



**TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
AKADEMİK BAŞARIYA VE
ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Simge GÜVEN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Eray EĞMİR
Haziran, 2023
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK BAŞARIYA VE ÇEVİRİMİÇİ
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Simgе GÜVEN

Danışman
Doç. Dr. Eray EĞMİR

AFYONKARAHİSAR, 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Tersine Eğitim Modelinin İngilizce Öğretiminde Akademik Başarıya ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi**” adlı çalışmanın, tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

15/06/2023

İmza

Simge GÜVEN

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Simge GÜVEN
	Numarası	200628106
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Tersine Eğitim Modelinin İngilizce Öğretiminde Akademik Başarıya ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi
Tez Savunma Sınav Tarihi		15.06.2023
Tez Savunma Sınav Saati		10.00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR**

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK BAŞARIYA VE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Simge GÜVEN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Haziran, 2023

Danışman: Doç. Dr. Eray EĞMİR

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi başarısının artırılmasında ve çevrimiçi öz düzenleme becerisinin geliştirilmesinde TE modelinin uygulanabilirliğinin ortaya konulması, öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerine ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik eksikliklerinin giderilmesi, öğrencilerin ve öğretmenin yöntem ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden gömülü desende düzenlenmiştir. Araştırmada, nitel bir yöntem olan eylem araştırmasının içine hem nitel hem de nicel yöntemler gömülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar ili merkezine bağlı olan Salar kasabesindeki çok programlı bir lisenin Anadolu Lisesi bölümü 11. sınıfındaki 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma toplamda sekiz hafta ve on altı ders saatlik bir sürede gerçekleşmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları olarak başarı testleri, çevrimiçi öz düzenleme ölçeği, bireysel görüşmeler, öğrenci ve öğretmen günlükleri kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler için öncelikle anlamlılık testleri yapılmış ve anlamlı bir fark bulunması sonucu T-testleri yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için başvurulan TE yönteminin etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tersine eğitim modeli, ingilizce öğretimi, akademik başarı, çevrimiçi öz düzenleme.

ABSTRACT

THE IMPACT OF FLIPPED CLASSROOM MODEL ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ONLINE SELF-REGULATED SKILLS IN ENGLISH TEACHING

Simge GÜVEN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

June, 2023

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Eray EĞMİR

The aim of this study is to reveal the applicability of the flipped classroom model in increasing the English grammar success of 11th grade secondary school students and in improving their online self-regulation skills, to eliminate the deficiencies that the students have in terms of grammar proficiency and the development of self-regulation skills, and to determine and to evaluate the opinions of the students and the teacher about the method. The research was arranged in an embedded design, which is one of the mixed research methods. In the research, both qualitative and quantitative methods were embedded in action research, which is actually a qualitative method. The study group of the research consists of 15 students in the 11th grade of the Anatolian High School Department of a multi-program high school in the town Salar, which is connected to the city center of Afyonkarahisar, in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The research was carried out in a total of eight weeks and sixteen lesson hours. Achievement test, online self-regulation scale, individual interviews, student and teacher diaries were used as data collection tools of the research. For the quantitative data obtained, firstly, significance tests were performed and as a result of finding a significant difference, T-tests were performed. Qualitative data were subjected to content analysis and descriptive analysis. As a result of the research, it was concluded that the flipped classroom method used to improve students' English academic success and online self-regulation skills, is an effective method.

Keywords: The flipped classroom model, english teaching, academic achievement, online self-regulated.

ÖN SÖZ

“Tersine Eğitim Modelinin İngilizce Öğretiminde Akademik Başarıya ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi” adlı bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde benden hiçbir yardımını esirgemeyen, ihtiyacım olan her anda yanımda olan, sabrını, bilgisini ve rehberliğini esirgemediğim gelişimime büyük katkıda bulunan, engin bilgilerinden faydalanmaktan onur duyduğum saygı değer hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Eray EĞMİR’e teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimim boyunca bilgilerinden faydalandığım bilim dalımızdaki tüm hocalarıma, araştırma sürecim boyunca çalışmama dahil olan emek veren tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Ayrıca bugünlere gelmemi sağlayan, elini üzerimden hiç çekmeyen mütemadiyen eğitimime devam etmemi isteyen eğitim aşığı annem Asiye KURUOĞLU’na, yanımda olmasa da varlığını hep hissettiğim canım babam merhum Metin BAYRAM’a, yüksek lisans süreci boyunca bana hep destek olan, güvenen, annelik sürecimde eksiklerimi kapatmaya çalışan sevgili hayat arkadaşım Serkan GÜVEN’e ve son olarak onunla ilgilenemediğim ve ondan çaldığım her an için derin üzüntüler ve pişmanlıklar duyduğum sarı papatyam canım kızım Mila’ma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Simge GÜVEN
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1. PROBLEM CÜMLESİ	7
1.1. ALT PROBLEMLER.....	7
2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
4. VARSAYIMLAR.....	9
5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
6. TANIMLAR VE KISALTMALAR	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. İNGİLİZCE’NİN DÜNYADAKİ YERİ VE ÖNEMİ	11
2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İNGİLİZCE’NİN YERİ VE ÖNEMİ	12
3. EĞİTİM VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ	14
3.1. TEKNOLOJİ VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ.....	15
4. TERSİNE EĞİTİM MODELİ.....	18
4.1. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN TARİHÇESİ VE TANIMI	18
4.1.1. TE Nedir ve Ne Değildir?.....	21
4.2. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN ÖZELLİKLERİ	22
4.3. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN UYGULANMASI	27
4.4. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN AVANTAJLARI	28
4.5. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN DEZAVANTAJLARI	29
4.6. ALANYAZINDA TERSİNE EĞİTİM MODELİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	30
4.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	30
4.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	34
5. ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME	37
5.1. ALANYAZINDA ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	43
5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	43
5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	48
2. ÇALIŞMA GRUBU	52
3. ÇALIŞMA ORTAMI	53
4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	55
4.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	55
4.1.1. If Conditionals Achievement Test	55
4.1.2. Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği	58
4.2 NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59
4.2.1. Bireysel Görüşmeler	59
4.2.2. Öğretmen Günlükleri	59
4.2.3. Öğrenci Günlükleri	60
5. VERİLERİN ANALİZİ	60
5.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNİN ANALİZİ	60
5.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNİN ANALİZİ	61
6. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ	63
6.1. UYGULAMA ÖNCESİ BİLGİLENDİRME TOPLANTISI	63
6.2. EDMODO	64
6.3. ETKİLEŞİMLİ VİDEOLAR	65
6.4. UYGULAMA ÖNCESİ ÖN TESTLERİN UYGULANMASI	66
6.5. BİRİNCİ EYLEM PLANI	66
6.6. İKİNCİ EYLEM PLANI	68
6.7. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI	70
6.8. DÖRDÜNCÜ EYLEM PLANI	71
6.9. BEŞİNCİ EYLEM PLANI	73
6.10. ALTINCI EYLEM PLANI	75
6.11. YEDİNCİ EYLEM PLANI	76
6.12. SEKİZİNCİ EYLEM PLANI	78
6.13. UYGULAMA SONRASI SON TESTLERİN UYGULANMASI	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	80
2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	81
3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	82
4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	83
4.1. BİREYSEL GÖRÜŞME VERİLERİ	83
4.2. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ VERİLERİ	99
5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	103
5.1. ÖĞRETMEN GÜNLÜKLERİ VERİLERİ	103

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
KAYNAKÇA.....	114
EKLER DİZİNİ.....	122



TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Geleneksel Sınıf ile TE Modelinin Karşılaştırılması.....	24
Tablo 2. Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz düzenlemenin Temelleri ve Gelişimsel Sebepleri: Kısa Bir Bakış	39
Tablo 3. If Conditionals Achievement Test Deneme Formundaki Maddelere Ait Madde Analiz Tablosu	56
Tablo 4. Çalışma Grubunun Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	61
Tablo 5. Çalışma Grubunun Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarının Normallik Testi Sonuçları.....	61
Tablo 6. TE Modeli İçin Hazırlanan Etkileşimli Videolar	65
Tablo 7. Çalışma Grubunun Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 8. Çalışma Grubunun Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları	81
Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 10. Görüşme Analizi Tema, Alt Tema ve Kodları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Modeli Türleri.....	18
Şekil 2. Geleneksel Model ile TE Modelinin Karşılaştırılması.....	23
Şekil 3. Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Ders ile TE Modelinin Karşılaştırılması	25
Şekil 4. Geleneksel Sınıf ve TE Modelinde Ders Süresinin Kullanımı	26
Şekil 5. Gömülü Desen Kullanımındaki Temel Akış Şeması	49
Şekil 6. Eylem Araştırmasının Altı Döngüsel Adımı	51
Şekil 7. Çalışmanın Uygulama Süreci ve Aşamaları Şeması	52
Şekil 8. Salar Çok Programlı Anadolu Lisesi 11/B Sınıfı Yerleşim Planı	54
Şekil 9. Birinci Eylem Planı Şeması	66
Şekil 10. İkinci Eylem Planı Şeması	68
Şekil 11. Üçüncü Eylem Planı Şeması	70
Şekil 12. Dördüncü Eylem Planı Şeması.....	72
Şekil 13. Beşinci Eylem Planı Şeması.....	74
Şekil 14. Altıncı Eylem Planı Şeması	75
Şekil 15. Yedinci Eylem Planı Şeması.....	77
Şekil 16. Sekizinci Eylem Planı Şeması.....	78
Şekil 17. Öğrencilerin TE Modeli ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Görüşlerine Yönelik Belirlenen Temalar	84

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde
&: Ve
Akt.: Aktaran
Dk. : Dakika
F: Frekans
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
N: Deney Grubundaki Öğrenci Sayısı
P: Anlamlılık düzeyi
Sd: Standart sapma
TE: Tersine Eğitim
Vd.: Ve diğerleri
X: Aritmetik ortalama
Yy: Yüzyıl



GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler tüm alanlarda olduğu kadar eğitim alanında da önemli değişikliklere neden olmuştur. Teknolojinin eğitime entegre edilmesi yeni eğitim öğretim yöntemlerinin araştırılmaya başlanmasını gerektirmiştir. Bu yöntemlerden biri de tersine eğitim (TE) modelidir. Eğitimin yeni yöntemlerinden biri olan bu modelde öğretmen merkezli yüz yüze eğitimin aksine öğrenci merkezli ve çevrimiçi eğitimle yüz yüze eğitimin harmanlandığı bir yaklaşım söz konusudur. Bu modelle sınıf bilginin sunulduğu yer değil, öğrencilerin aktif katılımını esas alan öğrenme ortamıdır. Bilgi sınıfın dışında çevrimiçi bir ortamda öğrencilerin kendi belirledikleri alanda ve zamanda edinilir. Öğrenciler çevrimiçi ortamdaki ders içerikleriyle yüz yüze derse hazırlanırlar. Yüz yüze öğrenme ortamında aktif öğrenme etkinlikleriyle de uygulamalar yaparlar. Bu sebeple öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar ve kendi öğrenme süreçlerini denetlerler, gerektiğinde yardım alırlar ve kendi öğrenme eksikliklerini görüp gidermeye çalışırlar. Öğrencinin öğrenmesi adına edindiği bu roller çevrimiçi öz düzenleme becerisi ile yakından ilişkilidir. TE modelinde öğrencilerin akademik başarılarının istenilen düzeye çıkması için çevrimiçi öz düzenleme becerisinin önemli olduğu düşünülmektedir (Lai ve Hwang, 2016; Zimmerman, 1989). Bu model tüm disiplinlerde uygulanabilir olduğu gibi dil öğretiminde de kullanılabilmektedir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin dil öğretimdeki akademik başarısına ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerine dair TE modelinin bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Dil, en sade tanımıyla bir bildirim aracıdır. İnsan ilişkilerinde kullanılan jest, mimik, el, kol, vücut hareketleri de bu bildirim aracının parçalarıdır. Fakat bu bildirim araçlarının en gelişmiş sesli anlatımdır. Sesli anlatım, insanı insan yapan niteliklerin başında gelen konuşma yeteneğidir. Bu yetenek, insanların düşüncelerinin, duygularının ve isteklerinin açığa çıkarılmasını ve yaşamlarının devamını sağlamaktadır. Yalnızca insana özgü olan dil, düşüncelerin ve duyguların isteyerek üretilmiş semboller vasıtasıyla iletilmesini sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntemdir (Sapir, 1921). Dil, tüm insanlarda var olan ve diğer canlılarda var olmayan eşsiz, basit girdilerle karmaşık ve zengin dilleri meydana getiren bir yetidir. Bu şekilde gelişen dil, ortak biyolojik doğamız doğrultusunda belirlenmiş, düşünme ve kavramamıza derin bir şekilde nüfuz etmiş ve doğamızın temel bir bölümünü oluşturmuştur (Chomsky, 2009). Biyolojik bir temele sahip olan dilin bireysel bir yönü vardır. Fakat konuşma etkinliğinin gerçekleşmesi için

başka insanlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da dilin toplumsal yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bireyler arası iletişim kurmayı sağlayan dilin toplumsal işlevinin yanı sıra toplumlararası iletişimi sağlama gibi bir işlevi de bulunmaktadır.

İçinde bulunduğumuz dünya sürekli değişmekte ve gelişmektedir; buna bağlı olarak teknolojik imkânlar da hızla gelişmekte ve zaman, yer, kişi fark etmeksizin insanlar arası bir etkileşim imkânı doğmaktadır. Bu etkileşimin amacı ne olursa olsun bu etkileşimde ortak bir dil kullanma zorunluluğu kendini göstermeye başlamıştır. Bulunduğumuz bilgi toplumunda küreselleşmenin de bir sonucu olarak tüm dünya ile birlikte hareket etme ve gelişen yeniliklere ve eğilimlere kayıtsız kalmama gereksinimi meydana gelmiştir. Dış çevreye kendini kapama, yeniliklere ayak uyduramama, kendi halinde yaşama gibi yaşam tarzları pek de mümkün görünmemektedir. Hal böyle olunca da ortak dile olan gereksinim ve bu dilin önemi artmakta ve insanlar da bu duruma ayak uydurmaya çalışmaktadır.

Ülkemizde birinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizce ise toplumlararası iletişim kurmamızı sağlayacak olan ortak dildir. Yabancı dil, Milli Eğitim Bakanlığı (2006) Tebliğler Dergisi'nde, “-resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim, yaygın öğretim okul ve kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretimi yapılan dil” olarak tanımlanmıştır. Türk Eğitim Sistemi'nde İngilizce, devlet okullarında ilkokul 2. sınıftan, özel okullarda ise okulöncesi dönemden itibaren zorunlu ders olarak öğretilmeye başlanmıştır. Eğitimin tüm kademlerinde öğretilmeye devam eden İngilizcenin eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir.

Ortak bir iletişim dili edinme amacıyla eğitim sistemimizde önemli bir yer tutan İngilizcenin öğrenilmesi ise özellikle ülkemiz için oldukça meşakkatlidir. Çünkü Türkiye'de İngilizce ikinci dilden ziyade yabancı bir dildir. Kachru (1985)' ya göre; İngilizce kullanan ülkeler üç çemberde sınıflanır. Bu çemberler; İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı iç çember, İngilizcenin hem resmi hem de yaygın eğitim dili olarak kullanıldığı dış çember ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği genişleyen çemberdir. Genişleyen çemberdeki ülkelerde İngilizcenin öğrenilmesi daha zordur. Çünkü bu ülkelerde dil edinilmez öğrenilir. Krashen (1982), dil ediniminin dil öğretiminden çok daha önemli olduğunu ve ikinci dil edinim kuramında yabancı dil öğrenmenin en önemli ögesinin yabancı dile maruz kalma olduğunu belirtmiştir. Bu sebeptendir ki genişleyen çemberdeki ülkemizde İngilizce yabancı bir dil olarak öğrenilmekte, edinilememektedir. Ülkemizde öğrenciler genellikle İngilizceyi sınıf

ortamlarında kullanmakta günlük yaşantılarına aksettirememektedirler. Günlük yaşamda karşılaşılmayan, kullanılmayan, bir gereksinim olarak hissedilmeyen bir öğrenmenin gelişim sürecinin de haliyle yavaş ilerlemesi söz konusudur. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yeni bir dil öğrenme sürecinde başlangıçta oldukça dezavantajlı olduğumuz düşünülse de başarılı çözümlemelerle zorlukları aşabilir ve dil öğrenme sürecini başarıyla tamamlayabiliriz.

21. yüzyıl bilgi ve teknoloji çağıdır ve diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da inanılmaz yeniliklere yol açmıştır. Öğretmen merkezli öğrenme süreçlerinden öğrenen merkezli öğrenme süreçlerine geçildiği günümüz eğitim anlayışında teknoloji destekli ve bilgisayar destekli öğrenmeler dil öğrenme sürecine de yansımıştır. Hatta dil edinimi sürecinin önündeki en büyük engel olan dilin kullanıldığı ortamların olmaması sorununu neredeyse ortadan kaldırmıştır. Birçok yazılım sayesinde öğrenciler anadili İngilizce olan kişilerle iletişime geçmekte ve kendi öğrenim alanlarını oluşturmaktadır. Mevcut teknolojik imkânların sınıf içine yansımalarının da dil öğrenme sürecinde pozitif ilerlemeler doğuracağı aşîkârdır. Eğitimin bir parçası olan çağdaş öğretim yöntemleri de tam da bu noktada teknolojik olanakların eğitime yansımada kullanılmaktadır. Eğitim ve öğretim kazanımlarına yönelik olan içeriğin öğrenciye aktarılmasında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri zaman içerisinde değişime ve gelişime uğramıştır. Öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katıldığı, problem çözme ve eleştirel düşünmeye yönlendirildiği, öğretmen tarafından öğrenciye rehberlik edildiği ve sürekli olarak güdülendiği, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin hâkim olduğu öğretim stratejileri çağdaş öğretim yöntemleridir. Öğretmenin bilgiyi aktardığı değil öğrenciyi bilgiye yönlendirdiği yöntemler kullanılmalıdır. Bu aşamada kazanıma uygun doğru yöntemin seçilmesi de çok önemlidir. Elbette ki eğitim ve öğretim sürecinde çok çeşitli yöntem ve strateji kullanılabilir. Fakat bilinmelidir ki, “herhangi bir yöntem, öğretim sırasında, öğrencilerde ‘öğrenme isteği’ uyandırıyor, öğrencileri beden ve zihin etkinliklerine yöneltiyorsa, sorulan soruların cevaplarını öğrencilerin yine kendilerinin bulmasına imkân veriyorsa, öğrencileri düşünmeye yöneltiyorsa, o “yöntem” iyi bir yöntemdir (Binbaşıoğlu, 1983’den akt. Ocak, 2020). Bu nedenle en iyi öğretim yöntemini seçmek öğrenme adına önemlidir. Günümüzde çağdaş öğretim yöntemleri, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, zamanını kendine göre ayarlayabilmesini, mevcut araç gereçlerden en iyi şekilde yararlanabilmesini, öğrenme kaynağı ile doğrudan etkileşim kurabilmesini sağlayacak şekilde geliştirilmektedir (Kayabaşı, 2012).

Öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme çevresi oluşturma ve öğrenciye ne sunulduğundan çok öğrencinin ne yaptığına dair görüşlerin belirlenmesi öğrenme adına oldukça gereklidir. Öğrenmeyi sağlama adına kullanılan çağdaş öğretim yöntemlerinden dil öğretiminde yararlanılması oldukça doğal ve esastır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu sonucu tebeşirin yerini alan akıllı tahtalar, kitapların yerini alan tabletler ile değişen ve dijitalleşen eğitim anlayışının dil öğrenimine yansması kaçınılmazdır. Dijital öğretim materyalleri, bireyselleşen öğrenme yöntemleri hatta uzaktan çevrimiçi yollarla öğrenmenin gerçekleşmesi aranan dil öğrenme ortamlarına katkılar sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde, farklı yollarla yabancı dil kullanılmasına imkânlar tanıyan, nitelikli öğrenme sağlayan, öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerilerine katkı sağlayan, derse karşı olan motivasyonlarını arttırıcı öğrenme ortamı tasarımına dair çalışmalar ve arayışlar devam etmektedir (Huang ve Hong, 2016). Bu noktada öğrenmeye yardımcı birçok yenilik, yöntem ve stratejiler denenmektedir. TE modeli de bu yöntemlerden sadece birisidir.

TE modeli tüm dünyada popüler olan ve uygulanan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yöntem öğrenci merkezli öğrenme ile teknolojiyi buluşturan yeni bir eğitim yöntemidir. Geleneksel öğretim yöntemi olan konu anlatımı ve sonrasındaki ödev döngüsünü tersine çevirmektedir. Bu modelde öğrenciler teknolojik araçlarla dersi sınıfın dışında öğrenir ve sınıfta etkinlik ve uygulamalar yapar (Strayer, 2012). Sınıf içi zaman; problem çözme, bireysel ya da grup çalışmalarıyla geçirilir. Geleneksel öğretimlerden oldukça farklı olarak öğretmenin anlattıklarını dinleme, not alma, ezberleme, örnekler çözme gibi görevleri olan öğrencilerin tersine eğitim modeli ortamlarında rol ve sorumlulukları oldukça farklıdır. Öğrenciler istedikleri bir ortamda ve zamanda çevrimiçi ortamdaki etkinlikleri gerçekleştirmek için kendine zaman ayırabilir, kendi düzenlemelerini yapabilir, öğretmeninden yardım alabilir. Sınıftaki uygulamalarda ise aktif rol alabilir, grupla çalışabilir, araştırma yapabilir ve kendi öğrenme sürecini değerlendirebilir (Sun, Wu ve Lee, 2016). Öğrencinin değişen bu rol ve sorumlulukları, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan öz düzenleme becerisi ile de bağlantılıdır.

Teknoloji ile birlikte çalışan TE modelinde öğretmen, öğretim materyalleri geliştirmek için çeşitli teknolojiler kullanmalı ve içerik üretmelidir. Öğrenciler de bu teknolojik donanımlara sahip olmalı ve kendi öz düzenleme becerilerini kullanarak öğrenmelerini gerçekleştirmelidir. Öğrencilerin serbestçe hareket ettiği, kendi öğrenmelerini istedikleri gibi yönlendirebildikleri esnek ortamlarda gerçekleşen TE

modelli öğrenmede öğrencilerin başarılı olabilmesi için derse hazır gelmeleri gereklidir. Bu gereklilikleri yerine getirebilmek için ise öğrencilerin öz düzenleme becerileri gelişmiş olmalıdır (Hewitt vd., 2014).

Öz düzenleme, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini kendilerinin belirlediği, biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldığı, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Zimmerman, (2002) öz düzenleyici öğrenmeyi, öğrenenlerin zihinsel beceri ve kaynaklarını akademik performans becerilerine dönüştürmelerini sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. TE modelinde ise öğrenenlerin derse gelmeden önce hazırlık yapması ve derse ait olan çevrimiçi notları çalışması gerekmektedir. Bu noktada ise öğrenenlerin öz düzenleme becerileri devreye girmekte ve bu beceriler akademik başarıyı etkilemektedir.

Çağdaş bir eğitim modeli olan TE modeli, öğrencilerin kendi sorumluluklarını alabileceği, akranlarıyla işbirliği içinde bulunabileceği, teknolojinin getirdiği kolaylıkları kullanabilecekleri bir ortam sunmaktadır. Öğrencilerin kendi sorumluluklarını ele aldığı bu ortamda öz düzenleme becerilerini sergilediği söylenmektedir (Davies, Dean ve Ball, 2013). Sınıf dışı etkinlikler sırasında zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenciye kendi öğrenme sürecini kontrol etme ve bağımsız öğrenme fırsatı sağlayan bu modelde öğrencilerin süreci doğru olarak yönetebilmesi oldukça önemlidir. Öz düzenleme becerileri eksikliği ise bu model özelinde önemli bir sorundur (Sun, 2015). Bu nedenle öz düzenleme becerisi gelişmemiş öğrencilerde TE modeli olumlu sonuçlar vermeyebilir. Modelde başarıya ulaşmak için ise öğrencilerin öz düzenleme becerilerini fark etmesi ve geliştirmesi gerekmektedir (Rodrigues vd., 2016).

Alanyazın incelendiğinde modelin birçok disiplinde uygulandığı ve akademik başarı, motivasyon, tutum, algı, kalıcılık, öz yeterlilik, kaygı ve öğrenci katılımı gibi değişkenler üzerinde durulduğu görülmüştür. Diğer taraftan bu modelin istendik öğrenme çıktılarının elde edilmesi için oldukça önemli olduğu söylenen öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelendiği çalışmalara son yıllarda rastlanmaya başlanmıştır ve bu çalışmalarda modelin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır (Uğur, 2022). Ayrıca birçok alanda uygulanan TE modelinin İngilizce derslerinde kullanımı hakkında yapılan çalışmalar da sınırlıdır. İngilizce dersi kapsamında TE modeliyle yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik başarı, motivasyon, öğretim sürecinin etkililiği, öğrenme performansı, uygulamaya yönelik algı

gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir. TE modeliyle 11. sınıf  ğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarısının arttırılması ve  evrimi i öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada TE modelinin uygulama aşamasında kullanılan teknolojilerin ve yapılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı ve  evrimi i öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin tespit edilmesi ve İngilizce  ğretimi adına yol gösterici öneriler meydana getirmesi beklenmektedir.

Bu bağlamda tezin birinci bölümünde araştırmanın problem ve alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili tanımlara yer verilecek olup araştırmanın kuramsal  er evesi olan ikinci bölümünde ise İngilizcenin dünyadaki  nemi, Türk Eğitim Sistemi'ndeki önemi, eğitim teknolojisi, TE modeli ve  evrimi i öz düzenleme konularına değinilecektir. Araştırmanın    nc  bölümünde ise araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma ortamı, veri toplama araçları, veri analizleri ve eylem araştırması süreçlerine değinilirken dördüncü bölüm olan bulgular bölümünde ise veriler alt problemlere bağlı olarak sunulacaktır. Beşinci bölüm olan sonuçlar ve öneriler kısmında ise öğrenme modeline göre elde edilen sonuçlara, akademik başarı ve  evrimi i öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye ait sonuçlara ve önerilere yer verilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde Tersine Eğitim (TE) modelinin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerine etkisi çalışması için problem ve alt problemlere, araştırmanın amacına ve önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına, tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilecektir.

1. PROBLEM CÜMLESİ

“İngilizce öğretiminde TE modeli uygulaması öğrencilerin dilbilgisi akademik başarısını ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerini arttırmak için kullanılabilir mi?” cümlesi araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.1. ALT PROBLEMLER

Çalışma,

1. TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin bu yönetime ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik görüşleri nelerdir?

5. TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde araştırmacı ve uygulayıcı olan öğretmenin deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

sorularına yanıt aramaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi başarısının artırılmasında ve çevrimiçi öz düzenleme becerisinin geliştirilmesinde TE modelinin uygulanabilirliğinin ortaya konulması, öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerine ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik eksikliklerinin giderilmesi, öğrencilerin ve

öğretmenin yöntem ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yıllarda, eğitimde öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru geçilmesi, yapılandırmacı yaklaşımın kabul görmesi ve içerisinde bulunduğumuz bilgi çağındaki teknolojik gelişmeler yabancı dil öğretimini de etkisi altına almıştır. Yabancı dil eğitiminin büyük bir ihtiyaç olduğu ülkemizde dil öğretimine oldukça fazla önem verilmektedir. Etkili dil öğretimi için çok farklı yöntem ve teknikler denenmektedir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi, direkt yöntem, doğal yöntem, işitsel yöntem, bilişsel yöntem, iletişimsel yöntem ve seçmeli yöntem Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul gören ve yaygın olarak kullanılan dil öğretim yöntemleridir (Memiş ve Erdem, 2013). Teknolojinin getirdiği yeniliklerin eğitim sürecine dâhil edilmesiyle de bu yenilikler eğitimde birçok yöntemi daha uygulanabilir kılmıştır. Dil öğretimi de teknolojideki bu yeniliklerin eğitime entegrasyonundan etkilenmiş ve dil öğretiminde bilgisayar ve teknoloji destekli çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu çağdaş öğretim yöntemleri, öğrenme ve öğretme sürecinin etkili olduğu, öğrencinin sürece aktif katıldığı, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye sevk edildiği, öğrenciye rehberlik edilip sürekli güdülendiği eğitim süreçlerinin amaçlandığı öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Bu öğretim yöntemlerinden biri de (Flipped Classroom) Tersine Eğitim (TE) modelidir.

Temel olarak TE, geleneksel olarak sınıfta yapılanların evde yapılması, ödev olarak evde yapılanların artık sınıfta yapılıyor olmasıdır (Bergman ve Sams, 2012). Yapılandırmacılık yaklaşımı esaslarına dayanan model sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrenciyi merkeze alarak etkin kılmaktadır (Kates vd., 2015).

Geleneksel Eğitim Modelinde öğrenci derste öğrendiklerinin uygulamasını evde tek başına yapmakta, TE modelinde ise öğrenilecek konu evde çalışılırken öğrenme sınıfta öğretmen rehberliğindeki uygulamalarla daha etkin bir hal almaktadır. Derste öğrenilenlerin uygulaması olan ev ödevleri bu modelde sınıfa taşınmaktadır. Kara, (2015) TE modeli için “-siz evde dersi çalışın, derste tartışalım düşüncesinin çağdaş bir uygulamasıdır” demiştir ve modeli “derste yapılanların internet üzerinden yapılması, evde yapılanların da sınıfta yapılması” şeklinde tanımlamıştır.

TE modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim, sosyal bilimler, matematik ve bilgi teknolojileri gibi birçok alanda araştırma yapıldığı gözlenmiştir. Bu araştırmaların birçoğunda modelin birçok avantajı olduğu ve öğrenmeye katkılar sağladığına yönelik bulgulara rastlanmıştır (Basal, 2015; Johnson, 2013; Şanal, 2017; Yorgancı, 2020). Diğer taraftan yoğunlukla öğrenci merkezli olup öğrencinin öz disiplinine bağlı olan bu modelde öğrencilerin öz düzenleme becerileri de önemli bir yer tutmaktadır (Lai ve Hwang, 2016; Talan ve Gülseren, 2018; Zheng ve Zhang, 2020).

Gerekli alanyazın taraması yapıldığında birçok disiplinde kullanılan TE modeli, genellikle akademik başarının artırılması amacının yanında motivasyon, tutum, algı, kalıcılık, öz yeterlilik, kaygı ve öğrenci katılımı gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir (Akdeniz, 2019; Cabı, 2018; Duman, 2019; İyitoğlu, 2018; Sağlam, 2016; Smallhorn, 2017; Yüreğilli Göksu, 2018). Bir bölümü uzaktan eğitimle gerçekleşecek olan, teknoloji kullanımına ve Web 2.0 araçlarına oldukça fazla başvuru alan modelin öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek ve geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar ise sınırlı sayıdadır. TE modelinde gerekli olan teknoloji kullanımı ile ilgili etkili sonuçlar almak için öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin bilinmesi ve öğretim sürecinin niteliğinin geliştirilebilmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple yapılacak olan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile İngilizce dersi kapsamında TE modeli çerçevesinde yürütülen öğretimin, öğrencilerin hem çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine ve bu sayede öğrencilerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenleyebilmesine hem de akademik başarılarının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. VARSAYIMLAR

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan dilbilgisi başarı testi, çevrimiçi öz-düzenleme ölçeği ve bireysel görüşme formu sorularına içtenlikle cevap verilmiştir.

2. Veri toplama aşamasındaki öğrenci ve öğretmen günlükleri ve derse ilişkin kullanılan materyaller ve hazırlanan etkinlikler amacına uygun olarak kullanılmıştır.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Çalışma,

1. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Merkez ilçesindeki çok programlı bir lisenin Anadolu Lisesi programında öğrenim görmekte olan 15 kişilik 11. sınıf öğrencileri ile,

2. “Çevrimiçi Öz-Düzenleme Ölçeği” ve bu ölçeğin maddelerine verilen cevaplar ile,

3. Öğretim programına uygun seçilen dilbilgisi konularıyla,

4. Öğrencilere uygulanan başarı testleriyle,

5. Bireysel görüşme soruları ile sınırlıdır.

6. TANIMLAR VE KISALTMALAR

Tersine Eğitim modeli (Flipped classroom): Geleneksel eğitim modelinde sınıfta yapılanların evde, evde yapılması gereken ödevlerin sınıfta yapılması olarak tanımlanmaktadır (Bergman ve Sams, 2012). En temel tanımı ile TE modeli sınıf içi ders işleyişi ile ev ödevinin yer değiştirmesidir (Kara, 2015).

Öz-düzenleme: Kişinin bireysel hedeflerini gerçekleştirmek için periyodik olarak yaptığı ve planladığı kendiliğinden gelen duygu, düşünce ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000).

Akademik başarı: Salar Çok Programlı Anadolu Lisesi 11/B sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi “If Conditional Type 0-1-2-3” konularını içeren başarı testinden aldıkları puanlardır.

Kısaltmalar:

TE: Tersine eğitim

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesi olan ikinci bölümünde İngilizcenin dünyadaki yeri ve önemi, Türk Eğitim Sistemi'ndeki yeri ve önemi, eğitim ve öğretim teknolojisi, TE modeli ve çevrimiçi öz düzenleme konularına yer verilecektir.

1. İNGİLİZCE'NİN DÜNYADAKİ YERİ VE ÖNEMİ

İnsan, doğası gereği iletişim kurma ihtiyacındadır. Bu ihtiyaç, 21. yüzyılının küreselleşen dünyasında, amacı ne olursa olsun tüm insanlığın birbiriyle anlaşma sağlamak adına ortak bir dil oluşturma gayretini ortaya çıkarmaktadır. Kültürel, ekonomik, siyasal ya da amacı her neyse küreselleşme kültürlerarası kaynaşma gereksinimini gündeme getirir. İngilizce ise bu noktada gerekli olan iletişim ihtiyacını sağlayan bir katalizör görevi görmektedir. İngilizce bu sebeple küresel dil, ortak dil, geçer dil ya da 'lingua franca' olarak adlandırılmaktadır.

İngilizcenin neden ortak bir dil olarak seçilmesine gelecek olursak bunun birçok sebebi olabilmektedir. Crystal (1997)'a göre bir dilin neden küresel bir dil haline geldiği, o dili konuşanların sayısıyla pek ilgili değildir. Dil hâkimiyeti ekonomik, teknolojik ve kültürel güçlerle daha yakın ilişkilidir. Hiçbir dil bir güce dayanmadan bir iletişim aracı olarak ilerleyemez. Geleneksel olarak bir dil, tek bir nedenden ötürü uluslararası bir dil haline gelmiştir: Halkın gücü, özellikle de siyasi ve askeri gücü.

Tarih sahnesinde yüzyıllar boyunca topraklarını genişleten Britanya İmparatorluğu pek çok ülkeye egemen olmuştur ve egemenlikleri altında yaşayan ülkeler Britanya'nın dilinden etkilenmiştir. Kimisi anadili olarak benimsemiş kimisi de benimsemese bile İngilizceyi kullanmaya devam etmiştir. Uzun yıllar sonunda çöküşe geçen Britanya'nın yerini almaya başlayan ABD'nin de dilinin İngilizce olması İngilizcenin yayılım hızını iyice arttırmıştır.

Britanya'nın sömürgecilik yıllarından başlayarak devam eden tüm gelişmeler İngilizcenin bugünkü durumuna gelmesini sağlamıştır. Sanayi devrimi, iki dünya savaşı gibi dünya tarihini derinden etkileyen olaylar sadece İngiltere ve ABD'nin değil İngiliz dilinin de sonraki konumunu belirlemiştir (Oral, 2003). Oldukça fazla sayıda konuşura sahip olan İngilizce aynı zamanda bir güç timsali haline gelmiştir. Hartmann, (1996) "İngilizce: Avrupa kökenlidir ancak aynı zamanda diğer kıtalarda çok sayıda 'konuşura' sahiptir ve konuşurlarına öncelik veren gücün sembolü olarak kabul edilir" şeklinde

İngilizce dilinin statüsünü ifade etmiştir. Tüm tarihsel sürecin ışığında ise İngilizce gelişen teknolojik imkân ve ihtiyaçlar doğrultusunda yayılmaya devam etmiş ve ortak dil olma özelliğini korumuştur.

Elbetteki İngilizcenin yayılmasında siyasi ve ekonomik güçlerin dışında birçok etmen vardır. Crystal, (1997) İngilizcenin çok etkin ve kitle iletişim araçlarına uygun bir dil oluşunun, basit dilbilgisi yapısına sahip olmasının, daha kısa, somut ve kesin ifadelerin kullanılmasına uygun olmasının da yayılmasına katkı sağladığından bahsetmiştir. Kachru, (1990) İngilizce bilmeyi “insanın uluslararası ticaret, teknoloji, bilim ve seyahatin dil kapılarını deyim yerindeyse açmasına izin veren efsanevi “Alaadin’in lambasına sahip olmak” olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak günümüzde yabancı dil bilmek ülkemiz adına da zaruri bir hale gelmiştir. Bu sebeple İngilizce öğretimi, üzerinde tartışılan, geliştirilmek istenen ve yeni arayışlara girilen bir konu olarak Türk Eğitim Sistemi gündeminde yer almaktadır.

2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İNGİLİZCE’NİN YERİ VE ÖNEMİ

Cumhuriyet öncesi dönemde sadece dine yönelik çalışmalar için bir önem taşıyan yabancı dil Cumhuriyet dönemi sonrasında farklı bir anlam kazanmıştır. Cumhuriyet’in ilanıyla Türk Dil Kurumu’nun kurulması da dâhil birçok alanda yenilik ve gelişim sürecine giren ülkemizde yabancı dil öğretimi adına çeşitli yollar denenmiştir. Öncelikle “Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak” amacıyla 31 Ocak 1928’de Türk Eğitim Derneği kurulmuştur (Demircan, 1988). Bu kurum günümüzde TED koleji olarak faaliyet sürdürmektedir ve 1952 yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yaparken daha sonra tamamıyla İngilizce olarak eğitime devam etmiştir (Demirel, 2004).

Eğitimdeki arayışlar devam ederken 1933 üniversite reformuyla yurtdışından birçok öğretim üyesi (Dewey, Malche vb.) getirilmiş ve bu kişiler ülkemizde geniş çaplı araştırmalar yapmış ve raporlar sunmuştur. Bu raporlara istinaden uygulamalar yapılmış ve Almanya’daki Hitler zulmünden kaçan öğretim üyeleri Türkiye’ye getirilip yabancı dil bilen asistanlar aracılığıyla derse girmişlerdir (Çelebi, 2006). İşler düzgün bir şekilde ilerlememiş ve en büyük sorunun yabancı dil öğretmeni yetiştiren bir kurumun var olmaması olduğu anlaşılmıştır.

1950’lerde Amerika ile artan diplomasi İngilizcenin Türkiye’de yayılmasına sebep olmuştur. İngilizce önceki yıllarda yaygın olarak kullanılan Fransızca ile yarışır

seviyeye gelmiştir (Doğançay ve Aktuna, 1998). 1956 yılına kadar bazı dersleri yabancı dille veren tek lise Galatasaray Lisesi iken, daha sonraki yıllarda kolej adıyla yeni tür okullar açılmaya başlamıştır (Demirel, 1993). Ayrıca 1954-55 eğitim öğretim yılında ülkedeki yabancı dil bilen insan ihtiyacını karşılamak amacıyla, mevcut okullara seçenek olarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı dille eğitim yapan dört okul açılmasına karar verilmiştir. Hükümetin gerekçesi ise “Memleketimizle dünya milletleri arasında günden güne artan kültürel ve ekonomik temaslar ve yurdumuzda büyük bir hızla gelişen iktisadi ve teknik çalışmalar için belli başlı dünya dillerini hakkıyla öğrenen, ilmi çalışmalardan daha geniş ölçüde faydalanmasını bilen gençlere şiddetle ihtiyaç hissedilmektedir” olmuştur (T.B.M.M Tutanak Dergisi, 1955’ten akt. Aygün, 2008). Bu kararın ışığında İngilizce öğretim yapan beş Maarif Koleji açılmıştır (Demircan, 1988). 1976 yılında hazırlanan özel yönetmelikle Anadolu liseleri adını alan yabancı dille öğretim yapan Türk okullarının sayısı giderek artmış ve 1992-93 öğretim yılında bu okulların sayısı 193’e ulaşmıştır (Aygün, 2008). 1988-89 öğretim yılında o zamanki adıyla ortaokullarda “basamaklı kur sistemi” adıyla yabancı dil öğretiminde değişikliğe gidilmiştir. Bu sistemde ortaokul birinci sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, sonraki sınıflarda ve liselerde seçmeli olacak ve bu dersten alınan not geçmeyi etkilemeyecektir. Bu sistem bir yıl uygulandıktan sonra yabancı dil tekrar zorunlu ders olmuştur (Akyüz, 1993). Bu sistemin başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na bağlı Yabancı Dil Eğitimini Geliştirme Merkezi (YADEM) kurulmuş ve 1988’de ülke genelinde uygulamaları başlamıştır (Aygün, 2008). 1989-1990 öğretim yılında ise basamaklı kur sistemi uygulaması son bulmuş ve eski uygulamaya geri dönmüştür. 90’lı yıllarda Anadolu liselerinde yabancı dil derslerinin kredi saatleri arttırılmaya başlanmış ve bazı özel okullar uygulamalarını bu şekilde yapmaya başlamıştır. Anadolu liselerine ister ilkokulu ister ortaokulu bitirince başvurulmakta ve bir yıl İngilizce hazırlık programı uygulanmaktaydı. Yine aynı dönemde başlatılan süper lise uygulaması ise yabancı dil ağırlıklı bir program uygulamasına gitmiş ve yeni bir seçenek oluşturmuştur. Dönemin saygın liseleri olarak kabul edilen Anadolu liselerinin sayısının hızla artması yabancı dil derslerini ve yabancı dille okutulan derslerin verilmesi için de gerekli öğretmenin bulunamaması sorununu ortaya çıkarmıştır. Daha yakın zamanlara 2000’lerin başlarına geldiğimizde ise 1997 Sekiz Yıllık Eğitim Reformu’nu genel eğitim sisteminde bir eşik olarak görebilmekte fakat dönemin İngilizce öğretim programında geleneksel

yaklaşımından pek de uzaklaşmadığı görülmektedir (Haznedar, 2004). Fakat ortaokullar itibariyle başlayan İngilizce derslerinin “erken yaş” ilkesinin göz önünde bulundurularak İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında haftada 2 saat zorunlu bir ders olarak programa konulması oldukça önemli bir kazanım olarak düşünülebilmektedir. Yapılan değişikliklerle ortaokuldan önceki hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmış ve bu okulların giriş sınavları, ilköğretimin tamamlanmasından sonra yapılır hale gelmiş ve hazırlık sınıfı 9. sınıfın önüne eklenmiştir.

2012-2013 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ilkokula başlama yaşını 5’e indirmiş ve İngilizce eğitiminin 2. sınıftan itibaren verilmesi planlanmıştır. 12 yıllık zorunlu eğitimi öngören sistem hazırlık sınıfı uygulamasını da rafa kaldırmıştır. Bu sistemde yabancı dil öğretim sürecinde diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework Of Reference For Languages-CEFR) ilkeleri doğrultusunda iletişimsel ve eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (Aygün, 2008). Günümüzde ise İngilizce öğretimi devlet okullarında 2. sınıftan özel okullarda ise 1. sınıftan itibaren başlamaktadır. Okul öncesi dönemde ise öğrenci İngilizceyle tanıştırılmakta ve bir farkındalık yaratılmaya çalışılmaktadır.

3. EĞİTİM VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ

Yaşamın her alanında varlığını hissettiren bilgi ve teknolojiadaki hızlı değişimler eğitim alanına da yansımış hatta bu alanda zorunlu hale gelmiştir. İnsanlar çağın gereksinimi olan bu değişimlere ayak uydurmak için teknolojiyle daha sık karşılaşmaktadır. Yaşamları boyunca bilgiye ulaşmaya çalışan insanlar gerek formal gerek informal eğitim süreçlerinde teknolojiyi bilgiye ulaşmada bir araç olarak kullanmaktadır. Eğitim teknolojisi tam da bu ihtiyaca cevap vermeye çalışmaktadır.

Eğitim teknolojisi, sadece eğitim-öğretimde kullanılan araç-gereçler değildir. İnsan-teknoloji etkileşimi, performans teknolojileri, bilgisayar destekli eğitim ve sanal eğitim gibi birçok konuyu içermektedir (Şimşek vd., 2009). Eğitim teknolojisi; bilgi teknolojileri, davranışçı ve bilişsel bilimler, çağdaş öğrenme kuramları gibi bilim dallarından beslenen disiplinler arası nitelikte bir bilim dalı olarak tanımlanabilmektedir (Epçaçan ve Pesen, 2017).

Alkan (1998)’a göre ise eğitim teknolojisi, öğrenme öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işidir. Bu tanımdan hareketle eğitim teknolojisinin, eğitim programlarının temel öğelerinden olan eğitim

durumlarındaki (öğrenme-öğretme süreci) “nasıl” sorusuna yanıt arayan bir disiplin olduğunu söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecindeki tüm etkinliklerin gerçekleşmesini sağlayan disiplin eğitim teknolojisi iken süreç içinde bilginin daha kolay öğretilmesi ile ilgilenen ve öğretimi kılavuzlayan öğretim teknolojisi (Uzunboylu, 2008).

Öğretim teknolojisi, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim materyalleri ile öğrencinin konuyu daha iyi öğrenebilmesini ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesini sağlamaktadır. Öğretim teknolojisi kapsamında derslerde kullanılan öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecine (Epçaçan ve Pesen, 2017):

- Çoklu öğrenme ortamı sağlaması
- Bireysel öğrenim etkinliklerini desteklemesi
- Dikkat çekmesi
- Soyut kavramları somutlaştırması
- Zamandan tasarruf sağlaması
- Güvenli gözlem yapma imkânı sağlaması
- Tekrar tekrar kullanılabilir olması gibi katkılar sağlamaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağ, sanal gerçeklik uygulamalarının hız kazandığı, öğrenci merkezli ve işbirlikçi teknolojilerin yaygın hale geldiği bir dönemdir. Bu dönemin kaçınılmaz olarak eğitime yansımış halinde okullardaki öğretim alternatiflerini arttırmak doğal bir ihtiyaçtır. Eğitimin temel amaçlarından olan öğrenme-öğretme sürecinde istendik hedeflere ulaşabilmek için hedeflenen kitleye ve içeriğe uygun yöntem ve stratejilerin kullanılması önemlidir.

