

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
2022-YL-000

**WEB 2.0 DESTEKLİ İŞBİRLİKLİ İNGİLİZCE OKUMA VE
YAZMA ÖĞRETİM TASARIMININ ÖĞRENCİLERİN
BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİNE ETKİSİ**

HAZIRLAYAN
Beyl  KARAYAZGAN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
2. TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Şerife AK

AYDIN – 2022

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Beylû KARAYAZGAN tarafından hazırlanan “Web 2.0 Destekli İşbirlikli İngilizce Okuma ve Yazma Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi” başlıklı tez 04.07.2022 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Unvanı ve Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Başkan	Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL	İzmir Demokrasi Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Burcu AYDIN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ	Dokuz Eylül Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Savaş DUMAN

Enstitü Müdür

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2020

Beyl  KARAYAZGAN



Babam Durmuş KARAYAZGAN'a ithafen...

ÖZET

WEB 2.0 DESTEKLİ İŞBİRLİKLİ İNGİLİZCE OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİM TASARIMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİNE ETKİSİ

Beyl  KARAYAZGAN

Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOğLU

2022, XXI + 283 sayfa

Bu araştırmadaki amaç; Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı İngilizce okuma ve yazma öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisini incelemektir. Araştırma konusunun belirlenmesinde ve kullanılan model ve yöntemin seçiminde yapılan alan yazın taraması doğrultusunda ihtiyaç analizi ve Ege Üniversitesi'nde çalışan araştırmacının kurumundan gelen talep etkili olmuştur. Araştırma yöntemi olarak karma yöntem kullanılmış; nitel boyutu açısından durum çalışması, nicel boyutu açısından deneysel modelde desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan deneme modeli, Solomon 4 grup modelidir ve iki deney iki kontrol grubu olmak üzere dört grup yansız atama ile atanmıştır. Nicel veriler, deneme modelinde kullanılan ölçme araçlarıyla; nitel veriler ise kayıt defterleri ve görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacı, iki grupta (1 deney + 1 kontrol) öğretim programını kendisi, diğer iki grupta ise (1 deney + 1 kontrol) okulda uzun zamandır görev yapmakta olan ve araştırmacıyla benzer mesleki deneyime ve eğitim düzeyine sahip meslektaşı yürütmüştür. Gruplarda öğretimin yürütölmesi sekiz hafta sürmüştür. Deney gruplarına Web 2.0 teknolojileriyle geliştirilmiş işbirlikli öğretim programı, kontrol gruplarında okulun kullandığı standart öğretim programı ile öğretim devam etmiştir. Programların uygulanması öncesinde ön-test, program uygulanmasından sonra son-test gruplara uygulanmıştır. Program uygulanırken öğrenciler kayıt defterlerine düşünce ve değerlendirmelerini yazmışlardır. Ayrıca programın uygulanmasından sonra öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar: araştırmacının geliştirmiş olduğu; İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği, İngilizce okumaya yönelik tutum ölçeği, İngilizce yazmaya yönelik tutum ölçeği, ayrıca, bilişsel stiller anketi, akademik özyeterlik ölçeği, okuma ve yazma becerilerine yönelik başarı testleri, yarı-

yapılandırılmış görüşme formu ve kayıt defterleridir. Nicel verilerde, hem bağımlı hem de bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş işbirlikli çalışma ortamına dayalı İngilizce okuma ve yazma becerileri öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarını, tutumlarını ve akademik özyeterliklerini artırdığı, öğrencilerin başarılarının düzenli artış gösterdiği, eğitim süreçleri ilerledikçe daha anlaşılabilir ve üst düzeyde yazılar yazabildikleri ve bu çalışmaları verimli, eğlenceli ve faydalı buldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hem başarı puanları yükselmiş hem de yazılarının okunabilirlik düzeyleri artmıştır. Benzer çalışmaların farklı yaş gruplarında ve farklı derslerde de yürütülmesinin İngilizce öğretimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: İngilizce Öğretimi, İşbirlikli Öğrenme, Motivasyon, Tutum, Web 2.0.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHING ENGLISH READING AND WRITING BASED ON COLLABORATIVE LEARNING ENVIRONMENT SUPPORTED BY WEB 2.0 TECHNOLOGIES ON COGNITIVE AND AFFECTIVE BEHAVIORS OF STUDENTS

Beyl  KARAYAZGAN

PhD Thesis at Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2022, XXI + 283 pages

The aim of this study was to examine the effects of English reading and writing teaching based on a collaborative learning environment developed with Web 2.0 technologies on students' cognitive and affective behaviors. In the determination of the research topic and the selection of the model and method used, the needs analysis in line with the literature review and the request from the institution of the researcher working at Ege University were effective. The mixed research method was used in the research. The qualitative dimension of the research was designed as a case study and the quantitative dimension was designed as the experimental model. The experimental model used in the research was the Solomon 4 group model, and four groups, two experimental and two control groups, were assigned by simple random sampling. The quantitative data were collected by the measurement tools based on the experimental model while the qualitative data were collected by students' diaries and interview method. The study group of the research consisted of students studying English preparatory education at Ege University School of Foreign Languages. The researcher conducted the curriculum herself in two groups (2 experimental groups), and her colleague, who had been working at the school for a long time and had a similar educational and professional experience to the researcher, continued to standard education in the other two groups (2 control groups). The instruction in groups took eight weeks. Education continued with the collaborative education program developed with Web 2.0 technologies for the experimental groups, and with the standard curriculum used by the school in the control groups. Pre-tests before the implementation of the programs and post-tests after the implementation of the program were applied to the groups. While the program was being implemented, students wrote down their thoughts and

evaluations in their diaries. In addition, students were interviewed after the implementation of the program. Tools used in data collection were the ones which were developed by the researcher; motivation scale towards learning English, attitude scale towards reading in English, attitude scale towards writing in English, as well as cognitive styles questionnaire, academic self-efficacy scale, achievement tests for reading and writing skills, semi-structured interview form and diaries. In quantitative data, t-test for both paired samples and independent samples were used. Qualitative data were analyzed using the content analysis technique. As a result of the research, it was found that teaching English reading and writing skills based on a collaborative working environment supported by Web 2.0 tools increased students' motivation, attitudes, and academic self-efficacy, students' success increased regularly, they could write more comprehensible and high-level essays as the education process progressed, and these studies were efficient, fun and beneficial according to the students' view. Both the success scores of the students and the readability levels of their writings increased. In the end of the study, it was suggested that conducting similar studies in different age groups and different courses may contribute to English language teaching.

KEYWORDS: English Teaching, Cooperative Learning, Motivation, Attitude, Web 2.0.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı olarak yürütülen İngilizce okuma ve yazma becerileri öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarına etkisi öğrenci görüşlerine de dayanarak incelenmiştir. Bu çalışmanın planlanmasında, alanda yapılan alan yazın taraması ve okulda yapılan ihtiyaç analizi sonuçları etkili olmuştur. Halihazırda, bu yönde yapılan çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Yürütülen programın sonuçları, Web 2.0 destekli öğretimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarında olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın tamamlanmasında öncelikle, yalnızca tez aşamasında değil, her konuda bana yol gösteren, her daim desteğini hissettiğim, ilgisini ve şefkatini hiç esirgemeyen, hep örnek aldığım çok kıymetli danışmanım sayın Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkürlerimi borç bilirim.

Tez aşamam boyunca bana destek olan ve bilgisini benden esirgemeyen ikinci danışmanım sayın Prof. Dr. Şerife AK'a ve doktora tez izleme komitesi üyeleri sayın Doç. Dr. Burcu AYDIN ve sayın Doç. Dr. Meltem Yalın UÇAR'a, yardıma ihtiyacım olduğunda her konuda danışabildiğim sayın Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya çok teşekkür ederim. Ders aşamasında kendileri ile tanışıp ders alma fırsatına sahip olduğum sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, sayın Prof. Dr. Ruken AKAR ve sayın Prof. Dr. Tarık TOTAN hocalarıma aydınlatıcı bilgilerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmama katılarakengin bilgileriyle değerli katkılarını sunan sayın Prof. Dr. İlke Evin GENCEL ve Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ hocalarıma şükranlarımı sunarım. Nitel analizlerde katkı sağlayan değerli arkadaşım sayın Dr. Öğr. Üyesi Betül ALTAY'a, analiz sürecinde bana yardımcı olan arkadaşım sayın Murat Berkant EKİCİ'ye çok teşekkür ederim.

Çalışmamı destekleyen Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje (BAP) birimine katkılarından dolayı teşekkür ederim (Proje no: EĞFT19008).

Ayrıca, eğitim hayatıma ve mesleki hayatıma yön verip bana her zaman destek olan abim Mehmet KARAYAZGAN'a, hayatım boyunca her adımında arkamda olan ve çalışma süresince bana sabır gösteren annem Leyla KARAYAZGAN'a, ablam Adile KARAYAZGAN'a, kardeşim İsmail KARAYAZGAN'a ve abim Beysan KARAYAZGAN'a sonsuz teşekkürler.

Beyl KARAYAZGAN



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
GRAFİK DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ.....	xxii
KISALTMALAR DİZİNİ	xxiii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	9
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
1.1. Kuşakların Teknolojiyle İlişkileri.....	9
1.2. Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0	12
1.2.1. Web 2.0'ın Eğitimde Kullanılması	15
1.2.2. Web 2.0 Araçları ve Dil Öğretimi	17
1.2.3. Uygulanan Programda Teknolojinin Kullanımı	19
1.3. Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning).....	19
1.3.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları.....	22
1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme	23
1.4. Ters-Yüz Öğrenme (Flipped Classroom)	27
1.4.1. Ters Yüz Öğrenmede Öğrencilerin Bilişsel Stili	28
1.5. Yabancı Dilde Okuma ve Yazma Becerileri.....	29
1.5.1. Okuma.....	29
1.5.2. Yazma	30

1.6. Motivasyon	31
1.7. Tutum.....	34
1.8. Akademik Öz-Yeterlik.....	34
1.9. Bilişsel Stiller.....	38
1.10. İşbirlikli Öğrenme.....	40
1.10.1. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri.....	41
1.10.2. Yabancı Dil Öğretimi Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme	42
2. BÖLÜM	44
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	44
2.1. İlgili Araştırmalar	44
2.1.1. Web 2.0 Alanındaki Araştırma Eğilimi	44
2.1.1.1. Web 2.0 teknolojileri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	46
2.1.2. Dil Öğrenmeye İlişkin Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	48
2.1.3. Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar	54
2.1.4. Dil Öğrenmeye İlişkin Bilişsel Stillerle İlgili Yapılan Çalışmalar	57
2.1.5. Dil Öğrenmeye İlişkin Özyeterlikle İlgili Yapılan Çalışmalar	58
3. BÖLÜM	62
3. YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Deseni	62
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. İhtiyaç Analizi.....	65
3.4. Veri Toplama Araçları	71
3.5. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	73
3.5.1. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar	73
3.5.2. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar.....	75

3.5.3. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar.....	78
3.6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	81
3.6.1. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar.....	81
3.6.2. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar.....	83
3.6.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar	85
3.7. Veri Toplama Süreci.....	87
3.8. İşlemler	88
3.9. Denel İşlem Basamakları	90
3.9.1. Yazma Öğretimi.....	90
3.9.2. Okuma Öğretimi	91
3.9.3. Kelime Öğretimi	92
3.10. Veri Analiz Teknikleri	93
3.11. Nicel Veri Analiz Teknikleri	93
3.12. Nitel Veri Analiz Teknikleri	93
4. BÖLÜM	95
4. BULGULAR	95
4.1. Nicel Bulgular.....	95
4.1.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	95
4.1.1.1. Başarı testleri sonuçları	95
4.1.2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	99
4.1.2.1. Grup-1	100
4.1.2.2. Grup-2	102
4.1.2.3. Grup-3	103
4.1.2.4. Grup-4	104
4.1.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	107

4.1.3.1. Öğrenci yazılarının okunabilirlik indeksi analizleri.....	107
4.1.4. 4. 5. ve 6. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	134
4.1.4.1. Nitel Bulgular	134
4.1.4.1.1. Kayıt defterleri.....	134
4.1.4.1.2. Görüşme soruları	190
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	211
5.1. Sonuç ve Öneriler	214
6. KAYNAKLAR.....	221
7. EKLER	245
ÖZGEÇMİŞ	261

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Araştırma Yöntemi	62
Şekil 3.2. Veri Toplama Araçları	71
Şekil 3.3. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri.....	82
Şekil 3.4. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri	84
Şekil 3.5. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri.....	86



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Yirminci Yüzyıl Nesillerinin Zaman Çizelgesi.....	11
Tablo 3.1. Solomon 4 Çalışma Süreci	62
Tablo 3.2. Öğretim Elemanı Eğitim ve Deneyim Bilgileri	67
Tablo 3.3. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerden Beklentileri	67
Tablo 3.4. Reading / Writing Derslerinde Yaşanan Sorunlar.....	67
Tablo 3.5. Gelişimi Engelleyen Eksiklikler.....	68
Tablo 3.6. Derslerde Teknoloji Kullanımı.....	68
Tablo 3.7. Kurumun Olumlu Yanları	69
Tablo 3.8. Öneriler.....	69
Tablo 3.9. SWOT Analizi.....	70
Tablo 3.10. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğerleri.....	73
Tablo 3.11. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri	73
Tablo 3.12. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon ve Güvenirlik Değerleri	75
Tablo 3.13. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğerleri.....	76
Tablo 3.14. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Madde-Faktör Yükleri	77
Tablo 3.15. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon ve Güvenirlik Değerleri	77
Tablo 3.16. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğerleri.....	79
Tablo 3.17. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Madde-Faktör Yükleri	80
Tablo 3.18. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon ve Güvenirlik Değerleri	81
Tablo 3.19. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler.....	83
Tablo 3.20. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler.....	85

Tablo 3.21. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler.....	86
Tablo 3.22. Deneysel Grup Uygulaması	90
Tablo 4.1. Deney Grubu 1 Okuma Becerileri.....	95
Tablo 4.2. Deney Grubu 1 Yazma Becerileri	96
Tablo 4.3. Deney Grubu 2 Okuma Becerileri.....	96
Tablo 4.4. Deney Grubu 1 Yazma Becerileri	97
Tablo 4.5. Deney Grubu 1 Okuma Becerileri.....	97
Tablo 4.6. Kontrol Grubu 1 Yazma Becerileri	98
Tablo 4.7. Kontrol Grubu 2 Okuma Becerileri.....	98
Tablo 4.8. Kontrol Grubu 2 Yazma Becerileri	99
Tablo 4.9. Grup 1 Kontrol Grubu Puanları.....	100
Tablo 4.10. Grup 1 Kontrol Grubu Puanları.....	100
Tablo 4.11. Grup 1 Kontrol Grubu Puanları.....	101
Tablo 4.12. Grup 2 Kontrol Grubu Puanları.....	102
Tablo 4.13. Grup 2 Kontrol Grubu Puanları.....	102
Tablo 4.14. Grup 3 Deney Grubu Puanları.....	103
Tablo 4.15. Grup 3 Deney Grubu Puanları.....	103
Tablo 4.16. Grup 4 Deney Grubu Puanları.....	104
Tablo 4.17. Grup 4 Deney Grubu Puanları.....	105
Tablo 4.18. Grup 4 Deney Grubu Puanları.....	105
Tablo 4.19. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-2 GM01.....	108
Tablo 4.20. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-3 GM01.....	110
Tablo 4.21. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 2-3 GM01.....	112
Tablo 4.22. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-2 GM01	115
Tablo 4.23. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-3 GM01	117
Tablo 4.24. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 2-3 GM01	119
Tablo 4.25. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-2 GM27.....	121

Tablo 4.26. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-3 GM27	124
Tablo 4.27. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 2-3 GM27	126
Tablo 4.28. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-2 GM27	128
Tablo 4.29. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-3 GM27	130
Tablo 4.30. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 2-3 GM27	132
Tablo 4.31. 02.05.2019 Tarihli Ders	136
Tablo 4.32. 02.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	137
Tablo 4.33. 03.05.2019 Tarihli Ders	137
Tablo 4.34. 03.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	141
Tablo 4.35. 05.04.2019 Tarihli Ders	142
Tablo 4.36. 05.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	147
Tablo 4.37. 05.04.2019 Tarihli Ders	148
Tablo 4.38. 05.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	149
Tablo 4.39. 09.04.2019 Tarihli Ders	150
Tablo 4.40. 05.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	153
Tablo 4.41. 09.05.2019 Tarihli Ders	153
Tablo 4.42. 09.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	156
Tablo 4.43. 10.04.2019 Tarihli Ders	157
Tablo 4.44. 09.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	162
Tablo 4.45. 10.05.2019 Tarihli Ders	162
Tablo 4.46. 10.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	165
Tablo 4.47. 11.04.2019 Tarihli Ders	166
Tablo 4.48. 11.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	170
Tablo 4.49. 12.04.2019 Tarihli Ders	171
Tablo 4.50. 12.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	175
Tablo 4.51. 24.04.2019 Tarihli Ders	175
Tablo 4.52. 24.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	177

Tablo 4.53. 30.04.2019 Tarihli Ders	178
Tablo 4.54. 30.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	182
Tablo 4.55. 01.05.2019 Tarihli Ders	183
Tablo 4.56. 01.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi	187
Tablo 4.57. 17.04.2019 Tarihli Ders	188
Tablo 4.58. 17.04.2019 Tarihli Ders İn SWOT Analizi	190
Tablo 4.59. Yazma Öncesi Etkinlikleriyle İlgili Görüşler.....	192
Tablo 4.60. Yazma Esnası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler	194
Tablo 4.61. Yazma Sonrası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler.....	195
Tablo 4.62. Genel Görüşler	197
Tablo 4.63. Yazma Öncesi Etkinlikleriyle İlgili Görüşler.....	199
Tablo 4.64. Yazma Esnası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler	201
Tablo 4.65. Yazma Sonrası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler.....	202
Tablo 4.66. Genel Görüşler	204

GRAFİK DİZİNİ

Grafik 3.1. Özdeğerlere İlişkin Yamaç Grafiği 76

Grafik 3.2. Özdeğerlere İlişkin Yamaç Grafiği 79



EKLER DİZİNİ

Ek 1. İhtiyaç Analizi Görüşme Soruları	245
Ek 2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	246
Ek 3. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	249
Ek 4. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	251
Ek 5. Öğrenci Görüşme Soruları	253
Ek 6. Derslerle İlgili Görseller	254
Ek 7. Gamma Okuma ve Yazma Programı (B1)	259



KISALTMALAR DİZİNİ

BALL : Blog Destekli Dil Öğrenimi

BİT : Bilgi ve iletişim teknolojisi

CALL : Bilgisayar destekli dil öğrenimi

CEFR : Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework Reference)

EFL : Yabancı dil olarak İngilizce (English as a Foreign Language)

ELT : İngiliz Dili Eğitimi (English Language Teaching)

L2 : İkinci dil (Language 2)

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşmeyle beraber hızlı bir bilgi artışı ve akışı gözlenmekte, güncel kalabilmek ve yenilikleri takip edebilmek adına bu bilgileri edinmek gerekmektedir. Gelişme ve yenilikleri takip edebilmek için çeşitli toplumlarla iletişim kurabilmek gerekir (Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2009). Farklı kültürlerle etkili iletişim kurabilmenin en basit yolu yıllarca ortak dil kullanımı olmuştur ve anadilleri farklı olan konuşmacılar arasında ortak dil olarak benimsenen bir dil olmuştur. Günümüzde bu ortak dil *-lingua franca-* İngilizce'dir (Jenkins ve Leung, 2014). Neredeyse her alanda iletişim dili olarak kullanılan İngilizceyi bilmenin önemi her geçen gün artmaktadır (Demirel, 2012). Bu konuya, çoğu ülke gibi Türkiye de önem vermekte, geçmişten beri okul programlarında İngilizce derslerine yer verilmektedir. Her ne kadar sürekli ders saatleri artırılsa da verilen 12-13 yıllık İngilizce öğretiminin sonunda istenilen düzeye ulaşılamamaktadır. Bu durum, öğrenciler üniversite düzeyine geldiklerinde de devam etmekte, öğrencilerin ikinci bir dili edinmekte neden bu kadar zorlandıkları merak konusu olmaktadır (Arslan, 2009).

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan araştırmacı, okulda yaşanan İngilizce öğretimi/öğrenimi ile ilgili sıkıntıları yakından görebilmektedir. Kurumda daha önce yapmış olduğu program değerlendirme çalışması sonucunda okuldaki programlar defalarca değişmiş ancak gerek duyuşsal açıdan gerekse öğrencilerin başarı durumları açısından yeterli memnuniyet sağlanamamıştır. Bu nedenle, araştırmacıdan bir program tasarlaması istendiği için bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Okulda daha önce çok çeşitli materyaller ve farklı yöntem ve teknikler denenmiş ancak Web 2.0 teknolojileri ve işbirlikli öğrenme ortamlarına dayalı bir çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda, yürütülen bu çalışmayla alanın yanı sıra kuruma da fayda sağlanacağı düşünülmüştür.

Problem Durumu

Teknolojinin öğrenme deneyimini en iyi sınıf ortamından bile daha fazla geliştirdiğini kanıtladığını ifade eden Felix (2002)'in sözlerinin, 21. yüzyıl sınıf ortamlarının atmosferi göz önüne alındığında, teknolojinin dünyadaki birçok sınıfın temel bir parçası haline gelmesiyle desteklendiği söylenebilir. Dil sınıfları da bu değişimden etkilenmiştir. Böyle bir bağlamda teknoloji, 21. yüzyılın dil sınıflarında birçok sorunun çözümü olarak kullanılabilir.

Dil sınıflarında teknolojinin kullanımı ile ilgili ilk çalışmalar 1980'lerde başlamıştır. Geddes ve Sturtridge (1982), dil öğretimi için videolar uygulamaya çalışmış; 1989'da Richardson ve Scinicariello, teknolojinin yabancı dil sınıf ortamlarındaki etkilerini görmek için bir araştırma yapmıştır. 1990'lar ve 2000'ler arasında, sanal sınıflar (Lamy ve Goodfellow, 1999), internet kullanımı (Singhal, 1997), Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) (Pennington, 1996) ve World Wide Web kullanımı (Pennington, 1996) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

2000'li yıllardan sonra Web 2.0 ile ilgili çalışmalar (Alm, 2006; Lomicka & Lord, 2009), blogların kullanımı (Pinkman, 2005) ve podcast kullanımı (Abdous, Camarena ve Facer, 2009) arasında bir ivme kazanmıştır. Ayrıca Web 2.0 üzerine yapılan çalışmalar da eğitim teorilerindeki değişimlerden etkilenmiştir. Davranışçı fikirlerdeki değişim, Web 2.0 materyallerindeki değişimlerden açıkça gözlemlenebilir (Jones ve Brader-Araje, 2002). Davranışçılıktan sonra, materyal geliştiricilere en çok bilişsel ve yapılandırmacı fikirler ilham vermiştir. Moylan'ın (2008, aktaran Kale ve Goh, 2012) iddia ettiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımları ve teknolojik uygulamaları bütünleştirmek, 21. yüzyıl becerilerini geliştirme şansını artırmaktadır. Golonka vd. (2014) de teknolojik araçların öğrencilerin hedef dile daha fazla erişmesini sağlaması ve etkileşim olanaklarının çok olması açısından verimli olduğu fikrini ortaya atmıştır.

Ancak günümüz sınıflarında öğretmenlik yapan bir öğretmen olarak öğrencilerin 21. yy becerilerini geliştirmek için sadece öğretmenle değil, diğer öğrencilerle de etkileşim kurma fırsatının pek olmadığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Böyle bir bağlamda, teknolojiye hızlı gelişmeler sayesinde, öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanırlarsa 21. yüzyıl becerilerini geliştirme şansları artabilir, çünkü araçlar öğrencilere dili sınıf ortamı dışında kullanma fırsatları sunar.

Web teknolojileri son on yılda muazzam bir şekilde değişiklik göstermiştir. Web 1.0'ın altın çağı boyunca insanlar bir kaynaktan bilgi okur ve bilgi alırken bilgileri değiştirme, ekleme veya uyarlama şansları olmamıştır. Web teknolojilerinin gelişmesiyle Web 2.0 ortaya çıkmış; bu sayede, insanlar bilgi oluşturabilir, sosyalleşebilir ve paylaşabilir hale gelmişlerdir. Web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağı ile ilgili ekstra eğitim gerektirmemesi sebebiyle insanların bu duruma kolaylıkla uyum sağladığı görülmektedir.

Web 3.0 ise web teknolojilerine başka bir boyut kazandırmıştır. Onun aracılığıyla makineler bilgiyi tıpkı insanlar gibi sunar ve yönetir. Bu nedenle, yapay zeka veya anlamsal web olarak da adlandırılabilir. Web teknolojilerinin son sürümü olan Web 4.0 tamamen yapay ağlar üzerine kuruludur ve simbiyotik web olarak bilinir. Web 4.0 ile bilgisayar ile yapabildiklerimiz web araçları ile kolaylıkla yapılabilmektedir. Ancak, bu teknolojilerin daha fazla eğitime ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışma için Web 2.0 teknolojilerinin seçilmesinin nedeni, Web 3.0 ve Web 4.0 ile karşılaştırıldığında çok fazla eğitim gerektirmemeleridir. Web 2.0 sayesinde insanlar bilgiyi paylaşabilir, yorumlayabilir, iletişim kurabilir, yayınlayabilir ve değiştirebilir (Kale ve Goh, 2012).

Türkiye bağlamında birçok çalışma beceri geliştirme sorunlarına işaret etmektedir. British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2013) “Devlet Okullarında İngilizce Öğretiminde Ulusal İhtiyaç Değerlendirmesi” adlı bir rapor hazırlamıştır. Bu rapora göre, beceri geliştirmeye yönelik Türkiye dil öğretim programında düzeylerle ilgili sorunlar bulunmaktadır. Bu problemler, işlevsel becerilerini geliştirmek yerine sürekli dil bilgisi notları okuyan motivasyonu düşük ve hüsrana uğramış öğrencilere yol açmaktadır.

British Council ve TEPAV'ın sözleri dikkate alındığında programdaki seviye sorununun beceri geliştirme sürecini engellediği söylenebilir. Karahan (2007) da aynı sorunu vurgular ve Türk öğrencilerin ne kadar erken İngilizce öğrenmeye başlarsa başlasın kapsamlı ve üretken becerilerle ilgili sorunları olduğunu iddia eder.

Karahan'ın sözlerinden ve British Council ve TEPAV'ın (2013) çalışmasından da anlaşılacağı gibi Türkiye'de becerilerin geliştirilmesi için çok daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Özellikle, hayatlarındaki bir sonraki aşama iş hayatına atılmak olan üniversite öğrencileri için İngilizce düzeylerindeki yetersizlik sorun teşkil etmektedir. Kuru ve Akesson (2011) günümüzde pek çok ülke gibi Türkiye’de de iş ortamında bilgisayar ve İngilizce bilen vatandaşlara ihtiyaç duyulduğunu ve bu nedenle, Türkiye'de İngilizce bilmek ve öğretmenin büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Bu amaçla teknolojinin İngilizce öğretmek için bir araç olabileceğini söylemek mümkündür (Black, 2009; Dede, 2010).

Günümüzde, sınıflar duvarlarla sınırlı değildir. Öğrenciler Web 2.0'ın avantajları aracılığıyla çalışabilir, işbirliği yapabilir ve paylaşım yapabilirler (Parker ve Chao, 2007; Solomon ve Schrum, 2007; Wang ve Vasquez, 2012). Bu anlamda, öğrencilerin 21. yüzyıl

becerilerini geliştirmek için Web 2.0 araçlarının avantajlarını kullanmalarını sağlamak için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur.

Alan yazında Web 2.0 teknolojileriyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye’de bu alanda oldukça kısıtlı miktarda lisansüstü çalışma bulunduğu görülmektedir. “Web 2.0” şeklinde taratıldığında YK resmi tez sayfasında iki tez çıktığı ve bu tezlerin ikisinin de dil eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu alışmalarda Gün (2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine bir yüksek lisans çalışması yapmış, Kutlu Demir (2018) ise doktora çalışmasında, Web 2.0’ın Türkiye’de dil sınıflarına uyumunu incelemiştir. Yaşadığımız pandemi sürecinde Web 2.0 araçlarının günümüzdeki önemi bir kez daha ortaya çıkmış ve bu alanda yapılmış olan çalışmaların kısıtlılığı da alandaki eksikliği göstermiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın alandaki eksikliği giderme yönünde katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Öğrenmenin yapısı, oluşumu ve insanların nasıl öğrendiği konusu, ilkçağlardan bu yana süregelen araştırmaların temelini oluşurmaktadır. Öğretimin etkinliği ve kalıcılığı için neler yapılması gerektiği üzerinde yapılan bu araştırmalar, insanların öğrenme düzeyini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. ğrenme üzerinde yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan ortaya çıkan yöntemler, tam ve doğru öğrenmede etkin bir yere sahiptir. Aynı bakış açısıyla yabancı dil ğretiminde de öğretimin yapısı ve niteliğine göre çeşitli öğrenme yöntemleri kullanılması esastır. Öğrencilerin, araştırabilen, deneyebilen, tartışabilen, gözlem yapabilen bireyler olması öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan ğretim yaklaşımlarıyla olanaklıdır. Öğretimin türü, öğrencinin düzeyi ve uygulanan eğitimin amaçları doğrultusunda kullanılacak yöntemlerle başarı ve öğrenme düzeyi artacaktır. Dil ğreniminde ve ğretiminde, internet ve Web 2.0 araçları hem öğrenciler hem de öğretmenler için muazzam kaynaklar ve fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle, İngilizce öğretenler teknolojinin dil sınıflarına uyum sağlamasına kayıtsız kalmamalıdırlar. Web 2.0 yabancı dil ğretmen ve öğrencilerine sayısız fırsatlar sunmaktadır. Dil sınıfları ğrenci-odaklı eğitim alanlarına dönüşürken, öğrenciler dersliklerin fiziki duvarlarının sınırlarının dışına çıkma fırsatı yakalamaktadır. Ancak Web 2.0 araçlarının etkisini inceleyen çalışmaların sayısı henüz tatmin edici sayılara ulaşamamıştır. ğrenmesi kolay ve uygulaması basit olan sosyal ağlar, bloglar, wikiler, anında mesajlaşma uygulamaları ve medya paylaşımı siteleri yabancı dil öğretmenleri ve yabancı dil öğrenenler için oldukça

kullanılırdır. Ancak sundukları faydalara rağmen, alan yazında Web 2.0 araçlarının kullanımına dayalı dil öğretimi hakkında yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Web 2.0 teknolojilerinin kullanımına dayanarak tasarlanmış olan İngilizce Okuma ve Yazma öğretim programının işbirlikli öğrenme ortamında uygulanması sonucunda öğrencilerin motivasyonlarında, tutumlarında, akademik başarılarında, akademik özyeterliklerinde, başarılarında ve bilişsel stillerinde yarattığı farklılıkları ortaya koymak ve öğrencilerin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaca bağlı olarak araştırmada cevaplanacak alt problemler şu şekildedir:

Alt Problemler

1. Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı İngilizce Okuma ve Yazma öğretim tasarımının deney grupları ile kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin;

okuma stratejileri,

yazma stratejileri,

bilişsel stilleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı İngilizce Okuma ve Yazma öğretim tasarımının deney grupları ile kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin;

içsel motivasyon durumları,

dışsal motivasyon durumları,

okumaya yönelik tutumları,

yazmaya yönelik tutumları,

akademik öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

3. Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı yürütülen programda öğrencilerin bilişsel davranış düzeyleri nasıldır?

4. Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı yürütülen programa ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

5. Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı yürütülen programa ilişkin kayıt defterlerindeki görüşleri nasıldır?

6. Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı yürütülen programa ilişkin genel görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Hayatımızın pek çok alanında ihtiyaç duyduğumuz yabancı bir dilde yetkinlik, ancak doğru bir programla öğretildiği zaman mümkün olmaktadır. Evrensel bir dil olarak İngilizce öğretimi küçük yaşlardan itibaren başlamakta, üniversite eğitiminde de devam etmektedir. Başarıya ulaşabilmek için bu alanda kullanılabilecek yöntemlerle ilgili çeşitli çalışmaların yürütülmesi faydalı olabilir. Web 2.0 ile ilgili yabancı dilde yapılan çalışmalar farklı ülkelerde çeşitli alanlarda yürütülmekte ancak ülkemize bakıldığında bu bağlamda, yeterli miktarda çalışma bulunmadığı görülmektedir. Öğretimin pek çok aşamasında olduğu gibi üniversite hazırlık sınıflarında da yabancı dil öğretiminde sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öncelikle hazırlık okulunda görev yapan öğretim elemanları ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmış ve bu ihtiyaç analizi sonucunda okulda yabancı dilin geliştirilmesinde yaşanan sıkıntılar ortaya çıkarılmıştır. Yapılan çalışmanın, ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri getirebileceği ve artan teknoloji kullanımıyla öğrencilerin daha aktif olduğu ve keyifle katıldığı öğrenme ortamlarının İngilizce öğrenimine yeni bir boyut kazandırabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla, Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamına dayalı İngilizce okuma ve yazma öğretiminin motivasyona, tutuma, akademik başarıya, bilişsel stillere, akademik öz-yeterliğe ve başarıya etkisi olup olmadığı üzerine çalışılmıştır. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde Web 2.0 çalışmalarının dil öğretimine oldukça faydalı olabileceği ama alanda yeterli miktarda çalışma olmadığı görülmektedir. Bu da alanda boşluğa sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra, yapılan araştırmada karma yöntem kullanıldığı için ilgili alan yazına katkı sağlayacağı ve aynı zamanda kurumun ihtiyacını gidermeye yönelik bir çalışma olacağı öngörülmüştür. Okulda yapılan ihtiyaç analizi ve yapılan alan yazın çalışması, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Web 2.0 ile desteklenmiş işbirlikli öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmaların oldukça kısıtlı olduğunu ve

bu alanda yapılan bir çalışmanın fark yaratabileceğini göstermiştir. Bu nedenle, bu yönde yapılan bu çalışmanın yabancı dil öğretimine katkıda bulunabileceği düşünülmüştür.

Sayıtlılar

Bu araştırmada öğrencilerin anket, ölçek ve görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca, iki farklı araştırmacının araştırmayı yürütmesinin; araştırmacıların benzer eğitim düzeyine, benzer mesleki deneyime sahip olması ve düzenli görüşmelerle programın aksamadan ve eklemeler-çıkarmalar yapılmadan birebir uyularak sürdürülmesine dikkat edilmesi sebepleriyle araştırmayı etkilemediği varsayılmıştır. Başka bir deyişle, farklı uygulayıcılar, benzer kıdem ve bilgi seviyesinde olduğundan ve koordineli çalışıldığından öğrenciler üzerinde farklı etki oluşturmadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, üniversite İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle sınırlıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar cesaret vericidir, ancak daha büyük bir örneklem büyüklüğü ile doğrulanmalıdır. Ayrıca, bu çalışmada dört grupta da uygulama araştırmacı tarafından yapılmamış, iki farklı öğretim görevlisi tarafından uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarında araştırmacı uygulamaları yürütürken, kontrol gruplarında farklı bir öğretim görevlisi standart uygulamayı sürdürmüştür. Bu durumun etkisi olup olmadığı araştırılabilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da öğrencilerin yaşları ve uygulamanın sadece İngilizce okuma ve yazma dersleri için uygulanmış olmasıdır. Farklı yaş gruplarıyla farklı sonuçlar elde edilebilir ve ayrıca, farklı diller ve farklı dersler için de uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

Tanımlar

Web 2.0: Web 2.0 bir kişinin internette kolaylıkla içerik oluşturabilmesi ve var olan içeriğe katkıda bulunabilmesidir (Atıcı ve Yıldırım, 2010).

Jigsaw: Ayrılıp birleşme, öğrencilerin gruplara ayrıldığı, bu grupların da kendi içlerinde farklı görevler alıp görevlerini tamamladıktan sonra ilk gruplarıyla buluştukları bir öğretim tekniğidir.

Thinkaloud protocol: Sesli düşünme protokolü, bir kişiden veya bir grup insandan belirli bir görevi yerine getirirken düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade etmelerinin istendiği bir yöntemdir.

Wordweb: Kelimeleri ilgili kelimelerle bağlantılayarak yapılan etkinlik; kelime ağı.



1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kuşakların Teknolojiyle İlişkileri

Teknolojinin ilerlemesi ve günlük yaşamda kullanımının artması öğrenci profillerinde de farklılıklara yol açmıştır. Kuşakların farklılıkları ve teknolojiyle olan ilişkileri eğitim hayatına da yansımaktadır. Bu nedenle, öncelikle kuşakları ve teknolojinin farklı kuşaklardaki etkilerini incelemek yerinde olacaktır.

Günlük yaşamda YouTube, web blogları, mobil haritalama ve barkodların akıllı telefonlarda kullanımı artmaktadır. Mekânsal temsiller, geleneksel olarak yalnızca haritalama, navigasyon, konum ve yakınlık algılamada kullanılan elektronik teknolojiler (radar, sonar, GPS, WLAN, Bluetooth vb.) tarafından etkilenmiştir. Sosyal medya toplumu dönüştürmekte ve yaşam tarzını değiştirmektedir (Sinaga, 2015). Bu aynı zamanda öğretme ve öğrenme yöntemleri ve bunlarla ilişkili iletişim yapıları düşünüldüğünde de geçerli olmaktadır.

Y kuşağından başlayarak yeni gelen jenerasyonların teknolojiyle iç içe bir yaşama doğdukları söylenebilir. İlkokuldaki çocuklarla, ortaokuldaki ergenlerle veya üniversitedeki yetişkinlerle çalışan İngilizce öğretimi uzmanları, öğrencilerin önceki nesillerden farklı düşündüklerini ve davrandıklarını bilirler. Bu öğrenciler bir bilgi teknolojisi dünyasının içine doğan, bir seferde tek bir şeye odaklanmak yerine çoklu görev yapmayı tercih eden ve öğretmenlerinin sunduğundan çok bir akran veya bir web videosunun fikirlerine ilgi duyabilen bir nesildir. Bu nesle Net Gen, Millennials, Gen Y ve Y Kuşağı (Generation Y) dahil olmak üzere farklı isimler verilmiştir (McCrindle, 2006).

Y Kuşağının ortaya çıkış zamanıyla ilgili kesin bir çerçeve yoktur; bazı araştırmacılar bunun 1977'de başladığını, bazıları 1980'i (Lancaster ve Stillman, 2002) ve diğerleri 1982'yi (Wessels ve Steenkamp, 2009) öne sürmektedir.

Lancaster ve Stillman (2002), son 70 yılı dört farklı nesle bölerek Gen Y'nin tarihsel perspektifini aşağıdaki gibi sunar:

1. Bebek Patlaması (Baby Boomer) Kuşağı (1946–1964). Bu büyük nesil, II. Dünya Savaşı'ndan sonra eve dönen ve aile kuran birçok askerden kaynaklanmıştır. Bu yirmi yıllık

dönemde Amerika Birleşik Devletleri tarihindeki herhangi bir zamandan daha fazla insan doğmuştur.

2. X Kuşağı (1965–1980). Bu nesil, ilk nesle göre çok daha küçük bir gruptur. X Kuşağı genellikle çalışkan, bağımsız ve şüpheli olarak nitelendirilmiştir.

3. Y Kuşağı (1981–1999). Bu nesil, 20. yüzyılın son yirmi yılında ortaya çıkmıştır. Üyeleri kendinden emin ve teknolojik olarak gelişmiş olarak tanımlanır ve bir hak duygusuyla gelirler.

4. Z Kuşağı (2000-günümüz). Bu grup 2000'den beri doğanları ifade eder.

Cilliers (2017) ise kuşak tipolojisini çeşitli kaynaklara dayanarak 1928'den başlayıp beş genel eğilim şeklinde özetlemiştir:

1. 1928 ve 1944 yılları arasında doğan, yönetim olarak otoriteye değer veren ve yukarıdan aşağıya doğru olan bir yönetim sistemini önemseyen gelenekçiler;

2. 1945 ve 1965 yılları arasında doğan ve işkolik olma eğiliminde olan bebek patlaması (baby boomer) kuşağı;

3.X Kuşağı, 1965 ile 1979 yılları arasında doğan, otoriteden memnun olan ve iş-yaşam dengesini önemli gören bir kuşak,

4. Y Kuşağı, 1980-1995 yılları arasında doğmuş ve genellikle refah içinde büyümüş ve teknoloji meraklısı kuşak ve

5. 1995'ten sonra doğan, hala iş gücüne katılmayı bekleyen, ancak dijital yerliler, hızlı karar vericiler ve yüksek düzeyde bağlantılı olma eğiliminde olan Z Kuşağı (Daukseviciute, 2016).

Jha (2020) ise çeşitli çalışmalara dayanarak (Howe and Strauss, 2000; McCrindle, 2007) bu sıralamaya Alfa Kuşağı'nı da ekleyerek Tablo 1'i oluşturmuştur:

Tablo 1.1. Yirminci Yüzyıl Nesillerinin Zaman Çizelgesi

Sıra no	Kuşaklar	Zaman çizelgesi
1	Gİs	1901 -1924
2	Sessizler (Silents)	1925 - 1945
3	Bebek Patlamaları (Baby Boomers)	1946 - 1964
4	X Kuşağı (Generation X)	1965 - 1980
5	Y Kuşağı (Millennials)	1981 - 1996
6	Z Kuşağı (iGens)	1997 - 2010
7	Alfa Kuşağı (Gen Alpha)	2010 - 2025

Z kuşağı insanı küresel olarak internet bağlantılı bir dünyada doğan bir nesildir. Bu aynı zamanda, Z kuşağı öğrencilerinin anlık bilgi ve iletişim talep eden, not almak yerine bilgisayar kayıtlarına güvenen, daha çok çevrimiçi soru sorma eğiliminde olan, bir dersi “gel ve beni eğlendir” olarak gören ve yanıt beklemekten hoşlanmayan bir kuşak olmasına sebep olmuştur ve bu durum yükseköğrenim ortamı için de geçerlidir (Dauksevicuite, 2016; Rothman, 2016). Bazı araştırmalar, Z kuşağının beyinlerinin, genetik bir sonucu olarak değil, dış çevrenin ve beynimizin buna nasıl tepki verdiğinin bir sonucu olarak, önceki nesillerin beyinlerinden yapısal olarak farklı olduğunu göstermiştir (Rothman, 2016; Cilliers, 2017). Z kuşağının beyinleri çok yönlü, karmaşık görsel imgelere bağlı hale gelmiş ve sonuç olarak beynin görsel yetenekten sorumlu kısmı çok daha gelişmiş, bu da görsel öğrenme biçimlerini daha etkili hale getirmiştir (Rothman, 2016). Dersler ve tartışmalar gibi işitsel öğrenme bu grup tarafından kesinlikle sevilmezken, etkileşimli oyunlar, işbirlikli projeler, ileri düzey düzenleyiciler ve meydan okumalar takdir edilmektedir (Rothman, 2016).

Y kuşağı ebeveynlerinden doğan Alfa Kuşağı’nın 2010 ile 2025 yılları arasında doğduğu kabul edilmektedir. Onların doğum yılı (2010), sırasıyla dünyanın en çok tercih edilen markası ve sosyal medya uygulaması olan iPad ve Instagram’ın lansmanı ile aynı zamana denk gelir. Küresel olarak ileri teknolojiler çağında doğdukları için teknoloji onlar için dünya demektir. Özellikle de Covid 19 pandemisinin ardından eğlence, oyun, akranlarla bağlantı ve hatta eğitim hayatları teknoloji etrafında dönmektedir (Jha ve Arora, 2020). Son zamanlarda, iki yaşına gelindiğinde, Alfa Kuşağının ana dokunmatik ekranın akıllı telefonlardaki çeşitli uygulamaları arasında kolayca gezinebildiği bulunmuştur (Türk, 2017; Tootell, Freeman ve Freeman, 2014).

Tüm bu veriler incelediğinde ve şu anda yüksek öğrenim çağında olan Z Kuşağı ve teknolojiyle bir arada yaşanan bir dünyaya doğan Alfa Kuşağı için eğitimde teknoloji kullanımının önemi yadsınamaz. Önemli bir özelliği, sürekli dikkat gösterme yeteneğinin

azalması olan Z Kuşağı mensupları için internet kullanımı hayatlarının önemli bir parçası durumundadır ve sosyal medya ile iletişim kurar, sosyalleşirler. Ancak, Covid 19 pandemisi nedeniyle internet ve sosyal medyayı eğitim hayatında da kullanılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Günümüzün öğrencileri çoklu bilgi akışlarını, içerikle sık ve hızlı etkileşimi, net hedefler sergileyen, motivasyonu artıran ve özgün etkinlikler içeren teknolojik ve işbirlikli deneyimleri tercih etmektedir (Ding, Guan ve Yu, 2017). Bu grup, düzenli ve teknolojiyle geliştirilmiş öğrenme fırsatlarını sever ve görsel olarak geliştirilmiş öğretim yöntemlerini kullanan eğitim fırsatlarını arar (Cook, 2015). Bu nedenle, geleneksel yöntemler dışında günümüz teknolojisinin de kullanıldığı, öğrencilerin ilgisini çeken ve motivasyonlarını artırabilecek yeni yöntemler denenmesi eğitim kalitesinin artması için elzemdir.

1.2. Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0

Web hizmeti, her geçen gün hayatımızda daha önemli bir yer kaplayan ve etkileşimin bilgisayardan bilgisayara kurulmasını sağlamak için tasarlanmış bir yazılım sistemidir. Günümüzün rekabet dünyasında, bilginin değişimini yakalamak ve verimli iletişim kurmak en önemli ihtiyaçlardandır. Bu nedenle, web hizmetleri eğitim, istihdam, hükümet, ticaret, sağlık, rekreasyon gibi hayatın pek çok alanında kullanılarak her geçen gün daha önemli hale gelmektedir (Choudhury, 2014). Web 2.0 araçlarının desteğiyle geliştiren bu programda öncelikle Web türlerini daha iyi kavrayabilmek için Web'in ortaya çıkışından itibaren gelişimini incelemek ve eğitim hayatında kullanımına yönelmek gerekir.

Web, 1989'da Cenevre, İsviçre'de Sir Tim Berners-Lee tarafından oluşturulmuştur. O zamandan beri, Berners-Lee web standartlarının geliştirilmesine rehberlik etmede aktif bir rol oynamıştır. World Wide Web (www) tipik olarak üç aşamayla ilişkilendirilen üç yenilikle ifade edilmiştir: belgelerin Web'i (Web 1.0), insanların Web'i (Web 2.0) ve veri Web'i (Web 3.0). Yaşam döngüsü boyunca çeşitli gelişim aşamalarından geçen World Wide Web'in şimdi yavaş adımlarla Web sürüm 3.0 bağlamında daha veri merkezli aşamaya geçtiği söylenebilir (Choudhury, 2014).

İlk Web uygulaması olan Web 1.0, Berners-Lee'ye göre “salt okunur web” olarak kabul edilir. Web 1.0'da yazar sayısı az olmasına rağmen pek çok okuyucunun ulaşabildiği web sayfaları bulunmaktadır ve insanlar doğrudan kaynağa giderek bilgi alabilirler. Web 1.0, kullanıcıyla etkileşime girmeyen, yalnızca görsel öğeler ve metinden oluşan sayfaları

tanımlamak için kullanılmıştır. Web 1.0'da belli bir sistem doğrultusunda birbirine bağlanan hiper metin belgelerine internet aracılığıyla erişilir. İlk web olan Web 1.0, hem içerik katkısı hem bilgi arama ve okuma hem de kullanıcı etkileşiminin oldukça az olduğu bir sistemdir. Burada yaratılan içerik, bilgilerin sadece okunmasına olanak sağlamıştır. Bu içeriğe ulaşmayı, kitap bulmak için kütüphanede vakit geçirmeye benzetebiliriz. Öte yandan, Web 2.0'da insanların daha aktif oldukları ve içerik yaratabildikleri görülmektedir. Burada, sadece bilgiye ulaşmak değil, içerik oluşturup paylaşmak da mümkündür (Thompson, 2007). Bloglar, wikiler, podcasting, sosyal imleme ve sosyal ağ siteleri gibi Web 2.0 teknolojileri, kullanıcıların kolayca çevrimiçi içerik yayınlamasına ve dünyanın her yerinden benzer ilgi alanlarına sahip diğer insanlarla bağlantı kurmasına ve ağ kurmasına izin verir. Etiketlerin kullanımı özellikle toplu olarak kategorize etmemizi ve içeriği kolayca bulmamızı sağlar. Özetle, Web 2.0 açıklık, kullanıcı katılımı, bilgi paylaşımı, sosyal ağ ve işbirliği, kullanıcı tarafından oluşturulan içerik ve folksonomi ile karakterize edilebilir (Alexander, 2006; Brown ve Adler, 2008; Downes, 2005; Thompson, 2007).

Web 2.0 tabanlı web sitelerine Shivalingaiah ve Naik (2008) tarafından şu şekilde örnekler verilmiştir:

1. Flickr: Kullanıcıların fotoğraflarını yüklemelerine ve herkesle paylaşımlarına olanak tanıyan bir fotoğraf paylaşım sitesi.
2. Orkut: Kullanıcıların mesaj göndermesini ve diğer üyelerle iletişim kurmasını sağlayan sosyal ağ sitesi.
3. YouTube: Kullanıcıların videolarını yüklemelerine ve herkesle paylaşımlarına olanak tanır.
4. Bloglar: Bireyler veya gruplar tarafından sürdürülür, her şeyi iletmek için kullanılabilirler.
5. Google AD Sense: Kullanıcıların, web sitelerinde Google reklamları yayınlayarak para kazanmalarını sağlar.
6. Wikipedia: Kullanıcıların makaleler, tanımlar vb. yazarak katkıda bulundukları çevrimiçi bir ansiklopedidir. Tamamen kullanıcılar tarafından düzenlenir ve korunur.

7. Scribd: Kullanıcıların herhangi bir belge yükleyebildiği ve diğer kullanıcıların bu belgeleri çevrimiçi olarak indirebileceği veya görüntüleyebileceği web sitesidir.

Bunlara ek olarak, günümüzde çeşitli özellikleriyle birbirlerinden ayrılan pek çok farklı Web 2.0 araçlarından söz etmek mümkündür. Eğitsel amaçlı kullanılan Edmodo, sosyal ağlardan Facebook, Instagram ve Twitter bunlara örnek olabilir. Ayrıca, Whatsapp gibi anında mesajlaşmayı sağlayan iletişim araçları da günümüzde inkar edilemez öneme sahiptir.

Eğitsel bir araç olarak kullanılan Edmodo incelendiğinde, 2 Eylül 2008'de Nicolas Borg, Jeff O'Hara ve Crystal Hutter tarafından kurulduğu ve misyonunun “tüm öğrencileri tam potansiyellerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları insanlarla ve kaynaklarla buluşturmak” olduğu dikkat çeker. Edmodo'da öğretmenler, onları öğrencilere, yöneticilere ve velilere bağlayan dinamik ve ilgi çekici bir ağın merkezinde yer alır. Öğretmenler, daha iyi öğrenme sonuçlarına katkıda bulunan biçimlendirici kaynak ve değerlendirme araçları önermekten sorumludur. Edmodo, eğitimsel öğrenme yönetim sistemi ile akademik bir sosyal medya ağının bir karışımıdır ve bu nedenle geleneksel sınıfları karma öğrenme ortamlarına dönüştürmek için uygun bir alandır. Edmodo'da öğrenciler yalnızca sınıflara gönderi gönderebilir ve eğitimciler gönderileri sosyal yakınlığa, yazara (kendileri veya öğrencileri) veya gönderi türüne göre filtreleyebilir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler ücretsiz hesaplar oluşturabilir ve öğretmenlerin ödevleri ve diğer günlük sınıf etkinliklerini gönderebileceği sınıf tartışmaları için gruplar halinde bağlantı kurabilir, paylaşabilir ve işbirliği yapabilirler. Ebeveynler, çocuklarına giden ve çocuklarından gelen her şeyi izleyebilecekleri hesaplar oluşturarak öğretmenlerin ortakları olarak görülür. Edmodo, öğretmenlerin öğrencilerin notlarını kaydederek ilerlemelerini izlemelerine, öğrencilere başarılar için rozetler vermelerine, planlayıcılar aracılığıyla ödevleri izlemelerine ve klasörlerle hiyerarşik bir kitaplık oluşturmalarına olanak tanır (Fadini ve Finardi, 2015). Tüm bu özelliklerinden dolayı, bu çalışmada Edmodo'dan yararlanmanın faydalı olacağı düşünülmüştür.

Bunun yanı sıra, Youtube kullanımının da öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede katkıda bulunabileceği düşünülmüştür. Watkins ve Wilkins (2011) öğretmenlerin İngilizce öğretmek ve öğrenci özerkliğini teşvik etmek için Youtube.com video web sitesini kullanmalarının çeşitli yollarını ele almışlardır. Youtube'un öğrencilerin ve öğretmenlerin İnternet'e erişimi varsa birden fazla yabancı dil becerisinin öğretilabileceği değerli bir araç olabileceğini belirtilmiş, sınıf içinde ve dışında kullanımının konuşma,

dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirebileceği ifade edilmiştir. Youtube videoları ile okuma ve yazma etkinliklerinin yapılandırılması tavsiye edilmiştir.

Öğrencilerin günlük hayatlarında da sıklıkla kullandıkları tüm bu araçların yabancı dil öğreniminde de kullanılabileceği ve kullanıldığı takdirde nasıl etkiler bırakacağı merak konusudur. Bu nedenle, araştırmacı çalışmasını bu yönde düzenlemiştir.

1.2.1. Web 2.0'ın Eğitimde Kullanılması

Tarih boyunca eğitimciler, teknolojinin eğitimi dönüştürmek ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için nasıl kullanılabileceği sorusuyla ilgilenmişlerdir (Hew ve Brush, 2007). Dünya çapında birçok eğitimcinin dikkatini çeken en yeni teknolojilerden biri, 2004 yılında O'Reilly tarafından web sayfaları için bir dizi tasarım ve işlevsel özelliklerin gruplandırılması kavramını açıklamak için ortaya atılan bir terim olan Web 2.0'dır (O'Reilly, 2005).

Düşük maliyet, her yerde bulunabilirlik, erişilebilirlik ve kullanım kolaylığı, Web 2.0 teknolojilerini öğretme ve öğrenme ortamlarında geleneksel yazılımlardan daha çekici kılan potansiyel olanaklar olmuştur (Ajjan ve Hartshorne, 2008). Son birkaç yılda, bloglar ve wikiler gibi çeşitli çevrimiçi ortak yazma araçlarının kullanımı eğitim ortamlarına entegre edilmiştir ve çok çeşitli konularda araştırmalar yapılmıştır (Baltzersen, 2010; Bonk, Lee, Kim ve Lin, 2009; Karasavvidis, 2010; Kasemvilas ve Olfman, 2009; Su ve Beaumont, 2010; Trentin, 2009). Bu doğrultuda, bu teknolojilerin eğitim potansiyeli veya yararları ile ilgili pek çok iddia ve öneri yapılmıştır. Bununla birlikte, bu tür iddiaların veya önerilerin her zaman araştırma kanıtlarına bağlı olmadığı, sadece varsayımlara dayandığı görülmektedir. Sonuç olarak, bu tür iddialar veya öneriler, eğitimcilerin takip etmesi için her zaman güvenilir bilgi veya tavsiye olmayabilir. Bu nedenle, Web 2.0 teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin öğrenmesini nasıl iyileştirebileceğine ilişkin kanıta dayalı çalışmalar ve araştırmalar yapmak için önemli bir ihtiyaç vardır.

İnternetin ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim alanında yaşanan hızlı değişim, tek yönlü iletişimin gerçekleştirildiği Web 1.0 teknolojisini desteklemiştir. Birinci nesil web olarak da adlandırılan, kullanıcı işlevi olmayan ve içerik oluşturmaya izin vermeyen Web 1.0 teknolojisi, yerini ikinci nesil teknoloji olan Web 2.0'a bırakmıştır. Web 2.0 teknolojisi, kullanıcıların birbirleriyle iletişim kurmalarını, etkileşimde kalmalarını, bilgi paylaşımı yapmalarını sağlar. Ayrıca, Web 2.0 sayesinde kullanıcılar bilgiye kolay erişebilir,

diledikleri içerikleri oluşturup bu içerikleri paylaşabilir veya depolayabilirler. Buna ek olarak, Web 2.0 değerlendirme ve görselleştirme olanağı da sağladığı için eğitim alanında tercih edilmektedir (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Grosseck, 2009; Kutlutürk ve Akbayrak, 2010). Eğitimcilerin, araştırmacıların ve öğrencilerin kolaylıkla ve sıklıkla ücretsiz olarak erişebildiği Web 2.0 teknolojileri, farklı disiplinlerde de rahatlıkla kullanılabilir (Kurt, 2017). Eğitim alanı dikkate alındığında yeni teknolojilerin potansiyeli sınırlıdır (Dolgunsöz, Yıldırım ve Yıldırım, 2018). Web 2.0'ın sağladığı bu olanaklar nedeniyle internet ortamında da eğitim almak mümkündür (Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009). Web 2.0 araçları sahip olduğu özellikler ile daha zengin ortamlar sağlayarak eğitim süreçlerinde öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşimi geliştirebilmektedir. Web 2.0 ortamları multimedya paylaşımları, etiketleme, sosyal medya işaretleme gibi özelliklerle öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir (Albayrak ve Kıyıcı, 2017). Web 2.0, insanların sınıf dışında yeni şeyler öğrenmelerini sağlayan sanal platformlar sunar. Bu ortamlarda bireyler kendi hızlarına ve isteklerine uygun olarak öğrenebilmekte ve fikirlerini ifade edebilmektedir. Buna ek olarak, kullanıcılar bu ortamlarda sosyalleşebilmektedir (Lee ve McLoughlin, 2007).

Web 2.0 araçlarının eğitim sürecine etkileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının öğrenmelerini geliştirmek için kullanan öğrenciler üzerinde birçok avantajı olduğu tespit edilmiştir. Araştırılan avantajlardan bazıları şunlardır: (Aşıksoy, 2018):

- Öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanırken yalnızca bilgiyi tüketen bireyler olmaktan çıkıp, bilgiyi üreten, manipüle eden, kaynağı sorgulayan ve yeni bilgi üreten aktif bir öğrenci grubuna dönüşmektedir (Cochrane, 2014).
- Öğrencilerin duyu organları ile eğitim ortamına katılarak kalıcı bilgiler edinmelerini ve bilişsel anlamda da gelişmelerini sağlar (Cochrane, 2014).
- Web 2.0 araçları etkileşimli ortamlar sağladığından, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri için farklı ortamlarla işbirliği yapmalarını sağlar (Rahimi, van den Berg ve Veen, 2015).
- Web 2.0 araçları sayesinde öğrenciler, kendi ortamlarını yaratıcı, esnek ve dinamik bir şekilde oluşturabilirler (Cochrane, 2014; Rahimi, van den Berg ve Veen, 2015).
- Öğrenciler en güncel bilgilere ulaşırlar (Rahimi, van den Berg ve Veen, 2015).

- Öğrencilerin teknoloji okuryazarı, katılımcı ve aktif bireyler olmasını sağlar. Böylece, öğrencilerin mezun olduktan sonra kariyerlerine bir adım önde başlamalarını sağlar (Lu, Lai ve Law, 2010).
- Web 2.0 araçlarının bir diğer önemli avantajı, öğretmen ve öğrencilerin dünya çapında bilgi paylaşabilmeleridir. Paylaşılan temel unsurlar projeler, ortamlar, fikirler ve bağlantılar olup, bireyler kaynağı sorgulayan ve kendileri de yeni bilgiler üretebilen aktif bir öğrenci grubuna dönüşürler (Cochrane, 2014).
- Öğrenciler Web 2.0 araçları ile ürün odaklı çalıştıkları için yapılan çalışmaların sonuçları somut olarak görülmektedir (Cochrane, 2014).
- Ayrıca, bu farklı web araçlarıyla geliştirdikleri ürünlerle öğrencilerin etkinliklere katılma motivasyonları artmakta, edindikleri kaynağı sorgulamakta ve yeni bilgiler üretmekte, en önemlisi aktif bir gruba dönüştürmektedir (Lu, Lai ve Law, 2010).

Tüm bu avantajlar düşünüldüğünde, bu araştırmanın da üniversite hazırlık sınıflarında verilen yabancı dil eğitimi sürecinde avantaj sağlayabileceği ve öğretimi kolaylaştırabileceği düşünülebilir.

1.2.2. Web 2.0 Araçları ve Dil Öğretimi

Bilişim teknolojileri, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde iletişim, etkileşim ve bilgi paylaşımını mümkün kılmakta ve bu sayede öğrenme ortamlarında gerçek hayata benzer şeyler yaşamalarına olanak sağlamaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin hedeflenen yabancı dili öğrenmedeki motivasyonları ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığını ve hızlandığını bulmuştur (Crook, 2008; Kızıl, 2015). Örneğin, Wang ve Vasquez (2012) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrencilerin yazma stratejilerini kullanmalarını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin genel yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Kızıl (2017) tarafından gerçekleştirilen yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanma deneyimlerine yönelik araştırmanın sonuçları, öğrencilerin dil öğreniminde web teknolojilerinin sık ve yetkin bir kullanıcısı olmadığını göstermiştir. Kavandı (2012) tarafından blogların öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği ve fikirlerinde, kelime seçimlerinde, cümle akıcılığında ve sunum

becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Çakır ve Solak (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, İngilizce derslerinde İngilizce öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını anlamak ve bu faktörlerin akademik başarıya yönelik rolünü belirlemektir. Araştırmada öğrencilerin web araçlarını kullanmaya yönelik kaygılarının akademik başarılarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bir başka çalışmada, Selevičienė ve Burksaitienė (2016) Özel Amaçlı İngilizce (ESP) öğrencilerinin İngilizce öğrenmede Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik farkındalıklarını ve kabul düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bu araçlardan haberdar oldukları ancak İngilizce öğrenmek için bu araçları kabul etmelerine rağmen kullanma düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Aşıksoy, 2018).

Web 2.0 araçları, dil öğreniminde sadece doğal bir ortam ve işbirliği sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri şekilde öğretmeye de yardımcı olur. Kavaliauskiene ve Anusiene'ye (2009) göre Web 2.0 araçları öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, telaffuz ve kelime dağarcığındaki akıcılığını artırır. Bu nedenle, dil öğreniminde kullanılan Web 2.0 ortamları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendi ihtiyaçlarına göre kontrol etmelerine yardımcı olur (Thomas, 2009). Alan yazında Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını, motivasyonlarını, özgüvenlerini ve amaçlarını iyileştirmesi, yabancı dil öğreniminin kolaylaştırılması ve hızlandırılması ve hedeflenen dil becerilerine fayda sağlaması gibi olumlu sonuçların olduğu görülmektedir (Barrot, 2016; Ke ve Cahyani, 2014). Ancak öğrenme-öğretme ortamlarında eğitim teknolojisi araç ve ürünlerinin etkin kullanımını sağlayan önemli unsurlardan birinin de kullanıcının tutumu olduğunu göstermektedir (Çobanoğlu ve Yücel, 2017). Özellikle, yabancı dil öğreniminde Web 2.0 araçlarını kullanmanın olumlu sonuçlarını vurgulamak yeterli değildir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için dil öğrenenlerin Web 2.0 araçlarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik tutum ve farkındalıkları oldukça önemlidir.

Web 2.0 araçlarının öğretmenlere ve öğrencilere sunduğu kolaylık, öğrenme ortamlarında değişime ve öğrencilerin aktif katılımcı olmalarına olanak sağlamıştır. Bu nedenle bir teknolojik yenilik olarak görülebilecek Web 2.0 araçlarının sunduğu olanaklar ve çeşitliliği öğrenme ortamlarında değişime yol açmakta ve öğrenme sürecine eklenmesi tavsiye edilmektedir (Elmas ve Geban, 2012).

Son olarak, Web 2.0 araçları doğası gereği sosyal olarak yapılandırılmıştır, işbirliğine dayalıdır ve toplu bilgi toplamayı destekler (Ajjan ve Hartshorne, 2008). Alandaki uzmanlar, uzaktan eğitimde sosyal öğrenci-öğretmen etkileşimlerini ve bağlantılarını destekleyen elektronik öğrenme tasarımının önemini vurgulamıştır (Swan, 2002). Web 2.0 araçlarının kullanımı sayesinde eğitimde hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha güçlü sosyal ve işbirliğine dayalı etkileşimler ve bağlantılar kolayca oluşturulabilir. Bu sebeplerle, yabancı dil eğitiminde Web 2.0 araçlarından destek alınmasının öğretime katkısı olabileceği düşünülmüştür.

1.2.3. Uygulanan Programda Teknolojinin Kullanımı

Bu araştırmada, araştırmacı uygulama öncesinde pek çok Web 2.0 aracı araştırmış, temel olarak kullanılmak üzere Moodle, Google Classroom ve Edmodo arasında kalarak bunların kullanımlarının eğitim alanında güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmiştir. Moodle, sistemin kurulması ve güncellemelerinin yapılması için bir ‘server’a ihtiyaç duyması, arayüzünün oldukça statik olup kullanıcı dostu olmaması, verilen ödevlerin öğrenciler tarafından açılabilmesi için bilgisayarlarında ilgili programların yüklü olması zorunluluğuna sahip olması, ödev yüklenirken öğrenciler ve öğretim elemanları için yapılması gereken adımların kıyasla daha fazla olması sebebiyle tercih edilmemiştir. Bunun yanı sıra, Google Classroom da sınıf içinde alt grup oluşturma seçeneği bulunmaması ve dolayısıyla grup çalışmalarına doğrudan izin vermemesi, ödevlerin önceden eklenip görünmemesi sebebiyle tercih edilmemiştir. Edmodo, küçük gruplarla sınıfta çeşitli etkinlikler yapılmasına olanak tanınması, farklı kullanıcılarla mesajlaşma olanağı tanınması, ‘quiz’ler oluşturulabilmesi, dosya ve klasör paylaşımına ve duyurulara olanak tanınması, son teslim tarihi belirlenebilmesi, anket uygulamalarını sağlayarak demokratik sınıf ortamı oluşturmaları ve en önemlisi hem eğitim amaçlı hem de sosyal paylaşım ağı olarak da kullanılabilmesi sebebiyle bu araştırmada tercih edilmiştir.

1.3. Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning)

Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT), her geçen yıl katlanarak büyüyerek sanayi ve ticaret sektörlerinde köklü değişikliklere yol açmakta ve şimdi de eğitim alanında yeniliklere yol açmaktadır. BİT’teki yenilikler, öğretme ve öğrenme girdilerini, süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirebilecek olası çözümlerin yelpazesini genişletebilir. İnternet erişimi sayesinde, BİT şimdi görsel-işitsel ürünler, multimedya sunumları, görsel materyaller ve

yeni öğrenme ve öğretme uygulamaları oluşturmak için kolayca uygulanabilecek son kullanıcı yazılımlarını geliştirmek ve sunmak için bol miktarda cihaz sunmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik çeşitli öğrenme ortamları hazırlamayı mümkün kılmıştır. Multimedya ve ağ teknolojisi, öğrencilerin bilgiyi yer ve zaman gözetmeksizin öğrenmelerini mümkün kılmıştır. Çevrimiçi veriler zengin, esnek ve öğrenenler tarafından kolay kabul edilebilir olduğundan ağ, öğrencilere açık, gerçekçi bir dil ortamı sağlar (Shen, 2004). Riley (2000), teknolojiyi etkili bir şekilde kullanan öğretme ve öğrenmenin daha fazla akademik başarıya yol açabileceğini ve gerçek bir fark yaratabileceğini vurgulamıştır.

