İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TERSİNE EĞİTİM UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Serkan BOYRAZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Ağustos, 2014

Afyonkarahisar

T.C.

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TERSİNE EĞİTİM UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan

Serkan BOYRAZ

Danışman

Doç. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2014

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/08/2014

Serkan BOYRAZ

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ		İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Gürbüz OCAK	.....
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	.....
	: Yrd. Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ	.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Serkan BOYRAZ'ın **"İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi"** başlıklı tezi, 26.08.2014 günü saat 10:00'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selçuk AKÇAY
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TERSİNE EĞİTİM UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Serkan BOYRAZ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
Ağustos 2014

Danışman: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Bu çalışmada literatürde son zamanlarda kendine yer bulmaya başlamış yeni bir öğretim yöntemi olan Tersine Eğitim yönteminin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi'nde Zorunlu Mesleki Yabancı Dil programına kayıtlı iki ayrı grupla yapılmış ve araştırma yöntemi olarak öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. İki grup birer kez deney ve kontrol grubu olarak araştırmada yer almıştır. Geliştirilen öntest ve sontest ölçme aracı olarak kullanılmış, elde edilen verilerden gruplar arası ortalamalar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek üzere çeşitli anlamlılık testleri kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bu yeni yöntemle ilgili görüşlerini toplamak üzere odak grup görüşmeleri yapılmış; elde edilen görüşme verileri betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İki farklı uygulamada konuyu Tersine Eğitim yöntemi ile alan deney grubunun akademik başarısı Geleneksel Eğitim ile alan kontrol grubundan yüksek çıkmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaların ardından yapılan odak grup görüşmelerinde elde edilen öğrenci görüşlerine göre olumlu görüşlerin ortalaması %73.77, olumsuz görüşlerin ortalaması ise %17.39 olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tersine Eğitim, Bilgisayarlı Eğitim, İngilizce Öğretimi

ABSTRACT

EVALUATING FLIPPED CLASSROOM/EDUCATION METHOD IN ENGLISH TEACHING

Serkan BOYRAZ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
August 2014

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK

This study aims to search for the effect of Flipped Classroom/Education which is a brand new teaching method on academic success and durability of knowledge in English teaching. Research includes two groups studying at compulsory English preparation class in 2013-2014 academic year and each group stands as control and experiment group once in two applications. The research employs pretest-posttest control group design. The test which has been developed by the researcher is used to collect the data and the difference between control and experiment groups' mean is tested to examine if there is a meaningful difference in the rate of ,05. Various statistical tests are used to test the difference between groups. Besides, focus group interviews have been carried out in order to collect personal opinions of students considering this new teaching method and descriptive and content analysis have been done on collected data. The test scores of experiment groups who have been taught with Flipped Classroom method in both applications have been found to be better than the control groups taught with Traditional Teaching method and the difference between groups has been meaningful. The rate of the positive comments is %73,77 while the rate of negative comments is 17,39 according to the student comments on the new teaching method.

Keywords: Flipped Classroom/Education, Computer Assisted Learning, English Education

ÖNSÖZ

Eğitim, dünyamızın sürekli gelişen ve değişen doğasına ayak uydurup uyduramadığı hep tartışılan bir olgu olmuştur. Mühendislik, tıp gibi bilim alanlarının yüzyıllar içerisinde kat ettiği yol düşünüldüğünde eğitimin kendini ne kadar geliştirdiği sorusu daha da anlam kazanmaktadır. İnsanoğlu olarak bilgi birikimimiz sürekli artmakta ve biz bu birikimi gelecek nesillere anlamlı bir şekilde aktarmak için yollar aramaktayız. Okullarda verilen eğitim gerek artan bilgi birikimimiz gerekse birey olarak insana verilen önemin artması nedeniyle değişime zorlanmakta ve bu değişim için şüphesiz çağın en önemli getirisi olan teknolojiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Modern zamanın gözde eğitim yöntemlerinden birisi teknolojiyi öğretim sürecine dahil etmektedir. Tersine Eğitim denilen yöntem sorumluluğu okul ve öğretmenden öğrenci ve aileye doğru kaydırmakta belki de saydığımız tüm unsurlar arasında uygun şekilde dağıtmaktadır. Öğrencinin okulun dışındaki zamanının bir kısmını okulla ilgili işlere ayırması ve sınıf içi zamanın öğrencinin daha aktif olacağı deney yapma ve alıştırma çözümleri gibi aktivitelere olanak tanıyacak şekilde kullanılması fikrini temele alan bu yöntem günümüz öğrencilerinin adeta birer parçası olan bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi cihazları ve interneti işe koşarak öğrencinin gönüllülüğünü de arttırmaktadır. Bu çalışma yöntemin akademik başarıya etkisini ve öğrencilerin yönteme bakış açısını incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın ilham kaynağı olan ve çalışma boyunca paylaşmaktan imtina etmediği engin bilgi birikimiyle ve verdiği destekle yolumu aydınlatan danışmanım Sn. Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu yorucu ve zorlu süreçte her zaman yanımda ve destek olan eşime ve aileme, eş gözlemci olarak çalışmaya her aşamada katkı sağlayan değerli dostum Hasan KIZILKAYA ve ailesine, personeli olarak göreve başladığım gün beni yüksek lisans yapma konusunda teşvik eden Yüksekokul Müdürüm Sn. Doç. Dr. Mustafa ACAR'a, görüşleriyle katkı sunan meslektaşlarım Okt. Ertan ALTINSOY ve Okt. T. Emre AKYAZI'ya, teşekkür ederim.

Afyonkarahisar, Ağustos 2014 Serkan BOYRAZ

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ ..... **i**

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **ii**

ÖZET…..... **iii**

ABSTRACT ..... **iv**

ÖNSÖZ..... **v**

İÇİNDEKİLER……..……**vi**

TABLOLAR LİSTESİ..... **ix**

ŞEKİLLER LİSTESİ..... **xi**

GİRİŞ.....**1**

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BAKIŞ

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ..... **5**

2. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ **10**

2.1. DİLBİLGİSİ ÇEVİRİ YÖNTEMİ (GRAMMAR TRANSLATION METHOD) 12

2.2. DİREKT YÖNTEM (DIRECT METHOD)..... 13

2.3. SES-İŞİTSEL YÖNTEM (AUDIO-LINGUAL METHOD) 14

2.4. SESSİZLİK YÖNTEMİ (THE SILENT WAY)..... 14

2.5. DANIŞMANLI (GRUPLA BERABER) DİL ÖĞRENİMİ (COMMUNITY LANGUAGE LEARNING)..... 15

2.6. İLETİŞİM ODAKLI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ (COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING METHOD)..... 16

2.7. İÇERİK ODAKLI DİL ÖĞRETİMİ (CONTENT-BASED LANGUAGE TEACHING)..... 19

3. TEKNOLOJİ VE DİL ÖĞRETİMİ..... **20**

4. TERSİNE EĞİTİM (FLIPPED CLASSROOM / EDUCATION)..... **31**

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ 48

2. ÇALIŞMA GRUBU 52

3. KONU ALANLARI 52

4. VERİLERİN TOPLANMASI 53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR ……...61

1.1. ÖĞRENCİLERIN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN ÖNTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI..... 61

1.2. BİRİNCİ UYGULAMANIN DETAYLARI 62

1.3. BİRİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN SON TESTE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR..... 64

1.4. BİRİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN KALICILIK TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 66

2. İKİNCİ ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR 68

2.1. ÖĞRENCİLERiN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN ÖNTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI..... 68

2.2. İKİNCİ UYGULAMANIN DETAYLARI 68

2.3 İKİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN SON TESTE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR..... 71

2.4. İKİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN KALICILIK TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 72

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR……73

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 87

KAYNAKÇA 93

EKLER..... 102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dil Öğrenimi ve Dili Yaşama Arasındaki Farklar 5
Tablo 2. 20. yy. Dil Öğretiminde Etkili Olan Felsefeler 7
Tablo 3. Yabancı Dil Öğreniminde Pozitivizm ve Post-Pozitivizm Felsefeleri Arasındaki Zıtlıklar (Farrell & Jacobs, 2010: 123) 18
Tablo 4. Teknoloji Tarafından Getirilen Yeni Öğretmen Rolü 28
Tablo 5. 2000'lerin Başında ve Günümüzde Tersine Eğitim 32
Tablo 6. Geleneksel Eğitim ile Tersine Eğitimde Sınıf İçi Zamanın Karşılaştırılması 36
Tablo 7. Ohio Devlet Üniversitesi TE Uygulaması 44
Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü 48
Tablo 9. Nitel Veri Analizi Süreci (Dawson, 2007) 51
Tablo 10. Edilgen Yapı Başarı Testinin Geliştirme Aşaması İstatistiki Verileri 55
Tablo 11. Konuşma Aktarma Başarı Testinin Geliştirme Aşaması İstatistiki Verileri 56
Tablo 12. Edilgen Yapı Başarı Testinin KR-20 Güvenirlik Değeri ve Test Analizi Sonuçları 57
Tablo 13. Konuşma Aktarma Başarı Testinin KR-20 Güvenirlik Değeri ve Test Analizi Sonuçları 57
Tablo 14. Gözlemciler Arası Uyum Değerleri 59
Tablo 15. Konuşma Aktarma Konusu Grupların Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular 61
Tablo 16. Birinci Uygulama Sınıf İçi ve Dışı Zaman Kullanımı 63
Tablo 17. Birinci Uygulamada Çözülen Soru Türleri ve Sayıları 64
Tablo 18. Birinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 64
Tablo 19. Birinci Uygulama Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 65
Tablo 20. Birinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular 66

Tablo 21. Birinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular 67
Tablo 22. İkinci Uygulama Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular 68
Tablo 23. İkinci Uygulama Sınıf İçi ve Dışı Zaman Kullanımı 69
Tablo 24. İkinci Uygulamada Çözülen Soru Türleri ve Sayıları 70
Tablo 25. İkinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 71
Tablo 26. İkinci Uygulama Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 72
Tablo 27. İkinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular 72
Tablo 28. İkinci Uygulama Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular 73
Tablo 29. Temalarla İlgili Yapılan Kodlamalara İlişkin Bulgular 75
Tablo 30. Görüşmelerde 1. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular 76
Tablo 31. Görüşmelerde 3.-4. ve 8. Sorulara Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular ... 77
Tablo 32. Görüşmelerde 2.-5. ve 6. Sorulara Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular ... 80
Tablo 33. Görüşmelerde 7. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular 84
Tablo 34. Temalara Göre Olumlu, Olumsuz ve Çekimser Görüş Oranları 86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İkinci Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler (Stern, 1991) 9
Şekil 2. TE'nin Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Yönleri 33
Şekil 3. Tersine Eğitimin Kavramsal Çerçevesi 34
Şekil 4. GE ve TE Yöntemlerinde Sınıf İçi Zamanın Bloom'un Sınıflandırmasındaki Bilişsel Becerilerle Olan İlişkisi 47

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünya genelinde bireye, onun beklenti ve ihtiyaçlarına verilen önem topluluklara verilen önemi geride bırakmaya başlamış; bireyselleşme yaşamın her alanında karşımıza çıkar hale gelmiştir. Eğitim de bu konu da bir istisna değildir. Günümüzde öne çıkan eğitim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı yaklaşım eğitime bakış açısını ve öğretim yöntemlerini değiştirmeye; odak noktasını öğretmenden bireysel olarak öğrencilere kaydırmaya başlamıştır. Ancak bu amaca uygun kusursuz yöntem halen keşfedilememiştir ve öğretmenler sınıftaki baskın durumlarını genel itibariyle korumaya devam etmektedir. Dahası kalabalık sınıflar ve yoğun öğretim programları okulda geçirilen kısıtlı zamanla kıyaslandığında bireysel olarak öğrencinin ön plana çıkmasına imkan yoktur. Dolayısıyla sınıftaki kısıtlı zamanın öğretmen ve öğrencilerce en verimli şekilde değerlendirilebilmesi için öğrencinin okulun dışında geçirdiği zamanın yine öğrencinin kendi iyiliği için en iyi şekilde değerlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bireyselleşmenin bu kadar ön plana çıktığı bir ortamda öğrencilerin bireysel olarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlerine alması kaçınılmaz olacaktır. Öyleyse cevaplanması gereken soru şudur: Hem öğretmen hem de öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışı zamanı en verimli şekilde nasıl kullanabilir? Bu noktada devreye yine içinde bulunduğumuz çağın bireyselleşmeden sonra bir başka baskın öğesi olan teknoloji girmektedir. Teknoloji, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve en önemlisi öğrenci-bilgi etkileşiminde zaman ve mekana bağımlılığı ortadan kaldırarak adete okul ve kütüphaneleri 7/24 açık hale getirmektedir. Dünyadaki eğitim uygulamalarında yaygınlığı giderek artan ve alan sınırlaması (sayısal veya sözel dersler) olmayan yapılandırmacı yaklaşım eğitimi bireyler için daha kolay hale getirmektedir.

Bireyin ön plana çıktığı bu yaklaşım öğrenmeyi kolay ve etkili hale getirmeyi hedeflerken, içerikten ödün vermek zorunda kalmamaktadır. Bu noktadan yola çıkarak bütün eğitimcilerin bu yaklaşımı kolayca benimseyebilecekleri düşünülse de eğitimciler bu yaklaşımın bireyselliğe yaptığı vurgu nedeniyle sınıfta geçen kısıtlı zamanda bireylerin öğrenmesini onların sahip oldukları farklı özellikleri (farklı öğrenme hızları, motivasyon seviyeleri, bilişsel beceriler, hazır bulunuşluk seviyeleri vs.) hesaba katarak öğretme fikrinden çekinmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlere

zaman kazandırılmalı ve öğrenciler de kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya başlamalıdır. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımın birey odaklı eğitimi ile teknolojiyi birleştiren "Tersine Eğitim (Flipped Education/Classroom)" yöntemi çözüm yollarından biri olarak görülmektedir. Çalışmanın devamında ayrı bir başlıkta detaylandırılan bu yeni yöntem öğrencilerin okulun dışında geçirdikleri zamanın bir kısmını okula harcamaları ve okuldaki zamanlarını da en verimli ve etkili şekilde kullanmalarını sağlamayı hedeflemekte; bunu yaparken de teknolojinin getirdiği yenilikleri ve bunların öğrenciler arasındaki yaygınlığını ve popülerliğini işe koşmaktadır.

I. TEZİN AMACI

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Tersine Eğitim (TE) yöntemi ile Geleneksel Eğitim yöntemlerinden Düz anlatım kullanılarak eğitim verilen öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmaktır. İkinci amaç ise öğrencilerin bu yeni öğretim yöntemi hakkındaki görüşlerini değerlendirmektir.

II. TEZİN ÖNEMİ

Alan yazında en "genç" öğretim yöntemlerinden biri olarak yerini alan, içinde bilgisayarın da yer aldığı ancak bilgisayar destekli dil öğrenme yöntemlerine benzemeyen ve bireyselleştirilmiş öğrenme temelli olan TE yöntemine uluslararası literatürde ilgi son yıllarda giderek artmaktadır. Yöntemin yeni oluşundan ötürü daha fazla uygulamaya ve bu uygulamalardan gelecek daha fazla dönüte ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tez, TE yönteminin ulusal alan yazına kazandırılması ve ülkemizde ilk uygulamalardan biri olarak yöntemin ülke şartlarına nasıl uyarlanabileceği konusunda kaynak oluşturması açısından büyük önem arz etmektedir.

III. PROBLEM

Araştırmanın problem cümlesi "Tersine Eğitim yönteminin geleneksel düz anlatım yöntemiyle kıyaslandığında öğrencilerin İngilizce dersi başarı düzeyine etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu problemden yola çıkarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. İngilizce dersi konuşma aktarma konusunda Tersine eğitim yönteminin uygulandığı deney grubu ile Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İngilizce dersi edilgen yapı konusunda Tersine eğitim yönteminin uygulandığı deney grubu ile Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin TE yöntemine bakış açıları nasıldır?

IV. DENENCELER

Yukarıda belirtilen temel probleme yanıt aramak amacıyla aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. TE yönteminin uygulandığı deney grubu ile Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
2. TE yönteminin uygulandığı deney grubu ile Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

V. SAYILTILAR

Bu araştırmada;

- Ön-Son Testin geliştirilmesi aşamasında güvenirlik çalışması için yapılan pilot uygulamaya katılan öğrencilerin soruları özenle cevapladıkları,
- Araştırmada yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin soruları özenle cevapladıkları varsayılmıştır.

VI. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sonuçlarının yorumu ve genellenebilirliği;

- 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile,
- Aksaray Üniversitesi'nde Zorunlu Mesleki Yabancı Dil Hazırlık Sınıflarında okuyan 2 sınıftaki öğrenciler ile,
- Dilbilgisi dersi ile,

- Konuşma Aktarma ve Edilgen Yapı konuları ile,
- Öğrencilere uygulanan çoktan seçmeli başarı testleri ile,
- TE hakkında görüş bildiren 34 öğrenci ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BAKIŞ

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Phipps ve Gonzalez (2004)'e göre diller becerilerden fazlasıdır; insan topluluklarının birbirleriyle iletişime geçmesini, dünyayı anlamalarını ve şekillendirmelerini sağlayan araçlardır (Phipps & Gonzales, 2004: 2). Bu noktada yaptıkları ayrımla dilin iletişimsel yöntemlerle gerçekçi ortamlar yaratılarak öğrenilmesi gerekliliğine vurgu yaptıkları ifade edilebilir. Barnett (1994)'e göre dil öğrenmeyle dili yaşama arasındaki fark Tablo 1'de gösterilmiştir (akt. Phipps & Gonzales, 2004: 3):

Tablo 1. Dil Öğrenimi ve Dili Yaşama Arasındaki Farklar

	Dil Öğrenimi	**Dili Yaşama**
Amaç	Pragmatik beceri	Varoluşsal beceri
İçerik	Sınıf odaklı	Tüm sosyal dünya
Sonuç	Değerlendirilen performans	Hisler ve akıcılık
Hedef	Doğruluk ve ölçülebilir bilgi	Anlamlandırma ve insanlarla iletişim
Eğilim	Rekabet	Açık, karşılıklı keşfetme ve değiş-tokuş
Araç	Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik	Kültürlerarası olma noktası
Yaratıcılık	Şekille sınırlandırılmış	Şekil aracılığıyla özgürleştirilmiş
Kültürler	Hakkında öğrenir	İçinde ve ile yaşar

Konum	Dile mesafeli	Dilin içerisinde
Çevre	Dillerin nesnelliği (kurallar)	Dillerin olduğu yerler
Görevler	Karmaşık	Süper-karmaşık

Alanyazın incelendiğinde, insanların yabancı bir dili nasıl öğrendiklerine dair kesin bir bilginin olmadığı görülür. Mevcut olan bu belirsizlik yöntemlerimizi durumlara, öğretmenlere ve öğrenenlere göre ayarlayabileceğimiz anlamına gelse de bu sürece dahil olan unsurlar hakkında giderek artmakta olan bilgiye rağmen dil öğreniminde garantili sonuçlar elde etmeye yarayacak hazır tarifler olmadığı da unutulmamalıdır. Yapılan araştırmalar bazı örnek aktiviteler, kural ve öneriler, rehber ve çerçeveler ortaya koysa da ve genel itibariyle kabul gören bazı ilkeler bulunsa da dil öğrenimiyle ilgili yüzde yüz emin olunabilecek bilgiler bulunmamaktır; bir grupta mükemmel işleyen bir yöntem veya aktivite bir diğer grupta tamamen başarısız olabilir (Barnes, 2007: 4).

Yabancı bir dil olarak İngilizcenin öğretim tarihini inceleyen Howatt, (kitabın yazıldığı döneme göre) modern dil öğretim diyaloglarının, örnekleri 15. yüzyılda görülen "ilmihal" yöntemiyle –ki bu yöntem o dönemde soru cevaplarla dini bilgileri öğretmeyi amaçlar- benzer özellikler taşıdığını; öğrencinin ezberleme işini yapıp öğretmenin ise sorular sorarak öğrencinin performansını sorguladığını ifade etmiştir (Howatt, 1984: 5). Bu bilgi ışığında yabancı dil öğretiminde ezber yönteminin yüzyıllar öncesine dayandığını söylemek mümkündür.

Young ve Sachdev (2007) ise son 30 yılda dil pedagojisindeki odak noktasının yöntemden öğrenci merkezliliğe doğru kaydığının Amerika, Kanada, Avrupa, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi "Batılı" kaynaklarda özellikle vurgulandığını belirtmişlerdir. Örneğin, Oxford (1998)'un bahsedilen dönemi, odak noktasının öğretmen merkezli öğretmen-öğrenci sosyal etkileşiminden öğrenciye ve özellikle de öğrencinin kim olduğu, ne istediği, neye ihtiyacı olduğu ve ne düşündüğü konularına doğru keskin biçimde kaydığı bir süreç olarak gördüğünü ifade etmişlerdir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak öğretmenin rolünde dil öğrencisi için bütün bilginin kaynağı ve sınıf içi aktivitelerin yöneticisi olma durumundan öğrenmeyi kolaylaştıran

ve daha fazla özerklik için rehberlik eden olma şeklinde bir değişiklik meydana gelmiştir. Kendi kendine (bilgiye) ulaşma ve (öğrenme sürecinde) kendi kendini yönetme dil öğretim programlarının temel özellikleri haline gelmiştir. Öğretmene öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol yüklenmesinin de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının farkında olunmasının bir sonucu olduğu iddia edilmektedir (Young & Sachdev, 2007: 235-236).

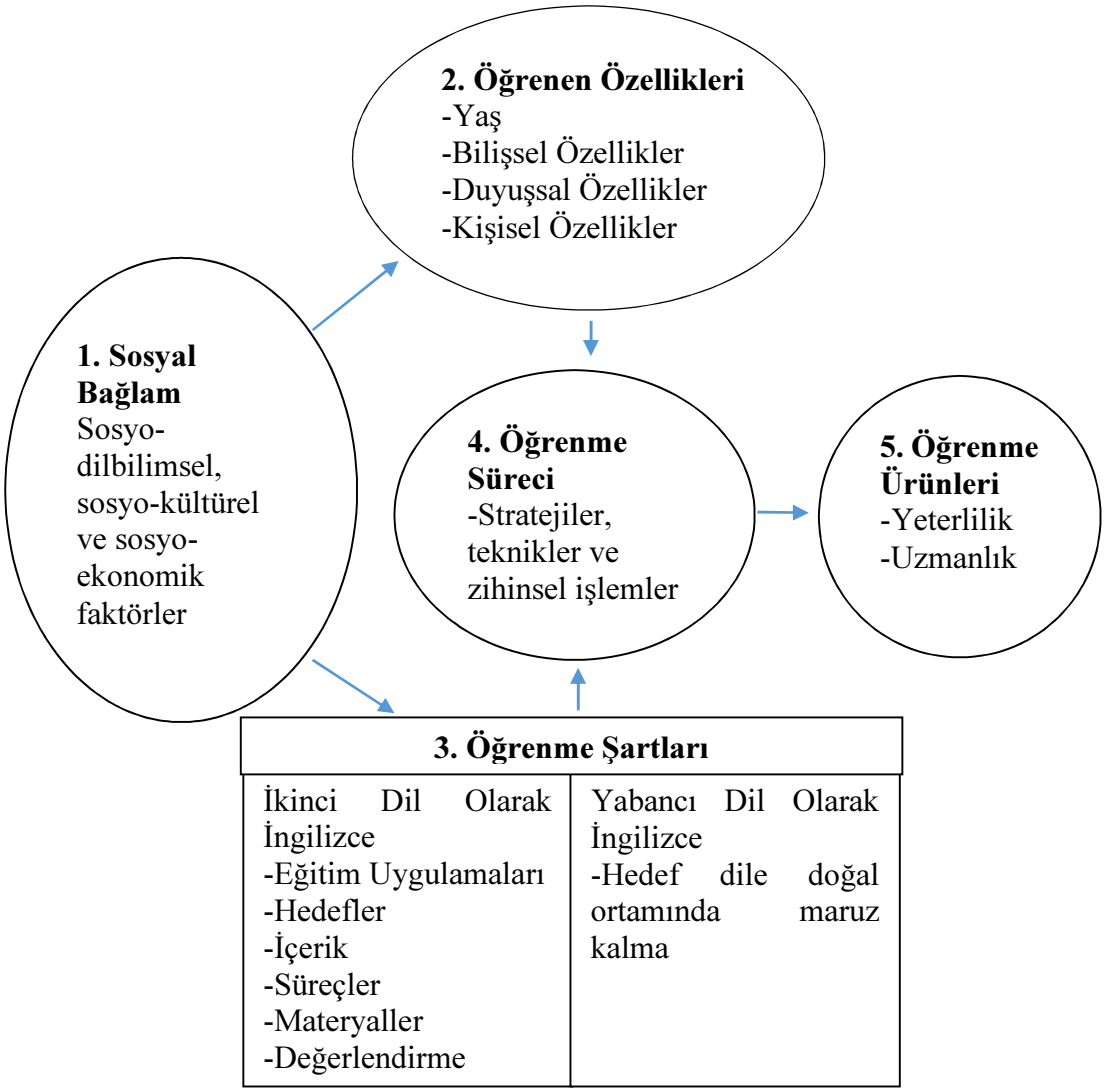
Brown'a göre son yüzyıldaki ikinci dil öğretiminde aşağıda Tablo 2'de verilen felsefeler etkili olmuştur (Brown, 2000: 12):

Tablo 2. 20. yy. Dil Öğretiminde Etkili Olan Felsefeler

Zaman Aralığı	Felsefe	Özellikleri
1900'lerin başı ve 1940'lar & 1950'ler	Yapısalcılık & Davranışçılık	-Tanımlama -Gözlenebilir performans -Bilimsel yöntem -Deneyselcilik -Yüzeysel yapı -Koşullandırma, pekiştirme
1960'lar & 1970'ler	Rasyonalizm & Bilişsel Psikoloji	-Üretici Dilbilim -Edinim, doğuştan gelme -Diller arası sistematik -Evrensel dilbilgisi -Yeterlilik -Derin yapı
1980'ler, 1990'lar & 2000'lerin başı	Yeniden Kurmacılık	-Etkileşimli konuşma -Sosyo-kültürel değişkenler -İşbirliğiyle grup halinde öğrenme -Diller arası değişkenlik -Etkileşim merkezli hipotezler

Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörleri araştıran Stern (1991) bulgularını dört başlıkta toplamıştır (bkz. Şekil 1). Bunlardan ilk üçü (1. Sosyal Bağlam, 2.

Öğrenen Özellikleri ve 3. Öğrenme Şartları) dördüncünün (Öğrenme Süreci) ve onun aracılığıyla beşincinin (Öğrenme Ürünleri) belirleyicisi olarak görülmektedir. Bu unsurları daha detaylı açıklamak gerekirse; dil öğrenimine etki ettiği bilinen öğrenen özellikleri yaş, cinsiyet, bilişsel değişkenler (genel öğrenme becerisi, öğrenme eğilimi, önceki dil öğrenme süreçlerinden gelen deneyimler, bilişsel öğrenme biçimi vs.), etkili faktörler (yaklaşım ve motivasyon) ve kişiliktir. Öğrenme süreci ise öğrenen tarafından kullanılan strateji ve teknikleri ve bilinçli ya da bilinçsiz zihinsel işlemleri içerir. Öğrenme şartlarında ise, şekilde de görüldüğü üzere, hedef dilin kullanıldığı dolayısıyla ona maruz kalınan bir öğrenme ortamıyla (ör. İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenildiği durumlar) dil öğrenmeyi destekleyecek bir çevre bulunmadan yalnızca sınıf ortamında dil öğrenimi (ör. İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesi durumu) arasında bir farklılık gözetilmiştir. Bu tür durumlardaki asıl fark, ilkinde dil sınıfının dili öğrenmede öğrencinin etkileneceği birkaç kaynaktan bir tanesi olması ve dile doğal ortamında maruz kalarak etkilenebileceği pek çok durumla karşı karşıya kalabilmesidir. Yabancı bir dil olarak öğrenme durumunda ise dil sınıfı temel hatta genellikle tek kaynak olma durumundadır. Aradaki bu fark ise yönlendirilmemiş/doğal öğrenme ve yönlendirilmiş öğrenme kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Sosyal bağlamda ise öğrenenin sosyal bağlam algısı önemlidir ve şu sorulara cevap aranır: Sosyal içerik öğrenenler tarafından bireysel olarak nasıl yaşanmakta ve yorumlanmaktadır? Sosyal içeriğin öğrenenin tutum ve motivasyonuna etkisi nedir ve bu etki dil öğrenimini ve öğrenme şartlarını ne derecede etkilemektedir? Son olarak, dil öğretiminde nihai hedef etkili dil öğrenimi ise asıl sorun öğrenme ürünleridir. İkinci dil öğrenimiyle ilgilenip yıllarca öğrenmek için çalışanlar ya da o dilin ortamında kalanlar bile yetersiz öğrenme ve sık sık başarısızlık problemiyle yüz yüze gelirler. Dahası bu başarısızlık ya da yetersizlik durumu yalnızlaşma ve yabancılaşma, memnuniyetsizlik, kendi yetersizliğinin farkına varma ve bazen de öğretmenlere ya da okul sistemine yönlendirilen küskünlük hissine yol açabilir. Bu duygularsa ikinci dil öğrenimine, o dili konuşanlara ve genel olarak dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar ortaya çıkmasına neden olabilir (Stern, 1991: 339-340).



Şekil 1. İkinci Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler (Stern, 1991)

Des ve Wo (1990; akt. Field K., 2000: 4-5)'ya göre yabancı dil öğreniminin kronolojik olarak sıralanmış eğitimsel amaçları aşağıdaki gibidir:

- Pratik iletişimde dili etkin kullanma becerisini geliştirme
- Eğitim, iş ya da eğlence amacıyla ihtiyaç duyulan beceri, dil ya da yaklaşımlar için sağlam bir temel oluşturma
- Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin toplumlarına ve kültürlerine içeriden bakma imkanı sağlama
- Dilin ve dil öğreniminin doğası hakkında bir farkındalık oluşturma
- Eğlence ve entelektüel koşullar oluşturma

- Yabancı dil öğrenimine ve o dili konuşanlara karşı olumlu ve diğer kültür ve toplumlara karşı anlayışlı bir yaklaşımı teşvik etme
- Daha genel uygulamaların (analiz etme, ezberleme, çıkarımlarda bulunma gibi) öğrenilmesini destekleme

2. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Dil öğretimi, meydana geldiği yer ve zamanda eğitimle ilgili olanlardan dilin kendisiyle ilgili olanlara kadar mevcut olan inanışları yansıtır ve bugün karşılaşılan soru ve sorunların aslında oldukça eski oldukları görülebilir. Örneğin, 15. yüzyıl Rönesans İtalya'sında eğitimcilerin dilin yapısına ilaveten işlevinin de öğretilmesi konusunda fikirler ileri sürdüklerine dair kanıtlar bulunmaktadır (Whong, 2011: 23).

Tarih boyunca dil öğretim yöntemlerindeki değişiklikler 20. yüzyılda dili öğrenme hedefi olarak okuduğunu anlamadan işitsel yeterliliğe doğru geçiş örneğinde olduğu gibi öğrenenlerin ihtiyaçlarındaki değişiklikleri yansıtmıştır. Yöntemlerdeki değişiklikler aynı zamanda dilin doğası ve dil öğrenimi ile ilgili teorilerdeki değişiklikleri de yansıtmaktadır (Richards & Rodgers, 2001: 3).

Ur (1999) yabancı dil öğretim programlarını merkeze aldıkları öğeler açısından şu şekilde sınıflandırmıştır (Ur, 1999: 76-77):

- **Dilbilgisi**: Geniş zaman, sıfatların derecelendirilmesi gibi bir dizi dilbilgisi yapısı
- **Sözcük**: Bağlantılı olduğu diğer kelimeler ve deyimlerle birlikte bir dizi sözcük
- **Dilbilgisi ve sözcük**: Hem yapılar hem de sözcükler belirtilir.
- **Durum**: Bölümler "Yemek yemek" ya da "Sokakta" gibi durum ya da yer isimlerine göre adlandırılır.
- **Konu**: Başlıklar büyük ölçüde konu ("Yiyecek" ya da "Aile" gibi) temellidir.
- **Kuram**: Genel kavramlar sayılar, zaman, yer ve renkleri içerirken; özel kavramlar daha çok kelimelere benzer ("erkek", "bayan", öğleden sonra" gibi).

