

**TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARINA, BAŞARI
DUYGULARINA, ÖĞRENME SORUMLULUKLARINA, AKADEMİK
BAŞARILARINA VE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNE ETKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Yafes CAN

Eskişehir 2023

**TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARINA, BAŞARI
DUYGULARINA, ÖĞRENME SORUMLULUKLARINA, AKADEMİK
BAŞARILARINA VE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNE ETKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yafes CAN

DOKTORA TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARINA, BAŞARI DUYGULARINA, ÖĞRENME SORUMLULUKLARINA, AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yafes CAN

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2023

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu çalışmanın amacı ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine ve akademik başarılarına etkisinin değerlendirilmesidir. Karma desenlerden müdahale deseni kullanılan bu çalışma ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi akademik başarı, İngilizce özyeterlik inancı, öğrenme sorumluluğu, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve başarı duygularına ilişkin öntest uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Uygulama sonrasında ise sontest yapılmış ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda TYÖ modeli ile gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının, ders, öğrenme ve sınava yönelik olumlu başarı duygularının anlamlı olarak artmasında ve olumsuz başarı duygularının anlamlı olarak azalmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları, öğrenme sorumlulukları, öğretmenleri ile etkileşimlerinin anlamlı olarak artmasında etkili olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel veriler bu bulguları desteklemektedir.

Anahtar Sözcükler: TYÖ modeli, Başarı duyguları, Öğrenme sorumluluğu, Öğretmen-öğrenci etkileşimi, İngilizce özyeterlik inancı

ABSTRACT

EVALUATION OF THE EFFECT OF ENGLISH INSTRUCTION BASED ON FLIPPED LEARNING MODEL ON STUDENTS' ENGLISH SELF-EFFICACY BELIEFS, ACHIEVEMENT EMOTIONS, LEARNING RESPONSIBILITIES, ACADEMIC ACHIEVEMENT, AND TEACHER-STUDENT INTERACTION

Yafes CAN

**Program in Curriculum and Instruction, Department of Educational Sciences,
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, April 2023**

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The aim of this study is to evaluate the effects of English teaching based on the flipped learning model on students' English self-efficacy beliefs, achievement emotions, learning responsibilities, teacher-student interaction, and academic achievement. This study, which used an intervention mixed design, was carried out with secondary school ninth grade students. Before the application, a pretest was applied on academic achievement, English self-efficacy belief, learning responsibility, teacher-student interaction, and achievement emotions. A researcher diary was kept by the researcher during the intervention process. After the intervention, a post-test was conducted, and semi-structured interviews were conducted to get the students' views on the intervention. As a result of the research, it was found that English lessons conducted with the flipped model were effective in increasing the students' academic success in English, their positive achievement emotions related with course, learning and tests, and significantly reducing their negative achievement emotions related with course, learning and tests. In addition, it was understood that flipped model was effective in increasing students' English self-efficacy beliefs, learning responsibilities, and interactions with their teachers. The qualitative data obtained from students' opinions support these findings.

Keywords: Flipped learning model, Achievement emotions, Learning responsibility, Teacher-student interaction, English self-efficacy beliefs

TEŞEKKÜR

Doktora sürecim boyunca ve özellikle tez çalışması sürecinde eğitim teknolojileri ve yabancı dil öğretimine olan ilgimi dikkate alıp görüşleri ile beni yönlendirerek, çalışmamın her bir aşamasında hoşgörü ve sabırlı yaklaşımı ile desteklerini esirgemeyen, eğitimciliğini ve kişiliğini kendime her zaman örnek alacağım saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Meral GÜVEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda çalışma boyunca hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, görüşleri ve katkıları ile çalışmayı zenginleştiren değerli tez izleme komisyonu üyesi hocalarım Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ ve Doç. Dr. Nihal TUNCA'ya emekleri için çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde gerçekleştirdiğimiz analizler ile ilgili olarak beni görüşleri ile destekleyen ve bana yol gösteren Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY ve Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Tez Savunma Komitesi'nde yer alan ve değerli görüş ve önerileriyle tezime büyük katkıda bulunan Doç. Dr. Demet SEVER ve Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışma süreci boyunca ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde ve veri toplama süreçlerinde gösterdikleri yardımlardan dolayı çalışmaya büyük katkı sağlayan, Nihat YAZICI, Çiğdem ŞAHİNGÖZ HATİP ve burada isimlerini sayamadığım tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, türlü fedakârlıklarla beni bu günlere kavuşturan sevgili aileme ve bu süreçte maddi-manevi desteğini benden esirgemeyen sevgili eşimin değerli ailesine minnettarım.

Doktora eğitimim süresince benimle uykusuz kalan, varlığı ile her zaman bana güç veren, tüm stresime katlanarak çalışmamın zorluklarına ortak olan, her şeyden fedakârlık yaparak sevgi ve sabırla bana sürekli destek olan biricik eşim Neşe CAN'a ve oğullarım Egemen Yesar ve Eren Akif'e teşekkür ediyorum.

Yafes CAN
Eskişehir, 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm. Ayrıca etik ilkeler doğrultusunda, yapılan uygulamanın etkili olduğu göz önünde bulunduğunda aynı kademedede yer alan diğer sınıftaki öğrencilerin de bu uygulamadan faydalanmaları açısından bir sonraki yıl benzer bir uygulamanın bu sınıflar ile yapılması kararlaştırılmıştır.

Yafes CAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xxx
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Ters-Yüz Öğrenme	3
1.1.1. Ters yüz öğrenme modelinde öğretmen rolü	11
1.1.2. Ters yüz öğrenme modeline dayalı öğretim tasarımı.....	12
1.1.3. Yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modeli.....	15
1.2. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	16
1.2.1. Sevgi, saygı ve şefkat dolu öğretmen	21
1.2.2. Demokratik ve adaletli öğretmen	23
1.2.3. Sabırlı ve anlayışlı öğretmen	23
1.2.4. Öğrencileri tanıyan öğretmen	24
1.2.5. Beden dilini etkin kullanan öğretmen	25
1.2.6. Öğretmen rolleri.....	27
1.2.7. Anlam	28
1.2.8. Karşılıklı etkileşim	28
1.2.9. Fiziksel çevre.....	29
1.2.9.1. Sınıf ortamı.....	30
1.2.9.2. Sınıf dışı / ders dışı okul ortamı	31
1.2.9.3. Sosyal medya ve uzaktan eğitim.....	31
1.2.10. Öğretmen-öğrenci arası etkileşimi güçlendirme	33
1.2.11. Öğretmen-öğrenci arası etkileşimin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme için hazırlanan ölçekler.....	35
1.2.11.1. Öğrenci bakış açısından hazırlanmış olan ölçme araçları.....	35

1.2.11.2. Öğretmen bakış açısından hazırlanmış olan ölçme araçları	39
1.2.12. Öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik ölçek geliştirme ve ölçeğin öğrenci bakış açısından oluşturulmasının gerekçesi.....	41
1.3. Bireysel Özellikler.....	43
1.3.1. Özyeterlik inancı	43
1.3.1.1. Doğrudan deneyim	44
1.3.1.2. Dolaylı deneyim	45
1.3.1.3. Sözel ikna.....	45
1.3.1.4. Psikolojik durum	45
1.3.2. Öğrenme sorumluluğu	46
1.3.3. Başarı duyguları	50
1.4. Akademik Başarı	54
1.5. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Başarı Duyguları	56
1.6. Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi ve TYÖ Modeline Dayalı Oluşturulan Yeni Bir Model.....	60
1.7. Sorun.....	62
1.8. Amaç	70
1.9. Önem.....	71
1.10. Varsayımlar.....	74
1.11. Sınırlılıklar	74
1.12. Tanımlar	75
1.13. İlgili Araştırmalar.....	76
1.13.1. Ters yüz öğrenme modeli ve özyeterlik inancı ilişkili araştırmalar .	76
1.13.2. Ters yüz öğrenme modeli ve akademik başarı ilişkili araştırmalar .	80
1.13.3. Ters yüz öğrenme modeli ve öğrenme sorumluluğu ile ilişkili araştırmalar	83
1.13.4. Ters yüz öğrenme modeli ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ilişkili araştırmalar	86
1.13.5. Ters yüz öğrenme modeli ve başarı duyguları ilişkili araştırmalar .	89
1.13.6. Sonuç	92
2. YÖNTEM	94
2.1. Araştırma Modeli	94
2.2. DeneySEL Sürece Katılan Çalışma Grubu	100

2.3. Veri Toplama Araçları.....	101
2.3.1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	102
2.3.1.1. Alanyazın taraması.....	102
2.3.1.2. Madde havuzunun oluşturulması	103
2.3.1.3. Ölçek maddelerinin yapı ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacı ile uzman görüşünün alınması	106
2.3.1.4. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması.....	114
2.3.1.4.1. Açımlayıcı faktör analizi	114
Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği AFA sonuçları.....	115
Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği AFA sonuçları.....	122
Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği AFA sonuçları	127
2.3.1.4.2. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA)	133
2.3.1.4.3. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği güvenirlik	138
2.3.2. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu	139
2.3.2.1. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlanma süreci	140
2.3.2.2. Başarı Duyguları Ölçeği yapı geçerliği	150
2.3.2.2.1. Veri toplama süreci.....	150
2.3.2.2.2. Başarı Duyguları Ölçeği veri analizi	151
2.3.2.2.3. Başarı Duyguları Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.....	152
2.3.2.2.4. Başarı Duyguları Ölçeği için güvenirlik	156
Cronbach alfa.....	156
İki yarı test (Spearman Brown).....	157
2.3.3. İngilizce Özyeterlik İnançları Ölçeği.....	158
2.3.4. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği	159
2.3.4.1.1. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.....	160
2.3.4.1.2. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin güvenirliği	164
2.3.5. Ortaokul öğrencileri için TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği.....	165
2.3.5.1. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması .	165
2.3.5.1.1. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	167
2.3.5.1.2. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği güvenirlik	171

2.3.6.	İngilizce başarı testi.....	171
2.3.6.1.	İngilizce okuma ve dinleme becerileri için başarı testlerinin hazırlanması.....	172
2.3.6.1.1.	İngilizce okuma başarı testi madde analizleri.....	174
2.3.6.1.2.	İngilizce dinleme başarı testi madde analizleri	175
2.3.6.2.	Konuşma sınavı ve ölçme aracı hazırlama süreci.....	177
2.3.6.2.1.	Konuşma rubriklerinin geliştirilmesiyle ilgili endişeler.....	178
2.3.6.2.2.	Konuşma sınavlarında geçerlik ve güvenilirlik.....	179
	Konuşma sınavlarında güvenilirlik.....	179
	Konuşma sınavlarında geçerlik:	180
2.3.6.2.3.	Konuşma becerisini değerlendirmek için rubrik geliştirme yöntemleri.....	180
	Sezgisel yöntemler:	181
	Nitel yöntemler:	181
	Nicel yöntemler:.....	181
2.3.6.2.4.	Alanyazındaki konuşma sınavı değerlendirme rubrikleri.....	182
2.3.6.2.5.	Konuşma becerilerini değerlendirme rubriğinin geliştirilme süreci	184
2.3.6.2.6.	Konuşma sınav sorularının hazırlanması süreci	185
2.3.6.2.7.	Gerçekleştirilen konuşma sınavında geçerlilik ve güvenilirlik	187
2.3.6.3.	Yazma sınavı değerlendirme rubriği geliştirme süreci	187
2.3.6.3.1.	Yazma sınavında geçerlik ve güvenilirlik	189
	Güvenilirlik	189
	Geçerlik	190
2.3.6.3.2.	Yazma becerilerinin değerlendirilme rubriğinin hazırlanmasında dikkat edilecek noktalar	190
2.3.6.3.3.	Alanyazındaki yazma becerisi değerlendirme rubrikleri	191
2.3.6.3.4.	Yazma becerisi değerlendirme rubriği geliştirilme süreci.....	192
2.3.6.3.5.	Yazma sınav sorularının hazırlanması süreci.....	194
2.3.6.4.	Gerçekleştirilen yazma sınavında geçerlik ve güvenilirlik	196
2.3.7.	Uygulama öncesi odak grup görüşmesi formu	196
2.3.8.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	197
2.3.9.	Araştırmacı günlüğü	198

2.4. TYÖ Modeli Kapsamında İşlenecek İngilizce Derslerinin Planlanması .	198
2.4.1. TYÖ modelinin uygulanacağı dersin planlanması için kullanılacak olan model	200
2.4.2. TYÖ modeli kapsamında işlenecek İngilizce ders tasarımı	202
2.4.3. Sınıf içi ders süreçleri için planların hazırlanması	203
2.4.4. Ders videolarının planlanması ve hazırlanması	206
2.4.5. Eğitsel videoların hazırlık süreci	212
2.4.6. TYÖ için çevrimiçi öğrenme ortamı.....	215
2.4.7. TYÖ modeli kapsamında yapılan derslerin uygulama süreci.....	223
2.4.7.1. Pilot uygulama	224
2.4.7.2. Uygulamaya süreci	225
2.5. DeneySEL Süreç	227
2.5.1. Edpuzzle öğrenme analitikleri	231
2.6. Verilerin Analizi	234
2.6.1. Nicel verilerin analizi	234
2.6.1.1. Veri setlerinin tekrarlayan ölçümler için MANOVA varsayımlarını karşılama durumları	237
2.6.1.1.1. İngilizce okuma yazma, dinleme ve konuşma akademik başarı değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	237
2.6.1.1.2. Sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi değişkenine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	243
2.6.1.1.3. Öğrenme sorumluluğuna değişkenine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu.....	247
2.6.1.1.4. İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	252
2.6.1.1.5. Başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	257
Derse ilişkin duygular	257
Derse ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duygularına ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	258

Derse ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	263
Öğrenmeye ilişkin duygular	271
Öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	271
Öğrenmeye ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	277
Sınav ilişkili başarı duyguları.....	285
Sınavlara ilişkin keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	285
Sınavlara ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu	292
2.6.2. Nitel verilerin analizi.....	299
2.7. Araştırmacı Rolü	302
2.8. Araştırmada Etik.....	303
3. BULGULAR VE YORUMLAR	304
3.1. TYÖ Modeli ile İngilizce Dersleri İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Okuma Yazma, Dinleme ve Konuşma Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi	304
3.1.1. Nicel bulgular	304
3.1.2. Deney sürecinde Edpuzzle üzerinden ele edilen nicel bulgular	307
3.1.3. Nitel bulgular	308
3.1.3.1. Deney öncesi odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular	308
3.1.3.2. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular	312
3.1.3.3. Deney sonunda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular	314
3.2. TYÖ Modeli ile İngilizce Dersleri İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi, Okul Ortamı ve Okul Dışı Ortamlarda Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Üzerindeki Etkisi	317

3.2.1.	Nicel verilerden elde edilen bulgular	317
3.2.2.	WhatsApp üzerinden gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin nicel bulgular	319
3.2.3.	Nitel verilerden elde edilen bulgular	320
3.2.3.1.	Deney öncesi nitel verilerden elde edilen bulgular	320
3.2.3.2.	Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular	324
3.2.3.3.	Deney sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgular	325
3.3.	TYÖ Modeli ile İngilizce Dersleri İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Üzerindeki Etkisi.....	329
3.3.1.	Nicel bulgular	329
3.3.2.	Nitel bulgular	331
3.3.2.1.	Deney öncesi odak grup görüşmesi bulguları	331
3.3.2.2.	Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular	332
3.3.2.3.	Çalışma sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular	334
3.4.	TYÖ Modeli ile İngilizce Derslerini İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Okuma, Yazma, Konuşma ve Dinleme Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkisi	335
3.4.1.	Nicel bulgular	335
3.4.2.	Nitel bulgular	337
3.4.2.1.	Deney öncesi odak grup görüşmesi bulguları	337
3.4.2.2.	Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular	341
3.4.2.3.	Çalışma sonu gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular	342
3.5.	TYÖ Modeli ile İngilizce Derslerini İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Başarı Duyguları Üzerindeki Etkisi	347
3.5.1.	Nicel bulgular	347
3.5.1.1.	Derse ilişkin başarı duyguları	347
3.5.1.1.1.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi	347

3.5.1.1.2.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi	350
3.5.1.2.	Öğrenmeye ilişkin başarı duyguları.....	353
3.5.1.2.1.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi	353
3.5.1.2.2.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi	355
3.5.1.3.	Sınava ilişkin başarı duyguları.....	358
3.5.1.3.1.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınavlara ilişkin keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi.....	358
3.5.1.3.2.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınavlara ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma başarı duyguları üzerindeki etkisi.....	360
3.5.2.	Nitel verilerden elde edilen bulgular	363
3.5.2.1.	Deney öncesi odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular	363
3.5.2.2.	Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular	367
3.5.2.3.	Çalışma sonu gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular	369
3.6.	Öğrencilerin Yapılan Çalışma Hakkındaki Önerileri.....	375
3.7.	TYÖ Modeline Dayalı Öğrenme-Öğretme Süreci Nasıl Olmalıdır?.....	379
3.7.1.	Hazırlık sürecinde	380
3.7.2.	Süreç içerisinde.....	381
4.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	383
4.1.	Sonuç.....	383
4.2.	Tartışma	390
4.2.1.	TYÖ Modeli kapsamında işlenen derslerin İngilizce akademik başarı üzerindeki etkisi	391

4.2.2.	TYÖ modeli ile İngilizce derslerini işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançları üzerindeki etkisi	397
4.2.3.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki etkisi.....	401
4.2.4.	TYÖ modeli ile İngilizce derslerini işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları (öğrenmeye hazırlık, öğrenme sonuçlarını izleme, öğrenmeyi zenginleştirme ve öğrenmeye etkin katılım gösterme) üzerindeki etkisi.....	404
4.2.5.	TYÖ modeli ile İngilizce derslerini işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin başarı duyguları üzerindeki etkisi	408
4.2.5.1.	Derse ilişkin başarı duyguları	408
4.2.5.1.1.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi	408
4.2.5.1.2.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma, sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi	411
4.2.5.2.	Öğrenmeye ilişkin başarı duyguları.....	415
4.2.5.2.1.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi	416
4.2.5.2.2.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma, sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi	419
4.2.5.3.	Sınava ilişkin başarı duyguları.....	423
4.2.5.3.1.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınava ilişkin keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi.....	423
4.2.5.3.2.	TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınava ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma başarı duyguları üzerindeki etkisi.....	424

	<u>Sayfa</u>
4.2.6. Öğrencilerin TYÖ modeli ile İngilizce derslerini yürütme konusunda önerileri	425
4.2.7. Öneriler	428
KAYNAKÇA.....	432
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. TYÖ modelinin olumlu ve olumsuz yönleri	10
Tablo 1.2. Öğrenci bakış açısından hazırlanmış olan öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçekleri.....	36
Tablo 1.3. Wubbens ve Levy'ye göre öğretmen davranışları	37
Tablo 1.4. Başarı duygularının üç boyutlu sınıflaması	51
Tablo 2.1. Tek gruplu öntest-sontest deneysel desen.....	99
Tablo 2.2. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler	101
Tablo 2.3. Nitel görüşmelere katılan öğrencilere yönelik demografik bilgiler.....	101
Tablo 2.4. Öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik yapılan odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler.....	103
Tablo 2.5. Öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik yapılan odak grup görüşmelerine katılan öğrencilere ait demografik bilgiler.....	104
Tablo 2.6. Öğrenciler açısından öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen faktörler ...	105
Tablo 2.7. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği ölçeği madde havuzu.....	106
Tablo 2.8. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler	107
Tablo 2.9. Uzman görüşleri doğrultusunda Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi	109
Tablo 2.10. Uzman görüşleri doğrultusunda sınıf dışında okul ortamında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi	110
Tablo 2.11. Uzman görüşleri doğrultusunda Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi	111
Tablo 2.12. Uzman görüşleri sonrası her bir ölçekte her bir boyut için geride kalan madde sayıları	112
Tablo 2.13. Uzmanlar tarafından madde havuzuna eklenmesi tavsiye edilen maddeler	113
Tablo 2.14. Uzman görüşlerine göre eklenen madde sayılarının dahil edilmesi ile oluşan madde sayıları	113
Tablo 2.15. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler.....	114

Tablo 2.16. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna ilişkin veriler	116
Tablo 2.17. İki faktörlü yapı için AFA gerçekleştirilirken izlenen yol.....	118
Tablo 2.18. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait 10 maddenin faktör yük değerleri	119
Tablo 2.19. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	120
Tablo 2.20. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları	121
Tablo 2.21. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği maddelerinin alt-üst grup ortalamaları için t-testi sonuçları	121
Tablo 2.22. Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna ilişkin veriler	122
Tablo 2.23. İki faktörlü yapı için AFA gerçekleştirilirken izlenen yol.....	125
Tablo 2.24. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait 9 maddenin faktör yük değerleri	125
Tablo 2.25. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	126
Tablo 2.26. Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları	127
Tablo 2.27. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği maddelerinin alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları	127
Tablo 2.28. Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna ilişkin veriler	128
Tablo 2.29. İki faktörlü yapı için AFA gerçekleştirilirken izlenen yol.....	131
Tablo 2.30. Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait 10 maddenin faktör yük değerleri	131
Tablo 2.31. Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	132
Tablo 2.32. Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları	133
Tablo 2.33. Okul Dışı Öğretmen Öğrenci Etkileşimi Ölçeği maddelerinin alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları	133
Tablo 2.34. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler.....	134
Tablo 2.35. Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler.....	137

Tablo 2.36. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları DFA sonuçları	137
Tablo 2.37. DFA sonucu elde edilen t değerleri	138
Tablo 2.38. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları	139
Tablo 2.39. Çeviri çalışmasına katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler	142
Tablo 2.40. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu çeviri uygunluğu değerlendirme sonuçları	144
Tablo 2.41. Ölçeğin Türk Diline uygunluğu çalışmasına katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler.....	147
Tablo 2.42. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu Türk dili uygunluğu değerlendirme sonuçları	148
Tablo 2.43. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin demografik özellikleri.....	151
Tablo 2.44. Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler.....	154
Tablo 2.45. Ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	155
Tablo 2.46. DFA sonucu elde edilen t değerleri	156
Tablo 2.47. Sınav, ders ve öğrenme duyguları bölümlerindeki ölçeklere ait Cronbach Alfa değerleri	157
Tablo 2.48. Sınav, ders ve öğrenme duyguları ölçeklerine ait genel Cronbach Alfa değerleri	157
Tablo 2.49. Spearman Brown iki yarı test güvenirliği	158
Tablo 2.50. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler.....	160
Tablo 2.51. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler.....	161
Tablo 2.52. Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler.....	163
Tablo 2.53. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.....	163
Tablo 2.54. DFA sonucu elde edilen t değerleri	164
Tablo 2.55. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Cronbach Alfa katsayılar.....	165
Tablo 2.56. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler	166
Tablo 2.57. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler.....	167
Tablo 2.58. Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler.....	170

Tablo 2.59. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	170
Tablo 2.60. DFA sonucu elde edilen t değerleri	170
Tablo 2.61. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği Cronbach Alfa katsayılar.....	171
Tablo 2.62. Okuma ve dinleme başarı testi kazanımları tablosu.....	173
Tablo 2.63. İngilizce okuma başarı testi madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik gücü	174
Tablo 2.64. İngilizce dinleme başarı testi madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik gücü	176
Tablo 2.65. TSE ölçeğinde belirlenen seviyeler	183
Tablo 2.66. 9. sınıf öğretim programı konuşma becerileri kazanımları (6-8. Temalar)	185
Tablo 2.67. Konuşma sınav süreci	186
Tablo 2.68. 9. sınıf öğretim programı yazma becerileri kazanımları (6-8. temalar)....	194
Tablo 2.69. Yazma becerileri için hazırlanmış olan sorular	195
Tablo 2.70. Hazırlanan ders planlarına bütüncül bir bakış	204
Tablo 2.71. Hazırlanan video ödevlere ilişkin genel bilgiler	211
Tablo 2.72. İngilizce başarı testleri öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri	238
Tablo 2.73. İngilizce başarı testleri öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	241
Tablo 2.74. Fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	242
Tablo 2.75. Fark puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları.....	242
Tablo 2.76. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest verileri çarpıklık ve basıklık değerleri	245
Tablo 2.77. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puanları arasındaki ilişki.....	247
Tablo 2.78. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest çarpıklık ve basıklık katsayıları	249
Tablo 2.79. Öğrenme sorumluluğu alt boyutları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	252
Tablo 2.80. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest çarpıklık ve basıklık değerleri .	254
Tablo 2.81. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	257

Tablo 2.82. Ders ilişkili keyif, umut ve gurur başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri.....	259
Tablo 2.83. Ders ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	262
Tablo 2.84. Ders ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	263
Tablo 2.85. Ders ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri.....	265
Tablo 2.86. Ders ilişkili öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	269
Tablo 2.87. Ders ilişkili umutsuzluk ve öfke duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	270
Tablo 2.88. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri.....	273
Tablo 2.89. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	275
Tablo 2.90. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	276
Tablo 2.91. Öğrenme ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri	279
Tablo 2.92. Öğrenme ilişkili öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	283
Tablo 2.93. Öğrenme ilişkili sıkılma ve kaygı duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	284
Tablo 2.94. Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri	287
Tablo 2.95. Sınav ilişkili keyif, umut, gurur ve rahatlama duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	290
Tablo 2.96. Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	291
Tablo 2.97. Sınav ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı ve utanma başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri	293
Tablo 2.98. Sınav ilişkili öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki	296

Tablo 2.99. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	297
Tablo 2.100. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	298
Tablo 3.1. İngilizce akademik başarı öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları....	304
Tablo 3.2. İngilizce konuşma başarısı öntest-sontest puanları t-testi sonuçları.....	306
Tablo 3.3. Öğrencilerin akademik başarı algılarına yönelik tema, alt tema, kod ve frekanslar.....	309
Tablo 3.4. Araştırmacı günlüğünden öğrencilerin akademik başarı algılarına yönelik elde edilen bulgular.....	312
Tablo 3.5. Deney sonu gerçekleştirilen görüşmelerden öğrencilerin akademik başarı algılarına yönelik elde edilen bulgular.....	315
Tablo 3.6. İngilizce öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları	317
Tablo 3.7. Deneyisel süreç öncesi öğrencilerin öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri	320
Tablo 3.8. Deneyisel süreç sonrası öğrencilerin öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri	326
Tablo 3.9. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları.....	329
Tablo 3.10. Deney öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna ilişkin elde edilen tema, alt tema ve kodlar.....	331
Tablo 3.11. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme hakkındaki düşünceleri	334
Tablo 3.12. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları .	335
Tablo 3.13. Çalışma öncesi odak grup görüşmesinden İngilizce özyeterlik inancına ilişkin elde edilen tema, alt tema ve kodlar.....	337
Tablo 3.14. Bireysel görüşmelerden İngilizce özyeterlik inancına ilişkin elde edilen tema, alt tema ve kodlar	343
Tablo 3.15. Ders ilişkili duyguların (keyif, umut, gurur) öntest-sontest puanları t-testi sonuçları.....	348
Tablo 3.16. Ders ilişkili kaygı, utanma ve sıkılma öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları.....	350
Tablo 3.17. Ders ilişkili öfke ve umutsuzluk öntest-sontest puanları t-testi sonuçları	352

Tablo 3.18. Öğrenme ilişkili duyguları (keyif, umut, gurur) öntest-sontest puanları t-testi sonuçları	354
Tablo 3.19. Öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları	356
Tablo 3.20. Öğrenme ilişkili kaygı ve sıkılma öntest-sontest puanları t-testi sonuçları	357
Tablo 3.21. Sınav ilişkili duyguları (keyif, umut, gurur) öntest-sontest puanları t-testi sonuçları	359
Tablo 3.22. Sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları	361
Tablo 3.23. Sınav ilişkili öfke ve utanma öntest-sontest puanları t-testi sonuçları.....	362
Tablo 3.24. Odak grup görüşmesinden başarı duygularına ilişkin elde edilen tema ve kodlar	364
Tablo 3.25. Başarı duygularına ilişkin araştırmacı günlüğünden elde edilen kod ve temalar.....	367
Tablo 3.26. Çalışma sonunda öğrencilerin tecrübe ettikleri başarı duygularına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen tema ve kodlar	370
Tablo 3.27. Öğrencilerin çalışmaya yönelik önerileri.....	375

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. TYÖ modelinin tarihsel süreçte aldığı isimler	5
Şekil 1.2. Ters yüz öğrenme süreci.....	7
Şekil 1.3. Geleneksel eğitim modeli ile ters yüz sınıf modelinin karşılaştırılması (Zownorega, 2013)	8
Şekil 1.4. TYÖ modeli kavram haritası (McLaughlin ve ark., 2016).....	14
Şekil 1.5. Olumlu ve olumsuz öğrenci-öğrenci etkileşimi	20
Şekil 1.6. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sürecinin bileşenleri	34
Şekil 1.7. Kişilerarası öğretmen davranışları modeli (Wubbels ve Levy, 1991).....	36
Şekil 1.8. Sekiz kişilerarası davranış görüntüsünün grafik ile gösterimi (Telli ve ark., 2007).....	38
Şekil 1.9. Öğrenme sorumluluğuna ilişkin bileşenler.....	48
Şekil 1.10. Başarı Duygularının Kontrol-Değer Kuramına Genel Bakış (Pekrun, 2006, s. 328).....	53
Şekil 1.11. Trautwein, Lüdtke, Schnyder ve diğerleri (2006) tarafından önerilen ev ödevi modelinin TYÖ modeline uyarlanmış versiyonu (Dettmers ve ark., 2011).....	58
Şekil 1.12. TYÖ yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen İngilizce öğretiminde bireysel özellikler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi modeli.....	61
Şekil 2.1. Karma metot müdahale deseni (Creswell & Creswell, 2018)	95
Şekil 2.2. Çalışmada kullanılan yöntem	97
Şekil 2.3. Ölçek geliştirme çalışmasında izlenecek yol haritası.....	102
Şekil 2.4. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği yamaç birikinti grafiği.....	117
Şekil 2.5. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği yamaç birikinti grafiği	123
Şekil 2.6. Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği yamaç birikinti grafiği	129
Şekil 2.7. Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi için model 1	136
Şekil 2.8. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlanma süreci	141
Şekil 2.9. Ders keyif duygusu için model 1	153
Şekil 2.10. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği DFA modeli	162

Şekil 2.11. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği DFA modeli	169
Şekil 2.12. Konuşma sınavı değerlendirme rubriği hazırlama süreci	184
Şekil 2.13. Yazma sınavı değerlendirme rubriği hazırlama süreci	193
Şekil 2.14. TYÖ modeli kapsamında uygulanacak olan model	201
Şekil 2.15. TYÖ kapsamında oluşturulacak eğitsel videoların içeriği	209
Şekil 2.16. Edpuzzle üzerine yüklenen video içeriklerine ilişkin görsel.....	214
Şekil 2.17. Video ödevlerde yer alan etkileşimli soruların dağılımı	215
Şekil 2.18. Edpuzzle giriş ekranı	216
Şekil 2.19. Sınıf ekranı	217
Şekil 2.20. Edpuzzle içerik ekleme sayfası	217
Şekil 2.21. Edpuzzle klasörlerim sayfası	218
Şekil 2.22. Video düzenleme ekranı	218
Şekil 2.23. Edpuzzle video arama sayfası	219
Şekil 2.24. Öğretimsel videolara etkileşimli açık uçlu sorular ekleme	219
Şekil 2.25. Öğrencilerin verilen video ödevleri yapma durumlarının ödev süreci devam ederken görüntüsü	220
Şekil 2.26. Öğrencilerin verilen video ödevleri yapma durumlarının ödev süreci sonundaki görüntüsü	220
Şekil 2.27. Edpuzzle üzerinden gönderilen bir ödevi bir öğrencinin yapma durumu ..	221
Şekil 2.28. Öğrencilerin video ödevlerde göstermiş oldukları ilerlemeler.....	221
Şekil 2.29. Öğretmen açık uçlu soru değerlendirme ekranı	222
Şekil 2.30. Uygulama sürecinde öğrencilerin yaşadığı sorunların dağılımı.....	226
Şekil 2.31. Öğrencilerin video ödevleri tamamlama durumları	231
Şekil 2.32. Öğrencilerin video ödevleri yapmak için sistemde geçirdikleri süre	232
Şekil 2.33. Öğrencilerin Edpuzzle üzerinden çalıştıkları video ödevlerde yer alan etkileşimli sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puan ortalamaları	233
Şekil 2.34. Öğrencilerin verilen video ödevleri zamanında yapma durumları	233
Şekil 2.35. İngilizce öntest-sontest başarı testleri sonuçları “Box plot” grafikleri.....	238

Şekil 2.36. İngilizce akademik başarı öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	239
Şekil 2.37. İngilizce akademik başarı öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi	240
Şekil 2.38. İngilizce konuşma akademik başarı öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	243
Şekil 2.39. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest “Box plot” grafikleri.....	244
Şekil 2.40. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	245
Şekil 2.41. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi.....	246
Şekil 2.42. Öğrenme sorumluluğu alt boyutları “Box Plot” grafikleri.....	248
Şekil 2.43. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	250
Şekil 2.44. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi..	251
Şekil 2.45. İngilizce özyeterlik inançları öntest-sontest sonuçları “Box plot” grafikleri	253
Şekil 2.46. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	255
Şekil 2.47. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi	256
Şekil 2.48. Ders ilişkili duyguların (keyif, umut, gurur) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri	258
Şekil 2.49. Ders ilişkili keyif, gurur ve umut duygusu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	260
Şekil 2.50. Ders ilişkili başarı duyguları (keyif, gurur, umut) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi	261
Şekil 2.51. Ders ilişkili keyif, umut ve gurur öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	263
Şekil 2.52. Ders duyguları (öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri	264
Şekil 2.53. Ders ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	266

Şekil 2.54. Ders ilişkili başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma, öfke) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi	267
Şekil 2.55. Ders öfke ve umutsuzluk duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	271
Şekil 2.56. Öğrenme duyguları (keyif, umut, gurur) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri	272
Şekil 2.57. Öğrenme ilişkili keyif, gurur ve umut duygusu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	273
Şekil 2.58. Öğrenme ilişkili başarı duyguları (keyif, gurur, umut) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi	274
Şekil 2.59. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	277
Şekil 2.60. Öğrenme duyguları (öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri	278
Şekil 2.61. Öğrenme ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler.....	280
Şekil 2.62. Öğrenme ilişkili başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma, öfke) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi	281
Şekil 2.63. Öğrenme ilişkili kaygı ve sıkılma duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	285
Şekil 2.64. Sınav ilişkili olumlu duygular (keyif, umut, gurur, rahatlama) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri	286
Şekil 2.65. Sınav ilişkili keyif, gurur, rahatlama ve umut duygusu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	288
Şekil 2.66. Sınav ilişkili başarı duyguları (keyif, gurur, rahatlama, umut) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi.....	289
Şekil 2.67. Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	291
Şekil 2.68. Sınav ilişkili olumsuz duygular (öfke, kaygı, umutsuzluk, utanma) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri	292
Şekil 2.69. Sınav ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı ve utanma başarı duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler	294
Şekil 2.70. Sınav ilişkili başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, utanma, öfke) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi.....	295

Şekil 2.71. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	297
Şekil 2.72. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)	298
Şekil 3.1. İngilizce dinleme, okuma ve yazma öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	305
Şekil 3.2. İngilizce konuşma öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi	306
Şekil 3.3. Etkileşimli videolarda öğrencilerin aldıkları not ortalamaları	308
Şekil 3.4. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi	318
Şekil 3.5. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	330
Şekil 3.6. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	336
Şekil 3.7. Ders ilişkili keyif duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	349
Şekil 3.8. Ders ilişkili umut ve gurur duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	349
Şekil 3.9. Ders ilişkili sıkılma, kaygı ve utanma duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi	351
Şekil 3.10. Ders öfke duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	352
Şekil 3.11. Ders umutsuzluk duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	353
Şekil 3.12. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi	355
Şekil 3.13. Öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	356
Şekil 3.14. Öğrenme ilişkili kaygı ve sıkılma duyguları öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi	358
Şekil 3.15. Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi.....	360

Şekil 3.16. Sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi	361
Şekil 3.17. Sınav ilişkili öfke ve utanma duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi	363
Şekil 3.18. Başarı duygularına ilişkin kelime haritası	369

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 1.1. Beden dilinin kullanıldığı bir sınıf ortamı	26
Görsel 2.1. "In a restaurant" etkinliği görseli.....	228
Görsel 2.2. "Seven World Wonder" ilişkili tartışma etkinliği.....	229
Görsel 2.3. "Health problems" etkinliği görselleri.....	230
Görsel 2.4. Sınıf içi "yazma" becerilerinde gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında öğrencilerin yaptığı çalışmalar.....	230

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA: Varyans analizi

AFA: Açımlayıcı faktör analizi

BDÖ: Başarı Duyguları Ölçeği

BDÖ-K: Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu

DFA: Doğrulayıcı faktör analizi

EPI: English Proficiency Index

KGI: Kapsam geçerlik indeksi

KGO: Kapsam geçerlik oranı

MANOVA: Çok değişkenli varyans analizi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TİK: Tez izleme komitesi

TDK: Türk dil kurumu

TÜİK: Türkiye istatistik kurumu

TYÖ: Ters yüz öğrenme modeli

TEPAV: Türkiye ekonomi politikaları araştırma vakfı

YEĞİTEK: Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü

1. GİRİŞ

Her toplum geleceğini imar etmek için önceden belirlemiş oldukları hedefleri eğitim süreçleri aracılığıyla bireylerine aktarmaktadır. Dolayısıyla hedefler eğitim sürecinin temelini oluşturan ana bileşenlerdir. Hedef en genel anlamıyla bireylere kazandırılması düşünülen istendik özelliklerdir. Bu özellikler ise bilgi, tutum, değer ve ilgi gibi çeşitli düzeylerde olabilir (Demirel ve ark., 2014). Olivia ve Gordon (2005) hedefi başarı ölçütleri olmadan genel anlamda belirtilen bir hedef veya hedefler olarak tanımlamıştır. Bir eğitim sürecinin hedefi de öğrencilerin belirli bir okul veya okul sistemi içinde, daha önceden düzenlenmiş programların uygulanmasının bir sonucu olarak hedefe ulaşmalarını sağlamaktır. Bu hedefler ve hedeflerin kazandırılması süreci eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir.

Eğitim programı, 20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılmıştır (Oliva ve Gordon, 2005). 1950’li yıllarda bir hedefe ulaşmak için oluşturulan doğrusal bir plan (Tyler, 1949) olarak da tanımlanan eğitim programı sonraki yıllarda öğrencilerin deneyimlemiş oldukları yaşantılar, okul veya okul dışında planlanmış olan öğrencinin deneyimleriyle başa çıkma ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen tüm öğrenci yaşantıları olarak da tanımlanmıştır (Ornstein ve ark., 2018). Böylece eğitim programı kavramı biraz daha genişlemiş ve öğrencilerin yaşantıları da tanıma dâhil edilmiştir. Bu tanımlar kapsamında eğitimin okul ya da okul dışında bireylerde kazandırılması beklenen kasıtlı kültürlenme ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bireylerin bu kültürlenme sürecini resmi olarak hazırlanan ve planlanmış bir yaşantı düzeneğinde edinmesinin yanı sıra okul ve okul dışında resmi olmayan bir programdan da etkilenmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenciler arası etkileşim, okul binası, sınıf ortamı, bireysel özellikler (özyeterlik inancı, öğrenme sorumluluğu, duygular, öz düzenleme becerisi ...) vb. gibi birçok etken resmi programın dışında öğrencilerin öğrenmelerini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Bireylerin öğrenme çıktılarını etkileyen bir diğer bileşen ise öğretme-öğrenme süreçleridir. Genel olarak öğrenme bireylerin hayatlarını sürdürebilmesi ve hayatlarından doyum alabilmesi için ihtiyaç duyulan deneyim, bilgi, beceri ve eylemlerin kazanılması süreci şeklinde tanımlanabilir (Yılmaz, 2009). Geleneksel olarak yapılandırılmış bir öğrenme ortamında yüz yüze olarak gerçekleştirilen süreç ders içeriklerinin bireylere sunulması yolu ile gerçekleştirilmektedir. Böyle bir öğretimsel süreç çeşitli öğrenme ortamları ile desteklenmek sureti ile etkinliği arttırılabilir ve öğrencinin etkinliği

sağlanabilir. Bunun yanı sıra etkin bir öğrenme ortamında öğrencilerin pasif alıcılardan çok etkin birer birey olması hedeflenmektedir. Zira günümüzde sadece bilginin kazanılması, yorumlanması değil sosyal ve duyuşsal becerilerin de edinilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin kazanılması önemli hale gelmiştir (Birgin ve ark., 2009). Ancak geleneksel olarak yapılandırılmış öğrenme-öğretme süreçlerinin bu becerilerin kazandırılmasında eksik kaldığı görülmektedir (Roehl ve ark., 2013). 1980’li yıllardan itibaren başta Amerika olmak üzere bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanımı öğrenme ortamlarına taşınmaya başlanmış (Bardakcı ve Keser, 2017) ve öğretme-öğretme süreçlerinde bir değişim süreci başlamıştır. Bu değişim, yeni dijital teknolojilerin gelişmesi, öğrenme süreçlerini daha çok etkilemeye başlamıştır. Bu durum öğrenme-öğretme süreçlerini daha çok öğrenci merkezli bir hale dönüştürmüş, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyen bir öğrenci profili ortaya çıkmasına olanak sağlamış ve öğretmenlerin daha çok öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve iş birlikli öğrenme ortamları oluşturan birer koç görevinde olabilmelerine olanak vermiştir (Kang, 2015; Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). İnternetin daha da hayatımızın içinde yer etmesi ve öneminin git gide artması ile (Huang ve Hong, 2016) “dijital yerli” olarak bilinen günümüz genç nesli ortaya çıkmıştır (Prensky, 2001). Hem teknolojinin sağladığı olanaklar hem de günümüz genç neslinin daha teknoloji kullanım odaklı olması bir çok öğretmen ve üniversite profesörünün öğrenme süreçlerini sınıf dışına da taşımaya başlamış ve öğrenme ortamlarını okul dışına da taşımıştır (Alavi et al., 2016). Böylece sınıf içinde daha üretken ve öğrenci odaklı bir öğrenme ortamları oluşturmayı hedeflenmiştir. Böyle öğretimsel süreçleri işe koşan öğretmenler bu süreçlerde öğrencileri daha etkin hale getirmeye ve okul dışında da öğrenme süreçlerine onları dahil etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Alavi ve ark., 2016). Sonuç olarak bu durumun öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak çevrimiçi ortamlar oluşturma bilginin ulaşmada, araştırma ve sorgulamada, tartışma ortamları oluşturmada esnek ortamlar sağladığı görülmektedir (Roehling, 2018). Ters-yüz öğrenme (TYÖ) ortamları da bu ortamların oluşturulabileceği bir öğrenme ortamı olarak görülmektedir.

TYÖ en basit anlamda sınıf dışında öğretmen nezaretinde verilen ödevlerin, etkinliklerin, öğrenme içeriklerinin teknolojik araçlar yardımı ile öğrencilerin okul dışında yaptığı çalışmaların sınıf ortamına taşındığı ve etkin, grup temelli problem çözme etkinliklerinin kullanıldığı yeni bir pedagojik yöntemdir (Bishop ve Verleger, 2013). Başka bir deyişle doğrudan öğretimin grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına

taşındığı ve sonuçta ortaya çıkan grup alanının, kavramları uygularken ve konuyla yaratıcı bir şekilde meşgul olurken öğrencilere rehberlik ettiği dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştüğü pedagojik bir yaklaşımdır (Flipped Learning Network, 2014). Yapılandırmacı bir ideoloji üzerine temellendirilen TYÖ (Bishop ve Verleger, 2013), teknolojiyi kullanarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanarak ve ilerlemelerini izleyerek etkin bir öğrenme deneyimi oluşturmayı amaçlamaktadır (Alfahid, 2017). Bu tanımlardan yola çıkarak TYÖ ile ilgili dört ana bileşenden söz etmek mümkündür. Bu bileşenler şu biçimde sıralanabilir (Flipped Learning Network, 2014):

- Esnek çalışma ve zengin öğrenme ortamları sağlama
- Öğrencinin sınıfta etkin olmasını benimseme
- Okul dışında öğrencinin kendi sorumluluğunu alarak öğretmen tarafından hazırlanan kasıtlı içerikler üzerinde yoğunlaşmasını temele alma
- Eğitimcinin de profesyonel olmasını ön koşul olarak alma

Alanyazın incelendiğinde TYÖ ortamlarının öğrencilerin öğrenme performansları, güdülenme, özyeterlik inançları, akademik başarıları, derse bağlanmaları, öz-düzenleme becerileri, etkin katılımları ile eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, yenilikçi düşünme, kaygı (Amiryousefi, 2019; Ayçiçek, 2018; Aydın ve Demirer, 2017; Bishop ve Verleger, 2013; Bormann, 2014; Çakır ve Yaman, 2017; Duman, 2019; Files, 2016; Gilboy ve ark., 2015; Kim ve ark., 2014; Shyr ve Chen, 2018; Turan ve Goktas, 2015) üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Bu kapsamda öncelikle araştırma kapsamında üzerinde durulacak olan ters-yüz öğrenme, öğretmen-öğrenci etkileşimi, bireysel özellikler (özyeterlik inancı, öğrenme sorumluluğu, başarı duyguları) ve akademik başarı kavramları açıklanmış daha sonra çalışmanın gerekçesi hakkında bilgi verilmiştir.

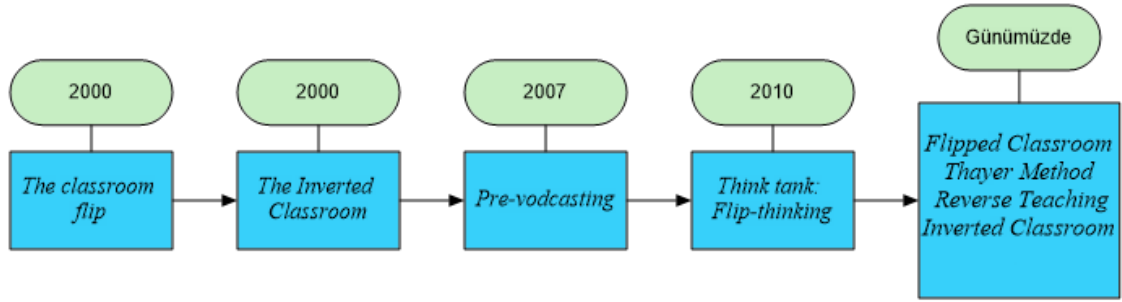
1.1. Ters-Yüz Öğrenme

Seksenli yılların ortalarından itibaren BİT eğitim uygulamalarında kullanılmaya başlanmış (Bardakcı ve Keser, 2017), doksanlı yıllara gelindiğinde ise Amerika'da kullanımı %100'lere ulaşmıştır (Cuban, 1994). BİT teknolojilerinde ses, video, çoklu ortam iletimi, mobil teknolojiler, çevrim içi etkileşim ortamları, görüntülü paylaşımlar gibi meydana gelen gelişimler öğrenme ortamlarının çeşitlenmesine ve eğitim ortamlarında etkin olarak kullanılmasına başlanmıştır (Bardakcı ve Keser, 2017, s.11).

Böylece çeşitli teknolojik cihazlar yardımı ile birçok farklı kaynağa ulaşılabilmesi, öğrencilerin bu sayede sadece okul ortamında değil dışarıda da eğitim materyallerine erişebilmesi onların etkin olarak sürece dâhil olmalarını sağlayarak kendi bireysel gelişimlerine katkı sağlamlarında etkili olabilmektedir (Ayçiçek, 2018; Yavuz, 2016). Bu düşünceden hareketle yüz yüze eğitim ortamlarının uzaktan eğitim ile birleştirilerek farklı öğretim süreçlerinin bir arada bir öğrenme yöntemi olarak kullanılması düşüncesi harmanlanmış öğrenme (Sloman, 2003) ortamlarını gündeme getirmiştir. Harmanlanmış öğrenme, eğitim hedeflerine ulaşmak için yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin güçlü yönlerini açıkça değerlendiren ve bütünleştiren tutarlı bir tasarım yaklaşımıdır (Bersin, 2004; Garrison ve Vaughan, 2008; Kitchenham, 2011; Stacey ve Gerbic, 2009; Thorne, 2003).

Harmanlanmış öğrenme en genel tanımı ile yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin birleşimidir. Temel ilke, yüz yüze sözlü iletişim ve çevrimiçi yazılı iletişimin, her birinin güçlü yanlarının, bağlama ve amaçlanan eğitim amacına uygun benzersiz bir öğrenme deneyiminde harmanlanacak şekilde en uygun şekilde entegre edilmesidir (Garrison ve Vaughan, 2008). Harmanlanmış öğrenmede amaçlanan eğitim deneyiminin temellendirilmiş ihtiyaçlarına dayalı olarak, yüz yüze ve çevrimiçi iletişim araçları, her birinin güçlü yönlerinden yararlanacak şekilde kaynaştırılır (Garrison ve Vaughan, 2013; Wilson ve Smilanich, 2005). Harmanlanmış öğrenme internet tabanlı öğrenme fırsatlarına erişimi genişletmek amacıyla sınıf iletişim saatlerinin yeniden yapılandırılmasını temsil eder. En önemlisi, harmanlanmış öğrenme, öğretme ve öğrenmenin yapısını ve yaklaşımını dönüştüren temel bir yeniden tasarımıdır (Garrison ve Vaughan, 2008). Harmanlanmış öğrenme çeşitli yaklaşımlar içermektedir. Genel olarak öğretim yöntemlerinin harmanlanması, belirli bir kursta hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğretimin bir kombinasyonunu içerir (Twigg, 2003). Harmanlanmış öğrenme yöntemlerinden birisinin de ters-yüz öğrenme modelinin olduğu görülmektedir (Sırakaya, 2017; Yıldırım ve Kıray, 2016).

TYÖ modeli Florida şehrinde 2000 yılında ilk kez J. Baker tarafından bir konferansta sunduğu *“The classroom flip, using web course management tools to become the guide by the side”* (Ters çevrilmiş sınıf, web tabanlı ders yönetim araçlarını kullanarak bir kenarda öğrencilere rehber olmak) çalışması ile gündeme gelmiştir (Şekil 1.1).



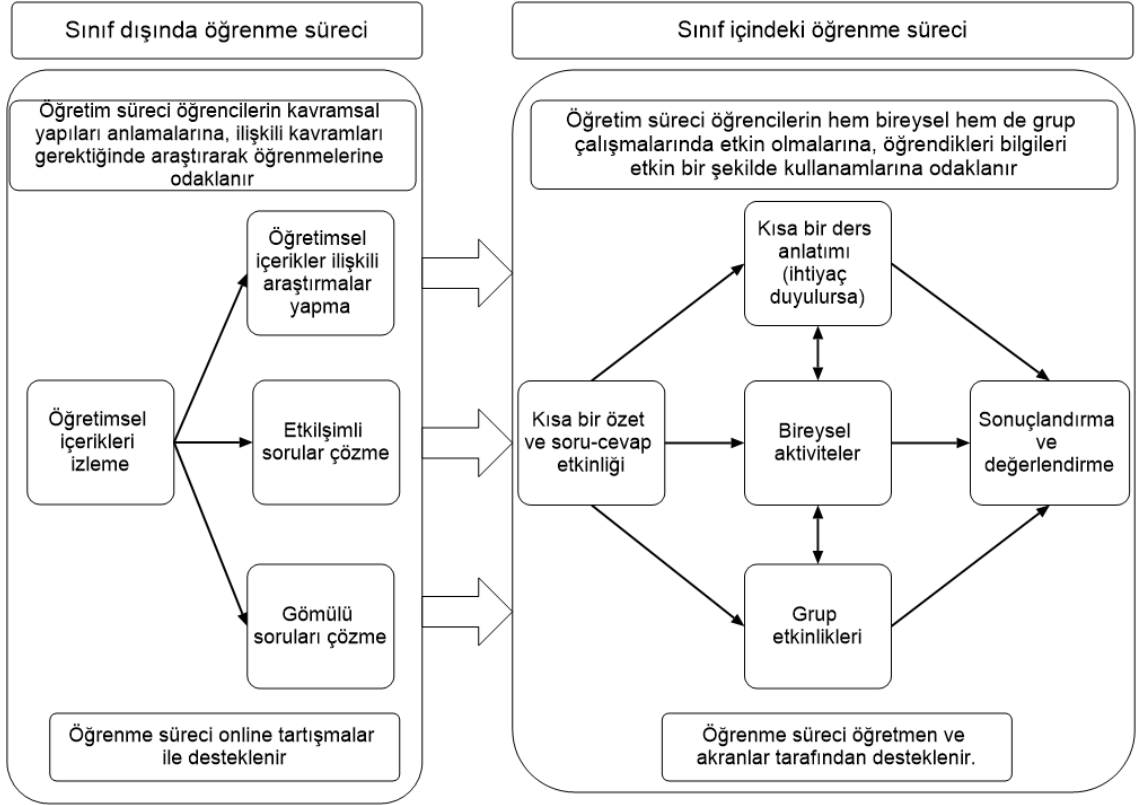
Şekil 1.1. TYÖ modelinin tarihsel süreçte aldığı isimler

Şekil 1.1.'den de görüleceği üzere bu çalışmadan sonra aynı yıl, Lage ve arkadaşları “*The Inverted Classroom*” adlı benzer bir terimi kullanarak bir çalışma yapmışlardır (Yıldırım ve Kıray, 2016). Ancak bugün bilinen şekli ile TYÖ 2007 yılını kadar gündeme gelmemiştir. Colorado'daki Woodland Park Lisesi'nde iki fen bilimleri öğretmeni olan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams geleneksel sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim süreçlerini desteklemek amacı ile çevrimiçi videolar kullanarak farkında olmadan TYÖ'yü yaratmışlardır (Bergmann ve Sams, 2012). Bergman ve Sams (2020) bu modeli öğrencilerin okul etkinlikleri gibi çeşitli sebepler ile sürekli olarak okula gelmemeleri üzerine geliştirmişlerdir. Oluşturulan ders kayıtlarının dersleri kaçıran öğrenciler için hazırlanmış olmasına rağmen internet ortamında herkese açık olarak yayınlandığı için diğer öğrenciler de bu içerikleri ders çalışmak için izlemeye başlamışlardır (Bergmann ve Sams, 2012). Öğrencilerden gelen büyük talep sonucunda Bergman ve Sams “pre-vodcasting” olarak kodlamış oldukları bu modeli biraz daha geliştirerek öğrencilerin istedikleri kadar öğrenme içeriklerini izlemelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlamışlar ve bu amaçla saatlerce ders kayıtları yapmışlardır. Böylece öğrenciler istedikleri kadar derslere erişim sağlayabilmişler ve ihtiyaç duydukları her zaman bu içerikler sayesinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir (Bergmann ve Sams, 2012). Bergman ve Sams'in kullandığı model daha sonraları dünya genelinde öğrenci ve öğretmenler tarafından da sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Carlisle, 2018). 2010 yılında Dan Pink'in bu model hakkında “The Telegraph” gazetesinde “Think tank: Flip-thinking-the new buzz word sweeping the US” ismi ile yazdığı yazı sonucu modelin isimi “Ters Çevrilmiş Sınıf” olarak kalmıştır (Carlisle, 2018).

Alanyazın incelendiğinde TYÖ için farklı birçok terimin kullanıldığı görülmektedir. Türkçe alanyazın genel olarak ters-yüz sınıf, evde ders okulda ödev sınıf modeli, dönüştürülmüş, tersine çevrilmiş, ters yüz edilmiş model, ters-yüz öğrenme

modeli (Aydın ve Demirer, 2017; E. Erdoğan ve Akbaba, 2019; Perçin, 2019; Temizyürek ve Ünlü, 2015; Yıldırım ve Kıray, 2016) gibi çeşitli terimler ile ifade edilmiştir. Yabancı alanyazın incelendiğinde ise çoğunlukla “Flipped Classroom” kullanılmakla birlikte Thayer Method, Reverse Teaching, Inverted Classroom gibi farklı kullanımların da olduğu görülmektedir (Hung, 2015; Minaz ve ark., 2018; Paredes ve ark., 2010; Sherbino ve ark., 2013; Yavuz, 2016). Bu çalışmada ise ters yüz öğrenme (TYÖ) teriminin kullanılması uygun görülmüştür. Bu ismin kullanılmasının sebebi çalışmanın da içeriğine doğru orantılı olarak okuldaki öğretme-öğrenme süreci öncesinde öğrencilere ödevlerin sunulması ve sınıf ortamında öğrenciler tarafından çalışılmış olan teorik bilgelerin pratiğe dökülmesi ve uygulamaya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesidir. Dolayısıyla geleneksel öğretim yönteminin tersine önce ödev süreci sonra sınıfta uygulama sürecinin gerçekleştirilmesidir. Geleneksel yöntemin tersi bir durumu yansıttığı için bu isim seçilmiştir.

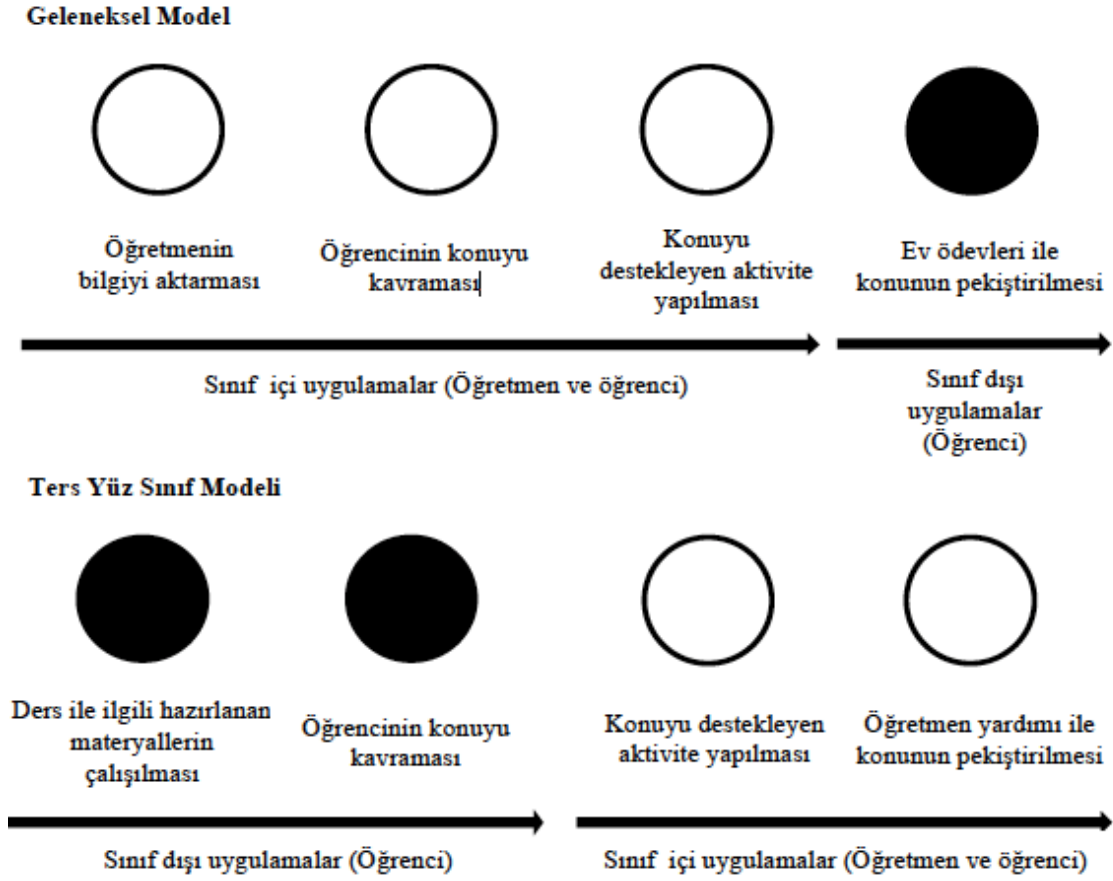
Ters yüz öğrenme (TYÖ) modeli, sınıf temelli bir dersin geleneksel öğretim formatını tersine çevirir (Ramirez, 2017). TYÖ, yeni kavramların öğretimini içeren öğretmen tarafından oluşturulan materyallerin planlanan ders süresinin dışında görüntülediği ve dolayısıyla sınıfta daha fazla işbirliğine dayalı çabalar için öğretmene-öğrenciye zaman kazandırdığı yaygın öğretim yaklaşımıdır (Bishop ve Verleger, 2013; Cheng ve ark., 2019; Ramirez, 2017; Roehling, 2018; Yıldırım ve Kıray, 2016). TYÖ yaklaşımı tek bir modelden çok ders temelli sınıf eğitimini yaymak ve ders öncesinde önceden kaydedilmiş videoları ve okuma ödevlerini kullanmak için temel bir fikir içerir (Bishop ve Verleger, 2013; Tucker, 2012). TYÖ uygulamalarında öğrenciler eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik eden etkinlikler yoluyla öğrenmelerinde daha etkin ve işbirlikli olabilirler (Spector ve ark., 2017). Genel olarak bu çalışmada TYÖ modeli Lo ve Hew (2017) tarafından ortaya konulan model temele alınarak Şekil 1.2.’deki gibi uyarlanmıştır.



Şekil 1.2. Ters yüz öğrenme süreci

Şekil 1.2.'de görüldüğü üzere tersine çevrilmiş bir modelde öğrenciler sınıfa gelmeden önce derse ait içeriği elde etmekten sorumludur ve bu sırada eğitmen uygulama sürecini kolaylaştırıcı etkinlikler düzenler. Ayrıca öğrenciler kendilerine gönderilen öğrenme içeriklerini çalışırlar, gerekiyorsa araştırmalar yapar, araştırmacının kendisine yönelttiği gömülü ya da etkileşimli soruları çözer. Bu süreç boyunca da öğrenme süreci online tartışmalar ile desteklenir. Bu süreçte öğretim daha çok öğrencilerin kavramsal yapıları ve ilişkili kavramları hem öğretmenin sunduğu içeriklerden hem de kendisinin yaptığı araştırmalardan öğrenmesi beklenir. Sınıf sürecinde ise öğretmen tarafından kısa bir özet veya soru cevap etkinliği ile ödev sürecinin hatırlatılması sağlanır. Eğer ihtiyaç duyarsa öğretmen ilişkili kavramlar ile alakalı kısa bir öğretimsel süreç gerçekleştirir. Sonrasında bireysel ya da grup etkinlikleri ile öğrencin etkin katılımcı olduğu bir sınıf ortamı yaratılır ve öğretim süreci yaşayarak gerçekleştirilir. Böylece öğrenci ödev sürecinde öğrendiği bilgileri uygulamaya koyma fırsatı elde eder. Sınıf sürecinde öğrenme akran ve öğretmen tarafından desteklenir. Öğretmen sunum yapan bir otoriteden ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran, yol gösteren bir konumdadır. Son olarak çalışma sonlandırılır ve gerek duyulursa değerlendirme süreci gerçekleştirilir.

TYÖ modeli ve geleneksel sınıf modeli arasındaki fark genel olarak Zownorega (2013) tarafından Şekil 1.3.'teki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil 1.3. Geleneksel eğitim modeli ile ters yüz sınıf modelinin karşılaştırılması (Zownorega, 2013)

Şekil 1.3.'te de gösterildiği gibi TYÖ modelinin aksine geleneksel sınıf modelinde öğrencilerin öğrenmesi beklenen kavramlar öncelikle sınıf içerisinde kendilerine sunulur. Öğretmen bunun için farklı öğretimsel yöntemler kullanır ve öğrencilerin bu içeriğe erişmelerini ve özümsemelerini sağlar. Bu öğrenme etkinliklerini desteklemek amacı ile sınıfta farklı etkinlikler düzenlenebilir. Bu bağlamda bireysel ya da grup çalışmaları yapılabilir. Ancak TYÖ modelinin aksine bu tarz çalışmalara daha az süre kalacaktır. Daha sonra öğrencilere, genellikle ev ödevi şeklinde kavramları uygulama sorumluluğu verilir (El Miedany, 2018). Böylece öğrenci sınıf dışında uygulamalar gerçekleştirir. Dolayısıyla bu iki modelde temel fark öğretmen ve öğrencilerin rol ve sorumluluklarıdır. TYÖ modelinde öğrencilere ders öncesi sorumluluk yüklenir ve bu sorumluluğu gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin öğrendiklerini sınıf içinde uygulama fırsatı bulur.

Öğretmen sınıf içinde daha çok süreci şekillendiren, yöneten konumdur ve öğrenci ise yapan, üreten, gerçekleştiren konumdur. Geleneksel öğretimde ise öğretmen daha baskın bir roledir. Sınıf içerisinde öncelikle öğrenilmesi beklenen kavramlar öğretmen tarafından çeşitli içerikler yolu ile sunulur ve sonrasında öğrencilerin bu öğrendiklerini uygulamaya dökmesi beklenir. Uygulamaya ayrılan süre daha kısa olmak durumundadır. Öğretmen rolü ders içinde değişkenlik gösterebilmektedir. Ders başında dersin sunucusu iken sonrasında öğrenme etkinliklerini kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir.

TYÖ dünya genelinde yaygınlığı artmakta olan bir modeldir. Bunun temel sebebi öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi öğrenme fırsatlarını sunma arzularıdır (Sletten, 2015). Buna ek olarak bu modelin öğrencilerin derse etkin katılımlarını arttırması, öğrenciler arasında güçlü bir işbirliği bağı oluşturmaları, öğretim süreçlerini çeşitlendirmesi, içeriğin daha derin bir şekilde okul ortamında tartışılmasına izin vermesi, öğrencinin kendi sorumluluğunu almasına olanak tanınması, öğretmenlere daha fazla özgürlük tanınması gibi farklı durumlar da öğretmenler tarafından bir öğretim modeli olarak tercih edilmesinde önemlidir (Realinfluencers, 2020).

Her ne kadar TYÖ modeli kullanan sınıflar aynı özellikleri taşımasa da genel olarak bu sınıfların ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu ortak özellikler Bennet ve arkadaşları (akt., Overmyer, 2014) tarafından ele alınan “Çevrilmiş Sınıf Manifestosunda” şu biçimde bildirilmektedir:

1. Okulda etkileşim ortamını daha iyi bir seviyeye getirmek amacı ile zaman kazanabilmek için ders ile ilişkili bazı içerikler öğretmen tarafından hazırlanmış olan çevrim içi videolar, ekran kayıtları veya vodcast aracılığı ile öğrencilere aktarılır.
2. Öğretmenler doğrudan bilgiyi aktaran konumundan çıkıp bilgiyi anlamaya yönelik bir kılavuz haline gelir. Benzer şekilde öğrenciler bilgiyi doğrudan alan ve ezberleyen bir konumdan bilgiyi etkin olarak öğrenen bir konuma geçerler.
3. Bazı üst düzey öğrenciler kendilerine gönderilen ödevleri tekrar izlemek isteyebilir. Ancak bazı öğrenciler ise video içeriklerini gerektiğinde tekrar izlemek isteyebilir. Bu sebeple hazırlanmış bir video öğrencilerin tekrardan izleyebilmesi öğretmenin tekrar tekrar benzer konuyu anlatmasının önüne geçerek derslerde uygulamaya daha fazla zaman kazandırır.
4. Öğrenciler, ihtiyaç duydukları herhangi bir konuya anında ve kolay erişime sahip olurlar. Böylece öğretmen sınıf içinde öğrencilerin üst düzey düşünme ve farklı etkinlikler le öğretim sürecini zenginleştirmelerine daha fazla fırsat sağlar.

Alanyazın incelendiğinde TYÖ modeline ilişkin özelliklerin yanı sıra TYÖ ilişkili birçok olumlu yönü belirtilirken olumsuz olarak da bazı özelliklerinin olduğu ifade edilmektedir. TYÖ'ye ilişkin bu olumlu ve olumsuz özellikler alanyazında Tablo 1.1'deki gibi belirtilmektedir.

Tablo 1.1. *TYÖ modelinin olumlu ve olumsuz yönleri*

<i>Olumlu yönleri</i>	<i>Olumsuz yönleri</i>
• 7 gün 24 saat öğrenme faaliyetlerini sürdürülebilir. • Öğrenmeyi kolaylaştırır. • Öğretmenin bir koç gibi görev yapmasına olanak sağlar. • Kavramları anlayabilmek için çeşitli materyallerden okuma fırsatı sağlar. • Öğrencileri okumaya teşvik eder. • Öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerini sağlar. • Baskıdan uzak ve eğlenceli bir öğrenme fırsatı sunar. • Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur • İşbirlikli öğrenme fırsatı sunar. • Öğrencilerin sınıfa hazır bir şekilde gelmelerini sağlar. • Öğrenciler arası ve öğrenci-öğretmen arası etkileşimin niteliğini artırır. • Öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturur. • Öğrencilere esnek çalışma ortamı sunar. • Herhangi bir sebeple okula gelemeyen öğrencilerin eğitim içerikleri ile güncel kalmalarını sağlar. • Öğrenciler arası takım çalışmalarını güçlendirir. • Etkileşimli problem çözme etkinlikleri için kanallar açarak öğrencinin üst biliş farkındalığını ve derin öğrenmenin katılımını artırır. • Ebeveynlere çocuklarını daha iyi takip etme fırsatı sağlar. • Akademik başarıda olumlu etkiye sahiptir.	• Öğrenciler için anlaşılamayan konularda zorlayıcı olabilir. • Verilen ödevi kendi başlarına yapmak yerine farklı kaynaklardan ödevi yapmaya öğrencileri teşvik edebilir. • Öğrenciler kendi başlarına bazı içerikleri öğrendikleri için sınıf ortamını gereksiz bulabilirler. Bu sebeple öğretmen ve arkadaşları ile etkileşimleri azalabilir. • Sadece öğrencilerin teknolojiye erişim sağlayabildiği yerler için uygundur. • Teknolojiye yatkın olmayan öğretmenler için uygun bir model olmayabilir. • İnternet üzerinden çalışan öğrenciler, geleneksel bir sınıftaki öğrencilere göre dikkat dağınıklığına karşı daha fazla savunmasızdır. • TYÖ için gereken hazırlıklar zaman alıcıdır. Bu durum öğretmenlerin güdülenmelerini düşürebilir. • Öğretmen, dersleri kaydetmek, ek kaynakları aramak ve öğrenme materyalleri geliştirmek gibi sıkıcı faaliyetler sebebi ile sıkıntı yaşayabilir. • Öğretmenin öğrencilerinin eksikliklerini onlar ödevlerini sunana kadar görmesini ve değerlendirmesini engeller.

Kaynak: (Abeysekera ve Dawson, 2015; Acedo, 2020; Bergmann ve Sams, 2012; Berrett, 2012; Bhagat ve ark., 2016; Blau ve Shamir-Inbal, 2017; Carver, 2016; Chao ve ark., 2015; Chen Hsieh ve ark., 2017; Dove ve Dove, 2015; Gross ve ark., 2015; Hussain ve ark., 2015; Johnson, 2007; Logan, 2015; McCarthy, 2016; Njeru, 2020; O'Flaherty ve Phillips, 2015; Overmyer, 2014; Phillips ve Trainor, 2014; Price, 2013; D. Ramirez ve ark., 2014; Roehling, 2018; Schmidt ve Ralph, 2016; Thai ve ark., 2017; Wagner, 2018; Yemma, 2015; Yestrebsky, 2015)

Tablo 1.1. incelendiğinde TYÖ modelinin hem bazı olumlu yönlerinin hem de olumsuz yönlerinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda TYÖ modelinin öğrencilerde

sorumluluk bilincini arttırdığı, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için onlara fırsat sağladığı, öğrencilerin derslere aktif olarak katılımlarını desteklediği, akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme, kendini yönetme, üst biliş farkındalığı gibi 21. yy. becerilerini kazanmalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından da olumlu etkisi olduğu, olumlu bir etkileşim ortamı hazırladığı görülmektedir. Bazı sebeplerden dolayı okula gelemeyen öğrenciler için de eğitim programının kazanımlarına okul dışından edinme fırsatı sağladığı, günün her saati için onlara öğrenme ortamı hazırladığı ve öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim süreninin yaratılmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci velileri için ise çocukların takip edebilmeleri için bir fırsat sağladığı anlaşılmaktadır.

Buna karşın TYÖ modelinin bazı olumsuz yönlerinin de olduğu görülmektedir. Bu kapsamda TYÖ modeli ile gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinde bazı konularda öğrencilerin zorlanabileceği, kopya gibi faaliyetlere öğrencileri sürükleyebileceği, öğrencilerde dikkat dağınıklıklarına sebebiyet verebileceği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri için okul ortamını gereksiz bulup okuldan uzaklaşmalarına sebep olabileceği gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Ek olarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri için yüksek düzeyde öz kontrollerinin olması gerekmektedir. Bu bağlamda düşük öz-kontrol becerisine sahip öğrenciler için olumsuz etkileri olabilmektedir. Ayrıca içerik hazırlama konusunda öğretmenler için problem oluşturabileceği görülmüştür.

1.1.1. Ters yüz öğrenme modelinde öğretmen rolü

TYÖ modelinde öğretmenin rolü geleneksel öğretime göre biraz farklılaşmaktadır. Çünkü öğretmen ders öncesi içerikler hazırlayacak, bu içerikleri öğrencilere sunacak ve sürecin etkin bir şekilde ilerleyebilmesi için ders dışında online bir etkileşim ortamı yaratarak öğrenciler ile süreç içinde yaşadıkları ya da yasabilecekleri sorunlar ile ilgilenecektir. Ders içerisinde ise doğrudan konuyu sunan bir pozisyonundan ders öncesi öğrenilmiş olan bilgileri çeşitli etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin etkin olduğu bir öğrenme ortamında deneyimlenmesini sağlayacaktır. Alanyazın incelendiğinde Alfahid (2017) bu modeli kullanacak olan öğretmenlerin öncelikle şu özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir:

- Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamı oluştururlar.

- Sınıf içinde öğrencilerin etkin olduğu öğrenme süreçlerini oluştururlar ve okul dışında çevrimiçi ortamda derslerini aktarmaya odaklanırlar.
- Öğrencilerinin ihtiyaçlarını far keder ve öğrencilerin kendilerinden beklenen kazanımları ne ölçüde elde ettiklerini belirler.
- Öğrenici merkezli bir sınıf ortamı oluştururlar. Öğrenciler ile olumlu bir etkileşim ortamı oluştururlar, onları dinler, geri bildirim verir ve sürekli olarak öğrenme sürecini ihtiyaçlara göre düzenler.

Bennet ve arkadaşları ise (akt., Alfahid, 2017) bu modelde öğretmen rollerini şu şekilde dile getirmiştir:

Uygulayıcılar... çocuklar için ne kadar etkili olduğu konusunda doğrudan deneyim yoluyla modeli sürekli olarak ayarlıyor, değiştiriyor, reddediyor, eklemeler yapıyor ve genel olarak modeli geliştirmeye çalışıyorlar. Bir kere dersi kaydettiniz mi iş bitmez. Doğrudan öğretim, sorgulama, uygulama, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme ve çok daha fazlasını içeren kapsamlı bir öğretim modelinin parçasıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin sadece kısa veya zaman dolduran ödevler yerine içeriğin içselleştirilmesi, oluşturulması ve uygulanması için kaliteli ve ilgi çekici öğrenme fırsatları ve seçenekleri üzerinde derinlemesine düşünmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenin bu modeldeki rolünün sadece içerik oluşturup öğrencilere göndermek olmadığı, bu içeriği ve öğretim süreçlerini sürekli olarak değerlendirme, ihtiyaca göre süreci yeniden şekillendirme ve içeriği güncelleme gibi farklı görevlerinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen öğretimin her iki sürecinde de aktif rol almaktadır. Okul dışı süreçlerde olumlu bir etkileşim ortamı kurmalı ve herhangi bir sorun için doğrudan müdahale etmelidir. Süreç içinde sadece içerik üretmez, öğretmen sürecin her bir aşamasında vardır ve süreci yönetmektedir. TYÖ modelinin ders içi sürecinde de öğretmen bilgi aktaran bir konumdan çok bilgiyi öğrenciler ile işleyen, üreten ve öğrencilerin aktif olması için öğretimsel süreçler oluşturan bir konumdadır. Süreç boyunca değerlendirmelerde bulunarak öğrencilerin ne derece kazanımlara eriştiğini belirler ve gerektiğinde müdahalelerde bulunur. Bu kapsamda okul dışı ya da sınıf içinde farklı öğretim içerikleri oluşturur.

1.1.2. Ters yüz öğrenme modeline dayalı öğretim tasarımı

Öğretim tasarımı öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası ve yol göstericisidir (Ornstein et al., 2018). Öğretim tasarımı modeli ise öğretim tasarımı sürecinin tüm ögeleri ve bu ögelerin arasındaki ilişkiyi vurgulayacak biçimde görsel olarak açıklamaktadır. Farklı bir ifade ile öğretim tasarımı modeli, öğretim

tasarımcılarının bir uygulamalı çalışma, bir ders, bir program ya da bir eğitim süreci oluşturmaları için takip ettikleri sistematik kılavuzlardır (Ornstein ve ark., 2018). TYÖ modeline dayalı bir öğretim tasarımı da benzer şekilde öğretim sürecini, süreç içindeki ögeler ve bu ögeler arasındaki ilişkiyi açıklayacak nitelikte olmalıdır.

TYÖ modelinde derslerin tasarlanması sistematik ve sonuçlara dayalı bir yaklaşımı gerektirmektedir. TYÖ modeline dayalı bir tasarım, amaçların açık bir şekilde ortaya konulması ile başlar, öğrenim faaliyetlerinin ilgili kazanımlara göre düzenlenmesi ve sonuçlandırılması ile tamamlanır. Bu sebeple tasarım sistematik bir öğretim tasarımıdır. Bu bağlamda TYÖ modeli ile bir öğretim yaklaşımının benimsendiği tasarım için McLaughlin ve ark. (2016) bir kavram haritası oluşturmuşlardır. McLaughlin ve ark. (2016) bu kavram haritasını oluştururken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemişlerdir. Bu öğretimsel fikir 80'lerde ortaya çıkmış (Cohen, 1987) ve öğretim tasarımı olarak uygulanması şeklinde geliştirilmiştir (Biggs ve Tang, 2011). Biggs (1996) yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğrenenlerin üst düzey kazanımları elde etmeleri için içerik, değerlendirme, öğretim materyali ve etkinlikler için bir çerçeve sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda McLaughlin ve ark. (2016) TYÖ modelinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesi için bu yaklaşımı temele alarak bir model ortaya koymuştur.

TYÖ modeli kavram haritası (Şekil 1.4.) bu modele dayalı bir öğretimin dört ana elementten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu dört elementin ilk bileşeni ders için net hedefler tanımlamak ve tüm faaliyetlerin ve görevlerin belirlenen hedeflerle uyumlu olmasını sağlamaktır.

kazanımlar elde edilebilecektir (Amiryousefi, 2019). Sonuç olarak TYÖ modeline dayalı bir öğretim tasarısı oluştururken bir model bağlamında tasarım yapılarak öğretim süreci sonunda elde edilecek kazanımlara daha sistematik bir şekilde ulaşılabilir. Bir sonraki bölümde ise yabancı dil öğretiminde TYÖ modelinin kullanımına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

1.1.3. Yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modeli

Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımı eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretimini de etkilemiştir (Ayçiçek, 2018). Geleneksel dil öğretiminde sınıf ortamında öğrenci çoğunlukla pasif öğretmen ise etkin iken günümüzde bu durumun tam tersi olması gerekmektedir (Şanal, 2017). Türkiye ekonomi politikaları araştırma vakfı (TEPAV) (2014) İngilizce öğretimine yönelik yaptığı bir araştırmada öğrencilerin daha çok ilgilerinin çekilmesi için öğretimin bilgisayar ile desteklenmesi, oyunlaştırılması, içeriğin çeşitlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde alanyazında İngilizce öğretiminde uygulamanın temelde olduğu, öğretmenlerin bireysel farklılıklara göre öğretimi çeşitlendirdiği (Solak ve Bayar, 2015) teknolojik araç ve gereçlerin öğrencilerin dikkatini çekmede, onları güdülemede kullanılabileceği ve bu sayede daha verimli bir öğrenme ortamının oluşturulabileceği (Baran ve Halici, 2006) belirtilmiştir. Ayrıca, İngilizce öğrenmenin aktif bir süreç olması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri anlamına geldiğinden kendi öğrenme sorumluluklarını almalarının gereği belirtilmiştir (Durak Üğüten, 2015). Çünkü ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenme geleneksel öğretimde sadece sınıf ortamında kalmakta ders saatleri dışına çıkamamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin yabancı dile ilişkin çeşitli öğrenme içeriklerini okul dışında gerçekleştirmeleri ile sınıfta dilin pratik kullanımına ağırlık verilmesi sağlanır. Bu durum da öğrencilerin hedef dili öğrenmelerinde büyük kolaylık sağlayacaktır (Ayçiçek, 2018; G. Lee ve Wallace, 2018; Temizyürek ve Ünlü, 2015). Zira sınıfta öğrencilerin etkin olarak katılmaları için sınıf ortamındaki süreçlerin kendileri için anlaşılabilir girdiler olması gerekmektedir (Krashen, 1982). Genel olarak TYÖ'nün öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarında, olumlu duygu geliştirmelerinde ve özyeterlik inançlarında önemli olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde TYÖ'nün İngilizce öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin dinleme (Ahmad, 2016; Roth ve Suppasetsee, 2016), yazma (Leis ve ark.,

2015; Zhonggen ve Guifang, 2016), konuşma (Lin ve Hwang, 2018; Quyen ve Loi, 2018), telaffuz (Zhang ve ark., 2016), okuma (Huang ve Hong, 2016) becerilerini olumlu yönde arttırdığı, İngilizce deyim (Chen Hsieh ve ark., 2017) ve gramer bilgisini öğrenmede (Al-Harbi ve Alshumaimeri, 2016), ve akademik başarıyı arttırmada (Santikarn ve Wichadee, 2018; Zainuddin, 2017) olumlu olarak etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak bu modele karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya koyulmuştur (Hung, 2015; Roth ve Suppasetsee, 2016; Zainuddin, 2017; Zhonggen ve Guifang, 2016). Ayrıca TYÖ modeli ile düzenlenen İngilizce derslerinde öğrencelerin daha iyi öğrenme performansı sergiledikleri (Chen Hsieh ve ark., 2017; Hung, 2015), öğrenmeye karşı onları motive ettiği (Chen Hsieh ve ark., 2017; Tütüncü ve Aksu, 2018) görülmüştür.

Tüm bu çalışmalara ek olarak öğrencilerin bu modeli kullanmayı eğlenceli olarak gördükleri (Engin, 2014), öğrenciler çalışma düzenlerini kendileri ayarlayabildikleri için öğrenmenin kendi adımlarına göre öğrenmelerine olanak sağladığı (Basal, 2015; Leis ve ark., 2015), derse katılımı arttırdığı (Basal, 2015), öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağladığı (Basal, 2015), öğrenme sorumluluğu (Fulton, 2012; Lin ve Hwang, 2018) ve işbirlikli öğrenme üzerinde etkili olduğu (Zhang, 2018), etkileşimi arttırdığı (Brewer ve Movahedazarhouli, 2018; Lin ve Hwang, 2018) ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışmalarda TYÖ modelinin işe koşulduğu sınıflardaki öğrencilerin özerklik algılarının daha yüksek olduğu (Santikarn ve Wichadee, 2018), öğrencilerin derse bağlanmalarında da etkili bir model olduğu görülmüştür (Ayçiçek ve Yelken, 2018). Genel olarak alanyazın çalışmaları incelendiğinde TYÖ modelinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının hem bilişsel hem de duyuşsal olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu olumlu etkiler arasında öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi öğretim sürecinin önemli bir bileşeni de bulunmaktadır.

1.2. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Öğrenciler okula geldikleri her gün okul ortamının en az üç yönü ile karşılaşmaktadır (Gordon, 1982). Bunlar fiziksel çevre, okul içindeki insanlardan oluşan sosyal çevre, aralarındaki ilişkiler ve yarattıkları sosyal yapılar ve öğrencilerin hem kendi edindikleri fikirleri, problemleri ve bilgileri hem de okul ortamında diğer öğrenciler ve öğretmenleri ile etkileşimlerinden elde ettikleri düşünce yapılarını kapsayan sembolik ve bilişsel ortamdır (Gordon, 1982). Bu unsurlar içinde okul ve sınıfın sosyal ortamı öğrenci

ve öğretmenlerin iletişim ve etkileşimlerini kapsayan önemli bir unsurdur. Freire'nin (1974) de belirttiği gibi insan sadece dünyada yaşayan bir varlık değil, dünya ile birlikte olan bir varlıktır ve iletişim insanın bu dünyada var olmasının sebebi ve sonucudur. Bu sebeple sosyal ortamlarda etkileşim kaçınılmazdır ve okul ortamında gerçekleşen tüm etkileşimler öğrencilerin akademik başarılarında da önemli rol oynaması beklenir.

İletişim genel anlamı ile herhangi bir bilginin, duygu veya düşüncenin farklı yollar kullanılarak bir başka kişiye aktarılması sürecidir (TDK, 2022). Farklı bir tanım ile iletişim muhatap olunan kişiyi anlama çabası, karşılıklı bilgi ve duygu paylaşımı ve yaşamı anlamlı kılan bir süreçtir (Çamdereli, 2008). Etkileşim ise belirli bir zaman ve mekân içinde iletişim kuran kişiler arasında karşılıklı olarak bilgi, duygu veya düşünce iletimi, karşılıklı eylem ve etkilenme durumudur (Bakırcıoğlu, 2012). Türk Dil Kurumu (TDK) (2021) ise etkileşimi “karşılıklı olarak birbirini etkileme” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla etkileşim sadece duygu, düşünce veya bilgi aktarımı süreci değil, bu sürecin etkileşim içinde bulunan her iki taraf içinde yaşanması, içselleştirilmesi durumudur. Eğitim ortamlarında ise bu sürecin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkin bir şekilde kurulmasının önemi yadsınamaz. Çünkü öğretmen-öğrenci arasında sosyal ve öğretim bağlamında gerçekleşen etkileşimin etkili olması öğrencilerin başarılı olmasını ve onların hem duyuşsal hem davranışsal olarak sağlıklı olmalarını sağlar (Pianta, 1999).

Genel olarak öğretim öğretmen, öğrenci ve içerik arasında gerçekleşen etkileşim örüntüsü sonucu gerçekleşmektedir (Kane ve ark., 2014; Klauer, 1985). Bu örüntü kişiler arası etkileşim temeli üzerinde şekillenmekte, sınıf içi süreçleri ve öğrencilerin duygusal gelişimi etkilemektedir (Fraire ve ark., 2013; Klauer, 1985). Bu karmaşık örüntü içerisinde hem öğrencinin hem de öğretmenin kişisel özellikleri, etkileşimin gerçekleştiği zaman ve ortam, etkileşimin amacı, öğrencinin ve öğretmenin birbirlerine yönelik algıları, iletişim için kullanılan iletişim kanalı, iletişimin amacı ve yönü, öğrencinin derse karşı tutumu, güdülenmesi, özyeterlik inançları gibi birçok farklı etken bulunmaktadır. Bu faktörlerin hepsi etkileşimin niteliğini etkilediği gibi öğretim sürecinin ulaşmayı hedeflediği başarıyı da olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Alan yazındaki birçok çalışma öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesinin de, öğrencilerin sosyal-duygusal, davranışsal işlevsellik ve akademik becerilerdeki yeterliliğinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Burchinal ve ark., 2002; Hamre ve Pianta, 2001; Murray ve ark., 2008; O'Connor ve McCartney, 2007).

Yanı sıra nitelikli bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrencilerin okula ve derse bağlanması konusunda da etkili olduğu görülmektedir (Landrum, 2015).

Sınıf ortamlarında gerçekleşen etkileşimler genel olarak iki yönlüdür: Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci. Öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen iletişimin niteliği her iki tarafın da kişilik özelliklerini yakından ilgilendirmektedir. Öğrencilerin açıkça fikirlerini ortaya koyabilmeleri hem öğretmenin hem de öğrencinin bireysel özellikleri ile ilişkilidir (Veznedaroğlu, 2007). Olumlu bir sınıf atmosferi yaratan, fikirlerini açıkça beyan etmeleri için öğrencileri destekleyen, kendi fikirlerini de açıklayan bir öğretmen ile sözel, psikolojik veya fiziksel şiddet uygulayarak olumsuz bir sınıf atmosferi yaratan öğretmen arasındaki fark öğrencilere de yansımaktır. Zira yapılan araştırmalar incelendiğinde olumsuz sınıf ortamı yaratan öğretmenlerin olabileceği ve bu ortamın öğrenciler üzerinde ortaya çıkarabileceği etkiler ortaya konmuştur (Çelik ve Onay, 2017; Deveci ve ark., 2008; Gözütok ve ark., 2006; Mahiroğlu ve Buluç, 2003; Tekke ve ark., 2018). Örneğin alanyazın incelendiğinde öğretmenin öğrencilere karşı ilgisiz olması öğrencilerin derse karşı ilgisinin azalmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca öğrencilere çoğunlukla olumsuz dönüt veren bir öğretmenin öğrencilerin konsantrasyon problemlerinde artışa ve öğrencilerde olumsuz davranışlara sebep olduğu (Reinke ve ark., 2016) öğrencilerin akademik performanslarında ve sosyal davranışlarında olumsuz yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir (Wentzel, 2002). Hashash ve ark. (2018) öğrenciler, öğretmenin onların yorumlarını dikkatle dinlediğini ve bunları geliştirdiğini gördüklerinde, fikirlerinin değerli olduğunu ve sınıf tartışmalarına değer kattığını hissettiklerini ancak derse olan katkıları sürekli göz ardı edildiğinde veya alay konusu olduğunda, diğer sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin önünde yaşadıkları utanç sebebiyle daha derse etkin olarak katılmaktan vazgeçtiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde olumsuz öğretmen davranışları da öğrenmeyi baskılayacaktır (Chaudron, 2012). Sonuç olarak olumsuz öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrenciler için bir risk faktörü olarak işlev görebilecektir.