BİT'in öğretme ve öğrenme süreçlerinde uygulanması, yeni ve yenilikçi öğretme ve öğrenme yöntemlerinin yolunu açmıştır. En popüler yöntemlerden biri harmanlanmış öğrenme olarak adlandırılır. “Hibrit öğrenme” olarak da adlandırılan ve çoğu zaman asenkron ve/veya senkronize bilgisayar teknolojileriyle yüz yüze öğretim dahil olmak üzere öğrenme sağlama yöntemlerinin herhangi bir kombinasyonunu içeren bu yöntem, büyük potansiyeli nedeniyle birçok araştırmacı ve eğitimciyi kendine çekmiştir (Cooner, 2010; Wang, Shen, Novak ve Pan, 2009). Bu nedenle, artık tüm dünyada kurumsal, hükümet, askeri ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda eğitimin ana eğilimi haline gelmektedir. Thorne (2003), harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin yansıtma becerilerini geliştirerek öğrenme deneyimlerini geliştirdiği ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağladığı için bu yüzyılın en önemli eğitim gelişmelerinden biri olabileceğini iddia etmektedir.

21. yüzyılın başlarında ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme, temelde e-öğrenmeye dayandığından, harmanlanmış öğrenmenin doğasını anlamaya yönelik bir tartışma muhtemelen e-öğrenmenin anlamını algılayarak başlayabilir. E-öğrenme ile ilgili çalışmalar bilgisayar temelli öğrenme, teknoloji temelli eğitim, bilgisayar temelli eğitim gibi çeşitli terimlerle de adlandırılmıştır. Horton'a (2006) göre e-öğrenme, “öğrenme deneyimleri oluşturmak için bilgi ve bilgisayar teknolojilerinin kullanılması” (s.1) iken, Ellis, Ginns ve Piggott (2009) bunu “bilgi ve iletişim teknolojileri için kullanılan bilgi ve iletişim teknolojileri” olarak betimlenmektedir. Daha detaylı bir açıklama Stockley (2003: s. 1) tarafından yapılmıştır ve e-öğrenmenin “bir öğrenme, eğitim veya öğretim programının elektronik yollarla sunulması” olduğunu öne sürer. E-öğrenme, bir şekilde eğitim, öğretim veya öğrenim materyali sağlamak için bir bilgisayar veya cep telefonu gibi elektronik

cihazın kullanımını içerir. Koohang ve Harman (2005) “E-öğrenme, çeşitli elektronik ortamlar aracılığıyla eğitimin verilmesidir.” şeklinde ifade etmektedir. Başka bir tanım, “E-öğrenme, öğrenme ve eğitim programları sunmak için teknolojinin kullanılmasıdır.” şeklindedir (E-öğrenme portalı, 2009).

Bu tanımlar dikkate alındığında, odaklandıkları farklı unsurlar nedeniyle birbirlerinden farklı oldukları açıktır. Bazıları teknolojinin kullanımına vurgu yapar, bazıları ise eğitimin dağıtım sistemi olarak kullanımına odaklanır. Bu farklılıklara rağmen, tüm bu tanımlar, e-öğrenmenin, öğrenenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak özgürce erişmelerini, formüle etmelerini, organize etmelerini ve deneyimler oluşturmalarını mümkün kıldığını göstermektedir.

E-öğrenme, 1990'lı yıllarda ortaya çıkmasından bu yana kısa sürede birçok destekçisi olmasına rağmen, birçok nedenden dolayı güvenilirliğini kaybetmeye başlamıştır. En dikkate değer nedenlerden bazıları şunlardır: (1) Öğrenciler izole olma eğilimindedir; birçoğu eğitimden erken vazgeçer; (2) Sürekli bilgisayarla yüzleşmek öğrencileri öğrenmeye pek motive etmez; (3) İletişim araçları sağlanmıştır, ancak bunları fiilen kullanmak her öğrenciye kalmıştır; iletişim eksikliği doğal olarak okuldan uzaklaşmalara neden olur; (4) Öğretmenler çevrim içi materyal geliştirme ve çevrim içi bireysel ilgilenme ile çok meşgul olur ve yorulurlar; (5) Öğrenciler, laboratuvar deneyleri, rehberli alıştırmalar ve sınıf arkadaşlarıyla sosyal etkileşimler gibi “gerçek” deneyimlerden öğrenme şansı bulamazlar ve (6) Bilgi altyapısı her öğrencide aynı değildir; bu adaletsizlik yaratabilir (Pardede, 2012). E-öğrenmeye karşı olan bu karşıtlıklar, eğitimcileri ve araştırmacıları "harmanlanmış öğrenme" adı verilen yeni bir kavram tasarlamaya teşvik etmiştir. Bu yeni konsept, esasen e-öğrenmeyi tamamen değiştirerek değil, ona gerekli unsurları ekleyerek icat edilmiştir.

Eğitim pratiğindeki birçok gelişme gibi, harmanlanmış öğrenme de çeşitli şekillerde tanımlanır ve uygulanır. Gittikçe daha fazla eğitimci ve kurum bunu kullandıkça, birçok farklı anlam gelişmiştir. Singh ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenmeyi “öğrenme çıktısını ve program sunma maliyetini optimize etmek amacıyla birden fazla dağıtım modunun kullanıldığı bir öğrenme programı” şeklinde betimler. Neumeier (2005) için tek bir öğretme ve öğrenme ortamında yüz yüze (F2F) ve bilgisayar destekli öğrenmenin (CAL) birleşimidir. Smith (2013) harmanlanmış öğrenmeyi, teknolojiyle geleneksel yöntemin birleştirildiği bir uzaktan eğitim yöntemi olarak açıklamıştır. Buna paralel olarak Bonk ve

Graham (2012) karma öğrenme sistemlerinin yüz yüze öğretimi bilgisayar aracılı öğretimle birleştirdiğini ifade etmektedir. Başka bir tanım, harmanlanmış öğrenmenin “çevrimiçi öğrenmeyi daha geleneksel öğrenme ve geliştirme yöntemleriyle harmanladığını” vurgulamaktadır (Thorne, 2003: s. 2).

Harmanlanmış öğrenmenin çok çeşitli tanımları olmasına rağmen, alan yazındaki tanımların çoğu sadece birkaç ortak temanın varyasyonlarıdır. Alan yazın taramasına dayanarak Bonk ve Graham (2012) harmanlanmış öğrenmenin en sık bahsedilen üç tanımını bulmuştur: (1) öğretim yöntemlerini (veya sunum ortamlarını) harmanlamak, (2) öğretim yöntemlerini harmanlamak ve (3) çevrimiçi ve yüz yüze öğretimi harmanlamak. Bonk ve Graham'a göre, ilk ikisi harmanlanmış öğrenmeyi o kadar geniş tanımlamaktadır ki, neredeyse tüm öğrenme sistemlerini kapsar. Garrison ve Vaughan (2008: s. 42), "Harmanlanmış öğrenmenin temel ilkesi, yüz yüze sözlü iletişimin ve çevrimiçi yazılı iletişimin, her birinin güçlü yanlarının benzersiz olarak harmanlandığı en iyi şekilde entegre edilmesidir." tanımını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, karma öğrenme hem yüz yüze eğitimi hem de internet tabanlı teknolojileri kullanmamızı sağlar ve bunların kullanımını birleştirmektedir. Ancak bu iki unsuru içeren herhangi bir kurs, harmanlanmış öğrenme olarak adlandırılabilir mi? Allen, Seaman, Garrett ve Blending'in (2007: s. 5) harmanlanmış öğrenme olarak adlandırılması için bir ders içeriğinin %30 ila %79'unun BİT aracılığıyla sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada, ders programının yaklaşık olarak %50'sini kapsadığı düşünülmektedir.

1.3.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ile bilgisayar aracılı öğretimi birleştirdiği için birçok fayda sağlar. Bonk ve Graham (2012) harmanlanmış öğrenmenin sunabileceği altı potansiyel fayda bahsetmiştir. İlk olarak, harmanlanmış öğrenme pedagojik zenginlik sunar. İkincisi, harmanlanmış öğrenme bilgiye erişimi açar. Üçüncüsü, harmanlanmış öğrenme sosyal etkileşimi kolaylaştırır. Dördüncüsü, harmanlanmış öğrenme kişisel failliği kolaylaştırır. Beşincisi, harmanlanmış öğrenme maliyet etkinliği sunar ve tutarlı, yarı kişisel içerik sunumuyla kısa sürede geniş, küresel olarak dağılmış bir kitleye ulaşma fırsatı sunar. Pratik düzeyde, yüz yüze öğrenmenin bir kısmını harmanlanmış öğrenmeye kaydırarak, seyahat masrafları azaltılabilir ve medya açısından zengin içeriğin bir kısmı yüz yüze

öğrenmeye taşınarak, materyal geliştirme ve altyapı teçhizatı maliyeti azaltılabilir. Son olarak, harmanlanmış öğrenme, gözden geçirme kolaylığı sağlar.

Bu altı maddeye ek olarak, diğer araştırma sonuçları harmanlanmış öğrenme uygulamasının çeşitli faydalarını sunmaktadır. Öncelikle, harmanlanmış öğrenme, okullar kapandığında öğretimin devam etmesine izin verir. İkinci olarak, öğrenciler aktif öğrenenler haline gelir ve başarılarını artırmak için ihtiyaç ve ilgilerini öğretmenlerine iletebilirler (Pape, Sheehan ve Worrell, 2006). Üçüncüsü, harmanlanmış öğrenme, kötü tasarlanmış çevrimiçi programların olumsuz etkisini, yüksek kaliteli eğitmen liderliğindeki oturumlarla hafifletebilir (Mackay ve Stockport, 2006).

1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, eğitime birçok fayda sağladığından ve keşfedilecek sayısız potansiyele sahip olduğundan, dil eğitimi geliştirme potansiyeli oldukça yüksektir. Yabancı dilleri öğrenmek ve öğretmek için çeşitli BİT (ICT) türlerinin uygulanması tamamen yeni bir şey değildir (Davies, 2000; Kenning, 2008; ve Shelly, 2000). Teyp kaydediciler ve videolar, dil öğretmenlerinin yıllardır yüz yüze öğretimlerini optimize etmek için dahil ettikleri teknolojinin iki ürünüdür. BİT'in ortaya çıkışı, öğretmenlere yeni eğitim kaynakları ve araçları dahil etmek için muazzam fırsatlar sağlamıştır.

Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli dil öğrenimi (CALL) uygulaması, bilgi ve bilgisayar teknolojisi uygulamalarını yüz yüze öğretim ve öğrenme ile harmanladığı için esasen harmanlanmış bir öğrenmedir. İnternet aracılığıyla, İngilizce öğretmenleri, benzersiz öğretim durumlarının ihtiyaçlarını karşılayan çok çeşitli öğretim materyalleri ve araçları elde edebilirler. Bunlar, metinleri, beraberindeki çalışma kitaplarını içeren ses bantlarını, öğrenci çalışma sayfalarını içeren videobantları ve telekonferans ve eşzamansız veya eşzamanlı olarak verilen etkinlikler için çeşitli çağrı programları vb. içerir. Bazıları genel İngilizce öğretmek için tasarlanmıştır, bazıları ise okuma, yazma, konuşma, dinleme, dilbilgisi, kelime bilgisi oluşturma, kültürler arası iletişim, telaffuz, belirli amaçlar için İngilizce, TOEFL gibi sınavlara hazırlık vb. içindir. Materyallerin çoğuna motive edici ve ilginç etkinlikler de eşlik eder. Bu etkinlikler tek başına veya etkileşimli olarak öğrenciler ve öğretmenler tarafından veya bir öğrenci tarafından sınıfta diğer öğrencilerle birlikte veya farklı yerlerden yapılabilir. BİT ile yüz yüze öğrenmenin birleşimi, kesinlikle öğrenme materyallerini zenginleştirir ve öğrencilerin etkileşim kapsamını öğrenci-öğretmen

ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden bilgisayar tabanlı, etkileşimli etkinliklere kadar genişletebilir. Aynı zamanda, yüz yüze etkileşimden elektronik yollarla iletişime kadar iletişim yollarını genişletir (Mendieta Aguilar, 2012).

Karma öğrenmenin uygulanması, yüz yüze öğrenmeyi reddetmez, aksine onun olanaklarını geliştirir. Örnek olarak, sınıfta öğretmen, ana materyalleri (slaytlar ve metinler) kullanır. Dersi daha keyifli hale getirmek için öğretmen internetten ilgili ses ve video da alabilir. Daha sonra öğrencilerden belirli İnternet bağlantılarından ek materyallere erişmelerini ister. İnternet devasa bir öğrenme materyalleri deposu olduğundan, her öğrenci kendi seçtiği materyalleri çevrimiçi olarak bulabilir ve inceleyebilir. Bunu yaparak, öğretmen daha bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlar. Daha sonra, öğrenciler çevrimiçi olarak sınav yapmak veya egzersiz yapmak üzere görevlendirilebilir. Bunlar, ses, video ve animasyonları ve sürükle ve bırak eşleştirmeleri, sıralamalar ve görüntülerdeki noktaları ve alanları tanımlama gibi bazı etkileşimli özellikleri taşıyabilir (Pardede, 2012).

Sınıfta yüz yüze görüşmeyi bitirerek, iletişim internet üzerinden ilerleyebilir. Web seminerini kullanarak, öğretmenler ve öğrenciler, sınıfta fiziksel olarak bulunmadan, sınıflarının olduğu sanal sınıflara da sahip olabilirler. Bunun yanı sıra, çevrimiçi iletişimi kolaylaştırmak için sohbet, forum ve Skype gibi çeşitli cihazlar mevcuttur. İletişim senkron (yüz yüze) veya asenkron (metin aracılığıyla) olarak gerçekleştirilebilir. Çevrimiçi tartışma forumu, katılımcıların farklı tartışma ve etkileşim tarzlarını kullanarak etkileşim kurmasını sağlar. Ek olarak, asenkron forumlar normalde sessiz olan katılımcıların daha fazla katkıda bulunabileceği ortamlar sağlar. Bir dereceye kadar, bu tür forumlar öğrencilere hedef dil için daha az stresli uygulama ortamı sağlar, böylece her öğrenci öğrenme sürecine dahil olur. Ayrıca, tartışmalar eşzamansız olduğundan, katılımcıların fikirleri üzerinde düşünmelerine, daha fazla okuma ve araştırma yapmalarına ve daha bilinçli ve üzerinde düşünülmüş yanıtlar vermelerine zaman tanır. Bunu yaparak, öğrencilere hedef dili sınıfın ötesinde öğrenebilecekleri ve uygulayabilecekleri bir yer sağlanmakta ve böylece iletişim saatleri artırılmaktadır (Burr, 2003).

Son olarak, öğretmen otomatik olarak işaretlenebilen ve geri bildirim ve/veya gösterilen cevapları düzeltmek için testler ve sınavlar tasarlayabilir ve ayarlayabilir. Öğretmenin ve akranlarının bir öğrencinin çalışması hakkında geri bildirim verme olasılığı, onun daha kişiselleştirilmiş öğrenme desteği almasını sağlayacaktır. Ayrıca, interaktif forumlar her öğrenciyi bağımsız ve işbirlikçi olmaya teşvik edecektir (Pardede, 2012).

Marsh (2012: 4-5) geleneksel öğretimde bulunamayacak ama harmanlanmış dil öğreniminin güçlü potansiyellerini gösteren dokuz yönünü listeler: (1) daha bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlar; (2) daha kişiselleştirilmiş öğrenme desteği sağlar; (3) bağımsız ve işbirlikçi öğrenmeyi destekler ve teşvik eder; (4) öğrencinin öğrenmeye katılımını artırır; (5) çeşitli öğrenme stillerini barındırır; (6) hedef dili sınıfın ötesinde uygulamak için bir yer sağlar; (7) hedef dil için stresin az olduğu bir uygulama ortamı sağlar; (8) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için her zaman veya her yerde esnek çalışma sağlar; (9) öğrencilerin değerli ve gerekli yirmi birinci yüzyıl öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Bijeikienė, Rašinskienė, Zutkienė'nin (2011) araştırması, İngilizce öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenmeye karşı genellikle olumlu bir tutum içinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Buna göre öğretmenler, video dersler, sunumlar, kendi kendine kontrol için etkileşimli alıştırmalar gibi içerdiği kaynaklar açısından harmanlanmış öğrenme kurslarının verimliliği konusunda büyük ölçüde hemfikirdir. Alseweed'in (2013) araştırma sonuçları, başarı testi puanlarında öğretim yaklaşımları arasında harmanlanmış öğrenme lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar öğrencilerin tutumlarında harmanlanmış öğrenme lehine önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Liu ve diğerleri (2002), ikinci dil öğreniminde bilgisayar teknolojisinin olumlu etkilerini kanıtlamıştır. Bu çalışma, Dunkel'in (1990) bilgisayarların "dil öğrenen kişinin özgüvenini" ve akademik becerilerini artırdığını belirten bulgularını güçlendirmiştir.

Youtube, özgün İngilizceye maruz kalmanın yanı sıra daha özerk ve öğrenci merkezli bir öğrenme stiline teşvik edilmesini sağladığından, İngilizce öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenimlerinde kullanabilecekleri etkili eğitim araçlarından biridir. Kullanıcı tarafından oluşturulan çok çeşitli içeriği, film klipleri, televizyon klipleri ve müzik videoları dahil olmak üzere video içeriği ile video blogları ve kısa orijinal videolar gibi görsel ve işitsel olarak anında gözlemlenen amatör içerikleri görüntüleyebilir. Yaratıcı öğretmenler bunları rahatlıkla İngilizce dinleme ve konuşma için kullanabilir (Johnson ve Swain, 1997).

Yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için kullanabilecekleri en etkili İnternet araçlarından biri de bloglardır. Sun (2009) ve Lee (2010), yazma becerilerini geliştirmek için sınıfta dijital teknolojileri, yani blogları entegre etmenin, işbirliği ve topluluk duygusunu geliştirdiğini, bir ses duygusu geliştirdiğini ve eleştirel ve analitik becerileri geliştirdiğini bildirmiştir. Arani'nin (2005) İran'daki Kaşan Tıp

Bilimleri Üniversitesi'nde anadili İngilizce olmayanlar arasında Özel Amaçlar için İngilizce yazma, okuma ve iletişim becerilerini geliştirmek için blogların kullanımına ilişkin çalışmasının sonuçları, öğrencilerin web günlüğüne yazmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Bu bulgular, Pardede'nin (2012) Endonezya Christian Üniversitesi'nde yazma becerilerini geliştirmede ek bir bileşen olarak BALL (Blog Destekli Dil Öğrenimi) kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının ilgi ve algıları üzerine yaptığı çalışma ile uyumludur. Araştırma, yanıt verenlerin çoğunluğunun temel olarak BALL kullanımını ilginç ve etkili bir yazı geliştirmek için gördüğünü ortaya koymuştur. Bu uygulama onları kelime seçimini ve yazımını daha dikkatli kontrol etmeye motive etmiştir.

Yabancı dil olarak İngilizce (ELT) öğretmenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sınıfta kullanabileceği bir diğer etkili eğitim aracı Wiki'dir. Franco (2008), Wiki'leri Brezilya'daki özel bir dil okulundaki öğrencilerle düşük orta seviye İngilizce eğitimi için test etmiştir. Veriler iki kaynaktan toplanmıştır: wiki gönderileri ve sekiz çoktan seçmeli soru içeren çevrimiçi bir ankete verilen yanıtlar. Wiki, bir grup ortamında akran düzeltmesi için kullanılmıştır. Sonuçlar, wiki etkinliğine ilişkin olumlu algılar olduğunu ve dil ediniminde ilerleme olduğunu göstermiştir.

Engstrom ve Jewtt (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, wiki web sayfalarını yönetilebilir hale getirmek için öğrenciler dört ila altı kişilik gruplara ayrılmışlardır. Sonuçlar, katılan öğrencilerin öğrenmelerinden memnuniyet duyduklarını göstermiştir. Mohammed'in (2010) Mısır'daki 30 dördüncü sınıf yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretmen adayının yazma performansını geliştirmek için wiki kullanmanın etkisini araştırmak için yürüttüğü deneysel çalışması, wiki kullanmanın İngilizce öğretmen adaylarının yazma performansını geliştirmedeki etkinliğini ortaya çıkarmıştır. Khoii ve Arabsarhangi'nin (2009) wikilerin işbirlikçi ortamının İranlı İngilizce öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışması, Muhammed'inkiyle benzer bir sonuç ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları, wiki ortamındaki işbirliğinin öğrencilerin daha üretkenler olmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Chuan Lin ve Ching Yang (2011), Tayvan'da yürüttüğü çalışmada Wiki teknolojisini ve akran geribildirimini bir İngilizce yazma kursuna entegre etmişlerdir. Çalışma, öğrencilerin çoğunun Wiki ve akran geri bildirimlerini yazma öğretimine uygulama becerileri konusunda olumlu hissettiklerini ortaya koymuştur. Usluel, Mazman ve Arıkan (2009), ELT öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin işbirlikli çalışmalar

doğrultusunda farkındalıklarını araştırmıştır. Türkiye’de yapılan ve dil öğreniminde özellikle wiki’ler, bloglar ve podcast'lere odaklanan çalışma, öğretmen adaylarının dil öğreniminde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarından çoğunlukla haberdar olmadığı sonucuna varmıştır. Bununla beraber, dil öğretmen adaylarının internet uygulamalarını dil öğrenme/öğretme amacıyla kullanma konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak, yapılan çalışmalara bakıldığında, çoğu İngilizce öğretmeni, öğrencilerin sınıfta sınırlı zamanları nedeniyle yeni öğrendikleri becerileri ve dil bileşenlerini farklı ve çeşitli bağlamlarda uygulama fırsatlarına sahip olmadıklarını kabul edilebilir. Çeşitli güncel çalışmalar, harmanlanmış öğrenme sistemlerinin bu sorunu etkili bir şekilde çözebileceğini ortaya koymuştur. Harmanlanmış öğrenme, yabancı dil öğrencilerine kayıt cihazları, video oynatıcılar, gazeteler ve dil laboratuvarları sağlar. Öğrencileri iletişimsel dil pratiğine dahil etmek için grup çalışması ve ikili çalışma, işbirlikçi öğrenme ve bağımsız öğrenme ile çeşitli etkinlik türleri kullanılabilir. Ek olarak, çevrimiçi unsurun harmanlanmış öğrenmeye dahil edilmesi, yabancı dilin gerçek iletişimsel eylemlerde (forumlar, sohbetler, e-postalar vb. aracılığıyla) kullanılmasını da sağlar ve öğrencilere özgün öğrenme materyali sağlar. Dahası, yabancı dil öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitliliğinin, belki de yüz yüze ortamlardan daha kolay bir şekilde karşılanmasına olanak tanır (Aşıksoy, 2018). Bu nedenle, bu çalışmada harmanlanmış öğrenme temel alınarak program oluşturulmuştur.

1.4. Ters-Yüz Öğrenme (Flipped Classroom)

Geçmişten günümüze, öğretim yılı başında öncelikle öğrencilerin sınıfta kullanılacak ders materyallerini edindiği, sonra dersin derste öğrenildiği ve evde de ödevlerin yapıldığı bir sistem alışılmıştır. Bu geleneksel öğretimin dezavantajı olarak, sistem öğrencileri sadece bir dersi dinlemeye ve notları kullanarak bilgileri kaydetmeye zorlamış (Kuzu, 2007; Danker, 2017), bilgi uygulaması için ise öğrenciler yetersiz sınıf zamanını kullanmışlardır (Yan ve Song, 2013) ve öğrencilerin çoğunlukla yardım almadan ödevle çalışmasını sağlanmıştır (Mireille, 2014). Bu nedenle, birçok öğretmen ters yüz sınıf modeli uygulamasını denemeye başlamıştır. Nispeten yeni bir öğretim modeli olarak ters yüz öğrenme, eksiklikleri azaltmak ve geleneksel öğretimdeki durumu tersine çevirmek için bir atılım sunduğundan, dünya çapındaki öğretmenlerin oldukça ilgisini çekmektedir. Ters yüz sınıflarda, yeni öğrenme materyalleri artık ders saati içinde değil, önceki sınıf oturumunda öğrencilerin ödevi olarak verilebilmektedir (Clark, 2014). Bu şekilde öğretmenler,

öğrencilerin her şeyi yeniden açıklamalarına gerek kalmadan sadece evde öğrendiklerini gözden geçirmeleri gerektiğinden sınıfta zamandan tasarruf edebilirler (Sohrabi ve Iraj, 2016). Sonuç olarak, sınıftaki zamanın geri kalanı, öğretmen tarafından verilen kişisel rehberlik altındaki bilgileri uygulamak için kullanılır. Bunun üzerine ters yüz sınıf, pasif ve klasik olan ilk geleneksel sınıf etkinliklerini aktif ve kişisel hale getirir (Li, 2013; Gradner ve Willey, 2013).

Özellikle yazma öğretiminde, çok sayıda çalışma, ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğretimden daha iyi olduğunu göstermek için ikna edici kanıtlar sunmaktadır. Sınıf oturumundan önce yapılan çevrimiçi öğrenme etkinlikleri, öğrencileri bir yazı oluşturmada önce ön koşul bilgileriyle donatmak (Mireille, 2014; Ahmed, 2016), çaba gösteren veya zorlanan öğrencilere yazma hatalarını azaltmada yardımcı olmak için faydalıdır (Boucheffa, 2017). Ayrıca, ters yüz öğrenme, öğrencilerin materyalleri kendi öğrenme hızlarında öğrenmelerini sağlar (Leis, Cooke ve Tohei, 2015; El-Bassuony, 2016). Ek olarak, ters yüz edilmiş sınıfın sınıf oturumu, öğretmene ve öğrencilere verimli sınıf zamanı sağlamak (Cole ve Kritzer, 2017), öğretmenlerin birebir ders vermesini kolaylaştırmak (Leis vd., 2015; Ekmekçi, 2017) gibi pek çok fayda sağlar. Üstelik yazma oturumu sırasında katılım kalitesinin yükseltilmesi olasıdır (Ahmed, 2016; Abdelrahman, Dewitt, Alias ve Rahman, 2017; Ekmekçi, 2017). Bu çalışmada da, derslerde işlenecek konular öğrencilere önceden verilmiş, öğrenciler Web 2.0 sınıf araçları sayesinde derste öğrenecekleri bilgilerin paylaşımıyla ön bilgi elde etmişlerdir.

1.4.1. Ters Yüz Öğrenmede Öğrencilerin Bilişsel Stili

Bilişsel stiller –alana bağımlı ve alandan bağımsız– insanları bilgiyi işleme ve diğerleriyle sosyalleşme biçimlerine göre gruplandırır (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 2008). Bilgi işleme ile ilgili olarak, alandan bağımsız öğrenciler karmaşık problemleri çözebildikleri, geçmiş bilgileri hatırlayabildikleri, ilgili bilgileri alakasız bilgilerden ayırabildikleri ve daha az yapılandırılmış bilgileri yeniden yapılandırabildikleri için analitik etkinliklerde muhtemelen iyi performans göstereceklerdir (Richardson, 1977). Alana bağımlı öğrenciler, aksine, daha doğrudan bir öğretimi tercih ettikleri için bilgiyi izole parçalara ayırmada zorluk çekmeye meyillidir (Kahtz ve Kling, 2007). Alana bağımlı öğrenciler, grup çalışması etkinliklerine katılmayı tercih ettikleri için kişilerarası ilişkiler için bir yeteneğe sahiptir (Rayner ve Richard, 1997). Bu çeşitli özellikler nedeniyle, her bilişsel stildeki öğrenciler farklı öğretim yöntemlerini tercih edebilir ve her yönteme farklı

yanıt verebilir. Ters yüz öğrenmede bilişsel stillerin önemi düşünülerek, bu araştırmada, öğrencilerin bilişsel stillerinde fark olup olmayacağının belirlenmesi elzem görünmüş ve buna uygun bir anket uygulanmıştır.

1.5. Yabancı Dilde Okuma ve Yazma Becerileri

Bu çalışmada, yabancı dil becerilerinden okuma ve yazma becerileri üzerine araştırma yapılmıştır. Bu nedenle, öncelikle bu becerilerin üzerinde durmak gerekir.

1.5.1. Okuma

Profesyonel yükseköğretim sisteminde okuma, öğrencilerin sözlü, iletişimsel ve bilişsel etkinliklerinin en önemli türlerinden biridir. Yazılı bir metinden bilgi çıkarmayı amaçlar. Eğitsel okuma çerçevesinde, yazılı metinlerle çalışmak için gerekli olan becerinin gelişimiyle bağlantılı belli başlı sorunları çözmek için gereken bu etkinliğin çeşitli türlerini ayırt etmek mümkündür. Bunlar; gözden geçirme, tarama, ayrıntılı okuma ve bilgilendirici okumadır. Bilgilendirici tür içerisinde kapsamlı ve yoğun okumaları tespit etmek mümkündür. Okuma, öğrencilerin kendi kendine öğrenme etkinliklerini şekillendirmede birincil sırada olduğu için, bir yabancı dile, özellikle de İngilizcede dile hakim olmak için vazgeçilmezdir. Böylece okuma, yabancı dil öğretme/öğrenmenin en önemli stratejik hedeflerinden biri haline gelir (Vishnyakova, Minyar-Beloroucheva, Sergienko ve Vishnyakova, 2020).

Bilindiği gibi yabancı dil derslerinde okuma, farklı işlevleri yerine getirmeyi amaçlar. Okuma, bir yabancı dilin öğrenilmesini teşvik eder, dil öğrenmenin ve kültürü incelemenin bir yoludur, bilgi ve eğitim faaliyetlerinin bir aracıdır ve okumak kendini yetiştirme aracıdır. Ayrıca, öğrencilerin bilgi edinme konusundaki verimliliğini artırır. Günümüzde, bilginin okuyarak edinilmesi birincil öneme sahiptir. Bunun nedeni, günümüzde elektronik teknolojilerin, büyük verilerin ve yeni iletişim biçimlerinin gelişmesi nedeniyle okumanın önem kazanmasıdır. Etkili İngilizce öğrenimi ve öğretimi için de okuma her zaman önemli olmuştur. Metinleri okuyarak, yalnızca içerdiği metinsel bilgileri değil, aynı zamanda hem dilsel hem de dil dışı bağlamla ilgisini çözümlemek, algı ve bilgi edinme süreci üzerinde belirli bir etkiye sahip olan hisler ve duyguları elde etmek mümkündür (Vishnyakova vd., 2020).

Eğitsel okuma aynı zamanda bir yabancı dil öğretmek için zorunlu bir araç olarak işlev görür. Eğitsel okuma çerçevesinde, öğrencilerin hazırlık derecesine göre, bir eğitimci, öğrencilerin yeteneklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için bir metni sözlükle ve sözlük olmadan okumalarını isteyebilir. Bu nedenle, öğrenciler için okuma kısmen zor olabilir veya modellenmiş metinler söz konusu olduğunda kesinlikle kolay olabilir. Öte yandan, akademik amaçlarla, gerekli bilgilerin çıkarılması için okumayı kolaylaştırmak için ana dile kısmi çeviri sağlanabilir (Vishnyakova vd., 2020).

Nuttall'a (1996) göre okuma metinleri, muhatabın yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimli iletişim sürecine dahil olmasına dayalı olarak, metinden anlam çıkarmayı amaçlayan metin içinde kendi içinde bilişsel etkileşimdir. Saf İngilizce bilgisi yeterli olmadığı için okuma başarısını sağlamak için karmaşık bilişsel beyin işlevi kullanılır. Burada bilgi kategorisine büyük önem verilir, çünkü dünyanın ortak bilgisini ve metnin temeli olarak kullanılan saf dil bilgisini içeren bilgi bütünü yazar tarafından kabul edilmedikçe, okuyucunun varsayımların çoğunu yeniden oluşturması beklenir. Bunu yapmak için kelimelerin seçimi, kanıtların seçimi vb. değerlendirilmeli ve uygun çıkarımlar yapılmalıdır, böylece beklenen mesaj yerine amaçlanan mesaja ulaşılabilir (Nuttall, 1996).

Yabancı dilde okuyucularının en çok bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında sorun yaşadıkları ve zayıf okuyucuların bu sorunla nasıl başa çıkacaklarını bilemedikleri görülmektedir. Aslında bu durum, öğrencilerin okuma esnasında hangi kelimelerin anlama için önemli olup olmadığını ayırt edemediklerini göstermektedir. Ayrıca, okuma parçası anadildeki okuma gibi bütün olarak algılanamamakta bu nedenle, öğrenciler okuma çalışmalarından bunalmaktadırlar (Byram, 2000). Bu sorunlara çözüm bulabilmek adına, çalışmada kelime öğretimi de içeren İngilizce okuma becerilerine yönelik bir program tasarlanmıştır.

1.5.2. Yazma

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yazma becerilerinin öğretimi, zamanla yazma öğretimine yönelik çok sayıda yaklaşımın oluşmasıyla çarpıcı değişiklikler görmüştür. Yeterliliği düşük olan İngilizce öğrencilerine tam metin yazmayı öğretmek genellikle zorluklarla doludur (Cumming, 1989). Öğrenci yazar, hem retorik hem de dilsel olarak uygun bir metin oluşturmalıdır. Genellikle, düşük yeterliliğe sahip yabancı dil öğrencilerine İngilizce öğretimi, cümle düzeyine odaklanan bir şekilde öğretilme

eğilimindedir ve bu öğrenenler genellikle tam metin üzerinde minimum düzeyde farkındalığa sahiptir (Firkins, Forey ve Sengupta, 2007). Etkili iletişim kurabilmek için uzun veya kısa metinler yazılabilmesi, fikirlerin doğru şekilde organize edilebilmesi ve aktarılabilmesi gerekir (Lindsay ve Knight, 2006). Öğrencilerin yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken öncelikli noktalar öğrencinin yaşı, düzeyi ve öğrenme şekilleridir. Ayrıca, öğrencilerin yazma konusunda özgüvenlerinin eksik olması veya bu dersin sıkıcı olduğunu düşünmeleri yazmak istememelerine yol açmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin kolay ve teşvik edici, eğlendirici etkinlikler ve konularla ilgilerinin çekilmesi ve böylelikle yazma alışkanlığı kazanarak yazmanın hayatlarının bir parçası haline gelmesi hedeflenmelidir (Harmer, 2004).

Öğrencilerin İngilizce yazma etkinliklerinde zorlandıkları bir diğer konu anadil ile öğrenilen yabancı dilin ortografisinin birbirinden farklı olmasıdır. Bu nedenle, harfleri oluşturmada zorlanan bu öğrencilere yabancı dilin en ince ayrıntısına kadar gösterilmesi gerekir. Buna ek olarak, İngilizcenin yazılışının farklı olması nedeniyle öğrencilere seslerin, telaffuzların, harf birleşimlerinin oluşturduğu farklı okunuşların, farklı seslerin nasıl farklı yazılışlara sahip olabileceğinin ayrıntılı bilgisi verilmeli ve bolca alıştırma ile pekiştirilmesi gerekmektedir. Yazarken dikkat edilmesi gereken bir diğer tamamlayıcı parça, noktalama ve imla kuralları, sayfa düzeni gibi ihmal edilmemesi gereken kurallardır (Harmer, 2004). Öğrencilerin yabancı dilde başarılı bir yazar olabilmeleri için bu hususlara dikkat edilerek öğretimin gerçekleştirilmesi ve yazma dersi programlarının buna göre düzenlenmesi gerekir. Bu çalışmada program oluşturulurken bahsedilen hususlar dikkate alınmış, öğrencilerin yazıları düzenli olarak incelenmiştir.

1.6. Motivasyon

Yabancı dil öğreniminde motivasyon başarıyı en çok etkileyen faktörlerden biridir. Bu nedenle, bu çalışmada uygulanan programın motivasyona etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda başarı ve motivasyon arasında ilişki olduğu anlaşılmış, öğrenci yabancı dil konusunda az bir beceriye sahip olsa dahi yüksek motivasyonu olduğu takdirde daha yetenekli bir öğrenciye oranla daha başarılı olabileceği ortaya konmuştur (Legault, 2020). Ancak motivasyonu etkileyen pek çok olumsuz faktör bulunmaktadır. Dönüt alamama, pratik yapamama, kendi öğrenimini ve ilerleyişini değerlendirememesi, uygulama fırsatı bulamama, destek materyallere ulaşım olanağı bulamama, deneyimlerini başkalarıyla paylaşamama gibi durumlar olumsuz faktörlere örnek oluşturabilir (Dornyei, 2009).

Motivasyonu etkileyen bir diğer faktör ise öğrencilerin kariyer tercihleridir. Bireylerin kariyer tercihleri de yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon durumlarıyla yakından ilişkilidir (Ehrman ve Oxford, 1989).

Akademik motivasyon ve öğrenci katılımının üniversite öğrencilerinin öğrenme çıktılarını etkileyen faktörler olduğu iddia edilmektedir (Roksa ve Whitley, 2017). İsteyerek öğrenmeye başlamalarını sağlayan değişkenler, öğrenme motivasyonu ve akademik motivasyon ile açıklanmaktadır (Eccles ve Roeser, 2009; Koyuncuoğlu, 2021). Akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenmeye ve okul deneyimlerine ilgi duyma isteği veya ilgisi olarak tanımlanmaktadır (Hulleman, Barron, Kosovich ve Lazowski, 2016). Araştırmalar, akademik olarak motive olmuş öğrencilerin okulu ve öğrenmeyi değerli olarak algılama, öğrenmeyi sevme ve öğrenmeyle ilgili etkinliklerden zevk alma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Motivasyon, eğitim fakültelerinin yoğun yapısı nedeniyle öğrencilerin akademik durumlarında önemli bir yer alır. Motivasyon türleri farklılık gösterse de genel olarak iki kategoriye ayrılmaktadır; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon. İçsel motivasyon, kişisel zevk, ilgi veya zevkle canlandırılan, zevkli ve tatmin edici olduğu için bir etkinliğe katılan motivasyon türüdür. Öğretmen olmakla ilgilenmek veya eğitim biliminin entelektüel zorluklarını takip etmek içsel motivasyona örnek olabilir. Dışsal motivasyon ise bir takım araçsal sonuçlara ulaşmak için pekiştirme olasılıkları tarafından yönetilen motivasyon türüdür. Örneğin, bir öğretmen olarak iş bulmak veya kariyer yapmak için motive olmak, bir cezadan kaçınmak veya bir ödül kazanmak dışsal motivasyonla ilişkilidir (Cook ve Artino, 2016; Linnenbrink ve Pintrich, 2001). Eğitimcilere göre içsel motivasyon, dışsal motivasyondan daha fazla arzu edilir ve daha iyi öğrenme sonuçlarıyla sonuçlanır (Deci, Koestner ve Ryan, 1999).

İçsel motivasyon, tatmin edici veya zevkli olan davranışa katılmayı ifade eder. İçsel motivasyon, doğası gereği araçsal değildir, yani içsel olarak motive edilmiş eylem, davranışın kendisinden ayrılabilen herhangi bir sonuca bağlı değildir. Aksine, araçlar ve amaç bir ve aynıdır. Öte yandan, dışsal motivasyon, eylemin kendisinden ayrılabilen bir sonucun elde edilmesine temelde bağlı olan davranış performansını ifade eder. Başka bir deyişle, dışsal motivasyon doğada araçsaldır ve bir başka sonuca ulaşmak amacıyla yapılır (Vural, 2013).

İçsel motivasyon, insanoğlunda doğal olarak bulunur - başka bir deyişle, insanlar heyecan verici, keyifli veya ilgilerini çeken şeyleri yapmak için aktif olarak çaba göstereceklerdir. Ancak içsel motivasyonun gelişmesi için sosyal çevrenin onu beslemesi gerekir. Sosyal bağlamlar, algılanan özerklik ve yetkinliği etkileyerek içsel motivasyon deneyimi üzerinde etkilidir. Genellikle, sosyal çevre, içsel olarak algılanan bir nedensellik odağını artırarak özerkliği desteklediğinde içsel motivasyon artar. Buna karşılık, sosyal çevre, algılanan bir dış nedensellik odağını artırarak (örneğin, dışsal ödüller sunarak veya taleplerde bulunarak) özerkliği ihmal ettiğinde veya engellediğinde, o zaman içsel motivasyon baltalanır. Bu nedenle, sosyal çevre kontrol edici davranışsal stratejiler ve dış kısıtlamalar, pekiştiriciler ve cezalandırıcılar kullanıldığı ölçüde, motivasyon daha az içsel ve daha dışsal hale gelecektir - çünkü kişisel özerklik tehlikeye girer. Örneğin, cezalandırma tehditlerinin (Deci ve Cascio, 1972), son teslim tarihlerinin (Amabile, DeJong ve Lepper, 1976) ve gözetimin (Plant ve Ryan, 1985) tümünün içsel motivasyonu azaltmak ve dışsal motivasyonu artırmak için çalıştığı bulunmuştur.

İçsel motivasyon, bir eylemin ilgi veya zevk için gerçekleştirilmesini içerirken, dışsal motivasyon, bir eylemi gerçekleştirmek için dışsal veya sosyal olarak yaratılmış bir nedenle ortaya çıkar. Para veya diğer ödüller gibi dışsal motive ediciler, faaliyetin sonucu için arzu yaratmaları nedeniyle dışsal motivasyon üretebilir; etkinliğe kendi iyiliği için katılma arzusu üretmezler. İnsanlar dışsal ödüller için faaliyetlerde bulunduklarında, motivasyonları kendi içlerinden ziyade çevreye yerleşir. Tersine, içsel motivasyon bireyin içinde mevcuttur ve bireyin özerkliğini ve yeterliliğini destekleyen ortamlar tarafından kullanılabilir ve geliştirilebilir. İçsel motivasyon, insanların yeniliği ve meydan okumayı aramanın yanı sıra öğrenmek, gelişmek ve büyümek için doğal eğilimlerinin temelini oluşturur. Dışsal motivasyondan farklı olarak, içsel motivasyon, yaratıcılık ve canlılık ile ilişkilidir. Dışsal motivasyon sürekliliği için düzenli olarak dışarıdan beslenmesi, tetiklenmesi ve pekiştirilmesi gerekmektedir. Ancak motive edilen kişi tarafından içselleştirildiğinde davranışın sürekliliği artabilir (Deci ve Ryan, 2008). İçsel motivasyonla kıyaslandığında dışsal motivasyonun sürdürülebilirliğinin daha az olması nedeniyle, yapılan davranışın daha uzun süreli olması ve motivasyon etkisinin daha yüksek olması için öğrencilerde içsel motivasyonu artırıcı çalışmaların yürütülmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada da uygulamanın hem genel motivasyon hem de içsel motivasyon ve dışsal motivasyon açısından öğrencilerde yarattığı fark incelenmiştir.

1.7. Tutum

Tutum dünya görüşümüzün şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Çevremizdeki dünya algımızı etkiler ve dünyanın farklı varlıklarına nasıl tepki verdiğimizi belirler. Bu çalışmada da öğrencilerin tutumlarını incelemenin, İngilizce öğrenimleri konusunda önemli bilgi verebileceği düşünülmüştür. Tutum genellikle mentalist ve davranışçı paradigma boyunca tanımlanır. Davranışçılar, tutumu sosyal, dolayısıyla gözlemlenebilir bir ürün olarak tasvir eder. Oysa Fasold (1985), mentalist tutum görüşünü bilişsel boyuta dayalı olarak tanımlar. Genel olarak mentalistler, tutumu belirli bir duruma zihinsel bir tepki olarak tanımlarlar (Fasold, 1985). Jabeen ve Shah (2011) tutumun üç faktör temelinde tartışıldığını belirtmiştir: duygusal, davranışsal ve bilişsel. Bir tutum hakkında kişinin hakim olduğu bilgiler ve bu bilgilerin ifade edilişi bilişsel faktöre girerken, bu tutumla ilgili gözlemlenebilen duygusal tepkiler duygusal faktöre girer. Davranışsal faktörün içeriğinde ise bu tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışlar bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012).

Tutumun baskın yönü, belirli varlıklara duygusal tepkidir. Tutum sadece davranış kalıplarını öngörmekle kalmaz, aynı zamanda çeşitli davranış görünmesini de tetikler ve bu görünümeler kültür şeklinde gerçekleşir (Spielberger, 2004).

Tutum ve kültür, birbirine bağlı terimlerdir. Paige, Jorstad, Siaya, Klein, Colby, Lange, ve Paige (2003), kültürü olumlu veya olumsuz tutum olarak tanımlar. Ancak kültür yalnızca tutumlarla sınırlandırılmamalı, çünkü kültürün farklı varlıklardan oluşan bir terim olduğu unutulmamalıdır. Hinkel (1999: 1) kültürü “söz edim biçimleri...toplumsal organizasyonlar...kişisel alan kavramları ve uygun jestler...” ile sınıflandırırken, Kramsch (2008: 10) “bir söylem topluluğuna üyelik” olarak özetler. Bu nedenle, kültür konusu, ister sosyal, ister duygusal veya zihinsel olsun, tutumun bazı yönleriyle bir şekilde ilişkili olduğu ifade edilebilir (Jabeen ve Shah, 2011). Dil öğreniminde de tutumun küçümsenemeyecek bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı tutumlarını incelemek amacıyla araştırmacı okuma becerilerine ve yazma becerilerine yönelik olmak üzere iki ayrı ölçek geliştirmiştir.

1.8. Akademik Öz-Yeterlik

Akademik öz-yeterlik, akademik performansı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin akademik başarıya ulaşma yeteneklerine, akademik görevleri yerine getirme yeteneklerine ve başarılı bir şekilde öğrenme yeteneklerine yönelik inanç ve tutumlarını

gösterir. Öz-yeterlik, kişinin belli bir görevi tamamlama becerisinin öznel değerlendirmesidir (Doğru, 2020). Albert Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisinin öz-yeterlik bileşeninin birçok bilim insanı tarafından akademik başarı, motivasyon ve öğrenme çalışmalarına kritik derecede önemli bir teorik katkı olduğuna inanılmaktadır. Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik inançları insan işleyişinin merkezinde yer alır. Bireylerin bir işi yerine getirmek amacıyla gereken bilgi ve becerilere sahip olmaları yeterli değildir; ayrıca, tipik ve daha da önemlisi, zorlu koşullar altında gerekli davranış(lar)ı başarıyla gerçekleştirebilecekleri inancına sahip olmalıdırlar. O halde etkili işleyiş, bunları uygun şekilde yürütmek için beceri ve yeterlik inançlarını gerektirir.

Ryan ve Deci'ye (2000) göre yeterlik, bir kişinin çevresel etkileşimlerde etkili olabilmesi için ihtiyaç ve motivasyonunu ifade eder. Bu nedenle, öğrencilerin yeterlik ihtiyaçları ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki vardır (Skinner ve Belmont, 1993). Bandura (1997) ise öz-yeterliği şu şekilde tanımlamıştır: “İnsanların, belirlenmiş performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları.”. Bu tanımın iki önemli yönü daha fazla açıklamayı gerektirmektedir. İlk olarak, öz-yeterlik, kişinin kendi beceri ve yeteneklerine duyduğu inançtır ve bu sebeple, bireyin belli bir alandaki gerçek yeteneğiyle mutlaka eşleşmesi gerekmez. Bandura'nın öz-yeterlik tanımının ikinci önemli yönü, bireylerin yeterlik yargılarından bazı hedeflere atıfta bulunarak faydalandıkları fikridir; bu, hem göreve hem de duruma özgü doğasını yansıtır. Öz-yeterliğin bu yönü, benlik kavramı ve yetkinlik algıları gibi daha genel beklenti ölçülerinin aksine, alana özgü olsalar da, daha küresel kendilik algıları olma eğilimindedir.

Öz-yeterlik insan işleyişini etkiler. Bandura (1997), öz yeterliliğin bireyin etkinlik seçimini, çabasını ve sebatını etkilediğini varsaymıştır. Belirli bir görevi başarmak için öz yeterliliği düşük olan kişiler bundan kaçınabilirken, yetenekli olduklarına inananların katılma olasılığı daha yüksektir. Ayrıca, kendini yeterli hisseden bireylerin, yeteneklerinden emin olmayanlara göre daha fazla çaba harcadıkları ve zorluklar karşısında daha uzun süre dayandıkları varsayılmaktadır. Etkili insanların 'daha çok çaba gösterme ve daha uzun süre devam etme' eğilimi özellikle önemlidir çünkü çoğu kişisel başarı sürekli çaba gerektirir. Bu nedenle, düşük öz yeterlik, kendi kendini sınırlayan bir süreç haline gelir. O halde, başarılı olmak için, bireylerin, yaşamın kaçınılmaz engellerini aşmak için dayanıklılıkla birbirine bağlı, göreve özgü güçlü bir öz-yeterlik duygusuna ihtiyacı vardır.

Akademik öz-yeterlik algısının temelinde öz-yeterlik inançları yatar. Öz yeterlik inançları, bağlılık, çaba ve azmi artırarak bireylerin mükemmel performansına katkıda bulunur (Pintrich, 2003). Öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, başarısızlıklarını çoğunlukla düşük yeteneklere göre daha düşük girişimlere bağlarken, düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler, başarısızlıklarını düşük yeteneklere bağlarlar (Kurbanoğlu ve Akın, 2010). Bu nedenle öz-yeterlik, görev seçimini ve onların yerine getirilmesinde önemli bir güç kaynağı olan motivasyonu etkileyebilir. Diğer bir deyişle, öz yeterliliği düşük olan öğrencilerin görevlerini tamamlamada, geciktirmede, görevlerinden kaçınmada ve kolayca vazgeçmede daha fazla tereddüt göstermeleri daha olasıdır (Bandura, 1997; Schunk ve Ertmer, 2000). Öz-yeterliği yüksek olanlar, karmaşık sorunlarla karşılaştıklarında çözüm bulma konusunda kendilerine güvenmenin yanı sıra sabırlıdırlar, daha fazla çaba harcarlar ve sorunu daha uzun süre aşmak için çaba harcarlar (Bandura, 1997). Chemers, Hu ve Garcia (2001) öğrencilerin üniversitenin ilk yılındaki öz yeterliklerinin onların gelecekteki performanslarının güçlü bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı, öz yeterlik inançlarının insan davranışlarında bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri olarak sıralanan ve birbiriyle uyumlu dört süreç aracılığıyla tezahür ettiğini savunmaktadır (Balcı, Şanal ve Ügüten, 2019: 2). Bu nedenle öz-yeterlik, öğrencilerin akademik başarılarında en önemli noktalardan biri şeklinde varsayılmaktadır.

Avustralya (Hemmings, 2015), Meksika (Reyes-Cruz ve Perales-Escudero, 2016) ve ABD (Morris ve Usher, 2011) gibi ülkelerde akademik çevre ile ilişkileri araştırmak için öz yeterlik inançları hakkında nitel, nicel ve karma yöntemli birçok çalışma bulunmaktadır. Bazı araştırmalar öz-yeterlik konusunda cinsiyet farkı olmadığını belirtirken (Schoen ve Wincour, 1988), erkek öğretim üyelerinin araştırma ve hizmet için kadınlara göre daha yüksek öz-yeterlik gösterdiklerini ortaya çıkaran çalışmalar da vardır (Zhao, McCormick ve Hoekman, 2008). Bazı araştırmalarda belirli bir disipline özgü akademik öz-yeterlik inançları (Morris ve Usher, 2011; Wyatt ve Dikilitaş, 2016) incelenmiş ve bulgular akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirli disiplinlerde nispeten sorunlu olduğunu ortaya koymuştur (Hemmings vd., 2012; Zhao, McCormick ve Hoekman, 2008).

Öz-yeterlik teorisi, insanların yeterlik inançlarını değerlendirmek için dört temel kaynaktan bilgi edindiğini varsayar: (a) gerçek performanslar; (b) başkalarının gözlemi; (c) hem sözlü hem de başka türlü ikna biçimleri; ve (d) insanların yeteneklerini, güçlerini ve işlev bozukluğuna karşı savunmasızlıklarını kısmen değerlendirdikleri fizyolojik ve

duygusal durumlar (Bandura, 1997). Bu dört bilgi kaynağından araştırmalar, gerçek performansların, yeterli bilgisinin en etkili kaynağı olduğunu göstermiştir çünkü bunlar, bir kişinin başarılı olmak için gereken kişisel kaynakları toplayabileceğine dair en doğrudan, otantik kanıtı sağlar. Beklenebileceği gibi, geçmiş başarılar yeterli inancı artırırken, tekrarlanan başarısızlıklar genel olarak onları düşürür. Ancak, performans başarılarının ve başarısızlıklarının etkisi bundan biraz daha karmaşıktır. Örneğin, tekrarlanan başarı yoluyla güçlü yeterli beklentilerinin geliştirilmesinin ardından, bazen başarısızlıkların olumsuz etkisinin azalması muhtemeldir (Bailey, 1999). Bu nedenle, sonraki başarısızlıklar, daha önceki başarısızlıklar kadar yeterli inançlarını olumsuz etkileyebilir.

Gerçek deneyimlerin yeterli inançları üzerinde en güçlü etkiyi ürettiği gösterilmiş olsa da, bireyler başkalarını gözlemleyerek de başarıyı veya başarısızlığı öğrenebilirler. Bandura'ya göre (1997), dolaylı deneyimler olarak adlandırılan deneyimler, gözlemcilerde sebat ve çaba yoluyla başarıya ulaşabileceklerine dair yeterli inançları üretebilir. Bununla birlikte, sosyal karşılaştırmalara ve modellemeye dayanan bu tür dolaylı deneyimlerin, kişinin kendi yetenekleri hakkında kendi deneyimlerine oranla daha az güvenilebilen bilgi kaynakları olduğu varsayılır. Bu nedenle, yalnızca başkalarının gözlemlenmesi ve modellenmesiyle oluşturulan yeterli inançları, daha zayıf olma ve değişime daha yatkın olma eğilimindedir.

Üçüncü bir yeterli bilgisi kaynağı, başkalarından sözlü iknadan gelir. Bu tür sosyal ikna, öğrencilerin zor durumlarla gerçekten başa çıkabileceklerine inanmalarına yardımcı olmak için akademik ortamlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bandura'ya göre (1997) tek başına sözlü iknada, olumlu değerlendirme gerçekçi sınırlar içindeyse kendi kendini değiştirmeyi destekleyebilir. Öte yandan, aşırı derecede iyimser olan ikna edici yorumlar, özellikle ikna edilen kişi sonuçta başarısız olursa etkisiz olma eğilimindedir ve bu, ikna edenin itibarını sarsacak ve alıcının yeterli inançlarını baltalayacak bir sonuçtur.

Yeterlik bilgisinin son kaynağı olan dördüncü kaynağı, performans esnasında, özellikle fiziksel etkinliği içeren, kişinin kendi fizyolojik ve duygusal geribildiriminden gelir. Özellikle, bireyler zorlu görevler sırasında stres tepkilerini savunmasızlık belirtileri olarak yorumlarlar (Bandura, 1997). Aşırı fizyolojik uyarılma veya duygusal uyarılma performansı olumsuz yönde etkileyebilir. Şöyle ki, bireyler gergin olup stres reaksiyonlarının üstesinden gelemediklerinde daha büyük ölçüde başarı beklemeye eğilimlidirler (Bailey, 1999). Ne yazık ki, korku tepkileri yaklaşan tehlikeyle ilgili

normalden fazla düşünce üretebilir, bu sebeple kişinin kaygı düzeyini gerçek durumun garanti edebileceğinin çok ötesine önemli ölçüde yükseltir. Nihayetinde, fizyolojik tepkilerle ortaya çıkan bilgiler, kişiler tarafından bilişsel olarak değerlendirilir ve uyarılma düzeyine ve kişinin bilişsel değerlendirmesine bağlı olarak, yeterlik inançlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Bandura, 1997).

Öz-yeterliğin ürüne dönüşmesinde motivasyon önemli bir kavramdır. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin öğretme süreçlerinde önemli bir faktördür (Lahcen ve Mohapatra, 2020; Asigigan ve Samur, 2021; Landicho, 2020). Motivasyon, sistemin bir tür insan davranışına neden olmasının doğrudan nedenidir ve insanlar başarı, sosyal ve izlenim olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir (Omar, Drewsh ve Ahmed, 2018: 36). Motivasyonel değişkenler ile öz-yeterlik algıları arasında verimlilik, performans (Hammond, 1994); ve algılanan yeterlik (Hardré, Beesely, Miler ve Pace., 2011) ortaöğretim sonrası eğitim fakültelerinde tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle, yükseköğretimde yürütülen bu çalışmada hem motivasyona hem de akademik öz-yeterliğe bakılmıştır.

Öz-yeterliğin önemli bir yönü, alana özgü olmasıdır. Bu nedenle, bir alanda öz-yeterliğin yüksek olması, başka alanda da yüksek olacağı anlamına gelmez. Bu nedenle, algılanan öz-yeterlik ölçüleri alanlara göre uyarlanmalı ve bu alanlar içindeki görev beklentilerinin düzeyini temsil etmelidir (Bandura, 1997).

Başarı odaklı eğitim ortamlarında öz yeterlik, bir öğrencinin belirli hedeflere ulaşma konusunda algıladığı güven ile ilgilidir. Öz yeterlik, öğrencilerin hangi seçimleri yapacaklarını, ne kadar zihinsel çaba gösterdiklerini ve bir görevde ne kadar ısrar edeceklerini belirlemelerine yardımcı olur (Kaleli, 2020). Eğitim araştırmalarında, algılanan öz-yeterlik genellikle, katılımcılardan gerekli faaliyetleri yürütme yeteneklerine olan inançlarının gücünü derecelendirmelerini isteyen öz-bildirim anketleri kullanılarak ölçülür (Hemmings, 2015).

1.9. Bilişsel Stiller

Bilişsel stiller, 1950'lerden beri Kholodnaya (2016) ve Witkin (1981) gibi yerli ve yabancı bilim insanları tarafından aktif olarak incelenmiştir. Bilişsel stiller, çeşitli problem durumlarında çeşitli problemleri çözmede kendini gösteren, düşünme, algılama ve bilgi işleme yollarını belirleyen bilişsel etkinlik yollarının istikrarlı bir sistemi olarak

görülmüştür. Örnek olarak, farklı bilişsel stillere sahip insanlar, farklı davranış biçimlerine sahip olurlar ve stresli durumlarda farklı şekillerde çıkış yolu bulurlar (Masalimova, Mikhaylovsky, Grinenko, Smirnova, Andryushchenko, Kochkina ve Kochetkov, 2019).

Bilişsel stiller, öğrenmedeki bireysel özellikleri yansıtır. Bilişsel stiller, problem çözerken, karar verirken veya uyaranları ve tepkileri yorumlarken bireysel bilgi işleme mekanizmasını belirlediği için çok önemlidir. Bu stiller, bireylerin çevrelerindeki görevlere veya durumlara yanıt vermek için bilgileri işlemek, depolamak ve kullanmak için kullandıkları bir yoldur (Margunayasa, Dantes, Marhaeni ve Suastra, 2019). Araştırma bulguları bilişsel stil ile problem çözme becerileri arasında önemli bir etki ve pozitif bir ilişki olduğunu belirttiğinden, bilişsel stil, problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin problem çözme becerilerinde farklılıklar olduğunu belirten bulgular da bu durumu pekiştirmektedir (Sudarman, Setyosari, Kuswandi ve Dwiyo, 2016). Bilişsel stiller, çeşitli şekillerde kategorize edilerek ayırt edilebilir. Witkin'in (1973) gruplama yöntemine göre bilişsel stiller alana bağımlı ve alandan bağımsız bilişsel stiller olmak üzere iki gruba ayrılır. Alana bağımlı bilişsel stile sahip birey, küresel düşünen, mevcut yapıları veya bilgileri kabul eden, sosyal yönelime sahip, sosyal beceri gerektiren bir mesleği tercih eden, mevcut amaç ve bilgileri takip etme eğiliminde olan ve dış motivasyonu ön planda tutan kişidir. Alandan bağımsız bilişsel stile sahip birey ise çevresinden kopuk nesneleri analiz edebilme, nesneleri organize edebilme, kişisel olmayan bir yönelime sahip olma, sosyalleşme gerektirmeyen ve içsel motivasyonu ön planda tutan meslekleri tercih etme ile karakterizedir. Alana bağımlı olarak nitelendirilen bir kişi, kişisel yönelimi tercih etme, bütüncül olma, ayrıntıları diğer bilgilerden ayırt etmede güçlük çekme ve tümevarımsal görevlerde daha iyi performans gösterme eğilimindedir. Öte yandan, alandan bağımsız olarak sınıflandırılan bir kişi, kişisel olmayan yönelimi tercih etme, analitik olma, ayrıntılara dikkat etme ve basit öğeleri ve yapıları bağlamdan kolayca ayırma eğilimindedir (Surur, Wibawa, Jaya, Suparto, Harefa, Faide ve Purwanto, 2020).

Bilişsel stillerdeki farklılıklar işbirlikli çalışmalarını da etkiler. Ekip çalışmasında, ekipler faaliyetlerini organize ettiğinde, çabalarını senkronize ettiğinde ve paylaşılan zihinsel modelleri ve durum farkındalığını koruduğunda performans en üst düzeye çıkarılabilir (Angeli ve Valanides, 2013). İşbirlikçi etkinlik sırasında ekipler, ilgili bilgileri toplayarak, strateji oluşturmak için analiz ederek ve ortak bir hedefe ulaşmaya yol açan

durumu anlamlandırarak eylemi planlar. Bu tür çalışmalar, bilgiyi tanımlamayı, aramayı, filtrelemeyi, paylaşmayı ve sentezlemeyi içerir, dolayısıyla bilişsel tarzdaki bireysel farklılıklar, ekiplerde işbirliği ve planlamanın başarısını etkileme potansiyeline sahiptir (Angeli ve Valanides, 2013; Altun ve Cakan, 2006).

Bilişsel psikolojide, bilişsel stiller insanların bilgiyi nasıl edindiğini, algıladığını ve işlediğini tanımlar (Angeli ve Valanides, 2013). Bu nedenle, hazırlanan bu programda öğrencilerin bilgiyi işlemelerinde farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla bilişsel stiller anketi ön-test ve son-test uygulamasıyla karşılaştırılmıştır.

1.10. İşbirlikli Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, bir uygulama topluluğu bağlamında gerçekleştiğinde daha önemli hale gelen bir süreçtir. Bir uygulama topluluğu, öğrenmenin bir grubun işbirlikçi süreci haline geldiği, ortak bir alanda toplu öğrenmeye katılan insanlardan oluşur. Bu tür topluluklarda, öğrenciler ortak bir bilgi alanı hakkında ortak bir anlayış kazandıkça işbirliği yaparlar (Lave ve Wenger, 1998). Öğrencilerin uygulama topluluklarına katılımı, paylaşılan alanın anlamının müzakere edilmesine dayanır. Bu, deneyimin ve anlayışın sürekli olarak etkileştiği anlamına gelir. Böyle bir topluluğa üye olmak, topluluk içinde nasıl işbirliği yapılacağını öğrenmeyi içerir. Bu perspektifte, işbirlikçi araçlar aracılığıyla çevrimiçi diyaloga katılım, sosyal pratikler ve bağlamsal anlam müzakeresi olarak görülebilir. İşbirliğine dayalı yazma, öğrencilerin içerik oluştururken bilgiyi paylaşmak için öğrenen toplulukları olarak bir araya geldikleri bilgi paylaşımında bulundukları alana bir örnektir (Dubé, Bourhis ve Jacob, 2006; Parker ve Chao, 2007).

İşbirliği araçları, topluluk üyelerinin bilgilerini grupla paylaşabilecekleri, bilgi yayınlatabilecekleri, birlikte çalışabilecekleri ve sorunları eleştirel olarak tartışabilecekleri bir uygulama topluluğuna yönelik bilgi platformu olarak hizmet edebilir (Cattafi ve Metzner, 2007). İşbirliği araçlarının kullanımı, çevrimiçi bir varlık, çeşitli etkileşimler, iletişim, katılım, ilgili içerik ve daha geniş bir ilgi alanıyla ilişkiler dahil olmak üzere bir uygulama topluluğu için temel olan bazı unsurlarla karakterize edilir. İşbirlikçi araçlar, bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenmeyi, yani öğrenmeyi geliştirmek için teknoloji aracılığıyla işbirliğinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için kullanılabilir. Ek olarak, işbirlikçi araçlar akran etkileşimini ve grup çalışmasını geliştirebilir, bilgi ve bilginin bir

öğrenenler topluluğu arasında paylaşılmasını ve dağıtılmasını kolaylaştırabilir (Lipponen, 2002). Son olarak, işbirlikçi öğrenmenin önemli bir unsuru, öğrencilerin bilgileri üzerinde düşünmeye teşvik edilmesidir.

İşbirlikli öğrenme hakkında ilgi çekici araştırmalar ve tanımlamalar yapılmıştır. Felder ve Brent'e (2012) göre işbirlikli öğrenme, yüksek performanslı takımlar üzerinde çalışmanın sonucu olan öğrenmeyi ve doyum oranını artıran bir süreçtir. İşbirlikli öğrenme ortamları öğrencileri birbirlerine yardım etmeye, gruplar halinde işbirliklerine öncülük etmeye ve kendilerine verilen görev üzerinde çalışarak ortak hedefler kurmaya teşvik eder. Riley ve Anderson (2006) işbirlikli öğrenmeyi, öğrenenlerin konuyu başkalarına anlatarak ve başkalarından öğrenerek kendi kendilerine öğrendikleri pedagojik bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Yi ve LuXi'ye (2012) göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin verilen işleri yerine getirmek ve hedeflenene ulaşmak için bir grupla birlikte çalışmasıdır. Bunun sadece birlikte çalışmak olmadığını, bu nedenle doğru hazırlık, planlama ve rehberliğe de ihtiyaç duyulduğunu eklemişlerdir. Wichadee ve Orawiwnakul (2012) için işbirlikli öğrenme, bir konuyu anlamak için değişik öğrenme etkinliklerini kullanan küçük gruplarda farklı yetenek seviyelerine sahip öğrenciler için bir öğretim stratejisidir. Felder ve Brent (2012) işbirlikli öğrenmenin doğası gereği aktif bir yöntem olduğunu iddia etmektedir. İşbirliği, bireysel olarak iyi performans göstermeyen zayıf öğrenciler için fayda sağlar. Güçlü öğrenciler, daha zayıf öğrenciler için materyali açıklarken, onların boşluklarını da doldurma şansları vardır. Öğrenciler bireysel olarak çalışırken bazen görevi tamamlamayı geciktirebilir, ancak grup üyelerinden sorumlu oldukları için işi zamanında yapmak için motive olurlar.

1.10.1. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri

Johnson ve Johnson (2012) en başarılı işbirlikli öğrenme stratejilerinin beş temel faktörü paylaştığını belirtmektedir; pozitif karşılıklı bağımlılık, yüz yüze teşvik edici etkileşim, kişisel sorumluluk, sosyal beceriler ve grup işleme. Olumlu karşılıklı bağımlılık, işbirlikli öğrenme durumlarında öğrencilerin kendilerine verilen materyali öğrenmeleri ve grubun her üyesinin onu öğrenmesini sağlamaları için talep edilen ikili sorumluluk olarak tanımlanmaktadır (Sharan ve Sharan, 1990). Bireysel hesap verebilirlik, bireysel grup üyesinin performansına odaklanır; bu, her öğrencinin kendisinin ve diğer grup üyelerinin öğrenmesinden bireysel olarak sorumlu olduğu ve her üyenin grubun hedefine ulaşmasından sorumlu olduğu anlamına gelir (Johnson ve Johnson, 2012; Stenlev, 2003). İşbirlikli öğrenmede önemli olan bir diğer faktör de sosyal becerilerdir, çünkü grup hedeflerine

ulaşmak için grup üyelerinin hem hedef dili hem de sosyal becerileri geliştirmesi gerekir. Küçük grup tartişmaları, daha yüksek düzeyde akran etkileşimi ve daha fazla ğrenci katılımı sağlar (Bliss ve Lawrence, 2009). Grup işlemenin amacı, nihai sonucu gerçekleştirmek için grup üyelerinin performanslarının işbirlikçi bilgilerini analiz ederek grup çalışmasının etkinliğini arttırmaktır (Johnson ve Johnson, 2012).

1.10.2. Yabancı Dil ğretimi Sınıflarında İşbirlikli ğrenme

Son yıllarda sınıflarda yabancı dil ğretiminde işbirlikli öğrenme uygulanmaktadır. İşbirlikli ğrenme ve yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi sınıfta iyi bir uyum sağlar (Kagan, 2001). Sınıfta yabancı dil ğretiminde işbirlikli öğrenmenin etkisine ve etkililiğine dayanan araştırmalar bulunmaktadır. Crandall'a (1999) göre işbirlikli dil öğrenme, dil öğrenme, motivasyonu artırma, kaygıyı azaltma, motivasyonu teşvik etme, benlik saygısını artırma ve farklı öğrenme stillerini destekleme üzerinde olumlu faktörlere sahiptir. İkinci Dil olarak İngilizce sınıflarında işbirlikli öğrenme tekniklerinin geliştirilmesi, başarılı sınıf yönetiminde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Bassano ve Christison, 1988).