- **İşlev-kuram**: Kuram dil ile ifade edebilecekleriniz, işlev ise dil ile yapabileceklerinizdir (belirlemek, inkar etmek, söz vermek vs.).
- **Karma ya da çok ayaklı**: Modern öğretim programları, giderek artan bir şekilde, hem öğretmenler hem de öğrenciler için en yüksek derecede anlaşılır ve yardım edebilir olmak için farklı açıları bir araya getirmektedir. Bu tür programlarda yukarıda bahsedilenlerin büyük kısmını bulabilirsiniz.
- **Prosedür**: Bu tür programlar dilin kendisinden ya da anlamından ziyade yapılması gereken öğrenme görevleri/ödevlerini belirtir. Bunlara örnek olarak harita okuma, bilimsel bir deney yapma, hikaye yazma gösterilebilir.
- **Süreç**: Bunlar önceden ayarlanmayan tek öğretim programlarıdır. Dersin içeriği dersin başında ve dersler devam ederken öğrencilerle tartışılır ve yalnızca geriye dönük olarak listelenir.

Kumaravadivelu (1993) ise anadilden farklı ikinci bir dili öğretim yöntemlerini daha iyi analiz edebilmek ve anlayabilmek için onları şu üç kategoriye ayırmıştır (akt. Kumaravadivelu, 2006: 90): i) dil-merkezli yöntemler, ii) öğrenen-merkezli yöntemler, ve iii) öğrenme merkezli yöntemler. Bunlardan ilki, dil-merkezli yöntemler, temele dilbilgisi kalıplarını alır. Bu gibi yöntemler (örneğin ses-işitsel yöntem) önceden seçilmiş ve sıralanmış dil bilgisi kalıpları ve dil bilgisi yapısı odaklı alıştırmalarla öğrenenlere hedef dili sınıfta öğrenme imkanı yaratmayı amaçlar ve öğrencilerin bu yapıları önceden çalışmış olmasının onlara sonuçta hedef dil hakimiyeti getireceği ve sınıf dışında hedef dilde iletişim kurmaya ne zaman ihtiyaç duyarsa bu önceden öğrenilmiş kalıpları repertuvarından alıp kullanabileceği düşüncesini taşır. Bu görüşe göre, dil gelişimi tesadüfi değil bilinçli bir şekilde meydana gelmektedir. İkincisinde, öğrenen-merkezli yöntemler, ise temele öğrenci ihtiyaç, istek ve durumları alınır. Bu gibi yöntemler (örneğin iletişim odaklı dil öğretim yöntemi) öğrencilere, önceden seçilmiş ve sıraya konulmuş dil bilgisi kalıpları ve iletişimsel kavramları/uygulamaları anlam-merkezli aktiviteler aracılığıyla alıştırma

yapma imkanı sunmayı hedefler ve bu yapı ve uygulamalarla önceden meşgul olmuş olmanın hedef dil hakimiyeti sağlayacağı ve öğrenenlerin sınıf dışındaki iletişimsel gerekliliklerini yerine getirmede hem şekil hem de işlev repertuvarlarından faydalanabilecekleri düşüncesini taşır. Bu görüşe göre, dil-merkezli yöntemlerde de olduğu gibi, dil gelişimi tesadüfi değil bilinçli bir şekilde meydana gelmektedir. Üçüncü olarak, öğrenme-merkezli yöntemlerde ise merkeze dil öğrenimindeki zihinsel süreçler alınır. Bu tür yöntemler (örneğin doğal yaklaşım) öğrenenlere problem çözme yoluyla sınıfta açık uçlu ve anlamlı etkileşimler sunmayı amaçlar ve öğrencinin zihninin anlam oluşturma ile meşgul olmasının sonuçta hedef dil hakimiyeti geliştireceği ve öğrencinin pragmatik olduğu kadar dil bilgisel bilgi/beceri elde etmek için gelişmekte olan ara/geçiş dilini harekete geçirebileceği düşüncesini taşır. Diğer iki yöntemden farklı olarak, bu yönteme göre dil gelişimi bilinçsiz bir şekilde meydana gelmektedir (Kumaravadivelu, 2006: 90-91).

Günümüzde İngilizce tüm dünyada özel dil okulları ve kurumlarında ve hatta Kore ve Japonya gibi ülkelerde özel olarak inşa edilmiş tema parkı benzeri yalnızca İngilizcenin konuşulduğu "İngiliz köylerinde" öğretilmektedir (Harmer, 2007: 23). Buralarda kullanılan genel tabirle "yöntemler" (Dil bilgisi Çeviri, Direkt, Ses-İşitsel, Ses-Görsel, Sessiz, Tüm Fiziksel Tepki, Danışmanlı ya da Grupla Dil öğretim, Telkin, Doğal, vs.) bazı açılardan farklılıklara sahip olsalar da aynı aktiviteleri ve süreçleri kullanmaya eğilimlidirler (Long, 2009: 373-374). Bunun muhtemel nedeni yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin genel itibariyle birbirlerinin eksiklerini ya da yetersizliklerini kapatmak amacıyla ortaya çıkmış olmasıdır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın şekilde kullanılan yöntemlerden bazılarının (Memiş & Erdem, 2013) temel özellikleri ve bunlara yöneltilen eleştiriler buradan itibaren verilmiştir:

2.1. DİLBİLGİSİ ÇEVİRİ YÖNTEMİ (GRAMMAR TRANSLATION METHOD)

Harmer (2007)'a göre bu yöntemin birkaç özelliği yorumlanmaya değerdir. İlk olarak, bu yöntemle başlangıç aşamasında dille yalnızca cümle seviyesinde ve çok çaba sarf edilmeden ilgilenilir. İkinci olarak, dilin sözlü haline çok az önem

verilmektedir. Üçüncü olarak da dili doğru kullanma bir gereklilik olarak görülmektedir (Harmer, 2007: 63).

Bazı araştırmacılar bu yöntemi öğrencileri sonu gelmeyen dilbilgisi kuralları ve kelime listeleri ezberlemek zorunda bırakması, anadilin baskınlığından öğrenciyi kurtarmaması ve iletişim becerilerine odaklanmaması nedeniyle eleştirmektedir (Qing-xue & Jin-fang, 2007). Yine Larsen-Freeman (2000) bu yöntemin hedef dilin nasıl kullanılacağını değil onunla ilgili bilgileri öğrettiğini ifade etmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 21).

2.2. DİREKT YÖNTEM (DIRECT METHOD)

Dilbilgisi çeviri yönteminin kısıtlamalarına karşı bir reform hareketinin ürünü olarak 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmış olan bu yöntemde çeviri yapmak yasaklanmış; çalışılan dilbilgisi konularının anlamlandırılabilmesi için bu konular nesne, resim vs. ile ilişkilendirilmiştir. Dil öğreniminin merkezinde yine "cümle" vardır ve dili doğru kullanma oldukça önemlidir. Dil sınıfında yalnızca hedef dilin kullanılması oldukça önemli görülmüştür. Bu yenilik sürekli çeviri yapılmasına bir tepki olarak ortaya çıkmış olabilir, ancak 20. yüzyılda İngilizce öğretmek için dünyayı dolaşmaya başlayan ve sadece anadili olan İngilizceyi bilen kişilerin sayısının artmasına bağlanmıştır (Harmer, 2007: 63-64). Bir grup seçkin Amerikalı uzman konuşma yeteneğine –yine bu yeteneğin kendi iyiliği için- bu denli önem verilmesinin yanlış olduğunu ve bunun daha yüksek dilbilimsel bilgi ve edebi kültür için yalnızca bir yardımcı olarak görülmesi gerektiğini ifade etmişler; ayrıca bu yöntemin oldukça donanımlı öğretmenler gerektirmesini ve bunun sağlanmasının her zaman zor bir durum olmasını bu yönteme bir eleştiri olarak yöneltmişlerdir (Pentcheva & Shopov, 2003: 37). Larsen-Freeman (2000) bu yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencilerin anlam ve hedef dili doğrudan ilişkilendirmesi gerektiğine inandığını ifade etmiş, Dilbilgisi Çeviri yönteminin tam aksine, bu yöntemin öğrencilere hedef dilde nasıl iletişim kurulacağını öğretmeyi amaçladığını belirtmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 29-32). Qing-xue & Jin-fang (2007)'e göre ise şu iki soru kaçınılmaz biçimde ortaya çıkmaktadır: i) Çeviri yapmadan ya da anadile atıfta bulunmadan yanlış anlaşılmaların (özellikle de soyut kavramlarla ilgili olanlar) önüne nasıl geçilecek? ii) Temel düzeyde

dil öğretiminin üstündeki seviyelerde bu yöntem nasıl uygulanacaktır? Ayrıca, bu yöntem yabancı dili öğreteceklerin o yabancı dile anadili olarak sahip olmalarını ya da anadili olarak konuşanlara yakın bir seviyede olmalarını gerektirir ki uygulamada bunu karşılamak güçtür (Qing-xue & Jin-fang, 2007).

2.3. SES-İŞİTSEL YÖNTEM (AUDIO-LINGUAL METHOD)

1920 ve 30'larda dil öğrenmede davranışçı yaklaşımlar popüler hale gelmeye başladığında Direkt Yöntem özellikle de Amerika'da Ses-İşitsel yönteme dönüşmüştür. Uyaran-tepki-pekiştireç modelini kullanarak sürekli bir olumlu pekiştireç süreci yoluyla dil öğrenenlerde iyi alışkanlıklar oluşturmaya çalışılmıştır ve bu yöntem söz konusu alışkanlıkları oluşturmak için büyük oranda kalıplara dayanmaktadır. Cümlelerdeki değişimler bu kalıplar üzerine inşa edilmiş ve cümlelerde küçük değişikliklerle hem öğrenci sürekli öğrenmiş hem de kalıplar sayesinde öğrencinin hata yapmasının önüne geçilmiştir (Harmer, 2007: 64). Larsen-Freeman bu yöntemi kullanmayı düşünen öğretmenlerden şu soruların cevaplarını düşünmelerini istemiştir (Larsen-Freeman, 2000: 49-50): Alışkanlıklar oluşturarak hedef dili öğrenmek size mantıklı geliyor mu? Eğer bu soruya cevabınız evetse, ana dildeki alışkanlıklar hedef dil ile ilgili oluşturmak istediğiniz alışkanlıkları olumsuz etkiler mi? (Dil öğrenme sürecinde) Hata yapmaktan mümkün olduğunca kaçınılmalı mıdır? Odak noktası hedef dildeki yapısal modeller mi olmalı? Bu olumsuz çağrışım yapan sorulara ilaveten, yöntem hem dil hem de öğrenme teorisi açısından teorik altyapısı Chomsky tarafından geliştirilen detaylı dilbilgisi teorisi (Chomsky insanların daha önce hiç duymadıkları yapıları oluşturduklarını ve anladıklarını, bu nedenle de dil ediniminin alışkanlıklar oluşturma yoluyla olamayacağını iddia etmiştir (Larsen-Freeman, 2000:53)) tarafından eksik ve kusurlu olduğu gerekçesiyle eleştirilmiş; uygulamadaki sonuçları beklentilerin çok altında kalmış; öğrenciler ise bu yöntemle edinilen becerileri sınıf dışı gerçek ortamlara aktarmada başarısız olmuşlardır (Qing-xue & Jin-fang, 2007).

2.4. SESSİZLİK YÖNTEMİ (THE SILENT WAY)

Caleb Gattegno tarafından geliştirilen bu yöntem öğretmenin sınıfta mümkün olduğunca sessiz kalıp öğrencilerin üretme konusunda mümkün olduğunca

desteklenmesi fikrine dayanır. Bu yöntemde renkli grafikler ve çubuklar kullanılır. Bu yöntemin temel unsurları –kısaca- şöyle açıklanabilir (Richards & Rodgers, 2001: 81):

- Eğer öğrenci öğrenilmesi gerekeni hatırlamak ya da tekrarlamak yerine keşfeder ya da oluşturursa öğrenme daha kolay gerçekleşir.
- Öğrenme fiziki nesneler eşliğinde daha kolay gerçekleşir.
- Öğrenme, öğrenilmesi gereken materyalinde içinde olduğu bir problemi çözme aracılığıyla daha kolay gerçekleşir.

Bu sistemin ilerici unsurlarından birisi öğretmeyi, bu süreci yönetmek değil öğrenme sürecine hizmet etmek olarak görmüş olmasıdır. Buna göre, öğrenci öğretmenden bağımsız ve kendi seçimlerini yapmada özgür olma konularında cesaretlendirilmelidir. Öğrenciler birbirlerinden öğrenebilir ve öğretmen mükemmelliğe değil ilerlemeye önem vermelidir. Dahası, Gattegno geliştirdiği bu sistemi bir yöntem olarak adlandırmamış, bunun bir yöntemden çok daha fazlası olduğunu; ilkelerinin yalnızca eğitimi değil hayatın kendisinin kişi tarafından nasıl algılandığını etkilediğini belirtmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 54-70).

2.5. DANIŞMANLI (GRUPLA BERABER) DİL ÖĞRENİMİ (COMMUNITY LANGUAGE LEARNING)

Curran tarafından Rogers'ın insancıl psikolojisinden etkilenerek geliştirilen bu yöntem öğretmenlere, öğrencilerini bir bütün olarak görmelerini tavsiye etmektedir. Buradaki "bütün" ile kastedilen, öğrencilerin yalnızca zekalarını değil duygularını, ilişkilerini, fiziksel tepkilerini, içgüdüsel koruma güdülerini ve öğrenme isteklerini de anlamaya çalışmaktır. Curran, yetişkinlerin yeni öğrenme ortamlarında –beceriksiz görünme korkusuyla- tehdit algıladıklarını, bununla başa çıkmanın bir yolunun ise sınıfta öğretmenin "dil danışmanı" gibi davranması olduğunu ifade etmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 89).

Yöntem, yabancı dil öğretmeninin hem hedef dile ana dili düzeyinde sahip olmasını hem de psikoloji alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmasını gerektirmekte; konu seçiminde öğrencilerin arasında geçen konuşmaların esas

alınması dolayısıyla müfredat oluşturulmasına ve bu müfredatın takip edilmesine izin vermemekte ve bu yönleriyle eleştirilere maruz kalmaktadır (Memiş & Erdem, 2013).

2.6. İLETİŞİM ODAKLI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ (COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING METHOD)

Yöntemlerin çoğu öğrencilere hedef dilde nasıl iletişim kurulacağını öğretmeyi amaçlarken bu konuda çok az imkan sunmaktaydı. 1970'lerde dil öğretimi dilbilgisi-yapısı merkezlilikten "İletişim Odaklı Yaklaşım"a doğru kaymaya başlamıştır. Bu yöntem dil ve iletişimin birbirine bağlı oluşunun farkında olarak ve dil öğretiminin hedefine iletişim yetkinliğini alarak iletişim odaklı yaklaşımın teorik bakış açısını dil öğretiminde uygulamayı amaçlamıştır (Larsen-Freeman, 2000: 121). Hymes'a göre Chomsky'nin "kural kontrollü yaratıcılığı" dilin sosyal ve işlevsel kurallarını açıklamada yetersizdir; bu noktadan hareketle Hymes iletişimsel yeterlilik kavramını mesajları iletmemize ve yorumlamamıza ve anlamları belirli içeriklere göre tartışmamıza olanak tanıyan yeterlilik olarak ifade etmiştir (Brown, 2000: 219).

İletişim odaklı dil öğretimi (Communicative Language Teaching) iletişimde yeterlilik kavramını merkeze alır. Burada yeterlilikten kasıt anlamı ifade edebilme, yorumlama ve tartışmadır. Öğrenenlerin iletişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi program tasarımının temelini oluşturur. Bu yöntemin özelliklerini ifade etmede kullanılan terimlerden bazıları süreç odaklı, görev temelli, tümevarım ve buluş odaklıdır. Bu yabancı dil öğretim yönteminin gelişimi 20. yüzyılda hem Avrupa hem de Kuzey Amerika'da dil bilgisi teorisinde ve dil öğrenim programlarında meydana gelen gelişmelerle paralel olmuştur. Avrupa'da sayıları giderek artmakta olan göçmen ve yabancı çalışanların artan dil öğrenme ihtiyacı ile dil davranışları içerisinde dil bilgisi kadar sosyal içeriği de barındıran Britanya'nın zengin dil geleneği dil kullanımında kuramsal-işlevsel içeriği bulunan bir müfredatın ortaya çıkmasına olanak tanımıştır (Savignon, 2005: 635-636).

İletişim odaklı dil öğretim yöntemi 1970'lerden beri ikinci dil öğretiminde dünyada en popüler yöntemlerden biri olmuştur. Bu yöntemden önce, Ses-İşitsel (Audio-Lingual) ya da Dilbilgisi Çeviri (Grammar Translation) gibi içeriğe daha uygun ve dil bilgisi açısından doğru cümleler kurmayı hedefleyen yöntemler

kullanılmaktaydı. İletişim odaklı dil öğretim yöntemi ise dil öğreniminin merkezini öğrenenlerin dilde akıcılığa odaklandığı ve hataların gelişimin bir parçası olarak görüldüğü bir noktaya kaydırmaya başlamıştır. Geleneksel sınıflarda öğretmenler bilgi sağlayıcılar ve sınıfın tek yöneticisi olarak görülürken, bu yöntemde İngilizce öğretmenleri sınıf kontrolünü öğrencilerle paylaşırlar ve bilgiyi öğrencilere bağışlamak yerine onların öğrenmesini kolaylaştırırlar. Bu nedenle iletişim odaklı dil öğretimi önemli bir değişim ortaya çıkarmaktadır ve ikinci dil öğretiminde günümüzün temel yaklaşımlarından biri olarak kabul edilir (Richards, 2005; akt. Farrell & Jacobs, 2010: 1-2). İkinci dil öğretiminde bu yöntemin ortaya çıkışıyla 40 yıldır süren ve Long (1997) tarafından bir devrime benzetilen değerler dizisi (paradigma) değişimi bilimdeki pozitivizmden pozitivizm sonrasına doğru devam etmekte (bkz. Tablo 3) ve davranışçı psikolojinin ve yapısalcı dilbilimin ilkelerinden bilişsel ve daha sonra sosyo-bilişsel psikolojiye ve dilin daha fazla içerik halinde sunulduğu anlam odaklı görüşlere doğru bir geçiş içerir. Bu geçişin temel unsurları aşağıdaki gibidir (Farrell & Jacobs, 2010: 5-6):

1. Öğrenenlerin çevrelerinden aldıkları uyarıcılar yerine öğrenenlerin rolüne daha fazla odaklanma. Böylece odak merkezi öğretmenden öğrenciye geçer. Bu geçiş genellikle öğretmen merkezli öğretimden öğrenen ya da öğrenme merkezli öğretime geçiş olarak bilinir.
2. Öğrenenlerin ortaya koyduğu ürünlerden ziyade öğrenme süreçlerine odaklanma. Bu değişim, ürün odaklı öğretimden süreç odaklı öğretime geçiş olarak adlandırılır.
3. İçerikten uzaklaştırılmış bireyler olarak ayrı ayrı öğrenenlere değil öğrenmenin sosyal doğasına odaklanma.
4. Öğrenenler arasındaki farklılıklara daha fazla odaklanma ve bu farklılıkları öğrenmeye ayak bağı değil fark, hitap ve takdir edilmesi gereken kaynaklar olarak görme. Bu değişim, bireysel farklılıkların çalışılması olarak bilinir.
5. Araştırma ve teori geliştirmede, dışarıdan sınıfa gelip araştırma yapan ve sınıfta neler olup bittiğine dair değerlendirmelerde bulunan ve durumu teoriye dökmeye kalkanların yerine sınıfın içindekilerin düşüncelerine odaklanmak. Bu değişim katılımcının iç dünyasından

gördüklerinin, öznel ve duyuşsal durumların ve her içeriğin tekilliğine vurgu yapan nitel araştırma gibi yeniliklerle ilintilidir.

6. İçeriğe yapılan vurguyla birlikte bütüncül öğrenmeyi sağlama amacıyla okulu gerçek dünyaya bağlama.
7. Öğrencilerin öğrenme amaçlarını anlamalarına ve kendi amaçlarını oluşturmalarına yardım etme.
8. Tümevarım yerine tümdengelim yaklaşımı. Bu durum, anlamlı bütün bir metinden yola çıkarak öğrencilerin metne işlev kazandıran kelime seçimi ya da metnin organizasyonel yapısı gibi parçaları anlamalarına yardım etmeyi içerir.
9. Kalıplar gibi ezbere öğrenme unsurları yerine anlamın önemine odaklanmak.
10. Öğrenmeyi sınava hazırlık değil yaşam boyu devam eden bir süreç olarak gören bir anlayış.

Tablo 3. Yabancı Dil Öğreniminde Pozitivizm ve Post-Pozitivizm Felsefeleri Arasındaki Zıtlıklar (Farrell & Jacobs, 2010: 123)

Pozitivizm	**Post-Pozitivizm**
Parçalara ve içerikten ayrıştırılmaya odaklı	Bütüne ve içeriğe odaklanmış
Ayrıştırmaya odaklı	Bütünleşmeye odaklı
Genele odaklı	Özele odaklı
Nesnel ve ölçülebilir olanı dikkate alma	Bunlara ilaveten öznel ve ölçülemez olanı da dikkate alma
Uzmanlara ve dış kaynaklardan gelen bilgilere güvenme – araştırmacı dışardan gelir	Ortalama katılımcıyı ve iç kaynaklardan gelen bilgileri de dikkate alma – araştırmacı içerden
Odak noktası: kontrol	Odak noktası: anlama
Tümdengelim	Tümevarım
Standart hale getirme	Çeşitliliği takdir etme
Ürün odaklı	Sürece de odaklı

Günümüzde, ikinci bir dil öğrenmede iletişim odaklı yöntemler dili bilgi boşlukları arasında köprüler kuran bir araç olarak görülürler. Ayrıca, bu yöntemler öğrenenlerin bir dizi bilgi boşlukları arasında köprüler kurarak dil ile ilgili bilgi ve becerilerini "doğal" yollardan geliştirip sonunda o dili anadili olarak konuşanların seviyesine ulaşacaklarını varsayarlar. Dil eğitiminde kültürlerarası bir yaklaşımın nihai amacı o dili anadil olarak konuşanların sahip olduğu yeterliliğe ulaşmaktan ziyade kültürlerarası iletişim yeterliliğine (hedef toplumun hem dilini hem de davranışlarını anlama) ulaşmaktır. Bu amaç uzun vadede ulaşılması hedeflenen –eğer ulaşılabiliyorsa- "anadilini konuşanların sahip olduğu yeterlilik" hedefini ortadan kaldırır. Şüphesiz ki, kültürlerarası bir yaklaşımın temel hedeflerinden biri dil gelişimi ve dilde ilerleme kaydetmedir, ancak bu hedef kültürlerarası anlaşma ve buna aracılık etme ile eşit öneme sahiptir. Eleştirmenler "İngilizceyi İngilizce aracılığıyla öğrenme politikalarının" anadili İngilizce olan ülkelerden gelecek ders kitaplarına ve öğretmenlere karşı ekonomik ve eğitimsel bağımlılığa yol açtığını iddia etmektedir (Corbett, 2003: 1-4).

Bu yöntem, dili doğru kullanmak için gerekli olan dilbilgisi kurallarını ikinci plana ittiği, dil öğretiminde doğru kullanılması halinde büyük faydaları olduğu bilinen ezber kavramını göz ardı ettiği, ikili ya da grup çalışmalarında öğretmenin öğrencileri yeterince yönlendiremeyeceği ve hataları düzeltemeyeceği gibi nedenlerle eleştirilere maruz kalmıştır (Memiş & Erdem, 2013).

2.7. İÇERİK ODAKLI DİL ÖĞRETİMİ (CONTENT-BASED LANGUAGE TEACHING)

Bu yöntem önceden belirlenmiş dil bilgisi yapıları yerine sürece öncelik verir ve öğrenciler "İngilizceyi kullanmayı öğrenmek" yerine "İngilizce öğrenmek için İngilizceyi" kullanırlar (Howatt, 1984; akt. Larsen-Freeman, 2000: 137). İçerik odaklı öğretimin getirdiği özel katkı dil öğrenimini -genellikle akademik- diğer içeriklerle birleştirmesidir ki bu tür akademik konuların dil öğretiminde doğal bir içerik sağladığı gözlenmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 137).

Dünyanın farklı yerlerinde farklı uygulama biçimleri ve hızı göstermesi dolayısıyla genel geçer bir yöntem olmadığı; dil öğretim yaklaşımının diğer yöntemler

kadar belirgin olmadığı, özgün bir yöntem olmaktan çok diğer yöntemlerin arka plana ittiği "içeriğe" odaklanmasının büyük bir yenilik getirmediği gibi eleştiriler (Memiş & Erdem, 2013) ve bu yöntemin öğrencilerin dilbigisi odaklı sınavlara girmeye devam ettiği durumlara nasıl uyarlanabileceği gibi sorular (Qing-xue & Jin-fang, 2007) yöntemi tartışılır kılmaktadır.

3. TEKNOLOJİ VE DİL ÖĞRETİMİ

Seymour Papert'in meşhur hikayesi eğitimcilerin değişen teknolojinin gerisinde nasıl kaldıklarına dair önemli bir mesaj taşımaktadır. Hikayeye göre 19. yüzyılın ortalarında yaşamakta olan bir cerrah sihirli bir şekilde zamanda yolculuk yaparak kendini modern bir ameliyathanede bulur ve tabiki ne yapacağını ve insanlara nasıl yardım edebileceğini bilemez durumdadır. Oysa, aynı zaman diliminden modern bir sınıfa gelen bir öğretmen modern zamandaki meslektaşının bıraktığı yerden sorunsuz bir şekilde derse devam eder. Hikayede vurgulanan mesaj açıktır: tıp bilimlerinin aksine eğitimciler değişen dünyadaki teknolojik gelişmelere uyum sağlamada başarısız olmuşlardır (Facer, 2011: 2).

Warschauer (2000) küresel kapitalizmin yeni bir basamağı olarak ortaya çıktığını ifade ettiği "Bilgi Akımı (Informationalism)" kavramı ve bu kavramın İngilizce öğretimine olan yansımalarını incelediği çalışmasında özellikle üç kritik konuya dikkat çekmiştir. İlk olarak, küreselleşmenin İngilizcenin daha yaygın hale gelmesine neden olacağını ve ağırlığın anadili İngilizce olmayan konuşmacılara doğru kayacağını; bu değişikliğin ise dilin temel kavramlarını, kültürü, içeriği ve ikinci ve yabancı dil olarak İngilizce gibi olguları sorgulanır hale getireceğini ifade etmiştir. İkinci olarak, ekonomik ve işle ilgili nedenlerle İngilizcenin kullanım şekli değişecek; anadili İngilizce olmayan konuşmacılar karmaşık düşünceleri günlük olarak ifade etmede, uluslararası ortaklıklar kurmada ve görüşmeler yapmada ve sürekli değişen bilgiye ulaşma ve onu eleştirel olarak yorumlamada giderek artan bir şekilde İngilizceyi kullanmak durumunda kalacaktır. Son olarak ise yeni bilgi teknolojileri İngilizce öğrenenler için okur-yazarlık kavramını çevrimiçi dolaşma ve araştırma yapma, üst-medyayı (kastedilen klasik medya anlayışının ötesine geçen çevrimiçi/sosyal medya olabilir) yorumlama ve bunun oluşumuna katkıda bulunma, senkronize ve asenkron çevrimiçi iletişim için gerekli beceriler gibi kavramlara

dönüştürecektir. Dahası bilgi akımı ve küreselleşmeyle eş zamanlı gelişen bilişim teknolojisinin etkisi, tam etkisinin ortaya çıkması birkaç yüzyıl süren ve ancak Sanayi Devrimi'nin sonuçlanmasıyla ortaya çıkan matbaadan çok daha hızlı yayılacaktır (Warschauer, 2000).

Block (2001) da dil öğretimini değişime zorlayan üç faktörden söz etmektedir: a) küreselleşme, b) gelişen teknoloji, c) değişen politik koşullar. Kısaca açıklamak gerekirse, küreselleşmenin getirdiği en önemli değişiklikler ekonomik alanlarda meydana gelmiştir ve insanlar yabancı dilleri her zaman ekonomik nedenlerle öğrenmiştir. Post-endüstriyel bir ekonomide tüm seviyelerdeki çalışanların dil becerileri yeni bir önem kazanmış, "iletişim becerileri" ve yeni teknolojinin getirdiği yeni tür okur-yazarlık ana dilden başka bir ya da daha fazla dil bilme yeterliliği ile birlikte Buerdieu'nun (1991) deyimiyle "dil bilimsel sermaye"yi ortaya çıkarmıştır. Teknolojik değişiklikler ise ekonomik gelişmelerle doğrudan bağlantılıdır, çünkü küresel pazarlar yeni bilgi ve iletişim teknolojileri tarafından mümkün kılınan hızlı bilgi akışına ihtiyaç duyar. Teknolojik değişimin etkisi aynı zamanda yeni kültürel yapıların ve boş zaman aktivitelerinin (çevrimiçi sohbet odaları gibi) ortaya çıkmasında görülebilir. Bu durumdan eğitim de giderek artan bir biçimde etkilenmekte; yeni teknolojiler ve medya ikinci dil öğretiminde önemli bir etkinlik ortaya koymakta ve teknolojinin dil öğrenme deneyimini radikal bir şekilde değiştirme potansiyeli sorgulanmaktadır (Block, 2001: 5).

Watson (2001)'a göre de bilgi teknolojileri, öğretme stilini, öğrenme yaklaşımlarını ve bilgiye ulaşma yollarını değiştirmektedir ve araştırmalar öğretmenlerin hem bu değişimin kendisinden çekinmekte hem de öğrenmeden çok teknolojinin neler yapabileceğine odaklanan bu değişimden beklenenin aksine etkilenmemiş olduğunu göstermektedir. Oysa bilgi teknolojileri modern dünya, ekonomik başarı ve gelecek ile eş anlamlı hale gelmiştir, dolayısıyla okullar da bu kavramı kucaklamalıdır (Watson, 2001). Eastment (1999) da internetin (o döneme göre) yeni teknolojiler içerisinde en heyecan verici olanlardan birisi olduğunu ifade etmiş ve nihayetinde İngilizce öğretme ve öğrenme yöntemimizi ve İngilizce öğretim sektörünü değiştireceği öngörüsünde bulunmuştur (Eastment, 1999: 1). Günümüzde, bu öngörüyü haklı çıkaracak şekilde, internet hayatımızın vazgeçilemez bir parçası

haline gelmiştir ve bunun sonucu olarak öğrencilerimizi geleceğe hazırlarken onları yalnızca dil yeterlilikleri konusunda değil bilgiyle ve elektronik okuryazarlıkla başa çıkma konularında da hazırlamak durumundayız. Bu nedenle ortaya çıkan soru interneti öğretimde kullanıp kullanmayacağımız değil, onu nasıl kullanacağımızdır. Bu durumla ilgili çizilebilecek genel hatlar şöyledir (Ioannou-Georgiou, 2005: 153-154):

a) Bütünleştirme: Kullanılması planlanan internet aktiviteleri ya da projeleri öğretim programıyla bütünleşik hale getirilmeli ve önemsiz bir eklenti gibi değil dersin tamamlayıcı ve gerekli bir parçası olarak görülmelidir.
b) Pedagoji: Teknolojinin hatırına pedagoji kurban edilmemelidir. Aktiviteler anlamlı ve amaçlı olmalıdır. Görevler, başarılı iletişim görevleri için gerekli ilkeler göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.
c) Değişim: Sınıftaki rol değişimi için hazırlıklı olunmalıdır. İnternetteyken yetkili ve kontrol eden durumunda öğrenciler bulunacaktır. Bu nedenle öğretmen sahnenin merkezindeki yerini bırakıp kenarda durmaya hazırlıklı olmalıdır.
d) İletişim: İnternetin sınıfta benzeri oluşturulamayacak özelliklerinden birisi dünyanın her yerinden insanları bir araya getirme becerisidir. İnsanlarla buluşma ve iletişim kurma öğrenciler için oldukça motive edicidir, bu nedenle iletişim unsuru mümkün olduğunca aktivitelere dahil edilmelidir.
e) Net-kurdu: Öğrencilere eleştirel olma öğretilmelidir. Bazıları iyi bazıları kötü olmak üzere internet çok büyük miktarda bilgi içerir. Bilgiye aracılık eden bu yeni araç için gerekli becerilerden biri eleştirel düşünmedir. Öğrenciler okudukları şeyleri olduğu gibi kabul etmemelidir.
f) Güvenlik: Caddenin karşısına geçerken uymamız gereken kurallar ya da arabamızı asla açık bırakmamak gibi güvenlik kurallarını nasıl öğreniyorsak, öğrencilere de gerçek isimleri ya da iletişim bilgilerini

yabancılarla nette paylaşmama gibi internet güvenlik kurallarını öğretmeliyiz.