Biz eğitimciler için de dikkat etmemiz gereken en önemli husus teknolojinin ve bilimin ışığında ortaya çıkan gelişim ve değişimleri takip etmek ve bunları eğitim sisteminin içine dâhil edebilmektir. Programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, uzaktan öğretim, sanal ve çevrimiçi öğrenme, harmanlanmış öğrenme gibi öğretim yöntem ve teknikleri, teknolojinin mevcut yenilikler ışığında eğitime yansımalarından sadece bazılarıdır.

3.1. TEKNOLOJİ VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ

İlk bilgisayar destekli öğretim (Computer Based Instruction) 1960’lı yılların sonunda geleneksel öğretime destek amacıyla ortaya çıkmıştır. İnternetin gelişimine

kadar PLATO (Merkezi Ders Kütüphanesine Bağlı Eğitim Ağı) ve TICCIT (Bir Öğrenci Bilgisayarına Ders Desteği Veren Sistem) olarak kullanılan bu öğretim şekli, internetin gelişimi ile başka bir boyuta taşınmaktadır. İnternetin desteğiyle bilgisayar alanındaki gelişmeler donanım alanından yazılım alanına doğru kaymaktadır. 1989 yılında ortaya çıkan web yazılımı internet alanında büyük gelişimlere olanak sağlamıştır. İnternet, tüm dünyaya yayılmış olan bilgiye insanların kolayca ulaşmasını sağlayan, bilgilerin paylaşıldığı, sanal ortamlarda bir araya gelindiği, zamandan ve mekândan bağımsız bir alandır.

İnternetin gelişmesi ve sınıflara girmesiyle bilgisayar destekli eğitim yerini internet destekli eğitime bırakmıştır. Eskiden video, TV, telekonferans gibi tekyönlü iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen öğretim, internet teknolojisi ile uzaktan eğitime evrilmeye başlamıştır. Tüm dünyada ve ülkemizde sanal okullar ve üniversiteler kurulmakta ve eğitim yönetim sistemleri aracılığıyla sanal ortamlarda öğrenciler öğrenim görüp bu okullardan mezun olmaktadır. Öğrencilerin aynı ağda iletişim ve işbirliği içinde olması şu anda eğitim sistemlerinde amaçlanan aktif ve işbirlikçi öğrenmeye de zemin hazırlamaktadır. Yazı, ses ve doğrusal video pasif bir öğrenme meydana getirirken internet destekli eğitim öğrenciyi pasif olmaktan çıkarmakta ve kendi kendisini yönlendirici bir konuma getirmektedir (Ergün, 2019).

Yabancı dil öğretiminde ise eğitim ve öğretim teknolojilerinden yararlanılarak tüm destek unsurları kullanılmalıdır. Tüm insanların hayatının bir parçası haline gelen teknolojinin yabancı dil öğretiminde de kullanılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Yabancı dil öğretiminde görsel, işitsel ve interaktif araçlardan yararlanmak oldukça önemlidir. Mevcut teknoloji de bu noktada dil öğrenimine oldukça fazla katkı sağlamaktadır. Bilgisayarların ve internetin eğitime entegrasyonu sonucunda hızla gelişen bilgi teknolojisi öğrenenlerin görevlerini kolaylaştırıp hızlandırmaktadır. Bilgisayar ve internet gibi teknolojik gelişmeler dil öğretimini başka bir seviyeye çıkarmıştır. İlk olarak bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) olarak kendini gösteren teknolojinin dil öğretimine entegrasyonu, mobil destekli eğitime doğru evrilmiştir.

Bilgisayar destekli dil öğrenimi (BDDÖ) ilk olarak 1960'lı yıllarda ABD'de ortaya çıkmış, Türkiye'de ise bu öğrenme metodu 1985 yıllarında METARGEM (Mesleki Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme)'in kurulması ile başlamıştır. Bu dönemde bilgisayar iletişim teknolojileri sınıfları kurulmuş, sınıflarda projeksiyon cihazları ve çoklu ortam cihazları yerini almıştır. 2010 yılından itibaren ise mobil

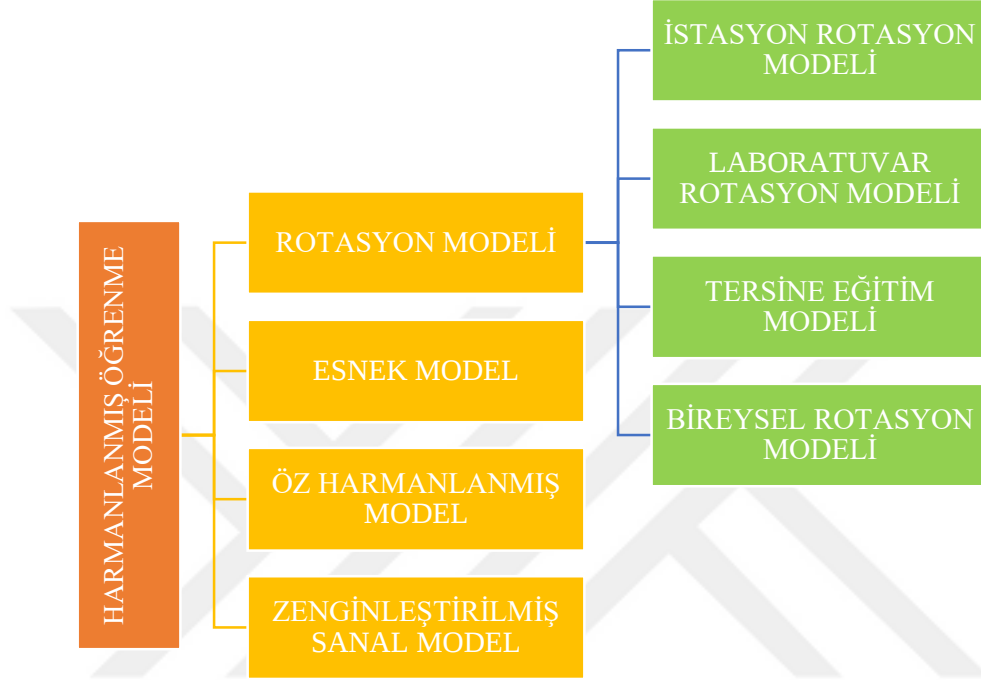
öğrenme ortaya çıkmıştır (MEB, 2015). Mobil öğrenme, kişisel dijital yardımcılar, cep telefonları, MP3 çalarlar, dizüstü bilgisayarlar, tablet PC'ler ve giyilebilir bilgisayarlar gibi mobil ve elde taşınabilir bilgi teknolojisi cihazların öğretim ve öğrenimde kullanımını ifade etmektedir (Wyne, 2015). Kişinin mobil bir cihaz kullanırken gerçekleştirdiği bilgi paylaşımı ve öğrenme mobil öğrenmedir. Mobil cihaz kullanımını içeren öğrenme ve öğretme uygulamaları, eğitimi çok daha geniş bir boyuta taşımıştır. Web 2.0 teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla da mobil öğrenme çevrimiçi öğrenmelere temel oluşturmuş ve çevrimiçi öğrenmeler de çok daha fazla sayıda katılımcıyı sürece katan, daha öğrenen merkezli ve ağ bağlantılı bir hale gelmiştir.

Türkiye’de mobil öğrenme ise 2012 yılında FATİH projesi ile başlamıştır. Her sınıfa akıllı tahta ve her öğrenciye ve öğretmene tablet dağıtılması planlanmıştır. Eğitimde FATİH projesi, dersliklere donanımların sağlanmasını, geniş bant internetin bütün dersliklere ulaştırılmasını, derslere ait e-içeriklerin sağlanmasını, öğretmenlerin bilişim teknolojilerine entegrasyonu ve içerik geliştirilmesi için web platformlarının kurulması ile proje uygulama desteği de dâhil olmak üzere faaliyetlerin gerçekleştirilmesini finanse etmektedir. Bu projeye, bilgi erişiminin kolaylaşması için bütün okullarda “bilişim teknolojileri sınıfı” oluşturularak çeşitli donanımlar sağlanarak öğretmen ve öğrencilerimizin teknolojiye erişim imkânlarının artırılması hedeflenmektedir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>). Mobil öğrenmede kullanılan tüm cihazlar dil öğrenimine de rahatlıkla entegre edilebilmektedir. Teknoloji destekli dil öğrenme ortamlarında olduğu gibi mobil öğrenme ortamları da yüz yüze, uzaktan ya da çevrimiçi olabilmektedir (Chinnery, 2006). Çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşabilmesini, araştırmasını, sorgulamasını ve tartışmasını sağlayan etkinliklere daha kolay imkân sağladığı için tercih edilmeye başlanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının potansiyelleri yüz yüze öğrenme ortamlarıyla birlikte kullanıldığında ise aktif etkileşimli ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları tasarlanabilmektedir (Greer, Rowland ve Smith, 2014). Bu öğrenme ortamları ise harmanlanmış öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme; yeni ve teknolojik gelişmelerin ışığında oluşan çevrimiçi öğrenme ile sınıf içi etkileşim ve katılımı destekleyen geleneksel öğrenmenin bütünleşmesini sağlayan bir öğretim modelidir (Lindquist, 2006). Esas amacı sınıf içi öğrenme ile internet teknolojisini birleştirerek hedeflenen öğrenme amaçlarına teknoloji desteğiyle ulaşabilmektir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında zamandan ve ortamdaki bağımsız olarak esnek erişim

olanağı sağlayan model öğrenciye yüz yüze öğrenme ortamından çok daha fazla uygulama yapma olanağı sunmaktadır.

İlgili alanyazın incelemesi sonucunda harmanlanmış öğrenme modeli için birçok sınıflama yapıldığı görülmüştür. Staker ve Horn (2012) modeli dört gruba ayırmıştır.

Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Modeli Türleri



Kaynak: Staker ve Horn, 2012

Harmanlanmış öğrenme modeli türlerinden olan rotasyon modeli, öğrencilerin bir programa ya da öğretmen yönlendirmesine göre bir konu ya da ders için farklı öğrenme ortamları arasında geçiş yapmasıdır (Staker ve Horn, 2012). Bu ortamların biri çevrimiçi iken diğeri yüz yüze, grup ya da ödev şeklinde olabilmektedir. Rotasyon modelinin alt başlığı olan TE modeli çevrimiçi öğrenme ortamlarının avantajlarını yüz yüze eğitimle harmanlayan en iyi modellerden biridir. Bu araştırmada da TE modeline odaklanılmıştır.

4. TERSİNE EĞİTİM MODELİ

4.1. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN TARİHÇESİ VE TANIMI

TE modeli alanyazında ilk defa Strayer’ın (2007) doktora tezinde “Flip Classroom” yani “Tersine Çevrilmiş Sınıf” olarak yer almıştır. Strayer, (2007) kendisinden önce bazı benzer çalışmalar yapan Baker (2000) ve Lage & Platt’ın (2000) çalışmalarına atıflarda bulunmuştur. Baker (2000) “Classroom Flip”, Lage ve Platt (2000) “Inverted Classroom” olarak kavramı adlandırmışlardır (Strayer, 2007). Strayer’ın

üniversite düzeyindeki iki farklı istatistik dersine giriş sınıfındaki öğrencilerin “Sınıf Çevirme” ve “Geleneksel Yöntem” yapısını karşılaştırdığı tezinde TE modelinin temelleri atılmıştır.

Birçok kolej ve üniversite profesörleri grup projeleri, keşif etkinlikleri, deneyler ve sunumlar yoluyla öğretim stillerini geleneksel anlatımdan daha aktif ve öğrenci merkezli bir hale getirmeyi istiyorlardı (Baker, 2000). Fakat bu aktif öğrenme yöntemleri ne kadar kullanılsa da ders içeriğini feda etmekten korkuyorlardı (Strayer, 2007). Sınıfın tersine çevrilmesi mantığına dayanan bu denemeler öğrencinin özerkliği, özgürlüğü, derse katılımı ve öğrenci merkezliliği gibi amaçlardan ziyade daha geniş bir zamanda görevlerin yapılabilmesi amacına dayanmaktaydı.

Bergmann ve Sams (2012) yılında “Flip Your Classroom Reach Every Student In Every Classs Every Day” adlı kitabıyla TE modelinin yaygınlaşmasına ve son halini almasına katkı sağlamıştır. ABD’nin Colorado eyaletinde yer alan Woodland Park Lisesi’nde Kimya öğretmeni olan Bergmann ve Sam, öğrencilerinin çeşitli sebeplerle devamsızlık yapıp dersi kaçırp sonrasında da yakalamak için çaba gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Dersi kaçıran öğrencilere dersi tekrar anlatma noktasında çok fazla zaman harcadıklarını fark etmeleri sonrasında çevrimiçi video dünyasının potansiyelinin farkına varıp 2007 yılının baharında bir yazılım aracılığıyla canlı derslerini kaydetmeye başlamışlardır. Öğrencilerinin erişebilmesi için dersleri çevrimiçi yayınlamışlardır. Çevrimiçi yayınlanan dersler zamanla dünyanın her yerinden öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır.

Sams’in “öğrencilerin fiziksel olarak yanlarında olmama gerçekten ihtiyaç duydukları zaman, sıkışıp kaldıkları ve bireysel yardıma ihtiyaç duydukları zamandır. İçeriğe ihtiyaçları yoktur, onlar kendi kendilerine içeriği alabilirler” düşüncesi ve “tüm dersleri önceden kaydetsek, öğrenciler videoyu ‘ev ödevi’ olarak görse ve sonra anlamadıkları yerlerde yardım etmek için tüm dersi kullansak nasıl olurdu” sorusu TE modelinin doğuşudur (Bergmann ve Sams, 2012). Terimin yaratıcısı olmasalar da TE modeli mevcut teknolojiyi kullanarak sınıflarını çevirmeye başladıkları için onlarla ilişkilendirilmiştir.

İngilizce’de “flipped classroom” (Bergman ve Sams, 2012) olarak adlandırılmakta olan model, Türkçe ’ye Tersine Eğitim Modeli (Boyras, 2014), Ters-yüz Edilmiş Öğrenme (Hayırsever ve Orhan, 2018), Dönüştürülmüş Sınıf (Pehlivan ve

Arabacıoğlu, 2020), Tersine Çevrilmiş Sınıf (Erbil, 2019) ya da Ters Yüz Sınıf Modeli (Sağlam, 2016) gibi isimlerle uyarlanmıştır. Bu çalışmada Tersine eğitim (TE) modeli olarak kullanılacaktır.

Flipped Learning Network (FLN) tarafından, TE modeli; “doğrudan öğretimin grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşındığı ve ortaya çıkan grup alanında, eğitmenin konuyla ilgili içeriğin uygulamaya koyulduğu ve yaratıcı bir şekilde katılım gösterildiği süreçte öğrencilere rehberlik ettiği dinamik ve etkileşimli öğrenme ortamıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Yöntemin orijinal ismi olan “flipped classroom” sözcük öbeğindeki “flip” kelimesinin ilk harflerine ithafen yöntem açıklanmıştır. FLN, (2014) yöntemi aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“F”lexible environment (Esnek ortam): Öğrencilerin nerede ve ne zaman öğreneceklerini seçtikleri esnek alanlar yaratırlar.

“L”earning culture (Öğrenme kültürü): Öğretmenin birincil bilgi kaynağı olduğu durumundan kasıtlı olarak öğrenen merkezli yaklaşıma geçişin temsilidir. Öğrenciler kişisel olarak anlamlı bir şekilde öğrenmelerine katılıp değerlendirme yaparak bilgiyi yapılandırma sürecine aktif katılım sağlarlar.

“I”ntentional content (Kasıtlı içerik): Eğitimciler, neyin öğretilmesi gerektiğini ve öğrencilerin hangi materyalleri kendi başlarına keşfetmeleri gerektiğini belirlerler. Öğrencilerin bilişsel ve akıcı öğrenmeleri için öğrenciye göre içeriğin sağlanmasıdır.

“P”rofessional educator (Profesyonel eğitimci): Eğitmenin rolü geleneksel sınıftakinden çok daha fazla ve önemlidir. Ders süresi boyunca öğrencilerini sürekli olarak gözlemler, geri bildirim sağlar ve çalışmaları değerlendirirler. TE modeli kullanılan bir sınıfta daha az göze çarpan rolleri üstlenmeler de öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan temel bileşen olmaya devam ederler.

Bu öğretim modeli, sınıfta geleneksel yöntemlerle anlatılan ve evde ödevlendirme şeklinde ilerleyen öğretim sürecinin tam tersine çevrilerek öğrencinin evde önceden konuyu çalışıp sınıf içinde arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle işbirliği içinde öğrendiklerini pratiğe döktüğü süreçtir. TE modeli, yüz yüze öğrenmenin, çevrimiçi ortamları içinde modellendiği ve uzaktan eğitimle harmanlandığı bir öğrenme modelidir (Demiralay, 2014).

TE modeli, ders içeriğinin teknoloji aracılığıyla evde öğrenildiği, öğretmenlerin sınıf zamanını alıştırma, etkinlikler, tartışmalar veya projelerle ders içeriğini

uygulamaya ayırmalarına izin veren pedagojik bir modeldir (Educase Learning Initiative, 2012). TE modelini, Acedo (2013), ters yüz edilmiş bir sınıfın temel amacını, geleneksel sınıf modelini tersine çevirerek ders saatini ders anlatımı yerine öğrencinin anlamasına odaklayarak öğrencinin başarısını ve öğrenmesini zenginleştirmek olarak tanımlamıştır.

4.1.1. TE Nedir ve Ne Değildir?

Woodland Park Lisesi’nde Tersine Eğitim Modeli Konferansı’nda (Flipped Class Conference) modelin doğası hakkında makale yazmak için tersine eğitim yapılan sınıfların öğretmenlerinden bir grup toplanmış ve TE’nin ne olduğu ve ne olmadığını tanımlama girişiminde bulunmuşlardır. Bergmann, Overmyer ve Willie (2011) TE’yi;

- Öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşimi ve bireyselleştirilmiş iletişim süresini arttırmak için bir araç,

- Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları ortam,
- Öğretmenin “sahnedeki bilge” değil “yandaki rehber” olduğu sınıf,
- Doğrudan öğretim ile yapılandırmacı öğretimin harmanlanması,
- Hastalık ya da müfredat dışı faaliyetler nedeniyle olmayan öğrencilerin geride kalmadığı sınıf,

- Gözden geçirme ya da iyileştirme için içeriğin arşivlendiği sınıf,
- Tüm öğrencilerin kendi öğrenmelerine dâhil olduğu sınıf,
- Tüm öğrencilerin kişiselleştirilmiş eğitim alabileceği yer,

olarak tanımlar.

Diğer taraftan TE’nin;

- Online videoların eş anlamlısı,
- Öğretmenlerin videolarla yer değiştirmesi,
- Online bir kurs,
- Plansız çalışan öğrenciler,
- Tüm ders boyunca bilgisayar ekranına bakan öğrenciler,
- İzole çalışan öğrenciler

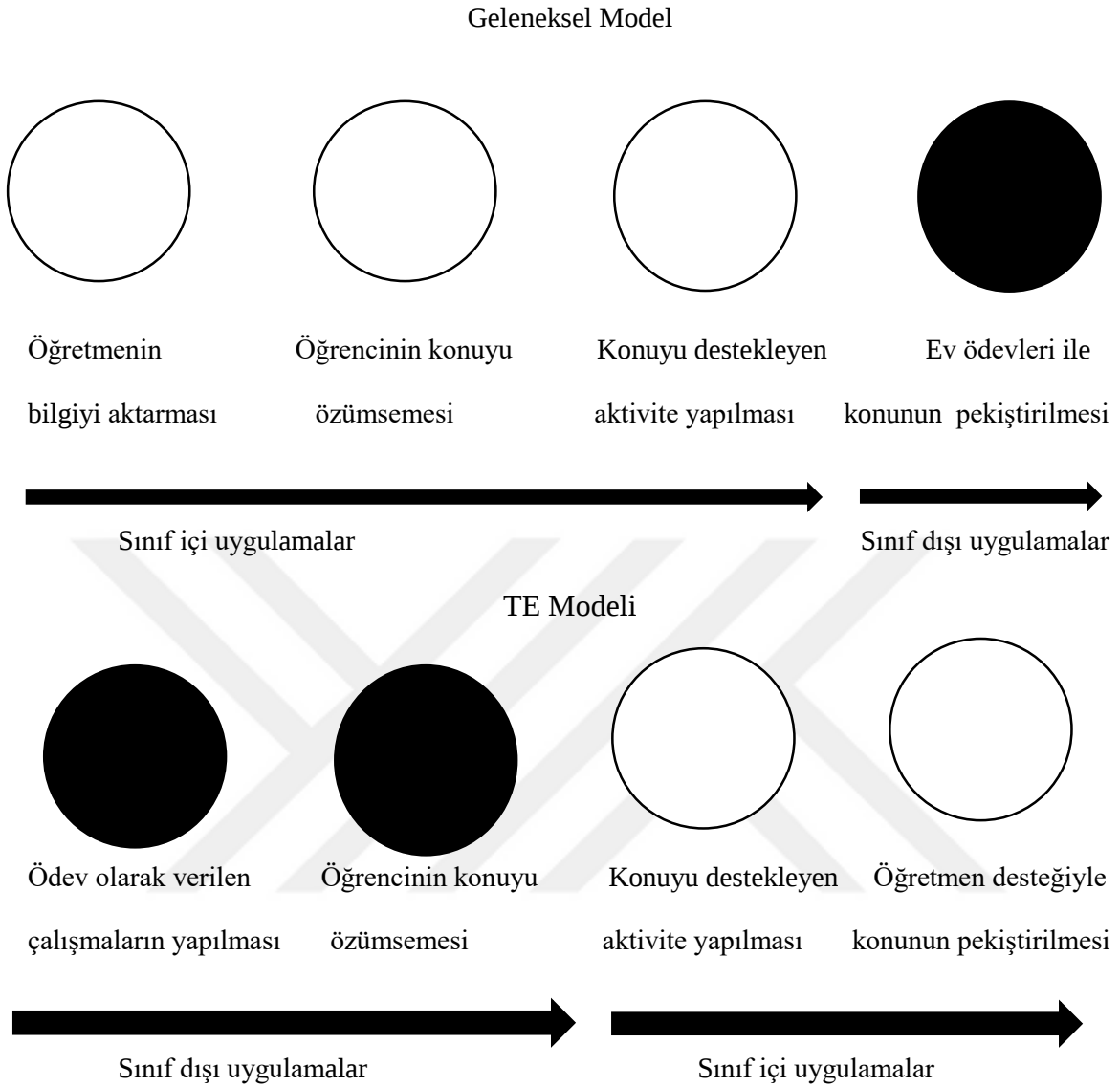
olmadığını ifade ederler.

4.2. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN ÖZELLİKLERİ

TE modeli öğretmen merkezli öğretimin tersidir ve öğrencilerin ders saatinden önce (genel olarak videolar, paylaşılmış gönderiler aracılığıyla) yeni konu ile karşılaşmasını ve ders saatinde de tartışma, problem çözme gibi üst düzey anlama becerilerinin ölçülmesini içerir. Geleneksel sınıfta öğrencilere ders sırasında konu sunulur, ödevleri ya da diğer görevleri sınıf dışında öğretmen yardımı olmaksızın yapılmak üzere verilir ve öğrenim öğrenciye bağlı olarak tamamlanır. TE modelinin temel kavramsal özellikleri; öğretmenler tarafından teknoloji kullanımı, öğrenimi topluma kaydırmak ve yüz yüze öğretimi büyük gruplardan daha yalnız öğrenme ortamlarına geçirmek olarak özetlenebilir (Pearson, 2013). Bu model bireysel öğrenmeyi destekler. Geleneksel sınıf yapısının tersine çevrilmesi ile öğrencilerin sınıfın dışında ders yapması, temel bilgiyi alması ve sınıfın içinde de üst düzey bilişsel etkinliklerle çalışmalar yapması gelişimlerinin sağlanması adına önemlidir (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014).

TE modeli sınıflar ile geleneksel sınıflardaki sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 2. Geleneksel Model ile TE Modelinin Karşılaştırılması



Kaynak: Moravec, 2010, akt, Zownorega, 2013

Şekil 2'ye bakıldığı zaman geleneksel eğitim ile TE modeli arasında çeşitli farklılıklar göze çarpmaktadır. Geleneksel sınıflarda öğretmen bilgiyi sınıf içerisinde sunmaktadır ve öğrenciler bu esnada konuyu anlamaya çalışmaktadır. Sınıf içerisinde konuya ilişkin etkinlik yapılmaktadır fakat öğrenciler birçok etkinliği ödev olarak sınıf dışında yaparak konuyu pekiştirmeye çalışmaktadır. TE modelinde ise öğrenciler gönderilen materyalleri kullanarak derse gelmeden önce konuyu kavramaya çalışmakta sınıf içerisinde ise konuyu destekleyen çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin öğrenmelerinde çok fazla sorumluluk sahibi oldukları, sınıfın dışında konuyu özümseyerek sınıfa geldikleri, öğretmenin de öğrencilerin konuyu pekiştirip daha üst düzey öğrenmeler gerçekleştirmelerine uygun ortam sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

TE modelinde öğrenciler sadece sınıfın dışında değil sınıf içinde de geleneksel sınıflara göre daha aktif süreçler geçirmektedirler. Öğrenciler hazırlanan içerikleri istedikleri kadar izleyebilir, istedikleri yer ve zamanda hazırbulunuşluklarını yükselterek sınıfa gelebilmektedirler.

Bergman ve Sams, (2012) Geleneksel ve TE modeli sınıflarındaki ders süreçlerini aşağıdaki gibi karşılaştırmıştır:

Tablo 1. Geleneksel Sınıf ile TE Modelinin Karşılaştırılması

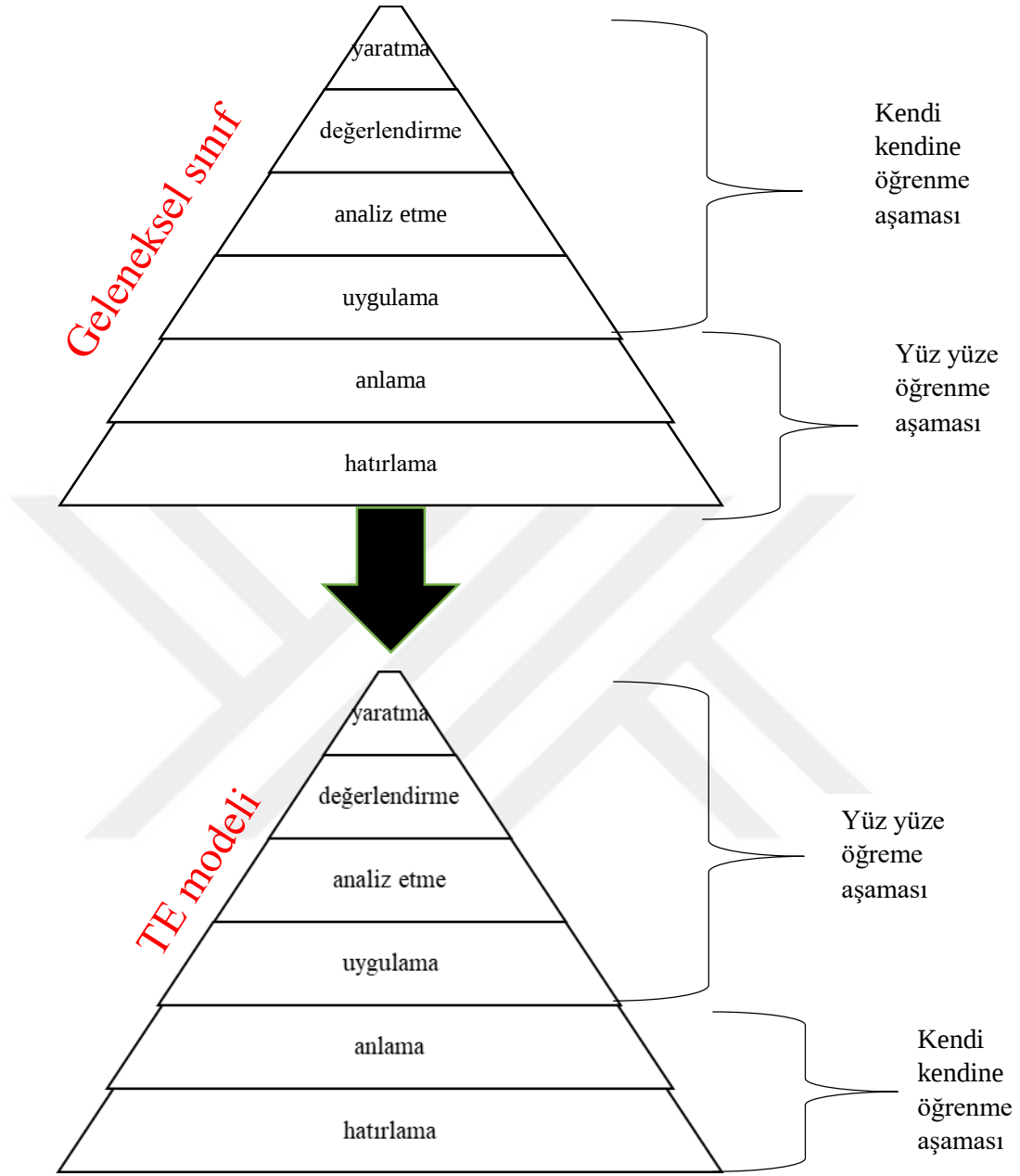
Geleneksel sınıf		TE modeli sınıf	
<i>Etkinlik</i>	<i>Süre</i>	<i>Etkinlik</i>	<i>Süre</i>
Isınma etkinliği	5 dk.	Isınma etkinliği	5 dk.
Ödevin üzerinden geçme	20 dk.	Videolar üzerinden soru cevap etkinliği	10dk.
Yeni içeriğin sunumu	30-45 dk.	Rehberlikli ve bağımsız etkinlik ya da deneysel etkinlik	75 dk.
Rehberlikli ve bağımsız etkinlik ya da deneysel etkinlik	20-35dk.		

Kaynak: Bergman ve Sams, 2012

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenler geleneksel sınıf modelinde kısa bir ısınma etkinliği gerçekleştirmektedir. Sonrasında verilen ödevler kontrol edilmekte ve ardından yeni içerik sunulmaktadır. Bu da 30-45 dakikalık bir sürede gerçekleşmektedir. Son aşamada ise öğretmenlerin kılavuzluğunda ya da bağımsız olarak etkinlikler yapılmaktadır. TE modelinde ise başlangıçta benzer olarak 5 dakikalık bir ısınma etkinliği yapılmak sonra kısa süreli bir soru cevap yapılmaktadır. Bu soru cevaplar ders öncesi izlenen videolar üzerinden olmaktadır. Geleneksel modeldeki son aşama burada 75 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleşmektedir. Burada da görüldüğü üzere TE modelinde öğrencilere sunulan herhangi bir içerik bulunmamaktadır. Öğrenciler içeriği kendi bireysel çalışmalarıyla anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu model ile öğrencinin zaman ve mekândan bağımsızlığı söz konusudur. Bireysel öğrenme öğrenciler açısından üst düzey öğrenme becerilerini de geliştirmektedir. Bireysellik anlayışına dayalı bu öğrenme yönteminde verimliliğin ve etkililiğinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir (Fulton, 2012).

TE modeli geleneksel öğretim ile sunulan Bloom taksonomisine de yenilikler getirmiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisi açısından TE modeli ve geleneksel sınıf açısından karşılaştırıldığında görülen farklılıklar aşağıda sunulmuştur:

Şekil 3. Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Ders ile TE Modelinin Karşılaştırılması



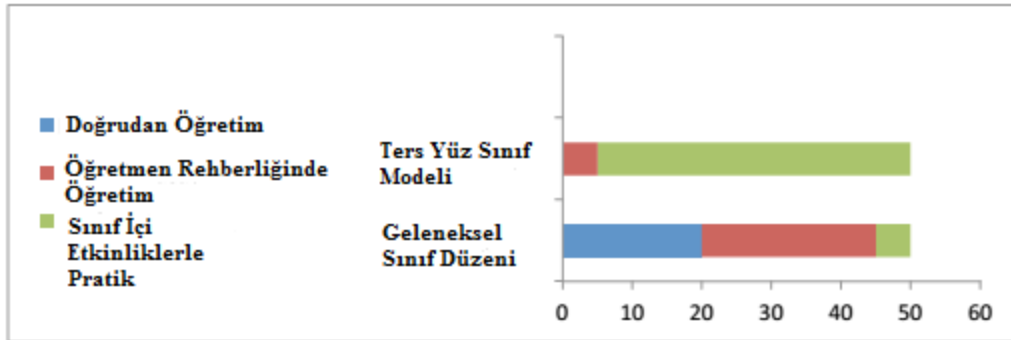
Kaynak: Tolks vd., 2016

Şekil 3'te görüldüğü üzere geleneksel sınıf modelinde taksonominin ilk iki basamağı yüz yüze olarak sınıflarda gerçekleşmektedir. Diğer basamaklar ise öğrencinin kendi kendine öğrenme gerçekleştirdiği aşamalardır. Üst düzey beceriler edindikleri bu aşamalarda bireysel olarak hareket etmektedirler. TE modelinde ise ilk iki aşamayı kendi kendilerine gerçekleştirmekte, diğer aşamalarda ise sınıf ortamında yüz yüze olarak hareket ettikleri görülmektedir. Böylece üst düzey becerilere ihtiyaç duyulan sonraki aşamalarda sınıf ortamında yüz yüze olarak öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Tam bu noktada Bergman ve Sams (2010), TE modelinde öğrencilere çevrimiçi olarak sunulan

içerikle alt düzey öğrenmeleri ders öncesinde kavrayarak derse gelmesini ve daha zor olan üst düzey beceriler uzman öğretmenler kılavuzluğunda aktif olarak sınıf ortamında öğrenmesini hedeflediklerini belirtmişlerdir.

Tüm bunlardan anlaşılacağı gibi TE modelinde öğrenci ve öğretmen ilişkisi de geleneksel öğretimdekinden farklılıklar göstermektedir. Öğrencinin öğrenmesinde öğretmenlerin farklılıklar yaratabileceği herkes tarafından bilinmektedir. İyi oluşturulan bir öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencinin öğrenmeye karşı olan ilgi ve merak duygusunu artırır. Bu nedendir ki öğretmen ve öğrencinin etkileşime geçeceği yüz yüze süreyi arttırmak öğrenme açısından önemlidir. Bu süreyi en üst düzeye çıkarmak için uygun olduğunda kullanılabilecek esnek eğitim modeli ise TE modelidir (Bergman ve Sams, 2014). J. E. Merrill (2015), yaptığı çalışmada TE modelinin geleneksel sınıf modeline göre öğretmene sınıf içinde daha fazla rehberlik etme ve öğrencilerle aktif olarak daha çok etkinlik yapabilme olanağı sağladığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Aşağıdaki şekilde bu sonucu göstermektedir:

Şekil 4. Geleneksel Sınıf ve TE Modelinde Ders Süresinin Kullanımı



Kaynak: J. E. Merrill, 2015

Şekil 4 incelendiğinde geleneksel sınıf düzeninde sınıf içi ders süresinin neredeyse yarısı doğrudan öğretim etkinliklerine, kalan süre öğretmen rehberliğinde yeni bilginin sunulmasına, kalan en az zamanında öğrenilenlerin uygulanmasına ayrıldığı görülmektedir. TE modelinde ise doğrudan öğretime yer verilmediği, çok az bir zamanın öğretmen rehberliğinde gerçekleşen öğretim etkinliklerine, kalan tüm zamanında ise sınıf içinde yapılacak uygulamalara ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenler tüm sınıfa uyan tek bir ders vermediğinden öğretim her öğrenci için kişiselleştirilebilir ve öğretmen “sahnedeki bilgi” yerine “yandaki rehber” rolünü üstlenebilmektedir. Bunun sonucunda da geleneksel sınıftan daha kapsayıcı daha aktif ve daha öğrenci merkezli bir sınıf yaratılabilmektedir (Talbert, 2012).

Öğrenciler açısından ise TE modeli, ne zaman ve nerede isterse içeriğe ulaşabileceği, dersten geri kalma gibi sıkıntıları ortadan kaldıracabileceği, istediği her an ders materyallerine ulaşabileceği, aktif olarak öğreniminde yer alabileceği ve kendi öğrenme hızlarına uygun bireysel eğitim alabilecekleri bir yaklaşımdır.

Bergman, Overmyer ve Willie (2012) TE modeli sınıflarının ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: (1) Öğrenciler pasif dinleyici olmaktan ziyade aktif öğrenendir. (2) Teknoloji daha az çaba harcanmasına imkân sağlar. (3) Sınıf içinde harcanan zaman ve sınıf dışı ödev zamanı yer değiştirir. Bu şekilde önce ödev yapılır ve sınıf içi zaman öğrenmeyi bireyselleştirmeye yardımcı olmak üzere daha esnek bir hal alır. (4) İçerik gerçek dünya senaryoları ile ilgili bağlamlardan oluşur. (5) Sınıf içi zaman hem öğrencilerin özellikle zorlayıcı kavramları anlamalarına hem de üst düzey eleştirel düşünme ve problem çözme etkinliklerine katılmalarına yardım etmek üzere kullanılır (Bergman, Overmyer ve Willie, 2012'den akt. Boyraz, 2014).

4.3. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN UYGULANMASI

TE modeli için tek bir uygulama yoktur. Bu terim sınıf içi alıştırmaların ardından önceden kaydedilmiş derslerle sağlanan hemen hemen tüm sınıf yapılarını tanımlamak için kullanılabilir. Yaygın olarak kullanılan halinde, öğrenciler her biri beş ile yedi dakikalık birden çok dersi izleyebilir ve öğrendiklerini test etmek için çevrimiçi sınavlar ya da etkinlikler yerleştirilebilir. Sınavlar anında geri bildirim ve ders bölümlerini tekrar izleyebilmeyi ve kafa karıştıran yerleri netleştirmeye yardımcı olabilir. Öğretmenler ise sınıf içi tartışmalara öncülük edebilir veya sınıfı öğrencilerin oluşturduğu, işbirliği yaptığı bir stüdyoya dönüştürebilir. Sınıf dışında izledikleri derslerden, öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilirler. Alan uzmanı olan öğretmenler çeşitli yaklaşımlar sunar, içeriği netleştirir ve ilerlemeyi takip eder. Birçoğunun anlamakta zorlandığı bir sorunu çözmek için öğrencileri geçici çalışma grupları halinde organize edebilirler (Educase Learning Initiative, 2012).

TE modeli yaklaşımı uygulamalarının temel ilkeleri şunlardır: (1) Sınıf dışı zaman, öğrencileri sınıf içi etkinliklere en iyi şekilde hazırlamak için iyice yapılandırılmalıdır. (2) Öğrencilerin ders öncesi hazırlıklarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin bu bilgilere erişebilmesi yararlıdır. (3) Sınıf zamanı, öğrencilerin dinlemek ve not almaktansa işbirlikçi problem çözme ve tartışmalara katılmasıyla daha iyi

geçirilebilmektedir. (4) Öğrenciler, sınıfta daha sık yapılandırılmış uygulamalardan ve uzman bir öğretmenden gelen geri bildirimlerden yararlanır (McGivney ve Xue, 2013).

4.4. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN AVANTAJLARI

TE modeli geleneksel sınıf modellerine göre oldukça farklıdır ve birçok avantajı bulunmaktadır. Yapılan alanyazın araştırmaları sonunda modelin öğrenciler, öğretmenler ve veliler açısından ne gibi olumlu yanları olduğundan aşağıda bahsedilmiştir.

Ocak, (2020) TE modelinin olumlu yönlerini şu şekilde belirtmiştir.

- Öğrencileri geleneksel yöntemin sıkıcılığından kurtarır.
- Konu anlatımları sınırsız olarak tekrar tekrar dinlenebilir.
- Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler.
- Sınıf içinde problem çözme, tartışma, pekiştirme gibi etkinliklere daha çok vakit ayrılır. Böylece sınıf içi zaman etkin kullanılır.
- Kaynaştırma eğitimi ihtiyacı olan öğrenciler için sorunları en aza indirger.
- Tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi araçlar yoğun olarak kullanılır ve bu da konuya olan motivasyonu artırabilir.
- Öğretmen sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla sınıf dışında da öğrencileri takip etme fırsatı edinebilir.

TE modelinin önemli bir avantajı da doğrudan öğretimi kasıtlı olarak grup öğrenme alanının dışına kaydırarak sınıftaki öğrenci öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma fırsatıdır. Birebir etkileşimleri en üst düzeye çıkarmaya yapılan vurgu, odağı öğrencileri öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde dâhil eden öğrenci merkezli öğretime çevirmektedir (Hamdan, McKnight, McKnight ve Arfstorm, 2013).

Güney Kaliforniya Üniversitesi'ne göre TE modelinin uygulaması bazı avantajlar sunmaktadır. Bunlar:

- Öğrencinin içeriği kendi öğrenme hızlarına uygun hale getirme olasılığı,
- Sürece küçük görevler ve kısa sınavlar ekleyerek öğrenciler ve öğretmenler için öz değerlendirme olasılığı,
- Doğrudan geri bildirim alma imkânı,
- Öğretmenle etkileşim imkânı,

- Ortaya çıkan sorular üzerinde çalışma cevaplama ve tartışma imkanı (Tolks vd., 2016)

Ayrıca TE, öğrencilerin kendi kendini keşfetmesi ve kendi kendini yönetmesi adına iyi bir fırsat sağlamaktadır (Nouri, 2016). Beijing Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre TE, beş açıdan öğrencilerin anlama kapasitesinin geliştirilmesine teşvik etmektedir. Bunlar: (1) TE, öğrencilerin öz yönetim becerisini geliştirir. (2) TE, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini geliştirir. (3) TE, öğrencilerin işbirlikçi yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlar. (4) TE, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için iyidir. (5) TE, öğrencilerin kaygı yönetimi becerilerini geliştirmek için iyidir (Ma, Lei ve Zhang, 2017'den akt. Ma, Su, Liu ve Li, 2019).

Veli açısından bakacak olursak da ebeveynlerin neler olup bittiğini görmesi daha kolay bir hal alır. Geleneksel sınıf modellerinden farklı olarak TE sınıflar velilere öğrencilerin derslerine 7/24 erişim imkânı tanır. Bu da ebeveynlere öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği hakkında fikir verir (Acedo, 2013). İlaveten ebeveynlere çocuklarına yardımcı olabilme fırsatı verir (Bishop ve Verleger, 2013).

4.5. TERSİNE EĞİTİM MODELİNİN DEZAVANTAJLARI

Yukarıda bahsedilen tüm olumlu yanların yanı sıra TE modeli sınıfların kendine has dezavantajları da alanyazındaki çalışmalarda belirtilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda modelin olumsuz yanlarına aşağıda yer verilmiştir.

Ocak, (2020) TE modelinin olumsuz yönlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrenci ve velilere özenle anlatılmadığı sürece tepki alabilir.
- Öğrencilerin kullanacağı telefon, tablet gibi cihazlar her öğrenci de bulunmayabilir.
- Öğretmenlerin içerik hazırlaması zaman alabilir.
- Öğretmenler geleneksel yöntemlere göre yetiştirildiği için sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin bireysel ya da grup çalışmalarında disiplin sorunları yaşayabilir.

Ayrıca ders vermenin ve ezberci çalışmanın norm olduğu bir eğitim geçmişinden gelen öğrenciler de tersine çevrilmiş sınıfta büyük bir kültür şoku yaşayabilir ve yöntemin getirdiği öğrenme sorumluluğunu üstlenmek istemeyebilir (Talbert, 2012).

Tolks vd., (2016) TE modelinin dezavantajlarının esas olarak yöntemin başarılı bir şekilde uygulanması için gereken her şeyin yapılmadığında ortaya çıktığını belirtir. TE'in ekili bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin kendilerine sunulan içeriğin yardımıyla kendilerini hazırlamaları gerektiği ortadadır ve zaman eksikliği, motivasyon eksikliği veya oldukça karışık bir içerik gibi birçok neden yetersiz bilgi edinmeye yol açabilir. Bu da öğretmenlerin sınıf içinde geleneksel bilgi aktarımına dönmelerine ve TE' den ayrılmasına yol açacaktır. Yanı sıra çevrimiçi içeriğin ve sınıf içi eğitimin uyumlu olmaması tehlikesi de bulunmaktadır. Öğretmenler seçtikleri çevrimiçi kaynakların içeriğini bilmeli ve içeriğin geçerliliğine ilişkin sınıf aşamasında bir tartışma ortaya çıkması için kendilerini bu kaynaklarla eşleştirmelidir.

TE modeline dair bir diğer dezavantaj ise öğrencilerin katılımına bağlı olmasıdır ve bu da evde dersleri izlemeleri için öğrencilere güvenilmesi gerekliliğini doğurmaktadır (Acedo, 2013). Öğretmenlerin teknolojik bilgisinin yeterli olması gerekliliği de bir dezavantaj olarak görülebilmektedir. Videonun içeriğinin hazırlanmasının yanı sıra öğrenciye en kolay ve en verimli nasıl ulaşabileceği konusunda da çalışmalar yapması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenin de gerek okul idaresi gerek teknik destek gerek de veli işbirliğine dayalı desteklenmesi önemli gibi görünmektedir.

4.6. ALANYAZINDA TERSİNE EĞİTİM MODELİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yapılan alanyazın taraması sonucunda TE modeli ile ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, bilişim teknolojileri ve İngilizce gibi birçok farklı alanda ve okuma yazma gibi farklı becerileri geliştirmeye yönelik kullanılmıştır. Bu çalışmalarda, ilgili alana yönelik akademik başarı, kaygı düzeyleri, tutum, kalıcılık, motivasyon, derse katılım, teknolojik algılar, sınıf içi etkileşim, öz yeterlilik, öz düzenleme, öz yönetim ve psikososyal değişkenler gibi değişkenlerle olan ilişkileri araştırılmıştır. Yanı sıra yöntemin etkililiği, değerlendirilmesi, yöntemle dair örneklem algıları, görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Bu çalışmada TE modeli ile yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara İngilizce öğretimi kapsamında yer verilmiştir.