İşbirlikli ğrenme stratejisi, simüle edilmiş gerçek yaşam dil ortamı yaratarak öğrencilerin aktif öğrenmesini destekler. Yabancı dil ğretiminde işbirlikli öğrenmenin uygulanması ile öğrencilere yabancı dil öğreniminde daha fazla katılım, deneyim, etkileşim ve işbirliği yapma fırsatları sağlanmaktadır. İşbirlikçi grupta öğrenciler, aynı öğrenme amacı ile yüz yüze etkileşimde bulunarak ve birbirlerine destek olarak bir arada çalışırlar (Borich, 2007). Dil ğretmenlerinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için aktif bir öğrenme ortamı yaratmaları gerekir ve birçok avantajıyla işbirlikli öğrenme bu amaca ulaşmanın uygun bir yolu olabilir.

Suwanatbip ve Wichadee (2010) işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltmadaki etkinliğini ve 40 niversite öğrencisinin dil yeterlik puanları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Tanımlayıcı istatistikler için Yabancı Dil Sınıf Kaygı lği (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) kullanılmış, ölçek ve grubun yeterlik testlerinden n ve son test puanları hesaplanmış ve t-testi ile karşılaştırılmıştır. İşbirlikli ğrenme yaklaşımıyla öğrenme sonrasında, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler ayrıca bir bütün olarak işbirlikli öğrenmeye karşı ilgilerini artırmışlardır.

Ning (2011), Çin'de işbirlikli öğrenme yöntemlerinin yabancı dil öğretimine uyarlanmasına odaklanan deneysel bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilere dil üretimi için daha fazla fırsat sunmayı ve böylece iletişimde akıcılıklarını ve etkinliklerini artırmayı amaçlamıştır. Test sonuçları, öğrencilerin işbirlikli öğrenme sınıflarında beceri ve kelime dağarcığındaki İngilizce yeterliliğinin, özellikle konuşma, dinleme ve okumada tüm sınıf öğretiminden daha üstün olduğunu göstermiştir.

Wichadee ve Orawiwanakul (2012) çeşitli öğrenme etkinliklerinin ve İngilizce derslerinde uygulanacak yeni fikirlerin sunulduğu bir araştırmaya öncülük etmiştir. Daha önceki çalışmaların işbirlikli dil öğreniminin etkisinin sadece öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda destekleyici bir öğrenme ortamı yarattığını gösterdiğini iddia etmişlerdir. Çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yaklaşımının olumlu sonuçlarına rağmen, uygulama sırasında oluşabilecek problemlerin önüne geçebilmek için öğrenme süreci yönetimi konusunda biraz farkındalık yaratılması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

2. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan değişkenlerle ilgili yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.1.1. Web 2.0 Alanındaki Araştırma Eğilimi

Araştırma alan yazınına bakıldığında, yükseköğretimde Web 2.0 teknolojileri ile ilgili yayınlanmış materyallerin bir dizi konu ile karakterize edildiği görülmektedir; kullanımın olumlu unsurları, Web 2.0 teknolojilerini kullanmanın avantajları, Web 2.0'ın pedagojik değeri ile ilgili kritik konular ve bu teknolojilerin kullanılmasında öğretmenin rolü.

İlk olarak, alan yazına bakıldığında Web 2.0 teknolojilerinin öğretim araçları olarak kullanımının olumlu unsurları dikkat çekmektedir. Örnek olarak, Rienzo ve Han (2009), 400'den fazla öğrencisi olan bir yönetim kursunda Web 2.0 kullanmanın önemli faydalarını bulmuşlardır ve gelecekte işbirliğini yeni bir düzeye çıkarmak gibi ek faydaları olacağını öngörmektedirler. Benzer şekilde, Tsoi (2010), blogların ve wikilerin içerik zenginliği açısından Web 2.0 destekli işbirlikçi etkinliklerin entegrasyon sürecinin sonuçlarının cesaret verici ve olumlu olduğunu bildirmiştir. Ayrıca Rice (2009), Web 2.0 ortamlarında işbirlikçi yazmanın hem pratik bir araç olduğunu hem de yazarlar, nesneler ve bilgi bağlamları arasında var olan akıcı, diyalojik bir durum olduğunu iddia eder. Chu, Hwang, Tsai ve Chen (2009), Web 2.0 araçlarını etkili ve eğlenceli bir çevrimiçi işbirliği ve yönetim aracı olarak bulan Bilgi Yönetimi Programındaki 14 lisans öğrencisi hakkında bilgi vermiştir. Blau ve Caspi (2009), Web 2.0 kullanarak akranlarının yazılı ödevlerinde farklı türdeki öğrencilerin işbirliğini analiz etmiştir. Ortaklaşa yazılmış bir belgenin tek başına yazılmış bir belgeden daha yüksek kaliteye sahip olabildiğini bulmuşlardır.

İkinci olarak, araştırma alan yazını Web 2.0 teknolojilerini kullanmanın avantajlarını da vurgulamaktadır. Örnek olarak, Kittle ve Hicks (2009), okuryazarlık üzerine yeni bakış açılarından, öğrencilerin birlikte nasıl çalıştıkları ve kelime işlemciler ve wikiler gibi çevrim içi araçların eşzamanlı ve eşzamansız olarak neleri mümkün kılabileceği ile ilgili konuları

tartışmaktadır. Teknolojiyi kullanarak işbirlikçi yazmayı nasıl öğretebileceğimize ve belgede ve zihinsel olarak neler olup bittiğine nasıl dikkat edileceğine ilişkin örnek prosedürler sunarlar. Benzer şekilde, Lamb ve Johnson (2010) sınıfta konu alanlarını ele alırken aynı zamanda düşünmek, yaratmak ve paylaşmak için öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için yazma araçlarının nasıl kullanılabileceğini tartışmışlardır. Ayrıca Krebs, Schmidt, Henninger, Ludwig ve Müller (2010), web günlüklerinin ve wikilerin öğrencilerin öğrenmesini geliştirmenin ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmanın umut verici bir yolu olduğunu dile getirmişlerdir. Web 2.0'ın işbirlikçi öğrenme potansiyelini doğrulamak için deneysel araştırmalar hala gereklidir.

Üçüncüsü, Web 2.0 teknolojilerini kullanmanın avantajları ve alan yazında şimdiye kadar bildirilen olumlu sonuçların dışında, Web 2.0 teknolojilerinin geleneksel öğrenme yollarına kıyasla eğitimsel değeri ile ilgili hala bir dizi kritik konu bulunmaktadır. Araştırma alan yazını, eğitim ortamlarında işbirliği için Web 2.0'ın kullanımına ilişkin bir dizi çalışmayı göstermektedir. Elgort, Smith ve Toland (2008), wiki teknolojilerinin öğrenciler arasında işbirliğini gerektirmesine rağmen, birçok öğrencinin işbirliği içinde çalışmak yerine hala bireysel öğrenmeyi tercih ettiğini belirtmişlerdir. Luckin, Clark, Graber, Logan, Mee ve Oliver (2009), çok az öğrencinin Web 2.0 teknolojilerini kullanarak gerçek işbirlikçi öğrenmeyle ilgilendiğini, hatta çoğu öğrencinin işbirliği içinde çalışmadıklarını bildirmiştir. Ayrıca, Web 2.0'ın potansiyel yeteneklerine rağmen, Dron (2007), işbirliğini ve grup etkileşimini desteklemeyi amaçlayan sosyal yazılım aracılığıyla oluşturulan yapının pedagojik olarak yararlı olmayabileceğine ve sosyal yazılımın öğrenenlere hitap etmede başarısız olmasının birçok yolu olduğuna dikkat çekmiştir. Eleştiriler Grion ve Varisco (2007) tarafından da dile getirilmiştir. Ortaklaşa bir yazma aracı aracılığıyla, gerçek hayattaki skolastik deneyimlerin ve pedagojik teorik akıl yürütmenin bir sentezi olan vaka çalışmalarını paylaşan öğrencilerde profesyonel kimliğin ortak inşasını ve etkileşimin doğasını araştırmışlardır. Bu öğrencilerin daha fazla düşüncelerini desteklemek için bir alan sağlama ihtiyacı duyulduğunu ortaya koymuşlardır.

Son olarak, alan yazında tartışılması gereken bir diğer önemli konu da Web 2.0 teknolojilerinin kullanılmasında öğretmenin rolüdür. Parker ve Chao (2007) öğretmenin rolünün geleneksel sınıftaki kadar önemli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin, sosyal yazılımı sınıfa dahil ederek ve öğrencileri işbirlikçi yazılım araçlarını yenilikçi kullanımlara hazırlamak için bir beceri olarak Web 2.0'ı öğretmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde, Kim,

Hong, Bonk ve Lim (2009) etkili öğretmen müdahalesinin daha iyi grup performansı, işbirliği ve yansıtmaya yol açan çok önemli bir bileşen olduğunu vurgulamaktadır. Buna karşılık Prensky (2010), Web 2.0 teknolojisinin öğrencilerin temel becerileri öğrenmek ve işleri halletmek için kullandıkları bir araç olduğunu ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarının eğitime destek olması için nasıl kullanılabileceğini öğrenmeleri ve mümkün olduğunca kullanmaya teşvik edilmeleri gerektiğini öne sürmüştür.

Web 2.0 teknolojileri kapsamında yapılan tezin kapsamını belirlemek ve yapılmış olan çalışmaları görebilmek amacıyla uygulama öncesinde Türkiye'de yapılmış olan tezler "Web 2.0" şeklinde taranarak incelenip bu alandaki araştırma eğilimlerine bakılmış, toplamda 39 adet kayıt bulunmuştur. Ancak bu kayıtlardan sadece 7'sinin yabancı dil öğretimi ile ilgili olması alandaki eksikliği göstermiştir.

2.1.1.1. Web 2.0 teknolojileri ile ilgili yapılan araştırmalar

Web 2.0 ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, ülkemizde farklı dil öğretimlerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına örnekler görülebilmektedir. Son yıllarda bu yönde yapılan çalışmaların arttığı ve özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Tekin ve İlhan (2021) araştırmalarında dijital çizgi roman tasarlama olanağı sunan Web 2.0 araçlarını tanıtmış, Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanılmasının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yalçın (2021) Arapça kelimelerin öğretiminde Web 2.0 araçları üzerine bir araştırma yapmış, bu araçların nasıl kullanılabileceğine dair bilgiler vermiştir. Web 2.0 araçlarının Arapça kelime öğretiminde bulunduğu katkılarla ilgili farkındalık yaratmaya çalışmıştır.

İnal ve Arslanbaş (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde uzaktan öğretimde iletişim odaklı Web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine bir çalışma yaparak dört temel dil becerilerini geliştirmede yararlanılabilecek Web 2.0 araçlarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, bu araçların sadece uzaktan Türkçe öğretiminde değil yüz yüze eğitimde de kullanıldığında öğrencinin temel dil becerilerine katkı sağlayacağı, iletişimsel becerilerini geliştireceği ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturacağını öngörmüşlerdir.

Göker ve İnce (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının etkisini incelemiş ve uygulama yapılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya eriştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kaynar (2019) yaptığı yüksek lisans araştırmasında Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretimindeki kullanımını incelemiştir; Fransızca, Almanca ve İspanyolca öğretmenlerinin görüşlerini alarak yürüttüğü çalışmada, Web 2.0 araçlarının zengin içerik sunması, öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını arttırmak açısından önemli faydalar sunduğunu görmüştür.

Kayar (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye'deki lise öğretmenlerinin en çok kullandığı Web 2.0 araçlarını araştırmış, en çok Kahoot, Youtube ve PowerPoint'in kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu araçların motivasyonu, derse katılımı ve öğrenci etkileşimini artırması nedeniyle tercih edildiği yönünde görüşte bulunmuşlardır.

Buna ek olarak, Demir (2018) yaptığı doktora çalışmasında Türk dil sınıflarına Web 2.0'in entegrasyonu üzerine çalışmış, bu amaçla Bruner'in 5E öğrenim modeline göre hazırlanan programın sonunda Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin hem eleştirel düşünme becerileri hem de 21. yy becerilerinin gelişimi konusunda katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Gündoğdu (2017) 5. sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi için Web 2.0 teknolojileri kullanmıştır. İşbirliğine dayalı olarak yaptığı çalışmada öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili olarak Web 2.0 teknolojilerinin olumlu etkileri olduğunu bulmuştur.

Web 2.0'ın yabancı dilde kullanımıyla ilgili olarak Bozna (2017) bağlantıcılık ve bilişsel çoklu ortam öğrenme kuramları ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Elde edilen sonuçlarda Bozna (2017) yüz yüze ve uzaktan eğitim veren kurumlara ve öğretmenlere dijital yerlileri ve onların öğrenme stratejilerini daha yakından tanıma imkânı verebileceğini, yabancı dil öğrenen dijital yerlilerin bu süreçte Web 2.0 araçlarını sıklıkla kullandıklarını, içerik oluşturma ve bu içerikleri ağ bağlantıları ile paylaşma konusunda istekli ve pratik olduklarını bulmuştur.

Turhan ve Baş (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının yazma becerilerinin öğretimindeki etkisi üzerine çalışmış ve Poll Everywhere Web 2.0 aracını kullanmışlardır. Araştırmacı sonuç olarak, bu Web 2.0 aracıyla ilgili olumlu dönütler olduğunu, interaktif bir eğitim ortamının çeşitli özelliklerini sunduğu, yazmaya yönelik isteği arttırdığı ve yazma derslerinde devamlı kullanılmak istendiğini bulmuşlardır. Yazma

etkinliklerinin de kullanılan Web 2.0 aracını desteklediği, standart ders kitabına göre daha çeşitli fırsatlar sunduğu, iletişimsel bir yapıda olduğu ve zihinsel becerileri desteklediği bildirilmiştir.

Yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında Gün (2015) Skype kullanarak Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı süreç sonunda, Skype kullanımı konuşma becerisi üzerinde olumlu bir etki yapmış ancak bu gelişim, yeterli düzeyde olmadığı için grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Yüksek lisans çalışmasında Web 2.0 araçlarının geleneksel sınıf ortamına destek olarak kullanılabilirliğini araştıran Eren (2013), bu araştırmanın uygulanabilir olduğunu bulmuştur. Ayrıca, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda yürüttüğü çalışma sonucunda, öğrencilerin Web 2.0 araçlarını eğitim amaçlı kullanımına ilişkin tutumlarının da olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır..

Özel (2013) İngilizce öğretmenlerinin internet ve Web 2.0 araçları kullanımını araştırmak için tutumlarını incelemiş ve olumlu tutum içinde olduklarını bulmuş, ancak okulların sağladığı olanaklardan memnun olmadıkları için derslerde yeterince kullanamadıklarına değinmiştir.

Araştırmasında İngiliz Dili Öğretimi bölümü öğrencilerinin, Web 2.0 araçlarının, gelecekteki yabancı dil sınıflarında kullanımı hakkındaki algılarını inceleyen Keleş (2013), eğitime katılan öğretmen adayların tümünün bilgisayar okur-yazarı olduğunu ve halihazırda bazı Web 2.0 araçlarını günlük yaşamlarında kullanmakta olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak aldıkları eğitimin onları mesleki hayatlarına hazırlamada yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu çalışmayla, Wikilerin diğer Web 2.0 araçlarıyla birleştirilerek öğrencilerin okuma, yazma, dil ve kelime bilgilerini destekleyebilecek birçok başka amaç için kullanılabileceğini göstermiştir.

2.1.2. Dil Öğrenmeye İlişkin Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Gülcü (2022) Arcs-v motivasyon stratejilerinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı, kaygı ve motivasyon düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, daha önceki İngilizce dersleri ile karşılaştırıldığında motivasyon stratejileri kullanılarak işlenen

derslerin daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, derslerde yarışmalara daha fazla yer verildiği, daha fazla ödül ile teşvik edildikleri ve daha çok oyun oynadıkları ve bu sayede derse ilgilerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Soysal (2022) yabancı dil öğrencilerinin Covid-19 pandemi zorunlu çevrimiçi uzaktan eğitim dönemindeki motivasyonunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin tatmin etmeye ihtiyaç duydukları motivasyon temelli olarak yeterlik ihtiyaçları, özerklikleri ve başkalarıyla ilişkileri şeklinde üç ana kategori oluşturulmuştur.

Aydın (2021) yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin, 21. yüzyıl becerileri ile başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Aydın (2021) yükseköğretim eğitim programlarındaki İngilizce öğrenenlerin motivasyonunu incelemiş ve akademik amaçlı İngilizce ve İngilizce hazırlık programlarında olabilecek öğretimsel anlamda iyileştirmeler ve müfredat değişiklikleri açısından önerilerde bulunmuştur.

Bucak (2021) uzaktan eğitimde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklikleri ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin özerkliği ile motivasyonu arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Selçuk (2021) hazırlık sınıfı okuyan ve okumayan ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ders başarıları, yabancı dil öğrenme kaygı ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygısının İngilizce başarılarını olumsuz yönde etkilerken; öğrencilerin motivasyonlarının İngilizce derslerindeki başarıyı arttırdığı görülmüştür. Bu çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha endişeli fakat daha motive ve daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Altuntaş (2021) otomatik yazma değerlendirmenin İngilizce yazma sınıflarında kullanımını araştırmış; başarı, motivasyon ve öz-yeterlik üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucu, otomatik yazma değerlendirme dönütünün öğrencilerin yazma

motivasyonunu, yazma öz yeterliliğini ve yazma başarısını artırdığını, öğrencilerin bu sistem hakkındaki görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğunu göstermiştir.

Tavus (2021) İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin akademik motivasyonu ve yabancı dil öğrenim inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları akademik motivasyonlar ve yabancı dil inançları ortaya çıkmıştır. Sahip olunan motivasyonun ve dil öğrenme inançlarının demografik bilgilerden alınan İngilizce dili eğitimi süresi ve başlanılan kur arasında ilişkiler gözlemlense de en önemli ilişki cinsiyet alanında olmuştur.

Önce (2020) işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenim motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Girgin (2020) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ters-yüz sınıf ve web 2.0 teknolojisine yönelik algıları ve motivasyonları konusunda bir eylem araştırması yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin olumlu algılara sahip oldukları ve dil becerilerini geliştiren yüksek motivasyon seviyesine sahip olduklarını görülmüştür. Ters-Yüz Çevrilmiş Sınıf Modeli ve Web 2.0 teknolojisinin öğrencilerin 4Cs becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Web 2.0 teknolojisini Ters-Yüz Çevirilmiş Sınıf ile birleştirmenin, İngilizce dil öğrenme sürecinde öğrencilerin algılarına ve motivasyonlarına pozitif etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Gündüz (2019) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin akademik amaçlı İngilizce dersindeki motivasyonu ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğrencilerin motivasyonu ve başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Edwards (2018) kelime oyunlarının A2 seviyesinde olan öğrencilerin yazma derslerindeki motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, yazma dersinde oynanan oyunların öğrencilerin motivasyonunu artırdığını göstermiş ve öğrencilerin oyunlara karşı olumlu bir tavır sergilediği görülmüştür.

İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle Şad ve Gürbüzürk'ün (2009) tarafından yapılan çalışmada öz-belirleyicilik düzeylerini belirlenmesine çalışılmıştır. Katılımcıların orta düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları ve yüksek düzeyde

dışsal motivasyona sahip oldukları anlaşılmıştır ve içsel motivasyon ile başarı ilişkisi açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Goodman, Peterson-Badali, ve Henderson (2011) tarafından 254 üniversite öğrencisi ile Güney Afrika’da yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin, istedikleri hedefe ulaşmaya yönelik çabalarıyla yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, akademik başarıyı öncelikle gösterilen çaba ve ikinci sırada da içsel motivasyonun etkilediği görülmüştür. Ancak, akademik başarıda dışsal motivasyonun belirleyici bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

İçsel ve dışsal motivasyonun okuma becerileriyle arasında olumlu bir korelasyon olup olmadığını İngiltere’de araştıran Mcgeown, Norgate ve Warhurst’un (2012) öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile okuma etkililiği arasında olumlu bir korelasyon olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan, dışsal motivasyonda böyle bir ilişki gözlenmemiştir. Sonuç olarak, içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre okuma derslerinde daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Hayenga ve Corpus (2010) Portland-Oregon’da içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin akademik başarıya olan etkisinin incelemiş ve sonuç olarak, akademik başarının, içsel motivasyon düzeyleri ile olumlu, dışsal motivasyon düzeyleri ile olumsuz bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, sonuçlar içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkinin anlamlı ve olumlu olduğunu göstermiştir.

İngilizce öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları araştıran Carreira (2011) Japonya’da içsel motivasyonun 3. sınıftan itibaren azalmaya başladığını, buna ek olarak merak, yabancı ülkelere olan ilgi ve eğlenceli öğretim durumlarının, başka bir ifadeyle, olumlu tutumların, öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Manila’da Lucas, Pulido, Miraflore, Ignacio, Tacay, ve Lao(2010) tarafından yürütülen çalışmada yabancı dil becerilerinden hangilerinin içsel motivasyona daha fazla hitap ettiği üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinden en fazla konuşma ve okuma becerilerini içsel motivasyonla şekillendirdikleri anlaşılmıştır.

Lepper, Corpus ve Iyengar (2005) içsel motivasyonun zaman içerisinde azaldığına dair Amerika’da bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmanın sonucunda 3. sınıftan itibaren içsel motivasyonun azalmaya ve dışsal motivasyonun akademik başarı üzerinde olumsuz etkisinin ortaya çıkmaya başladığı anlaşılmıştır.

Areepattamannil, Freeman ve Klinger (2011) Kanada’da yaptıkları çalışmada, oraya göç eden gençlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının akademik başarılarına etkilerini araştırmışlardır. Sonuç olarak, Hindistan’daki öğrencilerle karşılaştırıldıktan sonra, Kanada’ya göç eden gençlerin içsel motivasyonları ile akademik başarılarının, sadece Hindistan’daki yaşlılarından değil, ayrıca Kanada’daki yaşlılarından da daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ek olarak, Hindistan’daki gençlerin dışsal motivasyonlarının, Kanada’da yaşayan gençlerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Çevrimiçi sınavların zorunlu veya isteğe bağlı olma durumlarına göre içsel ve dışsal motivasyona etkilerini araştıran Mo (2011), öğrencilerin performanslarına dışsal motivasyondansa içsel motivasyon kaynağının etkisinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

111 Afro-Amerikalı kız öğrenciyle çalışma yapan Thomas vd. (2009) dışsal motivasyonun akademik başarı ve öz-yeterlik inançları konusunda bir etkisi olmadığını bulmuşlardır.

Afzal, Ali, Aslam Khan ve Hamid (2010) Pakistan’da yaptığı araştırmada içsel ve dışsal motivasyonun üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu çalışmada, akademik başarıya olan etkisi açısından içsel ve dışsal motivasyon arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Amerika’da gerçekleştirilen çalışmada, Ferssizidis, Adams, Kashdan, Plummer, Mishra ve Ciarrochi (2010) 18-25 yaş aralığında olan katılımcıların üzerinde içsel ve dışsal motivasyonun sosyal değerlere etkisine bakılmıştır. 200 katılımcıda içsel anlamda sosyal değerlere bağlı olanların hayattan tatmin olma seviyelerinin, dışsal anlamda bağlılık duyanlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Amerika’da yapılan bir başka çalışma da Emmett (2013) tarafından 19 lise öğrencisiyle yüz yüze görüşmeler aracılığıyla yürütülmüştür. Bu araştırmada, dışsal motivasyonun öğrencilerin tutumlarına etkisi incelenmiş ve uygun dışsal motivasyon

tekniklerinin kullanıldığı takdirde öğrencilerin derslere karşı tutumlarının arttığı ortaya konulmuştur.

İspanya’da öğretmenler ve ortaokul öğrencileriyle çalışmalarını yürüten Bernaus, Wilson ve Gardner’ın (2009), öğrenci motivasyonu ile sınıf içi stratejilerin ilişkisine bakmış ve sonuç olarak, öğrencilerin motivasyonlarının ve dolayısıyla akademik başarılarının öğretmenlerin kullandığı motive edici çalışmalarla artabildiği görülmüştür.

Çin’de Yu (2010) tarafından yapılan araştırmada Çinceyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcılarda duyuşsal etmenlere bakılmış ve ikinci dil edinimi ile duyuşsal etmenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Burada elde edilen sonuçlara göre, motivasyon dil öğreniminde önemli bir yer kaplarken kaygının hem sosyo-kültürel hem de dil adaptasyonu açısından olumsuz etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Malezya’da 620 üniversite öğrencisiyle yürütülen çalışmada Bidin, Jusoff, Aziz, Salleh ve Tajudin(2009) tutum ve motivasyon ile öğrencilerin İngilizce performansı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin çoğunlukla dışsal açıdan motive oldukları, dışsal motivasyon düzeyleri arttıkça yabancı dil performanslarının da iyileştiği ve başarılarının arttığı ortaya konulmuştur.

Motivasyon ve yabancı dil kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran Zhang, Su ve Liu (2013), Çin’deki üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ile İngilizce öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve dışsal ve içsel motivasyonun yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, sınav kaygısının, genel akademik başarının, kişisel gelişimin ve yurtdışına çıkmanın da önemli bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Malezya’da yapılan ve 143 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada Ming, Ling ve Jaafar (2011) İngilizceye karşı geliştirilen motivasyon ve tutum çeşitlerinin araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonucu olarak, İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip olan katılımcıların başarı oranının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu ek olarak bu katılımcıların içsel motivasyon düzeylerinin de dışsal motivasyon düzeylerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Fransa’da Allen ve Herron (2003) tarafından yapılan çalışmada, kolej öğrencilerinin dilbilim çıktıları ve duyuşsal değişkenleri incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, dil

kaygısındaki ve bütünleştirici motivasyon artışındaki anlamlı azalmanın konuşma ve dinleme becerilerindeki başarıyı artırdığı ortaya çıkmıştır.

2.1.3. Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Pakistan’da Rukh (2014) 200 üniversite öğrencisiyle çalışmış, katılımcıların akademik başarıları ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, tutum düzeyleri yüksek olan katılımcıların akademik başarılarının da yüksek olduğu ortaya çıkmış ve akademik başarı ile tutum arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bidin vd. (2009) Malezya’da motivasyon ve tutumu bir arada inceleyerek öğrencilerin sahip oldukları tutum düzeyleri ile İngilizce öğrenim sürecinde gösterdikleri performansı incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin katıldığı çalışmada, katılımcıların yabancı dile karşı olumlu tutumları ile akademik başarıları arasında başarı lehine olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Malezya’da üniversite öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışma Ming, Ling ve Jaafar (2011) tarafından öğrencilerin İngilizceye karşı geliştirdikleri tutum ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine olmuştur. Bu çalışmanın sonunda da olumlu tutumun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve olumlu tutum geliştiren katılımcıların içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Nijerya’da akademik yetenek, tutum ve İngilizce başarıları arasındaki ilişkiye bakılan çalışmada Fakeye (2010) ortaokul öğrencileriyle çalışmış, katılımcıların sahip oldukları tutum düzeyleri ile İngilizce akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de Çelik (2022) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizce öğreniminde mobil uygulama kullanmaya karşı tutumlarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilere uygulanan eğitimin öğrencilerin teknolojiyi İngilizce öğretiminde mobil uygulama olarak kullanma konusundaki yeterlik ve inanç düzeylerini olumlu yönde artırdığı, bu konuda deneyimledikleri zorluk seviyelerine ilişkin olumsuz bakış açılarını ise azaltmaya yardımcı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mobil uygulamaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri ve kullandıkları cihaz arasında herhangi bir ilişki söz konusu değilken, öğrencilerin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür.

Aslan (2021) öğrencilerin dijital teknolojiye yönelik tutumlarının mobil cihazlar aracılığıyla İngilizce kelime öğrenimine etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, mobil cihazların kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Zengin (2020) altıncı sınıf Türk öğrencilerinin günlük tutma yoluyla İngilizce yazma becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun ikinci dilde yazmaya karşı daha olumlu tutum geliştirdiği ve yazma puanlarının kontrol grubundaki akranları ile kıyaslandığında istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Pozharina (2019) yabancı dil olarak İngilizce akademik yazma derslerinde mobil artırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş materyallerin öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeyine etkilerini incelemiştir. Zenginleştirilmiş materyallerin geleneksel yazma ders materyallerine göre daha cazip, büyüleyici, memnun edici, zevkli, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğaner (2018) ortaokul seviyesinde öğrencilerin İnternet ortamında İngilizce kullanmaya yönelik tutumları ile İngilizce okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve olumlu yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Saracaloğlu, Varol ve Evin Gencel (2014) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme düzeyleri ile bilişsel ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yabancı dil hazırlık sınıfı başarı düzeyi ile yabancı dil tutumu, akademik benlik tasarımı, yabancı dil başarı ortalaması, lise diploma notu ortalaması ve derse devam durumu arasında oldukça yüksek ve pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi, muhtemelen ileride İngilizce derslerine de girecek olan sınıf öğretmeni adayları açısından inceleyen Genç ve Kaya (2011) araştırmalarında üniversitede yabancı dil olarak okutulan İngilizce derslerine yönelik tutumlarına ve bu ders için akademik başarı düzeylerine bakmışlardır. Bu araştırmanın sonucu olarak, öğretmen adaylarının İngilizce akademik başarı düzeylerinin, ilköğretimin dördüncü ve beşinci sınıflarındaki İngilizce derslerini öğretecek düzeyde olmadığı ve tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Adayların başarı düzeyleri arttıkça İngilizce derslerine yönelik tutumlarının da olumlu

yönde arttığı görülmüştür. Bununla beraber, tutumlarını etkileyen diğer faktörlerin cinsiyet, yaş ve daha önce hazırlık eğitimi almış olup olmadıkları gibi kişisel olduğu anlaşılmıştır.

Göçer'in (2009) yürüttüğü araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu lise öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarını bazı değişkenler açısından ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersine karşı tutumlarında geldikleri ülkenin, dili öğrenme amaçlarının ve başarı durumlarının bir fark oluşturmadığı, sadece sınıf düzeyi açısından fark bulunduğu ifade edilmiştir.

Yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesi/öğretilmesi konusunu Çelebi (2009) öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin kaygı ve tutumları ile ilgili olarak araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucu olarak, materyallerin, etkinliklerin, öğretmenin dersteki tavırlarının, değerlendirme sürecinin ve hatta oturma düzeninin öğrencilerin sınıftaki kaygıları ve tutumlarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, öğrencilerin özgüvenleri, hata yapma korkusu, aile ve arkadaş tepkileri, aile baskısı kaygıları üzerinde etkiliyken İngilizcenin öğrenilme amacı ve ders veya yabancı dil öğrenimi olarak algılanması da tutumları üzerinde etkili bulunmuştur.

Motivasyonel eğilimler üzerine çalışan Yurtseven, Alcı ve Karataş (2014) temel psikolojik ihtiyaçlar ile İngilizce dersindeki akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yapmıştır. Lise öğrencileriyle çalışılan araştırmada, dersteki başarının özerklikten ve tutumdan etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisini inceleyen Kazazoğlu (2013) da önceki araştırmalara benzer olarak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarmıştır.

Akademik başarıyla yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran İnal, Evin Gencel ve Saracaloğlu'nun (2005) Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan'da lise öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, ikisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiş, kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, Web 2.0 teknolojilerine dayalı İngilizce öğretiminin bilişsel ve duyuşsal alanlara etkisi ile ilgili alanda yeterli çalışma bulunmayışı

nedeniyle doktora düzeyinde daha fazla çalışmanın yapılmasının ve yapılacak çalışmalarda nitel veya karma yöntemlerle verilerin toplanmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünüldüğü bu araştırmaya yön verilmiştir.

2.1.4. Dil Öğrenmeye İlişkin Bilişsel Stillerle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde bilişsel stillerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çok çeşitli yönlerde araştırmacıların ilgisini çekmiş olduğu söylenebilir. Ancak, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konusunda sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Öte yandan, yurtdışında yapılan çalışmalarda yabancı dil öğretimiyle ilgili daha fazla örnek bulmak mümkündür.

Aydın Bağış (2021) araştırmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 11. sınıf öğrencilerinin mesleki programları, bilişsel stilleri ve öğrenme stilleri tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, öğrencilerin bilişsel stilleri ve mesleki alanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Chen ve Hwang (2020) gerçekçi ortamları deneyimlemenin, farklı bilişsel tarzlara sahip İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşma performansları, kaygıları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, bilişsel stiller ve öğrenme biçimleri arasındaki etkileşimin öğrencilerin sözlü sunum ve konuşma kaygıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiş, İngilizce öğrenenler için bilişsel stillerin bu öğrenme moduna dahil edilmesinin faydasını desteklemiştir.

Par (2018) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin bilişsel stilleri açısından eleştirel okuma becerilerini incelenmiş ve aralarında ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin eleştirel okuma uygulamaları için öğrencilere verilen metin türlerine karşı duyarlı olmaları gerektiği, çünkü her öğrencinin metni eleştirel olarak anlama biçimlerini farklı şekilde etkileyen bilişsel stili olduğu vurgulanmıştır.

Chen ve Yeh (2017) akademik İngilizce öğretiminde ipuçlarından yararlanmanın bilişsel stillere etkisini incelemiş ve akademik İngilizce bağlamında öğrencilerin öğrenme kalıpları üzerinde bilişsel stillerin yüksek oranda etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Kusumawati ve Widiati (2017) İngilizce öğretiminde bilişsel stiller açısından kelime öğretimini incelemiş, öğrencilerin okuduğunu anlamasına etkisine bakmıştır. Araştırma

sonucunda, İngilizce okuduğunu anlamada kelime talimatları ile öğrencilerin bilişsel stilleri arasında etkileşim olduğu bulunmuştur.

Khodadady, Bagheri ve Charbgoon (2016) ilkököl öğrencilerinin bilişsel stilleri ve yabancı dil olarak İngilizce başarılarını incelemiştir. Verilerin korelasyonel analizi, bilişsel stiller ile sözlü ve toplam İngilizce başarıları arasında önemli bir ilişki kurmuştur. Başarıyla ilgili bilişsel stillerin ne alana bağımlı ne de alandan bağımsız türünün başarıyla ilişkisi olmadığı anlaşılmıştır.

2.1.5. Dil Öğrenmeye İlişkin Özyeterlikle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bilben (2021) İngilizce hazırlık sınıfı öğretim elemanlarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları ve özyeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının 21. yüzyıl becerilerini öğretme konusunda gösterdikleri kayda değer çabanın, yeni nesil öğrencileri hem Yüksek Öğretim Kurulunun belirlediği yeterliklere hem de toplum 4.0 standartlarına ulaştırmada yetersiz kaldığını bulmuştur.

Şekerci (2021) öğretim dili İngilizce lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerin akademik yazma özyeterlikleri üzerine bir yapısal eşitlik modeline dayalı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, oluşturulan model akademik yazma özyeterliğinin fikir üretme alt boyutundaki varyansın %83'ünü, yazma mekaniği alt boyutundaki varyansın %68'ini, yazma metnini geliştirme alt boyutundaki varyansın %94'ünü ve yazma için özdüzenleme alt boyutundaki varyansın %86'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Girgin (2021) İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin öğretimine ilişkin özyeterliklerinin belirlenmesi için bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonunda, İngilizce öğretmenlerin üstün yetenekli eğitime ilişkin özyeterlik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitime yönelik özyeterlik puanlarının yaş değişkeni ile yükseldiği görülmüştür. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının mesleki kıdem düzeylerinin yükseldikçe arttığı bulunmuştur.

İlbeği (2020) İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri en yüksek okuma becerisinde ortaya çıkarken bunu sırasıyla dinleme,

konusma ve yazma becerileri takip etmiştir. Kişisel özellikler açısından öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okul türü, herhangi bir işte çalışma durumu, barındığı yer ve aylık harcaması toplam İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili bulunmazken; akademik başarı, dil seviyesi ve yaşadığı yer değişkenlerinin toplam İngilizce özyeterlik inancında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Güler Oğuz (2019) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özyeterlik inançlarının, dil öğrenme stratejilerinin ve İngilizceye yönelik tutumlarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inancı ve İngilizceye karşı tutum düzeylerinin artması için dil öğrenme sürecinde daha fazla strateji kullanmaları konusunda İngilizce derslerinde strateji eğitimi verilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Ayrıca, kullandıkları stratejilerden daha fazla faydalanabilmeleri için ders dışı etkinlikler konusunda rehberlik edilmesi ve dört temel beceri ile ilgili verilen ödevlerle süreç değerlendirme yapılarak ölçme değerlendirmede çeşitlilik sağlanması tavsiye edilmiştir.

Ölmez Çağlar (2019) dördüncü sınıftaki İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin olası benlikleri, motivasyonları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelemiş ve öğretmen adaylarının İngilizce öğretmeye yönelik özerk motivasyonlarının ve özyeterliklerinin yüksek düzeyde, kontrollü İngilizce öğretme motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu belirlemiştir.

Necan (2019) lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inanç düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğu ve ayrıca öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarında tüm değişkenler (cinsiyet, okul türü, bölüm türü, İngilizce çalışmaya ayrılan süre, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları cinsiyetlerine göre incelendiğinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kolkaya (2019) ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını ve kaygılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce özyeterlik algı düzeyleri ile İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ki, bu da öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerinin artmasıyla İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin azaldığı anlamına gelmektedir.

Üstünlüoğlu (2019) İngilizcede özyeterlik algısı, öğrenme-çalışma yaklaşımları ve İngilizce okuduğunu anlama başarısını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce okuma, yazma ve konuşma özyeterlikleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının İngilizcede okuduğunu anlama başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu yordayıcılardan en güçlü olanı okuma özyeterliği olarak bulunurken, dinleme özyeterliği ile yüzeysel öğrenme yaklaşımının okuma başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir.

Kılınç ve Demir (2019) yabancı dil hazırlık okulunda özyeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, özyeterlik inancı ile yabancı dil kaygısı arasında olumsuz bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte, kadın katılımcıların üretken özyeterlik inançlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüş ayrıca kadın katılımcıların akademik başarıları erkek katılımcılardan daha yüksek değerler ortaya koymuştur.

Taşdemir (2018) yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde lise öğrencilerinin iletişime isteklilikleri ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların İngilizceye dair düşük bir özyeterlik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların İngilizce iletişime isteklilik ve özyeterlik algıları arasında önemli ve orta derecede bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

İyitoğlu (2018) ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ters yüz sınıf yönteminin düz anlatıma dayalı öğretim yapılan geleneksel sınıftan Türkiye 'de yükseköğretim kurumlarında İngilizce başarısını artırmada, bu başarının kalıcılığını sağlamada ve bu performansın iki güçlü belirleyicisi olan tutum ve özyeterliği geliştirmede daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Çitil (2018) üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, program uygulamaları sonunda öğrencilerin algıladıkları İngilizce özyeterlik düzeylerinin tüm dil becerilerinde anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Ayrıca, İngilizce öğrenme süresinin algılanan özyeterlik üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin özyeterlik algılarını hata yapma, kendini ve düşüncelerini ifade edememe ve alay edilme korkularının olumsuz; üretime dayalı uygulamalı etkinliklerin, İngilizceyi günlük yaşama dâhil etmenin, program

uygulamalarında rol ve sorumluluk üstlenme çabasının, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerin örnek alınan olumlu davranışlarının ve öğretmenlerin olumlu söylemlerinin ise özyeterlik algısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Tüm bu çalışmalar dikkatle incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının üniversite düzeyinde yabancı dil sınıflarındaki etkileri farklı değişkenler açısından kapsamlı olarak araştırılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın alana farklı bir bakış açısı kazandırabileceği ve eksikliği giderebileceği düşünülmüştür.

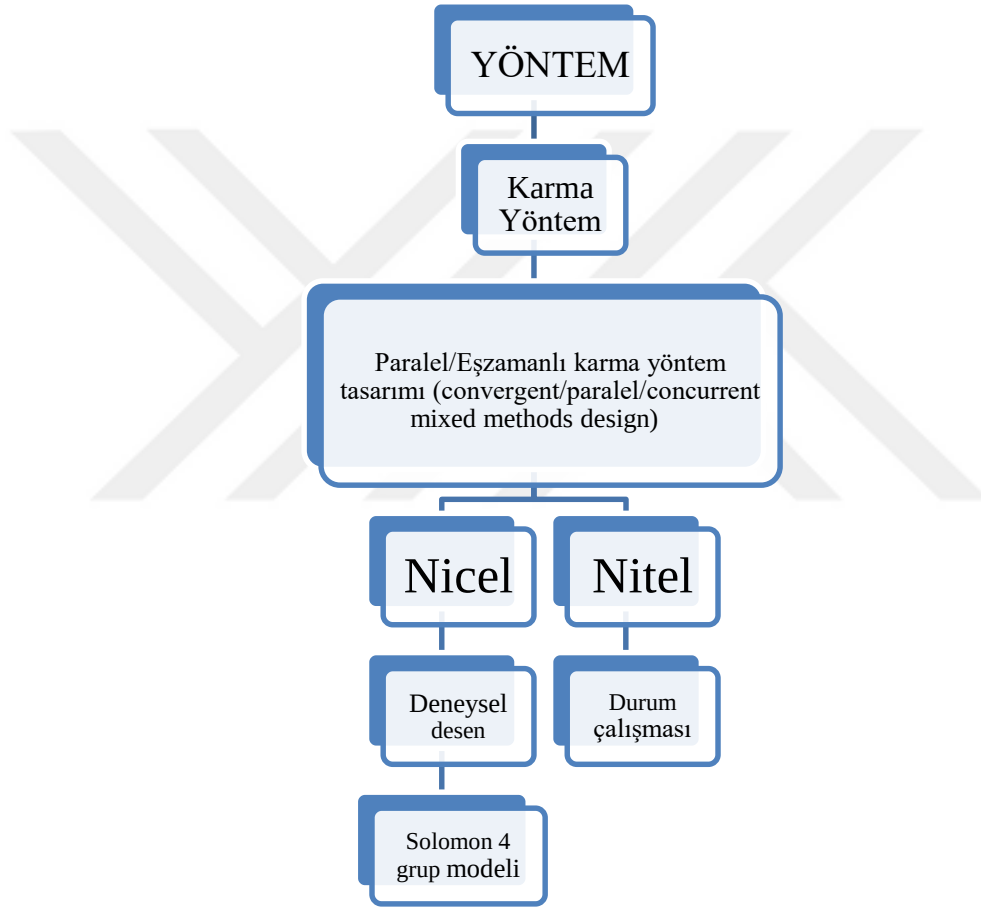


3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analiz teknikleri, nicel veri analiz teknikleri ve nitel veri analiz tekniklerinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni



Şekil 3.1. Araştırma Yöntemi

Şekil 3.1.'de görüldüğü üzere, bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel veri ya da yöntemlerin tek bir araştırmada birlikte kullanıldığı araştırma türüdür (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Karma yöntemde araştırmacı araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplar ve analiz eder. Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek ya da sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek kaydıyla harmanlar; araştırmanın vurgusuna

göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir. Bu işlemleri tek bir çalışma içerisinde ya da bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır. Bu işlemleri, felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir (Creswell ve Clark, 2015). Nicel ve nitel tekniklerin aynı çerçeve içerisinde kullanımı ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını kuvvetlendirmektedir. Daha da önemlisi, karma yöntemleri kullanan araştırmacıların, belirledikleri araştırma sorularıyla ilişkili olan yöntem ve yaklaşımları seçme şansları daha fazladır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının seçeneklerini kısıtlamaktan çok, araştırma sorularına cevap ararken çoklu yaklaşımları kullanmaya çalışır. Karma yöntemin amacı pek çok durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemek değil, kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmektir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Yani, farklı yöntem ve tasarımlardan edinilen sonuçların birbirine yakınlığı veya birbirini desteklemesi araştırılır.

Bu çalışmada, karma yöntem tasarımlarından paralel (eşzamanlı) tasarım temel alınmış, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilmiştir. Bu durumda, öncelik her iki veri türü için eşittir. Veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması esnasında birleştirme gerçekleştirilebilir (Creswell, 2014). Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğine bakmaya çalışıldığında faydalıdır (Baki ve Gökçek, 2012).

Araştırmada, örneklem seçiminde ise yansız atama kullanılmıştır. Bu örneklem türünde tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bu araştırma, nicel boyutu açısından bakıldığında, deneysel modelde desenlenmiştir. Deneysel modeller, neden-sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Deneme modellerinin, ilgili alan yazında yer almış pek çok türü vardır. Bazı sınıflandırmalar, denenmek istenen değişken sayısı ve düzeyine göre, bazıları ise denemede kullanılan grup sayısı ile değişkenlerin kontrolünde alınabilen önlemlere göre yapılmaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada kullanılan deneme modeli, Solomon 4 grup modelidir. Solomon 4 grup modelinde, yansız atama ile oluşturulmuş dört grup bulunur. Bunlardan ikisi deney, ikisi de kontrol grubu olarak kullanılır. Her grupta, deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde,

deney öncesi ölçmeler, biri deney ve öteki kontrol olmak üzere, yalnızca iki grup üzerinde yapılır. Ön testin uygulanmadığı 3. ve 4. gruplar testin etkisini denetlemek için kullanılır. Son test ile girişimin etki derecesi görülebilir. Solomon 4 grup modeli, iç ve dış geçerliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modelidir. Örneklem büyüklüğünün artmasıyla dış geçerlik artar (Büyüköztürk, 2001). Tablo 3.1.'de Solomon 4 grup modelinin çalışma süreci gösterilmektedir:

Tablo 3.1. Solomon 4 Çalışma Süreci

Çalışma Süreci				
Gruplar	Rastlantısallık	Ön test	Deneysel etmen bileşenleri	Son test
Deney	R	T1	G	T2
Kontrol	R	T1		T2
Deney	R		G	T2
Kontrol	R			T2

T: Bağımlı değişkenin ölçümü

G: Bağımsız değişkenin (girişimin) uygulanması

R: Deney ve kontrol grubunun rastlantısal yöntemle oluşturulması

Bu araştırmada, nicel veriler, deneme modelinde kullanılan ölçme araçlarıyla; nitel veriler ise araştırma tasarımında çeşitleme (triangulation) stratejisiyle toplanması planlansa da 30 Ekim 2020'de İzmir'de meydana gelen 6.9 büyüklüğündeki depremde araştırmacının depremde olması nedeniyle veri kayıplarından dolayı gözlem boyutu çıkarılarak analiz edilmiştir. Bu nedenle, nitel boyutta kullanılan yöntemler; görüşme ve doküman incelemesidir. Görüşmeler, programın uygulamasından sonra öğrencilerin programa yönelik görüşlerini almak amacıyla deney grubundan seçilen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, program uygulanırken her ders sonunda deney grubundaki öğrencilerin o dersle ilgili düşüncelerini yazdıkları kayıt defterleri tutulmuştur. Kayıt defterleri, katılımcıların düşüncelerini ve değerlendirmelerini aktardıkları günlüklerdir (Williamson, Leeming, Lyttle ve Johnson, 2015).

Bu araştırmada, nitel boyutu açısından, durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması yaklaşımı, doğal gerçek yaşam bağlamında, ilgilenilen bir konu, olay veya fenomen hakkında derinlemesine bir değerlendirme elde etme ihtiyacı olduğunda özellikle yararlıdır. Bu yaklaşım, karmaşık sorunların gerçek yaşam ortamlarında derinlemesine, çok yönlü araştırılmasına izin verir. Bu, eldeki konuyu daha iyi anlama fırsatı verir ve bireyin herhangi bir konuda önyargı potansiyelini azaltır. Durum çalışması, karmaşık bir konunun gerçek yaşam bağlamında derinlemesine ve çok yönlü bir anlayışını oluşturmak için

kullanılır ve özellikle sosyal bilimlerde ve çok çeşitli disiplinlerde yaygın olarak kullanılan bir araştırma tasarımıdır (Meyer, 2001). Durum çalışması, karmaşık konuların araştırılmasına ve anlaşılmasına izin verdiği ve özellikle bütüncül, derinlemesine bir araştırma gerektiğinde sağlam bir araştırma yöntemi olarak kabul edildiği için bu araştırmada tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler oluşturulmuştur. Yansız atama yoluyla dört sınıftan ikisi kontrol, ikisi deney grubu olarak belirlenmiştir. Yansız atama, veri toplama işi başlamadan önce bir denek için deneysel koşullardan her birine atanma olasılığının eşitliğini ifade eder. Başka bir deyişle, yansız atamada bir deneğin herhangi bir deneysel koşulda bulunma olasılığı, başka bir deneğin aynı koşulda bulunma olasılığına eşittir. Örnekleme giren elemanların (deneklerin), karşılaştırılmak üzere oluşturulan gruplara atanmalarındaki yanlılık, daha başlangıçta, ayrı özellikte grupların doğmasına neden olur. Örneğin, deneme ve kontrol gruplarından birinin daha zeki deneklerden oluşması, öğretim yöntemi deneme sonuçlarının karşılaştırılmasını olanak dışı bırakabilir. Bu nedenle, örnekleme giren elemanlar ya eleştirilerek ya da yansız atama ile gruplara ayrılmalıdır (Hovardaoğlu, 2000). Cinsiyetleri eşit sayıda dağılım gösteren sınıflardaki katılımcı sayılarına bakıldığında; deney grubu Gm27'de 13 öğrenci, deney grubu Gm01'de 17 öğrenci, kontrol gruplarında ise Grup 1'de 17 öğrenci, Grup 2'de 15 öğrenci düzenli katılım göstermiştir.

Kontrol gruplarında derse giren öğretim elemanı, araştırmacı ile benzer yaşlarda, eşdeğer mesleki deneyim ve eğitim düzeyine sahip olan meslektaşdır. Araştırmacı ve çalışma arkadaşı her hafta düzenli olarak toplantılar gerçekleştirmiş ve programların sorunsuz ilerlemesine özen gösterilmiştir. Kontrol gruplarında okulun belirlemiş olduğu ders programının dışına çıkmayarak standart öğretime devam edilmiştir. Bu öğretimde, okulun hedefleri temel alınarak verilen program doğrultusunda dersin materyallerinin düzenli kullanımı söz konusudur.

3.3. İhtiyaç Analizi

İngilizce öğretimi konusunda yapılan bu çalışma öncesi okulda yazma ve okuma öğretimi konusunda yaşanan sıkıntıları belirlemek, okulun mevcut durumunun analizini yapmak, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, fırsat ve tehditlerin ne olduğunu ortaya

koyabilmek ve bu doğrultuda ihtiyaçları ve oluşturulabilecek stratejileri belirleyebilmek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Okuldaki ğrencilerin güçlük çektiği noktalar, öğrencilerden beklenenler, yaşanan sorunlar, eksiklikler, okulun fırsatları ve güçlü yönleri, derslerde teknoloji kullanımı nasıl olduğu ve önerilerini belirlemek amacıyla okulda görev yapan İngilizce okutmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma deseninde betimsel ihtiyaç analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşmeler, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan 2 yönetici ve 6 İngilizce okutmanı olmak üzere toplam 8 ğretim elemanıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan ğretim elemanları harflerle kodlanmıştır.

Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır (EK 1.). Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım ve şimşek, 2004). Veriler kategorilere ayrılarak nitel olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, mevcut durumu net olarak ortaya koyabilmek ve buna uygun stratejiler geliştirebilmek amacıyla SWOT analizi yapılmıştır. SWOT güçlü yönler (Strenghts), zayıf yönler (Weaknesses), fırsatlar (Opportunities) ve tehditler (Threats) sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmuştur. SWOT dış evre analizi ile ortaya konulan, belirlenen olanaklar ve tehditlerin i evre analizinde örgütün kuvvetli ve iyileştirmeye açık yönleri ile karşılaştırılmasının yapılmasıdır. SWOT analizi, stratejinin ve yol haritasının çizilmesinde yardımcı olmak için oluşturulmuş bir yöntem olarak da ele alınabilir. Eğitim yöneticileri SWOT analizi ile kendi toplumun ihtiyaçlarına odaklanarak daha iyi hizmet için bir sınırları belirler. Böylece g çözümlemesiyle strateji geliştirenler için i (güçlü ve zayıf) ve dış (fırsat ve tehditler) faktörleri sınıflandırarak daha derin ve detaylı stratejiler belirlenmesine aracılık eder. Okulların çevrelerindeki meydana gelen değişimleri takip edebilmeleri ve bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri için kendi içlerinde bu değişimi kabullenmeleri gerekmektedir. Eğitimde bu şekilde rgt olarak değişimin gerçekleştirilmesinde stratejik planlama önemli bir noktadadır. Güçlü bir stratejik planlama ile geleceğe ilişkin hedefler, vizyon ve misyon belirlenebilir, okulların güçlü ve zayıf yanları ile karşılaşabilecekleri fırsatlar ve tehditler ortaya konulabilir (zan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015).

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri ve eğitim düzeyleri Tablo 3.2’de verildiği gibidir:

Tablo 3.2. Öğretim Elemanı Eğitim ve Deneyim Bilgileri

	Eğitim Durumu (f)	Deneyim (yıl)
Lisans	2	10 – 12
Yüksek Lisans	3	16 – 18 – 19
Doktora	3	8 – 15 - 20

Tablo 3.2.’de görüldüğü üzere, görüşü alınan öğretim elemanlarından 2’si lisans mezunu ve mesleki deneyimleri 10 yıl ve 12 yıldır. 3 kişi yüksek lisans mezunu olup mesleki deneyimleri 16 yıl, 18 yıl ve 19 yıl şeklindedir. Kalan 3’ü ise doktora eğitimine devam etmekte olup mesleki deneyimleri 8 yıl, 15 yıl ve 20 yıl şeklindedir. Yöneticilerden biri erkek, geri kalan katılımcılar kadındır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentileri Tablo 3.3’te gösterilmiştir:

Tablo 3.3. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerden Beklentileri

Beklentiler	f
İngilizceyi sevme	5
Okuma-yazma becerilerini geliştirme	6
Birebir çeviri yapmama	2
Kendilerini ifade etmeleri	2
Strateji ve teknikleri kullanabilme	8
Ana düşünceyi göz gezdirmeye anlayabilme	3
Bağlam içinden ve formdan kelime anlamı çıkarabilme	4

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının öğrencilerden en büyük beklentileri strateji ve teknikleri etkin şekilde kullanabilmeleridir (f = 8). Bunu okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri (f = 6) ve İngilizceyi sevmeleri (f = 5) takip etmektedir. 4 kişi bağlam (context) içinden ve kelimenin formuna göre kelimelerin anlamlarını çıkarabilmelerini, 4 kişi ana düşünceyi hızlıca göz gezdirerek anlayabilmelerini, 2 kişi birebir çeviri yapmamalarını ve kendilerini ifade edebilmelerini beklediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3.4’te kurumun Reading ve Writing dersleriyle ilgili yaşadığı sorunlar verilmiştir:

Tablo 3.4. Reading / Writing Derslerinde Yaşanan Sorunlar

Yaşanan Sorunlar	f
Anadilin fazla kullanılması ve çeviri yapma eğilimi	7
Zayıf okuma alışkanlıkları	8
Yeterli alıştırmaya yapılmayışı	6
Strateji ve teknik kullanımında zorlanma	8
Ezbere dayalı, sözlük bazlı çalışmalar	4

Tablo 3.4.'te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarına göre Reading – Writing dersleriyle ilgili olarak yaşanan sorunların başında öğrencilerin zayıf okuma alışkanlıkları ($f = 8$) ve strateji ve teknik kullanımında zorlanmaları ($f = 8$) gelmektedir. Bunu, anadilin fazla kullanımı ve öğrencilerin çeviri yapma eğilimleri ($f = 7$) ile yeterli alıştırma yapılmaması ($f = 6$) takip etmektedir. 4 öğretim elemanı ise ezbere dayalı ve sözlük bazlı çalışmaların sorun olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre kurumda gelişimi engelleyen eksiklikler Tablo 3.5'te verilmiştir:

Tablo 3.5. Gelişimi Engelleyen Eksiklikler

Eksikler	f
Uygun program sıkıntısı	5
Doğru materyal seçilmeyişi	3
Öğretmen eğitimlerinin azlığı	2
Akran görüşü alınabilecek toplantılar yapılmayışı	1
Motive edici öğrenci çalışmaları olmayışı	5

Tablo 3.5.'te görüldüğü üzere, uygun bir programın kullanılmayışı ($f = 5$) ve motive edici öğrenci çalışmalarının olmayışı ($f = 5$) kurumda okuma ve yazma becerilerinin gelişimini engelleyen eksikliklerin başında görülmektedir. Doğru materyal seçilmeyişi; başka bir deyişle, kullanılan kitapların öğrenci kitlesine ve hedeflere uygun olmayışı da gelişimi engelleyen bir diğer faktör olarak görülmektedir ($f = 3$). Ayrıca, 2 öğretim elemanı öğretmen eğitimlerinin yeterli olmadığı ve 1 öğretim elemanı da akran görüşü alınabilecek toplantıların yapılmayışı yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının derslerde teknolojiyi kullanma oranları Tablo 3.6'da gösterilmiştir:

Tablo 3.6. Derslerde Teknoloji Kullanımı

Teknoloji kullanımı	f
Okuma etkinliğinde parça dinlenmesi ve video gösterimi	5
Yazma etkinliğinde online sözlük kullanımı	1
Kullanılmayan	3

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere, derslerde teknoloji kullanımıyla ilgili olarak 5 öğretim elemanı Reading dersinde okuma parçalarını kayıttan dinlettiğini ve kitapta video bölümlerini izlettiğini, 1 öğretim elemanı Writing dersinde online sözlük kullanıldığını ve 3 öğretim elemanı da derslerde programı yetiştirme sıkıntısı yaşamaları nedeniyle teknolojik uygulamaları kullanamadıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.7’de öğretim elemanlarına göre kurumun olumlu yanları listelenmiştir:

Tablo 3.7. Kurumun Olumlu Yanları

Olumlu yanlar	f
Gelişime açık	7
Reading club	8
Haftanın paragrafı uygulaması	5

Tablo 3.7.’de görüldüğü üzere, Reading Club etkinliklerinin olması ($f = 8$), kurumun gelişime açık bir vizyona sahip olması ($f = 7$) ve Writing derslerinde haftanın paragrafı uygulamasıyla o hafta en iyi paragrafı yazmış olan öğrenciye ödül verilmesi ($f = 5$) kurumun olumlu yanları olarak belirtilmiştir.

Tablo 3.8’de öğretim elemanlarının Reading ve Writing derslerine yönelik yapmış oldukları öneriler verilmiştir:

Tablo 3.8. Öneriler

Öneriler	f	%
Daha fazla pratiğe teşvik edici çalışmalar	8	100
Online alıştırmaların kullanılması	3	37,5
Becerileri entegre kullanıma yönlendiren program uygulamaları	1	12,5
Gelişen teknolojinin sınıflarda kullanılması ve buna uygun öğretmen eğitimleri	5	62,5

Tablo 3.8.’de görüldüğü üzere, 8 öğretim elemanı öğrencileri daha fazla pratik yapmaya teşvik edici çalışmalar yapılmasını, 5 öğretim elemanı gelişen teknolojiden yararlanarak bunun sınıflarda kullanılma yoluna gidilmesi ve nasıl kullanılacağına dair gerekli öğretmen eğitimleri verilmesini, 3 öğretim elemanı derslerde online alıştırmaların kullanılmasını ve 1 öğretim elemanı ise becerileri entegre (bütünleşik) kullanıma yönlendiren bir program geliştirilip onun kurumda uygulanmasını önermiştir.

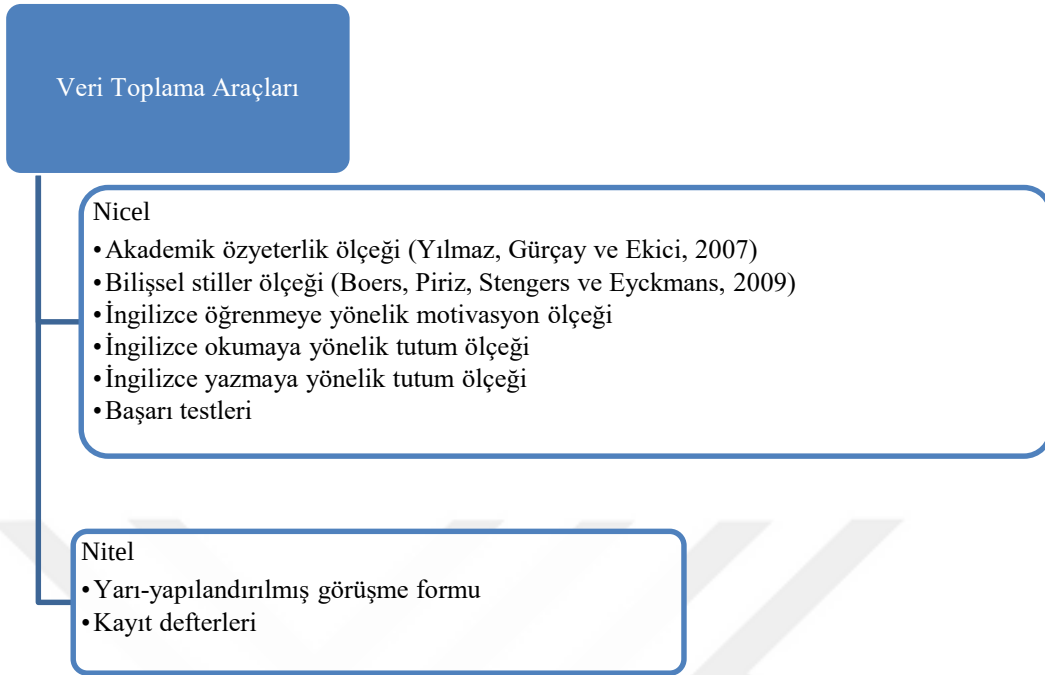
Tablo 3.9’da öğretim elemanlarının görüşlerine göre oluşturulmuş SWOT analizi gösterilmektedir:

Tablo 3.9. SWOT Analizi

SWOT	
Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
Okulun sahip olduğu akademik kadro Gelişime açık bir kurum oluşu Reading Club Haftanın paragrafı uygulaması	Fiziki olanaklar Genel öğrenci profili • Alıştırma yapılmayışı • Çeviriye yönelme • Strateji kullanamama • Zayıf okuma-yazma alışkanlığı
Fırsatlar	Tehditler
Yeni program geliştirilmesi olanağı Teknolojik gelişimlerin eğitimde kullanılabilmesi Mesleki eğitim verebilecek öğretim elemanlarına sahip oluşu Akran görüşü alınabilecek toplantı olanağı Öğrenci motivasyonunu artırmaya uygun çalışma ortamı	Maddi olanaklar Dersliklerde kullanılan internetin sıklıkla kesintiye uğrayabilmesi Programlara ve materyallere karşı negatif algı

Tablo 3.9.’da görüldüğü üzere, okulun güçlü yönleri, sahip olduğu akademik kadro, kurumun gelişime açık bir vizyona sahip oluşu, Reading Club ve haftanın paragrafı uygulamaları şeklindedir. Fiziki olanaklarla ilgili yaşanan sıkıntılar ve genel öğrenci profili okulun zayıf yönleri olarak görülürken; maddi olanakların sınırlı oluşu, dersliklerde kullanılan internette sıklıkla kopmaların yaşanması ve öğretim elemanlarının programa ve materyallere karşı negatif bir algıya sahip oluşu okulun sahip olduğu tehdit unsurları arasında gösterilmiştir. Öte yandan, okul, yeni program geliştirilebilmesi olanağı, teknolojik gelişimlerin eğitimde kullanılabilmesi, akran görüşlerinin alınabileceği toplantıların yapılabilme olanağı ve öğrencilerin motivasyonlarını artıracabilecek çalışma ortamları gibi fırsatlara da sahiptir. Sonuç olarak, teknolojiyi de içeren yeni bir program geliştirilerek ve akademik kadroya verilecek eğitimlerle; aynı zamanda, öğrencilerin yabancı dil kullanımı ders dışı etkinliklerle zenginleştirilerek, Reading club ve haftanın paragrafı uygulamalarını daha fazla önplana çıkararak öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde strateji ve teknikleri daha fazla kullanarak zayıf görülen okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Yapılan araştırmanın bu bağlamda kuruma katkıda bulunacağına inanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları



Şekil 3.2. Veri Toplama Araçları

Şekil 3.2.'de görüldüğü üzere, bu araştırmada veriler; akademik özyeterlik ölçeği (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007), bilişsel stiller ölçeği (Boers, Piriz, Stengers ve Eyckmans, 2009), araştırmacının hazırladığı İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği (Ek 2.), araştırmacının hazırladığı İngilizce okumaya yönelik tutum ölçeği (Ek 3.), araştırmacının hazırladığı İngilizce yazmaya yönelik tutum ölçeği (Ek 4.), okuma ve yazma becerilerine ve kelime bilgisine yönelik okulun kullandığı materyale göre hazırlanmış olduğu başarı testleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek 5.) ve kayıt defterleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarında gözlem formları da kullanılmasına rağmen araştırmacının depremzede olması nedeniyle veri kayıpları oluşmuş ve gözlem notları analiz sürecinden çıkarılmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testleri, okulun standart uygulamada kullandığı ve okul materyalinin sağladığı başarı testlerinden oluşmuştur. Ayrıca, yazma derslerinde kullanılan yazma konu başlıkları okulun sınav hazırlama birimi tarafından standart olarak kullanılan materyallere dayanarak seçilmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler 3 adet yazma dersi ve 3 adet okuma dersi sınavı almışlardır.

Bu çalışmada kullanılan bilişsel stiller anketi (Style of Memory Questionnaire) Boers, vd. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Anket, tek boyutlu 20 maddeden oluşmaktadır. Buna ek olarak, kullanılan akademik özyeterlik ölçeği, orijinalinde Jerusalem ve Schwarzer

(1981) tarafından geliştirilen ve tek boyut içeren, akademik özyeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “4’lü Likert Tipi Ölçek” (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor) formundadır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa değeri .87 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin geçerliğini içerik, mantık ve psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonuna bakarak test etmişlerdir. Bu amaçla uygulanan Benlik Saygısı Ölçeği ve Performans Korkusu Ölçeği ile Akademik Özyeterlik Ölçeği arasındaki korelasyonlar sırasıyla .37 ve -.49 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin içeriğinin konuya uygunluk gösterdiğini ve test edilen diğer psikolojik özelliklerin ölçeğin geçerliği için bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Jerusalem ve Schwarzer, 1981). Bu ölçek daha sonra Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış, bu araştırmada da Türkçe çeşidi kullanılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, Türkçe ölçeğin de orijinal ölçek gibi tek boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Schwarzer ve Jerusalem tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geçerlik analizinde Benlik Saygısı Ölçeği ile gösterdiği korelasyonun .370 olduğu; Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin ise .435 olduğu ve bunun ölçeğin geçerliği ile ilgili bilgileri desteklediği tespit edilmiştir (Jerusalem ve Schwarzer, 1981). Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri .87 olarak belirtilmiştir. Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri ise .79 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları, Türkiye şartlarında Akademik Özyeterlik Ölçeğinin, üniversite öğrencilerinin akademik öğrenimlerine ilişkin özyeterliklerini belirlemek amacı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Ölçekler kullanılmadan önce ilgili kişilere eposta yoluyla ulaşılarak kullanım izni alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna bakıldığında, genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015). Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenirliğini belirlemektedir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \phi) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ϕ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu çalışmada, kodlayıcılar arası görüş birliği %93 olarak tespit edilmiş, içsel tutarlılığı ve güvenirliği sağlanmıştır.