Eğitimin tüm alanlarında teknolojinin kullanımına yapılan vurgunun giderek artması ve bilgisayarın bir "öğretme makinası" değil bir araç işlevi görmekte olduğu pedagojik yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmesiyle, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ; İngilizcesi Computer Assissted Language Learning-CALL), Teknolojiyle Güçlendirilmiş Dil Öğrenimi (TGDÖ; İngilizcesi TELL) ile eş anlamlı olarak kullanılmaya başlanmış ve bu terim çok sayıda pedagojik yaklaşımı ve internet kaynaklarının kullanımı, sanal öğrenme ortamları oluşturulması, konuşma tanıma ve dili işleme gibi pek çok aktiviteyi içinde barındırır hale gelmiştir. BDDÖ'nün dil öğretim programlarına özenle yerleştirilmesinin önemi bu alanda yapılmış çalışmalarda uzun süreden beri kabul edilmiştir (Thompson, 2005: 148-152).

BDDÖ çok çeşitli aktiviteleri içerdiğinden tanımlanması zor bir kavramdır ancak öğrenenlerin bilgisayar kullandığı ve sonuç olarak dil becerilerinin geliştiği bir süreç olarak ifade edilebilir ve bilgisayarların değişen doğası nedeniyle sınırları ve yapısı belirsiz bir disiplindir (Beatty, 2010: 7-8). BDDÖ öğretmen, ders kitabı ve tahtanın standart olduğu geleneksel dil sınıflarında bir kırılma noktasını ifade eder. Öğrenciler günümüzde teknoloji ile büyümektedirler ve çoğu durumda cep telefonlarını, bilgisayarlarını ya da diğer akıllı cihazları kullanmayı öğretmenleriyle iletişim kurmaya tercih ederler. Bu durum ise öğretmenlerin öğrencilerine ulaşabilmek için öğrenme platformları, internet ya da intranet gibi öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri araçları kullanmalarını gerektirir (Price, 2010: 94).

BDDÖ, 1960'lar ve 1970'lerde dil öğreniminde etkin olan davranışçı yaklaşıma uygun olarak gelişmiş; yapısal dilbilimcilik ile alışkanlık oluşturma prensibini benimseyen davranışçı bir yaklaşım olan ses-işitsel yöntemin tekniklerini kullanmıştır. Bu dönemde dil laboratuvarlarında uygulanan BDDÖ teknikleri genel itibariyle dilbilgisi yapısı-alıştırma programlarını kapsamaktaydı ve ders anlatımının yerini almaktan çok ona yardımcı bir uygulama olarak görülmekteydi. 1970'lerden itibaren ise davranışçı yaklaşım, dilin resmi yapısının öğretiminden ziyade anlama odaklanan iletişim odaklı yaklaşımlar tarafından sorgulanmaya başlamıştır. Yine, 1980'lerden itibaren daha güçlü mikrobilgisayarların ortaya çıkmasıyla öğrenen

etkileşimi artmış ve BDDÖ alanında öncü kitaplar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde programlar dil oyunları, okuma ve yazma, metni yeniden yapılandırma, cümle tamamlama alıştırmaları ve bulmaca aktiviteleri içermekteydi. 1990'larda ise BDDÖ kendisine yöneltilen mekanik yapılarla sınırlı olma ve öğrencilere gerekli dönütleri verme yeterliliği bulunmama eleştirileri doğrultusunda yeni bir şekle bürünüp "uyaran olarak bilgisayar" şeklinde tanımlanmıştır. Bu noktada yazılım yalnızca doğru cevabın bulunmasını ya da anlamın pasif şekilde öğrenilmesini sağlamaktan ziyade öğrencilerin motivasyonunu, eleştirel düşünmelerini, yaratıcılıklarını ve analitik becerilerini arttırmayı amaçlayan bilişsel bir dil öğrenme yöntemini takip etmiştir. Bu noktada genel inanışın aksine bilinmesi gereken bilgisayarların öğretmenlerin yerini almayacağı; teknolojiyi kullanan öğretmenlerin kullanmayanların yerini alacağıdır (Fotos & Browne, 2004: 3-7).

Bilgisayarlar bir taraftan öğretmenleri, öğrencilerini kurallarla tanıştırmak gibi sıkıcı bir işten kurtarırken diğer taraftan da öğrencilere dilbilgisi ile ilgili dizilimleri işleme ve doğru (dil) ürünleri ortaya koymaları için gerekli kuralları kendilerine uygun hız ve zamanda öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin aksine bilgisayarla öğretim programları öğrenciye en uygun dil seviyesini sunabilir ve tekrar eden hatalar durumunda bile sabırsızlık gösterip öğrencinin motivasyonunu kırmaz (Grießhaber, 2002: 49). Bu yönüyle bilgisayarların veya daha geniş tabiriyle bilgi teknolojilerinin günümüz eğitiminin en önemli yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı teoriye uyum sağlamakta önemli bir rol üstlenebileceği söylenebilir. Zira Blurton (1999) modern yapılandırmacı teorinin eleştirel düşünme, problem çözme, otantik öğrenme deneyimleri, bilginin sosyal müzakeresi ve işbirliği kavramlarını ve öğretmenin rolünü bilgi sağlayıcıdan öğrenme yardımcılığına çeviren pedagojik yöntemleri vurguladığını; yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinin ise "bireysel hızda, bireysel kontrollü ve problem odaklı" öğrenme süreçlerini içerdiğini ifade etmiştir (akt. Bodomo, 2010: 255). Bodomo ise yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturan bilim adamlarının çalışmalarından özetle bu yaklaşımın temel ilkelerini şu şekilde açıklamıştır (Bodomo, 2010: 255):

- Öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif bir rol oynar (Bruner).

- Öğrenciler “verilen bilgi” yoluyla değil “tecrübe” yoluyla kendi bilgilerini inşa ederler (Piaget, Bruner).
- Öğretmenler yalnızca kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeli ve öğrencileri yeni bilgileri kendi kendilerine keşfetme konusunda cesaretlendirmelidir (Bruner).
- Öğrenme kültürel içeriğin rolünün vurgulandığı bir çevrede meydana gelen sosyal bir aktivitedir (Dewey, Vygotsky).

Sınıfta teknolojiyi kullanmanın önemli bir diğer faydası onun öğrencileri motive etme potansiyeli ve öğrenmeye karşı olumlu yaklaşım oluşturmasıdır. Teknoloji, yeniliği ile sınıfa getirdiği heyecana ilaveten, oluşturduğu çeşitlilik ve beraberinde getirdiği yeni tecrübelerle öğrencilerde oldukça fazla ilgi uyandırır ve öğretmene iletişimsel aktiviteler için anlamlı bir ortam hazırlama ve öğrencilerine otantik ve gerçekçi tecrübeler yaşatma imkanı tanır. Buna ilaveten teknoloji sayesinde bir araya getirilen metin, resim, ses –ve elbette görüntü- kombinasyonları alıcı dil becerilerini (“receptive language skills” terimi dili öğrenme becerilerini; “expressive language skills” ise dili kullanma becerilerini ifade etmektedir.) geliştirmek, sınıf içi tartışmalara ilham vermek, öğrencilerin hedef dil becerilerini ortaya çıkarmak ve öğrencileri derse katarken farklı öğrenme yöntemlerini harekete geçirmek için kullanılabilir. Her ne kadar öğretim teknolojisi kullanmanın zorlukları olsa da (özellikle kastedilen teknoloji bilgisayar olduğunda temel bilgisayar becerilerinin öğrencide bulunmaması ya da öğrencilerin bilgisayara ve/veya internete ulaşma imkanının bulunmaması; teknik aksaklıklar, yazılım ya da donanımdan kaynaklanan problemler ya da en basitinden bu teknolojileri kullanırken elektriğin kesilmesi vs.) ortaya çıkardığı faydalar zorluklarını çok geride bırakan teknoloji mümkün olduğunca kullanılmalıdır (Nemtchinova, 2007: 180-181). Evans (2009)’a göre bilgisayarın dil öğretimi ve öğrenimi amacına en iyi hizmet ettiği şekli ise gözle en az görülür olduğu halidir. Bundan kasıt, bilgisayarı mümkün olduğunca az kullanmak değil, tekrarlanan ve entegre hale getirilmiş bir kullanımla, ilgi çekici ve belirli amaçlara hizmet eden dil öğrenme aktiviteleri sağlayan bir platform haline getirerek ve ilgi odağını bilgisayarın kendisinden ziyade hedeflenen öğretme ve öğrenme amaçlarına taşıyarak onu “normal” bir kaynak haline getirmektir (Evans, 2009: 204).

Bilgisayar ortamının öğrenmeye sağladığı –tartışmaya açık olmakla beraber- en önemli katkı ise etkileşimdir ve öğrenenlerin yapmaları gereken aktivitelerle ve/veya birbirleriyle çevrimiçi şekilde etkileşimde bulunmalarına olanak tanır. Hatta bilgisayar ve ağ teknolojisinin sağladığı etkileşim ve iletişim olanakları öğrenme sürecinde fikirlerin paylaşımının yanı sıra öğrencilerin aktif katılımına da olanak tanıması nedeniyle bu teknolojiye geleneksel basılı kaynaklara karşı bir üstünlük sağlamaktadır. Ucu bucağı bulunmayan ve sürekli genişlemeye devam eden bir kaynak denizi olan internet sağladığı bilgi ve özgün metinlerle dil öğretmenleri ve öğrenenler için hem motivasyon hem de etkileşimli gerçek dünya ortamında keşfederek öğrenme imkanı sağlamaktadır. Dahası multimedya öğrenme uygulamalarında grafik, fotoğraf, video, animasyon ve ses öğelerinin bir araya getirilmesi durum merkezli dil öğrenimi ve hedef kültürün öğrenenlere tanıtılmasında gerçek hayat benzeri senaryoların yeniden oluşturulmasına ya da bunların canlandırılmasına olanak tanır. Chan ve Kim (2004)'e göre bilgisayar teknolojileri öğrencilerden gelen talebe göre (örneğin kelime açıklamaları, ifade listeleri, görev süreciyle ilgili ipuçları ve stratejiler, öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi ve dilbilgisi kuralları) etkileşimli yardım sağlayarak öğrenenlere göre farklılaşmaya olanak sağlayan dil öğrenme görevleri oluşturmayı kolaylaştırır. Bu durumun öğrencileri görev sürecinde daha bilinçli bir yaklaşım ve kendi öğrenmeleri konusunda daha yansıtıcı bir farkındalık oluşturma konusunda cesaretlendirdiğini ifade ederler. Bu durum ise yapılandırmacıların öğrenenler arasında meta-bilişsel farkındalık geliştirilmesi ve bilgi yapılandırma sürecine daha fazla odaklanılması yönündeki çağrılarıyla uyumludur (Chan & Chen, 2011: 194-196). Öğretmenler ve aileler öğrenmenin gerçekleşmesi için bilginin dış kaynaklara bağımlı olmadan içselleştirilmiş bir biçimde zihinde bulunmasının gerekliliğine inanırlar, bu nedenle de öğrencilerin sınavlarda ders kitabı, hesap makinesi vs. kullanmalarına izin verilmez. Ancak, bilmenin ölçüsünün gerekli bilgiye nasıl ve nereden ulaşılacağını bilmek olduğu bilgi teknolojileri dünyasında bunun tam tersi doğrudur. Sosyal ağlar, Google ya da mobil GPS araçları "biliş" kavramının insanlar ve ağlar arasında nasıl dağıtıldığına canlı bir örnek teşkil etmektedir (Collins & Halversont, 2010).

Teknolojiyi öğretime entegre eden elektronik öğrenme (e-öğrenme) başlangıçta pek çok kurum tarafından fiziki sınıfları ortadan kaldırıp sınırları olmayan bir öğrenme ortamı sağlayarak eğitimin öğrencilere ulaştırılma şeklini

dönüştürebilecek, zaman ve para tasarrufu sağlayacak bir yöntem olarak görülmüş, ancak tecrübeler bu görüşte bazı değişiklikler meydana gelmesine neden olmuştur. Deneyler, bu yöntemin hem zorlayıcı hem de maliyetli; öğretmenlerin bu yöntemin potansiyelini tam olarak anlayıp anlamadığının belirsiz ve onların bu konuda öğrenmesi gereken daha pek çok şey olduğunu; öğretmen ve öğrencilerin rollerinde çok çarpıcı değişiklikler olduğunu, öğrenmenin sunulması için seçilen yazılımın tasarımının meydana gelen öğrenmenin doğasını radikal bir biçimde etkilediğini ve elektronik ortamda ihtiyaç duyulan pedagojilerin normal sınıflarda başarı ile çalışanlardan oldukça farklı olduğunu ortaya koymuştur (Zajda & Gibbs, 2009: 5). Üstelik e-öğrenme –genel inanışın aksine- pahalıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşmanın maliyetleri son yıllarda ucuzlamış olsa da e-öğrenmenin uygulamaya konması için gerekli yatırım gerek bilgisayar, donanım ve yazılım gibi altyapısal gerekse eğitim ve destek, bakım, elektrik, internet bağlantısı gibi dolaylı maliyetlerle sanılandan daha maliyetli bir yatırımdır (Nijenga & Fourie, 2010).

E-öğrenmenin sosyal ve teknolojik değişikliklerle başa çıkabilmesi, karmaşık öğrenme, ileri derecede esneklik ve öğrenmeyle çalışmayı entegre edebilme yönünde ilerleyebilmesi için üç kritik şartı sağlaması gerekmektedir. İlk olarak, entegre edilmiş e-öğrenme başarılı olabilmek için pedagojik, teknik ve organizasyonel unsurları dikkate almalıdır. İkincisi, e-öğrenmenin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğini arttırmak için net-merkezli eğitimle yüz yüze eğitimi, basılı bireysel çalışma materyallerini ve diğer araçları harmanlayan bir sistem yaklaşımı gereklidir. Çünkü, e-öğrenme basitçe diğer yöntemlerin yerini alamaz ancak daha geniş bir eğitim sisteminin parçası olarak görülmelidir. Son olarak, entegre e-öğrenme karmaşık becerileri öğrenmesi ve çeşitliliği giderek artmakta olan gerçek dünya durumları ve içeriklerine transfer etmesi gereken ve çok farklı altyapılara sahip olan öğrencilere yardımcı olabilmek için daima öğrenci odaklı olmalıdır (Jochems, Merriénboer, & Koper, 2004: 2).

Giderek artan öğrenci sayıları ve azalan kaynaklarla başa çıkmanın bir yolunu arayan yükseköğretim kurumlarının çözüm olarak eğitim teknolojilerine yönelmeleri oldukça doğaldır ve baytlar ve modemler tuğla ve sıvanın yerini alırken uzaktan eğitim ve internet tabanlı eğitim geleneksel üniversitelerin doğasını değiştirmektedir (Musumeci, 2002: 154). Garrison ve Kanuka özellikle yükseköğretimde giderek artan

metin-tabanlı asenkron internet teknolojisini yüz yüze öğrenme ile birleştirme –ki genellikle karma öğrenme (blended learning) olarak adlandırılmaktadır- trendine vurgu yapmış; bu eğitimin üniversitelerin gelecek birkaç yıldaki teknolojik gelişmeler karşısında etkili ve düşük riskli bir pozisyon almalarına imkan tanıyacağını öngörmüşlerdir. İnternet bilgisi ve iletişim araçları hem yer ve zaman esnekliğine hem de "sınırsız eğitim" söyleminin gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu durum "kampüste eğitim kavramının ölmesine neden olmamakta; yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi yükseköğretimin amaçlarına en uygun şekilde nasıl kullanabileceğimizi anlamamızı sağlamaktadır (Garrison & Kanuka, 2004).

Unutulmamalıdır ki teknolojiyi benimsemek ve uygulamaya koymak yalnızca kaynak değil aynı zamanda sürekli çaba gerektirmektedir. Eğitimcilerin büyük bir kısmı teknolojiyi öğretimin içine entegre etmek için gerekli çabayı ancak bunun sonucunda öğrencilerin öğrenme çıktılarında kayda değer bir artış olması durumunda ortaya koyacaktır. Bu nedenle, teknolojiyi eğitimdeki değişimin bir parçası haline getirmek için teknolojinin geliştirebileceği öğrenme çıktılarını ve bu gelişmenin uygulamada gerçekleştirilebilmesi için gerekli koşulları anlamak gerekmektedir (Means, 2010). Gerekli koşullardan bir tanesi şüphesiz değişen öğretmen rolüdür. Chang (2004) öğretmenlerin teknoloji tarafından değiştirilen ve/veya geliştirilen rollerini açıklarken, tipik öğretmen rollerine ilaveten bir başlık açmış ve bu başlığa "teknik destek sağlama" (bkz. Tablo 4) ismini vermiştir. Buna göre (Chang, 2004):

Tablo 4. Teknoloji Tarafından Getirilen Yeni Öğretmen Rolü

Öğretmenin Rolü	**Sorumlulukları**	**Katkısı**
Teknik Destek Sağlama	-Temel çevrimiçi beceriler konusunda öğrencilere rehberlik etme -Öğrencilerin çevrimiçi erişime katılamama sorununu çözmelerine destek olma	-Teknolojik problemlerle ilgili kaygıları azaltmak -Öğrencilere verilen destek hizmetlerinin geliştirilmesi

	-Dersin bulunduğu internet sayfasına yönlendirmede yeterli bilgiyi sunma -Elektronik öğrenme ortamındaki belirli kaynakları tespit etmelerinde öğrencilere yardım etme -Ders materyallerini yükleme ya da indirme -Çevrimiçi tartışma platformlarına mesajlar yollama -Teknolojik problemler okul ya da öğretmen tarafından çözülemediğinde öğrencileri diğer kaynaklara yönlendirme	-Öğrencilerin rahatlık düzeyini arttırmak -Öğrenme etkinliğini ve verimliliğini arttırmak

Burada çok önemli bir nokta da yalnızca öğretmenin değil aynı zamanda öğrencinin de rolünün değiştiğidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), öğrenmeyi bilişsel ve etkileşimli bir süreç olarak görürken öğretimi aktarım modunda ve öğrencileri bir aktarımın pasif alıcıları olarak görmez, tam aksine öğrenciler aktif katılımcılardır. Tam bu noktada BİT, BİT tabanlı araştırma gerektiren aktiviteler vasıtasıyla öğrencilere yeni anlayışları yapılandırma imkanı tanıyarak keşif temelli ve problem merkezli öğrenmede güçlü bir araç haline gelir (Pachler, 2007: 94). Collins ve Berge (1996)'e göre bu değişim 90'lı yıllarda başlamış ve öğrenen rolündeki önemli değişiklikler arasında bilgiyi almaktan ziyade yapılandırmak, bilginin kullanımına odaklanmak, olguları ezberlemek yerine problemleri çözmek, kendi sorularını sormak ve geliştirmek ve bunlara cevaplar aramak, pek çok kaynaktan hem "bağımsız ve tek başına" hem de başkalarıyla ve grup içerisinde çalışabilmek sayılmıştır (akt. Pachler, 2007: 94).

Eğitimde teknolojiden faydalanmanın en güncel örneklerden birisi "Moodle" adı verilen ve bugünlerde en hızlı gelişen ücretsiz açık kaynak kodlu sanal öğrenme ortamlarıdır. Açık kaynak kod, internet sitesinde kullanılan kodların kullanıcılarca değiştirilebildiği ya da dağıtılabildiği anlamına gelmektedir. Sanal öğrenme ortamları ise, yukarıda da bahsedildiği gibi, çevrimiçi bir öğretim ve öğrenme ortamıdır.

Moodle, bireylerin yeni bilgileri -genellikle başkalarıyla etkileşim halinde gerçekçi problemleri çözerek edindikleri- tecrübeleri aracılığıyla hali hazırda bildikleri ile karşılaştırarak öğrendikleri (bilgiyi yapılandırdıkları) fikrine dayanan yapılandırmacılık ile bireylerin gerçek durumlarda etkin dil kullanıcıları olmalarını sağlamayı hedefleyen iletişim odaklı dil öğrenimini yöntemini sentezler. Moodle, dil öğretiminde tek bir şekilde kullanılmamaktadır; bazı öğretmenler materyallerini depolamak için kullanırken, diğerleri sınıfta yapılan işlere ek olarak bir kısa sınav (quiz) oluşturmak, not defteri tutmak, yüz yüze dersi olmasına rağmen kursun unsurlarını bir arada tutmak ve öğrenci kullanımını ve gelişimini takip etmek amacıyla dersin temelini Moodle üzerine kurmak ya da hiç yüz yüze gelmeden tamamen çevrimiçi bir ders işlemek amacıyla kullanılabilmektedir (Stanford, 2009: 7-10).

Modern eğitimin ilgisi öğretmenin nasıl daha iyi öğretebileceğinden öğrencinin nasıl daha iyi öğrenebileceği fikrine kaymış durumda; eğitimde de amaç, içinde bulunduğumuz çağın kimilerine göre baskın özelliği kimilerine göre ise hastalığı olarak görülen "bireyselleşmeye" uygun olarak her bir öğrencinin kendi kendine öğrenmesi, öğretim sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, bilgiye öğretmen dışında basılı ve yazılı ama özellikle çevrim içi kaynaklardan ulaşabilmesi ve ulaştığı bilgileri doğru-yanlış/gerekli-gereksiz ayırt edebilmesi bir başka deyişle teknolojik okur-yazar olabilmesi gibi etkileşimli hedeflere doğru değişmiş ve değişmeye de devam etmektedir. Bu hedeflere uygun olarak öğretmen de bilgi kaynağı olmaktan çıkıp bilgiye rehberlik eden rolüne bürünmeye zorlanmaktadır. Öğretmen için ışıkların altından çıkıp kameranın arkasına geçmek kulağa hoş gelmese de öğretmenin asıl amacı olan öğrencilerin hedef davranışları ve bilgileri edinmeleri bu şekilde daha başarılı olacaksa şüphesiz buna uyum sağlanacaktır.

Doğası tam olarak anlaşılamayan yabancı ve/veya ikinci dil öğreniminde çağın gerektirdiği şekilde öğrencilere yol göstermek için ulaşılabilir durumda olan tüm destek unsurları kullanılmalıdır. Genç ya da yaşlı neredeyse herkesin hayatında teknolojinin ne kadar büyük bir yer kapladığı düşünüldüğünde dil öğrenmek isteyen öğrencilere hayatlarında zaten önemli bir yer tutan teknolojiyi kullanarak yol göstermek, motivasyonlarını arttırmak ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamak için etkili bir yöntem olabilir. Ayrıca teknoloji çağında zaman

herkes için yetersiz hale gelmeye başlamıştır. Okullarda da durum çok farklı değildir. En basitinden son yüzyıldaki bilgi birikimimizin bir önceki yüzyılın kaç katına çıktığını düşünüp öğrencilerin okulda geçirdiği zamanın çok da artmadığını göz önünde bulundurduğumuzda okulların bilginin aktarımı konusunda zaman açısından ne kadar yetersiz kaldığını anlayabiliriz. Öğrencilerin okulda geçireceği zamanı arttırmak hem motivasyonu düşürüp hem de eğitim maliyetlerini arttırabileceğinden en mantıklı çözümlerden biri öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zamanın bir kısmını okula ayırmalarını sağlamak olabilir. Üstelik sosyal medya kavramı hayatımıza girdiğinden beri öğrenciler ile öğretmenlerin okul dışı iletişimleri artmış ve okul dışı öğrenme için oldukça uygun bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Öğretmen ortaya çıkan bu yeni öğrenme ortamını bir fırsata çevirip doğru şekilde kullanırsa çağın gereklerine uygun –az zamanda çok iş- bir eğitim gerçekleşebilir.

4. TERSİNE EĞİTİM (FLIPPED CLASSROOM / EDUCATION)

Doğası gereği pasif olan geleneksel eğitim (aktarma veya düz anlatım yöntemi olarak da bilinir) öğrencileri içine bilginin doldurulacağı boş kaplar olarak görür (King, 1993; akt. Shimamoto, 2012). Bilgi bir kez edinildiğinde ilişkilendirilmeden ve zaman içinde değişmeden saklanır. Geleneksel eğitim oldukça yaygın olmasına rağmen yöntemin günümüz öğrencilerini başarının bağımsız düşünme, öngörülmemiş sorunları çözme ve karmaşık olaylarla başa çıkma yeteneği olarak görüldüğü bir geleceğe hazırlamakta etkisi oldukça sınırlıdır. Bu yöntemin tersine, yapılandırmacı öğretim öğrenmeyi içinde öğrencilerin mevcut bilgi ve tecrübelerini yeni materyali anlamada bireysel bir araç olarak kullandıkları aktif ve sosyal bir süreç olarak görür. Öğretmenler de yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarına entegre etmek için sınıf içi zamanı işbirlikçi öğrenme aktiviteleri yapmaya ayırabilmek amacıyla teknolojiyi kullanarak konu anlatımını sınıfın dışına çıkarmaya imkan veren "Tersine Eğitim (TE)" yöntemini uygulamaktadır. Bu yöntem, öğrencileri öğretim sürecine dahil etmek amacıyla geleneksel yöntemdeki doğrudan anlatımla aktif öğrenmenin faydalarını bir araya getirir (Shimamoto, 2012).

TE (güncel alanyazındaki haliyle) Woodland Park Lisesi kimya öğretmenleri Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından 2008 yılında derse gelemeyen

öğrenciler için uygulanmış; bu amaçla adı geçen öğretmenler dersleri, uygulamaları ve dipnot açıklamaları bulunan slayt gösterilerini kaydetmek için canlı video kayıtları ve ekran kaydı yazılımları kullanmış ve öğrencilerin bunları izlemesi ve okuması için yayınlamışlardır (Hamdan, McKnight, McKnight, & Arfstorm, 2014). Bergmann ve Sams (2012), öğretmenin TE kullanarak öğrenciler not alırken iki saat boyunca ders anlatması gerekmediğini, sınıf içi zamanın artık ders anlatımı için kullanılmadığını bunun yerine aktiviteler ve problem çözmeye ayrıldığını ifade etmişlerdir (Acton & Knorr, 2013; Roach, 2013; Tucker, 2012; akt. Jamaludin & Osman, 2014).

Lega vd. (2000) sınıfı tersine çevirmenin geleneksel olarak sınıfın içinde meydana gelenlerin sınıfın dışında, sınıfın dışında olanların da sınıfın içinde olması anlamına geldiğini ifade etmişlerdir (akt. Bishop & Verleger, 2013). Bu tanım "tersine" kavramının mantığını yakalasa da araştırmacıların " tersine eğitim" olarak adlandırdıkları yöntemi tam olarak açıklamamaktadır. Tersine eğitim ismi genellikle net-tabanlı asenkron video dersler ve kapalı uçlu problemler ve kısa sınavlardan oluşan aktiviteleri kullanan derslere verilmektedir. Oysa geleneksel yöntem kullanan pek çok derste bunlar öğrencilerin alabileceği eğitimin bütününe karşılık gelmektedir. Tersine eğitim, aktivitelerin yeniden düzenlenmesinden ziyade öğretim programının genişletilmesi anlamına gelmektedir. Bu iki tanımın sadeleştirilmiş halini Tablo-5'de görülebilir.

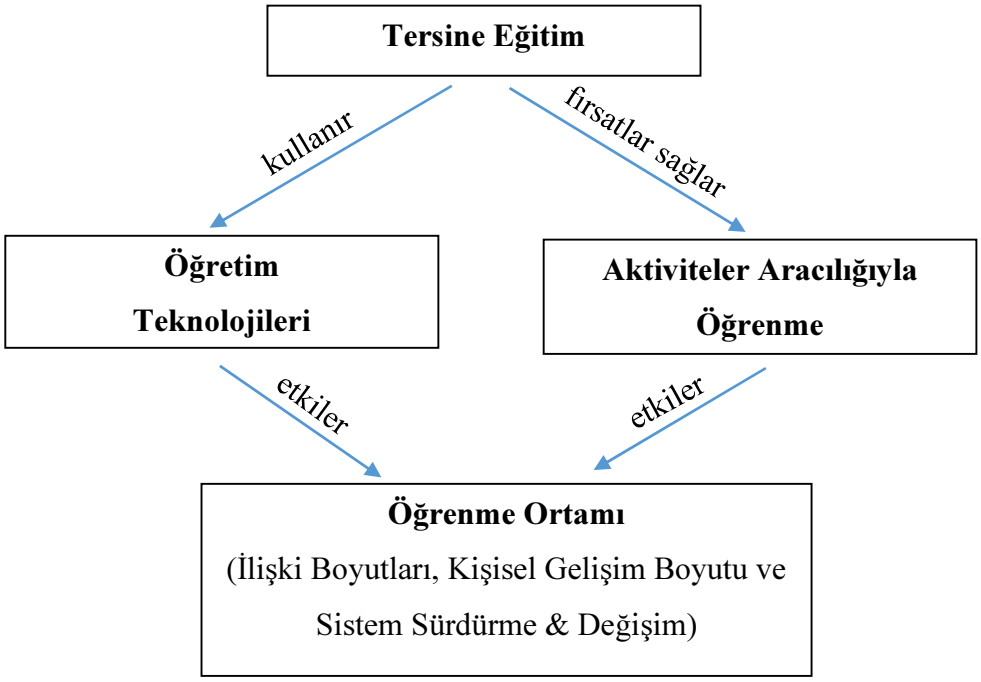
Tablo 5. 2000'lerin Başında ve Günümüzde Tersine Eğitim

Tersine Eğitim	Sınıf İçinde	Sınıf Dışında
Geleneksel (Eski) Yöntem (Inverted)	Konu Anlatımı Alıştırmalar & Problem Çözme	Alıştırmalar & Problem Çözme Video Konu Anlatımı
Modern Yöntem (Flipped)	Soru & Cevap Grupla/Açık Uçlu Problem Çözme	Video Konu Anlatımı Kapalı Uçlu Kısa Sınavlar & Uygulama Alıştırmaları

Şekil 2. TE'nin Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Yönleri

Bishop ve Verleger (2013) tersine eğitimi iki parçadan oluşan bir eğitim yöntemi olarak tanımlamışlardır: Sınıf içinde interaktif öğrenme aktiviteleri ve sınıf dışında doğrudan bilgisayar temelli bireysel öğretim. Onlara göre –Şekil 2'de görüldüğü üzere- tersine eğitim doğrudan öğretimi içeren öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (ki bunlar bilgisayar ve internet teknolojisi kullanılarak videolar aracılığıyla otomatik hale getirilir) ile sınıf içi etkileşimli aktiviteleri içeren öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini bir araya getirmektedir (Bishop & Verleger, 2013).

Strayer (2007) TE yönteminin kavramsal çerçevesini Şekil 3'te açıklamıştır. Buna göre ders içeriğinin sınıf dışında sunulması amacıyla öğretim teknolojilerinin yaygın kullanımı (sol-aşağı doğru giden ok) TE yönteminin merkezinde yer alır. Sınıfta aktif öğrenme (sağ-aşağı doğru giden ok) bu yöntemin gerekli bir diğer özelliğidir. Bu iki odak noktası öğrencilerin öğrenme ortamlarını temelden etkilemektedir (şeklin altında bir araya gelen iki ok) (Strayer, 2007).



