordan. İyi oluyor.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenciler kelime slaytları sayesinde konuyu daha iyi öğrendiklerini, kelime slaytlarının diyalog kurmalarını ve okuma metinlerini anlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili düşüncesini Ö12 *“Ben ordaki kelimeleri not alıyorum. Sonra sınıfta diyalog falan kurarken kullanıyorum. Rahat oluyordu.”* Ö2 *“İlk onu yapıyorum ben. Sonra videoyu izliyorum. Öyle daha kolay anlıyorum konuyu.”* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer sınıf görevlerinin de konu anlatım videoları ve kelime slaytları gibi öğretici olduğu, öğrencilerin sınıf görevlerini yapmalarını kolaylaştırdığı ve eğlenceli bulunduğu görülmektedir. Ö6 diğer görevlerle ilgili düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *“Hiç zorlanmıyorum ben. Hani link gönderiyorsunuz ya. Onları yaparken kelimeleri falan öğrenmiş oluyorum. Oyunlar da gayet eğlenceli bence.”* Bir diğer öğrenci Ö3 ise bu konuyla ilgili *“Zamanında yapıyorum ben ev görevlerini. Böylece konuları ve kelimeleri daha iyi öğreniyorum. Hem de sıkılmadan yapıyorum.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ev görevleri sınıf görevlerinden daha alt düzeyde ve sınıf görevlerine temel oluşturacak şekilde hazırlanmıştır. Bu durumu Ö14 şu şekilde ifade etmiştir: *“Ev görevlerini yapınca sınıf görevleri daha kolay oluyor. O yüzden onları yapmadan gelmiyorum ben. Hem onlar daha basit oluyor.”*

4.6.3. MEB Destekli Çevrimiçi Uygulama Kullanımına İlişkin Görüşler

İkinci eylem planı sonunda öğrencilerin MEB destekli çevrimiçi uygulama kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 33’te temalar altında sunulmuştur.

Tablo 33. MEB Destekli Çevrimiçi Uygulama Kullanımına İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
Olumlu	Uygulamanın yabancı dil portalını beğeniyorum
	Yeni kelimeler öğreniyorum
	Görevleri kolay gönderiyorum
	Eğlenceli olduğunu düşünüyorum
	Oyunlardan kelimeleri öğreniyorum
	Sosyal medya kullandığım için havalı hissediyorum
Olumsuz	Sohbet yerinden öğretmen ve arkadaşlarıma kolay ulaşabiliyorum
	Giriş yapmakta zorlanıyorum
	Uygulamadaki videoları sıkıcı buluyorum
	Görevleri göndermekte zorlanıyorum
	Çok fazla donduğu için kullanamıyorum

MEB destekli çevrimiçi uygulama kullanımına ilişkin öğrencilerin bir kısmı olumlu görüşlere sahipken bir kısmı olumsuz görüşlere sahiptir. Olumlu görüşlere sahip öğrenciler çevrimiçi uygulamanın eğlenceli olduğunu, kelimeleri öğrenmelerini ve kolay iletişime geçmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. MEB destekli çevrimiçi uygulama kullanımı ile ilgili Ö9 “*Ordaki oyunlar eğlenceli bir de onlar sayesinde kelimeleri öğreniyorum ben. O görevleri seçiyorum o yüzden.*” Ö15 “*Ordan uygulamaya girenlerle konuşuyorum. Takıldığımda siz olmasanız bile illa biri cevap veriyor. İyi oluyor.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

MEB destekli çevrimiçi uygulama kullanımına ilişkin olumsuz görüşe sahip olan öğrenciler MEB destekli çevrimiçi uygulamanın içeriğinden çok uygulamaya girişte ve uygulamayı kullanmada yaşadıkları sıkıntıdan dolayı bu uygulamayı beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili düşüncelerini Ö2 “*Gıcık oluyorum bu uygulamaya. Bir türlü girmiyor. Hadi girdi diyelim bu seferde donuyor. İyi ki daha sonra ordan göndermeden de görevleri yapabildik.*” Ö8 “*İlk başlarda ne kadar çok bekledim Allahım ya. Görevleri göndermek çok zaman alıyor.*” sözleriyle dile getirmiştir.

4.6.4. İletişim Uygulaması Kullanımına İlişkin Görüşler

İkinci eylem planı sonunda öğrencilerin İletişim Uygulaması kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. İletişim Uygulaması Kullanımına İlişkin Görüşler

Öğretmene daha kolay ulaşıyorum
Ailem ödevlerimi takip edebiliyor
Görevlerimi daha rahat gönderebiliyorum
Dinleme görevlerini daha rahat yapabiliyorum
Öğretmenle aynı grupta olduğum için kendini önemli hissediyorum
Konu anlatım videolarını istediğim zaman ve yerde dinleyebiliyorum

Öğrenciler genel olarak dönem içinde İletişim Uygulaması kullanılmasından memnun olmuşlardır. Bu şekilde daha rahat öğretmene ulaştıklarını, görevleri daha rahat gönderdiklerini, dinleme görevlerini daha rahat yaptıklarını ve konu anlatım videolarını daha rahat izlediklerini ifade etmişlerdir. İletişim Uygulaması kullanımının daha rahat olduğuna ilişkin düşüncelerini Ö3 “*Dinleme metinlerini oraya da gönderdiğiniz için daha rahat oluyor. İstedğim zaman ve istediğim kadar dinliyorum. Ordan daha kolay açılıyor hem metinler.*” Ö17 “*Ordan görevler daha kolay gönderiliyor. Hiç donmuyor hem. MEB destekli çevrimiçi uygulamaya girmek başka dert görevi göndermek başka dertti.*” şeklinde belirtmiştir.

4.6.5. Grup Çalışmasına İlişkin Görüşler

İkinci eylem planı sonunda öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin görüşleri

Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Grup Çalışmasına İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
Olumlu	Ders eğlenceli oluyor
	Görevlerimi daha erken bitiriyorum
	Birbirimize saygı duymayı öğreniyoruz
	Görev dağılımı yapınca daha kolay oluyor
	Yardımlaştığım için daha iyi öğreniyorum
	Birbirimize bilmediklerimizi öğretiyoruz
	Arkadaşlarımla çalışarak kelime öğreniyorum
Arkadaşlarımla zaman geçirdiğim için mutlu hissediyorum	
Olumsuz	Kavga çıkıyor
	Bazen anlaşılamıyorum
	Grup olmayınca daha kolay oluyor
	Görev seçiminde kararsızlık çok oluyor
	4 kişilik grupta görev daha uzun sürüyor
	Fikirlerimiz uyuşmayınca sıkıntı yaşıyoruz
Arkadaşım yüzünden beklemek zorunda kalıyorum	
Grup arkadaşlarım sorumluluğunu yerine getirmeyince sinirleniyorum	

Sınıf görevlerinde bireysel görevler olmasına rağmen öğrenciler dönem boyunca daha çok grup çalışmalarını tercih etmiştir. Ancak grup çalışmasını kendileri tercih etmelerine rağmen odak grup görüşmesi sonucunda öğrencilerin grup çalışması ile ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum grup çalışması esnasında birtakım sıkıntılar yaşansa bile grup çalışmasının getirisinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Grup çalışması ile ilgili olumlu görüşe sahip olan öğrenciler grup çalışmasının öğretici ve eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Grup çalışmasının öğretici olduğunu Ö2 *“Hocam arkadaşlarla beraber olunca hep dersler daha eğlenceli oluyor. Hem mesela ben bilmiyorum o biliyor oluyor. Birbirimize anlatıyoruz. Daha kolay öğreniyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci Ö15 grup çalışması ile ilgili düşüncelerini *“Bir kere böyle görevler daha erken bitiyor. Beraber çalışıyoruz. Yardımlaşmış oluyoruz böylelikle. Sonuçta bir elin nesi var iki elin sesi var.”* Ö9 ise *“Hem daha iyi öğreniyoruz bence hem de saygı duymayı öğreniyoruz birbirimize. O sırada beklemek zorunda falan kalıyoruz sonuçta.”* şeklinde ifade etmiştir.

Grup çalışması ile ilgili olumsuz görüşe sahip olan öğrenciler grup çalışması sırasında sıkıntı yaşadıklarını, bazen anlayamadıklarını ve beklemek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Grup çalışması esnasında yaşadığı sıkıntıyı Ö14 şu şekilde anlatmıştır: *“Hocam birkaç hafta önce ben biriyle çalışıyordum işte. Bir türlü görevlere karar veremedik. Hep onun istediğini seçtik. Neyse sonra da hep benim yaptığım cümlelere laf etti. Sinir oldum.”* Ö8 ise bu konuyla ilgili düşüncesini *“Ya arkadaşlarla çalışmak iyi ama hep değil. Bazen kavga ediyorsun. Yani bekle bekle onu bir şey yapmayınca sinir oluyor insan.”* şeklinde ifade etmiştir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci ve ikinci alt problemde öğretmen ve öğrencilerin eylem planlarına ilişkin görüşleri, karşılaşılan problemler ve öğrencilerin görevleri tamamlama durumları incelenmiştir. Birinci ve ikinci alt problemlerden elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli kapsamında ders sürecinde görevlerin basamaklandırılması ve öğrenciye istediği görevi seçme şansı sunulması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme sorumluluğunun onlara bırakılmasına, derste daha etkili öğrenmelerine ve motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar da basamaklı öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve aktif katılımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Biçer, 2011; Duman ve Özçelik, 2017; Kılınçaslan ve Şimşek, 2015; Yılmaz, 2010). Çünkü öğrenci başarılarının ve motivasyonlarının artması için öğrencilere öğrenecekleri hakkında seçenekler sunulması, öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilmesi ve çoklu öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması oldukça önemlidir (Turner, 2011). Öğretmen öğrenme ortamında, öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak etkinlikleri düzenlemelidir (Yeşilyurt, 2013). Çünkü öğrenci, öğrenme ortamıyla ne kadar iç içe olursa öğrenmenin etkililiği de o derece artar (Melean, 2012). Bunun yanında öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi için, öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmasının yanı sıra bu sürecin sorumluluğunu taşıması da oldukça önemlidir (Ev, 2010).

Öğrencilere görevlerini seçme şansı verildiğinde grup çalışmalarına yönelik görevleri tercih ettikleri, bu durumun da dersin eğlenceli geçmesine, aktif katılımın, motivasyonun ve öğrenciler arası yardımlaşmanın artmasına ve etkili öğrenmelerini gerçekleşmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. İdeal bir sınıfta da tüm öğrenciler, diğer öğrencilerle birlikte çalışır, eğlence ve keyif için arkadaşlarıyla öğrenme sürecine katılır ve kendi bağımsız öğrenmesinin sorumluluğunu alırlar (Johnson, Johnson ve Smith, 2014). Grup çalışmasından, bireylerin ayrı ayrı çalışmasının toplamından fazlası ortaya çıkar ve bir konuyu başarmak için örgütlenerek bir araya gelen insanlar, hayatın her alanında başarılı olurlar. Öğrenciler de bu süreçte birbirlerinin başarması için örgütlenir ve ortak sorumluluk alırlar (Hendrix,1996: 333). Yapılan araştırmalar da öğrencilerin birbirleri ile çalışmalarını gerektirecek yöntemlerinin öğrenci başarılarını (Nam ve Zellner, 2011; Meral ve Şimşek, 2014; Özdoğan, 2008; Shy-Jong, 2007; Slavin, 1996; Yıldırım, 2010; Yıldız, 2012) ve motivasyonlarını (Arısoy, 2011; Yıldırım, 2010) arttırdığını göstermektedir. Bu durum bu araştırmanın sonuçlarının literatürle örtüştüğünü göstermektedir.

C basamağı görevlerinin konunun ve kelimelerin öğrenilmesini sağladığı; A basamağı görevlerinin ise kalıcılığı sağlamada ve konuşma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür. B basamağındaki eğitsel oyun (bingo, zar oyunları vb.) ve role play gibi etkinliklerin ise öğrencilerin cümle kurma, soru sorma ve cevaplama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Öğretim sürecinde oyunların kullanılması öğrencileri öğrenmeye motive eder ve sıkıcı olan görevlerden zevk almasını sağlar (Hanus ve Fox, 2015). Matsumoto (2016) tarafından yapılan araştırmada da oyunların ters yüz öğrenme modeline destek sağlayacağı ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar da eğitim ortamında farklı ve çeşitli oyunların kullanılmasının öğrenci başarısını (Sırakaya, 2017; Su ve Cheng, 2015), motivasyonunu (Sırakaya, 2017; Su ve Cheng, 2015; Yıldırım ve Demir, 2016) arttırdığı ve aktif katılım sağladığı (Sırakaya, 2017; Di Bitonto, Corriero, Pesare, Rossano ve Roselli, 2014) görülmektedir.

B basamağı görevlerinin öğrencileri diğer basamaklara göre daha fazla zorladığı görülmüştür. Ancak bu durumun öğrencilerin görevi yarım bırakmalarına neden olmadığı aksine öğrenmeleri üzerinde olumlu katkı sağladığı sonucuna

ulaşmıştır. Çünkü öğrencilere zorlayıcı görevler, başarılması mümkün ve anlamlı etkinlikler sağlanması ve onların çabalarının desteklenip cesaretlendirilmesi, öğrencilerin kendi inisiyatiflerine dayanan sağlam bir başarı duygusu geliştirmelerini sağlar (Pajares, 2007, 134).

“Dart Oyunu”nda öğrenciler arası iletişim problemi yaşanması ve etkinliğin çok uzun süremesi sonucunda “Dart Benim” etkinliği geliştirilmiştir. Bu uygulamada geliştirilen “Dart Benim” etkinliğinde öğrencilerden grup halinde bir dart hazırlamaları ve darta koydukları sayı kadar soru hazırlamaları istenir. Daha sonra grupların dartları ve soruları değiştirilir. Her grup kendine denk gelen dartı oynamaya başlar. Belli sayıda soru cevaplandığında oyun bitirilmiş olunur. Bu şekilde öğrencilerin işbirlikli çalışmaları sağlanmış ve konuyu öğrenerek konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulmuştur.

Tamamlanan görevlerin değerlendirilmesi, görev kağıtlarının imzalanması ve ders sürecinde çalışma gruplarının oluşturulmasının öğrencilerin birbirlerini beklemelerine ve sınıf yönetimi konusunda sıkıntılara sebep olduğu görülmüştür. Grupların derse girmeden önce öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulmasının ise sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, zamanı etkili kullanmayı, planlamaya uygun etkinliklerin yürütülmesini ve öğrenciler arasında uyumlu çalışmayı sağladığı görülmüştür. Literatürde de ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşanabileceği (Danışman, vd. 2017; Boyacı, vd. 2017) ve öğrencilerin görevlerini yerine getirme hızları eşit olmadığı için bazı öğrencilerin projelerini yetiştiremeyeceği bazı öğrencilerin ise projelerini erken bitirerek sınıfta beklemekten sıkılabilecekleri (Danışman, vd. 2017; Boyacı, vd. 2017; Thoms, 2012) ifade edilmektedir.

Yeni bir sistem olduğu için alışma süresinin gerekli olduğu, bu sürede rehberliğe daha fazla zaman ayırarak hızlı ve kısa sürede dönüt sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunun 7. haftada yeni uygulamaya alışabildikleri ve bu durumun da daha az rehberlik ve dönüt ihtiyacı hissedilmesini, öğrencilerin görevlerini zamanında tamamlamasını ve sınıf yönetimini kolaylaştırdığı görülmüştür. Gençler (2015) ve Turan ve Göktaş (2015) da yaptıkları çalışma sonucunda bazı öğrencilerin alışmış oldukları sistemin dışına çıkmayı

benimsemelerinin zaman aldığını ve sistemi tanıma ve işleyişi ile ilgili bazı öğrencilerin önyargılı olabildiğini ifade etmiştir.