4.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çalışmalar incelendiğinde yapılan araştırmaların genellikle deneysel araştırmalar olarak yürütüldüğü, çalışmaların değişkenlerine göre verileri desteklemek adına nitel veri

toplama araçlarından yararlanıldığı, bu sebeple de çalışmaların çoğunluğunun karma araştırma deseninde yürütüldüğü gözlenmiştir. Çalışma gruplarında çoğunlukla üniversite öğrencilerinin tercih edildiği de saptanmıştır.

Boyraz (2014), 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi'nde zorunlu mesleki yabancı dil programındaki 42 hazırlık sınıfı öğrencisiyle ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle yapmış olduğu tez çalışmasında, TE modelinin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçme sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda da öğrencilerin yönetime dair olumlu görüşleri kaydedilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre TE modeli öğrencilerin derse hazırlık ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemekte ve sınıf dışında okula daha fazla zaman harcamalarını gerektirmemektedir. Ayrıca Boyraz (2014), yaptığı çalışmada yöntemin üniversite düzeyinde olumlu sonuçlar doğurduğunu ve diğer kademelerde de test edilmesinin yarar sağlayabileceğini belirtmiştir.

Basal (2015) yapmış olduğu çalışmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümü 1. sınıfında okuyan 47 öğretmen adayıyla İleri Okuma Yazma I ve II derslerinde TE modelini uygulamıştır. Araştırma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki İngilizce öğretmeni adaylarının TE modeli sınıf hakkındaki algılarına ilişkin fikir edinmeyi ve modeli İngilizce dil sınıfına tanıtmayı amaç edinmiştir. Çalışma TE modelin kendi hızında öğrenme, öğrenciyi ileri düzeyde derse hazırlama, ders saatlerindeki kısıtlamaları aşma ve sınıf içi katılımı artırma gibi kategorilerde faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Sağlam (2016) yaptığı tez çalışmasında, 2015-2016 akademik yılı güz yarıyılında Bülent Ecevit Üniversitesi'nde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 56 hazırlık sınıfı öğrencisi ile TE modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin yeni bir dil bilgisi yapısını öğrenme becerileri ve derse yönelik tutumları üzerine etkisini incelemek adına yapmış olduğu deneysel çalışmada modelin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde geleneksel yönetime göre anlamlı derecede olumlu bir etkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca modelin öğrenmenin kalıcılığını arttıran öğrenmeyi kolaylaştıran eğlenceli ve esnek bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Ayçiçek (2018) doktora çalışmasında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay'ın Altınözü ilçesindeki bir lisede 45 öğrenci ile karma araştırma yöntemi müdahale

deseninde yapmış olduğu çalışmada TE modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarına, akademik başarılarına ve sınıf yaşam algılarına dair bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu akademik başarı testi puanlarının kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu, derse katılım düzeyi ve sınıf yaşam algısı açısından da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçlarına istinaden öğrencilerin modele yönelik olumlu görüşlerinin çoğunlukta olduğu gözlenmiştir. Modelin akademik başarıyı arttırdığı, akademik gelişim sürecini desteklediği ve öğrencilerin modelin uygulanmasıyla birlikte derse karşı olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür.

Erdem Çavdar (2018), yapmış olduğu tez çalışmasında TE modelinin Türkiye’deki bir üniversitede uygulanışını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Artvin Çoruh Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu 1. sınıf öğrencileri ile İngilizce I dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma yarı-deneysel bir desende yapılmış olup TE modelli sınıf ve geleneksel sınıf öğrenci performanslarını karşılaştırmayı hedeflemiştir. Uygulanan ön test ve son test sonuçları incelendiğinde gruplar arası performans düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Diğer taraftan algı anketi ve görüşme sonuçları incelendiğinde hem öğrencilerin hem de öğretmenin TE yöntemine dair olumlu tutum geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

İyitoğlu (2018) yürütmüş olduğu doktora tezi çalışmasında TE modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlilik inançları üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Okulu’nda okuyan 41 öğrenciyle karma gömülü desende bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda TE modelinin Türkiye’deki üniversitelerde İngilizce başarısını arttırmada, başarının kalıcılığını sağlamada ve performansın iki güçlü duygusal yordayıcısı olan tutum ve öz yeterliliği geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de İngilizce öğrenme konusundaki başarısızlıkla başa çıkmada etkili bir yöntem olarak TE yönteminin kullanılabileceğini belirtmiştir. Çalışma, modelin tutumlar ve öz yeterlik dışındaki farklı duyuşsal özellikler üzerindeki etkisi, farklı eğitim seviyelerindeki etkililiğinin ölçülmesi gibi önerilerde bulunmuş ve çalışmanın sonuçlarını doğrulamak ve genellemek için daha fazla çalışma yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Kahramanoğlu ve Şenel (2018) yapmış olduğu çalışmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep’teki bir özel okulda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf

öğrencileriyle İngilizce dersinde uygulanan TE modeliyle yöntemin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desende yürütülen çalışmada çalışma grubunu 27 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış ve uygulayıcı İngilizce öğretmeninden ve 27 öğrenciden görüş alınmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı ve uygulayıcının ortak fikri, TE modelinin öğrenme ortamı için etkili bir yöntem olabileceği ancak ilkokul öğrencileri gibi küçük yaş gruplarında öğrenme sorumluluğunu üstlenme konusunda sıkıntılar yaşanabildiği için daha büyük gruplarda kullanmanın daha etkili olacağı yönündedir.

Çarpıcı (2019) yapmış olduğu tez çalışmasında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul Maltepe Atilla Uras Anadolu Lisesi 10. sınıfında okuyan 68 öğrenci ile 6 hafta boyunca yapmış olduğu çalışmada TE modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda ise deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun olası sebepleri arasında uzun yıllar boyunca geleneksel yönteme alışkın olan öğrencilerin yönteme adaptasyon sorunu yaşamaları, 6 haftalık bir sürenin etkili sonuç için kısıtlı bir zaman olması, öğrencilerin anlık geri bildirimler alamaması gibi sorunlar gösterilmiştir. Araştırmanın öneriler kısmında ise yükseköğretim düzeyinde daha çok tercih edilen TE modelinin ilköğretim ve ortaöğretimde daha çok çalışmaya ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Şık (2019) yapmış olduğu tez çalışmasında, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 65 dördüncü sınıf öğrencisi ile açıklayıcı karma desende bir araştırma yapmıştır. Çalışma, TE modelinin İngilizce kelime öğrenmedeki başarıları üzerindeki etkisini; öğrencilerin, ebeveynlerin ve uygulayıcı öğretmenin model hakkındaki algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme performansı ve bunların kalıcılık düzeyleri ile kontrol grubu performansları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubunun başarısındaki artış grubun velilerinin görüşleri alınarak desteklenmiştir. Veliler TE modeli hakkında pozitif görüşlere sahiptir. Yanı sıra kullanılan öğretmen günlükleri sonucunda da modelin olumlu sonuçlar yarattığına vurgu yapılmıştır. Araştırmacı, çalışması sonucunda derslerde zamanın büyük bir kısmını alan kelime öğretiminin sınıf dışında gerçekleşmesinin ve sınıf içi çalışmalarda aktif öğrenme etkinliklerine daha çok yer

verilmesinin öğrencilerde hedef dile maruz kalma süresini arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca derse ön hazırlık yapma adında da olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir.

Kaman (2020) yapmış olduğu tez çalışmasında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulu zorunlu yabancı dil dersi alan 50 birinci sınıf öğrencisiyle TE modelinin İngilizce dersindeki dilbilgisi başarısı, derse motivasyon ve tutum düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Dilbilgisi başarı testi, motivasyon ölçeği ve derse yönelik tutum anketi ile veriler elde edilmiş olup bu veriler ışığında başarı testi, motivasyon ölçeği ve tutum anketi sonucunda deney grubu lehine gruplar arası anlamlı farklılıklar saptanmıştır. TE modelinin kullanımıyla birlikte öğrencilerin kendi sorumluluklarını aldıkları, kendi başarılarını kontrol edebilmeleri ile güven duygularının arttığı ve aldıkları zevkle motivasyon düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. İngilizce öğretiminde var olan problemlerin aşılması adına tercih edilebilecek yöntemlerden biri olarak TE modelinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmada uygulamanın sadece sonuç odaklı değil süreç odaklı da değerlendirilebileceğine dair öneriler yapılmakta olup odak grup görüşmeleri ile uygulama hakkındaki görüşlerin de alınabileceği belirtilmiştir.

4.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Li (2016), Huaiyin Teknoloji Enstitüsü'ndeki 152 ikinci sınıf öğrencisiyle Sözlü İngilizce dersinde bir dönem boyunca TE modeliyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yönetime dair tutumlarını ve memnuniyetlerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma TE modelinin İngilizce öğretiminde yaygınlaştırılmasına ve uygulanmasına dair öneriler ve önlemler ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bireysel öğrenme taleplerini karşılayan ve özerk öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan TE modeli öğretim modelinden memnun oldukları ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yöntemin etkili olduğu gerçeğine katıldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin TE modeli öğrenim için tüm çabalarını harcadıkları ve öğrenme ilgilerini sürdürdükleri sürece Sözlü İngilizce dersinde çok şey kazanabilecekleri ve gelişebileceklerinin kesin olduğunu belirtmiştir.

Zhang vd., (2016) Çin'deki bir üniversitenin yabancı diller bölümünde okuyan 64 birinci sınıf öğrencisiyle yapmış olduğu deneysel çalışmada TE modelinin İngilizce kelime öğretimindeki etkilerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmada kelime öğretiminin doğrudan sonuçlarını görmek için testler, öğrencilerin modele dair tutumlarını öğrenmek

için ise görüşmeler tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda TE modelinin İngilizce kelime öğretimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Yöntemin sınıf verimliliğini arttırdığı, öğrencilerin kelime öğrenimine olan ilgisinin arttırdığı ve öğrenme başarılarına ilişkin algılarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Zuo, (2016) 12 hafta boyunca yapmış olduğu eylem araştırmasında Çin’ deki bir meslek yüksekokulunda orta seviyedeki İngilizce konuşma sınıfındaki 25 öğrenciyle TE modelinin kullanımını araştırmaktadır. Araştırma İngilizce öğrenenleri motive etmeyi ve iletişimsel dil becerilerini daha etkili ve verimli şekilde geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda, TE modeli yaklaşımının öğrencileri öğretimden önce daha fazla zaman ve çaba harcamaya teşvik ettiği ve ders esnasında öğrencilerin iletişimsel dil araştırmalarına daha hevesli şekilde katıldığını göstermektedir.

Lee ve Wallace (2017), TE modelinin öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarısı üzerine etkilerini, yönetime dair algılarını ve yöntemin öğrencilerinin öğrenme sürecine katılımlarına olan etkisini incelemek amacıyla Güney Kore Üniversitesi’nde birbirini izleyen iki dönem boyunca College English I dersinde 79 öğrencinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, katılımcıların 39’u İngilizceyi iletişimsel dil öğretim yaklaşımıyla kullanırken 40’ı İngilizceyi TE modeli ile öğrenmiştir. Çalışmanın sonucunda TE modelli sınıfta öğrencilerin son üç görevinde diğer sınıftaki öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Anketler çoğu öğrencinin TE modelli öğrenme ortamında İngilizce öğrenmekten keyif aldığını, öğretmen notları ise TE modelli sınıftaki öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dâhil olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Ansori ve Nafi (2018), farklı kurumlarda TE modeli uygulayan 10 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin TE modelli sınıf metodolojisine yönelik genel tepkilerini araştırmayı ve bunun İngilizce öğretiminde uygulanmasının algılanan yararlarını ve zorluklarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında İngilizce öğretmenlerinin TE modelli sınıf metodolojisine olumlu tepkiler verdiği, modelin uygulanmasının bazı algılanan faydaları olduğu ve bunların da aktif öğrenmeyi kolaylaştırmak, işbirlikçi ekip çalışmasını geliştirmek, otonom öğrenmeyi teşvik etmek ve sınıf etkileşimini arttırmak olduğu ortaya çıkmıştır. Yöntemin uygulanmasındaki zorluklar kapsamında ise teknik ve teknolojik problemler ve materyal yaratma zorluğu ifade edilmiştir.

Chang, (2020) bir Turizm İngilizcesi kursundaki TE modeli etkinliklerine katılan 93 öğrenci ile TE modeli yaklaşımının Turizm İngilizcesi öğrenimi üzerindeki etkisini incelemek için 15 hafta boyunca deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada TE modeli etkinliklerinin Turizm İngilizcesi üzerindeki etkililiği, ders memnuniyeti, problem çözme becerisi ve kolektif yeterlilik değişkenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda problem çözme becerilerinin gelişimi, kolektif yeterlik ve genel kurs memnuniyetinde TE modelinin olumlu bir etki yarattığı gözlenmiştir.

Kurniawati (2020), yapmış olduğu nitel çalışmasında, İngilizce öğrencileri ve öğretmenleri arasında eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık oluşturmak için TE modellen bir sınıf tasarlama çabasını tasvir etmeye çalışmıştır. TE modellen sınıfa başlama sürecini, engellerini ve öğrencilerin sınıftaki 4C (eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık) yansımalarını gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Çalışma İngilizce Medya Öğretimi dersinde işbirlikçi olarak dört öğretim görevlisi ve 24 öğrenciyi içermektedir. Çalışmanın sonucu öğretim görevlilerinin sınıf etkinlikleri oluşturma konusunda yaratıcı olmaları gerektiğini, öğrencilerin ise 4C'lerindeki gelişim kapasitesini göstermiştir. Ayrıca öğretim görevlileri, TE modelini öğrencilere bireysel olarak daha yakından bakmalarını sağlayan bir buluş olarak değerlendirmiştir. Araştırma TE yönteminin öğrencilerin artık yüz yüze derse katılmaları gerekmediği bir gelecek için uygun görülebileceğini ifade etmektedir.

Qu ve Miao (2021) yapmış olduğu çalışmada, TE modelinin kullanıldığı bir İngilizce öğretim kurumundaki öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma temel olarak TE modellen sınıfta öğrencilerin öğrenme stratejilerinin (plan yapma, not alma ve tekrarlama) nasıl olduğu ve TE modellen sınıfın öğrenme stratejileri açısından hangi etkiyi doğurabileceğini incelemeye çalışmıştır. Çalışmanın veri sonuçlarında TE modellen sınıfta öğrencilerin öğrenme stratejilerinin pasif ve zengin olmadığı ortaya çıkarken yüz yüze öğretime kıyasla not almanın dersten önce çevrimiçi öğrenmede uygulanmasının olumlu olduğu sonucunda ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin tekrarlı öğrenmelerinin gerçekleşmesinin öğrenme motivasyonunun desteğine ve velilerin denetimine ihtiyaç duyduğu, TE modellen sınıfta öğretmenler oyun temelli öğretimin öğretim stratejisini daha iyi uygulayabileceklerine dair sonuçlara da ulaşılmıştır. Araştırmacılar, TE modellen sınıfın avantajlarından daha iyi yararlanmak için öğretmenlerin ve velilerin denetimini ve yol gösterici rolünü güçlendirmek gerektiği ve öğretmenlerin öğrencilere kendi öğrenme stratejilerini oluşturmaları için rehberlik etmesi gerektiğini belirtmiştir.

5. ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME

Öz düzenleme, 1980'lerde popüler olmuş ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri adına üstlenmeleri gereken sorumluluklara ve ortaya çıkan özerkliğe vurgu yapmıştır (Bandura, 1986). Kavram, birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Fakat, Zimmerman ve Pintrich öz düzenlemeyi geniş ölçüde inceleyen iki önemli isimdir. Zimmerman'a (2000) göre öz düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için planlanmış ve döngüsel olarak uyarlanmış kendi kendine üretilen düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelmektedir. Bu süreç tanımı, bir kişinin neden bir tür performansı kendi kendine düzenleyebildiğini fakat diğerinin düzenleyemediğini açıklayabilmektedir. Bu kişisel faillik formülasyonu, bilişsel stratejiyi seçerken yalnızca bilgi durumlarını ve tımdengelimli muhakemeyi vurgulayan üst bilişsel öz düzenleme görüşlerinden farklıdır. Üst biliş önemli bir rol oynamasına karşın öz düzenleme aynı zamanda belirli performans bağlamları hakkındaki şüpheler ve korkular gibi öz inançlara ve duygusal tepkilere de bağlıdır (Zimmerman, 1995).

Öz düzenleme, bir öğrenci tarafından istenilen bir amaca yönelik olarak öğrenme süreci boyunca benimsenen ve uygulanan farkındalık ve davranışlar dizisidir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Öğrenciler öğrenme sürecinde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleyerek düzenleyerek ve kontrol ederek öğrenme hedeflerini belirlerler (Zimmerman, 1989). Kendi öğrenmelerinin üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcısıdır. Üst bilişsel olarak öz düzenlemeli öğrenme; planlama, hedef belirleme, organizasyon, kendi kendini izleme ve öz değerlendirmeyi içermektedir (Zimmerman, 1990). Motivasyonel olarak öz düzenleme; bireylerin belirli bir görevi başarma yeteneklerine olan inançlarıdır (Bandura, 1997'den akt. DiBenedollo ve Bembenuddy, 2013). Davranışsal olarak öz düzenlemeli öğrenme; öğrenmeye elverişli ortam yaratma, gerektiğinde yardım ve bilgi arama, ilk öğrenme sırasında kendi kendine talimat verme, kendi kendini pekiştirme gibi stratejik eylemleri içermektedir (Zimmerman, 1990). Üstbilişsel öğrenenler, kişisel öğrenme güçlerinin ve zorluklarının farkındadır. Öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibidirler ve başkalarının ihtiyaç ve ilgi alanlarına uyum sağlamaktadırlar. Motive olmuş öğrenenler zorlu görevleri üstlenmeye isteklidirler, ısrarcıdırlar ve çabayla öğrenme görevlerinde başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Davranışsal öğrenenler ise geniş bir öğrenme stratejileri repertuarına sahiptir. Strateji kullanımlarında uyarlanabilir ve esnektirler ayrıca çeşitli görevlerin ihtiyaçlarını karşılamak için stratejileri ayarlayabilmektedirler (Benner, 2022).

Öz düzenlemeli öğrenme, kişinin öğrenme ortamını anlama ve kontrol etme becerisini ifade etmektedir. Öz düzenleme becerileri; hedef belirleme, kendi kendini izleme, kendi kendine talimat verme ve kendi kendini güçlendirmeyi içermektedir (Shunk, 1996). Öz düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik bir performans becerisi ile karıştırılmamalıdır. Yerine, öz düzenleme öğrencilerin rehberlikli uygulama ve geri bildirimden ortaya çıkan gelişimsel bir süreç yoluyla zihinsel yeteneklerini beceri ve alışkanlıklara dönüştürdüğü bir öz yönlendirme süreci ve davranışlar dizisidir (Paris ve Paris, 2001).

Birçok farklı öz düzenlemeli öğrenme modeli vardır. Bunların öğrenme ve düzenleme hakkında sahip oldukları temel varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlarından en yaygını genel bilişsel bir perspektiften gelen aktif ve yapıcı bir varsayımdır ki öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini dış çevrede mevcut olan bilgilerden ve kendi zihinlerindeki (iç çevre) bilgilerden inşa ettiklerini varsaymaktadır. Öğrenciler; öğretmenlerden, ebeveynlerinden veya diğer yetişkinlerden gelen bilgilerin sadece pasif alıcıları değil aynı zamanda aktif yapıcı anlam oluşturmalarıdır. Diğer bir varsayım ise kontrol potansiyelleridir. Öğrencilerin potansiyel olarak kendi bilişlerinin, motivasyonlarının ve davranışlarının belirli yönlerini, çevrelerinin bazı özelliklerini izleyebileceklerini, kontrol edebileceklerini ve düzenleyebileceklerini varsaymaktadır. Tüm modeller, bireysel düzenleme çabalarını engelleyebilecek, bağlamsal ve bireysel farklı kısıtlamalar olduğunu kabul etmektedir. Tüm düzenleme modelleri, sürecin olduğu gibi devam edip etmeyeceğini herhangi bir değişikliğe gerek olup olmadığını ve değerlendirme için karşılaştırmaların yapıldığı bir tür kriter olduğunu varsaymaktadır. Diğer bir varsayım ise öğrenme, öz düzenleyici faaliyetlerin kişisel ve bağlamsal özellikler ile gerçek başarı veya performans arasında aracı olmasıdır. Tüm bu varsayımlara istinaden öz düzenleme, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler koydukları ve ardından hedefleri ve ortamdaki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirirken ve kısıtlanan bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Her kurama göre öz düzenleme gelişimin kaynakları ve nedenleri farklıdır. Bronson'a (2000) göre öz düzenlemenin sekiz teorik bakış açısı vardır. Bunlar; psikanalitik, davranışsal, sosyal öğrenme, sosyal bilişsel, Vygotsky, Piaget, Yeni-Piaget

ve bilgi işleme teorileridir. Aşağıdaki tabloda her kuramdaki öz düzenleme gelişiminin temelleri ve sebepleri yer almaktadır.

Tablo 2. Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz düzenlemenin Temelleri ve Gelişimsel Sebepleri: Kısa Bir Bakış

Kuram	Öz düzenlemenin temelleri	Öz düzenlemenin gelişimsel sebepleri
Davranışsal	➤ Pekiştirmenin olumsuzluğunu öğrenme ➤ Gecikmiş pekiştirmeyi bekleme becerisinin öğrenilmesi ➤ Öz eğitim stratejilerinin öğrenilmesi	Eğitim: ➤ Gecikmiş pekiştirme deneyimi ➤ Gecikmiş pekiştirme için öz pekiştirme verme ➤ Deneme ve başarı için öz pekiştirme verme
Sosyal Öğrenme	➤ İçselleştirilmiş performans standartları ➤ Standartlar karşılanırsa kendini ödüllendirmeye (öz yeterlik hissi) ya da standartlar karşılanmazsa kendini cezalandırmaya (kendini küçük görme hissi) yol açan öz değerlendirme	➤ Kendi performanslarının sonuçlarından, başkalarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemlemekten performans standartlarını öğrenme ➤ Öz düzenleme davranışları için pekiştirmeyi gözlemleme ve deneyimleme (öz düzenleme için öz yeterlilik değerlendirmesine yol açar)
Psikanalitik	Ego, çatışan içgüdülerle (id ve süperego) ilgilenir, çevreyle başa çıkar ve yetkinlik/etkinlik arar.	Çevreyle başarılı etkileşimlerden ego gücünün büyümesi ve buna eşlik eden benlik saygısı ve kendine güven duygusunun gelişimi
Sosyal Bilişsel	Çevredeki olayları kontrol etmek için algılanan yetenek	Kontrol deneyimleri; Kontrolün kendi davranışlarına ve yeterliğine katkısı
Vygotsky	Doğuştan gelen merak ve bağımsızlık ilgisi	Özel konuşma (davranış ve düşünceyi yönlendiren içselleştirilmiş dil)
Piaget	➤ Denge- bilişsel ➤ Zihinsel çatışmayı ya da dengesizliği çözerek zihinsel dengeyi yeniden sağlama ➤ Çevrede ilginç etkiler keşfetmeye ve yaratmaya ilgi	Bilişsel gelişim-fiziksel ve sosyal çevreye ilişkin bilişsel anlayışın artması ve mantıksal düşünmenin gelişimi (düşünme ve çevredeki insanlarla ve nesnelerle etkileşimleri)
Yeni-Piaget	➤ Problem çözmeye doğuştan ilgi ➤ Kontrolde etki alanına özgü artışlar	➤ Problem çözme ve kontrolü destekleyen artan bilgi işleme kapasitelerinin geliştirilmesi ➤ Öz düzenleme becerisinde alana özgü artışlar
Bilgi işleme	Problem çözme ve kontrole doğuştan ilgi	Bağımsız düşünce ve eylemi destekleyen kurallar, planlar ve stratejiler dâhil olmak üzere “yürütücü” işlevlerin geliştirilmesi

Kaynak: Chi Huang, 2009

Öz düzenlemenin gelişimsel temelleri her kurama göre farklılıklar barındırsa da hepsinin ortak noktası öz düzenleme becerisinin öğrenmenin gerçekleşmesi ve akademik başarı adına önemli bir anahtar olmasıdır.

Öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik başarısında ne kadar etkili olduğuna dair yapılan çalışmalar yaklaşık 50 yıl öncesine dayanmaktadır. Yapılan birçok

çalışmada öz düzenlemenin akademik başarıyı yordamada etkili bir yordayıcı olduğuna dair sonuçlar göze çarpmıştır (Aktan, 2012; Morosanova ve Fomina, 2017; Zimmerman, 2000). Cabı (2015), yapmış olduğu çalışmasında öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin artırılması ve akademik başarılarının geliştirilmesi adına önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi öğrenme kazanımlarını ve hedeflerini kontrol edebilir ve önlerine çıkan engellerle mücadele edebilir ve daha fazla sorumluluk almaya istekli olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilere öz düzenleme becerisinin kazandırılması için öğretmenlere çok fazla sorumluluklar düşmektedir.

Paris ve Winograd (1999), öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklemek için neler yapabileceklerine dair yararlanabilecekleri 12 ilke belirlemiştir. Bunlar öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik yönergeler olarak kabul edilebilmektedir. Dört ana yönerge ve bunları takip eden üçer doğal sonuç bulunmaktadır. Bunlar:

1. Kendini değerlendirme, öğrenme konusunda daha derin bir anlayışa yol açar.

A. Kişisel tarzları ve öğrenme stratejilerini analiz etmek ve bunları başkalarının stratejileriyle karşılaştırmak, farklı öğrenme yollarına ilişkin kişisel farkındalığı artırır.

B. Ne bildiğinizi ve ne bilmediğinizi değerlendirmenin yanı sıra kilit noktalar hakkında kişisel anlayış derinliğinizi ayırt etmek, verimli çaba tahsisini teşvik eder.

C. Öğrenme süreçlerinin ve sonuçlarının periyodik olarak öz değerlendirmesi, gelişimin izlenmesini, onarım stratejilerini ve öz yeterlik duygularını teşvik ettiği için geliştirilmesi yararlı bir alışkanlıktır.

2. Düşüncenin, çabanın ve duygunun kendi kendini yönetmesi, sorun çözmeye yönelik uyumlu, ısrarcı, kendini kontrol eden, stratejik ve hedef odaklı esnek yaklaşımları teşvik eder.

A. Ulaşılabilir ancak zorlayıcı uygun hedefler belirlemek, birey tarafından seçildiğinde ve bir performans hedefi yerine bir ustalık yönelimi içerdiğinde en etkilidir.

B. Etkili planlama ve izleme yoluyla zamanı ve kaynakları yönetmek, öncelikleri belirlemek, hayal kırıklıklarının üstesinden gelmek ve görevin tamamlanmasında ısrar etmek için çok önemlidir.

C. Kişinin kendi öğrenimini gözden geçirmesi, yaklaşımı gözden geçirmesi ve hatta yeniden başlaması, kendini izlemeyi ve yüksek performans standartlarına kişisel bağlılığı gösterebilir.

3. Öz düzenleme çeşitli şekillerde öğretilir.

A. Öz düzenleme, açık talimatla, yönlendirilmiş yansıtma, üst bilişsel tartışmalarla ve uzmanlarla yapılan uygulamalara katılımı öğretilir.

B. Öz düzenleme, modelleme ve öğrenmenin yansıtıcı analizlerini gerektiren faaliyetler yoluyla dolaylı olarak desteklenebilir.

C. Öz düzenleme, kişisel gelişimin kanıtlarını değerlendirerek çizelge halini getirerek ve tartışarak desteklenebilir.

4. Öz düzenleme, anlatı deneyimlerine ve her bireyin kimlik çabalarına dokunmuştur.

A. Bireylerin kendi davranışlarını nasıl değerlendirmeyi ve izlemeyi seçtikleri genellikle tercih ettikleri veya arzu ettikleri kimlikleriyle tutarlıdır.

B. Eğitim ve öğretim üzerine otobiyografik bir bakış açısı kazanmak, öz düzenleme konusunda kişisel farkındalığı derinleştiren bir anlatı çerçevesi sağlar.

C. Düşünen bir topluluğa katılım, kişinin öz düzenleme alışkanlıklarının incelenmesinin sıklığını ve derinliğini artırır.

Öz düzenlemeli öğrenme uzun yıllardır araştırmaların odak noktasıdır ve öğrencilerin başarılarıyla yakından ilişkilidir (Vassallo, 2013; Zimmerman, 1990). Bu araştırmaların çoğu öz düzenlemeli öğrenmeyi, kendi öğrenme hedeflerinin modüle edilmesindeki çevrenin özellikleri kadar bireylerin kendi bilişlerini, duygularını, eylemlerini hedeflediği otomatik yönlendiren bir süreç olarak ifade etmektedir (Vassallo, 2013).

Öz düzenlemeli öğrenme, mevcut eğitim girişimleri ve 21. yy. yenilikleriyle iyi bir şekilde eşleşmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme eleştirel ve yaratıcı düşünen, problem çözebilen hem bağımsız hem işbirliği içinde çalışabilen öğrenebilen uyarlanabilen ve yaşam boyu öğrenen öğrencilerle bağlantılıdır (Perry vd., 2017).

Paris ve Paris (2001) öz düzenlemeli öğrenmenin unsurlarını, kendi kendilerini düzenleyen görev gereksinimlerini analiz eden üretken hedefler koyan ve hedeflerine

ulaşmak için stratejilerini seçen uyarlayan ya da icat eden etkili öğrenenler olarak ifade etmiştir. Etkili ğrenenler, soru soran not alan zamanlarını ve kaynaklarını kendi öğrenmelerinde sorumlu olmalarına yardımcı olacak şekilde tahsis eden öğrencilerdir. Bu etkili öğrenen öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarında öz düzenlemenin gelişimi önemli bir yer tutmaktadır (Zimmerman ve Shunk, 2011). z düzenleme becerisi akademik başarının nedeni olarak güçlü bir şekilde kabul görmüştür (Zimmerman, 1990; Butler ve Winne, 1995; Vassallo, 2013). Yapılan birçok çalışmada gerek geleneksel öğretimde gerek evrimii öğrenmede öz düzenleme becerisi ile akademik başarı arasında pozitif ilişkiler göze çarpmaktadır.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında artan nüfusla birlikte yüz yüze eğitim yapılamayan, olanak sağlanamayan, pandemi ve afet anları gibi zorunlu durumlarda evrimii öğrenimi tercih eden, hayat boyu öğrenmesini gerçekleştirmeyi arzulayan öğrencilerin evrimii öğrenme ortamlarına daha fazla talepte bulunduğu görülmektedir.

Çevrimiçi ğrenme ortamlarındaki öğrenmelerde çoğunlukla kendi kendine öğrenmeler ortaya çıkmaktadır ve öğrencilerin daha bağımsız olmaları beklenmektedir (Serdyukov ve Hill, 2013). Ayrıca evrimii öğrenme ortamlarında öğrencilerin yüz yüze öğrenim gören geleneksel sınıftaki öğrencilerle karşılaştırıldığında kendi kendine öğrenme becerilerini kontrol edebilmesi, yönetebilmesi, planlayabilmesi ve kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi oldukça önemlidir (Ally, 2004).

Çevrimiçi ğrenme ortamlarında ana sorunlardan biri öz düzenleme eksikliği olabilmektedir. Tuckman (2007) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim kurslarının performans hedeflerini teslim tarihlerini önceden tasarlamasına rağmen, yüz yüze bir etkileşim ve yerinde bir ğretmen olmamasından dolayı öğrencilerin işleri erteleyebileceklerini belirtmiştir. Bu ğrencilerin akademik performansı akran ve ğretmen desteği ile bütünleştirilmiş evrimii ortamlardaki öğrenenlere göre daha düşüktür. z düzenlemesi yüksek olan öğrenciler olumsuz öğrenmelerinde yaşadıkları sorunlarla daha kolay başa çıkmakta ve farklı öğrenmelere daha kolay uyum sağlamaktadırlar (Zimmerman, 1998).

Öğrencilerin akademik hayatları boyunca sorumluluk almalarını ve öğrenmelerinde kendi kontrollerini sağlamalarını gerektiren evrimii öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerine sahip olma kritik bir öneme sahiptir (Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2017). Hewitt vd., (2014) ğrencilerin ders öncesi bağımsız öğrenmelerinde öz düzenleme becerilerinin öneminin vurgulamaktadır.

TE modelinde ise öğrenciler kendi öğrenme hızlarının kontrolünü sağlayabilirler ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilirler. Modelin uygulaması esnasında öğrenciler sınıf dışındaki öğrenmelerinden sorumludurlar ve onların öz düzenleme becerileri de bu nokta da onlara yardımcı olabilecek, bireysel hızlarına ve kendi öğrenme tarzlarına göre öğrenmelerini düzenleyebilecek, her durumda ve öğrenme alanında kendi öğrenme stratejilerini güncelleyebilecek fırsatlar sunan bir özelliktir.

Tüm bu sebeplerden dolayı TE modeli sınıfların etkili kullanılabilmesi ve modelden maksimum verim elde edilebilmesi için öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olması oldukça büyük önem arz etmektedir.

5.1. ALANYAZINDA ÇEVİRİMİÇİ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Alanyazında çevrimiçi öz düzenleme becerisi ile ilişkili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle öz düzenlemenin öğrenmede öğrenen başarısına, motivasyonuna ve öğrenme stratejilerine yönelik etkisini araştıran çalışmalardır. Ayrıca çevrimiçi ortamlarda öz düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği çalışmalar, öz düzenleme stratejilerinin çeşitli disiplinlerdeki akademik başarıya yordandığı çalışmalar alanyazında oldukça sık görülmektedir. Diğer taraftan TE modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerine etkisini araştıran çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmada ise TE modelinin çevrimiçi öz düzenleme becerisine olan etkisi kapsamında yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Talan ve Gülseçen (2018) TE modeli, harmanlanmış öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bilgisayara dair öz yeterlik algılarına ve öz düzenleme becerilerine dair etkilerini araştırdığı çalışmasında 2017-2018 eğitim öğretim yılı Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenim gören 119 öğrenci ile yarı deneysel araştırma tekniği kullanmıştır. 9 haftalık uygulama sonucunda TE yönteminin ve harmanlanmış öğrenme yönteminin uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında bilgisayar öz yeterlik algıları adına anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Fakat harmanlanmış ve geleneksel öğretim modellerinin uygulandığı gruplarda öz düzenleme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık görülmezken TE

modeli ile yapılan etkinliklerde öz düzenleme becerilerine dair olumlu sonuçlar tespit edilmiştir.

Ök (2019), 2015-2016 eğitim öğretim yılında programlama dersi alan 252 öğrenci ile yarı deneysel desende yapmış olduğu tez çalışmasında TE modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ile öz düzenleyici öğrenme becerilerini etkileyen faktörlere olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, TE modeliyle öğrenim gören öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik açıdan daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. TE modelindeki öğrencilerin akademik başarıları ve öz düzenleyici öğrenmeleri arasında da pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Özler (2020) TE modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının matematik öğrenimi üzerinde sağladığı başarıya, modelin uygulanma süresine ve öğrencilerin öz düzenleme becerisine etkisini incelediği yarı deneysel desendeki tez çalışmasında çalışma grubunu 51 4. sınıf öğrencisi ve iki öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda deney grubuna uygulanmış olan TE modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının kontrol grubuna uygulanan klasik tam öğrenme yaklaşımına göre akademik başarı üzerinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat araştırmada TE modelinin öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı da gözlenmiştir.

Eser, (2021) TE modelinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek için yapmış olduğu yarı deneysel çalışmasında 66 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, TE modeline göre tasarlanan sınıfların öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirtilmiştir.

Yıldız, (2021) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Yeditepe Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde okuyan 80 öğrenci ile yürütmüş olduğu tez çalışmasında TE modelli sınıflarda öz düzenleme becerilerinin öğrenci etkileşimlerine ve başarıya olan etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler ile düşük öğrenciler arasında video etkileşimi, Moodle etkileşimi ve akademik başarı açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Uğur (2022), 2021-2022 eğitim öğretim yılında ön lisans düzeyinde öğrenim gören 13 öğrenci ile yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenini kullanmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sürecini detaylı bir

şekilde incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, TE modelinin derste sağladığı esneklik ve aktif öğrenme tecrübelerinin öğrencileri olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çevrimiçi yansıtma formları öğrencilere kendi öğrenme sürecini kontrol edebilme olanağı sağlayarak öz düzenleme becerilerine katkı sağlamıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarında da öğrencilerin akademik başarılarında, problem çözme ve öz düzenleme becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Yıldırım, (2022) 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir üniversitenin bilişim teknolojileri dersi kapsamında 96 öğretmen adayı ile yarı deneysel bir araştırma deseninde yürütmüş olduğu tez çalışmasında, TE modelinin kullanımının öğretmen adaylarının akademik başarıları, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve derse katılımlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Toplanan veriler ışığında, TE modelinin akademik başarıya olumlu yönde etki ettiği, fakat öz düzenleme becerileri ve derse katılımları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sletten (2015) yapmış olduğu doktora çalışmasında öğrencilerin TE modeli algıları ve öz düzenlemeli öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi ve bunların TE modeli sınıf başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi ve TE modeli deneyiminin öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanımını üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İki bölümden oluşan çalışmada birinci grup 76 katılımcıdan oluşan korelasyon çalışması, ikinci grup ise 72 kişilik yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışma 1'in sonunda TE modeline ilişkin öğrenci algılarının öğrencilerin çeşitli öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarına olumlu olarak yordandığı sonucuna varılmıştır. Çalışma 2'de ise iki grup arasında öz düzenlemeli öğrenme kullanımında ve başarısında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır.

Lai ve Hwang (2016) yapmış oldukları çalışmada öz düzenlemeli TE modeli sınıf yaklaşımının öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme performansların etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme stratejisinin TE modeli öğrenmeye entegre edilmesinin öğrencilerin çalışma zamanı planlama ve kullanma stratejilerini olduğu kadar öz yeterliklerini de geliştirebileceği ve dolayısıyla etkili bir şekilde öğrenebileceklerini göstermektedir.

Sun, Wu ve Lee (2016) çalışmalarında herkese açık eğitim yazılımı (OpenCourseWare) portalında TE modeli sınıf yaklaşımının öğrencilerin öz

düzenlemeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ders TE modeli sınıf (deney grubu) ve uzaktan eğitime (kontrol grubu) entegre edilmiştir. Bulgular öz düzenleme açısından gruplar arası anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Fakat öz düzenlemenin alt boyutlarında deney grubu öğrencilerinin yardım isteme boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu doğrultuda TE modelinin kullanımının öğrencileri proaktif olarak dışarıdan yardım istemeye iten bir ortam yarattığı belirtilmiştir.

Shih, Liang ve Tsai (2018) çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme ile TE modeli sınıflardaki öğrenme algıları arasındaki ilişkiyi anlamak, bu ilişkideki muhtemel araçları belirlemek ve bu ilişkinin öğrencilerin TE modeli sınıfa katılma isteklerini nasıl yordadığını açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri ve çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenmeleri, çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin kullanışlılığının algılanan niteliğinin ve olumlu TE modeli deneyiminin yordayıcıları olduğu ve bunların TE modeline katılmaya yönelik kasıtlı davranışlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin fiziksel sınıflardaki etkileşimlerinin algılanan değeri doğrudan onların TE modeli sınıflara katılma istekleriyle ilişkili iken çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme becerileri TE modelin olumlu deneyimi ve çevrimiçi öğrenme aktivitelerinin kullanışlılığının algılanan niteliğiyle TE modeli öğrenmeye katılma isteklerini yordadıkları belirtilmiştir.

Sun, Anderman ve Xie (2018) Midwestern Üniversitesi'ndeki Genel Matematik I ve II derslerini alan 151 öğrenci ile yapmış olduğu öz düzenlemeli öğrenme teorisine dayanan nicel çalışmada TE modeli matematik dersinde akademik başarı ile üç temel öz düzenleme yapısı (önceki alan bilgisi, öz yeterlik ve öğrenme stratejilerinin kullanımı) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma TE modeli sınıfların etkililiğinden ziyade nasıl daha etkili hale getirilebileceği üzerine odaklanmaktadır. Çalışmanın sonucu hem ders öncesi internet tabanlı hem de sınıf içi işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin özellikle öğrencilerin ön matematik bilgileri, matematik öz yeterlikleri ve iki öğrenme ortamında da öğrencilerin akademik başarıları için yardım isteme stratejilerinin kullanımı açısından önemini göstermektedir. Çalışma TE modeli matematik sınıfları bağlamında ders öncesi ve sınıf içi etkinlikleri etkili bir şekilde tasarlamak için öğretmenlerin tanımlanmış uyumsuz faktörlerin başarı ile ilişkisini düşünmeleri, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için en uygun stratejileri sağlamaları ve başarılı olmaları için onlara rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Bingen, Steindal, Krumsvik ve Tveit (2019) çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin çeşitli dijital araçlar kullanarak TE modellen bir sınıfta kampüs dışında aktif olarak anatomi ve fizyoloji çalışma deneyimlerini araştırmıştır. Tasarım tabanlı araştırmada odak grup görüşmeleri ve öğrenci notlarından elde edilen veriler sonucunda dijital araçların kullanımının öğrenmeyi ve ders etkinliklerine hazırlığı kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyal desteğe ihtiyacı duydukları ve kendi başlarına sorumluluk almaya hazır olmadıkları görülmüştür. Araştırma, öz düzenleme stratejilerinin ders öncesinde öğretilmesini önermektedir.

Jdaitawi, (2019) çalışmasında, hazırlık sınıfında TE modeli yönteminin öğrencilerin öz düzenleme ve sosyal bağılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme ve sosyal bağıllık TE modellen sınıftaki öğrencilerde, geleneksel sınıftakilere kıyasla önemli gelişmeler sağlamada daha başarılı olmuştur. TE modellen sınıf stratejisinin öz düzenlemeli öğrenmeye teşvik etmek ve öğrencilerin sosyal bağıllıklarını geliştirmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Zheng ve Zhang, (2020) TE modellen bir sınıfta öz düzenlemeli öğrenmenin tıp öğrencilerinin öğrenme çıktıları üzerine etkisini araştırdığı çalışmasını ABD'deki bir üniversitedeki 146 birinci ve ikinci sınıf tıp öğrencisiyle gerçekleştirmektedir. Çalışmanın sonucunda geleneksel ders ağırlıklı öğrenmeden TE modellen öğrenmeye geçiş döneminde, akran öğreniminin ve yardım istemeye teşvik etmenin öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde arttırabileceği belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma ortamı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, eylem planlarının oluşturulması ve uygulanması sürecinden bahsedilmiştir.

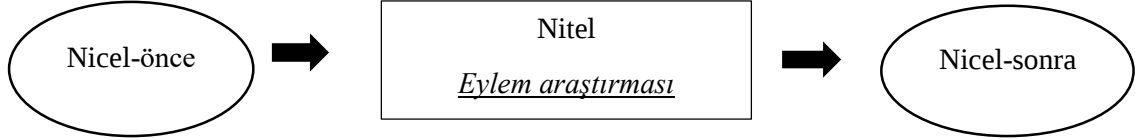
1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

TE yönteminin 11. sınıf İngilizce dersi müfredatında olan ‘If Conditionals’ konularının öğretilmesine ve öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerisine etkisinin var olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada, hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin TE yönteminin uygulandığı İngilizce derslerindeki akademik başarı düzeylerini ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerini tespit edip bunlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için nicel araştırma yöntemleri kullanılırken öğrencilerin yöneme ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin gelişimine dair görüşlerinin ve algılarının yanı sıra öğretmenin de deneyimlerinin belirlenmesi için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu sebeple araştırma karma yöntemde tasarlanmıştır. Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel veriler topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve sonra bu veri setlerini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir yaklaşımdır. Temel varsayımı, araştırmacının istatistikî eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve deneyimlerle birleştirmesinin araştırma problemini daha iyi anlamak adına bu yöntemlerden herhangi birini tek olarak kullanmaya kıyasla daha avantajlı olacağıdır (Cresswell, 2019).

Yapılan bu karma çalışmanın nitel boyutu bir eylem araştırması olarak planlanmış nicel boyutunda ise verilerin desteklenmesi ve detaylandırılması adına başarı testi ve çevrimiçi öz düzenleme ölçeği kullanılmıştır. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden olan gömülü desende tasarlanmıştır. Gömülü desende nicel ya da nitel yöntemlerden birinin diğerine göre daha baskın olması yani araştırmanın büyük oranla nicel ya da nitel olması fakat edinilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi, açıklanması için alternatif yöntemlerle elde edilen verilere ihtiyaç duyulması söz konusudur (Cresswell ve Plano Clark, 2007’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu çalışmada ise nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması ön planda olup tamamlayıcı olarak nicel veri toplama araçlarından başarı testi ve öz değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bazı gömülü

(iç içe karma) desenlerde bir veri kümesi çalışma içerisinde destekleyici ikincil bir işlev sağlamaktadır. Araştırmacılar nitel bir aşamayı nicel bir deneyin içine gömebildikleri gibi nicel bir aşamayı nitel bir desenin içine de gömebilmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2020). Bu çalışmada eylem araştırması desenine nicel veriler gömülmüştür.

Şekil 5. Gömülü Desen Kullanımındaki Temel Akış Şeması



Gömülü desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plandadır yani araştırma büyük ölçüde nitel ya da niceldir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma ise büyük ölçüde nitel bir çalışmadır ve araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması tercih edilmiştir.

Eylem araştırması, eğitim alanında çalışan öğretmen, yönetici ya da uzmanların kendi durumlarına özgü sorunlara çözüm bulmak veya gelişimlerini sağlamak için kullanabilecekleri bir araştırma yöntemidir. Eylem araştırmaları, günlük yaşamda karşımıza çıkan sorunların çözümüne odaklanması, küçük gruplarla uygulanabilmesi ve sorunu yaşayanın bizzat araştırmacı olması sebebiyle başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim çalışanının kullanabileceği özel bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013).