Şekil 3. Tersine Eğitimin Kavramsal Çerçevesi

TE nedir ve ne değildir? sorusuna Bergmann, Overmyer ve Wilie (2011) de şu şekilde yanıt vermişlerdir:

- TE ne değildir?:
  - Çevrimiçi videolarla eş anlamlı değildir. TE dendiğinde pek çok insanın aklına gelen videolardır. Buradaki en önemli nokta yüz yüze (sınıfta) geçen zaman diliminde meydana gelen etkileşim ve anlamlı öğrenme aktiviteleridir.
  - Öğretmenlerin yerine videoları koymak değildir.
  - Çevrimiçi bir ders değildir.
  - Bir sistem olmadan çalışan öğrenciler değildir.
  - Bütün bir dersi bilgisayar ekranına bakarak geçiren öğrenciler değildir.
  - Tek başlarına çalışan öğrenciler değildir.
- TE nedir?:
  - Öğretmenler ve öğrenciler arasında artan etkileşim ve bire bir iletişim zamanıdır.

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları bir ortamdır.
- Öğretmenlerin "sahnedeki başrol" değil "kenarda bekleyen rehber" oldukları bir sınıftır.
- Doğrudan anlatım yöntemini yapılandırmacı öğrenmeyle harmanlamaktır.
- Hastalık ya da sportif aktivite veya okul gezisi gibi ders dışı aktiviteler nedeniyle derse gelemeyen öğrencilerin geride kalmadığı bir sınıftır.
- İçeriğin, tekrar etme ya da geliştirme amacıyla kalıcı olarak saklandığı bir sınıftır.
- Bütün öğrencilerin kendi öğrenmelerine dahil oldukları bir sınıftır.
- Bütün öğrencilerin bireyselleştirilmiş bir öğretim alabildikleri bir sınıftır.

TE'nin tanımını "Flipped Learning Network (FLN)" tarafından ise şu şekilde yapılmıştır: TE, doğrudan konu anlatımının grupla öğrenme ortamından (yani sınıftan) bireysel öğrenme ortamına taşındığı ve grup ortamının (yani sınıfın) öğrencilerin içeriği uygulamaya koydukları ve konuyla ilgili yaratıcı katılım gösterdikleri bir süreçte öğretmen tarafından rehberlik hizmetleri sunulan dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştüğü bir yöntemdir. FLN, yönteme ismini veren İngilizce "FLIP" kelimesinin ilk harflerine atıfta bulunarak TE'nin özelliklerini de şu şekilde açıklanmıştır: i) Esnek ortam ("F"lexible Environment) yöntemin öğrencilere nerede ve ne zaman öğrenecekleri konusunda sağladığı esnekliğe vurgu yapmaktadır; ii) Öğrenme kültürü ("L"earning Culture), öğretmenin temel bilgi kaynağı olduğu geleneksel yöntemden öğrenci merkezli yaklaşımlara geçisi ifade eder. Öğrenciler kendi öğrenmelerine, bireysel olarak anlamlandırabildikleri bir şekilde dahil oldukları ve kendi öğrenmelerini değerlendirebildikleri için bilginin yapılandırılmasına aktif olarak katılırlar; iii) Kasıtlı (Sağlanan) İçerik ("I"ntentional Content), eğitimcilerin yalnızca eğitim sürecindeki akıcılığa değil aynı zamanda öğrencilerin kavramsal anlayışlarını nasıl geliştirebileceklerine odaklanmalarıyla ilgilidir. Eğitimciler neyi

öğretmeleri gerektiği kadar öğrencilerin hangi materyalleri kendi başlarına inceleyeceklerini de düşünürler. iv) Profesyonel Eğitimci ("P"rofessional Educator) ise TE uygulanan sınıflarda öğretmenlerin sorumluluğunun geleneksel yöntemle eğitim yapılanlara göre daha fazla olduğuna yapılan bir vurgudur. TE uygulayan profesyonel eğitimciler öğrencilerini ders süresi boyunca izlemek ve ihtiyaç duyduğu her an dönüt sunmak ve öğrencilerin yaptıkları çalışmaları değerlendirmek zorundadır. Bu tür eğitimciler uygulamalarını geliştirmek için birbirleriyle iletişim halindedir, yapıcı eleştiriye açıktır ve sınıfta kontrollü kaosa tölerans gösterirler. Profesyonel eğitimciler TE ile sınıfta daha az gözle görülür bir role bürünseler de bu tür eğitimin yapılabilmesi için gerekli "katkı maddesi" olmayı sürdürürler (FLN, 2014).

Bergmann ve Sams (2012)'e göre geleneksel yöntemde öğrenci sınıfa bir önceki akşam yapmak zorunda olduğu ödevle ilgili kafası karışmış bir şekilde gelir. Dolayısıyla, dersin ilk 25 dakikası ısınma aktiviteleri ve öğrencilerin kafasındaki (bir önceki konunun ödevleri ile ilgili) sorunların çözülmesine ayrılır. Daha sonra yeni konunun anlatımı 30-45 dakika arasında bir zaman alırken tüm bunlardan sonra geriye kalan zaman bağımsız alıştırma çözümleri ya da laboratuvar aktiviteleri için kullanılır. Tersine eğitimde ise zaman tamamen yeniden yapılandırılır. Öğrencilerin aklında yine sorular vardır ancak bu sefer önceki gün izledikleri konu anlatımlı video ile ilgilidir. Bu yüzden dersin ilk birkaç dakikası bu soruların cevaplanmasına ayrılır; bu da yanlış anlaşılmaları uygulamaya konmadan düzeltme imkanı tanır. Geriye kalan zaman ise uygulamalı alıştırmalara ve/veya yönlendirilmiş problem çözme aktivitelerine ayrılır (bkz. Tablo 6) (Bergmann & Sams, 2012: 14).

Tablo 6. Geleneksel Eğitim ile Tersine Eğitimde Sınıf İçi Zamanın Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf		**Tersine Eğitim**	
Aktivite	**Süre**	**Aktivite**	**Süre**
Isınma aktiviteleri	5 dk.	Isınma aktiviteleri	5 dk.
Bir önceki günün ödevinin gözden geçirilmesi	20 dk.	Video ders hakkında soru cevap	10 dk.

Yeni içeriğin sunulması	30-45 dk.	Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi	75 dk.
Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi	20-35 dk.		

Evde video konu anlatımları ve sınıfta yapılan aktiviteler tersine eğitim uygulamasının tanımlayıcı özellikleridir ki bu aynı zamanda (2000'li yıllarda) "ters yüz edilmiş sınıf (inverted classroom)" olarak da adlandırılmaktadır (Lage, Platt, & Treglia, 2000; Lage & Platt, 2000). Kachka (2012) ise sınıfta geçen zaman diliminde artan öğretmen-öğrenci etkileşiminin TE'nin başarısını şekillendiren öğe olduğunu belirtmiştir, çünkü içeriğin iletilmesiyle alıştırma yapılan zamanın yer değiştirmesi eğitimde yeni bir olay değildir ancak yeni teknolojiler sayesinde bu durum yeniden tanımlanmakta ve geliştirilmektedir. Ancak, Johnson (2013) çalışmasında tersine eğitimin bir pedagoji değil yaklaşım olarak görülmesi gerektiğini ve eğitimcilerin öğretim programıyla ilgili ihtiyaçlarını karşılamak için TE stratejilerini test etmeye devam ettiklerini belirtir (akt. Larsen, 2009).

TE fikri öğretim programının zor ve önemli noktalarını irdelemek ve ileri öğrenme tasarımlarına olanak tanımak için kullanışlı bir stratejidir; öğretmenlere ve öğrencilere içeriği genel olarak gözden geçirme ve aynı zamanda içeriğin ayrıntılarına odaklanma konusunda bir denge kurabilme konusunda yardımcı olur (O'Toole, 2013). Kordyban ve Kinash (2013)'a göre ise TE basittir; öğretmenin rolünü içerik aktarıcı bir araçtan öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı haline dönüştürmektir. Bu öğrenme felsefesinde, çok değerli olan yüz yüze sınıf içi eğitim zamanı içeriğin sunulması yerine yakında bir öğretmenin bulunmasının daha iyi olacağı öğrenme aktivitelerine ayrılır. Öğrencinin sınıfa, derse hazırlanmış şekilde gelmesi yeni bir fikir değilken (kalitesi ve miktarı giderek artan) çevrimiçi kaynaklara ulaşabilme, kaynak oluşturmak için geliştirilen yeni araçlar, çevrimiçi işbirliği ve ağlar sayesinde fikirlerin ve içeriklerin giderek artan bir biçimde paylaşılması gibi nedenlerle son zamanlarda dijital eğitim devriminin spot ışıkları altında yerini (yeniden) almıştır. Bu yöntemle ilgili kaygı uyandırabilecek bir nokta öğrencilerin sınıfın dışında üzerlerine düşen

görevi yaptıklarından nasıl emin olunacağıdır (Kordyban & Kinash, 2013). Bergmann ve Sams (2012) tersine eğitim yönteminin iki büyük problemi olarak görülen öğrencilerin video dersleri izleyip izlemediğinden nasıl emin olunacağı ve izlemeyen öğrencilerin sınıfta ne yapacağı konularında kendi yaptıkları uygulamaları açıklamışlardır. Buna göre, öğrencilerin videoları izlediklerinden emin olmak için öncelikle kullanıcı adı ve şifre ile girilen bir internet sayfasından öğrencilerin videoları izlemelerini, böylece izlemeyenleri tespit etmeyi düşünmüşler; daha sonra ise çok daha basit bir yöntemi, "öğrencilerin videoları izlerken tuttukları notları incelemeyi" –ki bu kağıt üzerine alınmış notlar olabileceği gibi çevrimiçi blog sitelerine gönderilen ya da doğrudan öğretmenlere e-posta ile iletilen notlar da olabilir- kararlaştırmışlardır. Dahası her bir öğrenciden sınıfa izledikleri video konu anlatımı ile ilgili "ilginç" bir soru hazırlayarak gelmelerini istemişlerdir. Böylece henüz dersin başında, bütün öğrenciler tuttukları notlar ve hazırladıkları sorular vasıtasıyla öğretmenle oldukça güçlü bir etkileşime girerler. Videoları okulun dışında izlemeyen öğrenciler için ise geleneksel yönteme oldukça yakın bir yaklaşım devreye girer. Sınıfa hazırlıksız gelen bu öğrenciler için sınıfın arka tarafında iki adet bilgisayar vardır ve öğrencilere videoları "derste" izleme imkanı tanınır. Bu durumdaki öğrenciler öğretmenin bire bir yardım ve rehberlik sağladığı uygulama (geleneksel yöntemdeki "ödev") aşamasına katılamazlar ve tersine eğitimde bütün ödevler sınıfta yapıldığından ancak videoları sınıfta izleyen öğrenciler buna katılamayacağından ödevlerini evde yapmak durumunda kalırlar. Öğrenciler ödev yaparken öğretmenin bir kaynak olarak yakınında bulunmasının bir avantaj sağladığını kısa zamanda anlayacak ve öğretmenleriyle birlikte oldukları zamanı mümkün olduğunca faydalı bir şekilde kullanmak isteyeceklerdir. Bergmann ve Sams'e göre bu durum öğrencilerinin bir çoğu için iyi bir motivasyon aracı olmuştur (Bergmann & Sams, 2012: 97-98).

Tersine öğretimi uygulayan öğretmenlerin neredeyse hepsi yöntemi farklı kılan şeyin başlı başına öğretim videoları değil bunların daha geniş bir yaklaşıma nasıl entegre edildiği olduğunu ifade etmektedir. Bergmann, video derslerin en önemli katkısının son derece insancıl olduğunu ifade etmiştir: "Artık öğrencilerle bire bir ilgilenmek için zamanım var. Her bir sınıftaki her bir öğrenciyle her gün konuşabiliyorum." Bu yöntemle geleneksel sınıflardaki etkileşimler de tersine

dönmektedir. Geleneksel sınıflarda en dışa dönük ve konuyu iyi kavramış öğrenciler soru sorarken, bilgiyi edinmeye uğraşan diğerleri sınıftan kopabilir. Bergmann bu noktada artık ödev yaparken pes etmeyip sınıf içinde zorlayıcı problemlerle mücadele eden öğrencilere daha fazla zaman ayırabildiğini ifade etmiştir (Tucker, 2012).

Öğretmenler TE yöntemini pek çok farklı yolla uygulasalar da (Hughes, 2012), içerik temelde aynıdır (Bergmann ve Wilie, 2012; Berrett, 2011; Talbert, 2012; akt. Davies, Dean, & Ball, 2013). Doğrudan öğretim yapılandırmacı öğrenme pedagojileri ile harmanlanarak bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenmeye olanak tanınır. Öğrenme sınıfla sınırlandırılmaz; öğrenciler kendilerine uygun hızda ilerlerler ve çabalarını bireysel olarak ihtiyaç duydukları noktalara yönlendirirler. Öğrencilerden kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları beklenir. Öğretmenin rolu ise sınıf içi zamanı düzenleyen bir ders sorumlusundan ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilecek asenkron öğrenme kaynakları sağlayan bir ders sorumlusuna dönüşür ve etkili TE sınıflarının bazı ortak özellikleri vardır: (1) Öğrenciler pasif dinleyicilerden aktif öğrenenlere dönüşürler, (2) teknoloji genellikle daha az çaba harcanmasına olanak tanır, (3) sınıf içi zaman ve geleneksel ödev zamanı yer değiştirir böylece önce ödev yapılır ve sınıf içi zaman öğrenmeyi kişiselleştirmeye yardımcı olmak için daha esnek bir hal alır, (4) içerik gerçek dünya senaryoları ile ilgili bağlamlardan oluşur, ve (5) sınıf içi zaman ya öğrencilerin özellikle zorlayıcı kavramları anlamalarına ya da yüksek seviyeli eleştirel düşünme ve problem çözme aktivitelerine katılmalarına yardım etmek için kullanılır (Bergmann, Overmyer ve Wilie, 2012). Öğrenmeyi geliştirmenin (öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamanın) bir yolu öğretimi farklılaştırmaktır. Farklılaştırmanın amacı bireysel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Öğretmenler için bireyselleştirilmiş öğretim genellikle bireysel olarak öğrencilerin becerilerini belirlemeyi, sunulan içeriğin hızında ve yoğunluğunda esneklik sağlamayı ve bireysel olarak öğrencileri için öğretimi anlamlı hale getirmeyi içerir (Keefe, 2007). Brunsell ve Horejsi (2011)'ye göre de Bergmann ve Sams'in TE modeli öğrencilerin hem sınıf içinde hem de dışında kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları bir sınıf ortamı oluşturmaktadır. Bu yöntemi kullanan öğretmenler kendilerini bilgi aktarıcısından ziyade danışman olarak

çalışırken bulmakta ve bütün öğrencilerine bireyselleştirilmiş destek sağlamak için zaman ayırabilmektedir (Brunsell & Horejsi, 2011).

Ocak (2013)'e göre TE öğrencileri GE'nin monotonluğundan kurtarır; öğrencilere derse hazır gelme ve konu anlatımını sınırsız olarak tekrar etme imkanı sunar ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlar. Bireysel farklılığı olan ve kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar TE ile en aza indirilir; sınıf içi zaman problem çözme, tartışma, pekiştirme çalışmaları gibi aktivitelere ayrılarak daha etkili bir biçimde kullanılır. Yine, öğrencilerin günlük yaşamında yoğun olarak kullandıkları tablet bilgisayar ve akıllı telefon gibi araçlar TE'de de yoğun şekilde kullanılarak motivasyonları arttırılır. Öğretmen ise öğrencilerinin ilerlemelerini daha kolay gözlemleme ve onları eksiklerini giderme konusunda yönlendirme fırsatı yakalar ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında özellikle vurgulanan "rehber" rolünü daha kolay biçimde oynayabilir. Yöntemin öğretmen için bir başka avantajı ise kuracağı sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla sınıf dışında da öğrencilerinin çalışmalarını takip etme fırsatı yakalar. Tüm bu olumlu yönlerine rağmen, Ocak yöntemin şu olumsuz yönlerine de dikkat çekmiştir: i) yeni bir uygulama olduğundan öğrencilere ve velilere dikkatli bir şekilde anlatılmadığı takdirde tepkilere neden olabilir, ii) akıllı telefon, tablet bilgisayar gibi materyaller her öğrenci de bulunmayabilir, iii) öğretmenlerin konu anlatımı videoları, ses dosyaları vs. oluşturması zaman alabilir, iv) geleneksel yönteme göre eğitim alan öğretmen sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin bireysel ya da grup çalışmaları sırasında disiplin sağlamada problem yaşayabilir (Ocak, 2013: 326-327). Fulton (2012) ise TE'nin sağladığı avantajlar arasında şunları sıralamıştır: (1) öğrenciler kendilerine uygun bir hızda ilerler, (2) öğrencilerin "ödevi" sınıfta yapması öğretmene öğrencilerinin öğrenme özelliklerini ve yaşadıkları zorlukları daha iyi anlama imkanı tanır, (3) öğretmenler öğretim programını daha kolay biçimde oluşturabilir ve güncelleyebilir ve bunu öğrencilerine 7/24 iletebilir, (4) sınıf içi zaman daha yaratıcı ve etkili bir biçimde kullanılabilir, (5) yöntemi kullanan öğretmenler artan öğrenci başarısı, ilgisi ve katılımı olduğunu belirtmişlerdir, (6) öğrenme teorisi yeni yaklaşımları destekler, (7) teknolojinin kullanımı esnek ve "21. yüzyıl öğrenme" yaklaşımına uygundur (akt. Herreid & Schiller, 2013). Herreid ve Schiller (2013) TE yöntemini uygulayan 200

öğretmenin bunlara ilaveten aşağıdaki avantajları eklediklerini ifade etmişlerdir: (8) öğrencilerle özgün araştırmalar yapabilecek daha fazla zaman ortaya çıkmıştır, (9) öğrenciler yalnızca sınıfta bulabilecekleri bilimsel donanımla çalışabilecek daha fazla zamana sahip hale gelmiştir, (10) dersi bir nedenle kaçıran öğrenciler ona her yerde ulaşma imkanına sahip olmuştur, (11) yöntem hem "sınıfta" hem de "sınıf dışında" düşünmeye sevk etmektedir, (13) öğrenciler öğrenme sürecine daha aktif biçimde katılırlar ve (13) öğrenciler bundan gerçekten hoşlanmaktadır (Herreid & Schiller, 2013).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2008 yılında yayınladığı bir raporda okullarda hızlıca sonuçları görülecek büyük değişikliklerin acilen yapılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu değişikliklerin içerisinde öğrencileri bilgi ekonomisine hazırlamak üzere yaşam boyu öğrenme ve öğrenme sürecinin kendisine vurgu yapılmasına olan ihtiyaç; öğrencilerin kabul edilebilir küresel başarıları yakalaması için genişletilmiş bilgi kaynaklarının yanı sıra biçimlendirici değerlendirmenin kullanılması ve öğrenmeyi bireyselleştirme ihtiyacı ve öğrencinin sahip olduğu potansiyelin tamamen ortaya çıkarılması konusunda eğitimcilerin bilgilendirilebilmesi için daha fazla profesyonel işbirliği ağlarının kurulmasına olan ihtiyaç bulunmaktadır (Flumerfelt & Green, 2013). Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'nin 2000 yılında yayınladığı "İnsanlar Nasıl Öğrenir" isimli rapora göre de bir alanda yeterlilik geliştirebilmesi için öğrencinin gerçek bilgiyi geliştirmesi, geliştirdiği o bilgiyi kavramsal bir çerçeve içerisinde anlaması ve yine bu bilgiyi transfer etme ve uygulamaya olanak tanıyacak şekilde organize etmesi gerekir. Buna uygun olarak TE, öğrencilerin akranlarından ve öğretmenden gelen dönütlerle bilgiyi sınıf içinde kullanmasına olanak tanıyarak yanlış anladıkları noktaları düzeltmelerine ve yeni bilgiyi etkili bir şekilde düzenlemelerine olanak tanır (Margulieux, Majerich, & McCracken, 2013). Bu teoriden yola çıkarak tersine eğitimin dört anahtar unsuru Vanderbilt Üniversitesi Öğretim Merkezi tarafından şu şekilde açıklanmış ve bunların sağlanması durumunda öğrenci öğrenmesini destekleyen bir TE'nin öğrenciye sunulmuş olacağı ifade edilmiştir (Brame, 2013):

- Öğrencilere, sınıfa gelmeden önce içerikle ilk tanışma için imkan tanıyın.

- Öğrencileri sınıfa hazırlıklı gelmeleri için teşvik edin.
- Yüksek seviye bilişsel aktivitelere odaklanan sınıf içi aktiviteler sağlayın.
- Öğrencilerin anlamalarını değerlendirecek bir mekanizma oluşturun.

Mason, Shuman ve Cook (2013) ise tersine eğitimle geleneksel yöntemi karşılaştırdıkları çalışmalarından şu tecrübeleri edindiklerini ifade etmişlerdir (Mason, Shuman, & Cook, 2013):

- Tersine eğitim, geleneksel yönteme göre daha fazla konunun işlenmesine olanak tanımaktadır. Bu durum, ders anlatımları sınıf dışında videolar aracılığıyla yapıldığından normal görülebilir. Ancak, beklenmedik sonuç şudur: öğretmen (ödev) ayarlamalarını doğru yaparsa, öğrencinin okulun dışındayken derslere harcadığı süre geleneksel eğitimden fazla olmayacaktır.
- TE, temel konulardaki öğrenmeleri tehlikeye atmamaktadır. Çalışmalarındaki TE alan öğrenciler geleneksel kısa sınav ve sınavlarda GE alan öğrencilerle eşit ya da onlardan daha iyi performans göstermişlerdir. Her ne kadar bu çalışmada problem çözme becerileri değerlendirilmediyse de, yazarlar TE alan öğrencilerin GE alanlara göre daha fazla açık uçlu problem çözme çalışması yaptıklarını ve hem öğrencilerin kendileri hem de yazarlar bu durumun öğrencileri kariyerlerine daha iyi hazırlayacaklarını ifade etmişlerdir.
- Üstteki iki tecrübeden yola çıkarak, TE'nin sınıf içi zamanı problem odaklı öğrenme gibi daha öğrenci merkezli aktivitelere ayırmaya olanak tanıdığı söylenebilir.
- Yeni herşeye olduğu gibi TE'ye karşı da bir miktar direnç görülmüştür. Ancak bu direnç sınıfın yapısına göre farklılık göstermektedir.
- TE, konu anlatım videoları hazırlanması açısından hatrı sayılır bir zaman gerektirirken; videolar çok kaliteli olmak zorunda değildir; önemli olan videoların öğrencilerce ulaşılabilir (örneğin Youtube üzerinden) ve kısa (15 dakikayı aşmayacak şekilde) olmasıdır.

- Öğretmenler TE uygulamadan önce bir takım problem odaklı öğrenme problemleri oluşturmak zorunda değildir. Sınıf içi zamanı, GE'de olduğu gibi, konuyla ilgili örnekler ve ders kitabında yer alan alıştırmalar gibi basit öğrenci merkezli aktiviteler için kullanabilirler. Önemli olan öğrencilere bildiklerini uygulamak, yanlış anlaşılmaların farkına varmak ve bu yanlış anlaşılmaları öğretmen aracılığıyla düzenletmek için fırsatlar sunmaktır.
- TE'de öğrencilere içerik yeterli miktarda sunulmalıdır. Öğrencilere her konu için bir izlenecek videolar listesi sunulmalı ve yine ihtiyaç durumunda o günkü temel kavramları daha anlaşılır hale getirmek için 5-10 dakika sürecek bir mini ders yapılmalıdır.
- TE, ders içeriğinden ya da geleneksel kısa sınav veya sınavlarda öğrenci performansından ödün vermeden sınıf içi zamanı daha fazla öğrenci merkezli aktivite yapmaya olanak tanıyacak şekilde özgürleştirmekte; öğrencileri kendi kendine öğrenen bireyler olmaları konusunda teşvik etmektedir.

Pennsylvania Devlet Üniversitesi tarafından 2011 yılında yayınlanan rapora göre TE'nin uygulandığı derslerden birinde dersten başarılı olma oranı uygulamadan önce yüzde 60-70 seviyelerindeyken uygulamadan sonra 80'in üzerine ve dersten "A" ile geçenlerin oranı da yüzde 12'den 26'ya çıkmıştır. Bir başka derste ise öğrenciler konu anlatımı videolarına ulaşabilmenin kendileri için "paha biçilemez" olduğunu ifade etmişlerdir (Pennsylvania Devlet Üniversitesi, 2011).

Ohio Devlet Üniversitesi'nde 2012 yılında "Mühendisliğin Temelleri" dersi TE yöntemiyle verilmeye başlanmıştır. Her dersin içeriği "hazırlık" ve uygulama" olarak ikiye bölünmüş, hazırlık aşaması video izleme, kitap bölümü okuma, açıklamaları takip etme ve problemler üzerinde çalışma aktivitelerinin kombinasyonlarından oluşmuş ve öğrencilerin yapıp yapmadığı bir şekilde –genellikle çevrimiçi kısa sınavlar aracılığıyla- değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu değerlendirmelerde sorular Bloom'un Sınıflandırması'ndaki alt seviyeler olan "hatırlama" ve "anlama" seviyelerinde ölçmeler yaparak öğrencilerin hazırlık aktivitelerini takip edip etmediklerini ölçmeyi amaçlamış; değerlendirme nasıl

yapılırsa yapılsın odak noktası öğretmen etrafta olmadan edinilebilecek temel beceriler olmuştur. Sınıfta ise önemli noktalara vurgu yapacak kısa (15-20 dakikayı geçmeyecek) bir konu anlatımı yapılıp; hazırlık aktivitesi olarak kısa sınav verildiyse bunun gözden geçirilmesi ve sorunlu noktaların açığa kavuşturulması ile devam edilmiş, öğrenciler ise bu aşamada sorularını sormaya teşvik edilmiştir. Bundan sonra ise "uygulama" aşaması başlamıştır. Bu aşamada, değerlendirilmeye tabi tutulmayacak sınıf içi aktiviteler ile dersin sonunda ya da daha sonra değerlendirilecek ödevler bulunur. Bu aşamada amaç hazırlık aşamasındaki aktiviteleri genişletip Bloom'un Sınıflandırması'ndaki "uygulama", "analiz" ve "yaratma/oluşturma" gibi üst düzey becerileri yakalamaktır. Örneğin, hazırlık aşamasındaki bir ödevde öğrencilere programlama ile ilgili sorular sorulurken, uygulama aşamasında öğrencilerden belirli bir görevi tamamlamak için bir program oluşturmaları istenir. Sınıfta geçen zamanda dersin sorumlusu ve asistanlar sınıfta dolaşarak sorulara cevap verir ve dönütler sağlar, öğrencilerin ilerlemelerini kontrol eder. Bu durum aşağıda Tablo 7'de özetlenmiştir (Morin, Kecskemety, Harper, & Clingan, 2013):

Tablo 7. Ohio Devlet Üniversitesi TE Uygulaması

Sınıfa Gelmeden Önce	Sınıfta	Sınıftan Sonra
Hazırlık aktivitesi: okuma, video, açıklamalar ya da problem(ler) Değerlendirme: çevrimiçi ara sınav ya da teslim edilen problem çözümü	Kısa konu anlatımı Aktiviteler Uygulama alıştırmalarına başlangıç	Uygulama alıştırmalarını tamamlama Bir sonraki derse hazırlanma

TE'nin GE'den daha iyi sonuçlar verip vermediğine dair yapılan diğer çalışmalara örnek olarak (Talbert, 2012):

- Kaliforniya Üniversitesi'nde geleneksel olarak yoğun öğretim içeren Biyolojiye Giriş dersi TE yöntemine geçmiştir. Bu yöntemde öğrenciler GE'ye göre sınav sorularında ortalama %21 artan bir başarı göstermişlerdir (Morevac, Williams, Aguilar-Roca, O'Dowd, 2010).

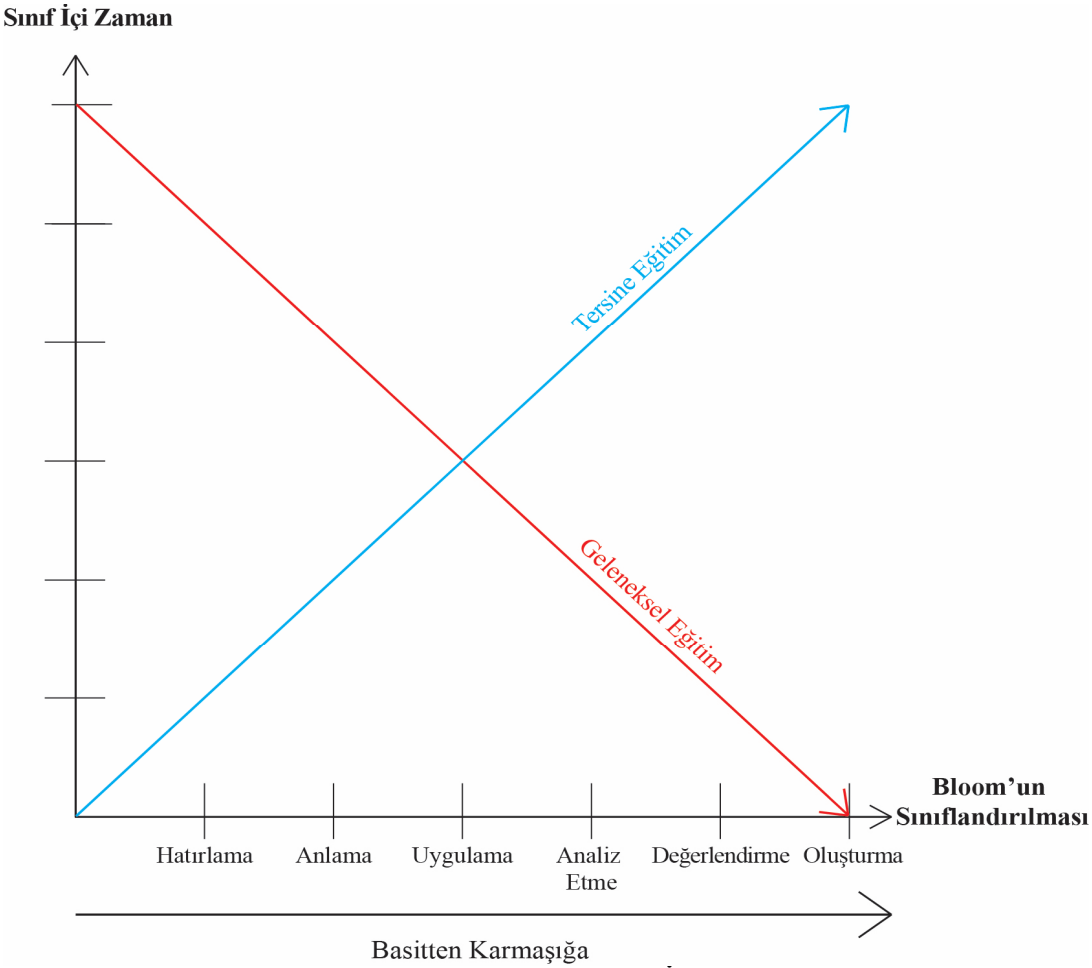
- Miami Üniversitesi'nde TE yönteminin kullanıldığı bir yazılım mühendisliği dersindeki öğrenciler kendi uygulama yazılımı becerileri hakkında daha güçlü kendine güven ve daha yüksek katılım ortaya koymuşlardır (Gannod, Burge, & Helmick, 2008).
- Franklin Koleji'nde (Indiana) verilen Doğrusal Cebir dersinde öğrencilere konu anlatımı ile ilgili iki seçenek sunulmuştur: TE ve GE. TE tercih edenler geleneksel yüz yüze eğitimi tercih edenlere göre sınav probleminde oldukça kayda değer bir başarı göstermişlerdir. Yine yazar tarafından verilen Bilimde Bilgisayar Kullanımına Giriş dersinde, öğrenciler başlangıç seviyeleri oldukça düşük olmalarına rağmen oldukça yüksek seviyede bir iş ortaya koymuşlar ve bir dönem sonra kendi başlarına teknik becerileri edinmede önemli bir beceri göstermişlerdir (Talbert, 2012).