Teknolojik problemlerin, görev sayısının fazla olmasının, grupların derste oluşturulmasının ve yeni göreve başlanmak için öğretmenin beklenmesinin öğrencilerin görevlerini zamanında bitirmelerine engel olduğu görülmüştür. Bu sebeple basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde görevlerin çok fazla olmaması gerektiği, grupların önceden belirlenmesinin, yeni göreve başlamak için öğretmenin beklenmesinin önüne geçilmesinin ve farklı teknolojilerin de alternatif olarak kullanılmasının görevlerin tamamlanması ile ilgili sıkıntıları çözdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde de ters yüz öğrenme sürecinde görevlerin fazla olmasının ve teknolojik araçların eksikliğinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Akgün ve Atıcı,2017; Musib, 2014; Turan ve Göktaş, 2015).

5.1.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt problemde basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu alt problemde elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öz düzenlemenin motivasyon bileşeninde dönem sonunda olumlu bir değişim olduğu görülmüştür. Dönem başında İngilizcenin zor, sıkıcı ve anlaşılmasa gibi sebeplerden dolayı öğrenilmek istenmediği görülmüştür. Dönem sonunda ise basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme isteklerini ve motivasyonlarını arttırdığı ve bunun yanında öğrencilerin İngilizce öğrenme gerekçelerinin dönem başına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu uygulamada olduğu gibi ilginç öğretim etkinliklerinin seçilmesi, öğrencilerin olumlu şekilde desteklenmesi, övülmesi, başarı için ödüller verilmesi ya da öğrencilerin daha özgür bırakılması, öğrenci motivasyonunu artırmak için kullanılan yöntemlerdir ve her birinin öğrenme üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2007; 4).

Öz düzenlemenin yeterlilik bileşeninde de dönem sonunda olumlu bir değişim olduğu görülmüştür. Dönem başında dersin zor ve anlaşılmasa gibi sebeplerden dolayı İngilizcenin öğrenilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Dönem sonunda ise

basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin dersi eğlenceli bulmaları ve aktif olmaları sebebiyle bu modelin öğrenmeye ilişkin inançlarını arttırdığı görülmüştür. Öğrencilere zorlayıcı görevler, başarılması mümkün ve anlamlı etkinlikler sağlanması ve onların çabalarının desteklenip cesaretlendirilmesi, öğrencilerin kendi inisiyatiflerine dayanan sağlam bir öz-yeterlik duygusunu geliştirmelerini sağlar (Pajares, 2007; 134). Bireyin bir alanda geçmişteki başarı deneyimleri, aynı alanda veya benzer durumlarda başarı beklentisini arttırarak öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997). Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelindeki gibi öğrencilere aşamalı olarak zorlaşan görevler verilmesi, kısa vadeli ve görev temelli hedefler belirlemelerine yardımcı olunması, kendi çalışmalarını ve başarı düzeylerini değerlendirmelerinin öğretilmesi, (Margolis ve McCabe, 204), öğrenme kontrolünün öğrenciye bırakılması (Bandura, 1997), öğrenciye yapacakları konusunda seçim hakkı tanınması (Pintrich, Roeser ve De Groot, 1994), rekabet yerine işbirliğinin, paylaşımın ve takım çalışmasının desteklenmesi (Margolis ve McCabe, 2004) öğrencilerin öz yeterlilik algılarının gelişimini sağlamaktadır.

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öz düzenlemenin ortam düzenleme bileşeninde dönem sonunda olumlu bir değişime sebep olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmalarında ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerisinin ortam düzenleme bileşeninde olumlu etkisi olduğunu ifade eden Öztürk ve Çakıroğlu (2018) ile örtüşmektedir.

Öz düzenlemenin zaman yönetimi bileşeninde dönem sonunda olumlu bir değişim olduğu görülmüştür. İngilizce öğrenmek için ayrılan süre zarfında yapılan etkinliklerin değiştiği ve İngilizceyi kullanmaya dönük etkiliklerin yapılmaya başlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilere başarabildiklerini göstermesi, onların İngilizce öğrenmek için zaman ayırma davranışlarını geliştirmiştir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) yaptıkları çalışmalarında, yüksek başarılı öz-düzenleyici öğrenenlerin zaman yönetimi yaptıklarını ve zaman yönetimin bir parçası olarak, öğrenciler çabalarının ve çalışma yoğunluğunun nasıl düzenleyecekleri hakkında karar verebildiklerini ve amaçlar oluşturabildiklerini göstermişlerdir. Öztürk ve Çakıroğlu (2018) da yaptıkları

çalışmada ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin zaman yönetimi bileşeninde orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin evde harcadıkları zamanı arttırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ters yüz öğrenme modelinde sınıf öncesi etkinliklerle ilgili en sık yaşanan problem olarak ev etkinliklerinin çok zaman gerektirmesi ve videoların uzun olmasını gösteren çalışmalar mevcuttur (Fraga ve Harmon, 2014; Simpson ve Richards, 2015; Tan, Brainard ve Larkin, 2015; Young vd. 2014). Ev etkinlikleri öğrencilerin sıkılmadan çalışabileceği kadar kısa olacak şekilde hazırlanmalıdır. Videolar ise en fazla 15 dakikada bitecek şekilde hazırlanması önerilmektedir. Sınıf öncesi çalışma süresinin kısalığının öğrenci katılımında motive edici bir faktör olduğu unutulmamalıdır (Bergmann ve Sams, 2012; Tan, Brainard ve Larkin, 2015).

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öz düzenlemenin strateji seçimi bileşeninde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dönem başında sınavlardan yüksek not almak için çalışma stratejileri kullanırken dönem sonunda İngilizceyi öğrenmeye ve kullanmaya dönük çalışma stratejilerini kullanmaya başlamışlardır. Öğrenme stratejileri öğrencilerin akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi, öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990). Yapılan araştırmalar öz düzenleme becerisi gelişen öğrencilerin kişisel amaçlarına ulaşmak için çabaladıklarını, amaçlarına ulaşma çabalarında varolan şartları göz önüne aldıklarını (Boekaerts, 2002), öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu, öz-düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullandıklarını (Zimmerman, 2000) göstermektedir.

Öğrencilerin dönem boyunca görevleri arasında bulunmadığı halde daha iyi öğrenmelerini sağlayacak not tutma, konuşma hazırlama, başkasına anlatma ve oyun hazırlama gibi farklı stratejileri geliştirip uyguladıkları görülmüştür. Bunun sebebi olarak öz yeterlilik bileşenindeki olumlu değişim gösterilebilir. Çünkü yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğrenciler hedef belirler, bu hedefe ulaşmak için gereken çabayı gösterirler ve strateji geliştirirler (Bandura, 1997).

Öğrencilerin daha iyi öğrenmek için yeni stratejiler geliştirmeleri üzerinde öz düzenlemenin motivasyon bileşeninde görülen olumlu değişimin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-düzenleme stratejilerini kullanma durumları ve motivasyonel inançları arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Yüksek düzeyde motivasyona sahip olan öğrenciler, diğerlerine göre daha iyi bir performans göstererek gelişim sağlarlar (Zimmerman ve Schunk, 2007). Motivasyonel inançlar, öğrencinin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve inançları ile ilgilidir. Bu sebeple bir öğrencinin öğrenme sürecini düzenlemesinde öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya motive olması önemlidir (Pintrich ve De Groot, 1990).

5.1.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dördüncü alt problemde basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bu derse ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu alt problemde elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tutumun bilişsel bileşeninde dönem sonunda olumlu bir değişim söz konusudur. Dönem sonunda öğrencilerin dersin öğrenilmesi gerektiğine dair inançlarının geliştiği, dil öğrenmenin önemini hissetmeye başladıkları ve yeni kültürleri ve insanları merak etmeye başladıkları görülmüştür. Noursi (2013) yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu öğrenenin algı, anlayış, inanç ve deneyimleri olarak tanımlamıştır. Öğrenenin öğreneceği dile, kültüre yönelik olumlu tutum geliştirmesi başarıya götürürken, olumsuz tutum geliştirmesi başarısızlığa sebep olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, öğrenen dili sevmediği, dili öğrenmek istemediği, dili öğrenmenin onun ilerki yaşamında büyük fayda sağlayacağını içselleştirmediği sürece diğer bileşenlerin en iyi olması durumunda bile başarı sağlanamaz (Gürel, 1986).

Tutumun bilişsel bileşenindeki olumlu değişimin öz düzenlemenin yeterlilik bileşeni ile tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir ders, konu ya da görevde başarılı olacağına ve görevin üstesinden gelebilecek yeterliğe sahip olduğuna inanan öğrenciler o konuya ilişkin olumlu duygular geliştirmektedir. Bu yönüyle yüksek öz-yeterlilik, derse ya da göreve yönelik olumlu yönde güdüleyici etkiye sahip olmaktadır

(Pintrich ve De Groot, 1990). Yamaç (2011) de yaptığı çalışmada öz yeterlilik inanacının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Tutumun duyuşsal bileşeninde de dönem sonunda olumlu bir değişim gerçekteştiği görölmüştür. Öğrencilerin dönem başında derse ilişkin olumsuz duygularının dönem sonunda değiştii görölmüştür. Öğrencilerin dersi sevdikleri, eğlendikleri, faydalı buldukları ve derse katılmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Smith (1971)'e göre öğrencilerin çoğu yabancı dil dersine karşı ilk günden olumsuz tutuma sahip olurlar. Öğrencilerin dersi anlamsız, sıkıcı ve zor bulmaları yabancı dil öğrenmedeki başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bunun için öncelikle tutumların belirlenmesi ve öğretim bağlamında gerekli değişikliklerin ve yeniliklerin yapılması gerekmektedir. Yabancı dil öğrencisinin başarısı hedef dili öğrenmeye ne kadar istekli olduğu ile doğrudan ilişkilidir (Gardner ve MacIntyre, 1993). Olumlu tutuma sahip yabancı dil öğrencileri daha hızlı ve kolay bu dili öğrenme eğilimindedirler. Ayrıca olumlu tutum öğrencilerin derse aktif katılımlarını da etkilemektedir. Dersi seven ve eğlenceli bulan öğrenciler daha fazla derse katılmakta ve aktif olmaktadır (Krashen, 1981). Gergin, endişeli ve sinirli bir dil öğrencisi ise dil edinimi için gerekli olan girdiyi kabul etmez ve sonuç olarak da dil edinimini sağlayamaz (Lightbown ve Spada, 1999).

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin dersten önce, ders esnasında ve dersten sonraki duygularının dönem sonunda olumlu yönde değiştii görölmüştür. Dönem başında öğrencilerin ders esnasında kendilerini yorgun, sıkılmış ve uykulu hissettikleri dönem sonunda ise mutlu, zevkli ve heyecanlı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde öğrenciler, sınıf ve ev ortamlarında belirlenen kazanımları elde etmeleri için hazırlanan etkinlikleri keyifli ve dikkat çekici buldukları zaman öğrenme yaşantılarına etkin olarak katılım isteği gösterirler. Dolayısıyla dersin işlenişi sırasında kullanılan etkinliklerin öğrenme açısından önemi oldukça büyüktür. Derste yararlanılan etkinliklerin öğrenmenin kalıcı olmasında ve derse karşı olumlu tutum gelişmesindeki katkısı oldukça önemlidir (Camci, 2012: 33). Öğrencinin sadece kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamları, öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Böyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin

gerçekleşmesinin mümkün olmadığı görülmektedir (Valls ve Ponce, 2013). Literatürde öğrenciyi merkeze alan, öğretim sürecini onun ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyen uygulamaların, öğrencilerin o derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Koç ve Demirel, 2004; Şahin, 2015; Topan, 2013).

Tutumun davranışsal bileşeninde dönem sonunda olumlu bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü olumlu tutumlar öğrencilerin derse ilişkin olumlu davranışlar sergilemelerine, işe bağlanmalarına, öğrenme aktivitelerine katılmalarına ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmelerine neden olmaktadır. Olumsuz tutumlar ise öğrencilerin o dersle ilgili çalışmalardan kaçmalarına, istememelerine, isteksizce veya zorla yapmalarına neden olmaktadır (Duarte, 2007: 781; Oruç, 1993; Scheiter ve Gerjets, 2007).

Dönem sonunda öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrenmek için ekstra etkinlikler yaptıkları, ders dışında İngilizceyle uğraşmaya ve İngilizceye maruz kalabilecekleri fırsatlar oluşturmaya başladıkları görülmüştür. Bir nesneye karşı olumlu tutumu olan bir birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye ve yardım etme eğiliminde olur. Tutumu olumsuz olan bir birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma ya da ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi içinde olur (Aydın, 1987; Erdoğan, 1999; Hotaman, 1995). Buna göre öğrencilerin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada tutumun bilişsel bileşeninde meydana gelen olumlu yöndeki değişimler duyuşsal alanda olumlu yönde değişikliğe; bilişsel ve duyuşsal bileşeninde meydana gelen olumlu yöndeki değişimler ise tutumun davranışsal bileşeninde olumlu yönde değişikliğe neden olduğu görülmektedir. Çünkü tutumun bileşenleri arasında güçlü bir ilişki ve bu bileşenler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılır (İnceoğlu, 2000; Rokeach, 1986). Tutumların duyuşsal ögesi bilişsel ögeyle yakından ilişkilidir. Bu yönüyle duyuşsal tutumların ortaya çıkması ve yönü bilişsel ögenin ortaya koyduğu verilere bağlıdır (Ellis, 2001). Davranışsal boyut ise bilişsel ve duyuşsal boyuta bağlı olarak açığa çıkar (Başaran, 1997). Buna göre bu araştırmada tutumun bilişsel bileşeninde görülen dönem sonunda öğrencilerin dersin

önemli, bilgi verici ve zevkli olduğunu düşünmelerinin duyuşsal bileşende öğrencilerin derse olan meraklarının artmasını, derse katılmak istemelerini ve dersi sevmelerini sağladığı ve bunun sonucunda da davranışsal bileşende öğrencilerin ders dışı zamanlarda İngilizce ile uğraşmaya ve onu öğrenmek için yeni fırsatlar oluşturmaya başladıkları görülmüştür.

5.1.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Beşinci alt problemde basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bu derste akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu alt problemde elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Literatürde de ters yüz öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Aşıksoy ve Sorakin, 2018; Bishop ve Verleger, 2013; Boyraz, 2014; Butt, 2014; Çukurbaşı ve Kıyıcı, 2016; Karaca ve Ocak, 2017; Mason, Shuman ve Cook, 2013; McLaughlin ve Rhoney, 2014). Bunun yanında basamaklı öğretimin de öğrenci başarılarını arttırdığını çalışmalar mevcuttur (Aydoğuş, 2009; Biçer, 2011; Duman ve Özçelik, 2017; Kılınçaslan ve Şimşek, 2015).

Okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin hepsinde öğrencilerin akademik başarılarının kademeli olarak yükseldiğini görülmüştür. Öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarının dönem başında %56 iken birinci sınavda % 70'e ikinci sınavda ise % 84'e yükseldiği görülmüştür. Ceylaner ve Karakuş (2018) ters yüz öğrenme modelinin lise öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerine etkisini incelediği çalışmada bu modelin öğrencilerin okuma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Brown (2018) ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik okuma becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda bu modelin okuma becerileri ve stratejilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Degenhart ve Bond (1981) de yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretildiği bir ortaokulda bu yöntemi denemiş ve yöntemin okuma becerilerini kazanma noktasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin dinleme becerilerindeki başarılarının dönem başında %57 iken birinci sınavda % 67'e ikinci sınavda ise % 84'ye yükseldiği görülmüştür. Ahmad (2016) ters yüz öğrenme modelinin dinleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır ve araştırma sonucunda modelin dinleme becerisi üzerinde önemli derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Roth ve Suppasetsee (2016) üniversite öğrencilerinin İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ters yüz öğrenme modelinin etkinliğini araştırdıkları çalışma sonucunda modelin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Amiryousefi (2019) de ters yüz öğrenme modelinin dinleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda modelin dinleme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin konuşma becerilerindeki başarılarının dönem başında %64 iken birinci sınavda % 76'ya ikinci sınavda ise % 87'ye yükseldiği görülmüştür. Aynı zamanda dönem başında cümle kurmak yerine kelime grupları ile iletişim kuran öğrenciler bulunurken dönem sonunda tüm öğrencilerin anlamlı cümle kurarak iletişim kurmaya başladıkları görülmüştür. Bademci ve Özkan (2019) ters yüz öğrenme modelini ortaokul 5. sınıf düzeyinde uygulamış ve bu modelin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapılan bu araştırma sonucuna göre konuşma testinin başarı oranı %67'den %87'e yükselmiştir. Aynı şekilde Köroğlu ve Çakır (2017), Amiryousefi (2019) ve Alkhoudary ve Alkhoudary (2019) de yaptıkları çalışmada bu modelin öğrencilerin konuşma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Degenhart ve Bond (1981) de yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretildiği bir ortaokulda bu yöntemi uygulamış ve yöntemin konuşma becerilerini üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

5.1.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Altıncı alt problemde basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde seçilen ve yapılan görevlere ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu alt problemde elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin okulların fiziki yapılarında büyük değişiklikler gerektirmediği ve okullarda öğrencilerin ulaşabileceği birkaç bilgisayar bulunmasının yeterli olduğu görülmüştür. Bu durum Öztürk'ün (2016) yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir. Öztürk (2016) çalışmasında bilişim altyapısının ve internete erişimin iyi olduğu okullar ve öğrencilerde ters yüz öğrenme modelinin uygulanabilceğini ifade etmiştir.

Sınıf görevlerinin öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağladığı görülmüştür. Bunun yanında basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilere onları aktif tutacak, uygulama yapabilecekleri özellikte ve öğrenci ilgisini çekecek şekilde görev seçenekleri sunmuş olmasının öğrencilerin sınıf görevlerini eğlenceli ve öğretici bulmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü öğrencilere çeşitli etkinlikler sunmak onların motivasyonunu ve aktif katılımını artırır. Bu durumda öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Grandgenett, Harris ve Hofer, 2010: 26). Turan ve Göktaş (2015) ters yüz öğrenme modeline ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin bu modeli öğrenmenin kalıcılığını artıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, eğlenceli ve esnek bir model olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Sırakaya (2017) yaptığı çalışmada bu modele ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmış ve öğrencilerin bu modeli aktif katılımlarını sağlayan, eğlenerek öğrendikleri, etkileşim ve motivasyonlarını arttıran bir model olarak tanımladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Diyalog kurmayı gerektirecek etkinliklerin düzenlenmesinin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesine ve kelimelerin pekiştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle rol oynama gibi etkinlikler konuşma, dinleme ve izleme gibi iletişim becerilerini kazandırmak için oldukça önemlidir (Maden, 2010: 516-517). Öğrencilerin gerçek ortamlarda konuşamama probleminin önüne geçmek için öğrenme esnasında diyaloglara bağlı rol yapma ve drama uygulamalarına yer verilmelidir (Başkan, 2006). Diyaloglarla öğretilmesi amaçlanan cümle yapıları çok iyi planlanmalıdır. Bu teknik özellikle konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek amacıyla sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılmalıdır (Demirel, 2008). Literatürde drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini arttırdığı

sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Kılıçarslan, 2014; Kılıç ve Tuncel, 2009).

Ev görevi olarak gönderilen videolardan ders öğretmenin çektiği ve öğretmenin kendisinin görüldüğü videoların daha çok tercih edildiği ve slaytların resimli ve renkli olanlarının daha etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanında ev görevlerinin sınıf görevlerine hazırlayıcı nitelikte olmasının öğrencilerin sınıf görevlerini yapmalarını kolaylaştırdığı, kelimeleri ve cümle kurmayı öğrenmelerini sağladığı ve yazılıdan önce ev görevlerinin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ters yüz öğrenme modelinin evde çalışma yükümlülüğünün olmasının bu model için dezavantajlı olduğunu söyleyen çalışmalar yanında (Alsancak-Sırakaya, 2015; Sırakaya, 2017; Turan ve Gökteş, 2015) evde yapılan çalışmaların öğrencilerin derse aktif katılımını ve başarısını arttırdığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Akgün ve Atıcı, 2017; Arslan ve Kuzu, 2019; Frydenberg, 2012; Herold vd. 2012; Stone, 2012; Talbert, 2012).

MEB destekli çevrimiçi uygulamanın, donanımsal sıkıntıların çözümlenmesi ve alt yapısının iyileştirilmesi durumunda öğretim sürecinde kullanılabileceği fakat mevcut durumda süreç içinde bir takım problemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bolat (2016) ve Arslan ve Kuzu, (2019) yaptıkları çalışmada MEB destekli bir uygulama olan EBA'nın ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Arsal ve Kuzu (2019) yaptıkları çalışmada EBA kullanımına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere ulaşmışlardır. EBA'nın öğrenci başarısını ve ilgisini arttırmasının yanında internet bağlantısı problemlerinin, bilgisayar ile ilgili problemlerin, öğrencilerin kullanma yetersizlikleri ve donanımsal problemlerin ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bu durum bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulanması durumunda alternatif teknolojik ortamların öğrencilere sunulması gerektiği görülmüştür. Herkesin kullandığı erişimin kolay olduğu iletişim uygulamalarının bu modelde kullanılabileceği, bunun süreci kolaylaştırdığı ve öğrenciler tarafından memnuniyetle kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aktaş ve Can (2019) iletişim uygulamalarından

biri olan WhatsApp kullanımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve öz yeterlilik algılarına etkisini incelediği deneysel çalışmada WhatsApp kullanımının öğrencilerin tutum ve öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin yabancı dilde okuma ve dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yaman (2016) yabancı dil olarak Arapça öğretiminde WhatsApp uygulamasının ders başarısına etkisinin incelendiği çalışmada dil öğretimi sırasında okuma, yazma, dinleme, konuşma ve özellikle de sözcük – cümle öğretiminde yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fattah (2015) ve Manan (2017) da ders dışında WhatsApp kullanımının öğrencileri mutlu ettiği, daha rahat hissettikleri ve rahat bir ortamda öğrenme fırsatı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenmelerinde grup çalışmalarının etkili olduğu ve derslerin eğlenceli geçmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ters yüz öğrenme modeli öğrencilere daha fazla işbirlikli çalışma ve uygulama yapma olanağı sağlayan bir modeldir (Abeysekera ve Dawson, 2014). Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde de öğrencilere sınıf ortamında işbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları için fırsatlar oluşturulmuştur. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirerek öğrenme başarılarını artırmayı ve düşük öğrenme çıktılarını geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Astra, Wahyuni ve Nasbey, 2015; Yeh ve Fu, 2009). Literatürde de işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarılarını (Akbuğa, 2009; Aktaş, 2013; Astra, Wahyuni ve Nasbey, 2015) ve öğrenmeye karşı tutumlarını (Akbuğa, 2009; Özdoğan, 2008) olumlu etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. İşbirlikli öğrenmenin öğrenciler arasında olumlu bağlılık sağlamanın, yüz yüze destekleyici iletişim olanağı vermesinin, sosyal becerileri geliştirmesinin ve öğrencilere bireysel sorumluluk yüklemesinin (Açıkgöz, 2002; Johnson ve Johnson, 1999; Slavin, 1996) bu uygulamada öğrencilerin grup çalışmalarını seçmeye devam etmesini sağladığı düşünülmektedir.

Grup çalışmalarının, öğrencilerin birbirlerini desteklemelerini, öğrenmeleri için birbirlerine yardım etmelerini, arkadaşlık ilişkilerinin ve empati duygularının gelişmesini sağladığı görülmüştür. Grup çalışmaları sosyo-kültürel bağlamda akranların birlikte yeni bağlamlar oluşturmalarına ve etkileşim içerisinde kendi

sosyal ortamlarını yansıtmalarına dayanır (Aktay ve Gültekin, 2015). Grup çalışmaları yani işbirlikli öğrenme takım çalışma becerileri, duygusal ve psikolojik sağlık, özgüven, problem çözme, empati, kişilerarası olumlu sosyal ilişkiler vb. konularda öğrenciler için geliştirici öğrenme ortamları oluşturulmasına yardımcı olur (Ning, 2013). Grup üyeleri birbirlerinin başarılarına yardım ederek, yol göstererek, cesaretlendirerek birbirlerini destekler (Johnson ve Johnson, 1999).

Grup çalışması sırasında anlaşamama, arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşını bekleme gibi sorunların yaşandığı görülmüştür. Benzer şekilde Gelici ve Bilgin (2011) de işbirlikli öğrenme tekniklerine ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği araştırmada olumlu görüşlerin yanında öğrenciler grup arkadaşları ile anlaşamadıklarını, grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmediğini ve sınıfta çok gürültü olmasından rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması sonucunda Bilgin (2004) bazı öğrencilerin düşük başarılı öğrencilerle aynı notu paylaşmaktan rahatsız olduklarını; Torun (2009) ise öğrencilerin fikir ayrılıklarından doğan tartışmalardan ve ders dışı konuşmalardan rahatsız olduklarını ifade etmiştir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin ters yüz öğrenme modelinde karşılaşılan öğrencileri motive etmenin, zaman yönetiminin, sınıf yönetiminin ve öğrencileri etkinliklere dahil etmenin zor olması (Boyacı, vd. 2017; Talbert, 2012), görevlerini bitiren öğrencilerin birbirlerini beklemek zorunda olmaları (Danışman, v. 2017; Thoms, 2012), öğrencilerin ne yapacaklarını önceden bilmemeleri, öğrencilerin video izleyip izlemediklerin kontrolünün yapılamaması (Bergmann ve Sams, 2012), grup etkinliklerine katılma gibi problemleri (Johnson, 2013; Miller, 2012) büyük ölçüde ortadan kaldırdığı görülmüştür. Aynı zaman literatürde yabancı dil öğretiminde görülen İngilizce öğretim programının yoğun olması ve öğrenci seviyesine uygun olmaması sebebiyle uygulayamaması (Tosuncuoğlu, 2019; Tütüniş, 2014), ders kitaplarının yetersiz olması (Ateş ve Günbayı, 2017; Ökmen ve Kılıç, 2018; Yılmaz ve Yücel, 2017), ders saatlerinin yetersiz olması (Ökmen ve Kılıç, 2018; Topaloğlu, 2012), öğrencilerin İngilizce dersine karşı önyargılı olmaları ve olumsuz tutuma sahip olmaları (Akgüzel, 2006; Ateş ve Günbayı, 2017; Paker, 2012; Topaloğlu, 2012), dört dil

becerisinin öğretimine de aynı şekilde önem ve ağırlık verilmemesi (Akgüzel, 2006; Karademir ve Gorgoz, 2019; Ökmen ve Kılıç, 2016; 2018) gibi problemlerin basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli ile büyük ölçüde ortadan kaldırdığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak MEB'e, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. MEB'e Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeline göre öğretim süreçlerini tasarlayabilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinde geliştirilecek materyaller için öğretmenlere destek sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğretim teknolojilerine ulaşabilmesi için fırsatlar sunulmalıdır.
- MEB destekli çevrimiçi uygulamalarının donanımsal sıkıntıları çözümlenmeli ve alt yapısı iyileştirilmelidir.

5.2.2. Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanmasına Yönelik Öneriler

- Öğrencilere yapacakları etkinlikler konusunda seçenek sunulmalı ve her öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasına fırsat verilmelidir.
- Hedeflere ulaşma derecesini belirlemek amacıyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanınmalıdır.
- Teknolojiyi aktif şekilde kullanabilmeli ve öğrencilerin ilgisini çekecek ve konunun öğrenilmesini kolaylaştıracak çeşitli ve farklı materyaller kullanılmalıdır.
- Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin uygulanması durumunda öğrencilerin sisteme alışma süresi gereklidir. Bu sürede rehberliğe daha fazla zaman ayrılmalı ve hızlı ve kısa sürede dönüt verilmelidir.
- Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme yeni bir model olduğundan uygulamadan önce özellikle alt öğretim kademelerindeki öğrenciler model

hakkında detaylı olarak bilgilendirilmeli; kullanılacak ortam ve araçların tanıtımları, deneme eğitimleri yapılmalıdır.

- Öğrencilere ev ve sınıfta tamamlamaları için fazla görev verilmemelidir. Ev görevleri yarım saat içinde tamamlanabilecek özellikte hazırlanmalıdır. Sınıf görevleri ise ders süresi hesaplanarak bu süre zarfında tamamlanabilecek özellikte hazırlanmalıdır.
- Ev görevleri dersten önce, sınıf görevlerine hazırlayıcı nitelikte ve öğrencilerin konuyu öğrenmelerini sağlayacak özellikte hazırlanmalıdır.
- Öğretim sürecindeki etkinlikler seviyelendirilmeli ve her bir seviye diğerine hazırlayıcı nitelikte olmalıdır.
- Sınıf görevleri öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabileceği ve işbirlikli olarak çalışabilecekleri özellikte hazırlanmalıdır.
- Sürecin öğrenciler üzerindeki etkisi analiz edilmeli, süreç boyunca öğrencilerin fikirlerini ve tavsiyelerini ifade etmelerini sağlanmalı ve öğretim faaliyetleri bu görüşler doğrultusunda gerektiğinde yeniden düzenlenmelidir.

5.2.3. Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesini sağlamak için öğretim sürecinde rol oynama ve eğitsel oyun gibi etkinliklere yer verilmelidir.
- Etkinlikler öğrencileri aktif tutacak, uygulama yapabilecekleri özellikte, öğrenci ilgisini çekecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Öğretim sürecinde grup çalışmalarına yer verilmelidir.
- Derse ilişkin öğrenci tutumları belirlenerek öğrencilerin olumlu yönde tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli.
- Öğretim süreci öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmeli.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Aynı araştırma, farklı okullarda (özel ya da devlet), farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenerek test edilebilir.

- Araştırma sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla nicel lme araçları kullanılarak farklı çalışmalar yapılabilir.
- Deney kontrol gruplu deneysel çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Çalışma kapsamında basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıya, tutuma ve öz düzenleme becerisine etkisi araştırılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu modelin farklı değişkenlere olan etkisi araştırılabilir.



6. KAYNAKÇA

- Abedi, P., Keshmirshekan, M. H. ve Namaziandost, E. (2019). The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 43-56.
- Abeysekera, L. ve Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14.
- Açıköz, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme: Dünyada öğrenimde yeni yöneliş. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 822, 10-11.
- Açıköz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme* (6. Baskı). Eğitim Dünyası, 132.
- Ahmad, S. Z. (2016). The flipped classroom model to develop egyptian efl students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 9(9), 166-178.
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114.
- Akbuğa, S. (2009) *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme İlkelerine Göre Yapılandırılmış Grup Etkinliklerinin Öğrenci Erişilerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Aktaş, B. Ç. ve Can, Y. (2019). The effect of "whatsapp" usage on the attitudes of students toward english self-efficacy and english courses in foreign language education outside the school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(3), 247-256.

Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 37-58.

Aktay, E. G. ve Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291-309.

Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alkhoudary, Y. A. ve Alkhoudary, J. A. (2019). The effectiveness of flipping classroom model on EFL secondary school speaking skills. *Indonesian Efl Journal*, 5(2), 1-10.