Eylem araştırmaları eğitim çalışanlarının kendi okullarını eğitimsel çalışmaların ve girişimlerin geliştirilmesini ve uygulanmasını, bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini eleştirel olarak ele almaktadır. Böylece eğitimsel problemlerin ele alınmasında farklı bakış açıları sunmaktadır. Öğretmenin öğretme ve sınıf içi sorunları çözme çabasının bir yansımasıdır (Akkaş Baysal ve Ocak, 2019).

Eylem araştırması katılımcı araştırma (participatory research), işbirlikçi sorgulama (collaborative inquiry), özgürleştirici araştırma (emancipatory research), eylem öğrenme (action learning) ve bağlamsal eylem araştırması (contextual action research) gibi çeşitli isimlerle adlandırılmaktadır. Basitçe ifade edersek yaklaşımın özünde, eylem araştırmasında yaparak öğrenme vardır. Bir grup insan bir sorunu tanımlar, çözmek için bir şeyler yapar, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görür ve memnun kalmazsa yeniden dener (O'Brien, 2001).

Eylem araştırmasının amacı uygulayıcının kendi öğretmesini kolaylaştıracak uygulamaları sistematik olarak araştırmak, öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırmak için teorik bilgiye katkı sağlamak ve uygulayıcının amacını geliştirmektir (Norton, 2009).

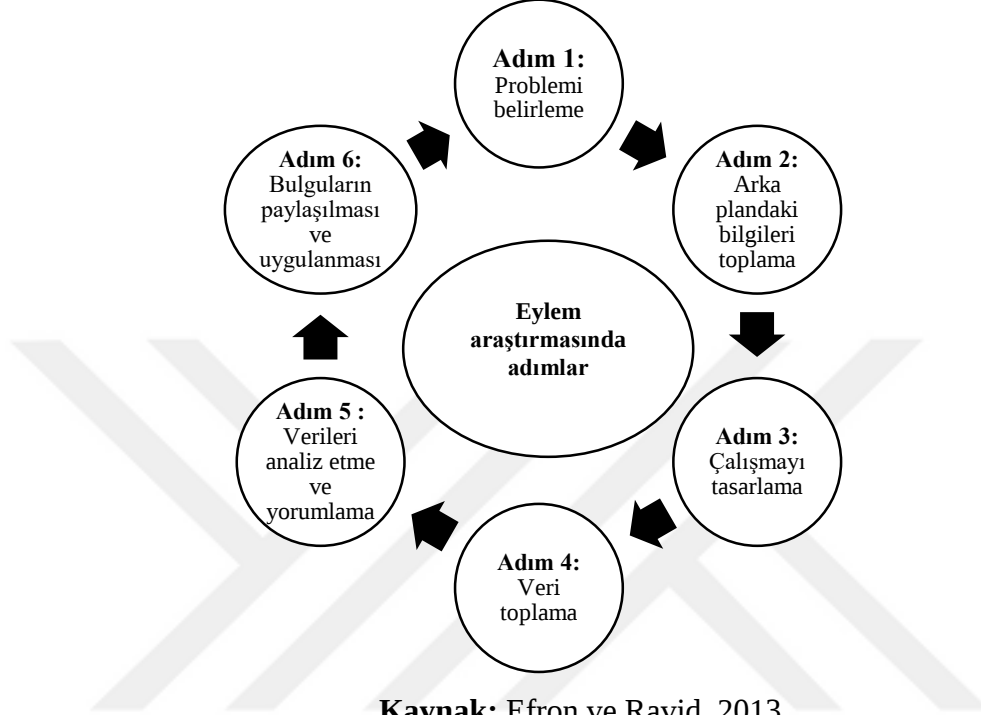
Eğitimde eylem araştırması fikri çok yeni değildir. Teorik kökleri 20. yüzyılın başlarındaki ilerici eğitim liderlerine kadar gitmektedir. John Dewey, reform eğitiminde öğretmenlerin merkezi konumunu kabul etmiştir. Bilgi ve eylem arasındaki ayrımı eleştirmiş ve eğitimcilerin fikirlerini test etmeleri ve ortaya çıkan teorilerini eyleme geçirmeleri gerektiğini savunmuştur. Ayrıca öğretmenleri yansıtıcı uygulayıcılar olmaya ve uygulamalarını sorgulamaya dayalı özerk pedagojik yargılarda bulunmaya teşvik etmiştir (Efron ve Ravid, 2013).

Diğer taraftan eylem araştırmasının kurucusunun Kurt Lewin olduğu düşünülmekte ve temelleri Lewin tarafından atılan desenin II. Dünya savaşı sonrasında ortaya çıkan sorunlara çözüm bulma ve yeni düzenin gereklerini sağlama adına ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Mills, 2007). Lewin'in eylem araştırmasında iki önemli düşünceye sahip olduğu ileri sürülmektedir. Bunlar gelişme ya da ilerletmeyi gerçekleştirmek için özveri ve grup kararlardır. Dolayısıyla eylem araştırmalarının en önemli özelliklerinden biri, değişimden etkilenen kişilerin planlanmış eylemler için temel sorumlulukları alması ve bunun sonuçta gelişmeye yol açacağının düşünülmesidir. Grup kararları ise sistematik olarak değişikliğe ve dolayısıyla gelişmeye ulaşabilmek için araştırmanın grupla yapılmasıdır (Kemmis ve McTaggart, 1988'den akt. Ekiz, 2020). Lewin'in düşünceleri, öğretmenler ve eğitimin diğer paydaşları tarafından kendi performanslarını geliştirmek için eylem araştırması yürütmede kullanılmıştır.

Eğitimde eylem araştırması 1980'li yıllardan başlayarak günümüze kadar yoğun bir şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına kullanılmaktadır. Çalışmaların temel konusu öğretmenlerin araştırmacı olmasıdır bu nedenle "araştırmacı öğretmen" terimini ilk olarak Lawrance Stenhouse kullanmıştır. İlerleyen yıllarda eğitimle ilgili eylem araştırması, öğretim sürecinde kullanılan bir yöntem olması sebebiyle öğretmenlerin rolü araştırmacı öğretmen olarak değişmiştir (Köklü, 2001). Eylem araştırması yapan öğretmenler yalnızca akademik bilgiyi sunan bireyler değil, bu bilgilerden yararlanarak karşılaştıkları problemlere çözümler geliştiren yeni bilgi üreten kişilerdir (Mills, 2003).

Eylem araştırması diğer geleneksel eğitim araştırmalarından farklı olarak kendine özgü bir araştırma türüdür. Yapılandırmacı, durumsal, pratik, sistematik ve döngüseldir (Efron ve Ravid, 2013). Aşağıda bir eylem araştırmasının döngüsünü gerçekleştirme için atılan altı adım yer almaktadır.

Şekil 6. Eylem Araştırmasının Altı Döngüsel Adımı



Kaynak: Efron ve Ravid, 2013

Lune ve Berg'e (2017) göre, eylem araştırması teknik/bilimsel/işbirlikçi, uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel olarak üçe ayrılır. Bu çalışmada öğretmen hem araştırmacı hem de uygulayıcıdır. Bu nedenle araştırma eylem araştırması türlerinden özgürleştirici/geliştirici/eleştirel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmalarında uygulayıcının yaşadıkları, yaşadıklarına dair sorgulamaları ve yansımaları ön plandadır (Norton, 2009). Bu çalışmada da araştırmacı kendi deneyimlerini ve probleme yönelik uyguladığı çözüm önerilerini sunacaktır.

Eylem araştırması bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla, eylem araştırmasının, uygulayıcı olan öğretmenin bir probleme çözüm bulmak amacıyla sınıf ortamında farklı strateji ve yöntemler kullanarak var olan problemi anlamak ve çözmek için veri toplamak, analiz etmek amacıyla eylem planları yaptığı bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Uygulamanın öğrencilerin doğal ortamı

olan sınıflarında olması, uygulayıcının süreci doğrudan gözlemleyebilmesi, uygulama esnasında her türlü değişikliğe gidilebilmesi gibi esnek bir yaklaşım benimsendiği için bu araştırmada eylem araştırması tercih edilmiştir. Araştırmanın desenine ve uygulama sürecine dair aşamalar Şekil 7’de sunulmuştur:

Şekil 7. Çalışmanın Uygulama Süreci ve Aşamaları Şeması



2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunun belirlenmesinde başvurulan örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Çalışmada bu yöntemin seçilmesinin sebebi araştırmacının bizzat görev yaptığı okul ve tanıdığı öğrencilerin olmasıdır. Öğrenciler çalışmaya katılmak için gönüllüdür ve bu durum çalışmaya kolaylık sağlamaktadır. Araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçmesi ona pratiklik ve hız kazandırmaktadır. Yaygın olarak kullanılan bu örnekleme yönteminin sonuçları daha az genellenebilir olsa da maliyetinin daha düşük ve

uygulanabilirliğinin daha kolay olması yöntemin tercih edilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar ili merkezine bağlı olan Salar kasabasındaki çok programlı bir lisenin Anadolu Lisesi bölümü 11. sınıftaki 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ikisi il merkezinden geliş gidiş yapmakta geri kalan 13 öğrenci ise okulun bulunduğu kasabada ikamet etmektedir.

Çalışma için bu grubun seçilme nedeni yapılan gözlemler sonucunda sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik kaygılarının fark edilmesidir. Özellikle dilbilgisi konularının öğrenilmesinde öğrencilerde genel bir isteksizlik olduğu gözlenmiştir. Ayrıca geçtiğimiz yıllarda içinde bulunduğumuz pandemi durumu sebebiyle yapılan uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin özellikle planlama, uygun ortam yaratma, gerektiğinde yardım arama ve öz değerlendirme gibi çevrimiçi öz düzenleme becerilerindeki eksiklikler de göze çarpmıştır.

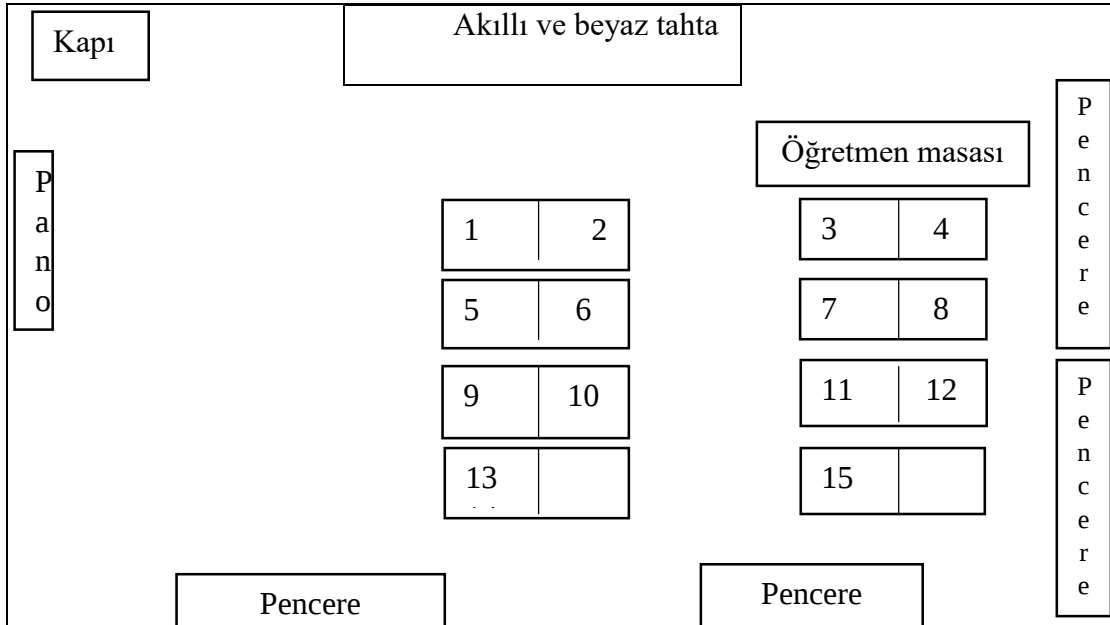
Sınıfta 6 erkek 9 kız öğrenci bulunmaktadır. “If conditionals” konusu için hazırlanan çalışmalara ait uygulamalar yüz yüze olarak sınıf ortamında gerçekleşmiş olup konuların öğrenilmesi ders öncesi ev ortamında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin 5’inde bilgisayar varken 10 kişi dersleri telefon aracılığıyla takip etmiştir. Telefon ile ders takibi yapan öğrencilerin 3’ünde sınırlı internet bağlantısı olması nedeniyle zaman zaman sorun yaşanmıştır. Fakat bu öğrenciler okuldaki akıllı tahtalar ve okul interneti sayesinde ilgili etkinlikleri ve konu anlatımlarını takip etmeyi başarmışlardır. Öğrencilerin akademik başarı durumları 2021-2022 eğitim öğretim yılı 1. Dönem sonu karne notlarına bakılarak değerlendirilmiş olup genel başarı ortalamalarının 60-96 puan aralığında olduğu görülmüştür. Bu başarının İngilizce dersine bakıldığında biraz düşüş gösterdiği fark edilmiştir. Yapılan sınavlarda ve ders içi etkinliklerde özellikle dilbilgisi bölümlerinde daha fazla sorun yaşandığı fark edilmiştir.

3. ÇALIŞMA ORTAMI

Araştırma Afyonkarahisar ili Merkez ilçesindeki Salar kasabasında bulunan Salar Çok Programlı Anadolu Lisesi 11/B sınıfında yürütülmüştür. Bu okulun seçilme sebebi araştırmacının altı yıldır görev yaptığı okul olması ve öğrencilerinin gerek başarı seviyelerinde gerekse öz düzenleme becerilerinde fark ettiği eksikliklerdir.

Çalışmanın yürütüldüğü okul 8 derslikli küçük bir kasaba okulu olmasının yanı sıra içerisinde her kademededen bir meslek programlı sınıf ve bir anadolu lisesi sınıfı olan çok programlı bir okuldur. Okul kasabanın merkezinde bulunmakta olup herhangi bir ulaşım sıkıntısı yaşamamaktadır. Bina iki katlı olup okul bahçesinde öğrenci tuvaletleri bulunmaktadır. Okul bahçesinde öğrencilerin spor faaliyetlerini yürütebilecekleri futbol, voleybol ve basketbol sahası bulunmaktadır. Yanı sıra okul bahçesinde yeterli yeşil alanlar ve banklar bulunmakta olup öğrenciler teneffüs vakitlerini ağaçların altında oturarak geçirmektedir. Okul binası eski ve oldukça küçük olmasına rağmen temiz ve düzenlidir. Okul binasının içi ve bahçe 7/24 güvenlik kameralarıyla izlenmektedir. Okulda herhangi bir güvenlik görevlisi yoktur. Okul binasının içine girdiğimizde giriş katında küçük bir ara bulunmakta olup buranın sağ tarafında öğretmen tuvaletleri yer almaktadır. Sol tarafta ise büyük bir alan var olup burada 2 derslik, 1 bilgisayar odası, bir müdür odası, bir müdür yardımcısı odası ve bir sistem odası bulunmaktadır. İkinci katta ise beş derslik, bir öğretmenler odası ve bir müdür yardımcısı odası bulunmaktadır. Tüm sınıflarda akıllı ve beyaz tahta bulunmaktadır. Okulda internetle alakalı herhangi bir sorun yaşanmamaktadır. Uygulamanın yapıldığı 11/B sınıfı okul binasının giriş katındadır. Öğrenci mevcudu 15 olmasına rağmen oldukça geniş bir sınıftır. Sınıfın yerleşim planı aşağıdaki Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Salar Çok Programlı Anadolu Lisesi 11/B Sınıfı Yerleşim Planı



Sınıfın içinde öğretmen masası, öğrenci etkinliklerinin ve okul duyurularının asıldığı pano, internet bağlantısı olan akıllı tahta ve beyaz tahta, öğrenci sıraları ve çöp kutusu bulunmaktadır. Sınıftaki sıralar genel olarak geleneksel oturma düzeninde

yerleştirilmektedir. Fakat yapılan bu uygulamalar süresinde öğrenciler, hem sınıfta daha geniş bir ortak alan bırakmak adına hem de daha fazla akran etkileşimine girmeleri adına dörderli gruplarla küme şeklinde oturmuşlardır.

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Yapılacak olan çalışmada nicel verileri toplarken akademik başarı ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerini ölçmek için iki veri toplama aracı kullanılacaktır. Akademik başarıyı ölçmek için İngilizce öğretmeni tarafından geliştirilmiş olan “If Conditional Achievement Test”, öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerini ölçmek için Lan vd., (2004) tarafından geliştirilip Barnard vd., (2008) tarafından kısaltılan “Çevrimiçi Öz-Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplarken ise bireysel görüşmelere, öğretmen ve öğrenci günlüklerine başvurulmuştur.

4.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel veri toplama araçları “If Conditional Achievement Test” ve “Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği”dir.

4.1.1. If Conditionals Achievement Test

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ön test ve son test olarak eylem araştırmasının başında ve sonunda kullanılmıştır. Öğrencilere 11. Sınıf bahar yarıyılı ders müfredatındaki dilbilgisi konularından olan “If Conditionals” konusu seçilmiştir. Ders müfredatında “If Conditionals Type 2 ve Type 3” konuları olmasına rağmen pandemi sebebiyle önceki yıllarda çocukların 10. sınıf ders müfredatındaki eksiklikler dolayısıyla “Type 0” ve “Type 1” da konuya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilere öğretilmesi istenilen konu “If Conditionals Type 0, Type 1, Type 2 ve Type 3” olmuştur. Tüm bu konuyu kapsayan başarı testi oluşturulmaya çalışılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından çeşitli kaynak kitaplar incelenerek konuyla ilgili dört seçenekli 40 soru oluşturulmuştur. Soruların alt kısmına üç seçenek bırakılmıştır; uygun, uygun değil ve düzeltilebilir. Hazırlanan sorular öncelikle araştırmacının meslektaşları olan ortaöğretim kademesi 11. Sınıf İngilizce dersine giren iki İngilizce öğretmenine sunulmuştur. Onlardan soruların altında bulunan seçeneklerden birini seçmeleri istenmiştir. Alınan dönütler sonunda test geliştirilmiş ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki bir öğretim görevlisi ve bir doktor öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler sonucunda soruların tarzı değişmiş ve test, “comprehension” (okuduğunu anlama) ve” production” (üretim) olarak

iki boyuttan oluşmuştur. Her boyutta 20 soru olup toplam 40 soru hazırlanmıştır. “Production” boyutundaki sorular boşluk doldurma şeklinde, “Comprehension” boyutundaki sorular dört seçenekli olarak çoktan seçmeli şeklindedir. Sorular hazırlanırken şart cümleleri (if conditional clause) ve sonuç cümleleri (main clause) olmak üzere dağılım eşit şekilde yapılmıştır. Yanı sıra görünüş geçerliliğini sağlamak adına soruların benzer yapıda olmasına özen gösterilmiştir. Uzman dönütleri sonrasındaki son düzeltmeler sonucunda test son halini almış ve hazırlanan test örnekleme benzer özellikler taşıyan aynı okuldaki diğer 11. sınıf şubesindeki 12 öğrenciyle denenmiştir. Bu uygulamadaki amaç hazırlanan testte anlaşılamayan soru olup olmadığını ve öğrencilerin soruları ortalama olarak kaç dakikada çözebildiklerini saptamaktır. Uygulamanın ardından öğrencilerden alınan dönütler sonrasında sorularda anlaşılmayan bir yer olmadığı ve herhangi bir sorunla karşılaşmadığı tespit edilmiş ve cevaplama süresinin ortalama 40-45 dakika olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak testin uygulama süresi için 45 dakika süre verilmesi uygun bulunmuştur. Bu aşamalardan sonra testin güvenilirliği, madde gücü ve ayırt ediciliğini belirlemek için istatistik çalışmalarına başlanmıştır. Hazırlanan başarı testi aynı ildeki başka bir Anadolu lisesindeki 11. sınıfta okuyan 100 öğrenciyle pilot uygulamaya sokulmuştur. Uygulamanın sonuçları Tablo 3’te görülebilmektedir.

Tablo 3. If Conditionals Achievement Test Deneme Formundaki Maddelere Ait Madde Analiz Tablosu

Madde no	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt edicilik indeksi
1	0.74	0.14
2	0.55	0.14
3	0.64	0.40
4	0.75	0.33
5	0.59	0.37
6	0.42	0.48
7	0.46	0.25
8	0.62	0.59
9	0.70	0.37
10	0.57	0.11
11	0.66	0.66
12	0.62	0.37
13	0.46	0.55
14	0.46	0.48
15	0.62	0.51
16	0.53	0.77
17	0.59	0.74
18	0.48	0.66
19	0.53	0.40
20	0.48	0.37

Tablo 3 (Devam). If Conditionals Achievement Test Deneme Formundaki Maddelere Ait Madde Analiz Tablosu

Madde no	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt edicilik indeksi
21	0.61	0.55
22	0.74	0.29
23	0.66	0.44
24	0.70	0.44
25	0.68	0.62
26	0,57	0,18
27	0.5	0,48
28	0,66	0,51
29	0,68	0,40
30	0,51	0,51
31	0,59	0,51
32	0,59	0,51
33	0,62	0,37
34	0,81	0,22
35	0,74	0,29
36	0,62	0,66
37	0,59	0,51
38	0,57	0,33
39	0,64	0,48
40	0,68	0,18

Madde güçlük indeksi maddeyi doğru cevaplayanların tüm cevaplayıcılara oranıdır. Bu indeks 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 0'a yaklaştıkça maddenin zor 1'e yaklaştıkça kolay olduğu anlaşılır. İdeal olarak testin ortalama güçlüğü 0.50 olması beklenir. Madde ayırt edicilik indeksi ise ilgili maddenin bilenle bilmeyeni ayırabilme ölçücüsüdür. Ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında bir değer alır. İndeks 0'a yaklaştıkça maddenin ayırt ediciliği düşük 1'e yaklaştıkça yüksektir. Madde ayırt edicilik indeksi 0,40 ve üzeri çok iyi madde, 0,30-0,39 arası oldukça iyi ama geliştirilebilir madde, 0,20-0,29 arası düzeltilmesi gereken madde ve 0,19'dan küçük olanlar mutlaka çıkarılması gereken maddelerdir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020).

Veriler incelendiğinde başarı testindeki maddelerin ayırt ediciliği 0,11 ile 0,77 arasında olduğu ve 0,20 in altında değere sahip olan beş maddenin (1-2-10-26-40) testten çıkarılması gerektiği ve 0,30 un altında değere sahip olan dört maddenin (7-22-34-35) de yeniden düzenlenmesi gerektiği görülmüştür. Testteki minimum ayırt edicilik değerinin altında olan beş soru testten direkt çıkarılmış ve geriye 35 soru kalmıştır. Düzenlenmesi gereken dört sorudan ikisi yeterli görülmemiş ve toplam 33 soru olarak başarı testi son halini almıştır. Testin son hali; If conditional type 0 için sekiz, type 1 için sekiz, type 2 için on ve type 3 için yedi soru içermektedir.

Testin güvenirlik katsayısı KR-20 (Kuder-Richardson) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre hazırlanan başarı testinin KR-20 değeri 0, 90'dır. KR-20, elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Test maddelerine verilecek cevaplar doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçenekli ise KR-20 katsayısı hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada da sonuçları doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirilen bir başarı testi kullanıldığı için KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

4.1.2. Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerini ölçmek için Lan vd., (2004) tarafından geliştirilip Barnard vd., (2008) tarafından kısaltılan “Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek (Ek 1) gerekli izinler alınarak (Ek 2) kullanılmıştır.

Ölçek 6 alt faktörlü olup 24 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler beşli likert tipine uygun olarak “kesinlikle katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4”, “kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmanın alt faktörleri; çevre yapılanması, hedef belirleme, zaman yönetimi, yardım isteme, görev stratejileri ve öz değerlendirmedir. Çevre yapılandırması; öğrenme adına etkili ortam oluşturulması, hedef belirleme; amaçlanan hedeflerin ve sonuçların belirlenmesi, zaman yönetimi; zaman kullanımını yönetme ve öğrenme için yeterli zamanı tahmin edebilme, yardım isteme; öğrenmeye yardımcı olacak özel yöntemler, öğretmenler ya da kitaplar seçmek, görev stratejileri; görevleri analiz edip öğrenme adına elverişli yöntemler belirlemeyi, öz değerlendirme; standartlar belirleyip kendi kendini yargılamak olarak tanımlanmıştır.

Kilis ve Yıldırım (2018) geçerlilik testi için yapmış olduğu faktör analizi sonucunda ölçeğin 6 faktörlü yapısının uyum istatistiklerini $\chi^2/df = 2.45$, $p < 0,01$, RMSEA = .06, RMR = .08, SRMR = .06, TLI = .89, CFI = .90, GFI = .86, AGFI = .84 ve NFI = .80 olarak bulmuştur. Bu sonuçlara göre uyum istatistikleri değerleri yeterli derecededir ve ölçeğin geçerliği sağlanmıştır. Güvenirlik testi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için 0.95 bulunmuştur. Bu çalışmada da ölçeğin ön test için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 0.79; son test içinse 0.84 bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayılarına göre ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir.

4.2 NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada bireysel görüşmeler, öğrenci ve öğretmen günlükleri nitel veri toplama aracı olarak kullanılmış ve veri toplamada çeşitliliğe gidilmiştir. Çeşitleme; farklı veri kaynaklarını, veri toplama ve analiz yöntemlerini kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırır. Çeşitleme ile araştırmacı, farklı yöntemleri birbirine bağlayarak her yöntemin diğerini geliştirmesini amaçlar ve böylece toplanan tüm veriler yalnızca tek bir bakış açısından görüldüğünden bağlamsal olarak zenginleşir (Frost, 2009).

4.2.1. Bireysel Görüşmeler

11. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen eylem araştırması uygulamalarının sonunda uygulamaya katılan tüm öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme bir kişinin bakış açısına girmemizi sağlamaktır ve kişinin aklında ne olduğu öğrenmek, hikâyelerini toplamak için görüşmeler yapılmaktadır (Patton, 2002). Bu araştırmada yapılan görüşmelerin amacı ise öğrencilerin yeni tanıştığı TE yöntemi ile ilgili düşüncelerini ve görüşlerini öğrenmektir. Görüşmeler yüz yüze olarak okuldaki boş ve sessiz bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrencinin izni doğrultusunda herhangi bir veri kaybı olmaması için bir ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmede verilen cevaplar çalışmaya aktarılırken gizlilik için öğrencilere kod adı verilmiştir. Görüşmede 4 adet giriş sorusu ve 9 adet görüşme sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları için Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görevli bir doçent doktor ve bir doktor öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Gelen dönütler üzerine gerekli düzeltmeler yapılmış ve bir öğrenci ile görüşme formunun anlaşılabilirliğini kontrol etmek adına pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamadan sonra herhangi bir sorun olmadığı görülmüş ve form öğrencilere uygulanabilir bir hale gelmiştir.

4.2.2. Öğretmen Günlükleri

Araştırma günlükleri, araştırmacının araştırma boyunca yaşadıklarına ve hissettiklerine dair yazdıklarıdır. Eylem araştırmalarında uygulayıcının süreçte yaşadıklarına dair tuttuğu günlükler sonraki araştırmalar ve araştırmada oluşturulacak temalar için önemli ipuçlarıdır (Akkaş Baysal ve Ocak, 2019). Bu araştırmada ise her uygulama sonrasında ve bazen etkinlik esnasında notlar alınmış ve tüm deneyimlerin daha iyi ve açık bir şekilde anlatılabilmesi adına öğretmen günlükleri tutulmuştur.

Araştırma sürecindeki olumlu ya da olumsuz olan noktaları görünür kılmak için öğretmen günlüklerine başvurulmuştur.

4.2.3. Öğrenci Günlükleri

Eylem araştırmalarında kullanılan araştırmacı günlükleri uygulayıcı tarafından tutulabildiği gibi katılımcı (öğrenciler) tarafından da tutulabilmektedir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2019). Bu çalışmada da öğrencilerden yapılan her uygulamanın hemen akabinde günlük tutması istenmiş ve bu günlükler aynı gün içerisinde öğrencilerden toplanmıştır. Bu günlüklerle eylem planları şekillenmiş, öğrencilerin değerlendirmeleri ve fikirleri uygulamanın seyrini değiştirmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın verileri nicel ve nitel olmak üzere iki veri setinde toplanmış ve analizleri ayrı ayrı yapıp bulgulara birlikte yorumlanmıştır.

5.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNİN ANALİZİ

Araştırmada TE modeli ile İngilizce öğretiminin uygulandığı çalışma grubunun akademik başarılarında ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test olarak kullanılan ‘If Conditionals Achievement Test’ değerlendirilirken araştırmacı tarafından hazırlanan cevap anahtarından yararlanılmıştır (Ek 4). Test toplamda 33 sorudan oluşan iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 16 sorudan oluşan boşluk doldurma, ikinci bölüm dört seçenekli olarak hazırlanmış 17 soruluk çoktan seçmeli test şeklinde hazırlanmıştır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Puanlama doğru cevap sayısı üzerinden yapılmıştır.

Ölçme araçları ile toplanan nicel veriler araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Başarı testi ve çevrimiçi öz düzenleme ölçeği çalışma grubunda uygulamadan önce ön test, uygulamadan sonra son test olarak uygulanmıştır. Bu ön test ve son testlerin betimsel istatistikleri bulgular bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle parametrik testlerin ön şartlarından olan normallik şartı incelenmiştir. Öğrenci sayısı 50’nin altında olduğunda Shapiro-Wilk testi önerilmektedir (Can, 2019).

Çalışma grubundaki öğrencilerin başarı testine ilişkin ön test, son test ve erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen normallik testinin sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Ön Test Puanı	.200	.365	.822	.580	.925	1.121
Son Test Puanı	.200	.342	-.869	.580	.487	1.121
Erişi Test Puanı	.200	.912	-.336	.580	.281	1.121

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunun başarı testine ilişkin ön test, son test ve erişiş puanlarının normallik testi analizi sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olması ($p = .365 > .05$; $p = .342 > .05$ ve $p = .912 > .05$) normalliğin sağlandığını belirtir (Can, 2019). Dolayısıyla başarı testine dair bulgulara ulaşmak için parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testinin kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme ölçeğine ilişkin ön test, son test ve erişiş puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen normallik testinin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Ön Test Puanı	.200	.321	-.464	.580	-.079	1.121
Son Test Puanı	.200	.278	1.102	.580	1.839	1.121
Erişi Test Puanı	.200	.699	.132	.580	-.931	1.121

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunun çevrimiçi öz düzenleme ölçeğine ilişkin ön test, son test ve erişiş puanlarının normallik testi analizi sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olması ($p = .321 > .05$; $p = .278 > .05$ ve $p = .699 > .05$) normalliğin sağlandığını belirtir (Can, 2019). Dolayısıyla çevrimiçi öz düzenleme ölçeğine dair bulgulara ulaşmak için parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testinin kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

5.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNİN ANALİZİ

Gerçekleştirilen uygulamaların hepsi tamamlandıktan hemen sonra aynı gün öğrencilerin tamamıyla bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir veri kaybı olmaması adına görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşmeler esnasında

kısa notlar da alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler görüşmenin yapıldığı gün sıcaklığına yazıya dökülmüştür. Önceden bir çerçeve kod listesi hazırlanmadığı için görüşmeler içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türüdür ve bu nedenle araştırılan olay ve olguların kökenleri üzerine odaklanır. Kodlamalar ile verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır (Baltacı, 2019). Bu sebeple bireysel görüşmelerden alınan veriler kelime kelime yazıya aktarılmıştır ve ardından kodlama ve temalaştırma işlemleri yapılmıştır. Veriler arasındaki anlamlı bölümlere araştırmacı tarafından bir isim verilmesine kodlama ve elde edilen verileri bölümlere ayırma, inceleme, karşılaştırma, kavramlaştırma ve ilişkilendirme sürecine ise kodlama süreci denir (Miles ve Huberman, 1994). Verilerden oluşan kod ve temalar iki ayrı sütuna yerleştirilmiş ve tablo halinde sunulmuştur. Bu temalara araştırmanın bulgular bölümünde verilmiş ve doğrudan alıntılarla temalar desteklenmiştir.

Öğrenci ve öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak doğrudan alıntılar yardımıyla bulgular bölümünde sunulmuştur. Betimsel analizde araştırmacı elde ettiği verileri doğrudan alıntılarla destekleyerek (gerekirse önceden oluşturduğu temalara uygun olarak) sunar (Ocak, 2019). Amaç, edinilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın nitel verileri analiz edilirken geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak adına birtakım çalışmalar yapılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç belli bir olgunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak çalışılmasıdır. Geniş bir örnekleme temsil etmediği ve seçilen yöntem sadece o araştırmaya özgü olduğundan nitel araştırmaların genellenebilirliği düşüktür. Fakat karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramları dış geçerlikle ilişkili olarak kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel araştırmalarda iç güvenilirlik, dış güvenilirlik, iç geçerlik ve dış geçerlik kavramları da öne çıkmaktadır. Bu çalışmada ise iç geçerliliği sağlamak adına öğretmen günlükleri, öğrenci günlükleri ve bireysel görüşmeler kullanılarak veri çeşitlemesine başvurulmuştur. Yapılan bireysel görüşmelerde edinilen verilerin inandırıcılığını arttırmak adına içerik analizinde katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca bu görüşmeler uygulanmadan önce hazırlanan görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuş ve ardından pilot bir uygulama yapılmıştır. Görüşme sırasında herhangi bir veri kaybı olmaması için katılımcıların izniyle yapılan görüşme sesli olarak kaydedilmiştir. Görüşme sonucunda edinilen veriler kodlanırken Afyon Kocatepe

Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında yüksek lisansını tamamlamış bir kişiden eş gözlemci yardımı alınmıştır. Eş gözlemci uygulamasındaki verilerin güvenilirliğini hesaplariken Miles ve Huberman' ın (1994) “Güvenirlik= Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” formülü ile iç güvenilirliği arttırmaya çalışılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmacı ve eş gözlemci arasındaki uyum %95 olmuştur. Miles ve Huberman (1994) tüm kodlamaların ortalama tutarlılığını %90 ın üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre bu araştırmadaki kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Dış geçerlilik için ise hem veri toplama süreci hem de verilerin analizi süreci detaylı olarak betimlenmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılarla da dış geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır.

6. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ

Bu bölümde TE modelinin uygulamasının nasıl gerçekleştirildiği, eğitim videolarının nasıl hazırlandığı, eylem planlarının nasıl hazırlandığı ve hazırlanan planların nasıl uygulamaya koyulduğu hakkında bilgi verilmiş, ders öncesi ve ders içi etkinliklerinden bahsedilmiş ve tüm araştırma sürecinde kullanılan uygulamalardan ve yapılan etkinliklerden söz edilmiştir.

6.1. UYGULAMA ÖNCESİ BİLGİLENDİRME TOPLANTISI

Uygulama başlamadan bir hafta önce çalışma grubuyla bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Öğrencilere genel olarak tüm araştırma süreci, araştırma yöntemi ve amacı hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Sonra onların sorumluluklarından bahsedilmiş ve yapılması gerekenler anlatılmıştır. İlk olarak öğrencilere hazırlanan içerik videolarına ulaşabilmeleri için kullanılacak platform “Edmodo” tanıtılmıştır. Edmodo platformuna öğrencilerin nasıl üye olacakları, videolara nasıl ulaşacakları, videoların izlenip izlenmediğinin nasıl kontrol edileceği, video sonlarındaki kısa soruların nasıl cevaplanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Toplantıda videoların izlenmeye ne zaman açılıp ne zaman kapatılacağına takip edilmesi gerektiğini belirli zaman diliminde videoları izleyip soruları cevaplamaları gerektiği, cevapların ve video izlemelerinin nasıl takip edileceğinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplanmış, anlaşılmayan yerler açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca tüm öğrencilere anlık bilgilendirmeler, videolar ve platform hakkında bilgilendirmeler yapılması amacıyla Whatsapp grubu kurulmuştur. Toplantıda öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında akademik başarılarındaki değişimi

görebilmek adına başarı testi ve öz düzenleme becerilerine yönelik değişiklikleri görmek için çevrimiçi öz düzenleme ölçeği yapılacağı söylenmiştir. Bu testlerin sadece araştırma amaçlı yapıldığı ve herhangi bir not ya da başka bir amaçla kullanılmayacağı net olarak belirtilmiştir. Ayrıca bu testleri cevaplarken gerekli ihtimamı göstermeleri hususuna vurgu yapılmıştır. Toplantı sonucunda uygulayıcı öğretmen tarafından tüm öğrencilere Edmodo hesabı açılmış yazılı olarak kullanıcı adı ve şifreler öğrencilere verilmiştir.

6.2. EDMODO

Araştırma boyunca TE modeli için ders öncesi öğrencilerin izlemesi gereken videolar Edmodo platformunda paylaşılmıştır. TE modeli kullanılan çalışmalarda farklı video paylaşım platformları kullanılmıştır. Akdeniz (2019), Ayçiçek (2018) ve Aydemir (2019) Edpuzzle; Türkoğlu (2021) EBA; Şık (2019) Weebly; Sağlam (2016) Google Sites; Çarpıcı (2019) Google Classroom; Çavdar (2018) ve Kaman (2020) Edmodo platformlarını kullanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan Edmodo platformu ücretsiz olarak hizmet vermektedir ve uygulamaya www.edmodo.com adresinden ulaşılabilir. Uygulama cep telefonlarında da uygulama olarak indirilebilir. Platformda öncelikle bir sanal sınıf oluşturulmuş (EK 5) ve tüm öğrenciler bu sınıfa dahil edilmiştir. Araştırmacı tarafından seçilen videolar ders gününden bir hafta önce Edmodo'ya yüklenmiştir ve ders saatine kadar erişime açık bırakılmıştır. Öğrenciler istediği zaman ve istediği kadar videoları izleyebilmektedir. Platformda öğrencilerin soru sorması ve onlara dönüt verme imkânı vardır. Cep telefonuna da yüklenen uygulama öğrencilerden herhangi bir soru gelmesi durumunda anlık bildirimler göndermekte ve öğrencilere anında dönütler verilebilmektedir. Ayrıca platformda öğrencilerin videoyu izleyip izlemedikleri takip edilebilmektedir. Fakat videonun ne kadar eksiksiz ve dikkatli izlendiğini saptamak ve izlenildiğinden emin olmak adına video sonlarında platform yardımıyla bazen tek soruluk ödevler bazen de kısa quizler hazırlanmıştır (EK 6). Hazırlanan soruları ve quizleri cevaplamak için öğrencinin tek bir hakkı vardır ve belirtilen süre içinde bu soruyu cevaplamalıdır.

Yapılacak olan her ders öncesi uygulama kontrol edilmiş ve öğrencilerin videoları izleyip izlemediği, soruları cevaplayıp cevaplamadıkları kontrol edilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesi videoları izlemeleri için ara ara hatırlatma mesajları gönderilmiştir.

6.3. ETKİLEŞİMLİ VİDEOLAR

Öğrencilere her uygulama öncesi araştırmacı tarafından seçilen ilgili konu anlatım videosu gönderilmiştir. Toplamda 8 ders planı ve bu planlara uygun 8 etkileşimli video hazırlanmıştır. Videoların uygulandığı haftalar, konular, kazanımları ve video süreleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6. TE Modeli İçin Hazırlanan Etkileşimli Videolar

Hafta	Konu	Kazanım	Video süresi
1. hafta	If conditional Type 0	-Students will be able to distinguish if clause and main clause. -Students will be able to make a zero conditional sentence.	12:23
2. hafta	If conditional Type 0	-Students will be able to use it to talk about facts and things that are usually true. -They will be able to use “when” to form a zero conditional.	9:33
3. hafta	If conditional Type 1	-Students will be able to distinguish if clause and main clause. -Students will be able to make a first conditional sentence.	18:43
4. hafta	If conditional Type 1	-Students will be able to use it to talk about possible future events. -They will be able to use “unless” to form a first conditional.	8:52
5. hafta	If conditional Type 2	-Students will be able to distinguish if clause and main clause. -Students will be able to make a second conditional sentence.	11:18
6. hafta	If conditional Type 2	-They will be able to it to talk about unlikely or impossible future events. -They will be able to it to give advice.	13:48
7. hafta	If conditional Type 3	-Students will be able to distinguish if clause and main clause. -Students will be able to make a third conditional sentence.	10:02
8. hafta	If conditional Type 3	-Students will be able to use it to talk about things in the past that didn’t happen and imagine the result of this situation.	7:21

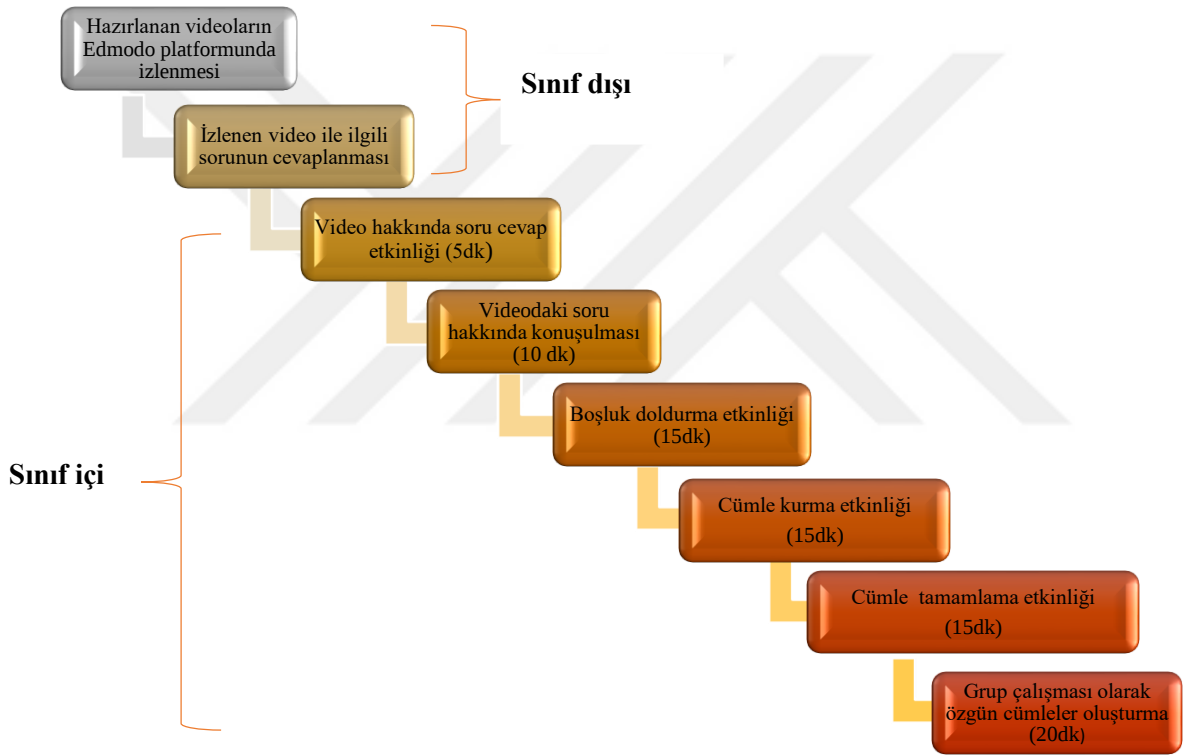
Tablo 6'ya bakıldığında TE modeli uygulamanın ders öncesi bölümünün 8 hafta sürdüğü ve her hafta bir video paylaşıldığı görülmektedir. Videoların ortalama 7-18 dakika aralığında olduğu gözlenmiştir.

6.4. UYGULAMA ÖNCESİ ÖN TESTLERİN UYGULANMASI

Yapılacak olan uygulamalar öncesi “Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “If Conditional Achievement Test” ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerin analizleri yapılmış ve sonuçları bulgular bölümünde yer alacaktır.

6.5. BİRİNCİ EYLEM PLANI

Şekil 9. Birinci Eylem Planı Şeması



Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının düşük olduğu ve bu sebeple kaygı duydukları fark edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dilbilgisi derslerinde daha isteksiz oldukları gözlenmiştir. Bu sorunun aşılması adına ilgili müfredattaki dilbilgisi konularından “Conditionals” ile birinci eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu eylem planı öncelikle 11. sınıf İngilizce dersi müfredatına hâkim bir İngilizce öğretmeni meslektaşına ardından da Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde görevli bir doçent doktora uzman görüşü için sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda eylem planı şekillenmiş ve son halini almıştır. Uygulama sınıf içi ve sınıf dışı olarak iki bölüme ayrılmıştır. Uygulanan TE yöntemi doğrultusunda

öğrencilere derse gelmeden önce izlemeleri ve konunun öğrenimi aşamasını tamamlamaları adına internet ortamında hazır bulunan videolar arasından bir video seçilmiştir. İlgili video Edmodo platformuna yüklenmiş ve öğrencilere bilgilendirme mesajı gönderilmiştir. Hazırlanan video 12 dakika 23 saniyeden oluşmaktadır. Videoda “If Conditional Type O” hakkında konu anlatımı ve örnek soru çözümleri bulunmaktadır. Videonun dikkatli izlenmesi ve izlenmeme ihtimalini ortadan kaldırmak için cevabın video içinde saklı olduğu “Video içerisindeki küçük hatayı bulunuz.” şeklinde bir soru sorulmuştur. Video izlemeleri takip edilmiş ve tüm öğrencilerin videoları izlediği görülmüştür. 2 öğrencinin ise soruyu cevaplamadığı belirlenmiştir.

Sınıf içi uygulama çalışmaları başlamadan önce öğrencilerin akran iletişimlerinin artması ve daha etkileşimli bir ortam sağlanması adına sınıf oturma düzeni dörder kişilik kümeler halinde düzenlenmiştir.