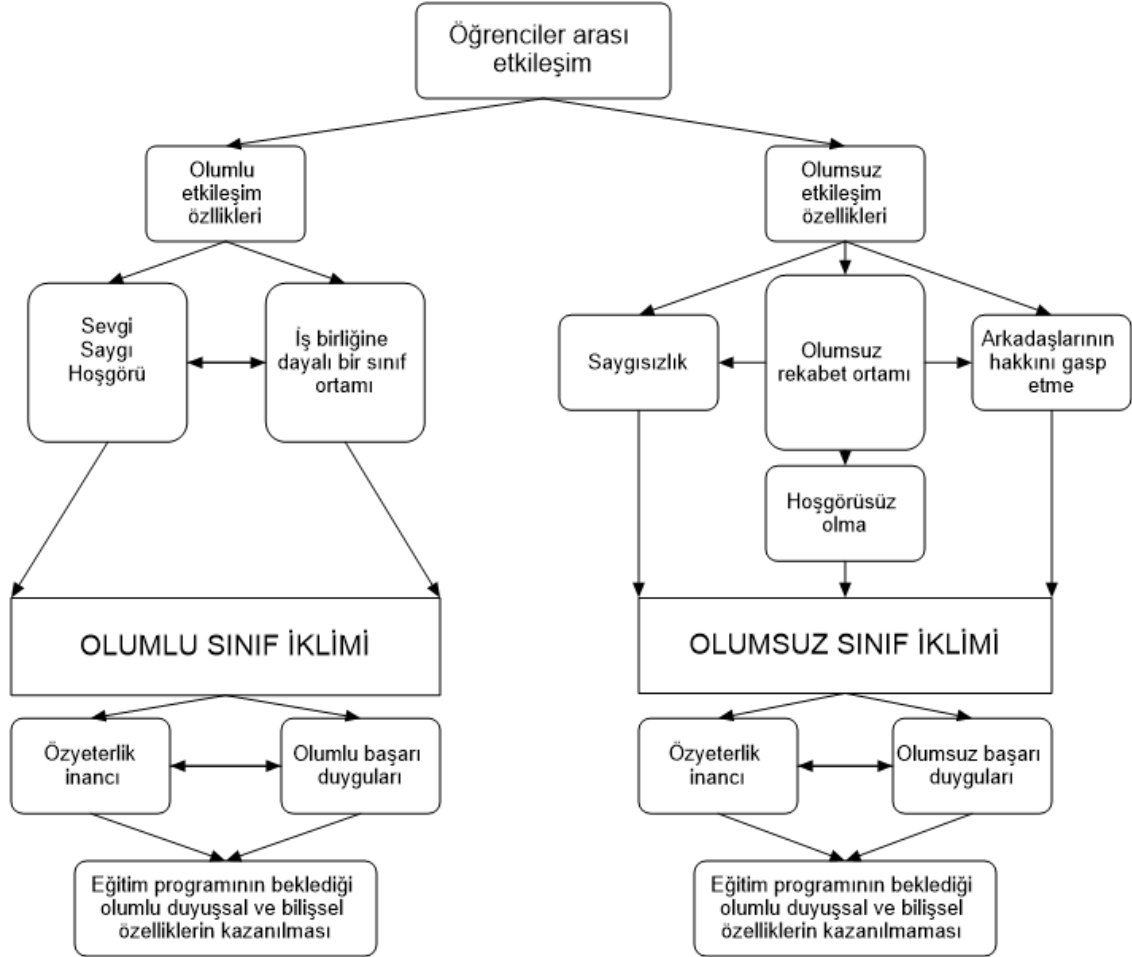
Öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin davranışlarının öğrenci davranışların etkilediğini, onların akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Alderman ve Green, 2011; Burchinal ve ark., 2002; Pianta ve Stuhlman, 2004). Ayrıca öğretmenler tarafından sunulan destek öğrencilerin güdülenmesini olumlu yönde etkilemekte, derse verdikleri önemi arttırmakta, öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve sonuç olarak da akademik

olarak başarılarını arttırmaktadır (Lynch ve Cicchetti, 1997; Pianta, 2006; Wentzel, 1997). Dolayısıyla olumlu okul ve sınıf iklimi öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici rol üstlenmektedir (Alderman ve Green, 2011; MacNeil ve ark., 2009; Pianta ve Stuhlman, 2004). Ayrıca olumlu sınıf içi etkileşimin olduğu bir ortamın öğrencilerin okul ve öğretim programlarına yönelik olumlu bir tutum geliştirmesinde ve bunun sonucu olarak da hem akademik hem de sosyal başarının olumlu yönde etkilemesinde ve problem davranışlarının azalmasında etkili olduğu görülmektedir (Landrum, 2015).

Olumlu sınıf ikliminin oluşmasında öğretmenler belirleyici role sahiptirler. Olumsuz bir sınıf ortamı içinde yer alan öğrenciler resmi programın beklentileri olan eleştirel düşünebilme, yaratıcı olma, karşılıklı sevgi ve saygı gibi değerleri kazanmalarından bahsedilemeyecektir. Bunun aksine öğrencilerin olumsuz kişilik özellikleri kazanmaları, itaatkâr olmamaları, şiddete eğilimli olmaları gibi resmi programda yeri olmayan kazanımlar elde etmelerinde etkili olacaktır (Veznedaroğlu, 2007). Ek olarak, öğrencilerin deneyimledikleri ve edecekleri duygu durumlarının da olumsuz olması kaçınılmaz olacaktır. Bu da öğrencinin akademik başarısını etkileyecek önemli öğelerden biridir. Sıkılma, öfke, kaygı, umutsuzluk ve utanma gibi deneyimlenen olumsuz başarı duyguları öğrencilerin akademik başarılarında olumsuz etkiye sahip olacaktır (Pekrun ve ark., 2011). Bu sebeple öğretmenin sınıf atmosferini olumlu bir şekilde oluşturması hem resmi program kazanımlarının elde edilmesinde hem de öğrencilerde olumlu kişisel özellikler kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmenin sınıf içinde var olan ya da oluşabilecek olan sosyal ya da akademik problemleri daha iyi anlayıp bu sorunları çözmesi için de öğrenci-öğretmen etkileşimin rolü büyüktür (Pianta, 2006). Olumlu bir sınıf ortamı ve iyi oluşturulmuş öğretmen-öğrenci etkileşimi sınıf içi sıkıntıların giderilmesi için temel noktadır.

Sınıf içinde gerçekleşen etkileşimlerin bir diğer yönü ise öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimlerdir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi sınıf, okul ya da okul dışında öğrenciler arasında gerçekleşen olumlu veya olumsuz öğrenme ve iletişim süreçleri olarak tanımlanabilir. Öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimler hem sınıf içinde hem okul içinde ders dışında hem de okul dışındaki ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Bu etkileşimler öğrencilerin öğrenme süreçlerini, duyuşsal olarak okul ve ders ile ilişkili duygu ve düşüncelerini etkileyebilmektedir. Sınıf ortamında ortaya çıkan bu etkileşimin niteliği resmi programlarda öğrencilerden beklenen sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerlerin

kazanılmasında da etkili olacaktır. Şekil 1.5.'te öğrenci-öğrenci arası etkileşim ve bu etkileşimin sonuçları ile ilişkili genel bir modelleme sunulmuştur.



Şekil 1.5. Olumlu ve olumsuz öğrenci-öğrenci etkileşimi

Şekil 1.5.'te de görüldüğü olumsuz etkileşim özelliklerinin olduğu bir sınıf ortamındaki rekabet öğrencilerin kendilerini ön planda göstermek için diğerlerinin hakkını gasp etmeye, onlara saygısızlık göstermeye ve hoşgörüsüz olmaya yönlendirecektir (Çengel, 2008; Veznedaroğlu, 2007). Bu öğrenciler sınıf atmosferini olumsuz bir şekilde etkileyeceğinden öğrencilerin o ortamda deneyimleyecekleri duyguları da etkileyecek ve genel olarak olumsuz duygular beslemelerine sebep olacaktır. Bu hem derse karşı hem arkadaşlarına karşı hem de ders öğretmenine karşı oluşabilecek bir durumdur. Bunun aksine iş birliği ruhunun geliştiği bir ortamda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin birbirlerine verebilecekleri destek resmi programın öğrencilerde kazanmasını beklediği olumlu duyuşsal özelliklerin öğrenilmesini daha da kolay hale

getirecektir. Bu da benzer şekilde öğrencilerin olumlu duygular geliştirmelerinde etkili olacaktır. Sonuç olarak, sınıf ortamında yaşanan eğlenme, gurur, keyif umut gibi olumlu duygular öğrencilerin akademik başarılarında da yukarı yönlü olarak etkili olurken, olumsuz duygular bunun tersi şeklinde etkiye sahip olacaktır (Pekrun ve ark., 2011). İlgili araştırmalar, iyi arkadaşlıklar geliştirmenin öğrencilerin akademik başarılarında da olumlu etkiye sahip olduğunu, okul ilişkili etkinliklere katılmada daha istekli olmada önemli olduğunu göstermektedir (Wentzel, 1997; Wentzel ve ark., 2004).

Duygusal olarak destekleyici sınıflar, öğretmenlerin öğrencilerin bakış açılarına gösterdikleri saygı ile şekillenir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin girdilerinin, fikirlerinin ve seçimlerinin bilinmesine ve saygı duyulmasına izin vermek için yaptığı her türlü çabayı içerir. Ancak pek çok tipik sınıfta öğrencilere, sınıfa girdikleri andan çıktıkları ana kadar, öğrencilere nerede oturacakları, neyin üzerinde hangi sırayla çalışacakları ve aslında ne zaman konuşmalarına izin verileceği ve ne zaman konuşmayacakları söylenir. Dolayısıyla bu durum olumsuz bir sınıf iklimi oluşmasına yol açabilir. Duygusal olarak daha olumlu iklime sahip sınıflar, bunun aksine, en azından bir dereceye kadar öğrenci özerkliği, sahiplenme veya herhangi bir sayıda sınıf kuralı, rutini veya prosedürü ile ilgili karar verme süreçlerine katılmalarını içerir (Landrum, 2015). Böyle bir sınıfta öğrenciler ile öğretmen arasındaki etkileşim de daha olumlu bir şekilde oluşmaktadır.

Genel olarak alanyazın incelendiğinde öğrenci-öğretmen arası etkileşim üzerinde etkisi olan etkenler, sevi, saygı ve şefkat dolu öğretmen, demokratik ve adaletli öğretmen, sabırlı ve anlayışlı öğretmen, öğrenciyi tanıyan öğretmen ve beden dilini etkili kullanan öğretmen biçiminde belirtilmiştir (Davis ve ark., 2006). Bu etkenler aşağıda açıklanmıştır.

1.2.1. Sevgi, saygı ve şefkat dolu öğretmen

Öğretmen-öğrenci etkileşiminde önemli bir husus sevgi faktörüdür. TDK (2022) tarafından “insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu” olarak tanımlanan sevgi eğitim ortamları için öğretmen ve öğrenciler arasında birbirlerine karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu olarak tanımlanabilir. Saygı ise eğitim açısından değeri, yararı veya üstünlüğü açısından öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı olarak dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi, hürmet olarak tanımlanabilir. Şefkat terimi ise birisini korumak için

duyulan sevgi ve merhamet duygusudur. Eğitim ortamı açısından ele alındığında ise benzer şekilde öğretmenin öğrencisine karşı onları korumak için hissettiği merhamet ve sevgi duygusu olarak tanımlanabilir.

Öğretmenler herhangi bir konu üzerinde durmadan önce öğrencilerini buna hazır hale getirmelidir. Bu durum da öncelikle öğrencilerin kendisine olan güvenini kazanması ve aralarında bir sevgi bağının oluşması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri ile sevgi saygı, hoşgörü ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturmaları önemlidir (Selimhocaoglu, 2004). Sönmez (1997) öğretmenin eğitim sürecinde öğrencilerine değer verdiğini, onları sevdiğini öğrencileri ile gerçekleştirdikleri iletişimler aracılığı ile ortaya koymalarının gereğini belirtmiştir. Bu amaçla öğretmen öğrencileri ile aralarındaki sevgi bağını güçlendirmek için hoşgörülü olmalı, kendi duygu ve düşüncelerini açıkça paylaşmalı ve onlara verdiği değeri hissettirmelidir. Ayrıca öğretmen bu süreçte tutarlı olmalı ve eğitim-öğretim süreci boyunca bu duruşunu korumalıdır. Bu bağlamda öğrenciler ile öğretmen arasında gerçekleşecek etkileşimin niteliği de doğru orantılı olarak artacaktır. Bu orantı ise öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması açısından önemlidir (Güçlü, 2001).

Öğrencilerin kendilerini önemseyen ve onlara şefkat gösteren öğretmenler ile daha iyi iletişim kurdukları açıktır. Bu noktada öğrenciler öğretmenlerin kendi kişisel hayatlarından bir şeyler öğrenmek isterler ve okul dışındaki hayatlarına ilişkin bazı paylaşımlar yapan öğretmenler ile daha iyi ilişkiler kurmaktadır (Garrett, 2014; Landrum, 2015). Bu sayede öğrenciler öğretmenleri için özel olduklarını hissedecekleri için aralarındaki bağ da güçlenmiş olacaktır. Ancak öğretmenler bu konuda dikkatli olmalı ve paylaşacağı bilgilerin çok genel özellikte olmasına özen göstermelidir (Garrett, 2014). Ayrıca öğrencilerin kendilerine ilişkin sorunlar ile ilgilenen onlara sevgi ve şefkat ile yaklaşan öğretmenleri ile daha samimi iletişim kuracakları açıktır (Landrum, 2015; McLeod ve ark., 2004, s.62). Bu gibi faktörler öğretmen-öğrenci arasındaki sevgi bağını geliştireceğinden aralarındaki etkileşimin niteliğinin de artması beklenen bir sonuçtur. muhtemeldir. Sonuç olarak öğretmenin;

- öğrencilerine değer vermesi,
- öğrencilere karşı hoşgörülü olması,
- kendi duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde paylaşması,
- öğrencilerin değerli olduğunu hissettirmesi,

- tavır ve davranışlarında tutarlı olması,
- öğrencilerini önemsemesi,
- öğrencilere samimi ve içten davranması,
- öğrencilerin sorunları ile ilgilenmesi onlara karşı sevgi, saygı ve şefkatli olmasının göstergeleri olarak gibi sıralanabilir.

Öğretmenin mesleğini sevmemesi yaptığı işi eziyete dönüştürecektir (Algur, 2009). Zoraki yapılan bir işin neticesinde öğrenciler de derse ve öğretmene karşı olumlu duyuşsal özellikler beslemeyeceği için aralarındaki etkileşimin niteliği de olumsuz yönde etkilenecektir.

1.2.2. Demokratik ve adaletli öğretmen

Öğretmenler okul ortamında, ders içinde veya teneffüslerde tüm öğrencilere karşı demokratik bir tutum sergilemelidir (Algur, 2009). Tüm öğrencilerine aynı mesafeden yaklaşmalı ve bir insan olarak tüm bireylerin saygıya değer olduğunu onlara hissettirmeli ve davranışlarını bu şekilde şekillendirmelidir. Öğrencilerine adaletli olduğunu hissettirmeli ve her bir öğrenciye aynı hak ve sorumluluklar yüklediğini fark ettirmelidir. Hiç kimsenin bir diğerine üstün olmadığı gerek öğrenciler ile gerçekleştirdikleri sözlü iletişimlerde gerekse hal ve hareketleri ile onlara hissettirebilmelidir. Ayrıca öğretmen sınıfa girmeden önce egolarını bir tarafa bırakıp sert bir disiplin yerine her öğrencinin kendi söz hakkına sahip olduğu bir ortam yaratmalıdır (Chapin, 2009, s.94). Her öğrencinin eşit haklara ve söz sahibi olduğu adaletli bir sınıf ortamına sahip olması öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine olanak sağlayacaktır (Tauber, 2007). Bu durumun da öğrenciler ile öğretmen arasındaki etkileşimin nitelik olarak artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak öğretmen:

- tüm öğrencilere aynı mesafeden yaklaşmalı,
- öğrencilere saygıdeğer olduklarını hissettirmeli,
- her bir öğrenciye eşit hak ve sorumluluk vermeli,
- her bir öğrencinin söz hakkı olduğu bir sınıf ortamı yaratmalıdır.

1.2.3. Sabırlı ve anlayışlı öğretmen

Sınıf ortamı, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile en çok etkileşim içinde oldukları ortamlardır. Bu ortamda öğretmenlerin direkt veya dolaylı olarak öğrencilerinin

kendisi ile kuracağı etkileşimin niteliğinde önemli bir etkisi olacaktır. Bu kapsamda öğretmenin anlayışlı olması, olası olumsuz durumlarda sabır göstermesi, öğrencilerin gözünde öğretmeni olumlu bir yere konumlandırmasında etkili olacaktır. Aksi bir durumda ise öğretmen için olumsuz görüşlere sahip olacaklar ve bu durumların da öğrencilerin öğretmenler ile etkileşimleri üzerinde belirleyici rolü olacaktır (Güçlü, 2000). Ayrıca öğretmenin öğrencilere karşı hoşgörülü ve sevecen olması, olası olumsuz durumlarda bile bu duruşunu koruyabilmesi, sakin davranarak öncelikle durumu ya da olayı irdelemesi gerekmektedir. Olumsuz durumlar karşısında acele etmeden, ilgili olay ya da durumu düşünce süzgecinden geçirerek nesnel bir şekilde davranış sergilemesi gerekmektedir. Sınıf ikliminin önemli bir boyutu olarak öğrenci-öğretmen ilişkisi öğretmenin başlatacağı olumlu bir iletişim ortamından etkilenecektir (Petegem ve ark., 2005). Sonuç olarak sabırlı ve anlayışlı bir öğretmenin;

- herhangi olumsuz bir durumda hoşgörülü olması,
- herhangi olumsuz bir durumda sabırlı olması,
- olumsuz durum veya olaylara katlanabilmesi,
- sakinliğini koruması,
- düşünce süzgecinden geçirdikten sonra olaylara nesnel olarak tepki vermesi beklenmektedir.

1.2.4. Öğrencileri tanıyan öğretmen

Öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim sağlamanın bir diğer önemli bileşeni ise öğretmenin hedef kitleyi iyi tanımasına bağlıdır. Öğrencileri bireysel olarak tanınması, onların kişisel özelliklerini bilmesi, güçlü ve sınırlı yönlerini anlaması ve gerçekleştirdiği etkileşimleri bu bağlamda şekillendirmesi öğrencinin öğretmen gözünde değerli bir konumda olduğunu hissetmesine olanak sağlayacaktır. İsmi ile çağrıldığını duyması bile öğrenci için öğretmenin kendini tanıdığını, ona önem verdiğinin bir göstergesi olabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması, onları zayıf ve güçlü yönlerini bilmesi, onlara karşı bu doğrultuda iletişim kurması aralarındaki etkileşimin gücünü arttıracak niteliktedir (Dellal ve Çınar, 2011). Ayrıca öğretmenlerin her bir öğrencisini iyi tanıması ve onlarla farklı birer birey olarak iletişim kurmaları gerektiği, onların gözünden bakarak olaylara yaklaşılmasının öğrenciler tarafından kabul göreceği ve öğrencilere onların farklı durumlarından dolayı alaycı bir yaklaşım ile

yaklaşmamaları gerektiği belirtilmiştir (Scrivener, 2012, s. 66). Öğretmenlerin ayrıca farklı özellikler sergileyen öğrencileri de tanınması gerekmektedir. Öğretmenler motivasyonu düşük, öğrenmede zorlanan, sürekli eleştirel bir tutum sergileyen, provakatif davranan veya her şeye itiraz eden öğrenciler ile karşılaşabilirler. Bu sebeple öğretmenlerin öncelikle bu öğrencileri iyi tanınması gerekmektedir (Kıncal, 2002). Çünkü onlar ile iyi bir etkileşim ortamı oluşturmalarının yolu onlara hitap edebilmekten geçmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin kişisel özelliklerinin yanı sıra öğrenme özellikleri hakkında da bilgi sahip olmalıdır. Öğrencilerin nasıl düşündükleri, nasıl öğrendikleri ve bu durumlara etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi öğrenme sürecinin daha etkili olmasını sağlayacaktır (Güven ve Kürüm, 2006). Öğretmenlerin bu açıdan öğrencilerin bireysel olarak nasıl öğrendiklerini bilmesi öğrenme-öğretme süreçlerini şekillendirirken ona yardımcı olacak ve sürecin başarısını bu şekilde etkileyebilecektir.

1.2.5. Beden dilini etkin kullanan öğretmen

Öğretmenlerin kullandığı beden dili öğrenciler ile iletişimlerinde kullandıkları kelimeler kadar önemlidir. Beden dili “duygu ve düşüncelerin yüz ifadesi, beden duruşu vb. yollarla anlatıldığı iletişim biçimi, vücut dili” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022). Öğretmenin öğrencilere karşı tavırlarının olumsuz ya da olumlu olması öğrencileri doğrudan etkilemektedir (İ. Erdoğan, 2002). Sözel iletişim aracılığı ile ifadelerini kontrol edebilen bir öğretmenin fiziksel olarak sözleri ile tutarlı bir beden dilini kullanmaması öğrencileri ile arasındaki etkileşimi olumsuz olarak etkileyecektir. Zira sözleri ile tutarlı olmayan davranışlar zamanla öğretilmekte kalıcı hale dönebileceğinden öğrencileri ile olumsuz bir iletişim ortamının yaratılmasında etkili olacaktır (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008).

Beden dili öğretmenin ifade etmek istediği noktanın daha açık bir şekilde öğrenciler tarafından anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Scrivener, 2012 s.56-58). Çünkü iyi bir iletişim ortamının sağlanabilmesi sadece sözel olarak kelimelerin ifade edilmesi ile değil, farklı iletişimsel araçların birbirleri ile tutarlı olarak bir arada kullanılması ile mümkün olabilir (Çalışkan ve Karadağ, 2005). Zira sınıf ortamında iletişimlerin büyük bir bölümü beden dili aracılığı ile gerçekleşmektedir (Özbent, 2007). Bu sebeple beden dili ifadelerin görselleştirildiği bir iletişim mekanizması olarak düşünülebilir. Eğitim-öğretim

süreçlerinde de beden dilinin kullanılması, aktarılabilecek olan bilginin vücut ile somutlaştırılması hem duyguların hem de sözle ifadenin öğrencilere aktarılması ve dolayısıyla öğretim süreçlerinin nitelikli olması konusunda önemli bir yere sahiptir (Aytekin ve Ateş, 2020). Bu sayede öğretmen ifade etmek istediği bir cümleyi hem sözel hem de görsel olarak öğrencilere aktarmış olacaktır. Bu durum da anlaşılabilirliği arttırdığı için öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından önem arz etmektedir.

Beden dilinin bileşenleri ele alındığında genel olarak jest ve mimikler, doğrudan göz ile temas ve göz ilişkisi, beden duruşu, mesafe, yüz ifadeleri, baş, el, kol hareketleri, bacakların kullanışı, oturma biçimi ve bedensel temas şeklinde sıralanabilir (Aytekin ve Ateş, 2020; Üstünel, 2011). Alanyazında beden dilinin öğretmenin öğrencilerin dikkatini çektiği en önemli özelliği olarak belirtilmektedir (Reca, 2010). Sınıf ortamında öğretmen sessiz kalsa bile öğretmenin beden dili sürekli olarak sınıf ile iletişim halindedir. Bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptığı tüm hareketler öğrenciler için bir anlam taşır (Aytekin ve Ateş, 2020). Dolayısıyla sözel iletişimin ötesinde beden dili öğrencileri ile iletişim konusunda öğretmenin arka planda sahip olduğu iletişim kanalıdır. Bir sınıf ortamının tasvir edildiği Görsel 1.1.'de de görüldüğü üzere sınıf ortamında yer alan iletişimsel özellikler çoğunlukla beden dilinin kullanılmasını gerektirmektedir ve öğretmen bu konuda sürekli olarak öğrencilerin gözü önündedir ve her türlü beden dili ifadesi onlar tarafından yorumlanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen sadece konuşurken değil öğrencilerini dinlerken veya diğer sessiz kaldığı durumlarda da beden dilini iyi kullanmalı ve öğrencilere olumlu mesajlar vermelidir. Örneğin, öğrencisini dinlediğini beden dili ile ona bildirmeli, göz teması kurmalı, baş hareketleri ile ona tepki vermelidir. Bu sayede öğrenci ile olan iletişimsel süreci devam ettirmeli ve öğrencisine önemli olduğu hissini aktarmalıdır.



Görsel 1.1. Beden dilinin kullanıldığı bir sınıf ortamı

Scrivener (2012 s.56-58) beden dili kadar öğretmenin sesini de iyi kullanması gerektiğini, yerine göre ses şiddetini arttırırken yerine göre sesini kısmasının önemine dikkat çemiştir. Sınıf yönetimi konusunda önem arz eden bu durumun öğrenciler ile etkileşimde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Sürekli olarak yüksek ya da kısık ses ile dersini anlatan ve öğrenciler ile bu şekilde etkileşim kuran bir öğretmenin bir noktada öğrenciler ile arasındaki etkileşimin niteliğinin düşeceği düşünülmektedir. Bu sebeple ses şiddetinin doğru bir şekilde ayarlanması, öğrenciye aktarılacak olan duygu ve düşünceye göre bir ses tonun tercih edilmesi öğrenci öğretmen etkileşimi açısından önemli olabilecek bir konudur.

1.2.6. Öğretmen rolleri

Öğretmenlerin okullardaki rolü çok geniş bir etki alanına sahiptir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Genel olarak öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki rolleri alanyazında öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği , değerlendirme , güven verme, mesleki ustalık, topluluk liderliği şeklinde belirlenmiştir (Sünbül, 1996). Diğer roller arasında özellikle aile üyeliği ve toplumsal liderlik rolleri öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında önem arz etmektedir. Aile üyeliği balgamındaki rolü incelendiğinde öğretmenin öğrencilere karşı gösterdiği sevgi, şefkat, azarlama ve övgü gibi daha çok sosyal ve duyuşsal davranış rolleri göze çarpmaktadır. Bir diğer rolü ise toplumsal liderliktir. Öğretmen bu rol kapsamında yeni bilgilerin öncüsü ve araştırmacısı olmalıdır. Toplum gelişimini ön planda tutan ve gelimin sürekliliğini sağlayan bir roldedir (Sünbül, 1996).

Öğretmenin eskiden olduğu gibi bilginin tek aktarıcısı rolü değişmiştir (Dellal ve Çınar, 2011). Öğretmen artık öğrencileri yönlendiren, zorluklar ile karşılaştıklarında öğrencilere yol gösteren ve yardımcı olan bir rehber konumundadır (Kıncal, 2002). Bu bağlamda öğretmenin en önemli rolü öncelikle öğrencilerini iyi tanıması, onların ilgileri ve ihtiyaçlarına ilişkin bilgi sahip olmasıdır (Dellal ve Çınar, 2011). Kıncal (2002) öğrenen merkezli bir yaklaşım için öğretmenin bu rolünü iyi yapması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenin bir diğer rolü ise günün şartlarına bağlı olarak modern öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olması beklenir (Dellal ve Çınar, 2011). Eğitim-öğretim sürecinin başarısı öğretmenin bu sorumluluk ve rollerini yerine getirme durumuna göre değişebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre daha karmaşık bir meslektir. Toplum içinde akademik bir birey konumunda iken öğretmen okul ve sınıf içinde öğrencilerin hem öğretmeni, hem arkadaşı, bazen ağabeyi belki bazen de küçük kardeşi rolleri üstlenebilmektedir (Dellal ve Çınar, 2011). Öğretmenler her bir öğrenciyi yakından tanıyarak onlarla farklı şekillerde iletişim kurmaya çalışmalıdır (Kıncal, 2002). Bu roller ele alındığında aslında öğretmenlerin sosyal rollerinin okul ortamında ağır bastığı dolayısıyla öğretmen-öğrenci etkileşiminin belirleyicisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri ile öğretmenin söz ve davranışlarının uyuşmaması öğretmen-öğrenci arasında iletişimin niteliği üzerinde etkili olacaktır. Bu açıdan yanlış olarak algılanan rollerin karşılıklı anlayış ve hoşgörü içinde iletişim kanalları yolu ile konuşulması ve sıkıntıların giderilmesi sonraki süreç boyunca öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliği açısından önemlidir (Demir, 2013). Bu durum öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğini sıkıntıya düşürebilmektedir. Örneğin sınıf başkanına yüklenen görevler, öğrencinin kendisini farklı bir role sokması ve arkadaşlarının gözünde farklı bir konuma girmesine sebebiyet verebilecektir. Bu durumda aralarındaki etkileşim üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etken olabilecektir.

1.2.7. Anlam

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin bir diğer boyutu öğretmenin söz ve ifadeleri ile öğrencilerine anlatmak istediklerini açık bir şekilde aktarabilmesidir. Öğretmen öğrenciden beklediklerini açık bir ifade ile anlatmazsa ya da öğrenci tam olarak kendisinden istenileni tam olarak algılamazsa bir anlam kargaşası yaşanacağından etkileşimin sağlıklı olarak gerçekleştiği söylenemez (A. Genç, 2008). Öğrenciler kendilerinden beklenen ideal performansa öğretmenlerinin beklentileri karşılayabildiği ölçüsünde ulaşabilirler (Demir, 2013). İletişimde yaşanacak olan anlam kargaşası, mesajın net iletilmemiş olması ve öğrencinin kendisinden beklenen performansı gösterememesi ile sonuçlanacağından aralarındaki etkileşimin niteliğini olumsuz yönde etkileyecektir.

1.2.8. Karşılıklı etkileşim

Bir iletişim ortamında katılımcıların davranışlarının birbirlerini karşılıklı olarak etkilemesi beklenmektedir. Bu kapsamda hem öğretmenin hem de öğrencilerin

davranışları gerçekleştirecekleri etkileşimin niteliği üzerinde etkili olacaktır (Petegem ve ark., 2005). Ancak öğretmenler sınıf ortamında iletişimin başlatıcı rolünü üstlendiğinden öncelikle öğretmenin olumlu tutum ve davranışlarının iletişimin yönünde daha belirleyici olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu durumun farkında olması ve kendi davranışlarının öğrenciler üzerinde etkili olacağını bilmesi öğrencilerin davranışlarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebileceğini fark etmesi önem arz etmektedir ve bu durumdan da öğretmen faydalanabilmelidir (Wubbes ve Levy, 2005). Çünkü öğretmenler öğrencilerin kendilerine yönelik algılarını onlara karşı tutumları, duygu ve düşüncelerini yansıtır biçimleri, samimi davranışları gibi farklı yollar ile etkileyebilecek bir konumdadır (Scrivener, 2012). Öğretmenlerin sınıf içerisinde veya dışında gerçekleştirdikleri etkileşimlerin sonucu deneyimlenen olumlu veya olumsuz duyguları belirlemeleri, bunların kaynağının neler olduğunu saptamaları öğrenciler ile aralarındaki etkileşimi olumlu bir yöne sevk edecek önemli fırsatlar yakalamalarına olanak sağlayacaktır (Demir, 2013).

Karşılıklı etkileşimin bir boyutu etkileşimde bulunan bireylerin birbirlerini iyi tanımalarına bağlıdır. Eğitim ortamı açısından ele alındığında öğretmenin her bir öğrencisini tanımak için zaman ayırması, onların öğrenme özelliklerini bilmesi, onlara her birinin özel bir birey olduğunu hissettirerek davranması karşılıklı etkileşimin niteliğini olumlu yönde arttıracaktır. Scrivener (2012) öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimlerde bulunurken samimi ve içten bir şekilde konuşmaları gerektiğini, onlar ile iletişim kurarken onlara hitap etmek yerine onlar ile ortak bir iletişim dilini tercih etmelerinin gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler ile ders dışı konularda konuşurken onları gerçekten dinlemeleri ve onlar ile öğretmen kimliğini bir tarafa bırakıp arkadaşça bir etkileşim gerçekleştirmelerinin gereğini vurgulamıştır. Dolayısıyla etkileşimin öğretmen-öğrenci arasında nitelikli bir şekilde devam ettirilebilmesi için öğretmenin öncelikle olumlu bir tavır takınarak öğrencilere yaklaşması ve etkileşim sürecini olumlu bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir.

1.2.9. Fiziksel çevre

Öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimler genel olarak üç farklı ortamda gerçekleşmektedir. Bu ortamlar genel olarak öğretimsel süreçlerin gerçekleştirildiği, öğretim içeriğinin öğrencilere sunulduğu sınıf ortamı, öğrenciler ile

öğretmen arasında örtük program dahilindeki etkileşimlerin geliştiği okul içi ortam (kantin, koridor, spor salonu, okul bahçesi vb.) ve okul dışındaki etkileşimlerin gerçekleştiği sosyal medya ve çeşitli etkinlikler (spor müsabakaları, bilimsel faaliyetler vb.) olduğu söylenebilir.

1.2.9.1. Sınıf ortamı

Kişiler arası etkileşimde önemli olan bir diğer öge fiziksel ortam ve zaman kavramlarıdır. Eğitim ve öğretim ortamlarında fiziksel ortam olarak ilk göze çarpan sınıf ortamıdır. En genel anlamı ile sınıf öğrenciler ve öğretmenlerin daha önceden belirlenmiş kazanımlara ulaşabilmek için çeşitli bilgi, yaşantı, duygu ve düşüncelerin çeşitli iletişim araçları aracılığıyla uygun bir formatta paylaşıldığı ortamdır. Sınıfta var olan öğrenci sayısı öğretmenin her bir öğrenci ile gerçekleştireceği etkileşim süresi üzerinde belirleyici olacaktır. Zira 40 kişilik bir sınıf ile 15 kişilik bir sınıf ele alındığında öğretmenin 15 kişilik bir sınıfta yer alan öğrenciler ile ortalama üç kat daha fazla etkileşim içinde olması beklenmektedir. Ayrıca sınıfta yer alan öğrencilerin sayısının fazla olması öğretmenin sınıf yönetimi konusunda problemler yaşamasına yol açabilecektir. Bu durumda öğretmenin sınıf içinde gerçekleştireceği öğretimsel süreçler için ayırdığı süre sınıfa hakimiyet noktasında kullanılacaktır. Bu durum da öğretmenin daha fazla çaba harcamasına ve duyuşsal ve bedensel olarak daha fazla yorgun düşmesine yol açabilecektir. Dolayısıyla bu durum öğretmenin hem beden dilini hem de sözel iletişimini etkileyebilecektir.

Bir diğer önemli nokta ise sınıf içinde öğretmenin ders için ayırdığı süredir. Geleneksel yöntemlerde sınıf içinde öğretmen dersi anlatır ve süreç içerisinde ders ilişkili etkinlikler gerçekleştirilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin daha aktif olabildikleri etkinlikler için harcadığı süre azalmaktadır. Bu durumda TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerde ilgili konunun kavramsal altyapısı ders öncesi verilmekte ve bu sayede sınıf içinde öğrencilerin daha aktif olabilmeleri için daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Bu durum özellikle yabancı dil öğretimi açısından önem arz etmektedir. Öğrenciler çoğunlukla geleneksel sınıf ortamında hedef dile çok fazla maruz kalmaz ve dilin pratik kullanımına yönelik olarak daha az şans bulurlar (Yu, 2019). İngilizce öğretiminin nihai hedeflerinden biri olan konuşma becerisinin bu sebeple geleneksel bir sınıf ortamında geliştirilmesi zaman açısından oluşan sınırlılıklar sebebi ile daha zor olacaktır (Rıza ve

Setyarini, 2019). Bu sebeple dilin pratik kullanımına daha fazla zaman ayrılabilmesi için kullanılabilecek k bir alternatif yöntem de TYÖ modelidir (Shuangjiang Li ve Suwanthep, 2017).

1.2.9.2. Sınıf dışı / ders dışı okul ortamı

Öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşim içinde oldukları diğer fiziksel alanlar okul koridorları ve okul bahçesidir. Teneffüslerde, öğle aralarında ya da öğrenci ve öğretmenlerin boş saatlerinde etkileşim kurabilecekleri bir ortam olarak koridor ve okul bahçesi her ne kadar doğrudan öğretim amacı ile oluşturulmuş fiziki mekanlar olmasa da öğrencilerin öğretmenleri ile daha samimi iletişim kurabilecekleri ortamlardır. Bu mekanlar öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından tanıyabilecekleri, onların bireysel özelliklerini, duygu ve düşünceleri, beklentilerini, farklı derslere karşı tutum ve duygularını anlamlandırabileceği ortamlardır. Öğretmenlerin bu ortamlarda öğrencileri ile iletişim kurmaları öğrencileri ile sınıf içinde gerçekleştirecekleri etkileşimin niteliği üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu ortamlarda öğrencilerin dersle ilişkili veya ders harici herhangi bir sorusuna öğretmenin zaman ayırıp onunla ilgilenmesi, ona çözüm üretmeye çabalaması öğrencisine verdiği değerin bir göstergesi olarak öğrencinin gözünde saygın bir yer edinecektir. Bu da öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Aksi halde öğrencisini sadece sınıfta ders anlatılacak bir birey olarak gören bir öğretmenin sınıf haricinde öğrencisi ile ilgilenmemesi öğrencinin gözünde öğretmenin değerini düşürecek ve bu sebeple saygı ve sevgi de giderek azalacaktır. Bu durum öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin azalmasına sebebiyet verebilecektir.

1.2.9.3. Sosyal medya ve uzaktan eğitim

Teknolojinin gelişmesi ile eğitim-öğretim ortamları da daha önceki dar kalıplarından sıyrılarak hem fiziki ortamdan hem de zamandan bağımsız bir hale gelmiştir. Özellikle 2020 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgını birçok ülkenin kendi öğretim süreçlerinde sektelere uğramasına ve bunun sonucunda çeşitli alternatifler aramalarına yol açmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları bu bağlamda ele alınmış ve teknolojik araç ve gereçlerin yardımı ile öğretiler sınıfın fiziki ortamlarından bağımsız bir şekilde dijital ortamlarda derslerini yürütme durumunda kalmışlardır (Yamamoto ve

Altun, 2020). Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimin niteliğinde de değişimler söz konusu olmuştur. Örneğin Pınar ve Akgül (2020) COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen eğitime ilişkin olarak öğrencilerin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin bu süreci sosyal olarak arkadaşları ile etkileşime geçememesi gibi sebeplerden dolayı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde Eroğlu ve Kalaycı (2020) da yaptıkları çalışmada zayıf etkileşim sebebi ile öğrencilerin derse katılımlarının azaldığını ve böyle bir eğitimin niteliğinin de düşük olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz ve Güven (2015) etkileşimin zayıf kaldığını ve bunun da öğretim süreçlerinde olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak incelendiğinde, bu çalışmalar etkileşimin niteliğinin düşmesinin öğrencilerin öğrenme çıktılarında, öğrenmeye yönelik tutum ve güdülenmelerinde de olumsuz etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul dışında gerçekleşen etkileşimin bir boyutu da sosyal medya üzerinden gerçekleşen etkileşimlerdir. Alanyazın incelendiğinde okul dışında sosyal medya üzerinden öğretmen-öğrenci arasında etkileşimlerin olduğu, hatta öğretim aracı olarak kullanılabildiği (Aktaş ve Can, 2019; Arifani et al., 2020) görülmüştür. Özellikle COVID 19 pandemisi sırasında öğretmenlerin hem öğrencileri ile hem de veliler ile etkileşime geçmek için sosyal medyadan yararlandıkları ve bu sayede rahat etkileşim kurabildikleri görülmektedir (Can ve Bardakci, 2022; Tiwery ve ark., 2021). Ayrıca alanyazın incelendiğinde sosyal medya üzerinden okul dışında gerçekleştirilen etkileşimlerde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve bu durumun okul dışında öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Can ve Bardakci, 2022; Fattah, 2015). TYÖ modelinin kullanılmasında da teknolojinin dolayısıyla da sosyal medyanın öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi güçlendirmek için kullanılabileceği belirtilmektedir (Tully, 2014). Bu olumlu özelliklerin yanı sıra okul dışında sosyal medya üzerinden gerçekleşen etkileşimlerin bazı olumsuz tarafları da bulunmaktadır. Bu bağlamda bazen akran zorbalığının olabildiği, etkileşim ortamının samimiyetten uzak ve soğuk olabildiği, beden dilini kullanılmadığı için bazen yanlış anlaşılmanın olabildiği görülmektedir (Can ve Bardakci, 2022).

Sonuç olarak her ne kadar COVID-19 salgını öncesinde öğretmen ve öğrenciler arasında okul dışında iletişim var olsa da bu süreçte çeşitli teknolojik araçlar ile öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki dijital iletişim daha da artmıştır. Yüz yüze iletişim yoksunluğu öğrencileri, öğretmenleri ile tek iletişim kanalı olan teknolojiye

yöneltmiştir. Bu durum eğitimde zaman ve mekân kavramını ortadan kaldırmış ve çok daha çeşitli zaman dilimlerinde öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşime geçebilmelerine olanak sağlamıştır. Hem uzaktan eğitim süreçlerinde hem de uzaktan eğitim süreci dışında öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde olmalarını sağlamıştır. Bu sebeple öğrenci-öğretmen etkileşiminde okul ve sınıf gibi fiziksel bir ortama ek olarak sosyal medya ya da dijital iletişim denilebilecek yeni bir süreç başlamıştır. Bu süreçte gerçekleştirilecek olan etkileşimin niteliği öğrencilerin eğitim çıktıları üzerinde önemli etkiye sahip olacaktır.

1.2.10. Öğretmen-öğrenci arası etkileşimi güçlendirme

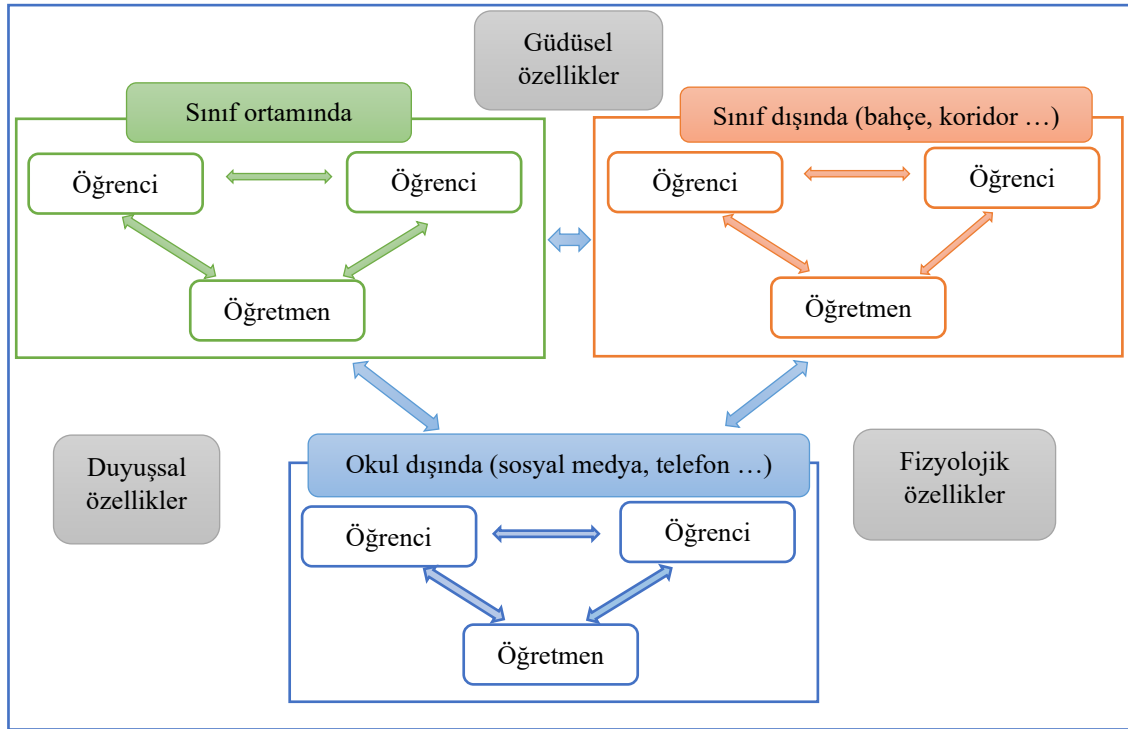
Garrett (2014) öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin güçlendirilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerine karşı esprili olmalarını, yapmacıktan uzak gerçek bir birey olarak davranmalarını, hoşgörülü şefkatli ve sevecen olmalarını, öğrencilerin kişisel durumlarına daha duyarlı olmalarını, öğrencilerin ilgi alanlarının farkında olmalarını, onlar ile iletişime daima açık olmalarını ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri için onlara destek vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde öğrenci-öğretmen arası etkileşimin daha etkili olacağını belirtmiştir (Garrett, 2014).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğini arttırmada önemli olan bir diğer öge öğretmenlerin ve öğrencilerin, duygusal durumları ve duyguları tanımlamayı ve tartışmayı öğrenmenin yanı sıra olayların, davranışların ve duyguların alternatif yorumlarını dikkate alarak durumları analiz etme de dahil olmak üzere sosyal ve duygusal becerileri öğrenmeleri ve konuşmaları gerektiğidir (Landrum, 2015). Bu konuda öğretmenden yapması beklenen stratejilerden birisi öğrenciler ile etkileşime girmesi, dersler dışındaki konular veya etkinlikler, kişisel ilgi alanları hakkında konuşması, onlara bireysel zaman ayırması gerektiğidir. Buradaki öneri, yalnızca ders veya öğrencilerin okuldaki akademik veya davranışsal sorunları etrafında etkileşim kurmak yerine, öğretmenin öğrencinin hayatıyla ilgilendiği düzenli konuşmalarla olumlu bir etkileşim ortamı geliştirmesidir (Landrum, 2015).

Olumlu etkileşimi geliştirmek için yapılabilecek bir diğer şey ise öğrencilerin okul dışında veya içinde öğretmenlerinin genel sınıf rutinlerinin dışında kendilerine hem akademik anlamda hem de farklı açılardan yardıma hazır olduğunu bilmelerinin

sağlanmasıdır. Bir diğer husus ise öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri, öğrencilerin bakış açılarına ve fikirlerine değer verildiği ve bunlara saygı duyulduğu açıkça görüldüğünde güçlenir. Bu hem akademik hem de akademik olmayan bağlamları içerebilir (Landrum, 2015). Ayrıca öğrencilerden okul ve ders programlarına ilişkin kararların alınmasında fikirlerinin alınması, onların kendi öğrenim hayatları için önemli olabilecek konulara dahil edilmesi, kendilerini değerli olarak hissettireceğinden öğretmen-öğrenci etkileşimi konusunda etkili olabileceği düşünülmektedir (Landrum, 2015).

Genel olarak alanyazın incelendiğinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin fiziksel olarak üç boyutlu olduğu ve bu boyutların da sınıf içi, sınıf dışındaki okul ortamı ve okul dışı olduğu araştırmacı tarafından oluşturulan şekil 1.6.'da gösterilmiştir. Öğrenciler eğitim süreçlerinde üç farklı fiziki ortamda hem öğretmenleri ile hem de arkadaşları ile etkileşim içindedirler.



Şekil 1.6. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sürecinin bileşenleri

Şekil 1.6.'da gösterilen üç farklı boyutta gerçekleşen etkileşimin niteliği birbirlerinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmekte ve öğrencilerin sınıf içerisindeki derse katılımları derse karşı tutum ve güdülenmeleri, öğrencilerin öğretmene karşı duygu ve düşüncelerini etkileyebilmektedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime yönelik bir

diğer boyut ise öğretmen ve öğrencilerin duyuşsal, güdüsel ve fizyolojik özellikleridir. Tüm bu bileşenler öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim için önemli birer etken olduğu alan yazın taramasında ortaya koyulmuştur.

Şekil 1.6.'dan da anlaşılacağı üzere öğretmen-öğrenci etkileşiminin iki farklı ana boyutu olduğu görölmektedir. Bunlar fiziksel olarak ortam boyutu ve öğretmen ve öğrencilerin bireysel özellikleri bağlamında güdüsel, duyuşsal ve fizyolojik boyutlar şeklindedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğinin anlaşılması için bu bileşenlerin analiz edilmesi ve bu boyutlar bağlamında yorumlanması gerekmektedir.

1.2.11. Öğretmen-öğrenci arası etkileşimin değeriendirilmesi ve bu değeriendirme için hazırlanan ölçekler

Alanyazın incelendiğinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi değeriendirmek için çeşitli ölçeklerin hazırlandığı görölmektedir. Bu ölçeklerin bazıları öğrenci bakış açısından hazırlanırken bazıları da öğretmen bakış açısından hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçekler farklı yaş grupları için ele alınmışlardır. Bu ölçekler genel olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi değeriendirirken çocukların öğretmenlerine ilişkin düşüncelerini, duygularını, öğrencilerin öğretmenleri ile geçirdikleri zaman (Pianta, 1999) gibi hem sosyal hem de duyuşsal özellikler dikkate alınmıştır. Bu bölümde bu özellikler dikkate alınarak öğrenci ve öğretmen bakış açısından alanyazında hazırlanmış olan ölçekler alınmıştır.

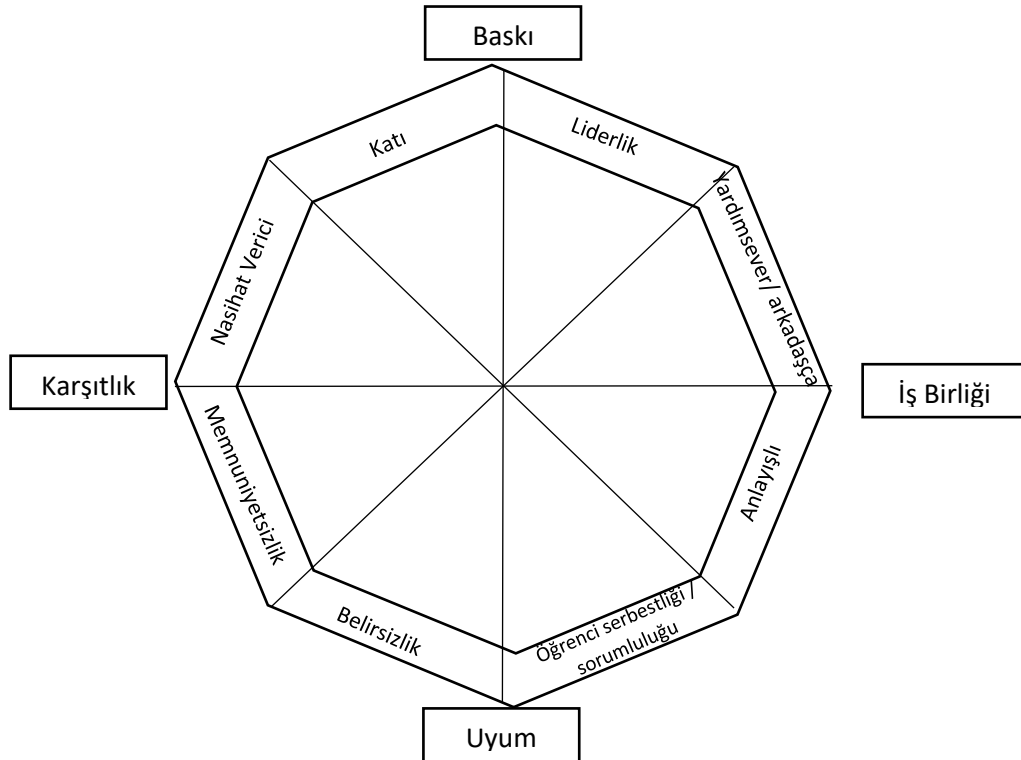
1.2.11.1. Öğrenci bakış açısından hazırlanmış olan ölçme araçları

Alanyazın incelendiğinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi belirlemek için öğrenci bakış açısından hazırlanmış olan üç farklı ölçek olduğu görölmüştür. Bu ölçekler tablo 1.2.'de sunulmuştur.

Tablo 1.2. Öğrenci bakış açısından hazırlanmış olan öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçekleri

Ölçme aracı	Yazarı	Madde sayısı	Alt boyut sayısı	Alt boyutları
Öğretmen Etkileşim Ölçeği	Wubbes ve Levy (1991)	77	8	Liderlik, Yardımcı/Arkadaşça, Anlayışlı, Öğrenci Serbestliği/Sorumluluğu, Belirsizlik, Memnuniyetsizlik, Nasihat verici ve Katı
Relatedness Questionnaire	Lynch ve Cicchetti (1997)	17	2	Duygusal nitelik Psikolojik olarak yakınsaklık
Sınıf İçi İletişim Düzeyi Belirleme Ölçeği	Bayraktutan (2008)	31	3	Ölçek sınıf içi iletişimi kolaylaştıran etkenler Sınıf içi iletişimi zorlaştıran etkenler Sınıf içi etkileşimin sınıf dışı etkenleri

Tablo 1.2.'den de görüldüğü üzere Wubbes ve Levy (1991) iki ana boyut ve sekiz bölümden oluşan (Liderlik, Yardımcı/Arkadaşça, Anlayışlı, Öğrenci Serbestliği/Sorumluluğu, Belirsizlik, Memnuniyetsizlik, Nasihat verici ve Katı) kişiler arası öğretmen davranışları modelini geliştirmiştir. Bu modele dayanarak kişiler arası davranışları göstermek amacı ile Wubbes ve Levy “Öğretmen Etkileşim Ölçeğini” geliştirmiştir. Modelde yer alan sekiz bölümün arasındaki sınırlar kesin çizgiler ile ayrılmamaktadır. Modeldeki sekiz bölüm şekil 1.7.'de gösterilmiştir.



Şekil 1.7. Kişilerarası öğretmen davranışları modeli (Wubbels ve Levy, 1991)

Wubbes ve Levy (1991) şekilde yer alan sekiz farklı alt boyutun her birisi için öğretmen özelliklerini belirtmiştir. Bu özellikler Tablo 1.3.'te sunulmuştur.

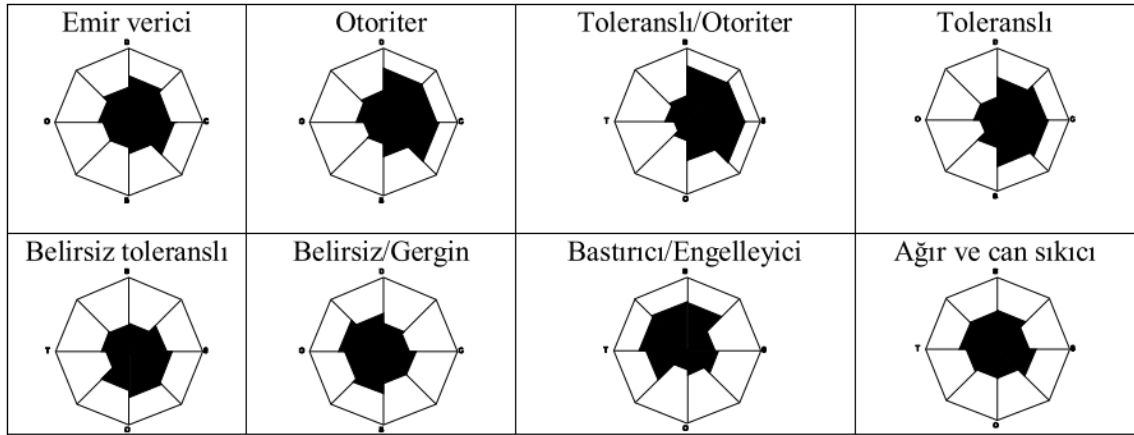
Tablo 1.3. *Wubbens ve Levy'ye göre öğretmen davranışları*

Davranış Türü	Davranışsal Özellikler
Kati	Kontrol etme, yargılama, dizginleri sıkı tutma, sınıfı sessiz tutma, sessizliği sağlama, kurallar koyma.
Liderlik	Ne olduğunun farkına varma, liderlik, organize etme, emir verme, görevler hazırlama, prosedürleri belirleme, sınıf durumlarını yapılandırma, açıklama, dikkati toplama.
Yardımsaver/ arkadaşça	Yardım etme, ilgi gösterme, arkadaşça ya da anlayışlı davranma, şaka yapabilme, güven ve doğruluk ilham verme, katılım gösterme.
Anlayışlı	İlgi ile dinleme, empati kurma, güven ve anlayış gösterme, özür kabul etme, sabırlı olma, açık olma.
Öğrenci serbestliği / sorumluluğu	Bağımsız çalışmalar için özgürlük fırsatı tanıma, sınıfın deşarj olmasını sağlama, özgürlük ve sorumluluk verme, bir şeyleri onaylama.
Belirsizlik	Göze batmamaya çalışma, dikkatleri üzerine çekmeme, özür dileme, rüzgârın hangi yönden eseceğini bekleme ve görme, birinin hatalı olduğunu kabul etme.
Memnuniyetsizlik	Sessizlik için bekleme, olumlu ve olumsuz yanları düşünme, sessiz kalma, tatmin olmadığını gösterme, sorgulama, eleştirme, somurtkan görünme.
Nasihat Verici / Uyarıcı	Öfkelenme, öğrencilere görev verme, huzursuzluğunu ve öfkesini ifade etme, yasaklama, düzeltme, cezalandırma.

Tablo 1.3.'te de görüldüğü üzere her bir davranış tipolojisine göre gösterilen özellikler bulunmaktadır. Örneğin memnuniyetsizlik tipolojisinin sessizlik için bekleme, bir durum ya da olayın olumlu ve olumsuz yanlarını düşünme, sessiz kalma, herhangi bir durumdan tatmin olmadığını gösterme, sorgulama, eleştirme ve somurtan görünme gibi davranışlar sergileyebileceği belirtilmiştir.

Wubbes ve Levy (1991) Tablo 1.3.'te yer alan öğretmen davranışlarına ilişkin olarak 5 puanlık bir ölçekte yanıtlanan 77 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Kişilerarası öğretmen davranışı üzerine yukarıda belirtilen modele göre tasarlanan sekiz davranış boyutuna karşılık gelen sekiz ölçeği bulunmaktadır. Ölçek tamamlandığında, toplu veriler, öğretmen için bir profil oluşturan sekiz ölçek puanından oluşan bir set üretir.

Böylece öğretmen iletişim tipolojisi ortaya konulmuş olur. Bu ölçek puanları, madde puanlarının toplanması ve bu toplamın 0.0 ile 1.0 arasında bir puana dönüştürülmesiyle hesaplanır. Sonuçlar, davranış tipolojilerinin ağır bastığı sektörlerin koyu renk ile gösterilmesi ile de görselleştirilebilmektedir. Genel olarak ölçek öğretmenin uyum, baskı, iş birliği ve karşıtlık özelliklerinden ne kadar baskın olduğunu belirlemektedir. Sonuç olarak, bir öğretmen tipolojisi belirlenir ve öğretmenin iletişim özellikleri bulunmuş olur (Wubbels ve Levy, 1991). Ancak net bir tipolojiden ziyade öğretmenlerin her bir bölümden belirli oranlarda farklı davranışlar gösterdiği görülmektedir. Bu verilere dayanarak elde edilen sekiz öğretmen tipolojisi Şekil 1.8’de sunulmuştur. Koyu olarak gösterilen kısımlar, ilgili bölümde öğretmen davranışlarını düzeyini göstermektedir.



Şekil 1.8. Sekiz kişilerarası davranış görüntüsünün grafik ile gösterimi (Telli ve ark., 2007)

Şekil 1.8.’de de görüldüğü üzere sekiz farklı kişiler arası davranış görüntüsünün ele alındığı bu grafikte net bir davranış tipolojisinden ziyade farklı davranış özelliklerinin baskın olduğu bir yapı görülmektedir. Dolayısıyla her bir bölüm o davranışın baskın olduğu bir davranış tipolojisini göstermektedir. Örneğin bazı öğretmenlerin tolerans davranışı baskın iken, başka bir öğretmenin emir verici davranışsal özeliği baskındır.

Orijinal formu Felemenkçe olan Öğretmen etkileşimi ölçeği en az 15 dile (İngilizce, Fransızca, Almanca, İbranice, Rusça, Slovence, İsveççe, Norveççe, Fince, İspanyolca, Mandarin Çincesi, Singapur Çincesi, Endonezce, Malayca ve Korece) uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır (Fraser ve Walberg, 2006). Türk kültürüne uyarlanmış formu ise Telli ve ark. (2007) Telli ve ark. tarafından gerçekleştirilmiştir.

Birçok farklı dile çevrilmesi sebebi ile öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik araştırmaların uluslararası bir boyutta olduğu görülmektedir.

Lynch ve Cicchetti (1997) 17 maddeden oluşan ve iki boyutlu “relatedness questionnaire” isimli bir ölçek hazırlamıştır. Bu ölçeğin boyutları duygusal nitelik ve psikolojik olarak yakınsaklık aramak şeklindedir. Ölçek duygusal nitelik boyutunda rahatlama, göz ardı edilme, sıkılma, mutluluk, önemli olma, önemsiz olma, üzüntü, korkma ve güvenli hissetme gibi duygular incelenmiştir. Psikolojik yakınsaklık arayışı boyutu ise çocukların psikolojik olarak yetişkine ne kadar yakın olmayı arzuladığını değerlendirmektedir. Bu bağlamda “Keşke öğretmenim bana daha fazla ilgi gösterse” ve “Öğretmenimin beni daha iyi tanımasını isterdim.” şeklinde maddeler ile öğrencilerin öğretmenlerine olan psikolojik yakınsaklığı belirlemeye çalışmıştır.

Öğrenci bakış açısından hazırlanan bir diğer ölçek ise Bayraktutan (2008) tarafından hazırlanmıştır. Bayraktutan yaptığı tez çalışmasında 31 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan ve sınıf içi iletişim düzeyi belirlemek amacı ile bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek sınıf içi iletişimi kolaylaştıran etkenler, sınıf içi iletişimi zorlaştıran etkenler ve sınıf içi etkileşimin sınıf dışı etkenleri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Genel olarak ölçek maddeleri incelendiğinde öğrencinin öğretmene yüklediği anlam, duygu durumları, güdülenme, güven gibi duyuşsal özelliklerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenin ders anlatımı, sesini kullanış biçimi gibi öğretim özelliklerinin yanı sıra sınıf düzeni gibi fiziksel özellikleri vurgulayan maddelere de yer verilmiştir.

Genel olarak bu ölçüm araçları incelendiğinde, çocuğun duygusal ve psikolojik deneyimine odaklanmaları ile çocuğun öğretmen davranışı algılarına göre farklılık gösterse de benzer yapılardan yararlanmışlardır. Bu ölçme araçları genel olarak duyuşsal, öğrenciye göre öğretmen algısı, öğretmenin öğrenciye sunduğu destek, öğrencinin öğretmenin kendisine yakınlık algısı, fiziksel ortam gibi farklı boyutlardan meydana gelmektedir.

1.2.11.2. Öğretmen bakış açısından hazırlanmış olan ölçme araçları

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkisini öğretmen bakış açısından inceleyen bir ölçme aracı Pianta (Pianta ve Steinberg, 1992) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği öğretmenlerin belirli öğrencilerle ilişkilerine ilişkin algılarını değerlendirmek için tasarlanmış, likert tipi bir format kullanan otuz bir maddelik

derecelendirme ölçeğidir. Ölçek maddeleri bağlanma teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir. Maddeler, öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisi hakkındaki duygu ve inançlarına ve öğrencinin ona karşı davranışına ilişkin duygu ve inançlarına yer vermesi amaçlanmıştır. Anaokulu öğrencileri için geliştirilmiş olan bu ölçek Çatışma, Yakınlık ve Bağımlılık olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır (Pianta ve Steinberg, 1992).

“Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği” daha sonra kısaltılarak 15 maddelik yeni formu Pianta tarafından geliştirilmiştir (Pianta, 2001). Bu araç da uzun formunda olduğu gibi öğretmenlerin sınıflarındaki tek bir öğrenci ile ilişkilerini inceler. 15 maddelik, 5 puanlık ölçek, çatışma ve yakınlık alt boyutlarından oluşmaktadır. 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır.

Ölçeğin kısa formunun Portekizceye uyarlanmış formu 7’si yakınlığı değerlendiren (örn. “Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum”) ve 8’i öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışmayı değerlendiren (örneğin, “Bu çocuk ve ben her zaman birbirimizle mücadele ediyor gibiyiz”) 15 maddeden oluşmaktadır (Patrício ve ark., 2015). Ölçekte her bir madde için öğretmen, maddenin tek bir öğrenciyle olan ilişkisine uygulanma derecesini 1’den (yani Kesinlikle geçerli değildir) 5’e (yani Kesinlikle geçerlidir) kadar derecelendirir.

Ölçeğin uzun formu İtalyancaya Fraire ve ark. (Fraire ve ark., 2013) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlanmış olan bu form orijinal ölçeğin üç boyutlu yapısını doğrulayarak “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeğinin” psikometrik temelini güçlendiren 22 maddeden oluşmaktadır. Yakınlık, çatışma ve bağımlılık olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek ayrıca Settanni ve ark. tarafından da İtalyanca (Settanni ve ark., 2015) ve Portekizceye (Patrício ve ark., 2015) uyarlanmıştır. İtalyancaya uyarlanan Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği, Bağlanma Teorisine istinaden geliştirilmiş 28 maddeden oluşan bir öz bildirim aracıdır. Ölçek 3-8 yaş arası çocuklarda kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Maddeler, 1 (kesinlikle geçerli değildir) ile 5 (kesinlikle geçerlidir) arasında değişen beşli likert ölçeğinde değerlendirilir. Ölçeğin son formu, Çatışma, Yakınlık ve Bağımlılık alt ölçekleri olarak tanımlanan üç faktörden oluşmaktadır.

Genel olarak bu ölçeklerde yer alan “çatışma” alt boyutu sınıftaki çocuklar için strese sebep olabilecek olumsuzluk, uyumsuz etkileşimler ve öğretmen ile çocuk arasındaki uyum eksikliğinin derecesini ölçer. Bağımlılık alt boyutu ise çocukların sahiplenici, yapışık ve aşırı bağımlı davranışlarını ölçer. Ölçekte yer alan “yakınlık” ise

okula karşı olumlu tutumlar, açık iletişim, katılım ve katılımı teşvik edebilecek bir öğretmenle sıcak bir duygusal ilişkidir. Bu boyut çocukların öğretmene yaklaşırken, duyguları ve deneyimleri hakkında konuşurken ve üzüldüklerinde öğretmeni bir destek ve rahatlık kaynağı olarak kullanırken ne kadar rahat göründüklerini kapsar (Fraire ve ark., 2013).

1.2.12. Öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik ölçek geliştirme ve ölçeğin öğrenci bakış açısından oluşturulmasının gerekçesi

Öğretmen ve öğrenciler arası etkileşimin niteliğini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek için yapılan bu çalışmada, alanyazın incelemesi sonucunda şu ana kadar bu amaca yönelik hazırlanmış olan çalışmalar incelenmiştir. Alanyazında öğretmen-öğrenci ilişkisini öğretmen bakış açısından ele alan bir ölçeğe rastlanmıştır. Bu ölçeğin kısa formu da hazırlanmış ve bu formunun İtalyanca ve Portekizceye uyarlandığı görülmüştür. Pianta ve Steinberg (1992) tarafından hazırlan bu ölçek incelendiğinde ölçeğin 8-13 yaş aralığındaki anaokulu öğrencilerine yönelik hazırlanmış olduğu görülmektedir. Her ne kadar ölçekte öğretmen bakış açısından yazılma gerekçesi verilmemiş olmasa da ölçeğin hazırlandığı yaş grubu ele alındığında öğretmen bakış açısından hazırlanma gerekçesi açık olarak görülebilmektedir. Zira bu yaş grubunda yer alan öğrencilerin okuma-yazma bilmemesi, öğretmeni ile aralarındaki ilişkiyi değerlendirebilecek bir yaş grubunda olmaması gibi sebepler öğretmen bakış açısından ele alınmasının sebeplerini ortaya koymaktadır. Ancak var olan bu ölçek incelendiğinde yaş grubu açısından anaokulu öğrencilerine yönelik olduğu, bu sebeple bu çalışmanın kapsamında yer alan lise öğrencilerine hitap etmediği görülmektedir. Bu sebeple ilgili ölçeğin lise öğrencilerinin öğretmenleri ile etkileşimlerini değerlendirmesi amacı ile kullanılamayacağı ve lise öğrencilerine yönelik öğrenci bakış açısından bir ölçeğin geliştirilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenci bakış açısından ele alınan alanyazındaki ölçekler incelendiğinde ise, örneğin Bayraktutan (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin sınıf içi iletişim düzeyini belirlemeye yönelik hazırlandığını, ölçeğin bu iletişim düzeyini kolaylaştıran ve zorlaştıran etkenler ile sınıf içi etkileşimin sınıf dışı etkenlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Alanyazındaki mevcut diğer ölçekler incelendiğinde ölçeklerin öğrencilerin öğretmen algılarını, öğrencinin öğretmeninden ne ölçüde sosyal olarak

destek aldığını ve endişe yaşadığını (Wentzel, 1996), öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin değerlendirmelerini, öğretmeninden beklentilerini, öğretmenin öğrenciyle bireysel ilgisini ve öğretmenin öğretim konusundaki algılarını (Brattesani ve ark., 1984) belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Bir başka ölçek ise “duygusal nitelik ve psikolojik olarak yakınsaklık aramak” alt boyutları kapsamında rahatlama, göz ardı edilme, sıkılma, mutluluk, önemli olma, önemsiz olma, üzüntü, korkma ve güvenli hissetme gibi duygulara ek olarak çocukların psikolojik olarak yetişkinliğine ne kadar yakın olmayı arzuladığını değerlendirmektedir (Lynch ve Cicchetti, 1997). Alanyazında bulunan bu ölçme araçları incelendiğinde her ne kadar öğrencilerin öğretmenleri konusundaki düşüncelerini, aralarındaki ilişkiyi veya öğretmen algılarını belirlemeye yönelik olsa da öğretmen-öğrenci arası etkileşimin niteliğini belirlemeye yönelik olarak okul, sınıf içi ve okul dışı ortamlarda gerçekleşen etkileşimlere yer verilmediği, daha çok sınıf içi iletişimlerle kısıtlı kaldığı görülmektedir. Bu sebeple geliştirilecek olan ölçeğin sadece sınıf içi değil öğretmen ve öğrencilerin etkileşime girdiği diğer ortamları da kapsamının gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğine yönelik geliştirilecek olan ölçeğin öğrenci bakış açısından hazırlanacak olmasının bir diğer sebebi ise alan yazında öğretmen-öğrenci arası etkileşim, iletişim ve ilişki için hazırlanmış olan ölçeklerin genelde öğrenci bakış açısından ele alınmış olmasıdır. Her ne kadar öğrenci bakış açısından hazırlan ölçeklerde öğrenci perspektifinin öneminden bahsedilmemiş olsa da öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğrencilerin öğretmen algısının, öğretmen hakkındaki olumlu veya olumsuz düşüncelerinin önemli olduğu ve bu algının da hem etkileşimlerini etkileyeceği ve dolayısıyla da öğrencilerin akademik başarılarında önemli olabileceği düşüncesinden hareketle öğrenci bakış açısından yazılmış olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşim algılarını daha nitelikli bir şekilde yansıtabileceğini ortaya koymaktadır.

TYÖ modelinin öğrencilerin başarı duyguları, akademik başarıları, özyeterlik inançları, öğrenme sorumlulukları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada çalışmanın lise öğrencileri ile yapılması, öğrenme ortamı olarak sadece sınıf değil okul dışı ve ev ortamlarının da çalışma kapsamında ele alınması, öğrencilerin ve öğretmenin duyuşsal, fizyolojik ve güdüsel özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının gereği ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğinin öğrenci gözünden ele alınmasının etkileşimin niteliğini belirlemede öğretmen bakış açısına

kıyasla daha nitelikli bir sonuç vereceği düşüncesi ile öğrenci bakış açısından yeni bir ölçeğin geliştirilmesinin gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

1.3. Bireysel Özellikler

Eğitimin amaçlarından birisi bireyleri bilişsel ve duyuşsal olarak istenilen seviyelere ulaştırmaktır. Bu kapsamda eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisine sahip olan, kendi öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilen, sorumluluk alabilen, değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek resmi programların hedefleri arasındadır. Ancak bu süreçte resmi programın öğrencilerden edinmelerini beklediği kazanımlar birçok faktörden etkilenebilmektedir (McLaren, 1989; Yüksel, 2004). Bu faktörler örtük program kapsamında ele alınabilir ve okulun fiziki yapısı, okulun bulunduğu ortam, bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri, sınıf ortamı gibi dışsal faktörler olabileceği gibi bireylerin okul ortamına getirdikleri bireysel özellikler de olabilmektedir. Bu bireysel özellikler bireylerin yaşları, cinsiyetleri, öğrenme sorumluluğu alabilmeleri, özyeterlik inançları, öz düzenleme becerileri, deneyimledikleri duygular, derse karşı tutumları, güdülenmeleri, öğrenme stilleri gibi birçok değişken olabilmektedir (Bandura, 1995; Bolat, 2014; Çiltaş, 2011; Lightbown ve Spada, 2013; B. Öztürk, 2000; Schutz et al., 2007; Tuncel, 2007; Veznedaroğlu, 2007). Bu çalışmada ise bu kavramlardan özyeterlik inancı, öğrenme sorumluluğu, başarı duyguları ele alınmış ve sonraki bölümde bu kavramlara değinilmiştir.

1.3.1. Özyeterlik inancı

Eğitim ortamlarında bireylerin başarısını etkileyen duyuşsal faktörlerden birisi özyeterlik inancıdır. Özyeterlik Bandura'nın ortaya koyduğu Sosyal Bilişsel Kuramda yer alan üç ana bileşenden birisidir (Bandura, 1977). Bandura (1977) özyeterlik inancını bir bireyin yapması gereken bir görevi yapabileceğine dair sahip olduğu inancı olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977). Zimmerman (2000) ise özyeterliği kişinin bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargıları olarak tanımlamıştır. Bireylerin yaşamını etkileyebilecek olan olaylar da eyleme geçmeye yönelik ihtiyaçtır. Bandura; bu inancın bireylerin duygularını, düşüncelerini, güdülenmelerini, problemlere karşı yapacağı seçimleri, bir

sorun karşısında göstereceği çabayı ve davranış şekillerini etkileyebileceğini ifade etmiştir (Bandura, 1977). Kaptan ve Korkmaz (2001) bir alana özgü özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin yaptığı çalışmada başarıyı yakalayamasa da başarılı olmak için hemen pes etmeyeceklerini, ısrarcı olacaklarını belirtmiştir. Bu durum hem öğrenci hem de öğretmen için geçerli olabilecek bir durumdur. Sözelimi bir öğretmenin alanında başarı sağlaması onun özyeterlik inancı ile doğrudan ilişkilidir. Benzer şekilde öğrencinin belirli bir ders için özyeterlik inancının yüksek olması onun derste başarı sağlayabileceğine dair bir işarettir. Zira özyeterliği yüksek olan bireylerin hem güdülenmesi daha yüksek olacaktır hem de deneyimleyecekleri duygular genel olarak olumlu duygular olacaktır. Bu durumda bireylerin özyeterlik inançları deneyimleyecekleri ve deneyimledikleri duygular ile doğrudan ilişkilidir.

Bandura (1995) bu duruma ilişkin olarak özyeterliği yüksek olan bireylerin elde edecekleri başarıya yönelik beklentilerinden dolayı olumlu duygular geliştireceğini, mutlu olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu hipotez göz önüne alındığında bireylerin öğrenme ortamlarına getirdikleri bireysel özelliklerin onların öğrenme ve nihayetinde başarılı olma durumlarında etkili olacaktır. Özyeterlik inancı içinde bulunan durum ve olaylara göre değişiklik gösterebileceği için çok boyutlu bir olgudur. Örneğin olumlu bir sınıf ortamına sahip olan öğrencilerin yüksek özyeterlik inancına sahip olması beklenmektedir (Ajzen, 2005). Ayrıca aynı öğrencinin farklı alanlarda da farklı özyeterlik inancının olması olasıdır (Bandura, 1995). Sözelimi sayısal olan derslere karşı yüksek olan bir bireyin özyeterlik inancı sözel olan bir derse karşı düşük olabilir. Bu durum nihayetinde bireyin akademik başarısını etkileyebilir (Yılmaz ve ark., 2012).

Bireylerin özyeterlik inancının dayanağı dört temel öge vardır. Bu unsurlar: Doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, psikolojik durum ve sözel ikna olarak sıralanabilir (Bandura, 1977). Bu dört temel öge aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1.3.1.1. Doğrudan deneyim

Bireylerin gerçekleştirmiş olduğu eylemler, çözüme ulaştırabildiği ya da ulaştıramadığı problemleri, elde ettiği başarı durumu onun özyeterlik inancında belirleyici rol oynamaktadır (Uslu, 2018). Örneğin bir öğrenci herhangi bir matematik problemini başarılı bir şekilde çözüme ulaştırırsa benzer farklı problemler için de soru

çözebileceğine dair inancı olacak ve dolayısıyla özyeterlik inancı yükselecek, aksi durumda ise özyeterlik inancı düşecektir.

1.3.1.2. Dolaylı deneyim

Bireylerin karşılaştığı sorunlar ile başa çıkma yollarını dışarıdan gözlemleyerek elde ettiği deneyimler dolaylı deneyim olarak adlandırılabilir. Bireylerin bazı açılardan kendisi ile özdeşleştirdiği, yaşadığı problemleri çözebilme ve bunda başarılı olma durumuna göre kendisi ile empati kurarak özyeterlik inancı yükselebilir veya düşebilir (Uslu, 2018). Bu durum aslında farklı bireylerin özyeterlik inançlarının yüksek ya da düşük olması ve kişiler arasındaki etkileşim ile doğrudan ilişkilidir. Özyeterliği yüksek olan bireyler ile kurulacak olan etkileşim bireylerin özyeterlik algılarında etkili olabilecektir. Bu sebeple öğrenciler arasındaki etkileşim de bu durumda öz yeterliğin oluşmasında belirleyici rol oynayacaktır.

1.3.1.3. Sözel ikna

Bireylerin herhangi bir işi yapabilme ya da bir problemi çözebilmesine dair sözel olarak motive edilmesi ve başarmaya olan inancının artırılmasıdır (Uslu, 2018). Örneğin bir öğrenciye öğretmenin kendisine yapabileceği konusunda inancını göstermek için “bu derste başarılı olacağını biliyorum. Sen yaparsın.” şeklindeki cümlesi onu ikna etmeye yöneliktir. Bireyin kurduğu etkileşim ağı bu durumda önemli olmaktadır. Hem öğrenciler arası hem de öğretmen-öğrenci arası kurulan etkileşimin niteliği kişinin özyeterlik algısında belirleyici olabilmektedir. Sözelimi özgüveni yüksek, öğrencileri ile olumlu etkileşim içinde olabilen bir öğretmen ile kurulacak olan etkileşim öğrencilerin kendilerindeki özyeterlik inançlarında da belirleyici olabilecektir. Sınıfta motive edici bir atmosfer oluşturan bir öğretmen ile etkileşim içinde olan öğrenciler ve bunun tersi bir atmosferde bulunan öğrencilerin özyeterlik inançlarında farklılık olması kaçınılmaz olacaktır.

1.3.1.4. Psikolojik durum

Bireylerin özyeterlik algılarını etkileyen bir diğer değişken onların psikolojik, duyuşsal ve fizyolojik olarak içinde bulunduğu durumdur (Uslu, 2018). Bandura (1977) duygusal açıdan olumlu duygulara sahip olan bireylerin özyeterlik inançlarının yüksek

olduğunu, aksine olumsuz duyguları ağır basan bireylerin de özyeterlik algılarının düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer durumu bireyin fizyolojik durumu için de belirtmiştir. Fiziksel olarak kendisini yetersiz hisseden bireylerin özyeterlik inançları, kendisini güçlü hissedenlere kıyasla daha düşük olacaktır (Bandura, 1977).

Sonuç olarak bireylerin herhangi bir eylemi yapabileceğine dair inancı olan özyeterlik inancının dört temel bileşeni sözel ikna, doğrudan ve dolaylı deneyim ve psikolojik durum şeklindedir. Bu dört temel bileşen bireylerin özyeterlik inançlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de bu bileşenler önemli ölçüde öğrencilerin başarı durumlarını etkilemektedir.

1.3.2. Öğrenme sorumluluğu

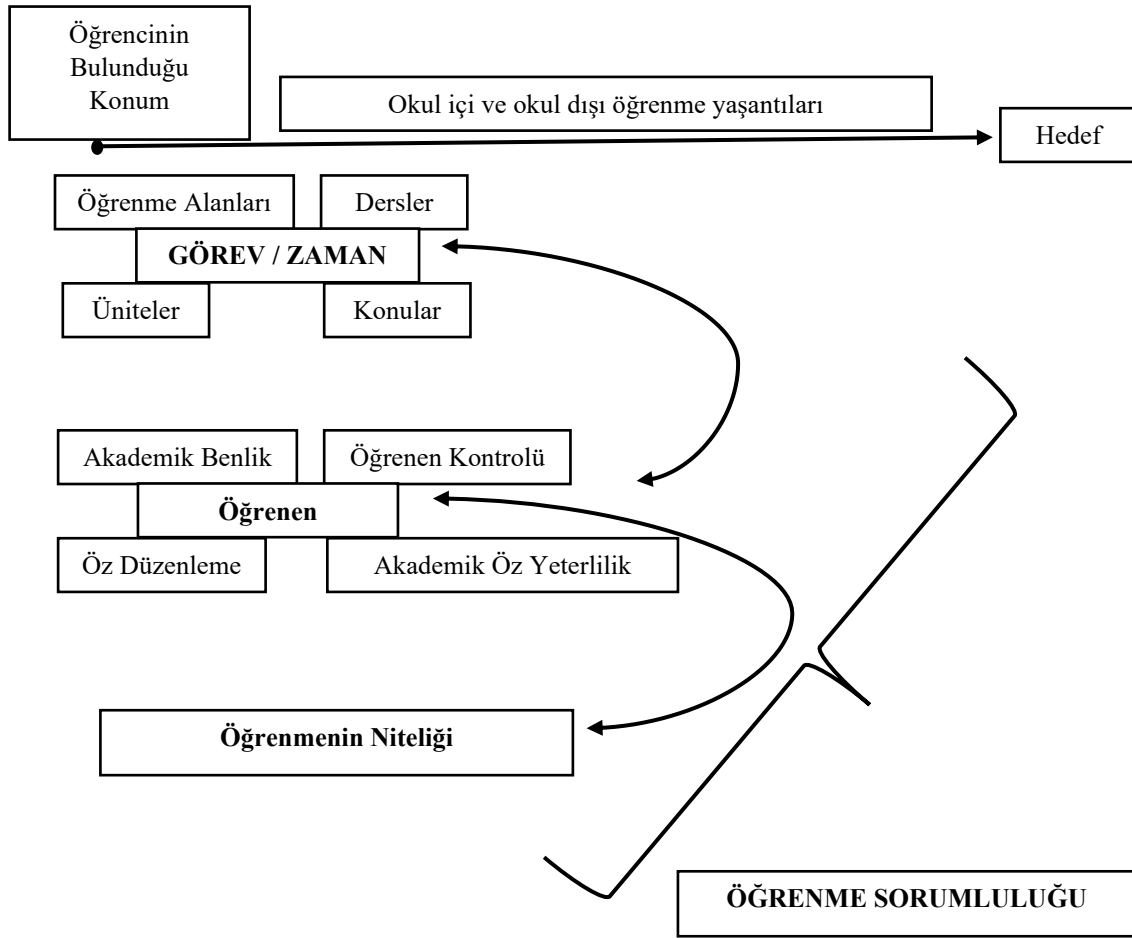
Sorumluluk bir kişinin kendi yetki alanındaki bir olayın sonuçlarını ve kendi davranışlarını üstlenmesi olarak tanımlanabilir (TDK, 2022). Öğrenme sorumluluğu ise bireyin kendi öğrenme etkinliklerini yönetebilmesi, davranışlarını buna göre şekillendirebilmesi ve sonuçlarını üstlenebilmesi olarak tanımlanabilir. Yakar (2017) öğrenme sorumluluğunu, “öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleri” şeklinde tanımlamıştır. Erişti ise (2017) öğrenme sorumluluğunu, “öğrencinin kaliteli öğrenme çıktıları elde etmek için gerekli kararları alması, kendi öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenme çıktılarını izlemesi ve değerlendirmesi ve gerekli önlemleri alması” şeklinde tanımlamıştır. Öğrenme sorumluluğunun öğrencilerin akademik başarılarındaki yerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Allan, 2006). Zira Yakar (2017) öğrenme sorumluluğunun öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde dikkate alınması gereken önemli belirleyicilerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme sorumluluğu ifadesi öz-düzenlemeli öğrenme ile yakından ilişkilidir. Öz-düzenlemeli öğrenme bir kişinin amacı dahilinde duygularını, hareketlerini, bilişini ve çevrenin özelliklerini hedefe alan öz-yönetimli, tekrarlamalı ve çok bileşenli işlemlerdir. Bu öğrenmede birey kendi öğrenmesinin kontrolünü elinde tutmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenmede birey öğrenme için kendini motive edebilir, öğrenmeye değer yükleyebilir ve bir öğrenme etkinliğini başlatabilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Zimmerman (1990) öz

düzenlemeli öğrenmeyi hedefe ulaşmak için birey tarafından üretilen duygu, düşünce, fikir ve davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme akademik performans ya da zihinsel yetenek değildir. Bu bireylerin zihinsel becerilerini performansa dönüştürecek olan ve kendini yönlendirmesini sağlayan bir süreçtir (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Zimmerman, 2000).

Öğrenme sorumluluğu çoğunlukla bireylerin öğrenmeye yönelik kararlar alması, kendi öğrenme durumlarını izlemesi, değerlendirmesi ve sonuca ilişkin gerekli önlemleri alması iken, öz düzenlemeli öğrenme hedefe ulaşmak için üretilen tüm duygu düşünce fikir ve davranışlardır. Öğrenme sorumluluğunda bireylerin kendi öğrenme çıktılarına ilişkin kararlar alması vardır. Ancak öz düzenlemeli öğrenmede öğrenme sonucuna ilişkin bir durum yoktur. Ancak her iki kavramda da bireyler kendi öğrenme durumlarını kontrol altında tutmaktadırlar. Öz düzenlemeli öğrenmede birey kendi öğrenmesine ilişkin kendini motive edebilir, öğrenme eylemi için değer oluşturabilir. Öğrenme sorumluluğunda ise birey kendi öğrenme sürecini yönetecek ve buna ilişkin sonuçları değerlendirecek, yeni kararlar alacaktır. Kısaca öz düzenlemeli öğrenme daha çok öğrenme eylemi öncesi ve sürecine odaklanırken, öğrenme sorumluluğu öğrenme durumunun hem öncesi hem süreci hem de sonu ile ilişkilidir. Dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme sorumluluğunun bir bileşeni olduğu söylenebilir.

Yakar (2017) yaptığı tez çalışmasında öğrenme sorumluluğu kavramına ilişkin bileşenlerin öğrenen, görev/zaman ve öğrenmenin niteliği olarak dört bölümde incelemiştir. Okul içi ve dışı öğrenme yaşantıları, görev/zaman bileşeninin alt temaları olarak dersler, öğrenme alanları, üniteler ve konular olarak, öğrenen alt bileşeninin alt temaları olarak akademik benlik, öğrenen kontrolü, öz düzenleme ve akademik özyeterlik olarak göstermiştir. Bu bileşenler Şekil 1.9’da görselleştirmiştir:



Şekil 1.9. Öğrenme sorumluluğuna ilişkin bileşenler

Şekil 1.9’da yer alan öğrenmenin niteliği, öğrenen ve görev zaman birbirleri ile etkileşim içindedir. Dolayısıyla belirli bir öğrenme yaşantısı durumunda bireye belirli bir zaman dilimi içinde verilen bir görev kişinin bireysel özelliklerine bağlı olarak öğrenmenin niteliğini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Tüm bu süreç de bireyin öğrenme sorumluluğunun şekillenmesinde önemli rol oynayacaktır.

Alan (2006) ise öğrenme sorumluluğu kavramının üç tema ile ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Bunlar: Bireysel özerklik ve kişisel öğrenme kontrolü (kişisel karar alma ve öz düzenleyici davranışlar), öğrenmeye etkin katılım ve sonuçların değerlendirilmesi ve kabulü şeklindedir. Alan’ın (2006) belirttiği bu temalar incelendiğinde Yakar’ın (2017) belirttiği bileşenler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak Alan, Yakar’ın belirttiği görev ve zaman bileşeni içinde yer alan konu, ünite, ders ve öğrenme alanlarını öğrenme sorumluluğu kavramına dâhil etmemiştir. Alan daha çok öğrenen özelliklerinin öğrenme sorumluluğu kavramını açıklamada belirleyici olduğunu

ifade etmiştir. Bu kapsamda Alan (2006) öğrenme sorumluluğunun 6 farklı boyutunun olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar şu biçimde sıralanabilir;

- Okula ve öğrenmeye yönelik uyum
- Öğrenme etkinliklerine etkin katılım
- Öğrenmenin kontrolü ve otonom
- İnisiyatif
- Öğrenme kaynaklarının kontrolü
- Sınıftaki davranışların kontrolü ve iş birliği

Bu boyutlar genel olarak incelendiğinde öğrenme sorumluluğu kavramının; öğrencilerin okul ve sınıf ortamını tanıması, bunlara yönelik bilgisinin artması, öğrenme sürecinde etkin katılım göstermesi, kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi, öğretmenlerinin kendi öğrenme durumlarını denetlemesi ve bu durumun özümsemesi, öğrencilerin sorumluluk alarak kendi öğrenme durumlarını ve sonucunu yönetebilmesi, öğrenme için gereken kaynaklara ulaşabilmesi, elde ettikleri kaynakları kullanabilme yetisine sahip olması, kendi davranışlarına ilişkin kontrol mekanizması geliştirebilmesi ve işbirliği içinde öğrenme ortamlarına katılabilmesi boyutlarını içerdiği söylenebilir (Allan, 2006; Yakar, 2017).