Bunların yanı sıra, araştırmacının geliştirdiği ölçekler için geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış, uzman görüşleri alınmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

3.5. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

3.5.1. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analizin amacı ölçülmek istenen yapının ne derecede ölçüldüğünün, ölçekte yer alan boyut sayısının ve iyi çalışmayan maddelerin belirlenmesidir. Yapılan ilk analiz sonucunda hiçbir boyuta yer vermeyen maddeler ile beklenen yönde çalışmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her bir madde tek tek çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu yaklaşımda ölçekten çıkarılan maddeler içsel motivasyon alt boyutu için 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22 numaralı maddeler olmak üzere toplam 9 madde çıkarılmıştır. Dışsal motivasyon alt boyutu için ise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 18, 19, 21 numaralı maddeler olmak üzere toplamda 12 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde boyutlara ilişkin özdeğerler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.10. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğerleri

Bileşen	Özdeğerler	
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	9.05	28.28
2	3.73	40.01

Ölçeğe ilişkin özdeğerler dikkate alındığında ölçeğin iki alt boyuttan oluştuğu sonraki boyutların özdeğerinin 1'den küçük olduğu bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır. Maddelerin alt boyutlara verdikleri faktör yükleri ise Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri

Madde	1. Boyut	2. Boyut
i1	.781	
i2	.606	
i3	.863	
i4	.659	
i5	.824	
i6	.845	
i7	.737	

i8	.716	
i9	.724	
i12	.403	
i18	.811	
i19	.408	
i20	.464	
i23	.607	
i24	.540	
i25	.596	
i26	.616	
i27	.569	
i28	.521	
d9		.425
d10		.364
d12		.608
d13		.666
d14		.557
d15		.552
d16		.587
d17		.643
d20		.635
d22		.314
d23		.392
d24		.382
d25		.407

Tablo 3.11. incelendiğinde içsel motivasyon maddelerinin tamamı 1. Faktöre, dışsal motivasyon tamamı ise 2. Faktöre yük vermiştir. Bu nedenle 1. Faktör İçsel Motivasyon Alt Boyutu, 2. Faktör ise Dışsal Motivasyon Alt Boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda her bir maddenin ait olduğu alt boyut ile korelasyonları incelenmiştir. İlgili tablo incelendiğinde maddelerin tümünün ait oldukları alt boyutlarla kabul edilebilir korelasyonları vardır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach- α güvenirlik katsayıları içsel motivasyon alt boyutu için 0.93, dışsal motivasyon alt boyutu için 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach- α güvenirlik katsayısı ise 0.91 değerini almaktadır.

Bir ölçme aracının güvenirlik katsayısının 0.70 değerinin üstünde olması ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır (Nunnally, 1978). Ölçeğin hem alt boyutlarından hem de tümünden elde edilen Cronbach- α güvenirlik katsayılarının 0.70 değerinin oldukça üzerinde olduğu dikkate alındığında ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.12. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon ve Güvenirlik Değerleri

Boyut	Madde	Madde Test Korelasyonu	Alpha
İçsel Motivasyon	i1	.743	0.93
	i2	.575	
	i3	.827	
	i4	.632	
	i5	.780	
	i6	.806	
	i7	.704	
	i8	.697	
	i9	.709	
	i12	.390	
	i18	.780	
	i19	.393	
	i20	.441	
Dışsal Motivasyon	i23	.599	
	d9	.425	0.85
	d10	.364	
	d12	.608	
	d13	.666	
	d14	.557	
	d15	.552	
	d16	.587	
	d17	.643	
	d20	.635	
	d22	.294	
	d23	.392	
	d24	.380	
	d25	.382	

3.5.2. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar

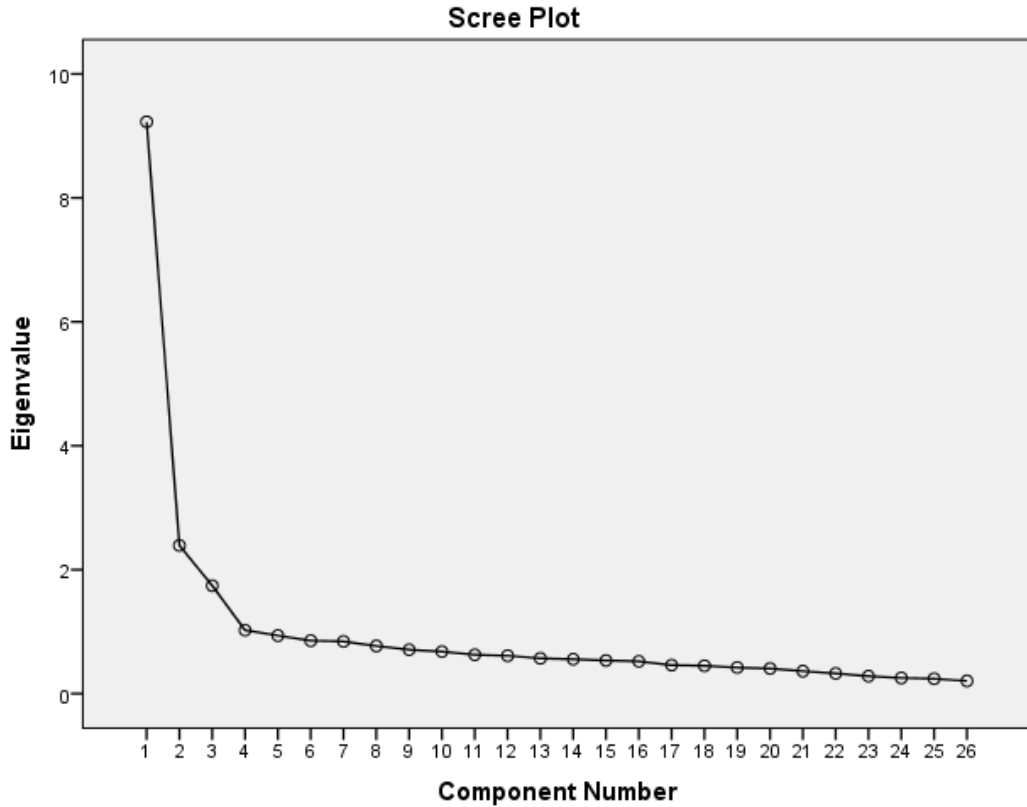
Ölçek geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının elde edilmesi amacıyla 448 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda bazı maddelerin istenildiği gibi çalışmadığı görülmüştür. Bu maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçemediği anlaşıldığından ölçekten çıkarılmışlardır. Madde çıkarma işlemi her bir maddenin ölçekten çıkarılmasından sonra tekrar AFA yapılarak sonlandırılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler, madde 4, 6, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48 olarak belirlenmiş ve toplam 23 madde ölçekten çıkarılarak 26 maddeden oluşan İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği elde edilmiştir.

Ölçeğin KMO testi sonucu $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin faktörlenebilir olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin boyut sayısının belirlenebilmesi için özdeğerler incelenmiş ve aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.13. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğerleri

Bileşen	Özdeğerler	
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	9.23	35.49
2	2.39	44.68
3	1.74	51.39
4	1.02	55.32

Tablo 3.13. dikkate alındığında özdeğeri 1'den büyük 4 boyut olduğu görülmektedir. Ancak değerler incelendiğinde ilk bileşenin baskın olduğu ve bu nedenle de ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aşağıda verilen grafik incelendiğinde de bu durum görülebilir.



Grafik 3.1. Özdeğerlere İlişkin Yamaç Grafiği

Ölçeğin tek boyutlu olduğu anlaşıldıktan sonra tüm maddeler tek boyuta toplanarak yeniden incelenmiştir. Maddelerin faktör yükleri Tablo 3.14.'te verilmiştir.

Tablo 3.14. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Madde-Faktör Yükleri

Madde	Boyut
madde1	.732
madde2	.620
madde3	.713
madde5	.408
madde7	.619
madde8	.632
madde12	.639
madde13	.394
madde14	.746
madde15	.409
madde16	.482
madde21	.458
madde22	.654
madde23	.677
madde24	.642
madde25	.764
madde28	.699
madde30	.472
madde32	.611
madde34	.462
madde37	.622
madde38	.550
madde41	.491
madde45	.600
madde47	.626
madde49	.510

(*Bu maddeleri yeni formda sıralı olacağı için 1'den 26'ya sıralayacağım.)

Tablo 3.14. incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin son hali 26 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur, aynı zamanda varyansın %35'ini açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach- α güvenirlik katsayısı ile maddelerin ölçekle korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğe ait Cronbach- α güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 70 değerinden yüksek olduğundan ölçek güvenilir olarak ifade edilebilir. Maddelerin ölçeğin toplamı ile korelasyonu ise Tablo 3.15.'te verilmiştir.

Tablo 3.15. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon ve Güvenirlik Değerleri

Madde	Boyut
madde1	.685
madde2	.568
madde3	.664
madde5	.379
madde7	.574
madde8	.585
madde12	.587

madde13	.370
madde14	.702
madde15	.384
madde16	.434
madde21	.431
madde22	.603
madde23	.628
madde24	.594
madde25	.722
madde28	.657
madde30	.425
madde32	.565
madde34	.436
madde37	.574
madde38	.496
madde41	.438
madde45	.549
madde47	.575
madde49	.467

Tablo 3.15. incelendiğinde maddelerin tümünün ait oldukları alt boyutlarla kabul edilebilir yükseklikte korelasyonları vardır. Bu durum da ölçeğin tek boyutlu olduğunun göstergesidir.

3.5.3. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar

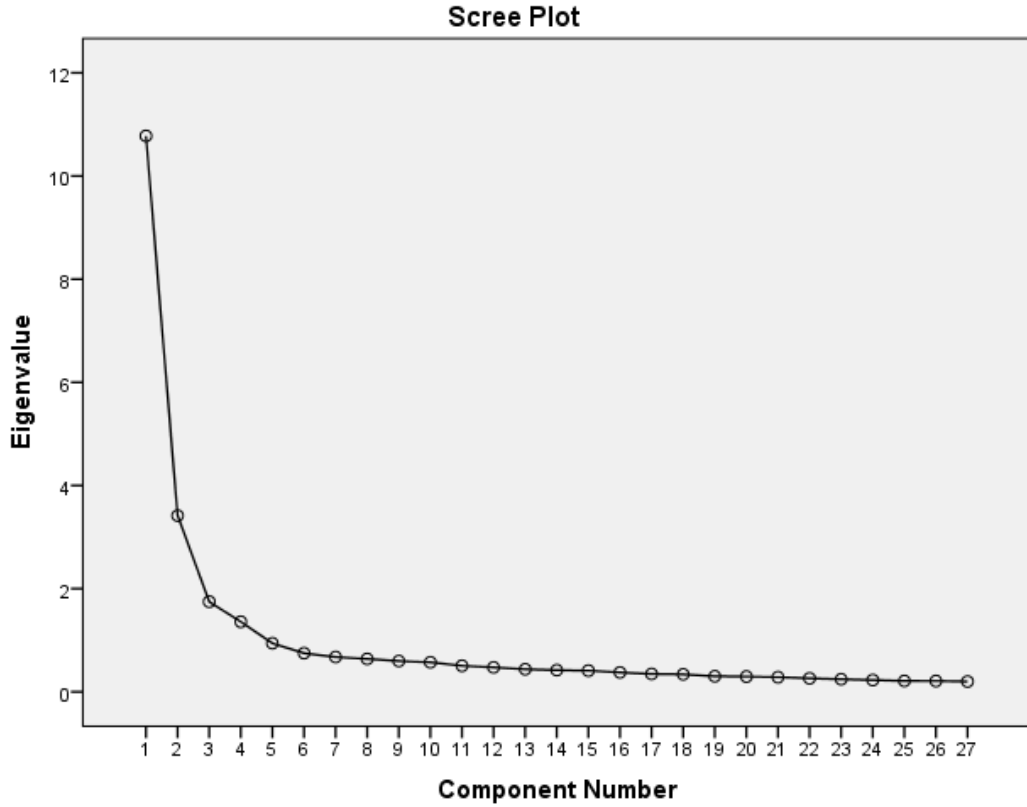
Ölçek geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının elde edilmesi amacıyla 450 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda birden fazla faktöre benzer oranlarda yük veren maddeler ile hiçbir faktöre yeterli yük vermeyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten maddeler tek tek çıkartılmış her madde çıkarıldıktan sonra AFA tekrarlanmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler; 2, 4, 7, 13, 14, 16, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 43, 44, 45 numaralı maddeler olarak belirlenmiş ve toplam 20 madde ölçekten çıkarılarak 27 maddeden oluşan İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği elde edilmiştir.

Ölçeğin KMO testi sonucu $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin faktörlenebilir olduğu ifade dileyebilir. Ölçeğin boyut sayısının belirlenebilmesi için özdeğerler incelenmiş ve aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.16. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğerleri

Bileşen	Özdeğerler	
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	10.77	39.92
2	3.41	52.56
3	1.74	59.03
4	1.35	64.07

Tablo 3.16. dikkate alındığında özdeğeri 1’den büyük 4 boyut olduğu görülmektedir. Ancak değerler incelendiğinde ilk bileşenin baskın olduğu ve bu nedenle de ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. İlk faktörün özdeğeri ikinci faktörün özdeğerinin 3 katından fazladır ve ölçek tek boyutlu yapılanmaya uygundur. Aşağıda verilen grafik incelendiğinde de bu durum görülebilir.



Grafik 3.2. Özdeğerlere İlişkin Yamaç Grafiği

Ölçeğin tek boyutlu olduğu kararlaştırılınca tüm maddeler tek boyuta toplanarak yeniden incelenmiştir ve maddelerin faktör yükleri Tablo 3.17.’de verilmiştir.

Tablo 3.17. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Madde-Faktör Yükleri

Madde	Boyut
madde 1	.662
madde 3	.662
madde 5	.518
madde 6	.641
madde 8	.662
madde 9	.653
madde 10	.557
madde 11	.628
madde 12	.641
madde 15	.634
madde 17	.628
madde 18	.732
madde 19	.576
madde 20	.685
madde 21	.637
madde 26	.584
madde 27	.594
madde 28	.708
madde 29	.706
madde 30	.621
madde 31	.730
madde 35	.674
madde 38	.494
madde 40	.642
madde 42	.457
madde 46	.677
madde47	.559

Tablo 3.17.'de de anlaşıldığı gibi maddelerin faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin son hali 27 maddeden oluşmaktadır ve varyansın yaklaşık %40'ını açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach- α güvenirlik katsayısı ile maddelerin ölçekle korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğe ait Cronbach- α güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 70 değerinden oldukça yüksek olduğundan ölçek güvenilir olarak ifade edilebilir. Maddelerin ölçeğin toplamı ile korelasyonu ise Tablo 3.18.'de verilmiştir. Tablo 3.18. incelendiğinde tüm maddelerin ölçeğin kendisiyle korelasyonu oldukça yüksektir.

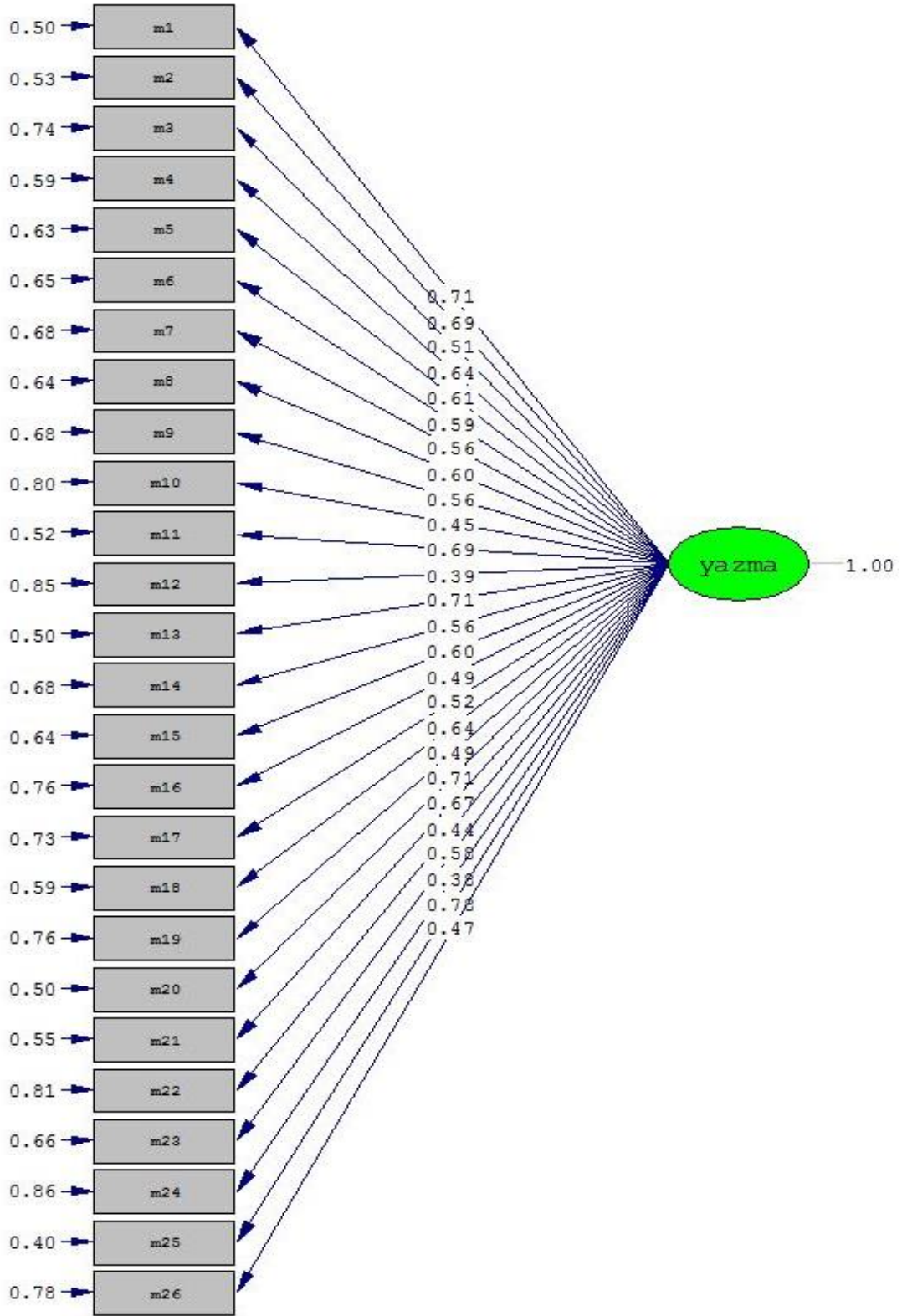
Tablo 3.18. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon ve Güvenirlik Değerleri

Madde	Boyut
madde 1	.635
madde 3	.637
madde 5	.476
madde 6	.590
madde 8	.626
madde 9	.614
madde 10	.530
madde 11	.601
madde 12	.587
madde 15	.583
madde 17	.590
madde 18	.698
madde 19	.547
madde 20	.656
madde 21	.578
madde 26	.552
madde 27	.569
madde 28	.669
madde 29	.650
madde 30	.578
madde 31	.674
madde 35	.469
madde 38	.578
madde 40	.436
madde 42	.646
madde 46	.527
madde47	.635

3.6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

3.6.1. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar

Ölçeğin geçerliği için yapılan final uygulamasında 532 bireyden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin tek boyutlu olduğu doğrulanmıştır. Tüm t değerleri anlamlı bulunmuştur. Madde faktör yükleri ise 0.38 ile 0.78 arasında değerler almıştır ve hepsi 0.30 değerinden büyük ve anlamlıdır. Faktör yükleri Şekil 3.3.'te verilmiştir.



Şekil 3.3. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyuma ilişkin istatistikleri Tablo 3.19.'da verilmiştir.

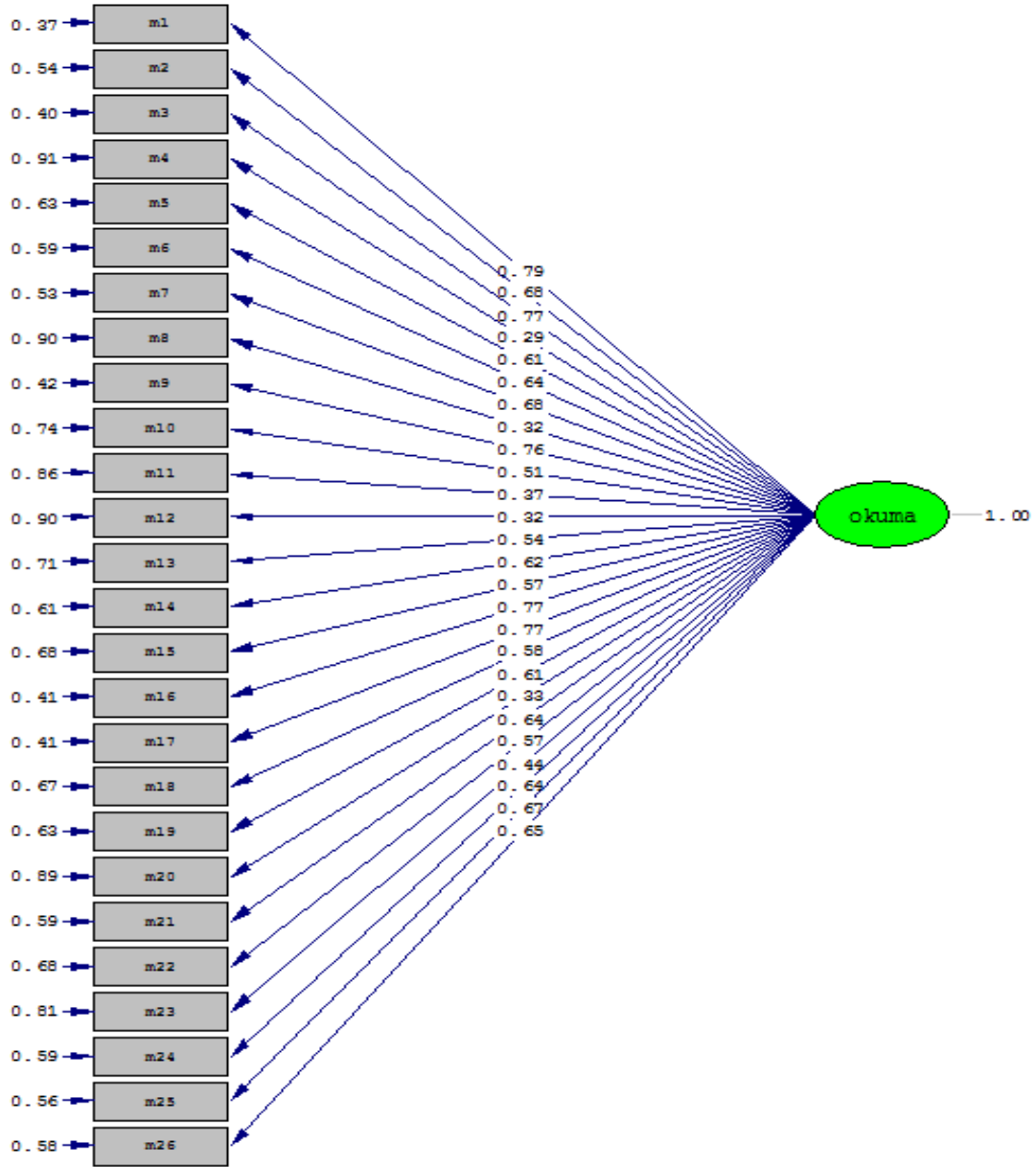
Tablo 3.19. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

Ki-kare	Df	CFI	NNFI	GFI	AGFI	IFI	SRMR	RMSEA	%90 C.I. RMSEA
1542.60	320	0.94	0.93	0.80	0.78	0.94	0.090	0.090	0.090; 0.090

Tablo 3.19. incelendiğinde ölçeğe ilişkin kurulan yapısal modelin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum indeksleri model ve veri arasında kabul edilebilir düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. İndeksler incelendiğinde ki kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde 4.82 değeri bulunmuştur. Bu değer kesme noktası olan 5 değerinden küçüktür, dolayısıyla geçerliğe ilişkin kanıt oluşturmaktadır. CFI, NNFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.94, 0.93 ve 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.90 değerinden büyük olması model veri uyumunun iyi olduğunu ifade etmektedir. Modele ilişkin hata indeksleri incelendiğinde modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumu veren SRMR ve RMSEA değerinin 0.09 olarak hesaplandığı ve bu değer 0.10'den küçük olması çıkması model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstergesidir.

3.6.2. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar

Ölçek, açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra, 533 öğrenciye uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz ile açılanan faktör yapısının doğrulanması amaçlanmaktadır. Açılanan faktör yapısı tek boyutlu olduğundan ölçekteki maddelerin tek boyutlu yapıyı doğrulayıp doğrulamadığı incelenmiştir. DFA ile maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerleri incelenmiştir. Tüm t değerleri anlamlı bulunmuştur. Madde faktör yükleri ise 0.32 ile 0.79 arasında değerler almıştır ve hepsi 0.30 değerinden büyük ve anlamlıdır. Faktör yükleri Şekil 3.4.'te verilmiştir.



Şekil 3.4. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

Doğrulayıcı faktör analizi ile model veri uyumu incelenirken ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI gibi uyum ve hata istatistikleri kullanılmaktadır. Hesaplanan istatistiklerden χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması, CFI, NNFI ve IFI değerlerinin 0.95'den büyük olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin 0.08'den küçük çıkması model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom 1993). Bununla birlikte SRMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model iyiliği değerlerinin ise 0.90'dan büyük olması model veri uyumu için kabul edilebilir sınır olarak gösterilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984).

İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyuma ilişkin istatistikleri Tablo 3.20.'de verilmiştir.

Tablo 3.20. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

Ki-kare	Df	CFI	NNFI	GFI	AGFI	IFI	SRMR	RMSEA	%90 C.I. RMSEA
1826.72	297	0.91	0.90	0.66	0.63	0.91	0.087	0.090	0.089 ; 0.090

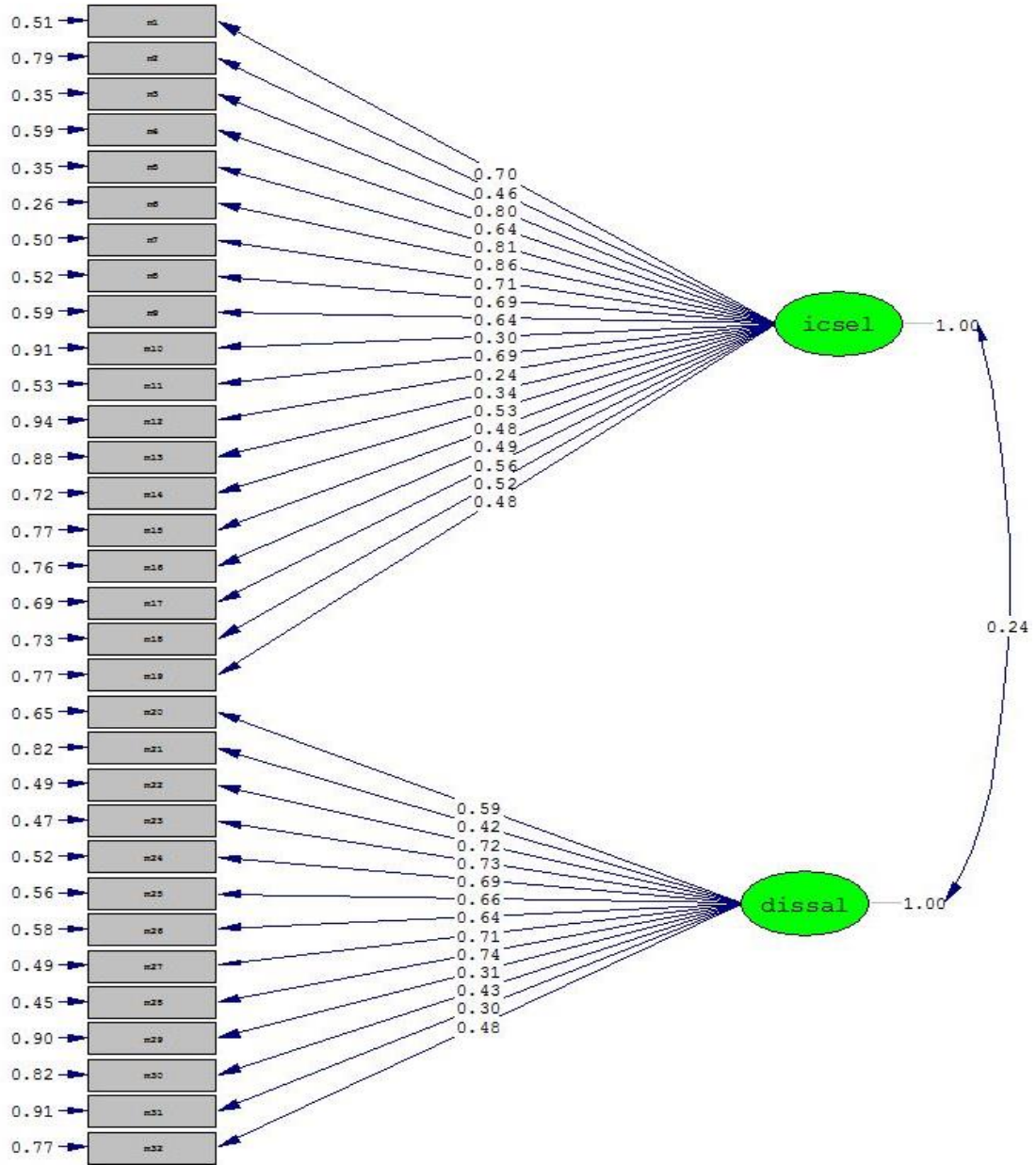
Tablo 3.20. incelendiğinde ölçeğe ilişkin kurulan yapısal modelin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum indeksleri model ve veri arasında kabul edilebilir düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. İndeksler incelendiğinde ki kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde 6.15 değeri bulunmuştur. Bu değer daha önce değinildiği gibi kesme noktası olan 5 değerinden büyüktür ancak veri sayısı arttığında bu istatistik yeterince güvenilir bilgi vermediğinden diğer istatistikler incelenmiştir. CFI, NNFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.91, 0.90 ve 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.90 değerinden büyük olması model veri uyumunun iyi olduğunu ifade etmektedir. Modele ilişkin hata indeksleri incelendiğinde modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumu veren SRMR değerinin 0.087 olarak hesaplandığı ve bu değer 0.10'den küçük olması / çıkması model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstergesidir. Benzer şekilde RMSEA değerinin %90 olasılıkla 0.10 değerinden düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durum model veri uyumunun kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçeğe ilişkin model veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı incelendiğinde kurulan modelin veriyle kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği ifade edilebilir.

Ölçeğin güvenilirliği için ise hesaplanan Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Son hali ile ölçek 26 maddeden oluşan tek boyutlu yapıdadır ve 8., 10. ve 11. maddeler ters maddelerdir.

3.6.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar

Ölçeğin geçerliği için yapılan final uygulamasında 545 bireyden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin iki boyutlu olduğu doğrulanmıştır. Bu boyutlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ayrılmaktadır. İçsel motivasyon boyutu 19 madde, dışsal motivasyon boyutu 13 madde olmak üzere ölçek toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 10, 12. ve 13. madde ters maddelerdir. Maddelere ilişkin tüm t değerleri anlamlı

bulunmuştur. Madde faktör yükleri ise 0.30 ile 0.86 arasında değerler almıştır. Faktör yükleri Şekil 3.5.'te verilmiştir.



Şekil 3.5. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum istatistikleri Tablo3.212.'de verilmiştir.

Tablo 3.21. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum ÖlçeğiUyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

Ki-kare	Df	CFI	NNFI	GFI	AGFI	IFI	SRMR	RMSEA	%90 C.I. RMSEA
2094.04	462	0.91	0.90	0.78	0.76	0.91	0.090	0.090	0.089 ; 0.090

Tablo 3.21. incelendiğinde ölçeğe ilişkin kurulan yapısal modelin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum indeksleri model ve veri arasında kabul edilebilir düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. İndeksler incelendiğinde ki kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde 4.53 değeri bulunmuştur. Bu değer kesme noktası olan 5 değerinden küçüktür ve geçerliğe ilişkin kanıt oluşturmaktadır. CFI, NNFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.91, 0.90 ve 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.90 değerinden büyük olması model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Modele ilişkin hata indeksleri incelendiğinde modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumu veren SRMR ve RMSEA değerinin 0.09 olarak hesaplandığı ve bu değer 0.10'dan küçük olması / çıkması model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunun göstergesidir.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa katsayıları, içsel motivasyon boyutu için 0.94, dışsal motivasyon boyutu için ise 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 0.70 değerinden büyük ve oldukça yüksek olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili olarak, tutulan kayıt defterlerindeki notlar görüşmelerle onaylanmış, öğretim elemanı kayıt defterleri ve görüşmelerle ilgili analizlerini yaparken katılımcılara bulguların doğru olup olmadığını teyit ettirmiştir (member checking). Bu şekilde katılımcı teyidi ile yanlış anlaşılmalara önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, verilerin analizi sürecinde uzman incelemesinden yararlanılmış, yapılan düzenli toplantılarla sürecin uygunluğuna ilişkin dönütler alınmıştır. Ayrıca, nitel analizler başka bir araştırmacı tarafından da yapılarak (external audit) güvenirlik sağlanmıştır. Miles ve Huberman uyum indeksine göre kodlayıcılar arası tutarlılığın sonucu %93 çıkmıştır.

3.7. Veri Toplama Süreci

Dört gruptan iki grupta öğretim tasarımı araştırmacı tarafından yürütülmüş, diğer iki grupta ise araştırmacı ile aynı eğitim düzeyi ve mesleki deneyime sahip meslektaşı yürütülmüştür. Kontrol gruplarında standart öğretime devam eden öğretim elemanı da araştırmacıyla aynı mesleki deneyim yılına sahip olmakla beraber doktora eğitimine de devam etmektedir. Süreç devam ederken okulun standart öğretimi dışına çıkmamaya dikkat etmiş, araştırmacıyla her hafta düzenli görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Araştırmaya dahil olan tüm gruplar okulda sabahçı olarak ders görmüş, aynı ders saatlerinde uygulama yapılmıştır. Kontrol gruplarında standart öğretim devam ederken, deney gruplarında standart öğretim programı Web 2.0 araçları ve işbirlikli çalışmalarla

desteklenerek yürütülmüştür. Öğrencilere deney gruplarında verilen ödevler zorunlu olmayıp katılım göstermeseler de derslerde aynı konular işlenip aynı videolar izletilmiştir. Gruplarda öğretimin yürütülmesi sekiz hafta sürmüştür. Öğretim öncesi ve sonrasında ise ölçekler uygulanmıştır. Programların uygulanması öncesinde ön-test, program uygulanmasından sonra ise son-test Solomon 4'lü gruba yönelik şekilde uygulanmıştır. Programın uygulanması süresince öğrencilerin 3 adet yazma dersi ve 3 adet okuma dersi sınav notları incelenmiş, başarı durumları değerlendirilmiştir. Okulun puanlama kriterleri gereği, yazma dersi başarı notları her sınav için 20 puan, okuma dersi başarı notları her sınav için 30 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise deney grubundaki öğrenciler tarafından tutulan kayıt defterleri ve programın uygulanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma yöntemi ilk belirlendiğinde kalıcılık testi de uygulanması planlanmış ancak dönem sonuna doğru araştırmacının sağlık sorunlarının ortaya çıkması ve geçirdiği ameliyat sonrası uzun süre raporlu olması nedeniyle kalıcılık testi uygulanamamıştır. Ayrıca, araştırmanın uygulaması esnasında önceden planlandığı üzere çeşitleme kullanılmış ve nitel veriler, kayıt defterleri ve görüşmelerin yanı sıra derslerde gözlem de yapılarak desteklenmiştir, ancak araştırmacının 30 Ekim 2020'de İzmir'de gerçekleşen 6.9 büyüklüğündeki depremde depremzede olması nedeniyle veri kayıpları yaşanmış ve gözlem notlarına ulaşamadığı için araştırmadan çıkarılmıştır.

3.8. İşlemler

Araştırmada uygulama sürecinde Web 2.0 medya paylaşımı sitelerinden olan Youtube'tan ve çeşitli sosyal ağlardan yararlanılmıştır. Toplamda sekiz hafta sürdürülen uygulama sürecinde kontrol gruplarında okulun materyali alışıldık şekilde uygulanmaya devam ederken deney gruplarında standart ders programına ek olarak Okuma derslerinden bir gün önce öğretim elemanı derste yapılacak okuma parçasıyla ilgili öğrencilerin düzeyine uygun bir Youtube videosunu Edmodo hesabından öğrencilerle paylaşmıştır. Edmodo, tamamen eğitsel amaçla tasarlanmış İngilizce bir sosyal ağ uygulamasıdır ve hem bilgisayarlardan hem de akıllı telefonlardan ulaşım mümkündür. Burada, öğrencilerin derse gelmeden önce bu İngilizce videoyu izleyerek görsel ve işitsel destekle ön bilgi sağlamış olmaları hedeflenmiştir. Ayrıca, dileyen öğrenciler bu videolara uygulama üzerinden yorum yapabilmişlerdir. Derslerde işbirlikli çalışmaların ağırlıklı olduğu ortamlar yaratılarak okuma becerileri stratejilerine yoğunlaşarak kelime öğretimleri için de tahtaya çizilen

wordweb çalışmalarından ve Kahoot uygulamasından yararlanılmıştır. Öğrencilere hatırlatma olabilmesi için her gün Instagram hikayelerinde tahtadaki çalışmalar paylaşılarak öğrencilerin günlük hayatlarında da bu kelimelerle karşılaşması ve yapılan çalışmaları tekrar görmesi sağlanmıştır. 90 dakika süren derslerin sonlarında hem öğrencilerin dikkatlerini toplamak hem de motivasyonlarını artırarak kelime öğrenimlerini desteklemek amacıyla Kahoot uygulaması üzerinden o gün öğrenilen kelimelerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Kahoot, uygulaması ve hazırlanması oldukça basit bir platformdur. Öğretmenlerin soru ve cevapları girerek hazırladıkları sınavları öğrencileri ile bir kod yardımı ile sınıf içinde uygulamaya dönük bir Web 2.0 aracıdır. Öğrencilerin bu uygulamaya katılabilmesi için akıllı telefonlarının olması gerekli olduğu için her öğrencide olmadığı takdirde ikili çalışma şeklinde uygulanması planlanmış, böylelikle işbirlikli çalışmaları da desteklenmiştir. Öğrenciler için öğretim elemanı haftada bir kez açmış olduğu Edmodo sınıfından kelime sınavları (vocabulary quiz) paylaşp kontrol etmiştir. Paylaşılan içerikler o hafta öğrenilen kelimelerle ilgili 10 sorudan oluşan çoktan seçmeli veya boşluk doldurma türünde sorulardan oluşmuştur. Ayrıca, ödev olarak haftada bir kez o haftanın konusuyla ilgili olarak öğrencilerin yaklaşık beş dakika sürecek şekilde konuşma hazırlayıp kendi videolarını kaydetmeleri ve Facebook sosyal ağında sınıf adına açılacak grupta paylaşımları istenmiş ve öğrenciler İngilizce olarak birbirlerine yorum yazmaları konusunda teşvik edilmiştir. Ancak, öğrencilerin çoğunun Facebook kullanmaması ve bu çalışmaya katılım göstermemesi sebebiyle bu çalışma yürütülememiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yapılan okuma çalışmaları ile ilgili bilişsel ve üstbilişsel stratejilerinin değerlendirilebilmesi için sesli düşünme protokolünden (think-aloud protocol) yararlanılmıştır.

Yazma derslerinden bir gün önce öğretim elemanı derste işlenilecek konuyla ilgili ders anlatımını içeren bir Youtube videosunu Edmodo üzerinden öğrencilerle paylaşmıştır. Derste konu tekrar edilmiş ancak çoğu vakit öğrencilerin yazma etkinliklerine ayrılarak işbirlikli çalışmalarla (birbirleriyle yazışmalar yapma, peer-check etkinlikleri vb) ders desteklenmiştir. Öğrenciler yazdıkları çalışmaları bitirince ilk taslakları sınıf arkadaşları tarafından kontrol edilerek yanlış olduğu düşünülen yerleri düzeltme sembolleriyle işaretlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarının altına görüşleriyle ilgili yorum yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sahibi ikinci taslağını bu işaretlemeler ve yorumlar doğrultusunda düzenleyerek ikinci taslaklarını oluşturup öğretim elemanına teslim etmişlerdir. İlerleyen haftalarda bu çalışmalar iki deney sınıfı arasında da yapılarak farklı sınıflardan öğrencilerin birbirlerinin taslaklarını düzeltmeleri ve yorumlamaları istenmiştir.

Ödev olarak öğrencilere her hafta yapılan çalışmanın konusuna yakın bir konu verilerek yazma çalışmaları yapıp Edmodo üzerinden paylaşımları ve herkesin birbirine yorum yazması istenmiştir. Ancak, bu süreç de öğrencilerin katılımının az olması sebebiyle verimli bir şekilde devamlılık sağlayamamıştır.

Çalışma süresince kontrol grupları standart öğretime devam etmiş, konu sıralaması deney gruplarında da kontrol gruplarında da aynı şekilde devam etmiştir. Her iki grup da basılı materyal olarak aynı kaynaklar kullanılmıştır. Hem deney hem de kontrol gruplarında uygulanan okuma becerilerine ve yazma becerilerine yönelik okulun belirlediği standart öğretim programı Ek 7’deki tabloda görülebilir.

Kontrol gruplarında uygulanan bu öğretim programı, deneysel gruplarda Web 2.0 araçlarıyla destlenerek işbirlikli ortamda yürütülmeye çalışılmıştır. Deneysel gruplarla ilgili bilgi Tablo 3.22.’de görülebilir.

Tablo 3.22. Deneysel Grup Uygulaması

1. Hafta		Ölçeklerin ve başarı testinin uygulanması
		Hedefler (Dönem sonunda öğrenciler...)
2.-7. Hafta	Reading	1. Konu ile ilgili siteye yüklenen youtube videosunun altına İngilizce yorum yazabilecekler
		2. Ders öncesi izlenen video hakkında İngilizce konuşarak yorum yapabilecekler
		3. İşbirlikli çalışmalarda aktif rol alarak soruları tartışabilecekler
		4. İşbirlikli çalışmalarla özetleme yapabilecekler
		5. Öğrenilen yeni kelimeleri kullanarak cümleler kurabilecekler
	Writing	6. Akranlarının yazılarını değerlendirerek üzerinde yorum yapabilecekler
		7. Verilen konuyla ilgili önhazırlık aşamasında Web 2.0 araçlarından destek alarak araştırma yapabilecekler
		8. Düzeltme listesine göre farklı sınıflardaki akranlarının hataları üzerinde düzeltme yapabilecekler
		9. Derse katılmak için ilgili Web 2.0 araçlarını (Kahoot, Edmodo, Youtube, Whatsapp) kullanabilecekler
8. Hafta		Ölçeklerin, başarı testinin ve görüşme sorularının uygulanması

3.9. Denel İşlem Basamakları

3.9.1. Yazma Öğretimi

Yazma dersi için öğretim elemanı ders öncesinde Edmodo’daki sınıfa konu anlatımıyla ilgili Youtube videosunu yüklemiş ve öğrencilerin izlemesini talep etmiştir. Daha önce siteye yüklenmiş olan konu anlatım videosunun dersin başında izlenmesiyle yüzyüze ders başlamış, yazma etkinlikleri yapılırken konuya uygun ters-yüz öğrenmeyi destekleyici işbirlikli çalışmalar yapılmıştır. Yazma etkinliklerinin sonunda öğrenciler diğer

sınıftan arkadaşlarının yazdıklarını kontrol edip yorum yazmışlardır. Verilen konuyla ilgili öğrenciler Edmodo'ya yazılarını yüklemiş ve birbirlerinin yorum yazmışlardır. Derste yapılan çalışmalarla ilgili tahtanın fotoğrafı çekilerek öğretim elemanının Instagram hesabından hikaye şeklinde paylaşılmış, böylelikle öğrencilerin günlük sosyal hayatlarında da aynı konularla karşılaşarak tekrar yapma şansları olmuştur. İşlemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

W. Ders öncesinde siteye konu anlatımıyla ilgili Youtube videosu yükleme ve öğrencilerin izlemesini talep etme,

W. Daha önce siteye yüklenmiş olan konu anlatım videosunun dersin başında izlenmesi,

W. Yazma etkinlikleri yapılırken konuya uygun ters-yüz öğrenmeyi destekleyici işbirlikli çalışmaların yapılması,

W. Diğer sınıftan arkadaşlarının yazdıklarını kontrol edip yorum yazma,

W. Verilen konuyla ilgili siteye yazılarını yükleme ve birbirlerinin yazılarına yorum yazma.

3.9.2. Okuma Öğretimi

Okuma dersleriyle ilgili olarak, öğretim elemanı ders öncesinde konuyla ilgili Youtube videosunu Edmodo sınıfına yüklemiş ve altına yorum yazılmasını istemiştir. Yüzyüze dersin başlangıcında video tekrar izletilerek hatırlatılmış ve üzerinde konuşulmuştur. Okulun programında verilen okuma parçası jigsaw alıştırması şeklinde grup çalışması olarak işlenmiş, ödev olarak haftada bir internete okuma alıştırması yüklenip yapılması istenmiş veya okuma parçası paylaşılıp altına birbirlerine yorum yazmaları istenmiş veya yeni okuma parçasıyla ilgili video yüklenip öğrencilerin de benzer kısa videolarını çekip yüklemeleri ve birbirlerine yorum yazmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra, bazı derslerde okuma parçası ile ilgili etkinlikler seslidüşünme (thinkaloud protocol) çalışmaları yapılarak ve ses kayıtları Whatsapp uygulaması üzerinden öğretim elemanına gönderilerek işlenmiştir. Derslerde tahta kullanılarak yapılan çalışmalar, öğretim elemanının Instagram hesabından hikayeler şeklinde paylaşılmıştır. İşlemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

R. Ders öncesinde konuyla ilgili Youtube videosunu yükleme, paylaşma ve altına yorum yazılmasının istenmesi,

R. Ders başlangıcında videonun tekrar izletilerek hatırlatılması,

R. Okuma parçasının jigsaw alıştırma şeklinde grup çalışması olarak işlenmesi,

R. Ödev olarak haftada bir internete okuma alıştırması yüklenip yapılmasının istenmesi veya okuma parçası paylaşılıp altına birbirlerine yorum yazmalarının istenmesi veya yeni okuma parçasıyla ilgili video yüklenip öğrencilerin de benzer kısa videolarını çekip yüklemelerinin ve birbirlerine yorum yazmalarının istenmesi.

3.9.3. Kelime Öğretimi

Öğretim elemanı o günkü konuyla ilgili internetten ilgili resimler açarak ve tahtada öğrencilerin katılımıyla kelime ağları oluşturarak kelime öğretimini gerçekleştirmiştir. Öğrenciler daha sonra partnerleriyle ilgili kelimeleri kullanarak cümle kurmuş, devamında da grup halinde verilen kelimelerle ilgili hikaye yazmışlardır. Ders sonunda Kahoot ile kelimelerin tekrarı yapılmış, hafta sonu siteye o hafta öğrenilen kelimelerle ilgili quiz yüklenerek çözülmesi istenmiştir. Kelime çalışmalarıyla ilgili tahta görüntüleri de öğretim elemanının Instagram hikayelerinde paylaşılmıştır. İşlemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

V. O günkü konuyla ilgili internetten ilgili resimler açılarak kelime öğretiminin gerçekleştirilmesi,

V. Tahtada kelime ağı çalışması yaparak bağlantılı kelimeleri hatırlama,

V. Partnerleriyle kelimeleri kullanarak cümle kurma,

V. Grup halinde verilen kelimelerle ilgili hikaye yazma,

V. Ders sonunda Kahoot ile kelimelerin tekrarının yapılması,

V. Hafta sonu siteye o hafta öğrenilen kelimelerle ilgili quiz yüklenip çözülmesinin istenmesi.

3.10. Veri Analiz Teknikleri

Bu bölümde veri analiz tekniklerinden nicel veri analiz teknikleri ve nitel veri analiz teknikleri şeklinde iki başlık altında bahsedilmektedir.

3.11. Nicel Veri Analiz Teknikleri

Ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin girişi veri çözümleme programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek amacıyla normallik testleri olan basıklık çarpıklık değerlerine ve Shapiro Wilk testine bakılmıştır. Bu testler sonucunda, $p > 0.05$ olduğundan grubun normal dağıldığı anlaşılmıştır. Grubun normal dağılım göstermesi sebebiyle grup içindeki farkın anlaşılması için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklem t-testi, deneysel desenli çalışmalarda grup içindeki değişimin anlamlı olup olmadığını anlaşılması için yapılır. Gruplar arası farkın anlaşılması için bağımsız örneklem t-testine başvurulmuştur. Bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2016).

Öğrencilerin yazma dersiyle ilgili kağıtları okunabilirlik indekslerine göre analiz edilmiştir. Okunabilirlik indekslerinde ayrıca öğrencilerin kurdukları cümle sayısı, kullandıkları kelime sayısı, karmaşık kelime sayısı, karmaşık kelime yüzdesi, cümle başına düşen ortalama kelime sayısı ve kelime başına düşen ortalama hece sayısı da betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir.

3.12. Nitel Veri Analiz Teknikleri

Kayıt defterleri ve görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Veriler kategorilere ayrılarak temalar halinde değerlendirilmiştir. İçerik analizinin güvenilirliği için veriler, iki uzman tarafından da kodlanmış ve kodlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. Miles ve Huberman uyum indeksine göre sonuç %93 çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen bu modele göre yapılan analiz üç aşamayı içerir; verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin

sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması. Bu modelin temelde sosyal olguların sebeplerini açıklamayı amaçladığı ve olgular arasında düzenli ve ardışık ilişkiler kurulabildiği söylenebilir (Creswell, 2014).



4. BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel verilerinin analizi sonrası elde edilen bulgular alt problemlerin sıralamasıyla verilmiştir. 4., 5. ve 6. alt problemler birbirleriyle bağlantılı olduğu için tek başlık altında tablolastırılarak incelenmiştir.

4.1.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde 1. alt problemle ilgili olarak öğrencilerin yazma ve okuma dersleriyle ilgili aldıkları başarı testlerinin sonuçları verilmiştir. Her iki beceriden de öğrenciler dönem başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç test almış; okuma becerileri testlerinde her test 30, yazma becerileri testlerinde her test 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

4.1.1.1. Başarı testleri sonuçları

Tablo 4.1. Deney Grubu 1 Okuma Becerileri

Deney 1 Okuma (Gm27)	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	13	15.69	6.823	0.750
2. Sınav		15.30	7.215	
1. Sınav		15.69	6.823	0.033
3. Sınav		18.53	6.077	
2. Sınav		15.30	7.215	0.002
3. Sınav		18.53	6.077	

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubu olan GM27 Grup-4'ün İngilizce okuma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =15.69) ve standart sapması (SS=6.823); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =15.30), standart sapması (SS=7.215); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =18.53), standart sapması (SS=6.077) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p>0.05$ ($p=0.750$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.033$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.002$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre, grubun 1. ve 2. sınavı arasında yapılan uygulamanın etkisi görülmezken 3. sınava kadar geçen süre daha verimli olmuş ve uygulamanın olumlu etkileri 3. sınavda görülmüştür.

Tablo 4.2.Deney Grubu 1 Yazma Becerileri

Deney 1 Yazma (Gm27)	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	13	13.53	4.427	0.026
2. Sınav		16.23	4.003	
1. Sınav		13.53	4.427	0.036
3. Sınav		16.00	3.559	
2. Sınav		16.23	4.003	0.570
3. Sınav		16.00	3.559	

Tablo 4.2.incelendiğinde deney grubu olan GM27 Grup-4'ün İngilizce yazma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =13.53) ve standart sapması (SS=4.427); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =16.23), standart sapması (SS=4.003); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =16.00), standart sapması (SS=3.559) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.026$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.036$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p>0.05$ ($p=0.570$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, grubun 1. ve 2. sınavı arasında da, 1. ve 3. Sınav arasında yapılan uygulamanın olumlu yönde etkisi olduğu görülmüş, öğrencilerin her sınavda puanları artış göstermiştir.

Tablo 4.3.Deney Grubu 2 Okuma Becerileri

Deney 2 Okuma (Gm01)	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	17	16.705	2.663	0.000
2. Sınav		21.529	4.501	
1. Sınav		16.705	2.663	0.000
3. Sınav		24.058	3.091	
2. Sınav		21.529	4.501	0.007
3. Sınav		24.058	3.091	

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubu olan GM01 Grup-3'ün İngilizce okuma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =16.705) ve standart sapması (SS=2.663); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =21.529), standart sapması (SS=4.501); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =24.058), standart sapması (SS=3.091) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.007$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Web 2.0 destekli öğretim yapılan bu grubun okuma becerilerinin düzenli artış gösterdiği ve sınav notlarının yükseldiği söylenebilir.

Tablo 4.4.Deney Grubu 1 Yazma Becerileri

Deney 1 Yazma (Gm01)	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	17	16.470	1.806	0.015
2. Sınav		17.647	1.411	
1. Sınav		16.470	1.806	0.000
3. Sınav		18.647	0.785	
2. Sınav		17.647	1.411	0.005
3. Sınav		18.647	0.785	

Tablo 4.4.incelendiğinde deney grubu olan GM01 Grup-3'ün İngilizce yazma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =16.470) ve standart sapması (SS=1.806); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =17.647), standart sapması (SS=1.411); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =18.647), standart sapması (SS=0.785) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.015$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.005$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Web 2.0 destekli öğretim yapılan bu grubun yazma becerilerinin düzenli artış gösterdiği ve sınav notlarının yükseldiği söylenebilir.

Tablo 4.5.Deney Grubu 1 Okuma Becerileri

Kontrol 1 Okuma	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	17	24.529	3.144	0.000
2. Sınav		21.235	3.992	
1. Sınav		24.529	3.144	0.000
3. Sınav		18.705	2.953	
2. Sınav		21.235	3.992	0.000
3. Sınav		18.705	2.953	

Tablo 4.5.incelendiğinde kontrol gruplarından Grup-1'in İngilizce okuma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =24.529) ve standart sapması (SS=3.144); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =21.235), standart sapması (SS=3.992); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =18.705), standart sapması (SS=2.953) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre, standart öğretime devam eden bu grubun her sınavda daha düşük notlar aldıkları ve dönem ilerledikçe başarı oranlarının düştüğü söylenebilir.

Tablo 4.6.Kontrol Grubu 1 Yazma Becerileri

Kontrol 1 Yazma	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	17	16.294	2.823	0.098
2. Sınav		15.176	3.264	
1. Sınav		16.294	2.823	0.000
3. Sınav		13.00	2.669	
2. Sınav		15.176	3.264	0.000
3. Sınav		13.00	2.669	

Tablo 4.6.incelendiğinde kontrol gruplarından Grup-1'in İngilizce yazma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =16.294) ve standart sapması (SS=2.823); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =15.176), standart sapması (SS=3.264); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =13.00), standart sapması (SS=2.669) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p>0.05$ ($p=0.098$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre, standart öğretime devam eden bu grubun 1. ve 2. sınav notları arasında anlamlı fark görülmezken 2. ve 3. sınav arasında ve 1. ve 3. sınav arasında ortalamalarında düşüş yaşanmış, bu nedenle dönem başı ile dönem sonu kıyaslandığında öğrencilerin başarı oranları düştüğü söylenebilir.

Tablo 4.7.Kontrol Grubu 2 Okuma Becerileri

Kontrol 2 Okuma	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	15	19.666	3.940	0.000
2. Sınav		16.133	3.377	
1. Sınav		19.666	3.940	0.000
3. Sınav		14.800	2.730	
2. Sınav		16.133	3.377	0.031
3. Sınav		14.800	2.730	

Tablo 4.7.incelendiğinde kontrol gruplarından Grup-2'nin İngilizce okuma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =19.666) ve standart sapması (SS=3.940); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =16.133), standart sapması (SS=3.377); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =14.800), standart sapması (SS=2.730) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.031$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre, standart öğretime devam eden

bu grubun her sınavda daha düşük notlar aldıkları ve dönem ilerledikçe okuma becerileri dersi açısından başarı oranlarının düştüğü söylenebilir.

Tablo 4.8.Kontrol Grubu 2 Yazma Becerileri

Kontrol 2 Yazma	N	$\bar{x}$	SS	P
1. Sınav	15	17.800	1.082	0.019
2. Sınav		17.133	0.915	
1. Sınav		17.800	1.082	0.007
3. Sınav		18.466	1.060	
2. Sınav		17.133	0.915	0.000
3. Sınav		18.466	1.060	

Tablo 4.8.incelendiğinde kontrol gruplarından Grup-2'nin İngilizce yazma becerileri dersine ait başarı testlerinin; 1. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =17.800) ve standart sapması (SS=1.082); 2. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =17.133), standart sapması (SS=0.915); 3. sınav ortalama puanı ($\bar{x}$ =18.466), standart sapması (SS=1.060) olarak hesaplanmıştır. Grubun 1. ve 2. sınav puanları incelendiğinde 1 ve 2. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.019$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 1. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.007$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. 2. ve 3. sınav puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınav arasında $p<0.05$ ($p=0.000$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre, standart öğretime devam eden bu grubun 1. ve 2. sınav arasında 2. sınavın aleyhine bir düşüş olduğu, öğrencilerin 2. sınavda başarı oranlarının düştüğü görülmektedir. Öte yandan, öğrencilerin 3. sınavda ortalamaları yükselmiştir. Bunun sebebi, dönem sonuna yaklaştıkları için hazırlık sınıfını başarıyla geçme isteklerine bağlı olabilir.

4.1.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 2. alt probleme ilişkin bulgular tablo halinde incelenerek açıklanmıştır. Öğrencilerin İngilizce yazmaya yönelik ve İngilizce okumaya yönelik tutumları, akademik özyeterlik durumları, bilişsel stilleri, genel motivasyonları, içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki farklılıklar ön-test ve son-test olarak tablolarda görülebilir.

4.1.2.1. Grup-1

Tablo 4.9. Grup 1 Kontrol Grubu Puanları

Grup 1 Ön-test Puanları	N	$\bar{x}$	SS	Min	Max
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	3.48	0.31	3.08	4.23
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	3.54	0.41	2.68	3.87
Akademik Özyeterlik	17	2.36	0.58	1	3.14
Bilişsel Stil	17	2.19	0.25	1.55	2.65
Motivasyon Ortalaması	17	3.20	0.30	2.66	3.72
İçsel Motivasyon	17	3.04	0.41	2.37	3.84
Dışsal Motivasyon	17	3.45	0.41	2.62	4

Tablo 4.9. incelendiğinde kontrol gruplarından Grup-1'in ön-testinin; İngilizce yazmaya yönelik ortalama puanı ($\bar{x}$ =3.48), standart sapması (SS=0.31), minimum puanı (min=3.08), maksimum puanı (max=4.23) olarak hesaplanmıştır. Grup-1'in İngilizce okumaya yönelik tutum puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ =3.54), standart sapmaları (SS=0.41), minimum puanı (min=2.68), maksimum puanı (max=3.87) olarak hesaplanmıştır. Grup-1'in akademik öz yeterlik ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.36), standart sapması (SS=0.58), minimum puanı (min=1), maksimum puanı (max=3.14) olarak hesaplanmıştır. Grubun bilişsel stiller ortalama puanı ($\bar{x}$ =2.19), standart sapması (SS=0.25), minimum puanı (min=1.55), maximum puanı (max=2.65) şeklindedir. Grubun motivasyon genel ortalama puanı ($\bar{x}$ =3.20), standart sapması (SS=0.30), minimum puanı (min=2.66), maximum puanı (max=3.72) şeklindedir. Grup-1'in içsel motivasyonlarının ortalama puanı ($\bar{x}$ =3.04), standart sapması (SS=0.41), minimum puanı (min=2.37), maksimum puanı (max=3.84) olarak hesaplanmıştır. Grup-1'in dışsal motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.45), standart sapması (SS=0.41), minimum puanı (min=2.62), maksimum puanı (max=4) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.10. Grup 1 Kontrol Grubu Puanları

Grup 1 Son-test Puanları	N	$\bar{x}$	SS	Min	Max
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	3.44	0.34	2.81	4.23
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	3.32	0.37	2.76	3.83
Akademik Öz Yeterlik	17	2.31	0.55	1	2.86
Bilişsel Stil	17	2.33	0.31	1.90	3.10
Motivasyon Ortalaması	17	3.37	0.35	2.88	4.28
İçsel Motivasyon	17	3.18	0.49	2.53	4.32
Dışsal Motivasyon	17	3.66	0.49	2.69	4.46

Tablo 4.10.incelendiğinde kontrol grubu Grup-1'in son testinin; yazmaya karşı tutumlarının ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.44), standart sapması (SS=0.34), minimum puanı (min=2.81), maksimum puanı (max=4.23) olarak hesaplanmıştır. Okumaya yönelik tutum ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.32), standart sapması (SS=0.37), minimum puanı (min=2.76),

maksimum puanı (max=3.83) olarak hesaplanmıştır. Akademik öz yeterlik ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.31), standart sapması (SS=0.55), minimum puanı (min=1), maksimum puanı (max=2.86) olarak hesaplanmıştır. Bilişsel stiller ölçeği ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.33), standart sapması (SS=0.31), minimum puanı (min=1.90), maksimum puanı (max=3.10) olarak hesaplanmıştır. Motivasyon genel ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.37), standart sapması (SS=0.35), minimum puanı (min=2.88), maksimum puanı (max=4.28) olarak hesaplanmıştır. İçsel motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.18), standart sapması (SS=0.49), minimum puanı (min=2.53), maksimum puanı (max=4.32) olarak hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.66), standart sapması (SS=0.49), minimum puanı (min=2.69), maksimum puanı (max=4.46) olarak hesaplanmıştır. Normallik testleri incelendiğinde $p<0.05$ olduğundan parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testine (paired-samples t-test) başvurulmuştur.

Tablo 4.11. Grup 1 Kontrol Grubu Puanları

Grup 1 Ön-test/Son-test Puanları	N	Ön-test/Son-test	$\bar{x}$	P
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	Ön-test	3.48	0.612
		Son-test	3.44	
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	Ön-test	3.54	0.413
		Son-test	3.32	
Akademik Öz Yeterlik	17	Ön-test	2.36	0.705
		Son-test	2.31	
Bilişsel Stil	17	Ön-test	2.19	0.209
		Son-test	2.33	
Motivasyon Ortalaması	17	Ön-test	3.20	0.209
		Son-test	3.37	
İçsel Motivasyon	17	Ön-test	3.04	0.373
		Son-test	3.18	
Dışsal Motivasyon	17	Ön-test	3.45	0.534
		Son-test	3.66	

Tablo 4.11. incelendiğinde Grup 1 kontrol grubu ön-test ve son-test sonuçlarına göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon ortalama puanları, içsel motivasyon ortalama puanları, dışsal motivasyon ortalama puanları, okuma ve yazmaya karşı tutum puanlarını, akademik öz yeterlik puanları ve bilişsel stil ölçeği ortalama puanları ön test ve son test arasında $p>0.05$ olduğundan anlamlı bir fark görülmemiştir. Okul programının farklı bir uygulama yapılmadan programda belirtilen standart öğretim teknikleriyle uygulanması sonucunda öğrencilerin motivasyonlarında, tutumlarında, öz yeterlik algılarında ve bilişsel stillerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Uygulanan öğretim programı sonucunda öğrencilerin sonuçlarında anlamlı fark çıkmamasına rağmen ortalama puanlar incelendiğinde yazma tutumu, okuma tutumu ve bilişsel stillerinin ortalamasında

anlamli olmayan bir dūřūř gōrūlmūřtır. Hazırlık ōğrencilerinin motivasyon ortalama puanlarında anlamli olmayan bir yūkseliřin de olduėu gōrūlmektedir.

4.1.2.2. Grup-2

Tablo 4.12. Grup 2 Kontrol Grubu Puanları

Grup 2 Son-test Puanları	N	$\bar{x}$	SS	Min	Max
İngilizce Yazmaya Yōnelik Tutum	17	3.26	0.19	2.92	3.46
İngilizce Okumaya Yōnelik Tutum	17	3.34	0.23	2.97	3.19
Akademik Ōz Yeterlik	17	2.35	0.49	1.29	3.14
Bilişsel Stil	17	2.39	0.44	1.45	3.10
Motivasyon Ortalaması	17	2.94	0.39	2.19	3.63
İçsel Motivasyon	17	2.82	0.41	2.16	3.63
Dışsal Motivasyon	17	3.13	0.69	2	4.38

Tablo 4.12. incelendiğinde kontrol grubu olan Grup-2'nin son testinin; yazmaya karşı tutumlarının ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.26), standart sapması (SS=0.19), minimum puanı (min=2.92), maksimum puanı (max=3.46) olarak hesaplanmıştır. Okumaya karşı ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.34), standart sapması (SS=0.23), minimum puanı (min=2.97), maksimum puanı (max=3.19) olarak hesaplanmıştır. Akademik ōz yeterlik ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.35), standart sapması (SS=0.49), minimum puanı (min=1.29), maksimum puanı (max=3.14) olarak hesaplanmıştır. Bilişsel stiller ōlçeėi ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.39), standart sapması (SS=0.44), minimum puanı (min=1.45), maksimum puanı (max=3.10) olarak hesaplanmıştır. Motivasyon genel ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.94), standart sapması (SS=0.39), minimum puanı (min=2.19), maksimum puanı (max=3.63) olarak hesaplanmıştır. İçsel motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.82), standart sapması (SS=0.41), minimum puanı (min=2.16), maksimum puanı (max=3.63) olarak hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.13), standart sapması (SS=0.69), minimum puanı (min=2), maksimum puanı (max=4.38) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.13. Grup 2 Kontrol Grubu Puanları

Grup 2 Son-test Puanları	N	$\bar{x}$	P
İngilizce Yazmaya Yōnelik Tutum	17	3.26	0.054
İngilizce Okumaya Yōnelik Tutum	17	3.34	0.200
Akademik Ōz Yeterlik	17	2.35	0.209
Bilişsel Stil	17	2.39	0.143
Motivasyon Ortalaması	17	2.94	0.200
İçsel Motivasyon	17	2.82	0.200
Dışsal Motivasyon	17	3.13	0.200

Normallik testleri incelendiğinde $p>0.05$ olduğundan T testine başvurulmasına karar verilmiştir. Kontrol Grubu olan Grup-2'nin motivasyon ortalama puanları, içsel motivasyon

ortalama puanları, dışsal motivasyon ortalama puanları, okuma ve yazmaya karşı tutum puanlarını, akademik öz yeterlik puanları ve bilişsel stiller ölçeği ortalama puanları incelenip $p>0.05$ olduğundan ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

4.1.2.3. Grup-3

Tablo 4.14. Grup 3 Deney Grubu Puanları

Grup 3 Son-test Puanları	N	$\bar{x}$	SS	Min	Max
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	3.74	0.31	2.96	4.47
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	3.96	0.36	3.30	4.01
Akademik Öz Yeterlik	17	2.33	0.43	1.00	2.86
Bilişsel Stil	17	2.63	0.38	1.90	3.15
Motivasyon Ortalaması	17	3.34	0.52	2.41	4.59
İçsel Motivasyon	17	3.03	0.59	2.41	4.59
Dışsal Motivasyon	17	3.79	0.58	2.92	5.00

Tablo 4.14. incelendiğinde deney grubu olan Grup-3'ün son testinin; yazmaya karşı tutumlarının ortalama puanları ($\bar{x}=3.74$), standart sapması ($SS=0.31$), minimum puanı ($min=2.96$), maksimum puanı ($max=4.47$) olarak hesaplanmıştır. Okumaya karşı ortalama puanları ($\bar{x}=3.96$), standart sapması ($SS=0.36$), minimum puanı ($min=3.30$), maksimum puanı ($max=4.01$) olarak hesaplanmıştır. Akademik öz yeterlik ortalama puanları ($\bar{x}=2.33$), standart sapması ($SS=0.43$), minimum puanı ($min=1$), maksimum puanı ($max=2.86$) olarak hesaplanmıştır. Bilişsel stiller ortalama puanları ($\bar{x}=2.63$), standart sapması ($SS=0.38$), minimum puanı ($min=1.90$), maksimum puanı ($max=3.15$) olarak hesaplanmıştır. Motivasyon genel ortalama puanları ($\bar{x}=3.34$), standart sapması ($SS=0.52$), minimum puanı ($min=2.41$), maksimum puanı ($max=4.59$) olarak hesaplanmıştır. İçsel motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}=3.03$), standart sapması ($SS=0.59$), minimum puanı ($min=2.41$), maksimum puanı ($max=4.59$) olarak hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}=3.79$), standart sapması ($SS=0.58$), minimum puanı ($min=2.92$), maksimum puanı ($max=5$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.15. Grup 3 Deney Grubu Puanları

Grup 3 Son-test Puanları	N	$\bar{x}$	P
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	3.74	0.033
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	3.96	0.001
Akademik Öz Yeterlik	17	2.33	0.042
Bilişsel Stil	17	2.63	0.159
Motivasyon Ortalaması	17	3.34	0.200
İçsel Motivasyon	17	3.03	0.149
Dışsal Motivasyon	17	3.79	0.194

Tablo 4.15. incelendiğinde kontrol grubu olan Grup-3'ün normallik testleri incelendiğinde $p>0.05$ olduğundan T testine başvurulmasına karar verilmiştir. Deney Grubu olan Grup-3'ün motivasyon ortalama puanları, içsel motivasyon ortalama puanları, dışsal motivasyon ortalama puanları ve bilişsel stil ölçeği ortalama puanlarında fark görülmemiş olup okuma ve yazmaya karşı tutum puanlarını, akademik öz yeterlik puanları incelenip $p<0.05$ olduğundan ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş öğretimin öğrencilerin tutumları ve akademik öz yeterliklerine olumlu yönde katkısı olduğu söylenebilir.