Alkove, L. D. ve Mc Carty, B. J. (1992). Plain Talk: Recognizing positivism and constructivism in practice. *Action in Teacher Education*, (ATE), 14/2.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. (Editör: C. Murchison). *A Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA, US: Clark University Press, 798-844.

Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7/1,9-31.

Alsancak-Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7/9, 108-121.
- Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147-161.
- Altrichter, H., Posch, P. ve Somekh, B. (2000). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction To Methods Of Action Research*. Routledge: New York.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTBB Ve TOT Tekniklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "İstatistik Ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arslan, H. ve Kuzu, A. (2019). EBA Ders modülünün ve V Sınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-36.
- Astra, I., Wahyuni, C. ve Nasbey, H. (2015). Improvement of learning process and learning outcomes in Physics learning by using collaborative learning model of group investigation at high school. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 75-79.
- Aşıksoy, G. ve Sorakın, Y. (2018). The effects of clicker-aided flipped classroom model on learning achievement, physics anxiety and students' perceptions. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 334-346.
- Ateş, G. ve Günbayı, İ. (2017). Ortaokullarda İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6/2, 347-361.

- Atkinson, R.L., Atkinson, R. C., Smith, E.E., Bem, D.J. ve Hoeksema, S.N. (2006). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ayaz, M. F. ve Söylemez, M. (2015). The effect of the project-based learning approach on the academic achievements of the students in science classes in Turkey: A meta-analysis study. *Education ve Science*, 40(178), 255-283.
- Aydın, B. (2016). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Ödev/Görev Stres Düzeyi Ve Öğrenme Transferi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Aydın, O. (1987). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 173.
- Aydoğuş, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Ayutlu, I. ve Şen, A.İ. (2004). *Oyun Tabanlı Hazırlanmış Ders Planları ile Fizik Öğretimi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 3, 1993- 2003, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, T. (2003). 21. Yüzyılın başında öğrenmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 45.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14/2, 191-196.
- Bademci, T. ve Özkan, M. B. (2019). Implementation of flipped classroom in English class of 5th grade in secondary school. *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, 4(6), 38-50.

- Baepler, P., Walker, J.D. ve Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers ve Education*, 78, 227-236.
- Baker, J. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. *11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL.
- Balcı, B. ve Eşme, İ. (7-8 Eylül 2001). Teknoloji Eğitimi. *Yeni Binyılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, 214-220.
- Baloğlu, N. (2002). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset Matbaacılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnes, A. (2007). Communicative Approaches to Modern Foreign Language Teaching and Using the Target Language. (Editör: N. Pachler, ve A. Redondo). *A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School*. Oxon: Routledge, 4-11.
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitimin Psikolojik Temelleri/Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretimi programı. (Editör: Ö. Demirel). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, (s.241 – 252)
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual,77.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bates, S. ve Galloway, R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study. *HEA STEM Conference*, London, United Kingdom.

- Bauman, Z. (2003). *Legislators and Interpreters On Modernity, Post-modernity and Intellectuals*. Basil blackwell: Polity Press.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Benson, P. (2012). Learner-centered teaching. (Editör: A. Burns ve J. C. Richards). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 30-37.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012), *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (Çeviren: A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Education Digest*, September, 37-41.
- Bery, J. ve Sharp, J. (1999). Developing student-centered learning in mathematics through co-operation. *Reflection and Discussion Teaching in Higher Education*, 4 (1).
- Biçer, S. (2011). *Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Biggs, J. B. (1990). Teaching: Design for learning. (Editör: B. Ross). *Teaching for Effective Learning*. Sydney: HERDSA.
- Bilgin, T. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersinde (çokgenler konusunda) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin kullanımı ve uygulama sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 19-28.

- Bilginer, S.(2010). *Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. *120th ASEE Annual Conference veExposition*, Atlanta, GA.
- Bloom B. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çeviren: D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Bloom, B.S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çeviren: D.A. Özçelik). Pegem.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARLpresidential 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Boekaerts, M., Maes, S. ve Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?. *Applied Psychology*, 54 (2), 149-154.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Boyacı, Z., Şahin, Ş., Ökmen, B., Danişman, Ş., Hasırcı Eriş, H. M., Kırcaburun, K. & Kılıç, A. (2017). Ters yüz öğrenme (flipped learning) modeline ilişkin görüşler. 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 20-23 Nisan, Antalya. (Özet).
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bösner, S., Pickert, J. ve Stibane, T. (2015). Teaching differential diagnosis in primary care using an inverted classroom approach: student satisfaction and gain in skills and knowledge. *BMC medical education*, 15(1), 1.

- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learnercentered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 12-28.
- Brame, C. J. (2013). Flipping the Classroom. Center for Teaching, Vanderbilt University. <http://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/teaching-activities/flipping-the-classroom/> adresinden 02/07/2017 tarihinde alınmıştır.
- Braten I. ve Stromso H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of internet based learning activities. *Computer in Human Behavior*, 22, 1027-1042.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation In Early Childhood: Nature And Nurture*. New York: Guilford.
- Brown C.J. (2018) flipping the ESL/EFL academic reading classroom: a group leader discussion activity. (Edt: Mehring J. ve Leis A.) *Innovations in Flipping the Language Classroom*. Springer, Singapore
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London & New York: Routledge.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education ve Accreditation*, 6(1),33-43.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyükayavuz, O. ve Aydoslu, A. (2005). Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar, 1. *Burdur Sempozyumu* (16-19 Kasım), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), March, p. 18-24.
- Calkins, S. D. ve Fox. N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14 (03), 477-498.
- Camci, F. (2012). *Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Becerilerine ve Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Cannon, J. (1997). The constructivist learning environment survey may help halt student exodus from college science courses, *Journal of College Science Teaching*, 27 (1), 67-71.
- Celep C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylaner, S. G. ve Karakus, F. (2018). Effects of the flipped classroom model on students' self-directed learning readiness and attitudes towards the English course. *English Language Teaching*, 11(9), 129-143.
- Chellapan, L., Van der Meer, J., Pratt, K. ve Wass, R. (2018). "To flip or not to flip, that's the question"—Findings from an exploratory study into factors that may influence tertiary teachers to consider a flipped classroom model. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 22(1), 6-21.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V. ve Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cho, B. ve Lee, J. (2018). A meta analysis on effects of flipped learning in Korea. *Journal of Digital Convergence*, 16(3), 59-73.

- CoE (Council of Europe). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
- Costello, P.J.M. (2007). *Action Research*. Continuum Books: London.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Karaiper, A.İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93- 109.
- Cotterall, S. (1999). Key variable in language learning: What do learners believe about them?, *System*, 27.
- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment language examining and test development*. Strasbourg, Council of Europe.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (1997). *Organization Development and Change*. (6. Baskı). Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Çağlayan, E. ve Kıratlı, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (4), 780-793.
- Çukurbaşı, B. ve Kıyıcı, M. (2016). An investigation of the effects of problem-based learning activities supported via flipped classroom and lego-origami practices on the success and motivation of high school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 191 – 206.

- Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 23-30.
- Danişman, Ş., Hasırcı Eriş, H. M., Kırcaburun, K., Boyacı, Z., Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2017). Investigation of flipped learning approach according to expert opinions. *Journal of Education and Practice*, 8(26), 81-90.
- Degenhart, R. E. ve Bond, C. (1981). FLIP: French language intensive program. *Studies in Language Learning*, 3(2), 21-30.
- Dembo, M. H. ve Seli, H. (2008). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self Management Approach*. Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3/3, 333-340.
- Demircan, Ö. (1993). *Düünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (5. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *Seta*, 131.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Di Bitonto P., Corriero N., Pesare E., Rossano V. ve Roselli T. (2014). Training and learning in e-health using the gamification approach: The trainer interaction.

(Editör: Stephanidis C. ve Antona M.). *Universal access in human-computer interaction: Aging and assistive environment*. Lecture Notes in Computer Science, vol 8515. Springer, Cham.

Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 407-442.

Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.

Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in portuguese students. *High Educ*, 54, 781 – 794.

Duman, B. ve Özçelik, C. (2017). 7. sınıf çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1293-1308.

Dursun, Ö. Ö. (2015, Eylül). Tersyüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı. 3. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, Teknik Üniversitesi, Trabzon.

EARGED, (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ekizoğlu, N. ve Uzunboylu, H. (2006). Öğrenci merkezli eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitabı*. 19- 21 Nisan, Kıbrıs, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press. Buckingham.
- Ellis, A. (2001). *How to Make Yourself Happy and Remarkably Less Disturbable*. California: Impact Publishers.
- Ellis, R. (2001). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Sixth Impression, Oxford, England.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 287-310.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde "Okuma". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Dönence Yayınları.
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi 1. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 193-213.
- Ev, H. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme - imkan ve sınırlılıklar-. *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 111-137.

- Fattah, S. F. (2015). The effectiveness of using whatsapp messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Mobile Learning Techniques to Develop Students' Writing Skills*, 115- 127.
- Fehrle, C. C. ve Schulz, J. (1977). *Guidelines for Learning Stations*. Colombia: Missouri Üniversitesi Yayınları.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research: Themes in Education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2014, Eylül). Tersine/ters-yüz öğrenme: Doğrular ve yanlışlar. 8. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Finn, J. D. (1960). Technology and the instructional process. *Audiovisual Communication Review*, 8(1),9-10.
- Finegan, E. ve Besnier, N. (1989). *Language: Its Structure and Use*. USA: HBJ Pub.
- Foust, T. (2012). Special guest article: A tip of the hat to the flip of the class. *Illinois Music Educator*, 73(2), 100.
- Forster, J. ve Jostmann, N. B. (2012). What is automatic self-regulation?. *Zeitschrift fur Psychologie*, 220(3), 147-156.
- Fraga, L.M. ve Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Digital Learning in Teacher Education*, 1, 18-27.
- Francel, T. J. (2014). Is flipped learning appropriate?. *Journal of Research in Innovative Teaching*,7(1),119-128.
- Freankel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Frydenberg, M. (2012). Flipping excel. 2012 proceedings of the information systems. *Proceedings of the Information Systems Educators Conference*, New Orleans Louisiana, USA
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning ve Leading with Technology*, 39(8), 12–17.

- Gao, W., Zhao, K. ve Chen, L. (2019, April). Problems and solutions to flip classroom applications. *1st International Symposium on Education, Culture and Social Sciences (ECSS 2019)*. Atlantis Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language acquisition. Part 11: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Glanz, J. (1999). A primer on antian research for the school administrators. *The Clearing House*, p:301 -304.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş* (5. Baskı). (Çeviri: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ekinoks Kitabevi, Ankara.
- Grandgenett, N., Harris, J. ve Hofer, M. (2010). An activity-based approach to technology integration in the Mathematics classroom. *NCSM Journal*, 11, 19-28.
- Grolnick, W.S. ve Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children self-regulation.(Editör: Marc H. Bornstein). *Handbook of Parenting Volume 5: Practical Issues in Parenting*. Mahvah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 89-110.

- Grover, K. ve Stovall, S. (2013). Student-centered teaching through experiential learning and its assessment. *Journal of NACTA*, 57,86-87.
- Guan, S. (2013). Flipped learning driven by students: a case study of a foreign language class. *ICERI2013 Proceedings*, 464-468.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75.
- Gülpınar, A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılnadırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 271-306.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ha, Y. L. (2013). Who's the teacher? Who's the learner? Professional growth and development of a novice. *Childhood Education*, 90(1), 43-53.
- Hanus, M. D. ve Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Harris, J., Mishra, P. ve Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed, *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393 -416.
- Hasman, M. A. (2004). The role of English in the 21st century. *Tesol Chile*, 1(1), 18-21.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Hendrix, J.C. (1996). Cooperative learning: Building a democratic community. *The Clearing House*, 69, 333-336.
- Herold, M. J., Lynch, T. D., Ramnath, R. ve Ramanathan, J. (2012). Student and instructor experiences in the inverted classroom. *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-6.

- Herreid, C. F. ve Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-67.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ioannou-Georgiou, S. (2005). The internet and computer-mediated communication. (Editör: Coleman, J. A. ve Klapper J.). *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*, Oxon: Routledge, 153-164.
- ISTE. (2000). *National Educational Technology Standards for Teachers*. Eugene: International Society for Technology Education.
- Işık, A.(2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4(2).
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim* (3. Basım). Ankara: İmaj Yayınevi.
- İngilizce Yeterlilik Endeksi (İYE), (2018). <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> , 06/06/2019 tarihinde erişildi.
- Jensen, E. (1994). *The Learning Brain*. USA: Turning Point Publishing.
- Jing, L. (2010). A study on language learning strategies among the instructed EFL learners. *US-China Foreign Language*, 8(3), 36–39.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T.(1992). *Advanced Cooperative Learning*. Interaction, MN.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118.
- Johnson, G. B. (2013). *Student Perceptions of The Flipped Classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The University Of British Columbia.
- Johnson, K. J. (2007). *Layered Curriculum for The Construction Trades: A Mathematics Curriculum to Teach Trade Students Basic Math Skills to Be Successful Apprentices*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. ve Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Karaca, C. ve Ocak, M. A. (2017). Effects of flipped learning on university students' academic achievement in algorithms and programming education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (2), 527 - 543
- Karademir, C. A. ve Gorgoz, S. (2019). English teachers' problems encountered in teaching four basic language skills. *International Education Studies*; 12(4), 118-127.
- Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4/3, 322-326.
- Karasakal, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kazıkoğlu, İ. (2013). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),373-394.

- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. ve Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme*. Pegem Akademi.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılınçaslan, H. ve Şimşek, P. Ö. (2015). 6. sınıf “kuvvet ve hareket” ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin erişiyeye, tutuma ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kıyıcı, G. (2004). Aktif öğrenme ve bilgisayar destekli öğretim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 28-32.
- Kızılay, N. (2014). *Arkeoloji Konularının Sınıf İçi Yaparak Yaşayarak Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adıyaman.
- Kızılcı, M. (2007). *Lise 3. Sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı”nın Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. ve De Meester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1).
- Klose, E. (2014). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirmede Görsel Kültür Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2004). Davranışlıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94–102.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers ve Education*, 78, 160-173.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Kordyban, R. ve Kinash, S. (2013). No more flying on autopilot: The flipped classroom. *Education Technology Solutions*, 56, 54-56. <http://epublications.bond.edu.au/tls/66> adresinden 05/07/2017 tarihinde alınmıştır.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması – öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 35-43.
- Köroğlu, Z. Ç. ve Çakır, A. (2017). Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of pre-service English language teachers. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 13(2), 42-55.
- Krashen, S. D. (1973). *Lateralization, Language Learning, and The Critical Period: Some New Evidence*. Language Learning.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language Acquisition in The Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Krech, D., Crutchfield, R. ve E. Ballachey. (1962). *The Individual in Society*. New York.

- Krouse, J. H. ve Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist*, 16, 151–164.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. ve Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?. *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Lage, M. J., Platt, G. J. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1), 30-43.
- Lambert, W. ve Lambert. W. (1964). *Social Psychology*. NJ: Englewood Cliffs.
- Langacker, R. W. (1972). *Fundamentals of Linguistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Lovanovich, Inc.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). London, England: Oxford University Press.
- Lazanov, G. ve Gateva, E. (1988). *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. New York: Gordon and Breach.
- Lazonder, A. W. ve Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
- Lea S., Stehanson D. ve Tray J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centered learning: Beyond educational bulimia. *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Second edition, New York, Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sega.
- Littlewood, W. (2001). *Foreign and Second Language Learning; Language Acquisition Research and Its Implications for The Classroom*. (15. Baskı). Cambridge Univesity Press.

- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 503-519.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Manan, N. A. (2017). Whatsapp mobile tool in second language learning. *Indonesan EFL Journal*, 3(1), 87-92.
- Manuel, B. (1974). How to build a learning station: everything a teacher should know. *Chelmsford, Massachusetts: Merrimack Education Center*. (ED 088442).
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2004). Self efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- Mason, G., Shuman, T. R. ve Cook, K. E. (2013). Inverting (Flipping) Classrooms - Advantages and Challenges. *120th ASEE Annual Conference ve Exhibition*. Atlanta: ASEE.
- <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/7171/download> adresinden 03/07/2017 tarihinde alınmıştır.
- Matsumoto, T. (2016). The flipped classroom experience of gamified. *Creative Education*, 7, 1475- 1479.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McCawley, P. F. (2009). *Methods for Conducting an Educational Needs Assessment*. Idaho:University of IdahoExtension.
- Mclean, A. C. (2012). Destroying the teacher: The need for learner-centered teaching. *English Teaching Forum*, 50(1), 32-35.

- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy. vocabulary and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McGivney-Burelle, J. ve Xue, F. (2013). Flipping calculus. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(5), 477-486.
- McLaughlin, J. E. ve Rhoney, D. H. (2014). Comparison of an interactive e-learning preparatory tool and a conventional downloadable handout used within a flipped neurologic pharmacotherapy lecture. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2012). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017a). *İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017b). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Meral, E. Ve Şimşek, U. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 134-151.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. *Edutopia*, 24, 02-12. <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller> adresinden 05/07/2017 tarihinde alınmıştır.
- Mills, G. E (2003). *Action Research: A Guide For The Teacher Researcher* (2. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Milman, N. (2012) The flipped classroom strategy: what is it and how can it be used?. *Distance Learning*, 9(3), 85-87.

- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Morgan, C. (1991). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. (Çeviren: S. Karakaş) (8.basım) Ankara: Meteksan Baskı Tesisleri.
- Morgan, H. (2014). Focus on technology: flip your classroom to increase academic achievement. *Childhood Education*, 90(3), 239-241.
- Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A. ve Clingan, P. A. (2013, Haziran). The inverted classroom in a first-year engineering course. *120th American Society of Engineering Education Annual Conference ve Exposition*, Atlanta, Georgia, United States.
- Murray, D., Koziniec, T. ve McGill, T. J. (2015, January). Student Perceptions of Flipped Learning. *17th Australasian Computer Education Conference*, Sydney, Australia.
- Musib, M. K. (2014). Student perceptions of the impact of using the flipped classroom approach for an introductory-level multidisciplinary module. *CDTL Brief*, 17(2), 15-20.
- Nam, C. W. ve Zellner, R. D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education*, 56, 680–688.
- Nemtchinova, E. (2007). Using technology with young English language learners. (Editör: Gordon, T., Fromberg, D. P. ve Williams L. R.). *Teaching Young Children a Second Language*. Connecticut: Praeger, 179-198.
- Niess, M.L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge, *Teaching and Teacher Education*, 21, 509–523.
- Ning, H. (2013). The impact of cooperative learning on English as a Foreign Language tertiary learners' social skills. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 557-568.

- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: the case of the uae technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice-Hall.
- Nunley, K. F. (2003). Layered curriculum brings teachers to tiers. *Principal Leadership*, 69(1), 31-36.
- Nunley, K.F. (2004). *Layered Curriculum*. Armherst: Brain.Org Publication. Practical Classroom Applications of Current Brain Research. <http://www.brains.org/> adresinden 07/07/2017 tarihinde alınmıştır.
- Nunley, K.F. (2016). If the Thought of Flipping Your Classroom Makes You Dizzy, Tip It Sideways Instead. http://help4teachers.com/Sideways_Classroom.htm adresinden 17.11.2017 tarihinde alındı.
- Ocak, G. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleri. (Editör: G. Ocak). *Yöntem ve Teknikler*. Ankara: PegemA, 253-358.
- Okmen, B. ve Kılıç, A. (2016). A research about the level of using language teaching methods and its effect on some variables: in Turkey, *Universal Journal of Educational Research*, 4(9),1994-2001.
- Okmen, B. ve Kılıç, A. (2018). English course teaching practices. *European Journal of English Language Teaching*, 3 (4),65-93.
- Orange, C. (1999). Using peer modeling to teach self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 68(1), 21-39.
- O'Neil, K., Kelly, T. ve Bone, S. (2012, Haziran). We turned learning on its ear: flipping the developmental classroom. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Chesapeake, VA.
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. Nevv York: Basic Books.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn & Bacon.

- Oruç, M. (1993). *İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Önen, F., Demir, S. ve Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 299-318.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de ingilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),28-35.
- Özdemir, O. (2003). Tarihsel gelişme sürecinde egemenlik ilişkileri ve dil. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 17-22.
- Özden, M. (2009). An investigation of some factors affecting attitudes toward chemistry in university education. *Essays in Education*, Special Edition, 90-99.
- Özdoğan, E. (2008) *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi: Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, İ. H. (2012). Tarih öğretmeni eğitiminde eylem araştırması yaklaşımının kullanılması: Bir model önerisi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 99-115.
- Öztürk, M. ve Çakıroğlu, Ü. (2018). Ters yüz edilmiş yabancı dil sınıfında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(2), 21-35.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama Öğretimindeki Ters-Yüz Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Bilgisayara Yönelik Tutumuna Ve Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Öztürk, S. ve Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 13-26.
- Özüdoğru, M. ve Diman, H. (2014). *Anadil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pajares, F. (2007). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. (Editörler: B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 111-139.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (ingilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde ingilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 89-94.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 177-188.
- Partnership for 21st Century Learning, www.p21.org adresinden 16/07/2019 tarihinde alınmıştır.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P.R. (2000b) The role of goal orientation in self-regulated learning. (Editör: Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M.). *Handbook of Self Regulation*. San Diego: Academic Press. 452-502.
- Pintrich P.R. ve De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. ve De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents’ motivation and selfregulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.

- Reinfried, M. (2000). Can radical constructivism achieve a viable basis for foreign language teaching?- A refutation of the 'Wolff-Wendt' theorem. http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000html adresinden 13 Mayıs 2017 tarihinde alınmıştır.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. USA: Cambridge Uni. Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rikard, L. ve Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11 (4), 385-400.
- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, Attitudes, And Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roucek, J. S. (1986). *Study of Foreign Language*. New York: Philosophical Library Inc.
- Rosenshine, B.V. (24-28 Mart 1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Roth, C., ve Suppasetserree, S. (2016). Flipped classroom: Can it enhance English listening comprehension for pre-university students in Cambodia?. *Proceedings of Classic: Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Languages Education* https://www.researchgate.net/profile/Suksan_Suppasetserree/publication/313477225_FLIPPED_CLASSROOM_CAN_IT_ENHANCE_ENGLISH_LISTENING_COMPREHENSION_FOR_PRE-UNIVERSITY_STUDENTS_IN_CAMBODIA/links/589c0a72a6fdcc75417437f3/FLIPPED-CLASSROOM-CAN-IT-ENHANCE-ENGLISH-LISTENING-COMPREHENSION-FOR-PRE-UNIVERSITY-STUDENTS-IN-CAMBODIA.pdf adresine 01/10/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Royse, D., Staton-Tindall, M., Badger, K. ve Webster, J. M. (2009). *Needs Assessment*. Newyork: Oxford University Press.

- Ruban, L. ve Reis, S.M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roepel Review*, 28(3).
- Rutkowski, J. ve Moscinska, K. (2013, Eylül). Self-directed learning and flip teaching: electric circuit theory case study. *41st SEFI Conference*, Leuven, Belgium.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School improvement with Action Research*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarıkaya, D. A. (2015). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu Ve Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 175-194.
- Savignon, S. J. (2006). *Communicative Language Teaching*. Concise Encyclopedia of Pragmatics. Oxford: Elsevier Ltd, 673-679.
- Scheiter K. ve Gerjets P. (2007). Learner control in hypermedia. *Educational Psychology Review*, 19, 285-307.
- Schrenko, L. (1994). *Structuring a Learner Centered School*. USA: IRI/SkyLight Training and Publishing.
- Schunk, D. H. (2005). Self regulated learning the educational legacy of paulr. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_2005.pdf adresinden 31 Ocak 2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6. Baskı). Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Scott, J., Buchanan, J. ve Haigh, N.(1997). Reflections on student- centered learning in a large class setting. *British Journal of Educational Technology*, 28(1), 19-30.

- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (24.Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42.
- Sezer, B. (2015, Eylül). Gerçekleştirilen teknoloji destekli tersine çevrilmiş sınıf uygulamasının yansımaları. 3. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Shih, W. L. ve Tsai, C. Y. (2017). Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 32-49.
- Shy-Jong, J. (2007). A study of students construction of Science knowledge: Talk and writing in a collobrative group. *Educational Research*, 49(1), 65-81.
- Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Simon, Y. R. (1983). Pursuit of happiness and lust for powerin technological society.(Editör: Mitcham ve R. Mackey). *Philosophy and Technology*. New York: Free Press, 173.
- Simpson, V. ve Richards, E. (2015). Flipping the classroom to teach population health: Increasing the relevance. *Nurse Educ Pract*, 15, 162-7.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice* (4. Baskı). Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Smart, K. L. ve Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Busines Communication Quarterly*, 70(1), 451-457.

- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson. B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 173-187.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6/28.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevick, E. W. (1999). Affect in learning and memory: From alchemy to chemistry. (Editör: J. Arnold). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. *28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, (s. 1-5). Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Strayer, J. F. (2007). *The Effects of The Classroom Flip on The Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in A Traditional Classroom and A Flip Classroom That Used An Intelligent Tutoring System*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Columbus, Ohio, U.S.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171-193.
- Su, C. H. ve Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286.

- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 7-24.
- Süer, S., Demirkol, M. ve Oral, B. (2019). İlkokul İngilizce öğretmenlerinin ilkokul İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 18(72), 1926-1941.
- Şahin, Ş. (2015). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Merkezli Anlayışa Göre Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 164-177.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1).
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklama_si-program.pdf adresinden 16/07/2019 tarihinde alınmıştır.
- Tan, E., Brainard, A. ve Larkin, G.L. Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine. *Emerg Med Australas*, 27, 453-9.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, H. ve Minaz, M. B. (2019). Yeni ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 428-446. doi:10.14687/jhs.v16i2.5382.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, C., Wilkie, M. ve Baser, J. (2006). *Doing Action Research: A Guide for*

School Support Staff. London: Paul Chapman Publishing.

- Tekbıyık, A., Camadan, F. ve Gülay A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz düzenleyici öğrenme stratejileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 567-582.
- Thoms, C. L. (2012). Enhancing the blended learning curriculum by using the “flipped classroom” approach to produce a dynamic learning environment. *Iceri2012 Proceedings*, 2150-2157.
- Tolan, B. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Tok, T. N. (2017). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. (Editör: A. Doğanay), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 205-227.
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sorunsalı*, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Topan, B. (2013). *Matematik Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yöntemlerin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Toraman, S. (2013). *6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkilendirmelerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Çevremi Eğitiyorum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sakarya.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6/2, 20-29.

- Torun, Ö. (2009). Çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “geometrik cisimler” konusundaki başarı ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Tosuncuoğlu, İ. (2019). English teachers’ opinions on problems encountered in English language teaching in schools: The case of Karabük. *Educational Research and Reviews, 14(5)*, 152-161.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education, 11(1)*, 28-44.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills.: Learning for Life in Our Times.* John Wiley & Sons.
- Tsai, C. ve Kuo, P. (2008). Cram School Students’ Conceptions of Learning and Learning Science in Taiwan. *International Journal of Science Education, 30/3*, 353-375.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38)*, 279-291.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(2)*, 156-164.
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure, 55(3)*, 123–131.

- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik, www.myk.gov.tr/TYC, adresinden 16/07/2019 tarihinde alınmıştır.
- Tütüniş, B. (2014). İngilizce öğretiminde yöntem sorunları. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (12-13 Kasım 2012), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları s. 33-36.
- Üğüten, S. D. ve Balcı, Ö. (2017). Буиււււււ Pæddııı (Flipped Learning). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 253-265.
- Ünal, M. ve İlhan, E. (2017). A case study on the problems and suggestions in foreign language teaching and learning at higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6):64-72.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Valls, F. R. ve Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing studentcentered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1-22.
- Vardar, A. K. ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Vernon, D. T. ve Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic medicine*, 68(7), 550-63.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: John Wiley ve Sons.
- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped Instruction: An Investigation into The Effect of Learning Environment on Student Self-Efficacy, Learning Style, And Academic Achievement in an Algebra I Classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, Tuscaloosa, Alabama.
- Wilkins, D. A. (1978). *Second Language Learning and Teaching*. London: Edward and Arnold.

- Williams, B. (2013). How I flipped my classroom. *NNNC Conference*, Norfolk, NE. <http://nextgenerationextension.org/2013/10/01/blooms-andthe-flipped-classroom/> adresinden 02/07/2017 tarihinde alınmıştır.
- Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S. ve Nichols, R. G. (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College Publishing.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yaman, G. (2016). Yabancı dil olarak arapça öğretiminde whatsapp kullanımı. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 37-47.
- Yang, A. ve Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31, 107-123.
- Yanpar, T. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2004). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yean, L. S. (2019). Promoting active learning and independent learning among primary school students using flipped classroom. *International Journal Of Education*, 4(30), 324-341.
- Yeh, S. P. ve Fu, H. W. (2014). Effects of cooperative e-learning on learning outcomes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(6), 531-536.
- Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.

- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi (Bir eğitim fakültesi örneği). *GEFAD/GUJGEF*, 33(1), 1-29.
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2016). Oyunlaştırma temelli “öğretim ilke ve yöntemleri” dersi öğretim programı hakkında öğrenci görüşleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(11), 85-101.
- Yıldırım, K. (2010) *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, D. G. (2012) *Kubaşık Öğrenme ve Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, İletişim ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, D. G., Kıyıcı, G. ve Altıntaş, G. (2016). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6/3, 186-200.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, H. ve Yücel, E. (2017). Yabancı dil öğretim sürecinde ideal ders kitapları ve özellikleri. (Editör. H. Yılmaz, E. Yücel, S. D. Üğüten, F. Şanal). *Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Young, T.P., Bailey, C.J., Guptill, M., Thorp, A.W. ve Thomas, T.L. (2014). The flipped classroom: a modality for mixed asynchronous and synchronous learning in a residency program. *West J Emerg Med*, 15, 938-44.
- Young, T. ve Sachdev, I. (2007). Learning styles in multicultural classrooms. (Editör: Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei ve V. Cook). *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. New York: Palgrave Macmillan, 235-249.

- Zainuddin, H. Yahya, N. ve Morales—Jones, C. A. (2011). Methods/approaches of teaching esol: A historical overview.(Editör: G. Botsford ve D. M. LaBudda). *Fundamentals of Teaching English to Sğeakers of Other Languages in K-12 Mainstreaan Classrooms*. Kendall Hunt Publishing Co, 63-64.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. (Editör: M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Seidner). *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Orlando, FL: Academic Press, 13–39.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. (Editör: B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk). *Self regulated learning and academic achievement*. Newyork: Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-37.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3),663-676.
- Zimmerman, B.J. ve Martinez-Pons, M.(1986). Developmente of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B.J. ve Schunk, D.H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. ve Schunk, D.H. (2007). Motivation, an essential dimension of self regulated learning. (Editör: D. H.Schunk ve B. Zimmerman). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1-30.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. (Editör: S. Sankara, B. Dick ve R. Passfield). *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Lismore: Australia Southern Cross University Press, s. 1-20.