Sınıf içi uygulamalarında eylem planları sınıf içi uygulama çalışmaları ilk olarak öğrencilerin Edmodo platformu ve videolar hakkında sorun yaşayıp yaşamadığı soruları ile başlamıştır. Konuyu anlayıp anlamadıkları herhangi bir not alıp almadıkları üzerine soru cevap etkinlikleri yapılmıştır. Birkaç öğrenci konuyu anlamakta zorlandıkları ve videoyu birçok kez izlediklerini belirtmiştir. Genel sorulardan sonra video ile ilgili hazırlanan soruya dair öğrencilerin cevaplarına değinilmiştir. Platform üzerinden doğru cevap veren öğrencilere gerekli onaylayıcı dönütler sağlanmasının yanı sıra ders esnasında da öğrencilere olumlu dönütler verilmiştir. Platformda soruyu cevaplamayan iki öğrenci ise cevabı bulamadıklarını ifade etmiştir. Ardından hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Verilen etkinlikler en basitten başlanarak daha karmaşık olanlara şeklinde dağıtılmıştır. İlk çalışma kâğıdında boşluk doldurma soruları bulunmakta ve öğrencilerden verilen süre içerisinde grup olarak bu sorulara cevap vermeleri istenmektedir. Öğretmen gruplar arasında dolaşmakta ve yardım isteyen öğrencilere anında yardım etmektedir. Tüm gruplar çalışmalarını bitirdikten sonra cevaplar verilmiş ve hatalar birlikte düzeltilmiştir. Daha sonra sırasıyla cümle kurma ve cümle tamamlama etkinlik soruları dağıtılmış ve aynı şekilde süreç ilerlemiştir. Dersin son etkinliği olarak gruplardan özgün “If Conditional Type O” cümleler kurmaları istenmiştir.

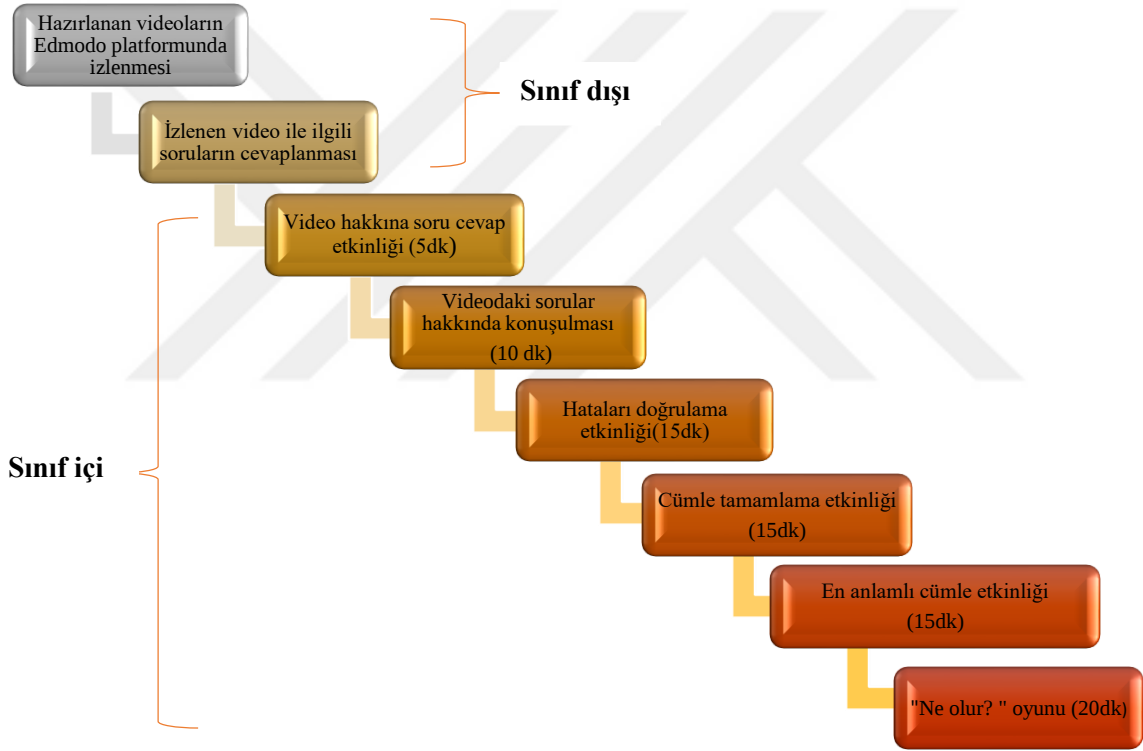
Dersin sonunda öğrencilerden sınıf içi ve sınıf dışı yapılan tüm uygulama hakkında fikirlerini almak adına öğrenci günlükleri tutmaları istenmiştir. Günlükler aynı

gün son ders saatine kadar teslim edilmiş ve ders bitiminde öğretmen günlükleri de tutularak notlar alınmıştır.

6.6. İKİNCİ EYLEM PLANI

İkinci eylem planı önceki planlamalar doğrultusunda yine “If Conditional Type 0” hakkında hazırlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenin günlüklerindeki dönütler sonucunda uygulanan ilk eylem planında, etkinliklerin tekdüze olduğu ve sürekli soru cevap şeklinde olmasının öğrencilerin sıkılmasına neden olduğu fark edilmiştir. Bu sebeple bir sonraki uygulama için eylem planı gözden geçirilerek ikinci eylem planı oluşturulmuştur.

Şekil 10. İkinci Eylem Planı Şeması



Öğrenciler için hazırlanan “If Conditional Type 0” konusu hakkındaki ikinci video Edmodo platformuna bir önceki uygulamanın olduğu akşam yüklenmiştir. Video 9 dakika 33 saniye sürmektedir. Öğrencilerin videoyu izlediklerinden emin olmak adına video sonunda iki soruluk bir quiz hazırlanmış ve öğrencilerin soruları cevaplamak için soru açıldıktan itibaren sadece bir kerelik 30 dakikalık süreleri vardır. Sorular, “Eksik verilen cümleleri videoda geçen şekilde tamamlayınız.” şeklinde tamamen videonun dikkatlice izlenip izlenmediğinden emin olmak adına hazırlanmıştır. Hazırlanan video ve quiz hakkında öğrencilere hem platform hem de whatsapp üzerinden bilgilendirme mesajı atılmış ve

öğrencilerin girişleri, video takipleri, varsa ilgili soruları takip edilmiştir. Verilen süre zarfından iki öğrencinin quizi cevaplamadıkları görülmüştür. Öğrencilerden biri cevabı mesaj yoluyla platform üzerinden göndermiştir.

Sınıf içi uygulamalara gelindiğinde dersin ilk beş dakikası video hakkındaki sorular ve cevapları ile geçmiştir. Öğrencilerin problem yaşıyıp yaşamadıkları, videoyu anlayıp anlamadıkları hakkında sorular yöneltilmiş ve öğrencilerinden bazılarının videoyu çok anlaşılır ve net bulduklarına dair olumlu dönütler alınmıştır. Dersin diğer 10 dakikasında ise platform üzerinden verilen dönütlerin yanı sıra yüz yüze de hazırlanan quize dair öğrencilerin cevapları alınmış ve hata yapanların düzeltmeleri yapılmıştır. Mesaj yoluyla cevap veren öğrenciye quiz bölümüne cevaplaması gerektiği anlatılmış, diğer cevaplamayan öğrenciden de quizi bir kez açtığı ve sonrasında süreden haberi olmadığı için daha sonra yapmak üzere kapadığı ve daha sonra cevaplama şansı olmadığı dönütü alınmıştır. Tüm öğrenciler cevaplarını netleştirdikten sonra hazırlanan eylem planına geçilmiştir.

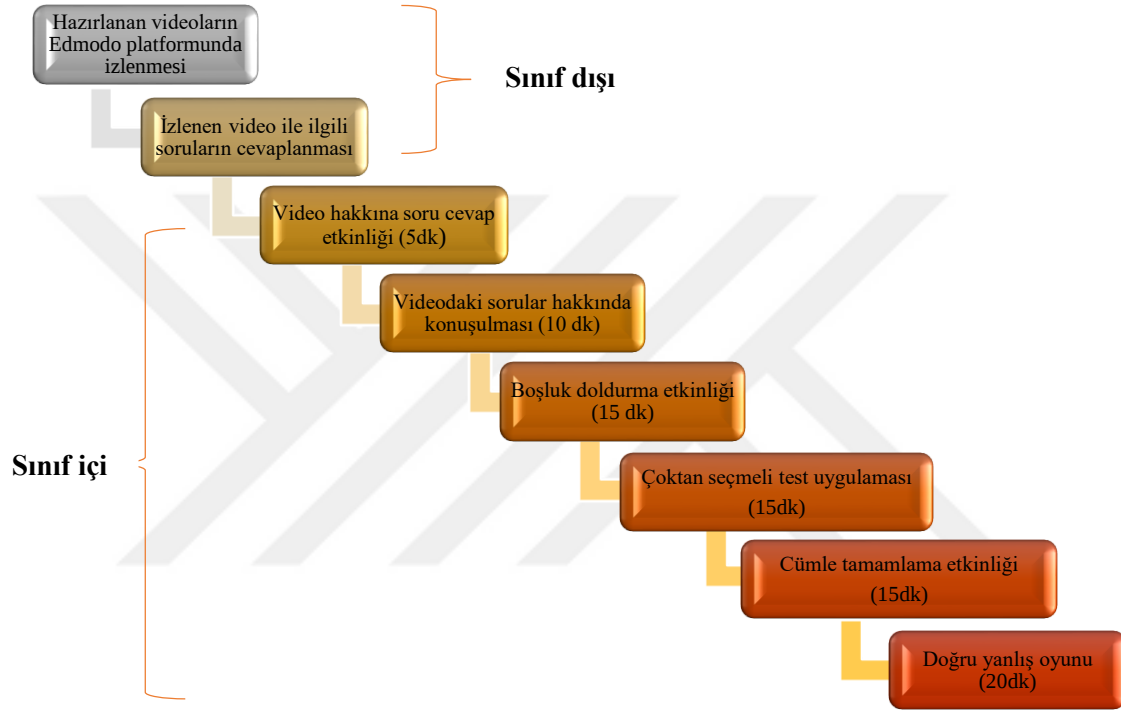
İlk olarak birinci çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Bu çalışma cümlelerdeki mevcut hataların bulunması ve düzenlenmesi adınadır. 15 dakika içerisinde öğrenciler grup olarak cevaplarını vermiş ve etkinliklerini tamamlamışlardır. Öğretmen ise öğrenciler arasında sürekli dolaşmakta ve onlara dönütler vermektedir. Birinci etkinliğin ardından öğrencilere cümle tamamlama etkinliği verilmiştir. Öğrenciler 20 dakika içinde ilgili cümleleri eşleştirecek ve anlamlı cümleler kuracaklardır. Ardından öğrencilere çoktan seçmeli cümleler dağıtılmış ve aralarındaki en anlamlı cümleyi bulmaları istenmiştir. Gerekli sürede bu etkinlik de tamamlanmış ve uygulamanın son etkinliği olan Ne olur? “What happens....?” oyununa geçilmiştir. Bu esnada öğrencilere içerisinde birçok soru bulunan bir fanustan soru çekmeleri ve seçtikleri soruyu doğru şekilde cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin de gelişmesi adına yapılmış olan bu çalışmada öğrencilerin izniyle süreç video kaydına alınmıştır. Etkinlik diğer etkinliklerden farklı olarak bireysel olarak yapılmıştır. Öğrenciler oldukça eğlenceli vakit geçirmiş ve sorularını cevaplamaya çalışmıştır.

Dersin sonunda öğrencilerden sınıf içi ve sınıf dışı yapılan tüm uygulama hakkında fikirlerini almak adına öğrenci günlükleri tutmaları istenmiştir. Günlükler aynı gün son ders saatine kadar teslim edilmiştir. Yanı sıra dersin hemen akabinde öğretmen günlükleri de tutulmuş ve notlar alınmıştır.

6.7. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI

Üçüncü eylem planı “If Conditional Type 1” öğretimi için tasarlanmıştır. Günlüklerden alınan dönütler doğrultusunda ikinci eylem planında çok fazla etkinlik yapıldığı ve öğrencilerin bazılarının yorulduğu ve sıkıldığı görülmüştür. Ayrıca videonun ilk videoya göre daha karmaşık geldiğine dair yorumlar da göze çarpmıştır. Bu dönütler doğrultusunda üçüncü eylem planı hazırlanmıştır.

Şekil 11. Üçüncü Eylem Planı Şeması



Uygun görülen video Edmodo platformuna ikinci uygulama dersi akşamında yüklenmiştir. Video 18 dakika 43 saniye sürmektedir. Video sonunda öğrencilere iki soruluk bir quiz hazırlanmıştır. Quiz soruları öncekiler gibi “Eksik verilen cümleleri videoda geçen şekilde tamamlayınız.” şeklinde hazırlanmış ve 30 dakikalık süre verilmiştir. Video izlenmeleri ve quiz cevaplamaları ders öncesine kadar takip edilmiştir. Zaman zaman hatırlatma mesajları gönderilmiş ve mevcut sorunlara anlık dönütler verilmiştir. Üç öğrenci verilen sürede quizi tamamlamamıştır. Öğrencilere neden videoyu izlemedikleri sorulduğunda iki öğrenci internet erişimi olmadığını, bir öğrenci ise özel bir mazereti çıktığını belirtmiştir. Bu üç öğrenciye ders öncesi okuldaki boş bir sınıfta akıllı tahtalar aracılığıyla video izletilmiş ve soruları cevaplamaları için zaman tanınmıştır. Öğrencilerden birinin videoyu birkaç kez izlediği ve notlar aldığı gözlemlenmiş diğer ikisinin ise tek sefer izleyip soruları cevapladığı görülmüştür.

Sınıf içi uygulamalarda ise dersin ilk beş dakikası video hakkındaki sorular ve cevapları ile geçmiştir. Öğrencilerin problem yaşayıp yaşamadıkları, videoyu anlayıp anlamadıkları hakkında sorular yöneltilmiş ve öğrencilerinden bazılarının videonun çok uzun olduğu hakkındaki serzenişlerinin farkına varılmıştır. Dersin diğer 10 dakikasında ise platform üzerinden verilen dönütlerin yanı sıra yüz yüze de hazırlanan quize dair öğrencilerin cevapları alınmış ve hata yapanların düzeltmeleri yapılmıştır. Genel olarak quizin doğru cevaplandırılma ortalamalarına bakıldığında ise oranın quizi cevaplamayan üç kişide dâhil %58 civarında olduğu görülmüştür (Ek 7).

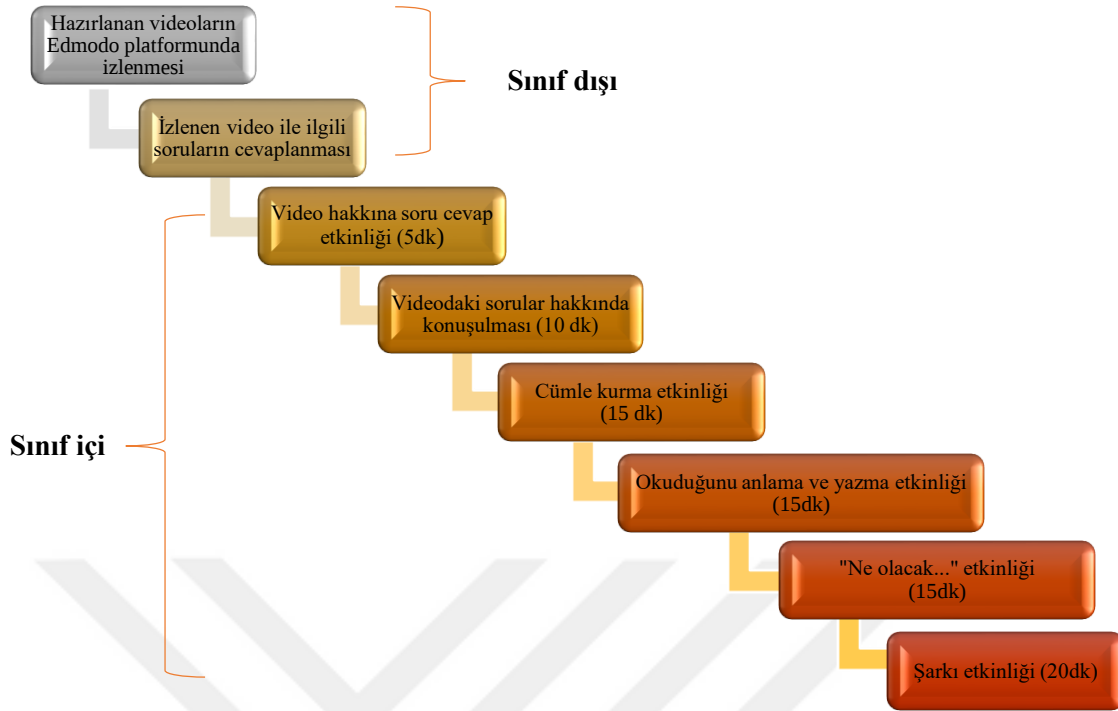
Eylem planlarının ders içi uygulamasına geçildiğinde ilk olarak boşluk doldurma etkinliği için çalışma kâğıtları gruplara dağıtılmıştır. Öğrenciler 15 dakika içerisinde görevlerini tamamlamaya çalışırken öğretmen gerekli yönlendirmeleri ve dönütleri vermeye devam etmiştir. İkinci etkinlik ise çoktan seçmeli bir testtir. Öğrencilere 18 soruluk bir test dağıtılmış grupça 15 dakika içinde tamamlamaları beklenmiştir. Gruplar arasında testte en fazla 3 yanlış yapıldığı görülmüştür. En fazla doğru cevap veren gruba ise birer çikolata dağıtılmıştır. Üçüncü etkinliğe geçildiğinde ise öğrencilere bir cümle tamamlama etkinliği dağıtılmıştır. Süreç aynı şekilde ilerlemiş, öğrenciler çok fazla zorlanmadan görevlerini tamamlamışlardır. Dersin son etkinliğine gelindiğinde ise doğru yanlış oyunu oynanmıştır. Öğrencilerden kendilerine bireysel olarak sorulan soruların doğru ya da yanlış olduğunu belirtmeleri istenmiş ve yanlış olarak ifade ettikleri sorular varsa bunları düzeltmeleri istenmiştir.

Dersin sonunda öğrencilerden sınıf içi ve sınıf dışı yapılan tüm uygulama hakkında fikirlerini almak adına öğrenci günlükleri tutmaları istenmiştir. Günlükler aynı gün son ders saatine kadar teslim edilmiştir. Yanı sıra dersin hemen akabinde öğretmen günlükleri de tutulmuş ve notlar alınmıştır.

6.8. DÖRDÜNCÜ EYLEM PLANI

Dördüncü eylem planı bir önceki eylem planındaki gibi “If Conditional Type 1” konusuyla ilgili tasarlanmıştır. Üçüncü eylem planının pekiştirilmesi amacıyla hazırlanan planda, öğrencilerin hem ders içinde hem de günlüklerinde belirttiği videonun oldukça uzun olması sorunsalı üzerine düşünülmüş, daha kısa ve kolay anlaşılabilen bir video seçilmiştir. Ayrıca öğretmen günlüklerinin değerlendirilmesi sonucunda etkinlikleri çeşitlendirmenin faydalı olabileceği, farklı becerilerin desteklenebileceği gibi izlenimler edinilmiştir. Tüm bu dönütler doğrultusunda dördüncü eylem planı hazırlanmıştır.

Şekil 12. Dördüncü Eylem Planı Şeması



İlgili video üçüncü uygulama dersi akşamında Edmodo'ya yüklenmiştir. Video 8 dakika 52 saniye sürmektedir. Video üçüncü eylem planının pekiştirilmesi amacıyla hazırlandığı için konu anlatımlarının yanı sıra soru çözümleri, cümle kurma etkinlikleri de içermektedir. Video sonunda yine iki soruluk quiz hazırlanmış süre olarak video süresine oranla 20 dakika verilmiştir. Öğrencilere bilgilendirme mesajları atılmış gerekli takipler yapılmıştır. Süreç sonunda dört öğrencinin quizi cevaplamadıkları görülmüş ve ders öncesi onlara ulaşılmıştır. Öğrencilerden biri cevapları quizin alt kısmındaki yorumlar bölümüne yazmış diğer üç öğrenci ise internet problemi yaşamıştır. Üç öğrenci için yine okul ortamında ders öncesi video izlemeleri gerçekleştirilmiş ve sorulara yazılı olarak cevap vermeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin soruları kolayca cevapladıkları ve ikişer kez videoları izledikleri gözlemlenmiştir.

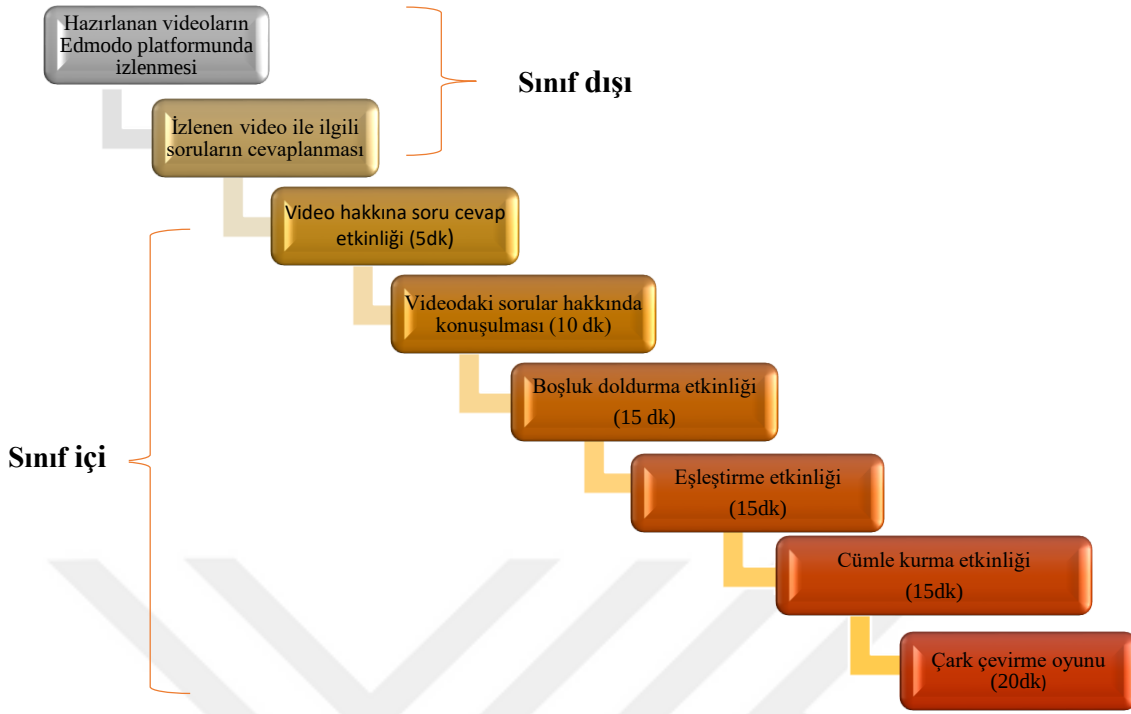
Sınıf içi uygulamalarda ise dersin ilk beş dakikası video hakkındaki sorular ve cevapları ile geçmiştir. Öğrencilerin problem yaşıyıp yaşamadıkları, videoyu anlayıp anlamadıkları hakkında sorular yöneltilmiş ve öğrencilerinden videonun oldukça kısa ve anlaşılır olduğuna dair olumlu dönütler alınmıştır. Dersin diğer 10 dakikasında ise platform üzerinden verilen dönütlerin yanı sıra yüz yüze de hazırlanan quize dair öğrencilerin cevapları alınmış ve hata yapanların düzeltmeleri yapılmıştır. Quizin doğru cevaplandırılma oranı ise sonradan cevaplandıran dört kişi dâhil %77'dir (Ek 8).

Ders içi ilk çalışma cümle kurma etkinliğidir. Öğrencilere karışık olarak sözcükler verilmiş ve bunlarla anlamlı kurallı cümleler kurmaları beklenmiştir. Öğrenciler verilen sürede grupça etkinlikleri tamamlamışlardır. İkinci olarak ise öğrencilere tavsiye köşe yazarları hakkında bir okuma parçası verilmiş ve bundaki “if clause” ve “main clause” cümleleri belirlemeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden verilen metindeki problemlere tavsiye yazmaları istenmiştir. Tavsiye verirken “If Conditional Type 1” kullanımına dikkat etmeleri konusunda uyarılarda bulunulmuştur. Etkinlik sonunda öğrencilerin tavsiyeleri grup sözcüsü tarafından okunmuştur. Üçüncü olarak ise öğrencilerin hepsi ayağa kalkmış ve yüz yüze birbirine bakacak şekilde ikişerli gruplara ayrılmıştır. Onlara bireysel olarak cevaplayacakları “.....olursa ne yaparsın” ya da “.....olursa ne olacak” tarzı soruların bulunduğu birer soru kağıdı dağıtılmıştır. Her öğrenci kâğıttaki soruyu karşısındaki partnerine sormuş ve birbirlerine cevap vermeye çalışmışlardır. Herkes sorusunu cevaplandırdıktan sonra yeni bir partner bulup yeni sorularla süreci tekrar etmişlerdir. Tüm öğrenciler soruları cevapladıktan sonra etkinlik tamamlanmıştır. Son etkinlik olarak Bruno Mars’ın “Count on me” şarkısı dinlenmiş ardından şarkıyla ilgili hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Çalışma kâğıtlarındaki eksik kısımlar dinlenerek doldurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca şarkı sözlerinin yazılı olduğu kâğıtta bazı hatalar bulunmaktadır ve öğrencilerden bu hataların farkına varıp düzeltmeleri beklenmektedir. Uygulama sonunda öğrenci günlükleri toplanmış ve öğretmen günlükleri tamamlanmıştır.

6.9. BEŞİNCİ EYLEM PLANI

Beşinci eylem planı “If Conditional Type 2” ile ilgili tasarlanmıştır. Plan hazırlanırken öğrenci ve öğretmen günlüklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin günlüklerinde ilk etkinlik olan cümle kurmada zorlandıkları ve son dinleme etkinliğinde çok eğlendiklerine dair ifadeler yer aldığı görülmüştür. Öğretmen günlüklerinde ise cümle kurmaya dair daha fazla etkinlik yapılması gerekliliğine dair yorumlar bulunmaktadır. Tüm bu dönütler doğrultusunda beşinci eylem planı hazırlanmıştır.

Şekil 13. Beşinci Eylem Planı Şeması



Dördüncü uygulama sonrası gelecek dersin videosu Edmodo'ya yüklenmiştir. Video 11 dakika 18 saniyedir. Video sonunda aynı şekilde iki soruluk quiz hazırlanmıştır. Öğrencilere bilgilendirme yapılmış ve süreç titizlikle takip edilmiştir. Süre sonunda iki öğrencinin quizi cevaplamadığı görülmüştür. Öğrencilerden bilgi alınmış ve internet problemi yaşadıkları gözlenmiştir. Bu öğrenciler bir önceki uygulamadaki video takibini yapamayan öğrencilerdir. Öğrencilerden biri ders öncesi videoyu izlediğini ama quizin süresi geçtiği için cevaplayamadığını belirtmiştir. İki öğrenci de okulun bilgisayar odasında videolarını bireysel olarak izlemiş, quiz sorularını yazılı olarak cevaplamışlardır. İki öğrencinin de videoyu birçok kez izlediği fark edilmiştir.

Dersin ilk beş dakikası öğrencilerle izledikleri videolar hakkında soru cevap etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler yeni konunun oldukça karmaşık olduğunu ve birçok kez videoyu izlemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Akabindeki 10 dakikada quizdeki sorular cevaplandırılmış ve öğrencilerin özellikle ilk soruda doğru cevabı bulamadıkları ikinci soruyu ise kolaylıkla cevapladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Quizin doğru cevaplandırılma oranı sonradan katılan iki kişi dâhil % 50'dir (Ek 9).

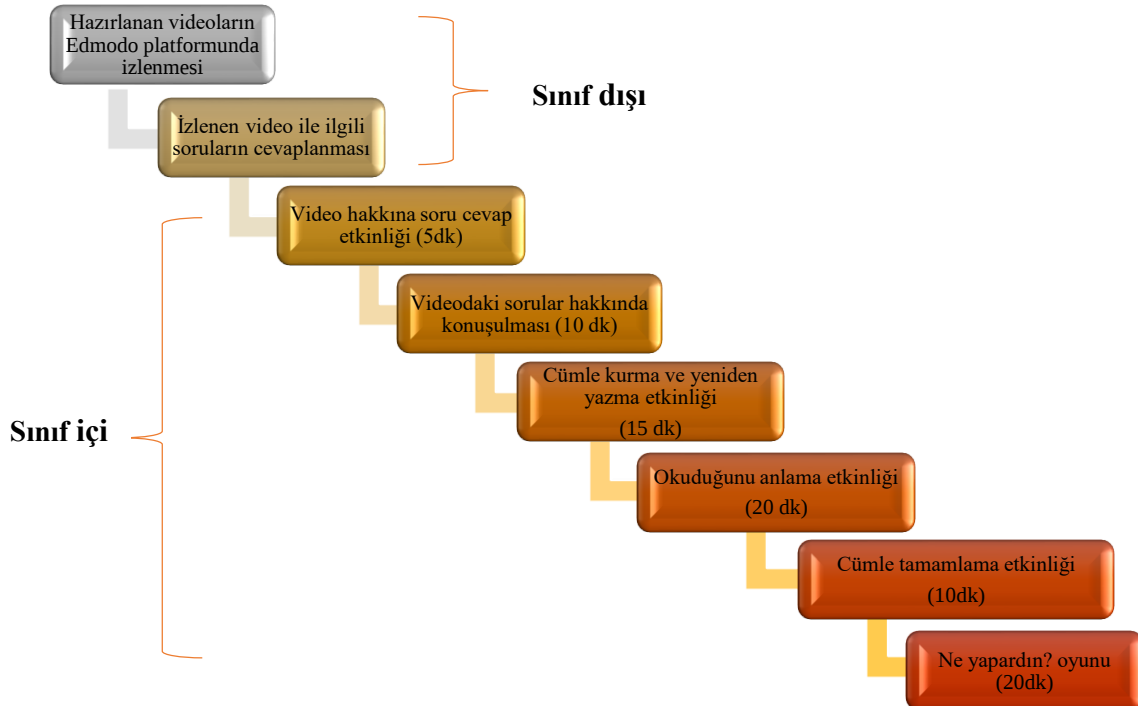
Sınıf içi uygulamanın ilk etkinliği 15 dakika içinde verilen çalışma kâğıdındaki boşlukların uygun şekilde doldurulmasıdır. Öğrenciler grup halinde başarılı bir şekilde bu etkinliği tamamlamıştır. İstenilen zamanda öğrencilere anlık dönütler verilmiş ve grup

alışmaları özenle takip edilmiştir. İkinci etkinlik ise “if clause” cümlelerin “main clause” cümlelerle doğru şekilde eşleştirilmesidir. Öğrenciler kolaylıkla eşleştirmelerini tamamlamışlardır. nc etkinlik bir önceki uygulamada zorluk yaşanan cümle kurma etkinliğidir. Öğrencilere birçok kelime verilmiş ve onlardan uygun olan beş kelimeyle cümleleri tamamlamaları beklenmiştir. Öğrenciler etkinliği 15 dakika içinde tamamlamıştır. Uygulamanın son etkinliği ise bireysel olarak yapılacak olan ark çevirme etkinliğidir. Her ğrenci “If Conditional Type 2” ile ilgili hazırlanmış soruların yer aldığı arkı çevirecek ve gelen soruya cevap vermeye çalışacaktır. Uygulama sonrası hem öğrenciler hem de ğretmen tüm süreç hakkındaki düşüncelerine dair günlüklerini tamamlamıştır.

6.10. ALTINCI EYLEM PLANI

Altıncı eylem planı bir önceki eylem planındaki gibi “If Conditional Type 2” konusuyla ilgili tasarlanmıştır. Beşinci eylem planının pekiştirilmesi amacıyla hazırlanan planda ğretmen ve ğrenci günlüklerindeki dönütler de baz alınmıştır. Öğrencilerin sınıf dışı platformda yer alan quizin ve sınıf içinde yapılan son etkinliğin zor olduğuna dair yorumlar yaptığı, öğretmenin ise bireysel çalışmalarda zorlanan öğrenciler olduğunu belirttiği gözlenmiştir. Bu dönütler doğrultusunda altıncı eylem planı hazırlanmıştır.

şekil 14. Altıncı Eylem Planı şeması



Beşinci uygulama dersi akşamı yeni video Edmodo'ya yüklenmiştir. Video 13 dakika 48 saniyedir. Video sonunda iki soruluk quiz yer almaktadır. Öğrenciler ders günü sabah saatine kadar videoyu izleyip soruları cevaplamalıdır. Sınıf dışı olan süreç öğretmen tarafında itinayla takip edilmiş öğrencilere geri bildirimler ve hatırlatmalar yapılmıştır. Ders öncesi sadece bir öğrencinin quize cevap vermediği görülmüştür. Bu öğrenciye ulaşılmış ve şehir dışında olduğu ve videoyu izleyemediği öğrenilmiştir. Öğrenci sınıf içi uygulamaya da katılmamıştır.

Dersin ilk beş dakikasında öğrencilerle sınıf dışı izlenmesi gereken videoya dair soru cevap yapılmıştır. Öğrenciler videoyu biraz uzun bulsa da anlaşılır ve akıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Sonraki 10 dakikada ise öğrencilerin izledikleri video sorularına verdikleri cevaplar üzerine konuşulmuştur. Öğrenciler çoğunlukla sorulara doğru cevap vermiştir. Quizin doğru cevaplanma oranı katılmayan bir kişi dâhil %88'dir (Ek 10).

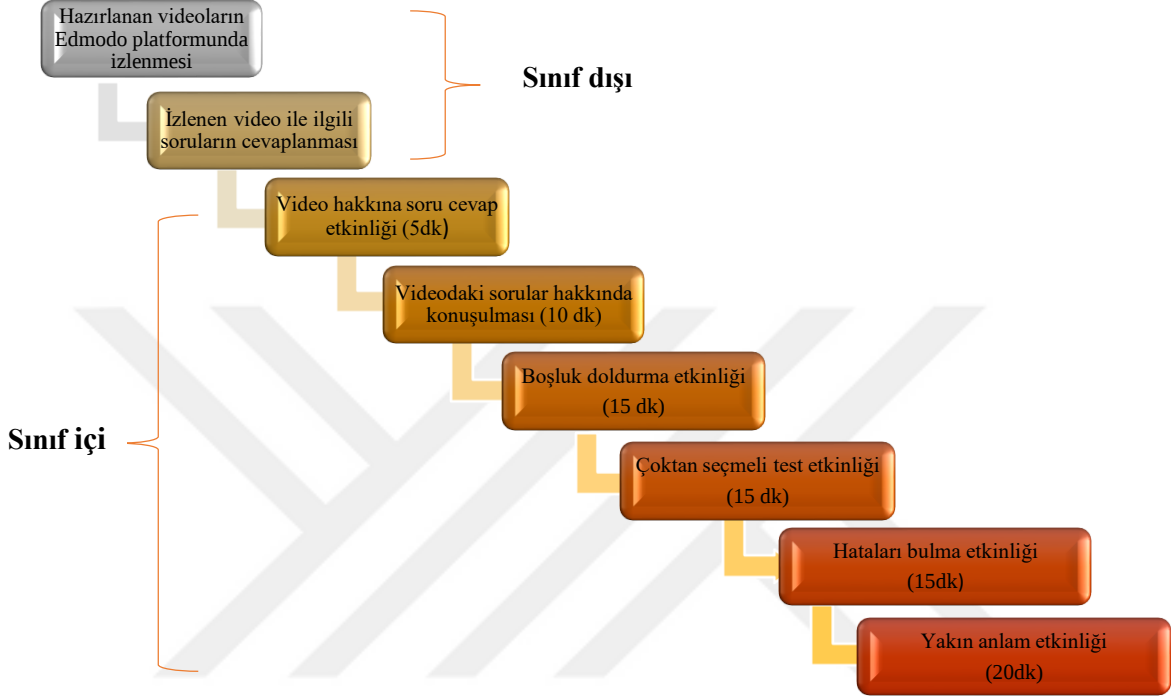
Dersin ilk etkinliği verilen yönlendirme sözcükleriyle kurallı cümleler kurmadır. Öğrenciler etkinliği bireysel olarak tamamlamışlardır. Öğretmen tüm öğrencilerin sorularına anında dönüt vermiştir. Etkinliğin ikinci basamağında doğru yanlış cümleleri vardır ve yanlış olan cümlelerin yeniden yazılması için öğrencilere yönlendirmeler yapılmıştır. Tüm öğrenciler etkinliği başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Dersin ikinci etkinliği metin çalışmasıdır. Öğrencilere bir metin dağıtılmış ve incelenmesi istenmiştir. İlk olarak öğrenciler bireysel olarak kelime çalışması yapmış ardından cümle yapılarını incelemiştir. Metnin soruları ise grupça cevaplanmıştır. Uygulamanın üçüncü etkinliği, yarısı verilen cümleleri özgün olarak öğrencilerin tamamlamasıdır. Etkinlik bireysel olarak yapılmaya çalışılmış ardından grupça doğruluğu teyit edilmiştir. Dersin son 20 dakikasında öğrenciler ikiye bölünmüş ve her gruba bir oyun kâğıdı ve bir zar dağıtılmıştır. Öğrenciler kâğıt üzerinde attıkları zar sayısına göre ilerlerken gelen soruya cevap vermişlerdir. Öğrencilerin 4 çifti oyunu başarılı bir şekilde tamamlarken 2 çift soruları anlamakta zorluk çekmiş, bir çift ise cevap aşamasında cümle kurarken zorlanmıştır. Gerekli düzeltmeler ve verilen hem akran hem öğretmen desteğiyle çalışma tamamlanmıştır. Uygulama sonrası hem öğrenciler hem de öğretmen tüm süreç hakkındaki düşüncelerine dair günlüklerini tamamlamıştır.

6.11. YEDİNCİ EYLEM PLANI

Yedinci eylem planı “If Conditionals” konusunun öğrenilecek son türü olan “Type 3” ile ilgili tasarlanmıştır. Plan yapılırken öğrencilerin ve öğretmenin günlüklerinden

faaydalanılmıştır. Öğrencilerin farklı etkinlikler istemesi ve öğretmenin oyun için ayrılan sürenin daha uzun olması gerektiği gibi yaptıkları yorumlar eylem planının oluşturulmasında dikkate alınmıştır. Gereklı düzeltmeler sonucunda yedinci eylem planı hazırlanmıştır.

Şekil 15. Yedinci Eylem Planı Şeması



Altıncı uygulama akşamı yeni video ve iki soruluk quiz platforma yüklenmiştir. Video 10 dakika 2 saniyedir. Süreç önceki uygulamalarda olduğu gibi ilerlemiştir. Ders öncesi yapılan son kontrollerde iki öğrencinin quizi cevaplamadığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler ve önceki uygulamada eksiği olan öğrenci okulun bilgisayar odasında bireysel olarak videolarını izlemiş sorularını yazılı olarak cevaplamışlardır.

Dersin ilk beş dakikasında öğrencilerle video hakkında sohbet edilmiştir. Öğrenciler videoyu açık ve anlaşılır bulmuş ve herhangi bir sorun yaşamamıştır. Diğer 10 dakikada öğrencilerin quize verdiği cevaplar tartışılmış ve yanlış cevaplayanların düzeltmeleri yapılmıştır. Quizin doğru cevaplandırılma oranı sonradan katılan 2 kişi dâhil %92 dir (Ek 11). Yani quizi cevaplayan 13 kişi sorulara doğru cevap vermiştir.

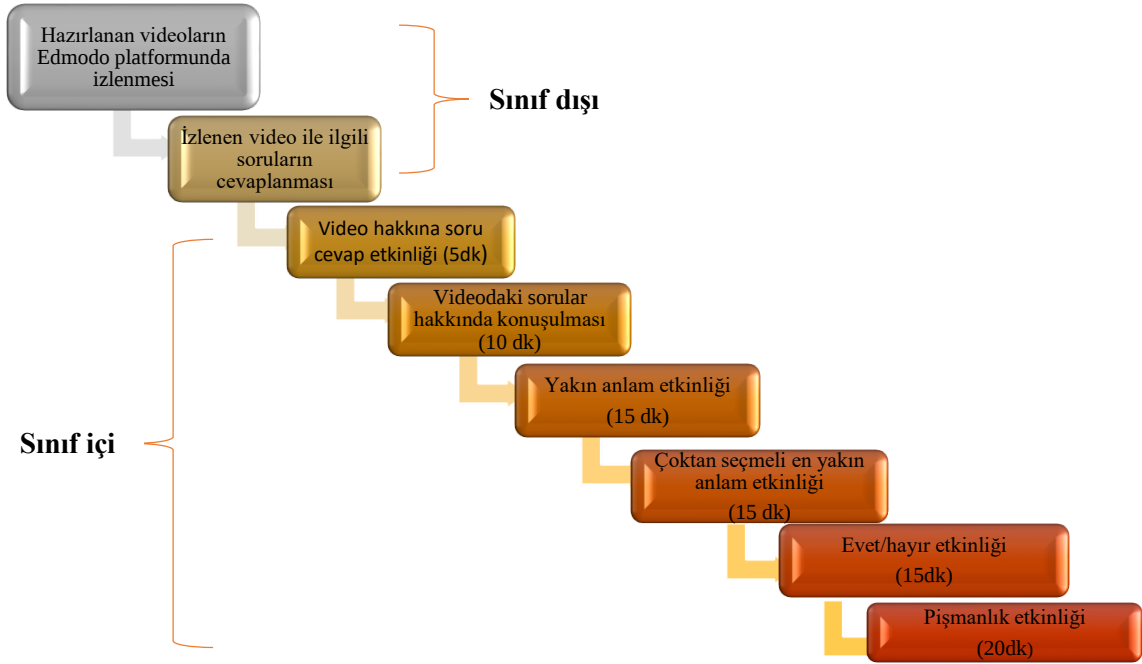
Dersin ilk etkinliği boşluk doldurmadır. Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılmış ve boşlukların konuya uygun şekilde doldurulması istenmiştir. Öğrenciler minimum yardım alarak soruları cevaplamıştır. Dersin ikinci etkinliği ise çoktan seçmeli bir test çalışmasıdır. Öğrenciler kolaylıkla soruları cevaplamış, sorun yaşayan üç kişi ise grup

içerisinde eksiklerini gidermeye çalışmıştır. Öğretmen sınıf içerisinde tüm sorulara anlık cevaplandırmalar yapmıştır. Dersin üçüncü etkinliği için çalışma kâğıdı dağıtılmış ve öğrencilerden cümledeki hataları bulup düzeltmeleri beklenmiştir. Tüm çalışmalar grupça yapılmıştır. Uygulamanın son etkinliği ise yakın anlam çalışmasıdır. Öğrencilere cümleler verilmiş ve bu cümlelere en yakın anlamı taşıyabilecek tek bir cümle yazmaları istenmiştir. Öğrenciler çalışmaya bireysel başlamış ve son aşamada grupça düzeltmeler yapmışlardır. Öğretmen, öğrencilerin cümlelerini toplamış ve tek tek inceleyip düzeltmeler yapmıştır. Uygulama sonrası öğrencilere günlükleri hatırlatılmış ve gün sonunda hem öğrenci hem öğretmen günlükleri hazır hale gelmiştir.

6.12. SEKİZİNCİ EYLEM PLANI

Sekizinci eylem planı hem “If Conditional Type 3” konusunun pekiştirilmesi hem de önceki tüm konuların tekrar edilmesi amacıyla planlanmıştır. Eylem planı hazırlanırken öğrenci günlüklerindeki, öğrencilerin çok fazla cümle kurma ve soru çözme etkinliği yaptıklarına, sıkıldıklarına ve konuların her geçen gün artmasıyla öğrencilerin zorlandıklarına dair olan yorumları dikkate alınmıştır. Öğretmen günlüklerinde ise konuların karşılaştırılması ve sürekli tekrarın sağlanması adına yapılan yorumlar da göz önünde bulundurularak sekizinci ve son eylem planı hazırlanmıştır.

Şekil 16. Sekizinci Eylem Planı Şeması



Yedinci eylem planı akşamı uygulamanın son videosu platforma iki soruluk quiz ile yüklenmiştir. Video 7 dakika 21 saniyedir. Süreç benzer şekilde ilerlemiş ve yapılan

kontroller sonunda bir öğrencinin quizi cevaplamadığı görülmüştür. Öğrenciye ulaşılmış ve öğrencinin videoyu izlediğini quizi gerekli zamanda cevaplayamadığı öğrenilmiştir. Ders öncesi öğrenciye video tekrar izletilmiş, sorular yazılı olarak verilip öğrenciden cevapları alınmıştır.

Dersin ilk beş dakikası yapılan sohbette öğrencilerin videoyla ilgili bir sorun yaşamadığı ve kısa oluşunun çok iyi olduğuna yönelik öğrencilerden dönütler alınmıştır. Diğer 10 dakikada quiz soruları cevaplanmış ve eksik yapılan yerler düzeltilmiştir. Quizin doğru cevaplanma oranı sonradan katılan bir kişi dâhil %85'tir.

Dersin ilk etkinliği yakın anlam çalışmasıdır. Öğrencilere ayrı ayrı iki cümle verilmiş ve bunların tek cümle olarak yazılması beklenmiştir. Öğrenciler grup olarak çalışmış ve etkinliği başarılı bir şekilde tamamlamıştır. İkinci etkinlik çoktan seçmeli olarak verilen cümlelere en yakın anlama gelen tek cümleyi bulma çalışmasıdır. Öğrenciler bu etkinliği bireysel olarak yapmıştır. Üçüncü etkinlik ise evet hayır çalışmasıdır. Öğrencilere cümleler verilmiş ve bu cümlelerin anlamına yönelik evet hayır sorularını cevaplamaları beklenmiştir. Uygulamanın son etkinliği ise hem “Type 2” hem de “Type 3” konularının pekiştirilmesi amacıyla hazırlanan pişmanlıklar aktivitesidir. Öğrencilere üzerinde pişmanlıklar içeren birçok farklı durumun yazılı olduğu bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu durumlara uygun iyi mazeretler üretmeleri beklenmiştir. Çalışma grup olarak yapılmıştır.

Uygulama sonunda öğrencilerden ve öğretmenlerden günlükleri toplanmıştır.