4.1.2.4. Grup-4

Tablo 4.16. Grup 4 Deney Grubu Puanları

Grup 4 Ön-test Puanları	N	$\bar{x}$	SS	Min	Max
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	3.35	0.33	2.92	4.15
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	3.26	0.32	2.70	3.96
Akademik Öz Yeterlik	17	2.15	0.30	1.57	2.57
Bilişsel Stil	17	2.52	0.32	1.85	3.25
Motivasyon Ortalaması	17	2.68	0.42	2.03	3.47
İçsel Motivasyon	17	2.35	0.44	1.63	3.11
Dışsal Motivasyon	17	3.16	0.76	2.15	4.62

Tablo 4.16. incelendiğinde deney grubu olan Grup-4'ün ön testinin; yazmaya yönelik tutumlarının ortalama puanları ($\bar{x}=3.35$), standart sapması ($SS=0.33$), minimum puanı ($\min=2.92$), maksimum puanı ($\max=4.15$) olarak hesaplanmıştır. Okumaya yönelik tutum ortalama puanları ($\bar{x}=3.26$), standart sapması ($SS=0.32$), minimum puanı ($\min=2.70$), maksimum puanı ($\max=3.96$) olarak hesaplanmıştır. Akademik öz yeterlik ortalama puanları ($\bar{x}=2.15$), standart sapması ($SS=0.30$), minimum puanı ($\min=1.57$), maksimum puanı ($\max=2.57$) olarak hesaplanmıştır. Bilişsel stiller ortalama puanları ($\bar{x}=2.52$), standart sapması ($SS=0.32$), minimum puanı ($\min=1.85$), maksimum puanı ($\max=3.25$) olarak hesaplanmıştır. Motivasyon genel ortalama puanları ($\bar{x}=2.68$), standart sapması ($SS=0.42$), minimum puanı ($\min=2.03$), maksimum puanı ($\max=3.47$) olarak hesaplanmıştır. İçsel motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}=2.35$), standart sapması ($SS=0.44$), minimum puanı ($\min=1.63$), maksimum puanı ($\max=3.11$) olarak hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}=3.16$), standart sapması ($SS=0.76$), minimum puanı ($\min=2.15$), maksimum puanı ($\max=4.62$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.17. Grup 4 Deney Grubu Puanları

Grup 4 Son-test Puanları	N	$\bar{x}$	SS	Min	Max
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	4.01	0.47	3.33	5.30
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	3.97	0.48	3.13	5.12
Akademik Öz Yeterlik	17	2.15	0.35	1.57	2.57
Bilişsel Stil	17	2.50	0.38	1.85	3.30
Motivasyon Ortalaması	17	3.37	0.35	2.88	4.28
İçsel Motivasyon	17	3.09	0.57	2.05	4.32
Dışsal Motivasyon	17	3.81	0.63	2.92	5.00

Tablo 4.17. incelendiğinde deney grubu olan Grup-4'ün son testinin; yazmaya yönelik tutumlarının ortalama puanları ($\bar{x}$ =4.01), standart sapması (SS=0.47), minimum puanı (min=3.33), maksimum puanı (max=5.30) olarak hesaplanmıştır. Okumaya yönelik ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.97), standart sapması (SS=0.48), minimum puanı (min=3.13), maksimum puanı (max=5.12) olarak hesaplanmıştır. Akademik öz yeterlik ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.15), standart sapması (SS=0.35), minimum puanı (min=1.57), maksimum puanı (max=2.57) olarak hesaplanmıştır. Bilişsel stiller ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.50), standart sapması (SS=0.38), minimum puanı (min=1.85), maksimum puanı (maks.=3.30) olarak hesaplanmıştır. Motivasyon genel ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.37), standart sapması (SS=0.35), minimum puanı (min=2.88), maksimum puanı (max=4.28) olarak hesaplanmıştır. İçsel motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.09), standart sapması (SS=0.57), minimum puanı (min=2.05), maksimum puanı (max=4.32) olarak hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon ortalama puanları ($\bar{x}$ =3.81), standart sapması (SS=0.63), minimum puanı (min=2.92), maksimum puanı (max=5) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.18. Grup 4 Deney Grubu Puanları

Grup 4 Ön-test/Son-test Puanları	N	Ön-test/Son-test	$\bar{x}$	P
İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum	17	Ön-test	3.35	0.001
		Son-test	4.01	
İngilizce Okumaya Yönelik Tutum	17	Ön-test	3.26	0.001
		Son-test	3.97	
Akademik Öz Yeterlik	17	Ön-test	2.15	0.052
		Son-test	2.15	
Bilişsel Stil	17	Ön-test	2.52	0.209
		Son-test	2.50	
Motivasyon Ortalaması	17	Ön-test	2.68	0.005
		Son-test	3.37	
İçsel Motivasyon	17	Ön-test	2.35	0.004
		Son-test	3.09	
Dışsal Motivasyon	17	Ön-test	3.16	0.049
		Son-test	3.81	

Tablo 4.18. incelendiğinde deney grubu olan Grup-4'ün ön test ve son test motivasyon ortalama puanları incelendiğinde ($p=0.003$) olduğundan aralarında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark Grup-4'ün son test ortalama puanlarının lehine olduğu

görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ortamına dayalı öğrenme ortamı üniversite İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür.

Grup-4'ün ön test ve son test içsel motivasyon ortalama puanları incelendiğinde $p<0.05$ olduğundan anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark içsel motivasyon son test ortalama puanlarının lehine olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme ortamı İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin içsel motivasyonlarını arttırdığı anlaşılmıştır.

Grup-4'ün ön test ve son test dışsal motivasyon ortalama puanları karşılaştırıldığında $p<0.05$ olduğundan ($p=0.047$) anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark ortalama puanları incelendiğinde son test dışsal motivasyon ortalama puanlarının lehine olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme ortamı İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin dışsal motivasyonlarını arttırdığı anlaşılmıştır.

Grup-4'ün ön test ve son test İngilizce yazmaya yöneliktutum ortalama puanları incelendiğinde $p<0.05$ olduğundan ($p=0.00$) anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark İngilizce yazmaya yönelik tutum son test ortalama puanlarının lehine olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme ortamı İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin İngilizce yazmaya yönelik tutumlarını arttırdığı anlaşılmıştır.

Grup-4'ün ön test ve son test İngilizce okumaya yönelik tutum ortalama puanları incelendiğinde $p<0.05$ olduğundan ($p=0.00$) anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark İngilizce okumaya yönelik tutum son test ortalama puanlarının lehine olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme ortamı İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı anlaşılmıştır.

Grup-4'ün ön test ve son test akademik öz yeterlik ortalama puanları incelendiğinde $p>0.05$ olduğundan ($p=0.57$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak ortalama puanları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen Grup-4 akademik öz yeterlik son test ortalama puanlarının lehine olduğu anlaşılmaktadır. İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme ortamı İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin akademik öz yeterlik ortalama puanlarına bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Grup-4'ün ön test ve son test bilişsel stiller ortalama puanları incelendiğinde $p>0.05$ olduğundan ($p=0.89$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak ortalama puanları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen Grup-4 bilişsel stilleri ortalama

puanları son test ortalama puanlarının lehine olduğu anlaşılmaktadır. İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme ortamı İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin bilişsel stilleri ortalama puanları ortalama puanlarına bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu durum, deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenmeye dayalı Web 2.0 araçları destekli İngilizce öğretme çalışmalarının olumlu sonuç verdiğini ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin uygulanan bu program sonucunda motivasyonlarının, yazmaya ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değişim ve gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak deney grubunda okulun programından farklı olarak yapılan uygulamalar öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ve bilişsel stillerinde herhangi bir fark yaratmamıştır.

4.1.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. alt problemde öğrencilerin bilişsel anlamda farklılıkları üzerinde durulmuş, bu bölümde de öğrencilerin düzenli olarak İngilizce yazdıkları yazıların incelenmesine odaklanılmıştır.

4.1.3.1. Öğrenci yazılarının okunabilirlik indeksi analizleri

Bu bölümde, öğrencilerin yazma derslerindeki yazıları ödevler ve sınavlar olarak okunabilirlik indekslerine göre analiz edilmiş, tablolaştırılmış ve yorumlarıyla sunulmuştur.

Tablo 4.19. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-2 GM01

Readability Indices	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease		1. ödev	3.81	0.581	0.449
		2. ödev	3.60	0.711	
Flesch Kincaid Grade Level		1. ödev	0.43	0.98	0.092
		2. ödev	0.50	0.103	
Gunning Fog Score		1. ödev	0.62	0.081	0.080
		2. ödev	0.69	0.099	
SMOG Index		1. ödev	0.46	0.060	0.093
		2. ödev	0.50	0.057	
Coleman Liau Index		1. ödev	0.71	0.098	0.286
		2. ödev	0.76	0.148	
Automated Readability Index		1. ödev	0.42	0.103	0.580
		2. ödev	0.45	0.116	
Text Statistics	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences		1. ödev	1.04	0.214	0.635
		2. ödev	1.08	0.243	
Number of words		1. ödev	13.36	0.167	0.542
		2. ödev	12.60	3.408	
Number of complex words		1. ödev	1.98	0.636	0.708
		2. ödev	2.07	0.572	
Percent of complex words		1. ödev	0.85	0.161	0.029
		2. ödev	1.06	0.259	
Average words per sentence		1. ödev	0.74	0.125	0.779
		2. ödev	0.72	0.129	
Average syllables per word		1. ödev	0.08	0.006	0.002
		2. ödev	0.10	0.008	

Tablo 4.19. incelendiğinde deney gruplarından Grup-3'ün okunabilirlik indekslerinin Flesch Kincaid Reading Ease genel ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =3.81), 2. ödev için ($\bar{x}$ =3.60) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS= 0.581, SS= 0.711) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin 1. ve 2. ödevleri arasında anlamlı fark bulunmayışının sebebi arada geçen kısa süre nedeniyle bilişsel gelişimlerinin sonucunun henüz gözlemlenememesi olabilir. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.43), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.50) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.98, SS=0.103) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.62), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.69) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.081, SS=0.099) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.46), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.50) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma

puanları sırasıyla (SS=0.060, SS=0.057) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.71$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.76$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.098, SS=0.148) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.42$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.45$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.103, SS=0.116) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.04$), 2. ödev için ($\bar{x}=1.08$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.214, SS=0.243) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=13.36$), 2. ödev için ($\bar{x}=12.60$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.167, SS=3.408) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.98$), 2. ödev için ($\bar{x}=2.07$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.636, SS=0.572) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.85$), 2. ödev için ($\bar{x}=1.06$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.161, SS=0.259) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.74$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.72$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.125, SS=0.129) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per

Word) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.08$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.10$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.006$, $SS=0.008$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, öğrencilerin ikinci ödevlerinde daha uzun kelimeler kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin düzeyleri ilerledikçe kullandıkları kelimelerin daha uzun kelimeler olmaya başladığı söylenebilir.

Tablo 4.20. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-3 GM01

Readability Indices	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease		1. ödev	3.81	0.581	0.001
		3. ödev	4.50	0.368	
Flesch Kincaid Grade Level		1. ödev	0.43	0.098	0.184
		3. ödev	0.39	0.077	
Gunning Fog Score		1. ödev	0.62	0.081	0.002
		3. ödev	0.53	0.081	
SMOG Index		1. ödev	0.46	0.060	0.001
		3. ödev	0.38	0.059	
Coleman Liau Index		1. ödev	0.71	0.098	0.015
		3. ödev	0.62	0.077	
Automated Readability Index		1. ödev	0.42	0.103	0.028
		3. ödev	0.34	0.111	
Text Statistics	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences		1. ödev	1.04	0.214	0.387
		3. ödev	1.10	0.212	
Number of words		1. ödev	13.36	0.167	0.733
		3. ödev	12.75	2.938	
Number of complex words		1. ödev	1.98	0.636	0.001
		3. ödev	1.19	0.429	
Percent of complex words		1. ödev	0.85	0.161	0.000
		3. ödev	0.54	0.151	
Average words per sentence		1. ödev	0.74	0.125	0.181
		3. ödev	0.78	0.149	
Average syllables per word		1. ödev	0.08	0.006	0.911
		3. ödev	0.09	0.003	

Tablo 4.20. incelendiğinde deney gruplarından Grup-3'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. ödev için ($\bar{x}=3.81$), 3. ödev için ($\bar{x}=4.50$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS= 0.581$, $SS= 0.368$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın 3. ödevin lehine olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin 1. ve 2. ödevleri arasında fark bulunmazken 3. ödevde farkın görülmüş olması, bilişsel gelişimlerinin bu süreçte gerçekleştiği ve yapılan uygulamam olumlu sonuç verdiği söylenebilir. Web 2.0 araçlarının kullanılması öğrencilerin okunabilirlik düzeyinde artışa sebep olmuştur. Flesch

Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.43$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.39$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.98$, $SS=0.077$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.62$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.53$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.081$, $SS=0.081$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.46$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.38$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.060$, $SS=0.059$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.71$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.62$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.098$, $SS=0.077$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.42$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.34$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.103$, $SS=0.111$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.04$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.10$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.214$, $SS=0.212$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=13.36$), 3. ödev için ($\bar{x}=12.75$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.167$, $SS=2.938$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.98$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.19$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.636$, $SS=0.429$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun

Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.85$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.54$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.161$, $SS=0.151$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.74$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.78$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.125$, $SS=0.149$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.08$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.09$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.006$, $SS=0.003$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun 3. ödevde 1.ödevle kıyasla daha karmaşık kelimeler kullanmalarına rağmen bu kelimelerin hece sayısında değişim olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.21. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 2-3 GM01

Readability Indices	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease		2. ödev	3.60	0.711	0.000
		3. ödev	4.50	0.368	
Flesch Kincaid Grade Level		2. ödev	0.50	0.103	0.005
		3. ödev	0.39	0.077	
Gunning Fog Score		2. ödev	0.69	0.099	0.000
		3. ödev	0.53	0.081	
SMOG Index		2. ödev	0.50	0.057	0.000
		3. ödev	0.38	0.059	
Coleman Liau Index		2. ödev	0.76	0.148	0.004
		3. ödev	0.62	0.077	
Automated Readability Index		2. ödev	0.45	0.116	0.020
		3. ödev	0.34	0.111	
Text Statistics	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences		2. ödev	1.08	0.243	0.740
		3. ödev	1.10	0.212	
Number of words		2. ödev	12.60	3.408	0.194
		3. ödev	12.75	2.938	
Number of complex words		2. ödev	2.07	0.572	0.000
		3. ödev	1.19	0.429	
Percent of complex words		2. ödev	1.06	0.259	0.000
		3. ödev	0.54	0.151	
Average words per sentence		2. ödev	0.72	0.129	0.251
		3. ödev	0.78	0.149	
Average syllables per word		2. ödev	0.10	0.008	0.000
		3. ödev	0.09	0.003	

Tablo 4.21. incelendiğinde deney gruplarından Grup-3'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 2. ödev için ($\bar{x}$ =3.60), 3. ödev için ($\bar{x}$ =4.50) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS= 0.711, SS= 0.368) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın 3. ödevin lehine olduğu saptanmıştır. Deney gruplarında yapılmış olan çalışmaların dönem sonunda etkisinin görülebildiği bu bulgu sayesinde söylenebilir. Öğrenciler dönem sonunda yapılan çalışmalarda uygulamaların olumlu etkisini daha net göstermişlerdir. Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.50), 3. ödev için ($\bar{x}$ =0.39) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.103, SS=0.077) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.69), 3. ödev için ($\bar{x}$ =0.53) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.099, SS=0.081) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.50), 3. ödev için ($\bar{x}$ =0.38) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.057, SS=0.059) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.76), 3. ödev için ($\bar{x}$ =0.62) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.148, SS=0.077) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.45), 3. ödev için ($\bar{x}$ =0.34) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.116, SS=0.111) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}$ =1.08), 3. ödev için ($\bar{x}$ =1.10) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.243, SS=0.212) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}$ =12.60), 3. ödev

için ($\bar{x}=12.75$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.348, SS=2.938$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=2.07$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.19$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.572, SS=0.429$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=1.06$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.54$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.259, SS=0.151$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.72$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.78$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.129, SS=0.149$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.10$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.09$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.008, SS=0.003$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 4.22. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-2 GM01

Readability Indices	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease		1. sınav	3.999	0.390	0.399
		2. sınav	4.258	1.003	
Flesch Kincaid Grade Level		1. sınav	0.395	0.081	0.003
		2. sınav	0.551	0.141	
Gunning Fog Score		1. sınav	0.545	0.096	0.001
		2. sınav	0.701	0.124	
SMOG Index		1. sınav	0.407	0.068	0.001
		2. sınav	0.525	0.077	
Coleman Liau Index		1. sınav	0.681	0.082	0.001
		2. sınav	0.904	0.198	
Automated Readability Index		1. sınav	0.368	0.102	0.015
		2. sınav	0.494	0.163	
Text Statistics	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences		1. sınav	1.079	0.217	0.086
		2. sınav	1.244	0.269	
Number of words		1. sınav	16.24	15.34	0.573
		2. sınav	13.81	3.452	
Number of complex words		1. sınav	1.458	0.424	0.007
		2. sınav	1.928	0.623	
Percent of complex words		1. sınav	0.716	0.185	0.005
		2. sınav	1.018	0.290	
Average words per sentence		1. sınav	0.679	0.165	0.030
		2. sınav	0.796	0.120	
Average syllables per word		1. sınav	0.088	0.004	0.000
		2. sınav	0.114	0.011	

Tablo 4.22. incelendiğinde deney gruplarından Grup-3'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. sınav için ($\bar{x}$ =3.999), 2. sınav için ($\bar{x}$ =4.258) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS= 0.390, SS= 1.003) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Arada geçen kısa süre nedeniyle öğrencilerin gelişimlerini üretim becerilerine yansıtamamış olmalarından dolayı arada anlamlı bir fark görülmemiş olabilir. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}$ =0.395), 2. sınav için ($\bar{x}$ =0.551) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.081, SS=0.141) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}$ =0.545), 2. sınav için ($\bar{x}$ =0.701) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.096, SS=0.124) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}$ =0.407), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.525) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma

puanları sırasıyla (SS=0.068, SS=0.077) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.681$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.904$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.082, SS=0.198) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.368$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.494$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.102, SS=0.163) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.079$), 2. sınav için ($\bar{x}=1.244$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.217, SS=0.269) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p > 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=16.24$), 2. ödev için ($\bar{x}=13.81$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=15.34, SS=3.452) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p > 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.458$), 2. sınav için ($\bar{x}=1.928$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.424, SS=0.623) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.716$), 2. sınav için ($\bar{x}=1.018$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.185, SS=0.290) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.679$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.796$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.165, SS=0.120) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average

Syllables per Word) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}$ =0.088), 2. sınav için ($\bar{x}$ =0.114) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.004, SS=0.011) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 2. sınavda kullandıkları cümle ve kelime sayıları değişmezken, kullandıkları kelimelerin daha uzun, daha karmaşık ve cümlelerin de daha uzun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.23. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-3 GM01

Readability Indices	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease		1. sınav	4.063	0.404	0.344
		3. sınav	4.260	0.743	
Flesch Kincaid Grade Level		1. sınav	0.395	0.081	0.452
		3. sınav	0.364	0.105	
Gunning Fog Score		1. sınav	0.545	0.096	0.660
		3. sınav	0.525	0.092	
SMOG Index		1. sınav	0.407	0.067	0.320
		3. sınav	0.368	0.073	
Coleman Liau Index		1. sınav	0.681	0.082	0.004
		3. sınav	0.547	0.111	
Automated Readability Index		1. sınav	0.368	0.102	0.041
		3. sınav	0.283	0.098	
Text Statistics	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences		1. sınav	1.079	0.217	0.533
		3. sınav	1.176	0.301	
Number of words		1. sınav	16.24	15.34	0.946
		3. sınav	13.91	3.402	
Number of complex words		1. sınav	1.458	0.424	0.789
		3. sınav	1.380	0.583	
Percent of complex words		1. sınav	0.716	0.185	0.436
		3. sınav	0.616	0.286	
Average words per sentence		1. sınav	0.690	0.151	0.646
		3. sınav	0.722	0.193	
Average syllables per word		1. sınav	0.088	0.004	0.312
		3. sınav	0.084	0.009	

Tablo 4.23. incelendiğinde deney gruplarından Grup-3'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. sınav için ($\bar{x}$ =4.063), 3. sınav için ($\bar{x}$ =4.260) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.404, SS=0.743) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}$ =0.395), 3. sınav için ($\bar{x}$ =0.364) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.81, SS=0.105) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1.

sınav için ($\bar{x}=0.545$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.525$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.096$, $SS=0.092$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.407$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.378$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.068$, $SS=0.073$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.681$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.547$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.082$, $SS=0.111$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.368$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.283$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.102$, $SS=0.098$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.079$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.176$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.217$, $SS=0.301$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=16.24$), 3. sınav için ($\bar{x}=13.91$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=15.34$, $SS=3.402$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.458$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.380$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.424$, $SS=0.583$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.716$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.616$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.185$, $SS=0.286$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}$ =0.679), 3. sınav için ($\bar{x}$ =0.722) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.165, SS=0.193) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}$ =0.088), 3. sınav için ($\bar{x}$ =0.084) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.004, SS=0.009) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun kelime ve cümle bazında uzunlukları ve karmaşıklıkları incelendiğinde 1. ve 3. sınav arasında anlamlı bir fark görülmediği söylenebilir.

Tablo 4.24. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 2-3 GM01

Readability Indices	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease		2. sınav	4.25	1.003	0.752
		3. sınav	4.13	0.737	
Flesch Kincaid Grade Level		2. sınav	0.55	0.141	0.003
		3. sınav	0.36	0.105	
Gunning Fog Score		2. sınav	0.70	0.124	0.002
		3. sınav	0.52	0.092	
SMOG Index		2. sınav	0.52	0.077	0.001
		3. sınav	0.37	0.072	
Coleman Liau Index		2. sınav	0.90	0.198	0.000
		3. sınav	0.54	0.111	
Automated Readability Index		2. sınav	0.49	0.163	0.001
		3. sınav	0.28	0.098	
Text Statistics	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences		2. sınav	1.24	0.269	0.680
		3. sınav	1.17	0.301	
Number of words		2. sınav	13.81	3.45	0.946
		3. sınav	13.91	3.40	
Number of complex words		2. sınav	1.92	0.623	0.109
		3. sınav	1.38	0.583	
Percent of complex words		2. sınav	1.01	0.290	0.028
		3. sınav	0.61	0.286	
Average words per sentence		2. sınav	0.79	0.120	0.240
		3. sınav	0.72	0.193	
Average syllables per word		2. sınav	0.11	0.011	0.000
		3. sınav	0.08	0.009	

Tablo 4.24. incelendiğinde deney gruplarından Grup-3'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 2. sınav için ($\bar{x}$ =4.25), 3. sınav için ($\bar{x}$ =4.13) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla (SS=1.003, SS= 0.737) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak

amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.55$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.36$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.141$, $SS=0.105$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.70$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.52$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.124$, $SS=0.092$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.52$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.37$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.077$, $SS=0.073$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.90$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.54$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.198$, $SS=0.111$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.49$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.28$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.163$, $SS=0.098$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=1.24$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.17$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.269$, $SS=0.301$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=13.81$), 3. sınav için ($\bar{x}=13.91$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=3.45$, $SS=3.402$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=1.92$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.38$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.623$, $SS=0.583$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla

uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=1.01$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.61$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.290$, $SS=0.286$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.79$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.72$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.120$, $SS=0.193$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.11$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.084$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.011$, $SS=0.009$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 3. sınavda daha karmaşık ve uzun kelimeler kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.25. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-2 GM27

Readability Indices	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease	12	1. ödev	5.229	0.64	0.02
	16	2. ödev	3.975	0.63	
Flesch Kincaid Grade Level	12	1. ödev	0.62	0.37	0.019
	16	2. ödev	0.45	0.104	
Gunning Fog Score	12	1. ödev	0.901	0.182	0.004
	16	2. ödev	0.625	0.125	
SMOG Index	12	1. ödev	0.67	0.126	0.003
	16	2. ödev	0.45	0.092	
Coleman Liau Index	12	1. ödev	1.03	0.09	0.000
	16	2. ödev	0.71	0.11	
Automated Readability Index	12	1. ödev	0.59	0.14	0.011
	16	2. ödev	0.38	0.12	
Text Statistics	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences	12	1. ödev	1.43	0.27	0.121
	16	2. ödev	1.21	0.31	
Number of words	12	1. ödev	16.57	3.80	0.087
	16	2. ödev	13.61	2.75	
Number of complex words	12	1. ödev	2.75	0.98	0.120
	16	2. ödev	1.93	0.89	
Percent of complex words	12	1. ödev	1.33	0.25	0.003
	16	2. ödev	0.86	0.27	
Average words per sentence	12	1. ödev	0.99	0.25	0.011
	16	2. ödev	0.72	0.15	
Average syllables per word	12	1. ödev	0.13	0.006	0.000
	16	2. ödev	0.97	0.007	

Tablo 4.25. incelendiğinde deney gruplarından Grup-4'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. ödev için ($\bar{x}$ =5.229), 2. ödev için ($\bar{x}$ =3.975) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS= 0.64, SS= 0.63) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.62), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.45) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.37, SS=0.104) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.901), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.625) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.182, SS=0.125) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.67), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.45) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.126, SS=0.092) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =1.03), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.71) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.09, SS=0.11) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.59), 2. ödev için ($\bar{x}$ =0.38) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.14, SS=0.012) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =1.43), 2. ödev için ($\bar{x}$ =1.21) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.27, SS=0.31) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =16.57), 2. ödev için ($\bar{x}$ =13.61) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=3.80, SS=2.75) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir

fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=2.75$), 2. ödev için ($\bar{x}=1.93$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.98$, $SS=0.89$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.33$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.86$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.25$, $SS=0.27$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.99$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.72$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.25$, $SS=0.15$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2.ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.13$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.97$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.006$, $SS=0.007$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 2. ödevde daha karmaşık ve uzun kelimelerle daha uzun cümleler kurdukları söylenebilir.

Tablo 4.26. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 1-3 GM27

Readability Indices	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease	12	1. ödev	5.229	0.64	0.022
	11	3. ödev	4.49	0.923	
Flesch Kincaid Grade Level	12	1. ödev	0.62	0.37	0.003
	11	3. ödev	0.86	0.15	
Gunning Fog Score	12	1. ödev	0.901	0.182	0.38
	11	3. ödev	1.10	0.16	
SMOG Index	12	1. ödev	0.67	0.126	0.042
	11	3. ödev	0.80	0.10	
Coleman Liau Index	12	1. ödev	1.02	0.09	0.000
	11	3. ödev	1.03	0.09	
Automated Readability Index	12	1. ödev	0.59	0.14	0.008
	11	3. ödev	0.82	0.16	
Text Statistics	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences	12	1. ödev	1.43	0.27	0.841
	11	3. ödev	1.48	0.45	
Number of words	12	1. ödev	16.57	3.80	0.360
	11	3. ödev	17.92	4.12	
Number of complex words	12	1. ödev	2.75	0.98	0.212
	11	3. ödev	3.31	0.77	
Percent of complex words	12	1. ödev	1.33	0.25	0.060
	11	3. ödev	1.58	0.24	
Average words per sentence	12	1. ödev	0.99	0.25	0.277
	11	3. ödev	1.15	0.32	
Average syllables per word	12	1. ödev	0.13	0.006	0.000
	11	3. ödev	0.15	0.011	

Tablo 4.26. incelendiğinde deney gruplarından Grup-4'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. ödev için ($\bar{x}$ =5.229), 3. ödev için ($\bar{x}$ =4.49) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS= 0.64, SS= 0.923) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.62), 3. ödev için ($\bar{x}$ =0.86) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.37, SS=0.15) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.901), 3. ödev için ($\bar{x}$ =1.10) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.182, SS=0.16) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}$ =0.67), 3. ödev için ($\bar{x}$ =0.80) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.126, SS=0.10) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir

fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.03$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.30$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.09$, $SS=0.16$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.59$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.82$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.14$, $SS=0.16$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.43$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.48$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.27$, $SS=0.45$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=16.57$), 3. ödev için ($\bar{x}=17.92$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=3.80$, $SS=4.12$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=2.75$), 3. ödev için ($\bar{x}=3.31$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.98$, $SS=0.77$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=1.33$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.58$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.25$, $SS=0.24$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.99$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.15$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.25$, $SS=0.32$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 1. ödev için ($\bar{x}=0.13$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.15$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.006$, $SS=0.011$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki

anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 3. ödevde daha karmaşık ve uzun kelimeler kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.27. Okunabilirlik İndeksleri Ödevler 2-3 GM27

Readability Indices	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease	12	2. ödev	3.96	0.66	0.121
	11	3. ödev	4.49	0.92	
Flesch Kincaid Grade Level	12	2. ödev	0.46	0.10	0.000
	11	3. ödev	0.86	0.15	
Gunning Fog Score	12	2. ödev	0.63	0.127	0.000
	11	3. ödev	1.10	0.164	
SMOG Index	12	2. ödev	0.46	0.093	0.000
	11	3. ödev	0.80	0.108	
Coleman Liau Index	12	2. ödev	0.71	0.12	0.000
	11	3. ödev	1.30	0.16	
Automated Readability Index	12	2. ödev	0.39	0.125	0.000
	11	3. ödev	0.82	0.169	
Text Statistics	N	Ödevler	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences	12	2. ödev	1.16	0.27	0.104
	11	3. ödev	1.48	0.45	
Number of words	12	2. ödev	13.55	2.87	0.012
	11	3. ödev	17.92	4.12	
Number of complex words	12	2. ödev	1.94	0.93	0.006
	11	3. ödev	3.31	0.77	
Percent of complex words	12	2. ödev	0.86	0.29	0.000
	11	3. ödev	1.58	0.24	
Average words per sentence	12	2. ödev	0.74	0.14	0.003
	11	3. ödev	1.15	0.32	
Average syllables per word	12	2. ödev	0.09	0.007	0.000
	11	3. ödev	0.15	0.011	

Tablo 4.27. incelendiğinde deney gruplarından Grup-4'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. ödev için ($\bar{x}=3.96$), 3. ödev için ($\bar{x}=4.49$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS= 0.66, SS= 0.92) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p > 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.46$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.86$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.10, SS=0.15) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.63$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.10$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla (SS=0.127, SS=0.16) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir

fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.46$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.80$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.93$, $SS=0.10$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.71$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.30$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.12$, $SS=0.16$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.39$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.82$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.125$, $SS=0.16$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=1.16$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.48$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.27$, $SS=0.45$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=13.55$), 3. ödev için ($\bar{x}=17.92$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=2.87$, $SS=4.12$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=1.94$), 3. ödev için ($\bar{x}=3.31$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.93$, $SS=0.77$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.86$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.58$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.29$, $SS=0.24$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.74$), 3. ödev için ($\bar{x}=1.15$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.14$, $SS=0.32$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin

$p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 2. ödev için ($\bar{x}=0.09$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.15$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. ödevin standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.007$, $SS=0.011$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. ödevin arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 2. ödevle kıyasla 3. ödevde daha uzun, daha karmaşık ve daha çok kelime kullandığı ve cümlelerinin de daha uzun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.28. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-2 GM27

Readability Indices	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease	8	1. sınav	7.421	0.663	0.000
	14	2. sınav	4.617	0.856	
Flesch Kincaid Grade Level	8	1. sınav	0.708	0.144	0.024
	14	2. sınav	0.491	0.145	
Gunning Fog Score	8	1. sınav	0.988	0.260	0.022
	14	2. sınav	0.657	0.157	
SMOG Index	8	1. sınav	0.732	0.182	0.019
	14	2. sınav	0.494	0.106	
Coleman Liau Index	8	1. sınav	1.308	0.171	0.000
	14	2. sınav	0.865	0.147	
Automated Readability Index	8	1. sınav	0.614	0.153	0.090
	14	2. sınav	0.443	0.161	
Text Statistics	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences	8	1. sınav	1.790	0.764	0.255
	14	2. sınav	1.301	0.535	
Number of words	8	1. sınav	15.98	5.916	0.406
	14	2. sınav	12.49	6.951	
Number of complex words	8	1. sınav	1.987	0.826	0.619
	14	2. sınav	1.761	0.744	
Percent of complex words	8	1. sınav	1.433	0.481	0.053
	14	2. sınav	0.936	0.317	
Average words per sentence	8	1. sınav	1.088	0.335	0.028
	14	2. sınav	0.759	0.176	
Average syllables per word	8	1. sınav	0.170	0.007	0.000
	14	2. sınav	0.111	0.009	

Tablo 4.28. incelendiğinde deney gruplarından Grup-4'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. sınav için ($\bar{x}=7.421$), 2. sınav için ($\bar{x}=4.617$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.663$, $SS=0.856$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.708$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.491$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.144$, $SS=0.145$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan

aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.988$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.657$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.260$, $SS=0.157$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.732$), 2. ödev için ($\bar{x}=0.494$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.182$, $SS=0.106$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.308$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.865$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.171$, $SS=0.147$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.614$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.443$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.153$, $SS=0.161$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.790$), 2. sınav için ($\bar{x}=1.301$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.764$, $SS=0.535$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=15.98$), 2. ödev için ($\bar{x}=12.49$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=5.916$, $SS=6.951$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.987$), 2. sınav için ($\bar{x}=1.761$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.826$, $SS=0.744$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.433$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.936$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.481$, $SS=0.317$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan

bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.088$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.759$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.335$, $SS=0.176$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.170$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.111$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 2. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.007$, $SS=0.009$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 1. sınava kıyasla 2. sınavda uzun kelimelerle daha uzun cümleler kurduğu söylenebilir.

Tablo 4.29. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 1-3 GM27

Readability Indices	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease	8	1. sınav	7.421	0.663	0.005
	13	3. sınav	5.550	1.061	
Flesch Kincaid Grade Level	8	1. sınav	0.708	0.144	0.032
	13	3. sınav	0.459	0.169	
Gunning Fog Score	8	1. sınav	0.988	0.260	0.047
	13	3. sınav	0.704	0.159	
SMOG Index	8	1. sınav	0.732	0.182	0.029
	13	3. sınav	0.508	0.116	
Coleman Liau Index	8	1. sınav	1.308	0.171	0.000
	13	3. sınav	0.738	0.192	
Automated Readability Index	8	1. sınav	0.614	0.153	0.032
	13	3. sınav	0.341	0.201	
Text Statistics	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences	8	1. sınav	1.790	0.764	0.110
	13	3. sınav	1.418	0.358	
Number of words	8	1. sınav	15.98	5.916	0.834
	13	3. sınav	15.61	5.563	
Number of complex words	8	1. sınav	1.987	0.826	0.585
	13	3. sınav	1.846	0.980	
Percent of complex words	8	1. sınav	1.433	0.481	0.045
	13	3. sınav	0.923	0.393	
Average words per sentence	8	1. sınav	1.088	0.335	0.109
	13	3. sınav	0.853	0.234	
Average syllables per word	8	1. sınav	0.170	0.007	0.000
	13	3. sınav	0.112	0.012	

Tablo 4.29. incelendiğinde deney gruplarından Grup-4'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 1. sınav için ($\bar{x}=7.421$), 3. sınav için ($\bar{x}=5.550$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.663$, $SS=1.061$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak

amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.708$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.459$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.144$, $SS=0.169$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.988$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.704$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.260$, $SS=0.159$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun SMOG Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.732$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.508$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.182$, $SS=0.116$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.308$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.738$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.171$, $SS=0.192$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.614$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.341$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.153$, $SS=0.201$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p < 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.790$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.418$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.764$, $SS=0.358$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p > 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=15.98$), 3. ödev için ($\bar{x}=15.61$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=5.916$, $SS=5.563$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 2. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p > 0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.987$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.846$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.826$, $SS=0.980$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı

bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.433$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.923$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.481$, $SS=0.393$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=1.088$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.853$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.335$, $SS=0.234$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 1. sınav için ($\bar{x}=0.170$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.112$) olarak hesaplanmıştır. 1. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.007$, $SS=0.012$) şeklinde bulunmuştur. 1. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 3. sınavda daha uzun ve karmaşık kelimeler kullanmaya başladıkları söylenebilir.

Tablo 4.30. Okunabilirlik İndeksleri Sınavlar 2-3 GM27

Readability Indices	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Flesch Kincaid Reading Ease	14	2. sınav	4.45	0.82	0.023
	13	3. sınav	5.550	1.008	
Flesch Kincaid Grade Level	14	2. sınav	0.51	0.13	0.67
	13	3. sınav	0.459	0.169	
Gunning Fog Score	14	2. sınav	0.68	0.15	0.62
	13	3. sınav	0.704	0.159	
SMOG Index	14	2. sınav	0.51	0.10	0.885
	13	3. sınav	0.508	0.116	
Coleman Liau Index	14	2. sınav	0.88	0.13	0.036
	13	3. sınav	0.738	0.192	
Automated Readability Index	14	2. sınav	0.45	0.15	0.311
	13	3. sınav	0.341	0.201	
Text Statistics	N	Sınavlar	$\bar{x}$	SS	P
Number of sentences	14	2. sınav	1.28	0.47	0.721
	13	3. sınav	1.418	0.358	
Number of words	14	2. sınav	12.62	5.85	0.294
	13	3. sınav	15.61	5.563	
Number of complex words	14	2. sınav	1.85	0.66	0.832
	13	3. sınav	1.846	0.980	
Percent of complex words	14	2. sınav	1.00	0.31	0.486
	13	3. sınav	0.923	0.393	
Average words per sentence	14	2. sınav	0.76	0.15	0.170
	13	3. sınav	0.853	0.234	
Average syllables per word	14	2. sınav	0.112	0.008	0.849
	13	3. sınav	0.112	0.012	

Tablo 4.30. incelendiğinde deney gruplarından Grup-4'ün okunabilirlik indekslerinin genel ortalama puanları (Flesch Kincaid Reading Ease) 2. sınav için ($\bar{x}=4.45$), 3. sınav için ($\bar{x}=5.550$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.82$, $SS=1.008$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Flesch Kincaid Grade Level ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.51$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.459$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.13$, $SS=0.169$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Gunning Fog Score ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.68$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.704$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.15$, $SS=0.159$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun SMOG Index ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.51$), 3. ödev için ($\bar{x}=0.508$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.10$, $SS=0.116$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Coleman Liau Index ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.88$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.738$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.13$, $SS=0.192$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun Automated Readability Index ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.45$), 2. sınav için ($\bar{x}=0.341$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.15$, $SS=0.201$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Cümle Sayısı (Number of Sentences) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=1.28$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.418$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.47$, $SS=0.358$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Sayısı (Number of Words) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=12.62$), 3. ödev için ($\bar{x}=15.61$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=5.85$, $SS=5.563$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan

aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Sayısı (Number of Complex Words) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=1.85$), 3. sınav için ($\bar{x}=1.846$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.66$, $SS=0.980$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Karmaşık Kelime Yüzdesi (Percent of Complex Words) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=1.00$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.923$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.31$, $SS=0.393$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Cümle Başına Düşen Ortalama Kelime Sayısı (Average Words per Sentence) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.76$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.853$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.15$, $SS=0.234$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p>0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun Kelime Başına Düşen Ortalama Hece Sayısı (Average Syllables per Word) ortalama puanları 2. sınav için ($\bar{x}=0.112$), 3. sınav için ($\bar{x}=0.112$) olarak hesaplanmıştır. 2. ve 3. sınavın standart sapma puanları sırasıyla ($SS=0.008$, $SS=0.012$) şeklinde bulunmuştur. 2. ve 3. sınavın arasındaki anlamlı farkı bulmak amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t-testinin $p<0.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grubun 2. sınava kıyasla 3. sınavda daha uzun kelimeler kullandıkları söylenebilir.

4.1.4. 4., 5. ve 6. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.1.4.1. Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular açıklanarak verilmiştir.

4.1.4.1.1. Kayıt defterleri

Deney Grubu Grup 4 GM27

Tarih: 02.05.2019

Grup: GM-27

Uygulamanın ilk dersinde öğrenciler yapılan dersle ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Derste ikili çalışma, jigsaw ve paragraf eşleştirme alıştırmaları yapılmış, iki

alışmalar “faydalı”, jigsaw çalışmaları “farklı ve eğlenceli”, paragraf eşleştirme alıştırmaları ise “sınava faydalı” olarak değeriendirilmiştir. Derste yürütölen etkinliklerden bir diğeri olan Youtube videosu öğrencilerin farkındalığını artırmış, bu etkinlik de “faydalı” olduğu, “kolay adaptasyon sağlaması”, “motivasyonu artırması”, “anlama kolaylığı sağlaması” ve dolayısıyla “öğrenme kolaylığı” sağlaması gibi “olumlu etkiler”e sahip olduğu yönünde yorumlar görölmüşür. Ders genel olarak “keyifli”, “faydalı”, “mutluluk verici” ve verimli bulunurken kelime çalışmaları da “faydalı” bulunmuş, “konuşma becerilerinin gelişimine olumlu etki”de bulunduğu, “kişisel gelişimi sağladığı”, kelimelerin “kalıcı” olduğu, “kelime hazinesinin gelişimi”nin sağlandığı yönünde faydalı bildirimlerde bulunulmuştur. Çalışılan konu “eğlenceli” bulunmuştur. Sözü geçen ifadeler aşığıda görölebilir:

Dersten alınan fayda

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dersin faydalı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Aşığıdaki ifadeler incelendiğinde bu görüş açıkça görölebilmektedir:

“Kitaptaki alıştırmalar sınav için faydalı. Paragraf eşleştirme alışırması eğlenceli ve sınav için faydalıydı.” (K1/87)

“Pair-work alışırmasında arkadaşlarımız ile karşılaştırmalar yaparak birbirimizin hatalarını görmüş olduk. Bu açıdan da faydalıydı.” (K3/25)

“Daha sık video izlemeliyiz çünkü faydalı buluyorum bu etkinliği.” (K5/66)

“Vocabulary egzersizi faydalı oldu çünkü daha önceden bildiğim kelimeleri kalıcı hale getirdim.” (K6/525)

“Güzeli ve faydalı bir dersti.” (K7/851)

Konu ve etkinlikler

Öğrencilerin azımsanmayacak çoğunluğu dersin konusu ve etkinliklerle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Konu ve etkinlikler ilgi çekici, eğlenceli bulunmuş, öğrencilerin farkındalıklarını ve motivasyonlarını artırmıştır. Bu görüşte olan öğrenciler aşığıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Reading alıştırmalarının konusu güzeldi.” (K1/87)

“Okuduğumuz başarı öyküsü etkileyiciydi. Jigsaw etkinliği diğer etkinliklerden farklı ve eğlenceliydi.” (K3/25)

“Dersimiz gayet keyifli ve verimliydi. Önceden izlediğimiz videoları anlamıyordum. Bugün anladım, keyifliydi. Dersten zevk alarak işlemek beni mutlu ediyor.” (K4/154)

“Youtube videosu çok güzeldi. Üzerimdeki etkisi olumlu. Vocabulary etkinliği kişisel gelişimim için iyi. Kelime çalışmaları güzel oluyor. Daha rahat İngilizce konuşmama yardımcı oluyor.” (K5/66)

“Derslerde video izlemeyi eğlenceli buluyorum. Ayrıca daha iyi öğrendiğimize inanıyorum. İngilizceyi günlük hayatta konuşmadığımdan derse video ile başlamak beni adapte etti.

Vocabulary etkinliği ile yeni kelimeler öğreniyoruz.” (K7/851)

Dersle ilgili yapılan analiz Tablo 4.31.’de verilmiştir:

Tablo 4.31.02.05.2019 Tarihli Ders

Alıştırmalar			Video	Ders- genel	Kelime	Konu
Pairwork	Jigsaw	Paragraf eşleştirme	Farkındalık	Keyifli	Farkındalık	İlgi çekici
Faydalı	Farklı ve eğlenceli	Sınava faydalı	Faydalı	Faydalı	Faydalı	
			Olumlu etki	Mutluluk verici	Konuşma becerilerinin gelişimine olumlu etki	
			Anlama kolaylığı Motivasyon Adaptasyon	Verimli	Kııcılık Kelime hazinesi gelişimi	
			Eğlenceli Öğrenme kolaylığı			

Dersle ilgili yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen SWOT analizi Tablo 4.32.’deki gibidir:

Tablo 4.32.02.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Faydalı Keyifli Verimli Farkındalık artırıcı Rahat aktarımda bulunma Motivasyon Kalıcı bilgi	Sıkıcı	İlgi çekici konular Karşılaştırma yapma olanağı Konuşma becerilerine katkı Kelime hazinesine katkı	Sınav odaklı düşünme

Deney Grubu Grup 3 GM01

Tarih: 03.05.2019

Grup: GM-01

Tablo 4.33.03.05.2019 Tarihli Ders

Olumlu noktalar	Zorlanılan noktalar
Fikir alma Geniş konu Keyifli konu İlgi çekici konu Rahatça paragraf oluşturma Önceki pratiklerin faydası Gelişiminin farkında olma Yazacak çok şey bulma Akran kontrolünü dikkate alma Yazma aşamalarını doğru yapabilme Zaman yönetimi Stresden uzak olma Yaratıcılık	İlk ve son paragraf Genelden özele gidiş Konunun geniş olması Beyin fırtınası Zaman yönetimi Uygun başlık bulma Kelime tekrarları Kelime bilgisi eksiklikleri Bilgiyi uygulamaya dökme Çeviri desteği isteği Dilbilgisi eksiklikleri Destekleyici cümleler Yardım ihtiyacı İsteksizlik

Dersle ilgili olumlu görüşler

Katılımcıların çoğu dersle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden gelişimleriyle ilgili farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, dönemin başından itibaren yapılan çalışmalar sayesinde “rahatça paragraf oluşturabildiklerini” ifade etmiş, bu şekilde gelişimlerinin farkında olduklarını göstermişlerdir. Yazma sürecini aşamalarıyla olması gerektiği gibi yapabilmeleri, “akran kontrolü”nü dikkate alarak düzeltmelerini yapmaları ve zaman yönetimini iyi yaparak “stres”ten uzak bir şekilde “yaratıcılık”larını kullanarak yazabilmeleri dersle ilgili görüşlerini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca, “konunun geniş, keyifli ve ilgi çekici” olması ve “öğretim elemanının konuyla ilgili fikir vermesi” yazma süreçlerini rahatlatmış ve hızlandırmıştır. Sözü geçen ifadeler aşağıda da görülmektedir:

“Hocamın konu hakkında fikir vermesini sevdim çünkü farklı düşünebildim ve hedefimi genişletebildim.” (K1/653)

“Yıl içinde çok fazla task yazmamızdan dolayı kolay bir şekilde task yazdım.” (K2/448)

“Fikir bulduktan sonra kolaylıkla yazdım. Neredeyse sözlüğe hiç bakmadım. Yıl sonuna geldikçe kendimdeki gelişimi daha iyi görüyorum. Essay’leri kolaylıkla yazabiliyorum bunda hocamızın da etkisi olduğunu düşünüyorum.” (K3/301)

“Task’ın konusu genişti yazacak çok şey mevcuttu. Yardımcı paragraflar bulma konusunda ve gramerde çok zorlanmadım. Essay yazıp bittikten sonra gramer hatalarımı yazıp düzelttim. En son arkadaşlarımın uyarılarını dikkate alarak kağıdımı tamamladım.” (K4/85)

“Bugünkü yazma konusunda düşünmek keyifliydi.” (K5/532)

“Konu ile ilgili örnek verirken zorlanmadım. Paragraf oluşturma konusunda sıkıntım yok. Çalışma bittikten sonra kağıdımı arkadaşımın da kontrol etmesi ve hatalarımı düzeltmem ile hocaya teslim ettim.” (K7/195)

“Seçilen konular gerçekten başarılı ve düşünmemiz gereken konular oluyor. Essay’imi şekillendirmekte çok zorlanmadım. Task yazma konusunda yeterli zamanın verilmesi hepimizi stresten kurtardığını düşünüyorum. Stresin olmadığı ortamda yaratıcılık ve başarının her zaman çok daha iyi geliştiğini düşünüyorum.” (K10/103)

“Konu kötü değildi ve ilgi çekiciydi.” (K11/67)

Zorlanma düzeyleri

Katılımcılar task yazılan bu derste yaşadıkları zorluklar üzerinde durmuş, çalışmalarıyla ilgili doğrulama ve fikir alma ihtiyacı duyduklarından bahsetmişlerdir. Özellikle “giriş” ve “sonuç” paragraflarını yazarken ve gelişme bölümündeki paragraflarda da destekleyici cümleler kurmakta ve fikir bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, “konunun geniş olması” hem “beyin fırtınası” etkinliğinin uzun sürmesine ve dolayısıyla zaman yönetiminde sıkıntı yaşamalarına hem de “genelde özele” gitmekte ve “başlık bulmak”ta zorlanmalarına sebep olmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin “kelime

bilgisi” ve “dilbilgisi” eksiklerinin de yazmalarını olumsuz yönde etkilediği, bu nedenle yardım ihtiyacı duydukları ve bazı kalıpları bilmelerine rağmen “uygulamaya dökememe” sıkıntısı yaşadıkları görülmektedir. Aşağıdaki ifadelerde bu konulardaki görüşleri açıkça görülmektedir:

“Task’ın ilk ve son paragrafını yazmak diğerlerine göre daha zordu çünkü bu paragraflarda genelden özele gitmek zor. Bugünkü task konusu çok geniş bir konuydu ve pek yazmak istemedim.” (K1/653)

“Task yazma sürecinde beyin fırtınası kısmına uzun bir zaman ayırmam gerekti.” (K2/448)

“Bugün ki task’ın konusu biraz dezavantajlıydı. Çünkü çok geniş bir konuydu.” (K3/301)

“Task da başlık bulmak ve aynı kelimeleri tekrar tekrar kullanmama konusu beni biraz zorladı. Çok yaratıcı olmayan en kısa başlığı yazmak durumunda kaldım. Yazarken birkaç kelimeyi fazla tekrarladığımı düşünüyorum. Kelimelerin eş ve yakın anlamlısını kullanma konusunda eksikliklerim var.” (K4/85)

“Giriş paragrafını yazarken zorlandım. Sanırım düşünmesi uzun süren bir konuydu. Bu taskı yazmakta diğerlerine göre daha yavaşım. Düşündüklerimi kelimelere dökmek biraz zor oldu.” (K5/532)

“Bugünkü task konusu biraz geniş bir konuydu. Bu yüzden beyin fırtınası yaparken biraz zaman kaybettim. Giriş paragrafını oluşturamadım. Essay yazmada geliştiğimi biliyorum ama öğrendiklerimi uygulamakta zorlanıyorum. Kurduğum cümlelerde hep en basite kaçıyor, potansiyelimi göstermekte zorlanıyorum. Essay cümlelerimi hep translate’den çevirme isteği hissettim, bu garipti. ” (K6/501)

“Paragraf yazarken biraz zorlandım. Türkçe kalıpları İngilizceye çevirirken oldukça zorlandım, ama gramerimin yetersiz kaldığını fark ettim.” (K7/195)

“Task’ı yazarken majörleri bulmakta pek zorlanmasam da minörleri bulmakta çok zorlandım. Gramer açısından çok fazla zorlanmadığımı düşünsem de aklımdakileri kağıda aktarmakta zorlandım. Bunun kelime bilginin zayıf olmasından kaynaklandığını

düşünüyorum. Bu yüzden essay'imde kullandığım kalıpların ve kelimelerin çok basit olduğunu düşünüyorum.” (K8/214)

“Task’ı yazarken zorlandığım şey destekleyici cümleleri bulamamaktı. Yazım esnasında bilmediğim bazı kalıplar, düşüncelerimi ifade etmemi engelledi.” (K9/215)

“Task’ı yazarken aklıma fikir gelmediğinden internetten yardım alarak tamamlayabildim. Essay yazmak uzun sürdü ve zorladı.” (K11/67)

Dersle ilgili yapılan SWOT analizi çalışması ektedir:



Tablo 4.34.03.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Güçlü yönleri (Strengths)	Weaknesses	Opportunities	Threats
Değerlendirme yapabilme	Zorluk derecesi	Gelişim gösterme	İsteksizlik
Farketme	Dezavantajlı konu	Öğrenme bilinci	Ön bilgi ihtiyacı
Eksikliği fark etme	Geniş konu	Öz değerlendirme	Konuyla ilgili bilgi eksikliği
Tekrara düşmeyi istememe	Yaratıcı olamamak	Stresten uzaklaşma	Yazıya aktarma güçlüğü
Hataları fark etme/düzeltilme	Çeviri yapma güçlüğü		Zaman yönetimi
Uyarıları dikkate alma	Fikir bulma güçlüğü		Doğrulama ihtiyacı
Farkındalık	Eş anlamlı/yakın anlamlı kelime eksikliği		Zayıf kelime bilgisi
İlgi çekici konu			

Deney Grubu Grup 3 Gm01

Tarih: 05.04.2019

Grup: GM-01

Tablo 4.35.05.04.2019 Tarihli Ders

Ders-genel	Kahoot	Edmodo	Youtube	Kelime
Yararlı	Kelime artışı	Derse hazırlık	Akıcı	Kolay öğrenme
Dinamik	Kolay ezberleme	Fikir paylaşımı	Eğlenceli	Eğlenceli
İnteraktif	Akılda kalıcı	Cümle kurma	Etkin katılım	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı
Verimli	Oyunla pekiştirme	Kelime öğrenme	Konuşma becerilerine destek	
İlginç bilgiler	Sıkılmama	Faydalı	Dinleme becerilerine destek	
Farklı teknikler	Merak uyandırıcı	Eğlenceli	İngilizce düşünüp yorumlama	
Keyifli	İstekli	Merak uyandırıcı	İçerik zenginleştirme	
Akılda kalıcı	Bilgiye aç	Çeşitli öğrenim	Sıkılmama	
Akıcı	Heyecan verici	Farklı	Birbirini tanıyıp kaynaşma	
Teknolojinin olumlu etkisi	Eğlenerek öğrenme	Güzel tasarımlı site		
Orijinal	Öğretici	Kullanım kolaylığı		
Alıştırmaların olumlu etkisi	Sınıfı canlı tutma	Kelime hatırlatıcı		
Aktif katılım	İşe yarayan	Yorumlama		
Sıkılmama	Faydalı	İletişim		
Kolay odaklanma		Kolay anlama		
Kolay kavrama				
Dikkat toplama				
Kendini ifade etme				
Yüksek motivasyon				
Öğrendiğinin farkında olma				
Eğlenerek öğrenme				
Kitap dışı eğlenceli etkinlikler				
İlgi artırıcı				

Dersle ilgili olumlu görüşler

Bu çalışmada Kahoot, Edmodo, Edmodo üzerinden Youtube videosu ve Vocabulary quiz paylaşımı gerçekleşmiştir. Ders ile ilgili genel olarak olumlu görüş bildirilmiş olup dersin “ilginç bilgiler” içeren, “farklı teknikler”in kullanıldığı, teknolojiden faydalanılarak “orijinal”, “eğlenceli”, “akıcı”, “akılda kalıcı”, “dinamik”, “interaktif” ve “verimli” bir ders işlendiği dile getirilmiştir. Bununla birlikte, dersin “motivasyon”u artırdığı, “dikkat toplamayı ve dikkatin daha az dağılmasını” sağladığı ifade edilmiş, öğrenciler bu derste “kolay odaklandıklarını”, “kendilerini ifade edebilme” olanağı bulup “öğrendiklerinin farkında olduklarını”, “kolay kavrayıp” “kitap dışı eğlenceli etkinlikler”le “eğlenerek öğrendikleri”ni söylemişlerdir. Kahoot uygulamasında “kelime artışı”, “kolay ezberleme” ve kelimelerin “akılda kalıcı” olması, “oyun oynarken kelimelerin pekiştirilmesi”, “sınıfın canlı tutulması” ve bu uygulamanın öğrencilerde “istek”, “heyecan” uyandırıp ve “bilgiye aç” hissetmelerini sağlamıştır. Edmodo içerisinde paylaşılan Youtube videosu izleme, öğrencilerin “sıkılmama”sını sağlayan, “konuşma ve dinleme becerilerini olumlu yönde etkileyen”, “eğlenceli ve akıcı” bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, video yorumlarıyla “etkileşim”lerinin arttığı, “birbirleriyle kaynaştıkları”, “etkin katılım” olduğu için “İngilizce düşünüp yorumlama”larının “faydalı” bulunduğu dile getirilmiştir. Edmodo içerisinde paylaşılan Vocabulary quiz’lerin “eğlenceli, kolay ve akılda kalıcı” olacak şekilde “kelime öğrenimi”ni desteklediği söylenmiştir. Genel olarak Edmodo kullanımı öğrencilerin derse “hazırlıklı” gelmelerini sağlamış, aynı zamanda “fikirlerini paylaşarak”, “cümle kurma”, “kelimeleri öğrenme ve pekiştirme”, “kolay anlama”yı ve “iletişimi” sağlama gibi faydaları olan “kullanımı kolay”, “güzel tasarımlı bir site” olarak değerlendirilmiştir. Sözü geçen ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Kahoot, Edmodo, YouTube gibi uygulamalar sayesinde ilginç bilgiler öğrenip bunlar üzerine yorumlarımızı aktarabiliyoruz. Kahoot sayesinde kelime dağarcığımızı gözle görülür bir biçimde arttırabiliyoruz.” (K1/448)

“Derslerde farklı teknikler denemek dersi daha eğlenceli ve daha akılda kalıcı bir hale getiriyor. Edmodo sitesini kullanmamız derse daha hazırlıklı gelmemizi sağlıyor. Vocabulary quiz ve Kahoot gibi etkinliklerle daha kolay ezberliyoruz, ders daha akıcı geçiyor aynı zamanda da eğlenmiş oluyoruz. Konular ile ilgili videolar izlemek dersi sıkılmadan sürdürmemize yardımcı oluyor. Derslerde teknolojiyi kullanmak birçok

yönden dersin işlenişini olumlu etkiliyor. Aynı zamanda dersler tekdüze olmaktan kurtulup daha farklı ve bence orijinal oluyor.” (K2/295)

“Kelimeleri pekiştirmek için Kahoot uygulamasından faydalanmak daha akılda kalıcı oluyor. Video izleyip Edmodo’da sınıf arkadaşlarımızla fikirlerimizi paylaşmak cümle kurma becerilerini geliştiriyor. Yine Edmodo’ya yüklenen kelime alıştırmaları da kelimeleri pekiştirmemize yardımcı oluyor. Derslerde yaptığınız alıştırmalar öğrenme sürecimizi olumlu yönde etkiliyor.” (K3/85)

“Bu hafta boyunca derslerde teknoloji kullanmanız çok keyifliydi. İzlediğimiz videoların dersin içeriğini zenginleştirdiği düşünüyorum. Edmodo’da videolara yorum yapıp quiz’ler çözebildiğimiz için bu platformu güzel buluyorum. Kahoot ile sıkılmadan oyun oynayarak tekrar yapabilmeyi seviyorum. Derslerimizde teknolojiyi bu şekilde kullandığımız için derse daha aktif katıldığımı hissediyorum ders boyunca dikkatimi daha az dağılıyor ve eskisi gibi sıkılmıyorum. Kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşünüyorum. Bu hafta derslere daha bol motivasyonda katıldım ve daha çok şey öğrendiğime inanıyorum.” (K4/532)

“Kitaptan mekanik şekilde ders işlerken dikkatimi en fazla yarım saat toparlayabiliyorken araya teknolojik etkinlikler girince durum değişiyor. Kendimi dersten hiç kopuk hissetmiyorum ve eğlenip öğreniyorum. Kahoot ve Edmodo’daki quizler sayesinde kelimeleri ya öğreniyorum ya da öğrenmek için içimde bir merak oluşuyor. Kahoot’ta oluşan rekabet ortamı hepimizi istekli ve bilgiye aç kılıyor ve bu tabii ki bu heyecan verici oluyor.” (K5/103)

“Teknolojiyi kullandığımız bu dersimizde zaman daha hızlı geçti ve ders daha eğlenceliydi. Edmodo arkadaşlarımla birlikte katıldığım onlarla etkileşime geçebileceğim bir internet sitesi. Bu yüzden yararlı ve eğlenceli oluyor. Video izleyip yorumlamamız iyi bir etkinlik. Bize İngilizce düşünebilme ve yorumlama becerisi katıyor. Vocabulary quiz ile kitapta olan etkinliği daha eğlenceli bir şekilde internetten yapıyoruz.” (K6/220)

“İngilizce derslerinin daha eğlenceli geçmesi için kitap dışı etkinlik yapılması güzel oluyor.”

“Devamlı kitaptan gitmek farklı konulara olsa bile aynı etkinlikleri yapmak sıkıcı olur ve bunu kesinlikle yabancı dil öğrenmede eksi bir etki yarattığını düşünüyorum. Farklı uygulamalardan veya internet sayfalarından İngilizce öğrenmek hem öğrenirken eğlendirir hem de yapılan alıştırmaların akılda kalıcılığını artırır. Kahoot oyunu ile kelimeleri tekrar ettik ve fazlasıyla eğlendik. Video izleyip hakkında konuşmak gerçekten güzel oluyor konuşma yeteneğimizi de geliştiriyor. Edmodo ile yaptığımız quizler benim öğrenmemi kolaylaştırıyor.” (K7/301)

“Aralıksız ders işlemek sanıldığı kadar etkili bir yöntem değil, benim açımdan sürekli sadece kitaptan ders işlemek sıkıcı ve yorucu. Derste yaptığımız etkinlikler sayesinde dikkatim dağılsa bile kolaylıkla toparlayabiliyorum. Dersin konusu ile ilgili güzel videolar izlemek hem rahatlatıyor hem de daha kolay odaklanmamızı sağlıyor. Quiz yapmak kelimelerin aklımda daha kolay kalmasını ve onları daha kolay ezberlemenin sağlıyor. Edmodo uygulaması hem derse hazır gelmemi hem de dersi daha kolay anlamamı sağlıyor. Kahootta hem kelime tekrarı yapıp hem eğleniyoruz. Teknoloji bu şekilde kullanmak dersi olan ilgim arttırmakla kalmayıp derse daha kolay kavramama da yardımcı oluyor.” (K8/214)

“Derslerde farklı etkinliklerin ders atmosferi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Dersin canlı kalması için farklı şeyler denenmeli ve öğrenim şekli kısıtlı tutulmamalı bence. Edmodo da izlediğimiz videolar derse farklılık kattı daha çeşitli bir öğrenim olmuş oldu. Kahoot eğlenerek öğrenmemizi sağlıyor. Teknolojiyi derslerde iyi değerlendirmek gerektiğine inanıyorum ve bu uygulamaları yaptıkça daha kolay ve eğlenceli şekilde öğreneceğimizi düşünüyorum.” (K9/215)

“Edmodo iyiydi, site tasarımı güzel ve kullanım kolaydı. Kahoot yarışması eğlenceli ve öğreticiydi. İzlediğimiz videolar listening açısından faydalı oldu. Kelimelerin bizde çağrıştırdıklarını paylaşma etkinliği güzeldi zihin açıcıydı.” (K10/571)

“RW dersi benim için dinamiği olan bir ders. Edmodo ve Kahoot alıştırmaları sınıfı canlı tuttuğu için derse katılımı artırıyor. Edmodo uygulamasındaki Vocabulary quizi bana çok yardımcı oldu. Edmodo’nun kelime hatırlatıcılığının Kahoot’a göre daha iyi olduğunu düşünüyorum. Etkileşimi düşük bir sınıfımız olduğumuz için video izleme etkinlikleri yorum yapmamızı ve biraz da olsa sınıftakileri tanımamıza yardımcı oluyor.