7. EKLER

EK 1. Dinleme ve Okuma Becerisi Belirtke Tablosu

Beceri	Kazanım	Ünite		Unit 1- Hello			Unit 2- My Town		Unit 3- Games and Hobbies		Unit 4- My Daily Routine			Unit 5- Health					
		Görevler		Expressi ng likes and dislikes	Making simple inquiries		Asking for and giving directio ns	Talking about locations of things and people	Expressi ng ability and inability	Expressi ng likes and dislikes	Describing what people do regularly		Telling the time	Expressing illnesses, needs and feelings		Making simple suggestion s			
		likes	dislikes	country	nationality	age	language					activity	meals	routine		illnesses	needs	feelings	
Dinleme	Students will be able to understand simple personal information.	5	6	1	4	3	2												
Dinleme	Students will be able to understand simple directions to get from one place to another.							8	7										
Dinleme	Students will be able to understand simple, oral texts about hobbies, likes/dislikes and abilities.									11	9	10							
	Students will be able to understand specific information in short, oral													15	13	12			

EK 2. Dinleme, Okuma ve Konuşma Becerileri Hazırbulunuşluk Testleri

1. Dinleme Becerisi Testi

Listening Skill Exam

Answer the questions (1-3)
according to Track 1.

1. Where is Antonio from?

- a) France b) Italy
c) Germany d) England

2. Which languages does Antonio speak?

- a) German
b) Chinese and English
c) French and English
d) Italian and English

3. How old is Antonio?

- a)3 b)13 c)30 d)10

Answer the questions (4-6)
according to Track 3.

4. What nationality is April?

- a) French b) Italian
c) British d) Japanese

5. Which courses does April like?

- a) Math and PE b) Science
c) Geography d) Math and Science

6. Which courses does April dislike?

- a) Geography b) Math and Science
c) Art d) Music

Answer the questions (7-8)
according to Track 9.

7. Where is the cinema?

- a) Take second left and it is on your left
b) It is on your left opposite the hospital
c) Take first left and it is on your right
d) Go straight ahead and it is on your right

8. How can I go to the zoo?

- a) Take second left and go past the pool
b) It is on your left opposite the hospital
c) Take first left and go past the park
d) Go straight ahead and it is on your right

Answer the questions (9-11)
according to Track 14.

9. Which games does Harry like?

- a) Marble b) Hide and Seek
c) Hopscotch d) Football

10. Which games does Harry dislike?

- a) Soccer b) Hopscotch
c) Hide and Seek d) Marble

11. What can Beste play?

- a) Ride horse b) Blind man's buff
c) Ride bike d) Marble

15. What does Kate do in the evenings?

- a) She does homework
b) She plays dodgeball.
c) She reads book
d) She play online games

Answer the questions (12-15) according to Track 19.

12. How does Kate go to school?

- a) By bike b) On foot
c) With her dad d) By bus

13. Where does Kate have lunch?

- a) At school b) At home
c) At Cafe d) At class

14. What time does Kate do homework?

- a) at 2.00 b) at 4.00
c) at 4.15 d) at 4.30

Answer the question 16 according to Track 22.

16. What should Jack do?

- a) He should take a medicine
b) He should drink mint and lemon tea.
c) He should go to school.
d) He should have a rest.

Answer the question 17 according to Track 23.

17. What is the matter with Brain?

- a) He has got the toothache
b) He has got the measles.
c) He has got the flu
d) He has got the headache

2. Okuma Becerisi Testi

Reading Skill Exam

Answer the questions (1-4) according to dialogue below.

Tom: Hi! I am Tom. What is your name?

Jack: Hello. I am Jack. Nice to meet you.

Tom: Me too. Where are you from?

Jack: I am from Italy. I am Italian. You?

Tom: I am from Germany. I am German. How old are you Jack and How many languages do you speak?

Jack: I am 10 and I speak two languages, Italian and English. You?

Tom: I am 9 and I speak three languages, Germany, English and French.

1. Where is Jack from?

- a) He is from Italy
- b) He is Italian.
- c) He is from Germany.
- d) He is German.

2. How many languages does Tom speak?

- a) Italian an English
- b) Two
- c) Three
- d) Germany, English and Italian

3. How old is Jack?

- a) He is 9.
- b) He is Italian
- c) He is 10.
- d) He is from Germany

4. What nationality is Tom?

- a) He is from Germany
- b) He is German
- c) He is 10
- d) He speaks three languages

Answer the questions (5-6) according to dialogue below.

Alice: What is your favorite course?

Lisa: Hmm. I like History and Geography. I love them very much.

Alice: Really. I don't like them. I like PE and Art.

Lisa: Do you like Maths?

Alice: Ohh yess. I like it. You?

Lisa: Hmm. No, I don't like Maths. I hate it.

5. Which courses does Alice dislike?

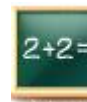
- a) She dislikes Maths
- b) She dislikes PE
- c) She dislikes History and Geography
- d) She dislikes Art

6. What are Lisa's favorite courses?

- a) It is PE
- b) It is Maths
- c) It is History
- d) They are History and Geograph

Answer the question (7) according to timetable below.

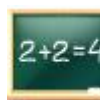
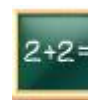
Mon
day



Tues
day



Wed
nesda
y





7. When is your Music course?

- a) Three days
- b) On Monday
- c) On Tuesday and Friday
- d) One day

Sam: Excuse me, is there a restaurant near here?

Police officer: The restaurant?

Sam: Yes. How can I go to there?

Police officer: Well. Go straight ahead Station Road. Then, turn right into King's Road. Cross Main Street. The restaurant is opposite the swimming pool.

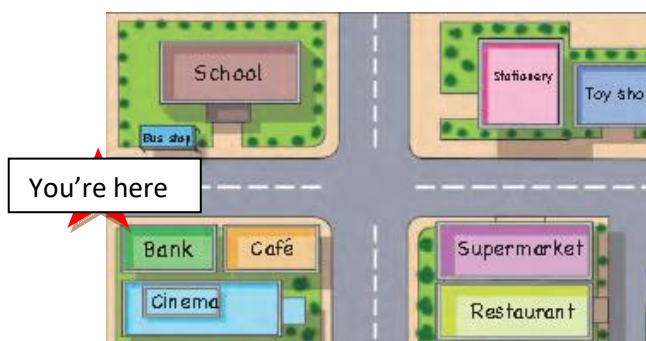
Sam: Thank you.

Police officer: You're welcome.

Answer the questions (8-9) according to text above.

8. Where is the restaurant?

- a) It is on Main street.
- b) It is near the pool.
- c) It is Station Road.
- d) It is opposite the swimming pool




9. How can I go to the pharmacy?

- a) Go pass super market, it is near playground
- b) Cross the street, it is on your right
- c) Go straight ahead, it near toy shop
- d) Take the first right, it is on your left.

This is Tom and his friend Sara. They

 can't  but can

. They are good friends. But they have different

hobbies. Tom likes

 and  but doesn't

. Sara likes

 but doesn't

Answer the questions (10-11) according to text above.

10. According to the text above, which one is true?

- a) Tom can drive a car.
- b) Sara likes riding horse
- c) Tom doesn't like playing chess
- d) Sara can't sing a song.

11. What are Tom's hobbies?

- a) He likes playing chess, swimming and riding horse.
- b) She likes playing chess and riding bike
- c) He can play piano
- d) She likes swimming and riding horse.


12. What does Terry do at weekend?



- a) He draws pictures
- b) He plays blind man's buf with his friends
- c) He likes doing puzzle
- d) He can play hide and seek.

13. Which game does he like playing at weekend?

- a) He likes doing puzzle and drawing picture
- b) He likes playing blind man's buf and hide and seek
- c) He doesn't like riding bike
- d) He likes riding bike and playing blind man's buf



game is . He thinks it is enjoyable. So he plays it with his friends every weekend. He

 dislikes . So he never play it at weekend.

Hello, my name is Suna. I 'm a student. I get up at half past six. I have breakfast at 7 o'clock. I eat egg, olive and cheese and I drink milk. I go to school at half past 7. I come back home at 1 p.m. I do my homework and play chess in the afternoons. I have dinner with my family at 7.p.m. I read books in the evening. I go to bed 10 p.m.

Answer the questions (14) according to text above.

14. Which sentence is true?

- a) Suna gets up at 6.45.
- b) Suna doesn't have breakfast.
- c) Suna reads book in the afternoon.
- d) Suna has dinner with her family

Answer the questions (12-13) according to text above.

Hello!

I am Daisy. I am a student in the 5th grade. Every day, I get up at seven o'clock and wash my face. I have breakfast at quarter past seven. After breakfast, I brush my teeth. I get dressed and get on the school bus at quarter to eight. My classes start at half past eight. I have lunch at quarter past twelve at the school canteen. I come back home at quarter past three. I do my homework and watch TV. My family and I have dinner at six o'clock every evening. I read a book after dinner and go to bed at half past nine.

15. What does Daisy do in the morning?

- a) She has breakfast and get dressed.
- b) She does homework.
- c) She come back home.
- d) She reads book.

16. What time does Daisy come back home?

- a) 3.15 b) 3.30
- b) c)3.45 d)3.00

17. What does Daisy do after school?

- a) She brushes her teeth
- b) She has breakfast with her family.
- c) She does homework and watches TV.
- d) She plays online games.

Mark, you have the flu. You shouldn't miss your meals. You should eat lots of fruit and vegetables. You need syrup and pills. You can feel tired. You should have a rest.



Answer the questions (18-19) according to text above.

18. What should Mark do?

- a) He should go to dentist.
- b) He should eat chocalate.
- c) He should drink syrup and take pill.
- d) He should do his homework

19. What does Mark need?

- a) He needs cold drinks
- b) He needs fruits and vegetables
- c) He needs missing his meals
- d) He needs go to school

Jane : What's the matter with you?

Paul : I have a cough

Jane : A cough?

Paul : Yes. I cough badly.

Jane : I see.

Paul : And my throat hurts. I feel tired, too.

Jane : Well, you have got the flu. You should stay in bed. Don't drink cold drinks.

Paul : Yes, you are right. I need some tissues

Jane : Here you are.

Paul : Thanks.

Answer the questions (20-21) according to text above.

20. How does Paul feel?

- a) He feels worried.
- b) His throat hurts.
- c) He feels tired.
- d) He needs tissues.

21. What is the matter with Paul?

- a) He has got measles.
- b) He has got the flu
- c) He has got stomache
- d) He has got cough

3. Konuşma Becerisi Soruları

Speaking Skill Exam

1. Make a dialogue. First introduce yourself, meet your friend and ask each other questions about:

- Name
- Country
- Nationality
- Age
- Languages
- Likes and dislikes (Lessons and Activities)



2. Where is the ...?
How can I get to the ...?
3. Tell us your hobbies, likes, dislikes and abilities.
4. Tell us your best friend's hobbies, likes, dislikes and abilities.
5. What do you do in the morning?
What do you do in the afternoon?
What do you do in the evening?
6. What does your sister/brother do in the morning?
What does your sister/brother do in the afternoon?
What does your sister/brother do in the evening?
7. Make a dialogue.

<p>You are a doctor.</p> <p>Ask him/her questions about illness.</p> <p>What should s/he do?</p> <p>What does s/he need?</p>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> A </div>
--	--

<p>You are ill.</p> <p>Answer the questions</p> <p>How do you feel?</p> <p>What do you need?</p>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> B </div>
--	--

Ek 3. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

İletişime Geçme Şekli	Kriterler	Not	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Kelimelerle	Kelimelerle iletişime geçme	15						
	Konuyla ilgili kelimeler kullanma	15						
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	10						
	Akıcı bir şekilde konuşma	5						
	Ses tonunu etkili kullanma	5						
	Beden dilini etkili kullanma	5						
	Kendine güven duyma	5						
	Toplam	60						
Phraselerle	Phraselerle iletişime geçme	25						
	Konuyla ilgili phraseler kullanma	15						
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	10						
	Akıcı bir şekilde konuşma	5						
	Ses tonunu etkili kullanma	5						
	Beden dilini etkili kullanma	5						
	Kendine güven duyma	5						
	Toplam	70						
Cümlelerle	Cümlelerle iletişime geçme	35						
	Doğru cümle yapılarını kullanma	20						
	Konuyla ilgili cümleler kullanma	15						
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	10						
	Akıcı bir şekilde konuşma	5						
	Ses tonunu etkili kullanma	5						
	Beden dilini etkili kullanma	5						
	Kendine güven duyma	5						
	Toplam	100						

EK 4. Görev Değerlendirme Formu**GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU****Öğrencinin Adı Soyadı:****Ünite adı:****Görev bitiş süresi:****Seçilen Görevlerin Numaraları:**

B basamağında bu görevi neden seçtin?

Bu görev hakkında ne düşünüyorsun?

Bu görevde seni zorlayan şeyler nelerdir?

Bu görev ile bir şeyler öğrenebildiğini düşünüyor musun? Neler öğrendin?

Tekrar bu görevi seçmek ister misin? Bu görev yerine hangi görevi tercih edersin?

EK 5. Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU (Unit 9-Animal Shelter)

Öğrenci Adı Soyadı:

Tarih:

1. İnsanların ya da hayvanların şuanda ne yaptıklarını dinlediğimde anlayabilirim.

Evet	Biraz	Hayır
<ul style="list-style-type: none"> • Bunu nasıl başardın? 	<ul style="list-style-type: none"> • Neler yapsan daha başarılı olabilirdin? 	<ul style="list-style-type: none"> • Bunu başaramamanın sebebi ne? Ne yapsan daha iyi öğrenirdin?

2. İnsanların ya da hayvanların şuanda ne yaptıklarını anlatabilirim.

Evet	Biraz	Hayır
<ul style="list-style-type: none"> • Bunu nasıl başardın? 	<ul style="list-style-type: none"> • Neler yapsan daha başarılı olabilirdin? 	<ul style="list-style-type: none"> • Bunu başaramamanın sebebi ne? Ne yapsan daha iyi öğrenirdin?

EK 6. Başarı Testleri Belirtke Tablosu

1. Başarı Testi Belirtke Tablosu

Beceri	Ünite Görevler Kazanım	Unit 5- Health			Uni 6-Movies		
		Expressin g illnesses, needs and feelings	Making simple suggestio ns		Describing characters/ people	Making simple inquiries	Telling the time
		illnesses	needs	feelings		Type	Topic
Dinleme	Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made.	2		1			
Dinleme	Students will be able to follow slow and carefully articulated speech describing movie characters and movie types.				4	3	5
Okuma	Students will be able to understand short and simple texts about illnesses, needs and feelings.	4	2	3	1		

Okuma	Students will be able to understand phrases and simple sentences on posters and advertisements about movies and movie characters.			8	6	7	5
-------	---	--	--	---	---	---	---

Dinleme	descriptions of what people/animals are doing at the moment.						8
Okuma	Students will be able to understand short texts with visual aids, such as cartoons, posters and birthday cards.		2	1			
Okuma	Students will be able to understand simple texts about sports activities.					3 5 4	
Okuma	Students will be able to understand short and simple texts about what people/animals are doing at the moment.						6

EK 7. Birinci Dinleme, Okuma ve Konuşma Becerileri Başarı Testleri

1. Dinleme Becerisi Başarı Testi

Listening Skill Exam (5-6. Units)

Answer the question (1) according to Track 22.

1. What should Jack do?

- a) He should take a medicine
- b) He should drink mint and lemon tea.
- c) He should go to school.
- d) He should have a rest.

Answer the questions (2) according to Track 23.

2. What is the matter with Brain?

- a) He has got the toothache
- b) He has got the measles.
- c) He has got the flu
- d) He has got the headache

Answer the questions (3-4) according to Track 28.

3. What type of movie is “The Mask”?

- a) It is horror movie
- b) It is action movie
- c) It is western movie
- d) It is adventure movie

4. Which one is true?

- a) The mask is ugly
- b) Tempest is funny
- c) Walter is frightening
- d) Robot is clever

5. What is it about?

- a) It is about love
- b) It is about adventure
- c) It is about nature
- d) It is about war

2. Okuma Becerisi Başarı Testi

Reading Skill Test (5-6. Units)

❖ Mark, you have the flu. You shouldn't miss your meals. You should eat lots of fruit and vegetables. You need syrup and pills. You can feel tired. You should have a rest.