Stone (2012)'un aktardığına göre de Missouri Üniversitesi'nde (Columbia) 2010 yılında Genetik Hastalıklar ve 2012 yılında Genel Biyoloji dersleri TE yöntemiyle verilmiştir. Genetik Hastalıklar dersi ortalama otuz öğrencinin aldığı seçmeli bir derstir dolayısıyla bu dersi alan öğrencilerde motivasyon sorunu yoktur. Genel Biyoloji dersini ise çoğu pek bilimsel bir geçmişi olmayan ve bilimsel aktiviteler yapamayacağına inanmış veya yalnızca mezun olmak için gerekli krediyi toplamaya çalışan ortalama 400 öğrenci almaktadır. Ayrıca bu ders sabah 8'de başlamakta ve diğer ders saatlerine göre bu saatte derse devam %15-20 civarında daha azdır; dahası sınav sonuçları da düşüktür. Genetik Hastalıklar dersinde GE ile karşılaştırılan TE yöntemi iki sınavda %78.5 ve %77.5'ten %86.2 ve %90 seviyelerine yükselmiştir. Genel Biyoloji dersinde ise TE uygulanan grubun ortalama puanı %72.6 iken GE grubunun ortalamasının %74.4 olduğu görülmüş, ancak bu farklılığın istatistiksel olarak farklı olmadığı belirtilmiştir. İkinci sınavda ise GE grubu ortalaması %70.4, TE grubu ortalaması ise istatistiki bir gelişme kaydederek %74 olarak hesaplanmıştır. Projelerde de TE ile ilerleme kaydedilmiş; GE alan grubun ortalaması %71.2 iken TE grubunda ortalamanın %82.14 olduğu görülmüştür. Derse devam açısından karşılaştırıldığında ise, Genetik Hastalıklar ve Genel Biyoloji derslerine GE yöntemi izlenirken devam oranı sırasıyla %93.3 ve %74.6 iken TE uygulamasında bu oranlar

%95.3 ve %80 olmuştur. TE, derse devamı olumsuz etkilememiş aksine arttırmıştır (Stone, 2012).

TE ile eğitimde meydana gelen değişime ayak uydurmak için dijital öğrenme sistemlerini iyi anlamak gerekir. Dijital öğrenme sistemi, öğretmenin derse hazırlanması ve genelde bir takım katılımcı (Web 2.0) net işlevleri sağlayarak öğrencilerini geleneksel sınıfın ötesinde öğrenmeye organize etmesi için kullandığı çoklu öğretim teknoloji araçları olarak açıklanabilir. "Bir Mimar olarak Öğretmen (Teacher as Architect)" (2012) dergisindeki açıklamaya göre ise dijital öğrenme sistemi öğretmenlere dijital içerikleri, stratejik ders tasarımlarını ve bilgi entegrasyonunu bir araya getirerek öğrencilerinin öğrenme ortamını düzenlemesine imkan tanıyan çevrimiçi bir platformdur. Öğretmenler TE uygulamasında dijital öğrenme sistemi kullandıklarında: (1) öğrencilerin 7/24 içerik oluşturmalarına ve onun üzerinde birlikte çalışmalarına olanak tanır, (2) çoklu dijital içerik ortamları aracılığıyla katılımcı bir ortam oluşturur, (3) öğretimi geliştirmek ve ihtiyaca göre düzenlemek için öğrenci verilerini düzenler ve bir araya getirir, (4) geleneksel öğretim işini daha etkili hale getirir, ve en önemlisi (5) pedagoji ve ders tasarımı teknolojinin üzerindedir (Seaman & Gaines, 2013).

Bütün bu bilgiler ışığında TE yönteminin popülerliğinin giderek artmakta olduğu vurgulandıktan sonra uygulama farklılıklarına rağmen yöntemin temel hedefinin sınıfta geçen zamanın öğrenciler için en etkili ve verimli biçimde kullanmak olduğu ifade edilebilir. Bloom'un Sınıflandırması'na göre bilişsel olarak daha alt seviyelerdeki hatırlama ve anlama gibi becerilere hitap eden konu anlatımı GE'de sınıftaki temel aktivite durumunda iken TE ile bu durum tersine çevrilmiş ve analiz ve üretme gibi üst düzey bilişsel becerilere hitap eden problem çözümleri, deneyler ve alıştırma çözümleri konu anlatımının yerini almıştır. GE ve TE aktivitelerinin Bloom'un Sınıflandırması'ndaki bilişsel becerilerle olan zaman ilişkisi Şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4. GE ve TE Yöntemlerinde Sınıf İçi Zamanın Bloom'un Sınıflandırmasındaki Bilişsel Becerilerle Olan İlişkisi

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem özellikleri, TE ve GE öğretim yöntemleri ile katılımcılara aktarılacak ders konuları, verilerin toplanması için oluşturulan başarı testi ve görüşme formunun geliştirilmesi ve uygulanması ve en sonunda toplanan verilerle yapılan bir takım istatistiki çalışmaların sonuçları açıklanacaktır.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmanın temel amacı TE yönteminin GE yönteminden daha etkili bir öğrenme sağlayıp sağlamadığını ortaya koymaktır. Yani, bağımsız bir değişken olan TE yönteminin bağımlı değişken olan öğrenme çıktısı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaca en uygun araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmadır. Tam deneysel araştırmalarda kontrol ve deney grupları bir örneklem havuzundan rastgele atanırken özellikle eğitimde uygulanan deneysel çalışmalarda sınıflar grup olarak kontrol ve deney gruplarını oluştururlar çünkü öğrencileri gruplara rastgele dağıtmak sınıf halinde öğrenmeyi sekteye uğratabilir (Creswell, 2012: 309). Sosyal bilimlerde süreçler, konular ve fikirler hakkında yapay laboratuvar ortamları yerine bunları günlük hayatta meydana geldikleri şekilde "doğal" akışında inceleyerek fikir sahibi olmak tercih edilen bir durum olduğundan yarı deneysel araştırma modeli "doğal" olarak farklı olan iki gruptan birinin kontrol diğerinin deney grubu olabileceği durumlarda kullanılabilir (Matthews & Ross, 2010: 119).

Bu modelin araştırmaya uyarlanmış hali aşağıdaki şekildedir (bkz. Tablo 8):

Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü

G_D	$Ö_{1.1}$	X	$Ö_{1.2}$	$Ö_{1.3}$
G_K	$Ö_{2.1}$		$Ö_{2.2}$	$Ö_{2.3}$
G_K	$Ö_{2.1}$		$Ö_{2.2}$	$Ö_{2.3}$
G_D	$Ö_{1.1}$	X	$Ö_{1.2}$	$Ö_{1.3}$

G_D : Deney grubu

G_K : Kontrol grubu

$Ö_{1.1}$, $Ö_{2.1}$: Ön test

X : Bağımsız Değişken (TE uygulaması)

$Ö_{1.2}$, $Ö_{2.2}$: Son test

$Ö_{1.3}$, $Ö_{2.3}$: Kalıcılık testi

Araştırmaya uygun yöntemin belirlenmesinin ardından veri toplamak için araştırmacı tarafından uygulamanın yapılacağı iki konuyla ilgili başarı testleri oluşturulmuştur. Araştırmaya katılacak sınıflar grup halinde kontrol ve deney grubu olacağından gruplar arasında başlangıçta bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gruplar bir ön teste tabi tutulmuştur. İki farklı öğretim yöntemi arasında öğrenme çıktısına etki bakımından fark olup olmadığını görmek üzere gruplar uygulama sonrası son teste tabi tutulmuşlardır. Araştırmanın bir diğer amacı ise, alan yazında oldukça yeni olan TE yönteminin öğrenciler açısından nasıl anlaşıldığı öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Uygulamaların araştırmacının kendisi tarafından yapılması nedeniyle araştırma eylem araştırması olarak da düzenlenmiştir. Eylem araştırması, eğitim alanında yürütüldüğünde, öğretim ortamlarında meydana gelen değişikliklerden çıkarımlarda bulunmayı amaçlayan bir araştırma türüdür. Eğitimciler tarafından kendi çalışma ortamlarında yürütüldüğünden değişiklikleri hızlıca meydana getirme potansiyeline sahiptir. Diğer bütün araştırma türlerinden teknikler ve fikirler ödünç alan eylem araştırması mesleki uygulamaları, araştırmaları ve bir araştırmacının kendi öğretim uygulamalarını yansıtmasını birleştiren yönelimi nedeniyle nicel ve nitel yaklaşımlardan ayrılır. Bu yöntem eğitimcilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, bilgi dağarcığının genişletilmesi ve öğretim süreç ve çıktılarının geliştirilmesi amaçlarına hizmet etmektedir ve bu yöntem aracılığıyla eğitimciler öğretme süreç ve çıktılarını değiştirmek ve geliştirmek için çalışırken hem kendileri hem de kendi öğretme ortamındakiler üzerinde çalışırlar (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2010: 313). Bu amaca uygun verinin toplanması için ise araştırmacı tarafından görüşme soruları oluşturulmuş ve öğrencilerle odak grup

görüşmesi tekniğiyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesi doğru uygulanması halinde oldukça dinamik bir yöntemdir. Grup üyeleri arasındaki etkileşim grup üyelerinin birbirlerinin yorumlarına verdikleri tepkiler yoluyla tartışmaları zenginleştirir. Ortaya çıkan sinerji ise grup üyelerinin birbirlerinin yorumlarından sonuçlara varmalarına ya da hep beraber beyin fırtınası yapmalarına olanak tanır. Bu yöntemle bire bir yapılan görüşmelerden çok daha fazla fikir, konu, başlık ve hatta problemlere çözümler oluşturulabilir ve odak grupla görüşme yöntemini bire bir yüz yüze yapılan bireysel görüşmelerden ayıran bu grup enerjisidir (Berg, 2001: 112). Odak grup görüşmeleri genellikle insanların araştırma konusunu nasıl tecrübe ettiklerini ya da onu nasıl anlamlandırdıklarını bulmayı amaçlar (Matthews & Ross, 2010: 236) ve çeşitli süreçlerin, sistemlerin ve ürünlerin nasıl algılandığına dair derinlemesine bir bakış açısı kazanmak için gerekli bilgileri sağlayabilir (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005: 156). Bu nedenle öğrenci görüşlerinin toplanmasında odak grup görüşmesi yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Odak grup görüşmeleri yoluyla toplanan ses kaydı biçimindeki görüşme verileri bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülmüş; bu veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin oluşturduğu kategorileri incelemek ve bu kategorileri anlaşılması daha kolay hale getirmek için bir araya getirerek yoğunlaştırmak için kullanılan bir yöntemdir. Bir başka deyişle, genellikle metin halindeki verilerin incelenmesinde kullanılan ancak grafikler vs. incelenmesinde de kullanılabilen, içerik analizi bir metin içindeki kelimelerin, kelime gruplarının ya da kavramların varlığını arar ve bunların anlamlarını ve birbirleriyle ilişkilerini anlamaya çalışır. Başlangıçta, işlevsel tanımlarına ve araştırma sorularına bağlı olarak seçilen kelimelerin metin içerisinde ne sıklıkla tekrar ettiğini araştırma olarak görülen içerik analizi en sık tekrar edilen kelime veya kelime gruplarının aynı zamanda en önemliler olduğu savından yola çıkmaktaydı. Aradan geçen zamanda ve bilgisayar teknolojisi sayesinde bir metinde geçen kelimelerin ne kadar tekrar ettiğini belirlemek kolaylaştıkça, kelime sayımı halen önemli olsa da içerik analizi tekniği anlamı ve motifleri de daha detaylı biçimde genişlemiştir (Matthews & Ross, 2010: 395). Nitel verilerin analizinde izlenebilecek farklı yöntemleri Dawson (2007) şu şekilde açıklamıştır (bkz. Tablo 9):

Tablo 9. Nitel Veri Analizi Süreci (Dawson, 2007)

Oldukça Nitel	Karma	Neredeyse Nicel
Ör. Tematik ve karşılaştırmaları analizler	Ör. Söylem ve zıtlık analizleri	Ör. İçerik analizi
Yansıtıcı	Yansıtıcı ve sayım	Kodlama ve sayım
Sezgisel	süreçlerinin bir karması	Mekanik
Veri toplama sürecinde yürütülür		Veri toplama sürecinin sonuna bırakılabilir

Dawson (2007)'a göre nitel veri analiz sürecinin oldukça nitel bölümünde yer alan nitel araştırmalarda veri analizi araştırma boyunca süregelme eğilimindedir. Araştırmacı, bu süreçte ortaya çıkan temalara kafa yorarak izlediği yöntemleri bunlara göre şekillendirir ya da değiştirir. Nitel veri analizinin diğer ucunda yer alan süreçlerde ise analiz daha mekaniktir ve veri toplama işleminin bitimine bırakılır. Bu uçta yer alan ve en sık kullanılan yöntem olan içerik analizinde içeriğe göre kodlama yapılır. Araştırmacı bu yöntemi kullanarak topladığı veriler üzerinde kelimeler ya da sayılar şeklinde belirli özelliklere göre kodlamalar yapar. Bu noktada araştırmacının önceden belirlediği kategoriler olabilir ya da kategorilerin verilerin içerisinden oluşmasına izin verebilir (Dawson, 2007: 119-122). Bu araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizi yönteminde araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş temalar kullanılmıştır. Bu temalarla ilgili daha ayrıntılı bilgi tezin 3. bölümünde "III. Alt Problemle İlgili Bulgular" başlığı altında verilmiştir.

Sonuç olarak araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öncelikle araştırma konusu olan TE yönteminin akademik başarıya etkisini araştırmak amacıyla nicel bir yöntem (ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem), bu aşamayı takiben de yöntemin öğrencilerde oluşturduğu algıyı ortaya koymak için nitel bir yöntem (odak grup görüşmeleri) kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemleri birleştiren karma yöntemlerden birisi olan ve eğitimde en sık kullanılan karma yöntem olan açımlayıcı ardışık yöntemde –ki Creswell & Plano Clark (2007) tarafından iki basamaklı yöntem olarak da adlandırılır- iki tür verinin birbirlerini takiben toplandığı yöntemdir. Bu yöntemde önce nicel veriler toplanır ve daha sonra bu verilerden elde edilen verilerin açıklanmasına ya da detaylandırılmasına yardımcı

olmak amacıyla nitel veriler toplanır. Burada yatan düşünce nicel verilerin ve bunlardan elde edilen sonuçların araştırma probleminin çok genel bir resmini çektiği ve bu genel resmin daha ayrıntılı işlemek, genişletmek veya açıklamak için nitel veriler yoluyla daha fazla analize ihtiyaç duyulmasıdır (Creswell, 2012: 542).

2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü ile aynı üniversitenin Fen ve Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerini kazanmış, Zorunlu Mesleki Yabancı Dil Hazırlık sınıfı atlama sınavından başarısız olarak bir yıl süreyle bu eğitimi almak durumunda olan hazırlık sınıfı öğrencilerinden (n=86), örneklemi ise iki sınıftaki öğrencilerden (n=42) oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından ders verilen iki sınıf (toplam 42 öğrenci), iki farklı uygulamada birer kez kontrol ve deney grubu olmuştur. Bu durumda olan B sınıfında 23, C sınıfında ise 19 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmadaki birinci uygulamada hangi sınıfın kontrol hangisinin deney grubu olacağına yansızlık ilkesi gereği rastgele karar verilmiş; ikinci uygulamada gruplar yer değiştirmiştir. İlk uygulamada C sınıfından 2 öğrenci, ikinci uygulamada yine C sınıfından 1 öğrenci ön teste katılmamış; bu öğrencilerin diğer aşamalara katılımları engellenmemiş ancak son ve kalıcılık testi sonuçları çalışmaya dahil edilmemiştir. Nitel verilerin toplanması için yapılan odak grup görüşmelerinde de gönüllülük esas alınmış; B grubundan 20, C grubundan da 14 öğrenci bu görüşmelere katılmıştır.

3. KONU ALANLARI

Çalışmada, 2013-2014 Bahar yarıyılında Dilbilgisi dersinde okutulacak konulardan ikisi rastgele seçilmiştir. Bu konulardan bir tanesi konuşma aktarma (reported speech) diğeri ise edilgen yapıdır (passive voice).

Öğretim programında konuşma aktarma konusunda öğrencilerden beklenen kazanımlar şu şekildedir:

- Konuşma aktarmada kullanılan “say, tell” gibi fiilleri doğru kullanabilme
- Konuşma aktarırken gerekli zaman, zamir, yer ve zaman zarfı vs. diğer değişimleri doğru yapabilme

- Sorular aktarılırken cümle yapısını sorudan olumluya çevirebilme
- Sorular aktarılırken gerekli bağlantı kelimelerini (yardımcı fiiller başta gelen soruları aktarırken "if veya whether", soru kelimeleriyle (when, where, which, vs.) başlayan soruları aktarırken aynı soru kelimesini) kullanabilme
- Emir, rica vs. cümlelerini uygun fiilleri kullanarak aktarabilme

Öğretim programında edilgen yapı konusunda öğrencilerden beklenenler şu şekildedir:

- Etken/edilgen yapı gerektiren cümleleri ayırt edebilme
- Etken cümleleri edilgene, edilgen cümleleri de etkene çevirirken gerekli değişiklikleri (özne-nesne değişimleri gibi) yapabilme
- Farklı zaman ve yapılarla (örneğin, istek, emir vs. kiplerle) edilgen cümleler yazabilme
- Ettirgen yapıları (have ve get fiilleri ile yapılan) doğru kullanabilme

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla başarı testi ve nitel verilerin toplanması amacıyla görüşme soruları oluşturulmuştur. Bunların geliştirilme aşamaları aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

4.1. TE VE GE YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENMEYE ETKİSİNİ ÖLÇME AMACIYLA BAŞARI TESTLERİNİN OLUŞTURULMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi (Ön test, Son test, Kalıcılık testi) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan iki farklı grup birer kez deney grubu olacağından bahar yarıyılı Dilbilgisi (Grammar) ders programından iki konu rastgele seçilmiş -Konuşma Aktarma (Reported Speech) ve Edilgen Yapı (Passive Voice)- ve bunlarla ilgili başarı testleri oluşturulmuştur. Kaynak kitaplardaki sorular da incelenerek her iki konuyla ilgili elli adet beş seçenekli çoktan seçmeli soru oluşturulmuş; oluşturulan bu sorular iki ayrı devlet üniversitesinden üç öğretim elemanı –ismen, Aksaray Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan Okt. Ertan ALTINSOY ve Okt. T. Emre AKYAZI ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı Yabancı Diller Bölümü'nde görev

yapmakta olan Okt. Hasan KIZILKAYA- tarafından kapsam geçerliliği incelemesine tabi tutulmuştur. Uzmanlara gönderilen formda soruların altına iki seçenek bırakılmış; uygun ya da uygun değil seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiş ve uygun bulmadıkları soruların nasıl düzenlenmesi gerektiğini ifade edebilecekleri bir alan bırakılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından testlere son şekilleri verilmiş ve bu son haliyle uygulamanın yapılacağı örnekleme benzer özellikler taşıyan ve rastgele seçilen 10 öğrenciden testi cevaplamaları istenmiştir. Bu uygulamadaki amaçlardan biri testte öğrencilerce anlaşılmayan soru ve/veya bilinmeyen kelime olup olmadığını tespit etmektir. Zira anlaşılmayan sorular ve bilinmeyen kelimeler testin uygulanma amacının dışına çıkılmasına neden olabilir. İkinci amaç ise, öğrencilerin bu testleri ortalama kaç dakika içerisinde çözebildiklerini tespit etmektir. Uygulamaya katılan öğrencilerce anlaşılmayan soru ve bilinmeyen kelime olmadığı ifade edilmiş; konuşma aktarma testinde öğrencilerin testi tamamlama süresinin 22-30 dakika arasında; edilgen yapı testinde ise bu sürenin 24-30 dakika arasında değiştiği görüldükten sonra her iki teste de 30 dakika cevaplanma süresi verilmesi uygun görülmüştür. Bu aşamayı takiben testin güvenirliğini, madde zorluk ve ayırt edicilik indekslerini belirlemek üzere istatistiki çalışmalara geçilmiştir. Testlerle ilgili adı sayılan istatistiki işlemlerin yapılabilmesi için 2 ayrı devlet üniversitesinden zorunlu mesleki yabancı dil hazırlık sınıfını geçip birinci sınıfta okuyan toplam 179 (n=179) öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11'de görülebilir.

Veriler incelendiğinde edilgen yapı testindeki maddelerin ayırt edicilik değerlerinin .46 ile .79 arasında olduğu (bkz. Tablo 10) dolayısıyla tüm maddelerin kullanılabileceği (bkz. Ek 1) ve KR-20 değerinin .94 olduğu (bkz. Tablo 12); konuşma aktarma testindeki madde ayırt edicilik değerlerinin ise .13 ile .85 arasında olduğu (bkz. Tablo 11) ve .30'un altında değere sahip altı maddenin testten çıkarılması gerektiği görülmüştür (Wendler & Walker, 2006: 451). Konuşma aktarma testinde minimum ayırt edicilik değerini karşılamayan altı madde testten doğrudan çıkartılmış; geriye kırk dört soru kalmıştır. Ancak kırk dört sorunun 100 puan üzerinden değerlendirilmesi her soru başına küsuratlı bir puan düşmesine neden olacağından, testin kapsam geçerliliğini düşürmeden dört soru daha elenmiş ve test alan uzmanları

tarafından tekrar incelenmiştir. Alan uzmanlarının tekrar onay vermesinin ardından konuşma aktarma başarı testinin son hali kırk sorudan oluşacak şekilde düzenlenmiştir (bkz. Ek 2). Konuşma aktarma testinin 50 maddelik formunun KR-20 değeri .92 iken 40 maddeye düşürülmüş son halinin KR-20 değeri .94 olarak hesaplanmıştır (bkz. Tablo 13).

Tablo 10. Edilgen Yapı Başarı Testinin Geliştirme Aşaması İstatistiki Verileri

Soru No	**p**	**d**	**Soru No**	**p**	**d**
1	.49	.56	**26**	.57	.73
2	.58	.54	**27**	.51	.73
3	.58	.50	**28**	.54	.63
4	.50	.75	**29**	.57	.60
5	.40	.46	**30**	.51	.69
6	.57	.65	**31**	.44	.54
7	.55	.65	**32**	.61	.52
8	.44	.58	**33**	.51	.73
9	.55	.73	**34**	.61	.56
10	.52	.79	**35**	.61	.65
11	.51	.60	**36**	.44	.75
12	.48	.63	**37**	.52	.54
13	.56	.50	**38**	.49	.60
14	.53	.69	**39**	.53	.56
15	.47	.60	**40**	.48	.58
16	.51	.52	**41**	.46	.63
17	.55	.60	**42**	.59	.48
18	.44	.63	**43**	.44	.67
19	.51	.56	**44**	.54	.75
20	.55	.65	**45**	.55	.73
21	.46	.63	**46**	.46	.50
22	.58	.54	**47**	.40	.54
23	.52	.67	**48**	.60	.67
24	.46	.54	**49**	.54	.58
25	.49	.65	**50**	.52	.75

Tablo 11. Konuşma Aktarma Başarı Testinin Geliştirme Aşaması İstatistiki Verileri

Soru No	p	d	Soru No	p	d
1	.58	.42	**26**	.48	.50
2	.44	.46	**27**	.55	.73
3	.40	.29	**28**	.60	.71
4	.59	.77	**29**	.56	.71
5	.65	.71	**30**	.51	.65
6	.60	.63	**31**	.53	.73
7	.45	.56	**32**	.48	.42
8	.53	.60	**33**	.55	.52
9	.55	.85	**34**	.47	.52
10	.46	.58	**35**	.55	.40
11	.67	.63	**36**	.28	.27
12	.36	.31	**37**	.66	.69
13	.28	.27	**38**	.56	.79
14	.55	.77	**39**	.31	.21
15	.53	.69	**40**	.49	.69
16	.47	.65	**41**	.46	.54
17	.49	.56	**42**	.48	.63
18	.50	.58	**43**	.46	.42
19	.56	.58	**44**	.46	.71
20	.46	.42	**45**	.48	.54
21	.55	.65	**46**	.23	.13
22	.52	.63	**47**	.46	.58
23	.52	.71	**48**	.53	.69
24	.50	.58	**49**	.30	.27
25	.52	.79	**50**	.57	.77

Bir testin güvenirliğine karar verme yöntemlerinden biri testin iç tutarlılığını hesaplamaktır. KR-20 iki sonuçlu (özellikle doğru-yanlış şeklinde değerlendirilen çoktan seçmeli ya da katılıyorum-katılmıyorum şeklinde cevaplanan) maddelerin iç tutarlılık katsayılarını veren istatistiki işlemdir (Cohen & Swerdlik, 2010: 148). Kuder-Richardson tarafından geliştirilen ve test geliştirme kılavuzlarında oldukça fazla yer bulan güvenirlik analizi hesaplamalarından KR-20 ve KR-21 arasındaki temel fark KR-20'nin testteki her maddeyi doğru cevaplayanların sayısını bilmeyi gerektirmesi, KR-21'in ise yalnızca testteki toplam madde sayısı, ortalama ve standart sapma

bilinmesi durumunda hesaplanabilmesi ve testteki tüm maddelerin eşit ayırt edicilik değerine sahip olduğunu varsaymasıdır. Uygulanması daha zor da olsa KR-20 en uygun yöntemdir. Alpha güvenlik katsayısının KR-20'ye üstünlüğü ise çoklu değerlendirme yapılabilen (örneğin, ikiden fazla seçeneğin yer aldığı tutum ya da kişilik testleri) testlerde uygulanabilir olmasıdır (Kubiszyn & Borich, 2010: 342).

Bu çalışmada kullanılan test, sonuçları doğru yanlış şeklinde değerlendirilecek bir başarı testi olduğundan yukarıda açıklanan nedenlerle bu durumda uygulanabilecek en uygun hesaplama yöntemi olan KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 12. Edilgen Yapı Başarı Testinin KR-20 Güvenirlik Değeri ve Test Analizi Sonuçları

N	Soru Sayısı	X	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
179	50	28.41	12.33	.51	.94

Tablo 13. Konuşma Aktarma Başarı Testinin KR-20 Güvenirlik Değeri ve Test Analizi Sonuçları

N	Soru Sayısı	X	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
179	40	22.48	10.04	.52	.94

4.2. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ

Gruplara uygulanan başarı testlerinin ardından, grupların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılacak testin parametrik mi non-parametrik mi olacağını belirlemek amacıyla verilere normallik testi yapılmıştır. Shapiro, Wilk & Chen (1968) örneklem sayısının 35'e kadar olduğu durumlarda Shapiro-Wilk (S-W) testinin diğer normallik testlerine göre daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Yine normallik testlerinin ayırt etme başarısı ile örneklem sayısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Razali ve Wah (2011) örneklem sayısı 50'ye kadar olan durumlarda Shapiro-Wilk testinin karşılaştırma yapılan diğer testlere göre daha ayırt edici olduğunu belirtmiştir (Razali & Wah, 2011). Benzer bir çalışma Yazıcı ve Yolaçan (2007) tarafından yapılmış, yine S-W testinin örneklem sayısı 50'ye

kadar olan durumlarda çalışmadaki Kolmogorov-Smirnov testi de dahil olmak üzere diğer 11 testten daha iyi sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmadaki örneklem sayısı 50'nin altında olduğundan normallik testi olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Normal dağılım gösteren verilerde parametrik testlerden gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi, aynı grubun farklı testlerdeki (ön-son-kalıcılık) sonuçlarını karşılaştırmak için de eş örneklem t testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermediği anlaşılan verilerde ise gruplar arası karşılaştırmalar için Mann-Whitney U, aynı grubun farklı testlerdeki (ön-son-kalıcılık) sonuçlarını karşılaştırmak için de Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Ayrıca uygulamayla örneklemde meydana gelen etkinin büyüklüğünden evrende meydana gelebilecek muhtemel etkiyi tahmin edebilmeye olanak tanıdığı ve bir etkinin ne kadar önemli olduğu konusunda objektif bir ölçüm sağladığı için uygulamaların etki büyüklüğü (Pearson-r) hesaplanmıştır (Field, 2009: 56-57). Etki büyüklüğü .10 olması durumunda toplam varyansın %1'ini açıklar ve küçük bir etki olduğu ifade edilir, .30 olması durumunda toplam varyansın %9'una denk gelmektir ve orta derecelidir; .50 olması durumunda ise toplam varyansın %25'ine denk gelir ve büyük bir etki olduğu ifade edilir (Cohen, 1988; akt. Field, 2009: 56-57).

4.3. GÖRÜŞME SORULARININ OLUŞTURULMASI

Görüşme sorularının amacı öğrencilerin yeni tecrübe edecekleri TE yöntemi ile ilgili görüşlerini toplamaktır. Öğrencileri paylaşacağı görüşler yöntemin daha farklı gruplarla uygulanmasında rehberlik edebilir; uygulamanın ülkemize uyarlanmasında kaynak teşkil edebilir. Bu amaçla, alan yazın incelemesinin ardından öğrencilerin yöntemle ilgili olumlu ya da olumsuz düşüncelerini toplayabilecek ve sekiz sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Geliştirilen form, 8 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular yazıldıktan sonra kapsam ve dil geçerliliği incelemesi için alan uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmasının ardından sorular araştırmacı tarafından TE yöntemi kullanılarak bazı konuların işlendiği Aksaray Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı 1. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen beşine yöneltilmiş ve anlaşılmayan

bir soru olup olmadığını ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler tüm soruların anlaşılabilir olduğunu ifade etmiş ve soruları cevaplandırarak bunu doğrulamışlardır. Bunun ardından forma son şekli verilerek odak grup görüşmelerine hazır hale getirilmiştir (bkz. Ek 3).

4.3. GÖRÜŞME VERİLERİNİN ANALİZİ

Uygulama aşamasından sonra öğrencilerin TE yöntemi ile ilgili görüşlerini almak üzere odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre yapılan bu görüşmelere 34 öğrenci katılmıştır. Görüşmeler için hazırlanan 8 soru, aynı zamanda birer tema olarak belirlenmiştir. Temalarla ilgili öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Miles ve Huberman'a göre nitel veri analizinin güvenirliğini arttırmanın yollarından biri bir eş gözlemciyle birlikte çalışmaktır. Gözlemciler tarafından birbirinden bağımsız yapılan kodlamaların güvenirliği şu şekilde hesaplanır (Miles & Huberman, 1994: 64):

Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]*100

Bu çalışmada da bir eş gözlemci ile çalışılmıştır. Eş gözlemci Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmakta olan Hasan KIZILKAYA'dır. Gözlemciler arası kodlamaların tutarlılığını tespit etmek için gözlemcilerin yaptıkları kodlamaların yüzdelik değerleri karşılaştırılmıştır (bkz. Tablo 14).

Tablo 14. Gözlemciler Arası Uyum Değerleri

Alt Temalar	Olumlu Görüşler (%)			Olumsuz Görüşler (%)		
	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
1. Alt Tema	64.70	64.70	100	23.52	29.41	89.98
2. Alt Tema	79.41	91.17	93.55	8.82	8.82	100
3. Alt Tema	94.11	94.11	100	2.94	2.94	100
4. Alt Tema	85.29	88.23	98.33	5.88	8.82	83.33
5. Alt Tema	70.58	82.35	92.85	2.94	2.94	100
6. Alt Tema	82.35	88.23	96.66	8.82	8.82	100

7. Alt Tema	61.76	67.64	95.64	35.29	29.41	91.66
8. Alt Tema	94.11	85.29	95.31	2.94	5.88	75
Ortalama	**79.03**	**82.71**	**96.54**	**11.39**	**12.13**	**92.37**

Tablo 14'te görüldüğü üzere gözlemcilerin temalara yaptıkları kodlamaların tuturlılığı olumlu görüşlerde ortalama %96.54, olumsuz görüşlerde ortalama %92.37 olmuştur. Miles ve Huberman (1994)'e göre yapılan tüm kodlamaların ortalama tutarlılığı %90'ın üzerinde olmalıdır. Araştırmada kodlamaların ortalama tutarlılığı 94.45 olduğundan kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda bulgular ve yorumlar iki ayrı uygulama için ayrı ayrı verilmiştir.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Alt problem: İngilizce dersi konuşma aktarma konusunda Tersine eğitim yönteminin uygulandığı deney grubu ile Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlk uygulamadan önce, uygulama esnasında ve uygulamadan sonra elde edilen veriler bu bölümde verilmiştir.