Diğer derslerde hissettiğim boğulma hissini sadece bu derslerde hissetmiyorum bunun sebebi hocamızın interaktif etkinliklerle dersi işliyor olması.” (K11/501)

“Kahoot eğlenceli ve işe yarayan bir uygulama. İzlediğimiz videolar için de çok hızlı konuşan kişiler veya zor aksanlar yoksa gayet güzel, akıcı ve eğlenceli oluyor. Kelime quiz’leri Kahoottan yapıldığı zaman daha faydalı oluyor.” (K12/653)

“Kahoot, Edmodo gibi uygulamalar dersi daha eğlenceli ve akıcı bir hale getirdi. İzlediğimiz videolar üzerine düşüncelerimizi yazarak arkadaşlarımızla paylaşmak oldukça eğlenceliydi. Edmodo sayesinde hafta sonu da arkadaşlarım ile iletişim kurabiliyorum. Dersleri sadece kitaptan işlemek yerine bu tür uygulamaları kullanarak işlemek derse katılımı artırıyor ve daha verimli derslerin işlenmesi sağlıyor.” (K13/195)

Olumsuz görüşler

Bu dersle ilgili bir katılımcı, Edmodo’nun “sıkıcı” olması ve bu nedenle “isteksizlik” uyandırması ve hatta “kullanımın hatırlatılmadıkça akla gelmemesi” yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. Bir başka öğrenci de cep telefonunda Whatsapp uygulaması kullanılarak paylaşılan alıştırmaların “dikkat dağıtıcı” olması ve “zaman kaybı” hissi yaratması nedeniyle faydalı olmadığını söylemiştir. Bahsi geçen ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Worksheet çalışmalarını telefon üzerinden sınıf ortamında yapmanın faydalı olduğunu düşünmüyorum. Daha çok zaman kaybı gibi hissettiriyor çünkü cep telefonu çok dikkat dağıtıcı bir alet olduğu için odaklanmak zor oluyor.” (K1/448)

“Edmodo biraz sıkıcı ve çok da işe yarayan bir uygulama değil bence. Çünkü sınıfta hatırlatılmadığı sürece aklıma asla öyle bir uygulama kullandığımız gelmiyor ve kullanmak istemiyorum.” (K12/653)

Bu dersle ilgili hazırlanan SWOT analizi Tablo 4.36.’da görülebilir:

Tablo 4.36.05.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
İlgi çekici bilgiler edinme Kelime dağarcığını geliştirme Farklı teknikler denenmesi Eğlenceli Akılda kalıcı Orijinallik Akıcı işleyiş Pekiştirme Öğrenme sürecine olumlu etki Cümle kurma becerisi kazandırma Zengin içerik Aktif katılım Motivasyon Öğrenme isteği Dikkat çekme/zihin açma Tekrar etme Faydalı Öğretici/Bilinçli öğrenme Uygulama kolaylığı Çağrışım yapma Dinamik Aktif öğrenci İnteraktif Verimli	Zaman yönetimi	Paylaşım yapma Tekdüzelikten kurtulma Fikir paylaşımı Odaklanma Kendini ifade etme Etkileşim İngilizce düşünme ve yorumlama Kitap dışı etkinlik Derse hazırlık Konuşma becerilerine katkı Öğrenmeyi kolaylaştırma Dinleme becerilerine katkı Ders dışı iletişim	Faydasız görme Sıkıcı Dikkat dağıtıcı İsteksizlik Kullanmanın akla gelmemesi

Deney Grubu Grup 4 GM27

Tarih: 05.04.2019

Grup: GM-27

Tablo 4.37.05.04.2019 Tarihli Ders

Olumlu görüşler		
Okuma çalışması	Kelime	Video
Faydalı Konuşma becerilerine destek Eğlenceli Güzel	Faydalı Kelime öğrenimi Sınava yönelik	Fikirleri İngilizce anlatma Sıkılmama
Olumsuz görüşler		
Sıkıcı Stresli Ezberden anlatma Verimi düşük		Fazla kısa Faydalı değil

Dersle ilgili olumlu görüşler

Okuma alıştırmaları olarak grupla jigsaw ve metin özetleme yapılan ve bunun yanı sıra, kelime haritalarıyla kelimelerin çalışıldığı ve Youtube videosuyla konuya olan ilginin toplanıp genel bilgi edinilmesinin amaçlandığı bu derste öğrenciler, okuma çalışmasının “faydalı”, “eğlenceli”, “güzel” ve özetleme yaparken “konuşma becerilerine de destek” olduğunu belirtmişlerdir. Kelime çalışması “faydalı”, “kelime öğrenimi” sağlayan ve “sınava yönelik” bir etkinlik olarak bulunurken izlenen video da dersten “sıkılmayı engellediği” ve “fikirleri İngilizce anlatırken” gelişim sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Sözü geçen ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Kelime etkinliği çok faydalı oldu özellikle yaptığımız kelime ağlarının hatırlamamız açısından etkili ve iyi olduğunu düşünüyorum. Özetleme çalışması da başta beni korkutsa da beklediğimden faydalı oldu bize reading writing in yanında speaking cesareti verdiğini düşünüyorum.” (K1/225)

“Kelime alıştırmaları faydalıydı.” (K2/525)

“Bugün derste video izleyip daha sonra video hakkında İngilizce tartıştık. Fikirlerimizi İngilizce anlatmamız konusunda bu etkinlik yardımcı oldu. Vocabulary çalışması kelime öğrenmemiz açısından iyi oldu. Grupla okuma metnini sözlü olarak özetlememiz konuşmamızı geliştirmeye yardımcı olacak bir etkinlikti ve eğlenceliydi.” (K3/67)

“Kelime çalışması dersin konusunu anlama da çok yardımcı oldu. Aynı zamanda sınava yönelik bir etkinlik olduğundan faydalı buluyorum. Reading kısmında birbirimize anlattığımız özetler speaking'e destek sağladı.” (K4/539)

“Kelime alıştırmaları çok yararlı ve eğlenceliydi. Video izlemek dersten sıkılmamamızı sağladı.” (5/170)

“İzlediğimiz video, okuduğumuz parça ve Jigsaw'daki konuşmalarımız çok faydalıydı. Özellikle Jigsaw kısmındaki konuşmalar devam ederse ileride çok etkili olacağını düşünüyorum.” (K6-/613)

Dersle ilgili olumsuz görüşler

Bu dersle ilgili yapılan yorumların çoğunun olumlu olmasına rağmen bazı öğrenciler olumsuz görüş de bildirmişlerdir. Bu görüşler okuma etkinliğinin “sıkıcı”, “stresli”, “ezberden anlatıldığı” için “yeterince verimli olmadığı” ve izlenen videonun da “fazla kısa” oluşu sebebiyle “faydalı bulunmadığı” şeklindedir. Ayrıca, bir öğrenci video izleme etkinliğiyle ilgili “nötr” olduğunu söylemiştir ki bu da olumsuz bir görüş olmamakla beraber, kişinin video izlemeyle ilgili olumlu da bir görüşe sahip olmadığını göstermektedir. Bu görüşler aşağıdaki ifadelerde de açıkça görülebilir:

“Bugün izlediğimiz video bana fazla faydalı gelmedi. Belki de fazla kısa olduğu için yorumlayamamış olabilirim.”(K1/225)

“Video izleme konusunda nötrüm olsa da olur olmasa da olur. Jigsaw etkinliği gayet güzeldi ancak herkes ezberden anlattığı için yeterince verimli olduğunu düşünmüyorum.” (K2/525)

“Jigsaw güzel bir alıştırma ama biraz sıkıcı ve stresli.” (K5/170)

Bu dersle ilgili yapılan SWOT analizi Tablo 4.38.'de görülebilir:

Tablo 4.38.05.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Faydalı Hatırlatıcı Etkili Fikir paylaşma İngilizce anlatıma katkı Kelime öğrenimine katkı	Biraz sıkıcı	Cesaret artırma Sınava yönelik katkı Diğer becerileri geliştirme fırsatı Önhazırlık	Faydasız Stresli

Deney Grubu Grup 4 GM27

Tarih: 09.04.2019

Grup: GM-27

Tablo 4.39.09.04.2019 Tarihli Ders

Olumlu görüşler			
Kahoot	Youtube-video	Edmodo	Ders-genel
İlgi toplama	Bilgilendirici	İlgi çekici	Odaklanma sağlayıcı
Dikkat çekme	Eğitim açısından iyi	Aktif ders	Oyunla kelime çalışması
Eğlenerek öğrenme	Konuyla ilgili ön bilgi	Fikir alışverişi	İngilizce'den İngilizce'ye anlam
Güzel bir pratik	Çok güzel	Yanlışları görme	Kelime öğrenimi
Eğitici	Gayet iyi		Doğaçlama yorumlar
Eğlenceli	Dikkat çekici konu		Faydalı
Bilinmeyen farkına varma			Anlaşılır
Akılda kalıcı tekrar			Rahat
Pekiştirme			Hatanın sorun olmayışı
Derse katılım			Ders dışı paylaşım
			Etkileşim
Olumsuz görüşler			
Faydasız			Sıkıcı kitap alıştırmaları
Süre sıkıntısı			Kelime haritaları kafa karıştırıcı
			Kompozisyon yazma ihtiyacı
			Daha hızlı dönüt

Web 2.0 araçlarıyla ilgili olumlu dönütler

Katılımcılar derste kullanılan Web 2.0 araçlarıyla ilgili “dikkat çekmesi”, “ilgi toplaması”, “farkındalığı artırması”, “eğlenerek öğrenmeyi sağlaması”, “aktif” olmayı sağlaması, “kelime öğrenimi”ni desteklemesi, “fikir alış-verişi” sağlaması, “konuya uygun içerikle motive etmesi”, “hatanın sorun olmadığı rahat bir ortam” hissi uyandırması, “ders dışı paylaşımın ve tekrarın kalıcılığı desteklemesi”, “farklı fikirleri görmeyi ve etkin katılım”ı desteklemesi, “pekiştirme”yi ve “ders öncesi fikir” sahibi olarak “derse hazırlığı” sağlaması nedeniyle olumlu görüş bildirmişlerdir. Söz konusu ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Son derste yetiştiğim için sadece Kahoot oyununa denk geldim. O da ilgimi toplama ve dikkatimi çekme açısından başarılı idi.” (K1/613)

“Kahoot uygulaması eğlenerek öğrenmemizde etkili oluyor.” (K3/208)

“Kahoot çok eğlenceliydi. Daha önce bilmediğim kelimeleri tahmin ederek bulabildim.” (K4/12)

“Edmodo uygulaması güzeldi, ilgi çekiciydi. Dersle ilgili izlediğimiz videoların eğitim açısından bana iyi geldiğini düşünüyorum. Kahoot oyunu bence eğitici ve güzel bir pratik.” (K5/66)

“Edmodo’dan video izlemek güzeldi, bilgilendiriciydi. Edmodo’ya video için yorum yazmadım. Gereksiz buldum. Yorumları sınıf içinde de paylaşabilirdik.” (K6/87)

“İzlediğimiz video konu hakkında çok fazla fikir verdi.”

“Edmodo uygulaması dersi aktif işlememize yardımcı oluyor. Tek başımıza İngilizce fikirlerimizi yazıp yanlışları görmemize, öğretmenimiz ile fikir alışverişi yapmamızı sağlıyor. Videoları izleyip doğaçlama yorumlar yapmamız çok iyi. Kahoot uygulaması da derste eğlenirken, kelime öğrenmemize fayda sağlıyor.” (K7/402)

“Video bence çok güzel ve konuyla alakalıydı. Kahoot eğlenceliydi. Edmodo’dan verilen ödevler çok faydalı ve anlaşılır.” (K8/225)

“Youtube videosu gayet iyiydi. Edmodo rahat olduğumuz, hataların sorun olmadığı bir uygulama. Videonun konusu dikkatimi çekti. Kahoot uygulaması ile bilmediğim kelimeler olduğunu öğrendim.” (K9/139)

“Video izlemek eğlenceli oluyor. Benim için en eğlenceli iki şey video izlemek ve kelimeleri çağrıştıran başka kelimeler bulmamız oldu.” (K10/539)

“Edmodo bizim için faydalı ve öğretmenin ders dışında da öğrenciyle bir şeyler paylaşabilmesi güzel. Kahoot uygulamasından eğlenerek tekrar etmemiz daha akılda kalıcı oluyor.” (K11/170)

“İzlediğimiz video derste işleyeceğimiz konu hakkında fikir sahibi olmamızı sağladı. Edmodo uygulaması ile arkadaşlarımızın fikirlerini öğrendik. Kahoot öğrendiğimiz konuları pekiştirmemizi sağladı. Kahoot herkesin derse katılmasını sağladı.” (K12/67)

Dersle ilgili genel görüşler

Katılımlar dersin genel işlenişiyle ilgili eleştirel gözle bakarak çeşitli yorumlarda bulunmuşlardır. Bu görüşlerde öğrencilerin “farkındalık düzeyi”nin yüksek olduğu, “bilgiye ve öğrenme açık” oldukları, bazı etkinlikleri olumlu bulurken bazılarında fayda görmedikleri, “anlaşılabilirliğe” ve “anında dönüt”e önem verdikleri, “odaklanabildikleri etkileşimli dersler” istedikleri anlaşılabılır. Öğrencilerin dersle ilgili genel görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Reading dersinde daha fazla kelime ezberlememiz gerekiyor. Derste metin karşılaştırmaları kolay olsa da metinde verilen boşlukları doldurmak biraz zordu. Her ders oyun veya kelime çalışması yapılması benim öğrenmemi iyileştiriyor.” (K3/208)

“Kelime anlamlarını İngilizce olarak açıkladık. Bence bu faydalıydı.” (K6/87)

“Word web yaparken çok zorlandım. Belki kelimelerle ilgili olabilir bu. Kelimelerin birden fazla anlamının verilmesi faydalı olabilir ancak benim aklımı karıştırdı. Sadece geri dönütünü daha hızlı olmak bize faydalı olur diye düşünüyorum.” (K8/225)

“Gayet iyi bir ders oldu. Bilmediğim kelimeleri öğrenmiş oldum.” (K9/139)

“Yaptığımız kelime çalışması daha iyi anlamamızı sağladı. Sınıfta arada Essay yazmamız gerektiğini düşünüyorum.” K10/539)

“Normal dersler yerine bu tarz etkinlikler yapmak odaklanmamı sağlıyor.” (K12/67)

Olumsuz görüşler

Katılımcılar çoğunlukla dersle ilgili olumlu görüş bildirirken bir katılımcı Kahoot uygulamasıyla ilgili “faydasız” olduğu yönde olumsuz görüş bildirmiş, bir katılımcı da kitapla ilgili memnuniyetsizliğini “sıkıcı” ifadesiyle dile getirmiştir. Öğrencilerin kullandıkları ifadeler aşağıda görülmektedir:

“Kahoot uygulamasını faydasız buluyorum. Çünkü soruyu bazen de şıkları anlayana kadar süre doluyor.” (K6/87)

“Kitaptaki alıştırmaları sıkıcı buluyorum.” (K10/539)

Bu dersle ilgili belirtilen görüşlerin analiziyle elde edilen SWOT analizi Tablo 4.40.'ta görülebilir:

Tablo 4.40.05.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Eğlenerek öğrenme		Öğrenme isteği	Yapamayınca faydasız bulma
Farkındalık		Kelime bilgisi geliştirme	Akıl karıştırıcı
Öğrenme stilleri		Konu içeriğine giriş	
Eğitici oyun		Fikir alışverişi	
İlgi çekici		Kelime hazinesini geliştirme	
Bilgilendirici içerik		Kendini rahat hissetme	
Faydalı		Ders dışı paylaşım	
Etkin katılım		Farklı fikirleri öğrenme	
Yanlışların farkına varıp düzeltme		Etkileşimli ders	
Hızlı dönüt		Odaklanabilme	
Anlaşılabilirlik			
Çağırışım			
Motivasyon			
Akılda kalıcı			
Tekrar			

Deney Grubu Grup 4 GM27

Tarih: 09.05.2019

Grup: GM-27

Tablo 4.41.09.05.2019 Tarihli Ders

Jigsaw		Ders-genel
Olumlu	Olumsuz	Olumlu
Eğlenceli	Yorucu	Dönüt
Faydalı	Zor	Güzel
Hoş	Grup çalışmalarında uyumsuzluk	Yüksek eğitime hazırlık
İngilizce geliştirme		Kelime öğrenimi
Beceri geliştirme		Tekrar
Öz değerlendirme		
Monotonluğu engelleme		

Jigsaw dönütleri

Katılımcıların derste yapılan jigsaw çalışmasıyla ilgili çoğunlukla olumlu geribildirim verdikleri ve bu etkinliğin “eğlenceli”, “faydalı”, “farkındalığı artırıcı”, “İngilizce’yi geliştirme”ye ve “özdeğerlendirme”ye olumlu etkisi ve “motivasyonu artırıcı” bir etkinlik olduğu görülmektedir. Bunun beraber, etkinliğin “zor” ve “yorucu” bulunduğu; ayrıca kitapta verilen bir okuma metnindeki cümlelerin karışık olarak verilip doğru

sıralamaya sokulmasının istendiği bu çalışmada metni daha önce bireysel olarak çalıştığı için önbilgisi bulunan bir öğrencide çalışmanın “faydalı bulunmadığı” görülmüştür. Sözü geçen ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Jigsaw uygulaması hem eğlenceli hem de yorucu bir etkinlikti.” (K1/67)

“Jigsaw uygulaması bu sefer zordu. Bence faydalı bir oyun.” (K2/87)

“Jigsaw çalışması bana bugün bir şey katmadı. Çünkü daha önce metni okuduğum için sıralama aklımda kalmıştı.” (K4/575)

“Jigsaw uygulaması oldukça hoştu hem İngilizcemizi hem de becerimizi geliştirdi.” (K5/35)

“Bugün yaptığımız Jigsaw uygulaması İngilizce metinlerde yaptığımız önyargının önemli bir göstergesiydi. Jigsaw uygulamasında bazı konularda konu bütünlüğü sayesinde yerleştirebilirdim ama genel olarak cümlelerin yerlerini doğru bulamadım. Bu da metni okurken çok da dikkatli okumadığımın göstergesiydi. Jigsaw kendimizi görmemiz açısından çok iyi oldu.” (K6/709)

“Jigsaw uygulaması biraz zordu, çoğunu yanlış sıraladım. Ama yine de bizim için faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü ne kadar anladığımızı gösteriyor. Bence dersin monoton geçmesini engelleyen eğlenceli bir alıştırma.” (K7/170)

“Jigsaw etkinliği zordu. Grup halinde yaptığımız için bazı arkadaşlar daha metni tamamlamadan doğru cevaba bakınca çok verimli olmadı. Tek başıma yaptığımızı daha verimli buldum.” (K8/225)

“Reading çalışmasında başarısız olduğum için Jigsaw uygulaması faydalı oldu.” (K9/539)

Olumlu görüşler

“Second draft yazmak için first draft kağıtlarımızı öğretmen ile kontrol ettik. Bu hatalarımızı görmemiz açısından olumlu bir şeydi. Bu şekilde hatalı olduğumuz gramer konularını da öğrenmiş olduk.” (K1/67)

“Task 2 yazımı genel olarak güzeldi.” (K2/87)

“Geçtiğimiz derste uyuduğum için kaçırdığım reading çalışmasını yapmamız iyi oldu. Birkaç kelime öğrenmiş oldum.” (K4/575)

“Hazırlık; bizi sadece İngilizce öğretimine değil aynı zamanda yüksek eğitime de hazırlıyor. Durum böyle olunca dersi değerlendirirken de olumlu düşünmeye çalışıyorum. Keşke her ders böylesine olumlu olsa.” (K5/35)

“Vocabulary etkinliğini tekrar ettik, iyi oldu.” (K9/539)

Bu dersle ilgili yapılan yorumlara dayanarak hazırlanan SWOT analizi Tablo 4.42.’de görülebilir:



Tablo 4.42.09.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Eğlenceli	Yorucu	Yazma becerilerine katkı	Ön bilgi nedeniyle etkinliğin cevabını bilme
Kelime öğrenimi		Özdeğerlendirme	
Öğrendiğinin farkına varma / Bilinçli öğrenme		Monoton işleyişe alternatif	
Farkındalık			
Faydalı			
Hatırlatma			
Karşılaştırma			

Deney Grubu Grup 3 GM01

Tarih: 10.04.2019

Grup: GM-01

Tablo 4.43.10.04.2019 Tarihli Ders

Olumlu				
Kahoot	Youtube	Edmodo	Jigsaw	Ders-genel
Faydalı	Etkili	Akılda kalıcı	İletişim	Eğlenceli
Eğlenceli	İlgi çekici	Ön hazırlık	Keyifli	Kolay öğrenme
Kelime öğrenimi	Değerli hissettiren	Yararlı	Dikkat çekme	İyi anlama
Tekrar	Ön hazırlık	Hatırlatıcı	Sınıfı canlandırma	Oyun oynama (Kahoot)
Stresi azaltma	Kolay yorum yapma	Daha iyi anlama	Sıkılmama	İşbirliği
Akılda kalıcı	Yazma becerilerine destek	Kolay yorum yapma	Yararlı	Konuşma becerilerine katkı
Etkileşim	Eğlenceli	Güzel alıştırma	İlgi artırıcı	Kendini ifade etme
En sevilen etkinlik	Özenle seçilmiş	Düşünceleri ifade	Dineleme becerilerine katkı	Sınıfla kaynaşma
Rekabet	Çok güzel	Derse katılım	Konuşma becerilerine katkı	Yararlı
		Pratik	İngilizce özet	Güzel
		Hızlı		Akılda kalıcı
				Öğrendiğinin farkında olma
				Araştırma
				Aktif ders
				Etkileşim
				Derse hevesli olma
				Partner değişimi
				İlgi artırıcı
Eleştiriler				
Havada kalan uygulama			Daha eğlenceli paragraflar	Konuşma etkinliklerine isteksizlik
				Sıkıcı kitap
				Dikkat dağıtıcı kitap
				Zevk vermeyen kitap
				Grup etkinliklerinin artışı isteği

Kahoot, Youtube, Edmodo ve Jigsaw çalışmalarının yapıldığı bu dersle ilgili tüm katılımcıların olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Web 2.0 araçları ve dersin genel gidişatı ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda görülmektedir:

Kahoot

Katılımcıların yapılan Kahoot etkinliğini “eğlenceli”, “faydalı”, “kelime öğrenimini destekleyen ve tekrar yapmayı sağlayan”, “stresi azaltan”, “akılda kalıcı” ve “en sevilen etkinlik” olarak gördükleri aşağıdaki ifadelerden de anlaşılmaktadır:

“Kahoot ne kadar havada kalan bir uygulama olsa çok eğlenceli geçiyor.” (K5/501)

“Kahoot çok keyifliydi.” (K6/396)

“Okuduğumuz paragrafları partnerlerimize anlatmanın ve kahoot ile kelime oyunu oynamanın faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K7/444)

“Kahoot ile eğlenerek yeni kelime öğrenmiş oluyoruz.” (K8/295)

“Kahoot ile eğlenerek kelime tekrarı yapmış oluyoruz.” (K9/85)

“Kahoot gerçekten çok eğlenceli ve uzun ders saatlerinin stresini alıyor.” (K10/195)

“Bugün en çok eğlendiğim etkinlik kahoot oldu. Arkadaşlarım ile yarışarak kendimi ölçmek hem eğlenceli hem de akılda kalıcı oluyor.” (K11/301)

Youtube

Katılımcılar bu dersle ilgili olarak yapılan Youtube etkinliğiyle ilgili “etkili”, “ilgi çekici”, “değerli hissettiren”, “ön hazırlık” yapmayı sağlayan, “kolay yorum yapılabilen”, “yazma becerilerini geliştiren”, “eğlenceli” ifadelerini kullanmışlardır. Belirtilen ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Video izlemek ve yorum yapmak bana göre etkili bir çalışma.” (K37653)

Youtube videosu çok ilginçti.” (K4/532)

“İzlediğimiz videolar çok güzel ve özenle seçilmiş oluyor.”(K5/501)

“İzlediğimiz video ilgi çekiciydi ve güzel bir videoydu.” (K6/396)

“Konuya dair videolar izlemek, konu ile ilgili daha kolay yorum yapmamızı sağlıyor.” (K8/295)

“Youtube videoları hakkında görüşlerimizi paylaşmak, writing yeteneğimizi olumlu yönde etkiliyor.” (K9/85)

“Youtube videolarını izlerken ve yorumları okurken eğlendim.” (K10/195)

“Konu ile ilgili video izleyip, İngilizce yorum yapmak keyifli oluyor.” (K11/301)

Edmodo

Bu dersle ilgili Edmodo etkinliği “akılda kalıcı”, “derse hazırlık” ve “ön çalışma yapmayı sağlayan”, “yararlı”, “hatırlama, tekrar ve pekiştirme yapmayı sağlayan”, “kullanım kolaylığı” olan, “pratik ve hızlı ilerleme sağlayan” bir etkinlik olarak görülmüştür. Öğrenciler bu çalışma sayesinde yorumlarda “kolayca düşüncelerini ifade” edebildiklerini ve “daha iyi anladıklarını” düşünmektedirler.

“Edmodo uygulaması kelimelerin aklımda daha iyi kalmasını sağlıyor. Aynı zamanda öğretmenimizin paylaştığı etkinlikler ile derse hazır gelmiş oluyorum. Dersi daha iyi anlamama çok yararı oluyor.” (K2/214)

“Edmodo’dan alıştırma yapmak güzel. Cevapları kağıda yazmaktansa yorum olarak yazmak daha kolay oluyor.” (K3/653)

“Edmododa yaptığımız quiz sayesinde öğrendiğimiz kelimeleri hatırladım. Edmodo’ya yorumlar bırakarak video hakkında düşüncelerimizi ifade edebilmemiz faydalı oluyor.” (K4/532)

“Edmodo’da yaptığımız etkinliklerin bana yarar sağladığını hissediyorum.” (K5/501)

“Edmodo’dan derse katılım sağlamak daha rahat oluyor. Kelime alıştırmasını pratik ve hızlı yapmış oluyoruz. Cevaplar da daha kalıcı hale geliyor.” (K8/295)

“Edmododaki vocabulary quiz sayesinde kelimeleri daha kolay aklımızda tutuyoruz.” (K9/85)

“Edmodo’dan kelime quizi yapmak gerçekten çok faydalıydı.” (K10/195)

Jigsaw

Bu derste yapılan jigsaw etkinliği “etkili”, “aktif sınıf ortamı sağlayan”, “eğlenceli”, “işbirlikli çalışmayı destekleyen”, “ortak hareket etmeyi sağlayan”, “ilgi çekici”, “dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı” ve “iletişim kurmayı sağlayan” bir çalışma olarak görülmüştür. Bir katılımcı çalışılan paragrafların “daha eğlenceli” içeriklere sahip olmasının daha etkili olacağını belirtmiştir, ancak uygulanan program dahilinde kullanılan içerik okulun ders programına uygun hazırlandığı için paragraflar da haftalık programda belirtilen kitap ünitelerinden seçilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda da görülebilir:

“Bir metnin hepsini okumaktansa bu derste ki gibi herkesin kendi paragrafını okuyup birbirine anlatması daha etkili bence.” (K2/214)

“Jigsaw etkinliği keyifliydi. Arkadaşlarıma zet anlatacağım için daha dikkatliydim. Bu tarz etkinlikler sınıfı canlandırıyor.” (K4/532)

“Jigsaw etkinliği bütün sınıfın ortak bir etkinlik yapmasını sağladı. Böylece sıkılmadan ve eğlenerek çalışmalarımızı yapmış olduk.” (K8/295)

“Jigsaw etkinliği bütün metni okumaktansa daha yararlı oldu. Bu tarz etkinliklerin yapılması derse olan ilgimi arttırıyor hem de dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştiriyoruz.” (K9/85)

“Jigsaw etkinliği keyifliydi. Ancak daha eğlenceli paragraflar olmasını tercih ederdim.” (K10/195)

“Jigsaw uygulamasında gerçekten çok eğlendim. Hem İngilizce zet yeteneğim gelişiyor hem de diğer arkadaşlarımla konuşuyorum.” (K11/301)

Genel görüşler

Katılımcıların çoğu dersin öğrenmeyi kolaylaştıran, eğlenceli, istenmeyen yapılan etkinlikte dahi keyif alınabilen, dikkat dağınıklığına izin vermeyen etkileşimli, öğrencilerin aktif olduğu, motivasyonu arttıran, faydalı, ilgi çekici, farklı, akılda kalıcı, sınıf kaynaşmasını destekleyen, konuşma ve sınıfla kaynaşma firsatı yaratan, kendini rahat ifade etme hissi uyandıran bir ders olduğu şeklinde olumlu ifadeler kullanmışlardır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar derslerle ilgili kitabı “sıkıcı”, “dikkat dağıtıcı”, etkinliklerinin de

“zevk vermediği” şeklinde eleştirmiş, grup etkinliklerinin “rahat hissettirmesi” ve “sınıfı yakınlaştırması” sebebiyle artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen cevaplar aşağıda da görülmektedir:

“Bugün interneti kullanarak eğlenceli bir ders işledik. Partnerli Speaking etkinliğini çok isteyerek yapmasam da sonradan alıştım. Genel olarak gayet eğlenceli bir dersti.” (K1/220)

“Video izlemek, Kahoot’ta yarışmak gibi etkinlikler dersi daha eğlenceli hale getiriyor ve kolay öğrenmemi sağlıyor. Bu gibi etkinlikler ve alıştırmalar sayesinde dersi daha kolay ve daha iyi anladığımı düşünüyorum.” (K2/214)

“Video izlemek, Kahoot oynamak ve partner değişimli ders yapmak güzeldi. Partner değişimli veya konuşarak ders yapmak bize konuşma, kendimizi ifade etme ve sınıf ile daha çok kaynaşma fırsatı veriyor. Vocabulary quiz’ler güzel ve yararlı çünkü onlar bu alıştırmalar ile kelimeler aklımda kalıyor ve öğreniyorum, kelimelerin anlamlarını araştırıyorum.” (K3/653)

“Dersleri aktif işlediğimizde sıkılmıyorum. Bazen sadece kitaptan etkinlik yapmak çok sıkıcı oluyor ve mutlaka dikkatim dağılıyor. Ama etkileşimli dersler olunca sınıftan ayrılırken bir şeyler öğrendiğimi ve keyifli vakit geçirdiğimi bilerek ayrılıyorum.” (K4/532)

“Bazı derslerimizde sürekli alıştırmaya yapmamız beni zorluyor ama bu dersimiz eğlenceli geçtiği için yapmaya hevesli oluyorum. Bugün yaptığımız partner değiştirme olayı çok iyi oldu çünkü konuşmadığım arkadaşlarımla konuşup çok eğlendim.” (K5/501)

“Reading alıştırmasında paragrafı dikkatlice okuduk ve anladık. Derslerimizin diğer derslere göre daha zevkli geçtiğini düşünüyorum.” (K6/396)

“Bugün yaptığımız etkinliklerin çok faydalı ve keyifli olduğunu düşünüyorum. Böyle alıştırmalar ile derse olan ilgi ve alakam artmış oluyor.” (K7/444)

“Normal işleyiş dışında farklı ve eğlenceli etkinlikler yapmamızın dersi daha akılda kalıcı yaptığını inanıyorum.” (K8/295)

“Grup etkinliklerinin sayısı artmalı çünkü bu çalışmalar hem sınıfı yakınlaştırıyor hem de konuşurken daha rahat hissetmeme sebep oluyor.” (K10/195)

“Genelde kitap etkinliklerinden zevk almasam da bu derste yaptıklarımız eğlenceliydi.” (K11/301)

Bu dersle ilgili alınan yanıtlardan oluşturulan SWOT analizi Tablo 4.44.’te görülebilir:

Tablo 4.44.09.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Eğlenceli ve farklı		İşleyişe alışma	İsteksizlik
Kolay öğrenme		Derse ön hazırlık	
Akılda kalıcı		Konuşma fırsatı	
Daha kolay anlama		Sınıfla kaynaşma	
Faydalı		Kendini ifade edebilme	
Kullanım kolaylığı		Etkileşim	
Etkili çalışma		Karşılaştırma yapma	
Motivasyon		İşbirlikli çalışma	
Hatırlama		Öz değerlendirme	
Tekrar		Pratik ve hızlı öğrenme	
Pekiştirme		Dil becerilerine katkı	
Aktif sınıf ortamı		Rahat ifade edebilme	
Dikkat artırıcı			
Kendini değerli hissetme			
İlgi çekici			
Kolay yorum yapabilme			
Eğlenerek kelime öğrenme			
Stres azaltıcı			
İletişim becerilerini geliştirme			

Deney Grubu Grup 3 GM01

Tarih: 10.05.2019

Grup: GM-01

Tablo 4.45.10.05.2019 Tarihli Ders

Olumlu			
Ders-genel	Thinkaloud	Jigsaw	Wordweb
Güzel	Eğlenceli	Etkinlikleri kolaylaştırma	Yeni kelime öğrenimi
Olumsuz	Kalıcı	Keyifli	Kolay pekiştirme
Etkinliğin sebebini anlayamama	Komik	Sınava destek	Kelime bulmaya yardımcı
	Sınıfça zevk alma	Özgüven artışı	Faydalı
	Kullanışlı	Amacı anlama	İnteraktif beyin fırtınası
	Zaman kazanma		Kolay öğrenme
	Kıyaslama		

Dersle ilgili olumlu görüşler

Thinkaloud, jigsaw ve wordweb etkinliklerinin yapıldığı bu derste öğrenciler çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Dersle ilgili genel olarak bakıldığında, bir öğrenci dersin yapıldığı günü

“Güzel bir gündü.” (K2/532)

ifadesiyle dile getirmiştir. Yapılan uygulamalarla ilgili verilen yanıtlar aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

Sesli düşünme (Think aloud)

Bu derste ilk kez deneyimlenen sesli düşünme etkinliği önce çekinmelere yol açsa da daha sonra “eğlenceli”, “kalıcı”, “komik”, “kullanışlı”, içinden okumaya kıyasla “zaman kazandırıcı”, “sınıfça zevk alma”yı sağlayan bir etkinlik olarak görülmüş, bahsi geçen ifadeler aşağıda da verilmiştir:

“Thinkaloud etkinliği eğlenceliydi. Ama ilk defa yaptığım için biraz çekindim. Kendi sesimi duymak okuduğum şeyin daha kalıcı olmasını sağladı.” (K1/195)

“Bugün ilk defa Thinkaloud etkinliğini denedik başta biraz komik gelse de ileride bu yöntemi kullanabilirim.” (K2/532)

“Ses kaydı çalışması oldukça eğlenceliydi, yaparken sınıfça çok zevk aldık.” (K4/571)

“Thinkaloud çalışması ile bir metni içimizden okumakla sesli düşünmek arasındaki farkı deneyimledik. Sesli düşünmek ciddi ölçüde zaman kazandırdı.” (K5/85)

Jigsaw

Bu derste yapılan jigsaw etkinliğinin “etkinlikleri kolaylaştırdığı”, “sınava destek” olduğu, “özgüven artışı” sağladığı “keyifli” olduğu yönünde ifadeler bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenciler etkinliğin amacını da anlamış görünmektedir. Bu ifadeler aşağıda görülebilir:

“Jigsaw çalışmasını yapmak sınavda bazı etkinlikleri daha kolay yapmanıza sebep oluyor.” (K1/195)

“Jigsaw, kelime haritası daha önceki derslerde denediğimiz ve keyif aldığım bir etkinliklerdi.” (K2/532)

“Jigsaw etkinliği bence sınavlar için yardımcı olacak. Bu etkinliğe benzer olan sorular için umudum bir miktar arttı.” (K3/501)

“Jigsaw etkinliği öğreticiydi.” (K4/571)

“Jigsaw etkinliği okuma parçasını anlama ve anlamlı bir bütün oluşturmamızı amaçlıyor.”(K5/85)

Wordweb

Katılımcılar kelime ağı çalışmasıyla ilgili olumlu görüş bildirmişler, bunu “faydalı”, “yeni kelime öğrenimini”, “kolay öğrenmeyi”, “kolay pekiştirmeyi”, “interaktif beyin fırtınası yapmayı” sağlaması ve “kelime bulmaya yardımcı” olması ifadeleriyle belirtmişlerdir. Bu ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Bugün derste yeni kelimeler öğrendik.” (K1/195)

“Wordweb yapmayı seviyorum çünkü kelimeler daha kolay pekişiyor. Kelimelerin İngilizce anlamlarının tahtada yazılı olması da kelime bulmaya çalışırken yardımcı oluyor.” (K3/501)

“Kelime çalışmaları faydalı oldu. Birçok kelime öğrendik.” (K4/571)

“Wordweb hazırlamak ünitenin kelimelerinin daha kolay öğrenmemizi sağlıyor. Bu çalışma sayesinde sınıfta interaktif bir beyin fırtınası oluşturuyoruz.” (K5/85)

Dersle ilgili olumsuz görüşler

Yapılan sesli düşünme etkinliğiyle ilgili olarak bir öğrenci etkinliğin yapılış sebebini anlayamadığını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

“Sesli düşünme etkinliğini yaparken neden bunu yaptığımız ve ilgili derin sorular içine girdim.”(K3/501)

Bu dersle ilgili verilen yanıtlardan hazırlanan SWOT analizi Tablo 4.46.’da görülebilir:

Tablo 4.46.10.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Dersten keyif alma Akılda kalıcılık Sürdürülebilir Zaman yönetimi Eleştirel düşünme Öğretici Anlama kolaylığı Pekiştirme İnteraktif çalışma Öğretici		Yeni kelimeler öğrenme Sınava destek Beyin fırtınası yaratabilme Özeleştirme	



Deney Grubu Grup 4 GM27

Tarih: 11.04.2019

Grup: GM-27

Tablo 4.47.11.04.2019 Tarihli Ders

Olumlu							
Ders-genel	Kahoot	Edmodo	Video	Kelime	Grup çalışmaları	Okuma	Yazma
Yazma becerilerine destek	Kelime tekrarı	Çok faydalı	Telafluza katkı	Sınava yönelik	Verimli	Gelişimi hissetme	Kelime yazımı öğrenimi
Konuşma becerilerine destek	Çok faydalı	İstenilen zaman tekrar yapabilme	Derse çekme	Konuşma becerilerine destek	Zaman kazandırıcı	Sosyal etkinlik	
Verimli Farklı etkinlikler	Pekiştirme Oyun oynayarak hatırlama	Eğitime katkı Yazma becerilerine destek	Konu pekiştirme		Akran yardımı Fikir paylaşımı	Verimli Akıcı konuşma	
Monotonluğu engelleme		Kelime öğrenimine destek			İletişim	Telafluz	
Sıkılmama		Keyif alma					
Motivasyon artırıcı		Teşvik					
Enerjik hissetme							
Faydalı							
Eksikleri görme							
Keyif verici							
Öğretici							
Olumsuz							
Zor özetleme etkinliği			Sıkıcı			Zor	
Teknolojiyi sevmeme			Konuşma hızlı Hareketsiz Seviyenin üzerinde				

Dersle ilgili olumlu görüşler

Bu dersle ilgili öğrenciler çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler dersin “yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye destek” olduğunu, “monoton”luğu engelleyerek dersi “sıkıcı”lıktan uzaklaştırdığını, “motivasyonu artırdığını”, “faydalı”, “keyif verici”, “verimli”, “öğretici” olup “eksiklerini görmelerini” sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, yapılan grup çalışmaları “verimli”, “zaman kazandırıcı”, “akran yardımı” sayesinde “fikir paylaşımı” ve “iletişim” kurmayı sağlayan bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Derste izlenen videolar “telaffuz” a ve “konuyu pekiştirme”ye katkı sağlamıştır. Kelime çalışmaları “sınava yönelik” bulunmuş ve “konuşmaya destek” olduğu söylenmiştir. Yazma etkinliklerinin “kelime yazımı” konusunda bilgi sahibi olmayı sağladığı, okuma etkinliklerinin ise “akıcı konuşma”yı sağlayan, “telaffuz” a faydası olan “verimli” bir “sosyal etkinlik” olarak görülmüştür. Sözü geçen ifadeler aşağıda görülebilir:

“Rahat bir şekilde cümleler kurabilmenin bana writing ve speaking anlamında katkı sağladığını düşünüyorum.” (K1/225)

“Derste video izlemek beni derse çekiyor. İlgimi artırıyor ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Reading çalışması biraz zordu ama kendimi geliştirdiğimi hissettim ve arkadaşlarla beraber sosyal bir etkinlik yapmak bence iyi oluyor.” (K2/66)

“Dersin gayet verimli geçtiğini düşünüyorum. Derste farklı etkinlikler yapmak hem dersin sıkıcı ve monoton olmasını engelliyor hem de motivasyonumuzu artırıyor. Grup çalışmaları, okuma çalışmaları gayet verimli oluyor. Kelime eksikliklerim olmasına rağmen dersi takip etmek için enerjiliydim.” (K3/536)

“Okuma ve yazma çalışmalarının faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K4/87)

“Kelime etkinlikleri bizler için hem sınava yönelik çalışma oluyor hem de speaking yönümüzü geliştirebiliyor. İzlediğimiz videolarda ise hem telaffuz öğreniyoruz hem de konu aklımızda pekişmiş oluyor. Okuma çalışmaları bizlerin akıcı konuşmasını ve telaffuz yönümüzü geliştirmesi açısından değerli. Writing çalışmaları da kelimelerin yazımını öğrenmekte bizlere yardımcı oluyor.” (K5/139)

“Bugünkü ders gayet keyif verici ve öğreticiydi. Grup çalışması yapmayı bireyseldense daha çok seviyorum çünkü arkadaşlarımdan yardım almak iyi oluyor.

Arkadaşlarım ile fikirlerimi paylaşıyorum ve karşılıklı bir şekilde iletişimle öğrenmiş oluyoruz.” (K6/154)

“Grup halinde metin okuyup özetleme uygulamasında metnin hepsini okuyup zaman kaybetmek yerine bu şekilde özetlemeyi daha çok sevdim.” (K7/539)

Kahoot

Öğrenciler Kahoot çalışmasıyla ilgili olarak “kelime tekrarı” ve “pekiştirme” yapmayı sağlayan, “oyun oynayarak hatırladıkları” “çok faydalı” bir etkinlik olarak dile getirmişlerdir. Sözü geçen ifadeler aşağıda görülebilir:

“Kahoot uygulamasında kelimeleri sürekli olarak tekrar etmemiz çok faydalı kesinlikle.” (K1/225)

“Kahootta ünite kelimelerini pekiştirdiğimiz için çok faydalı buluyorum.” (K4/87)

“Kahoot oynayarak kelimeleri hatırladık. Bu da faydalı bir etkinlik oldu.” (K7/539)

Edmodo

Edmodo çalışması ile ilgili olarak öğrenciler “çok faydalı”, istedikleri zaman “tekrar yapabilme”, eğitime olumlu katkı”sı olan “yazma becerilerine ve kelime öğrenimine destek”, “keyif veren” ve derse “teşvik” eden bir uygulama olduğunu söylemişlerdir. İlgili ifadeler aşağıda görülebilir:

“Edmodo uygulamasının çok faydalı olduğunu düşünüyorum. İstediklerimiz zaman açıp ödevlerimizi tekrar edebiliyoruz.” (K1/225)

“Edmodo uygulaması hoşuma gidiyor ve eğitimimi iyi anlamda etkilediğini düşünüyorum.” (K2/66)

“Edmodo uygulaması writing ve kelime bilgilerini artırabileceğinden faydalı bir uygulama. Edmodo’dan verilen ödevler ile bilgilerimizi tazeleyebiliyoruz.” (K5/139)

“Edmodo’dan aşırı keyif alıp teşvik ettiğini düşünüyorum. Elektronik çağında yaşıyoruz böyle uygulamalar hoşuma gidiyor.” (K6/154)

Dersle ilgili olumsuz görüşler

Her ne kadar katılımcıların çoğu bu dersle ilgili olumlu görüş bildirmiş olsalar da bazı katılımcılar dersle ilgili özetleme etkinliğinin “zor” olduğu, videonun “seviyenin üstünde”, “fazla hızlı”, “hareketsiz ve sıkıcı” olduğu, okuma etkinliğinin “zor” geldiği ve “teknolojiyi sevmeyen” bir öğrencinin de Edmodo uygulamasını “uygun bulmadığı” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Sözü geçen ifadeler aşağıda görülebilir:

“Özetleme etkinliği önceki derse göre daha zordu. O yüzden bana faydalı olup olmadığı konusunda emin değilim.” (K2/66)

“Videolarda bana bugün sıkıcı geldi. Hızlı geçen ve hareketsiz videolar ilgimi çekmiyor.” (K2/66)

“Bugün izlediğimiz videoyu çok sevemedim. Çünkü konuşan adam çok hızlı konuşuyordu. Ancak ikinci izlediğimiz video daha yavaştı ve bu yüzden daha iyiydi.” (K4/87)

“Bu derste tek sıkıldığım yer video izlemektir. Çünkü bana göre seviyemin üstünde bir videoydu.” (K6/154)

“Teknolojiyi sevmediğim için Edmodoyu kendime uygun bulmuyorum. Sınıfta daha çok speaking ve writing çalışmayı isterim.” (K7/539)

Bu dersle ilgili verilen yanıtlardan hazırlanan SWOT analizi Tablo 4.48.’de görülebilir:

Tablo 4.48.11.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Rahat cümle kurabilme		Diğer derslere katkı	Öğrencinin sıkılması / kişisel farklılıklar
Faydalı		Özeleştir	Sınıf içi düzey farklılıkları / zorluk düzeyi
İlgi çekici		Pozitif enerji	Teknolojiye ilgisizlik
Düzeeye uygunluk		Akran yardımı	Uygulamalara ilgisizlik
Etkileşim		Zaman yönetimi	
İşbirliği		Sürekli tekrar	
Öz farkındalık		Zaman tasarrufu	
Verimli		Kelime bilgisi artırma	
Motive edici			
Sınava uygunluk			
Pekiştirme			
Telaffuz desteği			
Akıcı konuşma			
Değerli etkinlikler			
Yazımı destekleme			
Öğretici			
Keyifli			
Fikir paylaşımı			
Teşvik			
Güncellik			

Deney Grubu Grup 3 GM01

Tarih: 12.04.2019

Grup: GM-01

Tablo4.49.12.04.2019 Tarihli Ders

Olumlu						
Ders-genel		İşbirlikli	Video	Kelime	Kahoot	Edmodo
Öğretici		Rekabet	Kolay odaklanma	Kelime öğrenimine katkı	Öğretici oyunlar	Cevaplara ulaşım
Dikkat çekici		Heyecan	Hoşlanma		Enerji toplama	Ders dışı iletişim
Olumsuz	Öneriler	Zaman kazanımı	İlginç		Favori	İyi uygulama
Sıkıcı bazı bölümler	Öğretici oyunlar	Eğlenceli	Dikkat çekici konu		Eğlenceli	Yardımcı
İlgi çekmeyen kelimeler	Yaratıcılık gerektiren etkinlikler	Yararlı			Kelime tekrarı	
	Kısa makale örnekleri	Güzel			Verimli	
	Daha fazla uygulama				Yararlı	
	Daha fazla video ve yorumlama				Hatırlatıcı	
	Az kişilik gruplar				Akılda kalıcı	

Dersle ilgili olumlu görüşler

Edmodo, video izleme, Kahoot, kelime çalışmaları ve grup çalışmaları yapılan bu derste öğrenciler dersle ilgili olarak çoğunluklu olumlu görüş bildirmişlerdir. Ders “öğretici” ve “dikkat çekici” bulunmuş, ikili çalışma ya da grup çalışması şeklinde yapılan işbirlikli çalışmalar “heyecanı ve rekabeti artıran”, “dikkat çekici”, “güzel”, “eğlenceli”, “yararlı” ve “zaman kazandıran” etkinlikler olarak nitelendirilmiştir. İlgi yorumları aşağıda da görülebilir:

“Metinleri partnerlerle okumak, özetlemek, daha ilgi çekici soruları gruplar olarak yarışma gibi cevaplamak daha heyecanlı oluyor. Derslerde izlediğimiz videolar odaklanma problemimi ortadan kaldırıyor.” (K2/214)

“Vocabulary çalışması yararlıydı, ekstra kelimeler öğrendik.” (K4/571)

“Ders saatlerimiz zaten uzun bir de kitaba gömülüp alıştırmak beni dil öğreniminden uzaklaştırıyor. Bunun yerine teknolojiyi kullandığımız dersler daha fazla dikkatimi çekiyor ve öğretici oluyor.” (K6/103)

“Grupla okuma yapma etkinliği başta saçma gelse de görevler kesinleşince iyi geçti. Derste etkinlikleri birlikte yapmak hem zaman kaybına yol açmadı hem de sonundaki rekabetle güzel hale geldi.” (K7/67)

“Paragrafları bölüm arkadaşlarımıza anlatmak eğlenceliydi.” (K8/195)

“Etkinlikleri partnerli çalışmak güzel ve yararlıydı.” (K9/653)

“Geçen derste ikiyeşerli grup olmuştuk bu derste altışar kişilik grup olduk ve bu bence daha eğlenceliydi.” (K10/301)

Kahoot

Bu derste yapılan Kahoot çalışmasıyla ilgili olarak katılımcılar “kelime tekrarı” ve “enerjilerini toplama”yı sağlayan, “öğretici oyunlar” oynanan, “eğlenceli”, “verimli”, “yararlı”, “hatırlatıcı”, “akılda kalıcı” ve “favori” uygulama şeklinde olumlu cevaplar vermişler. Bu cevaplar aşağıda da görülebilir:

“Kahoot uygulaması kelime tekrarı yapmama yardımcı oluyor. Öğretici oyunlar veya Kahoot gibi uygulamalar enerjimi yeniden toplamama yardımcı oluyor.” (K1/532)

“Kahoot her zaman için en favori etkinliğimdir.” (K2/214)

“Kahoot uygulaması eğlenceliydi ve verimliydi.” (K3/396)

“Kahoot eğlenceli, öğreticiydi.” (K4/571)

“Kahoot uygulamasını kelime öğrenme konusunda baya faydalı buluyorum.” (K5/448)

“Kahoot oynamakta hem çok eğlenceli hem de yararlıydı.” (K7/67)

“Kahoot’taki yarışmalardan ve izlediğimiz videolardan çok hoşlandım.” (K8/195)

“Kahoot ile kelime tekrarı yapmak gayet hatırlatıcı ve akılda kalıcı oluyor.” (K9/653)

“Kahoot her zamanki gibi eğlenceliydi. Akılda kalıcı bir şekilde öğrendiğimi hissettim.” (K10/301)

Edmodo

Bu derste yapılan Edmodo çalışmasıyla ilgili olarak öğrenciler her zaman “cevaplara ulaşım” sağlayabildikleri, “ders dışında iletişim” kurabildikleri ve öğrenime “yardımcı” olan “iyi bir uygulama” şeklinde olumlu görüş bildirmişler. Bahsi geçen ifadeler aşağıda görülebilir:

“Etkinliklerin cevaplarına Edmodo’dan kolayca ulaşabilmek ve kontrol etmek için diğer dersimizi beklememek harika oluyor.” (K2/214)

“Edmodo’da ders dışında bile öğrenciler ile iletişime geçmek açısından iyi.” (K9/653)

“Edmodo’dan ilginç bir video izledik. Konusu fazlasıyla dikkatimi çekti. Edmodo iyi bir uygulama. Bence gayet yardımcı oluyor. Sınıf dışında arkadaşlarım ile iletişim halinde kalabiliyorum.” (K10/301)

Dersle ilgili olumsuz görüşler

Her ne kadar öğrencilerin çoğu dersle ilgili olumlu görüş bildirmiş olsalar da bazı öğrenciler dersin bazı bölümlerini “sıkıcı” bulmuş, çalışılan kelimelerin “ilgi çekici olmadığı” dile getirilmiştir. Sözü geçen ifadeler aşağıda görülebilir:

“Dersimizin ilk kısmı sıkıcıydı. Bu durum kelimelerin ilgi çekici olmamasından kaynaklanabilir. Kelimelerin çağrıştırdıklarını düşünme kısmında aklıma pek bir şey gelmedi dolayısıyla sıkıldım.” (K7/67)

“Seçilen paragraflar biraz sıkıcıydı. Edmodo’da ki quizlerden sanırım biraz sıkıldım.” (K8/195)

Öneriler

Bu ders sonunda öğrenciler fikirlerini verirken bazı önerilerde de bulunmuşlardır. “Öğretici oyunlar”ın, “video izleyip yorumlama” etkinliğinin, “yaratıcılık gerektiren etkinlikler”in ve teknolojik “uygulamaların artırılması”, herkesin katılımını sağlamak için grupların “daha az kişilerle” oluşturulması ve geleceğe yönelik fayda sağlayacağı düşünülen bir çalışma olarak “kısa makale örnekleri” üzerinde çalışılması önerileri getirilmiştir. Yapılan öneriler aşağıdaki ifadelerde de görülebilir:

“Derste öğretici oyunlara daha çok yer verilirse derslerin keyifli olacağını düşünüyorum. Bizim daha fazla dahil olabileceğimiz, yaratıcılığımızı kullanabileceğimiz etkinlikler yaparsak çok güzel olabilir.” (K1/532)

“Gelecek yıllarda kullanabileceğimiz terimleri öğrenmek için derslerde kısa makale örnekleri inceleyebiliriz. Faydalı olacağını düşünüyorum.” (K5/448)

“Derslerimizin monotonluktan kurtarılarak, uygulamaların bol olduğu şekilde işlenmesini istiyorum.” (K6/103)

“Konuyla ilgili daha fazla video izlemeyi ve yorum yapmayı isterim.” (K8/195)

“Grup çalışmaları az kişi ile yapılmalı çünkü bazıları katılmıyor ve o zamanda verimsiz geçiyor.” (K9/653)

Bu dersle ilgili hazırlanmış olan SWOT analizi Tablo 4.50.’de görülebilir:

Tablo 4.50.12.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
İş birliği	İlgi çekmeme	Grup etkinlikleri	Klasik metotlar
İlgi çekici		Odaklanma problemini çözme	Sıkıcı
Yararlı		Zaman tasarrufu	Yaratıcı düşünememe
Kelime öğrenimi		Ders dışı iletişim ve destek	Kişisel farklılıklar
Dikkat çekme		Yaratıcılık	Monotonluk
Öğretici		Eleştirel bakış	
İşbirliği			
Motivasyon			
Pozitif rekabet			
Etkileşim			
Favori etkinlik			
Kelime tekrarı			
Verimli			
Akılda kalıcı			

Deney Grubu Grup 3 GM01

Tarih: 24.04.2019

Grup: GM-01

Tablo 4.51.24.04.2019 Tarihli Ders

Olumlu görüşler			Olumsuz görüşler
Genel	Edmodo	Kahoot	
Güzel örnekler	Kelime alıştırmaları güzel	Eğlenceli	Sınıf mevcudu azlığı
Örnek cümlelerle anlama kolaylığı	Anlama kolaylığı	Faydalı	Hareketsizlik
Verimli	Cevap paylaşımı	Güzel	Sıkıcı
Faydalı	Faydalı		
Anında dönüt	Kelime tekrarı		
Akılda kalıcı	Eğlenceli		
Dilbilgisine katkı			
Sınava yönelik			

Olumlu görüşler

Genel

Edmodo ve Kahoot çalışmalarının yapıldığı bu derste öğrenciler dersin “güzel”, “verimli”, “faydalı”, “keyifli” ve “akılda kalıcı” olduğunu belirtmiş, anında dönüt alma ve dersin sınava yönelik olması konusunda da olumlu ifadeler kullanmışlardır. Sözü geçen ifadeler aşağıda da görülebilir.

“Dersin konusu ile ilgili hocamızın tahtaya yazdığı örnekler güzel ve verimli oldu. Sınıfta essay yazılması bizim için gayet faydalı. O anda anlamadığımız veya zorlandığımız yerleri direkt sorup öğrenebiliyoruz.” (K1/396)

“Keyifli bir dersti. Çok fazla kişi olmamamıza rağmen eğlenceli bir dersti.” (K2/220)

“Fiillerin kullanım şekli ile ilgili tahtaya örnek cümleler yazmak konunun anlaşılmasını sağladı. Ayrıca daha akılda kalıcı bir hale getirdi.” (K3/195)

“Kitaptaki gramer kısmı güzeldi çünkü sınavda mutlaka çıkan bir konu.” (K4/301)

“Gramer konusunu rahat anladım örnekleri fazlalaştırdığımızda dil bilgisi konuları daha rahat oturuyor.” (K5/501)

Edmodo

Bu derste yapılan Edmodo çalışmasıyla ilgili olarak katılımcılar “güzel”, “anlamayı kolaylaştırıcı” ve “faydalı” şeklinde olumlu yorum yapmışlardır. Bu ifadeler aşağıda görülebilir:

“Edmodo’dan kelime alıştırması yapmak bence gayet güzeldi.” (K1/396)

“Edmodo’dan fiillerin farklı kullanımını görmek anlamayı kolaylaştırdı. Edmodo’dan kelime oluştırmalarının cevaplarının yorum olarak paylaşılmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K3/195)

“Edmodo’nun kelime tekrarlarının yararlı olduğunu düşünüyorum.” (K4/301)

Kahoot

Bu derste yapılan Kahoot çalışması aşağıdaki ifade de görülebileceği üzere “eğenceli” ve “yararlı” bulunmuştur:

“Kahoot daha eğlenceli ve yararlı.” (K4/301)

Olumsuz görüşler

Bazı katılımcılar bu dersle ilgili “sıkıcı” olması ve az kişi olması nedeniyle “hareketsiz geçmesi” şeklinde olumsuz ifadeler kullanmışlar. Bu ifadeler aşağıda görülebilir:

“Bugün ders diğer günlere göre biraz sıkıcıydı.” (K4/301)

“Bugün derste biraz sıkıldım çünkü az kişiydik ve hareketli geçmedi.” (K5/501)

Bu dersle ilgili olarak hazırlanmış olan SWOT analizi Tablo 4.52.’de görülebilir:

Tablo 4.52.24.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Güzel örnekler Anlama kolaylığı Verimli Faydalı Anında dönüt Dilbilgisine katkı Sınava yönelik Kelime alıştırmaları Cevap paylaşımı Tekrar Eğlenceli Güzel	Hareketsizlik Sıkıcı		Sınıf mevcudu azlığı

Deney Grubu Grup 4 GM27

Tarih: 30.04.2019

Grup: GM-27

Tablo 4.53.30.04.2019 Tarihli Ders

Genel görüşler				Yazma çalışması		Kelime çalışması	Word-web (kelime haritaları)	Edmodo (video)	
Olumlu	Olumsuz			Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumlu	Olumlu	
Hızlı	Tense konularında zorluk			Verilen örneklerin destek oluşu	Zor	Kelime öğrenme	Çağrışım	Akılda kalıcı	
Akıcı	Yazıya dökülen hata yapma Üretim becerilerinde zorlanma	hata		Yaratıcı olma arzusu	Başlık bulma zorluğu	Pekiştirme	Hatırlatıcı	Faydalı	
				Planlamanın önemi	Zaman sıkıntısı	Yararlı	Hafızada kalıcı	Genelden anlam çıkarma	
				Güzel Güncel konu	Kelimelerde zorluk Parçaları birleştirme güçlüğü	Anlaşılır Tekrar	Görsel destek Faydalı	İlgi çekici	
				Kolay örnekleme	Majör-minör güçlüğü	Örneklemeyle netleşme	Eğlenceli	Kolay anlama	
				Verimli Gerçek uygunluk	Örnekleme güçlüğü hayata Zor				

Genel

Olumlu görüşler

Yazma çalışması, kelime çalışmaları ve Edmodo çalışmalarının yapıldığı bu dersle ilgili olarak genel görüşler aşağıdaki “akıcı” ifadesinden de anlaşılacağı üzere olumlu yöndedir:

“Bugün hızlı ve akıcı geçti. Hiç sıkılmadım.” (K4/87)

Olumsuz görüşler

Bir öğrenci dersle ilgili olarak zorlandığı noktaları zamanlarla ilgili dilbilgisi konuları ve yazıya dökme şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin üretim becerilerinde ve uygulama aşamasında zorlandığı yorumu getirilebilir. Sözü geçen ifade aşağıda verilmiştir:

“Tense konularında zorlanıyorum. Birçoğunun kuralını bilsem de yazıya dökerken fark etmeden şaşıyorum.” (K4/87)

Yazma çalışması

Bu derste yapılan yazma çalışmasıyla ilgili olarak öğrenciler “örnekler”in, “ön çalışma”nın ve “yazma öncesi” aşamasının faydasını görmüş, “gerçek yaşama uygun” ve “kolay” bir konu olduğu için rahat yazabilmişler ve dersi “verimli” bulmuşlardır. Bu ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Task yazımında biraz zorlandım ama sonra hocamızın verdiği örnekler üzerinden tamamladım.” (K1/402)

“Writing çalışmamda başlık bulmakta zorlandım çünkü diğer başlıklarımdan farklı olmasını istedim. Daha sonra üçer tane destekleyici başlık yazma sayesinde metni tamamlarken zorlanmadım. Task konusu biraz zor olsa da güzel bir konuydu.” (K2/67)

“Task yazma çalışmasında konuyu çok beğendim. Hayatın içinden seçilmiş bir konuydu ve kendi hayatımızdan örnekler verme fırsatı sunuyordu. Yazmak zor olmadı.” (K3/208)

“Writing çalışmasında genelde kelime kısmında zorlanıyorum. Ya basit, bildiğim kelimeler ile yazıyorum ya da sözlükten bakıyorum. Writing çalışmasında konu kolay olduğı ve hep yaptığım bir şey olduğı için aklıma ilk gelen fikirleri yazdım.” (K4/87)

“Writing bölümünü derste yetiştiremesek de verimli bir şey oldu.” (K5/139)

“Writing çalışmasında parçaları birleştirmek zor oldu. Hangi yazılar minor hangileri majör diye çok düşündüm. Writing’te bazı paragraflara örnek bulmakta zorlansam da çalışma genel olarak güzeldi.” (K6/225)

Kelime alışması

Bu derste yapılan kelime çalışmalarıyla ilgili olarak öğrenciler “pekiştirme” ve “tekrar” sağlaması, “faydalı” olması ve “abuk kavrama”yı sağlaması yönünde olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bir öğrenci “başta kelime alıştırmalarını karışık” bulsa da devamında yapılan örneklerle daha çabuk kavradığını belirtmiş ve basit örneklerin faydasından bahsetmiştir (K6/225). Bu, öğrencilerin zor olan kelimeleri dahi basit örneklerle rahatlıkla öğrenebildiklerini, bu nedenle, kelime çalışmalarında düzeye uygun ve akılda kalıcı, basit örnekler kullanılmasının faydalı olabileceğı söylenebilir. Sözü geçen ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Vocabulary etkinliğı ile birçok kelimenin anlamını öğrendik. Cümlelere yerleştirerek pekişmesini sağladık.” (K2/67)

“Kelime etkinlikleri kısmında hocamız tahtaya cümleler yazdı ve boşlukları tamamlama yaptık. Bu çok yararlı oldu çünkü cümleler kitaptaki cümlelerden daha anlaşılırdı.” (K4/87)

“Kelime alıştırmaları çalışması ile kelimeleri tekrar ettik.” (K5/139)

“Kelime anlamları başta karışık gelse de yaptığımız örnekler ile netleşti. Çünkü ne kadar basit örnekler ile başlarsak o kadar çabuk kavrarız.” (K6/225)

Wordweb

Bu derste yapılan kelime ağı çalışmasıyla ilgili olarak öğrenciler çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın “ağrışım” yaptırdığı, “akılda kalıcı”, “hatırlatıcı”,

“faydalı” ve “eğlenceli” olduğu, “kolay çıkarımda bulunma”yı sağladığı belirtilmiştir. Bu ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Derste kelime alıştırmaları yaptık. Çağrışım yaptıracak kelimeler ile Word-web oluşturduk.” (K1/402)

“Word web çalışması ile kelimeler hafızamızda daha kalıcı oldu.” (K2/67)

“Vocabulary çalışmasında kitaptan kelimeler bulup tahtaya yazdık onları şema haline getirip hatırlatıcı anahtar sözcükler ekledik. Tahtada hem görsel olarak durması hem de hatırlatıcı öğeler içermesi benim için faydalı oluyor.” (K3/208)

“Kelimelerle ilgili Word web yaptık. Bence bu çok eğlenceli ve faydalı oluyor. Çünkü yaptığımız çağrışımlar kelimeyi aklımıza daha kolay getiriyor.” (K4/87)

“Kitaptaki kelime etkinliğinden Wordweb etkinliği daha faydalı oluyor. Word-web ile kelimelerin aklımıza gelmesi ve kelimeleri cümle içinde anlamamız kolaylaşıyor.” (K6/225)

Edmodo

Bu derste yapılan Edmodo çalışmasıyla ilgili olarak katılımcılar “akılda kalıcı”, “faydalı”, “ilgi çekici” şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bir öğrencinin yorumundan düzey olarak yüksek gelse bile video izlendiğinde genelden konunun anlaşılabilirdi anlamı çıkarılabilir. Sözü geçen ifadeler aşağıda görülebilir:

“Kitaptan öğrenmek yerine video izlemek daha akılda kalıcı.” (K1/402)

“Videolu anlatımlar benim için çok faydalı oluyor.” (K3/208)

“Edmodo videosu izledik ve ben videodan bir şey anlamadım çünkü çok hızlı konuşuyorlardı ama genel olarak izleyince konusu anlaşılıyordu.” (K4/87)

“Edmodo uygulamasından izlediğimiz video ilgi çekiciydi.” (K6/225)

Bu dersle ilgili olarak hazırlanan SWOT analizi Tablo 4.54.’te görülebilir:

Tablo 4.54.30.04.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Akıcı	Üretim becerilerinde zorlanma	Planlama	Dilbilgisi eksikliği
Hızlı	Zor kelimeler	Yaratıcılık	Yazmada dikkat eksikliği
Örnek desteği	Parçaları birleştirme güçlüğü		Zaman planlaması yapamama
Pekiştirme	Majör-minör bulma güçlüğü		
Yararlı			
Güzel			
Kelime öğrenimi			
Hafızada kalıcı			
Görsel destek			
Anlaşılır			
İlgi çekici			
Genelden anlam çıkarma			
Çağırışım			
Kolay anlama			
Güncel			

Deney Grubu Grup 3 GM01

Tarih: 01.05.2019

Grup: GM-01

Tablo 4.55.01.05.2019 Tarihli Ders

Genel görüşler	Edmodo	Kahoot	Word-web (kelime ağı)	Video	Yazma etkinliği
Eğlenceli metotlar	Standart alıştırılmalardan daha etkili	Zevkli	Kelimeler arası ilişkiler kurma	Nötr düşünce	Nötr düşünce
Hedeflenen kazanımlar	Faydalı	Kalıcı bilgi	Kalıcı	İlgi artırma	Hataları fark etme
Eğlenceli	Dikkat çekici	Motivasyon	Daha iyi anlama	Derse çekicilik	Yanlışları düzeltme
Farklı	Eğlenerek öğrenme	Eğlenceli			Yanlışları sorabilme
Teknolojinin faydası	Kalıcı	Ders tekrarı			Doğruyu öğrenebilme
İnteraktif		Sıkılmama			Gözden geçirme
Keyif alma		Çok faydalı			
		Öğrenme ve hatırlama metodu geliştirme			
		Oyun oynar gibi tekrar			

Genel olumlu görüşler

Edmodo ve Kahoot'un kullanıldığı, Youtube videosu izlenilen, kelime ağırları çalışılan ve yazma etkinliği yapılan bu dersle ilgili olarak öğrenciler çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların cevaplarından dersin “hedeflenen kazanımlar” “eğlenceli metotlar”la ulaştırdığı, “farklı”, “yararlı” ve “interaktif katılım”ın olduğu bir ders olarak görüldüğü anlaşılabılır. Ayrıca, öğrencilerden biri “zamanın nasıl geçtiğini anlamadığım bir ders oldu .” ifadesiyle dersten aldığı keyfi dile getirmiştir. Bahsi geçen ifadeler aşağıda görülebilir:

“Sıradan kitap egzersizlerindense öğrenmeyi hedeflediklerimizi eğlenceli metotlar kullanarak edinmemiz beni memnun etti.” (K1/448)

“Bence eğlenceli ve farklı bir dersti.” (K2/225)

“Bence teknolojinin derslerde aktif şekilde kullanılması öğrenciler için yararlı.” (K4/170)

“Derste teknolojiyi kullanmak, interaktif katılım gerçekleştirmek oldukça faydalıydı.”