Öğrenme sorumluluğuna sahip olan öğrenciler öğrenmek için önündeki problemleri aşabilmek için çeşitli girişimlerde bulunurlar ve bunun için azami çaba sarf ederler. Kararlı, güdülenmiş ve başarı odaklı öğrenciler, okul içi ve okul dışı davranışlarında öğrenme sorumlulukları ile ilgili daha fazla çaba gösterir (Erişti, 2017). Öğrenme sorumluluğu yüksek olan öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidir, sınıfta etkin rol alırlar, öğrenme üzerinde yoğunlaşabilirler, kendi öğrenmelerinin sonuçlarını kabullenip sorumluluk alabilirler. En iyiyi yapmaya eğilimlidirler. Öğrenme uygulamalarını ciddiye alırlar. Pes etmezler ve çalışmalarını zamanında yaparlar (Allan, 2006; Corno, 1992; Erişti, 2017; Yakar, 2017; Yakar ve Saracaloğlu, 2017; Yeşil, 2013). Öğrenme sorumluluğunun öğrenciler tarafından alınması öğrenme faaliyetlerinin okul dışında da sürdürülmesi açısından önem arz etmektedir (Yeşil, 2013). Eğitim programlarının bir işlevi de bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmelerini, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. Bu sorumluluğun kazandırılması ise akademik başarıyı beraberinde getirecektir.

Sonuç olarak öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğuna sahip olan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecek, sınıfta etkin bir katılımcı olacak, hatalarından

ders çıkaracak ve sonraki çalışmalarını buna göre yönlendirecek, okul dışında da öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde gerçekleştirecek ve bu süreci yönetebilecektir. Bu sebeple eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesinde öğrenme sorumluluğunun öğrencilerde artırılması, öğrencilerin kendi sorumluluklarını almaları konusunda cesaretlendirilmesi ve bunun için ortamlar yaratılması önem arz etmektedir. TYÖ modelinin kullanımı bu bağlamda okul dışında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerine ve öğrenme süreçlerini yönetmelerine fırsat tanınması, sınıfta da etkin bir öğrenci olmalarını teşvik etmesi bakımında önem olduğu düşünülmektedir.

1.3.3. Başarı duyguları

Başarı duyguları başarıya yönelik eylemler ve başarının sonuçları ile ilgili olan duygulardır (Pekrun, 2000, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007). Farklı bir ifade ile başarı duyguları öğrenme ortamlarında deneyimlenen her türlü duygu başarı duygusu olarak tanımlanabilir. İnsanlar günlük hayatta içinde bulundukları ortamlarda etkileşimleri sonucunda birçok farklı duygu deneyimlemektedir. Bu sebeple yoğun bir etkileşim ortamı olarak okullarda öğrencilerin çeşitli duygular deneyimlemesi kaçınılmazdır. Bu durumun etkileşimin yoğun bir şekilde gerçekleştiği okul ortamında da olması kaçınılmazdır. Örneğin öğretmenin sorduğu bir soruyu cevaplayabilen bir öğrenci keyif, gurur ya da umut gibi olumlu duygular hissedebilirken, aksine bir durumda kaygı ve öfke gibi olumsuz duygular hissedebilirler. Benzer bir şekilde öğrencilerinin dersinden beklenen kazanımları edindiklerini gören bir öğretmen olumlu duygular hissedebilirken, öğrencilerinin başarısız olduğunu gören bir öğretmen de kaygı, üzüntü gibi olumsuz duygular deneyimleyebilir. Bu duygular ise güdülenme, özyeterlik inancı, tutum, konsantrasyon, ders çalışma stratejileri gibi bir çok alanda etkili olmakta (Pekrun ve Stephens, 2010) ve nihayetinde başarı durumu üzerinde önemli bir rolü olmaktadır.

Başarı duygularının yanı sıra öğrenme ortamlarında deneyimlenen sosyal duygular da vardır. Sosyal duygular bir kişinin farklı bir kişinin gerçekleştirdiği eylem üzerine deneyimlediği duygulardır. Örneğin bir öğrencinin arkadaşını kıskanması, arkadaşının aldığı sınav notu sebebi ile ona gıpta etmesi, öğretmeni tarafından olumsuz tepki alan bir öğrenciyi görmesi üzerine endişe yaşaması sosyal duygular arasında gösterilebilir. Ancak aynı öğrencinin kendi başarısından gurur duyması ya da başarısızlığından endişelenmesi başarı duygusudur (Schutz ve ark., 2007).

Duyguların çok boyutlu bir olgu olması genel kabul görmüş bir olgudur. Çünkü duygular, bilişsel, duyuşsal, psikolojik, güdüsel vb. pek çok bileşenden oluşmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010). Duygular bir eylemin sonucuna bağlı olarak ortaya çıkabileceği gibi, bu olay öncesinde veya olay yaşanırken de ortaya çıkabilir (Pekrun, 2006). Buna ek olarak öğrenciler herhangi bir olay gerçekleşmeden önce ileriye yönelik olarak ya da olay yaşandıktan sonra geriye yönelik farklı duygular yaşayabilir. Pekrun ve Stephens (2010) farklı durumlarda yaşanabilecek olan bu duyguları üç boyutlu bir sınıflamayla göstermektedir. Bu sınıflama Tablo 1.4.'te sunulmuştur.

Tablo 1.4. Başarı duygularının üç boyutlu sınıflaması

Odaklandığı Amaç	Olumlu (a)		Olumsuz (b)	
	Aktifleştirici	Pasifleştirici	Aktifleştirici	Pasifleştirici
Süreç	Zevk	Rahatlama	Öfke Hüsran	Sıkılma
Etki / İleriye yönelik	Umut Keyif (c)	Ferahlama (c)	Kaygı	Umutsuzluk
Etki / Geçmişe yönelik	Keyif Gurur Minnettarlık	Gönül Rahatlığı Ferahlama	Utanç Öfke	Hüzün Hayal kırıklığı

Not: (a) Olumlu: = hoş duygu, (b) Olumsuz = hoş olmayan duygu, (c) İleriye yönelik keyif / rahatlama. (Pekrun ve Stephens, 2010, s.239)

Tablo 1.4. incelendiğinde bireylerde duygu durumlarının oluşumunda odaklanılan amacın daha çok zaman ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, bireyin herhangi bir eylemin gerçekleşmesi sırasında, bu olayın öncesi veya sonrasına yönelik duygular deneyimlemesi beklenmektedir. Bu duygular ise eyleme geçmeye yönelik aktifleştirici ya da pasifleştirici olarak iki türlü olabilir. Örneğin bir öğrencinin sınav öncesi hissedeceği rahatlama duygusu onun ders çalışma isteğini azaltabileceği için pasifleştirici bir duygu olurken, aynı öğrencinin keyif duygusu hissetmesi onu ders çalışmaya yönelik teşvik edebileceği için aktifleştirici duygu olarak düşünülebilir. Bu ve buna benzer birçok farklı olumlu veya olumsuz başarı duygusunun bireylerin bir öğrenme etkinliğine yönelik olarak aktifleştirici ya da pasifleştirici etkisi olabilmektedir.

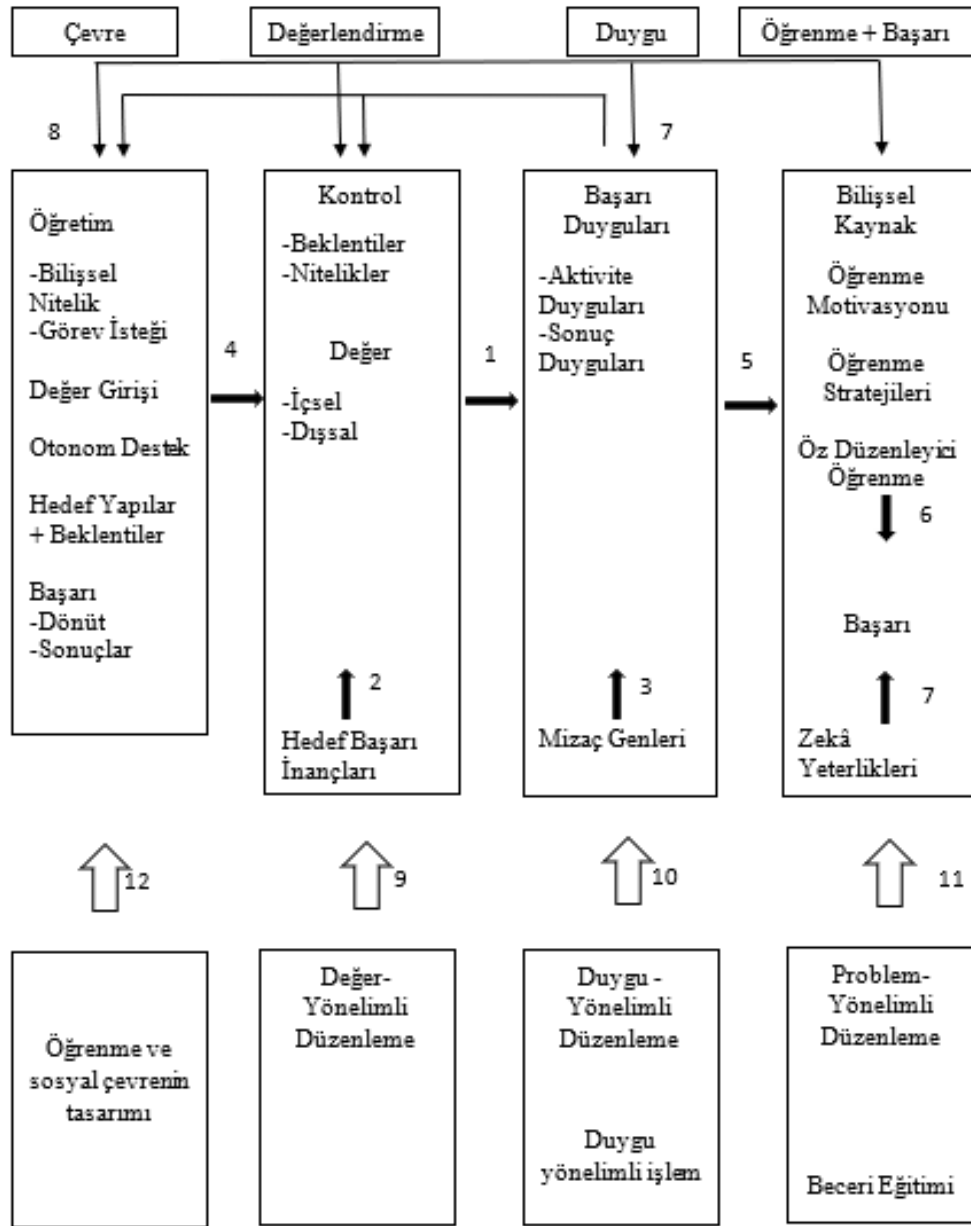
Pekrun (2006) başarı duygularının ayrıca bireyin bir eylemi yapabileceğine dair kontrol edebilirlik düşüncesi ve ona verdiği değer de yaşadığı başarı duygularında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Pekrun ve Stephens (2010) belirli bir öğrenme durumu için bir eylemi gerçekleştirebilmenin kontrolünün altında olduğunu hissetmesinin ya da bunun

tersi durumunu düşünmesinin kendisinde farklı duygu durumları yaşanmasına sebep olacağını belirtmiştir. Örneğin bir öğrencinin öğretmeninin verdiği bir ödevi rahatlıkla yapabileceği düşüncesi ile yapamayacağı düşüncesi kendisinde farklı duygulara sebep olacaktır. Birinci durumda olumlu duygular tetiklenecekken ikinci durumda olumsuz duygular tetiklenecektir. Ek olarak keyif duygusu genellikle bireylerin öğrenme durumunu kontrol edebilme düşüncesinde ortaya çıkarken, umutsuzluk duygusu kontrolü dışında olduğu hissedildiğinde ortaya çıkmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010).

Kontrol edebilirlik düşüncesine ek olarak öğrencilerin belirli bir öğrenme etkinliğine verdiği önem ve bunun derecesi de kendisinde yaşanacak duyguların şekillenmesinde önemli olacaktır (Pekrun ve ark., 2002b). Örneğin matematik dersine değer veren bir öğrencinin yaşayacağı başarı duygusu daha çok olumlu iken değer vermeyen bir öğrencinin yaşayacağı duygu olumsuz bir duygu olacaktır (Pekrun, 2006). Biraz daha detaylı bir örnek üzerinde açıklayacak olursak öğrenciler herhangi bir sınıf etkinliği için kendilerini bu etkinliğe katılabilecek kadar yetkin hissediyorsa kendisinde yüksek kontrol, bu etkinliğin önemini takdir ediyorsa kendisinde yüksek değer hissi oluşacaktır. Bu iki durum ise olumlu olan aktifleştirici duyguların uyarılmasını sağlayacaktır. Ancak aynı sınıf etkinliği için öğrenci bu faaliyeti çok zorlayıcı olarak düşünürse kendisinde düşük kontrol hissi oluşacak, bu etkinliğin kendisi için önemsiz olduğunu da düşünürse olumsuz harekete geçirici duygular yaşanması muhtemeldir (Ranellucci ve ark., 2021). Sonuç olarak, öğrencilerin herhangi bir öğrenme etkinliği kontrol edebilirlik algısı ve bu etkinliğe verdiği önem öğrencide olumlu aktifleştirici/pasifleştirici ya da olumsuz aktifleştirici/pasifleştirici duyguların ortaya çıkmasında önemli rol oynayacaktır.

Pekrun bu başarı duyguların oluşumunu kontrol-değer kuramı çerçevesinde açıklamıştır. Kontrol-Değer Kuramı genel olarak başarı duygularının oluşumuna yönelik varsayımlar ortaya koyan bir kuramdır. Kuram başarı duyguları için iki önemli boyutun olduğunu vurgular. Bunlar öznel kontrol ve öznel değerdir. Öznel kontrol, bireyin başarıya yönelik gerçekleştirdiği eylemler ve bu eylemlerin sonuçları üzerine bireyin olası düşüncesidir. Örneğin bir öğrencinin herhangi bir derse ait konuyu okuduğunda anlayabileceği düşüncesi, onun ilgili konunun öznel kontrolünde olduğunu gösterir. Aksi bir durumda ise herhangi bir konuyu anlamayacağı düşüncesi öznel kontrolünün düşük olduğunu göstergesidir. Öznel değer ise bireyin başarı için yaptığı eylemler ve bu eylemler için verdiği önem derecesidir (Pekrun, 2006). Örneğin bir öğrencinin sınıf içinde

İngilizce derslerinde İngilizce konuşmanın önemli olduğunu, çünkü bu etkinliğin kendisinin konuşma becerisine olumlu katkısı olacağını düşünmesi bu etkinliğe verdiği öznel değeri ortaya koymaktadır. Kuram süreç içindeki bir öğrenme deneyimine ilişkin bireyin değerlendirmelerinin ve bu deneyimin öncüllerinin ve sonuçlarının önemli olduğunu varsayar. Bir birey herhangi öğrenme eyleminin sonucunun kendi kontrolünde olması durumuna göre farklı duygular yaşayacaktır (Pekrun, Frenzel, Goetz, ve Perry, 2007). Şekil 1.10.'da kontrol değer kuramının genel çerçevesini ortaya koymaktadır.



Şekil 1.10. Başarı Duygularının Kontrol-Değer Kuramına Genel Bakış (Pekrun, 2006, s. 328)

Şekil 1.10'a göre bir kişinin bireysel özellikleri (inançları, önyargıları vb.) kişinin duygu durumlarından etkilemektedir. Çünkü bireylerin kendilerinde var olan bu öncül özellikler kişinin kontrol ve değer düşünceleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum şekilde “2” olarak gösterilmiştir. Buna ek olarak kurama göre bireylerin mizaç yapıları, genetik problemler gibi fizyolojik özelliklerin de duygularında etkili olacağını belirtmektedir (bağlantı 2). Ayrıca kuram kişiler arası etkileşim, sosyal ortam, sınıf iklimi, çeşitli sosyo-kültürel değişkenler de bireylerin kontrol ve değer algıları üzerinde etkilidir (bağlantı 4).

Kontrol değer kuramı öğrencilerin derse bağlanma ve akademik başarıları üzerinde de duyguların etkili olduğunu savunmaktadır. Öğrenmede bilişsel süreçler, güdülenme, öz-düzenleme becerileri, özyeterlik algıları, bireylerin öğrenmede gerçekleştirecek olduğu çeşitli stratejileri etkilemektedir (bağlantı 6). Bu durum sadece başarı ya da başarısızlığı değil bunun haricindeki tüm öğrenme çıktıları üzerinde de etkili olmaktadır (bağlantı 7). Ayrıca şekilde 8 olarak belirtilen bağıntıya göre duyguların hem sınıf içinde hem de sınıf dışında rol oynaması beklenmektedir.

Sonuç olarak bireyin başarı duygularının gelişmesi bilişsel değerlendirmeler, bireysel öğrenme, akademik başarı, öğrenme durumundaki bireyin öncül beklentileri ve çevre gibi bazı faktörlere bağlı olduğu varsayılır (Pekrun, 2006). Dolayısıyla başarı duygularının oluşması öğrencilerin ilişkili ders, öğrenme durumları ya da sınav için beklentileri, o derse verdiği değer, derse ilişkin öncül başarıları olumlu veya olumsuz başarı duygularının oluşmasında önemli rol oynamaktadır.

1.4. Akademik Başarı

Öğretim programlarının genel amacı öğrencilere önceden belirlenmiş kazanımları içselleştirmelerini ve bunu gerçek hayat durumlarında hayata geçirebilmelerini sağlamaktır. Ancak bu sayede elde edilen kazanımların öğrenci için bir anlamı olacağı kesindir. Sadece ezberden öteye gidemeyen bilgi bireyin hafızasında yük olarak kalacak ve bilgi taşıyıcılığından öte bir yere gidemeyecektir. Bu sebeple akademik başarı kavramının anlamının doğru anlaşılması gerekmektedir. Başarı kavramı en genel anlamı ile hedefe ulaşmak olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu ise başarıyı “*Kişinin yetenek ve yetiştirmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü, bir işi istenilen biçimde bitirmek, elde etmek, istediğini bulmak*” şeklinde tanımlamıştır

(TDK, 2022). Sarier (2016) ise başarıyı, belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımıştır. Eğitim açısından bakıldığında başarı programın kazanımlarına yönelik elde edilen tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Akademik başarı kavramı ise okullarda verilen derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından takdir edilen notlar, test puanları ya da bunların her ikisi ile belirlenmiş olan kazanım ya da becerilerin ifadesidir (Sarier, 2016). Bu tanımlardan hareketle akademik başarı belirli öğretim uygulamaları ile öğrencilerin kendi potansiyellerini öğretimsel kazanımlar bağlamında bir üst seviyeye çıkarması ve bu kazanımları içselleştirip günlük hayatında uygulaması olarak düşünülebilir. Bu tanımlardan hareketle başarının kişiden kişiye değişebildiği anlaşılmaktadır. Çünkü her bir bireyin yeteneğinin, bireysel özelliklerinin ve potansiyellerinin farklı olması kaçınılmazdır. Bu sebeple akademik başarı kavramı her birey için farklı olarak yorumlanabilecek bir olgudur.

Alanyazında akademik başarı ile bireysel özelliklerin ilişkili olduğuna dair son yıllarda birçok araştırma gerçekleştirilmiş ve arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; Laidra ve ark., 2007; Poropat, 2009; Sarier, 2016; Sıgır ve Gürbüz, 2011). Bu kapsamda Costa ve ark. (1986) kişiliğin beş faktörlü modelini önermişler ve bu faktörlerin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve gelişme açıklık olarak belirtmişlerdir. Bu beş boyut dikkate alındığında çalışmanın kapsamı olan kavramların bu beş boyut ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu faktörler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu beş boyutun birbirleri ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; De Raad, 1996; Diseth ve Martinsen, 2003; Gray ve Watson, 2002; Lievens ve ark., 2002; Sıgır ve Gürbüz, 2011; Tok ve Morali, 2009).

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın kapsamı kapsamında yer alan özyeterlik inancı (örn. Akar ve ark., 2018; Anderson, 2004; Caprara ve ark., 2011; Esen ve Sezgin, 2017; İyitoğlu, 2018; Tertemiz ve Ağildere, 2015), öğrenme sorumluluğu (örn. Corno, 1992; V. E. Lee ve Smith, 1996; Warton, 1997), başarı duyguları (örn. Amiri ve Ghonsooly, 2015; Azmi, 2010; Bowe, 2012; Perry ve ark., 2002; Ulubey ve Alpaslan, 2019) ve öğrenci-öğretmen arası etkileşim (örn. Alderman ve Green, 2011; Burchinal ve ark., 2002; MacNeil ve ark., 2009; R. C. Pianta ve Stuhlman, 2004; Wentzel, 1997) ile bireylerin akademik başarıları arasında yakın ilişki olduğunu ortaya koyan birçok

çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar bireysel özelliklerin akademik başarıdaki rolünü göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde diğer alanlarda da olduğu gibi bireysel özelliklerin akademik başarıdaki rolü yadsınamaz. Yabancı dil öğretiminde akademik başarı dilin öğretiminin dört temel ögesi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile belirlenebilmektedir. Çünkü bir dili bilmek hedef dili okurken, yazarken konuşurken ya da dinlerken etkin bir şekilde kullanabilmeyi gerektirmektedir (Adıyaman, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısı da bu dört temel üzerinden değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu dört ögenin öğretimi için kullanılan birçok farklı yöntem bulunmaktadır. TYÖ de yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden birisidir. Alanyazın incelendiğinde TYÖ ile yabancı dil öğretimi ve akademik başarı üzerine yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (örn. Hung, 2015; G. Lee ve Wallace, 2018; Şanal, 2017; Wagner, 2018). Sonuç olarak TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerin diğer derslerde olduğu gibi İngilizce öğretiminde de akademik başarıda olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. TYÖ modeli bağlamında ele alınan bir diğer değişken ise başarı duygularıdır.

1.5. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Başarı Duyguları

Duyguların öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede önemli olan öz düzenleme becerileri ve öğrenme stratejileri gibi sonraki derse bağlanma durumlarını tahmin etmek için kullanılabileceği varsayılmaktadır (Ranellucci ve ark., 2021). Kontrol değer kuramı ayrıca zaman içinde karşılıklı ilişki kalıpları öne sürmektedir. Örneğin duygular karşılıklı bir nedensellik bağlamı çerçevesinde daha sonraki yaşanacak olan duyguları tahmin edebilecek başarıyı öngörebilir (Pekrun ve ark., 2014). Son zamanlarda yapılan çalışmalar Kontrol-Değer Kuramını sınıf dışındaki ortamların da rolüne daha fazla odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan ev ödevlerinde öğrencilerin deneyimledikleri duyguları Kontrol-Değer Kuramı ve Trautwein ve ark. (2006) tarafından geliştirilmiş olan ev ödevi modeli kapsamında birleştirilmiş ve incelemiştir (Dettmers ve ark., 2011). Uyarlanmış ev ödevi modeli öğrencilerin ev ödevlerine ilişkin öğrenme davranışlarının ve akademik başarılarının öncülleri olan geleneksel ders temelli sınıflarda ödevler ile ilgili duygulara odaklanmaktadır (Ranellucci ve ark., 2021).

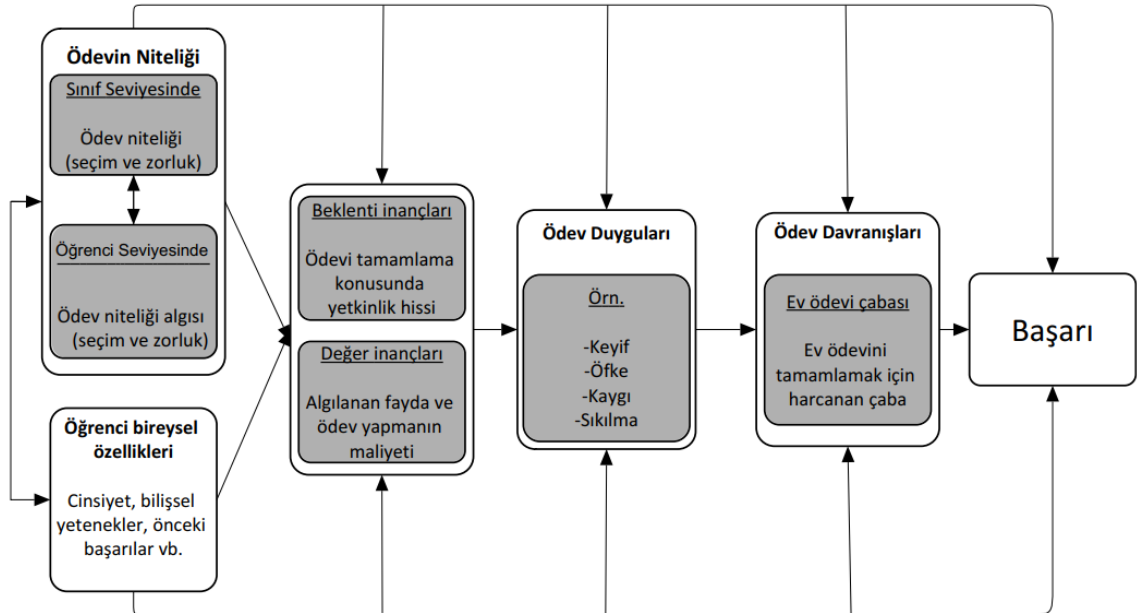
Alanyazında öğrencilerin hoş bulmadıkları ev ödevlerine ilişkin duygularının ödevi yapma çabalarını ve akademik başarılarını olumsuz yönde yordadığını ortaya koymuştur (Dettmers ve ark., 2011). Bu durum öğrencilerin TYÖ modeli kapsamında evde gerçekleştirdikleri çalışmalarda da farklı duygular deneyimlemelerinde etkili olacağını, bu duyguların da öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede önemli birer belirleyici olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda Ranellucci ve ark. (2021) sınıftaki ve ters çevrilmiş bir anatomi sınıfındaki çevrimiçi video dersleri sırasında duyguların rollerini ve ilişkilerini karşılaştıran bir çalışma yaparak TYÖ modeli kapsamında öğrencilerin evde yaşadığı duygular ile sınıf ortamındaki duyguları ele almıştır. TYÖ modeli kapsamında öğrencilerin sınıf dışında izlediği videolar sırasında yaşamış oldukları duyguları incelemiştir. Ayrıca araştırmacılar çeşitli duygusal durumların kapsamlı bir değerlendirmesini mümkün kılarak hem öğrencilerin verilen öğrenme durumlarına verdiği değerleri (olumlu, hoş giden, hoş gitmeyen, sıkıcı vb.) hem de aktive edilmiş ya da pasifleştirilmiş (olumlu olarak aktifleştirilmiş, olumlu pasifleştirilmiş, olumsuz aktifleştirilmiş, olumsuz pasifleştirilmiş) duygusal boyutları incelemiştir. Bu şekilde çalışmalarında duyguları ayrı ayrı ele almak yerine benzer değer ve aktivasyona sahip dört grup duyguyu ele almışlardır. Böylece sınıftaki öğrenmeyle ilgili duygular, video dersleri izlemeyle ilişkili sınıf dışındaki ev ödeviyle ilgili duygular ve ilgili öğrenmeyle ilgili sonuçlar arasındaki uzunlamasına ilişkileri ele almışlardır (Ranellucci ve ark., 2021).

Genel olarak ev ödevleri ve sınıfta gerçekleşen duygular ele alındığında öğrencilerin derslerde deneyimledikleri olumlu veya olumsuz aktifleştirici veya pasifleştirici duyguları öğrencilerin ev ödevlerini yapmalarını engelleyebileceği ya da daha fazla ödev yapmaya motive edeceği düşünülebilir. Örneğin İngilizce derslerinde olumsuz duygular yaşayan bir öğrenci zamanla bu dersin ödevlerini yapmak konusunda da isteksiz bir hale gelebilecektir. Aksi durumda İngilizce derslerinde aktifleştirici olumlu duygular yaşayan bir öğrenci de ev ödevlerini yapma konusunda daha istekli olabileceklerdir. Dolayısıyla derste yaşanan başarı duygularının öğrencilerin ev ödevlerini yapmalarında ya da yapmamalarında, ödev yaparken yaşayacakları duygularda önemli etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Tüm bu ilişkiler Kontrol-Değer Kuramının ortaya koyduğu öncüller ve sonuçları bağlamında ele alınabilir (Pekrun, 2006). Bu kapsamda Ranellucci ve ark. (2021) Kontrol-Değer Kuramını öğrencilerin sınıf içi ve

sınıf dışı duyguları ile öğrenci katılımı arasında köprü kuran yeni bir bağlam ortaya koymuşlardır.

Kontrol-Değer-Kuramı TYÖ modeli için her şeyin eşit olması, sınıftaki başarı duygularının işlevinin sınıf dışında deneyimlenenlere benzer olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü öğrencilerin benzer alanlara özgü benzer değerlendirmeler yapması gerektiğini, bu sebeple öğrencilerin sınıf içinde ve ev ödevleri yaparken deneyimledikleri duygular karşılaştırılabilir niteliktedir. Öğrenciler sınıftaki öğrenme etkinliklerini ve sınıf dışında çevrimiçi video dersleri izlemeyi aynı genel öğrenme deneyiminin bir parçası olarak algıladıkları sürece, bir akademik bağlamdaki duygular diğerindeki duyguları tahmin edebilir olduğu düşünülmektedir (Ranellucci ve ark., 2021).

Aynı bağlamdaki farklı ortamdaki duyguların birbirleri ile ilişkili olması kaçınılmazdır. Dettmers ve ark. (2011) geleneksel olarak ders temelli yapılan sınıflardaki eğitimin kalitesinin ve ödevi açısından sınıf dışındaki öğretim çalışmalarının kalitesine karşılık geldiğini belirtmiştir. Bu bağlamda ev ödevinin kalitesi, ev ödevi beklentisini ve değer inançlarını, ev ödeviyle ilgili duyguları, ev ödevi davranışını ve başarıyı tahmin etmede önemli olduğunu belirterek Trautwein ve arkadaşlarının (2006) çalışmasından uyarladıkları bir model ortaya koymuştur. Bu model Şekil 1.11.'de sunulmuştur.



Şekil 1.11. Trautwein, Lüdtke, Schnyder ve diğerleri (2006) tarafından önerilen ev ödevi modelinin TYÖ modeline uyarlanmış versiyonu (Dettmers ve ark., 2011).

Şekil 1.11’den anlaşılacağı üzere ev ödevinin niteliği ve öğrencinin bu niteliği yönelik algısı, ek olarak öğrencin bireysel özellikleri beklenti ve değer inançları üzerinde etkili olması beklenmektedir. İlk gösterge olan ev ödevi seçimi, sınıfta öğrenmeyi pekiştiren ve derslere iyi entegre edilmiş uygun ve ilginç görevlerin dikkatli seçimi ve hazırlanması olarak tanımlanabilir. İyi seçilmiş olarak algılanan görevler, öğrencilerin anlayışını geliştirme potansiyeline sahiptir. Yüksek kaliteli ev ödevi seçiminin, ev ödevi beklentisi ve değer inançları ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. İkinci gösterge olan ev ödevi zorluğu, öğrencilerin ev ödevlerinin doğasında bulunan bilişsel zorluğa ilişkin algılarını ölçer (Dettmers ve ark., 2011).

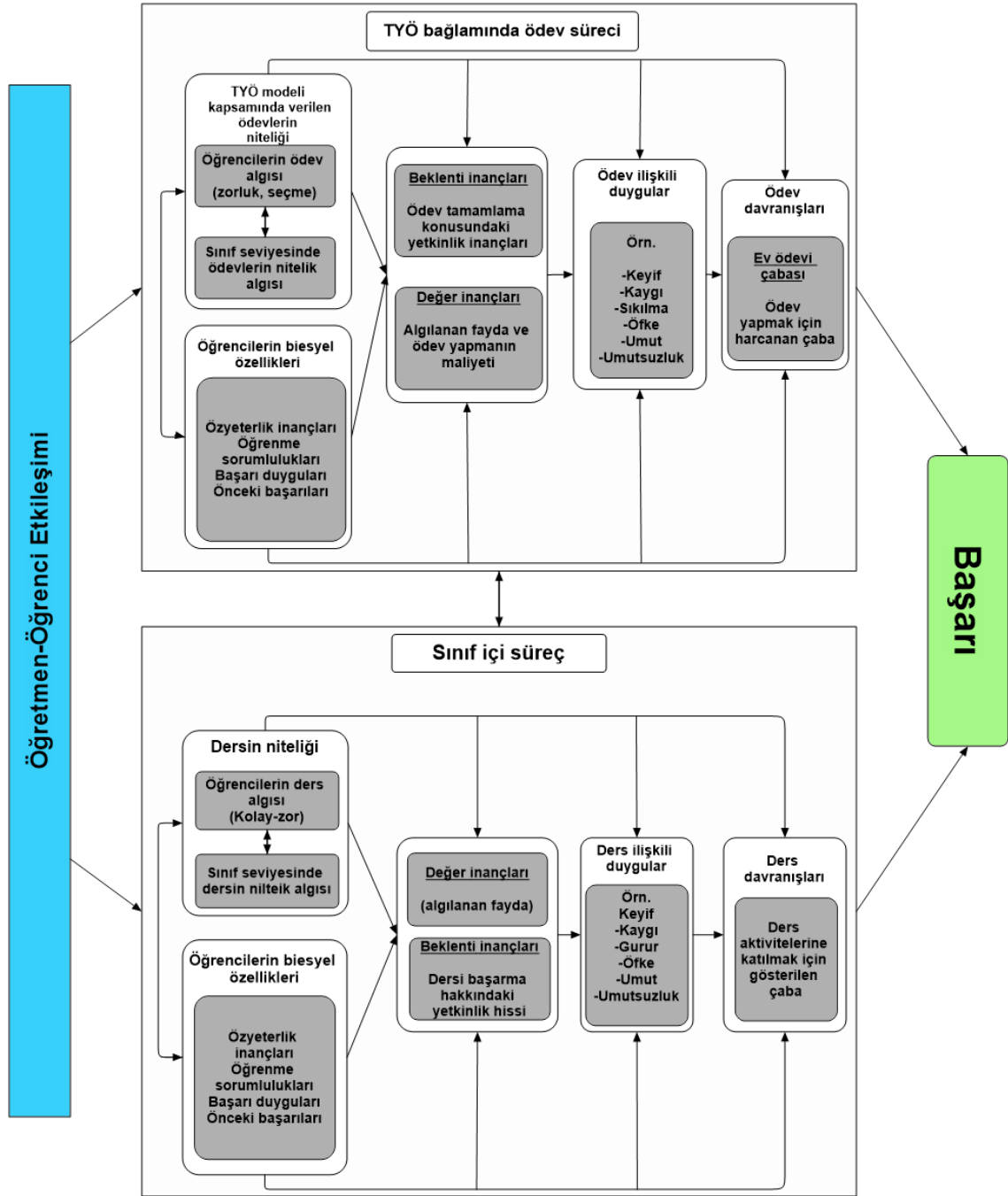
Öğrencilerin değer inançlarında sınıf ve öğrenci seviyesine göre ödevin niteliği, öğrencilerin ödevin zorluğu ve seçebilme algıları ve yaş, cinsiyet, bilişsel yetkinlikler, inançlar, önceki başarıları gibi bireysel özelliklerin belirleyici etkisinin olduğu görülmektedir. Nihayetinde de öğrencilerin değer ve kontrol algıları başarı duygularını etkilemekte ve sonucunda ödevi yapma çabası üzerinde rol oynamaktadır. Örneğin öğrencinin verilen bir ödevi yapmaya değer olarak bulması, ödevi yapabilme koşunda kendisini yetkin hissetmesi ve ödevi yaptığında kendisinin elde edeceği fayda düşüncesi öğrencide belirli duyguların ortaya çıkmasında etkili olacaktır. Bu duygular da öğrencinin ödevi yapmaya yönelik çabasını etkileyecek ve nihayetinde akademik başarıda belirleyici rol üstlenecektir. Genel olarak ev ödevi modelinin TYÖ modeline dayalı öğretim yaklaşımına da uygun olacağı düşünülmektedir.

Pekrun ve ark. (2011) farklı bağlamlarda görülen aynı duyguların farklı doğalarına işaret etmiştir. Bu açıdan Pekrun ve ark. (2011) öğrencilerin belirli bir öğrenme ortamında deneyimledikleri duyguların (örneğin sınav sırasında hissedilen kaygı) başka bir öğrenme ortamında deneyimlenen (ders sırasındaki kaygı) duygulardan farklı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencilerin ters çevrilmiş sınıftaki sınıf içi duygularının sınıf dışı duygularıyla ilişki kurma biçimleri, geleneksel sınıftaki yapısal ilişkilerden farklı olabilir çünkü bu ortamlar arasında bağlamsal faktörler farklılık gösterir. Benzer duygular deneyimlense bile bu duyguların öncellerinin farklı olduğu ve öğrencilerin değer ve kontrol algılarının da bu açıdan farklılaşabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modeline dayalı gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin deneyimledikleri öğrenme duyguları ve ders duyguları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır (Ranellucci ve ark., 2021). Bu sebeple öğrenme duygularını TYÖ modeli bağlamında incelemek alanyazına katkıda bulunacaktır.

1.6. Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi ve TYÖ Modeline Dayalı Oluşturulan Yeni Bir Model

TYÖ modelinin yabancı dil öğretimi sürecinde kullanımına ilişkin gerçekleştirilen bu çalışmada Dettmers ve ark. (2011) tarafından ortaya konulmuş olan model temele alınmıştır. Ancak bu model sadece öğrencilerin ödev süreçlerine ilişkin olarak hazırlanmıştır ve öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi tüm öğrenme sürecini etkileyebilecek olan süreç modele dahil edilmemiştir. Buna ek olarak model sadece ödev sürecini ele almış, sınıf sürecini dahi etmemiştir. Ancak TYÖ modeli ile gerçekleştirilecek olan İngilizce derslerinin iki önemli basamağı vardır: Ödev süreci ve ders süreci. Bu sebeple TYÖ bağlamında gerçekleştirilecek olan dersler için yeni bir kavramsal model oluşturulmuştur. TYÖ modeline dayalı oluşturulan yeni modelde öğretmen-öğrenci etkileşimi gösterilmiş ve öğrenme sorumluluğu, İngilizce özyeterlik inancı, başarı duyguları ve akademik başarı bir araya alınarak beş temel kavram bir arada kullanılmaya çalışılmıştır. Her ne kadar alan yazında bu yapılar var olsa da TYÖ modeli çerçevesinde bu kavramları bir arada kullanan bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle, özellikle de öğretmen-öğrenci etkileşimini de dikkate alan TYÖ modeline dayalı yeni bir model geliştirilme ihtiyacı görülmüştür. Çalışmada kullanılacak olan temel kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler hem sınıf içi süreçler hem de ödev süreci için modelde görselleştirilmiş ve kavramlar arasındaki etkileşimler açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu model TYÖ modelinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin hem ödev süreci hem de sınıf içi süreçte etkili olduğunu ve tüm süreci arka planda örtük olarak etkileyen bir yapıda olduğunu, ödev ve ders sürecinde öğrencilerin başarı duyguları, özyeterlik inançları ve öğrenme sorumluluklarının birbirlerini etkileyen bir yapıda olduğunu ve tüm bu yapının da nihayetinde öğrencinin akademik başarısını etkilediğini göstermek için oluşturulmuştur. Modelde her bir değişkenin TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerde nasıl birbirini etkilediğini göstermektedir. Bu model Şekil 1.12’de sunulmuştur.



Şekil 1.12. TYÖ yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen İngilizce öğretiminde bireysel özellikler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi modeli

Şekil 1.12’de sunulan bu yeni modele göre TYÖ modeline dayalı öğrenme sürecinde iki farklı öğrenme ortamı bulunmaktadır; sınıf içi ve sınıf sonrası ödev süreci. Sınıf içerisinde öğrencilerin dersin niteliğine yönelik olarak algılarının (kolay, zor) ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin (özyeterlik inançları, öğrenme sorumlulukları, başarı duyguları) onların derse yönelik değer inançları (derse atfedilen önem) ve beklenti

inançlarının (dersi başarmaya yönelik kendilerinde gördükleri yetkinlik hisleri) öğrencilerde olumlu (keyif, gurur vb.) ve olumsuz (umutsuzluk, öfke vb.) olabilecek başarı duyguları deneyimlemelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu duygular ise öğrencilerin ders içi etkinliklere etkin olarak katımlarında, derse bağlanmalarında etkili olacağı varsayılmaktadır.

TYÖ modeli kapsamında öğrencilerin evlerinde ödev olarak yapmış oldukları çalışmalara ilişkin ise benzer bir sürecin olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda TYÖ model kapsamında öğrencilere verilen ödevlerin niteliğine yönelik öğrencilerin algısının ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğrencilerin değer inançları (ödevi yapmaktan beklenen fayda ve maliyeti) ve beklenti inançları (verilen ödevi tamamlayabilme konusundaki yetkinlik algısı) üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu kontrol ve değer inançlarının öğrencilerde belirli başarı duygularının ortaya çıkmasında etkili olduğu ve duyguların öğrencilerin verilen ev ödevini yapmaya yönelik çabalarını etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri ile ev ödevi etkinliklerinin de birbirleri ile bağlantılı olduğu ve birbirlerini etkilediği öngörülmektedir. Tüm bu yapının arka planında ise öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemli belirleyici rol üstlendiği ve tüm yapıyı etkilediği düşünülmektedir.

1.7. Sorun

Dünyada gözlemlenen teknolojik ilerlemeler ve değişim süreçleri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir çok değişikliğe sebep olarak okulun, eğitimin ve öğretmenin işlevlerini değiştirmektedir (Gültekin, 2020). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş makinelerin çağını bitirerek bilginin hâkim olduğu bir toplum inşa etmeye başlamıştır ve bilginin üretimi ve nitelikli insan önem kazanmıştır. Bu sebeple eğitim-öğretim süreçleri de değişen bu yeni paradigmalardan etkilenmiştir. Eğitim için Genç ve Eryaman'ın da (2017, s.94) belirttiği gibi yeni bir tanım ortaya çıkmıştır:

Kişide kendi öğrenme durumu hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci

Bu tanımdan hareketle eğitimde bilginin aktarılmasından çok bilgi ve becerilerin edinilebileceği öğrenme ortamlarının yaratılmasının önem kazanmış olduğu söylenebilir. Bireyin kendi öğrenme sürecini yönettiği, öğretmenin rehber olduğu, öğretim

programlarının hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek için esnek olduğu ve öğretimsel süreçlerde çeşitliliğin yaratıldığı bir eğitim anlayışı artık bilgi toplumunun eğitim paradigması haline gelmiştir (Hesapçıoğlu, 2001). Bilgi günümüzde her yerdedir. Bireyler her an istediği bilgiye ulaşabilecek yetkinliktedir. Öğrenme süreçleri artık okul duvarlarını aşmıştır (Gültekin, 2020). Dolayısıyla yeni eğitim paradigmasında yaşam boyu eğitim süreci ön plana çıkmıştır. Özellikle de COVID19 pandemisi ve uzaktan eğitim süreçlerinin acil olarak işe koşulması özellikle örgün öğretim süreçlerinin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde devam edebileceğini ortaya koymuştur. Acil olarak başlatılan uzaktan eğitim süreçleri bilgi toplumunun bireylerini kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye yöneltmiş ve teknolojinin bu anlamda kullanımı da daha da yaygınlaşmıştır.

Yabancı dil öğretimi sürecinin de yeni eğitim paradigmalarından etkilenmesi kaçınılmazdır. Günümüzde yabancı dil öğretimi sadece belirli bilgilerin öğrencilere sunulmasından çok öğrencinin aktif olarak o dili kullanmasını sağlayacak süreçler oluşturulmasına doğru yönelmektedir (Qoura, 2020). Ayrıca yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin düşünmesini geliştirmesine de odaklanılmaktadır. Buna göre bilgiyi alan değil işleyen bir süreç ile öğrenmenin gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma onları derse bağlamanın bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece sıkıcı bir ortamdan eğlenceli bir ortama evrilmiş bir öğretim süreci öğrencilerin isteyerek sürece katılmasına olanak sağlamıştır. Güncel öğretim süreçlerinde yeni teknolojik iletişim araçları sayesinde öğretmen-öğrenci etkileşimi de sınıf içinde olduğu gibi sınıf dışına da taşmıştır (Qoura, 2020). Öğrenme-öğretme yönetim sistemleri ile okul dışında da öğretim süreci ve öğretmen öğrenci etkileşimi sürebilmekte ve kesintisiz öğrenme devam edebilmektedir. Dijital teknoloji araçları yabancı dil öğretimini sınıf içine hapsolmaktan çıkarmış okul dışında da süreçlerin devam edebilmesine olanak sağlamıştır. TYÖ modeline dayalı öğretim süreçleri de okul dışı öğrenmeye olanak sağlayan bir modeldir.

21. yy'de dijital araçların gelişmesi ile ülkeler arasında çok büyük miktarda fikir alışverişi olmaya başlamış ve yabancı dil öğretimi bir ihtiyaç haline gelmiştir (EF EPI, 2020a). İnsanların yabancı dil bilgilerinin artması ve iletişim olanaklarının kolaylaşması bireylerin yabancı dil ihtiyacını daha da arttırmıştır. Bu ihtiyaca karşılık olarak çok daha fazla birey yabancı dil öğrenmeye ve kullanmaya başlamıştır. Bu durum devletlerin eğitim politikalarını da etkilemiş ve Türkiye'de birçok ülkede de olduğu gibi eğitim programlarında (Demirpolat, 2015) Cumhuriyetin ilk yıllarından beri önemli bir yer

tutmuş ve yabancı dil öğretiminin 1945 yılından sonra programlardaki ağırlığı artmıştır (Can ve Kartal, 2020). Ancak Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin istenilen düzeyde olmaması genel bir sorundur (Sarıçoban ve Öz, 2014). Her ne kadar öğretim programlarında yabancı dil öğretimine önem verilse de öğrencilerin büyük bir bölümünün İngilizce seviyesi başlangıç düzeyinin ötesine gidememektedir (Arslan ve Akbarov, 2010; Paker, 2012). English Proficiency Index (EPI) tarafından ülkelerin İngilizce yeterlilik seviyelerinin incelendiği raporda Türkiye’nin yeterlik seviyesinin düşük olduğu ve dünya genelinde 100 ülke arasında 69, ve Avrupa genelinde ise 34 ülke içinde 33. sırada yer aldığı görülmektedir (EF EPI, 2020a). Bu veriler yabancı dil olarak İngilizce yeterlilik seviyesinin ülke olarak yetersiz seviyede olduğunun önemli bir kanıtıdır.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların sebebine yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde sorunun kaynağının öğretim yöntemlerindeki problemler (Arslan ve Akbarov, 2010; Demirpolat, 2015), öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri (Arslan ve Akbarov, 2010), öğretimde kullanılan araç ve gereçler (Demirpolat, 2015), iyi eğitim görmüş öğretmen eksikliği (Gedikoğlu, 2005), derslerin teorik tabanlı olarak işlenmesi, öğrenci merkezli bir anlayışın devam etmesi (Gökdemir, 2010), öğretmenlerin yeterli teknolojik bilgisinin olmaması (Gedikoğlu, 2005), teknolojinin öğretim süreçlerinde etkin kullanılamaması (Baran ve Halici, 2006; Gedikoğlu, 2005; Solak ve Bayar, 2015) öğrencilerin İngilizce derslerine karşı olumsuz tutumları (Arslan ve Akbarov, 2010; S. Aydın ve Zengin, 2008; Aydın, 2014; TEPAV, 2014) yabancı dil öğretimi için oluşturulan kitapların Türk kültürüne uygun olmaması (Baran ve Halici, 2006) gibi birçok faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sorunların çözümü için birçok farklı öneriler getirilmiştir. Alanyazında bu çözüm önerileri genel olarak incelendiğinde yabancı dil öğretiminde oyunlaştırmanın öğretimde kullanılabileceği, bu sayede öğrencilerin sıkılma ve kaygı gibi olumsuz duyguların giderilebileceği, daha eğlenceli bir ortamda ders işlenebileceği belirtilmiştir (örn. Armstrong, 2016; Aydın, 2014; Bautista Pérez ve ark., 2013; Flores, 2015; Hanus ve Fox, 2015). Ayrıca dil öğretim yöntemlerinin teknolojik araçlar ve imkanlar kullanılarak zenginleştirilebileceği, bu sayede öğrencilerin daha fazla ilgisinin çekilebileceği, derse karşı onları istekli hale getirebileceği ve derse etkin katılımının sağlanabileceği (Arslan ve Akbarov, 2010; Baran ve Halici, 2006; TEPAV, 2014) belirtilmiştir. Bunlara ek olarak öğretimde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve

öğretmenlerin gerçekleştireceği öğretim yöntem ve tekniklerini bireylerin özelliklerine hitap edecek şekilde yapılandırmasının öğretim sürecini kolaylaştıracağı belirtilmiştir (Arslan ve Akbarov, 2010; Solak ve Bayar, 2015). Ayrıca yabancı dil öğretiminde hedef dilin sınıf geçmek için bir dersten ziyade bir iletişim aracı olarak görülmesi gerektiği ve bu sebeple derslerin bu şekilde yapılandırılmasının önemli olduğu ortaya koyulmuştur (Arslan ve Akbarov, 2010; Paker, 2012). Genel olarak bu çözüm önerileri incelendiğinde yabancı dil öğretiminin bireysel özelliklere göre şekillendirilmesi, teknolojinin etkin olarak kullanılması ve öğrencileri derse karşı isteklendirecek bir ortamın sunulmasının önemi üzerinde durulduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretimini istenilen seviyelere ulaştırmada alanyazında önemli görülen bir diğer husus teknolojiyi eğitimle bütünleştirmedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre Türkiye’de neredeyse her dört gençten üçünün internet kullanıcısı olduğu, evden internete erişimin %90.7 olduğu (TÜİK, 2020), internet ile tanışmanın 9’lu yaşlarda başladığı görülmektedir (TÜİK, 2019). Bu kadar hayatın içinde yer alan teknolojinin eğitim ortamlarında da kullanılması öğrenmeyi etkili ve cazip kıldığı görülmektedir (Hoopingartner, 2011; Isisag, 2012). Alanyazın incelendiğinde yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımının öğrenciler için akademik başarı, güdülenme, etkileşim gibi alanlarda etkili olduğu (Filer, 2010; K. Lee, 2000; Leow ve Neo, 2014; Paredes ve ark., 2010; Tang ve Zhang, 2013), hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dil öğretiminde teknoloji kullanımı destekledikleri (Altun, 2015; Yükselir, 2016) görülmektedir. Bu sebeple teknolojinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrenciler için artı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bireysel özellikler ele alınması gereken bir diğer konudur. Öğrencilerin derslerde deneyimledikleri duygular, özyeterlik inançları, öğrenme sorumlulukları bu sebeple öğretim süreçlerinde dikkate alınması gereken bileşenlerdir. Çünkü, öğrenme sadece bilişsel bir süreç değil duyuşsal ve psikomotor bileşenleri olan çok boyutlu bir kavramdır. Ancak çoğunlukla bireylerin bilişsel özellikleri üzerinde durulurken onların duyuşsal özellikleri göz ardı edilmektedir (Ismail, 2015). Bireysel özelliklerin öğrenme süreçlerinde önemli olduğu ve öğrenmenin bireysel özelliklere göre yapılandırılmasının öğrenme üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010; Solak ve Bayar, 2015). Öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenmelerinde duyguların önemli rolü vardır (Daniels ve ark., 2009; Putwain ve ark., 2013). Keyif, umut, öfke, sıkılma gibi öğrencilerin öğrenme ortamlarında deneyimledikleri duyguların

öğrencilerin güdülenmelerinde ve performanslarında önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir (Pekrun ve ark., 2011).

Gelecekte İngilizce öğretimi üzerine Lindahl (2023) öğrenme için hazırlanmış içeriklerden ziyade gerçek içeriklerin ve gerçek durumların öğretim sürecine dahil olacağını, öğrencilerin dili pratik olarak kullanabilmeleri için durumlar yaratmak yerine öğrencinin ürettikleri üzerinden bir süreç olacağını, öğretmenin rolünün katılımcı olarak değişebileceğini belirtmektedir. Öğrenmenin belirli bir programdan çok kendiliğinden ortaya çıkacağını ve böylece daha kolay gerçekleşeceğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenme süreci aslında daha karmaşık ve daha az kontrolün olduğu bir sürece doğru yönelmektedir. Öğrencinin daha bağımsız olduğu, öğretmenin rolünün değiştiği, öğrenmenin süreç içinde kendiliğinden gerçekleşeceği bir öğrenme ortamı gelecekte yabancı dil öğretiminde kullanılabileceği öngörülmektedir. Bu değişimlere göre TYÖ modelinin günümüzde ve gelecekte de yararlanılabilecek bir model olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilim ve teknolojinin gelişmesi ve değişmesi ile eğitim programlarının da bu değişme ayak uydurması gerekmektedir. TYÖ modeli de teknolojiyi öğrenme süreçlerine dahil eden uygulamalardan bir tanesidir. Genel olarak TYÖ modeline bakıldığında bu modelin kullanımını etkileyebilecek çeşitli değişkenlerin bulunduğu görülmektedir (örn. AlJaser, 2017; D'addato ve Miller, 2016; Zainuddin ve Attaran, 2016). Bu değişkenler arasında özellikle öğretmen-öğrenci etkileşiminin temelde olduğu, buna ek olarak öğrenme sorumluluğu, özyeterlik inancı, akademik başarı ve başarı duyguları gibi farklı kavramların da bu modeli etkileyen değişkenler arasında olduğu görülmektedir. TYÖ modelini etkileyen birçok değişken arasında özellikle bu değişkenlerin alanyazında öncelikli kavramlar olduğu ancak alanyazında bu kavramları bir arada ele alan herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

TYÖ modeli öğrencilerin ihtiyaçlarını ön planda tutarak onların ilerleme hızlarına göre etkin bir öğrenme deneyimi oluşturmayı amaçlayan bir modeldir (Alfahid, 2017). Temelinde yapılandırmacı anlayış olan TYÖ (Bishop ve Verleger, 2013) geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak eğitsel içeriklerin ders öncesinde öğrenciler ile paylaşılmasını, öğrencilerin bu içerikler ile etkileşimli olarak çalışmalarının sağlanmasını ve ders sırasında öğrencilerin etkin olduğu ve olası eksiklerinin giderilerek çok sayıda uygulamaya dönük çalışmaların yapıldığı bir modeldir (Karaca, 2016). Alanyazın incelendiğinde TYÖ'nün öğrenmeyi okul dışına da taşıyarak öğrenciler için esnek bir

çalışma ortamı sunduğu ve bu sayede öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak bireysel hızına göre ilerlemesini sağlayan bir süreç olduğu görülmektedir (Flipped Learning Network, 2014). Ayrıca öğrencilerin derse etkin katılımında, sınıf içi etkileşimin artırılmasında etkin olduğu görülmektedir (Ayçiçek, 2018; Bormann, 2014; Gilboy ve ark., 2015; Rossi, 2015). Ancak alanyazın incelendiğinde İngilizce öğretiminde TYÖ modelinin ortaöğretim öğrencileri bağlamında kullanımına ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Cheng ve ark., 2019).

Araştırmanın bir diğer konusu öğretmen-öğrenci etkileşimi ve bireysel özelliklerdir. Başarıya yönelik eylemler ve başarının sonuçları ile ilgili duygular (Pekrun, 2000, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007) olan başarı duyguları, öğrencinin kaliteli öğrenme çıktıları elde etmek için gerekli kararları vermesi, kendi öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenme çıktılarını izlemesi, değerlendirmesi ve gerekli önlemleri alması (Hill, 2002; Roper, 2007) olarak tanımlanan öğrenme sorumluluğu ve kişinin gerçekleştirmesi gereken bir görevi tüm süreçleri ile yapabileceğine ilişkin inancı (Bandura, 1977) şeklinde tanımlanan özyeterlik inancı öğrenme üzerinde etkili olan birçok öge arasında gösterilebilir. Her ne kadar bireysel özellikler önemli olsa da öğretmenin öğrencileri ile gerçekleştirdikleri etkileşimin tüm öğrenme-öğretme sürecinde var olduğu ve bu süreci çevrelediği ve karşılıklı olarak hem öğrencilerin bireysel özellikleri olan öğrenme sorumluluğu ve özyeterlik inançlarında hem başarı duygularında hem de bunların nihai sonucu olan akademik başarılarında önemli olduğu görülmektedir.

Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim ve bu etkileşimin niteliği öğrenme çıktıları üzerinde etkiye sahip olacak öğelerden biridir. Öğrenme ortamlarında gerçekleşen bu etkileşim gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin bireysel özellikleri ile yakından ilgilidir (Veznedaroğlu, 2007). Öğrencilerin kendi düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilmeleri, kendi bireysel özelliklerinin yanı sıra öğretmenin bireysel özelliklerini de ilgilendirmektedir. Örneğin, özgüveni ve özyeterlik inancı yüksek, alanına hâkim, öğrenme sorumluluğu olan, demokratik bir öğretmen öğrencilerine de benzer özellikleri taşıyacağından resmi programın beklentileri olan fikirlerini açıkça beyan edebilme, kendi öğrenmelerini yönetebilme ve öğrenimlerinde sorumluluk alabilme kazanımlarını öğrencilerin edinebilmelerini sağlayacaktır. Bu özellikleri kazanan bireylerin akademik yönden başarılı olmaları da kaçınılmaz olacaktır (Wentzel, 1997). Dolayısıyla öğretmenin bireysel özelliklerinin öğrenciler ile olan etkileşimleri üzerinde etkili olması beklenmektedir. Aynı zamanda bu durum da

öğrencilerin olumlu güdülenme ve duygu geliştirmelerinde etkili olabilecektir (Alderman ve Green, 2011; Burchinal ve ark., 2002; Pianta ve Stuhlman, 2004). Öğrencilerin olumlu başarı duygusu geliştirmeleri de akademik başarılarında belirleyici olacaktır (Alderman ve Green, 2011; Pekrun ve Stephens, 2010; Sayadian ve Lashkarian, 2015).

Öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşen etkileşimler de programın çıktılarını etkileyecek olan bir diğer unsurdur. Sınıf ortamında gerçekleşen her türlü etkileşim öğrencilerde resmi programın beklentileri olan hoşgörü, saygı, nezaket gibi birçok duyuşsal özelliğin kazanılmasında önemli rol oynayacaktır. Nitekim olumsuz etkileşimlerin olduğu bir sınıf ortamında olumsuz duyuşsal özelliklerin kazanılması kaçınılmazdır (Veznedaroğlu, 2007). Bu noktada öğrencilerin başarı duygularının etkilenmesi kaçınılmazdır. Zira olumsuz bir ortamda yer alan öğrencinin derse karşı olumsuz duygular beslemesi beklenmektedir (Goetz ve ark., 2006). Eğitim ortamlarında deneyimlenen bu duygular öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olacaktır (Pekrun ve ark., 2007).

Okul ortamlarında yaşanan etkileşimin öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklandığı, bunun sonucu olarak güdülenme ve başarı duygularının da bu durumdan etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda bireysel özellikler belirleyici rol oynamaktadır. Özyeterlik inançları, öğrenme sorumluluğu ve başarı duyguları bu kapsamda ele alınabilecek üç temel unsurdur. Özyeterlik bireylerin kendisinden yapması beklenen bir görevi yapabileceğine dair inancı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1995). Öz yeterliliği yüksek olan insanlar, olumlu duygusal durumlara sebep olan yaşam olaylarını analiz edip yeniden ele alarak cesaret kırıcı düşünceleri kontrol edebilir. Ayrıca bireylerin davranışları da özyeterlik inançlarından etkilenmektedir ve bu da karşılık olarak bireylerin hissedeceği duygular üzerinde etkili olacaktır (Çalık, 2014). Yüksek özyeterlik inancı, olumsuz olan duygulanmaları azaltırken, bireylerin olumlu duygusal deneyimlerini artırır. Çünkü bireylerin yetkinlik algısı başarı duygusunun ana belirleyicilerinden biridir (Goetz ve ark., 2010). Özyeterlik ve başarı duyguları üzerine yapılan birçok çalışma bireylerin özyeterlik algısının başarı duyguları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Aktaş ve Can, 2019; Artino, 2009; Artino ve ark., 2012b; Çalık, 2014; Marchand ve Gutierrez, 2012; Pekrun ve ark., 2004).

Öğrenmede önemli olan bir diğer bileşen öğrenme sorumluluğudur. Öğrenme sorumluluğu bireylerin özyeterlik inançları ve güdülenmeleri ile yakından ilişkilidir (Corno, 1992; Erişti, 2017; Yakar, 2017; Yeşil, 2013). Pekrun (1992) güdülenme ile

başarı duygusunun yakından ilişkili olduğunu ve olumlu başarı duygularının bireylerin olumlu güdülenmesi ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Artino, Holmboe ve Durning (2012a) başarı duygularının bireylerin güdülenmesi üzerinde etkili olduğunu, olumlu duyguların bireylerde olumlu tutum gelişiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Pekrun ve Stephens ise (2010) güdülenmenin başarı duyguları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bireylerin güdülenmesi hem başarı duygusunun sonucu hem de sebebi olabilmektedir. Öğrenme sorumluluğuna sahip olan bireylerin olumlu tutum geliştirdikleri göz önünde bulundurulduğunda başarı duygularının öğrenme sorumluluğunun bir bileşeni ve belirleyicisi olduğu düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin bireysel özellikleri ve okul içindeki etkileşimlerin çalışmalara konu olduğu ve bu kavramların ayrı ayrı veya ikili şekilde ele alındığı görülmektedir (Aktaş ve Can, 2019; Artino ve Jones, 2012; Can, 2018; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Linnenbrink-Garcia ve Pekrun, 2011; Marchand ve Gutierrez, 2012; Ocak ve Akkaş Baysal, 2016; Perry, Pekrun, Goetz, ve Titz, 2002; Çam ve Oruç, 2014; Uslu, 2018; Villavicencio ve Bernardo, 2013; Yakar, 2017; Yeşil, 2013). Ancak bu kavramları bütüncül bir şekilde ele alıp aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuş, bu kavramlar arasındaki ilişkinin birbirlerini tetikleyen bir yapıya sahip olduğu ve nihayetinde akademik başarı üzerinde önemli olabileceği görülmüştür. Bu kavramlar incelendiğinde özyeterlik inancının öğrenme sorumluluğunu arttırdığı, ancak öğrenme sorumluluğuna sahip olan bireylerin de özyeterlik inancının yükselmesinde etkili olduğu, bunların her ikisine de sahip olmanın olumlu başarı duygularının gelişmesinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin de tüm bu kavramlar arasındaki ilişki üzerinde etkili olduğu ve nihayetinde akademik başarı üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bu kavramları ve aralarındaki ilişkiyi TYÖ modeli ile İngilizce öğretimi bağlamında ortaöğretim öğrencileri üzerinde inceleyen bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Ek olarak Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda yaşanan probleme yönelik olarak bu modelin etkililiği ele alınmıştır. Bu sebepler çerçevesinde böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuş ve yapılacak olan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada TYÖ modeli ile İngilizce öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme sorumlulukları, özyeterlik inançları, başarı duyguları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu çalışmada öğrenmenin diğer alanlarında da olduğu gibi yabancı dil eğitiminde sınıf içinde yaşanan sorunlar ve yabancı dil öğrenememe sorunu TYÖ modeli çerçevesinde başarı duyguları, öğrenme sorumluluğu, öğretmen-öğrenci etkileşimi, İngilizce özyeterlik inancı boyutlarında ele alarak öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl düzenlenebilir sorusunun cevabı aranmaktadır. Özellikle de yabancı dil eğitiminde TYÖ ortamında bu kavramların ele alınmış olması buna olan ihtiyacın bir sonucudur. Böyle bir çalışma yapılmamış olması, bu kavramların birbirlerini etkilemesi, TYÖ ortamlarının sınıf ortamlarında bakıldığında öğrencinin öğrenmesinde daha etkili olması, istenilen öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanabilmesi için de üzerinde durulması gereken kavramların ele alınması açısından da önemlidir.

1.8. Amaç

Bu çalışmanın amacı ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine ve akademik başarılarına etkisinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme akademik başarıları, ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin öğrenme sorumlulukları (öğrenmeye hazırlık, öğrenme sonuçlarını izleme, öğrenmeyi zenginleştirme ve öğrenmeye etkin katılım gösterme) ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin başarı duyguları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - a. Derse ilişkin olumlu başarı duyguları (keyif, umut ve gurur)

- b. Derse ilişkin olumsuz başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma, sıkılma)
 - c. Öğrenmeye ilişkin olumlu başarı duyguları (keyif, umut ve gurur)
 - d. Öğrenmeye ilişkin olumsuz başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma, sıkılma)
 - e. Sınava ilişkin olumlu başarı duyguları (keyif, umut, rahatlama ve gurur)
 - f. Sınava ilişkin olumsuz başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma)
- Öğrencilerin TYÖ modeli ile İngilizce derslerini yürütme konusunda önerileri nelerdir?
 - TYÖ modeline dayalı öğrenme-öğretme süreci nasıl olmalıdır?

1.9. Önem

Yabancı dil öğretiminin istenilen seviyede olmaması yıllardır Türkiye’de dile getirilen bir sorun olarak görülmektedir (Paker, 2012; Sarıçoban ve Öz, 2014). Bu durum yurt dışında yapılan ve ülkelerin İngilizce yeterlik seviyelerine ilişkin araştırma yapan English Proficiency Index (EPI) tarafından da ortaya koyulmuştur. Zira EPI verilerine göre Türkiye’nin İngilizce yeterlik seviyesi düşük olarak görülmektedir (EF EPI, 2020b). Örneğin 2022 yılında EPI tarafından sunulan küresel İngilizce yeterlilik sıralamasında Türkiye 111 ülke arasında 495 puan ile 64. sırada yer almış ve İngilizce yeterlilik düzeyinin düşük seviyede olduğu belirtilmiştir (EF EPI, 2022). Cumhuriyet tarihi boyunca İngilizce öğretim programları ele alındığında ortaöğretim İngilizce öğretim programının daha nitelikli hale getirilebilmesi amacı ile 1924 yılından itibaren 11 kez değişikliğe gidilmiştir (Can ve Kartal, 2020). Ancak bu programlar incelendiğinde 1924 yılından itibaren 1973 yılına kadar yapılan değişiklikler ders saati ve okutulacak ders kitapları bağlamında gerçekleşmiştir. 1973 yılında kapsamlı bir değişiklik ile İngilizcenin dört temel beceresine yer verilmiştir. İkinci önemli değişiklik ise 2011 yılında gerçekleşmiş ve İngilizce yeterlik düzeyleri programda yer bulmuştur. Programda dilin pratik kullanımına dikkat çekilmiştir. Her bir yeterlik düzeyi için kazanımlar belirlenmiş ve öğretimde teknoloji kullanımını teşvik ederek “Bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmek” şeklinde amaç belirlenmiştir (Can ve Kartal, 2020). İngilizce öğretim programları bu şekilde teknolojinin de öğretim sürecine entegre edilmesi ve öğretim süreçlerinin pratiğe dayalı olmasının gereği belirtilmesine rağmen

alan yazın incelendiğinde Türkiye’de gerçekleştirilen dil öğretimi faaliyetlerinin ağırlıklı olarak teorik tabanlı olduğu, öğretim materyallerinin yetersizliği ve öğrenci merkezli bir anlayışın olmaması gibi faktörler dile getirilmektedir (Gökdemir, 2010). Ayrıca alanyazında İngilizce öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde teknoloji kullanımının öğretme-öğrenme süreçlerinde istenen etkiyi yaratma konusunda katkısı olacağı öngörülmektedir (Baran ve Halici, 2006; Solak ve Bayar, 2015). TYÖ modelinin de bu kapsamda öğrencilerin derslere etkin olarak katılmalarında ve yabancı dil öğretiminde önemli olan sınıf içi etkileşimin artırılmasında kullanılabileceği görülmektedir (Ayçiçek, 2018; Bormann, 2014; Gilboy ve ark., 2015; Paredes ve ark., 2010; Rossi, 2015; Yurdagül, 2018). Ancak alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde TYÖ modeli ile gerçekleştirilen çalışmalarda ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen yapılan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Cheng ve ark., 2019). Bu sebeple ortaöğretim 2011 İngilizce öğretim programında da belirtildiği üzere teknolojiden yararlanarak pratiğe odaklı dil öğretim anlayışının bu çalışma aracılığı ile uygulamaya dökülmüş olması İngilizce öğretimi açısından alanyazına katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

2011 ortaöğretim İngilizce öğretim programı incelendiğinde her ne kadar doğrudan öğrencilerin deneyimlediği başarı duyguları ele alınmasa da öğretim süreci için hazırlanan içeriklerde tema olarak “duygular” isminde bir tema belirlenmiş ve bu tema da “olumlu duygular (sevinç, merhamet, umut vb.) ve olumsuz duygular (üzüntü, endişe vb.), kaygı ile başa çıkma yolları, endişe ile başa çıkma yolları, öfke kontrolü vb.” şeklinde içerik oluşturulmuştur. Deneyimlenecek çeşitli duygulara öğretim programında içerik olarak yer verilmesi programın öğrenci duygularına verdiği önemi göstermektedir (Can ve Kartal, 2020). Ancak alanyazında TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin deneyimledikleri duygular bağlamında ele alan çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında öğrencilerin matematik (Carlisle, 2018; Dove ve Dove, 2015) ve İngilizce konuşma kaygılarına ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir. Başarı duyguları bağlamında alan yazın incelendiğinde TYÖ modelinin öğrencilerin keyif almalarında da etkili olduğu görülmektedir (Haghighi ve ark., 2019; G. Lee ve Wallace, 2018). Ancak umut, umutsuzluk, rahatlama, gurur vb. gibi diğer başarı duygularına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin deneyimledikleri duyguların onların akademik başarılarında belirleyici olduğu göz önüne

alındığında farklı duygu durumlarının da TYÖ modeli ile yabancı dil öğretimi bağlamında incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin özyeterlik inançları, öğrenci-öğretmen arası etkileşim, başarı duyguları ve öğrenme sorumlulukları kavramlarını ele alıp aralarındaki kavramsal ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu kavramlar arasındaki ilişkiyi TYÖ modelinin uygulandığı bir ortamda İngilizce öğretimi bağlamında inceleyen bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelinin akademik başarı (Ayçiçek, 2018; Cheng ve ark., 2019; Duman, 2019; E. Erdoğan ve Akbaba, 2019; Göksu, 2018; Overmyer, 2014; Turan, 2015), özyeterlik inançları (Yurdagül, 2018), derse bağlanma ve etkin katılım (Ayçiçek, 2018; Bormann, 2014; Gilboy ve ark., 2015; Paredes ve ark., 2010; Rossi, 2015; Yurdagül, 2018), öz-düzenleyici öğrenme (Cheng ve ark., 2019; Shyr ve Chen, 2018; Sletten, 2015), öğrenme istekleri (Duman, 2019), derse karşı tutumları (Chao ve ark., 2015), öğrenci memnuniyeti ve güdülenmeleri (R. Yılmaz, 2017), etkin öğrenme (Hung, 2015), öğrenci algıları (Alghasab, 2020), yaratıcı düşünme (Al-Zahrani, 2015), teknoloji tutumu (Perçin, 2019), sınıf yaşamı algısı (Ayçiçek, 2018), öğrenme kaygısı (Göksu, 2018), bilişsel yük (Turan, 2015) gibi çeşitli kavramlar ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde yabancı dil derslerini TYÖ modeli ile yürütmenin öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ve başarı duyguları üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buna ek olarak TYÖ modeli ile yürütülen İngilizce derslerinin çalışmanın kapsamındaki bireysel özellikleri bütüncül olarak inceleyip arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu sebeple böyle bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2019 Aralık ayında ilk defa Çin’de ortaya çıkan ve tüm dünyada kısa sürede etkili olan Covid 19 virüsü (Samancı, 2020) birçok alanda ülkeleri tehdit etmiştir. Birçok ülke yayılımı en aza indirmek için bir çok alanda önlemler almaya başlamış ve çeşitli uygulamalara gitmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020). Bu uygulamalarda sosyal mesafenin en aza indirgenmesi temel varsayımından hareketle topluluk arz eden işyerleri, restoranlar, kafeler, bankalar gibi birçok yerde yeni uygulamalara gidilmiştir. Eğitim sistemlerinde öğrencilerin hem hastalık kapmalarını engellemek hem de virüsün yayılım hızını yavaşlatmak amacı ile okullar kapatılmış (Öztürk ve ark., 2020; Pınar ve Akgül, 2020) ve eğitim-öğretim faaliyetleri 2020 Mart ayında alınan bir karar ile uzaktan devam etmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020; YEĞİTEK, 2020). 2020-2021 eğitim öğretim yılında

kademeli olarak okulların açılması kararı alınmış ve uygulamaya konulmuş olsa da 19.11.2020 tarih ve 83203306-10.03-E.16964289 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kararnamesi ile 4 Ocak 2021 tarihine kadar tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesi kararlaştırılmıştır. Salgın sürecinde uzaktan eğitime geçilmiş olması eğitimde teknoloji kullanımına yönelik büyük bir farkındalık yaratmıştır. Gelecek dönemlerin neler getireceği tam olarak bilinmese de şu an için gerçekleştirilen bu süreçler uzaktan eğitim süreçlerinin ve dolayısıyla teknolojinin artık eğitim sisteminde yer bulacağını bir göstergesidir. Ters-yüz öğrenme ortamlarının da uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılabileceği düşüncesinden hareketle yapılacak olan çalışmanın uzaktan eğitim süreçlerinin niteliğinin incelenmesinde, öğrencilerin bu ortamlarda deneyimledikleri başarı duyguları, öğrenme sorumlulukları ve özyeterlik inançları ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin değerlendirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarına bu bileşenlerin etkisinin incelenmesinin değişen eğitim paradigmaları için bir ön değerlendirme olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple böyle bir çalışma ile hem alanyazına hem de gelecek eğitim süreçlerinin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın gelecek araştırmalar için özellikle TYÖ modeli bağlamında akademik başarı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme sorumluluğu, özyeterlik inancı ve başarı duygularının farklı öğrenme ortamlarında farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ile çalışılması için bir ön çalışma olacağı öngörülmektedir. Bunun yansira çalışmada ele alınan ana değişkenler arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi bağlamında ele alacak olan araştırmacılar için kuramsal bir yapı ortaya koyacağı öngörülmektedir.

1.10. Varsayımlar

Bu araştırmada deney sürecinde öğrencilerin okul dışında kendilerine verilen video ödevlerini izleyerek video ödevlerde yer alan etkileşimli soruları kendilerinin cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Bu çalışmanın ölçek geliştirme ve uyarlamaya ilişkin bulguları 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Sivas il merkezinde öğrenim görmekte olan

ortaöğretim öğrencilerinin ölçeklere gönüllü olarak verdikleri yanıtlara ve uzmanların görüşlerine dayanmaktadır.

- Araştırmanın deneysel uygulama sürecine ilişkin bulguları akademik başarılarını belirlemek için hazırlanmış olan İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanmış olan sorular ve konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için hazırlanan değerlendirme ölçekleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel uygulama sürecine ilişkin bulguları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde bir Anadolu lisesinde 9. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, başarı duyguları, öğrenme sorumluluğu, öğretmen-öğrenci ölçeğine ilişkin veriler, görüşme verileri ve öğrenme ürünleriyle sınırlıdır.
- Araştırma ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersinin “Bridging Culture”, “World Heritage” ve “Emergency and health problems” temaları ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları sadece araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Başarı Duyguları: Başarıya yönelik eylemler ve başarının sonuçları ile ilgili olan duygular (Pekrun, 2000, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007).

TYÖ Modeli: Yeni kavramların öğretimini içeren öğretmen tarafından oluşturulan materyallerin planlanan ders süresinin dışında görüntülediği ve dolayısıyla sınıfta daha fazla iş birliğine dayalı çabalar için öğretmene-öğrenciye zaman kazandırdığı yaygın öğretim yaklaşımı (Bishop ve Verleger, 2013; Cheng ve ark., 2019; Ramirez, 2017; Roehling, 2018; Yıldırım ve Kıray, 2016).

Öğrenme sorumluluğu: Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin kaliteli öğrenme çıktıları elde etmek için gerekli kararları vermesi, kendi öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenme çıktılarını izlemesi, değerlendirmesi ve gerekli önlemleri alması (Hill, 2002; Roper, 2007).

Öğretmen-öğrenci etkileşimi: Ders içi, okul ortamı veya okul dışında öğretmen-öğrenci arsanda gerçekleşen her türlü iletişim ve öğrenme süreçleri.

Özyeterlik inancı: Kişinin gerçekleştirmesi gereken bir görevi tüm süreçleri ile yapabileceğine ilişkin inancı (Bandura, 1977).

1.13. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde TYÖ ve özyeterlik inancı, akademik başarı, öğrenme sorumluluğu, öğretmen-öğrenci etkileşimi, başarı duyguları bağlamında gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası düzeydeki akademik çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmalar ele alınırken en yeniden eskiye doğru bir sıra izlenmiştir.

1.13.1. Ters yüz öğrenme modeli ve özyeterlik inancı ilişkili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelinin öğrencilerin özyeterlik inançlarına etkisine yönelik birçok farklı çalışmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Namaziandost ve Çakmak (2020) yabancı dil öğretiminde TYÖ modelinin uygulanmasının öğrencilerin özyeterlik inançları üzerine etkisini deneysel bir çalışma kapsamında incelemiş ve TYÖ modelinin uygulanmış olduğu deney grubu öğrencilerinin özyeterlik inançlarında anlamlı bir artış bulmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından ise bayan öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğunu bulmuşlardır.

Geleneksel TYÖ modeli ile takıma dayalı TYÖ modelinin kullanımının öğretmen adaylarının tutumları, öz yeterlikleri ve takım çalışması algıları üzerinde farklı etkileri olup olmadığını araştırmak amacı ile gerçekleştirilen bir çalışmada her iki TYÖ modelinin kullanılmasının araştırılan bireysel özellikler açısından olumlu yönde katkı sağladığı ortaya koyulmuştur (Jin ve Harp, 2020). Araştırmada takıma dayalı TYÖ modeli geleneksel modele göre daha etkili olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

Zheng ve ark. (2020) TYÖ modeline dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıf ortamında öğrencileri grup etkinliklerine dahil etmek için işbirliğine dayalı bir zihin haritalama stratejisini içeren bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar bu stratejinin öğrencilerin öz yeterliği, güdülenmesi ve akademik başarısı üzerinde zihin haritalarının öğrenciler tarafından kabulü üzerine yaptıkları pilot çalışmada incelenen değişkenler üzerinde olumlu sonuçlar elde etmişler ve bunun sonucunda araştırmacılar iki zihin haritalama stratejisinin (iş birliğine karşı bireysel) öğretim yöntemleriyle (TYÖ modeline karşı geleneksel) öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları iş birliğine dayalı bir zihin haritalama stratejisi ile TYÖ modelinin kombinasyonun öğrencilerin öğrenme başarısını ve öz yeterliğini önemli ölçüde

iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler işbirlikli zihin haritalamayı kabul etme ve kullanma konusunda daha çok olumlu tutum geliştirmişlerdir.

TYÖ modelinin öğrencilerin özyeterlik inançları ve tutumları üzerine etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada ise TYÖ modelinin kullanımının fen bilgisi öğretmen adaylarının hem özyeterlik inançları hem de tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin derse daha istekli katıldıkları, dersten keyif aldıkları belirtilmiştir (González-Gómez ve ark., 2019).

Teorik derslerin yanı sıra dans gibi uygulamaya yönelik derslerde de TYÖ modelinin uyguladığı alanyazında görülmektedir. Lin ve ark. (2019) TYÖ modelinin kullanımının öğrencilerin dans becerileri, öz yeterlikleri ve öğrenme doyumunu üzerindeki etkilerini araştırmak için 9 haftalık bir deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada bir deney grubu (bütünleştirilmiş mobil ekran değerlendirmesinin kullanıldığı TYÖ modeli), iki de kontrol grubundan (geleneksel TYÖ modeli ve geleneksel öğretim) oluşmaktadır. Araştırma sonuçları bütünleşmiş mobil ekran değerlendirmesi ve TYÖ modelinin uygulandığı öğrencilerin, geleneksel TYÖ modelinin uygulandığı ve geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilere göre daha iyi dans becerilerine sahip olduklarını göstermiştir. Özyeterlik açısından, geleneksel TYÖ modeli ile öğrenen öğrenciler, önerilen yaklaşım ve geleneksel öğretim ile öğrenenlerden daha iyi performans göstermiştir. Öğrenme tatmini açısından, geleneksel TYÖ modeli ile gerçekleştirilen öğrenme yaklaşımı geleneksel öğretime göre daha iyi performans göstermiştir.

İyitoğlu (2018) üniversite hazırlık öğrencileri ile gerçekleştirdiği doktora tezi çalışmasında TYÖ modelinin öğrencilerin genel İngilizce akademik başarıları, tutumları ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma karma gömülü desen ile tasarlanmıştır. Çalışmaya 41 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde deneysel çalışma gerçekleştirilmiş ve bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Nitel veriler ise deney grubunda yer alan 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını arttırmada ve bu başarının sürdürülmesinde, öğrencilerin tutum ve özyeterlik inançları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen nitel verilerin de nicel verileri destekleyici olduğu bulunmuştur.

Yurdagül (2018) TYÖ modelinin lisans öğrencilerinin bilgisayar programlama dersinde öz-yeterlik, derse katılım ve tutumları üzerindeki etkisine yönelik karma yöntem ile gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında öğrencilerin programlama özyeterlik inançlarında anlamlı bir artışın olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin derse bağlanmalarında, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Nitel görüşmelerden elde edilen veriler de modelin olumlu olduğunu, derse etkin katılımı arttırdığını, ders süresinin daha etkili olarak kullanıldığını, daha rahat ve özgür bir öğrenme ortamının oluşmasında önemli role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak araştırmacı araştırma bulgularının bu yaklaşımın günümüz öğrencilerinin çoğunun öğrenme stilleri için uygun olabileceğini gösterdiğini belirtmiştir.

Chuang ve ark. (2018) ters çevrilmiş bir sınıfta öğrenme çıktıları üzerinde etkisi olabilecek öğrenci güdülenmesi, İngilizce okuma özyeterlik ve epistemoloji inançları gibi bireysel özellikleri ortaya koymak amacı ile İngilizce dersi bağlamında gerçekleştirdikleri çalışmada yüksek düzeyde güdülenmeye sahip olan öğrencilerin TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerden üst düzeyde faydalandıklarını ortaya koymuştur. Ancak araştırma bulguları TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik özyeterlik inançlarında ve öğrenme performansları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Thai ve ark. (2017) harmanlanmış öğrenme, geleneksel öğrenme, e-öğrenme ortamına kıyasla TYÖ modelinin öğrenme performansı, öz-yeterlik inançları, içsel güdülenme ve algılanan esneklik üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla katılımcılar rastgele dört deney koşulundan birine atanmıştır. Araştırma sonuçları, TYÖ modelinin diğer öğrenme ortamlarına kıyasla öğrenme performansının daha üstün olduğunu göstermiştir. Ayrıca TYÖ modelinin öğrencilerin özyeterlik inançları ve içsel güdülenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahipken algılanan esneklik üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu bulguların TYÖ modelinin öğrencilerin öğrenme performanslarının artırılması konusunda umut verici bir yol olduğunu ifade etmişlerdir.

Hwag ve Lai ise (2017) TYÖ modelinin etkililiğini değerlendirmek amacı ile etkileşimli kitap kullanılarak gerçekleştirilen TYÖ modelini ve geleneksel video tabanlı TYÖ modelinin uygulanmasını ilkökul matematik dersinde kullanımını karşılaştırmışlardır. Bu amaçla çalışmada yarı deneysel desen kullanılmış ve deney grubu öğrencileri TYÖ modeli kapsamında etkileşimli e-kitap yaklaşımı kullanırken

kontrol grubu öğrencilerine video tabanlı TYÖ modeli uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar önerilen yaklaşımın hem öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik öz yeterliklerini hem de akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca kullanılan yaklaşımın düşük özyeterlik düzeyine sahip öğrencilerin yüksek özyeterlik öğrencilerine göre daha fazla fayda sağladığını ortaya koymuştur.

AlJaser (2017) TYÖ modelinin üniversitede öğrenimlerini sürdüren bayan öğrencilerin akademik başarıları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkinliğini ölçmeye yönelik olarak bir deney iki kontrol grubunun yer aldığı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar TYÖ modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının ve özyeterlik inançlarının kontrol gruplarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin başarı testinden aldıkları puan arttıkça özyeterlik inançlarının da arttığı görülmüştür.

Bir diğer çalışma ise TYÖ modelinin uygulanmasının hemşirelik bölümü lisans öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir (Y.-S. Lee ve Eun, 2016). Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları TYÖ modelinin, hemşirelik öğrencilerinin öz yeterliklerini, eleştirel düşünme eğilimlerini ve iletişim yeterliklerini anlamlı şekilde arttırdığını ortaya koymuştur.

Tawfik ve Lilly (2015) TYÖ modelinin uygulanmasının öğrencilerin matematiksel problem çözmelerini nasıl desteklediğinin anlaşılması üzerine psikolojik istatistik dersi için uygulanan TYÖ modelinin uygulanmasını niteliksel olarak araştırmışlardır. Araştırma sonunda karşılıklı öğrenme, kolaylaştırıcı olarak öğretmen ve öz-yeterlik ile ilgili temalar ortaya çıkmıştır. Öğrenciler TYÖ modelinin uygulanmasında sonra kendilerinde yüksek güdülenme ve özyeterlik inancının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin güdülenme ve özyeterlik inançlarındaki yükselişin eğitmen ve ders öncesi videoların olumlu algıları da dahil olmak üzere sayısız sebepten etkilenmiş olabileceğini belirtmişlerdir.

Kimi, Chun ve Choi (2014) TYÖ modeline dayalı olarak gerçekleştirdikleri öğrenme süreçlerinin öğrencilerin güdülenme ve özyeterlik inançları üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden müdahale deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel verileri toplamak amacı ile yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Nicel desende öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca nitel

olarak sınıf gözlemi, derinlemesine görüşmeler ve yarı yapılandırılmış anketler yoluyla toplanmıştır. Çalışma bir üniversitede fizyoloji dersi kapsamında dört haftalık bir süreç içinde 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda TYÖ modelinin öğrencilerin özyeterlik inançları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ancak güdülenme üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada nitel verilerden elde edilen bulgular TYÖ modelinin öğrencilerin derse etkin katılımlarında etkili olduğu, bu model sayesinde daha önce derste uykulu hissettiğini belirten öğrencilerin kendilerini daha dinamik bulduklarını ortaya koymuştur.

Alanyazında TYÖ modeli ile özyeterlik inançları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde genel olarak TYÖ modelinin farklı alanlardaki özyeterlik inançlarında anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

1.13.2. Ters yüz öğrenme modeli ve akademik başarı ilişkili araştırmalar

TYÖ modelinin öğrencilerin farklı alanlardaki akademik başarıları ile ilgili alanyazında birçok farklı çalışmanın olduğu görülmektedir. Örneğin Bin-Hady ve Hazaea (2021) Yemenli öğrencilerin TYÖ modeli ile gerçekleştirilen İngilizce telaffuzlarına yönelik akademik başarıları, tutumlarını araştırmışlar ve başarı ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hem akademik başarıları hem de İngilizce telaffuzuna yönelik tutumlarında olumlu yönde artış bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı ile tutumları arasında olumlu ve yüksek korelasyon olduğu ortaya koyulmuştur.

Al-Naabi (2020) İngilizce öğretiminde TYÖ modelinin işe koşulduğu öğrenme ortamının öğrencilerin dilbilgisi öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmak ve öğrencilerin ters çevrilmiş sınıftaki algılarını incelemek için yarı deneysel tek gruplu bir araştırma tasarımı kullanmıştır. Araştırmada 8 haftalık görev temelli dil öğretimine ek olarak sınıfta çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce dilbilgisini anlamaları ve kullanmaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin TYÖ modelinin kullanımına yönelik algılarının olumlu olduğu ortaya koyulmuştur.

Turan ve Akdağ-Çimen (2019) yabancı dil öğretimi alanında TYÖ yöntemine ilişkin çalışmaların eğilimlerini ve temel bulgularını incelemek amacı ile gerçekleştirdikleri araştırmada 2014 yılı ve sonrasında TYÖ modelinin araştırmacılar arasında popülerlik kazandığını, araştırmaların genelde yöntem olarak karma yöntem kullandıklarını ve yabancı dil öğretiminde çoğunlukla yazma ve konuşma becerileri üzerinde çalışmaların gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre TYÖ modelinin çoğunlukla olumlu etkiler gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Amiryousefi (2019) TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce konuşma, dinleme ve sınıf dışı öğrenme materyallerine katılım durumları üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları TYÖ modelinin kullanımını öğrenenlerinin İngilizce konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine ve sınıf dışındaki materyal ve etkinliklerle daha fazla ilgilenmelerine yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur.