Answer the questions (1-2) according to text above.

1. What should Mark do?

- He should go to dentist.
- He should eat chocolate.
- He should drink syrup and take pill.
- He should do his homework

2. What does Mark need?

- He needs cold drinks
- He needs fruits and vegetables
- He needs missing his meals
- He needs go to school

Jane : What's the matter with you?

Paul : I have a cough

Jane : A cough?

Paul : Yes. I cough badly.

Jane : I see.

Paul : And my throat hurts. I feel tired, too.

Jane : Hmm. You should stay in bed. Don't drink cold drinks.

Paul : Yes, you are right. I need some tissues

Jane : Here you are.

Paul : Thanks.

Answer the questions (3-4) according to text above.

3. How does Paul feel?

- He feels worried.
- His throat hurts.

- He feels tired.
- He needs tissues.

4. What is the matter with Paul?

- He has got measles.
- He has got the flu
- He has got stomachache
- He has got cough

The image is a movie poster for 'Ratatouille' by Pixar. It features the main character, a blue rat named Remy, in a chef's hat. Other characters shown include a woman (Collette), a man (Paul), and another chef (Alfredo). The poster includes the title 'Ratatouille' and the Pixar logo. Below the poster, there is a green box with the director's name and showtimes.

Alfredo: Friendly and brave

Ratatouy: Clever and funny

Collette: Beautiful and honest

Skinner: Ugly and evil

Director: Brad Bird

Saturday: 10.00- 16.00
Sunday: 09.00 – 13:00 - 17.00

Answer the questions (5-8) according to poster above.

5. When and what time is the film on?

- It is Ratatouille
- It is Brad Bird
- It is on Monday
- It is on Sunday at 13.00

6. What kind of movie is it?

- a) It is adventure
- b) It is romantic
- c) It is science fiction
- d) It is action

7. What is it about?

- a) It is about war
- b) It is about love
- c) It is about cook and mouse

- d) It is about science fiction

8. Which one is true?

- a) Ratatuy is clever and funny
- b) Alfredo is friendly and evil
- c) Colletto and Alfredo are friendly
- d) Skinner and Ratatuy are clever and funny



3.Konuşma Becerisi Soruları

Speaking Exam (5-6. Units)

1. Make a presentation about you and your family's likes and dislikes concerning movies and movie characters.
2. Make a dialogue and ask about:
 - Favorite movie type
 - Name of the movie
 - Topic of the movie
 - Characters of the movie
 - Time of the movie
3. Make a dialogue:
 - Illness
 - Needs
 - Feelings

EK 8. İkinci Dinleme, Okuma ve Konuşma Becerileri Başarı Testleri

1. Dinleme Becerisi Başarı Testi

7-8-9. Units Listening Skill Exam

Listen to the conversation and mark the correct choice. (1-3 questions) – Track 22

1. Donna wants to have her birthday party at home. She asks her mom:

- Can I have my birthday party at home?
- When is my birthday party?
- Let's throw party
- Shall we throw birthday party?

2. Her mom says:

- Oh! No. I am afraid you can't
- Sure you can.
- I'm sorry, you can't.
- That sounds great.

3. Donna wants to have a clown at her birthday party, but her dad doesn't want it. He says:

- Oh, yes. That's a great idea.
- I'm afraid you can't.
- That is bad idea.
- Of course you can.

Listen to the dialogues and mark the correct choice. (4-6 questions) – Track 34

4. What does Mary suggest for Jack, Pelin and Fatih?

- She wants to go camping.
- She wants to go hiking.
- She wants to go trekking.

- She wants to go jogging.

5. What do Jack and Pelin say?

- They can go with Jack
- They are happy to hear that
- They don't like it.
- They can't go.

6. What does Fatih say?

- He doesn't go
- He is tired
- He goes with Jack
- He doesn't like it

Listen to the dialogue and mark the correct choice. (7. question) – Track 24

7. Which one is TRUE?

- Kate wants to go to swimming
- Kate and Donna go hiking on Sunday.
- Jack likes hiking
- Kate and Jack go cycling on Sunday

Listen to the dialogue and mark the correct choice. (8. question) – Track 25

8. Which one is FALSE?

- His mom makes salad
- His sister and Aunt Carol are feeding the rabbits.
- His dad is cooking meat.
- His uncle is watching the ducks.

3. Konuşma Becerisi Soruları

7-8-9. Units Speaking Exam

1. Make a dialogue. Get permission for birthday party. Ask date and answer. Talk about your needs. Thank and answer. Start with hi. Say goodbye to the dialect.
2. Make a dialogue. Suggest a sport activity. Say your favorite sport activity. Refuse and accept suggestions. When you don't understand, want her to repeat.
3. Make a dialogue. Think that you are in a farm. Bir diyalog hazırla. Talk about what people and animals are doing. Get permission. Refuse and accept.



EK 9. Yansıtıcı Günlük Form**YANSITCI GÜNLÜK FORM**

Tarih:

1. Bu derste ne yapmak istedim?

2. Sınıf ortamı nasıldı?

3. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi nasıldı?

4. Uygulamanın olumlu yanları nelerdi?

5. Uygulama esnasında hangi problemlerle karşılaşıldı? Bu problemler nasıl çözülebilir?

EK 10. Örnek Yansıtıcı Günlük Form

YANSITCI GÜNLÜK FORM

Tarih: 05/03/2018

1. Bu derste ne yapmak istedim?

Bu hafta öğrencilerin B2 basamağını tamamlamaları gerekiyordu. Geçen hafta B1'i tamamlamayan 4 öğrenci vardı. Bu öğrenciler sınıf görevlerini tamamladıktan sonra sınıfta ev görevlerini yaptılar ve daha sonra B2 basamağının görevlerini yapmaya başladılar. Ders sonunda 1 öğrenci B2 basamağını tamamlayamadı. Diğer 16 öğrenci B2 basamağını tamamlayabildi.

2. Sınıf ortamı nasıldı?

Dart oyununda çok ses çıktı. Sınıf genel olarak hep sesli oluyor zaten. Görevlerini bitiren öğrenciler görevlerini göstermek, imzalatmak ve yeni görevlerini almak istedikleri süreçte bir karışıklık oluyor. Aynı anda birden fazla grup görevini bitirdiğinde yetişmekte zorlanıyorum.

3. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi nasıldı?

Dart oyununda öğrenciler bazen tartıştı. 2'li veya 3'lü gruplar daha sorunsuz oluyor. Çok sestten dolayı sınıfı uyarırken sesim maalesef birkaç defa yükseldi. Çok defa uyarmama rağmen sesin önüne geçemedik.

4. Uygulamanın olumlu yanları nelerdi?

Eğlendiler ve cümle kurdular. Boş duran kimse yoktu.

5. Uygulama esnasında hangi problemlerle karşılaşıldı? Bu problemler nasıl çözülebilir?

Görevlerini bitiren öğrenciler görevlerini göstermek, imzalatmak ve yeni görevlerini almak istediklerinde problem olabiliyor. Aynı anda birden fazla grupla ilgilenemiyorum çünkü. Kağıt imzalama işini dersin sonuna bırakmam gerekiyor. Yeni görev için öğrenciler beklerken sıkıntı yaşıyor bunun için de öğrencilerin kendilerinin grup kurup beni beklemeden görevlerini gösterdikten sonra yeni göreve başlamalarını sağlamalıyım. Grupları ben kurduğum zaman bekleme ve ses daha çok artıyor. Sınıf yönetimi zor oluyor. Materyalleri koymak için bir yer belirleyip bitiren öğrenci gidip kendi materyalini alıp göreve başlasa belki daha az sorun olur.

EK 11. Birinci Eylem Planı**Birinci Eylem Planı Kazanımları:****Konuşma becerisi kazanımları:**

S1. Students will be able to talk about people's likes and dislikes concerning movies and movie characters

S2. Students will be able to state the time of an event.

S3. Students will be able to use simple utterances to state personal opinions about movies and movie characters.

Dinleme becerisi kazanımı:

L1. Students will be able to follow slow and carefully articulated speech describing movie characters and movie types

Okuma becerisi kazanımı:

R1. Students will be able to understand phrases and simple sentences on posters and advertisements about movies and movie characters

1.Eylem Planı- Unit 6- Movies

	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (C Basamağı)
1-Ders - 2. Ders- 3. Ders	S1, S2, S3, L1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konu anlatım videosu* 2. Film Türleri ile ilgili slayt* 3. Feelings ile ilgili slayt* 4. Karakter Tanımı ile ilgili slayt* 5. “Wordsearch” oyunu 6. “Ice Bucket” oyunu 7. “Matching” oyunu 8. “Flip Cards” oyunu 9. “Sentence Formation” oyunu 10.“Odd One Out” oyunu 11.Resim film eşleştirme 12.Jewels of Wisdom (Online oyun1) 13.Stellar Speller (Online oyun 2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Karışık harflerden kelime türetme 2. Resimli bingo 3. Diğer yarıyı bul 4. Mini diyalog 5. Kelime grupları 6. Anlamlı kartlar 7. Hikaye tamamlama 8. Farklı olanı bul
	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (B1 Basamağı)
4. Ders- 5.Ders- 6.Ders	S1, S2, S3, L1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moana filmi-diyalog tamamlama 2. Harry Potter filmi-diyalog tamamlama 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 1., 2., 3. Ve 4. Etkinliği sunma* 2. Zar oyunu 3. Hikaye oluşturma 4. Cümleleri sıraya koy ve canlandır

		3. Mixed-diyalog tamamlama 4. Yanlışı bul	5. Role play-Aile üyelerinin/arkadaşlarının/akrabalarının sevdiği film ve film karakterleri ile ilgili konuşma / diyalog hazırlama 6. Role play-Arkadaşını akşam tv izlemeye çağır ve arkadaşınla tv'deki bir film, karakterleri ve zamanı konusunda bir diyalog hazırlama
	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (B2 Basamağı)
7.Ders- 8.Ders- 9. Ders-	S1, S2, S3, L1.	1. Şarkıyı dinle sıraya koy 2. Diyalogu dinle ve sıraya koy 3. Dinle ve boşlukları doldur 4. Dinle ve doğru seçeneği bul	1. 1., 2., 3. Ve 4. Etkinliği sunma* 2. Role play 1-Kendi sevdiğin film ve film karakterleri ile ilgili konuşma / diyalog hazırlama hazırla 3. Role play 2-Arkadaşını sinemaya gitmeye davet et ve arkadaşınla seçtiğin film, karakterleri ve zamanı konusunda bir diyalog hazırla 4. Dinledin mi? 5. Diyalogu sil 6. Dart oyunu
	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (B3 Basamağı)
10. Ders 11.Ders- 12.Ders	R1, L1, S2.	1. "Buz Devri" posteri - soruları cevaplama 2. "Dağ" posteri -soruları cevaplama 3. "Me Before You" posteri - soruları cevaplama 4. "Happy Feet"posteri - soruları cevaplama	1. 1., 2., 3. Ve 4. Etkinliği sunma* 2. "Adventures" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama 3. "Minyon" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama 4. "Spiderman" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama 5. "Avatar" posteri ile ilgili konuşma/diyalog/haber hazırlama 6. Zar oyunu
			Sınıfta Yapılacak Görevler (A Basamağı)
			1. Grupla bir film posteri tasarlayıp arkadaşlara sunma 2. Grupla sınıf arkadaşlarının favori film ve karakterlerini bulmak için araştırma yapar 3. Görsel bir sözlük hazırlama 4. Şarkı yazma

EK 12. Ek Eylem Planı**Ek Eylem Planı Kazanımları****Dinleme becerisi kazanımı:**

L1. Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made.

L2. Students will be able to understand simple suggestions concerning illnesses.

Konuşma becerisi kazanımları:

S1. Students will be able to name the common illnesses in a simple way.

S2. Students will be able to express basic needs and feelings about illnesses.

Okuma becerisi kazanımı:

R1. Students will be able to understand short and simple texts about illnesses, needs and feelings.

Ek Eylem Planı- 5. Ünite

	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (B Basamağı)
1-Ders - 2. Ders- 3. Ders	S1, S2, R1, L1, L2,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konu anlatım videosu* 2. Worksheet* 3. “Wordsearch” oyunu 4. “Ice Bucket” oyunu 5. “Matching” oyunu 6. “Flip Cards” oyunu 7. “Sentence Formation” oyunu 8. “Odd One Out” oyunu 9. Jewels of Wisdom (Online oyun1) 10. Stellar Speller (Online oyun 2) 11. Puzzle (pg. 87) 12. Order dialogue (pg. 88) 13. Course book (pg. 78-83) 14. Healths-should worksheet 15. Diyalogu tamamla (pg.54) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zar oyunu 2. Cümleleri sıraya koy ve canlandır 3. Role play-doktor hasta diyalogu (pg.55) 4. Dinledin mi? 5. Diyalogu sil 6. Ask and answer

EK 13. Ev Görevi Listesi**Unit 6-Movies****C Basamağı Ev Görevleri****Adı Soyadı:**

Sınıftaki etkinliklere katılabilmek için bu basamaktan en az 20 puan kazanmalısın.

Görev No	Görev ve Açıklaması	Max. Puan	Kazanılan Puan	Öğretmen Parafı
1.	Track 20- Dinle ve soruları cevapla.	10		
2.	Track 26- Dinle ve diyalogu sıraya koy ve tabloyu doldur	10		
3.	Track 28- Dinle ve boşlukları doldur	10		
4.	Track 29- Dinle ve şarkıyı sıraya koy.	10		

Burcu ÖKMEN
İngilizce Öğretmeni

EK 14. Sınıf Görev Listesi**Unit 7- Party Time****B ve A Basamağı Sınıf Görevleri****Adı Soyadı:**

7.Ünite B Basamağı sertifikası alabilmek B basamağı kısmından en az 20 puan kazanmalısın.

7. Ünite A Basamağı sertifikası alabilmek A basamağı kısmından en az 20 puan kazanmalısın.

Burcu Ökmen
İngilizce Öğretmeni

Görev No	Görev ve Açıklaması	Max. Puan	Kazanılan Puan	Öğretmen Parafı
B Basamağı				
1.	Role play- pikniğe gitmeyi planla, bir ihtiyaç listesi oluştur (Grup)	10		
2.	Role play- bir arkadaşının doğum günü için hediye almayı planla	10		
3.	Dart benim- kendi dartını ve sorularını oluştur. Daha sonra bunu diğer gruba ver. Sen onların dartıyla oyna onlar seninkiyle.	10		
4.	Dice game-Zar oyunu	10		
5.	Picture story- size verilen resimdeki kişileri konuşturun.	10		
A Basamağı				
1.	Arkadaşlarının ve aile üyelerinin doğum gününü gösteren İngilizce takvim hazırlama ve sunma	20		
2.	Arkadaşları için doğum günü davetiyesi hazırlama ve sunma	20		
3.	Doğum günü partisi için yapılacaklar ve alışveriş listesi hazırlama ve sunma	20		

EK 15. Görev Puanlama Yönergeleri**B Basamağı Dinledin mi? Görevi Puanlama Yönergesi****Ad Soy ad:****Tarih:**

Ölçütler	Puan aralığı	Kazanılan puan
Kelime ve kavramları doğru anlamda kullanma	0-3	
Konuyla ilgili cümleler kurma	0-3	
Kelimeleri doğru telaffuz etme	0-2	
Akıcı konuşma	0-2	
Uygun sorular hazırlama	0-2	
Sorulara doğru cevap verme	0-3	
TOPLAM	0-15	

EK 16. Başarı Belgesi



EK 17. İkinci Eylem Planı**İkinci Eylem Planı Kazanımları****Unit 7- Party Time****Dinleme Kazanımları**

L1. Students will be able to understand simple requests for permission and their responses.