6.13. UYGULAMA SONRASI SON TESTLERİN UYGULANMASI

Tüm uygulamalar yapıldıktan sonra “Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “If Conditionals Achievement Test” son test olarak uygulanmıştır. Son testlerin analizleri yapılmış ve sonuçlarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi, ölçek, bireysel görüşmeler ve öğrenci-öğretmen günlükleri ile toplanan nicel ve nitel verilerin analizlerine ve elde edilen bulgularına araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar elde etmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu sebeple ilişkili gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Test	N	Art. Ort.	Std. Sapma	sd	t	p
Ön-test	15	6.60	2.69	14	-15.253	.00*
Son-test	15	25.00	4.95			

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 6.60$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 25.00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(14)} = -15.253$, $p < .05$]. Yapılan ilişkili örneklem t testi karşılaştırılan iki ölçümün ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bundan dolayı istatistiksel anlamlılığının yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2019). İlişkisiz örneklem t testinde etki büyüklüğü (d) aşağıdaki formülle bulunabilir.

N = Deney grubundaki öğrenci sayısı

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}} \text{ (Büyüköztürk, 2020)}$$

$$d = \frac{-15,253}{\sqrt{15}} = -3.93$$

Etki büyüklüğünde işaretin bir önemi yoktur ve her değeri alabilmektedir. Genel olarak d değeri 0.2’de küçük, 0.5 orta, 0.8 büyük ve 1’in üzeri çok büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada belirlenen değerlere göre $d = 3.93$ etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü öğrencilerin son test ile ön test puanları farkının çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilere uygulanan TE modeline dayalı İngilizce öğretiminin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yükselttiği söylenebilir.

2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna dair sonuçlar elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Test	N	Art. Ort.	Std. Sapma	sd	t	p
Ön-test	15	75.80	10.86	14	-4.360	.00*
Son-test	15	86.60	10.68			

* $p < .05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 75.80$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 86.60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(14)} = -4.360, p < .05$]. Yapılan ilişkili örneklem t testi karşılaştırılan iki ölçümün ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bundan dolayı istatistiksel anlamlılığının yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2019). İlişkili örneklem t testinde etki büyüklüğü (d) aşağıdaki formülle bulunabilir.

N = Deney grubundaki öğrenci sayısı

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}} \text{ (Büyüköztürk, 2020)}$$

$$d = \frac{-4.360}{\sqrt{15}} = -1.10$$

Etki büyüklüğünde işaretin bir önemi yoktur ve her değeri alabilmektedir. Genel olarak d değeri 0.2’de küçük, 0.5 orta, 0.8 büyük ve 1’in üzeri çok büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada belirlenen değerlere göre $d = 1.10$ etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü öğrencilerin son test ile ön test puanları farkının çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilere uygulanan TE modeline dayalı İngilizce öğretiminin çevrimiçi öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde yükselttiği söylenebilir.

3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” soruna istinaden Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ön testler ve son testler kendi aralarında ilişkilendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Uygulama Öncesi	Akademik Başarı	Pearson Correlation	1,00	,380
		Sig. (2-tailed)		,162
		N	15	15
	Çevrim İçi Öz Düzenleme	Pearson Correlation	,380	1,00
		Sig. (2-tailed)	,162	
		N	15	15
Uygulama Sonrası	Akademik Başarı	Pearson Correlation	1,00	,637*
		Sig. (2-tailed)		,011
		N	15	15
	Çevrim İçi Öz Düzenleme	Pearson Correlation	,637*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,011	
		N	15	15

* $p < .05$

Bulgular incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin akademik başarı ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmezken uygulama sonrasında bu iki olgu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir ($r_{\text{önc}} = .380$, $p > .05$ / $r_{\text{son}} = .637$, $p < .01$).

4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin bu yönetime ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik sonuçlar elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu sorunun cevaplanması için öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler ve uygulama sonrası onlardan toplanan öğrenci günlüklerinden yararlanılacaktır.

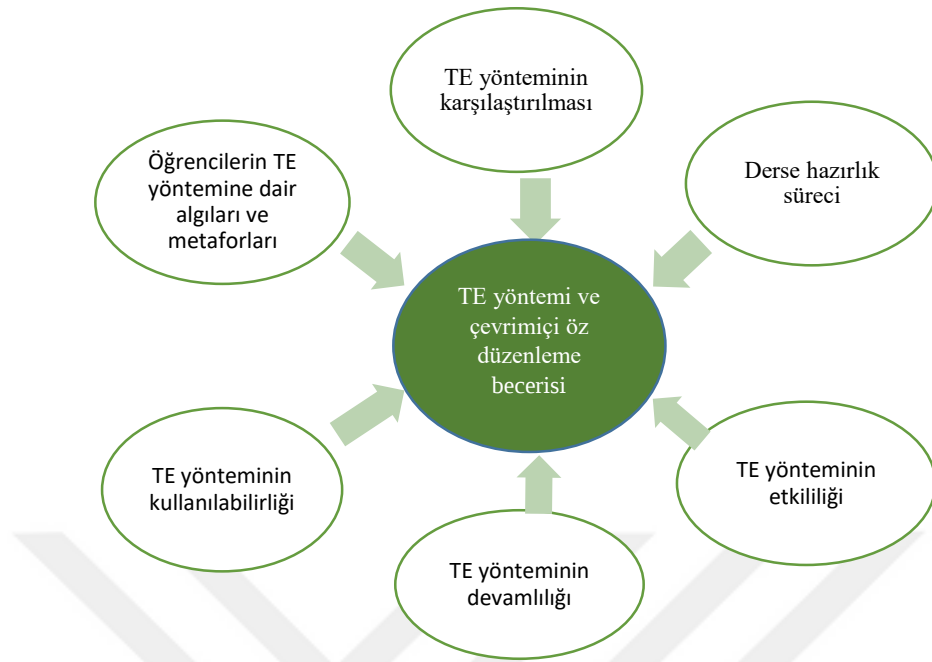
4.1. BİREYSEL GÖRÜŞME VERİLERİ

Uygulanan sekiz eylem planı sonunda 15 öğrenci ile bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler ham veri, kod ve temalar halinde üç sütunda tablolastırılarak içerik analizine uygun şekilde çözümlenmiştir. Verilerin ham hali hiç dokunulmadan olduğu gibi veriler sütununa; cümle cümle kodlanan veriler, kodlar sütununa yerleştirilmiştir. Oluşturulan kodlar ise temalar başlığında gruplara ayrılarak birleştirilip temalar sütununda yerini almıştır. Oluşturulan kod ve temalar eş gözlemci yardımına sunulmuş ve güvenilirliği %95 olarak hesaplanmıştır. Uyum sonucunda 6 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar:

- TE yönteminin karşılaştırılması
- Derse hazırlık süreci
- TE yönteminin etkililiği
- TE yönteminin devamlılığı
- TE yönteminin kullanılabilirliği
- Öğrencilerin TE yöntemine dair algıları ve metaforları

Bu temalar Şekil 17’de gösterilmiştir.

Şekil 17. Öğrencilerin TE Modeli ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerileri Görüşlerine Yönelik Belirlenen Temalar



Belirlenen temalara ait oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Görüşme Analizi Tema, Alt Tema ve Kodları

Tema	Alt tema	Kod	f
TE yönteminin karşılaştırılması	Benzerlikler	Benzerlik olmaması	9
		Test çözme	4
		Etkinlik yapma	3
		Birlikte çalışma	3
	Farklılıklar	Farklılık olması	15
		Daha iyi anlama	14
		Hazırlık	11
		Video izleme	9
		Eğlenme	6
		Önceki derslerle kıyaslama	6
		Grup çalışması	6
		Derse katılım	5
		Kalıcılık	4
		Evde öğrenme	4
		Uygulamayı beğenme	2

Tablo 10 (Devam). Görüşme Analizi Tema, Alt Tema ve Kodları

Tema	Alt tema	Kod	f
Derse hazırlık süreci	Video izleme süreci	Video izleme	15
		Soruları cevaplama	15
		Tekrar izleme	11
		Not alma	9
		Not almama	6
		Aktif olma	2
		Videoları beğenmeme	1
		Evde öğrenme	1
	Yardım talebi	Yardım istememe	9
		Yardım isteme	6
	Kendine ait düzenlemeler	Düzenleme yapma	13
		Materyal kullanma	12
		Ön hazırlık	11
		Çalışma ortamı hazırlama	6
		Sessizlik	5
		Planlama yapma	2
		Düzenleme yapmama	2
		Hedef belirlememe	1
	Sorun yaşama	Sorun yaşamama	11
		İnternet erişim sıkıntısı	4
TE yönteminin etkililiği	Yöntemin İngilizce dilbilgisi üzerindeki etkililiği	Etkili olma	14
		Daha iyi anlama	14
		Öncesiyle karşılaştırma	10
		Video izleme	5
		Kalıcı olma	4
		Faydalı olma	4
		Etkili olmama	1
	Yöntemin çevrim içi ders çalışma alışkanlığı üzerindeki etkililiği	Çevrim içi ders çalışma	8
		Etkili olmama	8
		Çevrim içi olma süresinde değişiklik	7
		Derse ayrılan sürede farklılık	7
		Etkili olma	7
		Çevrim içi olma amacıyla değişiklik	4
		Sosyal medya	3
		Uzaktan eğitim	1

Tablo 10 (Devam). Görüşme Analizi Tema, Alt Tema ve Kodları

Tema	Alt tema	Kod	f
TE yönteminin devamlılığı	Tekrar kullanma	Yöntem tekrar kullanılmalı	15
		Diğer derslerde kullanılmaması	1
TE yönteminin kullanılabilirliği	Yöntemin diğer derslerde kullanılabilirliği	Yöntem başka derslerde kullanılmalı	12
		Matematik	9
		Edebiyat	5
		Biyoloji	2
		Sözel dersler	2
		Sayısal dersler	2
		Almanca	1
		Yöntemin başka derslerde kullanılamaması	1
	Yöntemin diğer becerilerde kullanılabilirliği	Yöntem diğer becerilerde kullanılmalı	13
		Dilbilgisinde kullanma	12
		Okuma becerilerinde kullanma	4
		Dinleme becerilerinde kullanma	4
		Yazma becerilerinde kullanma	3
Öğrencilerin TE yöntemine dair algıları ve metaforları	Yöntem algısı	Eğlenme	5
		Video izleme	4
		Grup çalışması	4
		Bireysel öğrenme	4
		Birlik beraberlik	3
		Yararlı olma	3
		Tersine çevirme	3
		Zaman yönetimi	3
		Uzaktan eğitim	2
		Uygulamalı öğrenme	1
	Metafor	Futbol	2
		Ağaç	2
		Dans	1
		Telefon	1
		Araba	1
		Vitamin hapı	1
		Arabanın debriyajı	1
		Dönme dolap	1
		Güneş	1
		Bilgisayar	1
		Zaman	1
		Zebra perde	1
		Birlik beraberlik	1

TE yönteminin karşılaştırılması temasına ilişkin bulgular

Görüşmeye katılan öğrencilere ilk olarak daha önceki İngilizce derslerine kıyasla TE yöntemiyle uygulanan derslerle ilgili neler düşündükleri, benzerlik ve farklılıklarının olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen görüşlerde öğrencilerin çoğunluğu, önceki İngilizce dersleri ve uygulama dersleri arasında benzerlik bulunmadığı yönünde fikir beyan etmiştir. Benzerlik olarak görüş bildiren öğrenciler ise az sayıda da olsa önceki derslerde de benzer etkinlikler yapıldığını ve yine sınıf içinde hep birlikte bu etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“Görüşmeci: Peki benzer yanları var mı? Önceki derslerle bunun? Yani ortak olan noktaları var mıydı? Önceki İngilizce dersleriyle şu son yaptığımız İngilizce dersleri.

Salih: Yani hocam yoktu bence ya.”

“Görüşmeci: Peki. Benzer yanları var mıydı sence?

Nefes: Hımm. Yani benzer yanı... Hep birlikte tekrar ders işlememiz hani bu benzer yanı ama onun dışında yoktu bence.”

“Görüşmeci: Hı hı. Peki, benzer yanı var mı sence?

Ravza: Benzerrr yanuuu. Yani burada yaptığımız sadece testler, çalışmalar.

Görüşmeci: Bunlar benzer ama daha az sayıdaydı?

Ravza: Yani daha az.”

Öğrenciler TE yönteminin uygulandığı derslerle önceki dersleri kıyasladığında farklılıkların çok fazla olduğuna dair görüşler bildirmişlerdir. Farklılık olmadığını düşünen öğrenci olmazken farklılıkları belirten öğrenciler derslerin daha eğlenceli geçtiğini, konuyu daha iyi ve detaylı anladıklarını, daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini, önceki derslerden farklı olarak derse hazır geldiklerini, birlikte grup olarak çalıştıklarını, akran desteği aldıklarını, önceki derslere nazaran daha aktif öğrenme sürecine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Evde video izleme sürecinin başlı başına farklı olduğunu, öğrenmelerinin evde gerçekleşmesinin önceki öğrenmeleri adına büyük farklar yarattığına dair görüş bildirmişlerdir.

“Görüşmeci: Anladım. Peki. Şimdi gelelim kendi sorularımıza. Yaptığımız uygulamayla alakalı sorulara. Daha önce işlediğimiz derslere önceki İngilizce derslerine

kıyasla bu on altı saatlik uygulama hakkında neler düşünüyorsun? Sence benzerlikleri ya da farklılıkları var mıydı?

Gamze: Bana göre bu on altı saatlik yaptığımız çalışma bana daha çok verimli geldi. Çünkü hani kırk dakikada yaptığımla on altı saatlik çalışma arasında bayağı bir fark var. Hem kısa videolarla daha çok konuyu anlamamı sağladı. Hem de konuyu sorularla pekiştirmem daha aklımda kalıcı oldu. Diğer kırk dakikalık dersle şimdiki yaptığımız çalışma arasında şey fark var. Daha çok aklımda kaldı. Kalıcılığı var mesela.

Görüşmeci: Peki diğer derslere hazırlanma sürecin de farklı mıydı?

Gamze: Evet farklıydı.

Görüşmeci: Peki. Peki, bu farklılık senin hoşuna mı gitti?

Gamze: Hoşuma gitti.

Görüşmeci: Farklı geldiği için mi? Yoksa bu tarz sana daha mı uygun senin öğrenmene?

Gamze: Bence her ikisi de hem benim için öğrenmeme daha kolay oldu hem de eğlenerek öğrendiğim için daha eğlenceliydi, hoşuma gitti.”

“Görüşmeci: Peki geldik uygulama sorularımıza. Daha önce işlediğimiz İngilizce derslerini düşün. Bir de bu on altı saatlik uygulama derslerimizi düşün. Sence benzerlikleri ya da farklılıkları var mıydı?

Faruk: Farklılıkları çoktu. Hatta olumlu yönde farklılıklar vardı. Mesela konuyu öncesinde evde izleyip sonra gelip burada işlemek akılda kalıcı oluyordu. Daha verimli oluyordu normal derslere göre.”

“Görüşmeci: Peki sizinle on altı saatlik bir uygulama yaptık. Önceki İngilizce derslerine kıyasladığında bu on altı saatlik uygulama yaptığımız İngilizce dersleriyle benzerlik ya da farklılıkları var mıydı? Önceki İngilizce dersleriyle bunların?

Altay: Çok farklılıklar vardı hocam. Çok farklı.

Görüşmeci: Ne gibi?

Altay: Hocam mesela dersiniz biraz daha eğlenceliydi. Güzeldi. Anlaşılmamız yani konuları daha iyi anladık. Şeyleri daha iyi anladık. Önceki derslerde ben o kadar derse katılmıyordum. Ama şimdi derslere katılıyorum. Daha çok eğlenceli oluyor hocam.

Görüşmeci: Neler farklıydı peki eğlence dışında? Önceden ne yapıyorduk şimdi yaptık?

Altay: Mesela şimdi anlamam değişti mesela hocam. Keşke her zaman böyle olsa hocam. Çünkü cümleler daha çok... Arkadaşlarımla daha çok bilgi alışverişi yapabiliyoruz. Daha iyi oluyor böyle hocam. Farklar... Benim gözümde bunlar hocam."

Derse hazırlık süreci temasına ilişkin bulgular

Görüşmeye katılan öğrencilere TE modeliyle uygulanan dersler için nasıl bir hazırlanma süreci geçirdiklerine, sorun yaşayıp yaşamadıklarına, kendilerine ait düzenlemeler yapıp yapmadıklarına ve yardım ihtiyacı duyup duymadıklarına dair sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda ders öncesi aşamada neler yaptıkları, videoları nasıl kaç kez izledikleri, not alıp almadıkları, bu esnada sorun yaşayıp yaşamadıkları, derslere hazırlanırken kendi düzenlemelerini yapıp yapmadıkları, bir desteğe ihtiyaç duyup duymadıklarına yönelik kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin hepsinin ders öncesi izlenmesi gereken videoları izledikleri, çoğunun birden çok kez izlediği, izlerken not aldığı ve diğer derslere hazırlanma sürecinden farklı bir süreç geçirdiklerine dair görüşler göze çarpmıştır. Öğrencilerin birçoğu diğer derslere hazırlanmazken İngilizce dersine hazır bir şekilde geldiklerini ifade etmiştir. Öğrencilere TE yönteminin uygulanması esnasında herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda dört öğrencinin internet erişim sıkıntısı yaşadığı, onların da arkadaşları ya da okuldaki bilgisayarlar aracılığıyla bu sorunun üstesinden geldiklerini belirten ifadeleri göze çarpmıştır. Öğrencilere çevrimiçi derslere hazırlanırken kendilerine ait düzenlemeler yapıp yapmadıkları sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendine ait düzenlemeler yaptığı, istedikleri ve uygun olan zamanda, sessiz ve düzenli bir ortamda, not almak için hazırladıkları materyallerle videoları izledikleri, önceden kendilerine hedefler belirlemediklerine dair yanıtlar alınmıştır. İki öğrencinin kendine ait herhangi bir düzenleme ya da planlama yapmadığı göze çarpmıştır. Öğrencilere derse hazırlık aşamasında herhangi bir desteğe ihtiyacı olup olmadıklarına dair soru yöneltildiğinde çoğu öğrencinin yardıma ihtiyacı olmadığı cevabı alınırken birkaç öğrenciden arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişime geçip destek aldığına yönelik ifadeler gelmiştir.

“Görüşmeci: Peki bu tersine eğitim modeli. Yani bizim uyguladığımız model. Dersler için derse gelmeden önce hazırlanma sürecinden bahsedebilir misin bana? Mesela evde neler yaptın? Videoları kaç kez izledin? Nasıl izledin? Not aldın mı izlerken?”

İlgin: Not aldım hocam. Etkinlikleri yaparken ön hazırlık yaptık zaten. Videoları izledim.

Görüşmeci: Bir kere mi izledin? Birkaç kere mi izledin?

İlgin: Birkaç kere izlediğim oldu hocam. Birkaçında konuyu anlamadığımda birkaç kere izliyordum. O yönden bayağı iyiydi. İstedığımız kadar izleme şansımız olduğu için. Not alıyordum. Başlarına gelecek kelimeleri. Çalışıyordum onlara. Gelince de ön hazırlık oluyordu. İyi oluyordu.

Görüşmeci: Peki diğer derslerle kıyasladığında hazırlanma sürecin farklı mıydı?

İlgin: Diğer derslere göre hocam hazırlanma sürecim farklı değildi. Ama güzel bir çalışmaydı. Çünkü bununla konuyu anlayıp geldiğimiz için...

Görüşmeci: Diğer derslerde peki önceki derslerde de başka Matematiktir, Edebiyattır, diğer derslere de böyle hazırlanıp geliyor muydun?

İlgin: Yok gelmiyordum hocam.

Görüşmeci: Peki. Herhangi bir soru sorun yaşadın mı? Evde bu modeli uygularken videoları izlerken, internet bağlantısı gibi, donanım eksikliği gibi işte çevreden kaynaklı sorunlar gibi öğrenmeyle alakalı sorunlar gibi problem yaşadın mı?

İlgin: Yok hocam öğrenmeyle alakalı sorun yaşamadım ama internetle birazcık sorun yaşadım. Sonradan zaten düzeldi. İnternet sorunuuydu.”

“Görüşmeci: Bu süreçte evde derse gelmeden önce hazırlanma sürecinden bahsedebilir misin? Mesela videoları izledin mi? Kaç kere izledin? Not aldın mı? Evde neler yaptın?

Fatma: Evde genelde ben sabahları izliyordum sabahları şöyle yapıyordum. Videoyu izliyordum. Anlamadıysa anlamadığım kısımları tekrar izliyordum. Sonra emin olmadığım kısımları daha en son not alıyordum. Sonra verdiğiniz quizleri cevaplıyordu. Bu şekilde oluyordu.

Görüşmeci: Peki herhangi bir sorun yaşadın mı izlerken? Yani bu internet erişim sıkıntısı olabilir. Donanım eksikliği olabilir. İşte bilgisayarım yok, tabletim yok,

telefonum yok gibi. Ortam kaynaklı sorunlar olabilir. Hani evde düzgün ortamı sağlayamamış olabilirsin. Ya da öğrenmeyle alakalı sorunların olabilir. Mesela işte ben bu şekilde öğrenemiyorum da diyebilirsin. Herhangi bir problem yaşadın mı?

Fatma: Yaşamadım.

Görüşmeci: Peki. Çevrimiçi dersler için nasıl bir hazırlık süresi geçirdin? Mesela kendine ait düzenlemeler yaptın mı? Bu dersler öncesinde videoları izlerken işte ne bileyim, ortamı düzenlemiş olabilirsin, zamanını ayarlamış olabilirsin, kendine hedefler belirlemiş olabilirsin. Kendine ait düzenlemeler yaptın mı bu videoları izlemeden önce ya da izlerken?

Fatma: Yaptım. Yani çok bir şey yapmadım ama dediğim gibi genelde sabahları izliyordum. O zaman daha hani sabahları derse geldiğimizde daha aktif oluyordum. Yani daha akılda kalıcı oluyordu. Sabah izleyip okula gelip uygulamaları yapınca o zaman daha verim alıyordum. Onun dışında....

Görüşmeci: Videoları izlerken evde kendine ait bir şeyler yaptın mı? Mesela ortamı düzenlemiş mi olabilirsin?

Fatma: Evet.

Görüşmeci: Sessiz bir ortam sağlayabilirsin belki kendine. Materyaller hazırlamış olabilirsin kendine. Mesela bak atıyorum kendine önceden hedefler belirlemiş olabilirsin belki bugün şunu şunu yapacağım diye.

Fatma: İuu. Odamı topluyodum genelde. Masamı düzenliyodum çünkü odaklanamıyorum masa dağınık olunca. Not alma defterim vardı bi tane ona alıyodum hep notlarımı. Onları koyuyodum izlerken sonrasında bu hedeflerimi başarıyordum.

Görüşmeci: Peki hiç yardım isteğin oluyor muydu? Kendi kendime bu şekilde öğrenemiyorum derste olsam arkadaşlarıma ya da öğretmene sorsam gibi herhangi bir yardım talebin oluyor muydu video izlerken? Yoksa hepsini tek başına anlıyor muydun?

Fatma: Arasıra oluyordu tabiki de anlamadığım yerler. Onu da zaten uygulama yaptığımızda size soruyordum.”

“Görüşmeci: Peki Tersine eğitim modeli. Yani yaptığımız bu uygulama aslında tersine eğitim modeliydi. Biz önceden konuyu okulda öğreniyorduk. Evde verilen ödevleri yapıyorduk. Doğru mu? Şimdi süreci tersine çevirdik. Biz evde konuyu anlayıp geliyoruz.

Okulda da hep beraber ödev yapıyoruz. Bir nevi. Şimdi bu modelin sence senin için nasıl derse hazırlandın? Senin ders için hazırlanma sürecin neydi? Videoları kaç kere izledin? Not alabildin mi? Bunları da düşünebilirsin. Nasıl hazırlandın derse?

Nefes: Videoları izlerken not aldım.

Görüşmeci: Kaç kere izledin videoyu? Bir.. Bir kere mi?

Nefes: Videoyu iki kez falan izledim ya da anlamadığım yer olursa tekrar sarıp tekrar izliyordum. Öyleydi.

Görüşmeci: Not alıyordun?

Nefes: Hı hı aldım.

Görüşmeci: Peki diğer derslere başka derslere hazırlanma sürecinden farklı mıydı bu derslere hazırlanma süreci?

Nefes: Farklıydı.

Görüşmeci: Bu sadece video izlemek bazında mı? Yoksa ona vakit ayırdığın için mi?

Nefes: Şimdi bunda vakit ayırdım. Yani diğer derslere pek çalışarak gelmiyorum. Hani bakmıyorum evde fazla. Ama bu dersi hani özellikle zaman ayırıyordum. O yüzden farklıydı.

Görüşmeci: Peki bu model uygulanırken sorun yaşadın mı? Mesela bu internet bağlantısı, donanım eksikliği, çevrenle alakalı bir sıkıntı ders ya da konu bazlı bir sıkıntı olabilir. Herhangi bir problem yaşadın mı bu süreçte?

Nefes: Hayır yaşamadım.

Görüşmeci: Peki çevrimiçi dersler için hazırlık evresi yaptığında kendine ait düzenlemeler yaptın mı? Mesela işte ortamı düzenlemiş olabilirsin. Zamanını ayarlamış olabilirsin. Kendine hedefler belirlemiş olabilirsin. Kendine ait düzenlemeler yaptın mı ders için?

Nefes: Zaman olarak hep okul çıkışlarında genelde hani evde kimsenin olmadığı vakitlerde yaptım. Yani izledim videoları. Bir de kâğıt kalemle hazırladım önüme. Not tutmak için. Başka bir şey yapmadım.

Görüşmeci: Peki yardım talebin oldu mu? Anlamadığın, yardıma ihtiyacın olduğu bir süre oldu mu?

Nefes: Hayır olmadı.”

TE yönteminin etkililiği temasına ilişkin bulgular

Görüşmeye katılan öğrencilere TE yönteminin etkililiği hakkında sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda yöntemin İngilizce dilbilgisi ve çevrimiçi ders çalışma alışkanlığına etkisine dair alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin hemen hemen hepsi TE yönteminin dilbilgisi başarı üzerinde etkili olduğuna, önceki öğrenmeleriyle karşılaştırdıklarında daha kolay ve yararlı öğrenmeler gerçekleştirdiklerine ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduklarına dair görüşler bildirmiştir. Bir öğrenci yöntemin dilbilgisi başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığına dair görüş bildirmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin çoğu TE yönteminin çevrimiçi ders çalışma alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkisi olmadığı yönünde fikir beyan etmiştir. Yöntemin etkili olduğunu düşünen öğrenciler ise çevrimiçi olma sürelerinde önemli bir değişiklik olmasa da çevrimiçi olma amaçlarında değişiklik olduğu ve çevrimiçiyken ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları sosyal medyaya ayırdıkları zamanda herhangi bir kısıtlama olmadığını sadece çevrimiçi olma sürelerini arttırdıklarını ifade etmiştir.

“Görüşmeci: Peki sence bu model dilbilgisi başarısı. Yani bu if conditional bir dil bilgisi konusu. Dilbilgisi başarının üzerinde ne kadar etkili oldu? If conditional konusunu ne kadar anladın sence?

Erdem: Konunun birçok bölümünü anladım. Sadece değişiyor. Type 1, type 2, 3 onlarda aklında kalması sıkıntı oluyor. Bilmiyorum nasıl yaparım. Bakacağız artık

Görüşmeci: Peki sence etkili miydi bu model?

Erdem: Etkiliydi.

Görüşmeci: Önceki derslerde olsaydı bu kadar iyi anlayamaz mıydın?

Erdem: Cıkk. Sanmıyorum.”

“Görüşmeci: Peki bu model dilbilgisi başarısı üzerinde.. Hani if conditional bir dilbilgisi konusuydu. Sence ne kadar etkili oldu dilbilgisi üzerinde?

Tülin: Bence güzel oldu. Çok etkili oldu bayağı üzerinde durduğumuz için. Bayağı iyi anladım. Normalde hani normal bir konu gibi işleseydik belki anlamazdım.

Görüşmeci: Yeterince anladığını düşünüyorsun?

Tülin: Evet.

Görüşmeci: Peki. Çevrimiçi ders çalışma alışkanlığını ne kadar etkiledi sence? Hani online olarak ders çalışmanı değiştirecek mi sence bakış açını? Eskiden belki çok fazla video izleyip çevrimiçi internet üzerinden çalışan bir öğrenci değildin belki de belki de öyleydin bilmiyorum. Herhangi bir değişikliğe yol açacak mı sende?

Tülin: Yok açmadı.”

“Görüşmeci: Peki bu tersine eğitim modeli çevrimiçi ders çalışma alışkanlığını etkiledi mi? Evde ders çalışma alışkanlığını?

Suzan: Fazla etkilemedi hocam. Ben zaten çalışıyordum evde.”

“Görüşmeci: Peki tersine eğitim modeli çevrimiçi oluyorsun ya sen çok fazla çevrimiçi oluyorum dedin. Bu sürede derse harcadığın zamanı etkiledi mi? Mesela çevrimiçi dersini ne kadarı... Nasıl etkiledi?

Suna: İnternette fazla vakit ayırcam yere derse çalışabiliyordum.

Görüşmeci: Yani şöyle. Mesela beş altı saate giriyorum dedin Bu zamanın bir kısmını videoları izlemeye ayırdın. Doğru mu?

Suna: Evet.

Görüşmeci: O zaman senin çevrimiçi olmadaki amacında bir değişiklik oldu. Biraz sosyal medyadan ders çalışmaya doğru geçiş oldu?

Suna: Evet. Sosyal medyaya daha az vakit kalıyordu.”

TE yönteminin devamlılığı temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde TE yönteminin tekrar kullanılmasını isteyip istemedikleri sorulduğunda öğrencilerin 14’ü bu soruya evet olarak yanıt vermiştir. Sadece bir öğrenci soruya emin olmadığı ve öğrenmesinden çok bir fark olmadığı yönünde fikir belirtmiştir. Öğrenciler yöntemi beğendiklerini, çok eğlenceli bulduklarını, daha iyi öğrendiklerini, kendi öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini ve yöntemi tekrar kullanmak istediklerini belirtmiştir.

“Görüşmeci: Pekiii. Eeee.. Bu yöntemin tekrar kullanılmasını ister miydin?

İlgin: İsterdim hocam. Çünkü derste sessizlik olmuyor bazen. Bazen dersi kaynatanlar oluyor ama evde kendimiz ortamımızı ayarlayıp sessizlik oluşturabiliyoruz. Bu yüzden de konuyu daha iyi anlıyoruz. Hem okula gelince de derste ayırıyeten konu için

bi vaktimiz gitmiyo. Etkinlikleri daha çok yoğunluk gösterebiliyoruz. Daha çok ağırlık verebiliyoruz.”

“Görüşmeci: Peki tekrar kullanılmalı mı sence bu yöntem?

Salih: Valla olsa seve seve yaparız hocam. Hem de yararlı bayağı. Kullanılır.”

“Görüşmeci: Peki tekrar kullanılmalı mı sence model?

Erhan: Bilmem. Hımmm yani pek emin olmadım. Çok da bir fark olmadı sanki.”

TE yönteminin kullanılabilirliği temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde, öğrencilere TE yönteminin İngilizce dilbilgisi becerisinin geliştirilmesi dışında okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla da kullanılıp kullanılamayacağı, yöntemin İngilizce dışında diğer derslerde de uygulanabilir olup olmadığı hakkında sorular sorulmuştur. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda iki alt tema oluşturulmuştur. Birinci alt tema olan TE yönteminin diğer derslerde kullanılabilirliği teması adı altında öğrencilerin çoğunluğunun yöntemin başka derslerde kullanılabilir olduğuna, özellikle de matematik dersinde evde video izleyerek ön hazırlık yapmanın oldukça faydalı olacağına dair yorumlar göze çarpmıştır. Bu görüşün aksine matematik dersinde öğretmen anlatımının gerekli olduğunu savunan ve evde tek başına matematik öğrenemeyeceğini düşünen üç öğrenci de bulunmaktadır. Ayrıca yöntemin sırasıyla Edebiyat, Biyoloji, Almanca gibi dersler de kullanılabilir olduğuna dair oldukça fazla sayıda görüş mevcuttur. Öğrencilerin birkaçı yöntemin sözel derslere daha uygun olduğunu savunurken diğer birkaç öğrenci de sayısal derslerde yöntemin daha kullanılabilir olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci yöntemin İngilizce dışında başka derslerde kullanılamayacağına dair görüş bildirmiştir. TE yönteminin İngilizce dersindeki diğer becerilerde kullanılabilirliği alt temasında ise öğrencilerin neredeyse tamamı yöntemin diğer becerilerde de kullanılabilir olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler özellikle dilbilgisi kullanımında oldukça işe yarar bir yöntem olduğunu ve ilerleyen zamanlarda bu yöntemle devam etmek gerektiğine dair görüşler bildirirken okuma ve dinleme becerilerinde önceden evden hazır gelerek okulda bu becerilere daha çok vakit ayıracıklarına ve yöntemin oldukça faydalı olacağına dair görüşlerde bulunmuşlardır. Üç öğrenci de yöntemin yazma becerilerinde de denenebilir olduğunu ifade etmiştir.

“Görüşmeci: Peki İngilizce dışında başka derslerde kullanılabilir mi?

Fatma: Kullanılabilir.

Görüşmeci: Mesela?

Fatma: İııı. Matematik olabilir. O da uygulamalı bir ders. Mesela konuları biz direk burada görüyoruz. Bazılarımız tekrar yapmıyor ama bu şekilde olduğunda tekrar yapmak zorunda kalıyoruz. Konuyu önceden bilip okula gelip hocanın burada tekrar anlatmasıyla iyi oturtulabilir.

Görüşmeci: Peki. İngilizce dersinde kullandığımızı düşünelim tekrar. Şuan dilbilgisinde kullandık bunu okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi becerilerde de kullanabilir miyiz?

Fatma: Evet çok da yararlı olur çünkü İngilizce yazıldığı gibi okunan bir dil değil öncesinde okuyup ya da dinleyip gelirse bize katkısı daha çok olur.”

“Görüşmeci: Peki İngilizce dersi içerisinde başka bölümlerde ya da başka derslerde kullanılabilir mi?

Nefes: Hımmm. Matematikte pek olmaz. Çünkü ben video izleyince hiç anlamıyorum. Ama diğer derslerde olabilir.

Görüşmeci: Sözel derslerden mi bahsediyorsun?

Nefes: Hı hıh. Evet.

Görüşmeci: Peki İngilizce dersi içinde dilbilgisi değil de okuma, yazma, konuşma, dinleme bu becerilerde kullanılabilir mi?

Nefes: Dinleme olabilir ama okuma..emin değilim.”

“Görüşmeci: İngilizce dışında başka derslerde de kullanılabilir mi?

Suna: Hayır kullanılmaz.

Görüşmeci: Hayır kullanılamaz diyorsun. Peki, biz bunu İngilizcede dilbilgisinde kullandık. Okuma, yazma, dinleme gibi becerilerde de kullanabilir miyiz?

Suna: Kullanabiliriz.”

“Görüşmeci: Peki İngilizce dersinde sence nasıl işleyebiliriz biz bunu? Hani şuan dilbilgisinde işledik. Bu başka okumadır, yazmadır, konuşmadır ya da diğer derslerde olabilir sence kullanılabilir mi?

Gamze: Bence kullanılabilir ama daha çok sözel derslerde kullanılabilir. Sayısal dersleri evde çok fazla anlayabileceğimi sanmadığım için. Ama okumada mesela okuyacağımız çalışacağımız metne evde hazırlanıp okula gelip bunla alakalı sorular çöze de biliriz.”

“Görüşmeci: Başka derslerde kullanılabilir mi?

Faruk: Kullanılabilir.

Görüşmeci: Mesela?

Faruk: Meselaaa yaniii... Her ders için kullanılabilir. Matematikte, Almancada... Öncesinde anlatılıp okula gelip pekiştirme olur.

Görüşmeci: Peki İngilizcede farz et ki kullandık. Dilbilgisi dışında okuma, yazma, dinleme gibi becerilerde kullanılabilir miyiz?

Faruk: Yani olabilir. Ama dilbilgisinde daha etkili olur.”

Öğrencilerin TE yöntemine dair algıları ve metaforları temasına ilişkin bulgular

Öğrencilere yapılan bireysel görüşmelerde TE yöntemi ile gerçekleştirilen on altı saatlik uygulama dersleri boyunca yaşamış oldukları deneyimleri neye benzetebileceklerine dair sorular yöneltildiğinde alınan cevaplar sonucunda iki alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar öğrencilerin yöntem algıları ve metaforlar adı altında toplanmıştır. Öğrencilerin yöneme dair algılarında çeşitlilik göze çarpmaktadır. Öğrenciler için yöntem; eğlence, grup çalışması, birlik beraberlik, bireysel öğrenme, video izleme, yararlı olma, tersine çevirme, zaman yönetimi, uzaktan eğitim, uygulamalı eğitim gibi kavramları çağrıştırmaktadır. Yöntemin öğrencilere çağrıştırdığı metaforlarda ise benzerlikler göze çarpmaktadır. İki öğrenci yöntemi ilgi duyup keyif aldıkları futbol oyununa benzetirken, iki öğrenci ağaç benzetmesi yapmıştır. Öğrenciler, ağacın sulanmaya ve ilgiye ihtiyacı olduğu gibi onların öğretmenleri tarafından ilgilenildikçe daha iyi öğrendiklerine dair görüş bildirmişlerdir. Bir öğrenci, yöntemi kendisi için çok eğlenceli olan dans kavramına benzetirken yöntemin öğrenmelerini kendi başına gerçekleştirmesine ve arkadaşlarıyla birlikte pratik yapmasına imkân sağladığını ifade etmiştir. Bir öğrenci yöntemi ilk olarak uygulama yapıp ardından pratik yapma imkânı sağladığı için araba kullanmaya benzetirken diğer öğrenci benzer olarak yöntemi araba debriyajına benzetmiştir. Buna gerekçe olarak öğretmenin öğrenmeyi başlattığını onların ise arttırarak devam ettirdiğini düşündüğünü söylemiştir. İki öğrenci yöntemi yararlı ve

etkili buldukları için güneşe ve vitamin hapına benzetme yapmıştır. Diğer iki öğrenci ise yöntemin tersine işlemesi yönüne vurgu yaparak metaforlarını dönme dolap ve zebra perde şeklinde oluşturmuşlardır. Diğer öğrenciler ise yöntemi sürekli zaman ayırıp video izlediği için zaman kavramına, videoları izlemesi için gerekli ve kolay ulaşılabilir olan telefona, öğrenmesi için gerekli olduğunu düşündüğü bilgisayara ve sürekli grupça çalıştıkları ve yardımlaştıkları için birlik beraberlik kavramına benzetmişlerdir.

“Görüşmeci: Peki son olarak tersine eğitim modeli zaten eğitimi tersine çevirmek adını buradan alıyor. Peki, bu yaşadığımız deneyimi on altı saatlik deneyimi. İzlediğin bir sürü videoyu düşündüğünde bir şeye benzetmek istesen bu süreci ne olurdu? Bu cansız bir varlık olabilir, hayvan olabilir, soyut ya da somut bi şey olabilir istediğin herhangi bir şey. Neye benzetirdin?

Gülce: Yaa hani hocam şey. Uzaktan eğitime geçmiştik ya o gibi oldu açıkçası.

Görüşmeci: Hıhıh. Geçmiş deneyimlerine döndün. Peki, bir şeye benzetmek istesen herhangi bir şey olabilir?

Gülce: Aklımdan dönme dolap geçiyor öğretmenim.

Görüşmeci: Olabilir. Neden olmasın. Bu senin fikrin. Dönme dolaba benzetirdin? Neden dönme dolap geçti aklından?

Gülce: Tersine eğitim olduğu için.”

“Görüşmeci: Pekiii. Son soru Hakan. Tersine eğitim modeli ile yaşadığımız bu deneyimi bir şeye benzetmek istesen bu ne olurdu?

Hakan: Bir ağacın köküne hocam. Niye diye sorarsanız. Ağacın köküne su vermeden büyümmez yani illa suyu alması lazım. Güneş ya da... Iuuu...

Görüşmeci: Hangisi ama birine benzetirsen sevinirim.

Hakan: Güneş hocam.

Görüşmeci: Hangi açıdan güneşe benzettin?

Hakan: Hocam güneş d vitamini barındırdığı için her şeyde faydalı. Biz de yani siz uyguladınız iyi oldu bu yaptığınız çalışma. Bu yaptığımız çalışmayı ben güneşe benzetiyorum mesela.”

“Görüşmeci: Peki son soru sana Faruk. Tersine eğitim modeliyle yaşadığımız bu deneyimi bir şeye benzetmek istesen bu ne olurdu?

Faruk: Bu eğitim modelini... Dersler eğlenceli geçiyordu mesela futbol oynarken de çok eğleniyorum. Yani futbol oynamaya benzetebilirim.

Görüşmeci: Sadece eğlenceli oluşu açısından mı?

Faruk: Aynen."

"Görüşmeci: Peki son soru Erhan. Bu modelle yaşadığımız deneyimi bir şeye benzetmek istesen bu ne olurdu? Düşün bakalım süremiz var. İstedğin kadar düşünebilirsin.

Erhan: Hocam ağaca benzetirim ben.

Görüşmeci: Efendim?

Erhan: Ağaçç.

Görüşmeci: Neden ağaç?

Erhan: Siz suladıkça biz de daha iyi öğrenmeye başlıyoruz hocam. Öyle yani."

4.2. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ VERİLERİ

Bu bölümde uygulanan 8 eylem planının her birinin ardından öğrencilerden sıcaklığına toplanan günlüklerin doğrudan alıntılarla betimsel analizi sunulacaktır. Uygulanan her eylem planı sonrası toplanan günlükler bir sonraki eylem planının hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yöntem ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri adına görüşlerini sunmalarına olanak tanımıştır.

1. Eylem planı sonrası öğrenci günlüklerinden edinilen bilgilerde öğrencilerin "Anlamamıza çok yararlı oldu bu etkinlik çok sevdim daha iyi anlayabiliyorum." "Bence çok güzel ve eğlenceli bir aktivite." "Konu anlatımını evde izlememiz çok iyi oldu. Okulda konu anlatımıyla vakit geçirmiyoruz." "Okuldaki etkinliklerle beraber daha çok eğlenceli ve anlaşılır bir dersti." gibi ifadeleri ile yöntemi beğendiklerine dair yorumlar göze çarpmıştır. Yanı sıra "Edmodo'ya atılan video çok anlaşılır ve iyiydi." "Videoyu izledim ve anladım." "Video çok anlaşılırdı." "Uygulamadaki video gayet iyi ve anlaşılırdı güzelce izledim ve anladım." "Benim açımdan uygulama gayet basit ve anlaşılır. Ekstra bir çaba veya zorluk çıkarmıyor." "Videolar kısa, güzel ve öğreticiydi." gibi ifadeler paylaşılan videonun oldukça anlaşılır ve net olduğuna dair çıkarımlarda bulunulmasını sağladı. "Videodan sonraki sorular konuyu daha çok anlamamı sağladı." "Videodan sonra video ile ilgili sorular sorup pekiştirmesi videoyu dikkatli izlememi sağladı."

ifadeleri videonun ardından sorulan sorunun videoyu dikkatli izlemelerine sebep olduğunu belirtmiştir. *“Daha çok etkinlik yapma şansı bulduk.” “Okulda konuyla ilgili testler çözüp bol bol pratik yapmak konuyu daha iyi anlamamı sağladı.” “Derste yaptığımız etkinlikler konuyu daha iyi anlamamızı sağladı.” “Okuldaki pratikler daha çok aktif olmamızı sağlıyor ve eksiklerimizi gideriyoruz.”* gibi yorumlar okulda çok fazla pratik yapmanın konunun daha iyi öğrenilmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca *“konu anlatımını istediğimiz kadar izleyebiliyoruz. Bu harika.” “Videoyu tekrar tekrar izledim ve konuyu anladım” “Videoyu birkaç kez izledim ve sonunda anladım.”* gibi ifadeler konu anlatımını istedikleri kadar izlemelerinin onlara avantaj sağladığına dair sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır. *“Bence çok güzel ve eğlenceli bir aktivite. Bu sürecin sonunda iyi bir şeyler öğreneceğime inanıyorum.” “Tekrar bu yöntemi kullanırsak daa iyi öğrenebilir bence.”* gibi ifadeler yöntemin ilerleyen zamanlarda öğrenmelerine katkı sağlayacağına dair olan inanışlarını gözler önüne sermiştir.

2. eylem planı sonrası öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde öğrencilerin *“Bir önceki etkinliğe göre daha iyi ilerlemeye başladım.” “Bugünkü etkinlik daha zor olmasına rağmen bi şeyler yapabildim.” “Bu şekilde öğrenerek daha iyi şekilde öğrendiğimi fark ettim.” “Böyle olursa devam ederse yaptığımız etkinlikler bana faydalı olacak gibi.”* gibi ifadeleri göze çarpmıştır. Bu ifadelerden öğrencilerin yöntemi öğrenmeleri adına faydalı ve etkili buldukları, ayrıca yöntemin kullanılmaya devam etmesi durumunda daha iyi öğrenmeler gerçekleştireceklerine dair inanışlarının farkına varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin *“Hocam bir önceki etkinliğe göre bu çok çok daha iyiydi. Etkinlikler gayet güzeldi.” “Bugünkü son etkinlikle kendimin konuyu anlayıp anlamadığımı fark edebildim.” “Bugünkü etkinliklerle normal derste olduğumuzdan daha aktiflik ve konu daha eğlenceli hale geliyor, öğrenmesi kolay oluyor.”* gibi ifadeleri öğrencilerin yapılan etkinlikleri beğendiğini gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin *“Vaktimiz verimli geçiyor severek eğlenerek yapıyoruz.” “Vaktimiz böyle gayet verimli geçiyor, konuyu evde dinlemek bence daha iyi oluyo.” “Vaktimiz daha verimli geçiyo. Hem konuyu anlamaya ekstra vakit gitmiyo.”* şeklindeki ifadeleri yöntemin sınıf içi öğrenmelerdeki zaman kaybını önlediğini, daha verimli ve etkili dersler geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Bazı öğrencilerin *“Keşke daha önce yapsaydık derslerimizde daha çok etkinlik yapma fırsatı oluyo” “Keşke hep böyle işlesek dersleri.” “Keşke önceden de böyle yapsaydık daha iyi öğrenirdim o zaman.”* gibi ifadeleri yöntemin geçmişte de gelecekte de kullanılmasını istediklerini yansıtmaktadır.