1.1. ÖĞRENCİLERIN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN ÖNTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Grupların başlangıçta benzer olduğundan emin olmak ve uygulamada kullanılacak iki farklı öğretim yönteminin etkinliğini daha iyi anlayabilmek amacıyla ilk uygulamadan önce gruplara bir test uygulanmış ve bununla ilgili bulgular ve yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 15. Konuşma Aktarma Konusu Grupların Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	S-W	X	SS	p
G_K	23	.428	63.39	10.33	.560**
G_D	17		61.24	12.19	

**p>0.05

İki farklı yöntemin karşılaştırılacağı ilk konu olan konuşma aktarma konusunda uygulanan ön test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 63.39 ve standart sapması 10.33; deney grubunun ortalaması ise 61.24 ve standart sapması

12.19'dir. Ortalamaların birbirine yakın olması iki grubun seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. İlk uygulamadan önce gruplara uygulanan başarı testi sonuçlarında normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden (S-W p= .428; p> .05) verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. İki grup arasında yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri (p= .560) grupların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 15).

1.2. BİRİNCİ UYGULAMANIN DETAYLARI

Ön testin ardından uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kontrol grubunda GE uygun olarak öğrencilerce sınıf dışında ve dersten önce herhangi bir ön hazırlık yapılmadan araştırmacı tarafından konu sınıfta anlatılmıştır. Konunun içeriği GE alışılageldik öğeleri olan düz anlatım, soru cevap gibi yöntemlerle verilmiş ve örneklerle desteklenmiştir. Konu anlatımından geriye kalan sürede de kitaptaki alıştırmalar çözülerek konunun öğrencilerinden zihninde daha belirgin ve kalıcı hale gelmesine çalışılmıştır. TE ile konuyu öğrenecek olan deney grubuna ise izlemeleri için araştırmacı tarafından seçilen video konu anlatımlarının internet adresleri sınıftaki öğrencilerin öğretmen tarafından e-postalarına gönderilen bir grup kodu aracılığıyla kayıt oldukları bir sanal sınıf ortamı olan "Edmodo" üzerinden ödev olarak verilmiş; izlediklerinden emin olmak ve sınıfta anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak için de bir kısa sınav (bkz. Ek 5) hazırlanarak öğrencilere dağıtılmış ve onlardan videoları izlerken sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, videoları izlerken yaptıkları kısa sınavları sınıfa getirmiş ve derse bu kısa sınavların cevapları tartışılarak başlanmış; dolayısıyla kısa sınav aracılığıyla konu tekrar edilmiş ve problemli noktalar olup olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerce anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan noktalar yine öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları aracılığıyla düzeltilmiş; öğretmenin müdahalesine neredeyse gerek kalmamıştır. Bu ilk uygulamada sınıf içi ve dışı zamanın ne kadarının ne amaçla kullanıldığı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Birinci Uygulama Sınıf İçi ve Dışı Zaman Kullanımı

Kontrol Grubu		**Deney Grubu**	
Uygulama	**Süre (dk.)**	**Uygulama**	**Süre (dk.)**
Konu Anlatımı	100	Konu Anlatımı*	84
Soru-cevap	20	Kısa Sınav Çözümleri-Tartışma	25
Alıştırmalar	60	Alıştırmalar	155
Toplam	**180**	**Toplam****	**264**

*Sınıf dışında videolar aracılığıyla yapılmıştır.

** Sınıf dışında yapılan aktivite de dahildir.

Tablo 16'da görüldüğü üzere kontrol grubunda GE uygun olarak yalnızca sınıf içi zaman kullanılmış; bu durum öğrencilerin sınıfta geçirdiği zamanın büyük kısmının öğretmenin daha aktif ve baskın olduğu konu anlatımı aktivitesine ayrılmasına neden olmuştur. Öğrencilerin nispeten daha aktif oldukları soru cevap ve alıştırma çözümleri ise (80 dk.) toplam ders süresinin (180 dk.) yaklaşık %44'üne denk gelmektedir. Bu 80 dakikalık süreden soru cevapla içeriğin anlaşılıp anlaşılmadığının öğretmence test edildiği 20 dakika çıkarıldığında geriye kalan 60 dakikalık alıştırma çözümlerinin yaklaşık 1/3'ünün de öğrencilerin soruları çözmeye uğraştıkları süre olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin soruların çözümlerini gerçekten tartıştıkları süre yaklaşık olarak 40 dakikaya düşmektedir ki bu da öğrencilerin gerçekten aktif olduğu sürenin dersin toplam süresinin %22'sine denk geldiği anlamına gelmektedir. Diğer taraftan TE uygun şekilde konu anlatımını sınıf dışında bireysel olarak sahip oldukları boş zamanda öğretmen tarafından yönlendirildikleri ve süreleri 6 dakika 31 saniye ile 10 dakika 57 saniye arasında değişen ve toplamda 84 dakika süren 9 video aracılığıyla alan deney grubu sınıfta video konu anlatımı için hazırlanan kısa sınavı tartışma ve soru cevap yöntemleri ile cevaplandırarak çok kısa sürede konu tekrarı yapmış ve daha aktif olacakları soru çözümlerine geçmiştir. Soru çözümüne ayrılan süre (155 dk.) konuya ayrılan toplam 180 dakikanın yaklaşık %86'sına denk gelmektedir. Bu sürenin 1/3'ünün öğrencilere soruları cevaplamaları için verildiği düşünülürse öğrencilerin gerçekten aktif oldukları soruların cevaplanması ve tartışılması sürecine yaklaşık 103 dakika ayrıldığı; bunun da sınıftaki toplam zamanın

yaklaşık %57'sine ve GE ile bu aktiviteye ayrılan sürenin iki buçuk katından fazlasına denk geldiği ifade edilebilir. Dolayısıyla TE ile konuyu alan öğrencilerin GE ile alanlara göre iki buçuk kat daha aktif olduklarını söylemek mümkündür. Konunun pekişmesi için sınıfta çözülen soruların türleri ve soru sayıları Tablo 17'de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde görülecektir ki deney grubu kontrol grubundan iki kat fazla soru çözmüş dolayısıyla konuyu iki kat fazla pekiştirme imkanına sahip olmuştur.

Tablo 17. Birinci Uygulamada Çözülen Soru Türleri ve Sayıları

	Çözülen Soru Sayısı	
Soru Türleri	**Kontrol Grubu**	**Deney Grubu**
Çoktan seçmeli	32*	83**
Karışık kelimeleri sıraya koyarak cümle kurma	6*	6*
Cümle tamamlama	28*	53*
Eşleştirme	12*	12*
Tablo doldurma	-	5***
Toplam	78*	159

*Tamamı ders kitabından çözülmüştür.

**13 tanesi video konu anlatımı için hazırlanan kısa sınavdan (bkz. Ek 5), kalanı ders kitabından çözülmüştür.

***Tamamı video konu anlatımı için hazırlanan kısa sınavda bulunmaktadır.

1.3. BİRİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN SON TESTE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulamanın ardından gruplara son test uygulanmış ve bundan elde edilen veriler ve bunlara ilişkin yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 18. Birinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	**N**	**S-W**	**X**	**SS**	**t**	**p**	**r**
G_K	23	.638	75.65	7.96	-3.088	.004*	.44
G_D	17		83.12	6.96			

*p<0.05

İlk uygulamanın ardından kontrol ve deney gruplarının akademik başarı düzeylerini ölçmek için yapılan son test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 75.65 standart sapması 7.96 iken deney grubu öğrencilerinin ortalaması 83.12 ve standart sapması 6.96 olarak hesaplanmıştır. Ön test sonuçlarına göre deney grubunun standart sapması kontrol grubuna göre daha yüksek iken, son test sonuçlarına göre deney grubunda standart sapmanın kontrol grubuna göre daha düşük olması bu gruptaki puanların grup ortalamasına daha yakın olduğu anlamına gelir. Bu durumdan yola çıkarak TE yönteminin GE yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını birbirine daha fazla yaklaştırdığı yorumunda bulunulabilir. S-W normallik testi sonucuna göre normal bir dağılım görüldüğünden (S-W p= .638; p> .05), iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair yapılan parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi sonucuna göre (p= .004) fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır (p< .05). Etki büyüklüğü (r= .44) orta seviyededir (bkz. Tablo 18). Bu sonuçlara göre deney grubuna uygulanan TE yönteminin kontrol grubuna uygulanan GE yönteminden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 19. Birinci Uygulama Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Test	N	S-W	X	SS	t	p	r
Ön Test	17	.624	61.24	12.19	-5,938	.000*	.82
Son Test	17		83.12	6.96			

*p<0.05

Konuşma aktarma konusunu TE yöntemi ile öğrenen deney grubunun akademik başarı düzeyini ölçmek için uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre grubun ön test ortalaması 61.24 ve standart sapması 12.19 iken son test sonuçlarına göre ortalaması 83.12 standart sapması ise 6.96'dır. Verilerin normal bir dağılım gösterdiği (S-W p= .624; p> .05) görüldüğünden deney grubunun puanları arasındaki farklılığı test etmek için aynı gruptan gelen iki farklı sonucu karşılaştırmada kullanılan parametrik eş örneklem t testi kullanılmıştır. Grubun verileri arasındaki bu farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t testi sonucuna göre (p= .000) fark

0,05 düzeyinde anlamlıdır. Etki büyüklüğü (r= .82) büyük bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 19).

1.4. BİRİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN KALICILIK TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulamanın iki hafta ardından gruplara kalıcılık testi uygulanmış ve bundan elde edilen veriler ve bunlara ilişkin yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 20. Birinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	S-W	SO	ST	M	U	Z	p	r
G_K	23	.003	16.76	385.50	75.00	109.500	-2.374	.018*	- .37
G_D	17		25.56	434.50	82.00				

*p<0.05

İlk uygulamanın ardından kontrol ve deney gruplarının akademik başarı düzeylerini ölçmek için yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması (SO) 16.76, sıra toplamı (ST) 385.50 ve ortanca (M) 75 iken deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 25.56, sıra toplamı 434.50 ve ortanca 82 olarak hesaplanmıştır. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmış (S-W p= .003; p< .05); gruplar arasındaki bu farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (U= 109.500; p= .018, p< .05) fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla TE uygulamasının GE ile karşılaştırıldığında konunun kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Etki büyüklüğü (r= -.37) orta dereceli bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 20). Etki büyüklüğü işaretinin negatif olması iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi durumunda ilişkinin yönünü belirtirken bu çalışmada olduğu gibi deneysel çalışmalarda araştırmacının grupları nasıl kodladığını gösterir (Field, 2009: 57).

Tablo 21. Birinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup	Değişim	N	SO	ST	S-W	p
Deney	Negatif	8	9.38	75.00	.012	.716**
	Pozitif	8	7.63	61.00		
	Yok	1				
Kontrol	Negatif	9	13.67	123.00	.158	.757**
	Pozitif	12	9.00	108.00		
	Yok	2				

**p>0.05

Konuşma aktarma konusunu TE yöntemi ile öğrenen deney grubunun akademik başarı düzeyini ölçmek için uygulanan son test ve kalıcılık testi sonuçları arasındaki farklara uygulanan S-W testi sonucuna göre (p= .012; p< .05) verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Gruptaki 8 öğrencinin kalıcılık testi sonucu son test sonucuna göre daha yüksek iken (SO= 7.63; ST= 61.00) 1 öğrencinin notu her iki sınavda aynı, 8 öğrencinin kalıcılık testi sonucu son test sonucundan daha düşük (SO= 9.38; ST= 75.00) olmuştur. Negatif yönlü değişim pozitif yönlü değişimden bir miktar fazla olsa da sonuçlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan ve aynı örneklemden gelen ancak normal dağılım göstermeyen iki ölçümün karşılaştırılmasında kullanılan Wilcoxon testi sonucuna göre (p= .716) bu fark 0.05 düzeyinde anlamlı değildir. Kontrol grubunda ise 9 öğrencinin kalıcılık testi sonucu son test sonucuna göre daha düşük iken 12 öğrencininki daha yüksek, 2 öğrencinin ise aynı olmuştur. İki sınav arasındaki farka uygulanan normallik testi sonucuna göre (S-W p= .158; p> .05) verilerin normal dağılım göstermektedir. Kalıcılık testinde notunu yükselten öğrenci sayısı düşüren öğrenci sayısından yüksek olsa da negatif yönlü değişimin daha yüksek olduğu görülmüş ancak ortaya çıkan farklılığın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t testi sonucuna göre farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 21).

2. İKİNCİ ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Alt problem: İngilizce dersi edilgen yapı konusunda Tersine eğitim yönteminin uygulandığı deney grubu ile Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

İkinci uygulamadan önce, uygulama esnasında ve uygulamadan sonra elde edilen veriler bu bölümde verilmiştir.

2.1. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN ÖNTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Grupların başlangıçta benzer olduğundan emin olmak ve uygulamada kullanılacak iki farklı öğretim yönteminin etkinliğini daha iyi anlayabilmek amacıyla ikinci uygulamadan önce gruplara bir test uygulanmış ve bununla ilgili bulgular ve yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 22. İkinci Uygulama Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	S-W	SO	ST	M	U	p
G_K	18	.018	19.08	343.50	58.00	172.500	.363**
G_D	23		22.50	517.50	66.00		

**p>0.05

İki farklı yöntemin karşılaştırılacağı ikinci konu olan edilgen yapı konusunda uygulanan ön test sonuçlarına uygulanan S-W testi sonucuna göre (S-W p= .018; p< .05) verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 19.08, sıra toplamı 343.50 ve ortancası 58; deney grubunun sıra ortalaması 22.50, sıra toplamı 517.50 ve ortancası 66'dır. İki grubun verileri arasında yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri (p= .363) gruplar arasında ortaya çıkan farkın anlamlı bir farklılık olmadığını (p> .05) ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 22).

2.2. İKİNCİ UYGULAMANIN DETAYLARI

Ön testin ardından uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kontrol grubunda GE uygun olarak öğrencilerce sınıf dışında ve dersten önce herhangi bir ön

hazırlık yapılmadan konu araştırmacı tarafından sınıfta anlatılmıştır. Konunun içeriği GE alışılageldik öğeleri olan düz anlatım, soru cevap gibi yöntemlerle verilmiş ve örneklerle desteklenmiştir. Konu anlatımından geriye kalan sürede de kitaptaki alıştırmalar çözülerek konunun öğrencilerinden zihninde daha belirgin ve kalıcı hale gelmesine çalışılmıştır. TE ile konuyu öğrenecek olan deney grubuna ise izlemeleri için araştırmacı tarafından seçilen video konu anlatımlarının internet adresleri bir sanal sınıf ortamı olan "Edmodo" üzerinden ödev olarak verilmiş; izlediklerinden emin olmak ve sınıfta anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşturmak için de bir kısa sınav (bkz. Ek 4) hazırlanarak öğrencilere dağıtılmış ve onlardan videoları izlerken sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, videoları izlerken yaptıkları kısa sınavları sınıfa getirmiş ve derse bu kısa sınavların cevapları tartışılarak başlanmış; dolayısıyla kısa sınav aracılığıyla konu tekrar edilmiş ve problemli noktalar olup olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerce anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan noktalar yine öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları aracılığıyla düzeltilmiş; öğretmenin müdahalesine neredeyse gerek kalmamıştır. Bu uygulamada sınıf içi ve dışı zamanın ne kadarının ne amaçla kullanıldığı Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. İkinci Uygulama Sınıf İçi ve Dışı Zaman Kullanımı

Kontrol Grubu		**Deney Grubu**	
Uygulama	**Süre (dk.)**	**Uygulama**	**Süre (dk.)**
Konu Anlatımı	85	Konu Anlatımı*	39
Soru-cevap	20	Kısa Sınav Çözümleri-Tartışma	25
Alıştırmalar	30	Alıştırmalar	110
Toplam	**135**	**Toplam****	**164**

*Sınıf dışında videolar aracılığıyla yapılmıştır.

** Sınıf dışında yapılan aktivite de dahildir.

Tablo 23'te görüldüğü üzere kontrol grubunda GE uygun olarak yalnızca sınıf içi zaman kullanılmış; bu durum öğrencilerin sınıfta geçirdiği zamanın büyük kısmının (85 dk.) öğretmenin daha aktif ve baskın olduğu konu anlatımı aktivitesine ayrılmasına neden olmuştur. Öğrencilerin nispeten daha aktif oldukları soru-cevap ve alıştırma

çözümleri ise (50 dk.) toplam ders süresinin (135 dk.) yaklaşık %37'sine denk gelmektedir. Bu 50 dakikalık süreden soru cevapla içeriğin anlaşılıp anlaşılmadığının öğretmence test edildiği 20 dakika çıkarıldığında geriye kalan 30 dakikalık alıştırma çözümlerinin yaklaşık 1/3'ünün de öğrencilerin soruları çözmeye uğraştıkları süre olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin soruların çözümlerini gerçekten tartıştıkları süre yaklaşık olarak 20 dakikaya düşmektedir ki bu da öğrencilerin gerçekten aktif olduğu sürenin dersin toplam süresinin yaklaşık %15'ine denk geldiği anlamına gelmektedir. Diğer taraftan TE uygun şekilde konu anlatımını sınıf dışında bireysel olarak sahip oldukları boş zamanda öğretmen tarafından yönlendirildikleri ve süreleri 1 dakika 4 saniye ile 10 dakika 36 saniye arasında değişen ve toplamda 38 dakika 22 saniye süren 9 video aracılığıyla alan deney grubu sınıfta video konu anlatımı için hazırlanan kısa sınavı tartışma ve soru cevap yöntemleri ile cevaplandırarak çok kısa sürede konu tekrarı yapmış ve daha aktif olacakları soru çözümlerine geçmiştir. Soru çözümüne ayrılan süre (110 dk.) konuya ayrılan toplam 135 dakikanın yaklaşık %82'sine denk gelmektedir. Bu sürenin 1/3'ünün (36 dk.) öğrencilere soruları cevaplamaları için verildiği düşünülürse öğrencilerin gerçekten aktif oldukları soruların cevaplanması ve tartışılması sürecine yaklaşık 74 dakika ayrıldığı; bunun da sınıftaki toplam zamanın yaklaşık %56'sına ve GE ile bu aktiviteye ayrılan sürenin üç katından fazlasına denk geldiği ifade edilebilir. Dolayısıyla TE ile konuyu alan öğrencilerin GE ile alanlara göre üç kat daha aktif olduklarını söylemek mümkündür. Konunun pekişmesi için sınıfta çözülen soruların türleri ve soru sayıları Tablo 24'te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde görülecektir ki deney grubu kontrol grubundan yaklaşık üç kat fazla soru çözmüş dolayısıyla konuyu üç kat fazla pekiştirme imkanına sahip olmuştur.

Tablo 24. İkinci Uygulamada Çözülen Soru Türleri ve Sayıları

	Çözülen Soru Sayısı	
Soru Türleri	**Kontrol Grubu**	**Deney Grubu**
Çoktan seçmeli	11*	66**
Karışık kelimeleri sıraya koyarak cümle kurma	5*	5*
Cümle tamamlama	33*	72***

Hata bulma	6*	13*
Tablo doldurma	-	1****
Toplam	55*	157

*Tamamı ders kitabından çözülmüştür.

**2 tanesi video konu anlatımı için hazırlanan kısa sınavdan (bkz. Ek 5) kalanı ders kitabından çözülmüştür.

***13 tanesi video konu anlatımı için hazırlanan kısa sınavdan kalanı ders kitabından çözülmüştür.

****Tamamı video konu anlatımı için hazırlanan kısa sınavda bulunmaktadır.

2.3 İKİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN SON TESTE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulamanın ardından gruplara son test uygulanmış ve bundan elde edilen veriler ve bunlara ilişkin yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 25. İkinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	S-W	SO	ST	M	U	Z	p	r
G_K	18	.017	15.00	270.00	66.00	99.000	-2.845	.004*	- .44
G_D	23		25.70	591.00	82.00				

*p<0.05

İkinci uygulamanın ardından kontrol ve deney gruplarının akademik başarı düzeylerini ölçmek için yapılan son test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 15.00, sıra toplamı 270.00 ve ortancası 66.00 iken deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 25.70, sıra toplamı 591.00 ve ortancası 82.00 olarak hesaplanmıştır. Veri dağılımının normalliğini test etmek üzere yapılan S-W testi sonucuna göre (S-W p=. 017; p< .05) dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. İki grubun sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (U= 99.000; p= .004) fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır (p<0.05). Etki büyüklüğü (r= -.44) orta seviyeli bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 25). Bu sonuçlara göre deney grubuna uygulanan TE yönteminin kontrol grubuna uygulanan GE yönteminden daha etkili bir öğrenme sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 26. İkinci Uygulama Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Test	N	S-W	X	SS	t	p	r
Ön Test	23	.290	62.35	8.91	-5.542	.000*	.76
Son Test	23		78.26	10.41			

*p<0.05

Konuşma aktarma konusunu TE yöntemi ile öğrenen deney grubunun akademik başarı düzeyini ölçmek için uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre grubun ön test ortalaması 62.35 ve standart sapması 8.94 iken son test sonuçlarına göre ortalaması 78.26 standart sapması ise 10.41'dır. S-W testi sonucuna göre (S-W p= .290; p> .05) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Deney grubunun iki testteki ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t testi sonucuna göre (p= .000) fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Etki büyüklüğü (r= .76) büyük seviyede bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 26).

2.4. İKİNCİ UYGULAMADAN SONRA YAPILAN KALICILIK TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulamanın iki hafta ardından gruplara kalıcılık testi uygulanmış ve bundan elde edilen veriler ve bunlara ilişkin yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 27. İkinci Uygulama Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	S-W	X	SS	t	p	r
G_K	18	.579	66.64	10.48	3.077	.004*	.44
G_D	23		75.57	8.50			

*p<0.05

İkinci uygulamanın ardından kontrol ve deney gruplarının akademik başarı düzeylerini ölçmek için yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 66.64 ve standart sapması 10.48 iken deney grubu öğrencilerinin ortalaması 75.57 ve standart sapması 8.50 olarak hesaplanmıştır. Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubunun standart sapmasının daha düşük olması bu gruptaki puanların grup ortalamasına daha yakın olduğu anlamına gelir. S-

W testi sonucuna göre (S-W p= .579; p> .05) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Grupların ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre (p= .004) fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Etki büyüklüğünün (r= .44) orta seviyede olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 27).

Tablo 28. İkinci Uygulama Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Test	N	S-W	X	SS	p
Son	23	.310	78.26	10.41	.232**
Kalıcılık	23		75.57	8.50	

**p>0.05

Edilgen yapı konusunu TE yöntemi ile öğrenen deney grubunun akademik başarı düzeyini ölçmek için uygulanan son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre grubun son test ortalaması 78.26 ve standart sapması 10.41 iken kalıcılık testi sonuçlarına göre ortalaması 75.57 standart sapması ise 8.50'dir. Bu iki testte ortalamaların birbirine yakın olması deney grubunun TE ile öğrendiği konuya ait bilgilerini aradan geçen süreye rağmen koruyabildiği; standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması da gruptakilerin ortalamadan uzaklaşmadıkları şeklinde yorumlanabilir. S-W testi sonucuna göre (S-W p= .310; p> .05) verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t testi sonucuna göre (p= .232) fark 0.05 düzeyinde anlamlı değildir (bkz. Tablo 28).

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Alt problem: Öğrencilerin TE yöntemine bakış açıları nasıldır?

Belirlenen dört temaya -*i) Derse hazırlık ve motivasyon, ii) Zaman kullanımı, iii) TE'nin öğrenmeye etkisi ve iv) TE'de materyallere ulaşma*- uygun olarak odak grup görüşmelerinde öğrencilere yöneltilen 8 sorunun her biri bir alt tema olarak belirlenmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular ve bunlardan yola çıkılarak oluşturulan alt temalar şu şekildedir:

1. TE yöntemi okul dışında derse harcadığınız zamanı arttırdı mı? Sizce TE okul dışında ödevlerinize harcadığınız zamandan daha fazla zaman gerektiriyor mu?

   Alt Tema 1: GE ve TE yönteminde zaman kullanımının karşılaştırılması

2. TE ile konu anlatımının videolar aracılığıyla yapılması sizce konuyu öğrenmenizi nasıl etkiledi? Bu yöntemin öğrenmenizi kolaylaştırdığınızı düşünüyor musunuz?

   Alt Tema 2: TE'nin öğrenme üzerine etkisi

3. TE ile konu anlatımının videolar aracılığıyla okul dışında yapılması derse karşı motivasyonunuzu nasıl etkiliyor? Derse gelmeden önce dersin konusuyla ilgili konu anlatımı videolarını izlemek derse daha istekli gelmenize sağlıyor mu?

   Alt Tema 3: TE'nin derse karşı motivasyona etkisi

4. TE ders çalışma alışkanlığınızı nasıl etkiliyor? Okulda konu anlatımı evde ödev şeklinde olan çalışma alışkanlığınızın TE ile nasıl değiştiğini açıklar mısınız?

   Alt Tema 4: TE'nin ödev yapma motivasyonuna etkisi

5. TE ile bireysel özelliklerinize uygun bir öğrenme yapıldığını düşünüyor musunuz? Sizce TE ile kendi hızınıza uygun bir öğrenme gerçekleşiyor mu? (öğrenme süreci)

   Alt Tema 5: TE'nin öğrenme sürecinde bireysel özelliklere uygunluğu

6. GE ile okulun dışında kendi başınıza yaptığınız ödev ve alıştırmaları TE ile sınıfta öğretmenle birlikte yapmanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bir konuyla ilgili alıştırmaları öğretmen eşliğinde yapmanın öğrenmenizi olumlu etkilediğini düşünüyor musunuz?

   Alt Tema 6: TE ile ödevleri okulda yapmanın öğrenme üzerine etkileri

7. TE yönteminin bir özelliği olan konu anlatımı videolarına ulaşmakta zorluk çektiniz mi? Video konu anlatımına ulaşmanız için gerekli bilgisayar ya da internet bağlantısı gibi donanımlarla ilgili problemler yaşadınız mı? (materyallere ulaşım)

   Alt Tema 7: TE'de materyallere ulaşım

8. Bundan sonra işleyeceğiniz ders konularını TE ile öğrenmek ister misiniz? TE yönteminin öğreneceğiniz diğer konularda kullanılmasının size faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Neden? (kişisel değerlendirme)

   Alt Tema 8: TE'nin tekrar uygulanmasına karşı istek-motivasyon

Aşağıda Tablo 29'da her bir tema için öğrenci cevaplarında geçen kelime sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 29. Temalarla İlgili Yapılan Kodlamalara İlişkin Bulgular

Öğrenci Sayısı: 34			
Temalar	**Kelime Sayısı**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Nötr**
Zaman Kullanımı	1375	220	-
Derse Hazırlık ve Motivasyon	3877	474	112
Öğrenmeye Etkisi	7362	431	147
Materyallere Ulaşma	568	525	-

Tablo incelendiğinde, öğrencilerce temalar için kullanılan kelimelerin ilk üç temada büyük farkla olumlu içerik taşıdığı, yöntemin teknik gerekliliği ile ilgili dördüncü temada ise olumlu ve olumsuz kelime sayılarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum yeni yöntemin öğrencilerce derse hazırlık ve motivasyon, zaman kullanımı ve öğrenmeye etkisi açısından büyük kabul gördüğü, ancak öğrencilerin yöntemin gerekliliği olan tablet, akıllı telefon vs. cihazlar ve internet bağlantısı gibi teknik konularda ise bazı sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 30. Görüşmelerde 1. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

Tema 1 **TE-GE Zaman Kullanımının Karşılaştırılması**	**Olumlu Düşünceler**	Video olmasa ödevler olacaktı. Yine de bizim bu konuya ayırmamız gereken bir vakit olacaktı zaten. Bence daha verimli oldu çünkü ödev yaparken, dediğim gibi insan sıkılabiliyor ama bunda sıkıldığın an kalkıp gidebilirsin. Beş-on dakika dinlenip devam edebilirsin. O yüzden çok verimli. Okul dışı ödevlerden daha fazla zaman almıyor. Zamanda kâra geçtiğime inanıyorum. Küçük bir hazırlıkla, az zaman harcayarak derse hazırladım. Ben daha az zaman harcadığımızı düşünüyorum çünkü anlaması daha kolay oluyor görsel olduğu için. Daha çabuk anlıyorsun. Fazla bir uğraş göstermeye gerek kalmıyor. Ben daha az zaman harcadığımızı düşünüyorum çünkü anlaması daha kolay oluyor görsel olduğu için. Daha çabuk anlıyorsun. Fazla bir uğraş göstermeye gerek kalmıyor. Az önce söylediğim gibi ne kadar çalışacağını kaç dakika süreceğini biliyorsun o yüzden gayet verimli bence.
	Olumsuz Düşünceler	Olumsuz o anlamda biraz. Zaman açısından bana daha uzun gibi geldi çünkü önce videoları izliyoruz, ardından alıştırmalar, bazen tekrar geri dönüyoruz. O yüzden bana daha çok zaman gerektiriyor gibi geldi.

		Video konu anlatımlarına daha fazla zaman harcadık.
	Kelime Frekansları	İyi: 22, Az:10, Verimli:9, Faydalı:5

Öğrencilerin GE'ye uygun olarak okul dışı zamanlarında işlenmiş konuların alıştırmalarını yapmaya alışkın oldukları ve TE ile bu durumun tersine çevrildiği ve gelecek konulara zaman ayırmaları gerektiği düşünüldüğünde, öğrencilerin zaman açısından bu iki yöntem arasındaki farklılık konusunda fikirlerini almanın önemli olacağı düşünülmüş ve bunun için görüşmede öğrencilere ilk olarak bu konuyla ilgili olan soru yöneltilmiştir. Bu soruyla ilgili bulgular Tablo 30'da verilmiştir. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının (1595) %86'sı (1375) olumlu görüşleri içerirken %14'ü (220) olumsuz görüşleri içermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okul dışında ödev yapmak yerine konu anlatım videoları izlemenin daha fazla zaman gerektirmediğini belirtmiştir.

Tablo 31. Görüşmelerde 3.-4. ve 8. Sorulara Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

Tema 2 **Derse Hazırlık ve Motivasyon** **Alt Tema 3: TE'nin derse karşı motivasyona etkisi** **Alt Tema 4: TE'nin ödev yapma motivasyonuna etkisi**	**Olumlu Düşünceler**	Çoğu öğrenci zaten dönemin ilk başlarından hani böyle yapmaya çalışıyor. Derse hazırlanıp gideyim ki hoca bir şey anlattığı zaman bir şekilde bir şeyleri tam olarak oturtayım diye düşünüyor ama bunu bir iki hafta sürdürebiliyoruz en fazla. Daha fazla devam etmiyor. Bu şekilde yapıldığı zaman öğrenci kendini derse hazırlamış olur ve derste daha iyi öğreneceğini düşünüyorum. Derse hazır gelmek daha iyi. Kesinlikle arttırıyor yani. Okula hazır gelip derse katılmak çok güzel bir duygu.