Leis ve Brown (2018) daha önce TYÖ modelini deneyimlemiş ve model hakkında bilgisi olan bir öğretmen ile deneyimlememiş başka bir öğretmenin İngilizce yazma derslerinde bu modeli kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarında etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma sonuçları her iki grupta da öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinde anlamlı düzeyde olumlu bir artış olduğu görülmüştür. İki grup arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığı araştırılmış ve bu bağlamda deneyimi olan ile olmayan öğretmenin öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenin modelle olan deneyiminden bağımsız olarak, TYÖ modelinin daha verimli öğrenmeyi sağlayan ideal bir yol olduğu sonucuna varılmıştır.

Zhang (2018) işbirlikli öğrenmeye dayalı TYÖ modelinin temele alındığı bir öğretim etkinliğinin, öğretim memnuniyetini etkileyen faktörler, öğrenmeye etkin katılım ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçları iş birlikçi öğrenmeye dayalı TYÖ modelinin hem öğretmenler hem de öğrenciler için olumlu olduğu ve derslerin bu şekilde daha verimli geçtiğini ortaya koymuştur. Çalışma sonunda TYÖ modeline dayalı öğretimde, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iş birliğine dayalı öğrenme ve etkileşimli öğrenmenin, öğrencilerin psikolojik ve duygusal destek alabilmeleri, böylece öğrenmeye etkin olarak katılabilmeleri, bilgi oluşturabilmeleri ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için bir ortam yarattığı belirtilmiştir.

Santosa (2017) TYÖ modeli destekli sorgulamaya dayalı öğrenmenin uygulanmasından önce ve sonra öğrenci öğrenme çıktılarında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile karma yöntemle dayalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada İngilizcenin dört temel becerisinden biri olan yazma becerisi üzerine odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda üst düzey düşünme süreçlerini destekleyen öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını daha derin öğrenmeye yönlendirebildiği ve böylece düşük ve yüksek bilişsel yetenek arasındaki boşluğu en aza indirebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme gibi farklı öğrenme alanlarının etkili kullanımı, öğrenciler için gelişmiş etkileşim, iş birliği ve sürekli geri bildirim fırsatları sunarak, öğrenmeleri üzerinde derinlemesine düşüncelerine yardımcı olabileceği görülmüştür.

Chen ve ark. (2017) ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler için TYÖ modelinin faydalarını ortaya koymak amacı ile İngilizce deyimleri öğretiminde kapsamlı çevrimiçi yazılı ve sözlü iletişim içeren bütünsel bir sözlü eğitim kursu tasarlamışlar ve TYÖ modelini kursun temeline almışlardır. Çalışmalarında Wen'nin çıktı odaklı/girdiyi etkin kılan modelini kuramsal çerçeve olarak almışlardır. Bu kuram ikinci dil ediniminde dil çıktısının oynadığı önemli role vurgu yapmaktadır. Bu kurama göre, dil çıktısı İngilizce öğretiminin hem itici gücü hem de hedefidir. Bu hipotez, dil öğrenenlerin psikolojik ihtiyaçlarını, sosyal ihtiyaçlarını ve mevcut eğitimsel ihtiyaçlarını karşılar (Ren, 2017). Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçları TYÖ modeline dayalı çevrimiçi yazılı ve sözlü etkileşimi kullanmanın yalnızca katılımcıların güdülenmelerini arttırmakla kalmayıp, onları sınıfta deyimleri kullanmada daha etkin hale getirdiğini, öğrencilerin deyimleri öğrenmelerinde önemli katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Sezer (2017) teknoloji ile zenginleştirilmiş bir TYÖ modelinin uygulandığı öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme ve güdülenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmış, nicel bölümde öntest-sontest deneysel desen kullanılmış ve araştırma verileri nitel veriler ile güçlendirilmiştir. Araştırma Türkiye'deki bir devlet ortaokulunda fen bilgisi dersi dahilinde 2 hafta (üç ders saati) boyunca yürütülmüştür. Araştırma sonuçları deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre hem akademik başarı hem de güdülenme açısından daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Ahmad (2016) TYÖ sınıf modelinin Mısırlı EFL öğrencilerinin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile tek gruplu ön-son test deneysel desenden yararlanmıştır. Çalışma TYÖ modelini bağlamında üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

İçeriğin hazırlandığı ve katılımcıların ters çevrilmiş sınıf sürecine yönlendirildiği planlama aşaması, TYÖ modelinin uygulandığı sınıf öncesi, esnası ve sonrası bölümlerini içeren uygulama aşaması ve öğrenciler tarafından grup projelerinin sunulduğu ve değerlendirildiği değerlendirme aşaması. Araştırma bulguları TYÖ modelinin öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde arttırdığını ortaya koymuştur.

İş İngilizcesi yazma dersinde öğrenci yanıt sistemi destekli (ÖYS) TYÖ modelin etkililiğini belirlemek amacı ile Zhonggen ve Guifang karma yöntem ile tasarlanmış araştırma gerçekleştirmişlerdir (Zhonggen ve Guifang, 2016). Araştırmada nicel yöntem olarak öntest-sontest deneysel desenden yararlanılmıştır. Nitel boyut için katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda TYÖ modelinin işe koşulmasının geleneksel yönteme kıyasla öğrencilerin yazma dersleri akademik başarılarında anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca ÖYS destekli olarak TYÖ modeline dayalı işlenen derslerde öğrenci tatminin de üst düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Bhagat ve ark. (2016) ters çevrilmiş sınıf öğrenme ortamının öğrencinin öğrenme başarısı ve güdülenmesi üzerindeki etkinliğini incelemek ve yanı sıra, ters çevrilmiş sınıfların matematik kavramlarını öğrenmede farklı başarı seviyelerine sahip öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile öntest sontest yarı deneysel desen ile nicel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları TYÖ modeline dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve güdülenmelerinde önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

TYÖ modeli ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde birçok farklı alanda olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca yabancı dil eğitiminde öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma, dil bilgisi, okuma başarısı gibi farklı alanlarında da önemli etkisinin olduğu görülmüştür.

1.13.3. Ters yüz öğrenme modeli ve öğrenme sorumluluğu ile ilişkili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üzerinde TYÖ modelinin etkisini inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak doğrudan öğrenme sorumluluğu kavramı üzerinde olmasa da öğrencilerin sorumluluk almaları üzerine de çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu kapsamda İngilizce yazma derslerinde bilgisayar destekli dil öğretimi ile TYÖ modelinin güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve etkililiğini

ortaya çıkarmak amacı ile karma yöntem gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Ghufron ve Nurdianingsih, 2021) bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilen TYÖ modelinin öğrenci özerkliğini teşvik etme, öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirme, yüz yüze toplantılarda hedef dilde yazma ve girdi için daha fazla zaman sağlama, aktif öğrenmeyi teşvik etme, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almaları ve akran işbirliği gibi birçok farklı olumlu yönünün olduğu ortaya koyulmuştur. Ancak bu uygulamanın bazı olumsuz yönlerinin de olduğu, özellikle internet altyapısının problemli olduğu ya da internet paketinin olmaması durumunda problemler yaşandığı, güdülenmesi düşük öğrencilerin bu süreçte daha da geri planda kalabileceği ortaya koyulmuştur. Ek olarak bazı öğrencilerin TYÖ modelini tercih etmediklerini, normal sınıf ortamının kendileri için daha uygun olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Ghufron ve Nurdianingsih, 2021).

Bursa ve Cengeli Kose (2020) 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYÖ modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve sorumluluk düzeylerine etkisini incelemek amacı ile karma yöntem tasarımlarından biri olan gömülü deneysel tasarıma göre bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma bir deney bir de kontrol grubu olmak üzere iki farklı sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler; öğrenci sorumluluk ölçeği, başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları TYÖ modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve sorumluluk düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığını ortaya koymuştur. Bu artışta hem öğrenciler hem de öğretmen, TYÖ modeline uygun olarak gerçekleştirilen e-öğrenme uygulamalarının etkisini vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluklarının artırılması ve akademik başarılarının yükseltilmesi için TYÖ modelinin uygulanabileceği vurgulanmıştır.

Aprianto, Purwati ve Anam (2020) öğrencilerin özerk öğrenimini teşvik etmek için TYÖ modelinin uygulandığı bir sınıfta multimedya destekli öğrenmenin kullanımını araştırmışlardır. Çalışmada veriler gözlem, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda multimedya destekli öğrenmeyi kullanan ters çevrilmiş bir sınıfın, öğrencilerin özerk öğrenmelerini teşvik etmelerine yardımcı olduğunu, çünkü öğrencilerin herhangi bir gerilim olmadan bağımsız bir öğrenme atmosferiyle yaratıcılıklarını keşfetmekte özgür olduklarını göstermiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenmede kendi sorumluluklarını almada TYÖ modelinin etkili olduğunu göstermektedir.

Özaras Öz'ün (2019) TYÖ modelinin hemşirelik eğitiminde akademik başarıdaki rolünü incelediği doktora tezinde TYÖ modelinin öğrencilerin kendi başlarına öğrenme sorumluluklarını ve öğrenme deneyimlerini geliştirdiğini, modelin hemşirelik derslerine entegre edilebileceğini ve kavramları öğretmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler modelin kendilerine esneklik sağlaması konusunda olumlu görüş bildirirken, sistemsal altyapı sorunları konusunda da olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Zainuddin ve Perera (2019) öz belirleme kuramı çerçevesinde TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen dersler ile bu modelin kullanılmadığı dersler arasındaki farkları belirlemeye yönelik olarak karma yöntem ile desenledikleri çalışmalarında TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerdeki öğrencilerin öğrenme sonuçlarını kontrol edebildiklerini dolayısıyla öğrenme sorumluluklarını aldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları bu öğrencilerin daha iyi akran iletişimi ve özerk öğrenme becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir. TYÖ modelinin öğrencilerin içsel güdülenmesi üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğunu, kendilerini derslere göre daha iyi bir şekilde düzenlediklerini göstermiştir. Sonuç olarak TYÖ modeli kapsamında yürütülen derslerin öz belirleme kuramının temel psikolojik ihtiyaçlarını başarıyla oluşturduğunu gösterdiği vurgulanmıştır.

TYÖ modelinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır olma hali ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı ve TYÖ yönteminin öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazır olma hali ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi ve bunun olası sebeplerini bulmayı amaçlayan bir diğer çalışmada karma desenlerden açıklayıcı sıralı desenden yararlanılmıştır (Ceylaner ve Karakuş, 2018). Bulgular, deney grubu öğrencileri lehine öz-yönelimli öğrenme, hazırbulunuşluk ve İngilizce dersine yönelik tutumlar açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca nitel bulgular TYÖ modelinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeye hazır olmalarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak TYÖ modelinin, öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olmada etkili olduğu görülmüştür.

Chilingaryan ve Zvereva (2016) yabancı dil öğretiminde TYÖ modelinin potansiyelini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmacılar modelin ortaya çıkışından itibaren yapılan çalışmaları ele almışlar ve bu kapsamda modelin diğer yöntemlere kıyasla olumlu yönlerini incelemişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının öğretmen ve öğrenci

arasında geçen süreyi arttırdığını, TYÖ modelinin öğrencilerin sorumluluğunu, kendilerine olan güvenlerini, güdülenmelerini arttırdığını, öğrenciye özgü kişileştirilmiş bir yaklaşım kazandırdığını, öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerleme zamanlarını etkin olarak kullanabilme fırsatı sunduğunu, yaratıcılığı ve eleştirel düşünciyi arttırdığını, sınıf ortamını daha rahat ve samimi bir hale getirdiğini ve öğrencilerin sınıfta daha iyi konsantre olmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Genel olarak öğrenme sorumluluğu bağlamında TYÖ modelinin uygulanmasının incelendiği çalışmalar ele alındığında TYÖ modelinin öğrencilerin öğrenme sorumlulukları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

1.13.4. Ters yüz öğrenme modeli ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ilişkili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelinin uygulanmasının sınıf içi etkileşime yönelik olarak gerçekleştirilen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin, Sánchez ve ark. (2020) İspanyol Dili ve Edebiyatı dersinde oyunlaştırma ve TYÖ modelini birleştirerek, TYÖ modeline dayalı öğrenmenin etkinliğini analiz etmeyi amaçladıkları çalışmalarında nicel bir metodolojiye dayalı, tanımlayıcı ve korelasyonel tipte yarı deneysel bir tasarım ile araştırmalarını gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bir deney bir de kontrol grubu oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçları TYÖ modelinde uygulanan oyunlaştırmanın öğrencilerin güdülenmeleri, öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri etkileşimler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Alghasab (2020) İngilizce öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışma TYÖ modelinin etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yazma becerilerinin gelişimi için TYÖ modelinin pedagojik faydalarını, öğrencilerin deneyimlerini ve algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının genel olarak TYÖ modeline ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını, TYÖ modeline dayalı yürütülen derslerin öğrencilere daha etkili bir öğrenme fırsatı sunduğunu, öğrencilerin güdülenmesini ve etkileşimlerini arttırdığını, esnek bir öğretim ortamı sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yarı yapılandırılmış görüşmelerinden elde edilen ek bulgular, öğrencilerin etkileşimi üzerinde potansiyel olarak olumsuz etkisi olan bir dizi sosyokültürel ve bağlamsal faktörü ortaya çıkarmıştır.

Aydemir (2019) TYÖ modelinin uygulandığı bir sınıfta İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma ve yazma becerileri, sınıf etkileşimi, öz düzenlemeli öğrenme

üzerindeki etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında yarı deneysel karma desenden yararlanmıştır. Araştırma sonuçları TYÖ modelinin uygulanmasının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahipken okuma ve öz düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Ancak araştırma sonucunda hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından TYÖ modelinin okuma ve yazma başarısı üzerinde etkili olduğu algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenme ve sınıf etkileşimi için öğretmen ve öğrencilerin TYÖ modelini faydalı olarak algıladıklarını da göstermiştir.

Mohammadi ve ark. (2019) TYÖ modeline dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce derslerinde 11. sınıf öğrencilerin akademik başarıları ve öğrencilerin iletişim kurma istekleri üzerine etkisini araştırmak üzere deneysel tasarım kullandıkları çalışmalarında iki deney iki de kontrol grubu oluşturmuşlardır. Deney grubu öğrencilere sosyal medya üzerinden derse ilişkin videolar yüklemişler ve öğrencilerin bu videolara erişimleri sağlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel yöntem ile İngilizce dersleri işlenmiştir. Araştırmada her iki kontrol ve deney grubu öğrencilerine her derste işbirlikli etkinlikler, ders kitabı alıştırmalarını yaptırma, yorum yapma ve yenilikçi sunma gibi çeşitli öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek öğrenme performansı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca iletişim kurmaya istekli olma açısından da deney grubu öğrencilerinin lehine bir fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ortaöğretim ortamında TYÖ modeli ile gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin akademik başarıları ve etkileşimleri açısından olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Blau ve Shamir-Inbal (2017) geleneksel TYÖ modelinin uygulandığı sınıflarda içeriklerin öğrenilmesinin genellikle videoları izlemek aracılığı ile gerçekleştiğini belirterek çalışmalarında yeni bir TYÖ modeline dayalı öğrenme tasarlamışlardır. Araştırmacılar modele akran değerlendirmesi ve gömülü değerlendirme rollerini kabul eden bileşenler eklemişlerdir. Ayrıca etkin, bireysel ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek amacı ile teknoloji ve dijital araçların sınıf içi ve dışı ortamlarda kullanılmasını sağlamışlardır. Araştırmada eşzamanlı ve eş zamansız dersler de dahil olmak üzere harmanlanmış bir akademik kursta yürütülen çalışmalar nitel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin ders öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleşen etkinliklerde hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda etkin olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öne sürülen çalışmanın akranlar arasında kapsamlı

ve bağımsız bir şekilde öğrenmeyi, sürekli etkileşimi ve iş birliğine dayalı etkileşimleri teşvik ettiği belirtilmiştir. Yeni düzenlenmiş olan bu modelin hem yüz-yüze hem hibrit hem de tamamen uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanabileceği belirtilmiştir.

Nguyen ve ark. (2016) öğrencilerin TYÖ modeline kapsamında yürütülen derslere ilişkin görüşlerini almak amacı ile 28 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapmış ve onların bakış açılarından TYÖ modelini kavramsallaştırmışlardır. Araştırma hazırlık, etkileşim ve sonuçlar olmak üzere tersine öğretimi anlama açısından üç boyut olduğunu öne sürmüştür. Araştırmada etkileşim açısından sınıftaki öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi alışverişi ilişkisini ve diyalogu tanımlamaktadır. Bu boyut, yöntemi geleneksel ders-ev ödevi yönteminden ayırdığı için önemli bir ters öğretim unsurudur. Çünkü etkileşim sadece sınıf ortamında değil ders öncesi ve sonrasında da devam edebilmektedir.

TYÖ modelinin uygulanmasının öğrencilerin modele ilişkin algıları ve akademik başarıları üzerine etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışma İspanyada ilköğretim öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri ile genel bilim dersi kapsamında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir (González-Gómez ve ark., 2016). Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubunda TYÖ modeli kapsamında öğrencilere okuma ve video materyalleri ders öncesinde sağlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca çoğu öğrenci, dersleri duraklatma, geri sarma ve gözden geçirme seçeneğinin olmasının yanı sıra bireyselleştirilmiş öğrenim olanağının ve öğretmene erişimin artması konusunda TYÖ modeline ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Öğrenciler ders dışında da öğretmen ile etkileşim kurabilmenin olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Clark (2015) eylem araştırması yöntemini kullanarak TYÖ modelinin uygulanması yoluyla orta öğretim matematik sınıfında öğrenci katılımını ve akademik başarıyı arttırmayı amaçlamış ve TYÖ modeli ile yürütülen dersler ile geleneksel derslerde yer alan öğrenci etkileşimini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda hem nitel hem de nicel araştırma sonuçları öğrencilerin derse katılımlarında ve etkileşimlerinde TYÖ modelinin anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler zaman kullanımı, öğretimin kalitesi açısından TYÖ modelini olumlu olarak görmüşlerdir. Ancak akademik başarı açısından anlamlı bir etki görülmemiştir.

Sherbino, Chan ve Schiff (2013) tıp eğitimi için geleneksel sınıf ortamına alternatif olarak TYÖ modelini öneren bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma kapsamında TYÖ modelinin öğretim üyelerine öğrencileri bilgileri analiz ve sentezleme gibi üst düzey öğrenmeye dahil etmek için basit, kullanımı kolay bir yöntem olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu yöntem sayesinde tekrarlayan ana derslerin verimsiz ve olmasına ve sürekli olarak derslerin tekrarlanmasına artık gerek kalmadığını, TYÖ modelinin etkili bir öğretim yöntemi olduğunu, öğrencilerin bu model sayesinde yüksek düzeyde öğrenmeye ve öğretmenlerle etkileşime girebildiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin de kendi uzmanlıklarını bu sayede en iyi şekilde paylaşabildiğini belirtmişlerdir.

Nolan ve Washington (2013) öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin TYÖ modelinin kullanılması ile arttığını, bunun sebebinin ise bire bir öğretim süresinin artması ve öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkilerin iyileşmesi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun da öğrencilerin olumlu davranış geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak incelendiğinde TYÖ modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinden olumlu etkilerinin olduğu birçok öncül çalışmada görülmüştür. Yabancı dil öğrenme özelinde de ele alındığında benzer şekilde TYÖ modelinin İngilizcenin dört temel bileşeni alanında akademik başarıda olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

1.13.5. Ters yüz öğrenme modeli ve başarı duyguları ilişkili araştırmalar

TYÖ modelinin uygulanması ve öğrencilerin bu ortamlarda deneyimledikleri farklı başarı duygularına ilişkin alanyazın incelendiğinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmalarda doğrudan başarı duyguları ifadesi geçmese de öğrencilerin deneyimledikleri keyif, kaygı, sıkılma ve rahatlama gibi duyguların yaşandığı görülmüştür. Örneğin Yang ve Chen (2020) ilkökul öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde TYÖ modelinin kullanılmasının İngilizce sesli harflerin öğretiminde etkisini araştırmak üzere yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar katılımcı öğrencilerin ve öğretmenlerin ters çevrilmiş sınıf yaklaşımına yönelik algılarını, öğrencilerin öğrenimlerine daha fazla ilgi duymalarını sağlayacak bir yaklaşım olup olmayacağını ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirip geliştiremeyeceğini bulmayı amaçladılar. Araştırma sonuçları TYÖ modelinin kullanımının öğrenmeyi eğlenceli hale

getirdiğini, öğrencilerin olumlu duygular geliştirdiğini ve bunun sebebinin TYÖ modelinin olumlu yönlerinden kaynaklandığını, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeleri ve yönetebilmelerini sağladığını ve böylece öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

TYÖ modelinin İngilizce konuşma performansı ve kaygısı üzerine etkisinin incelendiği Chen ve Hwang (2020) tarafından gerçekleştirilen “Kavram haritası tabanlı ters çevrilmiş öğrenme yaklaşımının EFL öğrencilerinin İngilizce konuşma performansı, eleştirel düşünme farkındalığı ve konuşma kaygısı üzerindeki etkileri” isimli araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuş ve ön test sonuçlarına göre iki grubun da araştırılan değişkenler açısından homojen olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları kavram haritalamanın İngilizce konuşma performansı ve eleştirel düşünme farkındalığı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve konuşma kaygılarını azaltabileceğini göstermiştir. Ayrıca kavram haritalama temelinde gerçekleştirilen TYÖ modelinin öğrenme performansı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki istatistiksel olarak ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde ve akademi başarılarının arttırılmasında TYÖ modeli ile kavram haritalarının oluşturulmasının etkili olabileceğini ortaya koymuştur.

Solimani ve ark. (2019) TYÖ modeli ve Unplugged Classroom Modelinin (sınıf içi diyaloglara dayalı, öğrencinin etkin olduğu, kitaplardan ziyade öğrencin daha çok konuşmalara katılmasını mümkün kılan ve öğrenmenin daha çok ihtiyaçlara dayalı olarak ortaya çıkmasını savunan yabancı dil öğretim yöntemi (Solimani ve ark., 2019) İngilizce derslerinde uygulanmasının öğrencilerin sözlü yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile bir çalışma gerçekleştirilmişlerdir. 4 haftalık deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin akademik performansları karma yöntem ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde öntest-son test deneysel desen, nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki yöntemin de öğrencilerin İngilizce konuşmaları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak öğrenciler ayrıca her iki yöntemin de öğrencilerin problem çözme yetkinlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve uygulamalardan keyif aldıklarını göstermiştir (Solimani ve ark., 2019).

Haghighi ve ark. (2019) TYÖ modelinin işe koşulduğu bir sınıfta İngilizce öğrenenlerinin pragmatik yetkinliğini artırma üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan

bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları TYÖ modelinin uygulandığı öğrencilerin ders içerikleri ile daha fazla ilgilendiklerini ve kontrol gruptaki öğrencilere kıyasla önemli ölçüde yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu uygulama ile yapılan derslerden keyif aldıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin TYÖ modeli kapsamında işlenmiş olan İngilizce yazma dersleriyle ilgi algılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırma (Fauzan ve Ngabut, 2018) sonucuna göre öğrencilerin TYÖ modeli ile ders işlemeyi genel olarak olumlu buldukları, yöntemin sıkıcılık ve monotonluktan uzak bir ortam sağladığını ortaya koymuştur. Öğrenciler bu yöntem sayesinde çalışma zamanını kendilerine göre ayarlayabildiklerini ve canları istediği zaman çalışabildiklerini ve bunun keyif verici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrenciler kendi öğrenme stillerine göre dersleri işlediklerini, farklı uygulamalara ayak uydurmak zorunda kalmadıklarını ve bu sayede hem kendi zamanlarına göre dersi işleme fırsatı bulduklarını hem de derslere daha fazla odaklanabildiklerini belirtmişlerdir.

Lee ve Wallace (2018) İngilizce derslerinde TYÖ modelinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, İngilizce dersini nasıl algıladıkları ve öğrencilerin TYÖ modeli ile işlenen derslerdeki derse bağlanma durumlarını incelemek amacı ile gerçekleştirdikleri çalışmada yöntem olarak eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma bulguları TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarında etkili olduğu, öğrencilerin büyük bir bölümünün dersten keyif aldıklarını, öğrencilerin derse daha fazla bağlandıklarını ortaya koymuştur.

Ekmekci (2017) TYÖ modeline dayalı olarak gerçekleştirilen, öğrenciler tarafından genelde sıkıcı, karmaşık ve zor olarak algılanan İngilizce yazma becerisi öğretimi üzerindeki etkisini geleneksel yüz-yüze eğitim ile karşılaştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel bölümde öntest-sontest gerçek deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrencilerin TYÖ modeline yönelik olarak olumlu tutum geliştirdiklerini ve ayrıca öğrencilerin uygulamadan keyif aldıklarını göstermiştir.

Zainuddin (2017) Endonezya'daki bir üniversitede birinci sınıf öğrencilerinin TYÖ modelini kullanarak gerçekleştirilen İngilizce derslerindeki akademik başarılarını ve onların deneyimlerini belirlemek üzere bir durum çalışması yapmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce derslerine gelmeden önce öğrenmeye yönelik olarak güdülenmelerinin arttığını ve derslerde akranlar arası etkileşimin arttığını ortaya koymuştur. Çalışma bulguları ayrıca genel olarak bu modelin kullanılmasının öğrenciler için olumlu olduğunu ve öğrenme çıktılarının bu vesile ile arttırdığını ortaya koymuştur.

Webb ve Doman (2016) TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce derslerinin öğrencilerin dilbilgisi öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemek üzere ön test son test yarı deneysel karma yöntem tasarımı kullanmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını kullanmadaki rahatlıklarını ve güvenlerini, yanı sıra dilbilgisi seviyelerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada verileri çeşitlendirmek amacı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma açısından rahatlamalarında benzerlik göstermelerine rağmen akademik başarı olarak sadece deney grubu öğrencilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Dove ve Dove (2015) ilköğretim öğretmen adaylarına zorunlu olarak verilen matematik dersini öğretmek için TYÖ modelinin kullanılmasının, öğretmen adaylarının ders içindeki matematik kaygıları ve başarı düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. MARS-R kaygı ölçeği kullanılmış ve öğrencilerin kurs öncesi ve sonrası kaygıları ve akademik başarıları ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre hem kontrol hem de deney grubu öğretmen adaylarının matematik kaygılarında düşüş gözlenmiştir. Ancak deney grubu öğretmen adaylarının akademik başarıları kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kurs sonrası matematik kaygı anketinin ve genel ders notlarının korelasyonel analizleri kontrol grubu için anlamlı bir negatif ilişki gösterirken, ters çevrilmiş sınıf için herhangi bir korelasyonel ilişki bulunamamıştır. Dolayısıyla TYÖ modelinin anlamlı derecede olmamasına rağmen kaygı üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

1.13.6. Sonuç

Bu bölümde TYÖ modeli ve öğrencilerin farklı alanlardaki akademik başarıları, özyeterlik inançları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, başarı duyguları ve öğrenme sorumluluğu ile ilişkili alanyazında var olan hem ulusal hem de uluslararası öncül çalışmalar ele alınmıştır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde TYÖ modelinin ilişkili

değişkenler üzerinde genel olarak olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak bu değişkenler yapılan çalışmalarda genel olarak ayrı ayrı ele alınmış, tek seferde İngilizce dersi bağlamında TYÖ modelinin bu değişkenler üzerindeki etkisini bütüncül olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

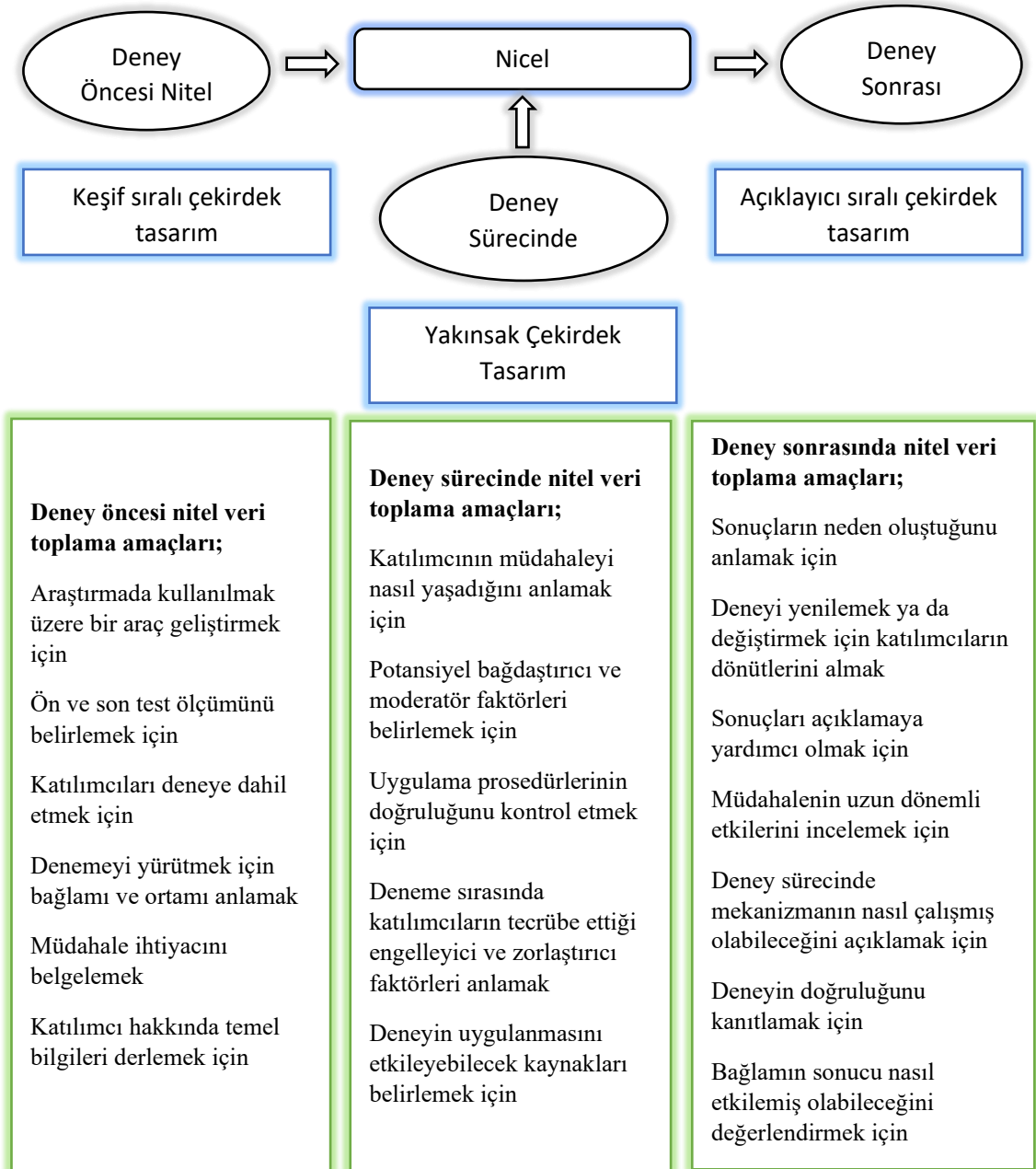
2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine ve akademik başarılarına etkisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada karma yöntemden yararlanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırma problemini anlamak için tek bir çalışmada veya bir dizi çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemler ile veri toplamak, analiz etmek ve "karıştırmak" için bir prosedürdür (Creswell, 2014). Bu araştırmanın temel varsayımı hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanımının, araştırma problemi ve sorununun her iki yönüne göre daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell, 2012, 2014). Bu çalışmada ise ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine ve akademik başarılarına etkisinin değerlendirilmesi amacı ile karma desenlerden müdahale deseninden faydalanılmıştır. Karma yöntem müdahale tasarımı, araştırmacının hem nicel hem de nitel verileri toplayıp analiz etmesini ve bilgileri bir deney veya müdahale denemesinde bütünleştirilmesini içerir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu desen gelişmiş karma araştırma deseni olarak kabul edilmektedir. Çünkü temel yönetime müdahaleli deneme olarak fazladan bir süreç eklenmiştir (Creswell, 2017). Bu modelde araştırmacı deneysel desene nitel veri toplamayı da ekler. Nitel veriler deney öncesinde, deney sırasında veya deney sonrasında toplanabilir. Böylece nitel veriler, deneysel ön ve son test veri toplamasına gömülü ikincil bir veri kaynağı haline gelir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu araştırmada bu desenin seçilmesinin temel varsayımı deneysel olarak yapılan çalışmanın sonuçlarını katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasındaki bakış açılarını birleştirerek ve araştırmacı gözünden de süreci görerek sonuçları daha anlamlı hale getirmektir.

Bu tasarımda, nitel verilerin eklenmesinin nedenleri hakkında açık olmak önemlidir. Nitel veri toplama, araştırmacının kullanabileceği kaynaklara bağlı olarak zaman içinde tek bir noktada veya birden çok noktada gerçekleşebilir (Creswell ve Creswell, 2018). Örneğin deney öncesinde gerçekleştirilecek olan müdahalenin tasarım sürecine yardımcı olmak amacı ile deney sırasında sürece katılan bireylerin

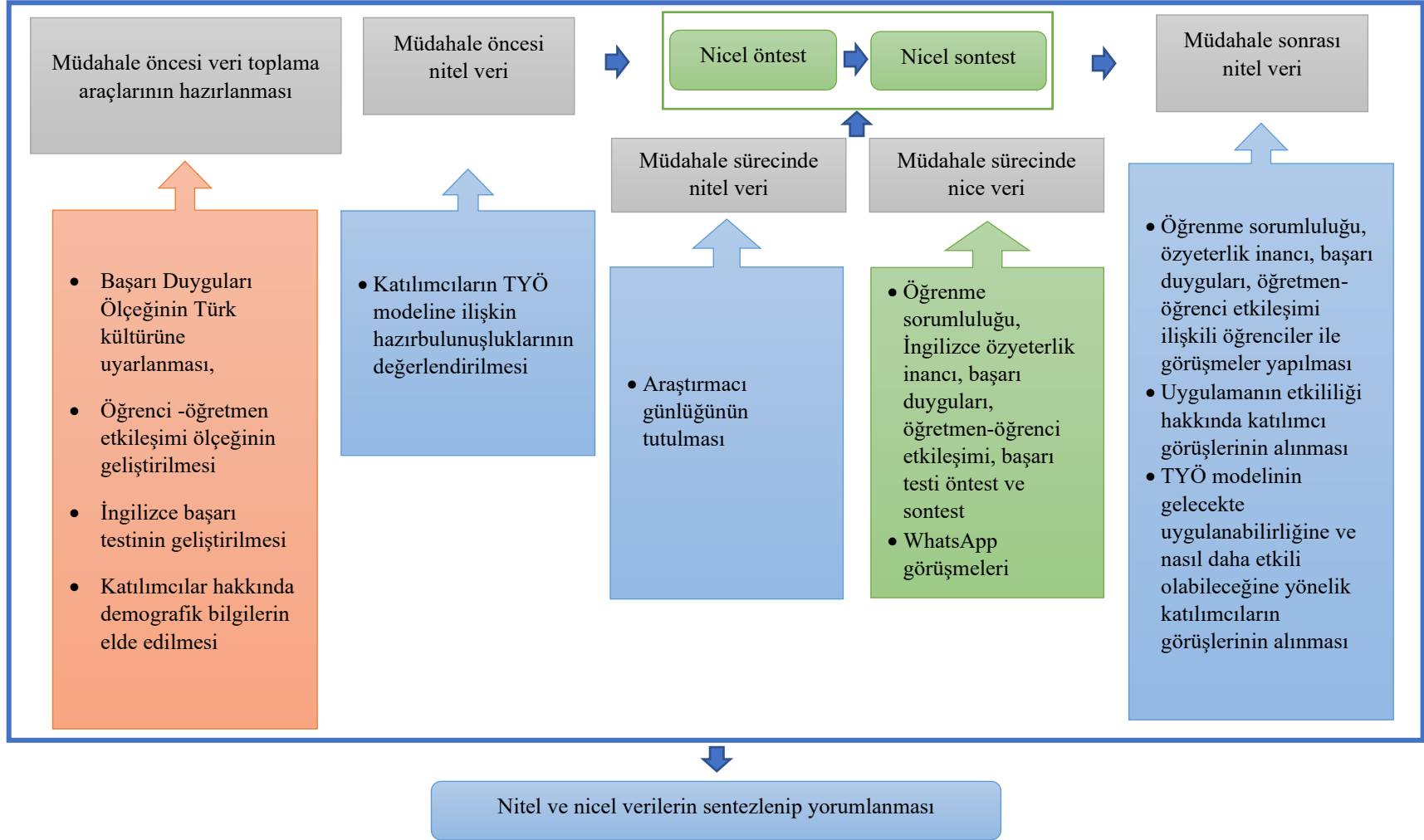
deneyimlerine ilişkin bir bakış geliştirilmesi için ve deney sonrasında ise toplanan nicel verilerin derinlemesine açıklanmasına katkıda bulunmak için nitel verilerden yararlanılabilmektedir (Creswell, 2017). Creswell ve Creswell (2018) müdahale karma deseni ve her bir bölümde yapılması gerekenleri genel olarak Şekil 2.1'deki gibi görselleştirmiştir:



Şekil 2.1. Karma metot müdahale deseni (Creswell & Creswell, 2018)

Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere müdahale deseninde deney öncesi nitel veriler çoğunlukla çalışmada kullanılacak olan aracın geliştirilmesi, ön-son test ölçümünü belirlemek, deneyin yürütüleceği bağlamın ve ortamın belirlenmesi gibi amaçlar ile gerçekleştirilir. Ayrıca örneklem grubunun çalışmaya dahil edilmesi, müdahaleyi gerçekleştirme sebebinin ortaya konulması ve katılımcılar hakkında genel olarak bilgilerin derlenmesi için nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Deney sürecinde ise çoğunlukla katılımcıların deney sırasındaki tecrübelerini ortaya koymak, uygulamanın geçerlik ve güvenilirliğini kontrol etmek, uygulama sürecinde katılımcıların yaşadıkları problemleri ortaya koymak ve deneyi etkileyebilecek faktörleri belirlemek amacı ile gerçekleştirilir. Deney sonrasında gerçekleştirilen nitel veri toplama süreçleri ise genel olarak ortaya çıkan sonuçları daha derinlemesine analiz etmek, müdahalenin uzun dönemli etkilerini belirlemek, deneyin geçerliğini ve güvenilirliğini kanıtlamak, bağlamın sonucu nasıl etkilediğini ortaya koymak şeklindedir. Ayrıca daha sonra yapılacak olan araştırmalara yön verebilmek amacı ile uygulama hakkında katılımcıların olumlu ya da olumsuz görüşlerini almak amacı ile de nitel veri toplama süreçleri işe koşulmaktadır.

Bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından müdahale deseni kullanılmıştır. Araştırma yöntemi Şekil 2.2'de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Çalışmada kullanılan yöntem

Şekil 2.2. incelendiğinde genel olarak çalışmanın nasıl gerçekleştirileceği, hangi süreçte hangi verilerin toplanacağını belirttiği görülmektedir. Bu kapsamda müdahale öncesinde ölçme araçlarının hazırlanacağı, katılımcılar hakkında hem demografik bilgilerin hem de çalışma için hazırbulunuşluklarının değerlendirileceği görülmektedir. Müdahale öncesi ve sonrasında çalışmanın ilgili değişkenleri ile ilişkili öntest-sontest gerçekleştirileceği ve nitel olarak ise araştırmacı günlüğünün tutulacağı belirtilmiştir. Çalışma sonrasında ise çalışmanın ilişkili değişkenlerine yönelik görüşmeler gerçekleştirileceği anlaşılmaktadır.

Genel olarak araştırmada müdahale öncesinde öncelikle Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu Türk kültürüne uyarlanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını ölçmek amacı ile başarı testi geliştirilmiştir.

Çalışmada ayrıca öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğini ortaya koyabilmek amacı ile bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla alanyazın incelenmiş ve sınıf iklimi (Gezer ve Şahin, 2017; Sağkal ve ark., 2015), öğretmen-öğrenci ilişkileri (Pianta, 2001; Şahin, 2014), sınıf içi etkili iletişim becerileri algısı (Gülbahar ve Aksungur, 2018), sınıf içi iletişim düzeyi belirleme ölçeği (Bayraktutan, 2008) gibi farklı ölçeklerin bulunduğu görülmüştür. Ancak öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğini belirlemeye yönelik ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere uygulanabilecek bir ölçeğin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini belirlemek amacı ile bir ölçek geliştirme çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca katılımcılar hakkında genel bilgi (sosyo-ekonomik durumu, bilgi iletişim teknolojilerine yönelik görüşleri, teknolojik altyapıları, internet erişimleri, teknolojik araçlar ile günlük harcadıkları zaman, İngilizce dersine karşı bakış açıları) sahibi olmak amacı ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Müdahale öncesinde öğrencilerin TYÖ modeline ilişkin hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi amacı ile Hao (2016) tarafından geliştirilen ve Durak tarafından (Durak, 2017) Türk kültürüne uyarlanan “Ortaokul Öğrencileri için Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme, teknoloji kullanabilme yetkinliği, öğrenme için motivasyonları, öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi TYÖ modelinin uygulanması için ön koşul niteliğinde olan hazırbulunuşluk durumlarına ilişkin odak grup görüşmesi yapılmıştır.

DeneySEL süreç içerisinde ayrıca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı bu kapsamda tecrübelerini, öğrenciler ile okul ve sınıf içi veya okul dışında

gerçekleştirildikleri etkileşimleri, öğrencilerin genel olarak düşüncelerini, yaşadıkları sıkıntıları ya da tecrübe ettikleri olumlu durumları not etmiştir. Bu sadece süreç ile ilişkili olarak doğrudan nitel veri toplamak amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğü yazarken araştırmacı 10 hafta boyunca her bir gün için deneyimlerini aktarmıştır.

Araştırmada nicel verileri toplamak için tek gruplu öntest-sontest deneysel desenden yararlanılmıştır. Bu desende gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımlı değişken uygulanır. Deney öncesi ve deney sonrasında ölçümler yapılır (Büyüköztürk ve ark., 2013). Araştırmanın nicel bölümünde tek gruplu deneysel desenin seçilmesinin sebebi araştırma kapsamında ele alınan özyeterlik inancı, öğrenme sorumluluğu, başarı duyguları, öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi çeşitli değişkenler bakımından birbirine eş iki veya daha fazla çalışma grubunun oluşturulması sürecinde doğabilecek sıkıntılardan kaçınmak olarak açıklanabilir.

Buna göre bu yapıda bağımsız değişken TYÖ Modelinin İngilizce derslerinde kullanılması, bağımlı değişkenler ise İngilizce özyeterlik inancı, öğrenme sorumluluğu, başarı duyguları, öğretmen-öğrenci etkileşimi şeklindedir. Öğrencilerin özyeterlik inançları öğrenme sorumluluğu, başarı duyguları, öğretmen-öğrenci etkileşimini ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında nicel veri toplama süreçleri işe koşulmuştur. Araştırmanın nicel veri toplama süreci Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Tek gruplu öntest-sontest deneysel desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O ₁	X	O ₂
	-İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği	8 haftalık TYÖ Modelinin İngilizce öğretim süreçlerinde işe koşulması	-İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği
	-Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği		-Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği
	-Başarı Duyguları Ölçeği		-Başarı Duyguları Ölçeği
	-Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği		-Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği
	(Bağımlı Değişken)		(Bağımlı Değişken)

Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek için deneysel süreç içerisinde öğrencilere sunulan etkileşimli video ödevlerdeki etkileşimli sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar ele alınmıştır. Öğrencilerin bu çalışmaları kendilerine verilen süre içerisinde herhangi bir kontrol mekanizması olmaksızın evlerinde yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri puanlardır. Veri zenginliği açısından katkı

sağlayacağı düşüncesi ile öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili bulgulara da yer verilmesine karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen deneysel süreç sonrasında nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veri toplama süreçlerinden de yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin TYÖ modeli ile İngilizce derslerini yürütme ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme insanlar ve kendileri ile ilişkili durumları anlamaya çalışmak için sözlü iletişim ile yapılan bir veri toplama tekniğidir (Gürbüz ve Şahin, 1999). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde de benzer şekilde belirlenmiş bir konuda katılımcılardan derinlemesine bilgi almak amaçlanmaktadır. Bu yöntemde görüşmenin süresi ve anahtar sorular ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda öğrencilerin uygulama sonunda kendi öğrenme sorumlulukları, başarı duyguları, öğrenci-öğretmen arası etkileşim ve özyeterlik inançları, uygulamanın etkililiği, TYÖ modelinin gelecekte uygulanabilirliği ve uygulamanın nasıl daha etkili olabileceğine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Deneysel Sürece Katılan Çalışma Grubu

Araştırma Sivas il merkezinde yer alan Şehit Furkan Peker Anadolu lisesindeki 9. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Okul seçiminde ulaşım ve uygulama kolaylığı; yanı sıra sosyo-ekonomik açıdan orta düzeyde bulunması ölçütleri dikkate alınmıştır. Okul LGS (Lise giriş sınavı) sınavı ile öğrenci alan bir okul değildir. Adrese dayalı sistem ile öğrenci kabul eden bu okula alınan öğrenciler ortaokul diploma notları ve yaşadıkları mahalle dikkate alınarak bu okula yerleşmişlerdir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okula kaydı yapılan öğrencilerin ortaokul diploma notları 89,1 ile 99,2 arasında değişmektedir. Toplam 5 adet 9. sınıf bulunmaktadır. 9. sınıflarda toplam 164 öğrenci vardır ve her bir sınıftaki öğrenci sayısı 32-34 arasındadır. Öğrenciler sınıflara dağıtılırken seçkisiz olarak atanmışlardır. Bu sebeple çalışma grubu seçilirken bu oluşturulan beş sınıftan birisi seçkisiz olarak rastgele belirlenmiştir. Okulda toplam 52 öğretmen, 724 öğrenci bulunmaktadır. Toplam 25 derslik bulunan okulda bir kütüphane, bir konferans salonu, bir kimya laboratuvarı, bir spor salonu, bir resim, bir de müzik sınıfı vardır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaşları ile ilişkili veriler Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Çalışma grubuna ait demografik bilgiler*

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	14	43.75
	Erkek	18	56.25
Toplam		32	
Yaş	14	26	81.25
	15	6	17.75
Toplam		32	

Tablo 2.2.'de de görüldüğü gibi odak grup görüşmesine katılan öğrenci sayısı 32'dir. Öğrencilerin 14'ü kadın, 18'i erkektir. Öğrencilerin 26'sı 14 yaşında 6'sı 15 yaşındadır.

Çalışma sonunda öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak üzere gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler ise Tablo 2.3'te sunulmaktadır.

Tablo 2.3. *Nitel görüşmelere katılan öğrencilere yönelik demografik bilgiler*

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	7	46.6
	Erkek	8	54.4
Yaş	14	12	79.9
	15	3	20.1

Tablo 2.3.'te de görüldüğü gibi çalışma sonunda gerçekleştirilen nitel görüşmelere toplam 15 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 7'si kadın, 8'i erkektir.

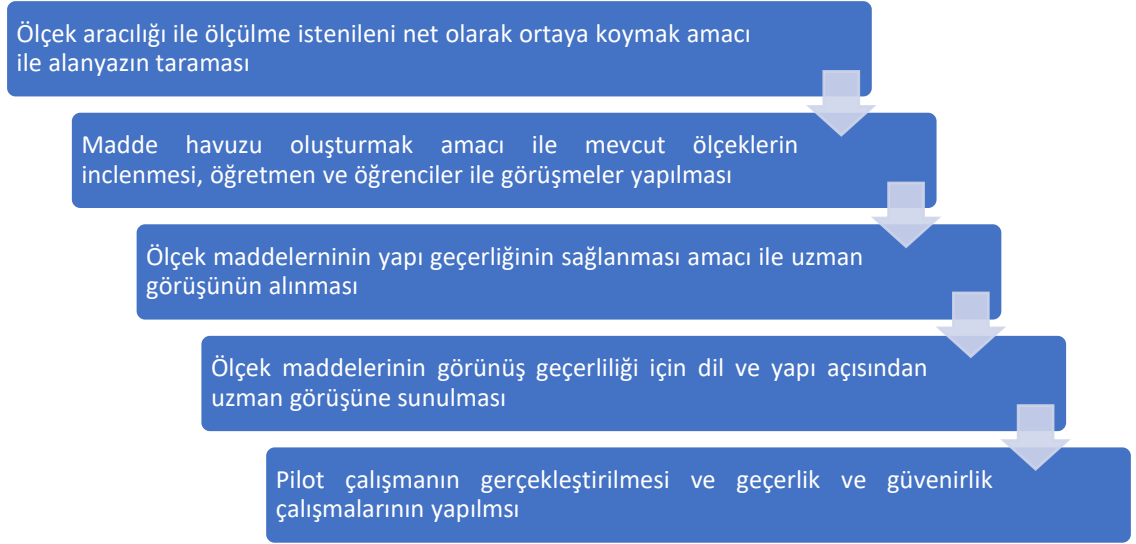
Çalışma sürecinde bir öğrenci okuldan ayrılmıştır. Ayrıca bir öğrenci bireyselleştirilmiş eğitim programı dahilinde olduğu için çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu sebeple deneysel sürece katılım gösteren ve öntest-sontest puanları değerlendirilen öğrenci sayısı 30'dur. Bununla birlikte, çalışmaya bireyselleştirilmiş eğitim programı dahilinde olan öğrenci katılmış, ancak kendisinden elde edilen veriler çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçları, bu araçlara ilişkin gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

2.3.1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği

TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimlerini belirlemek üzere bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı geliştirirken beş aşamalı bir süreç kullanılmıştır (DeVellis, 2016). Bu aşamalar aşağıdaki gibi görselleştirilmiştir (Şekil 2.3).



Şekil 2.3. Ölçek geliştirme çalışmasında izlenecek yol haritası

Şekil 2.3.'te de görüldüğü üzere ölçek geliştirme 6 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, ölçeğin yapı geçerliği için uzman görüşünün alınması, görünüş geçerliği için uzman görüşünün alınması ve pilot çalışmanın yapılması şeklindedir.

2.3.1.1. Alanyazın taraması

Şekil 2.3.'te görüldüğü üzere ilk adım, ölçek geliştirmenin kritik ve temel bir parçası olarak gösterilen ölçek aracılığıyla neyin ölçüleceğini net bir şekilde belirlemektir. Bu süreçte ilk aşamada gerçekleştirilen alanyazın taraması ölçeğin asıl yapısının tanımlanmasını sağlamaktadır (DeVellis, 2016). Bu çalışmada da alanyazın taraması ile öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi ve etkileşimine ilişkin çeşitli değişkenlerin belirlenmesini amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik 134 farklı kaynağa ulaşılmıştır. Bu kaynakların 24'ü kitap, 13'ü tez geri kalanı da makale şeklindedir.

2.3.1.2. Madde havuzunun oluşturulması

Bir madde havuzu oluşturmak, ölçek geliştirme sürecinin ikinci aşamasıdır. Bu süreçte Anderson ve Bourke (2000) madde havuzu oluşturma sürecine öğrencilerin de dahil edilmesinin gereği üzerinde durmuştur. Bu amaçla ortaöğretim kademesinde öğrenim gören 25 öğrenci ve ortaöğretim kademesinde çalışan 15 farklı öğretmen ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler Sivas il merkezinde yer alan bir Anadolu lisesinde yer alan ve gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil olan öğrencilerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler ilse araştırmacı ile aynı okulda görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerdir. Görüşmeler öncesinde çalışmanın niteliği ve amacı detaylı olarak açıklanmış ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu vurgulanmıştır. Odak grup görüşmeleri yapılmadan önce çalışmaya gönüllü katılım gösterdiklerine dair hem öğrencilere hem de öğretmenlere katılımcı onam formu sunulmuş, okumaları ve varsa sorularını yöneltmeleri istendikten sonra imzalayabilecekleri belirtilmiştir (Ek 1, Ek 2). Ayrıca öğrencilerin yaşları 18 altında olduğu içinde velilere onam formu hazırlanmış ve imzalamaları istenmiştir (Ek 3). Odak grup görüşmelerine katılan öğretmen ve öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2.4 ve 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.4. Öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik yapılan odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	İş tecrübesi	Eğitim Seviyesi	Branşı
1	Erkek	38	16	Yüksek Lisans	Coğrafya
2	Erkek	49	25	Yüksek Lisans	Tarih
3	Kadın	39	13	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı
4	Erkek	48	23	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı
5	Erkek	45	21	Yüksek Lisans	Felsefe
6	Kadın	48	24	Lisans	Tarih
7	Erkek	34	12	Lisans	Matematik
8	Erkek	47	25	Lisans	Beden Eğitimi
9	Kadın	34	10	Yüksek Lisans	İngilizce
10	Erkek	28	5	Lisans	Almanca
11	Erkek	39	17	Doktora Sürecinde	Biyoloji
12	Kadın	32	9	Doktora Sürecinde	Müzik
13	Kadın	46	22	Lisans	Kimya
14	Erkek	40	16	Yüksek lisans	Türk Dili ve Edebiyatı
15	Kadın	28	4	Lisans	İngilizce

Tablo 2.4'ten de görüldüğü üzere odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin yaşları genel olarak 28 ile 49 arasında değişmektedir. İş tecrübeleri açısından ise 4-25 yıl

arasındadır. Öğretmenlerin 7'si lisans, 6'sı yüksek lisans ve ikisi de doktora sürecinde eğitim seviyesine sahiptir. Öğretmenlerin branşları açısından incelendiğinde ise genel olarak ortaöğretim kademesinde okutulan hemen hemen tüm derslerin branş öğretmenleri odak grup görüşmelerine katılmıştır. İlgili veriler Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. Öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik yapılan odak grup görüşmelerine katılan öğrencilere ait demografik bilgiler

		<i>f</i>	%	X	En Küçük	En Büyük
Yaş				15,8	14	17
Sınıf Seviyesi	9. sınıf	3	19,99			
	10. sınıf	5	33.33			
	11. sınıf	5	33.33			
	12. sınıf	2	13.33			
Cinsiyet	Kadın	8	53.33			
	Erkek	7	46.66			

Tablo 2.5'ten de görüldüğü üzere odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin yaşları ortalaması 15,8'dir. Öğrencilerin yaşları 14-17 arasındadır. Öğrencilerin 3'ü 9. sınıf, 5'i 10. sınıf, 5'i 11. sınıf ve 2'si 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 8'i kadın, 7'si erkektir.

Yapılan görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliğini etkileyen ve etkileyebilecek olan faktörlerin neler olabileceği üzerinde durulmuş ve elde edilen tüm veriler Tablo 2.6.'da sunulmuştur. Veriler tablolaştırılırken öğretmen ve öğrencilerin ifade ettiği tüm düşünceler önce yazıya geçirilmiş ve analiz edildikten sonra tabloya aktarılmıştır. Analiz sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu veya olumsuz etkileyen öğretmen özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen aşağıdaki alt boyutlara ulaşılmıştır.

Tablo 2.6. Öğrenciler açısından öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen faktörler

Etkileşimi olumlu etkileyen etkenler	Etkileşimi olumsuz olarak etkileyen etkenler
Öğrencilerin fikrine değer veren öğretmen	Asık suratlı öğretmen
Öğrencilerin fikrine saygılı olan öğretmen	Öğrencinin öğretmeninden utanması
Öğrencilere sevecen davranan öğretmen	Çekinilen öğretmen
Öğrencilere arkadaş canlısı olarak davranan öğretmen	Okul dışında öğrencisini görmezden gelen öğretmen
Demokratik öğretmen	Okul dışında ders ilişkili mesajlara cevap vermeyen öğretmen
Herkese adaletili ve eşit davranan öğretmen	Derste öğrencisini aşağılayan öğretmen
Güler yüzlü öğretmen	Öğrencisinin gurunu kıran öğretmen
Ders aralarında öğrencilerini önemseyen ve onlar ile sohbet eden öğretmen	Lakap takan öğretmen
Derste herkese söz hakkı veren öğretmen	Kaşları çatık olan öğretmen
Ders dışı konularda da sohbet eden öğretmen	
Sınıfta öğrencileri rahat hissettiren öğretmen	
Yeri geldiğinde öğrencini tebrik eden öğretmen	
Her öğrencinin fikrini önemseyen öğretmen	
Öğrencilerce sevilen öğretmen	
Espri anlayışı iyi olan öğretmen	
Öğrencisine olan güvenini hissettiren öğretmen	
Şık giyinen ve giyimine dikkat eden öğretmen	
Kendi hayatından olumlu örnekler veren öğretmen	
Okul dışında öğrencisini görmezden gelmeyen öğretmen	
Okul dışı aktivitelere katılan öğretmen	
Kantinde öğrencileri ile çay/kahve içen öğretmen	
Okul dışında öğrencilerin sorularını sosyal medya vb. ile cevaplayan öğretmen	
Her konuda öğrencisine destek olan öğretmen	
Sadece ders ilişkili değil farklı konularda da öğrencisi ile ilgilenen öğretmen	
Sözlü uyarı yerine mimikleri ile uyarmayı tercih eden öğretmen	
Öğrencilerine ismi ile ya da “siz” şeklinde hitap eden öğretmen	
Dersini anlatırken vücut dilini kullanabilen öğretmen	
Yumuşak bir ses tonu ile dersi anlatan öğretmen	
Öğrencilerine kibar davranan öğretmen	
Ders dışında kitap okurken görülen öğretmen	
Okul dışında ödev takibi yapan öğretmen	
Okul dışında öğrencisini önemseyişini belli eden öğretmen	

Tablo 2.6 incelendiğinde alanyazın taramasında da olduğu gibi öğretmen-öğrenci etkileşiminin ortam olarak üç farklı boyutta etkilenebileceği görülmüştür. Sınıf ortamı, sınıf dışındaki okul ortamı ve okul dışı ortamlarda gerçekleşen iletişim ve etkileşimler genel olarak öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenin duyuşsal ve fizyolojik özellikleri, sınıf içindeki ve dışındaki davranışlarının da öğrenciler için önemli olduğu ve nihayetinde etkileşimin niteliğini belirlemede etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini belirlemeye yönelik olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Üç farklı ortam ve üç farklı alt boyut olarak hazırlanan madde havuzu 80 maddeden oluşmaktadır (Tablo 2.7).

Tablo 2.7. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği ölçeği madde havuzu

	Duyuşsal	Güdüsel	Fizyolojik	Toplam
Sınıf	10	17	11	37
Okul	7	7	7	21
Okul Dışı	6	6	11	23
Toplam	23	30	29	81

Tablo 2.7’den da görüldüğü üzere sınıf ortamı için 37, okul için 21 ve okul dışı için 23 madde yazılmıştır. Ölçeğin tamamına bakıldığında duyuşsal alanda 23, güdüsel alanda 30 ve fizyolojik alanda 29 madde yazılmıştır.

2.3.1.3. Ölçek maddelerinin yapı ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacı ile uzman görüşünün alınması

Madde havuzu oluşturulduktan sonra maddelerin değerlendirilmesi için uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan uzman değerlendirme formunda her bir madde için uzmanlardan maddenin ilgili alana ve alt boyuta uygunluğu, anlam ve dilbilgisi bakımından Türk dili ve kültürüne uygunluğunun değerlendirilmesi istenilmiş ayrıca her bir maddeye ve genel olarak ölçeğe ilişkin görüşleri istenilmiştir. Ek olarak ölçek üç farklı ortam olarak tasarlanmış ve uzmanlardan bu durum hakkında görüşler istenilmiştir. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.8.’de verilmiştir.

Tablo 2.8. *Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler*

Uzman	Cinsiyet	Eğitim Seviyesi	İş tecrübesi	Unvanı	Uzmanlık Alanı
1	Kadın	Doktora	13	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
2	Erkek	Doktora	6	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Psikolojisi
3	Kadın	Doktora	9	Öğretmen	Eğitim Programları ve Öğretim
4	Kadın	Doktora	13	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
5	Erkek	Doktora	14	Öğretmen	Eğitim Felsefesi
6	Erkek	Doktora	23	Öğretim Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim
7	Kadın	Doktora	17	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
8	Kadın	Doktora	18	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
9	Kadın	Doktora	16	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
10	Kadın	Doktora	13	Dr. Öğretim Üyesi	Sınıf Eğitimi
11	Erkek	Doktora	18	Dr. Öğretim Üyesi	Sınıf Eğitimi
12	Kadın	Doktora	16	Öğretmen	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
13	Kadın	Doktora	19	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretimi
14	Kadın	Doktora	18	Doç. Dr.	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
15	Kadın	Doktora	16	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
16	Erkek	Doktora	20	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
17	Kadın	Doktora	22	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
18	Kadın	Doktora	21	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim

Tablo 2.8.'den de görüldüğü üzere hazırlanmış olan madde havuzunu değerlendiren uzman grubu 18 kişiden oluşmaktadır (13 kadın). Uzmanların hepsi doktora mezunudur ve iş tecrübeleri 6-23 yıl arasında değişmektedir. Uzmanların 4'ü öğretmen, 1'i öğretim görevlisi, 9'u Dr. Öğretim Üyesi, 4'ü Doç. Dr.dur. Çalışmaya katılan uzmanların 11'inin uzmanlık alanı eğitim programları ve öğretim, 1'inin eğitim psikolojisi, 1'nin, eğitim felsefesi, 1'inin sosyal bilgiler öğretimi, 2'sinin sınıf eğitimi ve 2'sinin ise eğitimde ölçme ve değerlendirme biçimindedir.

Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda her bir madde için hesaplanan KGO (kapsam geçerlik oranı) ve ölçeğin tamamına yönelik KGİ (kapsam geçerlik indeksi) Tablo 2.9, 2.10. ve 2.11'de sunulmuştur.

KGO maddelerin kabulüne ya da reddine yönelik olarak karar alınırken kullanılan oransal bir değerdir. KGİ ise ölçeğin tamamına yönelik olarak hesaplanır ve ölçeğe dahil edilecek olan maddelere ilişkin KGO değerlerinin ortalamasıdır (Yeşilyurt ve Çapraz,

2018). Bu değerler Lawshe (1975) tarafından ortaya konulan eşitliğe göre hesaplanmıştır. Lawshe (1975) KGO'nun maddeye uygun diyen uzman sayısından toplam uzman sayısının yarısının çıkarılması ve çıkan sonucun toplam uzman sayısının yarısına bölünmesi ile elde edileceğini belirtmiştir. KGO değeri negatif ya da 0 değeri içeriyorsa bu maddeler doğrudan elenmektedir. Pozitif değere sahip olan değerler için karar verirken ise istatistiksel ölçütler kullanılmaktadır (H. Yurdagül, 2005). Hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde minimum KGO değerleri tabloya dönüştürülmüştür (Ayre ve Scally, 2014; Veneziano ve Hooper, 1997). Bu tabloda uzman sayısına göre her bir madde için minimum değerler belirlenmiştir. Bu tabloya göre bu çalışmaya katılan 18 uzman için minimum KGO değer .444'tür.

Kapsam geçerlik indeksi (KGO), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir (H. Yurdagül, 2005). Yurdagül (2005) lek aracılığı ile ölçülecek olan özelliklerin kaç boyutta toplandığının önemli olduğunu ve bu sebeple her bir boyut için ayrı bir KGİ elde edilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple bu çalışmadaki her bir alt boyut için KGİ değeri hesaplanmıştır.

Çalışma kapsamında uzmanlardan elde edilen nitel veriler ilgili hesaplamaların yapılabilmesi amacıyla nicel hale dönüştürülmüştür. Sonrasında Microsoft Excel 2016 programıyla öncelikle KGO ve sonrasında da KGİ hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur (Tablo 2.9, 2.10, 2.11).

Tablo 2.9. Uzman görüşleri doğrultusunda Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi

Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği				
Madde	Uygun	Çıkarılmalı	Düzeltilmeli	KGO
1	17	0	1	.889
2	14	3	1	.556
3	15	0	3	.667
4	9	0	9	0*
5	15	0	3	.667
6	16	0	2	.778
7	15	0	3	.667
8	13	0	5	.444
9	8	1	9	-.111*
10	10	0	8	.111*
11	16	0	2	.778
12	12	1	5	.333*
13	16	0	2	.778
14	12	0	6	.333*
15	15	0	3	.667
16	17	0	1	.889
17	12	1	5	.333*
18	12	3	3	.333*
19	11	1	6	.222*
20	7	6	5	-.222*
21	17	0	1	.889
22	15	1	2	.667
23	14	0	4	.556
24	11	0	7	.222*
25	13	0	5	.444
26	14	1	3	.556
27	6	1	11	-.333*
28	11	1	6	.222*
29	15	0	3	.667
30	14	0	4	.556
31	14	0	4	.556
32	12	2	4	.333*
33	13	0	5	.444
34	14	0	4	.556
35	11	1	6	.222*
36	9	1	8	0*
37	10	1	7	.111*
Toplam uzman sayısı			18	
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)			.444,	
Ölçeğin genel Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)			.631,	
Duyuşsal boyut KGİ			.681	
Güdüsel boyut KGİ			.586	
Fizyolojik boyut KGİ			.537	
*KGÖ=CVRcritical değeri (.444)'ün altındaki maddeler				

Tablo 2.9.'da görüldüğü gibi toplam 18 uzman tarafından maddelere ilişkin belirtilen görüşlere göre elde edilen KGO değerlerine göre 0 ve eksi değere sahip olan 4, 9, 20, 27 ve 36. maddeler ölçekten doğrudan çıkarılmıştır. Sonrasına kalan maddelerin KGO değerleri incelenmiş ve 18 uzmana göre .444 KGO değerine bakılarak bu değer

altında bir KGO değere sahip olan 10, 12, 14, 17, 18, 19, 24, 28,32, 35 ve 37. Maddeler geliştirilmekte olan ölçekten çıkartılmıştır. Bu durumda ölçekte 25 madde kalmıştır.

Ölçeğe ilişkin KGİ değeri ölçekten 16 madde çıkartıldıktan sonra kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak hesaplanmış ve .631 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin her bir boyutu için de KGİ değerleri hesaplanmış ve duyuşsal alt boyut için .681, güdüsel alt boyut için .586 ve fizyolojik alt boyut için de.537 olarak bulunmuştur. Elde edilen hem genel hem de her bir alt boyut için KGİ değerlerinin KGÖ değerinden büyük olması ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Lawshe, 1975).

Tablo 2.10. Uzman görüşleri doğrultusunda sınıf dışında okul ortamında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi

Sınıf Dışında Okul Ortamında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği				
Madde	Uygun	Çıkartılmalı	Düzeltilmeli	KGO
1	15	1	2	.666
2	12	3	3	.333*
3	15	0	3	.666
4	14	0	4	.555
5	17	0	1	.888
6	5	0	13	-.444*
7	16	0	2	.777
8	13	0	5	.444
9	15	1	2	.666
10	18	0	0	1
11	15	0	3	.666
12	15	0	3	.666
13	17	0	1	.888
14	14	0	4	.555
15	12	2	4	.333*
16	16	0	2	.777
17	13	1	4	.444
18	13	0	5	.444
19	14	0	4	.555
20	14	0	4	.555
21	16	0	2	.777
Toplam uzman sayısı			18.,	
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)			.444,	
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)			.666,	
Duyuşsal boyut KGİ			.711	
Güdüsel boyut KGİ			.592	
Fizyolojik boyut KGİ			.698	
*KGÖ=CVRcritical değeri (0.444)'ün altındaki maddeler				

Tablo 2.10.'da görüldüğü gibi toplam 18 uzman tarafından maddelere ilişkin belirtilen görüşlere göre elde edilen KGO değerlerine göre 0 ve eksi değere sahip olan 6. madde ölçekten doğrudan çıkartılmıştır. Sonrasına kalan maddelerin KGO değerleri

incelenmiş ve 18 uzmana göre .444 KGO değerine bakılarak bu değer altında bir KGO değere sahip olan 2 ve 15. maddeler geliştirilmekte olan ölçekten çıkartılmıştır. Bu durumda ölçekte 18 madde kalmıştır.

Ölçeğe ilişkin KGİ değeri ölçekten 3 madde çıkartıldıktan sonra kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak hesaplanmış ve .666 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin her bir boyutu için de KGİ değerleri hesaplanmış ve duyuşsal alt boyut için .711, güdüsel alt boyut için .592 ve fizyolojik alt boyut için de .698 olarak bulunmuştur. Elde edilen hem genel hem de her bir alt boyut için KGİ değerlerinin KGÖ değerinden büyük olması ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Lawshe, 1975).

Tablo 2.11. Uzman görüşleri doğrultusunda Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi

Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği				
Madde	Uygun	Çıkartılmalı	Düzeltilmeli	KGO
1	15	1	2	.666
2	13	0	5	.444
3	14	1	3	.555
4	16	0	2	.777
5	10	1	7	.111*
6	7	4	7	-.222*
7	15	0	3	.666
8	15	0	3	.666
9	12	0	6	.333*
10	18	0	0	.1
11	16	1	1	.777
12	16	1	1	.777
13	12	1	5	.333*
14	17	0	1	.888
15	13	0	5	.444
16	16	1	1	.777
17	17	0	1	.888
18	17	0	1	.888
19	16	0	2	.777
20	15	0	3	.666
21	17	0	1	.888
22	12	3	3	.333*
23	16	0	2	.777
Toplam uzman sayısı				18
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)				.444
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)				.734
Duyuşsal boyut KGİ				.777
Güdüsel boyut KGİ				.611
Fizyolojik boyut KGİ				.765
*KGÖ=CVRcritical değeri (0.444)'ün altındaki maddeler				

Tablo 2.11’de görüldüğü gibi toplam 18 uzman tarafından maddelere ilişkin belirtilen görüşlere göre elde edilen KGO değerlerine göre 0 ve eksi değere sahip olan 6. madde ölçekten doğrudan çıkartılmıştır. Sonrasına kalan maddelerin KGO değerleri incelenmiş ve 18 uzmana göre .444 KGO değerine bakılarak bu değer altında bir KGO değere sahip olan 5, 9, 13, ve 22. maddeler geliştirilmekte olan ölçekten çıkartılmıştır. Bu durumda ölçekte 25 madde kalmıştır.

Ölçeğe ilişkin KGİ değeri ölçekten 5 madde çıkartıldıktan sonra kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak hesaplanmış ve .734 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin her bir boyutu için de KGİ değerleri hesaplanmış ve duyuşsal alt boyut için .777, güdüsel alt boyut için .611 ve fizyolojik alt boyut için de .765 olarak bulunmuştur. Elde edilen hem genel hem de her bir alt boyut için KGİ değerlerinin KGÖ değerinden büyük olması ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Lawshe, 1975). Uzman görüşleri sonrası her bir ölçekte yer alan madde sayıları Tablo 2.12.’de sunulmuştur.

Tablo 2.12. Uzman görüşleri sonrası her bir ölçekte her bir boyut için geride kalan madde sayıları

Ölçekler	Alt boyutlar			
	Duyuşsal	Güdüsel	Fizyolojik	Toplam
Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	8	10	5	23
Sınıf dışında okul ortamında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	6	5	7	18
Okul dışında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	5	4	9	18
Toplam				59

Tablo 2.12.’den de görüldüğü üzere Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde toplam 23, sınıf dışı okul ortamı öğretmen-öğrenci ölçeğinde 18 ve Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde de 1 madde kalmıştır. Uzmanlara ayrıca bu süreçte maddelere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda gelen uzman değerlendirmelerine göre maddeler yeniden düzenlenmiş ve daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca “Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde” duyuşsal bölümde düşünülen bir madde uzman görüşleri neticesinde güdüsel boyuta taşınmıştır.

Uzmanlardan ölçeğin ayrıca kendilerine uzman değerlendirme formunda da sunulduğu gibi üç farklı ortam olarak ayrı ayrı düzenlemesi ya da birleştirip tek ölçek halinde sunulması yönünde görüş istenilmiştir. Bu kapsamda 17 uzman üç ayrı ölçek

şeklinde düzenlenmesinin daha doğru olacağını belirtirken bir uzman sınıf dışı ve okul dışı ortamların birleştirilebileceğini ve bu şekilde iki ölçek şeklinde sunulabileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak uzmanların çoğunluğun görüşü dahilinde üç farklı ortam için ölçeğin ayrı olarak verilmesi benimsenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzuna başka maddelerin de yazılabileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda bir uzman özellikle çalışmanın TYÖ modeli dahilinde İngilizce öğretimine yönelik olmasının bir gereği olarak 5 farklı maddenin de ölçeğe dahil edilebileceğini belirtmiştir. Bu maddeler incelenmiş ve araştırmacılar tarafından madde havuzuna dahil edilebileceği düşünülmüştür. Bu maddeler Tablo 2.13'te sunulmuştur.

Tablo 2.13. Uzmanlar tarafından madde havuzuna eklenmesi tavsiye edilen maddeler

Boyut	Ortam	Madde
Fizyolojik	Okul dışı	Öğretmenim forumlara yazdığım iletilere dönüt verir.
Fizyolojik	Okul dışı	Öğretmemin dersin internet ortamından yazdığım mesajlara zamanında cevap verir.
Duyuşsal	Sınıf içi	Öğretmenim ders süreciyle ilgili önerilerimi dikkate alır.
Duyuşsal	Sınıf içi	Öğretmenim ders konusuna katkı getirdiğimde takdir eder.
Duyuşsal	Sınıf içi	Derste anlamadığım yerleri öğretmenime rahatlıkla sorarım.

İlgili maddelerin ölçeklere eklenmesi ile sınıf içi ortam için toplam 25 ve okul dışı ortam için toplam 20 madde oluşturulmuştur. Ayrıca Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği güdüsel boyutta 4 madde kaldığı için uzmanların düzeltilmeli olarak belirttikleri ilgili boyuttaki bir madde düzeltilerek ölçeğe dahil edilmiştir. Son olarak ölçeklerdeki madde sayıları Tablo 2.14.'teki gibi şekillenmiştir.

Tablo 2.14. Uzman görüşlerine göre eklenen madde sayılarının dahil edilmesi ile oluşan madde sayıları

Ölçekler	Alt boyutlar			Toplam
	Duyuşsal	Güdüsel	Fizyolojik	
Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	11	10	5	26
Sınıf dışında okul ortamında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	6	5	7	18
Okul dışında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	5	5	11	21
Toplam				65

Tablo 2.14.'te de görüldüğü gibi sonuç olarak toplamda üç ölçek altı boyut olarak tasarlanan Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde toplam 25 madde kalmıştır. Sınıf İçi

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde 26, sınıf dışı Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde 18 ve Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde 21 madde kalmıştır.

2.3.1.4. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması

Üç farklı ortam için hazırlanmış olan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması için her bir ortam için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

2.3.1.4.1. Açımlayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi yapmak amacı ile öncelikle Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğini uygulamak üzere Sivas Milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmış (Ek 23) ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı 5 Aralık tarihinde içerisinde Sivas il merkezinde yer alan Anadolu liselerinde veriler toplanmıştır. Çalışmaya Sivas merkezde yer alan dört farklı Anadolu Lisesinde öğrenim gören 346 öğrenci katılmıştır. Bu okullar Sivas il merkezinde yer alan liseler arasından rastgele seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2.15’te sunulmuştur.

Tablo 2.15. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>	$\bar{x}$	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				15.82	13	18
Cinsiyet	Erkek	116	33.5			
	Kadın	230	66.5			
Sınıf	9. sınıf	61	17.6			
	10. sınıf	77	22.3			
	11. sınıf	60	17.3			
	12. sınıf	148	42.8			
	Toplam	346	100			

Tablo 2.15.’e göre çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 15.82’dir. Öğrencilerin 116’sı erkek (%33.5), 230’u kadındır (%66.5). Öğrencilerin 61’i (%17.6) 9. sınıf, 77’si (%22.3) 10. Sınıf, 60’ı (%17) 11. sınıf ve 148’i (%43.8) 12. sınıf öğrencisidir.

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği üç bölümden oluşmaktadır. Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi, okul ortamında öğretmen-öğrenci etkileşimi ve okul dışı öğretmen öğrenci etkileşimi şeklinde üç farklı ortam için hazırlanmıştır. Ölçeğin AFA ve DFA analizleri her bölüm için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin saha testinden elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile AFA için kullanılmıştır. AFA analizine geçmeden önce ölçeklerde yer alan ters maddeler (Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği 4, 17, 20 ve 25. maddeler, Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği 14 ve 16. maddeler ve Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği 1 ve 17. maddeler) ters puanlanmıştır.

Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği AFA sonuçları

Elde edilen veriler ile Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek ve yapı geçerliliğini incelemek için AFA yapılmıştır. AFA dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılmasıdır (Kalaycı, 2005).

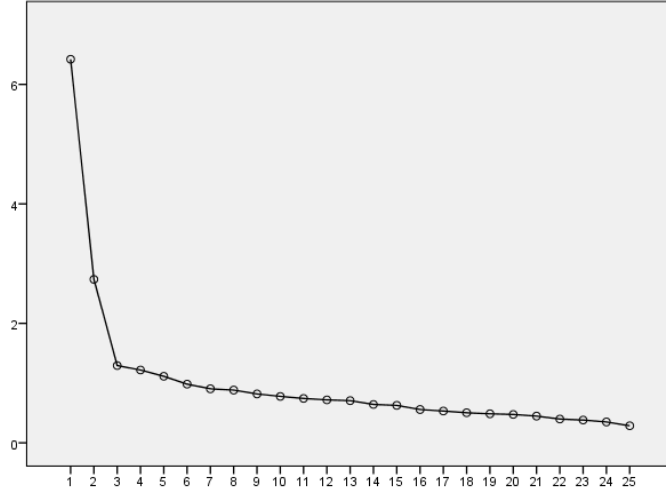
Alanyazın incelendiğinde, AFA öncesi veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun için örneklem büyüklüğünün incelenmesi gerekmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü ile gerçekleştirilmiştir. KMO değerinin yüksek olması ölçekte yer alan her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel olarak tahmin edilebileceğini göstermektedir. Field (2005) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Kline (1994) ise 0.60 ve üzerinin yeterli kabul edilebileceğini belirtmiştir. Analiz sonucunda araştırma grubuna ilişkin elde edilen KMO değerinin .867 olduğu belirlenmiştir. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu ise Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir ve analiz sonucunda *ki-kare* değeri anlamlı bulunmuştur [$\chi^2 = 1256,768$, $sd=300$, $P < .001$] (Çokluk ve ark., 2010; DeVellis, 2016; Field, 2005; Kline, 1994) (Tablo 2.16). Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğu konusunda kanıt sağlamış ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara bağlı olarak, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir (Tablo 2.16.).

Tablo 2.16. *Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna ilişkin veriler*

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlilik Ölçütü		.867
	Yaklaşık Chi-Square	1256,768
Bartlett's Küresellik Testi	df	300
	sig	.000

Çalışmada Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA analizinde yaygın olarak kullanılan temel bileşenler (Principal components) analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin döngüsüz olarak gerçekleştirilmesi sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin açıkladığı varyans oranları Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca Total Variance Explained tablosu ile incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Özdeğeri 1 ve 1'den büyük olan faktörler incelendiğinde ölçeğin 5 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu beş faktör toplam varyansın 51.137'sini açıklamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde faktör sayısını belirlemek için sadece Kaiser-Guttman ilkesine göre yapılamayacağı, bu ilkeye göre incelemenin gerçekte var olan faktörden daha fazla faktör üretilmesine yol açacağı ve bu nedenle faktörlerin kuramsal olarak da anlamlandırılabilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çokluk ve ark., 2010; Zwick ve Velicer, 1986). Analiz sonucunda ilk iki bileşen dışındaki faktörler altına toplanan maddelerin sayıca çok az olduğu (bir-iki madde) ya da diğer bileşenler dahilinde .30'un üzerinde faktör yük değerine sahip olduğu görülmüştür.

Faktör sayısı belirlenirken her bir faktörün toplam varyansa katkısı dikkate alınmalıdır. Analiz sonucunda elde edilen faktörlerin ilkinin özdeğeri 6.421 ve açıklanan toplam varyansa yaptığı katkı %25.686 düzeyindedir. İkinci faktörün özdeğeri 2.737 ve açıklanan toplam varyansa yaptığı katkı %10.947 düzeyindedir. Bu faktörler haricinde üç faktör daha bulunmaktadır. Ancak bu faktörlerin öz değerleri sırasıyla 1.294, 1.218 ve 1.114 şeklinde ve toplam varyansa yaptıkları katkı sırasıyla %5.175, %4.874 ve %4.456 şeklindedir. Bu değerler genel olarak incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olabileceği düşünülmektedir. Faktör sayısına ilişkin daha sağlıklı karar verebilmek amacı ile özdeğer dışında dikkate alınan yamaç birikinti grafiği (screeplot) incelenmiştir (Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği yamaç birikinti grafiği

Alanyazın incelendiğinde yamaç birikinti grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın ya da yatay şekil aldığı noktanın uygun faktör sayısı belirlemede bir ölçüt olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Kalaycı, 2005). Grafik incelendiğinde üçüncü noktadan sonra noktaların yataylaştığı görülmektedir. Bu sebeple Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısının iki ile sınırlanabileceği düşünülmüştür.

Daha nesnel karar verebilmek amacı ile hem tek faktörlü hem de çok faktörlü yapılar AFA ile incelenmiş ve ortaya çıkan yapılar kuramsal olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracının 4 ve 5 faktörlü yapısı için yapılan AFA sonucunda düşük yük değeri olan ya da binişiklik (birden fazla faktöre yüklenen) gösteren maddelerin çıkartılması ile ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanmadığı görülmüştür. Üç faktörlü yapı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanmadığı görülmüştür.

Ölçme aracının iki faktörlü yapısı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde toplandığı görülmüştür. Kuramsal olarak incelendiğinde ilgili maddelerin söz konu faktörler altında toplandığı görülmüştür. Özdeğer, toplam varyansa katkı yüzdeliği ve yamaç birikinti grafiği de bu sonucu desteklemektedir.

Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin temel bileşenler tekniği ile ortaya konulan iki faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının yorumlanabilmesini sağlamak

ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniğinden yararlanılmıştır. Öncelikle faktör yapılarının birbirleri ile ilişkisinin olabileceği düşüncesi ile dik döndürme tekniklerinden varimax (maksimum değişkenlik) tekniğinin kullanılmasının doğru olacağına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu kapsamda döndürülmüş korelasyon matrisi incelendiğinde tüm maddelerin .32'yi aştığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Varimax dik döndürme sonucunda iki faktörlü yapının hangi maddelerden oluştuğunu döndürülmüş (rotation) bileşenler matrisinden belirleyebilmek üzere bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu kapsamda her bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .40 ya da üzerinde olması ve bir faktördeki yük değeri .40 ve daha yüksek olan bir maddenin sahip olduğu faktör yük değeri ile diğer faktördeki yük değeri arasındaki farkın .20 ve üzerinde olması ölçütleri benimsenmiştir. Gerçekleştirilen AFA işlem adımları Tablo 2.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.17. İki faktörlü yapı için AFA gerçekleştirilirken izlenen yol

	Silinen madde	Yakın faktör yükleri	Madde toplam korelasyonu	Silindikten sonra Alpha	Silindikten sonra KMO	Silindikten sonra varyans
	Ölçeğin ilk hali			.868	.904	52.634
1	4	.353-.355	.44	.861	.904	53.889
2	6	.420-.455	.40	.855	.903	54.828
3	25	-.494-.546	.68	.863	.907	51.908
4	17	.530-.547	.60	.880	.911	52.942
5	20	.479-.555	.61	.888	.912	49.644
6	24	-.303-.339	.53	.883	.911	50.042
7	16	.427-.480	.42	.883	.910	51.096
8	23	.515-.534	.56	.878	.907	51.916
9	19	.374-.460	.38	.876	.906	53.427
10	21	.410-.528	.51	.871	.905	47.909
11	22	.300	.09	.875	.905	50.791
12	5	.316-.452	.30	.875	.906	52.966
13	7	.354-.604	.64	.867	.897	54.061
14	11	.641	.42	.856	.890	55.663

*Koyu renk ile gösterilen maddeler yüklenmesi beklenen faktörde yüklenmediği için madde havuzundan çıkartılan maddeleridir.

Tablo 2.17 incelendiğinde, çalışmada 9 maddenin yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığı için silinmiştir. Beş madde ise yüklenmesi beklenen faktörlere yüklenmediği için analizden çıkarılmıştır. Sonrasında analizler tekrarlanmıştır. Analizin ilk halinde tüm maddeler ile iki faktör altında %38.492 varyans açıklarken; analizin son şeklinde 11 maddenin %55.663 varyans açıkladığı belirlenmiştir. Alanyazın

incelendiğinde çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Çokluk ve ark., 2010). Bu ölçüt dikkate alınarak iki faktörlü ölçek yapısının sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimini ölçmek için yeterli olduğu görülmüştür. Maddeler elendikten sonra varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizinin sonuçları Tablo 2.18’de verilmiştir.

Tablo 2.18. *Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait 10 maddenin faktör yük değerleri*

Faktör	Maddeler	Faktör ortak varyansı	Faktör Yükleri
Duyuşsal	Madde 1	.717	.857
	Madde 2	.703	.832
	Madde 8	.675	.709
	Madde 3	.735	.690
	Madde 9	.704	.661
	Madde 10	.567	.525
Güdüsel	Madde 12	.572	.783
	Madde 13	.695	.745
	Madde 14	.626	.719
	Madde 15	.606	.713
	Madde 18	.493	.524
Varyans %			42.110
Toplam varyans			13.554
			55.663

Tablo 2.18 incelendiğinde toplam varyansın %42.110’unu açıklayan ve 6 maddeden oluşan “duyuşsal” boyutunun faktör yük değerleri .525 ile .857 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin ortak varyansları ise .567 ile .735 arasındadır. Toplam varyansın %13.554’ünü açıklayan ve 5 maddeden oluşan “güdüsel” boyutunun faktör yük değerleri .524 ile .783 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin ortak varyansları ise .493 ile .695 arasında değişmektedir. Elde edilen veriler ışığında Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin son şekli Tablo 2.19’daki gibi oluşmuştur.

Tablo 2.19. *Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği*

Boyutlar	Maddeler
Duyuşsal	Madde 1 Öğretmenim bana derste sıcakkanlı yaklaşıır.
	Madde 2 Öğretmenim beni sever.
	Madde 8 Öğretmenim ders süreciyle ilgili önerilerimi dikkate alır /önemser.
	Madde 3 Öğretmenimin bana karşı olumlu davranışları sayesinde sınıfta kendimi rahat hissederim.
	Madde 9 Öğretmenim ders konusuna katkı getirdiğimde takdir eder.
	Madde 10 Derste anlamadığım yerleri öğretmenime rahatlıkla sorarım.
Güdüsel	Madde 12 Öğretmenimin dersi mizah kullanarak anlatması derse karşı ilgimi artırır.
	Madde 13 Öğretmenimin ders konusunda bana güvendiğini bilmek derse katılma isteğimi artırır.
	Madde 14 Öğretmenimin dersin konusuna ilişkin düşüncelerimi sorması derse ilgimi artırır.
	Madde 15 Öğretmenimin derse gülümseyerek gelmesi, dersi takip etme isteğimi artırır.
	Madde 18 Öğretmenimizin sınıfta ve /veya okulda ders ile ilgili çalışmalarımı sergilemesi derse ilgimi artırır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 11 ile 55 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi artacaktır.

Duyuşsal ve güdüsel alt boyutlarından oluşan 11 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,856'dır. Bu da ölçeğin hem her bir faktörü için hem de ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları ve her bir madde açısından kişileri ayırt etme gücünü belirlemek amacı ile madde geçerliliğine bakılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin alt boyutları toplam ve her bir madde puanına göre belirlenen %27 alt ve %27 üst grup ortalamalarının farkına dayalı olarak madde testi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Alt boyutlara ait elde edilen değerler Tablo 2.20'de sunulmuştur.

Tablo 2.20. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları

Alt boyut	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Duyuşsal	Alt Grup	90	2.81	.50	178	-26.110	.000
	Üst Grup	90	4.48	.33			
Güdüsel	Alt Grup	90	3.24	.54	178	-26.016	.000
	Üst Grup	90	4.80	.15			

Analiz sonucunda Tablo 2.20’de görüldüğü gibi ölçek alt boyut toplam puanları ile alt %27’lik ve üst %27’lik gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Ölçeğin tüm alt boyutlarına ait toplam puanlar alt ve üst grupta yer alan bireyleri ayırt etmektedir. Her bir madde için elde edilen değerler ise Tablo 2.21’de yer almaktadır.

Tablo 2.21. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği maddelerinin alt-üst grup ortalamaları için t-testi sonuçları

Alt boyut	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Madde 1	Alt Grup	90	2.61	.66	178	-24.276	.000
	Üst Grup	90	4.69	.46			
Madde 2	Alt Grup	90	2.61	.59	178	-24.453	.000
	Üst Grup	90	4.60	.49			
Madde 3	Alt Grup	90	2.51	.71	178	-31.476	.000
	Üst Grup	90	4.95	.21			
Madde 8	Alt Grup	90	2.41	.76	178	-21.359	.000
	Üst Grup	90	4.47	.50			
Madde 10	Alt Grup	90	2.71	.60	178	-24.599	.000
	Üst Grup	90	4.69	.46			
Madde 12	Alt Grup	90	3.30	.85	178	-18.886	.000
	Üst Grup	90	5.00	.00			
Madde 13	Alt Grup	90	3.34	.86	178	-18.194	.000
	Üst Grup	90	5.00	.00			
Madde 14	Alt Grup	90	2.67	.58	178	-34.000	.000
	Üst Grup	90	4.93	.25			
Madde 15	Alt Grup	90	2.88	.85	178	-23.441	.000
	Üst Grup	90	5.00	.00			
Madde 18	Alt Grup	90	2.31	.88	178	-28.911	.000
	Üst Grup	90	5.00	.00			

Tablo 2.21.’de görüldüğü üzere her bir madde için ölçek puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak her bir maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği AFA sonuçları

Elde edilen veriler ile Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek ve yapı geçerliliğini incelemek için AFA yapılmıştır. AFA dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılmasıdır (Kalaycı, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, AFA öncesi veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun için örneklem büyüklüğünün incelenmesi gerekmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü ile gerçekleştirilmiştir. KMO değerinin yüksek olması ölçekte yer alan her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel olarak tahmin edilebileceğini göstermektedir. Field (2005) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Kline (1994) ise 0.60 ve üzerinin yeterli kabul edilebileceğini belirtmiştir. Analiz sonucunda araştırma grubuna ilişkin elde edilen KMO değerinin .832 olduğu belirlenmiştir. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu ise Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir ve analiz sonucunda Ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur [$\chi^2 = 1763,036$, $sd=136$, $P<.001$] (Çokluk ve ark., 2010; DeVellis, 2016; Field, 2005; Kline, 1994) (Tablo 2.22). Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğu konusunda kanıt sağlamış ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara bağlı olarak, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir (Tablo 2.22).