3. eylem planı sonrasında toplanan günlüklerdeki veriler doğrultusunda öğrencilerin *“Videoları izlemek sıkıcı geliyo bana” “Video izlemekten sıkıldım sanki” “Video uzun ve sıkıcıydı” “Evde video izlemek sıkıcı gelse de okulda yaptığımız etkinlikler çok eğlenceli geliyor.”* gibi ifadeleri video izleme rutininden bazı öğrencilerin sıkılmaya başladığını göstermektedir. Diğer taraftan *“Evde video izlemeyi seviyorum konuyu daha iyi anlıyorum. İlklerde alışamamıştım ama artık çok seviyorum.” “Artık video izlerken tek seferde anlıyorum iyice alıştım ben buna.” “Videoları evde izleyince derste çalışmalara çok vakit kalıyor.”* gibi ifadeler bazı öğrencilerin evde öğrenme ve çevrimiçi ders çalışma alışkanlığını iyice benimsediğini göstermektedir.

4. eylem planı sonrasındaki günlüklerden elde edilen veriler ışığında öğrencilerin *“Etkinlikler zorlaşıyor ama izlediğimiz video dersten önce izlediğimiz için çok zorlamıyo. En zor konuyu bile anlamamızı sağlıyo.” “İlk etkinlik beni ve arkadaşlarımı zorladı ama yine de başardık.” “Bugün tüm etkinlikleri yaptım ama biraz zorlandım.” “Bugünkü ilk etkinliğimde zorlandım, arkadaşlarımla yardımlaşarak beraber yaptık.” “Bugün biraz zorlandık ama iyi oldu. Çünkü biraz zorlanınca üstüne düşünüp çözmek için daha çok çaba veriyoruz.”* gibi yorumlar etkinliklerde zorlandıklarını fakat yine de başarılı olduklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Ayrıca uygulamada yapılan dinleme etkinliğinin öğrenmeleri adına etkili olduğuna dair görüşlerde dikkat çekmektedir. *“Şarkı bölümü çok iyiydi, çok eğlendim.” “Şarkı etkinliği güzeldi.” “Müzik bölümü zevkliydi.” “Şarkı kısmı işe çok büyük renk kattı. Dinlerken çok eğlendim.” “Şarkı etkinliği güzel bir seçim olmuş. Eğlenerek öğrendik arada böyle eğlenceli etkinlikler olması sıkılmaktan kurtarıyor.” “Bugün farklı olarak şarkıyla pratik yapmamız hem eğlenceliydi hem de öğretici.” “Bugün çok eğlenceliydi. Şarkı bölümünü çok sevdim. Şarkı çok daha motive etti.” “Müzik daha farklı bir hava kattı dersimize. Güzeldi.”*

5. Eylem planı sonrasındaki günlüklerden edinilen veriler doğrultusunda öğrencilerin *“Etkinlikler zorlaşıyo ama konuya ön hazırlık yapmak videoyu izleyip gelmek daha iyi oluyo.” “Artık videolara baya alıştım. Video izlemek eskisi gibi sıkılmıyor.” “Ben bu video işine bayağı alıştım hocam. Hep böyle takılırım bundan sonra.” “Evde öğrenip gelmek ve sınıfta ne olacağını bilmek daha iyi oluyor bence.”* gibi ifadeleri hem yönetime hem de çevrimiçi ders çalışma alışkanlıklarına dair olumlu görüşler sunmaktadır. Ayrıca *“Evde yarını planlamak ve hazırlamak yarın ne olacağını bilmek çok iyi bence.” “Derse konuyu bilerek gelmek okuldaki vakit kaybını da önliyor.*

Daha çok etkinlik yapıyoruz.” ifadeleri yöntemin öğrencilerin çevrimiçi öz düzenlemelerinde de etkili olduğunu yansıtmaktadır.

6. Eylem planı sonrası toplanan günlüklerden elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin *“Bugünkü video oldukça zordu çok anlayamadım ama sınıftaki etkinliklerle konuyu anladım.” “Attığınız videodan pek bi şey anlamadım ama sınıfta anladım gibi.” “Dersten önce izlediğim videodan fazla bir şey anlamadım. Ama yine de derste yapabildim.” “Videodan çok anlamadım ama okulda tekrar etmek ve grupça öğrenmeye çalışmak çok iyi oluyor.”* gibi görüşleri bu uygulamadaki sınıf dışı öğrenmelerde zorlanıldığını fakat sınıf içi etkinliklerle öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca *“Etkinlikten sonra yaptığımız oyun çok güzeldi.” “Ders eğlenceliydi oyun oynadık güzeldi.” “Yeni ve eğlenceli içeriklerle konuyu öğrenip testler çözmek konuyu anlamamı eğlenceli hale getirdi. Oyunlarla okulda tekrar etmemiz çok daha iyi.” “Etkinlik yapmak yine güzeldi. Bugün oynadığımız oyun eğlenceliydi. Keşke daha çok vaktimiz olsaydı.” “Etkinliklere oyunun da eklenmesi ayrıyeten güzeldi.”* gibi ifadelerle oyun etkinliğinin ve farklı etkinlikler sunmanın beğenildiği fark edilmektedir. “

7. eylem planı sonrası toplanan günlüklerden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin *“Bugün biraz hasta olmama rağmen her zamanki gibi keyif aldım.” “Bugünkü ders çok iyi geçti. Video da çok iyi anlaşıldı.” “İzlediğim videoyu anladım derste de yaptım. Bu yöntem gerçekten bizim için çok yararlı oluyor. Böyle konuyu daha iyi anlıyorum.” “Bugünkü konu çok zordu ama bunu bile anladım. Bu dersler çok işe yarar bence. Hep böyle devam edelim hocam.” “Bugünkü konunun zor olduğunu düşünüyordum videoyu tam anlamama rağmen yaptım. Konu çok kolay geldi hiç zorlanmadım. Okulda çok etkinlik yapmam anlamamı sağladı.” “Bugünkü yaptığımız etkinlikleri beğendim. Gayet iyi anladım ve katılım sağladım.” “Konu git gide zorlaşıyor ama konuyu istediğimiz zaman istediğimiz kadar izleyebildiğimiz için konu aklımıza yerleşio.”* gibi ifadeleri yöntemi ve çevrimiçi çalışmayı etkili bulduklarını göstermektedir.

8. eylem planı sonrasındaki öğrenci günlüklerinde öğrencilerin *“Bu çalışmanın sonunda daha kolay cümle kurabildiğimi fark ettim. Videoların tekrar niteliğinde olduğu için konular daha çok aklımda kaldı.” “Cümle çevirirken ve kurarken zorlanıyorum ama diğer yaptığımız bölümleri yapabiliyorum. Artık eskisinden daha iyi anlayabiliyorum.” “Cümle kurarken biraz zorlanıyorum onun dışında bu şekilde ders işlemeyi seviyorum.” “Bugün güzel geçti. Cümle kurma açısından bayağı geliştik. Videoların ve evde çalışıp*

hazır gelmenin faydasını gördük. Eskisi kadar zorlanmıyoruz artık.” “Hocam bugünkü yazma çalışmaları zordu ama bu çalışmaları yaptıkça daha iyi geliyoruz.” “Son işlediğimiz konu da zorlandım. Cümle kurmak beni biraz zorladı ama yine de bi şeyler yapabildim.” gibi yorumları yazma becerisinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalarda zorlandıklarını ama uygulanan TE yöntemiyle başarılı olduklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Ayrıca derse hazır gelmenin kendilerine avantaj sağladığını da söylemektedirler. Öğrencilerin “*İki aylık süreçte çok şey yaptık. Bence işe yaradı diye düşünüyorum.*” “*Bugün son etkinliğimiz yaptık çok alışmıştım hep böyle devam etsek keşke.*” “*Diğer derslerde de böyle yapsak keşke.*” “*Matematikte de böyle etkinlikler yapsak daha iyi olurdu ya.*” “*Evde video izlemeye de alışmıştık umarım böyle devam ederim.*” gibi söylemleri yöntemin etkililiğini, diğer derslerde kullanılabilirliğini ve tekrar kullanılabilirliğini gözler önüne sermektedir.

5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “TE modeli çerçevesinde yürütülen İngilizce dersinde araştırmacı ve uygulayıcı olan öğretmenin deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik sonuçlar elde etmeyi hedeflemektedir. Bu sorunun cevaplanması için eylem araştırması esnasında araştırmacı öğretmen tarafından tutulan öğretmen günlüklerinden yararlanılacaktır. Günlükler betimsel olarak analiz edilmiş olup doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

5.1. ÖĞRETMEN GÜNLÜKLERİ VERİLERİ

1. eylem planı sonrası öğretmen günlüklerinden edinilen bilgilerde öğretmenin “*14 öğrenci sınıfta hazır bulunmaktaydı.*” “*Nefes’in derse katılmadığını gördüm.*” “*Öğrencilerin hepsi derse hazır geldi*” “*Öğrencilerin hepsinin soruları cevaplamaya çalıştığını gördüm*” “*Sınıf dışı yapılması gereken görevlerde şuan bir sıkıntı yok gibi görünüyor.*” gibi ifadelerde bulunduğu göz çarpmıştır. Bu ifadeler hem derse hazırlık evresi hem de derse katılım hakkında fikirler vermektedir. “*Videonun dikkatlice izlenmesi adına sorulan soru oldukça etkili bir yöntem gibi görünüyor.*” ifadesi ise videonun dikkatlice izlenmesinin sağlandığına dair çıkarımlarda bulunulmasını sağlamıştır. “*Etkinlik esnasında sınıfta sürekli dolaştım ve öğrencilerin etkinliklerine göz attım.*” “*Yardım isteyenlerin dönütlerini anında verdim.*” ifadeleri ise öğretmenin uygulayıcı rolüne dair fikir vermiştir. “*Sınıf içi derslere başladığımızda ilk etkinlik olan boşluk*

doldurmada öğrenciler kolaylıkla çalışmalarını tamamladılar.” “Diğer etkinliklerde de herhangi bir sorun çıkmamış ve öğrenciler verilen süre içinde çalışmalarını tamamlamıştır.” “Tüm etkinlikler tamamlandığında öğrencilerin If Conditionals Type 0 konusunu anladıklarını düşünüyorum.” ifadeleri ise hazırlanan sınıf içi etkinliklerin başarılı olduğunu göstermektedir. “Uygulamanın ilk ders saatinde öğrenciler çok istekli ve dinamikti.” “İkinci ders saati sonuna doğru sıkılmaya başladıkları fark ettim.” “Sanırım sürekli soru cevap şeklinde olması onları sıktı.” “Farklı etkinlikler hazırlamak daha etkili olabilir.” gibi yorumlar öğrencilerin ders esnasındaki istek ve tutumlarına dair fikir verirken, son cümle bir sonraki eylem planlarının geliştirilmesi adına yapılabilecekler konusuna dikkat çekmektedir.

2. eylem planı sonrası tutulan günlüklerde “Öncelikle Fatma’nın derse katılmadığı fark ettim.” “Ders başlamadan önce yapılan kontrollerde video sorularını cevaplamayan iki öğrencinin videoyu izlemesi ve soruları cevaplamasını sağladım.” gibi ifadeler göze çarpmıştır. Bu ifadeler, ders öncesinde gerçekleşen sınıf dışı etkinliklerin izlenmesi ve kontrol edilmesi adına çalışmalar yapıldığını göstermektedir. “Öğrencilerle ders öncesi hazırlıklarına dair kısa bir sohbet ettik ve öğrencilerin hepsi videoyu açık ve anlaşılır buldu.” ifadesi ise hazırlanan videoların öğrenci tarafından anlaşıldığına dair fikir vermektedir. “Oluşturulan grupların birinde öğrencilerin anlaşılamadığı fark ettim ve yerlerini değiştirdim.” “Herkes anında dönüt vermeye çalıştım.” “Sürekli gruplar arasında dolaştım.” gibi ifadeler öğretmenin uygulama esnasındaki rolüne dair fikir vermiştir. “Her şey planlandığı gibi gitti.” “Verilen süre içerisinde herkes etkinliğini başarıyla tamamladı.” “Yapılan etkinlikler iki ders saati için biraz fazla geldi ve öğrencilerde sıkılma ve dağılma belirtileri başladı.” gibi yorumlar ise ders öncesi yapılan planlamaların ne kadar başarılı olduğuna dair çıkarımlar yapmamızı sağlamaktadır. “Öğrenciler bu oyunda biraz zorlanmış ama çok eğlenmiş görünmekteydi.” “Öğrenciler oldukça aktiftiler.” “Herkes eğleniyor gibi görünüyor.” ifadelerinden öğrencilerin yöntemi beğendiği sonucuna varılabilmektedir.

3. eylem planı sonrası tutulan günlüklerden elde edilen verilerde “Üçüncü eylem planı sonrasında sınıfın tamamının derse katıldığı görüldü.” “Derse başlamadan önce video izlenme kontrolleri yapıldı ve eksikleri olan üç öğrenci ders öncesi çalışmalarını tamamladı.” gibi ifadeler sınıf dışı yapılması beklenen etkinliklerin öğretmen tarafından takip edildiğini göstermektedir. “Öğrenciler videoyu biraz uzun bulduğunu ifade etti.” “Bazı öğrenciler evde video izlemeye çok alıştıklarını ve bu şekilde daha iyi anladıklarını

vurguladı.” şeklindeki ifadeler öğrencilerin çevrimiçi ders çalışma alışkanlıkları üzerine olan fikirlerini yansıtmaktadır. “Öğrenciler bugün biraz yoruludular sanki.” “Etkinlikler hep tekdüze ilerledi.” “Farklı becerilerde etkinlikler hazırlamak faydalı olabilir.” tarzındaki ifadeler ise bir sonraki eylem planı hazırlanırken dikkate alınması gerekenlere dair fikir vermektedir.

4. eylem planı sonrasında tutulan günlüklerde “Derse başlamadan önce yapılan video izlenme kontrollerinde üç öğrencinin internet erişim sıkıntısı nedeniyle videoları izleyemediğini öğrendim.” “Öğrencilerle dersten önce okuldaki bilgisayar odasında videoları izledik.” ifadelerinin sınıf dışı gerçekleşen süreçte dair fikirler vermektedir. “Tüm etkinlikler sonunda okuma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve yöntemin bu becerilerde denenmesi adına yaptığım çalışmaların oldukça başarılı olduğunu gördüm.” ifadesi ise yöntemin diğer becerilerde başarılı olduğuna dair çıkarımlardan bulunulmasını sağlamaktadır. “Özellikle dinleme etkinliğinde öğrenciler çok eğleniyor görünüyorlardır.” “Diğer taraftan ilk etkinlik olan cümle kurmada biraz zorlandılar sanki.” “Bir sonraki eylem planında cümle kurmaya biraz daha vakit ayırmamızda fayda var gibi görünüyor.” gibi ifadeler yöntemin kullanılması esnasında öğrencilerin tutumlarına ve başarılarına dair fikirler vermektedir. Son cümle öğretmenin öğrencilerin yetersiz kaldığını düşündüğü konularda eylem planlarını sürekli yenilemek ihtiyacında olduğunu göstermektedir.

5. eylem planı sonrası tutulan günlüklerde “Fark ettim ki öğrenciler evde video izlemeye oldukça alışmış görünüyor.” “Videoyu platforma yüklediğim gün sınıfın çoğunluğu izlemelerini tamamlıyor.” “Fakat bu sefer yeni bir konu olan Type 2 da sanki biraz zorlandılar.” “Hazırladığım sorulardan birini cevaplamakta zorlandılar.” gibi ifadeler göze çarpmaktadır. Bu ifadelerden öğrencilerin evde öğrenmeye ve çevrimiçi ders çalışmaya alışmış oldukları söylenebilmektedir. Ayrıca ders öncesi öğrenmeleri adına öğretmene fikir verdikleri de düşünülebilmektedir. Dersin ilerleyen zamanlarındaki “Tam tahmin ettiğim gibi Type 2 konusu biraz zorlanmalarına sebep olmuş.” “Öğrenciler videoyu birçok kez izlediklerini söyledi.” gibi yorumlar öğrencilerin çevrimiçi öğrenmelerine ve derse hazırlık sürecine dair fikir vermektedir. “Birkaç öğrenciden gelen soruları hemen cevapladım.” “Ama ilk zamanlara göre artık daha az soru geliyor.” “Sanırım dersin işleniş şekline alıştılar.” ifadeleri öğretmenin rolü, yöntemin kullanımı ve dersin işlenişine dair bilgiler sunmaktadır. “Dersin diğer etkinliği bir önceki derste öğrencilerin zorlandıklarını düşündüğüm cümle kurma etkinliğiydi. Öğrenciler grupça

Type 2 ile özgün cümleler kurmaya çalıştılar ve etkinliği başarılı bir şekilde tamamladılar.” *“Sanırım grupça cümle kurmaları işlerini biraz kolaylaştırdı.”* ifadeleri ise öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin planan şekilde giderildiğini göstermektedir. *“İki ders saati olan uygulamanın bitiminde fark ettim ki öğrenciler grupça daha başarılılar fakat özellikle birkaç öğrenci bireysel olarak konuya tam hakim değiller.”* *“Diğer uygulama derslerinde bireysel çalışmalara biraz fazla odaklanmam gerekiyor gibi görünüyor.”* şeklindeki ifadeler bir sonraki eylem planlarının tasarlanmasına yardımcı olacak verileri içermektedir.

6. eylem planı sonrası tutulan öğretmen günlüklerinde *“Öğrenciler ise sorunsuz video izlemelerini gerçekleştirdi ve sorularını yaptı.”* *“Sınıfın neredeyse tamamı soruları doğru cevapladı.”* şeklinde ifadeler göze çarpmaktadır. Bu ifadelerden öğrencilerin ders öncesi evde öğrenmeleri ve çevrimiçi ders çalışma alışkanlıklarına dair olumlu tutum gösterdikleri sonucuna varılabilmektedir. *“Öğrenciler oyun oynamayı çok sevdi.”* *“Oyun oynarken çok mutlular.”* *“Keşke her zaman öğrencilerin oyunlarda olduğu kadar aktif olabilecekleri etkinlikler yapabilecek süremiz olsa.”* ifadeleri oyun etkinliğini öğrencilerin çok beğendiğini ve olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir. Ayrıca son cümle öğretmenin öğrencilerin aktif öğrenmesi adına yöntemin kullanılabilirliğine dair olumlu görüşlerini yansıtmaktadır. *“Ders sonunda fark ettim ki öğrenciler oyun için verilen süreyi kısıtlı buldular ve daha fazla zaman ayırmam gerektiğine karar verdim. Ya soru sayısını azaltacaktım ya süreyi arttıracaktım.”* ifadeleri bir sonraki eylem planının hazırlanması aşamasında dikkate alınması gerekenleri göstermektedir.

7. eylem planı sonrası tutulan günlüklerde *“Fark ettim ki öğrenciler artık sorunsuz sınıf dışı etkinliklerini gerçekleştiriyorlar.”* *“Sorun yaşayan öğrenciler hep aynı kişiler.”* *“Bu kişilerin genelde internet erişim sıkıntısı problemi bulunmakta.”* *“Öğrenciler hazırlanan videoya dair hiç bir sıkıntı olmadığını dile getirdi”* gibi ifadeler göz çarpmaktadır. Bu ifadeler öğrencilerin çevrimiçi ders çalışmaya alıştıklarını ve yaşadıkları tek sorunun internet erişim sorunu kaynaklı olduğunu göstermektedir. *“Type 3. Oldukça karmaşık bir konu olduğunu düşünüyordum ama öğrenciler oldukça başarılı bir şekilde ilk etkinliği tamamladılar.”* *“İkinci etkinlik ise çoktan seçmeli bir test çalışmasıydı ve başarılı bir şekilde tamamlandı.”* *“Üçüncü etkinlikte de herhangi bir sorun yaşanmadı.”* ifadeleri ise öğretmenin yöntemi etkili bulduğuna dair fikir vermektedir.

8. eylem sonrası tutulan öğretmen günlüğünde “İlk olarak şunu söylemeliyim ki öğrencilerim hemen hemen hepsi sınıf dışı etkinliklerde sorumluluklarını yerine getirdi.” “Birkaç öğrencim erişim sıkıntısı çekti ve videolarını ya arkadaşlarından ya da benden yardım alarak izleyip sorularını cevapladılar.” ifadeleri derse hazırlık süreci hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca öğrencilerin ders öncesi evde öğrenmelerini adına sorumluluklarını yerine getirdikleri ve çevrimiçi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. “Ben gözlemlerim sonucunda yaptığımız uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerini hedeflediğim If Conditionals konusunda başarılı olduğuna inanıyorum.” “Öğrencilerin neredeyse hepsi öğrenmelerini gerçekleştirdi.” “Uygulamalar beklentimin oldukça üstünde bir başarı sağladı.” ifadeleri öğretmenin yöntemin etkililiğine dair olumlu görüşlerini yansıtmaktadır.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi başarısının artırılmasında ve çevrimiçi öz düzenleme becerisinin geliştirilmesinde TE modelinin uygulanabilirliğinin ortaya konulmasının, öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerine ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik eksikliklerinin giderilmesinin, öğrencilerin ve öğretmenin yöntem ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma bulgularından varılan sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırma sonucunda TE yönteminin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Yürütülen eylem araştırmasında ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanan “If Conditionals Achievement Test” sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Hesaplanan etki büyüklüğü ise bu anlamlı farklılık üzerinde yöntemin yüksek düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre TE modeli ile öğrencilerin İngilizce dilbilgisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı söylenebilmektedir. Diğer taraftan araştırmanın katılımcısı olan öğrencilerin ve uygulayıcısı olan öğretmenin görüşlerine göre ise TE yöntemi ile öğrencilerin daha kolay, detaylı, etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği, derse daha aktif olarak katıldığı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, derse hazır ve güdülenmiş olarak geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenmeleri esnasında keyif aldığı, eğlendiği, daha fazla pratik yapma şansı bulunduğu da ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendi bireysel hızlarında öğrenebildikleri, akranlarıyla daha fazla etkileşim kurabildikleri ve anlık dönütler aldıkları için TE yöntemine dair olumlu algılara sahip oldukları fark edilmiştir. Hem öğretmen hem öğrenci görüşlerinde TE yöntemine dair yaşanan en büyük sorunun internet erişim problemi olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayçiçek (2018), Boyraz (2014), Bulut (2018), Çalışkan (2016), İyitoğlu (2018), Sağlam (2016) TE modelinin İngilizce dilbilgisi öğretimi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında modelin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varmışlardır. Kaman (2020) TE yönteminin İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin akademik başarılarının artmasının yanı sıra bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde TE yöntemiyle beraber

öğrencilerin kendi sorumluluklarını aldıkları, kendi başarılarını kontrol ettikleri, güven duygularının ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında TE modelinin İngilizce dersinde sadece dilbilgisi becerisinde değil diğer dört beceride (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve kelime öğreniminde de öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Aydemir (2019), Chang (2020), Kömeç (2018), Kurniawati (2020), Lee ve Wallace (2017), Li (2016), Qader (2017), Tuna (2017), Yüreğilli Göksu, (2018), Zhang vd., (2016), Zuo (2016) çalışmalarında öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Şık (2019) TE modelinin İngilizce kelime öğrenmedeki başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada yöntemin kelime öğrenme performansı ve bunların kalıcılık düzeylerine dair olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmen günlükleri de bu sonuçları desteklemiş bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde yöntemin hem ön hazırlık yapma hem de sınıf içi aktif öğrenme etkinliklerine daha çok yer verilmesi adına olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Yanı sıra Basal (2015) İngilizce öğretmeni adaylarının TE modeli sınıf hakkındaki algılarına ilişkin fikir edinmeyi ve modeli İngilizce dil sınıfına tanıtmayı amaç edindiği çalışmada TE modelinin kendi hızında öğrenme, öğrenciyi ileri düzeyde derse hazırlama, ders saatlerindeki kısıtlamaları aşma ve sınıf içi katılımı artırma gibi kategorilerde faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Ansori ve Nafi (2018), İngilizce öğretmenlerinin TE modeli sınıf metodolojisine yönelik genel tepkilerini araştırmayı ve bunun İngilizce öğretiminde uygulanmasının algılanan yararlarını ve zorluklarını araştırmayı amaçladığı çalışmada bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak TE modelinin aktif öğrenmeyi kolaylaştırmak, işbirlikçi ekip çalışmasını geliştirmek, otonom öğrenmeyi teşvik etmek ve sınıf etkileşimini arttırmak gibi faydaları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışmadaki internet erişim problemine benzer olarak yöntemin uygulanmasındaki zorluklar kapsamında teknik ve teknolojik problemler ifade edilmiştir.

Araştırma sonucunda TE yönteminin öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerisi üzerinde de olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Yürütülen eylem araştırmasında ön test ve son test olarak uygulanan “Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği” sonucunda öğrencilerin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplandığında ise yöntemin ön test ve son test puanlarındaki fark üzerinde yüksek düzeyde etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre TE

modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda uygulama öncesi herhangi bir anlamlı ilişki belirlenemezken uygulama sonrası bu iki olgu arasında orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda ise öğrencilerin derse hazır gelmesi, video izlerken not alması, kendilerine ait düzenlemeler yapması, çalışma ortamlarını ayarlaması, yardıma ihtiyacı olduğunda akran ve öğretmen desteği alması, ders öncesi verilen sorumlulukları yerine getirmesi onların derse hazırlanırken öğrenmelerini kontrol ettiği ve öğrenme koşullarını düzenlediği anlamına gelmektedir. Bu da TE yönteminin öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin gelişmesine adına olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Ayrıca yapılan görüşmeler ve tutulan günlükler sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri, çevrimiçi olma sürelerinde bir farklılık olmasa da çevrimiçi olma amaçlarında farklılar olduğu, çevrimiçi ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıkları, çevrimiçi ders çalışma alışkanlığını benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bulgular sonucunda TE yönteminin öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bireysel görüşmeler ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı verilerdeki öğrencilerin ders için planlama ve ön hazırlık yapmasının onlara öğrenmeleri adına avantaj sağladığına, kolay öğrenmelerine yardımcı olduğuna, sınıf içi etkinliklerdeki öğrenmeleri adına vakit kaybını önlediğine ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarının daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağladığına yönelik ifadeleri akademik başarı ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasında saptanan pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde TE yönteminin çevrimiçi öz düzenleme becerisi üzerindeki olumlu etkisine dair bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Eser (2021), Jdaitawi (2019), Lai ve Hwang (2016), Shih, Liang ve Tsai (2018), Sletten (2015), Sun, Anderman ve Xie (2018), Talan ve Gülseçen (2018), Uğur (2022) çalışmalarında TE yönteminin çevrimiçi öz düzenleme becerisine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Aslan (2021) yapmış olduğu çalışmada TE yönteminin öğrencilerin akademik başarısını ve çevrimiçi öz düzenleme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aydemir (2019) yapmış olduğu çalışmada TE yöntemini İngilizce okuma, yazma ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin

geliştirilmesi adına kullanmıştır. Çalışma sonunda bu çalışmaya benzer şekilde TE yönteminin yazma becerisinde olumlu etkiler gösterdiği saptanmıştır. Okuma ve öz düzenleme becerilerinde kontrol ve deney grupları arasından fark bulunamasa da öğrenci ve öğretmen görüşleri sonucunda yöntemin öz düzenleme becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Sun, Wu ve Lee (2016), TE modeli sınıf yaklaşımının öğrencilerin öz düzenlemesine etkisini araştırdığı çalışmalarında TE modelinin kullanılmasının öğrencilerin dışarıdan yardıma ihtiyaç duyduklarının farkına varmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, modelin öğrencilere öğretmenler ve akranları ile yeterli etkileşim imkânı sunarken öğretmenlerin de öğrencilere bizzat yardım ve rehberlik sağlayabileceğini belirtmiş, öğrencilerin öz düzenlemelerini geliştirmek için TE yönteminin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

TE modelinin kullanıldığı akademik başarı ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştıran benzer çalışmalara da alanyazında rastlanmıştır. Ök (2019) yapmış olduğu çalışmada bu çalışmaya benzer olarak TE yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artmasını sağladığını ve akademik başarı ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Öztürk, (2018) yapmış olduğu çalışmada İngilizce dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla TE modeliyle tasarladığı İngilizce dersinde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmiş düzeye çıkabileceğini belirlemiştir. Bu gelişimin öğrencilerin akademik performanslarını da olumlu olarak etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Zheng ve Zhang, (2020) TE modeli bir sınıfta öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine etkisini araştırdığı çalışmada TE modeli öğrenmeye geçiş döneminde, akran öğreniminin ve yardım istemeye teşvik etmenin öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde arttırabileceği belirtilmiştir.

Akademik başarı ve çevrimiçi öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye dair TE yöntemi dışında da çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda bu çalışmanın bulgularına benzer olarak çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve öğrenci başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu saptayan çalışmalar bulunmaktadır. Yükseltürk ve Bulut (2007) çevrimiçi bilgisayar programlama dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörleri analiz ettiği çalışmasının sonuçlarında öz düzenleme değişkenlerinin öğrenci akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca başarılı öğrencilerin çevrimiçi derslerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Morosanova

ve Fomina (2017) akademik başarının psikolojik yordayıcılarını ele alan çalışmasında, bilinçli öz düzenlemenin öğrencilerin kaygılarının sınav sonuçları üzerindeki etkisine aracılık ettiği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılara göre öğrencilerin öz düzenleme düzeyi ne kadar yüksekse akademik başarıları da o kadar artmaktadır. Özbay (2008) yapmış olduğu çalışmasında başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına dair sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada da akademik başarı ve öz düzenleme becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada bu iki olgu arasındaki pozitif ilişkiyi sağlayanın da TE modeli olduğu düşünülebilir.

Elde edilen tüm sonuçlardan hareketle TE yönteminin öğrencilerin hem dilbilgisi başarıları üzerinde hem de çevrimiçi öz düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkiler bıraktığı, öğrencilerin hem akademik başarı düzeyleri hem de çevrimiçi öz düzenleme becerileri üzerinde yönteme dair olumlu algılara sahip oldukları ve bu iki olgu arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilebilmektedir.

Özetle, yapılan bu çalışmada öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için başvurulan TE yönteminin etkili bir yöntem olduğu ve araştırmanın amacına hizmet ettiği söylenebilmektedir.

Son olarak çalışmanın sonuçlarına göre birtakım öneriler sunulmaktadır:

- TE yöntemi ilerde yapılacak olan çalışmalarda dil öğretimi ve temel becerilerin kazandırılması adına daha fazla tercih edilebilir.
- Ortaöğretim öğrencileri ile çalışılmasına rağmen yöntem tüm yaş gruplarında ve eğitim kademelerinde de aktif şekilde denenebilir.
- TE yöntemi farklı disiplinlerde de kullanılabilir.
- Araştırmanın katılımcısı olan öğrencilere ve uygulayıcısı olan öğretmenlere öz düzenleme becerileri konusunda uygulama öncesi eğitim verilebilir.
- Araştırmanın katılımcısı olan öğrencilere ve uygulayıcısı olan öğretmenlere uygulama öncesi bilgisayar ve teknoloji kullanımı eğitimleri verilebilir.
- TE yönteminin uygulanmasına dair daha uzun süreli boylamsal çalışmalar yapılabilir.

- Sınıf içi etkinliklerin sınıf seviyesine uygun ve ilgi çekici olması konusunda daha fazla özen gösterilebilir.
- Bu çalışmada kullanılan teknolojik araçların yanı sıra gelişen teknoloji ile farklı araçlar ve materyaller kullanılarak yöntemin etkililiği araştırılabilir.
- Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin yaşadığı internet erişim probleminin önlenmesi adına ders içerikleri CD, flashbellek gibi araçlarla da sunulabilir.
- TE modelinin yaygınlaşması adına öğretmenlere eğitimler verilebilir.



KAYNAKÇA

- Acedo, M. (2013). *10 Pros and Cons of A Flipped Classroom (TechThought)*. <https://www.teachthought.com/learning/pros-and-cons-of-a-flipped-classroom/>. (Erişim Tarihi: 13.02.2023).
- Akdeniz, E. (2019). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaş Baysal, E. (2020). İngilizce Okuma Becerisinde Karşılaşılan Sorunların Çözümünde “Jigsaw Reading” Tekniğinden Yararlanma. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 37-56.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayıncılık.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. *Theory and Practise of Online Learning*, 2, 15-44.
- Alsancak Sarıkaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Tersyüz Sınıf Modelinde Bireysel Özelliklerin Rolüyle İlgili Bir Değerlendirme. *İçinde; Eğitim Teknolojileri Okumaları 201* (Ed: H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman), ss. 725-754. Adapazarı: TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Ansori, M. & Nafi, N. N. (2018). English Teachers' Perceived Benefits and Challenges of Flipped Classroom Implementation. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 5(2), 211-227.
- Arslan, U. (2021). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). An Analysis of The Self-Regulation Levels of Prospective Teachers in Terms of Certain Variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji Destekli Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Başarıları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aydemir, E. (2019). *The Impact of Flipped Classroom Approach on The Reading and Writing Achievement, Self-Regulated Learning, and Classroom Interaction of Pre-Service English Teachers*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bahçeşehir University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Aygün, S. (2008). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Baker, J. W. (2000). The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. In *11th international Conference On College Teaching and Learning*, Jacksonville, Florida, pp. 9-17.
- Basal, A. (2015). The Implementation of A Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.

- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bergmann, J., Overmyer, J. & Willie, B. (2011). *The Flipped Class: Myths vs. Reality*. <https://kmtrosclair.files.wordpress.com/2015/06/the-flipped-class-myths-vs-reality-the-daily-riff-be-smarter-about-education.pdf>. (Erişim Tarihi: 02.02.2023).
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society For Technology In Education (ISTE).
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Bingen, H. M., Steindal, S. A., Krumsvik, R. & Tveit, B. (2019). Nursing Students Studying Physiology within A Flipped Classroom, Self-Regulation and Off-Campus Activities. *Nurse Education in Practise*, 35, 55-62.
- Boyras, S. (2014). *İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Brenner, C. A. (2022). Self-Regulated Learning, Self Determination Theory and Teacher Candidates' Development of Competency-Based Teaching Practices. *Smart Learning Environments*. 9(3), 1-14.
- Bulut, C. (2018). *Impact of Flipped Classroom Model on EFL Learners' Grammar Achievement: Not Only Inversion, But Also Integration*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Stratejileri ve Akademik Başarısı: Boylamsal Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 489-506.
- Cabı, E. (2018). The Impact of The Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 202-221.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chang, H. J. (2020). The Flipped Classroom Approach for Tourism English Learners. *English Teaching*, 75(3), 93-107.
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil Managua Dersleri*. (V. Kılıç, Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crystal, D. (1997). *English As A Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çalışkan, N. (2016). *Examining The Influence of Flipped Classroom on Students Learning English As A Foreign Language*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin.

- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Davies, R. S., Dean, D. L. & Ball, N. (2013). Flipped The Classroom and Instructional Technology Integration in A College-Level Information Systems Spreadsheet Course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DiBenedetto, M. K. & Bembenutty, H. (2013). Within the Pipeline: Self-regulated Learning and Academic Achievement among College Students in Science Courses. *Learning and Individual Differences*, 23, 218-224.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and Its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik Temelli Öğrenmeye Dayalı Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Efron, S. E. & Ravid R. (2013). *Action Research in Education A Practical Guide*. New York: The Guilford Press.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. ve Pesen, A. (2017). Program Geliştirme ve Teknoloji İlişkisi. İçinde; *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (Ed: B. Oral ve T. Yazar), ss. 610-646. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erbil, D. G. (2019). *Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdem Çavdar, Ö. (2018). *Integrating Flipped Classroom Approach into Traditional English Class*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Technical University, Institute of Social Sciences, Trabzon.
- Frost, N. (2009). “Do You Know What I Mean?”: The Use of A Pluralistic Narrative Analysis Approach in The Interpretation of An Interview. *Qualitative Research*, 9(1), 9-29.
- Fulton, K. (2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Greer, D., Rowland, A. L. & Smith, S. J. (2014). Critical Considerations for Teaching Students with Disabilities in Online Environments. *Teaching Exceptional Children*, 46(5), 79-91.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstorm, K. (2013). *A Review of Flipped Learning*. https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf. (Erişim Tarihi: 11.11.2022).
- Hartmann, R. (1996). Introduction. In R. Hartmann (Ed.), pp. 1-3. *English Language in Europe*. Exeter: Intellect Ltd.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.

- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- Hewitt, K. K., Journell, W. & Zilonka, R. (2014). What The Flip: Impact of Flipped Instruction on Self-Regulated Learning. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(4), 303-325.
- Huang, Y. N. & Hong, Z. R. (2016). The Effects of A Flipped English Classroom Intervention on Students’ Information and Communication Technology and English Reading Comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175-193.
- İyitoğlu, O. (2018). *The Impact of Flipped Classroom Model on EFL Learners’ Academic Achievement, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs: A Mixed Method Study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Jdaitawi, M. (2019). The Effect of Flipped Classroom Strategy on Students Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665-680.
- Johnson, G. B. (2013). *Student Perceptions of The Flipped Classroom*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of British Columbia, Institute of Educational Sciences, Okanagan.
- Kahramanoğlu, R. ve Şenel, M. (2018). İlkokul İngilizce Dersinde Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırması Dergisi*, 2(3), 28-37.
- Kaman, N. (2020). *İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkililiğine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kara, C. O. (2015). Ters Yüz Sınıf. *Toraks Cerrahisi Bülteni*, 9(3), 224-229.
- Karchu, B. B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in The Outer Circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), pp. 11-369. *English in The World: Teaching and Learning The Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karchru, B. B. (1990). *The Alchemy of English*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kates, R. F., Byrd, D. M. & Haider, R. M. (2015). Every Picture Tells A Story: The Power of 3 Teaching Method. *Journal of Educators Online*, 12(1), 189-211.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practise in Second Language Learning and Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 34(1), 35-43.
- Kömeç, F. (2018). *EFL Students’ Perceptions of The Flipped Classroom in Terms of Autonomy, Language Skills, Technological Attitudes and Motivaion at Secondary Level*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük University, Institute of Social Sciences, Karabük.
- Kurniawati, N. (2020). Initiating Flipped Classroom in Forming The 4C Skilss among English Education Students. *IJLECR (International Journal of Language Education and Cultural Review)*, 6(1), 74-86.

- Lai, C. L. & Hwang, G. J. (2016). A Self-Regulated Flipped Classroom Approach to Improving Students' Learning Performance in Mathematics Course. *Computers & Education*, 100, 126-140.
- Lee, G. & Wallace, A. (2018). Flipped Learning in The English As A Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions. *TESOL Quarterly*, 52, 62-84.
- Li, S. (2016). A Study of Learners' Satisfaction towards College Oral English Flipped Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(10), 1958-1963.
- Lindquist, B. (2006). Blended Learning at The University of Phoenix. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), pp. 234. *In the Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4th edition). Pearson Education.
- Ma, X., Su, Y., Liu, J. & Li, S. (2019). Design and Test of Flipped Classroom Learning Support Model in Mobile Learning Environment. *Creative Education*, 10, 246-261.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. USA: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006). *MEB Mevzuat*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-3.htm>. (Erişim Tarihi: 18.10.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>. (Erişim: 12.11.2022).
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for The Teacher Researcher*. New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Mills, G. E. (2007). *Action Research: A Guide for The Teacher Researcher*. Ohio: Prentice Hall Columbus.
- Morosanova, V. I. & Fomina, T. G. (2017). Self-Regulation As A Mediator in The Relationship Between Anxiety and Academic Examination Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066-1070.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching & Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. London and New York: Routledge.
- Nouri, J. (2016). The Flipped Classroom: For Active, Effective and Increased Learning- Especially for Low Achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(33), 1-10.
- O'Brien, R. (2001). An Overview of The Methodological Approach of Action Research. In R. Richardson (Ed.), pp. 1-18. *Theory and Practise of Action Research*. Joao Pessoa, Brasil: Universidade Fedear da Paraíba. <https://homepages.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>. (Erişim Tarihi: 21.02.2023).
- Ocak, G. (2019). Eylem Araştırması Süreci. İçinde; *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar* (Ed: G. Ocak), ss. 43-91. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ocak, G. (2020). Yöntem ve Teknikler. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed: G. Ocak), ss. 263-382. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oral, Y. (2003). *Reflections of The Global English in Turkey*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Ök, S. (2019). *Ters Yüz Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Özbay, A. (2008). *Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında Öz Düzenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özler, A. (2020). *Tersyüz Sınıf Modeli ile Desteklenmiş Tam Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersindeki Akademik Başarıya ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztürk, M. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Yabancı Dil Dersi Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479905.pdf>. (Erişim tarihi: 22.12.2023).
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pehlivan, F. ve Arabacıoğlu, T. (2020). 2010-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılmış Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının İçerik Analizi. *Inonu University Journal of the Faculty Of Education (INUJFE)*, 21(2), 894-911.
- Perry, N. E., Yee, N., Mazabel, S., Lisaingo, S., & Maatta, E. (2017). Using Self-Regulated Learning for Creating Inclusive Classrooms for Ethnically and Linguistically Diverse in Canada. In N. J. Cabrera & B. Leyerdecker (Eds.), pp. 361-385. *Handbook of Positive Development of Minority and Youth*. Switzerland: Springer.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), pp. 451-502. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Qader, R. (2017). *The Effect of Flipped Classroom Instruction on Iraqi EFL Learners’ Writing Skills*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Gaziantep.
- Qu, X. & Miao, R. (2021). Research of Learning Strategies in Flipped Classroom. *Open Access Library Journal*, 8(5), 1-8.
- Rodrigues, R. L., Silva, J. C. S., Ramos, J. L. C., Souza, F & Gomes, A. S. (2016). Uma Abordagem de Regressao Multipla para Validacao de Variaveis de Autorregulacao da Aprendizagem em Ambientes de LMS. *XXVII Simposio Brasileiro de Informatica na Educaçao-SBIE*, 27(1), 916.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sapir, E. (1921). Language, Race and Culture. In E. Sapir (Ed.), pp. 207-220. *Language: An Introduction to The Study of Speech*. Harcourt Brace & Company.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and Self-Evaluative Influences During Children’s Cognitive Skill Learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Serdyukov, P. & Hill, R. (2013). Flying with Clipped Wings: Are Students Independent in Online Collage Classes. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 6(1), 54-67.
- Shih, M., Liang, J. C. & Tsai, C. C. (2019). Exploring The Role of University Students’ Online Self-Regulated Learning in The Flipped Classroom: A Structural Equation Model. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1192-1206.

- Sletten, S. R. (2015). Investigating Self-Regulated Learning Strategies in Flipped Classroom. In *Society For Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2 March 2015, Las Vegas, NV, United States, pp. 497-501.
- Smallhorn, M. (2017). The Flipped Classroom: A Learning Model to Increase Student Engagement Not Academic Achievement. *Student Success*, 8(2), 43-53.
- Strayer, J. F. (2007). *The Effect of The Classroom Flip on The Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in A Traditional Classroom and A Flip Classroom That Used and Intelligent Tutoring System*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ohio State University, Institute of Educational Sciences, Ohio.
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in An Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation And Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Sun, Z. (2015). *The Role of Self-Regulation on Students Learning in An Undergraduate Flipped Math Class*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Ohio State University, Institute of Educational Sciences, Ohio.
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T. & Lee, W. I. (2016). The Effect of The Flipped Classroom Approach to Opencourseware Instruction on Students' Self-Regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729.
- Sun, Z., Xie, K. & Anderman, L. H. (2018). The Role of Self-Regulated Learning in Students' Success in Flipped Undergraduate Math Courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53.
- Şanal, F. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 362-368.
- Şık, P. (2019). *The Effect of Flipped Classroom on Young Learners' Vocabulary Learning in Primary ELT Classrooms*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İki Binli Yıllarda Türkiye'deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Gözlenen Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 941-966.
- Tanal, T. ve Gülseçen, S. (2018). Ters-Yüz Sınıf ve Harmanlanmış Öğrenmede Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3), 563-580.
- Tuna, G. (2017). *An Action Study on College Students' EFL Writing Skills Development Through Flipped Classroom Environments*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Uğur, A. K. (2022). *Ters Yüz Öğrenme Modeliyle Akademik Başarı, Problem Çözme ve Öz Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uzunboylu, H. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vassallo, S. (2013). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 563-580.
- Wyne, M. F. (2015). Merging Mobile Learning into Traditional Education. In *The International Conference on E-Learning in The Workplace (ICELW-2015)*, 10th-12th June 2015, New York, USA. <http://learningideasconf.s3.amazonaws.com/Docs/Past/2015/Papers/Wyne.pdf>. (Erişim Tarihi: 13.03.2023).
- Yıldırım, M. (2022). *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine ve Derse Katılımlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ş. Y. (2021). *The Effects of Self-Regulation Skills on Students' Interaction and Success in Flipped Classroom*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Yorgancı, S. (2020). Matematik Derslerinde Öğrenci Performansını Arttırmaya Yönelik Bir Ters Yüz Öğrenme Modeli. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 348-371.
- Yükseltürk, E. & Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83.
- Yüreğilli Göksu, D. (2018). *Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, H., Li, J., Jiao, L., Ma, W. & Guan, C. (2016). The Adjustment and Effects of Vocabulary Teaching Strategies in Flipped Classroom. *Creative Education*, 7(14), 1966-1973.
- Zheng, B. & Zhang, Y. (2020). Self-Regulated Learning: The Effect On Medical Student Learning Outcomes in A Flipped Classroom Environment. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-7.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), pp. 13-39. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving Self-Regulation: The Trial And Triumph of Adolescence. *Academic Motivation of Adolescents*, 2, 1-27.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and An Overview. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), pp. 1-12. *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Zuo, X. Y. (2016). Motivation in A Flipped Classroom, A Case Study of Teaching Oral English in A Vocational College in Mainland China. *Sino-US English Teaching*, 13(6), 460-467.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği	123
Ek 2: Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Kullanım İzni.....	125
Ek 3: Araştırma ve Veri Toplama Araçları İzni	126
Ek 4: If Conditionals Achievement Test	127
Ek 5: Edmodo Sanal Sınıf Görüntüsü	131
Ek 6: Edmodo Quiz Görüntüsü	132
Ek 7: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı.....	133
Ek 8: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı.....	134
Ek 9: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı.....	135
Ek 10: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı.....	136
Ek 11: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı.....	137
Ek 12: Uygulama Esnasından Fotoğraflar.....	138

Ek 1: Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Değerli Öğrenciler, bu araştırma formu sizlerin çevrim içi öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için hazırlanmıştır. Araştırma formunun cevaplanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Çalışma 2 bölümden oluşmaktadır.