Alt Tema 8: TE'nin tekrar uygulanmasına karşı istek-motivasyon		Motivasyonumu artırdı. Her yerde, her an kolayca çalışabilmem rahat hissettiriyor. Öğretmen anlatmadan bir gün evvel sadece bir kaç video ile hazırlanabilmek çok avantaj sağlıyor. Bence hocam hazırlıklı olmak insanın kendine güvenini daha çok arttırıyor. Konu hakkında bilgi sahibi olmamız daha çok teşvik ediyor. Konu hakkında hiçbir şey bilmeden derse geldiğimde öğrenmem zorlaşıyor. Bu videolar sayesinde önceden bilgi sahibi oldum. Bir konuyu derste ilk defa göreceğiniz zaman genelde bir önyargı oluşur ama bu videolar sayesinde bu sorun ortadan kalktı derste daha bilgili ve özgüvenli olmamı sağladı. İsterim. Kitaplar bana çok sıkıcı geliyor. Yani sınava çalışırken bile grammar sınavına çalışırken grammar lab'den çalışıyorum video seyrederek. Oradaki pratikleri yaparak. Öyle kitaptan yapmıyorum. Evet isterim. GE yönteminden daha faydalı olacağını düşünüyorum. Anlaşılmayan konuları tekrar etme ve kendime uygun hızda öğrenmemi sağlıyor. Ben isterim. Bir konuyu bitirdikten sonra hoca gelecek ders için ne

		gönderecek, hangi konuyu işleyeceğiz diye merak edip bakıyorum.
	Olumsuz Düşünceler	Tabi bunun tersi de gerçekleşiyor olabilir. Sonuçta belki ben çalışmadım o konuya o an. Geldim ve hoca sadece sınıfta egzersizleri yapıyorsa ben derse karşı sıfır olurum. Yani bu tersi de düşünülmeli bence. Hani sadece videoya bağlı kalınmamalı diye düşünüyorum. Bu yöntem öğretmenlerin performansını düşürür mü? Ya da öğretmen ihtiyacı mesela? Evet videolar daha uzun sürüyor bence de ama ben şöyle düşünüyorum açıkçası: sizin gönderdiğiniz videolar çok güzel ve yararlı ama ben onları üzerimde bir zorunluluk, bir baskı olarak hissediyorum. Öyle hissettiğimden de yapmak istemedim açıkçası. Sadece yapmak için yaptım. Şöyle olumsuz bir yönü olabilir videonun: eğer video yeterli değilse öğrenciye hiçbir şey kazandırmaz. Videonun da seçimi çok önemli.
	Kelime Frekansları	Rahat:11, Hazırlıklı:10, Arttırıyor:9, İstekli:8, Verimli:8, Faydalı:7

Derse hazırlık ve motivasyon teması yöntemin önemli etkilerinden birini ortaya koymak için belirlenmiştir. Öğrencilerin alışkın oldukları GE yönteminden farklı olarak konu anlatımının ödev, alıştırmaların ise sınıf aktivitesi olması onların hem derse hem ödevlere karşı motivasyonlarını etkileyecektir. Dahası bu yöntemi

öğrenecekleri diğer konularda kullanma motivasyonları da görüşmelerin önemli bir sorusudur. Bu temaya kodlanan toplam 4463 kelimenin %87'si (3877 kelime) olumlu görüşleri, %10'u (474) olumsuz görüşleri ifade etmede kullanılmış geriye kalan %3 lük kısım (112) ise nötr düşünceleri ifade etmiştir. Öğrencilere görüşmelerde yöneltilen ikinci soru derse önceden hazırlanıp gelmenin derse karşı motivasyonlarını nasıl etkilediğini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin konusunu önceden videolar aracılığıyla çalışıp gelmenin derse karşı motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Yine çoğunluk ödev olarak alıştırmaları yapmak yerine video konu anlatımlarını izlemenin daha motive edici olduğunu belirtmiştir. Bundan sonra öğrenecekleri konuları TE yöntemi ile öğrenmek isteyen öğrenciler yöntemin farklılığının onları daha iyi motive ettiğini belirtmiş ve oran olarak yöntemin devamını istemeyenlerin oldukça üstünde kalmıştır. Yöntemin devamıyla ilgili olumsuz düşünce ifade eden öğrencilerden birinin endişesinin öğretmenlerin bu yöntemle daha az çalışıp sorumluluğun büyük kısmını öğrencilere yükleyeceği olması dikkat çekicidir.

Tablo 32. Görüşmelerde 2.-5. ve 6. Sorulara Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

Tema 3 Yöntemin Öğrenmeye Etkisi **Alt Tema 2: TE'nin öğrenme üzerine etkisi** **Alt Tema 5: TE'nin öğrenme sürecinde bireysel özelliklere uygunluğu**	**Olumlu Düşünceler**	Video aracılığıyla daha güzel. Daha çabuk anlıyorsun yani. Kesinlikle daha iyi. Çünkü ben alıştırma yapmayı sevmiyorum açıkçası. Çünkü orda anlamadığın bir şey oluyor. Sorabileceğim kimse yok. Araştırabileceğim bir şey yok. Kitaptan çalışmayı zaten sevmiyorum ama video olduğu zaman bir de okulda gelip yaptığımızda iyi oluyor. Kitaptan çalışırken insanın uykusu geliyor, canı sıkılıyor. Ama videodan izlerken görsel olduğu için daha akılda kalıcı oluyor. Soru yaparken insan şey yapamayınca bırakıyor, sıkılıyor. Yapamadım nasıl olsa geçeyim diye…

Alt Tema 6: TE ile ödevleri okulda yapmanın öğrenme üzerine etkileri		Kesinlikle sağlıyor. Hoca sınıfta anlattığı zaman diyelim ki kaçırdık. Belki çekiniyoruz tekrar sormaya ama yurtta videodan seyrederken istediğimiz kadar seyredebiliyoruz. Diyelim ki ufak bir kelimeyi kaçırdık tekrar başa alıp seyredebiliyoruz. O yüzden daha kolay. Evet daha akılda kalıcı oluyor. Geri çevirip, hani ileri sarıyorsun geri sarıyorsun Arkadaşımın dediği gibi ve aynı şekilde üç defa izlersin beş defa izlersin. Sana kalmış şeyler. Anlayabildiğin kadar artık. O şekilde bence kullanmasını bilene çok yardımcı olabilir. Hani bazen çağrıştırır. Odaklanamıyorsunuz. Sınıfta bir an mesaj geliyor ya da birisi size bir şey soruyor yandan hemen. Ya da bir şey düşüyor aşağıya. Kaçırdığınız bir sürü şey olabiliyor. Bunu da mı söylemiş diyorsunuz. Mesela arkadaşım diyor ki, okula geliyorsun hoca şunu demişti dün. Ödev vermişti. Hadi ya diyorsun. Kaçırıyorsun bir şekilde. Ama videolarda tekrar tekrar izle gör yani. Kaçırma şansın yok sonuçta o belirli bir şey orda. Yani hoca belki ikinci defa söylemeyecek söylediği şeyi, o da unutacak ama videolarda öyle bir şey olma imkanı yok yani.

		Bence olumlu etkiler, çünkü mesela anlamadığımız yeri video olduğu için geri de sarabiliriz, bir daha da izleyebiliriz. Hoca, üç-dört defa anlatamaz belki, çünkü belirli bir sınıf var. Birkaç defa tekrarlayamaz; biri anlar diğeri anlamaz. Ama videoda anlamazsan geri alırsın, istediğin kadar dinlersin. Daha iyi olur. Kesinlikle çünkü eğer ben izleyerek öğreniyorsam izlerim ve yaparım. Eğer izleyerek öğrenemiyorsam ilk önce izlerim mesela sınıfta hocayı dinlediğim gibi aynı onu dinlerim. Sonra yazarak öğreniyorsam yazarım, sonra yazdıklarımı tekrarlarım. Duyuyorsam, tekrar tekrar sarıp dinlerim; sürekli dinlerim. Yani her imkan mevcut. Aynı şekilde. İnsanların öğrenme hızları farklı olduğu için, belirli bir sınıfta herkes aynı olamaz. Onun için bilgisayar ortamı, internet ortamı kendin daha çok izleyerek kendi hızına göre de kaynaklar bulabilirsin. Daha iyi olur, avantaj olur. Bence sağlar çünkü dediğim gibi videoları izlerken kendi kendimize öğreniyoruz ama buraya geldiğimizde tam adapte olamıyoruz. Başka şeyler, sıkılıyoruz yeri geliyor. Tam dinleyemiyoruz. Kaçırdığımız noktalar oluyor. Bunda kaçırdığımız noktalar olsa dahi geri dönüp videoları izleyebiliyoruz. Bizim için daha faydalı oluyor.

	Olumsuz Düşünceler	Beni çok olumlu etkilemedi çünkü ilk konu anlatıldığı zaman hocanın anlatması her zaman daha yararlı olur diye düşünüyorum. Çünkü o esnada soru sorabiliyorsun aklında ne kalırsa. Belki hoca anlattıktan sonra tekrar video izlenirse daha yararlı olur. Ben öyle düşünmüyorum çünkü video izlediğimizde bir yeri anlamazsak soramıyoruz ama okulda öğretmene sorma imkanımız var. Benim için konudan konuya göre değişir. Passive konusunda yöntem güzeldi ama bazı konular vardır ki ben zaten öğretmenle anlayamıyorumdur video ile hiç ama hiç anlayamam. O yüzden benim için konudan konuya değişir. Her ne kadar videoda da anlatsa anlamadığımız yeri videoya soramayız. Daha sonra da etkisi geçmiş olur. Daha sonra sorayım desek bile unutabiliriz.
	Kelime Frekansları	İyi:61, Uygun:23, Faydalı:18, Olumlu:14, Kalıcı:8

Araştırmanın uygulama kısmında konuyu TE ile alan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının GE ile alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmişti. Ancak öğrencilerin bu yeni yöntemin sağladığı öğrenme durumlarını nasıl algıladıkları, daha iyi öğrenip öğrenmedikleri konusunda ne düşündükleri, konunun alıştırmalarını okulda öğretmenle yapmanın öğrenmelerini olumlu etkileyip etkilemediği ve yöntemin bireysel farklılıklarına hitap edip etmediği konusunda ne düşündükleri görüşmeler esnasında sorgulanmıştır. Bu temada öğrencilerin görüşlerini ifade ettikleri toplam 7940 kelimeden %92'si (7362) olumlu

görüşleri ifade ederken, %6'sı (147) olumsuz %2'si ise nötr düşünceleri ifade ederken kullanılmıştır. Genel itibariyle öğrenciler daha iyi öğrenebildiklerini, alıştırmaları sınıfta öğretmenle yapmanın daha verimli olduğunu ve bu yöntemin görerek ya da duyarak öğrenme, farklı hızlarda öğrenme gibi bireysel farklılıklarına GE'den daha iyi hitap ettiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 33. Görüşmelerde 7. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

Tema 4 TE Materyallerine Ulaşma	**Olumlu Düşünceler**	Yurt ortamında hani bir şekilde bulunuyor çözüm. Yani günümüzde hemen hemen her evde bilgisayar var. Her yerde internet bağlantısı var. Ulaşılabilir yani. İnternet ya da bilgisayar bulunmayan bir yer artık kalmadı. Her köşe başı wi-fi kaynagi var. Ayrıca videolar için bunlara bile gerek duymadım. Android telefon on yaşında çocukların bile elinde. Ben de telefonuma indirdim bluetooth ile ücretsiz arkadaşımdan ulaştım. Ben de internete sahip değilim ama internetim yok diye de bir kenara atmıyorum tabi ki. Bir şekilde ulaşmaya çalışıyorum. Ben arkadaşlara göre biraz daha rahatım sanırım evde olduğum için. Teknolojik gelişmeler bu yönde olduğu için bizim de internet ve donanım açısından biraz daha hazırlıklı olmamız gerekiyor. Ben zorluk çekmedim.
	Olumsuz Düşünceler	Benim yurdumda internet sıkıntı biraz. Bazen ödevlerimi bile yapamadığım oluyor o yüzden. Bir şekilde çözmeye çalışıyorum. Çözemediğim zaman da eğer ders öğleden sonraysa öğleden önce falan halletmeye çalışıyorum.

		Arada olabiliyor yani. Herkesin ulaşma imkanı olmuyor. İnternet kafe filan var ama herkes ulaşamıyor; bazen yapamıyor. Ben söylemek istiyorum. Her insan internete ve bilgisayara sahip olmayabilir. Hani TE'nin faydaları ve şimdiye kadar da bunları konuştum ama bu noktada da gerçekten her insan bilgisayara ve internete sahip değil. Olanlar bile bazen sorun yaşayabiliyor. Bilgisayarı bozulabiliyor, internete bağlanamayabiliyor; internet gidiyor. O yüzden bunda zorluk çekebiliriz. Zamana bağlı. Akşam dışarı çıkmak var. Okul akşama doğru bitiyor. Akşamdan sonra internet kafeye gitmek sorun. Bir de internet kafe ortamında ders çalışılmıyor. Mutlaka sorun yaşayan olacaktır. Herkesin durumu aynı değil sonuçta.
	Kelime Frekansları	İyi:19, Verimli:9, Gereksiz:2, Kaybettiriyor:2

TE yöntemin önemli özelliklerinden bir tanesi video konu anlatımlarıdır. Öğrenciler, internet üzerinden yayınlanan bu konu anlatımlarına ulaşmak için bir internet bağlantısına ve bunları izlemek için de akıllı telefon, tablet vs. bir cihaza ihtiyaç duyarlar. Görüşme esnasında öğrencilere bu konularda sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Kodlama esnasında bu temaya atanan 1093 kelimeden %52'si (568) olumlu görüşleri ifade ederken kullanılmış kalan %48 (525) ise olumsuz görüşler ifade etmişlerdir. En sık rastlanan olumsuz görüş internete erişim problemiyle ilgili olmuş, yurtta kalan öğrenciler kendileri için internet bağlantısının genellikle sorun olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 34. Temalara Göre Olumlu, Olumsuz ve Çekimser Görüş Oranları

Tema	Olumlu Görüş (%)	Olumsuz Görüş (%)	Çekimser (Nötr) (%)
1. TE-GE Zaman kullanımının karşılaştırılması	64.70	23.52	11.78
2. Derse hazırlık ve motivasyon	91.17	3.92	4.91
3. TE'nin öğrenmeye etkisi	77.44	6.86	15.7
4. TE'de materyallere ulaşma	61.76	35.29	2.95
Ortalama	**73.77**	**17.39**	**8.84**

Öğrencilerin TE ile ilgili görüşlerinin toplandığı dört temanın ortalamalarına göre öğrenci görüşleri %73,77 oranında olumlu, %17,39 oranında olumsuz ve %8, 84 oranında çekimser olmuştur (bkz. Tablo 34).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada TE yönteminin karşılaştırıldığı GE (düz anlatım) yöntemine göre öğrencilerin akademik başarısını daha fazla arttırdığı görülmüştür. Katılımcıların ifadelerine göre TE öğrencilerden GE'ye göre sınıf dışında okula daha fazla zaman harcamalarını gerektirmemekte; öğrencilerin derse hazırlık ve ders motivasyonlarını arttırmakta; öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. TE ile ilgili en önemli sorunun -yine katılımcı ifadelerine göre- yöntemin konu anlatım videolarını izlemek için gerektirdiği internet bağlantısına ve akıllı telefon, tablet, dizüstü ya da masaüstü bilgisayar gibi bir donanıma sahip olmamaktır. TE yönteminin akademik başarı açısından GE yönteminden daha iyi sonuçlar verip vermediğini görmek üzere yapılan iki uygulamada da öğrenecekleri konuyu TE ile alan deney gruplarının GE ile alan kontrol gruplarından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki uygulamada da öğrencilerin ön test sonuçları başlangıçta gruplar arasında anlamlı bir istatistiki Dfarklılık olmadığını ortaya koymuş; son test sonuçlarına göre konuyu TE ile alan deney gruplarının istatistiki verileri GE ile alan kontrol gruplarına göre daha yüksek çıkmış; ilk uygulamada kontrol grubunun ön test ortalaması 63.39 iken GE ile ders anlatıldıktan sonra 75.65'e yükselerek %19'luk bir artış gösterirken aynı konuyu TE ile alan deney grubunun ortalaması 61.24'ten 83.12'ye yükselerek %36'lık bir artış göstermiştir. Grupların yer değiştirdiği ikinci uygulamada kontrol grubunun ortalaması 59.88'den 68.66'ya yükselerek %15 artış gösterirken deney grubunun 62.34 olan ön test ortalaması TE ile konuyu aldıktan sonra 77.91'e yükselerek %25'lik bir artış göstermiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki bu farkın anlamlı olduğu istatistiki testlerle belirlenmiştir. Gruplara uygulamanın iki hafta ardından yapılan kalıcılık testi sonuçları da deney grupları ile kontrol grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, TE yöntemi ile GE yönteminin akademik başarıya etkisinin karşılaştırıldığı ve öğrencilerin sınav sorularında ortalama %21 bir başarı artışı gösterdiği Kaliforniya üniversitesi uygulamasıyla ve Franklin Koleji'nde Doğrusal Cebir dersini TE ile almayı tercih eden ve GE ile alanlara göre oldukça kayda değer bir başarı gösteren öğrencilerin tespit edildiği uygulamayla uyum göstermektedir. Yine 2009 yılında TE yöntemiyle

derslerin işlenmeye başladığı Byron Okul Bölgesi'nde (Minnesota, ABD) matematik dersinde başarısı %80'in üzerinde olan öğrencilerin oranı %9.8; Cebir-II dersinde öğrenci ortalamaları %5.1 oranında artmıştır. Öğrencilerin standart ortak matematik testlerde (Minnesota Bütünleyici Değerlendirme-MBD) yeterliliği 2006 yılında %29.9 iken, yöntemin uygulanmaya başlamasından sonra yapılan sınavda 2010 yılında bu oran %65.6'ya, 2011 yılında ise %73.8'e yükselmiştir (Fulton, 2012). Michigan Üniversitesi'nde 2008 yılında analiz dersini alan öğrencilere ve diğer kurumlarda aynı dersi alan öğrencilere başlangıç ve bitiş testi uygulanmış; sonuçta dersi TE ile alan Michigan Üniversitesi öğrencilerinin GE ile alan diğer kurumların öğrencilerinden yaklaşık iki katı daha yüksek kazanım elde ettikleri belirlenmiştir. Dahası bu uygulamada en düşük başarı elde eden ve dersi tekrar etme riski altında olan 12 Michigan Üniversitesi öğrencisinin konunun GE ile verildiği diğer bütün kurumlardaki en yüksek kazanımları gösteren öğrenciler kadar başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Berrett, 2012). Missouri Üniversitesi'nde 2010 yılında Genetik Hastalıklar dersini ve 2012 yılında Genel Biyoloji dersini TE ile verilmiş; sonuçta öğrencilerin ödevlerde %10'un üzerinde daha iyi performans sergiledikleri ve daha zor olan ve daha üst seviye düşünme gerektiren sınavlarda da bu oranda ya da bundan biraz daha yüksek bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük kısmı TE yönteminin öğrenmelerine ve sınıf içi performanslarına olumlu katkı sağladığını ifade eden cümlelere de katıldıklarını ifade etmişlerdir (Stone, 2012). Bu çalışmada da öğrenciler TE yönteminin daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerine örnekler verilmiştir:

"Hocam, öğrenci hocasını derste sadece bir kez dinleyebilir ama videolar sayesinde tekrar tekrar o videoları izleyerek konuyu sürekli tekrar edebilir. Bu da iyi bir şey."

"Bence olumlu yönde etkiledi çünkü derse hazırlıklı geliyorum, öğrendiklerimi kısaca pekiştirmiş oluyorum, anlaşılmayan yerleri de kitaptaki soruları çözerek öğreniyorum böylece konuyu öğrenmemde kolaylaşıyor."

"Çoğu öğrenci zaten dönemin ilk başlarından hani böyle yapmaya çalışıyor. Derse hazırlanıp gideyim ki hoca bir şey anlattığı zaman bir şekilde bir şeyleri tam olarak oturtayım diye düşünüyor ama bunu bir iki hafta sürdürebiliyoruz en fazla. Daha fazla devam etmiyor. Bu şekilde yapıldığı zaman öğrenci kendini derse hazırlamış olur ve derste daha iyi öğreneceğini düşünüyorum."

Frydenberg (2012) Excel programını TE yöntemiyle öğrettiği çalışmasında ise yöntemin GE ile karşılaştırıldığında kağıt üzerinde bir artış göstermediği ancak öğrencilerin videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırmaları yapmayı geleneksel sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici bulduklarını ifade etmiştir (Frydenberg, 2012). Fulton (2012)'un aktardığına göre, Byron Okul Bölgesi'nde konuları TE ile öğrenen öğrencilere yöntemin hangi yönlerinden hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları sorulmuş; öğrenciler, ödev yaparken öğretmenin yanlarında ve her an yardıma hazır olmasını; anlamadıkları an konu anlatımlarını durdurup geri alabilmelerini ve tekrar izleyebilmelerini; sınıfta daha zor sorularla uğraşıp daha fazla soru sorabilmelerini; konuyu önce evde izleyip sonra sınıfta konuya hakim hale gelmelerini sevdiklerini; videoları anlamakta güçlük çekmektense hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler yöntemi motive edici bulduklarını; alıştırmaları öğretmen eşliğinde yapmanın daha güven verici olduğunu; konu anlatımının videolar aracılığıyla olmasının anlamadıkları noktaları tekrar etmede faydalı olduğunu ifade etmiş; video seçiminin çok önemli olduğunu, doğru video seçilmemesi halinde sorun yaşayacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu konularla ilgili örnek öğrenci görüşleri verilmiştir:

"Bence bu hem öğrencilere sorumluluk kazandırabilecek bir şey hem de buna ders gözüyle değil de video olduğu için görsel ve eğlenceli bir şekilde olabilir. Kitaptan çalışmak yerine ki orada sıkıcı ayrıntılar var altını çiz çalış yerine video daha iyi olabilir."

"Ayrıca burada video da çok önemli konuyu anlatabiliyor olması güzel bir şekilde. Sonuçta ondan başka kaynağımız olmayacak. Sonuçta bir insana sorduğumuzda her şekilde cevap verebilir. Oradan bulur buradan bulur ama videoda böyle bir şansımız yok. O yüzden videonun da uygun seçilmesi gerekiyor."

"Evde klasik ödev yaparken odaklanıp bulamadığım cevabı bir sonraki güne bırakmak sinir bozucu ama sınıfta öğretmenle senkronize yapmak anında yanlışımı görmemi sağladı ve ben de söz sahibi olduğum için şevkim arttı."

"Aslında hem güzel bir yöntem evde rahat rahat izleyebiliyorsun, istediğin yere dönebilir ya da en baştan izleyebilirsin. Sorumuz olursa soramayız belki ama tekrar tekrar izleyebiliriz; derste hocaya sorabiliriz. Hoca sınıftan çıkıp gittiğinde de akılda sorular kalabilir öğrenci tekrar sormaya çekinebilir. O yüzden TE daha faydalı diye düşünüyorum."

Larsen (2009) çalışmasında TE yöntemiyle dersi alan öğrencilerin özerk öğrenme ve iş birlikli öğrenme konularında daha katılımcı olduklarını ve öğrencilerin de bu durumu fark ettiklerini belirtmiştir (Larsen, 2009). Bu çalışmada da öğrenciler

TE yönteminin bireysel özelliklerine daha uygun olduğunu ve bağımsız öğrenciler olmalarına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir:

"TE yöntemi öğrencinin bağımsız bir şekilde sorumluluk alma yönünün geliştirilmesi açısından da çok olumlu yönden etkiler. Türkiye'deki öğretim programındaki sorunlar yüzünden liselerde öğretmenin öğrencinin peşinden koşması gerekebilir ama TE ile öğrenci videoları kendisi izleyecek, kendisi zamanını ayarlayacak. Evde yemeğini ödevini izlemesini kendisi ayarlayacak. Bunları kendisi yapacağı için de otomatik olarak daha disiplinli bir öğrenci haline gelir. Öğretmen öğrencinin peşinden koşmak zorunda kalmaz. Üniversiteye geldiğinde de öğrencilerin çoğunun yaşadığı sıkıntıları yaşamaz böyle yetişen öğrenciler."

Strayer (2007) ALEKS isimli akıllı bir öğretim sistemi aracılığıyla istatistik dersini TE ile verdiği çalışmasında uygulamanın öğrencilerin tam öğrenmeye odaklanmak yerine tanışık olmadıkları akıllı uygulama sistemine odaklandıklarını ve öğrenmeyi ikinci plana attıklarını gözlediğini ifade etmiştir. Böyle bir durum benzer çalışmalarda da ortaya çıkabilir; teknolojinin kendisi öğrenme amacının önüne geçip istenmeyen sonuçlar ortaya çıkmasına neden olabilir. Öğrencilerin sistemin yeniliğinden duydukları heyecan bu çalışmada da gözlenmiş ve bazı öğrenci görüşlerine yansımıştır:

"Dönemin başında siz bizim e-mail adreslerimizi aldığınızda farklı bulmuştum. Çünkü hocalar sürekli konuları işliyor ve alıştırmaları ödev veriyordu ve yapın diyordu. Şahsen ben yapmıyordum. Geliyordum sınıfa arkadaşlarıma soruyordum ne yaptınız diye ve onlardan alıp geçiriyordum hoca görsün yeter diye. Hazırlanıp geldiğimiz için hem derse katılmamızı sağlıyor hem de daha fazla bilgi depoluyoruz."

Seattle Üniversitesi'nde GE ile TE yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmada TE yönteminin bireysel ve grup halinde problem çözme konularında sınıf içi zamanı kullanma konusunda bir imkan sağladığı, hem öğretmenin TE ile GE'ye nazaran daha fazla konu işleyebildiği hem de konuyu TE ile öğrenen öğrencilerin ara sınav ve sınav performanslarında GE ile öğrenenlerle eşit ya da onlardan daha iyi performans gösterdikleri, tasarım problemlerinde daha iyi performans gösterdikleri, TE yöntemine kolayca ayak uydurdukları ve dersi GE ile alan öğrencilerle eşit ya da onlardan daha fazla memnuniyet ifade ettikleri belirtilmiştir (Mason, Shuman, & Cook, 2013). Bu araştırmaya katılan öğrenciler de çoğunlukla yöntemden memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Tersine öğretimin diğer dil öğretim yöntemlerinden önemli bir farkı bu yöntemin yalnızca dil öğretimi için değil eğitim müfredatındaki bütün dersler için uygulanabilir olmasıdır. Alan yazın incelendiğinde TE yönteminin ortaya çıkış noktasının Kimya dersi olduğu ve genellikle Fen Bilimleri alanında uygulandığı görülmektedir. Fen Bilimleri'nde eğitimde sürekli yenilik anlayışının bir sonucu olduğu düşünülen bu durum, Sosyal Bilimler'in derhal ayak uydurması gereken önemli bir değişimdir. Kavramlar ve tanımlar gibi öğrenilmesi zaman ve emek isteyen unsurlar Sosyal Bilimler'in bir parçasıdır ve sınıf içi zamanın büyük bir kısmını bunların öğrencilere aktarılmasına harcamak öğrencilerin pasif alıcılar olmaktan ileri geçememelerine neden olmaktadır. Oysa TE yöntemiyle bu zorluk aşılabilmekte, öğrenciler sınıf dışı zamanlarını kavramları ve tanımları öğrenmeye harcarken sınıf içi zaman öğretmen rehberliğinde ve sınıf arkadaşları eşliğinde problem çözümü gibi öğrencilerin daha aktif olabilecekleri ve birbirleriyle ve öğretmenleriyle daha fazla etkileşime girebilecekleri aktivitelere ayrılabilmektedir. Üstelik yöntemin barındırdığı teknoloji unsuru, günümüz öğrencilerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir ve bu popülerlikten faydalanmamak zaman ve verim kaybına neden olmaktadır. TE yöntemi modern eğitimin her problemine çözüm olarak görülmemekle birlikte, çağın gerektirdiği aktif öğrenen, pasif öğretmen, eğitim ve teknoloji entegrasyonu gibi eğitim durumlarına olanak tanımaktadır. TE yöntemi iyi incelenerek tüm paydaşlara- yöneticiler, politika yapıcılar, öğretmen ve öğrenciler ve veliler- doğru biçimde anlatılmalıdır.

TE yönteminin gerektirdiği bilgisayar, tablet, akıllı telefon vs. gibi teknik donanım ve internet hizmeti ihtiyacı derslerin bu şekilde yürütülmesini öngören eğitim kurumlarınca desteklenmeli; TE ile kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması beklenen öğrencilerin şevki sahip olamadığı imkanlar nedeniyle kırılmamalı, öğrenciler ihtiyaçları karşısında bir başına bırakılmamalıdır.

ÖNERİLER

Alan yazında oldukça yeni olan TE yönteminin GE yöntemiyle karşılaştırıldığında İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisini ve öğrencilerin yönteme bakış açısını öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yöntem İngilizce öğreniminde üniversite öğrencileri düzeyinde akademik başarıyı olumlu etkilemiştir. Yöntemin diğer kademelerde de test edilmesinde fayda vardır.

2. Yöntemin daha uzun bir süreçte (bir ders dönemi ya da bir akademik yıl) uygulanarak etkilerinin ortaya konulması faydalı olabilir.

3. Türkçe alan yazında yöntemle ilgili bilgi oldukça sınırlıdır. Yöntemin test edildiği uygulamaların arttırılarak bütün paydaşların (eğitim yöneticileri, öğretmenler, politika yapıcılar, öğrenciler ve veliler) yöntemle ilgili bilgilendirilmesi faydalı olacaktır.

4. TE yönteminin üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına ilave edilmesi öğretmenlerin gelecekte eğitim ve teknoloji ilişkisine daha olumlu yaklaşmalarına ve teknoloji nedeniyle değişen öğretmen rolüne daha hazır olmalarına yardımcı olacaktır.

5. Fatih Projesi kapsamında öğrencilere dağıtılan tabletler ve okullarda sunulan internet imkanı TE yönteminin ülkemizde çeşitli kademelerde uygulanmasına imkan tanımaktadır. Bu durumun iyi değerlendirilmesi ve yöntemin yaygınlaştırılması faydalı olacaktır.

6. Yöntemin işlediği görülmüş ancak farklı değişkenlerin (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, mezun olunan okul türü vs.) etkisi araştırılmamıştır. Daha sonraki çalışmalarda bu tür değişkenler kullanılarak yöntemin etkinliği test edilebilir.

KAYNAKÇA

Barnes, A. (2007). Communicative Approaches to Modern Foreign Language Teaching and Using the Target Language. N. Pachler, & A. Redondo (*Dü*). içinde Oxon: Routledge.

Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning* (2nd b.). London: Pearson Education Limited.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4. b.). Boston: Allyn and Bacon.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011, July). Şubat 11, 2014 tarihinde The Daily Riff: http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php

Berrett, D. (2012, 02 19). *Teaching.* The Chronicle of Higher Education: http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *120th ASEE Annual Conference & Exposition.* Atlanta: GA.

Block, D. (2001). *Globalization and Language Teaching.* London: Routledge.

Bodomo, A. B. (2010). *Computer-mediated Communication for Linguistics and Literacy.* Hershey: Information Science Reference.

Brame, C. J. (2013, 04 20). *Center for Teaching-Flipping the Classroom*. Vanderbilt University: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching.* New York: Longman.

Brunsell, E., & Horejsi, M. (2011). "Flipping" Your Classroom. *Science Teacher, 78*(2), 10.

Chan, W. M., & Chen, I. R. (2011). Technology in the Service of Constructivist Pedagogy: Network-Based Applications and Knowledge Construction. W. M. Chan, K. N. Chin, & T. Suthiwan (*Dü*) içinde, *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond Current Perspectives and Future Directions* (s. 191-216). Göttingen: Walter de Gruyter.

Chang, S. L. (2004). The Roles of Mentors in Electronic Learning Environments. *AACE Journal, 12*(3), 331-342.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. (2010). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement* (7th b.). New York: McGraw-Hill.

Collins, A., & Halversont, R. (2010). The Second Educational Revolution: Rethinking Education in the Age of Technology. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(1), 18-27. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. b.). New York: Pearson.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the Classroom and Instructional Technology Intergration in a College-level Information Systems Spreadsheet Course. *Education Tech Research Dev, 61*, 563-580. doi:10.1007/s11423-013-9305-6

Dawson, C. (2007). *A Practical Guide to Research Methods.* Oxford: How To Books.

Eastment, D. (1999). *The Internet and ELT The Impact of Internet on English Language Teaching.* Summertown: Summertown Publishing.

Evans, M. (2009). Conclusion: variations on a theme. M. J. Evans (Dü.) içinde, *Foreign Language Learning with Digital Technology* (s. 203-206). London: Continuum International Publishing Group.

Facer, K. (2011). *Learning Futures Education Technology and Social Change.* Oxon: Routledge.

Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for Successful English Language Teaching.* London: Continuum International Publishing Group.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS Introducing Statistical Method* (3. b.). London: Sage Publications.