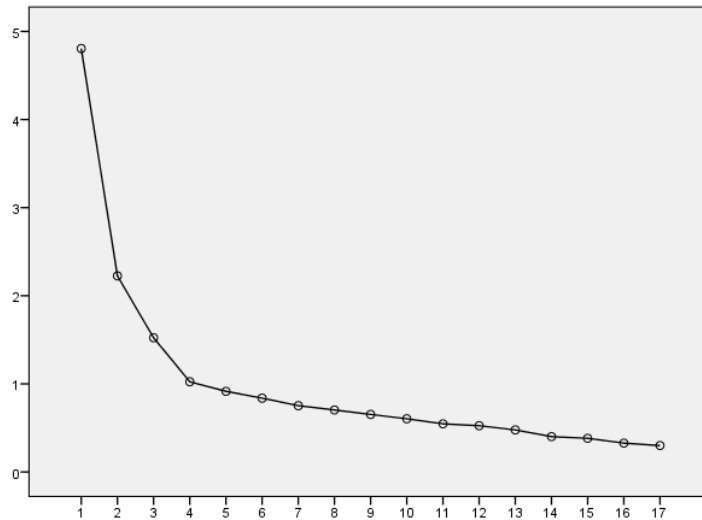
Tablo 2.22. *Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna ilişkin veriler*

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlilik Ölçütü		.832
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	1763,036
	df	136
	sig	.000

Çalışmada Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA analizinde yaygın olarak kullanılan temel bileşenler (Principal components) analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin döngüsüz olarak gerçekleştirilmesi sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin açıkladığı varyans

oranları Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca Total Variance Explained tablosu ile incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Özdeğeri 1 ve 1'den büyük olan faktörler incelendiğinde ölçeğin 4 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu dört faktör toplam varyansın 56.340'ını açıklamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde faktör sayısını belirlemek için sadece Kaiser-Guttman ilkesine göre yapılamayacağı, bu ilkeye göre incelemenin gerçekte var olan faktörden daha fazla faktör üretilmesine yol açacağı ve bu nedenle faktörlerin kuramsal olarak da anlamlandırılabilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çokluk ve ark., 2010; Zwick ve Velicer, 1986). Analiz sonucunda ilk üç bileşen dışındaki faktörler altına toplanan maddelerin sayıca çok az olduğu (bir-iki madde) ya da diğer bileşenler dahilinde .30'un üzerinde faktör yük değerine sahip olduğu görülmüştür.

Faktör sayısı belirlenirken her bir faktörün toplam varyansa katkısı dikkate alınmalıdır. Analiz sonucunda elde edilen faktörlerin ilkinin özdeğeri 4.806 ve açıklanan toplam varyansa yaptığı katkı %28.270 düzeyindedir. İkinci faktörün özdeğeri 2.225 ve açıklanan toplam varyansa yaptığı katkı %13.090 düzeyindedir. Bu faktörler haricinde iki faktör daha bulunmaktadır. Bu faktörlerin öz değerleri sırasıyla 1.523 ve 1.024 şeklinde ve toplam varyansa yaptıkları katkı sırasıyla %8.958, ve %6.021 şeklindedir. Bu değerler genel olarak incelendiğinde ölçeğin iki ya da üç faktörlü bir yapıda olabileceği düşünülmektedir. Faktör sayısına ilişkin daha sağlıklı karar verebilmek amacı ile özdeğer dışında dikkate alınan yamaç birikinti grafiği (screeplot) incelenmiştir (Şekil 2.5).



Şekil 2.5. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği yamaç birikinti grafiği

Alanyazın incelendiğinde yamaç birikinti grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın ya da yatay şekil aldığı noktanın uygun faktör sayısı belirlemede bir ölçüt olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Kalaycı, 2005). Grafik incelendiğinde dördüncü noktadan sonra noktaların yataylaştığı görülmektedir. Bu sebeple Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısının üç ile sınırlanabileceği düşünülmüştür.

Daha nesnel karar verebilmek amacı ile hem tek faktörlü hem de çok faktörlü yapılar AFA ile incelenmiş ve ortaya çıkan yapılar kuramsal olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracının 4 faktörlü yapısı için yapılan AFA sonucunda düşük yük değeri olan ya da binişiklik (birden fazla faktöre yüklenen) gösteren maddelerin çıkartılması ile ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanamadığı görülmüştür. Üç faktörlü yapı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanmadığı görülmüştür.

Ölçme aracının iki faktörlü yapısı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde toplandığı görülmüştür. Kuramsal olarak incelendiğinde ilgili maddelerin söz konu faktörler altında toplandığı görülmüştür. Özdeğer, toplam varyansa katkı yüzdeliği ve yamaç birikinti grafiği de bu sonucu desteklemektedir.

Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin temel bileşenler tekniği ile ortaya konulan üç faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının yorumlanabilmesini sağlamak ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniğinden yararlanılmıştır. Öncelikle faktör yapılarının birbirleri ile ilişkisinin olabileceği düşüncesi ile dik döndürme tekniklerinden varimax (maksimum değişkenlik) tekniğinin kullanılmasının doğru olacağına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu kapsamda döndürülmüş korelasyon matrisi incelendiğinde tüm maddelerin .32'yi aştığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Varimax dik döndürme sonucunda iki faktörlü yapının hangi maddelerden oluştuğunu döndürülmüş (rotation) bileşenler matrisinden belirleyebilmek üzere bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu kapsamda her bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .40 ya da üzerinde olması ve bir faktördeki yük değeri .40 ve daha yüksek olan bir maddenin sahip olduğu faktör yük değeri ile diğer faktördeki yük değeri arasındaki farkın

.20 ve üzerinde olması ölçütleri benimsenmiştir. Gerçekleştirilen AFA işlem adımları Tablo 2.23.'te gösterilmiştir.

Tablo 2.23. İki faktörlü yapı için AFA gerçekleştirilirken izlenen yol

Silinen madde	Yakın faktör yükleri	Madde toplam korelasyonu	Silindikten sonra Alpha	Silindikten sonra KMO	Silindikten sonra varyans
Madde silinmemiş hali			.754	.832	56.340
1 3	.398-.420	.611	.738	.833	51.493
2 5	-.474-.562	.590	.719	.823	51.709
3 16	.411-.501	.588	.763	.834	52.638
4 7	.475-.482	.482	.745	.824	54.381
5 17	-.366-.442	.369	.738	.823	57.147
6 2	.382-.548	.448	.710	.813	59.659
7 1	.369-.564	.513	.677	.790	61.875
8 4	-.357-.696	.653	.639	.761	52.694
9 11	-.369	.205	.735	.752	54.493
10 14	-.439	.193	.703	.721	60.602

*Koyu renk ile gösterilen maddeler yüklenmesi beklenen faktörde yüklenmediği için madde havuzundan çıkartılan maddeleridir.

Tablo 2.23'ten de görüldüğü üzere, çalışmada 5 madde yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığı için silinmiştir. Sonrasında analizler tekrarlanmıştır. Diğer 5 madde ise yüklenmesi beklenen faktörlere yüklenmediği için analizden çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Analizin ilk halinde tüm maddeler ile iki faktör altında yüzde 41.360 varyans açıklarken; analizin son şeklinde 7 madde yüzde 60.602 varyans açıklamaktadır. Alanyazın incelendiğinde çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Çokluk ve ark., 2010). Bu ölçüt dikkate alınarak iki faktörlü ölçek yapısının okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimini ölçmek için yeterli olduğu görülmüştür. Maddeler elendikten sonra varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizinin sonuçları Tablo 2.24'te verilmiştir.

Tablo 2.24. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait 9 maddenin faktör yük değerleri

Faktör	Maddeler	Faktör ortak varyansı	Faktör Yükleri
Güdüsel	Madde 8	.649	.805
	Madde 9	.597	.769
	Madde 6	.529	.710
	Madde 10	.400	.632
Fizyolojik	Madde 13	.746	.862
	Madde 15	.641	.793
	Madde 12	.681	.761
	Varyans %		36.079
	Toplam varyans		24.523
			60.602

Tablo 2.24. incelendiğinde toplam varyansın %36.079'unu açıklayan ve 4 maddeden oluşan “güdüsel” boyutunun faktör yük değerleri .632 ile .805 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin ortak varyansları ise .400 ile .649 arasındadır. Toplam varyansın %24.523'ünü açıklayan ve 3 maddeden oluşan “fizyolojik” boyutunun faktör yük değerleri .761 ile .862 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin ortak varyansları ise .681 ile .746 arasında değişmektedir. Elde edilen veriler ışığında Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur (Tablo 2.25.):

Tablo 2.25. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği

Boyutlar	Maddeler	
Güdüsel	Madde 6	Bilmediğim soruları teneffüste öğretmenime sorabilmek beni daha çok çalışmaya teşvik eder.
	Madde 8	Öğretmenimin hakkımdaki olumlu düşünceleri dersi daha çok sevmemi sağlar.
	Madde 9	Teneffüste öğretmenim ile sohbet etmek derse daha çok ilgi duymamı sağlar.
	Madde 10	Öğretmenimin beni yalnızca derste başarılarıma göre değil aynı zamanda okul içindeki diğer davranışlarıma göre de değerlendirmesi benim için önemlidir.
Fizyolojik	Madde 12	Öğretmenim okul bahçesinde benimle sohbet eder.
	Madde 13	Öğretmenim benimle okul bahçesinde yürüyüş yapar.
	Madde 15	Öğretmenim okul bahçesinde bizimle çeşitli etkinliklere katılır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşiminin artacağı düşünülmektedir.

Fizyolojik ve güdüsel alt boyutlarından oluşan 7 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,703'tür. Bu da ölçeğin hem her bir faktörü için hem de ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları ve her bir madde açısından kişileri ayırt etme gücünü belirlemek amacı ile madde geçerliliğine bakılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin alt boyutları toplam ve her bir madde puanına göre belirlenen %27 alt ve %27 üst grup ortalamalarının farkına dayalı olarak madde testi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Alt boyutlara ait elde edilen değerler Tablo 2.26'da sunulmuştur.

Tablo 2.26. Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları

Alt boyut	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Güdüsel	Alt Grup	91	3.11	.50	180	-29.559	.000
	Üst Grup	91	4.80	.19			
Fizyolojik	Alt Grup	91	1.53	.39	180	-36.281	.000
	Üst Grup	91	3.72	.42			

Analiz sonucunda Tablo 2.26’da görüldüğü gibi ölçek alt boyut toplam puanları ile alt %27’lik ve üst %27’lik gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Ölçeğin tüm alt boyutlarına ait toplam puanlar alt ve üst grupta yer alan bireyleri ayırt etmektedir. Her bir madde için elde edilen değerler Tablo 2.27’de yer almaktadır.

Tablo 2.27. Okul İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği maddelerinin alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları

Alt boyut	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Madde 6	Alt Grup	91	2.6	.73	180	-31.371	.000
	Üst Grup	91	5.00	.00			
Madde 8	Alt Grup	91	3.15	.80	180	-21.967	.000
	Üst Grup	91	5.00	.00			
Madde 9	Alt Grup	91	2.5	.70	180	-33.904	.000
	Üst Grup	91	5.00	.00			
Madde 10	Alt Grup	91	2.73	.85	180	-25.280	.000
	Üst Grup	91	5.00	.00			
Madde 12	Alt Grup	91	1.59	.49	180	-38.233	.000
	Üst Grup	91	4.29	.46			
Madde 13	Alt Grup	91	1.18	.38	180	-30.035	.000
	Üst Grup	91	3.76	.73			
Madde 15	Alt Grup	91	1.14	.35	180	-33.207	.000
	Üst Grup	91	3.73	.65			

Yapılan analizlerin sonucunda Tablo 2.27’de görüldüğü üzere her bir madde için ölçek puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak her bir maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği AFA sonuçları

Elde edilen veriler ile Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek ve yapı geçerliliğini incelemek için AFA yapılmıştır. AFA dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılmasıdır (Kalaycı, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, AFA öncesi veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun için örneklem büyüklüğünün incelenmesi gerekmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü ile gerçekleştirilmiştir. KMO değerinin yüksek olması ölçekte yer alan her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel olarak tahmin edilebileceğini göstermektedir. Field (2005) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Kline (1994) ise 0.60 ve üzerinin yeterli kabul edilebileceğini belirtmiştir. Analiz sonucunda araştırma grubuna ilişkin elde edilen KMO değerinin .876 olduğu belirlenmiştir. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu ise Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir ve analiz sonucunda Ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur [$\chi^2 = 2526,311$, $sd=210$, $P<.001$] (Çokluk ve ark., 2010; DeVellis, 2016; Field, 2005; Kline, 1994) (Tablo 2.16). Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğu konusunda kanıt sağlamış ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara bağlı olarak, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir (Tablo 2.28).

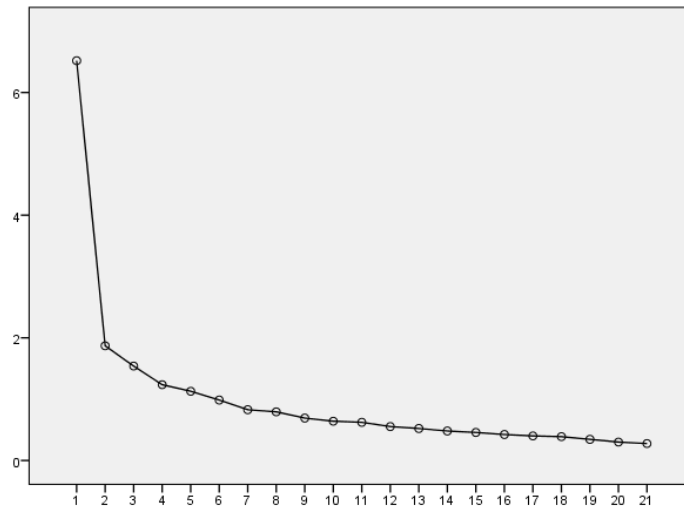
Tablo 2.28. *Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna ilişkin veriler*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçütü		.876
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	2526,311
	df	210
	sig	.000

Çalışmada okul dışında Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA analizinde yaygın olarak kullanılan temel bileşenler (Principal components) analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin döngüsüz olarak gerçekleştirilmesi sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin açıkladığı varyans oranları Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca Total Variance Explained tablosu ile incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Özdeğeri 1 ve 1'den büyük olan faktörler incelendiğinde ölçeğin 5 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu beş faktör toplam varyansın 51.137'sini açıklamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde faktör sayısını belirlemek için sadece Kaiser-Guttman ilkesine göre yapılamayacağı, bu ilkeye göre incelemenin gerçekte var olan faktörden daha fazla faktör üretilmesine yol açacağı ve bu nedenle faktörlerin kuramsal olarak da anlamlandırılabilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır

(Çokluk ve ark., 2010; Zwick ve Velicer, 1986). Analiz sonucunda ilk iki bileşen dışındaki faktörler altına toplanan maddelerin sayıca çok az olduğu (bir-iki madde) ya da diğer bileşenler dahilinde .30'un üzerinde faktör yük değerine sahip olduğu görülmüştür.

Faktör sayısı belirlenirken her bir faktörün toplam varyansa katkısı dikkate alınmalıdır. Analiz sonucunda elde edilen faktörlerin ilkinin özdeğeri 6.519 ve açıklanan toplam varyansa yaptığı katkı %31.041 düzeyindedir. İkinci faktörün özdeğeri 1.871 ve açıklanan toplam varyansa yaptığı katkı %8.907 düzeyindedir. Bu faktörler haricinde üç faktör daha bulunmaktadır. Ancak bu faktörlerin öz değerleri sırasıyla 1.539, 1.236 ve 1.129 şeklinde ve toplam varyansa yaptıkları katkı sırasıyla %7.330, %5.885 ve %5.376 şeklindedir. Bu değerler genel olarak incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olabileceği düşünülmektedir. Faktör sayısına ilişkin daha sağlıklı karar verebilmek amacı ile özdeğer dışında dikkate alınan yamaç birikinti grafiği (screeplot) incelenmiştir (Şekil 2.6).



Şekil 2.6. Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği yamaç birikinti grafiği

Alanyazın incelendiğinde yamaç birikinti grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın ya da yatay şekil aldığı noktanın uygun faktör sayısı belirlemede bir ölçüt olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Kalaycı, 2005). Grafik incelendiğinde dördüncü noktadan sonra noktaların yataylaştığı görülmektedir. Bu sebeple bu grafiğe göre Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin faktör yapısının üç ile sınırlanabileceği düşünülmüştür.

Daha nesnel karar verebilmek amacı ile hem tek faktörlü hem de çok faktörlü yapılar AFA ile incelenmiş ve ortaya çıkan yapılar kuramsal olarak değerlendirilmiştir.

Ölçme aracının 4 ve 5 faktörlü yapısı için yapılan AFA sonucunda düşük yük değeri olan ya da binişiklik (birden fazla faktöre yüklenen) gösteren maddelerin çıkartılması ile ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanmadığı görülmüştür. Üç faktörlü yapı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanmadığı görülmüştür.

Ölçme aracının iki faktörlü yapısı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde toplandığı görülmüştür. Kuramsal olarak incelendiğinde ilgili maddelerin söz konu faktörler altında toplandığı görülmüştür. Özdeğer, toplam varyansa katkı yüzdeliği ve yamaç birikinti grafiği de bu sonucu destekler niteliktedir.

Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin temel bileşenler tekniği ile ortaya konulan iki faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının yorumlanabilmesini sağlamak ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniğinden yararlanılmıştır. Öncelikle faktör yapılarının birbirleri ile ilişkisinin olabileceği düşüncesi ile dik döndürme tekniklerinden varimax (maksimum değişkenlik) tekniğinin kullanılmasının doğru olacağına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu kapsamda döndürülmüş korelasyon matrisi incelendiğinde tüm maddelerin .32'yi aştığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Varimax dik döndürme sonucunda iki faktörlü yapının hangi maddelerden oluştuğunu döndürülmüş (rotation) bileşenler matrisinden belirleyebilmek üzere bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu kapsamda her bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .40 ya da üzerinde olması ve bir faktördeki yük değeri .40 ve daha yüksek olan bir maddenin sahip olduğu faktör yük değeri ile diğer faktördeki yük değeri arasındaki farkın .20 ve üzerinde olması ölçütleri benimsenmiştir. Gerçekleştirilen AFA işlem adımları Tablo 2.29.'da sunulmuştur.

Tablo 2.29. İki faktörlü yapı için AFA gerçekleştirilirken izlenen yol

Silinen madde	Yakın faktör yükleri	Madde toplam korelasyonu	Silindikten sonra Alpha	Silindikten sonra KMO	Silindikten sonra varyans	
Madde silinmemiş hali			.824	.876	58.539	
1	17	-.336-.304	.519	.845	.877	59.967
2	14	.446-.477	.618	.839	.875	60.835
3	4	-.400-.420	.495	.831	.876	61.964
4	15	.445-.422	.649	.825	.874	58.097
5	19	.359-.370	.638	.816	.876	59.135
6	13	-.360- -.377	.647	.803	.873	53.829
7	18	-.348-.401	.560	.791	.869	54.849
8	21	-.438- -.422	.673	.776	.867	47.939
9	3	-.301-.659	.525	.748	.853	48.314
10	1	-.572	.403	.825	.841	49.903
11	2	.607	.414	.811	.820	51.612
12	5	.617	.387	.793	.806	53.836

*Koyu renk ile gösterilen maddeler yüklenmesi beklenen faktörde yüklenmediği için madde havuzundan çıkartılan maddeleridir.

Tablo 2.29 incelendiğinde, çalışmada 8 maddenin yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığı için silinmiştir. Dört madde ise yüklenmesi beklenen faktörlere yüklenmediği için analizden çıkarılmıştır. Sonrasında analizler tekrarlanmıştır. Analizin ilk halinde tüm maddeler ile iki faktör altında yüzde 39.949 varyans açıklarken; analizin son şeklinde 9 madde yüzde 53.836 varyans açıklamaktadır. Alanyazın incelendiğinde çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Çokluk ve ark., 2010). Bu ölçüt dikkate alınarak iki faktörlü ölçek yapısının okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimini ölçmek için yeterli olduğu görülmüştür. Maddeler elendikten sonra varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizinin sonuçları Tablo 2.30’da verilmiştir.

Tablo 2.30. Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ait 10 maddenin faktör yük değerleri

Faktör	Maddeler	Faktör ortak varyansı	Faktör Yükleri
Güdüsel	Madde 7	.679	.818
	Madde 8	.570	.753
	Madde 10	.600	.748
	Madde 6	.490	.677
	Madde 9	.440	.624
Fizyolojik	Madde 11	.622	.763
	Madde 12	.655	.727
	Madde 16	.408	.619
	Madde 20	.400	.543
	Varyans %	39.863	13.973
	Toplam varyans	39.863	53.836

Tablo 2.30. incelendiğinde toplam varyansın %39.863’ünü açıklayan ve 5 maddeden oluşan “güdüsel” boyutunun faktör yük değerleri .624 ile .818 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin ortak varyansları ise .440 ile .679 arasındadır. Toplam varyansın %13.973’ünü açıklayan ve 4 maddeden oluşan “fizyolojik” boyutun faktör yük değerleri .543 ile .763 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin ortak varyansları ise .400 ile .622 arasında değişmektedir. Elde edilen veriler ışığında Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur (Tablo 2.31):

Tablo 2.31. *Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği*

Boyutlar	Maddeler	
Güdüsel	Madde 6	Sosyal medyadan (WhatsApp, Telegram, BİP vb.) öğretmenimin ödev takibi yapması beni derse teşvik eder.
	Madde 7	Bilmediğim bir soruyu okuldan sonra öğretmenime sorabilmek beni ders çalışmaya motive eder.
	Madde 8	Okuldan sonra derste performansı hakkında öğretmenime soru sorabilmek derse ilgimi artırır.
	Madde 9	Öğretmenimiz okuldan sonra bilmediklerimizi kendisine sormamız için bizi teşvik eder.
	Madde 10	Evde kafama bir şey takılınca öğretmenime okul dışındayken de rahatlıkla soru sorabilmem beni daha fazla derse çalışmaya teşvik eder.
Fizyolojik	Madde 11	Okul dışında öğretmenimi görünce hemen yanına gider onunla konuşurum.
	Madde 12	Öğretmenim okul dışında beni görürse benimle konuşur.
	Madde 16	Okul dışında öğretmenlerimle çeşitli sosyal etkinliklere katılırım. (Halı saha maçı, tiyatro, sinema, piknik.)
	Madde 20	Öğretmenim forumlara yazdığım iletilere dönüt verir.

Ölçekten alınabilecek puanlar 9 ile 45 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe okul dışında öğretmen-öğrenci etkileşiminin arttığı anlamına gelmektedir.

Fizyolojik ve güdüsel alt boyutlarından oluşan 9 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,793’tür. Bu da ölçeğin hem her bir faktörü için hem de ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları ve her bir madde açısından kişileri ayırt etme gücünü belirlemek amacı ile madde geçerliliğine bakılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin alt boyutları toplam ve her bir madde puanına göre belirlenen %27 alt ve %27 üst grup ortalamalarının farkına dayalı olarak madde testi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Alt boyutlara ait elde edilen değerler Tablo 2.32’de sunulmuştur.

Tablo 2.32. *Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları*

Alt boyut	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Güdüsel	Alt Grup	90	2.39	.58	178	-28.485	.000
	Üst Grup	90	4.39	.33			
Fizyolojik	Alt Grup	90	1.98	.46	178	-29.671	.000
	Üst Grup	90	3.83	.35			

Analiz sonucunda Tablo 2.32’de görüldüğü gibi ölçek alt boyut toplam puanları ile alt %27’lik ve üst %27’lik gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Ölçeğin tüm alt boyutlarına ait toplam puanlar alt ve üst grupta yer alan bireyleri ayırt etmektedir. Her bir madde için elde edilen değerler ise Tablo 2.33’te yer almaktadır.

Tablo 2.33. *Okul Dışı Öğretmen Öğrenci Etkileşimi Ölçeği maddelerinin alt-üst grup ortalamaları için t-Testi sonuçları*

Alt boyut	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Madde 6	Alt Grup	90	1.76	.70	178	-32.849	.000
	Üst Grup	90	4.68	.46			
Madde 7	Alt Grup	90	2.33	.80	178	-24.897	.000
	Üst Grup	90	4.74	.43			
Madde 8	Alt Grup	90	1.97	.78	178	-27,747	.000
	Üst Grup	90	4.65	.48			
Madde 9	Alt Grup	90	2.16	.76	178	-26.457	.000
	Üst Grup	90	4.68	.47			
Madde 10	Alt Grup	90	1.80	.64	178	-32.374	.000
	Üst Grup	90	4.57	.50			
Madde 11	Alt Grup	90	1.67	.55	178	-34.456	.000
	Üst Grup	90	4.77	.47			
Madde 12	Alt Grup	90	1.8	.69	178	-28.521	.000
	Üst Grup	90	4.27	.45			
Madde 16	Alt Grup	90	1.12	.32	178	-38.438	.000
	Üst Grup	90	4.10	.76			
Madde 20	Alt Grup	90	1.98	.82	178	-23.459	.000
	Üst Grup	90	4.31	.46			

Tablo 2.33’te görüldüğü üzere her bir madde için ölçeğin puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, her bir maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1.4.2. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Bir ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra yeni bir örneklemden veri toplanarak faktör yapılarının test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılması önerilmektedir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirmek için 2021-2022 eğitim öğretim yılı 20 Aralık'ta Sivas il merkezinde yer alan Anadolu liselerinde veriler toplanmıştır. Veri toplanırken AFA için veri toplanan okullardan farklı okullar tercih edilmiştir. Ölçeğin kâğıt-kalem formu kullanılmış ve veriler bu şekilde elde edilmiştir. Çalışmaya 394 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2.34'te sunulmuştur.

Tablo 2.34. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>	$\bar{x}$	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				15.57	13	19
Cinsiyet	Erkek	214	54.3			
	Kadın	180	45.7			
Sınıf	9. sınıf	113	28.7			
	10. sınıf	59	15			
	11. sınıf	129	32.7			
	12. sınıf	93	23.6			
	Toplam	394	100			

Tablo 2.34.'te de belirtildiği üzere çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 15.57'dir. Öğrencilerin 214'ü erkek (%54.3), 180'i kadındır (%45.7). Öğrencilerin 113'ü (%28.7) 9. sınıf, 59'u (%15) 10. sınıf, 129'u (%32.7) 11. sınıf ve 93'ü (%23.6) 12. sınıf öğrencisidir.

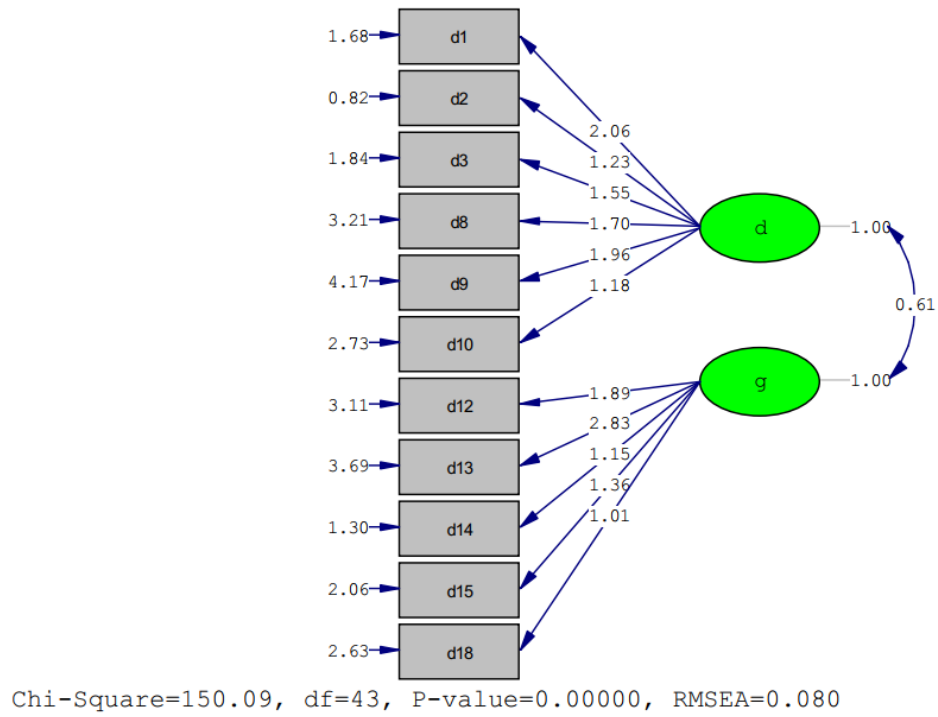
Veri analizinde LISREL 8.71 paket programı ile en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) tahmin edici olarak kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için öncelikle çoklu normallik varsayımının ve araştırma sonuçlarını etkileyebilecek çoklu uç değerlerin incelenmesi gerekmektedir (Harrington, 2008). Veri seti %3'ten daha az eksik veri içermektedir. Böyle bir durumda eksik veri görmezden gelinebilmesine rağmen bu araştırmada kullanılan LISREL 8.71 paket programı tüm eksik verilerin de doldurulmasını gerektirmektedir. Eksik veriler "mean imputation method" kullanılarak hesaplanmıştır. Çoklu normallik, tek değişkenli ve iki değişkenli dağılımın normal olmasının yanı sıra tüm değişken çiftlerin dağılımının lineer ve eşvaryanslı (homoscedastic) olması gerekmektedir. Kline (2016) çok değişkenli normalliği test eden yaklaşımların (örn. Mardia Testi) örneklem sayısından etkilenmelerinin en büyük sınırlılıkları olduğunu belirtmekte ve tek değişkenli normallik ve tek değişkenli uç değerler varsayımlarının incelenmesinin çok değişkenli normal dağılım ile ilgili sorunların pek çoğunun tespit edilmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öncelikle tek değişkenli uç değerler kutu grafiği kullanılarak incelenmiştir.

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde uç değerler incelenmiş ve 12 verinin uç değer olduğu görülmüş ve bu uç değerler veri setinden çıkartılmıştır.

Çoklu uç değerlerin belirlenmesine yönelik olarak kullanılan tekniklerden birisi de mahalanobis uzaklığıdır (Esen ve Timor, 2019). Çoklu uç değerler mahalanobis uzaklığı kullanılarak da incelenmiş ve .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmamıştır.

Veri dağılımının tek değişkenli normalliği ise çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği çarpıklık değeri .75 ve 1.68, basıklık değeri -.01 ve 2.78 arasında, Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği çarpıklık değeri -.25 ve 1.50, basıklık değeri -1.26 ve 1.87 arasında ve Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği çarpıklık değeri .12 ve .90, basıklık değeri -1.35 ve .003 arasındadır. Çarpıklık değerleri 3.0'dan, basıklık değerleri 10.0'dan küçük olduğu için normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Kline, 2011).

DFA analizleri gerçekleştirilirken her bir ortam için (sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı) iki farklı model kullanılmıştır. Model 1'de her bir ortama ait ölçek fizyolojik, güdüsel ve duyuşsal olmak üzere üç faktörlü yapıda incelenmektedir. Model 2'de ise ikinci sıralı hiyerarşik faktör yapısı bulunmaktadır. Burada etkileşimin gerçekleştiği ortam sıralı faktör, fizyolojik, güdüsel ve duyuşsal durumlar, birinci sıralı faktör ve ölçek maddeleri de bu faktörlerin göstergeleridir. DFA analizleri bu iki model dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak üç ölçek için de Model 2 çalışmamıştır. Şekil 2.7. test edilen model 1'e ilişkin örnek Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği üzerinden sunulmuştur.



Şekil 2.7. Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi için model 1

Model 1 için kabul edilebilirlik düzeyleri model iyiliği göstergeleri ile değerlendirilmiştir. Model karşılaştırmalarında Ki-kare (X^2), normlaştırılmış Ki-kare (X^2/df , NC), uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), artan uyum iyiliği indeksi (IFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) kullanılarak incelenmiştir. DFA sonucunda hata oranını en aza indirmek için hata kareleri ortalamasının karekökü olarak da adlandırılan RMSEA indeksine bakılmıştır. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyum, .08'den küçük olması iyi uyum olduğunu açıklar (Çokluk ve ark., 2010). Değerin .10'dan küçük olması da kabul edilebilir bir aralıkta olduğunu göstermektedir (Kline, 2011) IFI, NFI ve NNFI 0-1 arası değer almakta ve değer 1'e yaklaşması mükemmel uyumu işaret etmektedir. .95 iyi uyum, .90 üzeri ise kabul edilebilir değeri işaret etmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Marsh ve ark., 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). AGFI değerinin .95 üstü olmasının mükemmel uyum, .80 üstü olmasının da iyi uyum göstergesi olduğu görülmektedir (Çokluk ve ark., 2010). GFI değerinin .85 üstünün ve CFI değerinin .90 üstü olmasının iyi uyum göstergesi olduğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Wang ve Wang, 2020). NC değeri x^2 'nin serbestlik derecesine bölümü ile elde edilen bir değerdir. Bu değer 5'ten küçük ise kabul edilebilir düzeydedir

(Yılmaz ve Çelik, 2009). Önerilen model iyiliği ölçüt değerleri Tablo 2.35’te sunulmaktadır.

Tablo 2.35. Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler

Model İyiliği Göstergesi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
NC	$0 \leq NC \leq 2$	$2 \leq NC \leq 5$
NFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$

Belirlenen iki model için de DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 2.36’da sunulmuştur.

Tablo 2.36. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutları DFA sonuçları

Ölçekler	X ²	df	NC	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	IFI	NFI	NNFI
Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi	150,09	43	3.49	.93	.90	.97	.080	.97	.96	.96
Okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimi	34.32	12	2,86	.95	.90	.97	.097	.97	.95	.94
Okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi	102.97	26	3.96	.94	.89	.95	.094	.95	.93	.92

Sınıf içi öğretmen-öğrenci ölçeği için model 1 ve model 2 için DFA analizi gerçekleştirilmiş model 1 için yeterli uyum iyiliği verileri elde edilmiş ancak model 2 çalışmamıştır. Yapılan analizler sonucunda model 1 için elde edilen model iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 2.36).

Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği için model 1 ve model 2 için DFA analizi gerçekleştirilmiş ancak model 2 çalışmamıştır. Model 1 için uyum iyiliği göstergelerinin ölçüt olarak belirlenen değer dışında olduğu görülmüştür. Üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve fizyolojik alt boyut için madde 13 ve madde 15 arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonun gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur gerçekleştirilmiştir.

Modifikasyon sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 2.36).

Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği için model 1 ve model 2 için DFA analizi gerçekleştirilmiş ancak model 2 çalışmamıştır. Model 1 elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 2.36).

DFA analizinde önemli olan bir diğer ölçüt maddelere ilişkin t değerleridir. Elde edilen t değeri gözlenen değişkenin gizil değişken tarafından ne derecede yordandığını ortaya koymaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 iken t değeri için eşik düzeyi 1.96, anlamlılık düzeyi .01 için ise t değeri eşik düzeyi 2.58'dir (Çokluk ve ark., 2010; Şimşek, 2007). Elde edilen t değerleri Tablo 2.37'de sunulmaktadır.

Tablo 2.37. DFA sonucu elde edilen t değerleri

		<i>En küçük t değeri</i>	<i>En büyük t değeri</i>
Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi	Model 1	10.43	19.78
Okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimi	Model 1	4.60	12.84
Okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi	Model 1	4.87	16.36

Tablo 2.37.'den de görüldüğü üzere bu çalışmada maddelere ilişkin elde edilen t değerleri 2.56 üstünde olduğu için .01 düzeyinde manidardır. Yapılan DFA analizleri sonucunda model 1'in model 2'ye göre daha iyi değerler ürettiği görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada model 1 kullanılmıştır.

2.3.1.4.3. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği güvenirlik

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alpha değeri hesaplanarak elde edilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0.70 ve üzeri değerler test güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinde yer alan üç farklı ortam için "Cronbach Alpha" iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2.38'de sunulmuştur.

Tablo 2.38. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Ölçek	Cronbach Alpha
Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi	.86
Okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimi	.74
Okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi	.79

Tablo 2.38’de de görüldüğü gibi sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86, okul ortamı Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74 ve okul dışı Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tümüne yönelik olarak da hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Geçerliliği ve güvenirliği test edilen Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğine ilişkin örnek maddeler ve ölçeğin boyutları “Ek 4”te sunulmuştur.

2.3.2. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu

Başarı Duyguları Ölçeği (BDÖ) orijinal formu öğrencilerin ders, öğrenme ve sınav gibi akademik ortamlarda tecrübe ettikleri duyguları ölçmek için Pekrun, Goetz ve Perry (Pekrun ve ark., 2002) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek öğrencilerin duygularını değerlendirmek için tasarlanmıştır ve 24 ölçekten oluşmaktadır. Bu açıdan çok boyutlu bir öz bildirim aracıdır. BDÖ ders, öğrenme ve sınav olmak üzere üç farklı bölümden oluşmaktadır. Derse ilişkin başarı duyguları 8 maddeden oluşan keyif, gurur, umut, kaygı, öfke, umut, umutsuzluk, utanma ve sıkılma olmak üzere 8 ölçekten oluşmaktadır. Öğrenme ile ilişkili başarı duyguları bölümünde 75 madde yer almakta ve ders ile ilgili aynı duyguları ölçen 8 bölümden oluşmaktadır. Sınav ile ilişkili başarı duyguları bölümü ise 77 maddeden oluşmakta ve umut, keyif, umutsuzluk, gurur, utanma, öfke, kaygı ve rahatlama duygularını ölçen 8 ölçekten oluşmaktadır. BDÖ modüler olarak tasarlanmıştır ve araştırmacının ihtiyacına göre kullanılabilir. BDÖ’nün çok sayıda maddeden oluştuğunu, her bir ölçek başına 6 ila 12 maddenin yer aldığını ve bu durumun kısa uygulama süresi gerektiren çalışmalar için BDÖ’nün uygulanabilirliğini sınırladığını belirtmişler ve bu sebeple ölçeğin kısa formunu oluşturmuşlardır. Bu kapsamda BDÖ’nün kısa formu olan “Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu (BDÖ-K)” geliştirmişler ve her bir başarı duygusu ölçeği için 4’er maddeden oluşan yeni formatını oluşturmuşlardır. Geliştirilen yeni formatta aracın kavramsal kapsamı korunmuştur (Bieleke ve ark., 2020). Ayrıca Bieleke ve ark. oluşturdukları BDÖ-K’nın BDÖ’de ele alınan ve her bir duyguyu ölçen

ölçeklerde alt boyut olarak yer alan “bilişsel, duyuşsal, güdüsel ve fizyolojik” alt boyutları kapsayacak maddeleri seçtiklerini belirtmişlerdir.

BDÖ-K ders, öğrenme ve sınav gibi akademik ortamlarda öğrencilerin duygularını değerlendirmek için tasarlanmıştır ve 24 ölçekten oluşmaktadır. BDÖ’den farklı olarak her bir duygu için 4 madde belirlenmiştir. Ders, öğrenme ve sınav ortamlarında öğrencilerin tecrübe ettikleri 9 farklı duyguyu ölçmektedir. Bu kapsamda ders ve öğrenme duyguları ölçeği keyif, gurur, umut, kaygı, öfke, umut, umutsuzluk, utanma ve sıkılma duygularından oluşan 8’er bölüm, sınav duyguları ölçeği ise umut, keyif, umutsuzluk, gurur, utanma, öfke, kaygı ve rahatlama duygularından oluşan 8 bölümden oluşmaktadır. Her bir duygu durumu için 4 madde belirlenmiştir. Ölçek modüler olarak tasarlanmıştır ve araştırmacının ihtiyacına göre göre kullanılabilir.

2.3.2.1. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlanma süreci

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlanma süreci aşağıda belirtilmiştir (Şekil 2.8).



Şekil 2.8. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlanma süreci

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türkçe 'ye uyarlama çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Dr. Maik Bieleke ile elektronik posta aracılığı ile ölçeğin kullanımı ve uyarlaması için 08.01.2021 ve 12.01.2021 tarihlerinde iki kez iletişim kurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek 5).

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye çevrilmesi aşamasında ölçeği daha önce görmemiş olan 10 kişilik bir uzman gurubu ile çalışılmıştır. 10 kişilik çeviri grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2.39’de sunulmuştur.

Tablo 2.39. Çeviri çalışmasına katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler

	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	İş tecrübesi	Eğitim Seviyesi	Uzmanlık Alanı	Unvanı
Uzman 1	Kadın	Yüksek Öğretim	20	Doktora	İngiliz Dili Eğitimi	Doktor Öğretim Üyesi
Uzman 2	Erkek	Yüksek Öğretim	12	Doktora sürecinde	İngilizce Öğretimi / / Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretim Görevlisi
Uzman 3	Erkek	Yüksek Öğretim	15	Doktora sürecinde	İngilizce Öğretimi / Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretim Görevlisi
Uzman 4	Kadın	Yüksek Öğretim	10	Doktora sürecinde	İngilizce Öğretimi	Araştırma Görevlisi
Uzman 5	Kadın	Yüksek Öğretim	9	Yüksek Lisans	İngilizce Öğretimi	Öğretim Görevlisi
Uzman 6	Erkek	MEB	16	Doktora Sürecinde	İngilizce Öğretimi	Öğretmen
Uzman 7	Erkek	MEB	15	Yüksek Lisans Sürecinde	İngilizce Öğretimi	Öğretmen
Uzman 8	Erkek	MEB	7	Lisans	İngilizce Öğretimi	Öğretmen
Uzman 9	Erkek	MEB	8	Lisans	İngilizce Öğretimi	Öğretmen
Uzman 10	Erkek	MEB	11	Lisans	İngilizce Öğretimi	Öğretmen

Tablo 2.39’da da görüldüğü üzere çeviri çalışmasında yer alan 10 uzmanın üçü kadın 7’si, erkektir. Bu uzmanların genel olarak iş tecrübelerinin 7-20 yıl arasında değişmektedir. Uzmanların eğitim durumları; biri doktora mezunu, dördü doktora sürecinde, biri yüksek lisans mezunu biri yüksek lisans sürecinde ve üçü de lisans mezunudur. Uzmanların 5’i MEB, 5’i de yüksek öğretim kademelerinde çalışmaktadırlar. Uzmanların birisi İngilizce öğretmenliği bölümünde doktor öğretim üyesi, birisi mütercim tercümanlık bölümünde öğretim görevlisi, biri İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde araştırma görevlisi, üçü yabancı diller yüksek okulunda öğretim görevlisi ve beşi de Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar.

Çeviri çalışmasının tamamlanmasının ardından araştırmacılar tarafından çeviriler arası tutarlılığa bakılarak geçici ölçek maddeleri belirlenmiş ve bir form oluşturulmuştur. Ancak bu süreçte ders duyguları ölçeği öfke bölümündeki 16. madde, öğrenme duyguları ölçeği eğlenme bölümünde 3 ve 4. maddeler, gurur bölümünde 12. madde, kaygı bölümünde 20. madde, sınav duyguları ölçeğinde umut bölümünde 6. ve kaygı bölümündeki 24. maddelerde çeviriler arasında net bir tutarlık olmadığı görülmüştür. Bu sebeple ilgili maddelerin çevirisi için daha önce bu ölçeği görmeyen 5 farklı uzmana daha gönderilmiş ve çevirilerini yapmaları istenilmiştir. Bu uzman grup genel olarak yükseköğretim kademesinde yabancı dil eğitimi veren, en az yüksek lisans sahibi olan ve 7-11 yıl iş tecrübesine sahip olan kişilerden oluşmaktadır. Sonrasında elde edilen çeviriler ve daha önce 10 uzmandan alınan çeviriler birlikte tekrar değerlendirilmiş ve aralarındaki tutarlılığa göre geçici maddeler belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda ayrıca araştırmacılar tarafından ölçeğin uzun şeklinin Türk kültürüne uyarlanmış formundaki aynı maddelerin çevirileri karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda genel olarak maddelerin çevirileri arasında genel olarak benzerlik olduğu görülmüştür. Ancak ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış uzun formunun öğrenme duyguları bölümünde üç maddenin yapılan uyarlama çalışmaları neticesinde ölçek formundan çıkarıldığı görülmüştür. Ölçeğin kısa formunda bu çıkarılan maddelerden ikisinin yer aldığı görülmüştür. Bu sebeple bu iki maddenin çevirisi ile uzun formundaki çevirileri tekrar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde maddeler arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Sonraki aşamada geçici maddelerin oluşturulduğu formun çevirisinin uygunluğunu değerlendirmek amacı ile bir form oluşturulmuştur. Bu formda her bir maddenin çevirisinin uygunluğunun değerlendirilmesi amacı ile 0-10 arası bir puanlama yapılmış ve uzmanlardan çevirinin uygunluğuna göre bir puan vermesi istenilmiştir. Ayrıca bu uzmanlardan herhangi bir maddenin çevirisine ilişkin görüşlerini de verebilecekleri bir bölüm oluşturulmuştur. Çeviri uygunluk formu oluşturulduktan sonra 12 uzmandan çevirileri değerlendirmesi istenilmiştir. Uzmanlar ile E-mail yolu ile iletişime geçilmiş ve 14-21.02.2021 tarihleri arasında uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar daha önce bu ölçeği görmeyen bir gruptan oluşmaktadır. Sonrasında uzmanlardan gelen puanlama SPSS 22 paket programına girilmiş ve her bir madde için ortalamama puanlar belirlenmiştir. Bu değerlendirme neticesinde elde edilen her bir maddeye yönelik ortalama puanlar Tablo 2.40'ta sunulmuştur.

Tablo 2.40. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu çeviri uygunluğu değerlendirme sonuçları

Ders Duyguları Ölçeği	En küçük	En yüksek	X
Sınıfta olmaktan keyif alırım.	10,00	10,00	10,00
Bu derste birçok şey öğrenmeyi dört gözle bekliyorum.	8,00	10,00	9,66
Bu derse girerken motive oluyorum, çünkü dersi heyecan verici buluyorum.	5,00	10,00	8,66
Derse katılmaktan o kadar zevk alıyorum ki bu derse katılmak bana enerji veriyor.	7,00	10,00	9,50
Derste kendime güveniyorum.	7,00	10,00	9,41
Umut doluyum.	9,00	10,00	9,91
Konuyu anladığım için kendime güveniyorum.	7,00	10,00	9,50
Konuyu anlayacağıma dair kendime güven duymam beni derse motive ediyor.	7,00	10,00	9,41
Kendimle gurur duyuyorum.	10,00	10,00	10,00
Bu konu hakkında bildiklerimle gurur duyuyorum.	5,00	10,00	8,50
Derste gösterdiğim gurur verici başarılarım beni derse motive ediyor.	7,00	10,00	9,16
Derste bir şeyleri başarmaktan gurur duyuyorum.	7,00	10,00	8,58
Öfkeliyim.	8,00	10,00	9,83
Sınıfta boşa harcadığım zamanı düşündüğümde sinirleniyorum.	8,00	10,00	9,66
Keşke derse devam etmek zorunda olmasam, çünkü ders beni öfkeliendiriyor.	7,00	10,00	9,33
İçimin öfkeyle dolduğunu hissediyorum	8,00	10,00	9,75
Sınıfta gergin hissedirim.	10,00	10,00	10,00
Dersten önce bile konuyu anlayıp anlayamayacağım konusunda endişelenirim.	8,00	10,00	9,66
Çok gergin olduğum için derse katılmamayı tercih ederim.	7,00	10,00	9,50
Derste gerilirim.	10,00	10,00	10,00
Derste utanmış hissedirim.	7,00	10,00	9,41
Derste bir şey söylediğimde kendimi aptalca bir şey yapmış gibi hissedirim.	9,00	10,00	9,83
Derste bir şey söyledikten sonra keşke yerin dibine girseydim diyorum.	10,00	10,00	10,00
Utandığım için kendimi gergin ve çekingen hissediyorum.	10,00	10,00	10,00
Derste umutsuz hissedirim	7,00	10,00	9,58
Bu dersi anlayabileceğime dair bütün umudumu yitirmiş durumdayım	10,00	10,00	10,00
Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.	5,00	10,00	9,41
Kendimi o kadar umutsuz hissediyorum ki bütün enerjim tükendi.	9,00	10,00	9,83
Sıkıldım.	5,00	10,00	9,16
Bu ders beni sıkıyor.	9,00	10,00	9,91
Bu sıkıcı derste bulunmak yerine başka neler yapabileceğimi düşünüyorum.	9,00	10,00	9,83
Dersin bitmesini bekleyemediğim için huzursuzlanıyorum.	6,00	10,00	9,58
Öğrenme Duyguları Ölçeği	En küçük	En yüksek	X
Konuyu öğrenmenin zorluğunu seviyorum.	6,00	10,00	9,25
Ders konusuyla ilgilenmekten keyif alıyorum.	6,00	10,00	9,16
Gösterdiğim ilerleme beni o kadar mutlu ediyor ki çalışmaya devam etmeye motive oluyorum.	9,00	10,00	9,83
Çalışmalarımın iyi gitmesi bana hırs verir.	6,00	10,00	9,33
Ders çalışırken kendime güveniyorum.	10,00	10,00	10,00
Konuyu tam olarak öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.	8,00	10,00	9,75
Ders çalışırken iyi bir ilerleme kaydedeceğim konusunda oldukça iyimserim.	8,00	10,00	9,50
Kendime olan güvenim beni motive ediyor.	8,00	10,00	9,75
Kendimle gurur duyuyorum.	9,00	10,00	9,91
Sanırım ders çalışmadaki başarılarımdan dolayı kendimle gurur duyabilirim.	5,00	10,00	9,50

Tablo 2.40. (Devam) Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu çeviri uygunluğu değerlendirme sonuçları

Başarılarımdan gurur duymak istediğim için ders çalışmaya çok motive oluyorum.	9,00	10,00	9,83
Çalışmalarında başarı gösterdiğimde kalbim gururla kabarıyor.	7,00	10,00	9,33
Ders çalışmak beni rahatsız eder.	9,00	10,00	9,75
Ders çalışmak zorunda olmak beni öfkelenendirir.	9,00	10,00	9,83
O kadar çok sinirleniyorum ki ders kitabını camdan dışarı atsam geliyor.	8,00	10,00	9,83
Uzun süre sıramda oturmaktan rahatsız olurum.	5,00	10,00	8,91
Ders çalışırken asabi ve gergin olurum.	9,00	10,00	9,91
Bütün bu konularla başa çıkıp çıkamayacağım konusunda endişelenirim.	8,00	10,00	9,75
Çalışırken kaygımı azaltmak için dikkatimi dağıtıyorum geliyor.	9,00	10,00	9,83
Ders çalışırken konuyu bitirememeye kaygısı beni yorar.	7,00	10,00	9,58
Utanmış hissedirim.	10,00	10,00	10,00
Yeteneksizliğimi fark edince utanıyorum.	8,00	10,00	9,66
Ders ile ilgili çok fazla sorunun olduğu için onu tartışmaktan kaçınıyorum.	7,00	10,00	9,25
Biri çok az şey anladığımı fark ettiğinde göz temasından kaçınıyorum.	8,00	10,00	9,83
Çaresiz hissediyorum.	9,00	10,00	9,91
Konuyu tam olarak öğrenemeyeceğimi kabullendim.	7,00	10,00	9,08
Kendimi o kadar umutsuz hissediyorum ki çalışmalarına tüm enerjimi veremiyorum.	7,00	10,00	9,25
Güven eksikliğim daha derse başlamadan tüm enerjimi alıyor.	9,00	10,00	9,91
Derslerime çalışmaktan sıkılırım.	8,00	10,00	9,58
Konu o kadar sıkıcı ki sürekli hayallere dalıyorum.	8,00	10,00	9,50
Bu sıkıcı işi yarına bırakmayı tercih ediyorum.	9,00	10,00	9,91
Çalışırken çok sıkıldığım için neredeyse içim geçecek gibi oluyor.	7,00	10,00	9,58
Sınav Duyguları Ölçeği	En küçük	En yüksek	X
Sınava girmekten keyif alırım.	10,00	10,00	10,00
Bence sınav keyifli bir mücadeledir.	9,00	10,00	9,83
Sınava çalışmak hoşuma gittiği için gereğinden fazlasını çalışmaya hevesliyimdir.	8,00	10,00	9,66
Sınav olmadan önce sabırsızlanıyorum.	9,00	10,00	9,91
Her şeyin yolunda gideceği konusunda iyimserim.	10,00	10,00	10,00
Kendime çok güvenirim.	10,00	10,00	10,00
Sınav konusunda oldukça iyimserim.	8,00	10,00	9,58
Kendime olan güvenim daha iyi hazırlanmam için beni motive ediyor.	10,00	10,00	10,00
Kendimle gurur duyuyorum.	10,00	10,00	10,00
Sınavın hakkından geldiğim için kendimle gurur duyuyorum.	8,00	10,00	9,41
Bilgim ile gurur duymam sınav için beni gayretlendiriyor.	7,00	10,00	9,58
Sınavdan sonra kendimle çok gurur duyarım.	8,00	10,00	9,66
Sınavdan sonra rahatlamış hissediyorum.	9,00	10,00	9,91
Sınavdan sonra özgür hissediyorum.	9,00	10,00	9,75
Midemde hissettiğim rahatsızlık sınav sonrası kayboldu.	6,00	10,00	9,16
Sınavdan sonra artık rahat bir nefes alabilirim.	9,00	10,00	9,91
Öfkeleniyorum.	9,00	10,00	9,83
Öğretmenin not verme yöntemine sinirleniyorum.	8,00	10,00	9,33
İmkân olsa öğretmeni azarlamayı isterdim.	7,00	10,00	9,75
Öfkem yüzünden kan beynime sızıyor.	10,00	10,00	10,00
Çok gerginim.	9,00	10,00	9,91
Sınavın çok zor olup olmayacağı konusunda endişeliyim.	8,00	10,00	9,66
O kadar gerilirim ki keşke sınava girmeme şansım olsa diye düşünürüm.	8,00	10,00	9,75
Sınavın başında kalbim yerinden çıkacakmış gibi olur.	9,00	10,00	9,91
Utanmış hissedirim	9,00	10,00	9,91
Soruları doğru olarak cevaplayamadığımdan utanıyorum.	9,00	10,00	9,66

Tablo 2.40. (Devam) Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu çeviri uygunluğu değerlendirme sonuçları

O kadar utanıyordum ki kaçıp saklanasım geliyor.	10,00	10,00	10,00
Utandığım için nabzım hızlı atıyor.	9,00	10,00	9,91
Umutsuz hissediyorum.	9,00	10,00	9,91
Ne kadar gayret etsem de sınavda başarılı olamayacağımı düşünmeye başladım.	9,00	10,00	9,91
Pes etmiş gibi hissediyorum.	7,00	10,00	9,41
Öylesine tükendim ki hiç enerjim kalmadı.	8,00	10,00	9,66

Tablo 2.40'tan da görüldüğü üzere ders duyguları ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin ortalamalar 8,5 ile 10, öğrenme duyguları ölçeği için 8,91 ve 10, ve sınav duyguları ölçeği için 9,16 ve 10 arasında değişmektedir. Elde edilen puan ortalamaları ölçek maddelerinin çevirisinin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzmanlarda bazı maddelerin çevirisine ilişkin kendi görüşlerini de belirtmişler ve farklı çevirilerin de olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu değerlendirmeler de dikkate alınmış ve gerekli görülen maddeler için düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçek maddelerine çeviri uygunlu çalışmasından sonrası gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında her bir maddenin Türk dili ve kültürüne anlam ve dil bilgisi açısından değerlendirilmesi için bir form hazırlanmıştır. Formda 0-10 arası bir puanlama yapılarak ve uzmanlardan her bir maddenin Türk diline anlam ve yapı açısından uygunluğunu değerlendirmek için puanlama yapmaları istenilmiştir. Ayrıca bu uzmanlardan her bir maddeye ilişkin kendi görüşlerinin de yazabilecekleri bir alan oluşturulmuş ve bu şekilde uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Tüm uzmanlar ile e-posta ve WhatsApp aracılığı ile iletişime geçilmiş 25.02-05.03.2021 tarihleri arasında uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.41'de sunulmuştur.

Tablo 2.41. Ölçeğin Türk Diline uygunluğu çalışmasına katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler

	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	İş tecrübesi	Eğitim Seviyesi	Uzmanlık Alanı	Unvanı
Uzman 1	Erkek	MEB	24	Doktora	Yeni Türk Dili	Öğretmen
Uzman 2	Erkek	Yüksek Öğretim	23	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktor Öğretim Üyesi
Uzman 3	Kadın	MEB	18	Yüksek Lisans	Eski Türk Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 4	Erkek	MEB	18	Yüksek Lisans	Sosyal Alanlar Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi	Öğretmen
Uzman 5	Erkek	MEB	26	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 6	Kadın	-	4	Doktora	Filoloji ve Türkçe Öğretimi	-
Uzman 7	Erkek	MEB	22	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 8	Kadın	MEB	12	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 9	Erkek	MEB	20	Doktora	Türk Dili, Klasik Türk Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 10	Erkek	MEB	15	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 11	Kadın	MEB	15	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 12	Erkek	MEB	17	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 13	Kadın	MEB	13	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 14	Kadın	MEB	18	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Uzman 15	Kadın	MEB	13	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen

Tablo 2.41’den de görüldüğü üzere ölçekte yer alan maddelerin Türk diline uygunluğu çalışmasına katılan uzmanların 7’si erkek 3’ü kadındır. Uzmanların 14’ü MEB bünyesinde öğretmen olarak çalışırken 1’i yüksek öğretim kademesinde doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Uzmanların eğitim seviyelerine ilişkin olarak 6’i doktora, 6’ü yüksek lisans ve 3’ü de lisans seviyesindedir. Uzmanların genel olarak iş tecrübeleri 4-26 yıl arasında değişmektedir. Uzmanlık alanlarına gelince uzmanların 9’u Türk dili ve edebiyatı, diğerleri de sırasıyla Yeni Türk Dili, Eski Türk Edebiyatı, Sosyal Alanlar Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Filoloji ve Türkçe Öğretimi ve Türk Dili ve Klasik Türk Edebiyatı şeklindedir.

Uzmanlar daha önce bu ölçeği görmeyen bir gruptan oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen puanlama SPSS 22 paket programına girilmiş ve her bir madde için ortalamama puanlar belirlenmiştir. Bu değerlendirme neticesinde elde edilen her bir maddeye yönelik ortalama puanlar Tablo 2.42’de sunulmuştur.

Tablo 2.42. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu Türk dili uygunluğu değerlendirme sonuçları

Ders Duyguları Ölçeği	En küçük	En büyük	X
Sınıfta olmaktan keyif alırım.	6,00	10,00	9,53
Bu derste birçok şey öğrenmeyi dört gözle bekliyorum.	5,00	10,00	8,40
Bu derse girerken motive oluyorum, çünkü dersi heyecan verici buluyorum.	5,00	10,00	8,06
Derse katılmaktan o kadar zevk alıyorum ki bu derse katılmak bana enerji veriyor.	5,00	10,00	7,80
Derste kendime güveniyorum.	5,00	10,00	9,20
Umut doluyum.	5,00	10,00	8,33
Konuyu anladığım için kendime güveniyorum.	5,00	10,00	9,00
Konuyu anlayacağıma dair kendime güven duymam beni derse motive ediyor.	6,00	10,00	8,33
Kendimle gurur duyuyorum.	7,00	10,00	9,33
Bu konu hakkında bildiklerimle gurur duyuyorum.	5,00	10,00	8,73
Derste gösterdiğim gurur verici başarılarım beni derse motive ediyor.	5,00	10,00	7,93
Derste bir şeyleri başarmaktan gurur duyuyorum.	7,00	10,00	8,53
Öfkeliyim.	7,00	10,00	9,33
Sınıfta boşa harcadığım zamanı düşündüğümde sinirleniyorum.	7,00	10,00	8,86
Keşke derse devam etmek zorunda olmasam, çünkü ders beni öfkeliendiriyor.	6,00	10,00	9,00
İçimin öfkeyle dolduğunu hissediyorum	8,00	10,00	9,40
Sınıfta gergin hissederim.	8,00	10,00	9,20
Dersten önce bile konuyu anlayıp anlayamayacağım konusunda endişelenirim.	8,00	10,00	8,86
Çok gergin olduğum için derse katılmamayı tercih ederim.	7,00	10,00	9,40
Derste gerilirim.	8,00	10,00	9,46
Derste utanmış hissederim.	6,00	10,00	9,00
Derste bir şey söylediğimde kendimi aptalca bir şey yapmış gibi hissederim.	8,00	10,00	9,33
Derste bir şey söyledikten sonra keşke yerin dibine girseydim diyorum.	7,00	10,00	8,66
Utandığım için kendimi gergin ve çekingen hissediyorum.	8,00	10,00	9,33
Derste umutsuz hissederim	8,00	10,00	9,00
Bu dersi anlayabileceğime dair bütün umudumu yitirmiş durumdayım	7,00	10,00	9,00
Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.	7,00	10,00	8,60
Kendimi o kadar umutsuz hissediyorum ki bütün enerjim tükendi.	5,00	10,00	8,46
Sıkıldım.	8,00	10,00	9,46
Bu ders beni sıkıyor.	8,00	10,00	9,53
Bu sıkıcı derste bulunmak yerine başka neler yapabileceğimi düşünüyorum.	7,00	10,00	9,26
Dersin bitmesini bekleyemediğim için huzursuzlanıyorum.	5,00	10,00	8,86
Öğrenme Duyuları Ölçeği	En küçük	En büyük	X
Konuyu öğrenmenin zorluğunu seviyorum.	6,00	10,00	8,80
Ders konusuyla ilgilenmekten keyif alıyorum.	5,00	10,00	8,53
Gösterdiğim ilerleme beni o kadar mutlu ediyor ki çalışmaya devam etmeye motive oluyorum.	4,00	10,00	7,86
Çalışmalarımın iyi gitmesi bana hırs verir.	7,00	10,00	8,93
Ders çalışırken kendime güveniyorum.	8,00	10,00	9,40
Konuyu tam olarak öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.	7,00	10,00	9,06
Ders çalışırken iyi bir ilerleme kaydedeceğim konusunda oldukça iyimserim.	7,00	10,00	8,86
Kendime olan güvenim beni motive ediyor.	6,00	10,00	9,00
Kendimle gurur duyuyorum.	7,00	10,00	9,53
Sanırım ders çalışmadaki başarılarımdan dolayı kendimle gurur duyabilirim.	7,00	10,00	8,46
Başarılarımdan gurur duymak istediğim için ders çalışmaya çok motive oluyorum.	7,00	10,00	8,53
Çalışmalarımda başarı gösterdiğimde kalbim gururla kabarıyor.	6,00	10,00	8,20
Ders çalışmak beni rahatsız eder.	8,00	10,00	9,46

Tablo 2.42. (Devam) Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu Türk dili uygunluğu değerlendirme sonuçları

Ders çalışmak zorunda olmak beni öfkeliendirir.	7,00	10,00	9,20
O kadar çok sinirleniyorum ki ders kitabını camdan dışarı atıyorum.	7,00	10,00	9,33
Uzun süre sıramda oturmadan rahatsız olurum.	7,00	10,00	9,40
Ders çalışırken asabi ve gergin olurum.	5,00	10,00	8,46
Bütün bu konularla başa çıkıp çıkamayacağım konusunda endişelenirim.	7,00	10,00	8,93
Çalışırken kaygımı azaltmak için dikkatimi dağıtıyorum.	7,00	10,00	8,66
Ders çalışırken konuyu bitirememeye kaygısı beni yorar.	8,00	10,00	9,26
Utanmış hissedirim.	7,00	10,00	9,06
Yeteneksizliğimi fark edince utanıyorum.	8,00	10,00	9,40
Ders ile ilgili çok fazla sorunun olduğu için onu tartışmaktan kaçınıyorum.	6,00	10,00	8,86
Biri çok az şey anladığımı fark ettiğinde göz temasından kaçınıyorum.	8,00	10,00	9,13
Çaresiz hissediyorum.	7,00	10,00	9,40
Konuyu tam olarak öğrenemeyeceğimi kabullendim.	8,00	10,00	9,46
Kendimi o kadar umutsuz hissediyorum ki çalışmalarına tüm enerjimi veremiyorum.	7,00	10,00	9,06
Güven eksikliğim daha derse başlamadan tüm enerjimi alıyor.	8,00	10,00	9,40
Derslerime çalışmaktan sıkılırım.	8,00	10,00	9,40
Konu o kadar sıkıcı ki sürekli hayallere dalıyorum.	8,00	10,00	9,46
Bu sıkıcı işi yarına bırakmayı tercih ediyorum.	8,00	10,00	9,26
Çalışırken çok sıkıldığım için neredeyse içim geçecek gibi oluyor.	7,00	10,00	8,73
Sınav Duyguları Ölçeği	En küçük	En büyük	X
Sınava girmekten keyif alırım.	8,00	10,00	9,46
Bence sınav keyifli bir mücadeledir.	7,00	10,00	9,26
Sınava çalışmak hoşuma gittiği için gereğinden fazlasını çalışmaya hevesliyimdir.	6,00	10,00	8,73
Sınav olmadan önce sabırsızlanıyorum.	5,00	10,00	8,40
Her şeyin yolunda gideceği konusunda iyimserim.	8,00	10,00	9,20
Kendime çok güvenirim.	7,00	10,00	9,40
Sınav konusunda oldukça iyimserim.	7,00	10,00	8,93
Kendime olan güvenim daha iyi hazırlanmam için beni motive ediyor.	5,00	10,00	8,53
Kendimle gurur duyuyorum.	8,00	10,00	9,40
Sınavın hakkından geldiğim için kendimle gurur duyuyorum.	8,00	10,00	9,53
Bilgim ile gurur duymam sınav için beni gayretlendiriyor.	7,00	10,00	9,13
Sınavdan sonra kendimle çok gurur duyarım.	6,00	10,00	8,93
Sınavdan sonra rahatlamış hissediyorum.	8,00	10,00	9,40
Sınavdan sonra özgür hissediyorum.	8,00	10,00	9,06
Midemde hissettiğim rahatsızlık sınav sonrası kayboldu.	8,00	10,00	9,26
Sınavdan sonra artık rahat bir nefes alabilirim.	7,00	10,00	9,06
Öfkeleniyorum.	8,00	10,00	9,46
Öğretmenin not verme yöntemine sinirleniyorum.	7,00	10,00	9,26
İmkân olsa öğretmeni azarlamayı isterdim.	7,00	10,00	8,66
Öfkem yüzünden kan beynime sızıyor.	8,00	10,00	9,46
Çok gerginim.	8,00	10,00	9,46
Sınavın çok zor olup olmayacağı konusunda endişeliyim.	6,00	10,00	8,93
O kadar gerilirim ki keşke sınava girmeme şansım olsa diye düşünürüm.	8,00	10,00	9,00
Sınavın başında kalbim yerinden çıkacakmış gibi olur.	8,00	10,00	9,26
Utanmış hissedirim	7,00	10,00	9,26
Soruları doğru olarak cevaplayamadığımdan utanıyorum.	8,00	10,00	9,33
O kadar utanıyorum ki kaçıp saklanasım geliyor.	8,00	10,00	9,20
Utandığım için nabzım hızlı atıyor.	7,00	10,00	9,20
Umutsuz hissediyorum.	8,00	10,00	9,46
Ne kadar gayret etsem de sınavda başarılı olamayacağımı düşünmeye başlarım.	8,00	10,00	9,06
Pes etmiş gibi hissediyorum.	8,00	10,00	9,26
Öylesine tükendim ki hiç enerjim kalmadı.	7,00	10,00	9,20

Tablo 2.42’den de görüldüğü üzere ders duyguları ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin ortalamalar 7.8 ile 9.53, öğrenme duyguları ölçeği için 7,86 ve 9,53, ve sınav duyguları ölçeği için 8,46 ve 9,46 arasında değişmektedir. Elde edilen puan ortalamaları ölçek maddelerinin çevirisinin Türk diline anlam ve yapı bakımından uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzmanlarda bazı maddelere ilişkin kendi görüşlerini de belirtmişler ve maddelerin Türk diline uygunluğuna ilişkin farklı öneriler de getirmişlerdir. Bu değerlendirmeler de dikkate alınmış ve gerekli görülen maddeler için düzenlemeler yapılmıştır.

Düzeltilmeler yapıldıktan sonra oluşturulan Türkçe form 15.03.2021 tarihinde bir yüksek öğretim kademesinde öğretim görevlisi olarak çalışan ve 15 yıl tecrübesi olan İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Gerçekleştirilen çeviri ile orijinal ölçek maddeleri karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonucunda dil tutarlılığının sağlandığına karar verilmiştir.

Dil tutarlılığının sağlanmasının ardından görünüş geçerliği için “sesli düşünme” yöntemi kullanılarak 4 Aralık 2021 tarihinde ortaöğretim kademesinde öğrenim gören 5 öğrenci ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden ikisi 12. sınıf diğerleri ise sırasıyla 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin yaş dağılımı 15-18 aralığındadır. Öğrencilerin ikisi erkek diğerleri bayan öğrencidir. Bu öğrencilere öncelikle çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın doktora tez çalışmasının bir bölümü olduğu, bu ölçeğin öğrencilerin öğrenme ortamlarında tecrübe ettikleri ya da edebilecekleri duyguları belirlemek amacı ile hazırlanmış olduğu, çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve isterlerse bu çalışmadan istedikleri an çekilebilecekleri belirtilmiştir. Sonrasında katılımcı onam formu öğrencilere sunulmuş ve imzalayabilecekleri belirtilmiştir (Ek 6). Ayrıca öğrencilerin velileri ile de görüşülmüş, çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiş, kendileri için veli onam formu hazırlanmış ve imzalamaları istenmiştir (Ek 7). Yapılan “think aloud” çalışması sonucunda maddelerin öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşılır olduğu görülmüştür.

2.3.2.2. Başarı Duyguları Ölçeği yapı geçerliği

2.3.2.2.1. Veri toplama süreci

Son şekli verilen Başarı Duyguları Ölçeğinin geçerliğinin belirlenmesi için öncelikle 2021-2022 eğitim öğretim yılı 15 Aralık 2021 tarihinde içinde Sivas Milli

Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak Sivas il merkezindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören 9-12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonunda 355 veri toplanmış ve elde edilen bu veriler SPSS 22 paket programı üzerine kaydedilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasına katılan öğrencilere ilişkin demografik özellikler Tablo 2.43'te sunulmuştur.

Tablo 2.43. *Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin demografik özellikleri*

		<i>f</i>	<i>%</i>	$\bar{x}$	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				15.49	13	18
Cinsiyet	Erkek	114	32.1			
	Kadın	241	67.9			
Sınıf	9. sınıf	127	35.8			
	10. sınıf	92	25.9			
	11. sınıf	72	20.3			
	12. sınıf	64	18.0			
	Toplam	355	100			

Tablo 2.43.'ten de görüldüğü üzere Başarı Duyguları Ölçeği uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin yaş ortalaması 15.49 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin %67.9'u kadın, %32.1'i erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi Anadolu lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin %35.8'ü 9. sınıf, %25.9'u 10. sınıf, %20.3'ü 11. sınıf ve %18'i de 12. sınıf öğrencisidir.

2.3.2.2.2. Başarı Duyguları Ölçeği veri analizi

Faktör yapısı bilinen daha önceden geliştirilmiş ölçeklerin yeni bir örneklemden veri toplanarak faktör yapılarının test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılması önerilmektedir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu sebeple daha önceden faktör yapısı bilindiği için bu başarı duyguları kısa formunun faktör yapıları DFA analizi gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. Çalışmada DFA kullanılmasının bir sebebi ise Pekrun ve ark. (2011) ölçeğin uzun formunu geliştirirken ölçeğin faktör yapısını tek faktörlü yapı, dört faktörlü yapı ve ikinci sıralı hiyerarşik faktör yapısına sahip farklı modelleri karşılaştırarak incelemesidir.

Veri analizinde LISREL 8.71 paket programı ile en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) tahmin edici olarak kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için öncelikle çoklu normallik varsayımının ve araştırma sonuçlarını etkileyebilecek çoklu uç değerlerin incelenmesi gerekmektedir (Harrington, 2008). Veri seti %3'ten daha

az eksik veri içermektedir. Böyle bir durumda eksik veri görmezden gelinebilmesine rağmen bu araştırmada kullanılan LISREL 8.71 paket programı tüm eksik verilerin de doldurulmasını gerektirmektedir. Eksik veriler “mean imputation method” kullanılarak hesaplanmıştır. Çoklu normallik, tek değişkenli ve iki değişkenli dağılımın normal olmasının yanı sıra tüm değişken çiftlerin dağılımının lineer ve eşvaryanslı (homoscedastic) olması gerekmektedir. Bu çalışmada, öncelikle tek değişkenli uç değerler kutu grafiği kullanılarak incelenmiştir. Ders duyguları ölçeği için 8, öğrenme duyguları ölçeği için 5 uç değer olduğu görülmüş ve bu uç değerler veri setinden çıkartılmıştır. Veri dağılımının tek değişkenli normalliği ise çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Ders duyguları ölçeği çarpıklık değeri -1.24 ve 1.16, basıklık değeri -1.14 ve 1.02 arasında, öğrenme duyguları ölçeği çarpıklık değeri -1.62 ve .83, basıklık değeri -1.39 ve 2.68 arasında ve sınav duyguları ölçeği çarpıklık değeri -1.24 ve 1.22, basıklık değeri -1.47 ve .67 arasındadır. Çarpıklık değerleri 3.0’dan, basıklık değerleri 10.0’dan küçük olduğu için normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Kline, 2011).

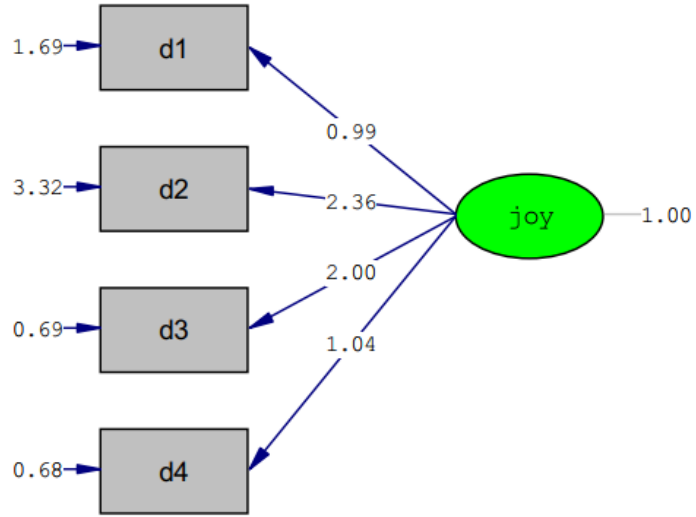
Çoklu uç değerlerin belirlenmesine yönelik olarak kullanılan tekniklerden birisi de mahalanobis uzaklığıdır (Esen ve Timor, 2019). Çoklu uç değerler mahalanobis uzaklığı kullanılarak da incelenmiş ve .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmamıştır.

2.3.2.2.3. Başarı Duyguları Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun alt ölçekleri olan ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçeklerinin faktör yapılarını test etmek amacıyla maksimum olasılık tahminine dayalı doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formunun faktör yapılarını test ederken Bieleke ve ark. (2020) Pekrun ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmayı temele alınmışlardır. Ayrıca ölçeğin uzun formunun Türk kültürüne uyarlanmış hali (Can ve ark., 2020) incelenmiş ve benzer şekilde Pekrun ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmanın temele alındığı görülmüştür. Pekrun ve ark. (2011) öncelikle üç farklı model ortaya koymuşlardır. Model 1’de her bir duygu durumuna ilişkin tek faktörlü yapı bulunmaktadır. Burada ölçekte bulunan bütün maddeler ölçülen duyguya ait faktörün göstergeleridir. Model 2’de her bir ölçek fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere dört faktörlü yapıda incelenmektedir. Ölçeğin uzun formunun Türk kültürüne

uyarlanmış hali (Can ve ark., 2020) incelendiğinde bu üç model üzerinden ölçeğin faktör yapılarının incelediği görülmüştür.

Bu çalışmada her bir duygu durumuna ilişkin gözlenen değişkenlerin doğrudan ilişkili duyguyu ölçmesi beklendiğinden Model 1 temele alınmıştır. Şekil 2.9’da test edilen modele ilişkin örnek ders keyif duygusu üzerinden sunulmuştur.



Chi-Square=5.44, df=2, P-value=0.06603, RMSEA=0.071

Şekil 2.9. Ders keyif duygusu için model 1

Tüm modeller için kabul edilebilirlik düzeyleri model iyiliği göstergeleri ile değerlendirilmiştir. Model karşılaştırmalarında Ki-kare (X^2), normlaştırılmış Ki-kare (X^2/df , NC), uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), artan uyum iyiliği indeksi (IFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) kullanılarak incelenmiştir. DFA sonucunda hata oranını en aza indirmek için hata kareleri ortalamasının karekökü olarak da adlandırılan RMSEA indeksine bakılmıştır. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyum, .08'den küçük olması iyi uyum olduğunu açıklar (Çokluk ve ark., 2010). Değerin .10'dan küçük olması da kabul edilebilir bir aralıkta olduğunu göstermektedir (Kline, 2011) IFI, NFI ve NNFI 0-1 arası değer almakta ve değer 1'e yaklaşması mükemmel uyumu işaret etmektedir. .95 iyi uyum, .90 üzeri ise kabul edilebilir değeri işaret etmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Marsh ve ark., 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). AGFI

değerinin .95 üstü olmasının mükemmel uyum, .80 üstü olmasının da iyi uyum göstergesi olduğu görülmektedir (Çokluk ve ark., 2010). GFI değerinin .85 üstünün ve CFI değerinin .90 üstü olmasının iyi uyum göstergesi olduğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Wang ve Wang, 2020). NC değeri χ^2 'nin serbestlik derecesine bölümü ile elde edilen bir değerdir. Bu değer 5'ten küçük ise kabul edilebilir düzeydedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Önerilen model iyiliği ölçüt değerleri Tablo 2.44'te sunulmaktadır.

Tablo 2.44. Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler

Model İyiliği Göstergesi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
RMSEA	$.00 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$.05 \leq \text{RMSEA} \leq .10$
CFI	$.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{CFI} \leq .95$
IFI	$.95 \leq \text{IFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{IFI} \leq .95$
NNFI	$.95 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NNFI} \leq .95$
NC	$0 \leq \text{NC} \leq 2$	$2 \leq \text{NC} \leq 5$
NFI	$.95 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NNFI} \leq .95$
AGFI	$.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$.85 \leq \text{AGFI} \leq .90$
GFI	$.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{GFI} \leq .95$

Üç model için DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Ancak model 2 için her bir gizil değişkene ait tek bir gözlenen değişken olması nedeni ile model 2 analiz edilememiştir. Model 1'e yönelik yapılan analizlerin sonuçları Tablo 2.45.'te.

Tablo 2.45. Ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

	Duygular	X ²	df	NC	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	IFI	NFI	NNFI
Ders duyguları ölçeği DFA sonuçları (model 1)	Keyif	5.44	2	2.72	.99	.96	1.00	.07	1.00	.99	.99
	Umut	.2	1	.2	.97	.85	.97	.00	.97	.97	.92
	Gurur	0	1	1	.98	.89	.98	.00	.98	.98	.94
	Öfke	.73	2	.36	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Kaygı	.77	2	.38	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Utanma	.24	1	.24	.97	.84	.98	.00	.98	.98	.95
	Umutsuzluk	1.96	2	.98	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Sıkılma	.20	1	.2	1.00	1.00	.96	.00	1.00	1.00	1.00
Öğrenme duyguları ölçeği DFA sonuçları (model 1)	Keyif	.70	1	.70	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Umut	5.91	2	2.95	.99	.96	1.00	.07	1.00	.99	.99
	Gurur	1.64	1	1.64	.99	.88	1.00	.09	1.00	.99	.97
	Öfke	1.31	2	.65	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Kaygı	8.18	2	4.09	.99	.94	.99	.09	.99	.99	.97
	Utanma	3.41	1	3.41	.98	.91	.99	.08	.99	.99	.96
	Umutsuzluk	2.11	1	2.11	.99	.91	1.00	.09	1.00	.99	.09
	Sıkılma	.41	2	.21	1.00	1.00	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
Sınav duyguları ölçeği DFA sonuçları (model 1)	Keyif	1.83	1	1.83	1.00	.97	1.00	.05	1.00	1.00	.99
	Umut	6.59	2	3.3	.99	.95	1.00	.08	1.00	.99	.99
	Gurur	1.36	1	1.36	.98	.82	1.00	.09	1.00	.98	.97
	Öfke	.47	1	.47	.96	.81	.96	.00	.96	.96	.88
	Kaygı	1.35	2	.68	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Utanma	.53	1	.53	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Umutsuzluk	5.98	2	2.99	.99	.96	1.00	.08	1.00	.99	.99
	Rahatlama	.83	1	.83	.98	.92	.99	.00	.99	.98	.96

Ders duyguları ölçeği için DFA analizi yapılmış ve gurur, umut, sıkılma ve utanma duyguları için uyum iyiliği göstergelerinin ölçüt olarak belirlenen değerin dışında olduğu görülmüştür. Üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve gurur duygusu madde 11 ve 12, umut duygusu madde 7 ve 8, sıkılma duygusu madde 31 ve 32 ve utanma duygusu madde 22 ve 23 arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonların gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur ve sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 2.45).

Öğrenme duyguları ölçeği için DFA analizi yapılmış ve umutsuzluk, keyif, gurur ve utanma duyguları için uyum iyiliği göstergelerinin ölçüt olarak belirlenen değerin dışında olduğu görülmüştür. Üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve utanma duygusu madde 21 ve 22, gurur duygusu için madde 11 ve 12, keyif duygusu madde 1 ve 2 ve umutsuzluk duygusu madde 27 ve 28 arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonların gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur ve sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonunda elde edilen uyum

iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 2.45).

Sınav duyguları ölçeği için DFA analizi yapılmış ve rahatlama, öfke, keyif, utanma ve gurur duyguları için uyum iyiliği göstergelerinin ölçüt olarak belirlenen değer dışında olduğu görülmüştür. Üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve rahatlama duygusu madde 13 ve 14, öfke duygusu için madde 17 ve 19, keyif duygusu madde 1 ve 2 ve gurur duygusu madde 11 ve 10 arasında, utanma duygusu madde 26 ve 27 arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonların gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur ve sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 2.45).

DFA analizinde önemli olan bir diğer ölçüt maddelere ilişkin t değerleridir. Elde edilen t değeri gözlenen değişkenin gizil değişken tarafından ne derecede yordandığını ortaya koymaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 iken t değeri için eşik düzeyi 1.96, anlamlılık düzeyi .01 için ise t değeri eşik düzeyi 2.58'dir (Çokluk ve ark., 2010; Şimşek, 2007). Sonuçlar Tablo 2.46'da sunulmuştur.

Tablo 2.46. DFA sonucu elde edilen t değerleri

	En küçük t değeri	En büyük t değeri
Ders duyguları bölümü	9.59	22.98
Öğrenme duyguları bölümü	5.34	20.45
Sınav duyguları bölümü	4.33	24.04

Tablo 2.46'da da görüldüğü üzere en küçük t değeri 4.33 iken en büyük t değeri 24.04 olmuştur. Bu çalışmada maddelere ilişkin elde edilen t değerleri 2.56 üstünde olduğu için manidardır.

2.3.2.2.4. Başarı Duyguları Ölçeği için güvenirlik

Cronbach alfa

Sınav, ders ve öğrenme duyguları ölçekleri alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2.47.'de sunulmuştur.

Tablo 2.47. Sınav, ders ve öğrenme duyguları bölümlerindeki ölçeklere ait Cronbach Alfa değerleri

	<i>Ders Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>	<i>Öğrenme Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>	<i>Sınav Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>
Keyif	.82	.71	.82
Umut	.80	.88	.89
Gurur	.79	.81	.84
Öfke	.80	.79	.80
Kaygı	.84	.77	.87
Utanma	.89	.83	.88
Umutsuzluk	.90	.87	.87
Sıkılma	.91	.89	.*
Rahatlama	.*	.*	.77

*Not: Ders duyguları ve öğrenme duygularına ilişkin rahatlama ölçeği, sınav duygularına ilişkin sıkılma ölçeği bulunmamaktadır.

Tablo 2.47.’den de görüldüğü üzere ders duyguları ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .79 ve .91 arasında, öğrenme duyguları ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .71 ile .89 arasında ve sınav duyguları ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .77 ile .89 arasında değişmektedir. Elde edilen güvenilirlik değerleri ölçeklerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 2.47).

Ayrıca genel olarak ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçekleri Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 2.48.’de sunulmuştur.

Tablo 2.48. Sınav, ders ve öğrenme duyguları ölçeklerine ait genel Cronbach Alfa değerleri

	<i>a</i>
Ders Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	.83
Öğrenme Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	.81
Sınav Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	.73

Tablo 2.48.den de görüldüğü üzere ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçeklerinden elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .70 üzerindedir ve ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

İki yarı test (Spearman Brown)

Ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçeklerinin her birinde yer alan başarı duygularına yönelik Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Bu yöntem “Bir ölçeğin iki yarıya bölünmesi yönetimi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı, eşdeğer iki yarı güvenilirliği olarak” adlandırılır. Eğer ölçeğin alt boyutları varsa, her bir alt boyut kendi içinde bir bütün olarak kabul edilir ve bu şekilde hesaplama yapılır. Bu

yöntem ölçek güvenilirliğini saptamak yöntemleri içinde en çok kullanılamıdır (Tavşancıl, 2006). Bu çalışmada ders, öğrenme ve sınava ilişkin her bir duygu durumu alt boyutunun güvenilirliğini test etmek için iki-yarı test güvenilirliği SPSS 22 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama yaparken her bir duyguya ait maddeler “tek ve çift numaralı” soru tekniğiyle iki yarıya bölünmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 2.49’da sunulmuştur.

Tablo 2.49. *Spearman Brown iki yarı test güvenilirliği*

	<i>Ders Duygularına İlişkin Spearman Brown iki yarı test güvenirliği</i>	<i>Öğrenme Duygularına İlişkin Spearman Brown iki yarı test güvenirliği</i>	<i>Sınav Duygularına İlişkin Spearman Brown iki yarı test güvenirliği</i>
Keyif	.81	.78	.86
Umut	.82	.89	.90
Gurur	.81	.84	.87
Öfke	.80	.79	.79
Kaygı	.85	.78	.87
Utanma	.91	.82	.87
Umutsuzluk	.89	.83	.86
Sıkılma	.88	.89	.*
Rahatlama	.*	.*	.79

*Not: Ders duyguları ve öğrenme duygularına ilişkin rahatlama ölçeği, sınav duygularına ilişkin sıkılma ölçeği bulunmamaktadır.

Tablo 2.49.’a göre Spearman Brown iki yarı test korelasyonu incelendiğinde korelasyon değerlerinin .78 ve .91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu korelasyon değerleri Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Türk kültürüne uyarlanan Başarı Duyguları Ölçeğine ilişkin örnek maddeler “Ek 8” de verilmiştir.

2.3.3. İngilizce Özyeterlik İnançları Ölçeği

Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ve geçerliği ve güvenilirliği test edilen İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnançları Ölçeği öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarını belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce yazarlar ile e-posta aracılığı ile iletişime geçilmiş ve kendilerinden kullanım için izin alınmıştır (Ek 9). Özyeterlik ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır ve öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik olarak öz yeterliklerini ölçmektedir. Ölçek beşli likert tipinde cevaplanan toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği 0.97’dir. Bu çalışmada ise elde edilen Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.96’dır. Ölçekten elde

edilecek yüksek puan, İngilizcede yüksek özyeterlik inancı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

2.3.4. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği

Çalışmada kullanılacak olan Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Erişti (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kullanılmadan önce yazar ile e-posta aracılığı ile iletişime geçilmiş ve kendisinden kullanım için izin alınmıştır (Ek 10). Ölçek dört bölümden oluşmaktadır (öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sorumluluklarını izleme, öğrenmeyi zenginleştirme). Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirliği $\alpha=.927$ ’dir. Ölçekten alınacak olan yüksek puan, yüksek öğrenme sorumluluğunun göstergesidir.

Ölçeğin orijinal formunun geliştirme sürecinde veriler farklı bölümlerde okuyan 520 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Bu çalışma lise kademesinde okuyan öğrenciler ile gerçekleştirileceği için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ölçeğin lise kademesindeki öğrenciler için uygun olup olmadığını değerlendirmek, mevcut maddelerde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olup olmadığını belirlemek için bir uzman grubu oluşturulmuştur. Bu kapsamda uzmanlardan her bir madde için ortaöğretim öğrencileri için uygunluğu sorulmuş, varsa her bir madde için gerekli düzeltmelerin neler olabileceğine yönelik fikirleri istenilmiştir. Uzman grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2.50.’de verilmiştir.