Konuşma Kazanımları

S1. Students will be able to ask for permission and give response in a simple way.

S2. Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions.

S3. Students will be able to use utterances to express obligation.

S4. Students will be able to state the date of an event.

S5. Students will be able to express and respond to thanks.

Okuma Kazanımları

R1. Students will be able to understand short texts with visual aids, such as cartoons, posters and birthday cards.

Unit 8- Fitness**Dinleme Kazanımları**

L1. Students will be able to understand simple oral texts about sports activities.

L2. Students will be able to understand suggestions made for a limited number of activities.

Konuşma Kazanımları

S1. Students will be able to make suggestions for a limited number of activities.

S2. Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way.

S3. Students will be able to give simple personal information.

S4. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said.

Okuma Kazanımları

R1. Students will be able to understand simple texts about sports activities.

Unit 9- Animal Shelter

Dinleme Kazanımları

L1. Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment.

Konuşma Kazanımları

S1. Students will be able to talk about what people/animals are doing at the moment.

S2. Students will be able to ask for permission.

S3. Students will be able to use simple utterances to describe what other people are doing at the moment.

Okuma Kazanımları

R1. Students will be able to understand short and simple texts about what people/animals are doing at the moment.

İkinci Eylem Planı

Unit 7- Party Time	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (C Basamağı)
1-Ders – 2. Ders- 3. Ders	L1, S1,S2, S3, S4, S5, R1.	1. Konu anlatım videosu* 2. Kelime slaytı* 3. “Wordsearch” oyunu 4. “Ice Bucket” oyunu 5. “Matching” oyunu 6. “Flip Cards” oyunu 7. “Sentence Formation” oyunu 8. “Odd One Out” oyunu 9. Jewels of Wisdom (Online oyun1) 10. Stellar Speller (Online oyun 2) 11. Filling the blanks (pg. 114-116) 12. Check list (pg. 119) 13. Cards-Question (pg. 120) 14. Puzzle (pg. 114)	1. Resimli bingo 2. Diğer yarıyı bul 3. Kelime grupları 4. Hikaye tamamlama 5. Farklı olanı bul
			Sınıfta Yapılacak Görevler (B Basamağı)
			1. Zar oyunu (Dates) 2. Hikaye oluşturma 3. Role play- doğum gününe gitmek için izin iste(accept/refuse) 4. Dinledin mi? 5. Diyalogu sil 6. Picture story-permission
	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (B Basamağı)

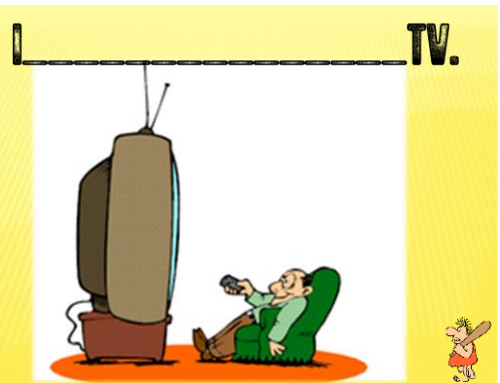
4. Ders- 5.Ders- 6.Ders	L1, S1,S2, S3, S4, S5, R1.	1. Dinleme ve doğru seçeneği bul-114 2. Dinle ve eşleştir-115 3. Dinle ve tabloyu doldur-115 4. Diyalog tamamlama-72 5. Complete list-73 6. Visual conversation-69 7. Make order -121 8. Make dialogue-122 9. True/False-123	1. Role play- pikniğe gitmeyi planla, bir ihtiyaç listesi oluştur 2. Role play- bir arkadaşının doğum günü için hediye almayı planla 3. Dart benim 4. Zar oyunu (obligation-permission) 5. Picture story-birthday
			Sınıfta Yapılacak Görevler (A Basamağı)
			1. Arkadaşlarının ve aile üyelerinin doğum gününü gösteren İngilizce takvim hazırlama ve sunma 2. Arkadaşları için doğum günü davetiyesi hazırlama ve sunma 3. Doğum günü partisi için yapılacaklar ve alışveriş listesi hazırlama ve sunma
Unit 8- Fitness	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (C Basamağı)
	S1,S2, S3,	1. Konu anlatım videosu* 2. Kelime slaytı* 3. “Wordsearch” oyunu 4. “Ice Bucket” oyunu 5. “Matching” oyunu 6. “Flip Cards” oyunu 7. “Sentence Formation” oyunu	1. Resimli bingo 2. Diğer yarıyı bul 3. Kelime grupları 4. Hikaye tamamlama 5. Farklı olanı bul
			Sınıfta Yapılacak Görevler

1-Ders – 2. Ders- 3. Ders	S4, L1, L2.	8. “Odd One Out” oyunu 9. Jewels of Wisdom (Online oyun1) 10. Stellar Speller (Online oyun 2) 11. Matching (Coursebook pg 126) 12. Make a dialogue (Coursebook pg 131) 13. Make suggestion (Coursebook pg 138. Activitiy 5) 14. Puzzle (Coursebook pg 139)	(B Basamağı) 1. Zar oyunu 2. Hikaye oluşturma 3. Role play 4. Dinledin mi? 5. Diyalogu sil 6. Cümleleri sıraya koy ve canlandır
	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (B Basamağı)
4. Ders- 5.Ders- 6.Ders	S1,S2, S3, S4, L1, L2, R1.	1. Complete e mail (pg 81) 2. Listen and find (pg129) 3. Listen and choose (pg 84) 4. Matching 5. Read and answer 6. Correct sentence 7. Make sentence	1. Dart benim 2. Ask and answer 3. Role play 4. Picture story 5. Find mistakes Sınıfta Yapılacak Görevler (A Basamağı) 1. Görsel bir sözlük hazırlama 2. Sınıf arkadaşlarının sevdiği sporları araştırma ve sonuçları sunma 3. Sevdiği ve sevmediği fitness etkinlikleri ile ilgili bir poster

			hazırlama ve sunma
Unit 9- Animal Shelter	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (C Basamağı)
1-Ders – 2. Ders- 3. Ders	S1,S2, S3, L1,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konu anlatım videosu* 2. Kelime slaytı* 3. “Wordsearch” oyunu 4. “Ice Bucket” oyunu 5. “Matching” oyunu 6. “Flip Cards” oyunu 7. “Sentence Formation” oyunu 8. “Odd One Out” oyunu 9. Matching (Course book 146) 10. What is it doing?(Course book 152) 11. Puzzle (Course book 154) 12. Correct sentence (Course book 143) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resimli bingo 2. Diğer yarıyı bul 3. Kelime grupları 4. Hikaye tamamlama 5. Farklı olanı bul 6. Mini diyalog
			Sınıfta Yapılacak Görevler (B Basamağı)
			<ol style="list-style-type: none"> 1. Zar oyunu 2. Hikaye oluşturma 3. Role play 4. Dinledin mi? 5. Diyalogu sil 6. Cümleleri sıraya koy ve canlandır
	Kazanımlar	Gönderilecek Görevler (C Basamağı)	Sınıfta Yapılacak Görevler (B Basamağı)



4. Ders- 5.Ders- 6.Ders	S1,S2, S3, L1, R1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Listen and find people- track 38, pg 148 2. Listen and fill – track 37, pg 144 3. Read and answer (Course book 145) 4. Fill and answer (Course book 153) 5. Matching-marathon(pg.143) 6. Guess Animal -marathon (pg.145) 7. What are they doing? -marathon (pg. 148) 8. Make sentenece-marathon (pg. 149) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dart benim 2. Ask and answer 3. Read picture 4. Picture story 5. Find mistakes 6. Cümleleri sıraya koy ve canlandır <hr/> <p style="text-align: center;">Sınıfta Yapılacak Görevler (A Basamağı)</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bir çiftlik yap ve çiftlikte yapılanları anlat. 2. Şarkı yaz, beste ve söyle 3. Hayvanlarla ilgili bir poster hazırla ve posterde hayvanları ve yaptıklarını anlat
-------------------------------	-----------------------	---	--


EK 18. Konu Anlatım Slaytı



EK 19. Kelime Slaytı

<p>TV</p> <p>MOVIES</p> <p>GENRES</p>	 <p>TV Series (Soap Opera): _____</p>
--	---

 <p>Quiz show</p>	<p>Talk show</p> 
---	---

<p>Weather Forecast</p> 	 <p>Documentary: _____</p>
--	---

<p>Cartoons</p> 	 <p>News</p>
--	---

EK 20. Bingo Oyunu

		Let's.... ☺		
What is your favorite fitness activity?				
Would you like to ...? ☹			Do you like hiking?	How about ..? ☺
		Shall we ..? ☹		Why don't we ..? ☺
Can you swim?			What is your dad's favorite fitness activity?	



EK 21. Anlamalı Kartlar

1. Romance	1.Romantik
2. Horror film	2.Korku Filmi
3. Cartoon	3.Çizgi Film
4. Musical	4.Müzikal
5. Comedy	5.Komedi
6. Crime	6.Polisiye
7. Adventure	7.Macera
8. Detective films	8.Polisiye Filmler
9. Love story	9.Aşk Filmi
10. Science-fiction	10.Bilim Kurgu

1. What kind of movie is it?	1.Bu ne tür bir film?
2. What is your favourite film?	2.Favori filmin ne?
3. What is your favourite movie type?	3.Favori film türün nedir?
4. Who is your favourite actor?	4.Favori erkek oyuncun kim?
5. Who is your favourite actress?	5.Favori kadın oyuncun kim?
6. What kind of movies do you like?	6.Ne tür filmlerden hoşlanırsın?
7. What kind of movies do you hate/dislike?	7.Ne tür filmlerden nefret edersin/hoşlanmazsın?

1. What's on tonight?	1. Bu gece tv'de var?
2. How much is a ticket?	2. Bilet ne kadar?
3. What type of film is it?	3. Bu ne tür bir film?
4. What is the topic of the film?	4. Filmin konusu ne?
5. Who is the director?	5. Yönetmen kim?
6. Who are the starrings?	6. Oyuncular kim?
7. What is this movie about?	7. Bu film ne hakkında?
8. What time is this movie on?	8. Film saat kaçta gösterimde?

1. Exciting	1.Heyecanlı
2. Fascinating	2.Muhteşem, Büyüleyici
3. Pleasant	3.Hoş, Güzel
4. Interesting	4.İlginç
5. Scary	5.Korkunç
6. Funny	6.Komik
7. Pleasing	7.Hoş
8. Entertaining	8.Eğlendirici
9. Frightening	9.Korkutucu
10. Enjoyable	10.Eğlenceli

EK 22. Hikaye Tamamlama



JOANNA'S FANCY-DRESS PARTY

Hello, I'm David. There is [] at my friend []
[] afternoon. I'm on []. I have an [] for the party
and I want to attend it. I'm excited about it because I [] parties. You can
meet new people, [] and listen to music at parties.

I want to give Joanna a [] at the party because it is her new house, but I [] buy a gift first.
Also, I must buy a [] to wear. I like Jack Sparrow, so I think I can wear a pirate costume.
It is 1 pm. I have little time to get ready. I [] go now!

Öğrencilere karışık verilen kelimeler:

Fancy dress party

guest list

invitation card

love

dance gift

costume

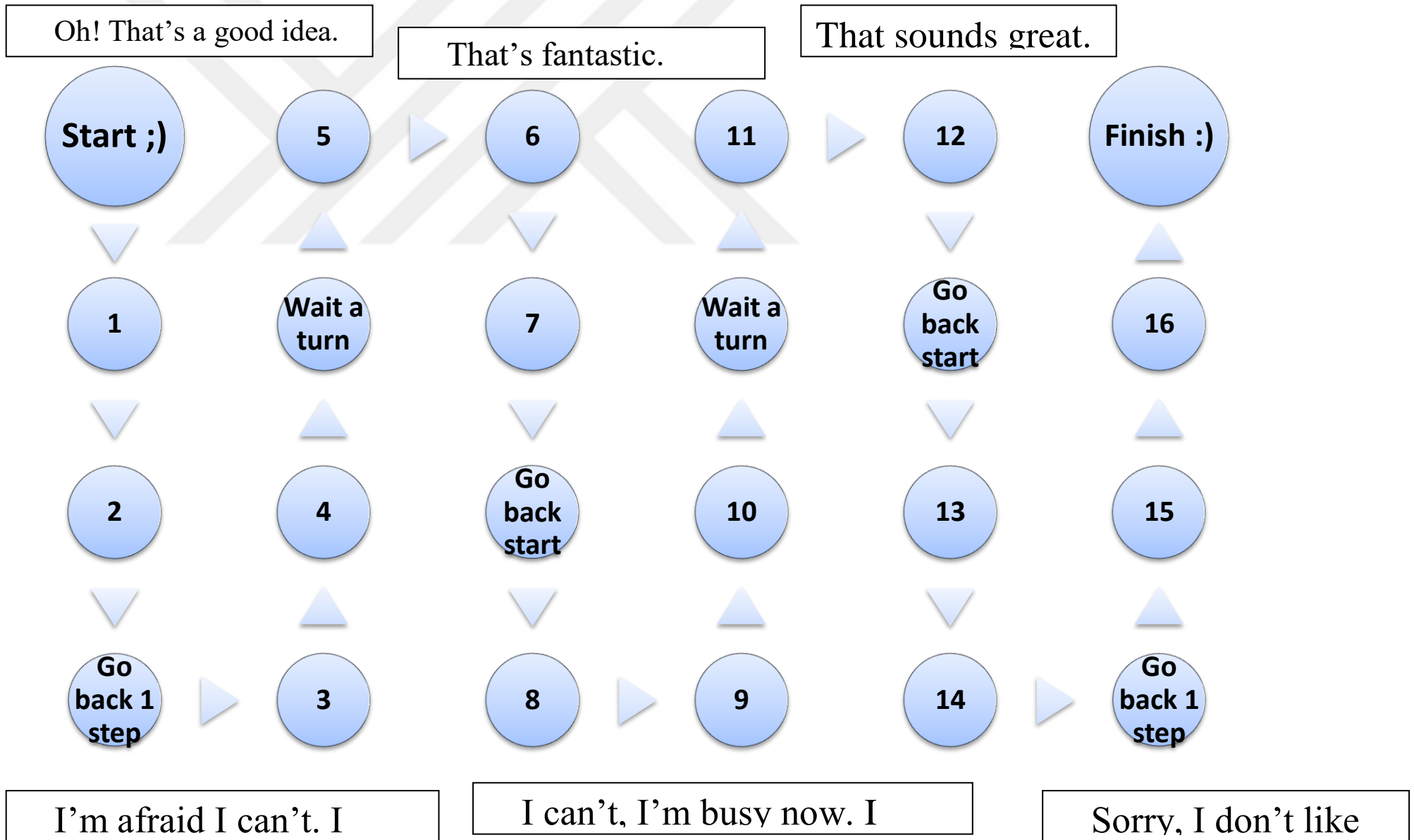
must

must

Joanna's house

Hello

EK 23. Zar Oyunu



1. Let's ... ☺



2. Shall we ..? ☹



3. Why don't we ..? ☺



4. Would you like to ..? ☹



5. How about ..? ☹



6. What about..? ☺



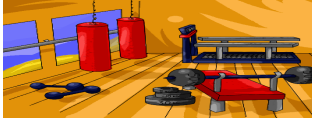
7. Let's ... ☹



8. Shall we ..? ☺



9. Why don't we ..? ☹



10. Would you like to ..? ☹



11. How about ..? ☹



12. What about..? ☺



13. Let's ... ☹



14. Shall we ..? ☹



15. Why don't we ..? ☹



16. Would you like to ..? ☺



EK 24. Resimli Hikaye