Field, K. (2000). *Issues in Modern Foreign Languages Teaching.* London: Routledge.

Flipped Learning Network. (2014, Mart 16). *Flipped Learning Network.* The Four Pillars of F-L-I-P: http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Flumerfelt, S., & Green, G. (2013). Using Lean in the Flipped Classroom for At Risk Students. *Educational Technology & Society, 16*(1), 356-366.

Fotos, S., & Browne, C. (2004). The Development of CALL and Current Options. S. Fotos, & C. Browne (*Dü*) içinde, *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms* (s. 3-14). New Jersey: Lawrence Erlbaum Asssociates.

Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. *2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference* (s. 1-11). New Orleans: EDSIG.

Fulton, K. (2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom To Improve Student Learning. *Learning & Leading with Technology*, 12-17.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 95-105. Şubat 25, 2014 http://ac.els-cdn.com/S1096751604000156/1-s2.0-

S1096751604000156-main.pdf?_tid=6f6c5ada-9e4d-11e3-96f1-00000aacb362&acdnat=1393354297_06cabb9308e622e92c13077a6d453c30

Grießhaber, W. (2002). Multimedia in computer-assisted language learning . W. Gewehr (Dü.) içinde, *Aspects of Modern Language Teaching in Europe* (2nd b., s. 48-66). New York: Routledge.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstorm, K. (2014, 03 17). *Research Network.* Pearson: http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Pearson Longman.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66. Şubat 12, 2014 tarihinde http://capone.mtsu.edu/vjm/Univ_Service/CRWG_Home/References/CRWG-SPEE-REF-01.pdf

Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Ioannou-Georgiou, S. (2005). The Internet and Computer-Mediated Communication. J. A. Coleman, & J. Klapper içinde, *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (s. 153-164). Oxon: Routledge.

Jamaludin, R., & Osman, S. Z. (2014). The Use of Flipped Classroom to Enhance Engagement and Promote Active Learning. *Journal of Education and Practice, 5*(2), 124-131.

Jochems, W., Merriénboer, J. v., & Koper, R. (2004). An Introduction to Integrated E-learning. W. Jochems, J. v. Merriénboer, & R. Koper (*Dü*) içinde, *Integrated E-Learning: Implications for Pedagogy, Technology & Education* (s. 1-12). London: Taylor & Francis.

Keefe, J. (2007). What is Personalization? *Phi Delta Kappa, 89*(03), 217-223.

Kordyban, R., & Kinash, S. (2013). No more flying on autopilot: The flipped classroom. *Education Technology Solutions, 56*, 54-56. Şubat 17, 2014 tarihinde http://epublications.bond.edu.au/tls/66

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2010). *Educational Testing & Measurement: Classroom Application and Practice* (10th b.). Hoboken: Wiley.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching From Method to Postmethod.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Larsen, A. J. (2009). Experiencing a Flipped Mathematics Class (Yükseklisans Tezi). Şubat 11, 2014 http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/13608/etd8016_AJLarsen.pdf

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Languae Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice* (2. b.). San Francisco: Jossey-Bass.

Long, M. H. (2009). Methodological Principles for Language Teaching. M. H. Long, & C. J. Doughty içinde, *The Handbook of Language Teaching* (s. 373-374). West Sussex: Wiley-Blackwell.

Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Margulieux, L., Majerich, D., & McCracken, M. (2013, Kasım 8). *Center for 21st Century Universities.* Mart 2, 2014 Georgia Institute of Technology: http://www.c21u.gatech.edu/sites/default/files/Flipped%20Classroom%20Guide_final.pdf

Mason, G., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Inverting (Flipping) Classrooms - Advantages and Challenges. *120th ASEE Annual Conference & Exhibition.* Atlanta: ASEE. Mart 3, 2014 http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/7171/download

Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences.* Essex: Pearson Education Limited.

Means, B. (2010). Technology and Education Change: Focus on Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 285-307. Şubat 3, 2014 http://content.ebscohost.com/pdf23_24/pdf/2010/I02/01Mar10/49226508.pdf?T=P&P=AN&K=49226508&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHX8kSepq84y9fwOLCmr0yep7BSsq64SLGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprk%2BzqLdQuePfgeyx44Dt6fIA

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies, 8*(9), 297-318.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. b.). California: SagePublications, Inc.

Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A., & Clingan, P. A. (2013). The Inverted Classroom in a First Year Engineering Course. *120th ASEE Annual Conference and Exposition.* Atlanta: American Society for Engineering Education. Mart 1, 2014 http://jee.asee.org/file_server/papers/attachment/file/0003/3823/7230.pdf

Musumeci, D. (2002). The Use of Technology in High-Enrollment Courses: Implications for Teacher Education and Communicative Language Teaching. S. J. Savignon (Dü.) içinde, *Interpreting Communicative Language Teaching* (s. 154-164). London: Yale University Press.

Nemtchinova, E. (2007). Using Technology with Young English Language Learners. T. Gordon, D. P. Fromberg, & L. R. Williams (*Dü*) içinde, *Teaching Young Children a Second Language* (s. 179-198). Connecticut: Praeger.

Nijenga, J. K., & Fourie, L. C. (2010). The Myths about E-learning in Higher Education. *British Journal of Educational Technology, 41*(2), 199-212. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00910.x

Ocak, G. (2013). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 253-358). Ankara: Pegem Akademi.

O'Toole, R. (2013). *Flipping the Classroom: A Design Study of the Adoption and Adaption of a New Pedagogyin a Higher Education Context (Yayınlanmamış Çalışma Raporu).* Coventry: University of Warwick. Şubat 9, 2014 http://wrap.warwick.ac.uk/58050

Pachler, N. (2007). Internet-based Approaches to Modern Foreign Language Teaching and Learning. N. Pachler, & A. Redondo (*Dü*) içinde, *A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School* (s. 93-99). Oxon: Routledge.

Pennsylvania Devlet Üniversitesi. (2011). Pennsylvania Devlet Üniverrsitesi: http://tlt.psu.edu/wp-content/uploads/sites/7104/2011/09/2011-Flipping-the-Classroom.pdf

Pentcheva, M., & Shopov, T. (2003). *Whole Language, Whole Person A Handbook of Language Teaching Methodology.* Viseu: Passagem Editores.

Phipps, A., & Gonzales, M. (2004). *Modern Languages Learning & Teaching in an Intercultural Field.* London: Sage Publications.

Price, L. R. (2010). Action Research on E-Learning Essay Unit at the ICESI University in Colombia . J. A. Carmona içinde, *Language Teaching and Learning in ESL Education* (s. 93-99). Charlotte: Kona Publishing and Media Group.

Qing-xue, L., & Jin-fang, S. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods —Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review, 4*(1), 39-71. February 13, 2014 http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497389.pdf

Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling Tests. *Journal of Statistical Modelling and Analytics, 2*(1), 21-33.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd b.). Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S. J. (2005). Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. E. Hinkel içinde, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (s. 635-652). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging Dijital Learning Systems to Flip Classroom Instruction. *Modern Teacher Quarterly, 1*(1), 25-27.

Shapiro, S. S., Wilk, M. B., & Chen, H. J. (1968). A Comparative Study of Various Tests for Normality. *Journal of the American Statistical Association*, 1343-1372. Haziran 18, 2014 http://www.jstor.org/stable/2285889

Shimamoto, D. N. (2012). Implementing a Flipped Classroom: An Instructional Module. *Technology, Colleges, and Community Worldwide Online Conference 2012.* TCC Conference.

Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching.* Birmingham: Packt Publishing Ltd.

Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Hong Kong: Oxford University Press.

Stone, B. B. (2012). Flip Your Classroom to Increase Active Learning and Student Engagement. *28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning* (s. 1-5). Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.

Strayer, J. F. (2007). The Effects of the Classroom Flip on Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classroom that Used an Intelligent Tutoring System (Doktora Tezi). 244. Şubat 10, 2014 https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1189523914/inline

Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues, 9*(1). Şubat 10, 2014 http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7

Thompson, J. (2005). Computer-Assisted Language Learning (CALL) . J. A. Coleman, & J. Klapper içinde, *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (s. 148-152). Oxon: Routledge.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom: Online Instruction at Home Frees Class Time for Learning. *Education Next, 12*(1), 82-83. Ocak 16, 2014 http://educationnext.org/the-flipped-classroom/

Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Warschauer, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL QUARTERLY, 34*(3), 511-535.

Watson, D. M. (2001). Pedagogy Before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies*, 251-266. Şubat 13, 2014 http://download.springer.com/static/pdf/597/art%253A10.1023%252FA%253A1012976702296.pdf?auth66=1393596203_f1f6e9545e7b96e36aff189d2789613f&ext=.pdf

Wendler, C. L., & Walker, M. E. (2006). Practical Issues in Designing and Mainteining Multiple Test Forms for Large Scale Programs. S. M. Downing, & T. M. Haladyna (*Dü*) içinde, *Handbook of Test Development* (s. 445-468). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Whong, M. (2011). *Language Teaching Linguistic Theory in Practice.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Yazıcı, B., & Yolaçan, S. (2007). A Comparison of Various Tests of Normality. *Journal of Statistical Computation and Simulation, 77*(2), 175-183.

Young, T., & Sachdev, I. (2007). Learning Styles in Multicultural Classrooms. Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei, & V. Cook (*Dü*) içinde, *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action* (s. 235-249). New York: Palgrave Macmillan.

Zajda, J., & Gibbs, D. (2009). Comparative Information Technologies: Languages, Societies and Internet. J. Zajda, & D. Gibbs (*Dü*) içinde, *Comparative Information Technologies: Languages, Societies and Internet* (s. 1-10). Amsterdam: Springer.

EKLER

Ek 1. Edilgen Yapı Başarı Testi 103
Ek 2. Konuşma Aktarma Başarı Testi 115
Ek 3. Odak Grup Görüşme Soruları 125
Ek 4. Edilgen Yapı Video Kısa Sınavı 126
Ek 5. Konuşma Aktarma Video Kısa Sınavı 129

Ek 1. Edilgen Yapı Başarı Testi

Name:_____Number:_____Class:_____

Department: English Language and Literature ( ) / English Language Teaching ( )

1. In the beginning of the meeting, the presidents of G-20 _____ a short film about the current situation in Philippines after the hurricane.
   - **a.** will show
   - **b.** will be shown
   - **c.** will be shown by
   - **d.** will show by
   - **e.** will shown

2. According to the news, the police arrested a man as a suspect of serial murders that happened last year in London and he _____ at the moment.
   - **a.** is questioning
   - **b.** has been questioning
   - **c.** is being questioned
   - **d.** has been questioned
   - **e.** is to questioning

3. The police _____ the robber among five people.
   - **a.** got eye-witnesses show
   - **b.** had to show eye-witnesses
   - **c.** had eye-witnesses to show
   - **d.** got eye-witnesses to show
   - **e.** got to eye-witnesses show

4. I got these glasses two years ago, and I have trouble in seeing again. I will _____ as soon as possible.
   - **a.** have my eyes tested
   - **b.** have my eyes test
   - **c.** have test my eyes

d. have my eyes to test

e. have tested to my eyes

5. Everybody _____ via advertisements on TVs and billboards that they would need a passenger card to use public transportation.

a. is informed

b. to be informed

c. had informed

d. had to be inform

e. was informed

6. The contract must _____ with blue ink.

a. be sign

b. sign

c. be signed

d. signed

e. signing

7. I think we need to _____. It cannot produce ice anymore.

a. get fixed the fridge

b. get the fridge fixed

c. get the fridge fixed by

d. get fixed the fridge by

e. get fixed by the fridge

8. Our house needs _____. The old paint is dirty and there are lots of places where it has completely disappeared.*

a. repaint

b. repainted

c. to repaint

d. repainting

e. be repaint

9. He was very angry. He slept late but _____early in the morning.

- **a.** was woken up by the loud noise
- **b.** was by the loud noise woken up
- **c.** was woken the loud noise up by
- **d.** was loud noise woken up by
- **e.** was woken up loud noise by

10. I am late for work today as _____.

- **a.** someone servicing my car
- **b.** my car is being by serviced
- **c.** my car serviced
- **d.** someone is servicing by my car
- **e.** my car is being serviced

11. When the new system is introduced next month, all staff will _____to carry a security pass at all times.*

- **a.** be required
- **b.** require
- **c.** required
- **d.** be require
- **e.** been required

12. A: You look really different today!

B: I _____.

- **a.** had cut to my hair
- **b.** had my hair to cut
- **c.** got cut my hair
- **d.** got my hair cut
- **e.** had my hair cut to

13. The details of the order are in the e-mail that _____.

a. was sent by

b. sent to me

c. was sent to me

d. sent to me by

e. was sent to

14. When I was a child, I loved _____to the cinema by my grandfather, as he would always buy me a big bag of sweets.

a. being took

b. being taken

c. been taken

d. taken

e. taking

15. My game console is out of order. I need to _____*

a. get the manufacturer to fix it

b. have the manufacturer to fix it

c. get the manufacturer fixing it

d. have it to fix the manufacturer

e. get it fix to the manufacturer

16. Jennifer turned to 18 last year. She _____ her grandparents as she lost her family in a car accident 15 years ago.

a. brings up

b. is brought up by

c. was brought up

d. brought up

e. was brought up by

17. When he got a promotion, we _____ to say congratulations.

a. had a beautiful bunch of flowers to delivered

b. got a beautiful bunch of flowers to deliver

c. got to deliver a beautiful bunch of flowers

d. had a beautiful bunch of flowers delivered

e. got delivered a beautiful bunch of flowers

18. The city _____ the local government after the earthquake that happened last year. That's why most of the buildings are so new.

a. was rebuilt by

b. rebuilt by

c. was rebuilt

d. has been rebuilt by

e. has been rebuilt

19. The builders have been very slow. It's July now and the pool _____ completed by May.

a. should have

b. should been

c. should have been

d. should be had

e. should be

20. The new shopping center in our town _____ in 2009.*

a. was build

b. is built

c. is build

d. was built

e. has been built

21. My friends _____ meet me at the University café, but they didn't arrive.

a. supposed to

b. were mean to

c. were supposed to

d. mean to

e. are supposed to

22. Real Madrid is expected _____ the Spanish Premier League this year.

a. winning

b. to win

c. win

d. to have won

e. to won

23. You cannot guess what _____ last night –Jack asked Mary to marry with him!

a. happening

b. was happened

c. was happen

d. happens

e. happened

24. The company is reported to _____ record profits this year.

a. have been made

b. be made

c. have made

d. made

e. making

25. All the products that they sell _____ in China.

a. they make

b. are made

c. make

d. is made

e. they are made

26. Serhat is very lucky. An expensive sport car was given _____ his family as a birthday present.

a. to him by
b. for him to
c. for him by
d. by him to
e. by to him

27. Hasan talked loudly while the teacher was teaching the new topic. Then, the teacher _____ him to stand in front of the board for a while.

a. was
b. got
c. had
d. been
e. got to

28. George is said _____ much faster than the speed limit when the accident happened.

a. to driven
b. to be driven
c. to have been driven
d. to have been driving
e. to have been driven by

29. Javan rhino is one of the most rarely found animals on earth and _____ in Indonesia and Vietnam only.

a. can seen
b. can be seen
c. can see
d. can be see
e. can been seen

30. We will replace the old computers in the office as they _____ some problems.

a. are to know causing
b. are having known cause
c. are known to causing
d. are to known have caused
e. are known to have caused

31. The boxes of the products must _____ by the costumers in case they want to return them in 30 days, no matter what the reason is.

a. have kept
b. been kept
c. keep
d. have been kept
e. be kept

32. This university _____ one of the oldest education institutions in the world.

a. is believed been
b. is believed to be
c. believed to be
d. believed to have been
e. is believed to been

33. My favorite cup _____. It must be either Murat or Mehmet who broke it.

a. has be broken
b. been broken
c. has been broken
d. is broken
e. is been broken

34. If colors _____ our mood is an ongoing discussion.

a. affect
b. are affected
c. affecting
d. are affect
e. affected

35. Turkey _____ three seas, namely Black, Aegean and Mediterranean.

a. surround
b. surrounded
c. is surrounded
d. is surrounded by
e. is be surrounded by

36. Dairy products _____ in a refrigerator. Otherwise, they will spoil quickly.

a. keep
b. kept
c. should keep
d. should be keep
e. should be kept

37. As the manager went abroad last weekend, he _____ the meeting.

a. was postponed
b. is postponed
c. postponed
d. was to be postponed
e. is been postponed

38. We got there two hours late, because the road _____ snow storm. We were lucky that the police gave hot drink to everyone waiting inside the cars.

a. had blocked
b. is blocked by

c. had blocked by

d. blocked by

e. was blocked by

39. She graduated from the university last year and she accepted the first job that she _____ three weeks later.

a. offer

b. offered

c. offered by

d. was offered

e. was offered by

40. All these strange clothes _____ a very well-known fashion designer and they are really expensive despite their ugly appearance.

a. designed

b. designed by

c. are designed by

d. have designed

e. have been designed by

41. In my town, sons _____ to do the same job as their fathers. However, it has started to change nowadays.

a. are expected

b. were expected

c. had expected

d. expect

e. expected by

42. Last weekend, the new restaurant on the corner _____ by the local government due to hygiene problems. Nobody knows if it will open again.

a. closed

b. was closed

c. is closed

d. be closed

e. had closed

43. New workers _____ to be more enthusiastic than experienced ones as they want to give a good first impression to their employers.

a. consider

b. were considered

c. are considered

d. considered

e. were be considered

44. Nearly all dogs _____; however, its duration and degree of achievements change depending on the kind of dog.

a. can be trained

b. would be trained

c. must be trained

d. should be trained

e. are to train

45. You are very naughty. I _____ just two days ago and you've broken it again!

a. had your bicycle repair

b. had repair your bicycle

c. got your bicycle repaired

d. got repair your bicycle

e. got your bicycle to repair

46. The tires of the car are really old and they _____.

a. need changing

b. need changed

c. need change

d. need to changing

e. need to change

47. This meeting is very important so I will _____.

a. have my tailor prepare a new suit

b. get a new suit prepare my tailor

c. have prepare my tailor a new suit

d. get my tailor prepare a new suit

e. have my tailor to prepare a new suit

48. Everybody in the country was shocked when the former prime minister _____ to the prison due to illegal relations with some underground people.

a. sent

b. is sent

c. was be sent

d. is to sent

e. was sent

49. Pedagogues state that when children _____ whatever they want, they might have difficulties in adapting to real life in their adulthood.

a. are given

b. give

c. is given

d. is to given by

e. is to give

50. Last night, an explosion occurred in our building due to gas leak. Luckily, nobody _____ dangerously.

a. hurt

b. hurts

c. was hurt

d. is hurt

e. to be hurt

*Ders kitabından alınmıştır.

Ek 2. Konuşma Aktarma Başarı Testi

Name:_____Number:_____Class:_____

Department: English Language and Literature ( ) / English Language Teaching ( )

1. The new restaurant is really nice. I went there twice and each time the cook came and asked if _____.

a) I had liked the meal

b) did I like the meal

c) I had like the meal

d) did I liked the meal

e) I did like the meal

2. She told me that she was going to meet me _____, but she didn't come.

a) tomorrow

b) the day next

c) the following day

d) some day

e) the before day

3. The doctor said she _____ such a bad case of lung cancer in her life.

a) never see

b) never saw

c) never seen

d) had never seen

e) never sees

4. I didn't like this bus company. We travelled for six hours, but the hostess didn't ask _____ something to drink.

a) if did we want

b) if we wanted

c) did we want

d) did we if want

e) if did we wanted

5. While I was trying hard to do my homework, my father asked _____ I wanted help or not.

a) when

b) whether

c) that

d) if or not

e) -----

6. Did you know that Gamze and Serhat had their baby yesterday? Serhat called me to inform and said the baby _____ a male and has blue eyes.

a) be

b) had

c) would be

d) was

e) is

7. His secretary said that she _____ the manager and tell him I was waiting for him.

a) will call

b) would call

c) will called

d) would called

e) would calling

8. Jenny _____her with the housework.

a) asked me to help

b) asked that I helped

c) said me to help

d) said me helped

e) said that me help

9. My mother said "You must tidy your room before you leave home."

My mother _____ to tidy my room before I left home.

a) requested

b) advised

c) offered

d) ordered

e) refused

10. My friends called and asked me if _____to the cinema in the evening.

a) was I going

b) did I was going

c) I was going

d) I did going

e) was going I

11. We should warn _____ any gifts from strangers.

a) our children not to accept

b) our children don't accept

c) that our children not accept

d) not accept our children

e) that not accepting our children

12. The party had started just a few minutes ago, so my friends asked _____.

a) why did I need to go

b) why I did need to go

c) I needed to go why

d) why I needed to go

e) I needed why to go

13. As Jenny told us she _____ late, we didn't invite her to the party.

a) works

b) is going to work

c) working

d) has worked

e) would work

14. Jennifer _____ her at 19:00.

a) told me to meet

b) told me meet

c) said me to meet

d) said me meet

e) said to me meet

15. The teacher _____ why we had an argument.

a) wanted to know us

b) wanted us to know

c) asked to know

d) asked me to know

e) wanted to know

16. The police officer _____ the suspect to lie down and put his hands on his head.

a) asked

b) begged

c) advised

d) told

e) ordered

17. She called me while she was waiting for a taxi, and she said her train _____ at 9:30 and gets here at 14:30.

a) left

b) leaves

c) had left

d) leaving

e) was leaving

18. Berkant said he couldn't talk with me on the phone at that time because he _____ the car.

a) drove

b) had driven

c) was driving

d) drives

e) is driving

19. 'Please, please, please can we have another piece of cake?' the children said.

The children _____ us to give them another piece of cake.

a) told

b) ordered

c) said

d) begged

e) advised

20. When I got back home, my father wanted to know _____.

a) where I go

b) where I was going

c) where I had gone

d) where did I go

e) where was I going

21. The teacher was going to give students some homework, but students persuaded _____ any.

a) not give him to

b) him not give to

c) him to give not

d) to not him give

e) him not to give

22. When I asked her whether _____ sushi, she said that she had already tried it.

a) she want to try

b) wanted she to try

c) she wanted to try

d) wanted to try she

e) or not she want to try

23. The police informed _____ precautions against the storm.

a) villagers to take

b) villagers take

c) to take villagers

d) take villagers

e) take to villagers

24. Scientists advise people _____ out in the sun too long in summers.

a) not stay

b) not stay to

c) to stay not

d) not to stay

e) stay not to

25. Sue said she _____ swimming because it keeps her fit.

a) was liking

b) had liked

c) likes

d) like

e) likes to

26. Carla says that she _____ her new life in Argentina.

a) liked

b) had liked

c) was liked

d) likes

e) like

27. She was never late for work before. We wondered _____ late that morning.

a) did she come why

b) why she had come

c) did she came why

d) why did she come

e) why she came did

28. The employer wanted to know _____ I could speak Arabic.

a) ----

b) if or not

c) whether not

d) that

e) if

29. When police asked the doctor, she said that she _____ as a secret between her and her patient.

a) would keep it

b) it kept

c) keeping it

d) was kept it

e) keep

30. Her teacher wanted Gamze to come in front of the board and show _____ on the map.

a) Muğla was where

b) where is Muğla

c) Muğla where was

d) where Muğla was

e) Muğla is where

31. Students wanted to know _____ and asked it to the professor.

a) when be over the class would

b) when the class would be over

c) would the class be over when

d) when be over the class would

e) would when the class be over

32. While Hakan was leaving home, his father warned _____ later than 11 p.m.

a) not to come home

b) to not come home

c) him not to come home

d) not to come home him

e) to him not come home

33. Nazan apologized _____ the old vase and promised to replace it.

a) breaking

b) broken

c) break

d) to break

e) for breaking

34. Vedat accused his sister _____ the cake in the fridge.

a) eat

b) eating

c) to eat

d) of eating

e) that eating

35. The teacher thanked _____ all the time before she left the village.

a) villagers for helping her

b) helping for villagers her

c) villagers for her helping

d) for helping her villagers

e) villagers to help her

36. Hande refused _____ to the cinema with me.

a) going

b) to go

c) go

d) that she go

e) to gone

37. We agreed _____ a comedy movie rather than a scary movie.

a) to watching

b) watch

c) watching

d) to watch

e) watched

38. The coach encouraged _____ more offensive in the second half.

a) to play the team

b) the team to play

c) playing the team

d) the team playing

e) the team to playing

39. Sam: “Let’s have a picnic.”

Sam _____ to have a picnic.

a) ordered

b) requested

c) offered

d) begged

e) apologized

40. Jack: “Why don’t you come to the party at my house?”

Jack called and _____ us to the party at his house.

a) to invite

b) inviting

c) invites

d) had invited

e) invited

Ek 3. Odak Grup Görüşme Soruları

1. TE yöntemi okul dışında derse harcadığınız zamanı arttırdı mı? (Sizce TE okul dışında ödevlerinize harcadığınız zamandan daha fazla zaman gerektiriyor mu?) Açıklayınız.
2. TE ile konu anlatımının videolar aracılığıyla yapılması sizce konuyu öğrenmenizi nasıl etkiledi? (TE yönteminin öğrenmenizi kolaylaştırdığınızı düşünüyor musunuz?) Neden?
3. TE ile konu anlatımının videolar aracılığıyla okul dışında yapılması derse karşı motivasyonunuzu nasıl etkiliyor? (Derse gelmeden önce dersin konusuyla ilgili konu anlatımı videolarını izlemek derse daha istekli gelmenize sağlıyor mu?) Neden?
4. TE ders çalışma alışkanlığınızı nasıl etkiliyor? (Okulda konu anlatımı evde ödev şeklinde olan çalışma alışkanlığınızın TE ile nasıl değiştiğini açıklar mısınız?) Açıklayınız.
5. TE ile bireysel özelliklerinize uygun bir öğrenme yapıldığını düşünüyor musunuz? (Sizce TE ile kendi hızınıza uygun bir öğrenme gerçekleşiyor mu?) Neden?
6. GE ile okulun dışında kendi başınıza yaptığınız ödev ve alıştırmaları TE ile sınıfta öğretmenle birlikte yapmanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? (Bir konuyla ilgili alıştırmaları öğretmen eşliğinde yapmanın öğrenmenizi olumlu etkilediğini düşünüyor musunuz?)
7. TE yönteminin bir özelliği olan konu anlatımı videolarına ulaşmakta zorluk çektiniz mi? (Video konu anlatımına ulaşmanız için gerekli bilgisayar ya da internet bağlantısı gibi donanımlarla ilgili problemler yaşadınız mı?)
8. Bundan sonra işleyeceğiniz ders konularını TE ile öğrenmek ister misiniz? (TE yönteminin öğreneceğiniz diğer konularda kullanılmasının size faydalı olacağını düşünüyor musunuz?) Neden?

Ek 4. Edilgen Yapı Video Kısa Sınavı

Video Quiz for Passive Voice

1. Active sentences focus on _____.

a. performing an action

b. receiving an action

2. Passive sentences focus on_____.

a. performing an action

b. receiving an action

3. How is the passive formed?

_____

_____

4. What is past participle?

_____

_____

5. What does "the form of be" do in a passive sentence?

_____

_____

6. How do you name the performer of the action in a passive sentence?

_____

_____

7. When do we name the performer of the action in a passive sentence?

_____

_____

8. What are transitive verbs? Why are they important in passive voice?

_____

_____

_____

_____

9. Fill in the table with tense changes in passive voice.

Active	**Passive**	**Active**	**Passive**
did	was/were done	have/has done	
was/were doing		is going to do	
had done		will do	
do/does		will have done	
is doing			

10. Change the questions from active to passive.

"Do you cook everyday?" _____

"Have you finished the project?" _____

"Did Samara feed the dog?" _____

11. Why do we use passive? Explain and give example.

1) _____

_____

2) _____

_____

3) _____

_____

4) _____

_____

5) _____

_____

12. What happens when you want to change an active sentence with two objects into a passive sentence?

_____

_____

13. "**have + object + past participle**" We use this pattern when we talk about:

a. _____

Ex: _____

b. _____

Ex: _____

14. "**get + object + past participle**" has the same meaning with "have + object + past participle" but it is used in _____ English.

15. Write three different patterns of passive forms for reporting verbs and give examples.

1) _____

Ex: _____

2) _____

Ex: _____

3) _____

Ex: _____

16. When do we use these three patterns above?

_____

_____

Ek 5. Konuşma Aktarma Video Kısa Sınavı

Video Quiz for Reported Speech

1. Which one is "quoted" and which one is "reported" speech? How do you understand?
   a. Hassan said, "I live in Paris."
   b. Hassan said he lived in Paris.
2. Which is more natural? Why?
   a. He told us that he was going to work.
   b. He said us that he was going to work.
3. Which one do we use for reporting greetings and farewells?
   a. say
   b. tell
4. Which one do we use for reporting yes-no answers and polite phrases?
   a. tell
   b. say
5. Which one do we use for reporting facts and pieces of information?
   a. say
   b. tell
6. Find the sentence in which there are reference words.
   a. Hande said she loved classical music.
   b. Hande said Tolga loved classical music.
7. What is the difference between two sentences?
   a. Ethem said he was ill last night.
   b. Ethem said he was ill that night.
8. Fill in the table with reporting time adverbs

Time Adverb in Quoted Sentence	**Time Adverb in Reported Sentence**
Today	
Tomorrow	
Yesterday	
Now	

9. Fill in the table with reporting place

Place in Quoted Sentence	Place in Reported Sentence
Here	
This	
Those	

10. When do we **need** to change verbs while reporting?

- **a.** facts that are still or always true or general truths
- **b.** a future event that has not happened yet
- **c.** immediate speaking
- **d.** reporting verbs in simple present, present perfect or future tense
- **e.** quoted speech
- **f.** informal speech

11. Fill in the table with reporting verb tenses

Original Verb	Reporting Verb	Original Verb	Reporting Verb
will do		did	
am/is/are going to do		was/were doing	
do		had done	
am/is/are doing		had been doing	
have/has done			

12. Fill in the table with changed forms of modal verbs. If there is no change, write NC.

Original Modal	Reporting Modal	Original Modal	Reporting Modal
Might do		Had better do	
Can do		Must do	
Should do		Must have done	
Ought to do		Must have been doing	
Have/has to do		May do	

Am/is/are supposed to do		Would do	
Could do			

13. Berkant: Do you want a drink? Which one(s) is a correct way of reporting this question?

- **a.** Berkant asked me if do I want a drink?
- **b.** Berkant asked me if I wanted a drink.
- **c.** Berkant asked me whether I wanted a drink.
- **d.** Berkant asked me whether I wanted a drink or not.
- **e.** Berkant asked me if do I want a drink.

14. Reyhan: How many sisters do you have? Which one(s) is a correct way of reporting this question?

- **a.** Reyhan asked me how many sisters do I have?
- **b.** Reyhan asked me how many sisters have I do.
- **c.** Reyhan asked me how many sisters I have.
- **d.** Reyhan asked me how many sisters do I have.
- **e.** Reyhan asked me how many I have sisters.

15. Hakan: Where did he stay yesterday? Which one(s) is a correct way of reporting this question?

- **a.** Hakan asked me where he did stay previous night.
- **b.** Hakan asked me where he stayed previous night.
- **c.** Hakan asked me where did he stay previous night?
- **d.** Hakan asked me where did he stayed previous night?
- **e.** Hakan asked me where he did stayed previous night?

16. Sezer: When should we leave for plane? Which one(s) is a correct way of reporting this question?

- **a.** Sezer asked when should they leave for plane?

b. Sezer asker when to leave for plane.

c. Sezer asked when they should leave for plane.

d. Sezer asked when should to leave for plane?

e. Sezer asked when leave to plane.

17. Which of the followings are imperatives? Find and state type of imperative as "Command/order, Directions, Instructions, Requests, and Warnings."

a. Can you listen me, please? _____

b. Raise your hand. _____

c. Would you mind helping me carrying it? _____

d. Carry the box carefully. _____

e. Go straight ahead and turn left. _____

f. A menu, please. _____

g. Fill in the blanks with the correct proposition from the box. _____

18. Write the structures for different groups of imperative reporting verbs and give examples.

	Group A	**Group B**	**Group C**	**Group D**	**Group E**
Structure:	?+whom+infinitive				
Example verb	advise				
Example verb					
Example verb					
Example verb					
Example verb					