Tablo 2.50. *Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler*

Uzman	Cinsiyet	Eğitim Seviyesi	İş tecrübesi	Unvanı	Uzmanlık Alanı
1	Kadın	Doktora	13	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
2	Erkek	Doktora	15	Doç. Dr.	Bilgisayar teknolojileri ve öğretimi
3	Kadın	Doktora	9	Öğretmen	Eğitim Programları ve Öğretim
4	Kadın	Doktora	13	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
5	Erkek	Doktora	14	Öğretmen	Eğitim Felsefesi
6	Erkek	Doktora	23	Öğretim Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim
7	Erkek	Doktora	17	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
8	Kadın	Doktora	19	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretimi
9	Erkek	Yüksek Lisans	16	Öğretmen	Türk dili ve edebiyatı
10	Erkek	Yüksek Lisans	17	Öğretmen	Türk dili ve edebiyatı

Tablo 2.50.’den de görüldüğü üzere uzman grubu 10 kişiden oluşmaktadır. Uzmanların iş tecrübeleri 9 ila 23 yıl arasındadır. Uzmanların 8’i doktora, ikisi de yüksek lisans seviyesinde eğitim durumuna sahiptir. Uzmanların 4’ü öğretmen, üçü Doç. Dr. biri Dr. öğretim üyesi ve biri de öğretim görevlisidir. Uzmanların beşi eğitim programları ve öğretim, biri bilgisayar teknolojileri ve öğretimi, biri eğitim felsefesi, biri sosyal bilgiler öğretimi ve ikisi Türk dili ve edebiyatı alanında uzmandır.

Alınan uzman görüşleri neticesinde genel olarak maddelerin ortaöğretim kademesindeki öğrenciler için uygun olduğu görülmüştür. Uzman görüşü sonrasında 04.12.2021 tarihinde beş ortaöğretim kademesindeki öğrenciye ilgili ölçek uygulanmış ve ölçek maddelerinde öğrenciler tarafından anlaşılır olmayan herhangi bir maddenin var olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden herhangi bir madde için olumsuz bir dönüt olmamıştır. Bu sebeple ölçeğin DFA analizleri için veri toplanmasına geçilmiştir.

2.3.4.1.1. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Kline (2016) ve Tabachnick ve Fidel (2007) daha önce geliştirilmiş ve faktör yapısı bilinen bir ölçek için yeni bir örneklemden veri toplayarak faktör yapısının test edilmesini amaçlayan çalışmalarda DFA kullanımını önermektedir. Kline (2016) ise ayrıca doğrulayıcı faktör analizinin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrulamak amacıyla kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinde

yer alan faktörlerin orijinal formlarında yer alan yapı geçerliliğinin (Erişti, 2017) DFA analizi ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Veriler 17 Aralık 2021 tarihinde Sivas Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili izinler alınarak toplanmıştır. Öğrenciler 18 yaş ve altı olduğu için hem kendilerinden hem de velilerinden çalışmaya gönüllü katılım için onam formu alınmıştır. Analiz için veriler Sivas merkezde yer alan iki farklı Anadolu lisesinde okuyan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerden toplanmıştır. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 2.51’de sunulmuştur.

Tablo 2.51. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>	$\bar{x}$	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				15.73	13	19
Cinsiyet	Erkek	260	57.1			
	Kadın	195	42.9			
Sınıf	9. sınıf	101	22.2			
	10. sınıf	87	19.1			
	11. sınıf	117	25.7			
	12. sınıf	150	33.0			
	Toplam	455	100			

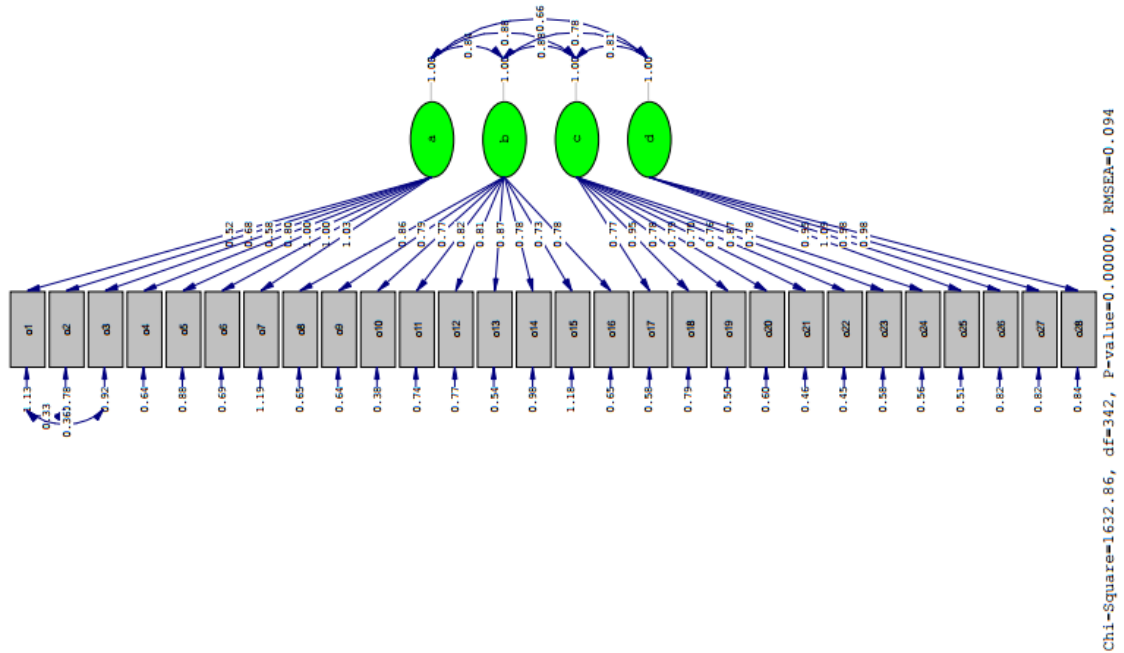
Tablo 2.51.’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 455 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 15.73’tür. Öğrencilerin yüze 57.1’i erkektir (n=260). Öğrencilerin % 22,2’si 9. sınıf, %19,1’i 10. sınıf, % 25,7’si 11. sınıf ve %33’ü 12. sınıftır.

Veri analizinde LISREL 8.71 paket programı ile en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) tahmin edici olarak kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için öncelikle çoklu normallik varsayımının ve araştırma sonuçlarını etkileyebilecek çoklu uç değerlerin incelenmesi gerekmektedir (Harrington, 2008). Veri seti %3’ten daha az eksik veri içermektedir. Böyle bir durumda eksik veri görmezden gelinebilmesine rağmen bu araştırmada kullanılan LISREL 8.71 paket programı tüm eksik verilerin de doldurulmasını gerektirmektedir. Eksik veriler “mean imputation method” kullanılarak hesaplanmıştır. Çoklu normallik, tek değişkenli ve iki değişkenli dağılımın normal olmasının yanı sıra tüm değişken çiftlerin dağılımının lineer ve eşvaryanslı (homoscedastic) olması gerekmektedir. Kline (2016) çok değişkenli normalliği test eden yaklaşımların (örn. Mardia Testi) örneklem sayısından etkilenmelerinin en büyük sınırlılıkları olduğunu belirtmekte ve tek değişkenli normallik ve tek değişkenli uç değerler varsayımlarının incelenmesinin çok değişkenli normal dağılım ile ilgili sorunların pek çoğunun tespit edilmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle

bu çalışmada, öncelikle tek değişkenli uç değerler kutu grafiği kullanılarak incelenmiştir. Toplam 8 uç değer olduğu görülmüş ve bu uç değerler veri setinden çıkartılmıştır. Veri dağılımının tek değişkenli normalliği ise çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Çarpıklık değeri .27 ve 1.27, basıklık değeri -.85 ve .92 arasındadır. Çarpıklık değerleri 3.0'dan, basıklık değerleri 10.0'dan küçük olduğu için normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Kline, 2011).

Çoklu uç değerlerin belirlenmesine yönelik olarak kullanılan tekniklerden birisi de mahalanobis uzaklığıdır (Esen ve Timor, 2019). Çoklu uç değerler mahalanobis uzaklığı kullanılarak da incelenmiş ve .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmamıştır.

TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeğinin faktör yapılarını test etmek amacıyla maksimum olasılık tahminine dayalı doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçek öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sorumluluklarını izleme ve öğrenmeyi zenginleştirme olmak üzere dört faktörde incelenmiştir (Erişti, 2017). Bu model Şekil 2.10'da gösterilmiştir.



Not: a=öğrenmeye hazırlık, b=öğrenmeye etkin katılım gösterme, c=öğrenme sorumluluklarını izleme, d=öğrenmeyi zenginleştirme

Şekil 2.10. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği DFA modeli

Model için kabul edilebilirlik düzeyleri model iyiliği göstergeleri ile değerlendirilmiştir. Model karşılaştırmaları Ki-kare (X^2), normlaştırılmış Ki-kare (X^2/df ,

NC), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) kullanılarak incelenmiştir. DFA sonucunda hata oranını en aza indirmek için hata kareleri ortalamasının karekökü olarak da adlandırılan RMSEA indeksine bakılmıştır. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyum, .08'den küçük olması iyi uyum olduğunu açıklar (Çokluk ve ark., 2010). Değerin .10'dan küçük olması da kabul edilebilir bir aralıkta olduğunu göstermektedir (Kline, 2011) NFI ve NNFI 0-1 arası değer almakta ve değer 1'e yaklaşması mükemmel uyumu işaret etmektedir. .95 iyi uyum, .90 üzeri ise kabul edilebilir değeri işaret etmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Marsh ve ark., 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). CFI değerinin .90 üstü olmasının iyi uyum göstergesi olduğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Wang ve Wang, 2020). NC değeri χ^2 'nin serbestlik derecesine bölümü ile elde edilen bir değerdir. Bu değer 5'ten küçük ise kabul edilebilir düzeydedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Önerilen model iyiliği ölçüt değerleri Tablo 2.52'de sunulmaktadır.

Tablo 2.52. Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler

Model İyiliği Göstergesi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
NC	$0 \leq NC \leq 2$	$2 \leq NC \leq 5$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$

Tablo 2.52.'de model iyiliği göstergelerine yönelik ölçüt değerler sunulmuştur. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği için DFA analizi yapılmış ve RMSEA değerinin ölçüt olarak belirlenen değerin dışında olduğu görülmüştür. Üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve öğrenmeye hazırlık alt boyutu için 1. ve 2. maddeler ve 1 ve 3. maddeler arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonların gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur ve sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2.53.'te sunulmuştur.

Tablo 2.53. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

	χ^2	df	NC	RMSEA	CFI	NFI	NNFI
Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği	1632.86	342	4.77	.094	.96	.95	.96

Tablo 2.53.'te de görüldüğü üzere modifikasyon sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

DFA analizinde önemli olan bir diğer ölçüt maddelere ilişkin t değerleridir. Elde edilen t değeri gözlenen değişkenin gizil değişken tarafından ne derecede yordandığını ortaya koymaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 iken t değeri için eşik düzeyi 1.96, anlamlılık düzeyi .01 için ise t değeri eşik düzeyi 2.58'dir (Çokluk ve ark., 2010; Şimşek, 2007). Elde edilen t değerleri Tablo 2.54'te sunulmaktadır.

Tablo 2.54. DFA sonucu elde edilen t değerleri

	En küçük t değeri	En büyük t değeri
Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği	8.92	18.92

Tablo 2.54'te görüldüğü üzere en küçük t değeri 8.92, en büyük t değeri ise 18.92'dir. DFA sonucu maddelere ilişkin elde edilen t değerleri 2.58 üstünde olduğu için manidardır.

2.3.4.1.2. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin güvenirliği

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0.70 ve üzeri değerler test güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin orijinal formunda her bir alt boyut için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmamış, sadece ölçeğin geneli için hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise hem alt boyutlar hem de ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2.55'te sunulmuştur.

Tablo 2.55. *Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Cronbach Alfa katsayılar*

Faktörler	Çalışmanın orijinal halinde elde edilen Cronbach Alfa (α) katsayıları	Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa (α) katsayıları
Öğrenmeye hazırlık		.802
Öğrenmeye etkin katılım gösterme		.864
Öğrenme sorumluluklarını izleme		.878
Öğrenmeyi zenginleştirme		.810
Toplam	.927	.944

Tablo 2.55.’te de görüldüğü üzere elde edilen Cronbach Alfa (α) katsayıları en küçük .80’dir. Elde edilen bu değer genel olarak ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

2.3.5. Ortaokul öğrencileri için TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği

Çalışma kapsamında öğrencilerin TYÖ için hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi için ortaokul öğrencileri için hazırlanmış olan “Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Hao (2016) tarafından geliştirilmiş ve Durak (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek kullanılmadan önce ölçeğin yazarı ile e-posta aracılığı ile iletişime geçilmiş ve kullanım izni alınmıştır (Ek 11). Ölçek beş bölümden oluşmaktadır (Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, teknoloji öz yeterliği, sınıf-içi iletişim öz yeterliliği, öğrenme için motivasyonu, ön çalışma yapma). Ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0,978 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek ortaokul öğrencileri için hazırlandığı için çalışma kapsamında kullanılmadan önce ortaöğretim kademesinde kullanılabilmesi amacı ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda veri toplamak için MEB’den ölçek kullanım izni alınmış ve Sivas il merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarında uygulanmıştır. Sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

2.3.5.1. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması

TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği ortaokul öğrencileri için hazırlanmış olmasından dolayı lise kademesindeki öğrencilere uygulanmadan önce ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği sınanmıştır. Bu amaçla öncelikle ölçeğin lise kademesindeki öğrenciler için uygun olup olmadığını değerlendirmek, mevcut maddelerde herhangi bir değişikliğe

ihtiyaç olup olmadığının değerlendirilmesi için bir uzman grubu oluşturulmuştur. Bu kapsamda uzmanlardan her bir madde için ortaöğretim öğrencileri için uygunluğu sorulmuş, varsa her bir madde için gerekli düzeltmelerin neler olabileceğine yönelik fikirleri istenilmiştir. Uzman grubuna ait demografik bilgiler aşağıda verilmiştir (Tablo 2.56).

Tablo 2.56. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler

Uzman	Cinsiyet	Eğitim Seviyesi	İş tecrübesi	Unvanı	Uzmanlık Alanı
1	Kadın	Doktora	13	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
2	Erkek	Doktora	15	Doç. Dr.	Bilgisayar Teknolojileri ve Öğretimi
3	Kadın	Doktora	9	Öğretmen	Eğitim Programları ve Öğretim
4	Kadın	Doktora	13	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
5	Erkek	Doktora	14	Öğretmen	Eğitim Felsefesi
6	Erkek	Doktora	23	Öğretim Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim
7	Erkek	Doktora	17	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
8	Kadın	Doktora	19	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretimi
9	Erkek	Yüksek Lisans	16	Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı
10	Erkek	Yüksek Lisans	17	Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı

Tablo 2.56.'da da görüldüğü üzere uzman grubu 10 kişiden oluşmaktadır. Uzmanların iş tecrübeleri 9 ila 23 yıl arasındadır. Uzmanların 8'i doktora, ikisi de yüksek lisans seviyesinde eğitim durumuna sahiptir. Uzmanların 4'ü öğretmen, üçü Doç. Dr. biri Dr. öğretim üyesi ve biri de öğretim görevlisidir. Uzmanların beşi eğitim programları ve öğretim, biri bilgisayar teknolojileri ve öğretimi, biri eğitim felsefesi, biri sosyal bilgiler öğretimi ve ikisi Türk dili ve edebiyatı alanında uzmandır.

Uzmanlar genel olarak maddelerin ortaöğretim kademesindeki öğrenciler için uygun olduğunu belirtmişler, sadece “Çevrim-içi çoklu ortam materyallerini dinlemek veya izlemek için medya oynatıcılarını (Media Player) kullanabilirim.” Maddesindeki “media player” ifadesinin silinebileceğini, yerine “youtube” gibi güncel sosyal medya ortamlarının yazılabileceğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öneri dikkate alınarak ilgili madde değiştirilmiştir.

Uzman görüşü sonrasında 04.12.2021 tarihinde beş ortaöğretim kademesindeki öğrenciye ilgili ölçek uygulanmış ve ölçek maddelerinde öğrenciler tarafından anlaşılır

olmayan herhangi bir maddenin var olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden herhangi bir madde için olumsuz bir dönüt olmamıştır. Bu sebeple ölçeğin DFA analizleri için veri toplanmasına geçilmiştir.

2.3.5.1.1. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Kline (2016) ve Tabachnick ve Fidel (2007) daha önce geliştirilmiş ve faktör yapısı bilinen bir ölçek için yeni bir örneklemden veri toplayarak faktör yapısının test edilmesini amaçlayan çalışmalarda DFA kullanımını önermektedir. Kline (2016) ise ayrıca doğrulayıcı faktör analizinin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrulamak amacıyla kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeğinde yer alan faktörlerin orijinal formlarında yer alan yapı geçerliliğinin (Durak, 2017) DFA analizi ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Veriler 9 Aralık 2021 tarihinde Sivas Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili izinler alınarak toplanmıştır. Öğrenciler 18 yaş ve altı olduğu için hem kendilerinden hem de velilerinden çalışmaya gönüllü katılım için onam formu alınmıştır. Analiz için veriler Sivas merkezde yer alan iki farklı Anadolu lisesinde okuyan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerden toplanmıştır. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 2.57.'de sunulmuştur.

Tablo 2.57. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>	$\bar{x}$	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				16.007	13	18
Cinsiyet	Erkek	87	31,6			
	Kadın	188	68,4			
Sınıf	9. sınıf	54	19,6			
	10. sınıf	19	6,9			
	11. sınıf	76	27,6			
	12. sınıf	126	45,8			
	Toplam	275	100			

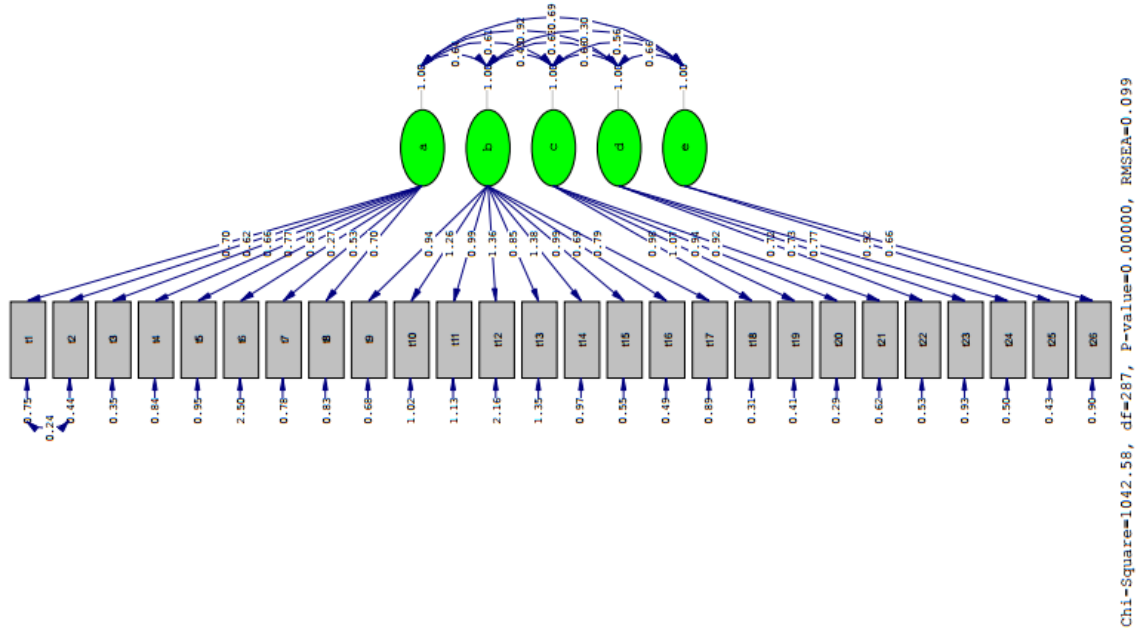
Tablo 2.57.'den de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 275 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 16'dır. Öğrencilerin yüze 68,4'ü erkektir (n=188). Öğrencilerin % 19,6'sı 9. sınıf, %6,9'u 10. sınıf, % 27,6'sı 11. sınıf ve %45,8'i 12. sınıftır.

Veri analizinde LISREL 8.71 paket programı ile en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) tahmin edici olarak kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için öncelikle çoklu normallik varsayımının ve araştırma sonuçlarını etkileyebilecek

çoklu uç değerlerin incelenmesi gerekmektedir (Harrington, 2008). Veri seti %3'ten daha az eksik veri içermektedir. Böyle bir durumda eksik veri görmezden gelinebilmesine rağmen bu araştırmada kullanılan LISREL 8.71 paket programı tüm eksik verilerin de doldurulmasını gerektirmektedir. Eksik veriler “mean imputation method” kullanılarak hesaplanmıştır. Çoklu normallik, tek değişkenli ve iki değişkenli dağılımın normal olmasının yanı sıra tüm değişken çiftlerin dağılımının lineer ve eşvaryanslı (homoscedastic) olması gerekmektedir. Kline (2016) çok değişkenli normalliği test eden yaklaşımların (örn. Mardia Testi) örneklem sayısından etkilenmelerinin en büyük sınırlılıkları olduğunu belirtmekte ve tek değişkenli normallik ve tek değişkenli uç değerler varsayımlarının incelenmesinin çok değişkenli normal dağılım ile ilgili sorunların pek çoğunun tespit edilmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öncelikle tek değişkenli uç değerler kutu grafiği kullanılarak incelenmiştir. Toplam 6 uç değer olduğu görülmüş ve bu uç değerler veri setinden çıkartılmıştır. Veri dağılımının tek değişkenli normalliği ise çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Çarpıklık değeri -.06 ve 1.82, basıklık değeri -1.06 ve 2.82 arasındadır. Çarpıklık değerleri 3.0'dan, basıklık değerleri 10.0'dan küçük olduğu için normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Kline, 2011).

Çoklu uç değerlerin belirlenmesine yönelik olarak kullanılan tekniklerden birisi de mahalanobis uzaklığıdır (Esen ve Timor, 2019). Çoklu uç değerler mahalanobis uzaklığı kullanılarak da incelenmiş ve .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmamıştır.

TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeğinin faktör yapılarını test etmek amacıyla maksimum olasılık tahminine dayalı doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapılarını test ederken Durak (2017) tarafından yapılan çalışma temele alınmıştır. Bu çalışmada ölçek tek bir model ile incelenmiş ve bu modelde ölçek öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, teknoloji öz yeterliliği, sınıf içi iletişim öz yeterliliği, öğrenme motivasyonu ve ön çalışma yapmak olmak üzere beş faktörde incelenmiştir (Şekil 2.11).



Not: a= öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, b=teknoloji öz yeterliliği, c=sınıf içi iletişim öz yeterliliği, d=öğrenme motivasyonu, e=ön çalışma yapmak

Şekil 2.11. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği DFA modeli

Tüm modeller için kabul edilebilirlik düzeyleri model iyiliği göstergeleri ile değerlendirilmiştir. Model karşılaştırmalarında Durak (2017) tarafından yapılan çalışma dikkate alınarak Ki-kare (X^2), normlaştırılmış Ki-kare (X^2/df , NC), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) kullanılarak incelenmiştir. DFA sonucunda hata oranını en aza indirmek için hata kareleri ortalamasının karekökü olarak da adlandırılan RMSEA indeksine bakılmıştır. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyum, .08'den küçük olması iyi uyum olduğunu açıklar (Çokluk ve ark., 2010). Değerin .10'dan küçük olması da kabul edilebilir bir aralıkta olduğunu göstermektedir (Kline, 2011) NFI ve NNFI 0-1 arası değer almakta ve değer 1'e yaklaşması mükemmel uyumu işaret etmektedir. .95 iyi uyum, .90 üzeri ise kabul edilebilir değeri işaret etmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Marsh ve ark., 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). CFI değerinin .90 üstü olmasının iyi uyum göstergesi olduğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Wang ve Wang, 2020). NC değeri x^2 'nin serbestlik derecesine bölümü ile elde edilen bir değerdir. Bu değer 5'ten küçük ise kabul edilebilir düzeydedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Önerilen model iyiliği ölçüt değerleri Tablo 2.58'de sunulmaktadır.

Tablo 2.58. *Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler*

Model İyiliği Göstergesi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
NC	$0 \leq NC \leq 2$	$2 \leq NC \leq 5$
NFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$

TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği için DFA analizi yapılmış ve RMSEA değerinin ölçüt olarak belirlenen değerin dışında olduğu görülmüştür. Üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme alt boyutu için 1. ve 2. madde arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonların gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur ve sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2.59.'da verilmiştir.

Tablo 2.59. *TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi*

	X^2	df	NC	$RMSEA$	CFI	NFI	$NNFI$
TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği	1042.58	287	3.63	.099	.91	.90	.90

Tablo 2.59.'dan da görüldüğü üzere modifikasyon sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

DFA analizinde önemli olan bir diğer ölçüt maddelere ilişkin t değerleridir. Elde edilen t değeri gözlenen değişkenin gizil değişken tarafından ne derecede yordandığını ortaya koymaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 iken t değeri için eşik düzeyi 1.96, anlamlılık düzeyi .01 için ise t değeri eşik düzeyi 2.58'dir (Çokluk ve ark., 2010; Şimşek, 2007). Elde edilen t değerleri Tablo 2.60'ta sunulmaktadır.

Tablo 2.60. *DFA sonucu elde edilen t değerleri*

	En küçük t değeri	En büyük t değeri
TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği	2.61	17.48

Tablo 2.60'ta görüldüğü üzere DFA sonucu maddelere ilişkin elde edilen t değerleri 2.58 üstünde olduğu için manidardır.

2.3.5.1.2. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği güvenirlik

TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0.70 ve üzeri değerler test güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen sonuçlar tablo 2.61’de sunulmuştur.

Tablo 2.61. TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği Cronbach Alfa katsayılar

Faktörler	Çalışmanın orijinal halinde elde edilen Cronbach Alfa (α) katsayıları	Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa (α) katsayıları
Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme	.942	.841
Teknoloji öz yeterliği	.956	.862
Sınıf-içi iletişim öz yeterliği	.897	.878
Öğrenme için motivasyon	.820	.732
Ön Çalışma yapma	.705	.702
Toplam	.978	.901

Tablo 2.61.’den de görüldüğü üzere elde edilen tüm Cronbach Alfa (α) katsayıları .70 ve üzerindedir. Elde bu katsayılar genel olarak ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.6. İngilizce başarı testi

Yabancı dil derslerinin değerlendirilmesinde genel olarak iki farklı yöntem benimsenmektedir. Bunlar “yapı temelli yaklaşım” ve “görev temelli yaklaşımdır”. Görev temelli yaklaşımda belirli bir bağlamda bireylerin yabancı dil kullanımını değerlendirmeyi temele almaktadır. Örneğin bir garsonun müşterileri ile hedef dilde iletişim becerilerinin değerlendirilmesi görev temelli yaklaşım benimsenerek değerlendirilebilir (Lyle F. Bachman, 2000; Luoma, 2004). Bu yaklaşım daha çok alana özgü olduğu için profesyonel bağlamlarda tercih edilir. Göreve dayalı dil değerlendirme, sınava girenlerin teste dahil edilen durumların ve görevlerin talepleriyle başa çıkma yetenekleri hakkında gerçekleştirilmektedir (Purpura, 2004).

Yapı temelli yaklaşımda ise sadece belirli bir bağlama odaklanılmaz. Dil öğretimi konusu daha bütüncül olarak ele alınır ve değerlendirme süreçleri öğretimin kazanımlarına yönelik gerçekleştirilir. Yabancı öğretimini değerlendirme sürecinde

bazen sadece bir alana odaklanılır ve diğer becerilerin değerlendirilmek istenilen beceriyi etkilemesi istenilmez. Dolayısıyla her bir beceri kendi alanında değerlendirilir. Böyle bir durumda değerlendirmenin sadece bireylerin örneğin sözel becerilerinin değerlendirilmesi istenildiğinde yapı temelli yaklaşım daha çok tercih edilir. Öncelikli olarak dil yeteneğinin yapılandırılmasına odaklanıldığından buna değerlendirmeye yapı temelli yaklaşım denir (Luoma, 2004). Yapı temelli yaklaşım ile gerçekleştirilen değerlendirme içine görev temelli değerlendirme yaklaşımı da dahil edilebilir (Lyle F. Bachman, 2000). Örneğin konuşma sınavı içerisinde öğrencini telefon ile belirli bir konuda iletişimini değerlendirmek için bu yöntem genel değerlendirmenin içerisine dahil edilebilir.

Yapıya dayalı ve göreve dayalı değerlendirme arasındaki fark, değerlendirmeleri tasarlamada öğrenciye verilecek görevlerin konumudur. Örneğin değerlendirme sınavına girenlerin genel olarak konuşma becerilerinin seviyesini değerlendirmek için kullanılıyorlarsa, yapı temelli tasarım ilkesi kullanılmalıdır. Ancak amaç belirli bir bağlamda bireylerin belirli bir becerisini değerlendirmek ise görev temelli yaklaşımın benimsenmesi daha doğru olacaktır. Bu iki değerlendirme türünden hangisine karar verileceği değerlendirmenin amacına göre şekillendirilecektir (Luoma, 2004). Bu sebeple bu çalışmada öğrencilerin her bir alanda öğretim programının kazanımları dahilinde belirli bir bağlamdan bağımsız olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin ayrı ayrı değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşüncesinden hareketle yapı temelli değerlendirme benimsenmiştir. Bu görüş ile her bir dil alanı kendi içerisinde değerlendirilmesinin gereği ön görülmüştür.

2.3.6.1. İngilizce okuma ve dinleme becerileri için başarı testlerinin hazırlanması

TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile okuma ve dinleme becerileri için bir başarı testi hazırlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde 10 haftalık bir süreç içinde yapılacağı için öncelikle 9. sınıf ortaöğretim İngilizce öğretim programı incelenmiş ve bu doğrultuda okuma ve dinlemeye yönelik kazanımlar dikkate alınmıştır. Bu kazanımlar Tablo 2.62’de sunulmuştur.

Tablo 2.62. Okuma ve dinleme başarı testi kazanımları tablosu

		Kazanımlar	Temalar	Soru Adedi
9. Sınıf İngilizce Dersi	Reading	Students will be able to scan short texts describing some famous cities in the world for specific information.	6	5
		Students will be able to get the main points of the informative texts related to intercultural differences	6	6
		Students will be able to ask and answer the questions about a text related to the world heritage	7	5
		Students will be able to reorder the events in a short story.	7	6
		Students will be able to find the main idea of a text about health problems /emergency situations that have happened recently.	8	3
	Listening	Students will be able to detect specific information in public announcements at the airport / train station etc.	6	4
		Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant.	6	4
		Students will be able to organize information on world heritage in a recorded text/video.	7	4
		Students will be able to respond to simple questions/ statements in a recorded interview.	7	4
		Students will be able to identify the most frequently used expressions about health problems.	8	8
Toplam			49	

Tablo 2.62.’den de görüldüğü üzere okuma için beş, dinleme becerisi için toplam beş kazanım vardır. Kazanımlar belirlendikten sonra ilgili kazanımlara yönelik olarak test hazırlamak amacı ile bir uzman grubu oluşturulmuştur. Uzman grubu 4 kişiden oluşmaktadır ve her biri daha önce bu dersi okutmuş olan ve madde yazımında eğitim almış olan kişilerdir. Soru hazırlama sürecinde MEB tarafından yardımcı kaynak olarak internet ortamında sunulan “English 9 Skills Based Activity Book” kitabındaki okuma ve dinleme metinlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda okuma başarı testi için 25, dinleme başarı testi için de 24, toplam 49 adet soru hazırlanmıştır.

Testin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için iki konu alanı ve iki program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışma sonucunda sorulara ilişkin olumsuz bir dönüt alınmamış ve bu sebeple pilot çalışmaya geçilmiştir. Pilot uygulama daha önce ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programını almış olan araştırmanın gerçekleştirileceği Sivas Şehit Furkan Peker Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Okuma ve dinleme sınavları farklı günlerde 50 dakikalık süreler içinde yapılmıştır. Sınava toplam 127 öğrenci katılmıştır. Sınıflar arası oluşabilecek olumsuz etkileşimi engellemek amacı ile aynı zamanda ve tek oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Madde seçiminde Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik Gücü hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik gücü ve madde güçlük indeksi hesaplamaları “TAP: Test Analysis Program (Version 14.7.4)” programı ile gerçekleştirilmiştir.

2.3.6.1.1. İngilizce okuma başarı testi madde analizleri

İngilizce okuma başarı testi için elde edilen madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik gücü Tablo 2.63’te sunulmuştur.

Tablo 2.63. İngilizce okuma başarı testi madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik gücü

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik Gücü
1	.72	.30
2	.64	.46
3	.57	.54
4	.76	.57
5	.59	.41
6	.59	.47
7	.81	.43
8	.54	.49
9	.65	.57
10	.50	.63
11	.85	.22
12	.73	.57
13	.73	.51
14	.27	.42
15	.27	.47
16	.74	.59
17	.35	.17
18	.53	.65
19	.48	.46
20	.39	.41
21	.50	.63
22	.20	.26
23	.64	.44
24	.69	.68
25	.73	.38

Tablo 2.63’ten de görüldüğü üzere İngilizce okuma başarı testinin madde istatistikleri için madde güçlük indeksi (P_j), madde ayırt edicilik gücü (r_{jx}) hesaplanmıştır. Test istatistikleri sonucunda 25 maddelik testin aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) 14.47, güvenilirliği $KR_{20} = .81$, test güçlüğü $P = .57$, ortalama ayırt edicilik indeksi .47 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında teste konulacak maddeler için genel ölçüt olarak madde ayırt edicilik gücü .19 ve daha küçük olan maddelerin teste konulmayacağını, .20 ve .29 arasında olanların teste düzeltilerek konulabileceği ve .30 ve daha büyük olanların ise teste aynen konulabileceği belirtilmiştir (Atılğan, 2013; Atılğan ve ark., 2006; Güler, 2014; Tekin, 2010). Bu ölçütler dahilinde .30 ve üzerindeki maddeler doğrudan teste

alınmıştır. Bu kapsamda .30 ve altında olan 11, 17 ve 22. maddeler başarı sınavından çıkartılmıştır.

Madde güçlük indeksinin 1'e yaklaşması o maddenin kolay olduğu, 0'a yaklaşması zor olduğu, 0.50 olması ise sorunun orta güçlükte olduğu anlamına gelir (Atılğan, 2013). Gömleksiz ve Erkan (2010) bir başarı testinin ilgili konuyu bilenler ve bilmeyenler arasındaki ayrımı doğru bir şekilde tanımlaması için maddelerin orta güçlükte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu değer bağlamında Tablo 2.53 incelendiğinde genel olarak soruların zor, orta ve kolay olarak dağıldığı görülmektedir. Ancak maddelerin çoğunluğunun orta güçlükte olduğu görülmektedir. Bu durumda İngilizce okuma başarı testinin sorularının güçlük düzeyinin orta güçlükte olduğu görülmektedir.

Bir testin ortalama güçlük indeksi o başarı testine ilişkin bazı bilgiler sunmaktadır. Tekin (2010) ortalama güçlüğü .50 altında olmasının testin öğrencilere zor geldiğini, .50 üstünde olması ise testin öğrenciler için kolay algılandığını göstermektedir. Bu sebeple bir testin ortalama güçlüğü .50 civarında olması beklenir (H. Tekin, 2010). İngilizce okuma başarı testi için ortalama güçlük indeksi .57 olduğu görülmektedir. Bu durumun da testin ortalama bir güçlükte olduğunu söylenebilir. Okumaya yönelik başarı testinin son hali "Ek 12"de ve belirtke tablosu "Ek 13"de verilmiştir.

2.3.6.1.2. İngilizce dinleme başarı testi madde analizleri

İngilizce dinleme başarı testi için elde edilen madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik gücü Tablo 2.64'te sunulmuştur.

Tablo 2.64. İngilizce dinleme başarı testi madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik gücü

<i>Madde Numarası</i>	<i>Madde Güçlüğü</i>	<i>Madde Ayırt Edicilik Gücü</i>
1	.70	.33
2	.57	.34
3	.52	.70
4	.39	.53
5	.66	.69
6	.82	.40
7	.78	.31
8	.52	.25
9	.31	.39
10	.60	.66
11	.67	.26
12	.67	.20
13	.50	.52
14	.54	.22
15	.41	.73
16	.61	.74
17	.82	.47
18	.82	.47
19	.63	.77
20	.80	.52
21	.68	.65
22	.73	.54
23	.48	.42
24	.62	.45

Tablo 2.64'ten de görüldüğü üzere İngilizce dinleme başarı testinin madde istatistikleri için madde güçlük indeksi (P_j), madde ayırt edicilik gücü (r_{jx}) hesaplanmıştır. Test istatistikleri sonucunda 24 maddelik testin aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) 14.70, güvenilirliği $KR_{20} = .81$, ortalama test güçlüğü $P = .61$, ortalama ayırt edicilik indeksi .48 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında teste konulacak maddeler için genel ölçüt olarak madde ayırt edicilik gücü .19 ve daha küçük olan maddelerin teste konulmayacağını, .20 ve .29 arasında olanların teste düzeltilerek konulabileceği ve .30 ve daha büyük olanların ise teste aynen konulabileceği belirtilmiştir (Atılgan, 2013; Atılgan ve ark., 2006; Güler, 2014; Tekin, 2010). Bu ölçütler dahilinde .30 ve üzerindeki maddeler doğrudan teste alınmıştır. Bu kapsamda .30 ve altında olan 8, 11, 12 ve 14. maddeler başarı sınavından çıkartılmıştır.

Madde güçlük indeksinin 1'e yaklaşması o maddenin kolay olduğu, 0'a yaklaşması zor olduğu, 0.50 olması ise sorunun orta güçlükte olduğu anlamına gelir (Atılgan, 2013). Gömleksiz ve Erkan (2010) bir başarı testinin ilgili konuyu bilenler ve bilmeyenler arasındaki ayrımı doğru bir şekilde tanımlaması için maddelerin orta güçlükte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu değere göre Tablo 2.54 incelendiğinde genel olarak soruların zor, orta ve kolay olarak dağıldığı görülmektedir. Ancak maddelerin genel

olarak orta güçlükte olduğu görülmektedir. Bu durumda İngilizce dinleme başarı testinin sorularının güçlük düzeyinin orta güçlüğüye yakın olduğu görülmektedir.

Bir testin ortalama güçlük indeksi o başarı testine ilişkin bazı bilgiler sunmaktadır. Tekin (2010) ortalama güçlüğü .50 altında olmasının testin öğrencilere zor geldiğini, .50 üstünde olması ise testin öğrenciler için kolay algılandığını göstermektedir. Bu sebeple bir testin ortalama güçlüğü .50 civarında olması beklenir (H. Tekin, 2010). İngilizce dinleme başarı testi için ortalama güçlük indeksi .61 olduğu görülmektedir. Bu durumun da testin ortalama güçlüğüye yakın olduğunu söylenebilir. Dinlemeye yönelik başarı testinin nihai hali “Ek 14”te ve belirtke tablosu “Ek 13”de verilmiştir.

2.3.6.2. Konuşma sınavı ve ölçme aracı hazırlama süreci

Konuşulan dili öğretmenin amacı, o dilde başarılı bir şekilde etkileşim kurma yeteneğinin geliştirilmesidir ve bunun üretimi olduğu kadar anlamayı da içerdiği (Bygate, 2009; Hughes, 1989). Ancak dil edinimi sürecinin ye dil yetkinliğinin karmaşıklığı ele alındığında gerçek manada bireylerin konuşma becerilerini ölçmenin zor bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. North (2000) derecelendirme rubrikleri geliştirmenin zorluğunu “tamamlanmamış teori temelinde karmaşık fenomenleri az sayıda kelimeyle tanımlamaya çalışmak” olarak tanımlamıştır. Bu durumu Brindley (1998) ise “öğrencilerin her bir ölçek seviyesinde ne yapabilmeleri gerektiğini veya ne yaptıklarını tanımlamak için hangi ölçek tanımlayıcılarının kastedildiğini söylemek her zaman kolay değildir” sözleri ile dile getirmiştir.

Genel olarak konuşma sınavlarından elde edilen puanlar, sınava girenlerin test edilen dili ne kadar iyi konuşabildiğini, kendilerine verilen görevi ne derecede gerçekleştirebildiklerini ifade eder (Luoma, 2004, s.59). Görevler, adayların yeteneklerini gerçekten temsil eden ve geçerli ve güvenilir bir şekilde puanlanabilen davranışları ortaya çıkarmalıdır (Hughes, 1989). Alanyazın incelendiğinde hazırlanmış olan konuşma sınavlarının genellikle analitik bir yapıda olduğu ve farklı beceri durumları için çeşitli sayısal değerlerin verildiği görülmektedir. Ancak bu nicel değerlendirmelerin yanı sıra daha nitel olarak “mükemmel” veya uygun” gibi farklı sözlü kategorilerin de var olduğu görülmektedir (Luoma, 2004, s.59). Bunlara ek olarak, genellikle her puanın ne anlama geldiğini açıklayan daha kısa veya daha uzun bir ifade ile ilgili konuşma becerilerinin ele alındığı konuşma sınav puanlama sistemleri de vardır. Bu puanlama rubrikleri en

düşükten en yükseğe doğru ifadeler dizisi şeklinde bir derecelendirme rubriği oluşturur (Luoma, 2004, s.59).

2.3.6.2.1. Konuşma rubriklerinin geliştirilmesiyle ilgili endişeler

Konuşma sınavlarını oluştururken dikkate alınması gereken bazı ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütler Luoma (2004, s.80-81) aşağıdaki gibi ortaya koyulmuştur.

- a) **Kaç adet seviye belirlenecek:** Bir ölçeğin sahip olacağı düzey sayısı, ölçek geliştirmedeki temel sorulardan biridir. Ne kadar çok seviye varsa, geri bildirim o kadar spesifik olacak ve örneğin dil derslerinin başlangıcından sonuna kadar ilerlemeyi göstermek o kadar kolay olacaktır. Ancak ölçekler aynı zamanda ölçümle ilgili olduğundan, planlayıcıların tutarlı olarak kaç seviyeyi ayırt edebildiklerini sormak önemlidir.
- b) **Kaç adet ölçüt belirlenecek?** Bu bölümdeki örnekler bütüncül ve analitik ölçekleri içermektedir. Analitik derecelendirme ölçütlerinin kullanılmasına karar verilirse, geliştiricilerin kaç ölçüt olacağına karar vermesi gerekir. Avrupa Ortak dört veya beş kategorinin puanlayıcılar için bilişsel bir yük oluşturmaya başladığını ve yedisinin psikolojik bir üst sınır olduğunu öne sürüyor. Analitik ölçütlerin kavramsal olarak bağımsız olması da önemli olduğundan, en azından bir dereceye kadar, beş ila altı ölçüt maksimuma yakın olabilir.
- c) **Seviye tanımları ne söylemeli?** Yararlı olması için, ölçek tanımlayıcılarının somut olması gerekir. Ancak, aynı zamanda pratik olmaları gerekir. Çok uzunlarsa, ölçeği ezberlemek ve tutarlı bir şekilde kullanmak zordur. Ayrıca, tanımlayıcılar çok ayrıntılıysa, açıklanan tüm özellikleri sergileyen performansları bulmak zordur ve daha sonra değerlendiricilerin olası iki veya üç düzeyden hangisinin verilmesi gerektiğine karar vermesi gerekir. Tanımlanmamış düzeyler veya sadece "mükemmel"den "zayıf"a kadar değişen bir aralık gibi yalnızca değerlendirici etiketlere sahip ölçekler, belirsiz olmaları nedeniyle zorluklara neden olur. Yalnızca bir puanlayıcı varsa, ancak yalnızca kendi içinde tutarlıysa pratik olabilirler.
- d) **Norm referanslı mı yoksa ölçüt referanslı mı?** Norm referanslı ve ölçüt referanslı puanlar arasındaki karşıtlık, puanların yorumlanma şekli ile ilgilidir. Performanslar, belirli bir işi yapma yeteneği gibi bazı dış ölçütlere göre karşılaştırılırsa, yorum ölçüt referanslıdır. Öğrenci dilini tanımlayan bir dizi seviye tanımı da performansların değerlendirildiği bir ölçüt oluşturabilir. Uygulamada, özellikle okul temelli testlerde, ölçüt referanslı ve norm referanslı puan yorumları bir süreklilik oluşturur. Okullardaki birçok notlandırma sistemi, belirli bir norma göre gerçekleştirilmektedir, çünkü değerlendirmeler, öğrencilerin belirli bir sınıftaki beklenen performansına göre yapılır.

Luoma (2004) tarafından ele alınan bu ölçütler dikkate alındığında ilk yapılması gereken konuşma sınavı değerlendirme rubriğinin belirlenmesinde kaç adet seviyenin

oluşturulacağıdır. Bu durum herhangi bir konuşmaya yönelik becerinin kaç farklı seviyede ölçüleceği ile ilişkilidir. Bu süreçte en önemli ölçüt ölçülmek istenilen konuşma becerisine göre seviye belirlemek olacaktır. Bir diğer öge konuşma becerilerini hangi ve kaç adet ölçüt ile belirlenecek olduğudur. Bu konuda 5-6 ölçütün uygun olabileceği görüşü hakimdir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise her bir seviye tanımının somut, net ve anlaşılır olmasıdır. Ayrıca norma ya da ölçüt referanslı bir rubriğin oluşturulması da önem arz etmektedir (Luoma, 2004). Bu konuda okulda kullanılan konuşma becerilerinin öğrencilerin sınıf seviyelerine göre bir norma göre değerlendirilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada hazırlanan konuşma değerlendirme rubriği norma dayalı olarak hazırlanmıştır.

2.3.6.2.2. Konuşma sınavlarında geçerlik ve güvenirlik

Konuşma yeteneği sınavlarının en zor olduğu yaygın bir görüştür. Bu durum sınav yazarları için de bir dizi endişe kaynağı oluşturmaktadır. Bunlar genel olarak sınav giren kişinin özellikleri, değerlendirici güvenirliği, muhatap etkisi, derecelendirme rubriğinin geçerliği ve güvenirliği şeklinde ele alınabilir (Sullivan, 2008).

Konuşma sınavlarında güvenirlik

Güvenilirlik genellikle puan tutarlılığı olarak tanımlanır (J. Brown ve Hudson, 2002). Güvenilirlik önemlidir, çünkü bu, öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik alacağımız kararlarda puanlamanın güvenilir olmasını zorunlu kılar. Yanlış puanlamalar öğrencilerin haksız yere artı veya eksi puan almalarına yol açabilmektedir (Luoma, 2004).

Konuşma sınavlarında güvenirliği sağlayabilmek için yapılması gereken en önemli yöntemlerden birisi değerlendiricilerin eğitimidir. Bu eğitim değerlendiricilerin genel olarak konuşma sınavlarını güvenilir bir şekilde puanlama yapması için gerekmektedir. Eğitim deneyimli bir değerlendirici tarafından yapılmalı ve daha önceden gerçekleştirilmiş puanlama performanslarının izletilmesi ile gerçekleştirilir. Ayrıca katılımcılara kendilerinin de değerlendirmeler yapabileceği ortamlar sunulur ve değerlendiriciler arasındaki puanlama farklılıkları üzerinde durulur (Luoma, 2004).

Güvenilirliği ifade etmenin en yaygın yolu, değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için istatistiksel bir gösterge olan korelasyondur. Konuşma sınavları için bu değişkenler öğrencilerin almış oldukları puanlardır. Teorik olarak bir korelasyon katsayısının değerleri -1 ile +1 arasında değişebilir (Luoma, 2004). Sıfıra yakın değerler iki değişken

arasında hiçbir ilişkinin olmadığını, +1'e yakın değerler ise güçlü bir pozitif ilişkiyi gösterir. Puanlamada her zaman bir hata vardır, bu nedenle mükemmel 1 pratik olarak elde edilemez, ancak .8 veya .9 aralığındaki değerler genellikle iyi olarak kabul edilirken .5 veya .6 aralığındaki değerler endişe verici derecede zayıf olarak kabul edilir (Cronbach, 1990). Konuşma puanları için hesaplanabilen en yaygın güvenirlik katsayılarından ikisi Spearman rank-order korelasyonu ve Pearson moment çarpım korelasyonudur (Luoma, 2004).

Konuşma sınavlarında geçerlik:

Geçerlilik, test geliştirmede en önemli öğelerden biridir. Geçerlik puanların anlamlılığına atıfta bulunur. Geçerlik çoğunlukla sınavın içeriği ve kapsamı ile ilişkilidir. Konuşma puanlarının geçerliliği, öğrencilere daha fazla öğrenmelerine yardımcı olmak için konuşma becerileri hakkında geri bildirim vermek amaçlamaktadır. Konuşma sınavının geçerliliğini sağlamak için öncelikle sınavın amacını iyi belirlemek gerekmektedir. Bu çalışma sürecinde sınavın öğrencilerin ne tür konuşmalarını değerlendirmeyi amaçladıklarını açık bir şekilde ortaya koymalarını gerekli kılmaktadır. Sınavın amacı net bir şekilde ortaya konulduktan sonra ve sınavın yapısı belirlendikten sonra sınavın değerlendirilmesi için bir güvenilir bir puanlama rubriğinin belirlenmesidir. Bu aşamada değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, testin amacı ve yapısına göre şekillendirilmesini gerektirmektedir (Luoma, 2004).

Konuşma sınavının geçerliği için puanlama amacı ile geliştirilen rubriğin ölçülmek istenilen yapıyı doğru bir şekilde ölçtüğünden emin olunmalarıdır. Bu nedenle birçok farklı bileşene sahip olan konuşma becerisini tek bir ölçüte göre değerlendirmek yerine dilin doğası gereği kapsamlı bir değerlendirme rubriğinin oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca değerlendiricilerin puanlama prosedürlerini uygun bir şekilde uygulaması da geçerlik için önemli olan bir diğer noktadır. Bu sebeple elde edilen puanların öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin olarak uygun çıkarım yapılmasına olanak sağlayacak bir şekilde olması gerekmektedir (Weigie, 2002).

2.3.6.2.3. Konuşma becerisini değerlendirmek için rubrik geliştirme yöntemleri

Bir konuşma testi geliştirirken, muhtemelen resmi bir sınav kuruluşu tarafından kullanılan mevcut bir rubriği benimsemek ve uygun, kullanışlı ve iyi gelişmiş olduğuna güvenerek almak çekici olabilir. Ancak, rubrikleri her zaman testin amacı ve

değerlendirilecek yapının tanımı ile ilgili olmalıdır. Her ne kadar mevcut rubrikler temel olarak kullanılsa bile, bu rubrikleri değiştirmek ve kullanım amacına göre yeniden şekillendirmek yerinde olacaktır (Luoma, 2004).

İyi hazırlanmış bir rubrikte kurallar kısa, açık, kesin ve bağımsız olarak anlaşılabilir olmalıdır (Council of Europe, 2001, s. 205-207). Kısıklık, hem bir ölçeği ilk kez okuyan kişiler için hem de değerlendirme sürecinde rubriği referans olarak kullanabilecek değerlendiriciler için rubrikleri kullanıcı dostu hale getirir. Netlik, jargonun yokluğu anlamına gelir. Basit ifadeler ve cümle yapıları, okuyucuların tanımlayıcıları daha hızlı ve kolay bir şekilde anlamalarına yardımcı olur. Kesinlik somut olmaktan gelir. Her bir ifade somut anlaşılır ve net bir şekilde ortaya konulmalı ve her bir okuyucu tarafından aynı şekilde algılanmalıdır (Luoma, 2004). Konuşma sınavlarını değerlendirmede kullanılacak olan rubrikleri hazırlamak için üç farklı yöntem bulunmaktadır: Sezgisel yöntemler, nitel yöntemler ve nicel yöntemler.

Sezgisel yöntemler: Sezgisel rubrik geliştirme yöntemleri, veri toplamaya değil, deneyimin ilkeli yorumuna dayanır. Rubrik yalnızca bir kişi tarafından veya küçük bir komite tarafından geliştirilebilir. Geliştiriciler genellikle ilgili yetenek seviyelerindeki öğrencilerle öğretim ve/veya materyal geliştirme konusunda önemli deneyime sahiptir. Ek olarak, geliştiriciler mevcut rubriklere, müfredat belgelerine, öğretim materyallerine ve diğer ilgili kaynak materyallere başvurabilir ve daha sonra bilgileri mutabık kalınan sayıda düzeyde taslak tanımlayıcılara damıtabilir. En küçük ölçekli bağlamlarda, tanımlayıcılar bir veya iki kez revize edilebilir; daha geniş çabalarda, komite muhtemelen birkaç kez toplanacak ve tüm katılımcıların en azından geniş anlamda hemfikir olabileceği kullanılabilir bir rubrik formülasyonu elde etmek için rubriğin diğer uzmanlarına ve/veya deneme kullanıcılarına danışacaktır (Luoma, 2004).

Nitel yöntemler: Niteliksel rubrik geliştirme yöntemleri, uzman gruplarından rubrikle ilgili verileri analiz etmelerini istemeyi içerir. Üzerinde çalışmaları istenen materyal, rubrik düzeyindeki tanımlayıcılar veya farklı düzeylerdeki performans örnekleri olabilir (Luoma, 2004).

Nicel yöntemler: Nicel rubrik geliştirme yöntemleri, makul miktarda istatistiksel uzmanlık gerektirir. Bireysel öğretmenler veya testçiler elbette gerekli becerilere sahip olsa da bu genellikle büyük test veya araştırma kurumlarında en kolay şekilde bulunur. Nicel çalışmalarda ele alınan sorular genellikle rubrik doğrulama ile ilgilidir. Nitel ve

nicel araştırma tekniklerinin birleştirilmesini içerebilir ve muhtemelen büyük veri setlerinin toplanmasını gerektirebilir (Luoma, 2004).

2.3.6.2.4. Alanyazındaki konuşma sınavı değerlendirme rubrikleri

Alanyazın taramasında bireylerin İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmek amacı ile hazırlanan bazı ölçme araçlarına rastlanmıştır. Bu rubriklerden ilki “The National Certificate Scale”dir. Bu ölçek 6 seviyeden oluşan bütüncül bir yapıya sahiptir (National Board of Education, 2011). Bütünsel ölçekler, bir sınava giren kişinin yeteneğine ilişkin genel bir izlenimi tek bir puanla ifade eder (H. D. Brown, 2004). Rubrikte 1-6 arası puanlama yapılmıştır. Her bir puanlama için bireylerin belirli konuşma yeteneklerine dair tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Rubrik karar vermede pratiktir çünkü sadece bir puan verilmiştir. Bu sayede karmaşıklıktan uzak sade bir yapıdadır. Bu sayede değerlendiricinin hızlı bir şekilde puanlama yamasına olanak sağlanmıştır. Ancak öğrencilerin performanslarındaki bireysel güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmek için pratik değildir.

Alanyazında yer alan bir diğer konuşma değerlendirme rubriği “The ACTFL Speaking Scale”dir. Bu ölçme aracı da bütüncül bir yaklaşım ile hazırlanmıştır. Rubrik, dil öğreniminin başlangıç ve orta aşamalarına odaklanan on düzeyden oluşmaktadır. Ölçeğin dört seviyesi vardır: Üstün, İleri, Orta ve Acemi. Üç alt düzey, her biri üç alt düzeye ayrılmıştır (H. D. Brown, 2004). Her bir düzey için ölçekte çok detaylı tanımlara yer verilmiştir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri bu düzeylerde belirtilmiştir. Düzey tanımlayıcılar, öğrencilerin baş edebilecekleri durumlardan ve yapabilecekleri dil yetkinliklerinden bahseder. Ayrıca bireylerin dillerinin güçlü ve zayıf noktalarını da anlatır (Breiner-Sanders ve ark., 2000; Luoma, 2004).

Alan yazında yer alan bir diğer ölçme aracı “The test of spoken English Scale”dir. Bu ölçek bütünsel ve analitik derecelendirme ölçeklerinin bir birleşimidir. TSE rubriğinde 20, 30, 40, 50 ve 60 olarak adlandırılan beş seviye vardır. Bu seviyeler Tablo 2.65.’teki gibi ifade edilmiştir (ETS, 2002):

Tablo 2.65. TSE ölçeğinde belirlenen seviyeler

Ölçek	Açıklama
60	İletişim neredeyse her zaman etkili: görev çok yetkin bir şekilde yerine getirildi
55-50	Genel olarak etkili iletişim: yetkin bir şekilde yerine getirilen görev
45-40	İletişim biraz etkili: görev biraz yetkin bir şekilde yerine getirildi
35-30	İletişim genellikle etkili değil: görev kötü bir şekilde yerine getirildi
25-20	Etkili iletişim yok: görevi yerine getirme yeteneğinin kanıtı yok

Tablo 2.65’te de görüldüğü gibi rubrikte beş farklı puanlama verilmiş ve her bir puanlama için bir değerlendirme ölçütü ve öğrenci yetkinliklerine yönelik yönergeler yer verilmiştir.

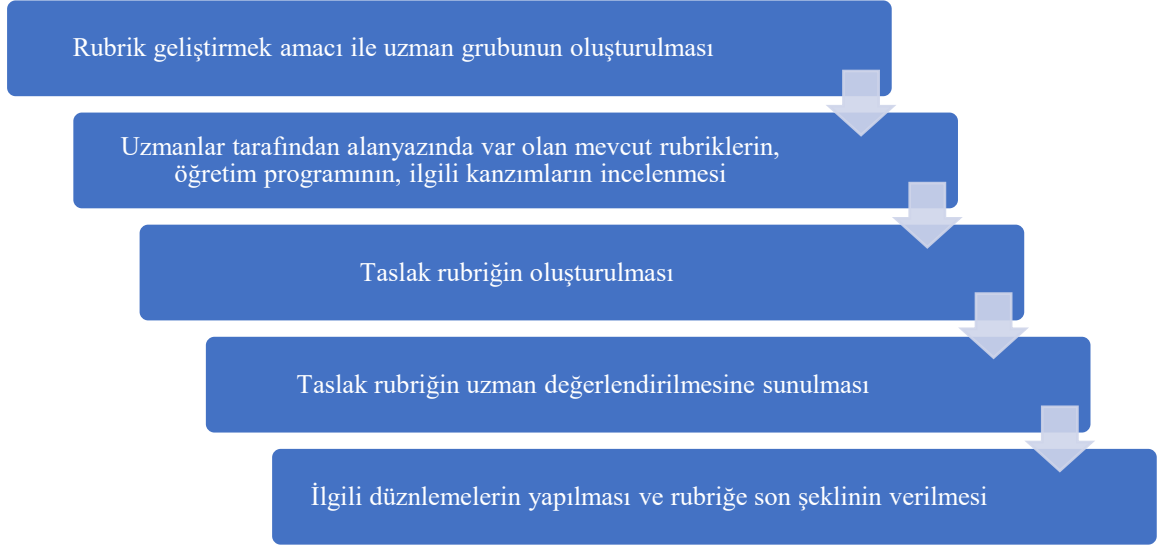
Alanyazındaki bir diğer konuşma becerileri değerlendirme rubriği “*The common European framework speaking scales*”dir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve değerlendiricilerin dil öğrenimi için hedefler belirlemelerine yardımcı olmayı ve bu hedeflere ulaşmaları için onlara destek vermeyi amaçlamaktadır. Rubrik beş ölçütü olduğu için analitiktir ve öğrenenlerin gerçekte ne yaptığını açıkladığı için davranışsal bir derecelendirme ölçeğidir. Tanımlayıcılar, özel amaçlardan ziyade genel amaçlar için yazılmıştır, bu nedenle, profesyonel olarak özel bir konuşma değerlendirmesinde kullanılmışsa, işlevler ve dil kullanım bağlamları bu teste uyacak şekilde değiştirilmelidir (Council of Europe, 2001; Luoma, 2004). Rubrikte yer alan beş alan aralık, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve tutarlılık olarak belirlenmiştir. Her bir bölüm için A1, A2 ... C1, C2’ye kadar altı farklı seviye belirlenmiştir ve her bir seviye için detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu rubrik her ne kadar doğrudan konuşma becerilerini belirlemek amacı ile yapılmamış olsa da içerik incelendiğinde bu beceri için de kullanılabileceği görülmektedir.

Bu ölçme araçlarına ek olarak Settiawan ve Hilmawan (2016) “UIN Suska Riau Dil Geliştirme Merkezinde öğrencilerin öğrenimini iyileştirmek için değerlendirmede şeffaflığın artırılması” isimli makalelerinde konuşma değerlendirme rubriği örneği oluşturmuşlardır. Bu ölçek 0-5 arası puanlamaya sahiptir ve anlama, kelime, içerik, tam cümleler kullanma ve açık ve net konuşma olarak beş bölümde bu puan aralıklarına göre verilen yönergeler sahiptir.

Alanyazında yer alan bu konuşma becerileri değerlendirme rubrikleri incelendiğinde TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin konuşma becerileri değerlendirmek için doğrudan kullanılamayacağı görülmüştür. Bu nedenle yeni bir rubrik hazırlama kararı alınmıştır. Ancak rubrik hazırlama sürecinde alanyazında yer alan bu ölçme araçlarından yararlanılmıştır.

2.3.6.2.5. *Konuşma becerilerini değerlendirme rubriğinin geliştirilme süreci*

Bu çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirmek amacı ile hazırlanacak olan rubrik sezgisel yöntem kullanılarak oluşturulmuştur. Rubriğin oluşturulması sürecinde izlenen yol aşağıda şema halinde sunulmuştur (Şekil 2.12).



Şekil 2.12. *Konuşma sınavı değerlendirme rubriği hazırlama süreci*

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi 6-9 temalarda yer alan konuşmaya yönelik kazanımlar için gerçekleştirilecek olan konuşma sınavı puanlama rubriğinin hazırlanması sürecinde öncelikle bu dersi 2020-2021 eğitim-öğretim yılında veren İngilizce öğretmenlerinden ve İngilizce dil eğitimi alanında doktor öğretim görevlisi olan 5 kişilik bir uzman grubu ile 14.06.2021 tarihinde “zoom” üzerinden bir toplantı gerçekleştirilmiştir. İlgili toplantıda 6-9 temalarda yer alan konuşma becerisine yönelik kazanımlar ele alınmış ve bu kazanımları ölçmek için oluşturulacak olan puanlama rubriği üzerinde durulmuştur. Toplantı sonunda ilgili alanyazın taranması, konuşma değerlendirme rubriklerinin incelenmesi kararlaştırılmıştır.

20.06.2021 tarihinde uzman grubu ile tekrar zoom üzerinden toplantı yapılmış ve öncelikli olarak alanyazında mevcut olan rubrikler değerlendirilmiştir. Bu kapsamda analitik taslak bir ölçek formu hazırlanmıştır. Bu taslak formun oluşturulması sürecine 9. sınıf İngilizce dersi konuşmaya ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır.

Hazırlanan taslak form 25.06-10.07.2021 tarihleri arasında 5 kişilik bir uzman grubu tarafından değerlendirilmiştir. Uzman grubu rubriğin hazırlanması sürecine dahil

olmayan 4'ü ortaöğretim kademesinde 10 yıl ve üstü tecrübeye sahip olan, birisi yüksek öğretim kademesinde İngilizce öğretimi üzerinde çalışan, 6 yıllık tecrübesi olan Doktor Öğretim görevlisidir. Uzmanlardan oluşturulan taslak rubrik formu için görüş istenmiş ve uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınarak taslak form yeniden düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Rubriğe ilişkin örnek maddeler Ek 15'te sunulmuştur.

2.3.6.2.6. *Konuşma sınav sorularının hazırlanması süreci*

Ortaöğretim 9. sınıf 2. dönem konuşma becerilerine dayalı hazırlanacak olan sorular için öncelikle 9. sınıf öğretim programı ve 9. sınıflarda okutulan “Relearn” ve “Teenwise” kitapların içerikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 6-8. temalarda aşağıdaki kazanımların olduğu görülmüştür (Tablo 2.66).

Tablo 2.66. 9. sınıf öğretim programı konuşma becerileri kazanımları (6-8. Temalar)

Tema	Kazanımlar
6	1.Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe. 2.Students will be able to take part in conversations that can occur while travelling. 3.Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket. 4. Students will be able to talk about some basic cultural differences of places they have visited.
7	1. Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events. 2. Students will be able to give a short simple presentation about an ancient civilization they have searched before.
8	1. Students will be able to ask for help from the emergency services in areas of immediate need. 2. Students will be able to ask for and give advice about health problems. 3. Students will be able to express obligations, responsibilities, and prohibitions in social life.

Tablo 2.66 incelendiğinde toplamda 9 kazanımın bulunduğu görülmektedir. Bu kazanımlar ve ders kitaplarının içeriği dikkate alınarak taslak bir konuşma sınavı formu hazırlanmıştır. Kazanımlar dikkate alındığında çoğu becerinin karşılıklı diyaloglar şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sebeple sorular iki öğrencinin aynı anda sınava alındığı ve genellikle öğrencilere kazanımlara bağlamında çeşitli diyaloglar için rol yapabilecekleri şekilde tasarlanmıştır. Sınav genel olarak üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin rahatlamalarını sağlamak ve sınava ısındırmak amacı ile kendileri hakkında genel soruların sorulacağı bir bölüm hazırlanmıştır. İkinci bölümde öğretim programının kazanımları dahilinde hazırlanan sorular yer almıştır. Son bölümde ise sınavın kapanış bölümüdür ve öğrencilere genel olarak daha sonraki hayatlarında planlıkları şeyler sorulmuştur (Tablo 2.67).

Tablo 2.67. Konuşma sınav süreci

Time	
1-3 min	Warm Up -Greeting and seating. -How are you doing? -How has your day been today?
4-8 min	Description/narration -Do you have any questions about the test?
4-8 min	Discussion and role play Discussion and role play about ninth grade learning attainments.
1-2 min	Closing -Any question about the test? -What are your plans for rest of the day?

Taslak sınav soru formu hazırlandıktan sonra bu dersi bir önceki yıl vermiş olan 5 İngilizce öğretmeni ile sorular üzerinde 25.07.2021 tarihinde zoom üzerinden görüşülmüş ve sorulara ilişkin görüşleri alınmıştır. Sorular uzmanlarca incelenmiş, özellikle diyalog gerektiren soruların sınav sürecinde problem teşkil etmemesi için sınava öğrencilerin ikişer olarak alınması gerektiği, sınav öncesi öğrencilerin kaygılarının azaltılması ve rahat bir sınav ortamının sağlanması amacı ile birkaç dakika genel sohbet havasında geçmesinin gereği üzerinde durulmuştur. 6-8. temaların tüm kazanımları incelenmiş ve hazırlanmış olan soruların kazanımlara uygun olduğu belirtilmiştir.

Konuşma sınavı hazırlandıktan sonra ilgili dersi daha önce almış olan 6 gönüllü öğrenci ile pilot bir uygulama yapılmıştır. Uygulama 21.12.2021 tarihinden yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde değerlendirme için aynı okulda çalışmakta olan üç İngilizce öğretmeni hazır bulunmuş ve değerlendirme bu üç öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sürecine geçmeden önce konuşma sınavı değerlendirme rubriği üç öğretmen tarafından dikkatli olarak okunmuş ve değerlendirme ölçütlerine genel olarak aşina olmaları sağlanmıştır. Sınav okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Sınava öğrenciler ikişer olarak alınmıştır ve genel olarak 9-12 dk. sürmüştür. Uygulama sürecinde sorulara ve sınavın uygulanmasına ilişkin herhangi bir problemin olmadığı görülmüştür. Sınav sonunda üç öğretmenin öğrencilere verdiği puanlar değerlendirilmiştir. Genel olarak üç öğretmenin de her bir öğrenci için verdiği puanların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu işlemin sonunda konuşma sınavı (Ek 16) ve değerlendirme rubriğine son şekli verilmiştir.

2.3.6.2.7. Gerçekleştirilen konuşma sınavında geçerlilik ve güvenilirlik

Hazırlanmış olan konuşma sınavının güvenilir olması için öncelikle sınavı değerlendirecek olan üç öğretmen ile hazırlanan rubrik değerlendirilmiş, değerlendiricilerin rubriğe aşina olmaları sağlanmıştır. Bu sayede üç değerlendiricinin de sınav esnasında yapacakları değerlendirmede bütünlük sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca pilot bir çalışma yapılarak üç değerlendiricinin puanlamaları karşılaştırılmıştır. Genel olarak büyük bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada gerçekleştirilen konuşma sınavlarının güvenirliliği için değerlendirmenin üç farklı öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ve üç değerlendirme puanı arasındaki korelasyonuna bakılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı .88'dir ve ölmenin güvenilir olduğunu göstermiştir (Cronbach, 1990). Ayrıca sınav gerçekleştirilirken üç değerlendirici bulunmuş, iki değerlendirici arasında korelasyon farklılığı olması durumunda üçüncü değerlendiricinin verdiği puanların bakılmasına ve korelasyonu yüksek olan iki değerlendirmenin kabul edilmesine karar verilmiştir.

Hazırlanan konuşma sınavı değerlendirme rubriğinin geçerliliğini sağlamak amacı ile hazırlanan ölçme aracı beş farklı bölümden oluşmuştur. Bu bölümlerde akıcılık, kelime dağarcığı, doğruluk, iletişim ve telaffuz ile ilişkili değerlendiricinin ilgili öğrenciyi en iyi şekilde değerlendirmesi amacı ile her bir bölüm için beş farklı puanlama ölçütü belirlenmiştir. İlgili ölçütler açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca değerlendirme sürecinde üç farklı öğretmenin değerlendirme yapması sağlanmıştır.

2.3.6.3. Yazma sınavı değerlendirme rubriği geliştirme süreci

Öğrenci performansının değerlendirilmesi, öğretimin çok önemli bir yönüdür; planlama, tasarım ve öğretim stratejileriyle yakından bağlantılı biçimlendirici bir süreçtir. Değerlendirme, bir öğrencinin dil yeteneği veya başarısı hakkında bilgi toplamak için kullanılan çeşitli yolları ifade eder. Değerlendirme, sadece sınav yapmak ve not vermekten ibaret değildir. Puanlar ve değerlendirmeye ilişkin verilen dönüt öğrencilerin öğrenmesine ve etkili ve dolaylı olarak daha sonraki yazma becerilerinin öğretileceği derslerin tasarımı için önem arz etmektedir (Hyland, 2004 s.212).

Konuşma becerilerinde de olduğu gibi yazma becerilerinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli sınavların kullanılamaması değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunu önemli hale getirmektedir. Bu nedenle öncelikle yazma becerisini değerlendirmek için nasıl bir yaklaşımın benimseneceğini belirlemek gerekmektedir. Genel olarak yazma

becerilerinin değerlendirilmesinde iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar bütüncül puanlama ve analitik puanlama şeklidir (Hyland, 2004; Weigie, 2002).

Bütüncül puanlama yöntemi bir yazı örneğinin kalitesine ilişkin bireysel bir izlenim yoluyla bir bireyin genel yeterliliğini değerlendirmeyi amaçlar. Metne yönelik olan bu yaklaşım, oluşturulan bir metnin tek bir rubrik tarafından daha net bir şekilde değerlendirilebileceği görüşünü savunur. Çünkü ortaya konulan yazı kendi içinde bir bütünlük arz etmektedir. Bu sebeple değerlendirme ölçütü de bütüncül olmalıdır. Bu yöntemde bireyin yazılarında hata aramak ve onun eksiklikleri üzerinde durmak yerine neleri iyi yapabileceğini vurgulanır. Ancak, göreceli kullanım kolaylığına rağmen, yazmayı tek bir puana indirgemek, öğretmenlerin öğrencileri için geri bildirimde bulunabilecekleri tanısal bilgileri kazanamayacakları anlamına gelir (Hyland, 2004). Yazma becerisinin farklı yönleri farklı yazarlar için farklı oranlarda geliştiğinden, bu yöntem özellikle ikinci dil yazarları için sorunludur: Örneğin bazı öğrenciler içerik ve organizasyon açısından mükemmel denilebilecek becerilere sahip iken dilbilgisi açısından eserlerinde çok eksiklikler olabilir. Bazı öğrencilerin kurdukları cümle yapıları çok iyi olabilirken metin organizasyonu iyi olmayabilir (Weigie, 2002). Bu açıdan bütünsel yöntemin öğretmenler için kısıtlı miktarda bilgi vermesi sebebi ile okul ortamlarında öğrencilerin akademik olarak yazma becerilerinin değerlendirilmemesinde eksik kalabileceği düşünülmektedir.

Analitik puanlama yönteminde ise öğrencilerin yazdıkları metin tek bir puan ile değerlendirilmez. Bunun yerine, yazmanın çeşitli yönlerine veya ölçütlere göre derecelendirilir (Hyland, 2004). Değerlendirmenin amacına bağlı olarak, metinler içerik, organizasyon, uyum, kelime bilgisi, dilbilgisi veya mekanik gibi özelliklere göre derecelendirilebilir (Weigie, 2002). Analitik puanlama, ayrı bileşenleri ayırarak ve bazen daha detaylı bir şekilde her bir bölüm için ağırlıklı puanlar sağlayarak değerlendirilecek özellikleri daha açık bir şekilde tanımlar ve bu nedenle, daha zayıf metinleri ayırt etmede daha etkilidir. Bu sayede değerlendirme rubriğinde doğrudan öğretilenlerle ilgili olan açık ve anlaşılır tanımlayıcıların kullanımı, öğretmenlerin yazma zayıflıklarını tam olarak hedeflemesine olanak tanır ve geri bildirim ve revizyon için net bir çerçeve sağlar (Hyland, 2004). Bu açıdan analitik değerlendirme yöntemi bütüncül yöntemle göre güvenilirliği daha yüksek olan (Hughes, 1989), okul ortamlarında öğretmenler tarafından öğrencilerin ikinci dil öğretiminde yazdıkları metinleri değerlendirmek için daha elverişli

bir yöntem olduğu düşünölmektedir. Bu çalışmada 9. öğrencilerin İngilizce olarak yazdıkları metinleri değerlendirmek için analitik yöntem tercih edilmiştir.

2.3.6.3.1. Yazma sınavında geçerlik ve güvenilirlik

Bir değerlendirme ölçüsünün değerini en çok etkileyen nitelikler, geçerlilik ve güvenilirliktir, yani bir test, amaçlanan şeyi yapmalı ve tutarlı bir şekilde yapmalıdır.

Güvenilirlik

Genel olarak güvenilirlik sınavla ilgili olmayan faktörlerin sebep olduğu puanlardaki farklılıkları en aza indirmeyi içerir. Bir değerlendirmenin güvenilirliğinden bahsedebilmek için farklı zamanlarda aynı öğrenci için benzer sonuçlar elde edilebilmesi ve farklı değerlendiriciler için tutarlı puanlamaların yapıyor olması gerekmektedir (Hyland, 2004).

Yazma sınavının güvenilirliğinin sağlanması için Hughes (1989) öğrencilerin yazmaları için oluşturulan görevlerin konu ve tür bakımından kısıtlanması gerektiğini, öğrencilere açık ve net bir şekilde yazma sınavının yönergesinin verilmesi gerektiğini, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerine aşına olmalarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sınav yapılan mekan, günün zamanı, gürültü, öğrenci sayısı gibi fiziksel etkenler de güvenilirliği etkileyebilmektedir (Hyland, 2004). Güvenilirlikte önemli olan bir diğer öge değerlendiricilerin öğrencilerin ortaya koyduğu metinleri tutarlı bir şekilde değerlendirmesidir. Bu durum öznel yargıların da değerlendirme sürecine dahil olabileceğinden sorunlu bir alandır. Çünkü değerlendiricinin ön yargıları, yazma becerisi için önemli ya da önemsiz olarak algıladığı bileşenler, önceki deneyimleri gibi birçok faktör bu konuda devreye girmektedir. Bu sebeple iki farklı değerlendiricinin aynı metni değerlendirmesi ve aralarında %75 ve üzeri bir tutarlılığın sağlanması güvenilirliği sağlayacağı varsayılmaktadır (Hyland, 2004).

Weigie (2002) ise güvenilirliğin sağlanması için değerlendirmenin en az iki kişi tarafından yapılması gerektiğini, farklılığın çok olduğu durumda üçüncü bir değerlendiricinin yer alabileceğini belirtmiştir. Ayrıca puanlamanın yapılması aşamasında değerlendiricilerin aynı zamanda ve yerde bir araya gelerek derecelendirmeyi yapmaları gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında bir liderin olması ve devam eden değerlendirme sürecinin kontrolünü yapması ve böylece anlaşmazlık durumunda belirli standartlara göre puanlamanın yapılabilmesini sağlaması gereklidir.

Geçerlik

Bir yazılı değerlendirmenin değerini en çok etkileyen kalite, geçerliliğidir. Güvenilirliğe bağlı olmasına rağmen, geçerlilik adil ve anlamlı olarak yazma becerilerinin değerlendirilmesi için çok önemlidir. Bu konuda önemli olan yapılan değerlendirmenin öğretilenleri değerlendirmesi ve iddia ettiği şeyi değerlendirebilmesidir. Bu nedenle geçerliği sağlamanın ilk koşulu öğrencilerin öğrenmiş oldukları bir konuda değerlendirmenin yapılmasının gereğidir. Öğrencilere aşina olmadıkları bir konuda yazma becerilerinin değerlendirilmesi geçerliğe zarar verecektir (Hyland, 2004).

Geçerlilik için ilk olarak puanlama kılavuzunun ölçülen yapıyı doğru bir şekilde ölçtüğünden emin olunmalarıdır. Bu nedenle puanlama rubriği yazma becerisini değerlendirirken dilbilgisi gibi sadece tek bir alana yoğunlaşmamalı, dilin doğası gereği kapsamlı bir yapıda olması gerekmektedir. Geçerliğin sağlanmasında bir diğer önemli nokta puanlama prosedürlerinin uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığıdır. Bu sebeple değerlendirme yapanlar puanlamayı hazırlanan rubriğe dayandırarak yapmalıdırlar. Yazma sınavından alınan puanların yazma becerisi hakkında uygun çıkarımlar yapmamıza ve dolayısıyla sınava girenler hakkında uygun kararlar vermemize izin verip vermesi bir diğer önemli noktadır (Weigie, 2002).

2.3.6.3.2. Yazma becerilerinin değerlendirilme rubriğinin hazırlanmasında dikkat edilecek noktalar

Öğrencilerin yazmış oldukları metinleri değerlendirme yöntemi belirlendikten sonra yapılacak olan bir diğer çalışma değerlendirme rubriğinin hazırlanması sürecidir. Rubriğin hazırlanması sürecinde puanlamanın neye göre ve nasıl gerçekleştirileceği önemlidir. Çünkü her bir beceri açık ve net bir şekilde ortaya konulmadır. Ayrıca kolay kullanılabilir olmalı ve hem değerlendiriciler hem de öğrenciler için anlaşılır olmalıdır (Weigie, 2002).

Puanlama rubriğinin hazırlanması aşamasında ilk dikkat edilecek olan konu puanlama rubriğini kimin kullanacağıdır (Weigie, 2002). Hazırlanan puanlama rubriği her değerlendiricinin net olarak anlayabileceği ve farklı yorumlara sebebiyet vermeyecek şekilde tasarlanmalıdır. Dikkat edilmesi gereken bir diğer konu metin ile ilgili olarak değerlendirilecek olan ölçütlerin belirlenmesidir. Değerlendirme ölçütleri bir veya iki (örn. dilbilgisi ve organizasyon) bölümden oluşabileceği gibi çok daha detaylı bir şekilde

de oluşturulabilir (Weigie, 2002). Öğrencilerin akademik olarak yazma becerilerin değerlendirilmesinde çoğunlukla dilin iletişimsel yönüne vurgu yapılması gerekeceğinden sadece metni yapısal olarak değil içerik olarak da değerlendirecek ölçütlerin olması önemlidir (Hyland, 2004).

Önemli olan bir diğer nokta puanlama rubriğinde kaç adet puanlamanın yapılacağıdır. Bu durum farklı yeteneklere sahip öğrencileri ayırt edebilmek önemlidir. Bachman ve Palmer (1996), derecelendirmeler hiçbir zaman tamamen güvenilir olmadığını dile getirerek, alınacak kararlardan daha fazla puan kullanılmasını tavsiye etmektedir. Çünkü bağımsız değerlendiriciler kesin puanlar üzerinde mutlak uzlaşmaya varamayacağı düşüncesindedir. Bu sebeple puanlama aralığının daha çok olması farklı değerlendiricilerin vereceği puanlamalar arasında daha yakın bir uzlaşma sağlayacaktır. Bir diğer önemli konu ise elde edilen puanların nasıl yorumlanacağıdır. Bu konuda analitik rubriklerden elde edilen puanlar tam bir puan üzerinden ya da rubrikte yer alan her bir değerlendirme alanına göre bir değerlendirme yapılabilir. Puanları birleştirmek, karar vermede kullanılacak tek bir puan sağlama gibi bariz bir avantajı vardır ve birleşik puanlar, ayrı bölüm puanlarından daha güvenilir olma eğilimindedir. Ancak öğrencilerin yetenekleri hakkında daha zengin bilgi sağlamak konusunda bütüncül puanların dezavantajı vardır (Weigie, 2002). Bu çalışmada ise öğrencilerin genel yazma akademik başarılarının değerlendirilmesi düşüncesinden hareketle bütüncül bir puanlamanın yapılmasının gereği öngörülmüştür.

2.3.6.3.3. *Alanyazındaki yazma becerisi değerlendirme rubrikleri*

Alanyazın incelendiğinde en yaygın olarak kullanılan analitik rubriklerden birisi Jacobs ve ark. (1981) tarafından hazırlanmış olan puanlama rubriğidir. Bu rubrik 100 puan üzerinden değerlendirilen ve beş farklı alanda (content, organization, vocabulary, language use, mechanic) değerlendirmenin yapıldığı ve her bir alanda da farklı puanlama aralıkları olan bir değerlendirme rubriğidir. Genel olarak puan ağırlıklarına bakıldığında içerik 30, dil kullanımı 25, düzen ve kelime aynı ağırlıkta ve 20 puan ve son olarak yazım hatalarının değerlendirildiği alan 5 puan olarak ele alınmıştır (Jacobs ve ark., 1981). Bu rubrik, çok sayıda üniversite düzeyinde yazma programı tarafından benimsenmiştir ve kullanılmıştır (Weigie, 2002).

İkinci dilde yazma değerlendirmesi için analitik puanlamaya biraz farklı bir yaklaşım, Weir (1988) tarafından Eğitim Amaçlı İngilizce Testi (TEEP) için geliştirilen

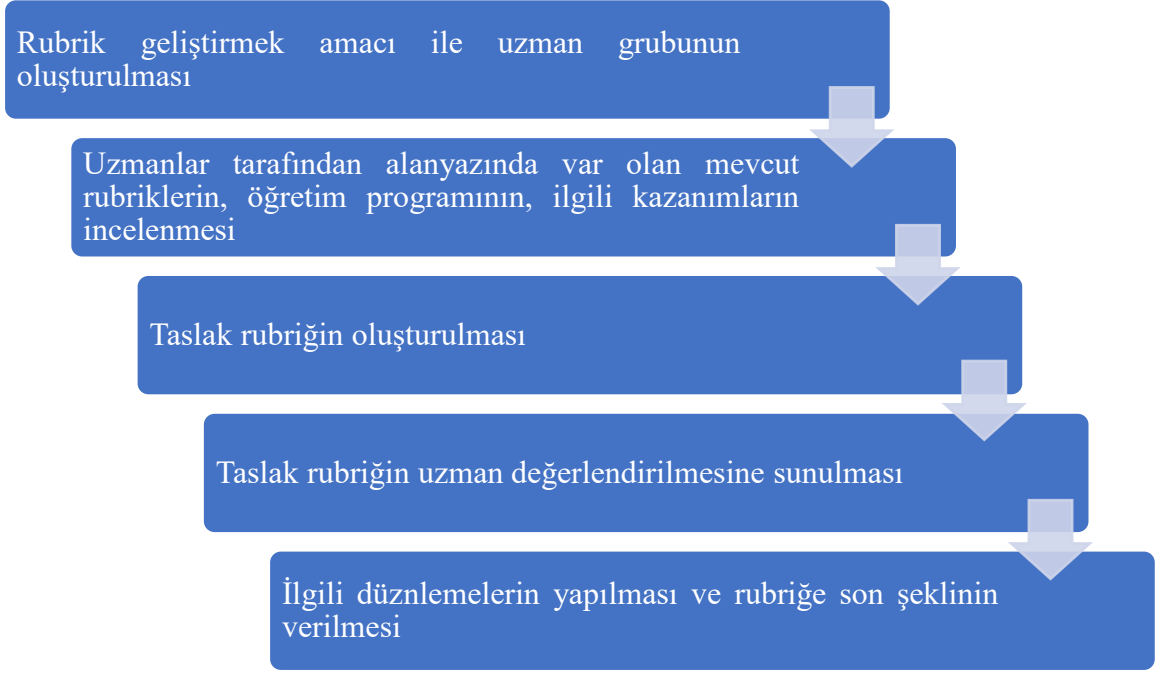
bir rubriktir. Bu değerlendirme rubriği birkaç alt rubrikten oluşan tek bir rubrik yerine, her biri 0 ile 3 arasında puan alan dört seviyeye bölünmüş yedi rubrikten oluşur. İlk dört rubrik dilin daha çok iletişimsel yapısına ilişkindir. Diğer bölümler ise daha çok dili doğru kullanmaya ilişkindir. Her bir bölüm kendi içinde puanlanır ve bu şekilde raporlanır (Weigie, 2002).

Analitik puanlama sisteminin nc bir rneği, giriş seviyesi bir niversite yazma sınavını derecelendirmek için kullanılan “Michigan Yazma Değerlendirme Puanlama Rehberidir” (Hamp-Lyons, 1990). Michigan Yazma Değerlendirmesi Fikirler ve Argümanlar, Retorik zellikler ve Dil Kontrolü olmak üzere üç derecelendirme rubriğinde puanlama yapılır. TEEP rubriği gibi bu rubrik de kendi içinde her bölüm ayrı olarak puanlanır ve raporlanır (Weigie, 2002).

Alanyazında ğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için farklı rubriklerin olduğu görülmektedir. Ancak bu rubriklerin TY modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için doğrudan kullanılamayacağı görülmüş ve bu nedenle bu rubriklerden de faydalanarak yeni bir rubrik geliştirilmiştir.

2.3.6.3.4. *Yazma becerisi değerlendirme rubriği geliştirilme süreci*

Bu çalışmada 9. sınıf ğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek amacı ile hazırlanacak olan rubriğin oluşturulması sürecinde izlenen yol aşağıda şema halinde sunulmuştur (şekil 2.13).



şekil 2.13. Yazma sınavı değeriendirme rubriği hazırlama süreci

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi 6-8. temalarda yer alan yazma becerisine yönelik kazanımlar için gerçekteştirilecek olan yazma sınavı puanlama rubriğinin hazırlanması sürecinde öncelikle bu dersi 2020-2021 eğitim-öğretim yılında veren İngilizce öğretmenlerinden ve İngilizce dil eğitimi alanında doktor öğretim görevlisi olan 5 kişilik bir uzman grubu ile 28.06.2021 tarihinde “zoom” üzerinden bir toplantı gerçekteştirilmiştir. İlgili toplantıda 6-8. temalarda yer alan yazma becerisine yönelik kazanımlar ele alınmış ve bu kazanımları ölçmek için oluşturulacak olan rubriğın üzerinde durulmuştur. Toplantı sonunda ilgili alanyazın taranması, yazma değeriendirme rubriklerinin incelenmesi kararlaştırılmıştır.

04.07.2021 tarihinde uzman grubu ile tekrar zoom üzerinden toplantı yapılmış ve öncelikli olarak alanyazında mevcut olan rubrikler değeriendirilmiştir. Bu kapsamda analitik taslak bir rubrik formu hazırlanmıştır. Bu taslak formun oluşturulması sürecine 9. sınıf İngilizce dersi yazmaya ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır.

Hazırlanan taslak form 10-15.07.2021 tarihleri arasında 5 kişilik bir uzman grubu tarafından değeriendirilmiştir. Uzman grubu rubriğın hazırlanması sürecine dahil olmayan 4’ü ortaöğretim kademesinde 10 yıl ve üstü tecrübeye sahip olan, birisi yüksek öğretim kademesinde İngilizce öğretimi üzerinde çalışan, 6 yıllık tecrübesi olan Öğretim görevlisidir. Uzmanlardan oluşturulan taslak rubrik form için görüş istenmiş ve

uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınarak taslak form yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Rubriğe ilişkin örnek maddeler Ek 17’de sunulmuştur.

2.3.6.3.5. *Yazma sınav sorularının hazırlanması süreci*

Hazırlanacak olan sorular için öncelikle 9. sınıflarda okutulan “Relearn” ve “Teenwise” kitapların içerikleri ve 9. sınıf İngilizce öğretim programı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 6-8. temalarda aşağıdaki kazanımlar olduğu görülmüştür (Tablo 2.68).

Tablo 2.68. 9. sınıf öğretim programı yazma becerileri kazanımları (6-8. temalar)

Tema	Kazanımlar
6	1. Students will be able to write a short message to leave at the reception desk for their parents. 2. Students will be able to write a series of sentences about the city that they would like to visit by indicating reasons.
7	1. Students will be able to write a series of sentences about historical places they visited in the past.
8	1. Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work.

Tablo 2.68 incelendiğinde genel olarak üç tema kapsamında 4 yazma becerisi kazanımının olduğu görülmüştür. Bu kazanımlar genel olarak kısa bir mesaj yazabilme, gitmek istedikleri bir şehir ile ilişkili sebeplerini de belirterek bir dizi cümle yazabilme, geçmişte ziyaret ettikleri bir yer hakkında bir dizi cümle yazabilme, işte sağlık ilişkili bir poster veya broşür hazırlayabilme, basit bir davet mektubu yazabilme ve gelecek planları hakkında kısa bir paragraf yazabilme şeklindedir. Bu kazanımlar dikkate alınarak öğrencilerin yanıtlaması için yazma becerisine yönelik sorular oluşturulmuştur. Bu sorular aşağıda Tablo 2.69.’da sunulmuştur.