İlk bölüm 4 sorudan oluşmakta ve bu bölümde demografik bilgileriniz yer almaktadır.

İkinci bölümde ise 24 madde bulunmaktadır. Bu maddelerde fikirlerinizi "1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3- kararsızım, 4-katılıyorum, 5- kesinlikle katılıyorum" olacak şekilde derecelendiriniz. Ölçek maddelerini lütfen dikkatlice okuyarak soru ve cümlelerde size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Daha güvenilir sonuçlara ulaşılması için, soruları samimi ve açıklamalara uygun, tam ve doğru bir şekilde cevaplandırınız.

Yanıtlarınız tamamen gizli tutulacaktır. Amacı dışında kullanılmayacaktır. Anket sonrasında mail yoluyla sorular ile ilgili sorabilirsiniz.

Çalışmaya katkı sağlayacağınız için teşekkür ederim.

İletişim:

Simge GÜVEN (İngilizce Öğretmeni)

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Bu araştırmayı yürüten Simge GÜVEN araştırmacının amacı, süresi ve ne yapmam gerektiği hakkında tarafıma ayrıntılı bilgi verdi. Araştırmaya kendi rızam ile katılıyorum. Bu araştırma sonuçlarının bilimsel dokümanlarda kullanılabileceğini kabul ediyorum. () Evet () Hayır

1. Bölüm:

1. Cinsiyet: () Kız () Erkek

2. Günlük çevrimiçi olma sıklığınız nedir? () 0-1 saat () 1-4 saat () 4-8 saat () 8 saat üzeri

3. Daha önce çevrimiçi derse katıldınız mı? () Evet () Hayır

4. Çevrimiçi iken ders çalışma sıklığınız nedir?

() Hiçbir zaman () Nadiren () Ara sıra () Sıklıkla

2. Bölüm

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kesinlikle katılmıyorum

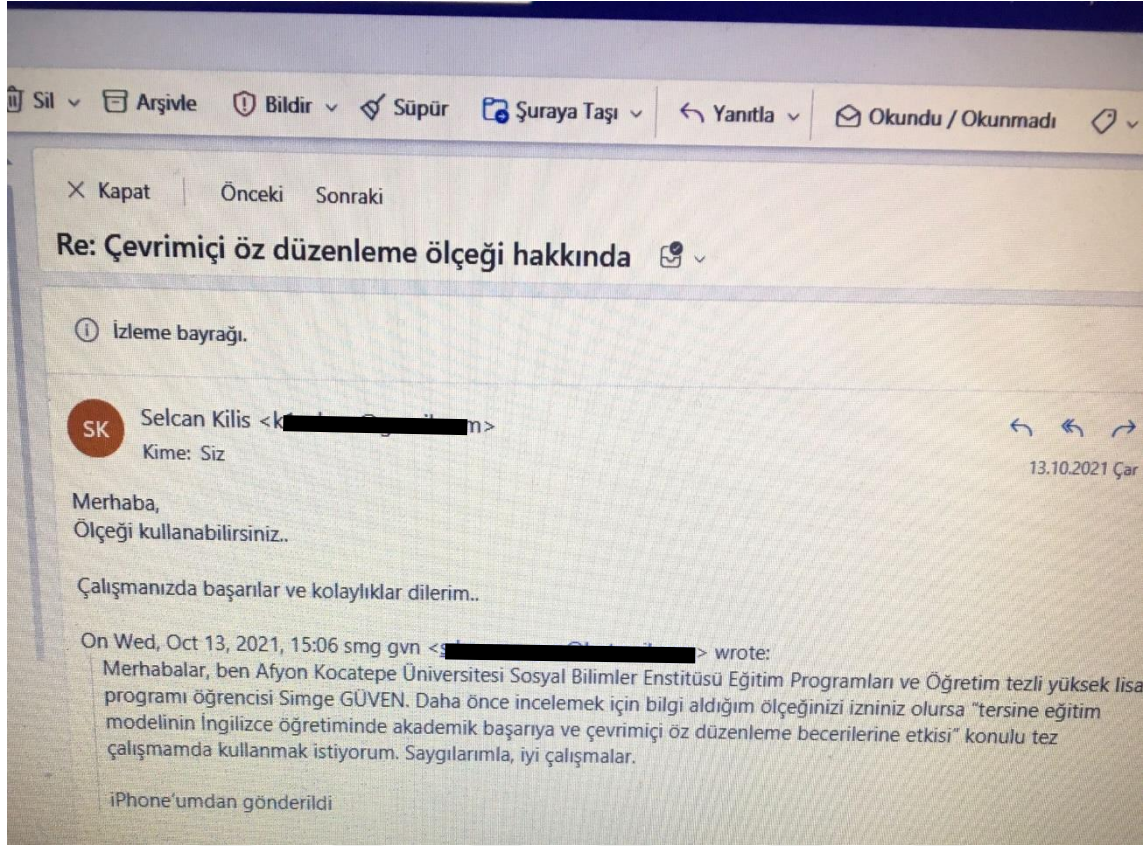


Kesinlikle katılıyorum

Ek 1 (Devam): Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Türkçe Çevrimiçi Öz-Düzenleme Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Çevrimiçi derslerdeki ödevlerim için ölçütler belirlerim.					
2. Kısa-vadeli hedeflerin (günlük veya haftalık) yanı sıra uzun vadeli hedefler de (aylık veya dönem/sömestr boyunca) belirlerim.					
3. Çevrimiçi derslerdeki öğrenmem için ölçütlerimi yüksek tutarım.					
4. Çevrimiçi derslerde çalışma zamanımı ayarlamaya yardımcı olması için hedefler belirlerim.					
5. Çevrimiçi olmasından dolayı çalışmamın kalitesinden ödün vermem.					
6. Çalışma ortamımı fazla dikkat dağıtacak şeylerden uzak olacak şekilde seçerim.					
7. Ders çalışmak için rahat bir yer bulurum.					
8. Çevrimiçi dersler için en verimli çalışabileceğim yeri bilirim.					
9. Çevrimiçi derslerime çalışmak için dikkat dağıtan şeylerin az olduğu zamanı seçerim.					
10. Çevrimiçi dersler için daha ayrıntılı notlar tutmaya çalışırım, çünkü ders notları çevrimiçi öğrenmede normal sınıftaki öğrenmeye göre daha önemlidir.					
11. Dikkat dağıtan şeyleri önlemek için çevrimiçi gönderilen öğretim materyallerini yüksek sesle okurum.					
12. Sorularımı, çevrimiçi sohbet odasına ve tartışmaya katılmadan önce hazırlarım.					
13. Ders içeriğini iyice öğrenmek için çevrimiçi derslerde verilen problemlere ek olarak ilave problemlere de çalışırım.					
14. Zaman alıcı olduğunu bildiğim için çevrimiçi derslerime çalışırken fazladan zaman ayırırım.					
15. Çevrimiçi derslere çalışmak için her gün veya her hafta aynı zamanı ayarlamaya çalışırım ve bu çizelgeyi uygular.					
16. Günlük derslere katılım zorunluluğumuz olmamasına rağmen, yine de çalışma sürelerimi günlere eşit olarak bölmeye çalışırım.					
17. Ders içeriğine hâkim bilgili birini bulurum, böylece yardıma ihtiyacım olduğunda ona danışabilirim.					
18. Sorunlarımı sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi olarak paylaşıyorum, böylece hangi problemlerle uğraştığımızı ve onları nasıl çözeceğimizi biliriz.					
19. Eğer gerekirse sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım.					
20. Dersi veren öğretim elemanından e-posta yoluyla yardım almada ısrarcıyım.					
21. Çevrimiçi derslerde ne öğrendiğimi anlamak için öğrendiklerimi özetlerim.					
22. Çevrimiçi bir derse çalışırken, ders içeriği ile ilgili kendime birçok soru sorarım.					
23. Çevrimiçi derslerde nasıl olduğumu anlamak için sınıf arkadaşlarımla konuşurum.					
24. Sınıf arkadaşlarımdan öğrendiğinden farklı ne öğrendiğimi anlamak için onlarla konuşurum.					

Ek 2: Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeğinin Kullanım İzni



Ek 3: Araştırma ve Veri Toplama Araçları İzni



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-49809702-605.01-38605682
Konu : Simge GÜVEN'in Araştırma İzni

09.12.2021

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 07/12/2021 tarihli ve E-49809702-605.01-38497242 sayılı Oluru.
b) 01/12/2021 tarihli ve E.62508 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Simge GÜVEN'in "Tersine Eğitim Modelinin İngilizce Öğretiminde Akademik Başarıya ve Çevrimiçi Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2021-2022 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okulda öğrenim gören öğrencilere araştırma çalışması yapılabilmesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ile yayımlanan 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru " ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Not: Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı.
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı.

Ek 4: If Conditionals Achievement Test

ACHIEVEMENT TEST CONDITIONALS (TYPE 0-1-2-3)

Name and Surname:

Class and Number:

PART 1

Put the verbs in brackets into the correct tense.

1. A: Have you seen Daniel recently?
B: No, if I have time, I**will visit**..... (visit) him tomorrow.
2. A: How can I turn on this television?
B: If you ..**press**..... (press) this button, the television turns on.
3. A: If they**offered**..... (offer) you the job, would you accept it?
B: I am not sure but I may accept it.
4. A: We didn't finish the work on time and the boss got angry with us.
B: If you ...**had come**...(come) in time yesterday we**would have done**.. (do) this work.
5. A: If I**won**.....(win) lots of money, I would buy a new house.
B: That's a nice idea.
6. A: When ice melts, it**becomes**..... (become) water.
B: Of course, everyone knows that!
7. A: I am going to a party tonight.
B: If I wasn't ill, I**would come**..... (come) with you.
8. A: Where is my bank book?
B: If you**look**..... (look) in the drawer, you'll find it.
9. A: If you ..**hadn't watched**...(not/ watch) that film, you wouldn't have had nightmares.
B: You're right.
10. A: What**would your teacher do**..... (your teacher/ do) if you forgot your homework?
B: She gets angry with me.
11. A: Teacher, how can we get green?
B: If you mix yellow and blue, you**get**...(get) green.
12. A: What will you do tomorrow?
B: If the mechanic fixes our car on time, we**will drive**.....(drive) to Center Ville.
13. A: I can't find my wallet.
B: If I were you, I**would look**..... (look) in my jacket pocket.

Ek 4 (Devam): If Conditionals Achievement Test

14. A: Dad shouted at me yesterday.

B: Well, if you**hadn't broken**..... (not/break) the window, he wouldn't have shouted at you.

15. A: James often goes to work late.

B: James will lose his job if he**doesn't come**..... (not/come) to work on time.

16. A: Paul lost his watch.

B: Well, if he had been careful, he**wouldn't have lost**.....(not/ lose) it.

PART 2

Read the given sentences and choose the sentences with the same meaning.

1. If we don't leave soon, we will miss the beginning of the film.

- a. We are leaving now.
- b. We left .
- c. We must miss the beginning of the film.
- d. Maybe, we will miss the beginning of the film.**

2. If you heat ice, it turns into water.

- a. You heated ice.
- b. You won't heat ice
- c. Ice turns into water when heated.**
- d. Ice will heat.

3. If I were rich, I would travel around the world.

- a. I am rich.
- b. I can travel around the world.
- c. I can't travel around the world.**
- d. I will be rich.

4. If Nelson hadn't eaten so much fast food, he wouldn't have had health problems.

- a. Nelson is strong and healthy.
- b. Nelson shouldn't go on a diet.
- c. Nelson loves eating healthy food.
- d. Nelson has health problems.**

5. If she touches the hot iron, she burns her hand.

- a. She burnt her hand.
- b. She will touch the hot iron
- c. She burns her hand when touching the hot iron.**
- d. She doesn't touch the hot iron when burning her hand.

6. If you don't promise to keep my secret, I won't tell you anything.

- a. You promised to keep my secret.
- b. I will tell you my secret.
- c. I will tell you my secret when you promise.**
- d. I won't tell you my secret.

Ek 4 (Devam): If Conditionals Achievement Test

7. If you don't study hard, you don't pass the exam.
a. You study hard, you won't pass the exam.
b. You don't need to work hard.
c. You will pass the exam.
d. You must study hard or you won't pass the exam.
8. If we had been strong enough, we would have won the final match.
a. We weren't strong enough, so we couldn't win the final match.
b. We weren't strong enough, so we could win the final match.
c. We were strong enough, so we could win the final match.
d. We were strong enough, so we couldn't win the final match.
9. He took an umbrella so he didn't get wet.
a. If he hadn't taken an umbrella, he would have got wet.
b. If he hadn't taken an umbrella, he wouldn't have got wet.
c. If he had taken umbrella, he would have got wet.
d. If he had taken umbrella, he wouldn't have got wet.
10. Unless Nancy goes to bed early, she will be sleepy tomorrow.
a. If Nancy goes to bed early, she will be sleepy tomorrow.
b. if Nancy goes to bed late, she will be sleepy tomorrow,
c. If Nancy hadn't gone to bed late, she would have been sleepy tomorrow.
d. If Nancy hadn't gone to bed late, she wouldn't have been sleepy tomorrow.
11. If I were you, I would learn French next year.
a. I don't know French.
b. I know French.
c. I knew French.
d. I must know French.
12. If I am late for dinner, don't wait for me.
a. You must wait me for dinner.
b. You can have dinner without me.
c. I won't be late for dinner.
d. I will wait for you.
13. If you boil water, it evaporates.
a. You boiled water.
b. You will not boil water.
c. Water evaporates when boiled.
d. Water will boil.
14. If he had read the passage, he would have understood the questions.
a. He had read the passage so he understood the questions.
b. He hadn't read the passage, so he understood the questions.
c. He hadn't read the passage, so he didn't understand the questions.
d. He had read the passage so he didn't understand the questions.

Ek 4 (Devam): If Conditionals Achievement Test

15. If I drove my father's car without asking him, he would get angry.

- a. I drove my father's car without asking him.
- b. My father will get angry.
- c. My father won't get angry.
- d. I don't drive my father's car without asking him.

16. Farmers won't be happy if it doesn't rain.

- a. If it doesn't rain, farmers will be happy.
- b. Farmers were happy when it rained.
- c. Unless it rains, farmers won't be happy.
- d. It doesn't rain, farmer must be happy.

17. If the baby weren't hungry, she wouldn't cry.

- a. The baby is hungry.
- b. The baby isn't hungry.
- c. The baby will be hungry.
- d. The baby was hungry.

Each question is 3 points.
Duration is 45 minutes.

Ek 5: Edmodo Sanal Sınıf Görüntüsü

The screenshot displays the Edmodo virtual classroom interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Classes', 'Calendar', 'Discover', and 'Messages', along with a search bar. Below this, the 'Members' section is visible, showing a list of students and their parents. The interface includes a search bar for members, a status bar indicating '0% of your students have parents following their progress', and tabs for 'Students' and 'Teachers'. The 'Students' tab is active, showing a list of 15 students. The 'Parents' tab shows 0 parents. The 'Add Members' button is visible. The list of students includes their names, roles (e.g., 'Student Contributor'), and IDs. Each student entry has 'Connect Parent' and 'Message' buttons. The right sidebar shows the 'Calendar' section with the date 'Tuesday, September' and an 'Agenda' button. The bottom of the screen shows a Windows taskbar with various application icons and a system tray displaying the temperature as 19°C and the weather as 'Bulutlu' (Cloudy).

Classes Calendar Discover Messages Search

11/B

Members

Search Members...

0% of your students have parents following their progress.

Students Teachers

STUDENTS (15) PARENTS (0) Add Members

Student Contributor
şçakır838948

Connect Parent Message

Student Contributor
hçavdar87314

Connect Parent Message

Student Contributor
şçevik49066

Connect Parent Message

Calendar

Tuesday, September

Agenda NEW

Guide your class with task list.

Today's Agenda

Schedule Agenda

Events

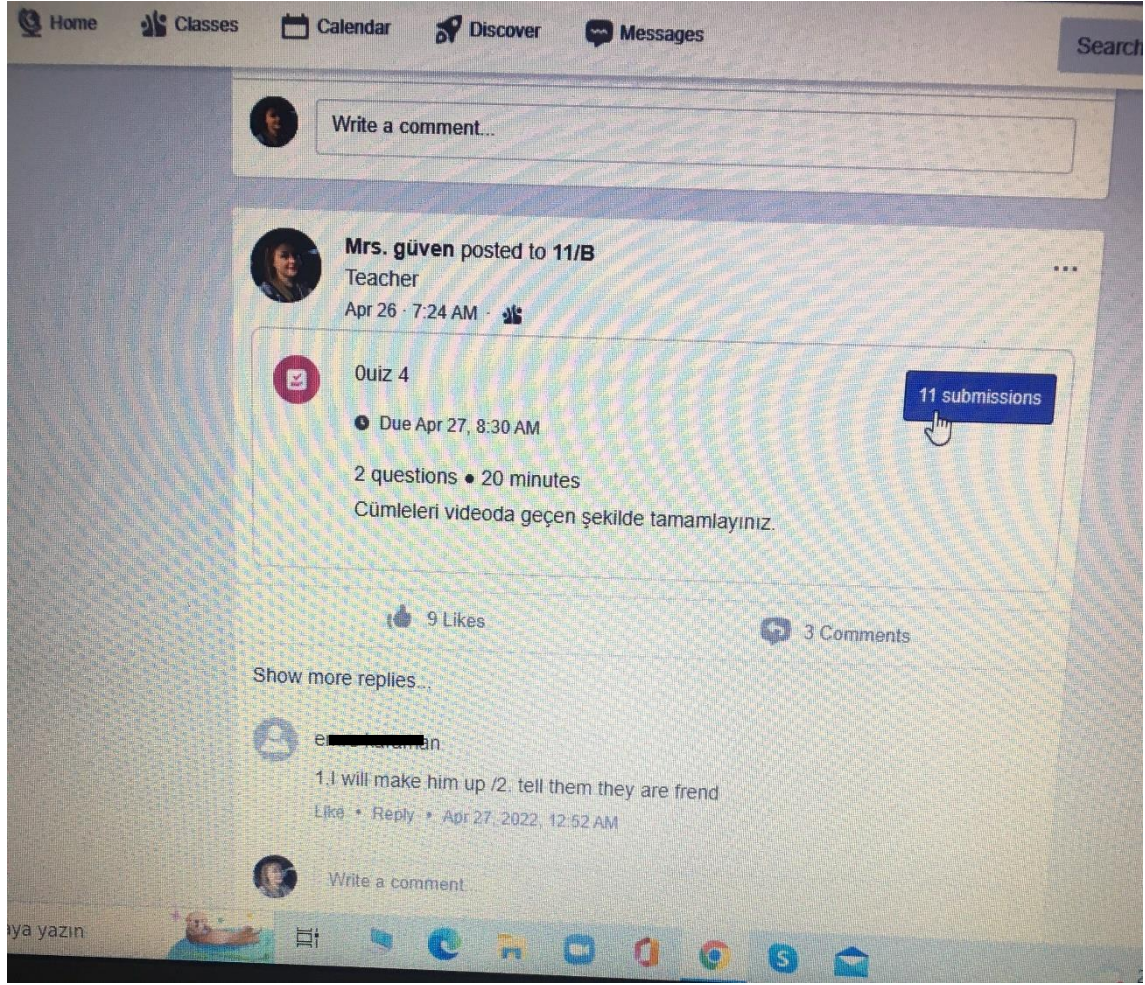
Schedule Event

View Full Calendar

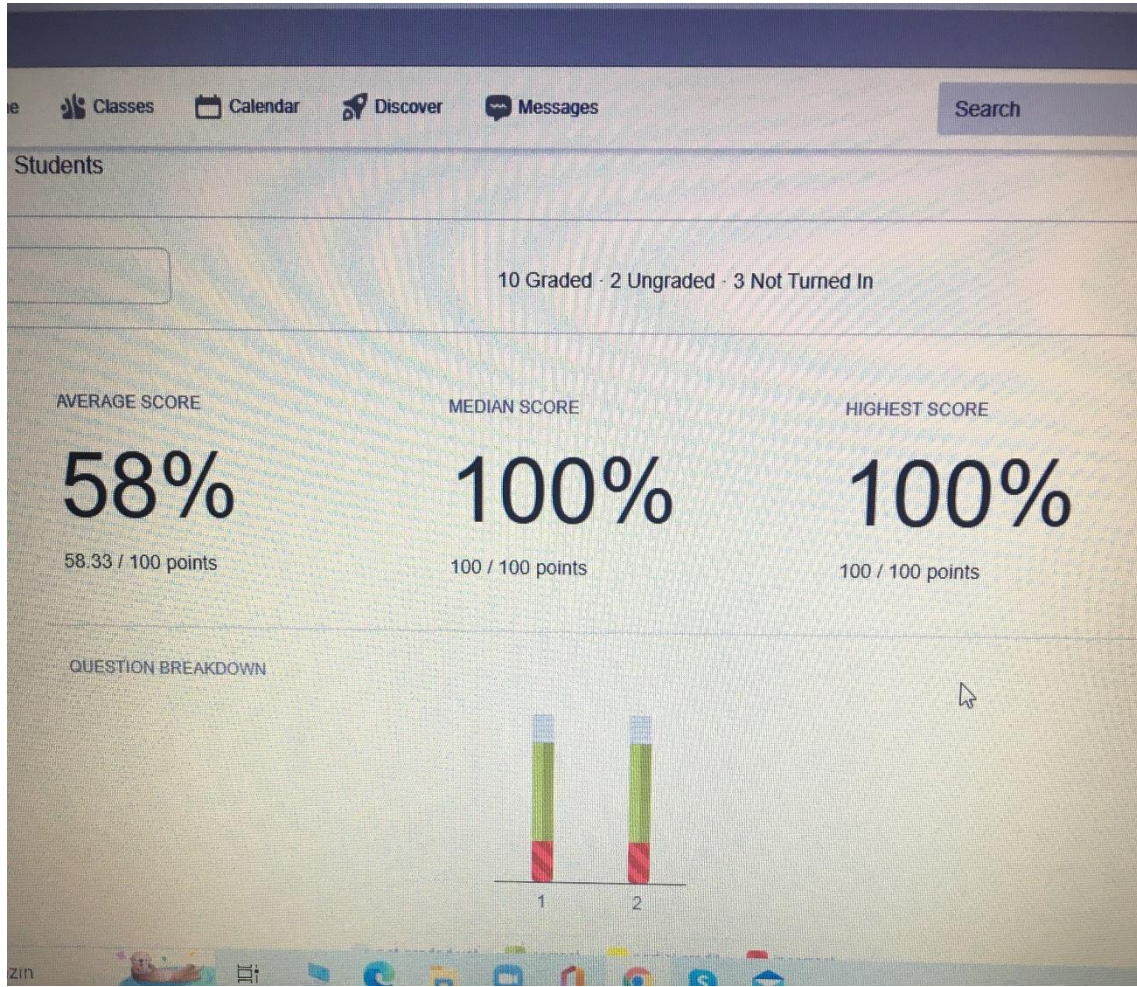
Invite

19°C Bulutlu

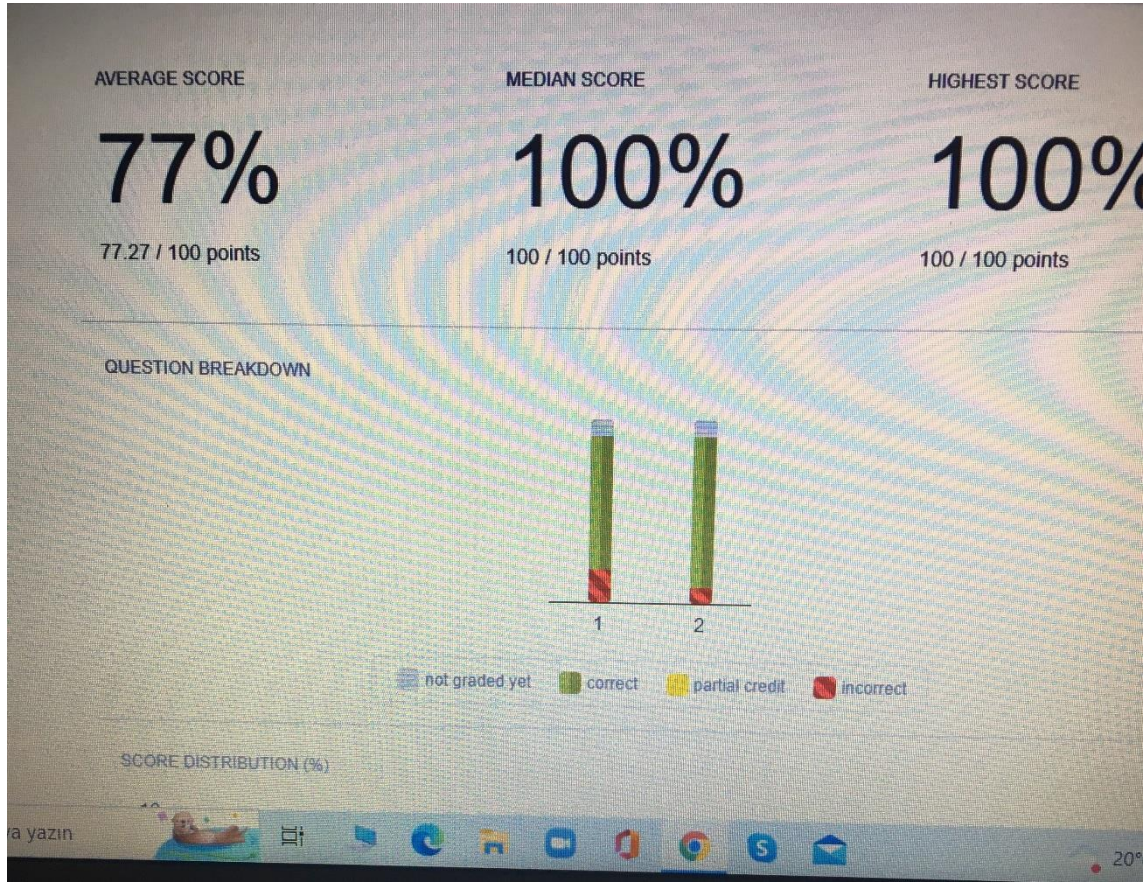
Ek 6: Edmodo Quiz Görüntüsü



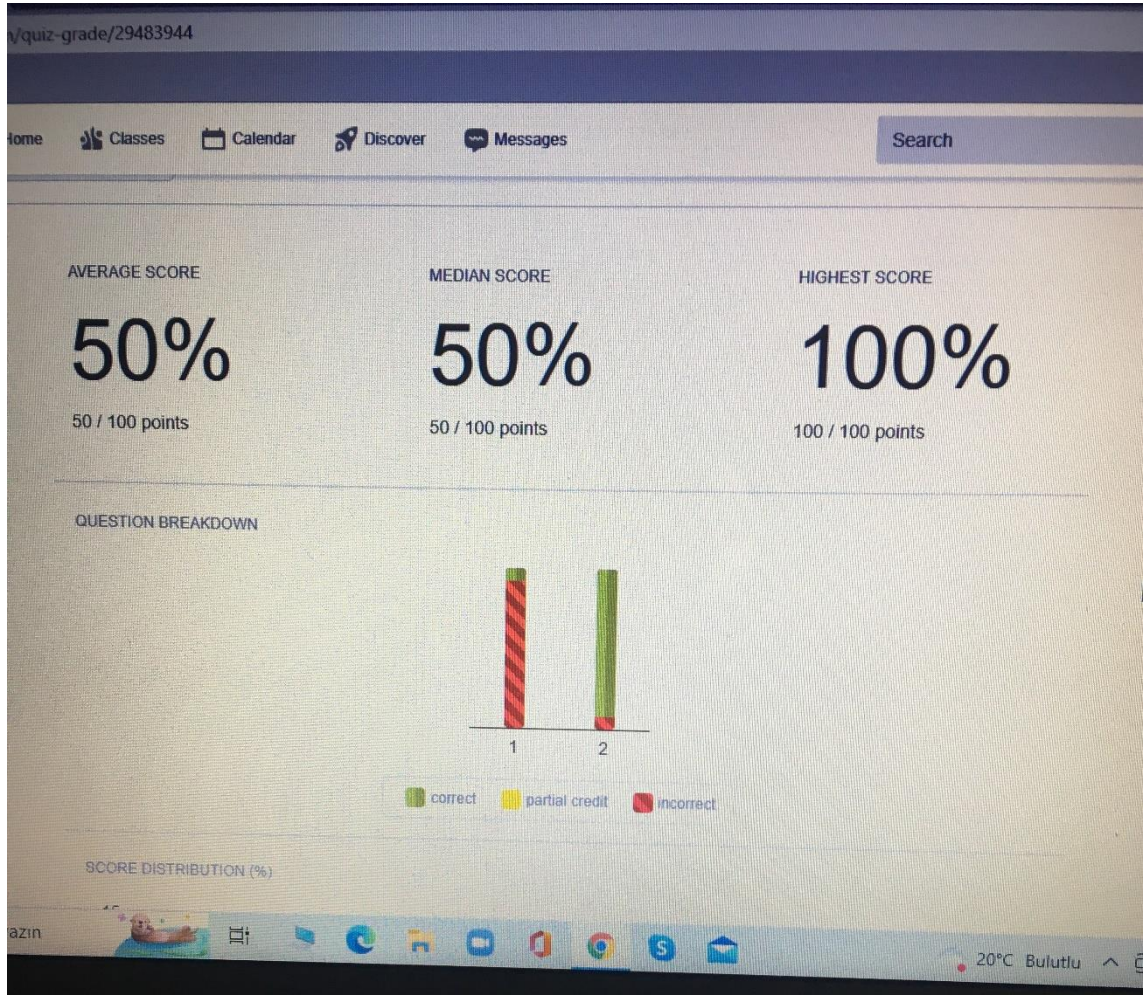
Ek 7: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı



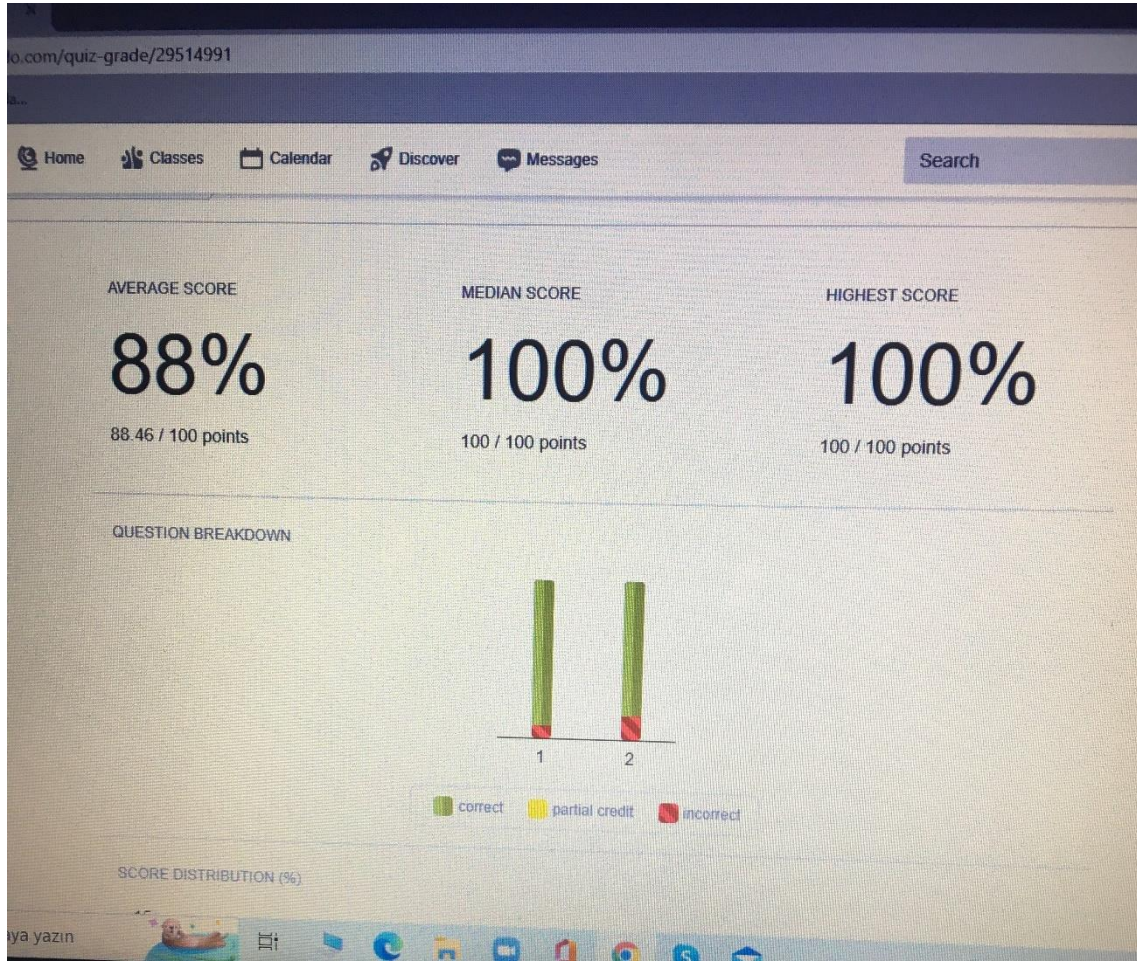
Ek 8: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı



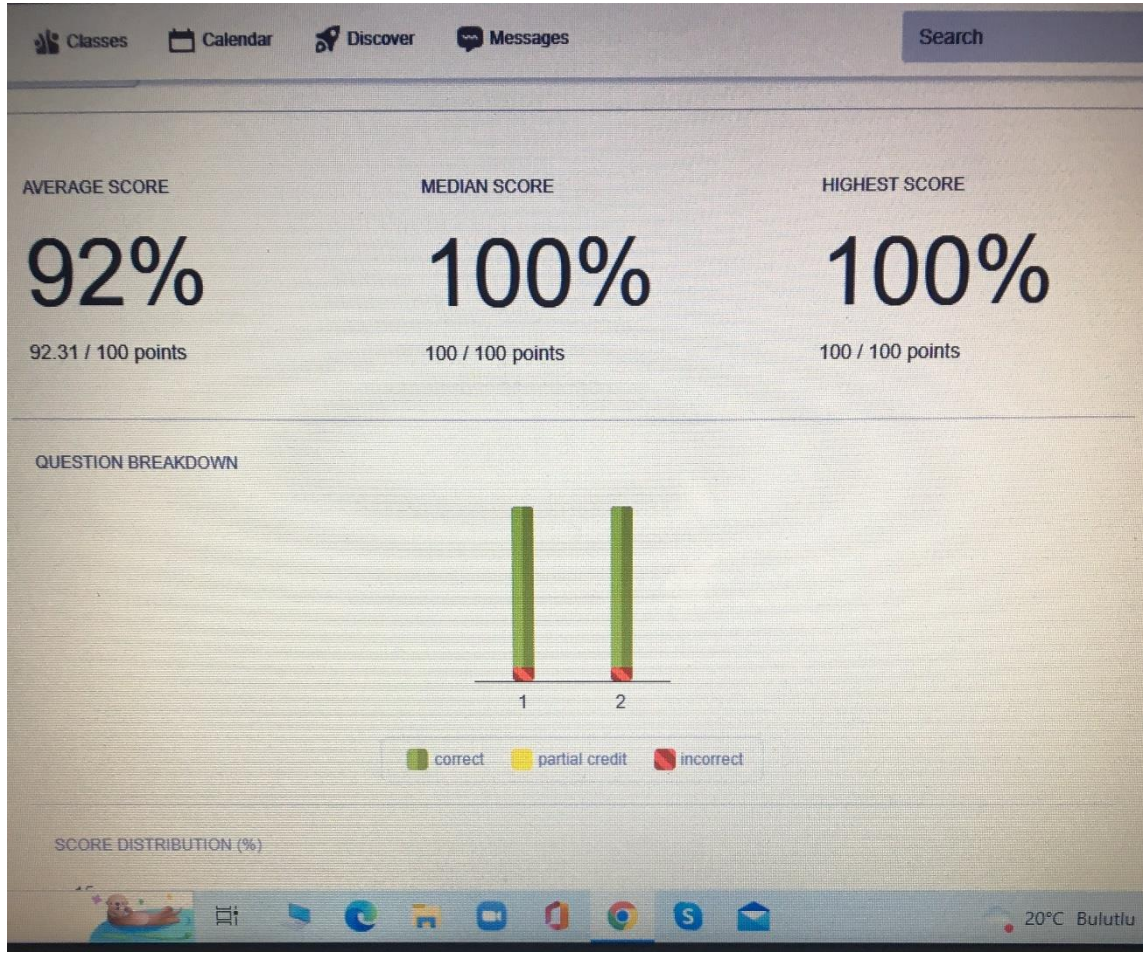
Ek 9: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı



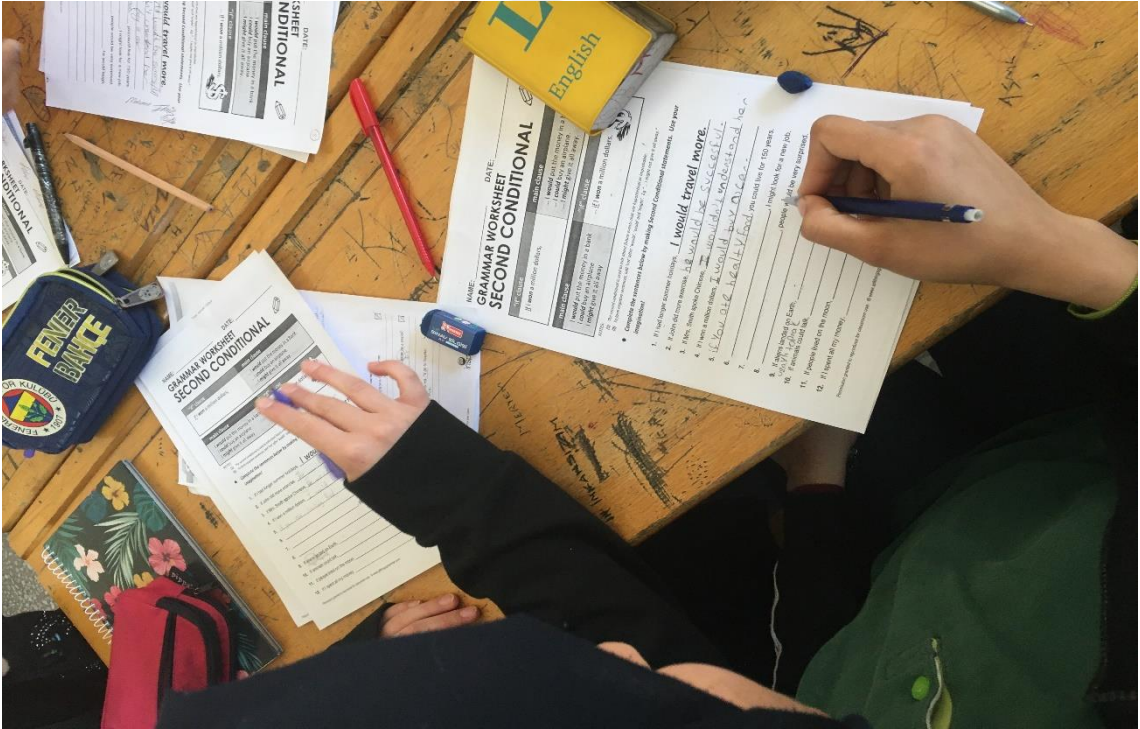
Ek 10: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı



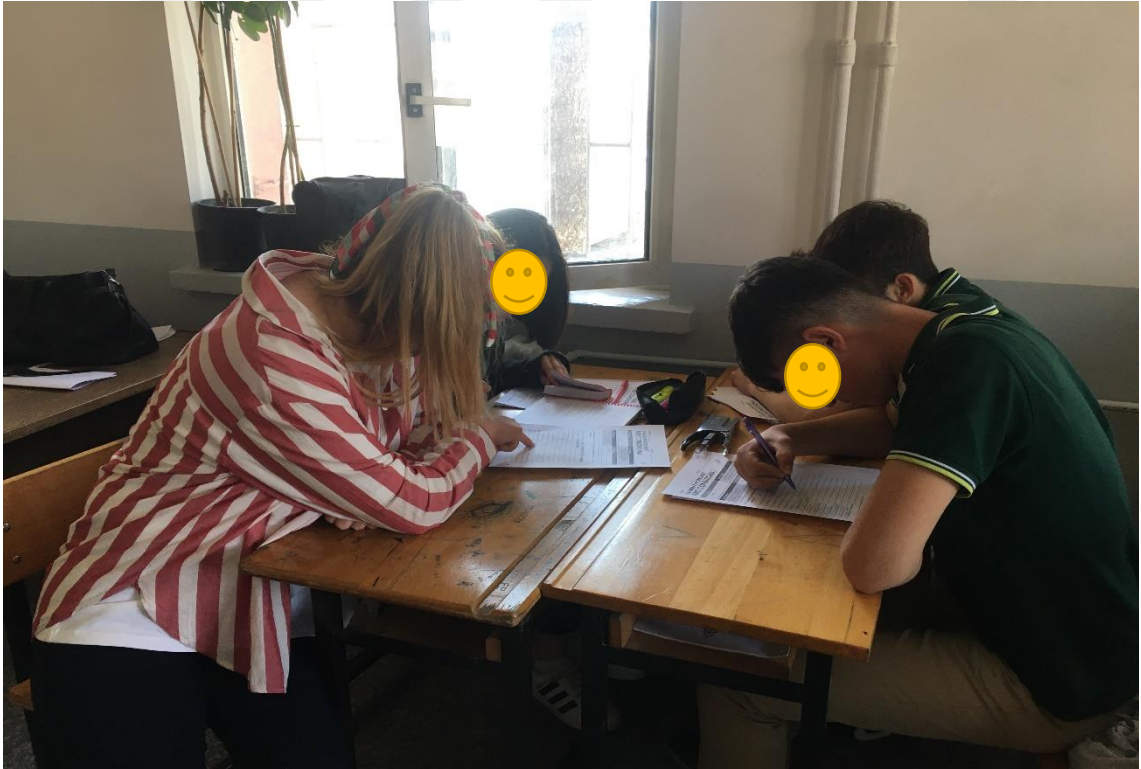
Ek 11: Edmodo Quiz Cevaplandırma Oranı



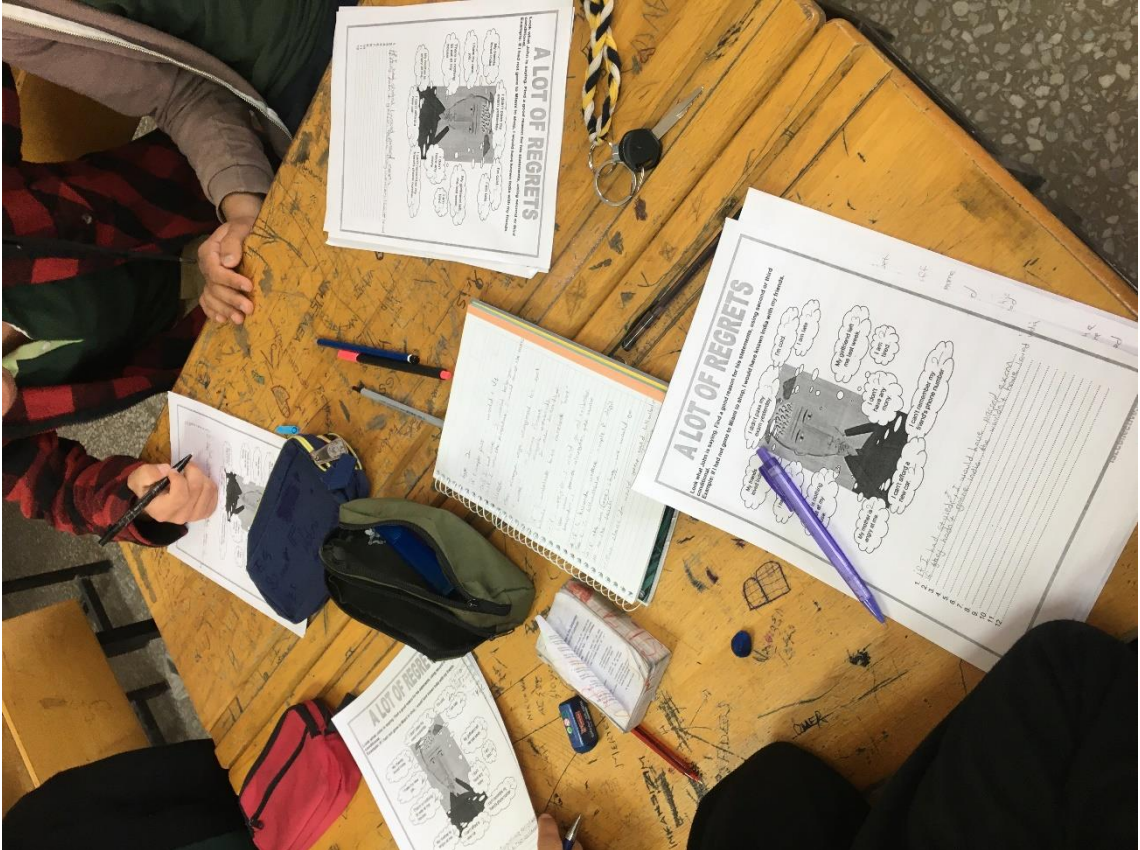
Ek 12: Uygulama Esnasından Fotoğraflar



Ek 12 (Devam): Uygulama Esnasından Fotoğraflar



Ek 12 (Devam): Uygulama Esnasından Fotoğraflar



Ek 12 (Devam): Uygulama Esnasından Fotoğraflar