“Zamanın nasıl geçtiğini anlamadığım bir ders oldu.” (K6/35)

Edmodo

Bu derste yapılan Edmodo etkinliği ilgili olarak katılımcılar “standart alıştırmalardan daha etkili”, “faydalı”, “dikkat çekici”, “eğlenerek öğrenilen” ve “kalıcılık” sağlayan bir çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Edmodo’ya ders materyallerinin yüklenmesi standart alıştırmalardan daha etkili.” (K1/448)

“Edmodo’dan gönderilen ödevin çok faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K2/225)

“Edmodo kullanımı ve dersin videolarla desteklenmesi dikkatimi çekiyor. Dersler böyle daha eğlenceli geçiyor. Eğlenerek öğrendiklerimiz bence bizim için daha kalıcı oluyor.” (K4/170)

Kahoot

Bu derste yapılan Kahoot uygulamasının verilen cevaplardan “motivasyon artırıcı”, “kalıcı bilgi” ve “tekrar” olanağı sağlayan, “sıkılmayı önleyen”, “eğlenceli” bir uygulama olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bahsi geçen ifadeler aşağıda da görülebilir:

“Kahoot oldukça zevkli bir uygulama, öğrenilen bilginin kalıcılığını arttırdığını düşünüyorum. Bir yarışma halinde olmak ekstra motivasyon sağlıyor.” (K1/448)

“Kahoot uygulaması dersi eğlenceli hale getiriyor. Kelimelerin kalıcı hale geldiğini düşünüyorum.” (K2/225)

“Kahoot oynamak derste sıkılmamamızı sağladı. Aynı zamanda önceden işlediğimiz dersleri tekrar etmiş olduk.” (K3/67)

“Kahoot ile eğlenerek tekrar yapmak da çok güzel.” (K4/170)

“Kahoot ile kelime çalışması yapmak benim için tekrar niteliğindeydi ve çok faydalıydı. Teknoloji sayesinde yeni bir öğrenme ve hatırlama metodu geliştirdik.” (K5/77)

“Kahoot kullanarak oyun oynar gibi kelime tekrar ettik.” (K6/35)

Wordweb

Bu derste yapılan kelime ağı çalışmasıyla ilgili olarak öğrenciler “kelimeler arası ilişkiler” kurabildikleri için “daha kalıcı” bir öğrenme gerçekleştirdiklerini, bu çalışmanın “faydalı” olup “diret Türkçe karşılığı verilip geçilmediği” için kelimeleri “daha iyi anlama”yı sağladığı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Word-web oluşturmak öğrenilen kelimeyi bence farklı ilişkiler kurmuş olma durumu sayesinde daha kalıcı hale getiriyor.” (K1/448)

“Word-web yapmakta benim için oldukça faydalıydı.” (K2/225)

“Word-web yaparak kelimeleri daha iyi anlıyor, Türkçe karşılığını öğrenip geçmiyoruz.” (K4/170)

Video

Bu dersteki video izleme etkinliğiyle ilgili olarak bir öğrenci “nötr” duygular içinde olduğunu, başka bir öğrenci ise videonun “derse çektiği” ifadesini kullanarak ilgisini artırdığını belirtmiştir. Sözü geçen ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Video izlemek konusunda nötr vaziyetteyim.” (K1/448)

“İzlediğimiz videonun beni derse daha çok çektiğini hissettim.” (K2/225)

Yazma etkinliği

Bu derste yapılan yazma etkinliğinde bir öğrenci “nötr” görüş bildirirken diğer öğrenciler çalışmanın “hatalarını fark etme ve yanlışlarını sorma” olanağı sağlaması açısından “faydalı” olduğunu dile getirmişlerdir. İlgili ifadeler aşağıda görülebilir:

“Task konusunda nötr vaziyetteyim.” (K1/448)

“Task yazma da yanlışlarımızın kontrol edilmesi hatalarımızı fark etmemizi sağladı.” (K2/225)

“Yazdığımız task’leri öğretmenimizin bizimle birlikte kontrol etmesi hatalarımızı görmemizi sağladı.” (K3/67)

“Taskların birebir gösterilmesi hatalarımızı görüp sorabilmemiz açısından faydalı.” (K4/170)

“Hocamız ile yazmış olduğumuz tasklardaki hataları gözden geçirip düzelttik.” (K5/77)

Bu dersle ilgili verilen yanıtlardan hazırlanan SWOT analizi Tablo 4.56.’da görülebilir:

Tablo 4.56.01.05.2019 Tarihli Dersin SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Eğlenceli metotlar Hedefe ulaşma Farklı Yararlı İnteraktif katılım Etkili Dikkat çekici Kalıcılık Motivasyon Tekrar Yanlış kontrolü		Hataları fark etme Yanlışları sorma	Nötr olma

Deney Grupları Grup 3 ve Grup 4

Tarih: 17.04.2019

Grup: GM-01 ve GM-27

Grup çalışması

Tablo 4.57.17.04.2019 Tarihli Ders

Grup Çalışmaları			
GM01		GM27	
Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Keyifli	Zor	Eğlenceli	Ortak paydada buluşmakta zorlanma
Kelimeleri hatırlama	Karmaşık	Hız kazandırıcı	Fikir bulmakta zorlanma
Kolaylaştırıcı	Fikirleri toparlamakta zorlanma	Beyin fırtınası	Arkadaşların yardımcı olmayışı
İşbirliği	Süre sıkıntısı	Sınava yönelik destek	Giriş bölümünü yazmakta zorlanma
Görev paylaşımı		Yeni kelimeler öğrenme	Konuyla ilgili düşünce bulmakta zorlanma
Fikir çeşitliliği		Birbirine öğretme	Yetiştirememe
Beyin fırtınasında zaman tasarrufu		İşbirliği	
		Beraber başarı	

GM01

Bu gruptaki öğrenciler, dersi genel olarak “keyifli” bulmuş, işbirlikli çalışmalardan faydalandıklarını, “görev paylaşımı” yaparak “fikir çeşitliliği” elde ettiklerini, böylelikle “zamandan tasarruf” ettiklerini ve Kahoot çalışmasıyla da “kelimeleri hatırladıklarını” belirtmişlerdir (Katılımcılar; 519, 220, 103, 532, 653, 67, 214, 215).

Bir öğrenci “videonun sadece bilgi tazelemesi” sebebiyle faydalı olmadığını aktarmış ancak zaten videonun oradaki amacı bilgi tazeleyip fikirleri canlandırmak olduğu için amacına ulaştığı söylenebilir. Yine de bu yargıyla öğrencinin beklentisinin karşılanmadığı sonucu da çıkarılabilir. Ayrıca, çok fikir çıktığı için yazarken “toparlamakta zorlandıklarını” söyleyen bir öğrenci olmuştur ki bu da grup çalışmalarında planlı çalışmanın önemini ortaya koymaktadır (Katılımcılar; 501, 301).

GM27

Bu çalışmada gruptaki öğrencilerin çoğu çalışmayı “eğlendirici, “hız kazandırıcı”, ve “işbirliği” dolayısıyla “birbirine öğretim” ve “beraber başarma” duygularını geliştğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, beraber “beyin fırtınası” yaparak ortak şekilde konuya karar vermişlerdir. Bunun yanı sıra, çalışmayı “sınava yönelik” bulmuşlar ve “yeni kelimeler” öğrendiklerini belirtmişlerdir (Katılımcılar; 571, 633, 396, 208, 67, 402, 709).

Öte yandan, çok fazla fikir ortaya atılınca -diğer grupta olduğu gibi- bu grupta da “ortak paydada buluşmak” zor olmuştur. Ayrıca, yapılan bu çalışmada görüşlerini belirten öğrencilerden biri grup çalışmasında herkes aktif olmayışından dem vurarak “arkadaşlarının yeterince yardımcı olmadıklarını” ve bu sebeple gerek “konuyu düşünmekte” gerekse “giriş bölümünü yazarken konuyla ilgili düşünce bulmakta” sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş, bu nedenle verilen sürede istenilen yazıyı bitiremediklerini bildirmişlerdir. Bu durum, grup çalışmalarında daha önceki cevaplarda da belirtildiği üzere “sevmediği” için ya da bireysel çalışmayı tercih ettiği için bazı öğrencilerin pasif katılımcı olarak bulunduklarına işaret edebilir. Ayrıca, grup çalışmalarının etkili olması için tüm katılımcıları aktif olmasının önemi bu durumda ortaya çıkmış görünmektedir (K5/295).

Grup çalışmalarıyla ilgili verilen yanıtlardan oluşturulan SWOT analizi Tablo 4.58.’de görülebilir:

Tablo 4.58.17.04.2019 Tarihli Ders İın SWOT Analizi

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Keyifli	Zor	Hız kazanma	Ortak paydada buluşamama
Görev paylaşımı	Karmaşık	Sınava destek	Bazı öğrencilerde süre sıkıntısı
Kolaylaştırıcı	Giriş yazmakta zorlanma	Yeni kelimeler öğrenme	Arkadaşların destek olmayışı
İşbirliği	Fikirleri toparlamakta zorlanma		Yetiştirememe
Kelimeleri hatırlama	Düşünce bulmakta zorlanma		
Beyin fırtınası			
Fikir çeşitliliği			
Zaman tasarrufu			
Birbirine öğretme			
Beraber başarı			

4.1.4.1.2. Görüşme soruları

Deney Grubu Grup 4 GM27

Tarih: 14.05.2019

Grup: GM-27

Öğrenci Görüşme Soruları

Yazma öncesi

Yazma öncesi etkinliklerde, deney grubu GM27 sınıfı öğrencileri çoğunlukla “beyin fırtınası”, konuyla ilgili “video izleme” ve “akran kontrolü” ile yazmaya hazırlanmışlardır (K1, K2, K3, K6). Bunun yanı sıra öğrenciler “plan” yapıp “anahtar sözcük” oluşturarak (K7), listeler çıkarıp oklar kullanarak (K3), “konu başlıkları” belirleyip “genelden özele” giderek ön hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu ön hazırlık çalışmaları, derslerde yazma-öncesi etkinlikler olarak öğretilmiştir. Tüm katılımcıların yazma öncesinde bu etkinlikleri yapıyor olmaları uygulama düzeyinde öğrenimlerini göstermektedir. Bahsi geçen ifadelerin bazıları aşağıda görülebilir:

“Brainstorming yaparak, Video izleyerek hazırlandım.” (K1/613)

“Peer-check yaptım. Konu başlıklarını yazdım. Genelden özele ilerledim.” (K2/139)

“Liste çıkarma yaptım. Okları kullandım.” (K3/225)

“5 paragraflık essay yazdım. Arkadaşım ile check yaptım.” (K4/87)

“Beyin fırtınası yaptım. Şablonlar kullanarak konu başlıkları belirledim.” (K5/170)

“Video izledim, Peer-check yaptım.” (K6/525)

“Farklı kelimeler buldum. Anahtar sözcükler oluşturdum. Net plan yaptım.”
(K7/709)

Yazma öncesi yapılan etkinliklerle ilgili görüşler Tablo 4.59.’da görülebilir:



Tablo 4.59.Yazma Öncesi Etkinlikleriyle İlgili Görüşler

Ön hazırlık	Düşünceler	Not Alma	Yazma Konuları	Önceki Deneyimler	Hedef
Beyin fırtınası	Hatırlamaya çalışma	Okuyucuyu sıkmamaya özen	Güzel	İyi	İlgi çekici
Video	Bilgi düzeyi	Anlam bütünlüğü	Düşündürücü	Yol gösterici	Sürükleyici
Konu başlıkları	Sıralama zorluğu	Kısa notlar	İlgi çekici	İlgi alanı dışı	Fikirleri yansıtan
Genelden özele	Korkmadan yazmak	Anlaşılır	Anlamlı	Yazımı kolaylaştırıcı	Anlaşılır
Peer-check	Çeviri endişesi	Akılda kalıcı	Sıkıcı		Kurallara uygun
Listeleme	Fikir derleme	Hızlı düşünme	Zorlayıcı		Basit
Ok çıkararak şemalaştırma	Genel ve ayrıntılı bilgiler	Karar verme	Anlaşılır		Amaca uygun
Kelime çalışması		Fikir üretme	Basit		İlgi çekici
Planlama		Bilinmeyen kelimeler	Eğlenceli		Öğrenilenleri kullanma
		Soyut tasarı	Merak uyandırıcı		
		Kişisel notlar			

Yazma esnası

Katılımcılar yazma esnasında planlamalarını “imla kuralları”na, “örnek”lere ve “öğrendiklerini uygulama”ya dikkat ederek, “düşünceleri sıralama”ya ve sıralarken “genelden özele” gitmeye, “kelime tekrarından kaçınma”ya ve yaptıkları “plana uymaya” çalışarak yapmışlardır. Katılımcılar “akıcılığı ve çekiciliği koruma”da, “fikir bulma”da, “giriş paragrafı oluşturma”da, “örneklendirme” yaparken, “cümle kurma”da ve “noktalama işaretleri”nde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yardımcı kaynak olarak “çeviri programları”, “dilbilgisi blogları”, “Tureng” websitesi ve ders kitapları kullanılmış, bazı katılımcılar “öğretim elemanına sorarak” yardım almışlardır.

Bahsi geçen ifadelerden bazıları aşağıda görülebilir:

“Derslerde anlatılanları hatırlamaya çalıştım.” (K1/613)

“Bu konuda yeterli bilgiye sahip miyim diye düşündüm.” (K2/139)

“Birdenbire çok fazla ve karışık şeyler geldi. Bu da sıralamamı zorlaştırdı.” (K3/225)

“Öğretmenimin bana kızmayacağını bilerek yanlış yapmaktan korkmadan yazmalıyım diye düşündüm.” (K4/87)

“Kurduğum cümleleri daha doğru nasıl İngilizceye çeviririm diye düşündüm.” (K5/170)

“Fikirlerimi kafamda derledim. Kullanacağım kelimeleri düşündüm.” (K6/525)

“Konuyla ilgili genel ve ayrıntı bilgileri düşündüm.” (K7/709)

Yazma esnasında yaşananlar ile ilgili görüşler Tablo 4.60.’ta görülebilir:

Tablo 4.60.Yazma Esnası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler

Yazma Esnası		
Planlama şekli	Zorlanılan noktalar	Yardımcı kaynak
İmla kuralları	Akıcılığı koruma	Çeviri programları
Örnek bulma	Çekiciliği koruma	Öğretim elemanına sorma
Genelde özele	Fikir bulma	Dilbilgisi blogları
Kelime tekrardan kaçınma	Giriş paragrafı oluşturma	Tureng
Öğrenileni uygulama	Noktalama işaretleri	Ders kitabı
Plana uyma	Örneklendirme	
Notlardan yararlanma	Cümle kurma	
Düşünceleri sıralama		

Yazma sonrası

Katılımcılar yazma etkinliği sonrasında yazdıklarını “birkaç defa okuyarak” veya “akran”larından destek alarak “kontrol” etmiş, buna göre “konu bütünlüğünü bozan”, “gereksiz kelimeler ve yazım hataları içeren” noktaları düzeltmişlerdir. Katılımcılar süreci genel olarak “keyifli” ama “meşakkatli”, “zorlandıkları” ve “yetiştiremememe korkusu” yaşadıkları ama “gelişme ve üstesinden gelme hissi”ni de yaşadıkları, “diğer becerilere de olumlu etkisi” olan, “stresli” ama “güzel” şeklinde değerlendirmişlerdir. Bahsi geçen ifadelerin bazıları aşağıda da görülebilir:

“Aldım. Notların insanları sıkıkmamasına dikkat ettim.” (K1/613)

“Aldım. Konu ile bağdaşan, anlam bütünlüğü sağlayacak cümleler yazmaya dikkat ettim.” (K2/139)

“Aldım. Kısa, anlaşılır ve aklımda kalacak olmasına dikkat ettim. Çünkü hızlı düşünüp karar vermem gerekiyordu.” (K3/225)

“Aldım. Daha çok fikir üretebileceğim başlıklar seçmeye dikkat ettim. Çünkü essayımın dolu gözükmesini istedim.” (K4/87)

“Aldım. Kısa olmasına ve genelde bilmediğim kelimelerin notlarını almaya dikkat ettim. Çünkü uzun not tutmayı sevmem.” (K5/170)

“Almadım. Çünkü konuyu soyut olarak aklımda tasarlayıp yazmayı tercih ederim.” (K6/525)

“Aldım. Çokça not aldım ancak öz olmasını istediğim için not sayısını aza indirmeye çalıştım.” (K7/709)

Yazma sonrası yapılan etkinliklerle ilgili verilen cevaplar Tablo 4.61.'de görülebilir:

Tablo 4.61.Yazma Sonrası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler

Yazma Sonrası		
Yazdıktan sonra yapılanlar	Değişiklikler	Sürecin genel değerlendirmesi
Birkaç defa okuma	Gereksiz kelimeleri düzeltme	Yetiştirememe korkusu
Akran kontrolü	Peer-check sonrası düzeltme	Keyifli
Kontrol etme	Fark edilen hataları düzeltme	Meşakkatli
Hata düzeltme		Üstesinden gelme hissi
Yazım hatalarını kontrol etme		Zorlanma
Hata arama		Gelişme hissi
Konu bütünlüğünü kontrol		Diğer becerilere de olumlu etki
		Güzel
		Stresli

Genel Sorular

Yazma ve okuma derslerinde yapılan tüm çalışmalarla ilgili katılımcılar çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan çalışmalar “yararlı”, “eğitici”, “yol gösterici”, “dinlendirici” ve “stressiz” bulunmuş, “rahat iletişim”i ve “hızlı düşünme”yi sağlamış, “düşünme gelişimi”ni ve “fikir alışverişi”ni desteklemiştir. Okuma çalışmaları “akılda kalıcı”, “öğretici”, “etkili”, “faydalı”, “kalıcı”, “becerileri geliştiren” ve “etkileşim” kurmayı sağlayan uygulamalar olarak görülmüştür. Kelime çalışmaları ise “ilgi çekici”, akılda kalıcı”, “öğretici” ve “faydalı” bulunmuştur. Tüm uygulamalar “İngilizce’yi sevdirmiş”, “kendilerini ölçmeleri”ni, “alternatif öğrenme yöntemlerini” öğrenmelerini, “yardım kaynakları”nı öğrenmelerini sağlamıştır. Katılımcılar bazı olumsuzluklardan da bahsetmiş, bunlara örnek olarak “akran kontrolünün ciddiye alınmaması”, bazı bölümlerde “zorlanma”, “verim alamama” ve “bunalma” ifadeleri verilebilir. Bahsi geçen ifadelerden bazıları aşağıda da görülebilir:

“Peer-check yapılmasının, fikir alışverişlerimizin, izlediğimiz videoların ve öğretmenimizin büyük yardımının dokunduğunu düşünüyorum.” (K1/613)

“Essay videoları çok eğitici oluyor. Öğretmenimizle birebir yanlışlarımızı düzeltiyor olmamız bir sonraki essay için bizlere yol gösteriyor.” (K2/139)

“Peer-check yapılmasını pek faydalı bulmuyorum çünkü arkadaşlarım bu konuyu pek ciddiye almıyor.” (K3/225)

“Paragrafları sıraya koyma alıştırmalarını seviyorum fakat bazı paragraflar aşırı zor olabiliyor. Grup halinde çalışmak güzel herkes birbirini tamamlıyor.” (K4/87)

“Yapılan tüm uygulamalar daha farklı ve eğlenceli ders işlememize yardımcı oldu.”
(K5/170)

“En zevkli ve en verimli etkinlikler kelime etkinlikleriydi. Hepsi ayrı ayrı faydalı oldu. Beni motive eden etkinliklerdi.” (K6/525)

“Edmodo çok verimli oldu. Kelime ağaçlarının oluşturulması da çok etkili oldu.”
(K7/709)

Dersle ilgili yöneltilen genel sorulara verilen cevaplar Tablo 4.62.’de görülebilir:



Tablo 4.62. Genel Görüşler

Genel Sorular					
Yapılan çalışmalar		Okuma alıştırmaları		Kelime çalışmaları	Tüm uygulamalar
Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumlu
Yararlı	Akran kontrolünün ciddiye alınmayışı	Akılda kalıcı	Bunalma	İlgi çekici	İngilizce'yi sevdirmeye
Hızlı düşünme	Videolarda konuşulanı anlamakta zorlanma	Öğretici	Verim alamama	Akılda kalıcı	Farklı
Rahat iletişim		İşbirliği	İşbirlikli çalışmalara katılım azlığı	Öğretici	Eğlenceli
Stressiz		Yardım	Bilimsel konu isteği	Kelime kullanımı öğrenme	Kendini ölçme
Dinlendirici		Etkili	Paragrafları sıralama güçlüğü	Kolay öğrenme	Alternatif öğrenme yöntemleri
Hataları değerlendirme		Kalıcı		Faydalı	Yardım kaynakları öğrenme
Düşünme gelişimi		Faydalı		Eğlenceli	
Fikir alışverişi		Eğlenceli		Kolay ezberleme	
Yanlışları görme		Etkileşim		Rekabetçi ortam	
Eğitici		Fikir alışverişi		Öğrenmeye yardımcı	
Yol gösterici		Beyin fırtınası		Kelimeleri köklerini inceleme	
Yanlışları görme		Okuma becerilerini geliştirme		Ezberlemeden gelişme	
Kendini geliştirme				Farklı bakış açısı	
				Akılda kalıcı cümleler kurulması	
				Verimli	
				Motive edici	
				Etkili	

Deney Grubu Grup 3 GM01

Tarih: 15.05.2019

Grup: GM-01

Öğrenci Görüşme Soruları

Yazma öncesi

Yazma öncesi etkinliklerle ilgili olarak katılımcılar yazmaya hazırlık aşamasında konuyla ilgili “araştırma” ve “planlama” yapmış, “beyin fırtınası” ve “listeleme” yaptıktan sonra “konuya bağlı” kalmaya çalışarak “geniş bir bakış açısı”yla “destekleyici cümleler” üzerine düşünmüş, “önemli yerleri” “unutmamak” adına “not al”mış ve “anlam bütünlüğü”nü bozmamaya çalışmıştır. Konularla ilgili bazı katılımcılar “zorlayıcı” olduğunu ve dolayısıyla “örnek bulmakta güçlük” yaşadıklarını ifade etse de çoğunlukla konuların “güncel”, “düşündürücü”, “güzel”, “teşvik edici”, “ilginç” ve “üzerinde konuşulabilir” olduğu ifadeleri kullanılmıştır. Daha önce “anadilde aynı konuyla ilgili yazı yazmış” olanlar konu hakkında İngilizce yazmayı daha kolay gördüklerini belirtmişlerdir. Yazma etkinliklerinde “sorunları aktarma”, “çözüm odaklı”, “farklı”, “düşündürücü”, “yeterli uzunlukta”ki, “açıklayıcı”, “net” yazılar yazmak hedeflenmiştir. Bahsi geçen ifadelerden bazıları aşağıda görülebilir:

“Beyin fırtınası yaparak ve kısa kısa araştırmalar yaparak hazırlık yaptım.” (K1/214)

“Araştırma yaptım, zihnimde planlama yaptım.” (K2/215)

“Videolar izledim. Önceden yazılmış yazıları okudum.” (K3/85)

“ İfade etmek istediğim cümleleri hangi sırayla aktaracağımı, hangi konularla destekleyeceğimi düşündüm.” (K4/532)

“Aldım. Bulduğum şeyleri unutmamak için kağıdımın yanına anahtar kelimeleri yazdım.” (K5/501)

“Yazma konularını sevdim ama en çok günlük hayatla ilgili üzerinde konuşmamızın rahat olacağı konuları sevdim.” (K6/195)

Yazma öncesi yapılan etkinliklerle ilgili verilen cevaplar Tablo 4.63.’te görülebilir:

Tablo 4.63.Yazma Öncesi Etkinlikleriyle İlgili Görüşler

Yazma öncesi									
Yazmaya hazırlık etkinlikleri	Düşünülenler	Not alma		Konularla ilgili görüşler			Konu hakkında önceki yazma deneyimi		Hedeflenen yazı
		Alanlar	Almayanlar	Olumlu	Olumsuz				
Araştırma	Konuyla bağlılık	Anlam bütünlüğü	Kafa karışıklığı	Güzel	Örnek bulma	güçlüğü	Anadilde yazıldığı için	daha kolay	Sorunları aktarma
Zihinde planlama	Geniş bakış açısı	Anahtar kelimeler	Düzen	Güncel	Zorlayıcı				Çözüm odaklı
Videolar izleme	Eşanlımlı kelime bulma	Örneklendirme		Düşündürücü					Farklı
Konuyla ilgili yazılar okuma	Doğru sıralama	Önemli yerler		Teşvik edici					Düşündürücü
Ön hazırlık	Destekleyici cümleler	Net ifade		Kolay örneklendirme					Doğru yazım kuralları
Konu anlatımı	Doğru ifade	Unutmama		Geniş Genel					Doğru dilbilgisi
Üzerinde konuşma	İlişkilendirme	Planlama							Yeterli uzunlukta
Beyin fırtınası	Listeleme			İlginç					Açık
	Doğru dilbilgisi			Günlük hayattan					Net
	Anlaşılabilirlik			Rahatlatıcı					Etkili
	Uygun kelime arayışı			Üzerinde konuşulabilir					Düşünceleri doğru aktarma
									Açıklayıcı
									Akıcı

Yazma esnası

Katılımcılar yazma esnasında “konudan sapmama”ya çalışarak, “paragraflarını planla”mış, “bütünlük sağlama”ya dikkat ederek “diyagram çizme”, “giriş cümlesi + örnekleme + özetleme”, “destekleyiciler + giriş + sonuç”, “destekleyici düşünceler”i bulma yöntemleriyle planlamalar yapmışlardır. Verilen yanıtlardan çoğunlukla “cümleleri bağlama”da, “uygun kelime kullanımı”nda, “fikir üretme”de ve bazı bölümlerin yazımında zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu ifadelerden bazı öğrencilerin “özgüven eksikliği” yaşadıkları ve “ilgi çekici gelmeyen konular”da zorlandığı da anlaşılabılır. Katılımcılar yazarken çoğunlukla “zaman tasarrufu” sağladığı ve “yardım alma ihtiyacı” duydukları için “internet”, “ders kitabı” ve çeşitli “sözlük”leri kaynak olarak kullanmışlardır. Bahsi geçen ifadelerden bazıları aşağıda görülebilir:

“Konudan sapmadan ilerlemeye çalıştım.” (K1/214)

“Destekleyici düşüncelerimi bulup, bütünleştirerek.” (K2/215)

“Giriş cümlesinde zorlandım. Kelimelerin eş anlamlılarını bulmakta zorlandım.” (K3/85)

“İlgimi çekmeyen konularda fikir üretmekte zorlandım.” (K4/532)

“Çeviriden ve ders kitaplarından yararlandım. Tıkandığım konularda yardım almak istedim.” (K5/501)

“Q-skills kullandım. Çünkü yazmayı hedeflediğim yazı ile ilgili örnekler var.” (K6/195)

Yazma esnasında yapılan etkinliklerle ilgili verilen yanıtlar Tablo 4.64.’te görülebilir:

Tablo 4.64.Yazma Esnası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler

Yazma esnası		
Planlama şekli	Zorlanılan konular	Yardımcı kaynak kullanımı
Konudan sapmama	Cümleleri bağlama	İnternet
Destekleyici düşünceler	Kelimeler	Sözlük
Giriş cümlesi + örnekleme + özetleme	Giriş cümlesi	Online sözlük
Paragraf planlama	Fikir üretememe	Ders kitapları
Bütünlük sağlama	Özgüven eksikliği	Kullanım sebepleri
Diyafram çizme	Cümle kuramama	Çeviri yapamama
Destekleyiciler + giriş + sonuç	İlgi çekici gelmeyen konular	Kalıpları hatırlayamama
		Zaman tasarrufu
		Yardım alma ihtiyacı
		Örnek bulma

Yazma sonrası

Yazıktan sonra yapılan etkinliklerle ilgili olarak katılımcılar “yazıyı okuyup” veya sınıf arkadaşlarına okutup “anlam bütünlüğü “ve “hatalar” açısından “gözden geçirerek” varsa “hataları düzelttikleri”ni belirtmişlerdir. Genel olarak yazım sonrası etkinlikleri “geliştirici”, “kafa dinlendirici”, “keyifli”, “sakin”, “düzenli yazma” açısından “dikkatli” olunması gereken bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, bazı katılımcılar “yorucu”, “stresli” olduğu ve “destekleyici cümleleri bulma”da, “dilbilgisi” konularında” ve “zaman” yönetimiyle ilgili olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Sözü geçen ifadelerin bazıları aşağıda görülebilir:

“Yazımdaki hataları ve konudan sapma olup olmadığını kontrol ettim.” (K1/214)

“Hatalarım var ise düzelttim.” (K2/215)

“Yanlış olduğunu düşündüğüm yerleri değiştirdim.” (K3/85)

“Bazen aceleyle ufak tefek hatalar yapıp sonradan fark edebiliyorum. Onları düzeltmeye çalıştım.” (K4/532)

“Genel olarak stresli geçiyor çünkü hata yapmaktan korkuyorum. Umarım bir gün rahat bir şekilde bu süreci geçiririm.” (K5/501)

“Yorucu ama eğlenceli.” K6/195

Yazım sonrası yapılan etkinliklerle ilgili verilen yanıtlar Tablo 4.65.’te görülebilir:

Tablo 4.65. Yazma Sonrası Etkinlikleriyle İlgili Görüşler

Yazım sonrası		
Yazdıktan sonra yapılanlar	Değişiklikler	Genel değerlendirme
Hata kontrolü	Hataları düzeltme	Geliştirici
Konu sapmama kontrolü	Konudan sapmama	Kafa dinlendirici
Yazıyı okuma	Hataları fark etme	Keyifli
Gözden geçirme	Yazım hataları	Sakin
Hata düzeltme		Dikkatli
Akran kontrolü		Düzenli yazma
Anlam bütünlüğü		Olumsuz görüşler
		Dilbilgisi eksikliği
		Destekleyicileri bulma sıkıntısı
		Stresli
		Hata yapma korkusu
		Yorucu
		Zaman sıkıntısı

Genel sorular

Okuma ve yazma derslerinde yapılan tüm çalışmalarla ilgili olarak katılımcılar “olumlu”, “yararlı”, “verimli”, “katkı sağlayıcı”, “geliştirici”, “ilgi artırıcı”, “eksikliği gideren”, “diğer becerileri de artırmaya destek olan” ve “öğrenme sürecini hızlandıran” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Okuma alıştırmaları “eğlenceli”, “öğretici”, “diğer becerilere destek” ve “işbirliği” sağlayan çalışmalar olarak görülmüş, kelime çalışmaları da “kelime anlama”, “kolay öğrenme”, “sınava destek” ve “akılda kalıcı” olması açısından “faydalı” bulunmuştur. Tüm uygulamalar “ders takip kolaylığı” sağlamış, katılımcılar çoğunlukla “olumlu katkı” hissetmişlerdir. Öte yandan, bazı katılımcılar “işbirlikli çalışmalar”la ilgili ve etkinliklerin “zorlayıcı” olması konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bahsi geçen ifadelerin bazıları aşağıda görülebilir:

“Yaptığımız çalışmalar genel olarak eğlenceli ve yararlı. Bazı etkinlikler benlik değil mesela grup çalışması. Ben tek başıma daha rahat olduğumu kendimi çok daha iyi ifade ettiğimi düşünüyorum.” (K1/214)

“Grup çalışmaları verimliydi. İzlediğimiz videolar baya katkı sağladı. Ekstra yapılan çalışmalar bizi geliştirdi.” (K2/215)

“Konu ile ilgili videolar dersi olan ilgim arttırıyor. Sesli düşünme etkinlikleri ve paragrafları sıraya koyma alıştırmaları okuma yeteneğimi geliştirdi. Gruplar ile çalışmak tek başına çalışmaktan hem daha eğlenceli hem daha öğretici.” (K3/85)

“ Okumamı geliştirmeme yardımcı oldu.” (K4/532)

“Yapılan kelime çalışmaları eğlenirken öğrenme tarafından çok yararlıydı.”
(K5/501)

“Genel olarak uygulamaları faydalı buldum. Bana bir şeyler kattığını düşünüyorum.”
(K6/195)

Derslerle ilgili genel sorulara verilen yanıtlar Tablo 4.66.’da görülebilir:



Tablo 4.66. Genel Görüşler

Genel sorular							
Yapılan çalışmalarla ilgili görüşler		Okuma alıştırmaları		Kelime çalışmaları		Tüm uygulamalar	
Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	
Eğlenceli	İşbirliğine olumsuz bakış	Eğlenceli	Sesli düşünmenin rahatsızlık vermesi	Kelimeleri anlama	Çalışmada zorlanma	Ders takip kolaylığı	
Yararlı	Zorlayıcı	Grup çalışmalarında işbirliği	Jigsaw (karışık paragraflar) etkisini görememe	Önyargıdan kurtulma		Olumlu hissetme	katkı
Verimli		Konuşma becerilerine katkı	Grup çalışmaları	Kelime öğreniminde kolaylık		Akılda kalıcı	
Katkı sağlayıcı		Anlam bilgisi geliştirme		Eğlenerek öğrenme		Yararlı	
Geliştirici		Konuya hakimlik sağlama		Yararlı		İşe yarar	
İlgi artırıcı		Faydalı		Öğretici		Eğlenceli	
Öğrenme sürecini hızlandırıcı		İlgi artırıcı		Akılda kalıcı		Etkin katılım	
Hataları fark etme		Okuma becerilerini geliştirme		Sınava olumlu katkı			
Yazma becerileri geliştirme		Öğretici		Soruları kolay cevaplama			
Konuşma becerilerini geliştirme		Yardımcı		Eğlenceli			
Öğretici		Sınıf kaynaşması		Günlük hayata katkı			
Eksikliği giderme		Gelişim sağlama					
		Çekimserlikten kurtulma					
		Etkin katılım					
		Hız kazanma					
		Okuduğunu anlama					

Bir durum çalışması olarak yürütülen bu araştırmanın bulgularına özetle bakmak gerekirse, kontrol grupları olan Grup 1 ve Grup 2'nin her ikisinde de dönem başından dönem sonuna kadar standart uygulama yapılmış, bu standart uygulamanın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarında, İngilizce yazma ve okumaya karşı tutumlarında, akademik özyeterliklerinde ve bilişsel stillerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Grup 1 Kontrol Grubu ön-test ve son-test sonuçlarına bakıldığında, hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, İngilizce okumaya karşı tutum, İngilizce yazmaya karşı tutum, akademik özyeterlik ve bilişsel stiller açısından ortalamalarında fark olmayışı akla standart öğretim yöntem ve teknikleriyle uygulanan programın öğrencilerin motivasyonlarında, tutumlarında, akademik özyeterliklerinde ve bilişsel stillerinde anlamlı bir fark yaratacak düzeyde gelişme olmadığını getirmektedir. Uygulanan öğretim programı öğrencilerin dönem başında ve dönem sonunda karşılaştırıldığında bu açılardan anlamlı bir fark yaratmamıştır. Başka bir deyişle, İngilizce öğrenmeye yönelik olarak öğrencilerin motivasyonları, tutumları, akademik özyeterlikleri ve bilişsel stilleri artış göstermemiştir.

Sadece son-test alan Kontrol Grubu Grup 2'nin de Grup 1'e benzer olarak, genel motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, akademik özyeterlik ve bilişsel stilleri açısından fark görülmemiş, bu öğrencilerde de standart öğretim teknikleri fark yaratacak düzeyde ilerleme göstermemiştir.

Öte yandan, sadece son-test alan deney grubu Grup 3'ün de puanları incelendiğinde, genel motivasyon puanları, içsel ve dışsal motivasyon puanları ile bilişsel stilleri açısından ortalama puanları açısından fark görülmemiştir. Ancak, İngilizce okumaya karşı tutum ve yazmaya karşı tutum ile akademik özyeterlik puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, sadece son-test alan Grup 3'te Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin özellikle yazmaya ve okumaya karşı tutumları ile akademik özyeterlikleri açısından olumlu yönde katkı sağladığı ve öğrencilerin tutumlarının ve özyeterliklerinin olumlu yönde ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Hem ön-test hem de son-test alan Deney Grubu Grup 4'ün sonuçları incelendiğinde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik genel motivasyonlarını, içsel motivasyonlarını ve dışsal motivasyonlarını yükselttiği

görülmüştür. Görüşme sorularına verilen cevaplar bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenciler yapılan uygulamanın yanı sıra, öğretim elemanın kendilerine ekstra ilgi göstererek bu tarz bir çalışma yürütüyor olmasından da motive olduklarını belirtmişlerdir. İngilizce yazmaya yönelik tutumlarıyla ilgili sonuçlar incelendiğinde, bu grupta anlamlı bir fark görülmüş ve öğrencilerin İngilizce yazmaya yönelik tutumları olumlu ilerleme yükselme göstermiştir. Benzer şekilde, İngilizce okumaya yönelik tutumlarında da artış olduğu ortaya çıkmış ve öğrenciler Web 2.0 araçları destekli İngilizce öğretimi sayesinde İngilizce hem okumaya hem de yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmişlerdir. Öte yandan, akademik özyeterlik ortalama puanları incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak, ortalama puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olmamasına rağmen puanların yükselişte olduğu da görülmüştür. Sonuç olarak, öğrenciler Web 2.0 destekli İngilizce öğretimine maruz kaldıklarında akademik özyeterliklerinde anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Öğrencilerin bilişsel stilleri incelendiğinde de bu grupta anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir ifadeyle, Web 2.0 destekli İngilizce öğretiminin öğrencilerin bilişsel stilleri açısından herhangi bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında, bu grupta Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş İngilizce öğretimi çalışmalarının İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon, İngilizce okumaya ve yazmaya karşı tutum açısından olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler bu yönlerde gelişim gösterirken, yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik özyeterlik ve bilişsel stillerinde ilerleme sayılabilecek bir değişikliğe yol açmamıştır.

Deney Grubu Grup 3'ün okunabilirlik indeksleri incelendiğinde grubun cümle ve kelime sayısında 1. ve 2. ödev arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun karmaşık kelime sayısında 1. ve 2. ödev arasında değişiklik göstermemiştir. Karmaşık kelime yüzdesi açısından da bakıldığında 1. ve 2. ödev arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun cümle başına düşen ortalama kelime sayısında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grubun kelime başına düşen ortalama hece sayısında anlamlı bir fark bulunmuş, bu fark öğrencilerin ikinci ödevde daha uzun kelimeler kullandıklarını göstermiştir.

Grup 3'ün 1. ve 3. ödevleri incelendiğinde cümle ve kelime sayısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karmaşık kelime sayısında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin kelime ve cümle sayısı değişmezken öğrenciler 3. ödevde daha karmaşık kelimeler kullanmaya başlamışlardır. Öğrencilerin karmaşık kelime yüzdesi incelendiğinde 1. ve 3. ödev arasında 3. ödevin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark öğrencilerin

karmaşık kelime yüzdelerinin son ödevde yükseldiğini göstermektedir. Cümle başına düşen ortalama kelime sayısı ve kelime başına düşen ortalama hece sayılarında da anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin daha karmaşık kelimeler kullanırken bu kelimelerin ortalama hece sayısında bir fark olmadığı görülmüştür.

Deney gruplarından Grup 3'ün 2. ve 3. ödevleri incelendiğinde grubun cümle sayısında ve kelime sayısında anlamlı fark bulunmazken karmaşık kelime sayısı ve karmaşık kelime yüzdesi açısından 3. ödev lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin cümle ve kelime sayıları artmamasına rağmen daha karmaşık kelimeler kullanabildikleri söylenebilir. Bu grubun cümle başına düşen ortalama kelime sayısı incelendiğinde fark görülmezken kelime başına düşen ortalama hece sayısı incelendiğinde 3. ödevin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrenciler karmaşık kelimelerle beraber daha çok heceye sahip olan uzun kelimeleri de 3. ödevde kullanmışlardır.

Grup 3'ün 1. ve 2. sınavları incelendiğinde cümle ve kelime sayısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karmaşık kelime sayısı ve karmaşık kelime yüzdesi açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda, grubun cümle ve kelime sayısında artış görülmezken kullanmış oldukları kelimelerin karmaşıklığının arttığı söylenebilir. Grubun cümle başına düşen ortalama kelime sayısı ve kelime başına düşen ortalama hece sayısı incelendiğinde 2. sınav lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu açılarından bakıldığında öğrencilerin 2. sınavda cümle başına daha fazla kelime kullandıkları, daha uzun cümleler kurdukları ve kelimelerinin de daha çok heceye sahip olan daha uzun kelimeler olduğu söylenebilir.

Deney gruplarından Grup 3'ün 1. ve 3. sınavları incelendiğinde grubun cümle ve kelime sayısında, karmaşık kelime sayısında, karmaşık kelime yüzdesinde, cümle başına düşen ortalama kelime sayısında ve kelime başına düşen ortalama hece sayısında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin kelime karmaşıklığı, kelime uzunluğu ve cümle uzunluğu açılarından 1. ve 3. sınav arasında farklılık göstermediği görülmüştür.

Grup 3'ün 2. ve 3. sınavları incelendiğinde, grubun kurduğu cümle ve kelime sayısı, karmaşık kelime sayısı açısından anlamlı bir fark bulunmazken karmaşık kelime yüzdesi açısından 3. sınavın lehine anlamlı fark bulunmuştur. Grubun cümle başına düşen ortalama kelime sayısı incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmazken kelime başına düşen ortalama hece sayısı incelendiğinde 3. sınavın lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu öğrencilerin 3.

sınavda daha uzun cümleler kurduğunu ve aynı şekilde kullandıkları kelimelerin daha karmaşık olduğunu göstermektedir.

Deney grupların Grup 4'ün 1. ve 2. ödev okunabilirlik indeksleri incelendiğinde, grubun cümle ve kelime sayısı, karmaşık kelime sayısı açısından 1. ve 2. ödev arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak grubun karmaşık kelime yüzdesi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin 2. ödevde daha karmaşık kelimeler kullandıkları söylenebilir. Cümle başına düşen ortalama kelime sayısı incelendiğinde fark görüldüğü ve öğrencilerin 2. ödevde daha uzun cümleler kurdukları söylenebilir. Kelime başına düşen ortalama hece sayısı açısından da 2. ödev lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin 2. ödevde daha uzun kelimeler kullandıkları söylenebilir.

Grup 4'ün 1. ve 3. ödevlerinin okunabilirlik indeksleri incelendiğinde, grubun cümle ve kelime sayısında iki ödev arasında anlamlı fark görülmemiştir. Benzer şekilde, grubun karmaşık kelime sayısı açısından da anlamlı fark bulunmazken karmaşık kelime yüzdesi açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin 3. ödevde daha karmaşık kelimeler kullandıkları söylenebilir. Cümle başına düşen ortalama kelime sayısı açısından fark bulunmazken, kelime başına düşen ortalama hece sayısı açısından anlamlı fark bulunmuştur. Grubun 3. ödevde 1. ödevle kıyasla daha karmaşık ve uzun cümleler kurdukları söylenebilir.

Grup 4'ün 2. ve 3. ödevleri incelendiğinde cümle sayısı açısından anlamlı fark bulunmazken kelime sayısı açısından anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenciler 2. ödevle kıyasla 3. ödevde daha fazla kelime kullanmışlardır. Karmaşık kelime sayısı ve karmaşık kelime yüzdesi açısından anlamlı bir bulunmuş, öğrenciler 3. ödevde daha karmaşık kelimeler kullanmışlardır. Cümle başına düşen ortalama kelime sayısı açısından da öğrencilerin 3. Ödevlerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. 3. ödevlerinde daha uzun cümleler kurmuşlardır. Benzer olarak, kelime başına düşen ortalama hece sayısı açısından da anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenciler 3. ödevlerinde daha çok heceye sahip daha uzun kelimeler kullanmışlardır.

Grup 4'ün 1. ve 2. sınav açısından öğrencilerin kurdukları cümle ve kullandıkları kelime sayısında anlamlı fark bulunmamıştır. Karmaşık kelime sayısı ve karmaşık kelime yüzdesi de fark göstermemiştir. Cümle başına düşen ortalama kelime sayısı incelendiğinde 2. sınav lehine anlamlı fark görülmüştür. Öğrenciler, 2. sınavda daha uzun cümleler

kurmuşlardır. Kelime başına düşen ortalama hece sayısı açısından da anlamlı fark görülmüş, öğrenciler 2. sınavda daha uzun kelimeler kullanmışlardır.

Grup 4'ün 1. ve 3. sınav okunabilirlik indekslerine göre, cümle ve kelime sayısı açısından anlamlı bir bulunmamıştır. Karmaşık kelime sayısı açısından anlamlı fark görülmezken karmaşık kelime yüzdesi 3. sınav lehine anlamlı fark göstermiştir. Kullanmış oldukları kelimeler 3. sınavda daha karmaşık kelimeler şeklindedir. Cümle başına düşen ortalama kelime sayısı açısından anlamlı bir fark bulunmazken kelime başına düşen ortalama hece sayısı açısından fark görülmüştür. Bu gruptaki öğrenciler daha uzun kelimeler kullanmaya başlamışlardır.

Deney gruplarından Grup 4'ün 2. ve 3. sınavları okunabilirlik indeksleri açısından incelendiğinde cümle ve kelime sayısı, karmaşık kelime sayısı, karmaşık kelime yüzdesi ve cümle başına düşen ortalama kelime sayısı açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Öte yandan, kelime başına düşen ortalama hece sayısı açısından bulunmuştur. Bu fark, gruptaki öğrencilerin 3. sınavda daha uzun kelimeler kullandığını göstermektedir.

Nitel açıdan incelendiğinde deney grubu Grup 4, dersle ilgili genel olarak ikili çalışmaları, jigsaw ve paragraf eşleştirme çalışmalarını, farklı, eğlenceli ve faydalı, sınava yönelik ve motivasyon artırıcı bulmuşlardır. Yapılan ikili çalışmalarda, kelime ve video etkinliklerinde, konularla ilgili olumlu dönütler vermişlerdir.

Öğrencilerin çoğunlukla Türkçeden İngilizceye çevirmeye çalıştıkları zaman veya ödev konusu düzeylerine uygun olmadığını düşündüklerinde zorlandıkları görülmüştür. Zaman yönetimi, zayıf kelime bilgisi gibi konularda başlangıçtaki derslerde sorun yaşasalar da ilerleyen derslerde bu açılardan kendilerini geliştirdikleri ve böylelikle, çalışmaları daha eğlenceli ve kolay öğrenilebilir buldukları görülmüştür.

Öğrenciler Edmodo, Kahoot, Youtube, kelime sınavları gibi çalışmaları ilginç bilgiler içeren, akılda kalıcı, dinamik, interaktif, orijinal ve verimli çalışmalar olarak değerlendirmişlerdir. Bazı öğrencilerin başlangıç aşamasında bu çalışmalara karşı isteksizlik duyduğu, sıkıcı ve faydasız bulduğu gibi görüşleri alınmış olsa da ilerleyen süreçte fikirlerinin değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce anlatabilmeye başladıkları, dersleri daha eğlenceli ve verimli buldukları, kelime öğreniminin faydalı olduğu şeklinde görüşleri değişmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin yeni uygulamalara karşı önyargıyla yaklaştığı ve

alışma sürecinde zorluk yaşadıkları ancak ilerleyen süreçlerde faydasını gördükçe görüşlerinin olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

İlerleyen derslerde öğrenciler yapılan etkinliklerin diğer derslere de katkısı olduğunu bildirmiş, ön bilgi nedeniyle etkinliğe daha kolay adapte olabildiklerini, özdeğerlendirme yapabildiklerini, monoton ders işleyişine alternatif oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Genel olarak, Kahoot çalışmaları faydalı görülmüş, kelime öğrenimi ve tekrar için akılda kalıcı ve stresi azaltarak eğlenceli bir şekilde, etkileşimle rekabet ortamı sunan ve sevilen bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Youtube çalışmaları öğrencilerin önhazırlık yapıp dersle ilgili öğretim elemanı dersle ilgili ekstra etkinliklere vakit ayırıp hazırlandığı için kendilerini değerli hissettirdiği ve bu bağlamda, motivasyonu artırdığı, bunun yanı sıra, Edmodo çalışmaları da kolay yorum yapmayı ve düşüncelerini online ifade edebilmelerini ve böylelikle, derse daha hızlı ve pratik olarak katılım sağlayabildiklerini göstermiş, jigsaw etkinlikleri, sınıfı canlandıran, dikkat çekici, ilgiyi artırıcı ve ayrıca, diğer becerilere de katkı sağlayan etkinlikler olarak değerlendirilmiştir.

Diğer deney grubu olan Grup 3, çalışmalarla ilgili benzer yorumlarda bulunmuş, sesli düşünme (thinkaloud) etkinliklerini eğlenceli, kalıcı, komik ve sınıfça zevk aldıkları, kullanışlı, zaman kazandırıcı bir etkinlik olarak değerlendirmişlerdir. Jigsaw etkinliklerinin özgüvenlerini artırdığını dile getirmiş, bu etkinliklerin, dersin amacını anlamalarına vesile olduğu, sınav çalışmalarına destek olduğu ve etkinlikleri kolaylaştırdığı için sevdiklerini ifade etmişlerdir. Kelime ağlarında, yeni kelimeleri daha kolay öğrenmiş ve kolayca pekiştirebilmişler, interaktif beyin fırtınası yarattığı için derslere yardımcı olduğu dile getirmişlerdir. İlerleyen derslerde genel anlamda, Web 2.0 destekli çalışmaların diğer becerilerin öğrenimine ve diğer derslere de faydalı olduğu söylenmiştir. Kahoot çalışmaları bu grupta da pekiştirme, kelime öğrenme ve tekrar etme, eğlenip oyun oynayarak faydalı çalışmalar yapma açısından beğenilmiştir. Edmodo çalışmalarının istenilen zaman tekrar yapma olanağı sunması ve bu anlamda, eğitime katkı sağlaması, çalışmayı teşvik etmesi, kelime öğrenimine destek olması ve diğer becerileri de destekliyor olması açısından faydalı bulunmuştur. Video çalışmaları derse dikkat çekme, konu pekiştirme ve telaffuza katkısı açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Kelime çalışmaları, hem sınava yönelik katkı hem de konuşma becerilerine destek olması açısından olumlu dönüt almış; işbirlikli çalışmalar, akran yardımı ve fikir paylaşımı sayesinde iletişimi sağlayan, verimli, zaman kazandırıcı etkinlikler olarak değerlendirilmiştir.

Deney grubu Grup 3'ün ilerleyen derslerinde yapılan bu çalışmaları öğretici ve dikkat çekici bulduğu, işbirlikli çalışmalarda rekabet, heyecan gibi duyguları yaşayıp zaman kazanımı nedeniyle faydalı bulduğu, aynı zamanda bu çalışmalarda eğlenerek güzel bilgiler edindikleri, video çalışmalarında kolay odaklanıp konuya dikkatlerini toplayabildikleri ve videoları ilginç buldukları, kahoot çalışmalarında hem eğlenip hem öğreniyor olmaları, bu vesileyle enerjilerini topluyor olmaları ve hatırlatıcı ve akılda kalıcı olması nedeniyle yararlı buldukları, Edmodo çalışmalarında ise cevaplara kolay ulaşabildikleri, ders dışı iletişim sağlayabildikleri, kolay anlayabildikleri, çeşitli alıştırma yapabildikleri ve tekrar yapabildikleri için faydalı buldukları görülmüştür. Bazı derslerde sınıf mevcudunun azlığı nedeniyle, hareketsizlik ve sıkıcı ortam olduğu dile getirilmiş, işbirlikli çalışmalardaki aksamalar nedeniyle fazla verim alınmadığı görülmüştür.

Deney grubu Grup 4 yazma çalışmalarının planlamanın önemini göstermesi, güncel konuları içermesi, gerçek hayata uygun konulardan oluşması ve verilen örneklerin destek olması açısından kendilerinde yaratıcı olma arzusu uyandırdığını ve kolaylıkla örnekleme yapabildiklerini söylemişlerdir. Öğrenciler bazı aşamalarda zorluk çekseler de ilerleyen dersler bu açıları geliştirdikleri, hatalarını fark ettikleri, rahatlıkla soru sorup doğruyu öğrenebildikleri ve yanlışlarını düzeltebildikleri, gözden geçirme alışkanlığı kazandıkları ve konulara nötr bir düşünceyle bakmaya başladıkları görülmüştür. Kelime ağları çalışmalarında kelimeler arası ilişkiler kurma etkinliği olarak daha kalıcı bilgi sağlamış ve öğrencilerin daha iyi anlamaya başladıkları ortaya çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşündükleri, eğlenceli yöntemlerle farklı tekniklerle ve teknolojinin faydasıyla interaktif ortamlarda keyif alarak öğrenebildikleri görülmüştür.

İşbirlikli çalışmalarda her iki deney grubu da keyif almış, kelimeleri hatırlayıp işbirliği içinde görev paylaşımıyla fikir çeşitliliği ve beyin fırtınası sayesinde ortaya çıkan zaman tasarrufuyla beraber başarı elde etmiş, birbirlerinden öğrenerek sınava yönelik destek almışlardır. Bununla beraber, bazı öğrenciler bazı öğrenciler grup çalışmalarını karmaşık bulsa da ve zaman sıkıntısı yaşasalar da çoğunluk olarak olumlu görüşler bildirilmiştir.

Deney gruplarından grup 4'ün görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde, yazma öncesi etkinliklerle ilgili olarak çoğunlukla önhazırlık aşamasında beyin fırtınası, video izleme, genelden öze gitme, ikili veya grup olarak çalışma, ok çıkararak, şemalaştırarak ve listeleyerek çalışma yaptıkları görülmüştür. Yazma öncesi

etkinliklerle ilgili olarak, korkmadan yazmaya başladıkları, çeviri endişesi duymadıkları, fikirlerini derleyebildikleri, genel ve ayrıntılı bilgileri not alabildikleri konusunda faydalı olduğunu bildirmişlerdir. Öğrenciler genel olarak, not alıp anlaşılabilir, okuyucuyu sıkıkmamaya özen gösterdikleri, hızlı düşünüp fikir üretebildikleri, soyut tasarım yapabildikleri, anlam bütünlüğü sağlayabildikleri çalışmalar yapmışlar, yazma öncesinde aynı zamanda, yazma konularını da düşündürücü, ilgi çekici, zorlayıcı ancak merak uyandırıcı, anlaşılır ve eğlenceli olarak değerlendirmişlerdir. Daha önceki deneyimlerinden bu çalışmaların yazımı kolaylaştırıcı ve yol gösterici olduğu ve hedeflerin de sürükleyici, ilgi çekici, fikirleri yansıtan, anlaşılır ve kurallara ve amaca uygun, öğrenilenleri kullanabildikleri çalışmalar olduğu söylenmiştir. Yazma esnasında öğrenciler, çoğunlukla planlamada imla kurallarına, örnek bulmaya, genelden özele gidip kelime tekrarından kaçınarak notlarından yararlanmaya dikkat etmiş, akıcılığı ve çekiciliği koruma, fikir bulma, örneklendirme, cümle kurma gibi konularda zorlanabildiklerini ifade etmiş, yabancı kaynak olarak genellikle çeviri programlarından, öğretim elemanından, dilbilgisi bloglarından, ders kitabından ve çeşitli dil öğreten internet sitelerinden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Yazma sonrası etkinliklerde, öğrenciler genellikle birkaç defa okuyup akranlarından destek alarak, gereksiz hataları ve yazım hatalarını içeren ayrıntıları düzelterek bu sürecin üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu süreci zor ama keyifli, meşakkatli ancak gelişme hissi yaşatan ve diğer becerilere de olumlu etkisi olan bir süreç olarak değerlendirmişler.

Deney grubu Grup 4'ün yazma ve okuma dersleriyle ilgili olarak görüşme sorularına verdiği yanıtlarda yapılan çalışmaların yararlı, eğitici, yol gösterici, dinlendirici, akılda kalıcı ve stresi azaltıcı bulunduğu, hızlı düşünmeyi desteklediği, fikir alışverişine izin verdiği ve İngilizceyi sevdirdiği ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler zaman zaman zorlandıklarını ifade etseler de yardım kaynaklarını öğrenmelerini sağladığı için bunun üstesinden geldikleri, kendilerini ölçebildiklerini ve alternatif öğrenme yöntemleri öğrenebildiklerini bildirmiş, bu açıdan, bu dersleri genel itibarıyla faydalı bulmuşlardır.

Deney grubu Grup 3'ün görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde, yazma öncesi etkinliklerden yararlandıkları ve çoğunlukla beyin fırtınası, listeleme, planlama ve araştırma yaptıktan sonra konuya bağlı kalmaya çalışarak geniş bir bakış açısıyla ayrıntıları düşünüp not aldıkları ve anlam bütünlüğüne dikkat ettikleri ve bu çalışmaları da çözüm odaklı ve düşündürücü buldukları, ayrıca, seçilmiş olan konuların

güncel, teşvik edici, üzerinde konuşulabilir ilginç konular olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu gruptaki öğrenciler, yazma esnasında konudan sapmamaya çalışmış, daha önce planlamış oldukları paragraflarını oluşturarak bütünlük sağlamaya dikkat etmiş, destekleyici düşünceleri bulmaya çalışarak, paragraflarını düzgün hale getirmeye çalışmışlardır. Genel olarak bakıldığında, öğrenciler fikir üretme, cümleleri birbirine doğru dilbilgisi yapısıyla bağlama, uygun kelimeleri bulma konularında zorlandıkları, yardımcı kaynak olarak çoğunlukla sözlükten, internet sayfalarından ve ders kitaplarından yararlandıkları ve bunları genel olarak, örnek bulma, zamandan tasarruf etme, kalıpları hatırlayamadıklarında ve çeviri anlamında destek almak için kullandıkları görülmüştür. Yazma sonrasında ise öğrenciler, yazdıklarını okuyup arkadaşlarıyla beraber çalışarak hatalarını düzelterip gözden geçirerek akran kontrolüyle kendilerini daha geliştirici ve düzenli yazabilen, dikkatli olması gereken bir süreçte olarak değerlendirmişlerdir. Yazma sonrasında öğrenciler zaman yönetimi, destekleyici cümleler bulma ve dilbilgisi konularında zorlanmışlar, ancak bu süreci keyifli ve sakın geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubu Grup 3'ün görüşme sorularına verdikleri cevaplara göre, genel olarak okuma ve yazma derslerindeki çalışmaları katkı sağlayıcı, geliştirici, ilgi artırıcı, eksikliği gideren ve diğer becerilerin de gelişimine destek olan, öğrenme sürecini hızlandıran, öğretici, verimli, yararlı çalışmalar olarak değerlendirmiş, bu çalışmaların işbirliğini sağlaması, sınava destek olması, akılda kalıcı olması ve kolay öğrenmeyi desteklemesi açısından olumlu katkısı olduğunu söylemişlerdir. Okuma alıştırmaları, konuşma becerilerine de katkı sağlamış, anlam bilgisini geliştirmiş, konuya hakimiyeti artırmış, sınıfın kaynaşmasını sağlayıp öğrencileri çekimserlikten kurtarmış, sınıfın genel gelişimini desteklemiş, etkin katılımı hız kazanılmasına destek olmuş, okuduğunu anlama ve işbirlikli çalışmalar açısından başarılı olmalarını sağlayan eğlenceli çalışmalar olarak görülmüştür. Kelime çalışmaları ise önyargılardan krutularak kelimeleri anlamalarına ve öğrenmelerine, eğlenerek yararlı ve akılda kalıcı şekilde kelime öğrenimine ve günlük hayata katkı sağlamış ve eğlenceli bulunmuş ve soruların kolay cevaplanmasını sağlamış, öğretici bulunmuştur. Tüm uygulamaların, dersi takibi kolaylaştırdığı ve akılda kalıcı olduğu, eğlenceli ve etkili bulunduğu görülmüştür.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş işbirlikli öğrenme ortamının İngilizce öğreniminde etkileri öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum, bilişsel stiller ve akademik özyeterlik algıları açısından incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik hem içsel hem dışsal hem de genel motivasyonlarının yükseldiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin özyeterlik algıları da yükselmiştir. Yapılan çalışmalar, özyeterliğin ürüne dönüşmesinde motivasyonun önemli rol oynadığını göstermektedir (Lahcen ve Mohapatra, 2020; Asigigan ve Samur, 2020; Landicho, 2020). Yürütülen çalışmalar, akademik özyeterlik motivasyonla ilişkilendirilmiştir ki, bu çalışma da daha önceki çalışmaları bu yönde destekler niteliktedir, zira öğrencilerin hem motivasyon düzeylerinde hem de akademik özyeterlik algılarında kontrol grubuna kıyasla artış görülmüştür.

Bunun yanı sıra, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş işbirlikli öğretim ortamı öğrencilerin İngilizce okuma becerilerindeki ve İngilizce yazma becerilerindeki başarılarını da artırmıştır. Öğrencilerin hem başarı puanları yükselmiş hem de yazılarının okunabilirlik düzeyleri artmıştır.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarında da İngilizce yazmaya yönelik tutumlarında da artış görülmüştür. Yaptığı çalışmada Alseweed (2013) de harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin olumlu yönde tutumlarında artış olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda, yapılan uygulamanın alan yazını desteklediği görülmektedir.

Bu çalışmada, Web 2.0 destekli işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin bilişsel stillerinde anlamlı bir artış görülmemiştir ki bu sonuç, Khodadady, Bagheri ve Charbgoo (2016)'nin çalışmasında edindiği sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmada da bilişsel stillerle İngilizce öğrenimindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Nitel araştırma sonuçlarında, öğrencilerin birbirlerini teşvik ettikleri etkileşimli bir ortam olduğu, sosyal becerilerini artırdıkları ve kişisel sorumluluklarının farkında oldukları görülmüştür. Johnson ve Johnson'a göre (2012) işbirlikli ortamın beş temel faktörlerinden olan pozitif karşılıklı bağımlılık, sosyal beceriler, kişisel sorumluluk, grup işleme ve yüzyüze teşvik edici etkileşimin karşılandığı bir ortam yaratıldığı görülmüştür. Öğrenciler ikili çalışmalarda, grup çalışmalarda, sınıf içi veya sınıflar arası çalışmalarda aktif rol

almış, derslere katılım artmıştır. İşbirlikli dil öğrenme ortamının da motivasyonu artırdığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada Youtube üzerinden paylaşılan videolar faydalı görülmüş, Edmodo kullanımı uzaktan etkileşimi desteklemiş ve öğrencilerin yazma ve okuma etkinliklerinin yanı sıra, haftalık kelime tekrarı yapmalarını sağlamıştır. Düzenli olarak Instagram hikayelerinde öğrencilerin o gün sınıfta yaptıkları çalışmaların kesitlerini görmeleri konuyla ilgili hatırlatma sağlamayı amaçlamış, Kahoot çalışmaları da derslerdeki kelime öğrenimini eğlenceli hale getirmiştir.

Wang ve Vásquez (2012) yürüttükleri çalışmada Web 2.0 teknolojilerinin ikinci dil (L2) öğreniminde kullanımına ilişkin güncel araştırmaları gözden geçirmiştir. Yaptıkları inceleme, blogların ve wikilerin en çok çalışılan Web 2.0 araçları olduğunu, sosyal ağ uygulamaları ve sanal dünyalar gibi diğerlerinin ise daha az araştırıldığını ortaya koymuştur. Anket yapılan çok az çalışma, öğrencilerin ilerlemesini ve bu araçlarla ilişkili öğrenme sonuçlarını gerçekten incelemiş olsa da, Web 2.0 teknolojileriyle ilgili en sık bildirilen fayda, geliştirmeye yardımcı oldukları uygun dil öğrenme ortamlarıdır. Son olarak, bu gözden geçirme, Web 2.0 teknolojisi ve dil öğrenimi üzerine yapılan pek çok araştırmanın teoride açıkça temellendirilmediğini ve bir dizi çalışmanın bir dizi ortak metodolojik sınırlamadan muzdarip olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel gücü, alan yazına katkısıdır. Daha önce belirtildiği gibi, Web 2.0 araçlarının kullanımlarının yükseköğretim ortamlarında öğrencilerin işbirlikli çalışması üzerinde ne ölçüde etkisi olduğunu belirlemek için çok az çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmaya başlamak için bir katkı sunmaktadır. Ayrıca bu çalışma, daha önce bu tarz bir eğitim almamış olan yabancı dil öğrencilerine yardımcı olmak için tasarlanmış bir öğretim yaklaşımının ön değerlendirmesini sunar. Bu çalışma, avantajlar ve dezavantajları, çalışma şekli, potansiyeller ve sınırlamalar açısından işbirlikli çalışmaların da daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca, bir öğretim programı ortaya koyarak aktif katılım, grup etkileşimi ve paylaşılan bilginin inşası açısından işbirlikli öğrenmeyi ve uygulama topluluklarını desteklemek için teorik çerçevenin ve potansiyel yeteneklerin daha kapsamlı bir değerlendirmesine izin verebilir.

Youtube çalışmaları öğrencilerin önhazırlık yapıp dersle ilgili öğretim elemanı dersle ilgili ekstra etkinliklere vakit ayırıp hazırlandığı için kendilerini değerli hissettirdiği ve bu bağlamda, motivasyonu artırdığı görülmüştür. Buna benzer olarak, Maranzana (2014) da

yaptığı çalışmada, İngilizce (L2) dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla derslerinde Youtube videolarından destek almıştır. Yapılan çalışmada, tüm öğrenciler, standart sınıf sırasında genellikle daha mesafeli veya çekingen olma eğiliminde olanlar bile, etkinliğe aktif bir katılım göstermişlerdir. Derslere giriş olarak çizgi filmlerin izlendiği çalışmada nispeten düşük konuşma oranı, öğrencilerin diyalogların ve mizahi durumların çoğunu anlayabilmeleri ve bağlam aracılığıyla yeni kelimeler ve ifadeler öğrenmeleri nedeniyle onları güçlendirdiği bildirilmiştir. Bu, ikinci dil öğrenen kişinin motivasyonunu artırır (Bahrani, 2014).

Ortaya çıkan sonuçlar, Web 2.0 destekli çalışmaların öğrencilerin görüşleri açısından da olumlu yönde fark yarattığını göstermektedir. Benzer olarak, Tilfarlioglu (2011) yürüttüğü çalışmada lisans ve lise öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileriyle İngilizce kullanımına yönelik tutumlarını incelediği çalışmanın sonunda, Web 2.0 teknolojilerinin, öğrencilerin dili gerçek bir atmosferde, yani yeni ortamda pratik yapma fırsatı buldukları iyi bir öğrenme aracı olarak hizmet ettiğini bulmuştur. Bununla beraber, bazı öğrencilerin Web 2.0 araçlarını ders dışında İngilizce öğrenmek amacıyla kullanmayı tercih etmedikleri ve bu araçların sürekli kullanımlarının sıkıcı bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle, Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretim programı çalışmalarında programın ne kadarını kapsaması gerektiği konusunda hassasiyet gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

Gruplarda bazı özetleme etkinlikleri zor bulunmuş, seviyesi düşük kalan ve teknoloji kullanımından haz etmeyen öğrencilerin dersi sıkıcı buldukları görülebilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin zorlanmaları ilk etapta normal karşılanabilir. Oddone (2011, s. 105) “videoların, özellikle sınıf etkinlikleri kısa sekanslara odaklandığında, dil sınıfında zorlayıcı bir güce sahip” olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, Krashen'in (1992) "anlaşılabilir girdi" (comprehensible input) olarak adlandırdığı kuralı da göz önünde bulundurmak faydalı olacaktır. Anlaşılabilir girdi, dil öğrenen kişinin mevcut yeterlik seviyesinin biraz üzerinde olan girdidir. Eğer dil öğrenen kişinin yabancı dilde mevcut yetkinlik seviyesi “i” ise, o zaman $i + 1$, gelişim süreci boyunca bir sonraki adımdır. Başka bir ifadeyle, öğrenenin kendi seviyesinin bir seviye üstünde girdi sağlanarak ilerlemesi mümkün olur. Bu nedenle, amaç dil öğrenen kişinin ilerlemesine yardımcı olmaksa, öğrenciye anlaşılır girdi $[i + 1]$ sağlamak esastır. İlerleyen derslerde öğrencilerin vermiş oldukları dönütler de bu fikri destekler niteliktedir.

Web 2.0 teknolojileri, İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerinde hem eğitimciler hem de öğrenciler için zengin kaynaklar ve ortamlar sağlamaktadır. Yapılan pek çok çalışma, bu çalışmada erişilen bulguları destekler niteliktedir. Aşıksoy (2018) yaptığı çalışmada, ELT öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce Öğrenmede kullanılan Web 2.0 araçlarının varlığından haberdar oldukları ve bu araçların kullanımına karşı olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Bulgular, büyük çoğunluğun dil öğreniminde Web 2.0 araçlarının farkında olduğunu ve bu araçların İngilizce öğrenmelerine yardımcı olduğuna inandıklarını göstermiştir. Öğrenciler, İngilizce dinleme becerilerini en çok Web 2.0 araçlarının geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Fadini ve Finardi (2015) yürüttüğü çalışmada, ters yüz sınıf formatında İngilizce'nin yabancı, ikinci veya ek dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi için bazı Web 2.0 arayüzlerinin olanaklarını ve sınırlamalarını analiz etmiştir. Bu amaçla, çalışma, hem dilsel hem de dijital okuryazarlığı geliştirmek için ters yüz sınıf yaklaşımına yönelik potansiyelleri açısından ikinci dil öğretme/öğrenme için Web 2.0 araçlarıyla birlikte dört dijital arabirimi analiz etmiştir. Analiz edilen dört çevrimiçi alan Edmodo (<https://www.edmodo.com>), Socrative (<http://www.socrative.com>), Edcanvas (<http://www.web2teachingtools.com/edcanvas.html>) ve Screencast (<https://www.screencast.com>) olmuştur. Çalışmanın ilk sonuçları, analiz edilen arayüzlerin hem geleneksel sınıf formatında hem de ters yüz/ters çevrilmiş sınıf formatı gibi karma veya karma yaklaşımlarda kullanılabilen hem ikinci dil hem de dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için faydalı olasılıklar olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçları destekleyen bir diğer çalışma olarak, Kabooha ve Elyas (2018) çalışmalarında, Youtube'u okuma derslerine entegre etmenin bir sonucu olarak, King Abdul Aziz Üniversitesi'ndeki yabancı dil kız öğrencilerinin İngilizce kelime anlama ve akılda tutmadaki gelişmelerini incelemişlerdir. Çalışmada aynı zamanda, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin Youtube'un kelime dağarcığının gelişimine dahil edilmesine yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, Youtube kliplerini izleyen grubun, son testte Youtube videolarına maruz kalmayan gruptan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuş, katılımcıların derslerinde Youtube kullanımına olumlu baktıklarını göstermiştir. Bulgular, ayrıca, öğrencilerin kelime başarısında önemli bir gelişme olduğunu ortaya koymuştur.