Tablo 2.69. Yazma becerileri için hazırlanmış olan sorular

Tema	Kazanım	Soru
6	Students will be able to write a short message to leave at the reception desk for their parents.	Write a short message for your parents to leave reception desk about where you will go today. You can write where you will go, what time you will come, with whom you will be and what you will do there.
6	Students will be able to write a series of sentences about the city that they would like to visit by indicating reasons.	Which city would you like to visit? Write a short paragraph about it and state your reasons.
7	Students will be able to write a series of sentences about historical places they visited in the past.	Write some sentences about a historical place you visited in the past. You can write about an imaginary place if you do not remember about historical place. You can give answer these questions while writing a paragraph. -When did you go there? -Where is the location of historical place? -What you saw there? -Why you went there? -Do you want to go there if you have a chance?
8	Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work.	Prepare a short leaflet or brochure about safety and health at work. Write what they have to do / should / should not do.

Taslak sınav soru formu hazırlandıktan sonra bu dersi bir önceki yıl vermiş olan 5 İngilizce öğretmeni ile sorular üzerinde 25.07.2021 tarihinde zoom üzerinden görüşülmüş ve sorulara ilişkin düşünceleri alınmıştır. Uzmanlarca 6-8. temaların tüm kazanımları incelenmiş ve hazırlanmış olan soruların kazanımlara uygun belirtilmiştir. Ancak uzmanlar tarafından belirtilen bir konu soruların hepsinin tek bir ders saatinde öğrenciler tarafından yetiştirilmesinin zor olduğu ve bu nedenle sınavın en az iki ders saatini alacak şekilde uzatılmasını ve ortalama 80 dakikalık bir süre içinde ara verilmeksizin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca sınav uygulaması öncesi sınava ilişkin puanlamanın nasıl yapılacağına dair öğrencilere bilgi verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sınav sorularına ilişkin olarak uzmanlar genel olarak soruların kazanımlara uygun olduğunu ve açıklamaların da yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirme yaparken en az üç öğretmenin bu sürece katılmasının gereği üzerinde durulmuştur.

Yazma sınavı hazırlandıktan sonra ilgili dersi daha önce almış olan 6 gönüllü öğrenci ile pilot bir uygulama yapılmıştır. Uygulama 23-24.12.2021 tarihinden yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda değerlendirme için aynı okulda çalışmakta olan üç İngilizce öğretmeni hazır bulunmuş ve değerlendirme bu üç öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sürecine geçmeden önce yazma sınavı değerlendirme rubriği üç öğretmen tarafından dikkatli olarak okunmuş ve değerlendirme ölçütlerine genel olarak aşina olmaları sağlanmıştır. Sınav okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir.

Sınav tek oturumda ve 60 dk. süre içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde sorulara ve sınavın uygulanmasına ilişkin herhangi bir problemin olmadığı görülmüştür. Sınav sonunda üç öğretmenin öğrencilere verdiği puanlar değerlendirilmiştir. Genel olarak üç öğretmenin de her bir öğrenci için verdiği puanların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu işlemin sonunda yazma sınavı ve değerlendirme rubriğine son şekli verilmiştir.

2.3.6.4. Gerçekleştirilen yazma sınavında geçerlik ve güvenirlik

Hazırlanmış olan yazma sınavının güvenirliğini sağlamak için bir sınav yönergesi hazırlanmış ve sınavın nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde yazılmıştır. Sınavın içeriği 9. Sınıf İngilizce dersi 6-8 temalarda yer alan yazma konuları ile sınırlandırılmıştır.

Sınavın güvenirliği için gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise değerlendiriciler arasında farklı puanlamayı engelleyebilmek amacı ile sınav öncesi değerlendiriciler ile değerlendirme rubriği üzerinde çalışılmasıdır. Böylece değerlendiricilerin değerlendirme ölçütlerine aşına olmaları sağlanmıştır. Ayrıca pilot çalışma yapılarak değerlendiriciler arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Üç farklı değerlendiricinin verdiği puanlar için korelasyona bakılmıştır. Elde edilen korelasyon .87 şeklindedir. Bu nede elde edilen puanların güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Cronbach, 1990). Sınav gerçekleştirilirken üç değerlendirici bulunmuş, iki değerlendirici arasında korelasyon farklılığı olması durumunda üçüncü değerlendiricinin verdiği puanların bakılmasına ve korelasyonu yüksek olan iki değerlendirmenin kabul edilmesine karar verilmiştir.

Yazma sınavın geçerliğini sağlamak için öncelikle sınavın kapsamı belirlenmiş ve kapsamı 9. İngilizce dersinin 6-8. temalar ile sınırlandırılmıştır. İlgili temalarda yer alan yazma konuları öğrencilere ayrıca bildirilmiştir. Ayrıca geçerliği sağlamak için hazırlanan yazma becerileri değerlendirme rubriği kapsamlı bir şekilde hazırlanmış ve “içeriğin uygunluğu ve yeterliliği, metnin organizasyonu, amaca yönelik kelime dağarcığının yeterliliği, dilbilgisi ve noktalama ve yazım” şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca her bir bölüm için beş farklı puanlama ölçütü belirlenmiş ve açık olarak hangi durumda hangi puanların verileceği belirtilmiştir.

2.3.7. Uygulama öncesi odak grup görüşmesi formu

Araştırmada deneysel uygulama öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi, genel olarak başarı duyguları, İngilizce öz yeterlilik inançları, öğrenme

sorumlulukları ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin değerlendirilmesi amacı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu amaç ile öncelikle araştırmacı tarafından alanyazın incelenmiş ve taslak bir form hazırlanmıştır. Bu taslak form için hazırlanan sorular dört eğitim programları ve öğretim uzmanı tarafından incelenmiş ve onların görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Son hali verilene kadar uzmanlar tarafından gerçekleştirilen inceleme ve düzeltme işlemi iki kez tekrarlanmıştır. Uzmanlar sorular üzerinde mutabık kaldıktan sonra son hali verilmiştir. Hazırlanmış olan odak grup görüşmesi formunun geçerliliğini güçlendirmek adına 08.02.2022 tarihinde beş öğrenci ile uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Öğrenciler tarafından anlaşılamayan herhangi bir maddenin olmadığı gözlenmiştir. Son şekli verilen odak grup görüşmesi formu altı bölümden oluşmaktadır (Ek 18). Form altı bölüm 19 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümlerde genel olarak İngilizce derslerine ilişkin öğrencilerin görüşleri, İngilizcenin dört temel alanındaki (konuşma, yazma, dinleme, okuma) özyeterlik inançları, öğrenme sorumlulukları, öğretmenleri ile olan etkileşimleri, ders, öğrenme ve sınav ilişkili başarı duyguları hakkında sorular yöneltilmiştir. Ayrıca İngilizce derslerine ilişkin öğrencilerin önerileri sorulmuştur. Son olarak eklemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorularak görüşme soruları bitirilmiştir.

2.3.8. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada öğrencilerin TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerine yönelik olarak duygu ve düşüncelerini almak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından ilgili alanyazın tarandıktan sonra taslak bir form hazırlanmıştır. Sonrasında hazırlanan sorular üç eğitim programları ve öğretim uzmanı tarafından incelenmiş ve onların görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Uzmanlar tarafından gerçekleştirilen inceleme ve düzeltme süreci uzmanlar maddeler üzerinde mutabık kalana kadar sürdürülmüştür.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini güçlendirmek amacı ile 21.12.2021 tarihinde iki öğrenciye uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Öğrenciler tarafından anlaşılamayan herhangi bir maddenin olmadığı gözlenmiştir. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu altı bölümden oluşmaktadır (Ek 19). On haftalık çalışma yapıldıktan sonra deney grubuna uygulanmıştır. Görüşme soruları 7 bölüm ve 25 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları öğrencilerin süreç içerisinde tecrübe ettikleri başarı duyguları, öğrenme sorumlulukları,

öğretmenleri ile olan etkileşimleri ve İngilizce özyeterlik inançları ile ilişkilidir. Ayrıca haftalık uygulamaya ilişkin genel görüşleri ve önerilerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

2.3.9. Araştırmacı günlüğü

Araştırma kapsamında TYÖ modeli ile yürütülen derslere ilişkin olarak sınıf içi, okul ortamı ve okul dışındaki süreçlere yönelik olarak araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Günlükler ilgili gün sonunda serbest metin şeklinde yazılmıştır. Günlükte öğrencilerin-öğretmenleri ile etkileşimlerine, sürece yönelik duygu ve düşüncelerine, yaşadıkları problemlere, çalışma ilişkili olası önerilerine yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırmacı günlüklerinin bireysel gözlemlere tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada faydalı olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada günlük uygulama süreci boyunca öğrencilerin süreç ile ilişkili düşüncelerini belirlemek, var olan sorunları gidermek çalışmanın ilerleyen aşamalarında yapılacak olan düzenlemeler için veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

2.4. TYÖ Modeli Kapsamında İşlenecek İngilizce Derslerinin Planlanması

TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilecek olan İngilizce dersleri için sınıf ve ödev süreci olmak üzere iki farklı öğrenme ortamı bulunmaktadır. Bu iki sürecin etkin bir şekilde yönetilmesi etkili bir planlama yapmaya dayanmaktadır.

Ödev sürecinde öğrencilerin verilen ödevlerin niteliğine yönelik algıları, bireysel özellikleri (özyeterlik inançları, öğrenme sorumlulukları, başarı duyguları), ödevleri yapmaktan bekledikleri fayda, verilen ödevleri yapabilme konusundaki beklentileri, ödev sürecinde öğretmenleri ile olan etkileşimleri ödev sürecinin niteliği üzerinde önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Tüm bu durumlar öğrencinin ödevi yapması, yapmaması ya da yapamaması gibi üç farklı koşulun oluşmasında etkili olabilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin olabildiğince etkili bir şekilde ödevlerini yapması öncelikle nitelikli bir planlamayı gerekli kılmaktadır. Genel olarak bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Ders sürecinde ise ödev sürecinde olduğu gibi öğrencilerin dersin niteliğine yönelik algıları, öğretmenleri ile olan etkileşimleri, bireysel özellikleri dersten elde edecekleri fayda algısı, dersi başarma hakkındaki düşünceleri, tecrübe ettikleri çeşitli başarı duyguları öğrencilerin ders içinde gösterecekleri çaba üzerinde etkili olacağı

düşünülmektedir. Bu sebeple tüm bu durumların göz önüne alınmış ve planlama yapılırken bunlara dikkat edilmiştir.

Genel olarak Şekil 2.9 incelendiğinde hem ödev süreci hem de sınıf içi süreçte öğretmen-öğrenci arası etkileşimin arka planda, ama belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Bu sebeple TYÖ modeli kapsamında İngilizce derslerinin planlanması aşamasında ilk olarak dikkate alınacak durum iletişimsel süreçlerin etkili bir şekilde yönetilebilmesi ve ders dışı ödev sürecinde bu iletişimlerin etkililiğinin artırılması için yapılacak olan çalışmalardır. Bunun için hem okulda hem de okul dışında etkili bir iletişimin öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortamın sunulması ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Ders ve ödev süreçlerinin planlanmasında öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortamın yaratılması bu bakımdan önemlidir. Okul dışı ödev sürecinde etkileşimin bu açıdan sürdürülebilmesi için öncelikle her bir öğrencinin rahatlıkla kullanabileceği ve erişiminin olabileceği bir iletişim medyasının oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca oluşturulacak olan iletişim aracının ses, video ve dosya paylaşımı gibi farklı özellikleri de barındırması gerekmektedir. Zira ödev sürecinde zaman zaman bu tarz farklı içeriklerin hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından paylaşılabilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrenciler ile görüşülmüş ve herkesin ortak fikrinin alınarak hangi iletişim medyasının kullanılacağına karar verilmiştir. Bu durumlar da dikkate alınarak okul dışı süreç için tüm öğrencilerin rahat olarak kullanabildiklerini belirttikleri “WhatsApp” kullanılmasına karar verilmiştir.

TYÖ kapsamında gerçekleştirilecek derslerin niteliği için önemli olan bir diğer nokta öğrencilerin bireysel özellikleridir. Bu konuda öğrenme sorumlulukları ve özyeterlik inançları öğrencilerin hem ödev süreçleri hem de okuldaki ders süreçleri açısından önemlidir. Bu sebeple öğrenme sorumluluğu ve İngilizce öz yeterlilik inancı düşük olan öğrenciler için hem ders süreci hem de evdeki ödev sürecinde aktif öğrenme ortamlarının sağlanması önem kazanacaktır. Bu durum göz önüne alındığında ödev sürecinin takibi, ödev süreci boyunca öğrencilerin aktif olmalarının sağlanması, yapılan çalışmalara yapıcı dönütlerin sağlanması önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda verilen ödevin niteliği kadar öğrencinin aktif bir şekilde ödev sürecini yönetebilmesi için hazırlanan videolar içine gömülü soruların yerleştirilmesi onların video boyunca aktif bir şekilde takip etmelerinde önemlidir (Finnegan ve Miller, 2020; Mehring, 2016). Bu sayede öğrenci hem kendi öğrenme sorumluluğunu yerine getirecek ve aktif olarak ödev ile ilgilenecek hem de verilen gömülü soruları bulmak ve sorulara cevap verebilmek için

bir çaba harcayacaktır. TYÖ kapsamında gerçekleştirilecek İngilizce ödev videolar için bu durumların göz önüne alınmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle oluşturulan ders videolarında gömülü sorulara yer verilmiştir. Ancak gömülü sorular videonun standart olarak başında veya sonunda değil, her bir videoda farklı bir zaman içerisine yerleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin tüm videoyu izlemeleri hedeflenmiştir.

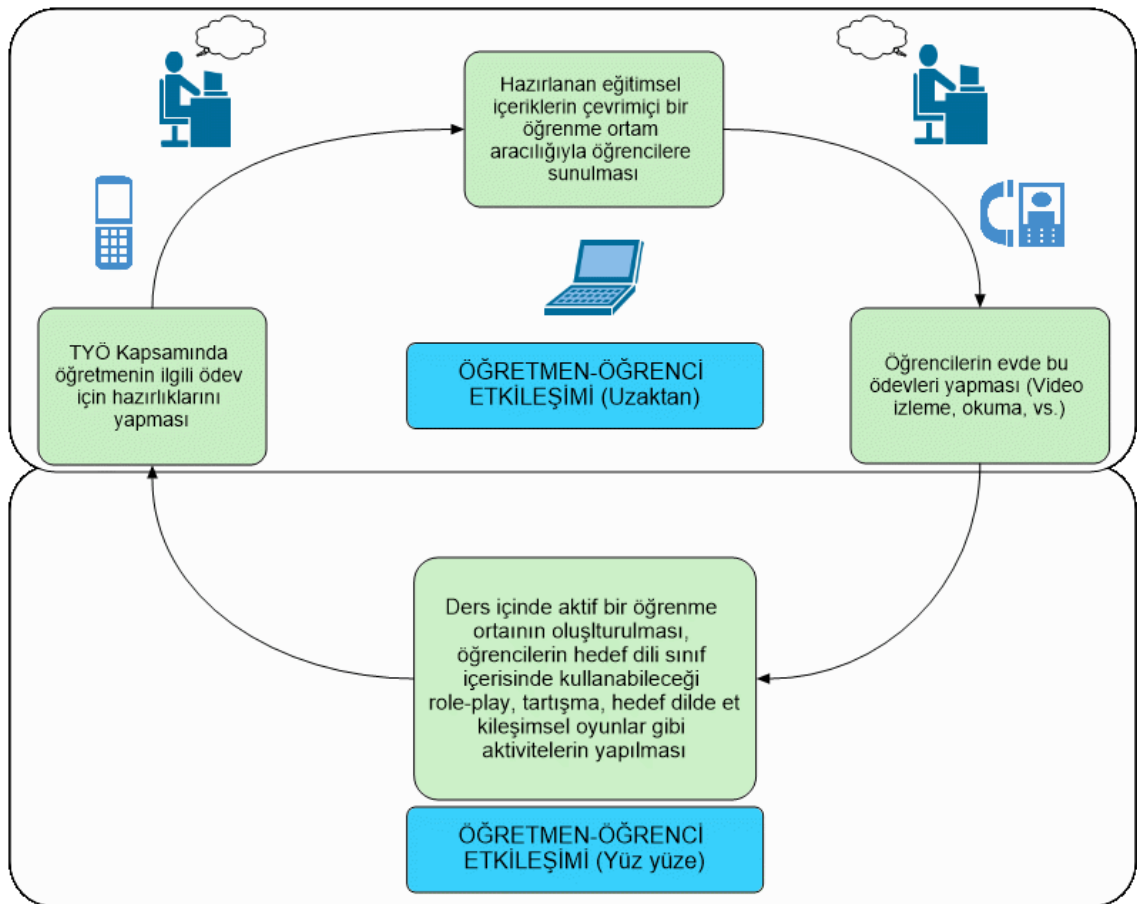
Bu çalışma kapsamında ele alınan bir diğer nokta ise öğrencilerin öğrenme ve ders ortamlarında tecrübe ettikleri başarı duygularıdır. Pekrun (2006) bireyler eğer herhangi bir öğrenme durumunu kendi çabaları dahilinde yapabileceğini düşünüyorsa yani kendi kontrolü altında olduğunu düşünüyorsa ve yaptığı ödevin kendisi için değerli olduğunu (kendisine fayda sağlayacağını) hissederse kendisinde olumlu başarı duyguların oluşacağını belirtmektedir. Bu sebeple TYÖ kapsamında yapılacak olan derslerin ve ev ödevlerinin öğrencilerin anlayabileceği zorlukta olması öğrencilerin derse yönelik kontrol algılarının yüksek kalması açısından önemlidir. Bu açıdan ders videolarının hazırlanması sürecinde basit ve anlaşılır düzeyde bir İngilizcenin kullanılması, yeri geldikince Türkçe açıklamaların yapılmasının öğrencilerin ders videolarını daha rahat anlamaları açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilere ders kazanımlarının gerçek hayat ile ilişkilendirilerek verilmesi ve gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri ortamlar dahilinde ödevlendirmelerin yapılması onlarda değer algılarının yüksek olmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerde yüksek değer ve kontrol algısı da onların akademik başarılarının belirleyicisi niteliğindedir (Schutz ve ark., 2007). Bu sebeple hem ders ortamı hem de ödevler planlanırken bu durumların göz önünde bulundurulmuştur. Örnek ders planı Ek 22’de sunulmuştur.

2.4.1. TYÖ modelinin uygulanacağı dersin planlanması için kullanılacak olan model

TYÖ modelinin uygulanması sürecinde genel kabul görmüş tek bir model olmasa da temel alınan yaklaşım yaygın öğretim sürecini tersine çevirmektir. Eskiden “sınıfta” gerçekleşen öğretimle birlikte, artık derse ilişkin içerikler ders saatinden önce evde erişilebilir niteliktedir. Sınıf, problemler üzerinde çalışmak, kavramları geliştirmek ve işbirlikçi öğrenme ile meşgul olmak için bir yer haline gelir. Genel olarak incelendiğinde ödev-ders süreci gibi görünmesine rağmen öğretmenlerin sınıflarını tersine çevirmede kullandıkları farklı modeller olduğu görülmektedir (El Miedany, 2018). Öğretmenler

kendi sınıfları için uygun olduğunu düşündükleri belirli bir model benimseyebilirler ve bu sayede dinamik bir öğretim stratejisi uygulayarak öğrencilerinin ilgisini daha fazla çekebilir ve kendi dersleri için maksimum faydayı sağlayabilirler (El Miedany, 2018).

Alanyazın incelendiğinde İngilizce ve tarih gibi daha çok sözel ifadelerin sınıf ortamında sıklıkla kullanıldığı derslerde “tartışma odaklı ters yüz edilmiş sınıf” modelinin kullanımının önerildiği görülmektedir. Bu modelde öğretmen sınıf öncesi günün konusuna ilişkin videolar veya öğrencilerin yapmasını istedikleri okumaları onlara gönderir. Ders içinde ise öncelik ilgili konunun tartışılması ve araştırılmasına ayrılır (El Miedany, 2018). Bağlamın önemli olduğu bu modelin özellikle öğrencilerin hedef dili bir etkileşim aracı olarak sınıf ortamında kullanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada tartışma odaklı ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılması uygun görülmüştür (Şekil 2.14.).



Şekil 2.14. TYÖ modeli kapsamında uygulanacak olan model

Modelde her ne kadar öğretmen-öğrenci etkileşimine doğrudan değinilmese de çalışmada bu sürecin tüm öğrenme sürecinin arka planını oluşturduğu düşüncesinden hareket ile modele eklenmiştir. Bu kapsamda hem okul dışı ödev sürecinde hem de okul içi ders sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin etkili olarak sürdürülmesi modele eklenmiştir (Şekil 3.12).

2.4.2. TYÖ modeli kapsamında işlenecek İngilizce ders tasarımı

TYÖ modeli kapsamında bir dersin tasarlanmasında öğrencilere ne verileceği ve öğrencilerin ders sonunda ne alacağı öğretim tasarısının temel bileşenidir. Böyle bir öğretim tasarısı öğrencilerin katılacağı etkinlik ve deneyimlerin kombinasyonlarına ve bu etkinliklere katılırken öğrencilerde meydana gelen öğrenme ve gelişim süreçlerine odaklanılması gerektiğini vurgular (Clark ve Besterfield-Sacre, 2017). Bu süreçte öğrencilerin kendi gelişimsel süreçlerini bir öğretmen tarafından rehberlik edilerek yönetebildiği, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek aktif bir öğrenme ortamında ödev sürecinde edindiği öğretimsel kazanımları sınıf içerisinde uygulamaya döktüğü bir ortamın tasarlanması gerekmektedir. Bu da öğrencinin öğrendiklerini anlamlandırmasını sağlayan aktif öğrenme yöntemleri ile gerçekleştirilebilir. Aktif öğrenme farklı öğrenme yöntemlileri için kullanılan bir şemsiye terimdir. Deneyimsel öğrenme (Kolb ve ark., 2014), soruşturma tabanlı öğrenme (Prince ve Vigeant, 2006) ya da işbirlikli öğrenme (White ve Frederiksen, 1998) yaklaşımları bu şemsiye terimin altında bulunan öğrenme yöntemleri arasında gösterilebilir. Tüm bu öğrenme yaklaşımları öğrencilerin diğerlerini izleyerek ve sonrasında da kendileri yaparak otantik görevleri yerine getirmeyi öğrendikleri yollardır. İngilizce dersinin TYÖ modeli kapsamında tasarlanacağı bir öğrenme sürecinin işbirlikli öğrenme modeli kapsamında düzenlenmesi aktif ve katılım odaklı bir öğrenme ortamının yaratılmasına, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri, sahiplenmeleri ve daha yüksek seviyede düşünme becerilerini geliştirmesine olanak sağlayacaktır (Clark ve Besterfield-Sacre, 2017).

Aktif öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak gerçekleştirilecek TYÖ modeli kapsamındaki İngilizce derslerinde sınıf içerisinde çoğunlukla öğrencinin aktif olduğu, konuya ilişkin tartışmaların yapıldığı, ilgili konun öğrencilerce okunup yorumlandığı, grup çalışmalarının yapıldığı, ilgili konulara göre “role-play, discussion, writing essay, information gap, comparing the things, making a presentation” gibi öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir sınıf atmosferinin yaratılması önemli olduğu

düşünülmektedir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin verilen ödevlerde gömülü sorularca yaptıkları çalışmaların da sınıf içerisinde üzerinde durulması hem öğrencilerin verilen ödevlere daha fazla ilgi göstermelerine hem de ilgili konuya ait dönüt almaları açısından önemlidir. Bu sebeple sınıf içerisinde yapılan derslerde ödev kontrolünün yapılması ve yapıcı dönütlerin verilmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda hazırlanmış olan ders planı ek 22’de sunulmuştur.

2.4.3. Sınıf içi ders süreçleri için planların hazırlanması

TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilecek olan derslerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik çalışma ön bir çalışma yapılmıştır. Alanyazında yer alan mevcut ders planları incelenmiştir. Sonrasında TYÖ modeli dikkate alınarak sınıf içi ders süreçleri için der planları hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanması süreci TYÖ modeli kapsamında video hazırlama süreci ile paralel yürütülmüştür. Bu kapsamda 14.01-05.02.2022 tarihleri arasında planlar hazırlanmıştır. Planların hazırlanması aşamasında çalışmanın ana bileşenleri olan öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme sorumluluğu, başarı duyguları ve İngilizce öz yeterlilik inancı kavramları dikkate alınmış ve planlar bu bileşenler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Planlamanın her bir bölümünde yapılacak olan çalışmalara değinilmiş ve bu bileşenler ile ilişkisi ele alınarak anlatılmıştır.

Ders planları hazırlanırken öncelikle 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ders İngilizce ders programı ve yıllık plan ele alınmış ve bir uygulama planı hazırlanmıştır. Uygulama planı 14 hafta üzerinden hazırlanmıştır. İlk iki haftası öğrencilere yapılacak olan dersler ile ilgili bilgilendirme, pilot ders ve ön-test veri toplamak için, son iki hafta da son-test veri toplamak için düzenlenmiştir. Uygulama planı Ek 20’de sunulmuştur.

Ders planları giriş, gelişme, değerlendirme ve sonuç olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde derse ilk girildiği an itibari ile öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, sonrasında derse yönelik olarak öğrencilerin güdülenmesi, genel olarak ilgili gün için işlenecek olan derse yönelik genel bir gözden geçirmenin yapılması ve derse geçiş olarak dört bölümde ele alınmıştır. Gelişme bölümünde dersin nasıl işleneceğine, yapılacak olan etkinlikler, ders içeriği ve öğretim materyallerine yönelik bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmalar detaylı olarak anlatılmış, ders içeriği doğrudan ya da ek olarak sunulmuştur. Değerlendirme bölümünde sınıf içi süreçlerin değerlendirme kapsamında alındığı süreç değerlendirmenin ön plana çıkarıldığı bir yöntem benimsenmiş ve plana yansıtılmıştır. Sonuç bölümünde ise genel olarak dersin

sonlandırılması, sonraki derslere ilişkin ön bilgini verilmesi ve ödevlendirmenin yapılması olarak tasarlanmıştır. Tüm içerikler planlamada ele alınırken çalışmanın ana bileşenleri planın her bir bölgesinde ele alınmış ve ders ile ilişkisi açık bir şekilde verilmiştir. Hazırlanan ders planlarına ilişkin genel bilgiler Tablo 2.70.'te verilmiştir.

Tablo 2.70. Hazırlanan ders planlarına bütüncül bir bakış

Plan No	Tema No	Tarih	Kazanımlar	Konu	Etkinlik adı	Süresi
1	6	22.02.2022	Listening: Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant. Speaking: Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe.	Ordering food	In a restaurant	80 dk.
2.	6	25.02.2022	Listening: Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant. Speaking: Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe	Ordering food	In a restaurant	80 dk.
3	6	02-04.03.2022	Reading: Students will be able to get the main points of the informative texts related to intercultural differences. Writing: Students will be able to write a series of sentences about the city that they would like to visit by indicating reasons	Identifying cultural differences	We Are All Different - and That's Awesome!	160 dk.
4	6	08.03.2022	Listening: Students will be able to detect specific information in public announcements at the airport / train station etc. Speaking: Students will be able to take part in conversations that can occur while travelling. Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket.	Talking about travel and tourism	At the airport...	80 dk.
5	6	11.03.2022	Speaking: Students will be able to talk about some basic cultural differences of places they have visited.	Talking about cultural differences	Different cultures.	80 dk.
6	6	14-18.03.2022	Reading: Students will be able to scan short texts describing some famous cities in the world for specific information. Writing: Students will be able to write a short message to leave at the reception desk for their parents.	Asking about and describing cities	Asking about and describing cities	160 dk.

Tablo 2.70. (Devam) Hazırlanan ders planlarına bütüncül bir bakış

7	7	22-25.03.2022	Listening: Students will be able to organize information on world heritage in a recorded text/video. Speaking: Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events.	Talking about past events	Ancient civilizations	160 dk.
8	7	29.03.2022	Reading: Students will be able to ask and answer the questions about a text related to the world heritage.	Making inquiries	Seven Wonders of the Monumental Engineering of the 20th Century	80 dk.
9	7	01.04.2022	Writing: Students will be able to write a series of sentences about historical places they visited in the past.	Writing about historical places	Historical Places	80 dk.
10	7	05-08.04.2022	Listening: Students will be able to respond to simple questions/statements in a recorded interview. Speaking: Students will be able to give a short simple presentation about an ancient civilization they have searched before.	Talking about past events	Ancient civilizations	120 dk.
11	7	08.04.2022	Reading: Students will be able to reorder the events in a short story.	Making inquiries	The Ancient Port City	40 dk.
12	8	19.04.2022	Reading: Students will be able to find the main idea of a text about health problems/emergency situations that have happened recently.	Asking for and giving advice	Health problems	80 dk.
13	8	22.04.2022	Listening: Students will be able to identify the most frequently used expressions about health problems Speaking: Students will be able to ask for and give advice about health problems.	Talking about past events	Asking for and giving advice	80 dk.
14	8	26.04.2022	Speaking: Students will be able to ask for help from the emergency services in areas of immediate need.	Talking about emergency situations	Emergency situations	80 dk.
15	8	29.04.2022	Speaking: Students will be able to express obligations, responsibilities, and prohibitions in social life.	Talking about obligations, responsibilities, and prohibitions in social life.	Orders of Social life	80 dk.
16	8	09.05.2022	Writing: Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work	Preparing a poster about safety and health at work	Safety at work	80 dk.

Tablo 2.70.'ten de görüldüğü üzere toplam 16 ders planı hazırlanmıştır. Genel olarak 6. tema için 6, 7. ve 8. temalar için 5'er ders planı hazırlanmıştır. TYÖ modeline ilişkin hazırlanan ders planları 22.02.2022 tarihinde uygulanmaya başlanmış ve 03.05.2022 tarihinde de bitirilmiştir.

Ders planlarında TYÖ modeli kapsamında verilen video ödevlere atıfta bulunulmuş ve öğrencilerin verilen video ödevi izleme durumları ders içinde değerlendirilmiştir. Ayrıca TYÖ kapsamında video derslerde verilen gömülü sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar üzerinde konuşulması gerektiği düşüncesinden hareketle ders planlarında buna ilişkin bir bölüme de yer verilmiştir. Bu süreç derse geçiş ya da gelişme bölümünde ele alınmıştır.

Derslerin işlenmesi sürecinde öğrencin aktif olduğu, öğretmenin ise genel olarak rehber rolde ve arka planda kaldığı, ancak tüm süreci yöneten bir orkestra şefi niteliğinde olduğu, sürecin öğrencilerce yürütüldüğü, öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarında kendilerinin öğrenmelerini gerçekleştirdikleri süreç ve öğrenci odaklı bir anlayış benimsenerek planlar hazırlanmıştır. Bu sebeple öğrencin aktif olduğu etkinlikler dersler için seçilmiş ve öğrencilerin bu süreçleri yönetebileceği ve ilgilerini çekebilecek etkinlikler seçilerek planlamaya dahil edilmiştir. Oyunlar, soru cevap etkinlikleri, tartışma, role-play, kısa tiyatro, sunumlar, poster hazırlama, hikâye yazma vb. gibi etkinlikler bu kapsamda değerlendirilmiş ve ders planlarına yerleştirilmiştir. Örnek bir ders planı Ek 22'de sunulmuştur. Ders planı dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler giriş, geliştirme, değerlendirme ve sonuç bölümleridir. Giriş bölümü dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse geçiş olarak dört bölümden oluşmuştur. Ders planında araştırmanın da kapsamı olan öğrenme sorumluluğu, İngilizce özyeterlik inançları, başarı duyguları ve öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin derslerde gerçekleştirilecek olan çalışmalar her bir bölüm için belirtilmiştir.

2.4.4. Ders videolarının planlanması ve hazırlanması

TYÖ modeli kapsamında dersin tasarlanması sürecinde önemli olan bir diğer nokta ders öncesi öğrencilere sunulacak olan ders içerikleridir. Sunulacak olan ders içerikleri genellikle videolar olmakla birlikte çeşitli okuma kaynakları, küçük sınavlar da olabilmektedir. Bu öğretimsel içeriklerin hazırlanması özellikle de öğretimsel videoların hazırlanması sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öğrencilere aşırı bilişsel yük yüklenmemesi, öğrencin aktif olarak videolardan faydalanabilmesi

hazırlanacak olan bu videoların niteliğine bağlıdır (Roehling, 2018). Clark ve Mayer eğitimsel içeriklerin hazırlanması sürecinde dikkat edilmesi gereken durumları on madde halinde sıralamıştır (Clark ve Mayer, 2016):

1. **Görsel ve işitsel materyallerin birlikte kullanılması:** Herhangi bir bilgiyi sunarken görsel ve işitsel materyallerin aynı anda sunulması konu hakkında ön bilgiye sahip olmayan öğrenciler için özellikle yararlı olacaktır. Öğrenilmesi istenilen bilginin farklı kanallar aracılığı ile sunulması bilginin anlamlandırılması açısından öğrencilere kolaylık sağlayacaktır.
2. **Grafikler ve destekleyici sözel bilgiler bitişik olmalıdır:** Öğretimsel materyal içerisinde verilecek olan grafikler ve bu grafiklere ilişkin sözel bilgiler birlikte verilmelidir. Sözel bilgi ile görsellerin ayrılması öğrencide sözel bilgiyi işlemeye zorlarken aynı anda görsel grafiği de hafıza tutmasını gerekli kılar. Bu da öğrenci için daha çok bilişsel yük demektir.
3. **Grafikleri fazla yazılı ve işitsel bilgilerle eşleştirmekten kaçının:** Görsel bir öğretimsel içerik hem bir grafik hem de işitsel bir anlatım içeriyorsa ayrıca sözel bir metni de beraberinde vermekten kaçınılması gerekmektedir. Yazılı olan metne katılma eğilimimiz daha fazla olduğu için öğrenciler bu durumda grafikten ziyade metne daha fazla odaklanacaktır ve bu da verilmek istenileni öğrenciye aktaramamamıza sebep olacaktır.
4. **Sunumunuzu basit ve düzenli tutun:** Sunumlar, olabildiğince düzenli ve basit olduklarında en etkilidir. Öğrenci katılımını sürdürmek için birçok eğitmen, vodcast'lerine ilginç ancak teğet gerçekler veya video klipler, çekici resimler, arka plan müziği ve ses efektleri gibi dikkat çekici öğeler ekler. Tüm bu dikkat çekici veya estetik cihazlar öğrenmeyi engeller. Bu durum öğrencinin dikkatinin daha fazla dağılmasına, ana konudan sapmasına yol açar. Özellikle akademik başarı yönünden zayıf öğrenciler için bu durum daha da problematik olabilir. Etkili olması için sunumunuz mümkün olduğunca basit ve doğrudan olmalıdır. Gereksiz kelimelerden, grafiklerden ve seslerden kaçınmalı ve hatta çizimleri basitleştirmeye çalışmalısınız.
5. **Resmi olmayan, konuşma tarzı kullanın:** İnsanlar, sadece bilgi almaktan çok, sohbet halindeyken bilgiyi işlemek ve anlamak için daha çok çalışırlar. Resmi bir konuşma tarzı (üçüncü şahıs bakış açısı) yerine konuşma tarzını (birinci şahıs veya ikinci şahıs bakış açısı) benimserseniz, öğrenciler bilgiyle daha derinden ilgilenecek ve zaten bildikleri şeyle yeni verilen bilgiyi ilişkilendirme olasılıkları artacaktır.
6. **Bölümlere ayırma ve ön eğitim:** Özellikle karmaşık olan bir bilgi öğrencilere sunulduğunda bunu tek seferde sunmak yerine parçalara ayırmak yerinde olacaktır. Aksi halde öğrencide aşırı bir bilişsel yük olacaktır. Ayrıca karmaşık olduğu düşünülen konulara ilişkin ön eğitimler verilebilir. Bu durum öğrencilerin ilgili konu hakkındaki bilişsel yüklerini azaltacağından öğrenme süreçlerini kolaylaştıracaktır.

7. **Çalışılmış örnekler:** Karmaşık bir beceri öğretilirken öğrencilere daha önceden üzerinde çalışılmış örnekler üzerinden konu anlatılırsa öğrenciler bu konuyu daha rahat anlayabilirler.
8. **Sunumu kişiselleştirme:** Vodcast oluştururken, öğrencilerinizi selamladığınız, kendinizi tanıttığınız ve videonun amaçlarını veya konusunu ilettiğiniz bir video tanıtımı oluşturmak iyi bir uygulamadır. Resminizin altında görüntülenen adınız ve kimlik bilgileriniz ile kendinizin kaydını yapmanızı önerilir.
9. **Vodcast Uzunluğu:** Optimum uzunluk, işlenen konuya ve onu görüntüleyecek öğrencilerin özelliklerine bağlı olacaktır. Çoğu araştırmacı ve ters yüz öğrenme eğitmeni, 5 ila 20 dakika uzunluğunda videolar oluşturmanızı önerir. Genç öğrenciler için 5-10 dk. uzunluğunda videolar daha uygundur. Çünkü dikkatleri çabuk dağılabilir. Öğrencilerinizin dikkatini kaybetmemek için 20 dakika veya daha kısa vodcastlar oluşturun.
10. **Gömülü Sorular:** Gömülü sorular, öğrencileri dersle ilişkili pasif, alıcı durumdan kurtararak ve onları daha aktif ve materyale dahil ederek dikkatsizliği azaltır. Gömülü sorular ayrıca öğrencilerin materyale karşı sorumluluklarını artırır ve onları okuma ödevlerine uyma ve vodcastlar izlerken not alma gibi görevle ilgili davranışlarda bulunma olasılıklarını artırır.

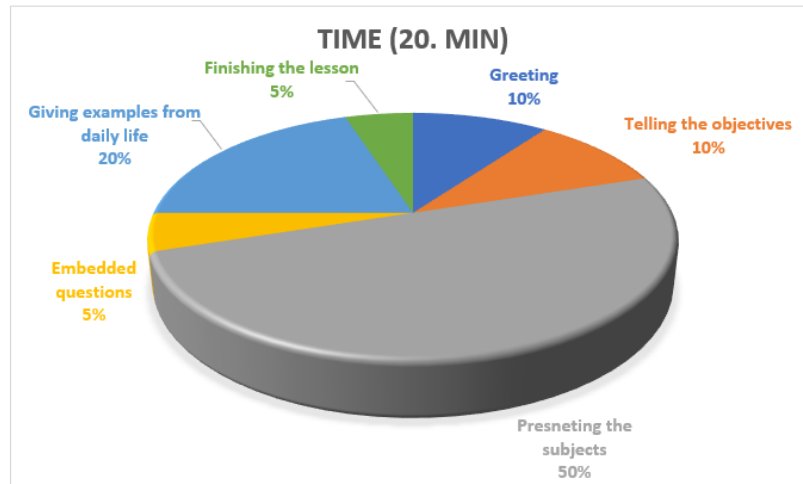
Bergmann ve Sams (2012) ise videoların kısa tutulması gerektiği, gereksiz uzatmaların öğretilenleri sıkabileceğini, videoları eğlenceli kılmak için çeşitli espriler yapılabileceğini, monoton bir ses tonundan ziyade videoyu daha heyecan verici kılmak ve öğrencilerin izlediklerinden zevk alabilmeleri için farklı ses tonlarının kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca tek bir öğretmen yerine zaman zaman farklı bir kişinin de videoya dahil olabileceğini, bu durumun öğrenciler için daha keyifli bir ortam yaratacağını belirtmişlerdir. Zaman zaman videoda “yakınlaştırma, uzaklaştırmaların” kullanılabileceğini bu da öğrencilerin dikkatlerinin kaybolmasının önüne geçilebileceğini belirtmiştir.

Genel olarak bu maddeler incelendiğinde öğrencilerin hazırlanacak olan öğretimsel videolardan maksimum verim elde edebilmeleri için görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerektiği, aynı anda çok fazla görsel, işitsel, yazılı bilginin verilmemesi gerektiği, videoların basit ve düzenli olması gerektiği, hazırlanan videoların resmiyetten uzak birinci şahıs ağzından anlatılması gerektiği, videoların kişiselleştirilmesi ve samimi bir havada verilmesi gerektiği, 20 dakikadan fazla olmaması gerektiği ve gömülü sorulara yer verilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle gömülü soruların olması öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını attıracağı düşünülmektedir. Bu sebeple hazırlanacak olan videolarda bu tarz sorulara yer verilmiştir. Ayrıca samimi bir ortam ile

videoların sunulması, günlük hayattan örneklerin verilmesi, öğrencilerin aşına olduğu konulara değinerek örnekler oluşturulması onların yeni konuları öğrenmelerini kolaylaştıracağından özyeterlik inançları açısından da olumlu olacağı, bu sayede olumlu başarı duyguları tecrübe edecekleri düşünülmektedir. Ayrıca TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilecek derslerin etkili olması için öğrencilerin gelişim aşamalarının göz önünde bulundurulması ve öğrenmenin öğrenci merkezli olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Finnegan ve Miller, 2020).

TYÖ modeli kapsamında sürdürülecek olan yabancı dil derslerinde okul dışı ödev için hazırlanacak olan videoların genellikle dilbilgisi konularının verilmesi olarak ele alındığı görülmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Ancak sadece gramer kurallarının soyut olarak video derslerde sunulması öğrencileri bu kuralları ezberlemeye yönlendireceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada TYÖ modelinin ev ödevleri bölümünde sadece gramer konularının anlatılması odaklı bir yaklaşımdan ziyade İngilizce dersinin dört bileşenin de derse dahil edildiği bir süreç olarak işlenmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan video derslerde gramer konularının yanında okuma, yazma, dinleme ve konuşma aktivitelerine yer verilmiştir.

Tüm bu süreçler göz önüne alındığında TYÖ modeli kapsamında hazırlanacak olan bir video içeriğine ait içerik ve süreçler Şekil 2.15'teki gibi düzenlenmiştir.



Şekil 2.15. TYÖ kapsamında oluşturulacak eğitsel videoların içeriği

Şekil 2.15.'te de görüldüğü üzere TYÖ model kapsamında gerçekleştirilecek olan İngilizce dersleri için hazırlanacak olan sunumların ortalama 15-20 dk. aralığında olması planlanmıştır. Bu süre içinde ilk 2 dakika içerisinde öğrenciler ile samimi bir ortam

oluşturabilmek adına sıcak bir ton ile öğrenciler selamlanmış ve sonrasında önceki dersler ile ilgili kısa bir hatırlatma yapılmıştır. Sonrasında bu ders videosunun amacının ve içeriğinin genel olarak ne olduğu belirtilmiştir. Daha sonra ortalama 10-12 dakikalık bir süreç içinde dersin konusuna ilişkin sunumlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sunum içerisinde gömülü sorulara da yer verilmiştir. Bu sorular her zaman öğretimsel içeriğin belirli bir zaman diliminde olmasının yerine farklı zaman dilimleri içerisinde serpiştirilebilmektedir. Örneğin bir videoda konunun sunumu sonrası verilebilirken, bir diğerinde konuya ilişkin örnek çalışmalar yapılırken verilmiştir. Bu gömülü sorular aracılığı ile öğrencileri aktif tutmak ve kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Sonrasında güncel hayat ile ilgili ve öğrencelerin kendilerini örneklerde bulabileceği konuya ilişkin örnekler verilmiştir. Bu sayede öğretimsel içeriğe ilişkin öğrencilerde kontrol ve değer anlayışlarının olumlu yönde etkilenmesi beklenmekte ve böylece olumlu aktifleştirici başarı duygularının öğrencilerde tecrübe edilmesi hedeflenmektedir. Son olarak ders kısaca konu özeti ile bitirilmiştir.

20 dakikalık video süresi içerisinde ayrıca işlenen konunun içeriği ile ilişkili olarak etkileşimli sorulara yer verilmiştir. Video ilerlerken konuya ilişkin belirli bölümlerde çoktan seçmeli ya da açık uçlu etkileşimli sorular yerleştirilmiş ve öğrencilerin video izlerken bu sorulara yanıt vermeleri beklenmiştir. Tam olarak konu ile ilişkili olduğu için bu soruları öğrencilerin rahatlıkla yapabilecekleri düşünülmektedir. Bu sayede öncelikle öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin verilen ödevle ilişkin olarak video içerisinde ilgili konulardan çeşitli soruların sorulması onların kontrol ve değer algılarında da olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler ilgili konunun hemen akabinde etkileşimli sorular ile karşılaşmış, bu sorulara yanıt vermiş ve yanıtları değerlendirilmiş ve kendisine dönüt verilmiştir. Bu sayede öğrencinin ödev için değer algısı arttırılmıştır. Ayrıca öğrencilere hazırlanan bu videolar dışında dersin konusuna ilişkin eğlenceli ve etkileşimli videolar sunulmuş ve ödev olarak verilmiştir. Bu videolarda da dersin konusuna ilişkili sorular yer aldığından öğrencilerin değer algıları arttırılması sağlanmıştır. Hazırlanmış olan video ödevler, ödevlerin gönderildiği hafta, ödev süreleri Tablo 2.71’de sunulmuştur.

Tablo 2.71. Hazırlanan video ödevlere ilişkin genel bilgiler

<i>Ders tarihi</i>	<i>Hafta</i>	<i>Video ödev gönderme tarihi</i>	<i>Etkinlikler</i>	<i>Video başlığı</i>	<i>Video süresi</i>
22- 25.02.2022	1. Hafta	12.02.2022	Etkinlik 1: -Ordering food	-S. Present Tense -At the restaurant conversation -Present Simple (Mr. Bean) -At a restaurant -Ordering food (reading activities)	19 dk. 32 sn. 2 dk. 57 sn. 6 dk. 30 sn. 2 dk. 58 sn. 16 dk. 17 sn.
28.02- 04.03.2022	2. Hafta	19.02.2022	Etkinlik 2: -Identifying cultural differences	-Present Continuous Tense -Present Continuous Tense (activity) -Bridging culture -Bridging culture (Listening activities) -S. Present Tense and Present -Continuous Tense (Minyonlar çizgi filmi alıntısı)	13 dk. 35 sn. 0 dk. 53 sn. 19 dk. 1 sn. 12 dk. 1 sn. 1 dk. 23.sn.
07- 11.03.2021	3. Hafta	26.02.2022	Etkinlik 3: -Talking about travel and tourism	-Vocabulary studies (Travel and tourism) -Reading studies about different cities -Mr Bean in the airport -Airport English- At the airport. Spoken English -At the airport -Writing short message	9 dk. 45 sn. 16 dk. 52 sn. 4 dk. 37 sn. 11 dk. 45 sn. 6 dk. 1 sn. 8 dk. 15 sn.
14- 18.03.2022	4. Hafta	05.03.2022	Etkinlik 4: -Asking about and describing cities	-Vocabulary studies -Listening about ancient civilisations (Listening and speaking activity) -Past form of “to be”	8 dk. 11 sn. 14 dk. 21 sn. 12 dk. 6 sn.
21- 25.03.2022	5. Hafta	12.03.2022	Etkinlik 5: -Talking about past events	-Simple Past Tense -Simple Past Tense (activity) -Mr Bean at the hospital	18 dk. 48 sn. 7 dk. 15 sn. 6 dk. 12 sn.
28.03- 04.04.2022	6. Hafta	19.03.2022	Etkinlik 6: - Making inquiries - Asking and answering questions in an interview	-Seven wonders of the world (Reading activity) -Historical places (Reading activity)	15 dk. 19 sn. 13 dk. 52 sn.
18- 22.04.2022	7. Hafta	26.03.2022	Etkinlik 7: -Talking about past events -Making inquiries	-Listening and Speaking activities about -Seven wonders of the world	13 dk. 22 sn.

Tablo 2.71. (Devam) Hazırlanan video ödevlere ilişkin genel bilgiler

25- 29.04.2022	8. Hafta	02.04.2022	Etkinlik 8: -Asking for and giving advice	-Health problems (Vocabulary and listening studies) -Work safety (Reading activities) -Health problems (Reading activity) -Emergency situation (Listening activity)	10 dk. 37 sn. 7 dk. 43 sn. 15 dk. 31 sn. 17 dk. 09 sn.
02- 06.05.2022	9. Hafta	16.04.2022	Etkinlik 9: - Talking about something that has happened recently	-Present Perfect Tense -Giving advise (You should) -Should-shouldn't	11 dk. 47 sn. 1 dk. 57 sn. 2 dk. 32 sn.
09- 13.05.2022	10. Hafta	23.04.2022	Etkinlik 10: -Expressing obligations and prohibitions -Preparing a poster about safety and health at work	-Modals (should, must, have to) -Health and illness	16 dk. 50 sn. 7 dk. 03 sn.
Toplam			34 video içeriği		349 dk. 5 sn.

Tablo 2.71’den de görüldüğü üzere genel olarak 34 video hazırlanmıştır. Bu video içerikleri ilgili dersten bir hafta önce haftalık olarak öğrencilere “Edpuzzle” üzerinden sunulmuştur. Video ödevlerin toplam süresi 349 dakika 5 saniyedir.

Ödevlerin öğrencilere gönderilmesi, öğrencilerin ödev içeriklerini izlemesi ve verilen gömülü soruları, video içerisine yerleştirilmiş etkileşimli soruları ve ödevleri yapmaları okul dışı etkileşim süreçleri ile takip edilmiştir. Bu süreçte öğrencilere verilen video ödevleri nasıl takip edecekleri, ders öncesi kendilerinden beklenilenin ne olduğu, ödevleri yerine getirdikten sonra kendilerinde hangi kazanımların gerçekleşmiş olması gerektiği gibi konular sürekli, zamanında ve aktif olarak takip edilmiştir. Ayrıca etkileşimli videolarda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar kendilerine dönüt olarak bildirilmiştir. Bu sebeple okul dışı etkileşimsel boyut burada önem arz etmektedir. Her öğrencin rahatlıkla kullanabileceği bir iletişim medyasının seçilmesi bu etkileşim sürecini kolaylaştıracığı düşünülmüştür.

2.4.5. Eğitsel videoların hazırlık süreci

Alanyazın incelendiğinde belirli bir amaca yönelik eğitimsel videolar hazırlanırken izlenilmesi gereken belirli bir yolun var olduğu görülmektedir. Bu süreç genel olarak; öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, hedef kitlenin belirlenmesi, beyin fırtınası ve

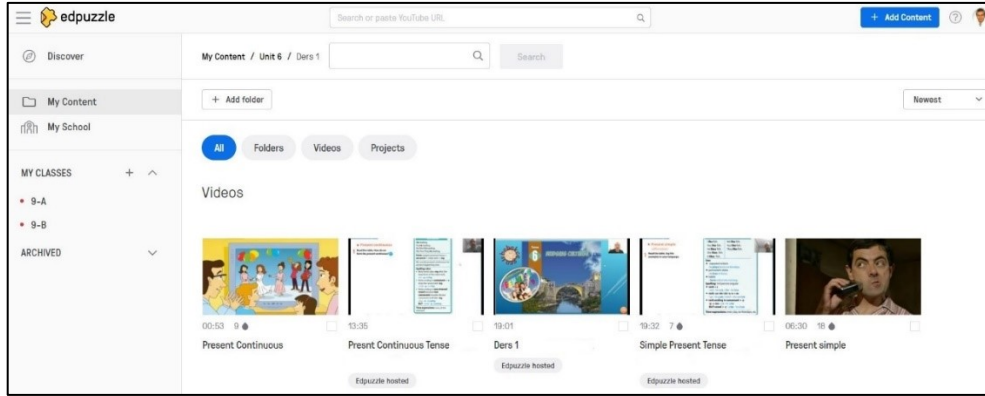
senaryolaştırma, metinlerin yazılması, çekimin planlanması ve yapılması, kamera görüntülerinin kaydının tutulması, düzenleme işlemleri, videoların öğrenme yönetim sistemine yüklenmesi ve erişime açılması gibi aşamaları kapsamaktadır (Ozan, 2015). Buna ek olarak alanyazında dersin planlanması, videonun kaydedilmesi, videonun düzenlenmesi ve yayınlanması olarak dört aşamalı bir süreç bulunmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012).

Video çekimlerinde anlatım yapacak kişi hedef kitlenin öğretmeni ya da öğrencilerin hiç tanımadığı farklı birisi olabilir (D'ateno ve ark., 2003). Çalışma kapsamında öğretmen-öğrenci etkileşimin niteliğinin değerlendirilmesi, 10 haftalık çalışma boyunca ödev süreci içinde de öğretmen-öğrenci etkileşimin WhatsApp ile devam edecek olması sebebiyle dersi yürüten araştırmacının ders videolarının hazırlamasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple öğretimsel videolar ders öğretmeni olan araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

İlgili hazırlıklar tamamlandıktan sonra videolar “bandicam” programı üzerinden ekran kaydı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Videoların sıkıcı, monoton ve uzun olmalarını engellemek amacı ile öğrencilerin yaş grupları, konu bütünlüğü de dikkate alınarak 20 dakikayı geçmeyecek şekilde çekilmesine karar verilmiştir. Bu şekilde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem 6,7 ve 8. ünite kazanımlarını kapsayacak şekilde videolar çekilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda ortama 21 adet, 287 dakikalık video çekimi gerçekleştirilmiştir. Videoların en kısısı 8 dakika 43 saniye, en uzununu ise 19 dakika 32 saniyedir.

Video çekimleri 24-31.01.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Çekimler tamamlandıktan sonra öncelikle iki eğitim programı bir İngilizce öğretimi uzmanı tarafından videolar incelenmiş, kendilerinden gelen dönütler doğrultusunda videolar yeniden çekilmiştir. Ayrıca rastgele seçilen üç video aynı okulda aynı dersi gören deney grubu dışındaki 9. sınıfta yer alan 30 öğrenciye izletilmiş ve dönütleri alınmıştır. Öğrenciler genel olarak videolar hakkında olumlu dönütlerde bulunmuşlar, dersi anlaşılır ve açık olarak bulmuşlardır. Üç öğrenci hedef dilde olmasını olumlu bulurken Türkçeye biraz daha fazla ağırlık verilebileceğini, böylece anlaşılabilirliğin arttırılacağını belirtmişlerdir. Sonrasında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra yüklemeye hazır hale getirilmiştir.

Oluşturulan videolar gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışmada öğrenme yönetim sistemi olarak kullanılacak olan “Edpuzzle” üzerine yüklenmiştir. Edpuzzle içerisine yüklenen videolara ilişkin örnek resim Şekil 2.16’da sunulmuştur.



Şekil 2.16. Edpuzzle üzerine yüklenen video içeriklerine ilişkin görsel

Videolar sisteme yüklendikten sonra Edpuzzle ilgili video dosyası üzerinde ses ekleme, kırpma, kesme vb. gibi çeşitli düzenleme seçenekleri sunmaktadır. Bunun yanı sıra videoların etkileşimli olmalarını sağlamak amacı ile videonun herhangi bir bölümüne öğrenciler video izlerken cevaplayabilecekleri etkileşimli sorular eklenebilmesine olanak sağlamaktadır. Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular eklenebilmektedir. Ayrıca istenilirse video içeriğine notlar da alınabilmektedir. Bu çalışmada videoların etkililiğini arttırmak, öğrencilerin eğitim videolarından maksimum verimliliği almalarını sağlamak amacı ile etkileşimli sorulara da yer verilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda eğitici tarafından hazırlanmış olan videolara 44 adet çoktan seçmeli, 25 adet açık uçlu soru yerleştirilmiştir. Açık uçlu sorulara sesli yanıt verme özelliği aktif edilmiştir.

Edpuzzle sistemi yüzlerce eğitimsel içeriğe sahiptir. Bu eğitsel videolar da eğitimciler tarafından kendi öğrencileri için düzenlenerek kullanılabilir. Bu kapsamda sistem üzerinden 13 adet video seçilmiş, bu videolar öğrencilere göre düzenlenmiş ve eğitsel video olarak kullanılmıştır. Bu videoların toplam süresi 62 dk. 5 saniyedir. Bu eğitsel videolarda yer alan çoktan seçmeli soru sayısı 115, açık uçlu soru sayısı 41’dir (Şekil 2.17).



Şekil 2.17. Video ödevlerde yer alan etkileşimli soruların dağılımı

Genel olarak öğrencilere 10 haftalık süre içerisinde toplam 34 eğitsel video sunulmuştur. Bu videoların toplam süresi 349 dakika 5 saniyedir. Bu videolarda toplam 159 çoktan seçmeli ve 66 açık uçlu soru yöneltilmiştir.

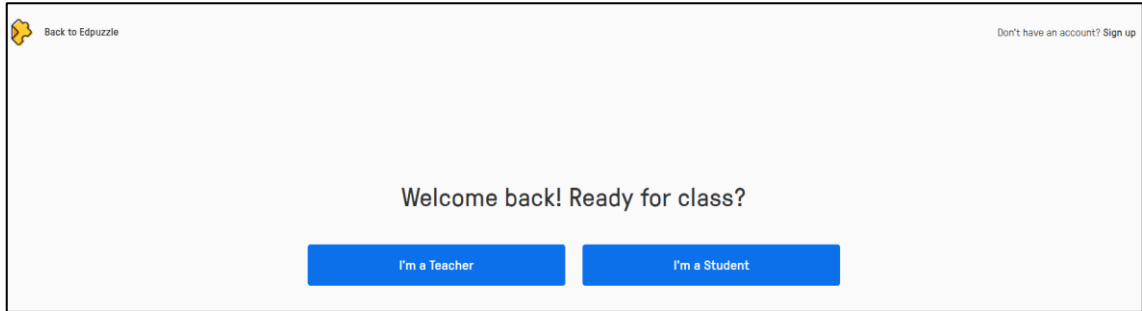
2.4.6. TYÖ için çevrimiçi öğrenme ortamı

Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin kendilerine ders dışında gönderilen ders videolarını ve diğer ders materyallerini takip edebilmeleri amacı ile araştırmacı tarafından bir çevrimiçi öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Bu ortamın hazırlanması aşamasında “Edpuzzle” öğrenme yönetim sistemi kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce uygulama yöneticileri ile e-posta aracılığı ile iletişime geçilmiş ve uygulama kullanım izni alınmıştır (Ek 26). Bu ortama öğrenciler “<https://edpuzzle.com/>” URL adresinden ulaşabilmektedir. Ayrıca sistemin android ve İOS uygulamaları da mevcuttur. Öğrenciler akıllı telefonları aracılığı ile de sisteme giriş yapabilmektedir. Bu adrese öğrenciler kendi isim ve şifreleri ile giriş yapmaktadır. Sistem kapalı bir grup şeklinde çalışmaktadır.

Edpuzzle, herhangi bir videoyu derse dönüştürebilecek bir platformdur. Sistem üzerinden diğer öğretmenler tarafından oluşturulmuş, biçimlendirici değerlendirme de dahil olmak üzere video dersler bulunabilmektedir. Ayrıca kendi sorularınızı veya sesinizi ekleyerek sistem üzerinden elde ettiğiniz videoyu farklı ders içeriklerine göre uyarlayabilmeye olanak sağlamaktadır. Ek olarak kendi çektiğiniz video ders içeriklerini de sisteme yükleyip içerisine etkileşimli sorular eklenebilmektedir. Sonrasında ilgili

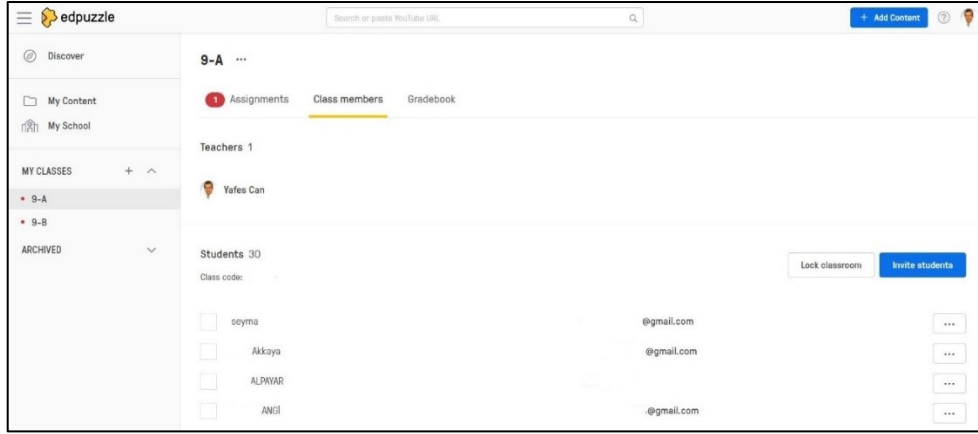
etkileşimli videoları oluşturulan videolar sınıftaki öğrencilere ödev olarak gönderilebilmekte ve belirli bir süre verilebilmektedir. Sonrasında sistem öğrencilerin video izleme oranları, etkileşimli sorulara verdiği yanıtlar, sınıfın genel durumu, kimlerin daha aktif olarak video içeriklerini çalıştığı gibi öğrenme analitikleri sunmaktadır. Öğrenciler isterlerse videoları tekrar tekrar izleyebilmektedir (Edpuzzle, 2022).

Edpuzzle ile etkileşimli videolar yaratıp bunları öğrencilere sunmak için öncelikle ders öğretmenin “öğretmen hesabı” açması gerekmektedir (Şekil 2.12). Açtığı hesap ile varsa sistemde kendi ilindeki okulunu seçebilir, yoksa kendisi okulunu sisteme ekleyebilmektedir. Sonrasında öğretmenin etkileşimli video dersleri yürüteceği sınıfları sisteme eklemesi gerekmektedir. Örneğin “9/A” olarak bir sınıf oluşturmalıdır. Sınıf oluşturduktan sonra bu sınıfın linkini öğrencileri ile paylaşarak öğrencilerinin bu sınıfa kayıt olmalarını sağlaması gerekmektedir. Edpuzzle sınıf için bir şifre vermektedir. Eğer öğrenciler daha önceden Edpuzzle üyesi ise verilen sınıf şifresi ile öğretmenin açmış olduğu sınıfa girebilmektedir (Şekil 2.18).



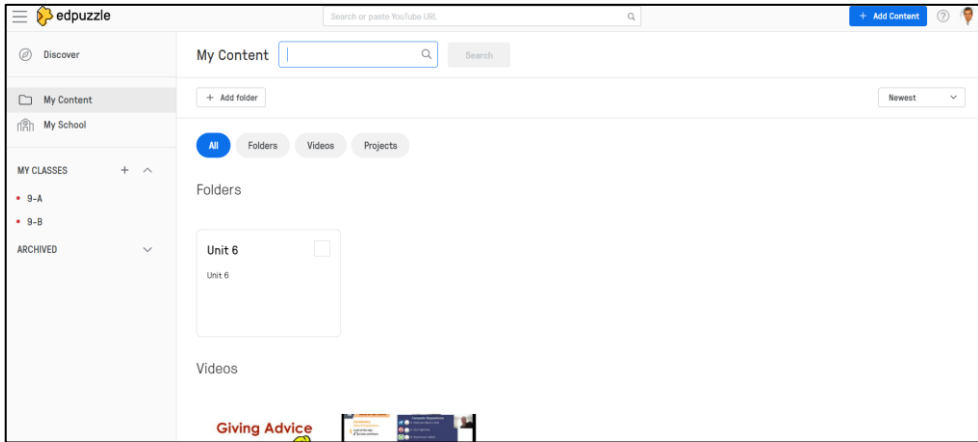
Şekil 2.18. Edpuzzle giriş ekranı

Sınıf oluştuktan sonra sınıf ekranı üzerinden öğretmen sınıfta yer alan öğrencileri görebilir, herhangi bir problem varsa öğrencilerin isimlerini değiştirebilir, öğrenci başka bir sınıfa geçti ise bu sınıftan öğrenciyi çıkartabilir ya da başka bir sınıfındaki bir öğrenciyi ilgili sınıfa alabilir. Ayrıca bu sayfa üzerinden isterse sınıfı kilitleyebilir ve başka öğrenci kabul etmeyebilir ya da başka öğrencileri davet edebilir (Şekil 2.19).



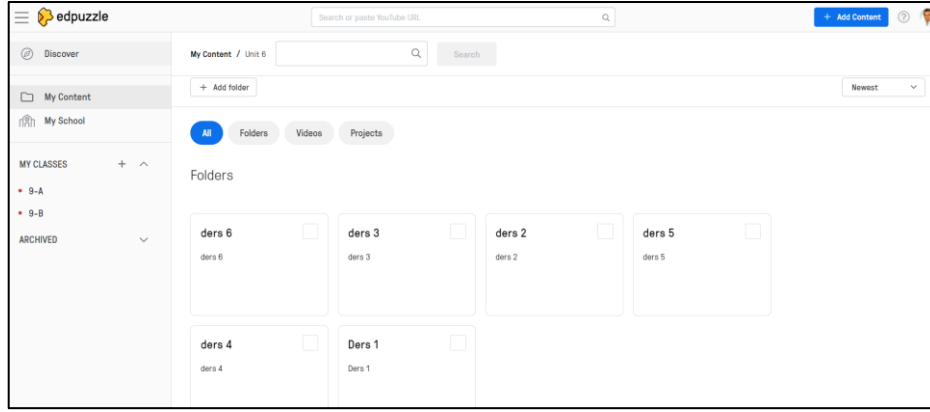
Şekil 2.19. Sınıf ekranı

Öğretmen kendi sınıfını oluşturduktan sonra içeriklerim bölümünde ister sistem üzerinde yer alan videolardan seçip düzenleme yaparak ya da aynısını kullanarak içeriklerine ekleyebilir. Kendi çekmiş olduğu bir videoyu ödev olarak göndermek isterse öncelikle “içerik ekle” sekmesine tıklayarak kendi çekmiş olduğu videoyu sisteme yüklemesi gerekmektedir (Şekil 2.20).



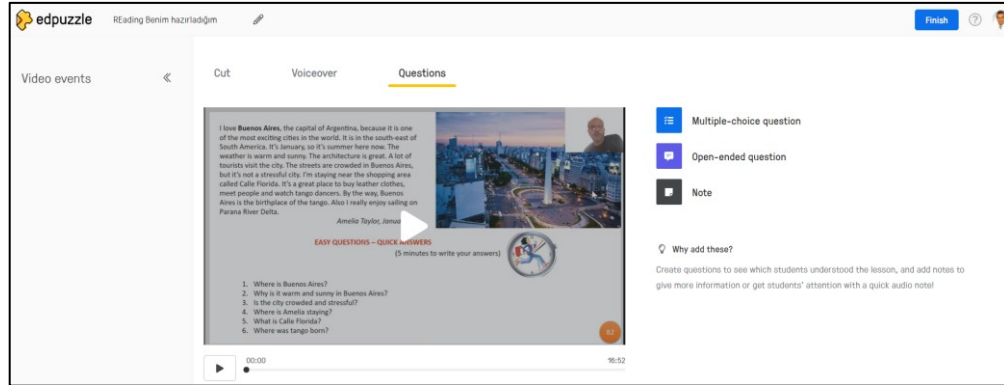
Şekil 2.20. Edpuzzle içerik ekleme sayfası

Bu bölümde öğretmen oluşturduğu videoları sınıflandırmak için farklı klasörler açabilir ve videoları bu klasörlere aktarabilir. İsterse klasörler içinde yer alan videoları farklı klasörlere aktarabilir ya da sistemden silebilir (Şekil 2.21).



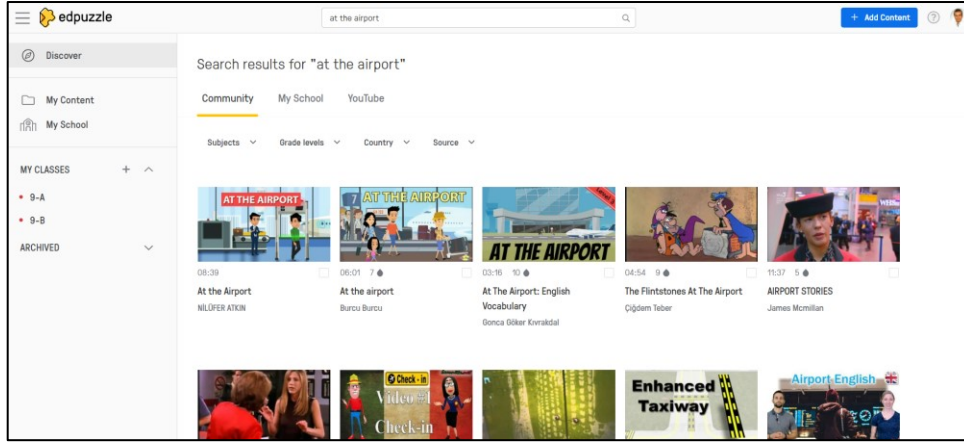
Şekil 2.21. Edpuzzle klasörlerim sayfası

Öğretmen içerikler bölümüne öğretimsel videoları ekledikten sonra bu videolar üzerinde çalışabilir. Videoyu kesebilir, etkileşimli sorular ekleyebilir ya da video üzerine ses ekleyebilir. Ayrıca videonun istediği yerine isterse not da ekleyebilmektedir Ayrıca videolara altyazı ekleyebilir, bunu öğrencilere açabilir ya da kapatabilir. (Şekil 2.22).



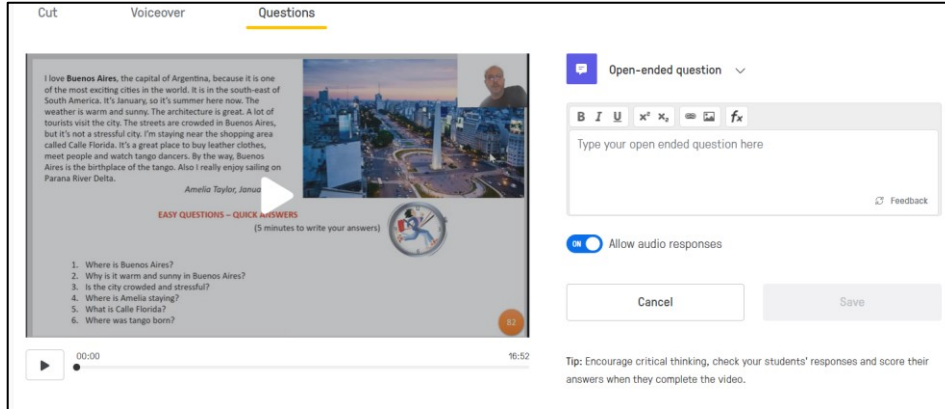
Şekil 2.22. Video düzenleme ekranı

Öğretmen isterse sistem içerisinde yer alan birçok videodan istediklerini de kullanabilir. Öğretmen sistem üzerinden “Discover” sekmesini seçebilir, açılan sayfada konu alanını, öğrencilerin seviyesini seçip arama yaptırarak birçok farklı öğretimsel video içeriğe erişebilir. Ayrıca aradığı öğretimsel içeriğe ilişkin anahtar kelimeler yazarak da arama yapabilir. Ayrıca videoları ülke bazında aratabilir. Youtube ya da Edpuzzle içinde yer alan birçok farklı videoyu kendi içeriklerine ekleyebilir. Kendi içeriklerine eklediği videoları yeniden düzenleyebilir ve öğrencileri için uygun hale getirebilir (Şekil 2.23).



Şekil 2.23. Edpuzzle video arama sayfası

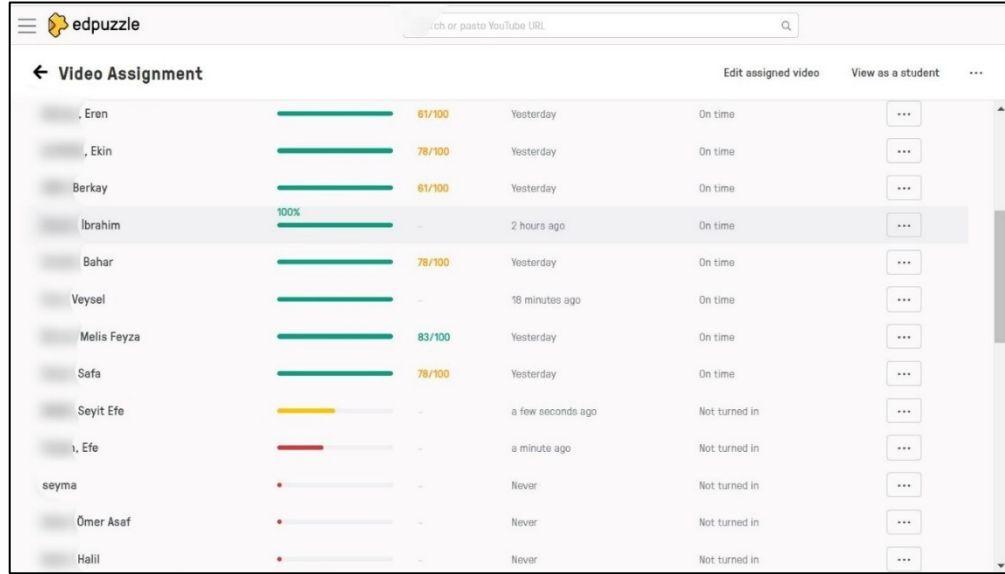
Video seçimi yapıldıktan sonra ya da hazırlanmış olan videolar sisteme yüklendikten sonra videoları etkileşimli kılmak için video içerisine sorular yerleştirilebilir. Bu aşamada çoktan seçmeli ya da açık uçlu sorular hazırlanabilir. Öğretmen isterse soruları oluştururken resim ekleyebilir ya da link atabilir. Bu da soruların daha anlaşılır olması konusunda yardımcı olacaktır. Ayrıca hazırlamış olduğu açık uçlu sorulara sesli yanıt isteyebilir. Bu durum da öğrencilerin video ile daha fazla etkileşim içerisinde olmalarına olanak sağlayacaktır (Şekil 2.24).



Şekil 2.24. Öğretimsel videolara etkileşimli açık uçlu sorular ekleme

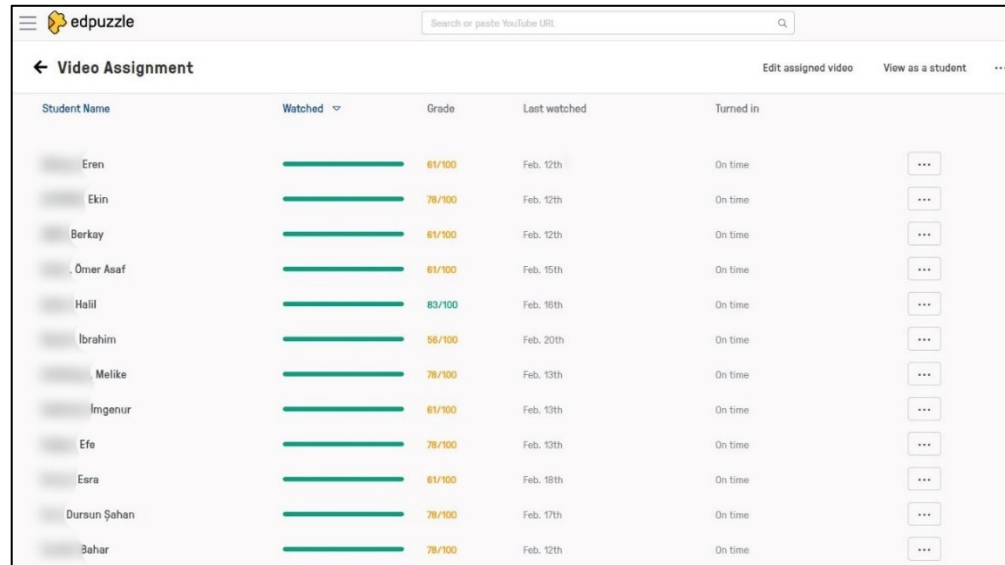
Videolar hazırlandıktan sonra öğrencilere ödev olarak gönderilebilir. Öğrencilere ödev gönderilirken öğrencilerin videoları atlamaları engellenebilir. Böylelikle TYÖ modelinin en önemli sorunlarında biri olarak değerlendirilen öğrencilerin videoları tam olarak izlemelerinin sağlanması gerçekleştirilmiş olur. Ayrıca öğrenciler kendilerine gönderilen video ödevleri izlerken karşlarına çıkan etkileşimli soruları yanıtlamaları

gerekmektedir. Aksi halde video duracak ve ilerlemeyecektir. Böylece öğrencilerin etkileşimli videolardan azami ölçüde faydalanmaları sağlanmıştır. Ödev gönderildikten sonra öğrencilere verilen etkileşimli videoyu izleyip sorularını cevaplamaları için öğretmen belirli bir süre verebilir. Bu süre içerisinde öğrencilerin videoları izleme durumları, sorulara doğru verdikleri oran ödev süreci içinde ve ödev süresi sonunda görülebilir (Şekil 2.25, Şekil 2.26).



Student Name	Progress Bar	Score	Last Watched	Turned in	More Options
Eren	[Progress Bar]	61/100	Yesterday	On time	...
Ekin	[Progress Bar]	78/100	Yesterday	On time	...
Berkay	[Progress Bar]	61/100	Yesterday	On time	...
Ibrahim	[Progress Bar]	100%	2 hours ago	On time	...
Bahar	[Progress Bar]	78/100	Yesterday	On time	...
Veysel	[Progress Bar]	-	18 minutes ago	On time	...
Melis Feyza	[Progress Bar]	83/100	Yesterday	On time	...
Safa	[Progress Bar]	78/100	Yesterday	On time	...
Seyit Efe	[Progress Bar]	-	a few seconds ago	Not turned in	...
Efe	[Progress Bar]	-	a minute ago	Not turned in	...
seyma	[Progress Bar]	-	Never	Not turned in	...
Ömer Asaf	[Progress Bar]	-	Never	Not turned in	...
Halil	[Progress Bar]	-	Never	Not turned in	...

Şekil 2.25. Öğrencilerin verilen video ödevleri yapma durumlarının ödev süreci devam ederken görüntüsü



Student Name	Watched	Grade	Last watched	Turned in	More Options
Eren	[Progress Bar]	61/100	Feb. 12th	On time	...
Ekin	[Progress Bar]	78/100	Feb. 12th	On time	...
Berkay	[Progress Bar]	61/100	Feb. 12th	On time	...
Ömer Asaf	[Progress Bar]	61/100	Feb. 15th	On time	...
Halil	[Progress Bar]	83/100	Feb. 16th	On time	...
Ibrahim	[Progress Bar]	96/100	Feb. 20th	On time	...
Melike	[Progress Bar]	78/100	Feb. 13th	On time	...
İmgenur	[Progress Bar]	61/100	Feb. 13th	On time	...
Efe	[Progress Bar]	78/100	Feb. 13th	On time	...
Esra	[Progress Bar]	61/100	Feb. 18th	On time	...
Dursun Şahan	[Progress Bar]	78/100	Feb. 17th	On time	...
Bahar	[Progress Bar]	78/100	Feb. 12th	On time	...

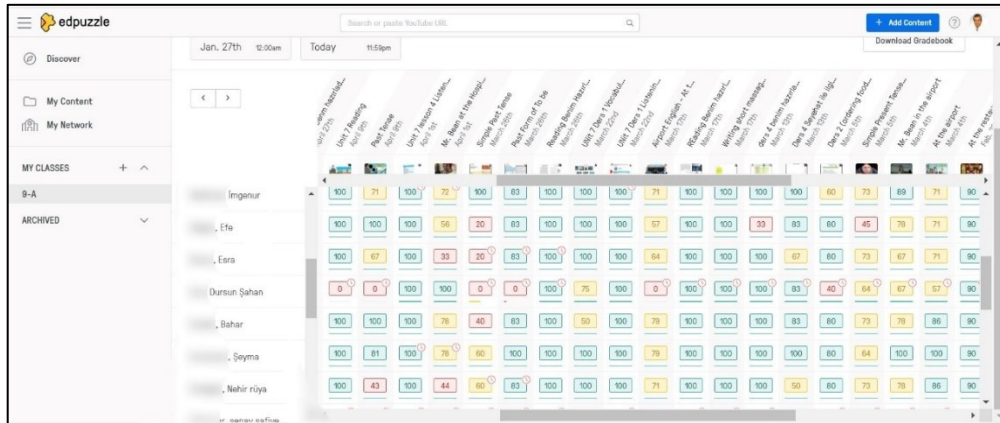
Şekil 2.26. Öğrencilerin verilen video ödevleri yapma durumlarının ödev süreci sonundaki görüntüsü

Sistem üzerinden ayrıca her bir öğrencinin gönderilen video ödevdeki etkileşimli sorulara ne düzeyde yanıt verdiği, hangi sorularda hata olduğu, video izleme oranı gibi detaylı bilgilere ulaşılabilmektedir. Ayrıca ödevi zamanında yapıp yapmadığı, videonun hangi aşamasındaki sorulara doğru ya da yanlış cevap verdiği bilgilerine ulaşılabilmektedir (Şekil 2.27).



Şekil 2.27. Edpuzzle üzerinden gönderilen bir ödevi bir öğrencinin yapma durumu

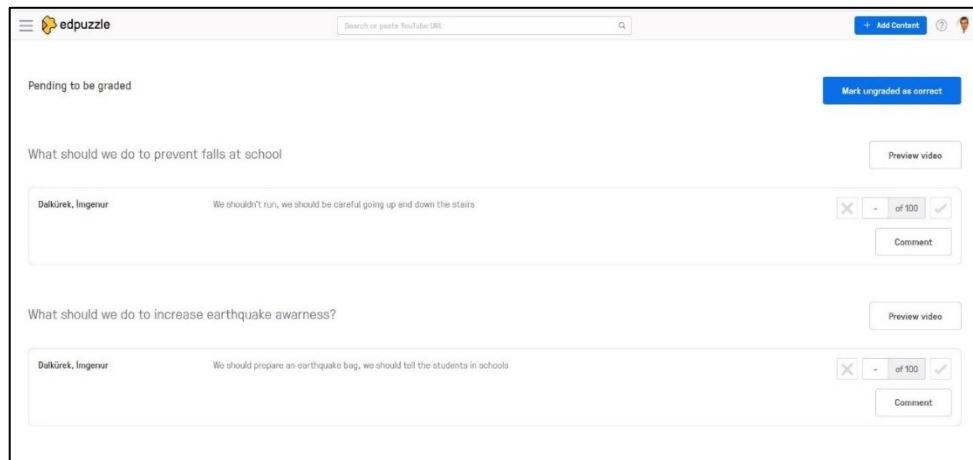
Edpuzzle ayrıca öğrencilerin genel olarak verilen ödevlerdeki ilerlemelerini, ne kadar süre geçirdiklerini göstermekte ve etkileşimli videolarda yer alan sorulara verdikleri doğru yanıtların “100” puan üzerinden hem her bir video hem de genel olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu veriler ayrı bir sayfa üzerinden detaylı bilgiler verilmektedir (Şekli 2.28).



Şekil 2.28. Öğrencilerin video ödevlerde göstermiş oldukları ilerlemeler

Bergmann ve Sams (2012) TYÖ modelinin en büyük dezavantajının öğrencilerin videoları izleyip izlemediğini kontrol edebilmek olduğunu belirtmiştir. Edpuzzle ders uygulaması bu konuda verilen süre içerisinde kaç öğrencinin bu videoları ne kadar izlediğini, sınıf video izleme oranına yönelik veriler sunmaktadır. Ayrıca gönderilen etkileşimli sorulara ne oranda öğrencilerin yanıt verdiğini, doğru ya da yanlış yapma oranlarını, ödevi verilen sürede yapıp yapmadığı bilgilerini sunmaktadır. Ek olarak sistemin açık uçlu soru sormaya imkân sağlaması, öğrencilerin ilgili soruları sesli ya da yazılı olarak cevaplayabilmeleri, öğretmenin bu açık uçlu sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlarını bireysel olarak denetleyebilme ve öğrencilere dönüt verebilmeye imkân tanınması ve öğrencilerin videoyu atlamaksızın tüm videoyu izlemelerine olanak sağlaması ile TYÖ modelinin dezavantajı olarak belirtilen öğrencilerin videoları izlememe durumu ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada da Edpuzzle bu özellikleri sayesinde öğrencilerin videoları izleyip izlemedikleri, ne kadar izledikleri, kaç soruya yanıt verdikleri takip edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin video ödevleri takip etmeleri sağlanmıştır.

Sistem üzerinden öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar eğitmen tarafından değerlendirilebilmektedir. Bunun için öğrenciler ödevini yaptıktan sonra öğretmenin sistemi üzerine değerlendirilecek olan öğrenciler görünmektedir. Öğretmen öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevapları doğru ya da yanlış olarak değerlendirebilmektedir (Şekli 2.29). Bu değerlendirme sonunda öğrenciye o soruya ilişkin belirli bir puan verilmektedir.



Şekil 2.29. Öğretmen açık uçlu soru değerlendirme ekranı

2.4.7. TYÖ modeli kapsamında yapılan derslerin uygulama süreci

Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde 10 haftalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesi gerekli izinler Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (Ek 23). Yürütülecek olan çalışmalar ile ilgili dönemin ilk haftası, öncelikle öğrenciler sonrasında da veliler ile bir toplantı yapılmış ve çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu, isterlerse çalışmaya katılmayabilecekleri veya çalışma sürecinde geri çekilebilecekleri bildirilmiştir. Sonrasında öğrencilere katılımcı onam formu verilmiş, okumaları ve varsa sorularını yöneltmeleri istendikten sonra imzalayabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşları 18 altında olduğu için veliler içinde onam formu hazırlanmış ve imzalamaları istenmiştir. Tüm öğrenciler (Ek 24) ve öğrenci velileri (Ek 25) çalışmaya gönüllü olarak katılmak istemişlerdir.

TYÖ kapsamında okul dışı süreçte öğrenciler ile gerçekleştirilecek olan iletişim ve etkileşimler için bir medya öğrenciler ile belirlenmiş ve iletişim süreçlerinin bu medya üzerinden yürütüleceği belirtilmiştir. Bu kapsamda tüm öğrenciler iletişimsel süreçlerin “WhatsApp” üzerinden gerçekleştirilmesinin kendileri için uygun ve daha kolay olduğunu belirtmişler ve bu sebeple “WhatsApp” üzerinden bir sınıf grubu oluşturularak iletişim medyası oluşturulmuştur. Ayrıca TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları değerlendirilmiştir. İlk hafta buna ek olarak okuma ve yazma başarı testleri ön-test olarak uygulanmıştır. Buna ek olarak öğrenciler ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve genel olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, İngilizceye yönelik özyeterlik inançları ve öğrenme sorumlulukları, başarı duyguları ve öğretmenleri ile olan etkileşim süreçleri değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler ile önceki dönemlerde işledikleri İngilizce dersler hakkında konuşulmuş ve bu derslerin olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde düşünceleri alınmıştır.

Çalışmada ikinci hafta bu dönemde derslerin nasıl işleneceğine yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında yer alan Öğrenme Sorumluluğu, Başarı Duyguları, İngilizce Özyeterlik İnancı ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Ek olarak öğrencilere İngilizce konuşma ve dinleme başarı testleri uygulanmıştır.

2.4.7.1. Pilot uygulama

Çalışma öncesinde bir haftalık pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı üç farklı pilot video ders hazırlamış ve bu dersleri sistem üzerinden yüklemiştir. Bir haftalık bir süre için öğrencilerin kullanımına bu videoları açmıştır. Ayrıca öğrenciler ile okul dışı süreçlerde iletişim için oluşturulan WhatsApp grubu etkin hale getirilmiştir. Pilot uygulamanın ilk gününde öğrenciler sisteme nasıl gireceği hakkında bazı sorunlar yaşamıştır. Bu sorunlar WhatsApp üzerinden giderilmiştir. Ayrıca telefonu ile sisteme giren bazı öğrenciler video ödevlerde etkileşimli sorulara yanıt vermekte zorlandıklarını, soruları göremediklerini belirtmişlerdir. Bir sonraki gün ders içinde EdPuzzle üzerinden bir video öğrenciler ile ders ortamında akıllı tahta üzerinden işlenmiş ve olası soruları cevaplanmıştır. Ayrıca sisteme girişte sorun yaşadığını belirten bir öğrenci ile de birlikte sisteme giriş yapılmış ve öğrencinin sisteme girişi nasıl yapacağı gösterilmiştir. Öğrencilere verilen şifreleri sürekli olarak sisteme girişte kullanacakları belirtilmiş, unutmaları halinde eğitmen tarafından kendilerine yeni bir şifre tayin edileceği belirtilmiştir.

Pilot çalışmanın ikinci gününde okul dışında WhatsApp üzerinden öğrenciler ile tekrar iletişime geçilmiş ve sistemsel olarak problem yaşayan herhangi bir öğrencinin olmadığı görülmüştür. Sadece bir öğrencinin telefonu ile ilgili olan bir sorun nedeni ile bir sonraki gün okula telefonu getirmesi istenilmiş ve telefonu ile ilgili herhangi bir sorun olup olması okul bilişim teknolojileri öğretmeni ile incelenmiştir. Öğrencinin telefonunda herhangi bir problem olmadığı tespit edilmiş ve öğrencin sisteme girişte yaşadığı sorunun aslında şifresini yanlış yazmasından kaynaklandığı görülmüştür. Öğrenci bu konuda bilgilendirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde sistemsel herhangi başka bir sorun görülmemiştir.

Pilot uygulama sürecinde ayrıca ders içi süreç de uygulanmıştır. Dersler öğrencinin aktif olduğu daha çok İngilizcenin dört temel becerisinin aktif olarak öğrenciler tarafından kullanıldığı bir ortam içinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler video ödev sürecinde öğrendiği kuramsal yapıları ve dilin kullanım özelliklerini sınıf içinde uygulama fırsatı bulmuştur. Ders içi uygulama sürecinde öğrenciler herhangi olumsuz bir durum olduğunu belirtmemişlerdir. Pilot uygulama bir haftalık süre sonunda tamamlanmış ve gerçek uygulamaya geçilmiştir.

2.4.7.2. Uygulamaya süreci

Üçüncü hafta itibari ile uygulamaya geçilmiştir. 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı kapsamında ilgili kazanımlar ve etkinlikler yürütülmüştür. Ek 20’de verilen planlama dahilinde 10 haftalık deney süreci sınıfta bulunan 32 öğrenci ile başlatılmıştır. Uygulama süreci Ek 21’de sunulmuştur.