Tüm bulgular göz önüne alındığında özetle, bu çalışmanın bulgularının alan yazında Web 2.0 araçlarını kullanmanın yabancı dil öğrencilerinin gelişimi açısından verimli

olacağına işaret eden birçok çalışma ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde, Cephe ve Balçıkanlı (2012) ELT öğrencileriyle de bir araştırma yapmışlar ve Web 2.0 araçlarının dil öğrenimi için iyi olduğunu iddia etmişlerdir. Ancak, Başal ve Aytan (2014) öğretmenlerin Web 2.0'ın dil eğitiminde kullanımı ile ilgili kararları, aracın öğretim durumlarının pedagojik ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını düşünerek vermesi gerektiği fikrini ortaya atmışlardır. Bu anlamda, Başal ve Aytan, Web 2.0 araçlarının öğrencilere geleneksel iletişimsel ve işbirlikli dil öğretimi bağlamlarından daha fazla yardımcı olduğunu iddia etmişlerdir. Aynı şekilde, Elmas ve Geban (2012) Web 2.0 araçlarının kullanımının sadece anlamlı değil aynı zamanda aktif öğrenmeye de yol açtığını vurgulamışlardır. Bu çalışma da göstermektedir ki öğretmenlerin birçok türde teknolojiyi kullanarak öğrencilerine sadece İngilizce öğretmekle kalmayıp aynı zamanda motivasyonlarında, tutumlarında, bilişsel süreçlerinde ve akademik özyeterliklerinde de olumlu yönde ilerleme sağlamaları mümkündür.

5.1. Sonuç ve Öneriler

Web 2.0, özellikle yabancı dil öğreniminde kullanma biçimlerini değiştirmiştir. 2004 yılında ortaya çıkışından bu yana gençlerin ve üniversite öğrencilerinin büyük ilgisini çekmiştir. Eğitimciler Web 2.0'ı bir dil öğrenme/öğretme aracı olarak da dikkate alabilmektedir.

Teknoloji, bireyler kadar öğretme/öğrenme süreçlerini de etkiler (de Almeida Soares, 2010). Lankshear ve Knobel'in (2003) "yeni okuryazarlıklar" olarak adlandırdıkları yeni beceriler edinme ihtiyacını beraberlerinde getirirler.

Karma desenle planlanmış bu çalışma sekiz hafta sürmüştür. Bu süreçte öntest-sontest işlemlerinin yanı sıra, hem süreç içinde öğrenci günlükleriyle kayıtlar alınmış hem de süreç sonunda görüşleri alınarak değerlendirme yapılmıştır. Edinilen sonuçlar, Web 2.0 destekli işbirliğine dayalı İngilizce okuma ve yazma becerileri dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerin motivasyonlarını, akademik özyeterliklerini, İngilizce okuma becerilerine yönelik ve İngilizce yazma becerilerine yönelik tutumlarını, bu serslerdeki başarılarını ve derslere katılımlarını artırdığı yönündedir. Öte yandan, bilişsel stillerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin farklı yabancı dil öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel stillerine etki edip etmeyeceği merak konusudur. İleride yapılacak

Çalışmalarda bu konu derinlemesine incelenip farklı ğretim yöntemlerinin bilişsel stiller üzerindeki etkisine bakılabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin derslerde ve sınavlarda yazdıkları kompozisyonlar okunabilirlik indeksleri açısından incelenmiş ve öğrencilerin uygulama ilerledikçe daha uzun kelimelerle daha karmaşık, uzun ve anlaşılabilirlik düzeyleri yüksek cmler kurdukları görülmüştür. İleride yapılacak bu tarz uygulamalarda veya yöntem değişikliklerinde, ilk derslerde ani değişim beklenmemesi, belirli bir süre uygulamaya devam edildikten sonra değerlendirmenin yapılması daha uygun olacaktır.

Ek olarak, öğrenciler yapılan uygulamaların tümüyle ilgili olumlu dönütler vermiştir. İşbirlikli alışmalarla Web 2.0 ortamlarının öğrencilere eğlenerek öğrendikleri, etkileşimlerini artırdıkları, İngilizce düşünmelerini ve daha kolay yorumlayabilmelerini sağlayan, akılda kalıcı, dikkatlerini kolaylıkla verebildikleri, hem diğer derslerde hem de sınavlarda faydasını grdkları ve günlük hayata uyarlayabildikleri öğrenme ortamı sunduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, sınıf ortamlarında Web 2.0 araçlarının ne lde kullanılacağına ilişkin bir tartışmaya hala ihtiyaç vardır. Bu alışmada Web 2.0 araçları hem ders içi hem de ders dışı etkinlikler şeklinde yayılarak kullanılmış, öğretimin her aşamasında yer almıştır. İlerideki çalışmalarda yapılan güncel araştırmalar incelenerek Web 2.0 araçlarının kullanılma miktarına dikkat edilebilir.

Gelecekteki araştırmalar Web 3.0'ı keşfetmek isteyebilir. Daha önce belirtildiği gibi, Web 2.0, bireyler arasında işbirliğini kolaylaştıran etkileşimli bir web anlamına gelir. Web 3.0 ise bilgisayarların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlar. Belki de Web 3.0'ın birincil özelliği, verilerle ilgili veriler olan meta verileri kullanmasıdır (Guistini, 2007). Bu zel özellik sayesinde, Web 3.0, ğrencilerin bir öğrenme etkinliğine katılmak ve düşünmek için daha fazla zaman harcamalarına ve arama işinin çoğunu ele aldığı için bilgi aramak ve elemek için daha az zaman harcamalarına yardımcı olabilir. İkincisi, Web 3.0, ğrenen tarafından belirli içerik alanı hedeflerine uyacak şekilde uyarlanabileceğinden, Web'in etkili ve odaklanmış bir bilgi kaynağı olmasını mümkün kılar(Ohler, 2008). Bu nedenle, Web 3.0 ile ilgili uygulamalar yapılarak etkileri araştırılabilir.

Gelecekteki araştırmalarda bu programın kullanımı farklı derslerdeki kapsamını ve kalitesini incelemek için önemli olabilir. Ayrıca, bu çalışma niversite hazırlık

öğrencileriyle yürütülmüştür. İlerideki çalışmalar, farklı yaş grupları ve daha geniş örneklemelerde uygulanarak etkisi incelenebilir.



6. KAYNAKLAR

- Abdelrahman, L. A. M., Dewitt, D., Alias, N., & Rahman, M. N. A. (2017). Flipped learning for ESL writing in a Sudanese school. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16, 60-70.
- Abdous, M. H., Camarena, M. M., & Facer, B. R. (2009). MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21(01), 76-95.
- Afzal H., Ali I., Aslam Khan M., & Hamid K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80-88.
- Ahmed, A.S. (2016). The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students' Attitude Towards Flipping. *US-China Foreign Language*, 14. 22.08.2020, <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2016.02.003>
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education*, 11(2), 71-80.
- Albayrak, E. ve Kıyıcı, M. (2017). Computer education and instructional technologies department students' web 2.0 tools use cases according to personality types. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(3), 481-512.
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?. *Educause review*, 41(2), 32.
- Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370-385.
- Allen, I. E., Seaman, J., Garrett, R., & Blending, I. (2007). *The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. United States: Sloan.
- Alm, A. (2006). CALL for autonomy, competence and relatedness: Motivating language learning environments in Web 2.0. *The JALT CALL Journal*, 2(3), 29- 38.
- Alseweed, M. A. (2013). Students' achievement and attitudes toward using traditional learning, blended learning, and virtual classes learning in teaching and learning at the university level. *Studies in Literature and Language*, 6(1), 65-73.
- Altun, A., & Cakan, M. (2006). Undergraduate students' academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitude toward computers. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(1), 289-297.
- Altuntaş, T. (2021). *The use of automated writing evaluation in EFL writing classes: Effects on achievement, motivation and self-efficacy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 34(1), 92.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2013). Using educational data mining methods to assess field-dependent and field-independent learners' complex problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 61(3), 521-548.
- Arani, J. A. (2005). Teaching writing and reading English in ESP through a webbased communicative medium: Weblog. *ESP-world*. 4 (3), 5-15.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Influence of motivation, self-beliefs, and instructional practices on science achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education*, 14(2), 233-259.
- Arslan, M. (2009, Haziran). Türkiye'de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. Sözlü Bildiri, *First International Symposium Sustainable Development*, Sarajevo-Bosna Hersek, 309-313.
- Asigigan, S. İ., & Samur, Y. (2021). The Effect of Gamified STEM Practices on Students' Intrinsic Motivation, Critical Thinking Disposition Levels, and Perception of Problem-Solving Skills. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 9(2), 332-352.
- Aslan, A. (2021). *The effects of students' attitudes towards digital technology on English vocabulary learning via mobile devices*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aşıksoy, G. (2018). The effects of the gamified flipped classroom environment (GFCE) on students' motivation, learning achievements and perception in a physics course. *Quality & Quantity*, 52(1), 129-145.
- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Aydın Bağış, T. (2021). *Examining the relationships among 11th grade English as a foreign language (EFL) learners' vocational programs, cognitive styles and learning style preferences*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, G. (2021). *English learners' motivation in higher education programs: Instructional and personal correlates*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2021). *Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Bahrani, T. (2014). An overview on the effectiveness of watching cartoons as authentic language input for language learning development. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5(2).

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, Ö., Şanal, F. ve Üğüten, S. D. (2019). An Investigation of pre-service english language teachers' self-efficacy beliefs. *International Journal of Modern Education Studies*, 3(1), 41-53.
- Baltzersen, R. K. (2010). Radical transparency: Open access as a key concept in wiki pedagogy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 791-809.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Barrot, J. S. (2016). Using Facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: impact and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 286-301.
- Bassano, S., & Christison, M. A. (1988). Cooperative learning in the ESL classroom. *TESOL Newsletter*, 22(2), 1.
- Başal, A., ve Aytan, T. (2014). Using Web 2.0 tools in English language teaching. In Conference Proceedings. *ICT for language learning*. Libreria Universitaria, it Edizioni, 372.
- Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12(12), 25-36.
- Bidin, S., Jusoff, K., Aziz, N. A., Salleh, M. M., & Tajudin, T. (2009). Motivation and attitude in learning English among UiTM students in the northern region of Malaysia. *English Language Teaching*, 2(2), 16-20.
- Bijeikiene, V., Rasinskiene, S., & Zutkiene, L. (2011). Teachers' attitudes towards the use of blended learning in general English classroom. *Studies About Languages*, 18, 122-127.
- Bilben İlk, M. S. (2021). Human Mobility Towards Turkey: A Retrospective Endeavor to Understand. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 2(2), 55-74.
- Black, R. W. (2009). English-Language Learners, Fan Communities, and 21st-Century Skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 688-697.
- Blau, I., & Caspi, A. (2009). What type of collaboration helps? Psychological ownership, perceived learning and outcome quality of collaboration using Google Docs. In *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research*, 12(1), 48-55.
- Bliss, C. A., & Lawrence, B. (2009). Is the whole greater than the sum of its parts? A comparison of small group and whole class discussion board activity in online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(4).

- Boers, F., Piquer Píriz, A. M., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?. *Language teaching research*, 13(4), 367-382.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Kim, N., & Lin, M. F. G. (2009). The tensions of transformation in three cross-institutional wikibook projects. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 126-135.
- Borich, G. D. (2007). *Effective teaching methods: "research-based practice"*. Ohio: Pearson Education Inc.
- Boucheffa, M. (2017). *The Use of the Flipped Classroom in EFL Writing Classroom*. 12.09.2019, https://www.academia.edu/33489814/The_Use_of_the_Flipped_Classroom_in_EFL_Writin_Class
- Bozma, H. (2017). *Yabancı dil öğrenen dijital yerlilerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi: bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Brent, R., & Felder, R. (2012). Random Thoughts Learning By Solving Solved Problems. *Chemical Engineering Education*, 46(1), 29-30.
- British Council and The Economic Policy Research Foundation of Turkey (TEPAV) (2013). *National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. Ankara: Mattek Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Ticaret Sanayi Ltd. Şti.
- Brown, J. S., & Adler, R. P. (2008). Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause review*, 43(1), 16-20.
- Bucak, S. (2021). *Examining the relationship between EFL learners' autonomy and motivation in distance education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed.). London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. 05.06.2021, <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Byram, M. (2000). Learning language without a culture? The case of English as a lingua franca. *Wie ist Fremdverstehen lehr-und lernbar*, 1-17.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102.

- Cattafi, R., & Metzner, C. (2007). A didactic experience in collaborative learning supported by digital media. *Informing Science: International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 4(1), 15-28.
- Cephe, P. T., ve Balçıkanlı, C. (2012). Web 2.0 tools in language teaching: What do student teachers think. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(1), 1-12.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.
- Chen, M. R. A., & Hwang, G. J. (2020). Effects of experiencing authentic contexts on English speaking performances, anxiety and motivation of EFL students with different cognitive styles. *Interactive Learning Environments*, 1-21.
- Chen, S. Y., & Yeh, C. C. (2017). The effects of cognitive styles on the use of hints in academic English: A learning analytics approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 251-264.
- Choudhury, N. (2014). World wide web and its journey from web 1.0 to web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2014). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz* (Çev., Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chu, H. C., Hwang, G. J., Tsai, C. C., & Chen, N. S. (2009). An innovative approach for promoting information exchanges and sharing in a web 2.0-based learning environment. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 311-323.
- Chuan Lin, W. & Ching Yang, S. (2011). *Exploring Students' Perceptions of Integrating Wiki Technology and Peer Feedback into English Writing Course. English Teaching: Practice and Critique* 10(2). 10.12.2012, <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n2dial1.pdf>
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *People: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198.
- Clark, K. R. (2014). *Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 10.05.2022, <https://doi.org/3592584>
- Cochrane, T. D. (2014). Critical success factors for transforming pedagogy with mobile Web 2.0. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 65-82.
- Cole, J. E., & Kritzer, J. B. (2017). Strategies for Success: Teaching an Online Course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4). 11.10.2021, <https://doi.org/10.1177/875687050902800406>

- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997-1014.
- Cook, V. S. (2015). *Engaging generation Z students*. 05.02.2021 tarihinde https://sites.google.com/a/uis.edu/colrs_cook/home/engaging-generation-z-students. adresinden alınmıştır.
- Cooner, T. S. (2010). Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: lessons learnt from a formative evaluation of students' experiences of a technology-enhanced blended learning design. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 271-286.
- Crandall, J. (1999). *Cooperative language learning and affective factors*. In Arnold, J (Eds.) *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press. Beijing: Foreign language Teaching and Research Press.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: SAGE publications.
- Crook, C. (2008). *Web 2.0 technologies for learning: The current landscape—opportunities, challenges and tensions*. Coventry, UK: Becta.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language learning*, 39(1), 81-135.
- Çakır, R. ve Solak, E. (2014). Exploring the Factors Influencing E-Learning of Turkish EFL Learners through TAM. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(3), 79-87.
- Çelebi, D. ve Sarıcaoğlu, A. (2009). Birinci ve ikinci dil okuma becerisi arasındaki ilişki-Erciyes Üniversitesi örneği. *Çanakkale: I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3.
- Çelebi, S. (2009). *İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Kaygılara İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, G. (2022). Learners' attitudes towards using apps in English language learning. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çitil, C. (2018). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çobanoğlu, A. A., & Yücel, Z. E. (2017). İngilizce okutmanlarının teknoloji kullanımları ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 453-461.
- Danker, B. (2017). Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms. *IAFOR Journal of Education*, 3(1).

- Daukseviciute, I. (2016). *Unlocking the full potential of digital native learners*. Henley Business School, New York: Mc Graw Hill Education handouts.
- Davies, G., (2000). CALL (computer assisted language learning). Byram, M. (ed.), In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (84-105). London: Routledge.
- De Almeida Soares, D. (2010). IWBs as support for technology-related projects in EFL education in Brazil. In *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice*. Brazil: IGI Global, 238-249.
- Deci, E. L., & Cascio, W. F. (Nisan, 1972). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. *Sözlü Bildiri*, Eastern Psychological Association Meeting. Boston, 24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20, 51-76.
- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 141-153.
- Ding, D., Guan, C., & Yu, Y. (2017). Game-based learning in tertiary education: A new learning experience for the generation Z. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(2), 148.
- Doğaner, N. (2018). *Relationship Between The Attitudes Towards Internet Usage In English And English Reading Skills Among Secondary School Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, O. (2020). An Investigation of Pre-Service Visual Arts Teachers' Perceptions of Computer Self-Efficacy and Attitudes towards Web-Based Instruction. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 629-637.
- Dolgunsöz, E., Yıldırım, G., & Yıldırım, S. (2018). The effect of virtual reality on EFL writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 278-292.
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *ELearn*, 2005(10), 1.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Dron, J. (Ed.). (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing When to Choose: Choosing When to Choose*. UK: IGI Global.

- Dubé, L., Bourhis, A., Jacob, R., & Koohang, A. (2006). Towards a typology of virtual communities of practice. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge & Management*, 1, 69-93.
- Dunkel, P. (1990). Implications of the CAI effectiveness research for limited English proficient learners. *Computers in the Schools*, 7(1/2), 31-52.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (404–434). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Edwards, A. (2018). *The impact of vocabulary games on a2 level students' motivation in writing lessons: A case study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The modern language journal*, 73(1), 1-13.
- Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 151-167.
- El-Bassuony, M. (2016). The effectiveness of flipped learning in developing English grammatical performance of underachieving language learners at the secondary stage. *International Journal of English Language Teaching*. 4(8), 76–101.
- E-learning Portal (2009). *E-learning glossary*. 7.10.2020 tarihinde <http://www.e-learningguru.com/glossary/e.htm> adresinden alınmıştır.
- Elgort, I., Smith, A. G., & Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 195-210.
- Ellis, R. A., Ginns, P., & Piggott, L. (2009). E-learning in higher education: Some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 303. 18.01.2019 tarihinde <http://www.informaworld.com/10.1080/07294360902839909> adresinden alınmıştır.
- Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Emmett, J. (2013). Using extrinsic motivation to influence student attitude and behavior toward state assessments at an urban high school. *NASSP Bulletin*, 97(3), 197-217.
- Engstrom, M., & Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*. 49 (6), 12-16.
- Eren, Ö. (2013). *Enhancing EFL students' vocabulary knowledge by using web 2.0 tools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Fadini, K., & Finardi, K. R. (Kasım, 2015). Affordances of web 2.0 interfaces for the teaching/learning of L2 in the flipped classroom. Sözlü Bildiri, In *International Conference of Education, Research and Innovation*, Spain,1052-1058.
- Fakeye, D. O. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of social sciences*, 22(3), 205-211.
- Fasold, R. (1985). *What National Languages Are Good for*. 08.04.2022 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED276273.pdf> adresinden alınmıştır.
- Felix, U. (2002). The Web as a Vehicle for Constructivist Approaches in Language Teaching. *ReCALL*, 14, 1, 2-15.
- Ferssizidis, P., Adams, L. M., Kashdan, T. B., Plummer, C., Mishra, A., & Ciarrochi, J. (2010). Motivation for and commitment to social values: The roles of age and gender. *Motivation and Emotion*, 34(4), 354-362.
- Fidan, T., & Oztürk, I. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914.
- Firkins, A., Forey, G., & Sengupta, S. (2007). Teaching writing to low proficiency EFL students. *ELT journal*, 61(4), 341-352.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Geddes, M., & Sturtridge, G. (Eds.). (1982). *Video in the language classroom* (Vol. 7). UK: Heinemann.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2011). The relationship between foreign language achievement and attitudes towards English courses of prospective primary school teachers. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 14(26), 19-30.
- Girgin, İ. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Girgin, P. (2020). *An action research: EFL students' perceptions and motivations towards flipped classroom and web 2.0 technology*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Giustini, D. (2007). Web 3.0 and medicine. *BMJ*, 335(7633), 1273-1274.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105.
- Goodman, I., Peterson-Badali, M., & Henderson, J. (2011). Understanding motivation for substance use treatment: the role of social pressure during the transition to adulthood. *Addictive Behaviors*, 36(6), 660-668.

- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, (145), 28-47.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gradner, A., & Willey, K. (2013). Flipping your classroom without flipping out. 07.03.2021 tarihinde https://www.academia.edu/5153284/Flipping_your_classroom_without_flipping_out adresinden alınmıştır.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational researcher*, 38(4), 246-259.
- Grion, V., & Varisco, B. M. (2007). On line collaboration for building a teacher professional identity. *PsychNology Journal*, 5(3), 271-284.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478-482.
- Güler Oğuz, F. (2019). *Correlation between self-efficacy beliefs of EFL learners, their language learning strategies and attitudes towards English*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gündoğdu, M. M. (2017). *Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, H. İ. (2019). *The relationship between efl learners’ motivation and their achievement in an English for academic purposes course*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 21–28
- Hardré, P.L., Beesely, A.D., Miler, R.L., & Pace, T.M. (2011). Faculty motivation to do research: Across disciplines in research-extensive universities. *Journal of the Professoriate*, 5, 35–69.
- Harmer, J (2004). *How to Teach Writing*. England: Pearson Education Ltd.
- Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371-383.

- Hemmings, B. C. (2015). Strengthening the teaching self-efficacy of early career academics. *Issues in Educational Research*, 25(1), 1-17.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational technology research and development*, 55(3), 223-252.,
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in second language teaching and learning*. UK: Cambridge University Press.
- Horton, W. (2006). *E-Learning By-design*. San Francisco: John Wiley & Son.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Howe, N., & Strauss, W. (2005). The next 20 years: How Customer and workforce attitudes will evolve. *Harvard Business Review*, 85(7-8), 41- 52.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. In *Psychosocial skills and school systems in the 21st century*, 241-278. Springer, Cham.
- İlbeği, A. S. (2020). İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnal, S., Evin Gencel, İ., & Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation Between Students' Attitudes Toward Foreign Language And Foreign Language Achievement. *Dil Dergisi*, (130), 37-52.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jabeen, F., & Shah, S. K. (2011). The role of culture in ELT: Learners' attitude towards the teaching of target language culture. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 604-613.
- Jenkins, J., & Leung, C. (2014). English as a lingua franca. *The companion to language assessment*, 4, 1607-1616.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von" Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.)*.(Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Jha, A. K. (2020). *Understanding generation alpha*. 10.03.2021 tarihinde <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>. adresinden alınmıştır.

- Jha, A. K., & Arora, A. (2020). The neuropsychological impact of E-learning on children. *Asian journal of psychiatry*, 54, 102-306.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2012). An Overview of cooperative learning. 01.12.2019 tarihinde www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html adresinden alınmıştır.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1- 10.
- Kabooha, R., & Elyas, T. (2018). The effects of YouTube in multimedia instruction for vocabulary learning: Perceptions of EFL students and teachers. *English Language Teaching*, 11(2), 72-81.
- Kagan, M. (2001). *Logic Line-Ups: Higher-level thinking activities*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagitcibasi, C. (2012). Sociocultural change and integrative syntheses in human development: Autonomous-related self and social–cognitive competence. *Child development perspectives*, 6(1), 5-11.
- Kahtz, A. W., & Kling, G. J. (2007). Field-dependent and Field-independent Conceptualisations of Various Instructional Methods with an Emphasis on CAI: A qualitative analysis. *Educational Psychology*. 14.06.2020, <https://doi.org/10.1080/0144341990190403>
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60
- Kaleli, Y. S. (2020). Investigation of the relationship between pre-service music teachers ' attitudes towards teaching profession and their self-efficacy beliefs. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 580-587
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Karasavvidis, I. (2010). Understanding wikibook-based tensions in higher education: an activity theory approach. *E-Learning and Digital Media*, 7(4), 386-394.
- Karatay, H., Kaya, S. ve Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232.
- Kasemvilas, S., & Olfman, L. (2009). Design alternatives for a MediaWiki to support collaborative writing. *Journal of Information, Information Technology & Organizations*, 4, 87-105.

- Kavaliauskienė, G., & Anusienė, L. (2010). Learners' Attitudes to ESP Writing: Weblogs or Wikis?. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 18(4), 52-56.
- Kavandı, E. (2012). *The Effects of Using Blogs on the Development of Foreign Language Writing Proficiency*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayar, S. (2019). *A Study on The Most Commonly Used Web 2.0 Tools Among Turkish High School Teachers of English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ke, I. C., & Cahyani, H. (2014). Learning to become users of English as a Lingua Franca (ELF): How ELF online communication affects Taiwanese learners' beliefs of English. *System*, 46, 28-38.
- Keleş, U. (2013). *The perceptions of ELT students about the use of Web 2.0 tools, particularly wikis, in their future language classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kenning, M., (2008). *ICT and language learning: From print to the mobile phone*. New York: Palgrave Macmillan.
- Khodadady, E., Bagheri, N., & Charbgoon, Z. (2016). Primary School Students' Cognitive Styles and Their Achievement in English as a Foreign Language. *Journal of Language Teaching & Research*, 7(5), 851.
- Khoii, R. and Arabsarhangi, Z. (2009). *The effect of wikis' collaborative environment on the improvement of Iranian EFL learners' writing skill*. 11.05.2021, :www.pixel-online.net/.../IEC07-56-FPArabsarhangi..pdf.
- Kholodnaya, M. A. (2016). Development-focused educational texts as a basis for learners' intellectual development in studying mathematics (DET technology). *Psychology in Russia*, 9(3), 24.
- Kılınç, H. H., & Demir, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algıları ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kızıl, A. Ş. (2015). *Investigating the impact of Wikis on writing performance of EFL students*. 12.15.2021, <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/8932>
- Kim, P., Hong, J. S., Bonk, C., & Lim, G. (2011). Effects of group reflection variations in project-based learning integrated in a Web 2.0 learning space. *Interactive Learning Environments*, 19(4), 333-349.
- Kittle, P., & Hicks, T. (2009). Transforming the group paper with collaborative online writing. *Pedagogy: critical approaches to teaching literature, language, composition, and culture*, 9(3), 525-538.

- Kolkaya, Ç. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ve kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Koohang, A., & Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e-learning. *Informing Science Journal*, 8, 75-86.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). *Turkey's English deficit*. Economic policy research foundation of Turkey Policy Note. 24.03.2021, <https://www.tepav.org.tr/en/yayin/s/466>
- Koyuncuoglu, Ö. (2021). An Investigation of Graduate Students' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 9(2), 299-313.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language teaching*, 41(3), 389-408.
- Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, 409-431.
- Krebs, M., Schmidt, C., Henninger, M., Ludwig, M., & Müller, W. (2010, September). Are Wikis and Weblogs an appropriate approach to foster collaboration, reflection and students' motivation?. In *IFIP International Conference on Key Competencies in the Knowledge Society* (200-209). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kurbanoğlu, N., ve Akın, A. (2010). The relationships between university students' chemistry laboratory anxiety, attitudes, and self-efficacy beliefs. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(8), 48-59.
- Kurt, G. (2017). Implementing the flipped classroom in teacher education: Evidence from Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 211-221.
- Kusumawati, E., & Widiati, U. (2017). The Effects of Vocabulary Instructions on Students' Reading Comprehension across Cognitive Styles in ESP. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 175-184.
- Kutlu Demir, Ö. (2018). *21. yüzyılda öğrenme: Web 2.0 araçlarının yetişkin Türk dil sınıflarına entegrasyonu*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kutlutürk, L., ve Akbayrak, E. H. (2013). Akademik araştırmalarda Web 2.0 etkisi. *Sözlü Bildiri, ÜNAK 2013 Konferansı*, 91.
- Kuzu, A. (2007). Views of preservice teachers on blog use for instruction and social interaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(3), 34-51.
- Lahcen, R., & Mohapatra, R. (2020). Promoting Proactive Behavior through Motivation: Required Math Lab Hours Case. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 110-119.

- Lamb, A., & Johnson, L. (2010). Virtual expeditions: Google Earth, GIS, and geovisualization technologies in teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37(3), 81-85.
- Lamy, M. N., & Goodfellow, R. (1999). 'Reflective Conversation' in the virtual language classroom. *Language Learning & Technology*, 2(2), 43-61.
- Lancaster, L.C., & Stillman, D. (2002). *When Generations Collide Who They Are. Why They Clash. How to Solve the Generational Puzzle at Work*. New York: Harper Business
- Landicho, C. J. B. (2020). Research Attitudes, Motivations, and Challenges of STEM Education Researchers. *International Journal of Technology in Education*, 3(1), 49-61.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2004). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(2), 212–227.
- Lee, M. J., & McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International journal of instructional technology and distance learning*, 4(10), 21-34.
- Legault, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 2416-2419.
- Leis, A., Cooke, S., & Tohei, A. (2015). The Effects of Flipped Classrooms on English Composition Writing in an EFL Environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5(4). <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2015100103>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- Li, L. L. (2013). The application of flipping classroom model in English language teaching flipped classroom model in English teaching. *The Youth Writers*, 20, 116–127.
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English*. Oxford: Oxford University Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (251–269), Oxford: Pergamon Press.
- Lipponen, L. (2002, January). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In *CSCL*, 2, 72-81.

- Lomicka, L. & Lord, G. (2009). Introduction to social networking, collaboration, and W2.0 tools. *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 1-11.
- Lu, J., Lai, M., & Law, N. (2010). Knowledge building in society 2.0: Challenges and opportunities. *New science of learning*, 553-567.
- Lucas, R. I., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M., & Lao, J. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL Journal*, 4(1), 3-23.
- Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 87-104.
- Mackay, S. & Stockport, G.J. (2006). Blended Learning, Classroom and ELearning. *Business Review*, 5(1), 82-88.
- Maranzana, S. (2014, Kasım). Using YouTube to enhance L2 listening skills: Animated cartoons in the Italian classroom. Yazılı Bildiri, *GPSC Student Showcase*. University of Arizona.
- Margunayasa, I. G., Dantes, N., Marhaeni, A. A. I. N., & Suastra, I. W. (2019). The Effect of Guided Inquiry Learning and Cognitive Style on Science Learning Achievement. *International Journal of Instruction*, 12(1), 737-750.
- Marsh, D. (2012). *Blended learning: Creating learning opportunities for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masalimova, A. R., Mikhaylovsky, M. N., Grinenko, A. V., Smirnova, M. E., Andryushchenko, L. B., Kochkina, M. A., & Kochetkov, I. G. (2019). The interrelation between cognitive styles and copying strategies among student youth. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(4), 1695.
- McCrindle, M. (2006). *New Generations at Work: Attracting, Recruiting, Retraining and Training 'Generation Y'*. Sydney: McCrindle Research.
- McCrindle, M. (2007) *Bridging the Gap: An Employers Guide to Managing and Retaining the New Generation of Apprentices and Trainees*. Sydney: McCrindle Research.
- McGeown P., Norgate R., & Warhurst A. (2012). Exploring Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation among very Good and very Poor Readers. *Educational Research*. 54 (3), 309–322.
- Mendieta Aguilar, J. A. (2012). Blended learning and the language teacher: a literature review. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 163-180.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352.

- Ming, T. S., Ling, T. S., & Jaafar, N. M. (2011). Attitudes and motivation of Malaysian secondary students towards learning English as a second language: A case study. *3L, Language, Linguistics, Literature*, 17(1), 40-57.
- Mo, S. (2011). An exploratory study of intrinsic & extrinsic motivators and student performance in an auditing course. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 4(2), 19-26.
- Mohammed, M. M. K. (2010). *Using wikis to develop writing performance among prospective English as a foreign language teachers*. 25.05.2021, www.nauss.edu.sa/acit/PDFs/f1766.pdf
- Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245.
- Necan, Y. (2019). *Lise 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163–178.
- Ning, H. (2011) Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, 65(1), 60-7.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders*, 97-146.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Portsmouth: Heinemann.
- O'reilly, T. (2005). *Web 2.0: compact definition*. O'reilly Radar. 08.05.2022, <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>
- Oddone, C. (2011). Using videos from YouTube and websites in the CLIL classroom. *Kalbu Studijos*, (18), 105-110.
- Ohler, J. (2008). The semantic web in education. *EDUCAUSE quarterly*, 31(4), 7-9.
- Omar, E., Drewsh, A., & Ahmed, A. (2018). Test the effect of perceived satisfaction, motivation and anxiety on second life environment in distance learning model: Structural equation modeling. *International Journal of Modern Education Studies*, 2(1), 34-45.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770-792.
- Ölmez Çağlar, F. (2019). *Relationships among possible selves, motivations and self-efficacy beliefs of senior student teachers of English*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Önce, E. B. (2020). *İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenim motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önkuzu Gülcü, E. (2022). *Arcs-v motivasyon stratejilerinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı, kaygı ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim Kurumlarında SWOT Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-28.
- Özel, A. G. (2013). *The use of the internet and web 2.0 tools among EFL instructors*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Paige, R. M., Jorstad, H. L., Siaya, L., Klein, F., Colby, J., Lange, D., & Paige, R. (2003). Culture learning in language education. *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, 173-236.
- Pape, L., Sheehan, T., & Worrell, C. (2012). How to do more or less: lessons from online learning. *Learning & Leading with Technology*. 9.19.2019, <http://go.galegroup.com.ezproxy.liberty.edu:2048/ps/i.do?id=GALEA28284109&cv=2.1&cu>
- Par, L. (2018). The EFL students' critical reading skills across cognitive styles. *JEELS*, 5 (1), 73-96.
- Pardede, P. (2012). Blended Learning for ELT. *Online Submission*, 2(3), 165-178.
- Parker, K., & Chao, J. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of e-learning and Learning Objects*, 3(1), 57-72.
- Pennington, M. C. (1996). *The power of CALL*. USA: Athelstan.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12-24.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*.
- Plant, R. W., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of personality*, 53(3), 435-449.
- Pozharina, G. (2019). *The effects of using mobile augmented reality integrated materials on students' motivation and attitude level in EFL academic writing*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. U.S.: Corwin Press.

- Rahimi, E., van den Berg, J., & Veen, W. (2015). Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments. *Computers & Education*, 81, 235-246.
- Rayner, S., & Richard, R. (1997). Towards a categorization of cognitive styles and learning styles. *Education Psychology*, 17(1-2), 5-27.
- Reyes-Cruz, M. D. R., & Perales-Escudero, M. D. (2016). Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: Implications for educational policy. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 800-814.
- Rice, J. A. (2009). Devising collective knowledges for the technical writing classroom: A course-based approach to using Web 2.0 writing technologies in collaborative work. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 52(3), 303-315.
- Richardson, A. (1977). Verbalizer-visualizer: A cognitive style dimension. *Journal of Mental Imagery*, 1(1), 109-125.
- Richardson, C. P., & Scinicariello, S. G. (1989). Television technology in the foreign language classroom. *Modern technology in foreign language education: Applications and projects*. Lincolnwood: National Textbook Company, 43-74.
- Rienzo, T., & Han, B. (2009). Teaching Tip: Microsoft or Google Web 2.0 Tools for Course Management. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 123.
- Riley, R. (2000). *Intel® Teach to the Future Brings Together Microsoft and Other Industry Leaders in Half-Billion Dollar Commitment to Improve Student Learning*. 14.03.2019, <http://www.intel.de/press room/archive /releases/ed012000.htm>
- Riley, W., & Anderson, P. (2006). Randomized study on the impact of cooperative learning: Distance education in public health. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(2), 129.
- Roksa, J., & Whitley, S. E. (2017). Fostering academic success of first-year students: Exploring the roles of motivation, race, and faculty. *Journal of College Student Development*, 58(3), 333-348.
- Rothman, D. (2016). A Tsunami of learners called Generation Z. 08.04.2022, http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf
- Rukh, S. (2014). Students' attitude towards English language learning and academic achievement: A case of business students in Punjab. *European Academic Research*, 2(4), 5596-5612.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R. ve Evin-Gencel, İ. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme düzeyi ile bazı bilişsel ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki (The relationship between the level of foreign language learning and the cognitive and affective features of students of physical education and sports school). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 970-998.
- Schoen, L. G., & Winocur, S. (1988). An investigation of the self-efficacy of male and female academics. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 307-320.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (631-649). Cambridge: Academic Press.
- Selçuk, H. S. (2021). *The relationship among English achievement, English leanguage learning anxiety and motivation according to whether or not high school preparatory classes are taken*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Selevičienė, E., & Burksaitienė, N. (2016). University students' attitudes towards the usage of Web 2.0 tools for learning ESP. A preliminary investigation. *Uniwersytet Wroclawski*, 7(2), 270-291.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 17-21.
- Shelly, M., 2000. Distance learning. In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Byram, M. (ed.), London: Routledge, 183–185.
- Shen Y. Q. (2004). The possibilities of teaching online English extensive reading in English major. *Journal of Yulin Teachers College*, 4, 108-110.
- Shivalingaiah, D., & Naik, U. (2008). Comparative study of web 1.0, web 2.0 and web 3.0. 02.03.2020, https://www.researchgate.net/publication/264845599_Comparative_Study_of_Web_10_Web_20_and_Web_30
- Sinaga, M. (2015). The role of social media as a tool of social movement. *People: International Journal of Social Sciences*, Special Issue (2015), 369-374.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Centra Software. 12.21.2019, <http://www.centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf>
- Singhal, M. (1997). The Internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6), 107.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Smith, N. V. (2013). Face-to-face vs. blended learning: Effects on secondary students 'perceptions and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 79-83.

- Sohrabi, B., & Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60. 16.07.2020, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.056>
- Solar Şekerci, A. (2021). *A structural equation model on academic writing self-efficacy beliefs of students at English medium universities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: New tools, new schools*. London: ISTE.
- Soysal, Ö. M. (2022). *Motivation of foreign learners in compulsory online distance learning during the covid-19 pandemic*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Cambridge: Academic press.
- Stenlev, J. (2003). Cooperative learning in foreign language teaching. *The Copenhagen Day and Evening College of Teacher Training*, 25, 33-42.
- Stockley, D. (2003). *E-learning definition and explanation* (Elearning, Online Training, Online Learning). 14.07.2020, <http://derekstockley.com.au/elearning-definition.html>
- Su, F., & Beaumont, C. (2010). Evaluating the use of a wiki for collaborative learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 417-431.
- Sudarman, Setyosari, P., Kuswandi, D., & Dwiyoogo, W. D. (2016). The Effect of Learning Strategy and Cognitive Style toward Mathematical Problem Solving Learning Outcomes. *Journal of Research & Method in Education*, 6(3), 137–143. 05.10.2020, <https://doi.org/10.9790/7388-060304137143>
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103. 25.03.2021 tarihinde, <http://lilt.msu.edu/vol13num2/sun.pdf> adresinden alınmıştır.
- Surur, M., Wibawa, R. P., Jaya, F., Suparto, A. A., Harefa, D., Faiddi, A., Triwahyunl, E., Suartama, K., Mufid, A., & Purwanto, A. (2020). Effect Of Education Operational Cost On The Education Quality With The School Productivity As Moderating Variable. *Psychology And Education*, 57(9), 1196-1205.
- Suwantarabip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teachings & Learnings*. 7(11), 80- 88.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Şad, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 421-450.

- Taşdemir, H. (2018). *Exploring the relationship between high school studentswillingness to communicate and their self-efficacy perceptions in Turkish efl context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tavus, N. (2021). *The relationship between academic motivation and foreign language learning beliefs of English preparatory school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, E., & İlhan, G. O. (2021) Çizgi Romanların Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Anasay*, (17), 105-124.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245-264.
- Thomas, K. W. (2009). *Intrinsic motivation at work: What really drives employee engagement*. US: Berrett-Koehler Publishers.
- Thompson, J. (2007). Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students?. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4), 1-8.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page Publishers.
- Tilfarlioglu, F. Y. (2011). An International Dimension of the Student's Attitudes towards the Use of English in Web 2.0 Technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 63-68.
- Tootell, H., Freeman, M., & Freeman, A. (2014, January). Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (82-90). IEEE.
- Trentin, G. (2009). Using a wiki to evaluate individual contribution to a collaborative learning project. *Journal of computer assisted learning*, 25(1), 43-55.
- Tsoi, J. (2010). Stakeholders' perceptions and future scenarios to improve corporate social responsibility in Hong Kong and Mainland China. *Journal of business ethics*, 91(3), 391-404.
- Turhan, O. ve Bayram, B. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Türk, A. (2017). *Y Kuşağı için sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Kafekültür Yayıncılık.
- Usluel, Y. K., Mazman, S. G. ve Arıkan, A. (2009). *Prospective teachers' awareness of collaborative web 2.0 tools*. Sözlü Bildiri, The IADIS International Conference WWW/Internet 2009.

- Üstünlüoğlu, S. (2019). *İngilizcede özyeterlik algısı, öğrenme-çalışma yaklaşımları ve İngilizce okuduğunu anlama başarısının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Vishnyakova, O., Minyar-Beloroucheva, A., Sergienko, P., & Vishnyakova, E. (2020, June). Harmonizing different cognitive styles through reading. In *5th International e-conference on Studies in Humanities and Social Sciences: conference Proceedings* (17-30).
- Vural, O. F. (2013). The Impact of a Question-Embedded Video-Based Learning Tool on E-Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1315-1323.
- Wang, M., Shen, R., Novak, D., & Pan, X. (2009). The impact of mobile learning on students' learning behaviours and performance: report from a large blended classroom. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 673-695.
- Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *CALICO journal*, 29(3), 412-430.
- Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL classroom. *Language education in Asia*, 2(1), 113-119.
- Wessels, P. L., & Steenkamp, L. P. (2009). An investigation into students' perceptions of accountants. *Meditari accountancy research*, 17, 117-132.
- Wichadee, S., & Orawiwanakul, W. (2012). Cooperative language learning: Increasing opportunities for learning in teams. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(2), 93-100.
- Williamson, I., Leeming, D., Lyttle, S., & Johnson, S. (2015). Evaluating the audio-diary method in qualitative research. *Qualitative Research Journal*, 5(1), 20-34.
- Witkin, B. R. (1994). Needs assessment since 1981: The state of the practice. *Evaluation Practice*, 15(1), 17-27.
- Witkin, H. A. (1973). *The Role Of Cognitive Style Academic Performance and In Teacher-Student Relation*. New Jersey: Princeton
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D., & Cox, P. W. (2008). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 10.05.2020, <https://doi.org/10.3102/00346543047001001>
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550-570.
- Yalçın, S. (2021). Arapça kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının önemi ve materyal hazırlama uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 517-538.

- Yan, S., & Song, R. (2013). Virtual classroom and traditional classroom. *2013 Conference on Education Technology and Management Science (ICETMS 2013)*, 114-116. 26.11.2020, <https://doi.org/https://doi.org/10.2991/icetms.2013.16>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yi, Z., & LuXi, Z. (2012). Implementing a cooperative learning model in universities. *Educational studies*, 38(2), 165-173.
- Yu, B. (2010). Learning Chinese abroad: The role of language attitudes and motivation in the adaptation of international students in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3), 301-321.
- Yurtseven, N., Alci, B., & Karataş, H. (2014). Factors affecting academic performance in EFL context: A modeling study. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(1), 13-23.
- Zengin, B. (2020). *Improving the writing skills and attitudes of Turkishh EFL sixth graders through diary writing*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zhang, W., Su, D., & Liu, M. (2013). Personality Traits, Motivation and Foreign Language Attainment. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(1), 58-66.
- Zhao, J., McCormick, J., & Hoekman, K. (2008). Idiocentrism-allocentrism and academics' self-efficacy for research in Beijing universities. *International journal of educational management*, 22(2), 168-183.

7. EKLER

Ek 1. İhtiyaç Analizi Görüşme Soruları

1. Reading & writing ile ilgili öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?
2. Yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Okul olarak bu becerileri geliştirmek için eksikleriniz var mıdır? Zayıf yönleriniz nelerdir? Varsa ne konuda? Nasıl giderilebileceğini düşünüyorsunuz?
4. Bu derslerde teknoloji kullanımı nasıl? Olmasını faydalı görür müsünüz?
5. Reading & writing konusunda kurumunuzun güçlü olduğu yanlar nelerdir?
6. Gelişmenize engel olabilecek durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?
7. Gelişmenize yardımcı olabilecek fırsatlar nelerdir?

Ek 2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Bu çalışma Ege Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacak, bunun dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Elde edilen bulguların amacına uygun analiz edilebilmesi için bilgilerin gerçeğe uygun ve eksiksiz doldurulması çok önemlidir.

Katkınız için teşekkür ederiz.

(Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi; Okt. Beylül KARAYAZGAN, Ege Üniversitesi)

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim

/

Soyisim:.....

Sınıf:.....

Bölüm:.....

Yaş: () – 18 () 18-20 () 21-23 () 24-26 () 27-29 () 30 +

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Annenizin eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Lisansüstü

Babanızın eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Lisansüstü

Ailenizin aylık ortalama geliri: () 0-2500 () 2501-5000 () 5001-7500 () 7501-10000

() 10001 ve üstü

Daha önce hazırlık okudunuz mu?: () Evet () Hayır

Hazırlık muafiyet/yerleştirme sınavı notunuz:.....

MADDELER	KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KİSMEN KATILIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
İçsel Motivasyon					
1. İngilizce öğrenmeye hevesliyim.					
2. İngilizce öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olarak görürüm.					
3.					
4. İngiliz dili ve kültürü ilgimi çektiği için İngilizce öğrenmek isterim.					
5. Yabancı dilleri öğrenmeye ilgim olduğu için İngilizce öğrenmek isterim.					
6.					
7. Yeni şeyler öğrenmekten keyif aldığım için İngilizce öğrenmek isterim.					
8. İngilizce'ye karşı yetenekli olduğum için İngilizce öğrenmek isterim.					
9.					
10. İngilizce telaffuzum kötü olduğu için kouşma ve okuma etkinliklerine katılmak istemem.					
11. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonum yüksektir.					
12.					
13. İngilizce'nin öğrenilmesi zor bir dil olduğuna inanırım.					
14.					
15. İngilizce öğrenmek için derslerde yapılan uygulamalardan fazlasını yapmak isterim.					
16. Yeni şeyler öğrenebilmek için İngilizce derslerini dikkatle takip ederim.					
17.					
18. İngilizce alıştırma çözmekten keyif alırım.					
19. İngiliz dilinin telaffuzu kulağıma hoş geldiği için İngilizce öğrenmek isterim.					
Dışsal Motivasyon					
20. İngilizce konusunda sınıf arkadaşlarımdan daha başarılı olmak istediğim için İngilizce öğrenmek isterim.					
21. İngilizce öğrendiğim sınıf ortamım güzel olduğu için İngilizce öğrenmek isterim.					
22.					
23. Başarılarımla takdir toplamak için İngilizce çalışırım.					
24. Çevremden övgü almaya önem veririm.					
25. Yüksek not aldığımda sınıfta bunun sözlü veya					

yazılı olarak ilan edilmesini isterim.					
26.					
27. Yaptığım çalışmaların öğretim elemanları tarafından takdir edilmesini isterim.					
28. İngilizce bilgimle çevremde takdir görmek istediğim için İngilizce öğrenmek isterim.					
29.					
30. Öğretim elemanları benimle birebir ilgilenmediğinde motivasyonum düşer.					
31. Öğretim elemanlarının yaptığım çalışmaları dikkatle inceleyip geribildirim vermesi benim için önemlidir.					
32. Grup çalışmalarında (group-work) ve akran çalışmalarında (pair-work) arkadaşlarımla çalışmak için beni seçmelerini isterim.					



Ek 3. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışma Ege Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacak, bunun dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Elde edilen bulguların amacına uygun analiz edilebilmesi için bilgilerin gerçeğe uygun ve eksiksiz doldurulması çok önemlidir.

Katkınız için teşekkür ederiz.

(Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi; Okt. Beylül KARAYAZGAN, Ege Üniversitesi)

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim /

Soyisim:.....

Sınıf:.....

Bölüm:.....

Yaş: () – 18 () 18-20 () 21-23 () 24-26 () 27-29 () 30 +

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Annenizin eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Lisansüstü

Babanızın eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Lisansüstü

Ailenizin aylık ortalama geliri: () 0-2500 () 2501-5000 () 5001-7500 () 7501-10000

() 10001 ve üstü

Daha önce hazırlık okudunuz mu?: () Evet () Hayır

Hazırlık muafiyet/yerleştirme sınavı notunuz:.....

MADDELER	KESİNLİKLE KATILİYORUM	KATILİYORUM	KİSMEN KATILİYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. İngilizce okuma etkinliklerini severek yaparım.					
2. Ders dışında da İngilizce okuma etkinlikleri yaparım.					
3.					
4. İngilizce okumaktansa Türkçe okumayı tercih ederim.					
5.					
6. İngilizce okuma etkinlikleri yapmak beni dinlendirir.					
7. İngilizce sesli okuma yapmak bana keyif verir.					
8.					
9. İngilizce okumayı severim.					
10. Okuma dersinde canım sıkılır.					
11. Okuma dersine giren öğretmen bana İngilizce okumayı sevdirdi.					
12. Sınıfta okuma etkinlikleri yapmak zaman kaybıdır.					
13.					
14. Okuma etkinlikleri İngilizcemi geliştirmeme yardımcı olur.					
15. İngilizce okuma stratejilerini kullanabilirim.					
16. İngilizce bir şeyler okurken mutlu olurum.					
17. Ders dışında İngilizce okuma yapmak hoşuma gider.					
18. Okulda yapılan ders dışı okuma etkinliklerine katılmak (okuma kulübü, İngilizce okuma kitabı alışverişi v.s.) hoşuma gider.					
19. İngilizce okuma becerilerimi geliştirmek günlük hayatımı kolaylaştırır.					
20.					
21. İngilizce okuma becerilerimi geliştirebileceğime inanırım.					
22. İngilizce okuyabilmenin hayatımda önemli olacağına inanırım.					
23.					
24. İngilizce okuma becerilerimi geliştirmenin önemli olduğunu düşünürüm.					
25. Okuma dersini ciddiye alırım.					
26. Her fırsatta İngilizce okuma alıştırmaları yaparım.					

Ek4. İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışma Ege Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacak, bunun dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Elde edilen bulguların amacına uygun analiz edilebilmesi için bilgilerin gerçeğe uygun ve eksiksiz doldurulması çok önemlidir.

Katkınız için teşekkür ederiz.

(Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi; Okt. Beylül KARAYAZGAN, Ege Üniversitesi)

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim /

Soyisim:.....

Sınıf:.....

Bölüm:.....

Yaş: () – 18 () 18-20 () 21-23 () 24-26 () 27-29 () 30 +

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Annenizin eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Lisansüstü

Babanızın eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Lisansüstü

Ailenizin aylık ortalama geliri: () 0-2500 () 2501-5000 () 5001-7500 () 7501-10000

() 10001 ve üstü

Daha önce hazırlık okudunuz mu?: () Evet () Hayır

Hazırlık muafiyet/yerleştirme sınavı notunuz:.....

MADDELER	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KİSMEN KATILYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. İngilizce yazma etkinliklerini severek yaparım.					
2.					
3. İngilizce yazarken kendimi gergin hissedirim.					
4.					
5. Yazma dersi yerine başka İngilizce dersine katılmayı tercih ederim.					
6. Yazma dersinin konularını eğlenceli bulurum.					
7.					
8. Yazma dersinde asla başarılı olamam.					
9. Hata yapmaktan korktuğum için İngilizce yazmayı tercih etmem.					
10. Sınıfta yapılan yazma etkinliklerinin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
11.					
12. Yazma etkinliklerinin İngilizcemi geliştirmeme yardımcı olduğuna inanırım.					
13. İngilizce yazarken mutlu olurum.					
14. İngilizce yazarken stresli olurum.					
15.					
16. Yazma dersinin İngilizce yazmamı kolaylaştırdığına inanırım.					
17. İngilizce yazmaya ilgi duymuyorum.					
18. Yazma en korktuğum derstir.					
19. Yazma dersinin gereksiz olduğunu düşünürüm.					
20. İngilizce yazmakta başarısız olduğuma inanırım.					
21.					
22. İngilizce birileriyle yazışmayı eğlenceli bulurum.					
23. İngilizce yazma ile ilgili problem yaşıyorum.					
24. İngilizce yazabilmenin günlük hayatımı kolaylaştıracağına inanırım.					
25.					
26. İngilizce yazdıklarımı birilerine okutmak isterim.					

Ek 5. Öğrenci Görüşme Soruları

Yazma etkinlikleri

1. Yazma öncesi yapılan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Yazma esnasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Yazma sonrasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Yapılan yazma çalışmalarıyla ilgili genel görüşleriniz nasıldır?

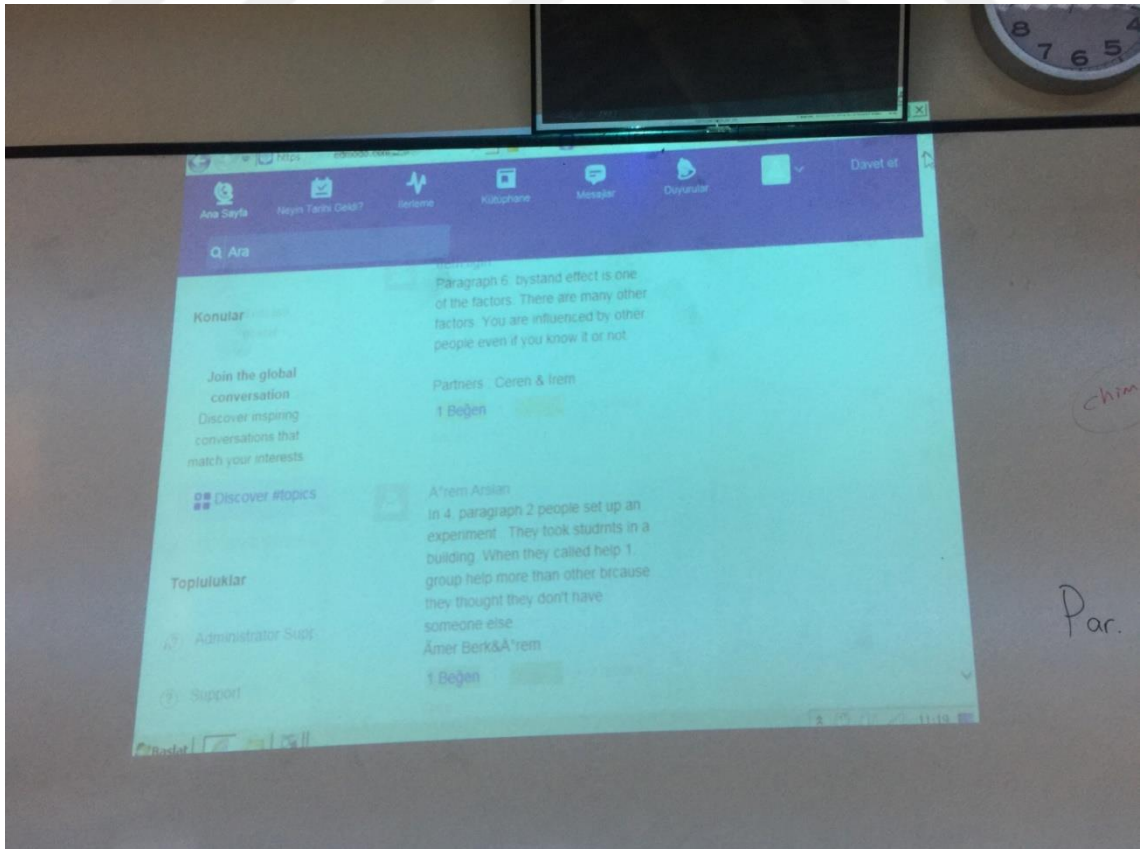
Okuma etkinlikleri

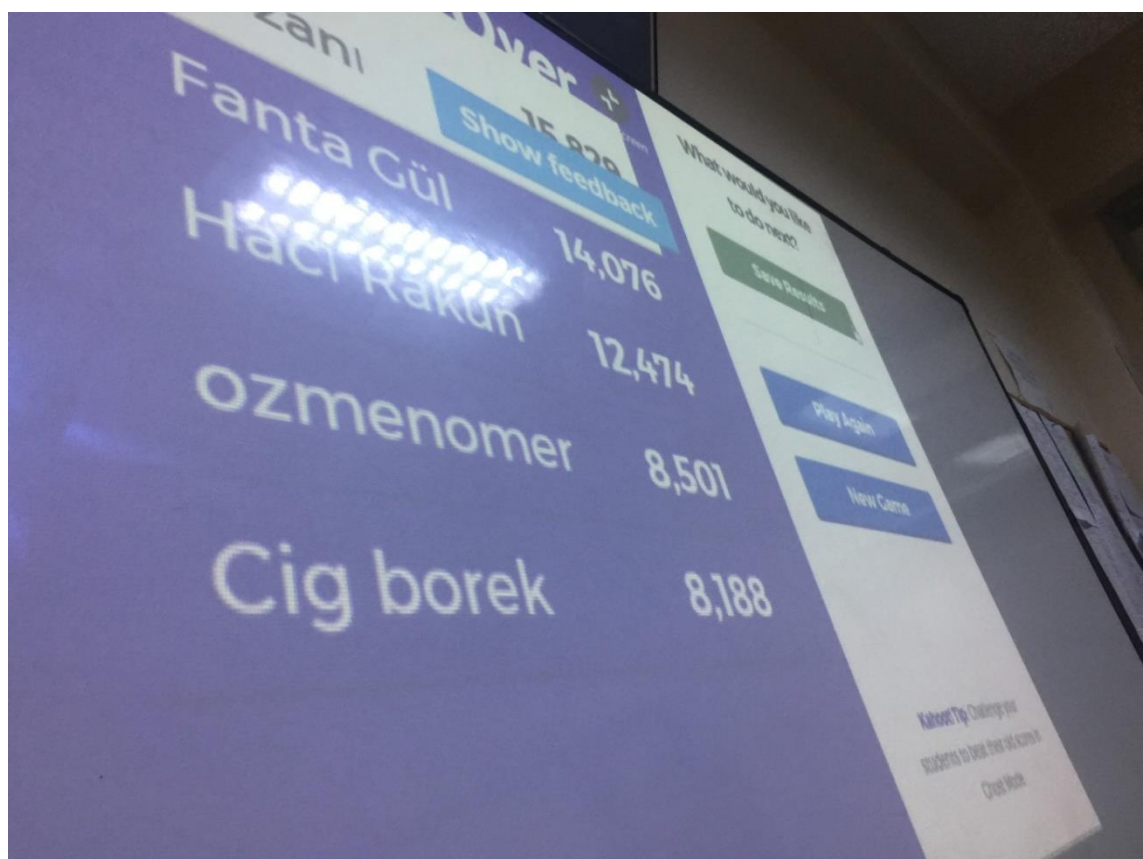
5. Okuma öncesi yapılan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?
6. Okuma esnasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Okuma sonrasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?
8. Yapılan okuma çalışmalarıyla ilgili genel görüşleriniz nasıldır?

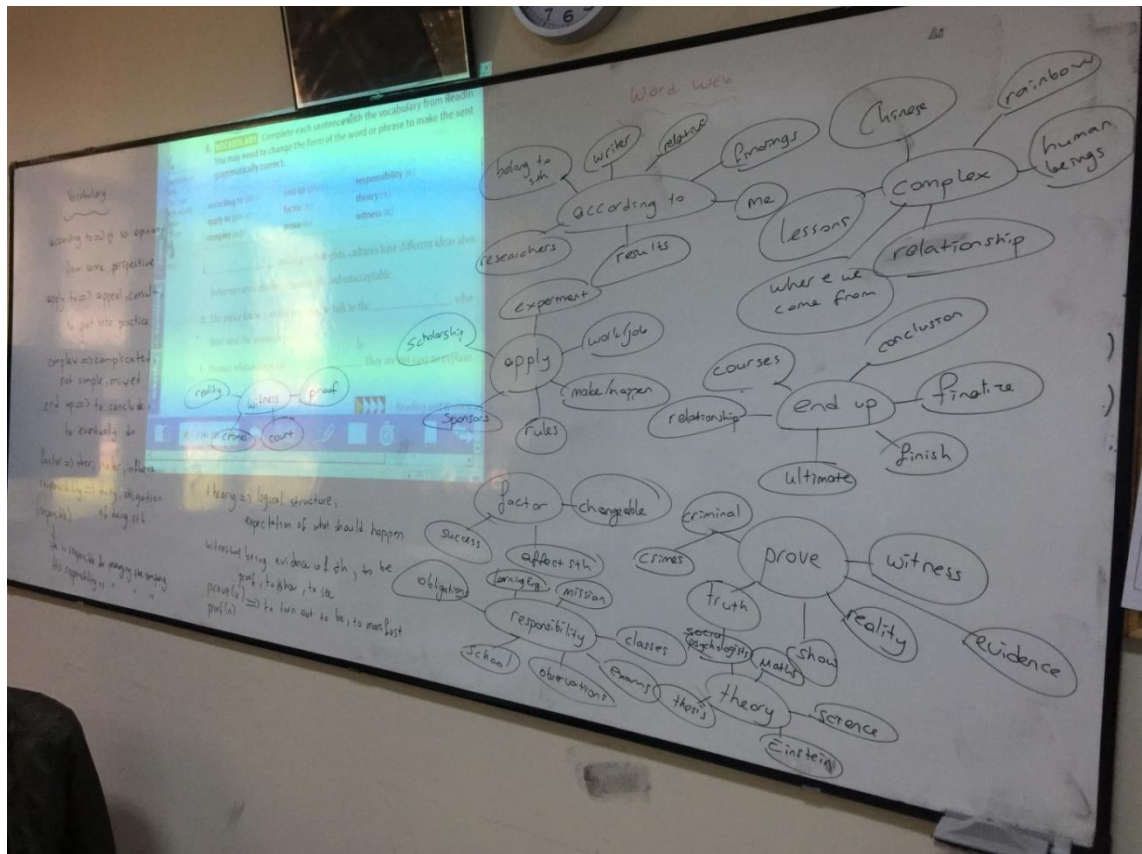
Kelime etkinlikleri

9. Yapılan kelime çalışmalarıyla ilgili görüşleriniz nasıldır?

Ek 6. Derslerle İlgili Görseller









Ek 7.Gamma Okuma ve Yazma Programı (B1)

Hafta/Tarih	Konular		ÖĞRENİM HEDEFLERİ Bahar Dönemi sonunda, öğrenciler...	Öğrenimi Hedeflenen Sözcükler			
	Reading	Writing					
Week 1 11.02.2019	Q Skills for Success 3 Unit 1	Presentation on "Paragraph into Essay"	- metin içeriği ile ilgili başlıklardan yararlanarak tahminlerde bulunabilir - kendi alanı ve ilgi alanıyla ilgili konularda basit ve gerçek metinleri tatmin edici bir düzeyde anlayarak okuyabilir - basit gerçek bilgileri bulabilir ve anlayabilir - bir metinde ana konuyu ve ilgili fikirleri belirleyebilir - bir kelimenin farklı biçimleri hakkında bilgi edinmek için tek dilli bir sözlük kullanabilir - tüm ayrıntıları olmasa da, sunulan konunun ele alınmasındaki tartışma konusunu anlayabilir - geniş çerçeveli bir metinde destekleyici ayrıntıları ana noktalardan ayırt edebilir - okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için eş anlamlı sözcükleri kullanabilir - kendi alanları ve ilgi alanları ile ilgili konularda yeni kelimeleri belirleyebilir, bağlamdan anlam çıkarabilir ve tartışılan konunun tanıdık olması koşuluyla cümle anlamını çıkarabilir - konuyla ilgili yeni kelimeleri belirleyebilir ve dilbilimsel olarak karmaşık bir metinde ne anlama geldiklerini yorumlayabilir - Yazma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bazı yaygın ekleri ve işlevlerini tanıyabilir.	Nouns accomplishment borrower courage destiny famine literacy lack loan pursuit resource sanitation shelter shortage sustainability	Verbs emphasize envision mobilize target transform strike	Adjectives affluent demonstrable relentless skilled	Adverbs exceptionally incidentally
Week 2 18.02.2019	Unit 1	Presentation on "Paragraph into Essay"		Nouns burden corruption decade periphery prosperity	Verbs commute spread	Adjectives anonymous dramatic massive drastic overwhelmed populated rising thrilled urban	Adverbs densely
Week 3 25.02.2019	QUnit 3 RHO6: Paragraph Completion HW 5: Julia Child: Food Makes the World a Better Place	Task 4- 1st draft		Nouns acumen expertize innovation integrity intuition release salvation trait vow	Verbs accomplish adopt entice manifest retain spurn drop out pay off	Adjectives cohesive devastating drastic phenomenal	Adverbs solely
Week 4 04.03.2019	Unit 3	Task 4- 2nd draft		Nouns anxiety arousal depression disorder dread fear symptom	Verbs experience function	Adjectives excessive intense irrational moderate persistent physiological psychological severe traumatic	Phrases & Idioms be characterized by
Week 5 11.03.2019	Unit 4 HW 6: Food for the Starving	WHO5: Transition Words and Phrases		Nouns advocate carbohydrates critique dimension edifice ingredient mission obesity pesticide residue saturated fat subsidy	Verbs afflict bulk generate soar stall deprive of engage in	Adjectives affordable appalling deficient human humane indisputable organic renowned sane	Adverbs and Other Phrases mindfully alert sbdy to on the run
Week 6 18.03.2019	Unit 4	Task 5- 1st draft					
Week 7 25.03.2019	Unit 5	Task 5- 2nd draft WHO6: Sample Essays					
Week 8 01.04.2019	QUnit 5 RHO7: Insertion Exercises HW 7: I Flew to Brazil by Accident	WHO6: Sample Essays					

Week 9 08.04.2019	Unit 6	WHO7: Writing about Causes and Effects	- geniş metinlerdeki benzerlik ve farklılık ilişkilerini anlayabilir - metinde kronolojik sırayı takip edebilir - geniş bir metinde neden-sonuç ilişkilerini tanıyabilir	Nouns colleague immunity livelihood measure principle procedure	Verbs acquire affect ban contract decimate eradicate infect outweigh plague prevent violate	Adjectives compulsory infirm virulent	Adverbs & Idioms adequately hard-won
Week 10 15.04.2019	QUnit 6 HW 8: Tests on Implied Main Idea	WHO7:Writing about Causes and Effects	- karmaşık bağlamlarda gerçek ve kişisel görüş arasında ayırım yapabilir - gözden geçirme sürecini kolaylaştırmak için okurken ilgili stratejilerden yararlanabilir	Nouns catastrophe commitment conception poverty refugee rejection self- confidence sympathy	Verbs dismiss found inspire quarrel recover	Adjectives eccentric excluded impoverished introverted unbearable vibrant	
Week 11 22.04.2019	Unit 7	Task 6- 1st draft	- bir metinde problem ve çözümü ilişkilerini anlayabilir	Nouns era gap sight	Verbs distinguish domesticate estimate recede tame hang on pass out	Adjectives crucial life-long stray stunning	Adverbs frantically some
Week 12 29.04.2019	Unit 7	Task 6- 2nd draft	- metindeki kanıtlara dayalı çıkarımlar veya tahminler yapabilir				
Week 13 06.05.2019	QUnit 8 RHO8: The Story of Ellis Island	Sample essay writing	- örnekleri ve bunların karmaşık bir metinde destekledikleri fikirle ilişkisini tanıyabilir - bir metinde yazarın bakış açısını tanıyabilir	Nouns Access challenged disparity equality inequality gulf misimpression motivation	Verbs compel envy heighten skip pick up	Adjective affluent dysfunctional fair unfair fascinated inevitable typical	Phrases & Idioms down to get hold of take charge of
Week 14 13.05.2019	QUnit 8 HW9: The Shakers HW10: A Story of Love and Courage	Sample essay writing	- uzun bir metni tarayarak belirli bilgileri bulabilir - çeşitli konularda sözlü ve yazılı olarak özetleme yapabilir, yorum yapabilir - düşünme becerilerini uygulayarak okuma konusunda yeni bir bakış açısı kullanabilir	Nouns assessment bond burglary counterfeiting homicide inmate likelihood norm offender rehabilitation solidarity stability volunteer	Verbs counter deny enhance evaluate internalize label skyrocket	Adjectives dramatic needy renewed responsive transnational	Phrases & Idioms s developed countries, developing countries, social bonds
Week 15 20.05.2019	Genel Tekrar	Genel tekrar					