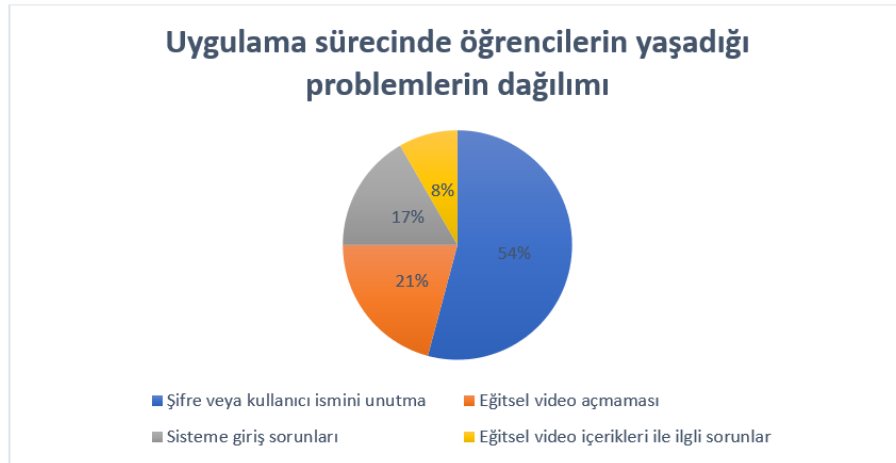
Deneyisel çalışmada toplam 16 adet ders planı hazırlanmış ve 10 haftalık süre içerisinde bu planlar dahilinde dersler işlenmiştir. Eğitsel içerikli video ödevler ilgili dersin olduğu günden bir hafta önce gönderilmiştir. Böylelikle öğrencilerin işlenecek konuya ilişkin bir hafta önceden ön çalışma yapmış olmaları ve derse bilişsel olarak hazır olmaları hedeflenmiştir. Bu kapsamda ilk video ödevler 12.02.2022 tarihinde öğrencilere gönderilmeye başlanmış ve son video ödevler de 23.04.2022 tarihinde gönderilmiştir.

Sınıfta bir öğrenci bireysel eğitim programı (BEP) kapsamında bir öğrencidir. Çalışmaya geçilmeden önce okul rehberlik servisi ile iletişime geçilmiş, gerçekleştirilecek olan çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencin yapılan çalışmalardan olumsuz olarak etkilenmemesi, kendisinin de maksimum fayda sağlayabilmesi adına öğrenci ile haftada iki saat olacak şekilde bireysel olarak ders çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu durum öğrenci velisi ile paylaşılmıştır. Velinin onayı ile deneyisel süreç içerisinde öğrencinin de yer almasına ancak öğrencinin akademik performansı ve çalışma içerisinde incelenecek olan değişkenler bakımından öğrencinin deney sürecindeki performansının deney bağlamında değerlendirilmemesine, ancak öğrencin kendisini arkadaşlarından farklı olarak hissetmemesi için bunun kendisine bildirilmemesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin kendisini çalışmanın bir parçası olarak görmesi sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında İngilizce başarı testlerine BEP kapsamında yer alan öğrenci de dahil edilmiştir. Ancak öğrencin bireysel durumu sebebi ile sınavlardan aldığı not doğrudan söylenmemiş ve öğrencinin sınıf arkadaşları içerisinde olumsuz duygu tecrübe etmemesi için kendisinin de arkadaşları gibi ortalama bir puan aldığı belirtilmiştir. Bu sayede öğrencin deney öncesi sınıf içerisinde olabilecek herhangi bir olumsuz duygu ve tutum geliştirmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenci ile yapılacak olan haftalık ders süreci içerisinde sürekli olarak öğrencinin deney sürecine ilişkin tutum ve davranışları izlenmiş, düşünceleri alınmış, kendisi ile ilgili olumsuz herhangi bir durum olup olmadığı sürekli olarak takip edilmiştir. Bu kapsamda deneyin 1. haftasında öğrenci TYÖ kapsamında verilen video ödevlere erişmekte zorlandığını, telefon ya da

bilgisayardan erişim sağlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Bu durum ile ilişkili olarak okul bilgisayar öğretmeni ile iletişime geçilmiş ve öğrencin yaşadığı problem hakkında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Öğrencin telefonu incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak öğrenciye teslim edilmiştir. Sonrasında öğrenci ile sürekli olarak iletişimde kalınmış ve bu ve benzer sorunlara ilişkin yaşanabilecek olumsuz durumlara çözümler üretilmiştir.

Uygulama sürecinde öğrenciler ile sürecin gidişatına yönelik olarak olumlu ya da olumsuz görüşlerini ve önerilerini almak üzere sürekli iletişim halinde olunmuştur. Hem okul dışında WhatsApp üzerinden hem sınıf içinde ve okul içinde öğrenciler ile etkileşim içinde olunmuş ve gerektiğinde öğrencilerin sistemsel sorunları giderilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 24 defa öğrenciler ile yaşanan sistemsel sorunlar ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin 18'i WhatsApp üzerinden, geri kalanı ise okul içinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı sorunlar genel olarak aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin en çok yaşadığı problem şifre ya da kullanıcı isimlerini unutmalarıdır (13 kez). Ayrıca eğitsel videoların sistem tarafından açılmaması (5 kez) sisteme girilmede yaşanan altyapı kaynaklı sorunlar (4 kez) ve eğitsel video içerikli sorunlarda (2 kez) öğrenciler tarafından dile getirilmiştir (Şekli 2.30).



Şekil 2.30. Uygulama sürecinde öğrencilerin yaşadığı sorunların dağılımı

Öğrencilerin en çok tecrübe ettikleri sorun kullanıcı isimlerini veya şifrelerini unutmalarıdır. Bu durumda öğretmen sistem üzerinden öğrencilere yeniden şifre ve kullanıcı ismi tanımlayabilmektedir. Bu sayede bu sorunlar kısa süre içinde giderilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bir diğer sorun sistemin bazen eğitsel videoları açmadaki

sıkıntılardır. Toplamda bu sorun 5 defa öğrenciler tarafından belirtilmiş ve bu sorunların kaynağının genelde öğrencilerin uygulamaya girdiği akıllı telefon, tablet ya da bilgisayarlarından olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul bilgisayar öğretmeni ile iş birliği yapılarak bu sorunlar giderilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bir diğer sorun teknolojik altyapı kaynaklı sorunlardır. Bu durum uygulama sırasında Sivas il merkezinde internet altyapı çalışması gerçekleştirilmesi sebebi ile geçici bir süre internet erişim probleminin olmamasıdır. Bu sorun öğrencilere verilen video ödevleri yapma süreleri uzatılarak çözülmüştür. Son olarak 2 kez herhangi bir teknolojik altyapı ve sistemsel sorun görünmemesine rağmen iki öğrenci eğitsel videoların açılmadığını belirtmişlerdir. Bu sorun için okul bilgisayar öğretmeni ile iletişime geçilmiş ancak doğrudan sorun çözülememiştir. Bu durumda öğrencilerin ilgili video ödevleri izleyebilmeleri için arkadaşlarının kendilerine geçici bir hesap verilmiş ve bu hesap üzerinden eğitsel içerikleri izlemeleri sağlanmıştır.

Uygulamanın ders içi sürecinde çoğunlukla uygulamaya yönelik aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin her bir kazanıma ilişkin kendilerinin bir ürün ortaya koyabileceği, hedef dili dinleme, konuşma, yazma ve okuma alanlarında doğrudan kullanabileceği ortamlar yaratılmıştır. Örneğin bu kapsamda sınıf içinde tartışma ortamları yaratılmış, role play, tiyatro, skeç gibi etkinliklere yer verilmiş, çeşitli video içerikler izlenmiş ve bunlar hakkında tartışmalar yapılmıştır. Uygulama 13.05.2022 tarihinde bitirilmiştir.

2.5. Deneysel Süreç

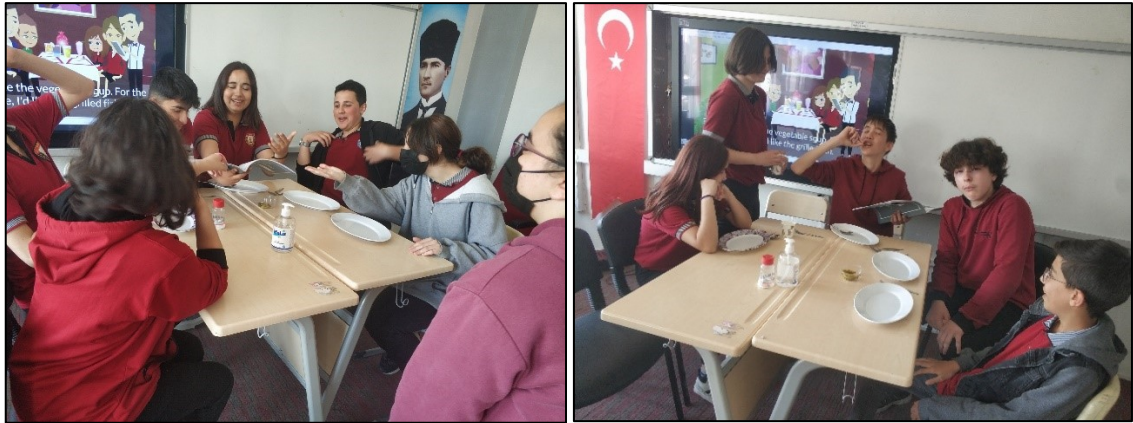
10 haftalık uygulamada ders içi süreç 22.02.2022 tarihinde başlamıştır. İlgili derslere ilişkin video ödevlerden dersten bir hafta önce sisteme yüklenmiş ve öğrencilerin bir hafta içerisinde video ödevleri izlemesi için süre verilmiştir. Dolayısıyla ders videoları 14.02.2022 tarihinde gönderilmeye başlanmıştır. Yapılan planlama doğrultusunda video ödevler haftalık olarak gönderilmiş ve bir sonraki haftanın kazanımlarını kapsayacak şekilde sisteme yüklenerek öğrencilerin kullanımına açılmıştır.

10 haftalık çalışma süreci içinde ilk dört hafta 6. tema (bridging cultures), sonraki üç hafta 7. tema (World heritage) ve son üç hafta 8. tema (emergency and health problems) için ayrılmıştır. Bu süreler ayarlanırken temanın içeriği, yıllık planda her bir tema için ayrılan süreler dikkate alınmıştır. Altıncı temanın içeriği daha yoğun olduğu için bu temaya dört hafta, diğer iki tema için ise üçer hafta süre ayrılmıştır. Çalışmanın

13.05.2022 tarihinde sonlandırılmıştır. Bu süreç içinde 11-15.04.2022 tarihleri arası ara tatil, 02-06.05.2022 tarihleri ise Ramazan Bayramı olması sebebi ile tatil olduğundan ders yapılmamıştır. Bu sebeple 21.02.2022 tarihinde başlayan uygulama 12 hafta sonra 13.05.2022 tarihinde sonlandırılmıştır.

Uygulamanın ders içi sürecinde çoğunlukla uygulamaya yönelik aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin her bir kazanıma ilişkin kendilerinin bir ürün ortaya koyabileceği, hedef dili dinleme, konuşma, yazma ve okuma alanlarında doğrudan kullanabileceği ortamlar yaratılmıştır. Örneğin bu kapsamda sınıf içinde ve okul konferans salonunda tartışma ortamları yaratılmış, role play, tiyatro, skeç, oyun gibi etkinliklere yer verilmiş, çeşitli video içerikler izlenmiş ve bunlar hakkında tartışmalar yapılmıştır. Ek olarak ilgili konulara ilişkin videolar izlenmiş, okuma ve yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın ilk dört haftasında öğrenciler ile ilgili temanın kazanımları doğrultusunda “ordering foods, talking about travel and tourism, asking and describing cities, identifying cultural differences” konularına yönelik ders sürecinde İngilizcenin dört temel bileşenine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin bu kapsamda okul konferans salonunda öğrenciler tarafından hazırlanan “in a restaurant” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinliğe ilişkin örnek resimler Görsel 2.1.’de sunulmuştur.



Görsel 2.1. "In a restaurant" etkinliği görseli

Uygulamanın sonraki üç haftasında öğrenciler ile ilgili temanın konuları doğrultusunda geçmişte yer alan büyük tarihsel yapılar hakkında çeşitli etkinlikler düzenlemiştir. Bu kapsamda örneğin okul konferans salonunda öğrenciler ile dünyanın

yedi harikası hakkında tartışma düzenlemiştir. Bu etkinliğe yönelik ilgili resimler Görsel 2.2.'de sunulmuştur.



Görsel 2.2. "Seven World Wonder" ilişkili tartışma etkinliği

Uygulamanın son üç haftasında ise “emergency and health problems” teması kapsamında öğrencilerin hedef dili kullanabilecekleri aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda örneğin hem sınıf ortamında hem de okul konferans salonunda öğrenciler ile sağlık problemlerine ilişkin etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda oyunlar oynanmış, skeçler yapılmıştır. Yapılan etkinliklere ilişkin örnek resimler Görsel 1.3.'te sunulmuştur.

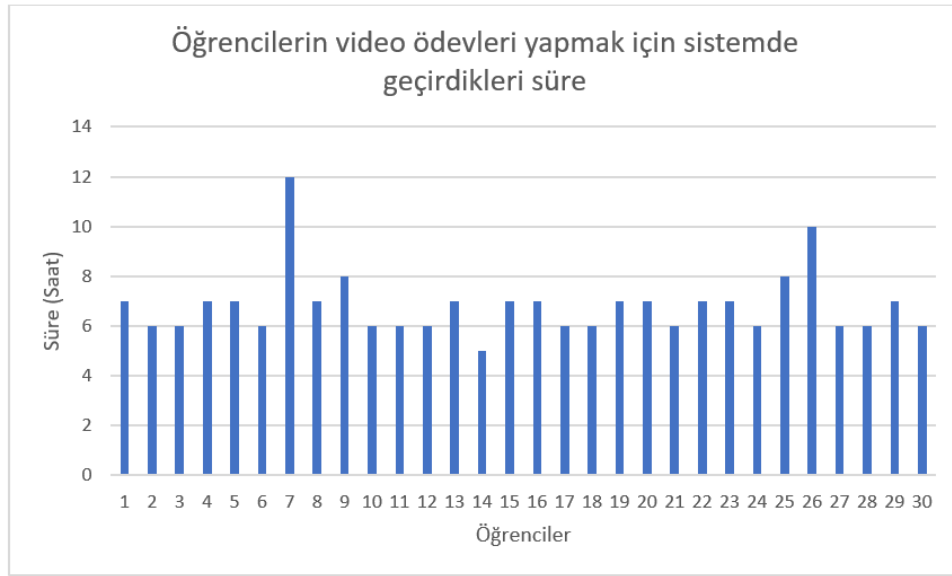
2.5.1. Edpuzzle öğrenme analitikleri

TYÖ kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinde öğrenciler video eğitsel içerikler Edpuzzle üzerinden gerçekleştirilmiştir. Edpuzzle verilen video ödevlere öğrencilerin katılım durumlarını, ne kadar süre harcadıklarını, etkileşimli olarak gönderilen video derslerdeki sorulara verdikleri doğru yanıt oranları gibi çeşitli öğrenme analitikleri sağlamaktadır. Bu kapsamda 10 haftalık çalışma sonunda elde edilen öğrenme analitikleri incelendiğinde 30 kişilik çalışma grubunun verilen video ödevleri yerine getirme durumları %99,31 olarak hesaplanmıştır (Şekil 2.31).



Şekil 2.31. Öğrencilerin video ödevleri tamamlama durumları

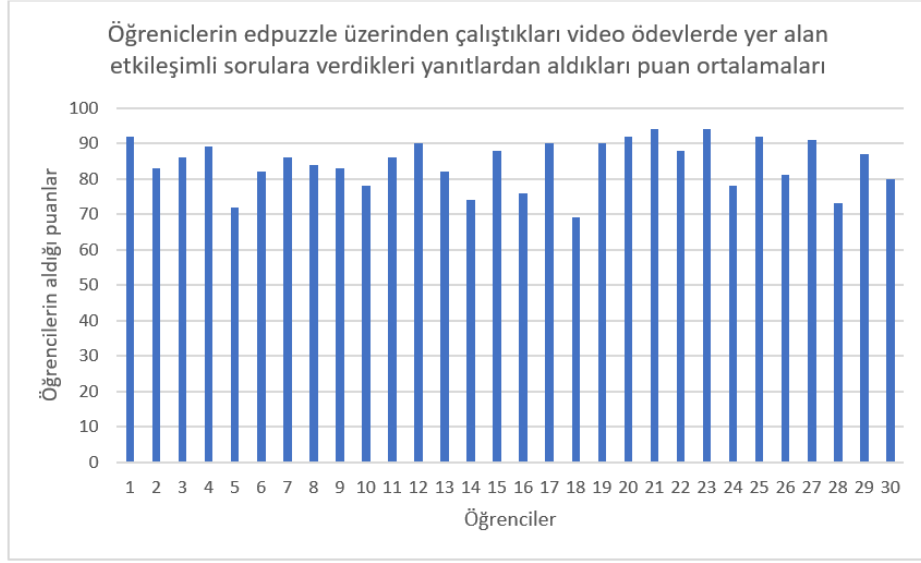
10 haftalık uygulama süreci boyunca öğrencilerin üzerinde çalışmaları için 34 etkileşimli eğitsel video içerikleri öğrencilere gönderilmiştir. Bu videoların toplam süresi 349 dakika 5 saniyedir (5 saat 11 dk. 5 saniye). Uygulama süreci sonunda öğrencilerin sistemde bu videolar için harcadığı toplam süreler incelendiğinde toplamda 6 ila 12 saat arasında öğrencilerin sistemde kaldıkları ve eğitsel içerikler üzerinde çalıştıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin sistemde kalma sürelerinin ortalaması 7,31 saattir (Şekil 2.32).



Şekil 2.32. Öğrencilerin video ödevleri yapmak için sistemde geçirdikleri süre

Öğrencilerin normalden daha fazla süre sistemde kalmış olmalarının sebebi, eğitsel videolarda kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermek için ekstra olarak harcadıkları zaman ve konuyu anlamadıkları zaman videoları tekrar izlemeleri olduğu görülmektedir. Bu sonuca öğrencilerin uygulama süreci içinde okul dışında WhatsApp üzerinden gerçekleştirdikleri görüşmelerden, okul ve sınıf içi öğretmen öğrenci etkileşiminden ve uygulama sonucu öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden yola çıkarak ulaşılmıştır.

10 haftalık gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bir diğer öğrenme analitiği öğrencilerin etkileşimli videolara verdiği yanıtlar ve bu yanıtlardan aldığı puanlardır. Çalışmada 34 etkileşimli video içerisinde toplam 195 çoktan seçmeli ve 53 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesi öğretmen tarafından doğru / yanlış olarak değerlendirilmektedir. Sistem her bir video için sorulan sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlara 100 puan üzerinden değerlendirmektedir. Dolayısıyla her bir video için yüklenen soruların adedi, ilgili her bir sorunun puanını belirlemektedir. Örneğin bir eğitsel videoda 10 soru yöneltildi ise her bir soru 10 puan, eğer 5 soru yöneltildi ise her bir soru 20 puan olarak sistem tarafından hesaplanmaktadır. Öğrencilerin toplam 34 video için aldıkları puanların ortalamaları 69 ile 94 arasında değişmektedir. Sınıfın tüm videolardan aldığı not ortalaması ise 84,33'tür (Şekil 2.33).



Şekil 2.33. Öğrencilerin Edpuzzle üzerinden çalıştıkları video ödevlerde yer alan etkileşimli sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puan ortalamaları

Edpuzzle öğrencilerin videoları öğretmenin verdiği zaman dilimi içinde yapıp yapmadığına ilişkin de bilgi vermektedir. Eğer öğrenci öğretmenin kendilerine tanıdığı süre zarfının dışında ödevi yaptı ise, ödevi gerçekleştirdikten sonra aldığı puanın gösterildiği bölümde not üzerinde küçük bir saat işareti verilmektedir. Bu sayede öğretmen kimlerin ödevlerini zamanında gerçekleştirip gerçekleştirmediğini görebilmektedir. Elde edilen veriler Şekil 2.34’te gösterilmiştir.



Şekil 2.34. Öğrencilerin verilen video ödevleri zamanında yapma durumları

Şekil 2.34.’ten de görüldüğü üzere yapılan çalışmada öğrencilerin ortalama 2.4 ders için ödevlerini zamanında gerçekleştirmediği, 31.6’sını ise verilen zaman dilimi içinde

gerçekleştirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin yaklaşık %92.94 ödevlerini zamanında gerçekleştirenken ortalama %7.06'sı ise ödevlerini kendilerine verilen zaman dilimi dışında ödevini gerçekleştirmişlerdir.

2.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışma sürecinde elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği üzerinde durulmuştur.

2.6.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin öz yeterlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme sorumlulukları, başarı duyguları ölçülmüştür. Araştırmada gerçekleştirilecek analizler ile ilişkili olarak özellikle tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA ilgili süreçlerin ulusal alanyazında sınırlı olmasından dolayı bu konuda uzman olan üç profesöre danışılmış ve bulguların yansıtılması ve raporlanması ile ilgili kısımda destek alınmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farkın var olup olmadığına bakmak için tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA zaman içinde çoklu bağımlı değişkenlerde herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Laerd Statistics, 2022). Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA istatistiksel olarak anlamlıysa, bu, iki veya daha fazla ilişkili grup arasında birleşik bağımlı değişkenlerde bir fark olduğunu göstermektedir. Ancak, tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA, çok amaçlı bir testtir; bu, üç veya daha fazla ilişkili grup olduğunda farklılıkların nerede olduğunu söyleyemeyeceği anlamına gelir. Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA çalışmada üç, dört, beş veya daha fazla zaman dilimi olduğunda, ilgili grupların hangilerinin birbirlerinden farklı olduğunu belirlemek için “post hoc” analizi gerçekleştirilmektedir. Ancak bu çalışmada iki zaman olduğu için post hoc analizi gerçekleştirilmemiştir (Laerd Statistics, 2022).

Tekrarlanan ölçümler için tek yönlü MANOVA, birkaç bağımlı değişken bazı ilişkili temaların farklı yönlerini ölçtüğünde kullanılmalıdır (Verma, 2016). Bu sebeple analizde kullanılacak olan bağımlı değişkenler tutarlı bir tema içerisinde olması gerekmektedir. MANOVA’da kullanılacak olan bağımlı değişkenler tutarlı bir tema dahilinde olmaz ise bağımlı değişkenler arasında korelasyon olsa dahi elde edilen sonuç yorum için yetersiz kalacaktır. Çünkü bu değişkenlerin analiz için seçimi teorik

olmayacaktır (Verma, 2016). Bu sebeple bu çalışmada yer alan bağımlı değişkenler ele alındığında akademik başarı, öğrenme sorumluluğu, İngilizce özyeterlik inanıcı ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri kendi alt boyutları çerçevesinde ele alınarak tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapılması kararlaştırılmıştır. Ancak başarı duyguları açısından ele alındığında ders, sınıf ve sınav ortamlarında öğrencilerin tecrübe ettikleri 9 farklı duygu durumu içinde hem olumlu hem de olumsuz duyguların yer alması ve olumlu ve olumsuz duygular arasında doğrusal bir korelasyon olmayacağı düşüncesi ile tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA analizi gerçekleştirilirken her bir ortam farklı olarak ele alınmış ve her bir ortam için olumlu ve olumsuz duygular için analiz tekrarlanmıştır.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA gerçekleştirmek için çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar aşağıda listelenmiştir.

1. İki veya daha fazla bağımlı değişken olmalı ve bu değişkenler aralık veya oran düzeyinde olmalıdır.
2. Bağımsız değişken iki veya daha fazla kategorik ya da ilgili gruptan oluşmalıdır. Bir katılımcı grubu farklı zaman noktalarında ölçüldüğünde gruplar ilişkili olarak kabul edilebilir.
3. Yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olunmalıdır. Örneklem büyüklüğü ne kadar büyük olursa, o kadar iyi olsa da tek yönlü tekrarlanan bir MANOVA ölçümünün çalışması için, ilgili her grupta analiz edilen bağımlı değişken sayısından daha fazla katılımcı olması gerekmektedir.
4. Tek değişkenli veya çok değişkenli uç değerler olmamalıdır. Herhangi bir bağımlı değişken için bağımsız değişkenin ilgili her bir grubunda (tek değişkenli) uç değerler olmamalıdır.
5. Tek değişkenli çok değişkenli normallik olmalıdır.
6. Bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalır. Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir dağılım grafiği matrisi çizerek bu varsayım test edebilir.
7. Çoklu doğrusallık olmamalıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal

bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Laerd Statistics, 2022; Verma, 2016).

Analizler gerçekleştirilmeden önce tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayımları incelenmiştir. Bu varsayımlar karşılanıyorsa analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda “Wilks’ Lambda” değeri incelenmiş ve test sonucunun anlamlılığı bu değere göre ele alınmıştır. Test sonucunda p değerinin .001’den küçük olması ($p < 0.001$) test sonucunun anlamlı olduğunu göstergesidir (Verma, 2016).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA analizinde anlamlı bir farklılık bulunursa hangi değişkenlerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için tekrarlayan ölçümler için yek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü ANOVA varsayımları aşağıda listelenmiştir (Büyüköztürk, 2018):

1. Bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde ve sürekli.
2. Bağımlı değişkene ait puanlar, grup içi faktörünün her bir düzeyi için evrende normal dağılım gösterir.
3. Fark puanları evrende çok değişkenli normal dağılım gösterir.
4. Bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır.
5. Grupları içi faktörün herhangi iki düzeyi için hesaplanan fark puanlarının evrendeki varyansları eşittir (sphericity varsayımı). Bu varsayım, tekrarlı ölçüm sayısı üç ya da daha fazla olduğu durumlar için anlamlıdır.

Varsayımlar incelendiğinde son varsayımın bu çalışmada iki ölçüm olması sebebi ile bu çalışma için geçerli olmadığı görülmüştür. Diğer varsayımlar incelendiğinde Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA ile örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle MANOVA sonrası tekrarlayan ölçümler için ANOVA analizi gerçekleştirilirken tekrar varsayımların kontrol edilmesine gerek olmadığı görülmüş ve ANOVA analizine MANOVA’dan soran doğrudan geçilmiştir.

Eğer tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayımlar karşılanmıyorsa uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farkın var olup olmadığına bakmak için “bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi” yapılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi bir katılımcıdan iki farklı zamanda veya birbirleri ile ilişkili katılımcılardan elde edilmiş verilerin ortalama farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılır (Can, 2017). Bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmadan önce sontest puanları ile öntest puanları arasındaki farkların normal dağılım özelliği sergilemesi gerekmektedir. Normal dağılım

özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir.

2.6.1.1. *Veri setlerinin tekrarlayan ölçümler için MANOVA varsayımlarını karşılama durumları*

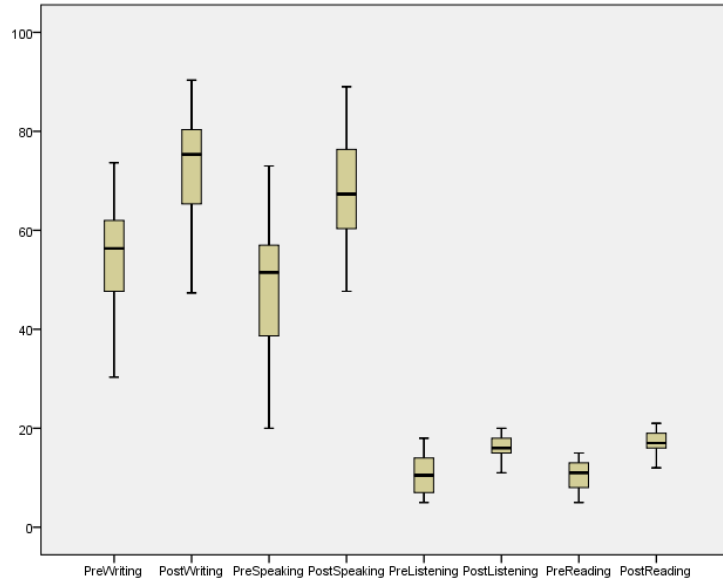
Bu bölümde veri setinin Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayımlarını karşılama durumları ele alınmıştır. Varsayımlar karşılanmıyorsa bağımlı gruplar için t-testi analizi varsayımları incelenmemiştir.

2.6.1.1.1. *İngilizce okuma yazma, dinleme ve konuşma akademik başarı değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu*

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme başarı notları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin akademik başarılarının ele alındığı bu çalışmada İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarıları durumları ele alındığında 4 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.35).



Şekil 2.35. İngilizce öntest-sontest başarı testleri sonuçları “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 4 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 8 bağımlı değişken için 26.13 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 2.09 ile 12.65 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değerinin olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

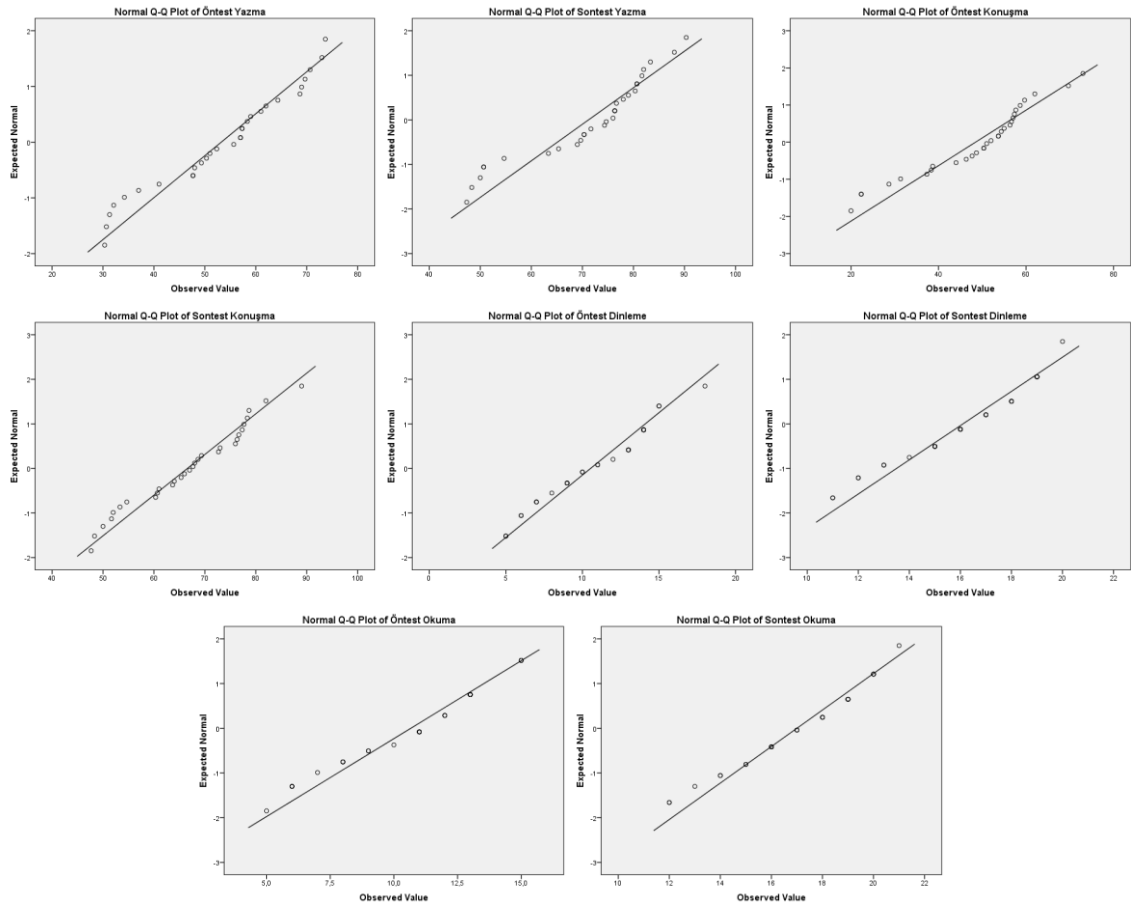
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması grafiksel, betimsel ve istatistiksel yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel, grafiksel ve istatistiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.72.’de sunulmuştur.

Tablo 2.72. İngilizce başarı testleri öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri

Akademik başarı	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
İngilizce Okuma	-.410	-.787	-.437	-.545
İngilizce Yazma	-.319	-.841	-.769	-.400
İngilizce Konuşma	-.644	-.006	-.115	-.772
İngilizce Dinleme	.007	-.994	-.506	-.721

Tablo 2.72. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin .007 ile -.769 arasında, basıklık değerinin ise -.994 ile -.006 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönetime göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

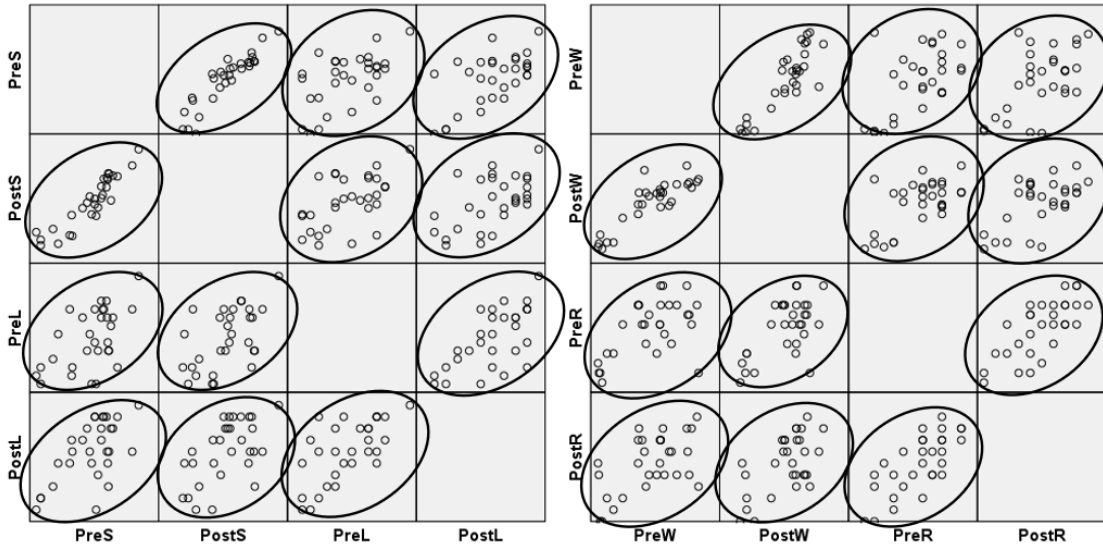
Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.36.'da sunulmuştur.



Şekil 2.36. İngilizce akademik başarı öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğrencilerin İngilizce başarı testi öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.37.'de sunulmuştur.



Şekil 2.37. İngilizce akademik başarı öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.37.'den de görüldüğü üzere İngilizce okuma, yazma ve dinleme sınavlarından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Ancak konuşma sınavından elde edilen puanların dağılımının tam olarak elips şeklinde saçılmadığı, saçılmanın biraz daha doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum okuma, yazma ve dinleme başarı testleri için hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin konuşma sınavı dışında normal dağılım ve doğrusallık koşullarını sağladığı göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen “Pearson Correlations” sonuçları Tablo 2.73.'te sunulmuştur.

Tablo 2.73. İngilizce başarı testleri öntest-sontest puanları arasındaki ilişki

		Öntest Yazma	Sontest Yazma	Öntest Konuşma	Sontest Konuşma	Öntest Dinleme	Sontest Dinleme	Öntest Okuma	Sontest Okuma
Öntest Yazma	Pearson C.	1	.872**	.807**	.806**	.398*	.542**	.544**	.569**
	Sig.		.000	.000	.000	.029	.002	.002	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Yazma	Pearson C.	.872**	1	.799**	.775**	.443*	.661**	.615**	.595**
	Sig.	.000		.000	.000	.014	.000	.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Konuşma	Pearson C.	.807**	.799**	1	.918**	.563**	.627**	.555**	.537**
	Sig.	.000	.000		.000	.001	.000	.001	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Konuşma	Pearson C.	.806**	.775**	.918**	1	.551**	.571**	.431*	.471**
	Sig.	.000	.000	.000		.002	.001	.017	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Dinleme	Pearson C.	.398*	.443*	.563**	.551**	1	.662**	.375*	.355
	Sig.	.029	.014	.001	.002		.000	.041	.054
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Dinleme	Pearson C.	.542**	.661**	.627**	.571**	.662**	1	.466**	.368*
	Sig.	.002	.000	.000	.001	.000		.009	.046
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Okuma	Pearson C.	.544**	.615**	.555**	.431*	.375*	.466**	1	.736**
	Sig.	.002	.000	.001	.017	.041	.009		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Okuma	Pearson C.	.569**	.595**	.537**	.471**	.355	.368*	.736**	1
	Sig.	.001	.001	.002	.009	.054	.046	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

** $p \leq .001$ düzeyinde anlamlıdır.

* $p \leq .005$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.73. incelendiğinde okuma, yazma ve dinleme bağımlı değişkenleri arasında çoklu ortak doğrusallığın olmadığı görülmektedir. Bu bağımlı değişkenler arasındaki

korelasyon .90'dan küçüktür. Ancak konuşma başarı testi öntest-sontest arasındaki korelasyon .918 olduğu için bu bağımlı değişken için çoklu doğrusallığın olmadığı görülmüştür. Böyle bir durumda ilgili değişkenin çıkartılması ve MANOVA analizine bu şekilde devam edilmesi gerekmektedir (Verma, 2016).

İngilizce konuşma başarıları değişkeni MANOVA varsayımlarını karşılamadığı için TYÖ modelinin kullanımının İngilizce konuşma başarıları üzerine etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmıştır. t-testi yapılmadan önce uç değerler Box-Plot ile incelenmiş ve herhangi bir uç değer tespit edilmemiştir. Sonrasında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık, Shapiro-Wilk testi ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.74.'te sunulmuştur.

Tablo 2.74. *Fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları*

	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
İngilizce konuşma başarıları	.665	.906

Veri setinin çarpıklık değerleri .665, basıklık değerleri ise .906'dır. Can (2017) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olmasının normal dağılım göstergesi olduğunu belirtmiştir. Elde edilen veriler verinin normal dağıldığını göstermektedir.

Veri setinin normal dağılım gösterme durumu istatistiksel yöntemler ile belirlemek için Shapiro-Wilks Testi (Abbott, 2011) kullanılmıştır. Veri setine ait Shapiro-Wilks sonuçları Tablo 2.75.'te sunulmuştur.

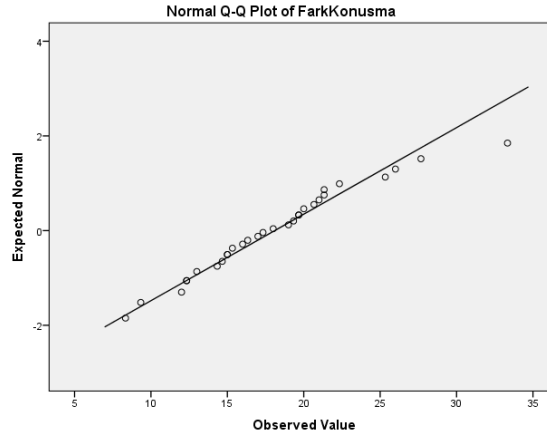
Tablo 2.75. *Fark puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları*

	Shapiro-Wilk (p)
İngilizce konuşma başarıları	.493

Yapılan test sonucunda verilerin .05'ten büyük olduğu görülmüştür. P değerinin .05'ten büyük olması verilerin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için ayrıca Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45

dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir. Bu grafik Şekil 2.38.’de sunulmuştur.



Şekil 2.38. İngilizce konuşma akademik başarı öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

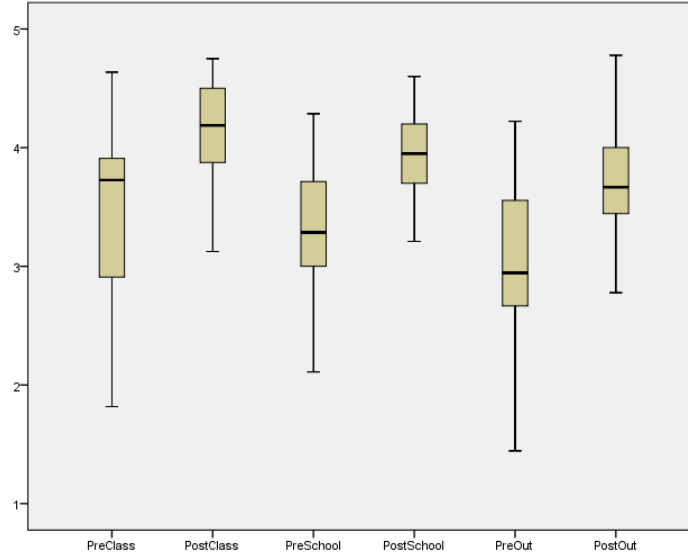
Elde edilen sonuçlar t-testi gerçekleştirmek için veri setinin normallik varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

2.6.1.1.2. Sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi değişkenine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (Sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı öğretmen öğrenci etkileşimi) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğretmen-öğrenci etkileşiminin ele alındığı bu çalışmada sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi ele alındığında 3 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.39.).



Şekil 2.39. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 3 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 6 bağımlı değişken için 22.46 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 1.91 ile 11.93 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değer olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

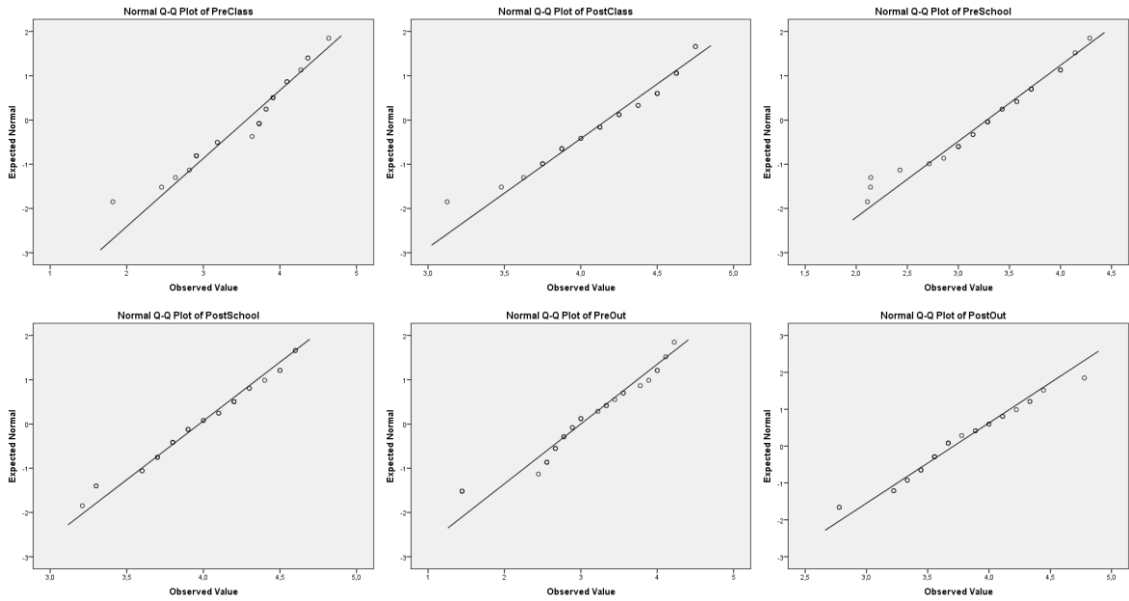
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.76.’da sunulmuştur.

Tablo 2.76. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest verileri çarpıklık ve basıklık değerleri

Öğretmen-öğrenci etkileşimi	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf içi	-.788	-.311	-.563	-.072
Okul ortamı	-.441	-.206	-.183	-.499
Okul Dışı	-.455	.176	.140	.204

Tablo 2.76. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin -.788 ile .140 arasında, basıklık değerinin ise -.499 ile .204 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

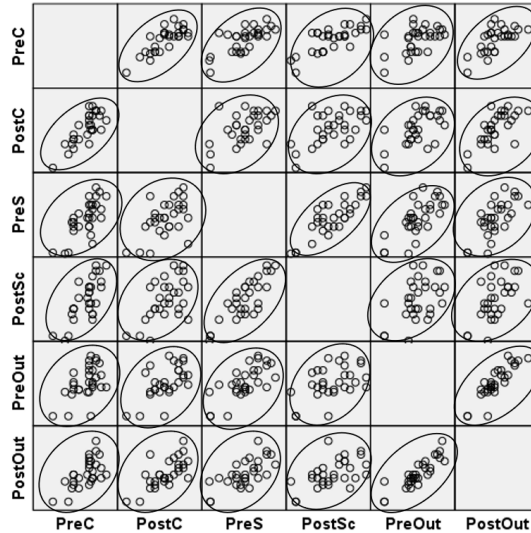
Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.40.'ta sunulmuştur.



Şekil 2.40. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çoklukve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.41.'de sunulmuştur.



Şekil 2.41. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.41.'de de görüldüğü üzere öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest verilerinden elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Bu durum hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin normal dağılım ve doğrusallık koşullarını sağladığı göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun

olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen “Pearson Corelations” sonuçları Tablo 2.77.’de sunulmuştur.

Tablo 2.77. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puanları arasındaki ilişki

		Öntest Sınıf içi	Sontest Sınıf içi	Öntest okul ortamı	Sontest okul ortamı	Öntest Okul dışı ortam	Sontest Okul dışı ortam
Öntest Sınıf içi	Pearson C.	1	.805**	.716**	.748**	.528**	.642**
	Sig.		.000	.000	.000	.003	.000
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Sınıf içi	Pearson C.	.805**	1	.537**	.570**	.590**	.690**
	Sig.	.000		.002	.001	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30
Öntest okul ortamı	Pearson C.	.716**	.537**	1	.841**	.719**	.701**
	Sig.	.000	.002		.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest okul ortamı	Pearson C.	.748**	.570**	.841**	1	.495**	.566**
	Sig.	.000	.001	.000		.005	.001
	N	30	30	30	30	30	30
Öntest Okul dışı ortam	Pearson C.	.528**	.590**	.719**	.495**	1	.876**
	Sig.	.003	.001	.000	.005		.000
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Okul dışı ortam	Pearson C.	.642**	.690**	.701**	.566**	.876**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.001	.000	
	N						

** $p \leq .001$ düzeyinde anlamlıdır.

* $p \leq .005$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.77. incelendiğinde bağımlı değişkenler arasında çoklu ortak doğrusallığın olmadığı görülmektedir. Tüm bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon .90’dan küçüktür. Dolayısıyla veri setinin bu varsayımı karşıladığı görülmektedir.

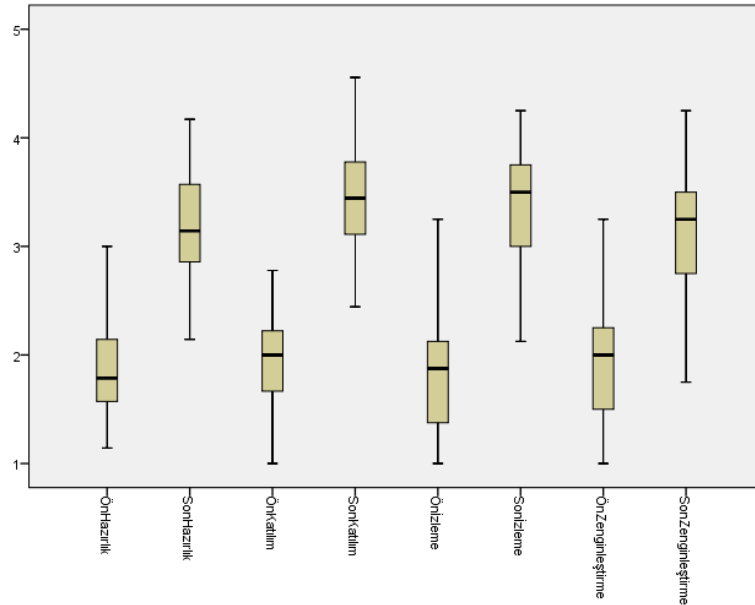
2.6.1.1.3. Öğrenme sorumluluğuna değişkenine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme notları) sürekli

olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının ele alındığı bu çalışmada öğrenme sorumluluğunun alt boyutları olan öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenmeyi zenginleştirme durumları ele alındığında 5 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.42.).



Şekil 2.42. Öğrenme sorumluluğu alt boyutları “Box Plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 4 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 8 bağımlı değişken için 26.13 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 1.18 ile 14.35 arasında değiştiğinden tüm

değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değer olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

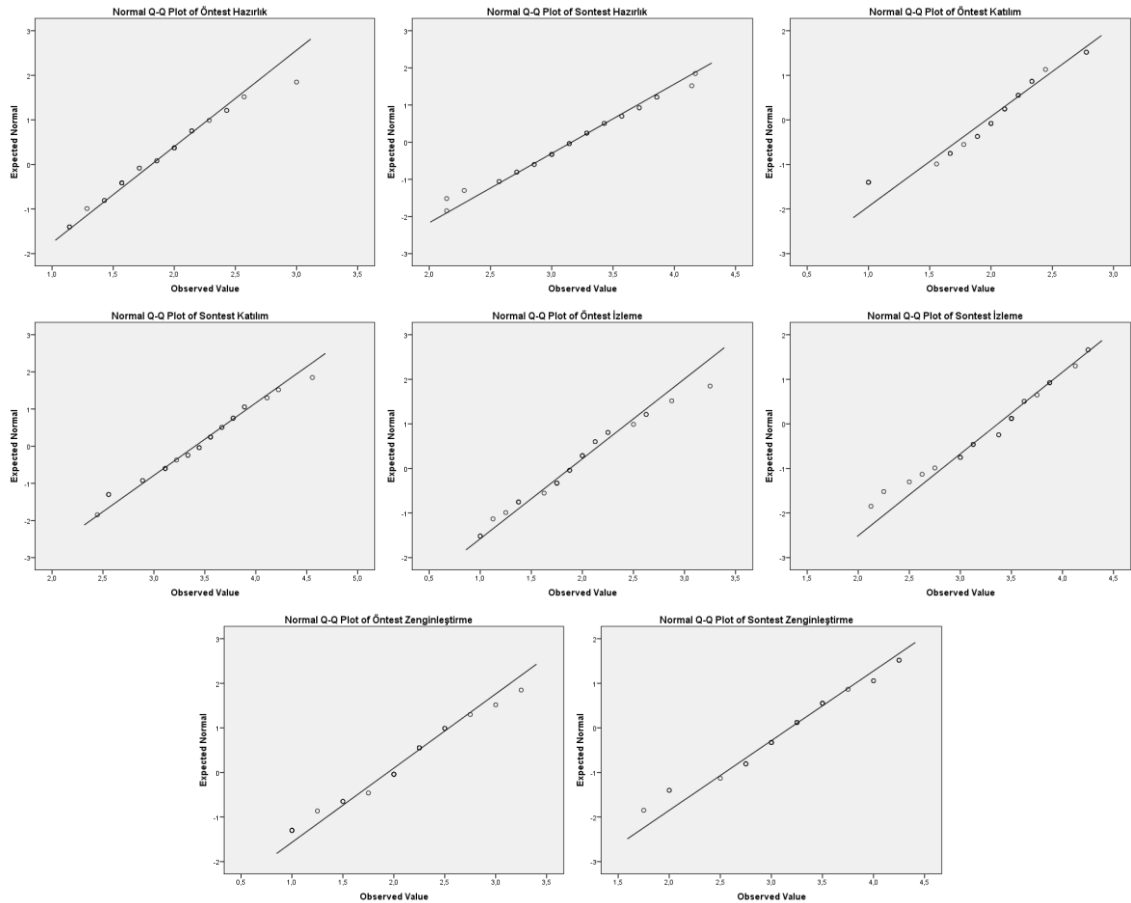
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması grafiksel, betimsel ve istatistiksel yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen öğrenme sorumluluğu öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel, grafiksel ve istatistiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.78.'de sunulmuştur.

Tablo 2.78. *Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest çarpıklık ve basıklık katsayıları*

Öğrenme sorumluluğu	Öntest		Sontest	
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Öğrenmeye hazırlık	.465	.027	-.075	-.369
Öğrenmeye etkin katılım gösterme	-.538	.139	-.062	-.133
Öğrenme sonuçlarını izleme	.351	.087	-.534	-.048
Öğrenmeyi zenginleştirme	-.025	-.330	-.264	.066

Tablo 2.78. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin -.538 ile -.465 arasında, basıklık değerinin ise -.369 ile .139 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönetime göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

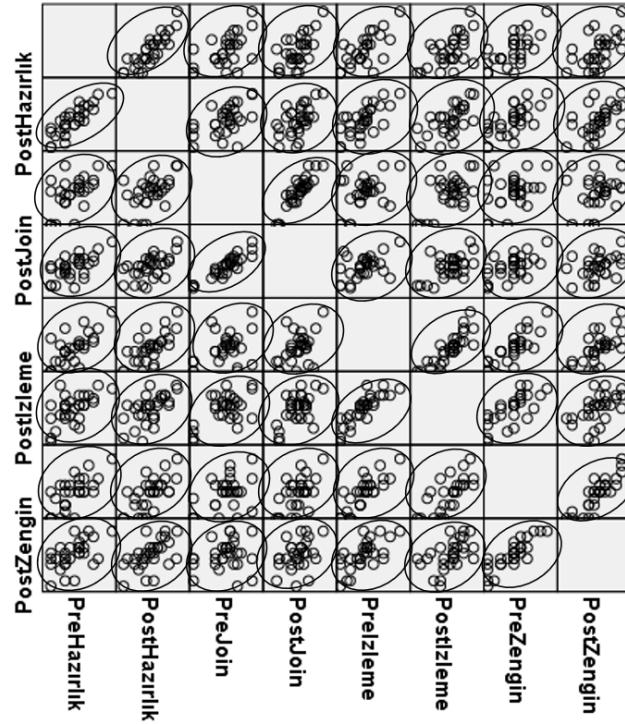
Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.43.'te sunulmuştur.



Şekil 2.43. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.44.'te sunulmuştur.



Şekil 2.44. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.44.'te de görüldüğü üzere öğrenme sorumluluğu alt boyutlarından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Bu durum hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin normal dağılım ve doğrusallık koşullarını sağladığı göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen "Pearson Correlations" sonuçları Tablo 2.79.'de sunulmuştur.

Tablo 2.79. *Öğrenme sorumluluğu alt boyutları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki*

		Öntest Hazırlık	Sontest Hazırlık	Öntest Katılım	Sontest Katılım	Öntest İzleme	Sontest İzleme	Öntest Zeng.	Sontest Zeng.
Öntest Hazırlık	Pearson C.	1	.859**	.571**	.639**	.700**	.584**	.704**	.539**
	Sig.		.000	.001	.000	.000	.001	.000	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Hazırlık	Pearson C.	.859**	1	.531**	.561**	.694**	.601**	.673**	.549**
	Sig.	.000		.003	.001	.000	.000	.000	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Katılım	Pearson C.	.571**	.531**	1	.896**	.399*	.548**	.469**	.179
	Sig.	.001	.003		.000	.029	.002	.009	.343
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Katılım	Pearson C.	.639**	.561**	.896**	1	.473**	.566**	.583**	.368*
	Sig.	.000	.001	.000		.008	.001	.001	.045
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest İzleme	Pearson C.	.700**	.694**	.399*	.473**	1	.849**	.828**	.669**
	Sig.	.000	.000	.029	.008		.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest İzleme	Pearson C.	.584**	.601**	.548**	.566**	.849**	1	.709**	.511**
	Sig.	.001	.000	.002	.001	.000		.000	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Zeng.	Pearson C.	.704**	.673**	.469**	.583**	.828**	.709**	1	.853**
	Sig.	.000	.000	.009	.001	.000	.000		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Zeng.	Pearson C.	.539**	.549**	.179	.368*	.669**	.511**	.853**	1
	Sig.	.002	.002	.343	.045	.000	.004	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

** p≤ .001 düzeyinde anlamlıdır.

* p≤ .005 düzeyinde anlamlıdır.

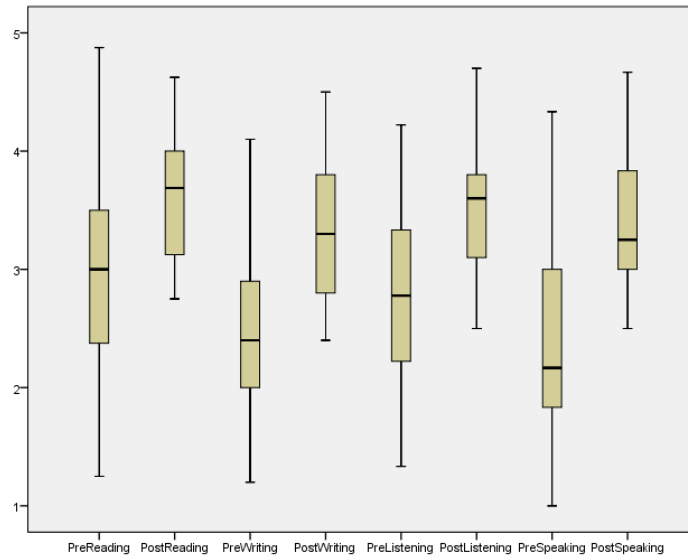
Tablo 2.79. incelendiğinde bağımlı değişkenler arasında çoklu ortak doğrusallığın olmadığı görülmektedir. Tüm bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon .90'dan küçüktür. Dolayısıyla veri setinin bu varsayımı karşıladığı görülmektedir.

2.6.1.1.4. İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme notları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının ele alındığı bu çalışmada İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançları ele alındığında 4 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.45.).



Şekil 2.45. İngilizce özyeterlik inançları öntest-sontest sonuçları “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 4 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 8 bağımlı değişken için 26.13 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 2.34 ile 14.22 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değerinin olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

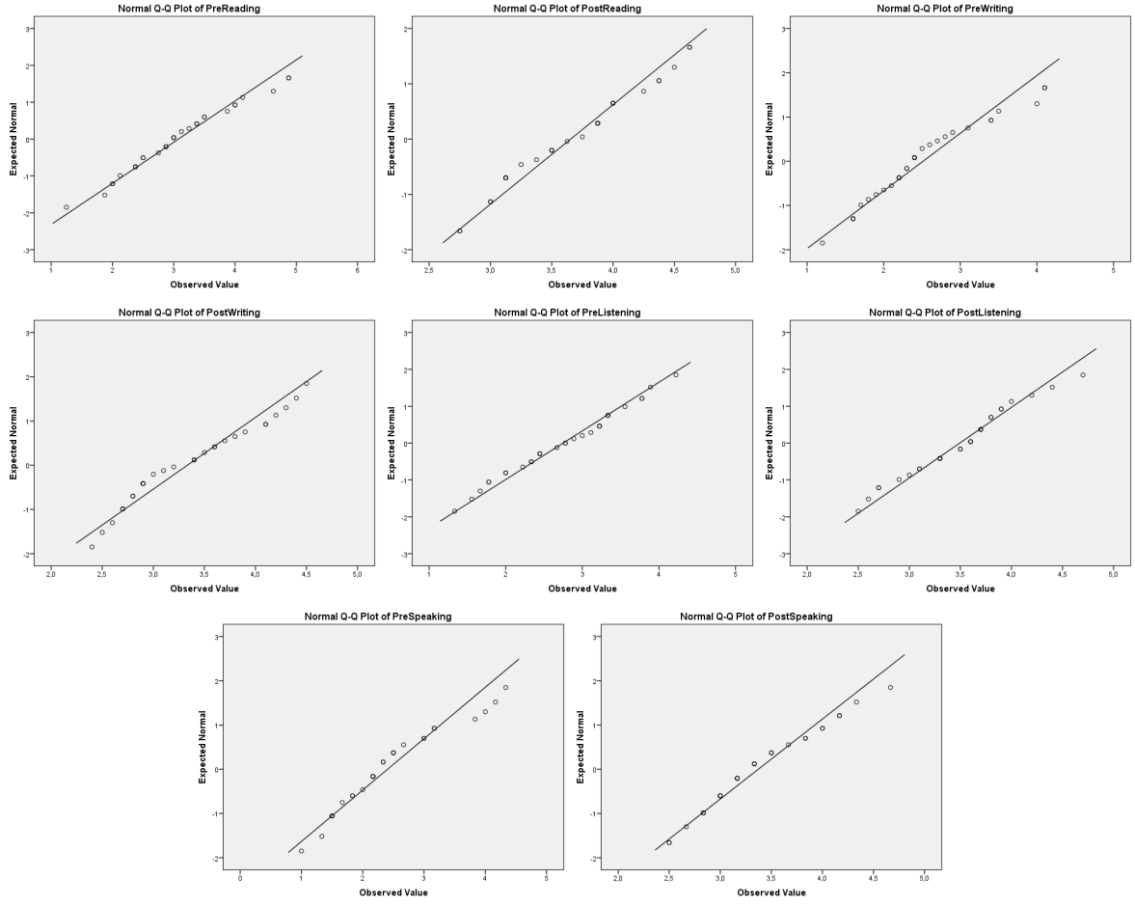
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.80.'de sunulmuştur.

Tablo 2.80. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest çarpıklık ve basıklık değerleri

İngilizce özyeterlik inancı	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
İngilizce okuma özyeterlik inancı	.321	-.205	.122	-1.007
İngilizce yazma özyeterlik inancı	.648	-.154	.379	-1.053
İngilizce konuşma özyeterlik inancı	.754	.021	.521	-.341
İngilizce dinleme özyeterlik inancı	-.038	-.823	.014	-.002

Tablo 2.80. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin -.038 ile .648 arasında, basıklık değerinin ise -1.053 ile .021 arasında olduğu görölmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yöneme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görölmektedir.

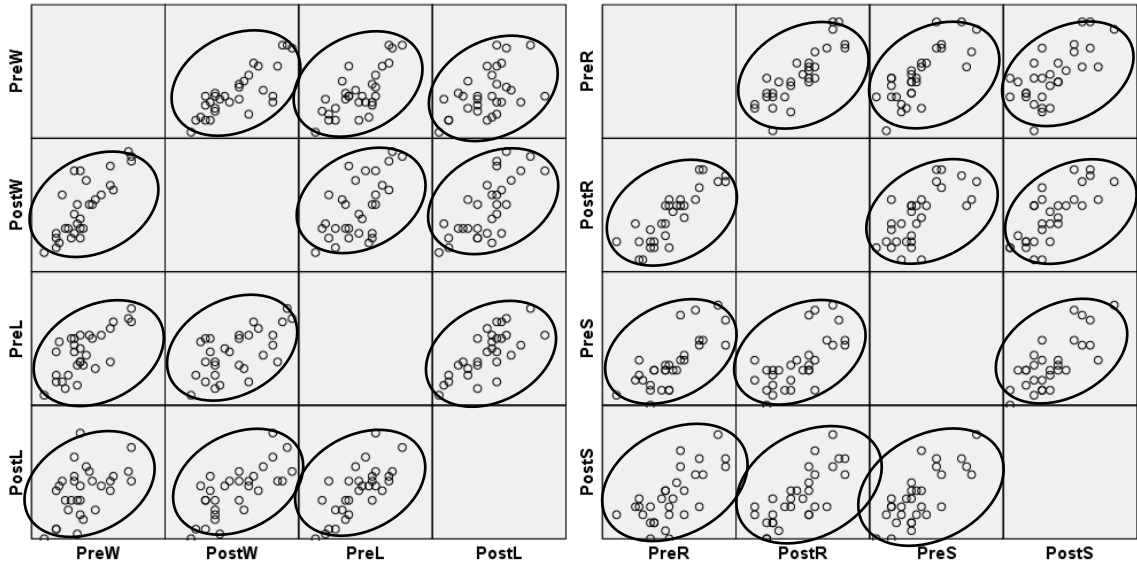
Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.46.'da sunulmuştur.



Şekil 2.46. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.47.'de sunulmuştur.



Şekil 2.47. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.47.'den de görüldüğü üzere İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançlarından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Bu durum hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin normal dağılım ve doğrusallık koşullarını sağladığı göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen "Pearson Correlations" sonuçları Tablo 2.81.'de sunulmuştur.

Tablo 2.81. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest puanları arasındaki ilişki

		Öntest Okuma	Sontest Okuma	Öntest Yazma	Sontest Yazma	Öntest Dinleme	Sontest Dinleme	Öntest Konuşma	Sontest Konuşma
Öntest Okuma	Pearson	1	.856**	.805**	.736**	.695**	.614**	.768**	.688**
	Sig.		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Okuma	Pearson	.856**	1	.635**	.738**	.480**	.634**	.676**	.763**
	Sig.	.000		.000	.000	.007	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Yazma	Pearson	.805**	.635**	1	.810**	.730**	.487**	.742**	.665**
	Sig.	.000	.000		.000	.000	.006	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Yazma	Pearson	.736**	.738**	.810**	1	.607**	.728**	.578**	.788**
	Sig.	.000	.000	.000		.000	.000	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Dinleme	Pearson	.695**	.480**	.730**	.607**	1	.735**	.780**	.580**
	Sig.	.000	.007	.000	.000		.000	.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Dinleme	Pearson	.614**	.634**	.487**	.728**	.735**	1	.560**	.706**
	Sig.	.000	.000	.006	.000	.000		.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Konuşma	Pearson	.768**	.676**	.742**	.578**	.780**	.560**	1	.752**
	Sig.	.000	.000	.000	.001	.000	.001		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Konuşma	Pearson	.688**	.763**	.665**	.788**	.580**	.706**	.752**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

** p≤ .001 düzeyinde anlamlıdır.

* p≤ .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.81. incelendiğinde bağımlı değişkenler arasında çoklu ortak doğrusallığın olmadığı görülmektedir. Tüm bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon .90'dan küçüktür. Dolayısıyla veri setinin bu varsayımı karşıladığı görülmektedir.

2.6.1.1.5. Başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

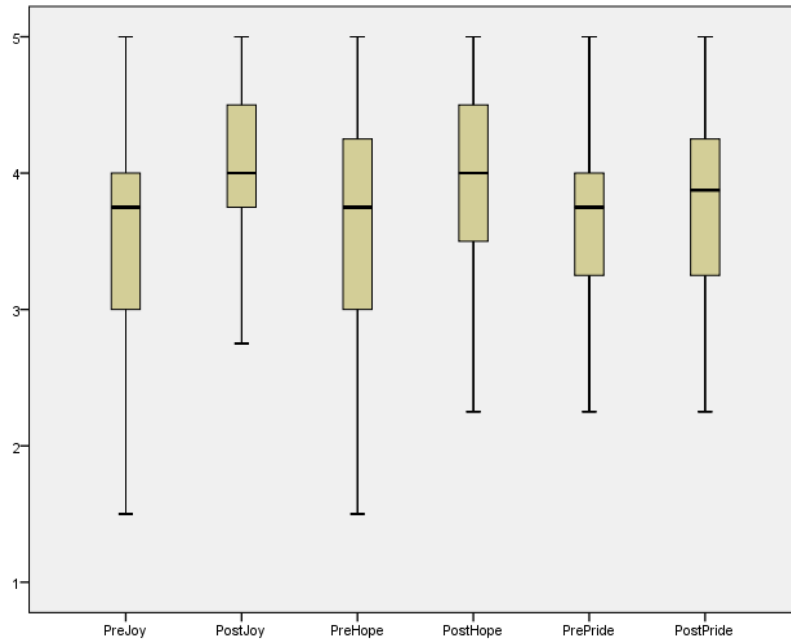
Derse ilişkin duygular

Derse ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duygularına ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (derse ilişkin keyif, umut ve gurur duyguları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin ders ilişkili duygularının ele alındığı bu çalışmada ders ilişkili keyif, gurur ve umut olmak üzere 3 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.48.).



Şekil 2.48. Ders ilişkili duyguların (keyif, umut, gurur) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 3 tanedir. Ancak her bir bağımlı

değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 6 bağımlı değişken için 22.46 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 1.09 ile 15.30 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenli bozan herhangi bir uç değerinin olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

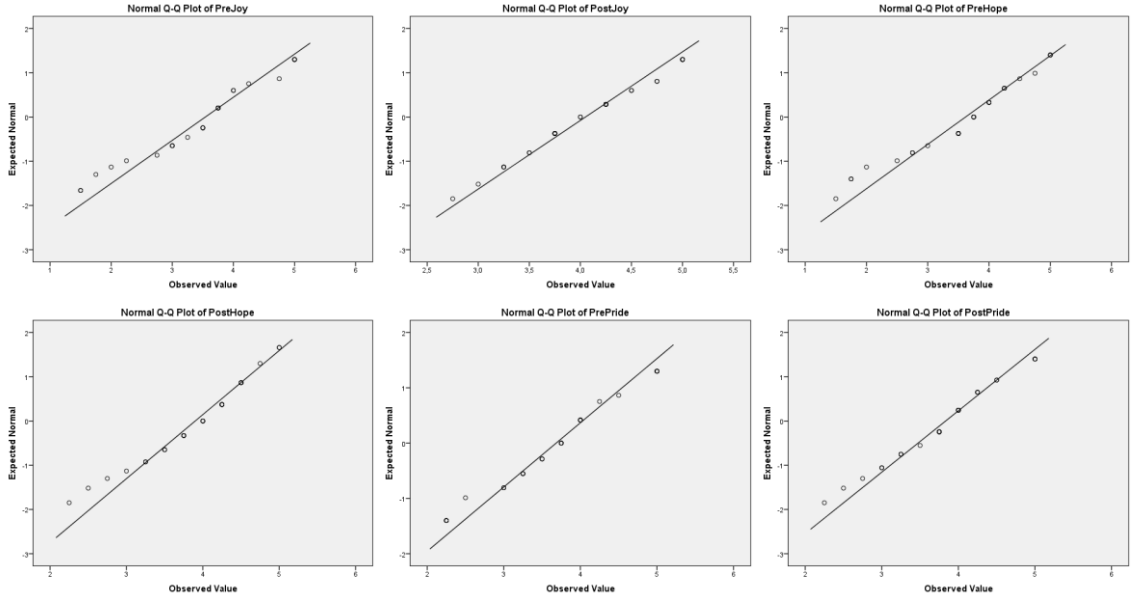
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.82.'de sunulmuştur.

Tablo 2.82. Ders ilişkili keyif, umut ve gurur başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri

Ders ilişkili duygular	Öntest		Sontest	
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Keyif	-.401	-.300	-.030	-.835
Umut	-.595	-.271	-.636	.072
Gurur	-.116	-.632	-.219	-.176

Tablo 2.83. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin -.636 ile -.030 arasında, basıklık değerinin ise -.835 ile .072 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

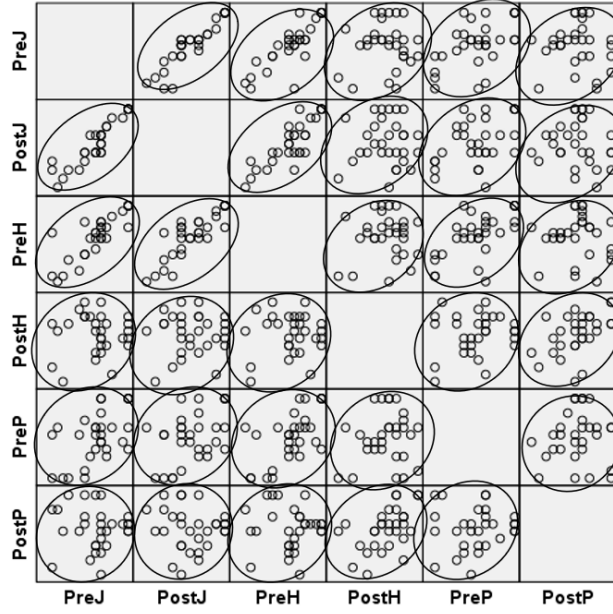
Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.49.'da sunulmuştur.



Şekil 2.49. Ders ilişkili keyif, gurur ve umut duygusu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğrencilerin ders ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.50.'de sunulmuştur.



Şekil 2.50. Ders ilişkili başarı duyguları (keyif, gurur, umut) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.50.’de de görüldüğü üzere umut ve gurur duygularından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Ancak keyif duygusu elde edilen puanların dağılımının tam olarak elips şeklinde saçılmadığı, saçılmanın biraz daha doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum umut ve gurur ders duyguları için hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin ders keyif duygusu dışında normal dağılım ve doğrusallık koşullarını sağladığı göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA’nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen “Pearson Correlations” sonuçları Tablo 2.83.’te sunulmuştur.

Tablo 2.83. *Ders ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki*

		Öntest Keyif	Sontest Keyif	Öntest Umut	Sontest Umut	Öntest Gurur	Sontest Gurur
Öntest Keyif	Pearson C.	1	,919**	,834**	,055	,521**	-,052
	Sig.		,000	,000	,774	,003	,787
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Keyif	Pearson C.	,919**	1	,846**	,021	,426*	-,102
	Sig.	,000		,000	,911	,019	,591
	N	30	30	30	30	30	30
Öntest Umut	Pearson C.	,834**	,846**	1	,071	,607**	-,029
	Sig.	,000	,000		,710	,000	,879
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Umut	Pearson C.	,055	,021	,071	1	,148	,498**
	Sig.	,774	,911	,710		,435	,005
	N	30	30	30	30	30	30
Öntest Gurur	Pearson C.	,521**	,426*	,607**	,148	1	,082
	Sig.	,003	,019	,000	,435		,666
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Gurur	Pearson C.	-,052	-,102	-,029	,498**	,082	1
	Sig.	,787	,591	,879	,005	,666	
	N	30	30	30	30	30	30

** p≤ .001 düzeyinde anlamlıdır.

* p≤ .005 düzeyinde anlamlıdır.

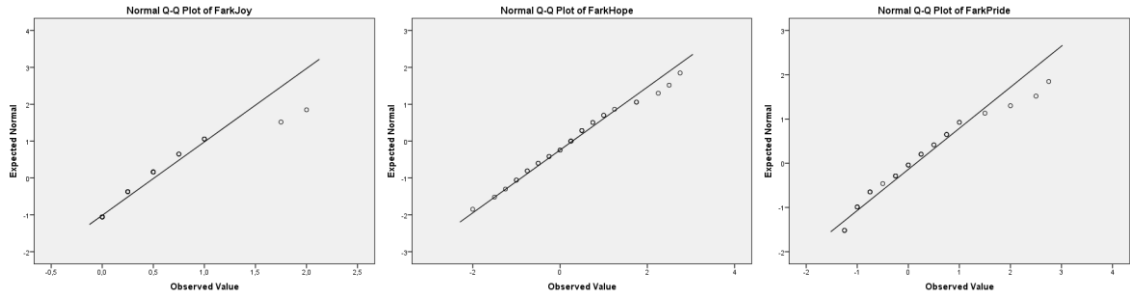
Tablo 2.83. incelendiğinde ders ilişkili keyif bağımlı değişkenleri arasında çoklu ortak doğrusallığın olduğu görülmektedir (.919). Bu bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon .90'dan büyüktür. Ayrıca ders ilişkili gurur duygusu için de elde edilen korelasyon negatiftir. Böyle bir durumda ilgili değişkenlerin çıkartılması ve MANOVA analizine bu şekilde devam edilmesi gerekmektedir (Verma, 2016). Ancak geriye sadece ders ilişkili umut duygusu kaldığı için ders keyif, umut ve gurur duyguları için MANOVA yerine TYÖ modelinin kullanımının ders duyguları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmasına karar verilmiştir. t-testi yapılmadan önce uç değerler Box-Plot ile incelenmiş herhangi bir uç değer tespit edilmemiştir. Sonrasında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.84.'te sunulmuştur.

Tablo 2.84. Ders ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

Ders ilişkili duygular	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Keyif	.995	.845
Umut	-.293	-.228
Gurur	.767	.197

Veri setinin çarpıklık değerleri $-.293$ ve $.995$ arasında ve basıklık değerleri ise $-.228$ ve $.845$ arasındadır. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Şekil 2.51).



Şekil 2.51. Ders ilişkili keyif, umut ve gurur öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

Elde edilen veriler veri setinin t-testi yapmak için normallik varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

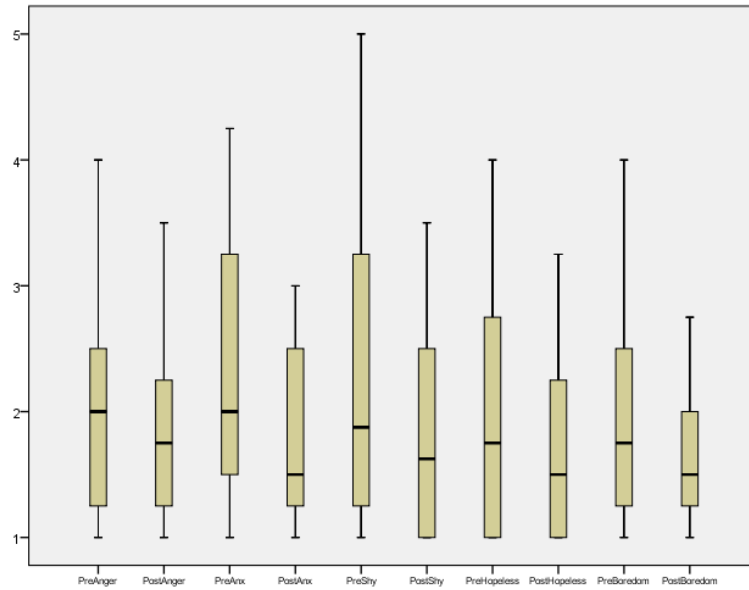
Derse ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (derse ilişkin öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma duyguları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin

performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin ders ilişkili olumsuz duygularının ele alındığı bu çalışmada ders ilişkili duygular olarak öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma ele alındığında 5 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.52.).



Şekil 2.52. Ders duyguları (öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 5 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 10 bağımlı değişken için 29.59 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 2.35 ile 19.19 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları

etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değer olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

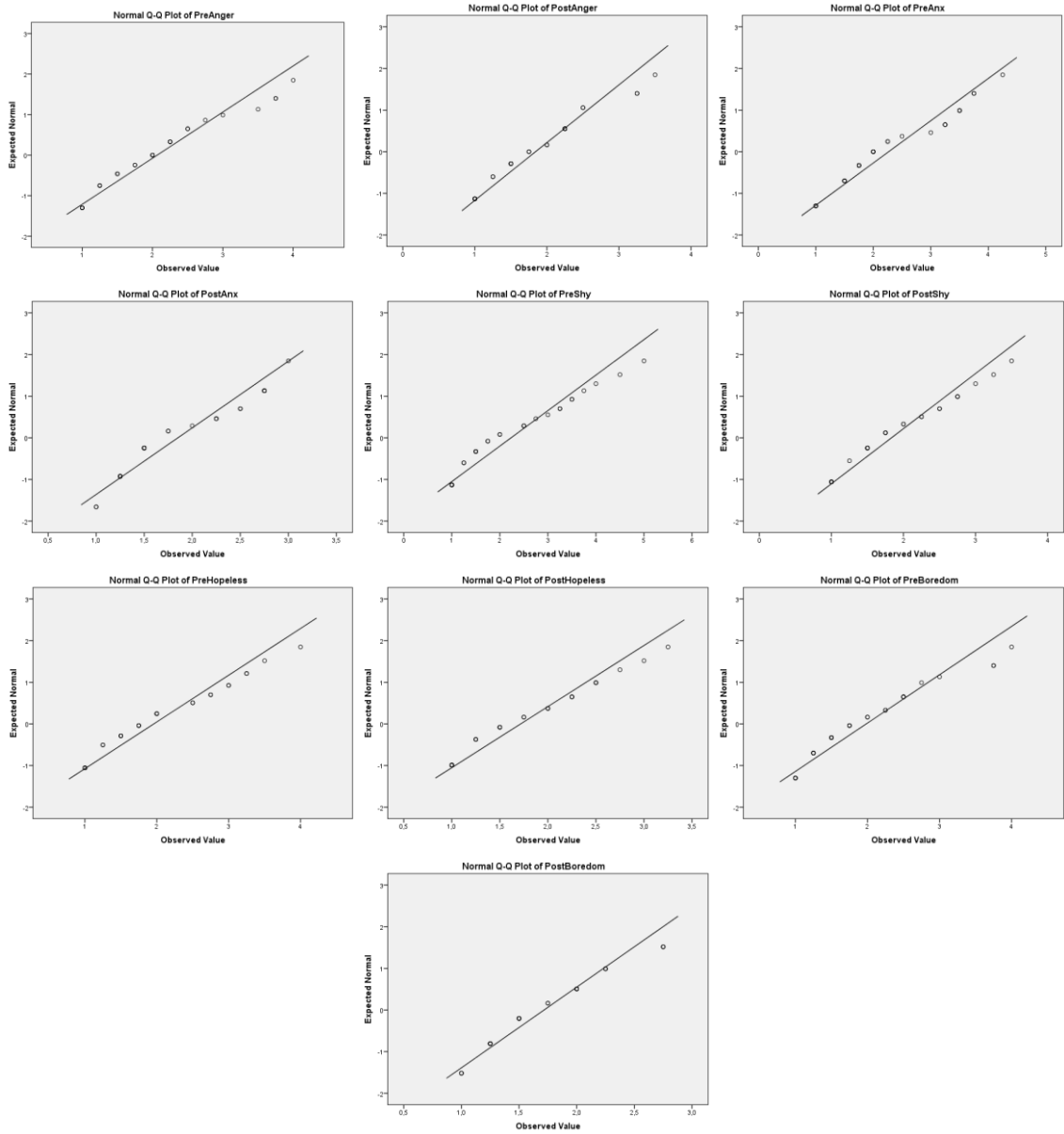
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.85.'te sunulmuştur.

Tablo 2.85. *Ders ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri*

Ders ilişkili duygular	Öntest		Sontest	
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Öfke	.698	-.237	.633	-.219
Kaygı	.411	-1.092	.460	-1.277
Utanma	.728	-.485	.606	-.701
Umutsuzluk	.627	-.690	.599	-.722
Sıkılma	.848	.050	.570	-.466

Tablo 2.85. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin .411 ile .848 arasında, basıklık değerinin ise -1.277 ile .050 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yöntemle göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.53.'te sunulmuştur.

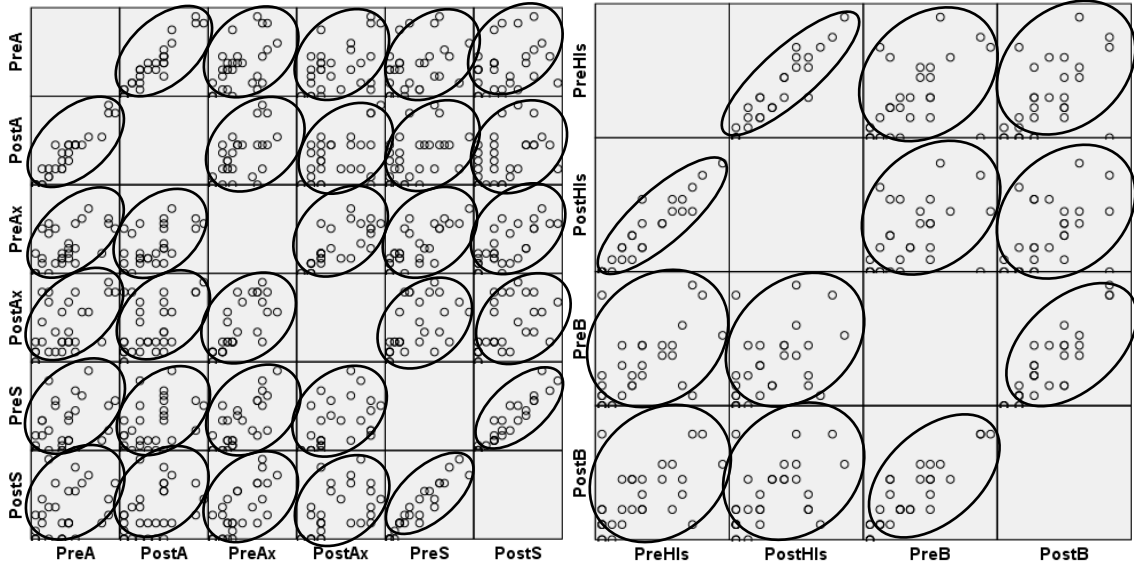


Şekil 2.53. Ders ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki

dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğrencilerin ders umutsuzluk, kaygı, öfke, utanma ve sıkılma duyguları öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.54.'te sunulmuştur.



Şekil 2.54. Ders ilişkili başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma, öfke) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.54.'te de görüldüğü üzere kaygı, utanma ve sıkılma duygularından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Ancak umutsuzluk ve öfke duygularından elde edilen puanların dağılımının tam olarak elips şeklinde saçılmadığı, saçılmanın biraz daha doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum kaygı, utanma ve sıkılma ders duyguları için hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin ders umutsuzluk ve öfke duygusu dışında normal dağılım ve doğrusallık koşullarını sağladığı göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki

etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için geręekleřtirilen “Pearson Corelations” sonuçları Tablo 2.86.’da sunulmuştur.

Tablo 2.86. Ders ilişkili öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki

		Öntest Öfke	Sontest Öfke	Öntest Kaygı	Sontest Kaygı	Öntest Utanma	Sontest Utanma	Öntest Umutsuzluk	Sontest Umutsuzluk	Öntest Sıkılma	Sontest Sıkılma
Öntest Öfke	Pearson C.	1	.950**	.584**	.498**	.380*	.349	.712**	.602**	.651**	.633**
	Sig.		.000	.001	.005	.038	.059	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Öfke	Pearson C.	.950**	1	.620**	.515**	.453*	.429*	.681**	.564**	.590**	.600**
	Sig.	.000		.000	.004	.012	.018	.000	.001	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Kaygı	Pearson C.	.584**	.620**	1	.757**	.760**	.743**	.681**	.621**	.402*	.468**
	Sig.	.001	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.028	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Kaygı	Pearson C.	.498**	.515**	.757**	1	.517**	.525**	.476**	.443*	.344	.312
	Sig.	.005	.004	.000		.003	.003	.008	.014	.063	.094
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Utanma	Pearson C.	.380*	.453*	.760**	.517**	1	.951**	.499**	.409*	.256	.316
	Sig.	.038	.012	.000	.003		.000	.005	.025	.172	.089
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Utanma	Pearson C.	.349	.429*	.743**	.525**	.951**	1	.524**	.433*	.257	.306
	Sig.	.059	.018	.000	.003	.000		.003	.017	.170	.100
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Umutsuzluk	Pearson C.	.712**	.681**	.681**	.476**	.499**	.524**	1	.949**	.564**	.564**
	Sig.	.000	.000	.000	.008	.005	.003		.000	.001	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Umutsuzluk	Pearson C.	.602**	.564**	.621**	.443*	.409*	.433*	.949**	1	.477**	.499**
	Sig.	.000	.001	.000	.014	.025	.017	.000		.008	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Sıkılma	Pearson C.	.651**	.590**	.402*	.344	.256	.257	.564**	.477**	1	.887**
	Sig.	.000	.001	.028	.063	.172	.170	.001	.008		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Sıkılma	Pearson C.	.633**	.600**	.468**	.312	.316	.306	.564**	.499**	.887**	1
	Sig.	.000	.000	.009	.094	.089	.100	.001	.005	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

** $p \leq .001$ düzeyinde anlamlıdır.

* $p \leq .005$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.86. incelendiğinde öfke ve umutsuzluk bağımlı değişkenlerinin öntest-sontest puanları arasında çoklu ortak doğrusallığın olduğu görülmektedir. Kaygı, utanma ve sıkılma duyguları için ise çoklu ortak doğrusallığın olmadığı görülmektedir. Kaygı, utanma ve sıkılma duyguları öntest-sontest puanları arasındaki korelasyon .90'dan küçüktür. Öfke ve umutsuzluk duyguları için ise .90'dan büyüktür. Dolayısıyla veri setinin bu varsayımı karşılamadığı görülmektedir. Böyle bir durumda ilgili değişkenin çıkartılması ve MANOVA analizine bu şekilde devam edilmesi gerekmektedir (Verma, 2016). Dolayısıyla ders içi kaygı, utanma ve sıkılma bağımlı değişkenleri için MANOVA varsayımlarının karşılandığı görülürken, öfke ve umutsuzluk duyguları için sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu iki başarı duygusu için bağımlı gruplar için t-testi yapılması kararı alınmış ve bu değişkenler için normallik varsayımları incelenmiştir.

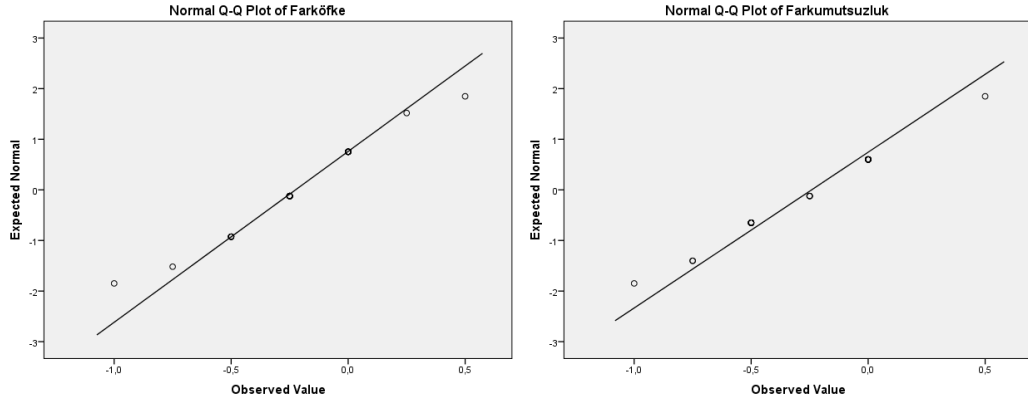
t-testi yapılmadan önce uç değerler Box-Plot ile incelenmiş herhangi bir uç değer tespit edilmemiştir. Sonrasında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.87.'de sunulmuştur.

Tablo 2.87. Ders ilişkili umutsuzluk ve öfke duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Ders öfke	-.205	1.191
Ders umutsuzluk	-.268	-.082

Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yöntemle göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Şekil 2.55.).



Şekil 2.55. Ders öfke ve umutsuzluk duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

Elde edilen veriler öfke ve umutsuzluk başarı duyguları için veri setinin t-testi varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

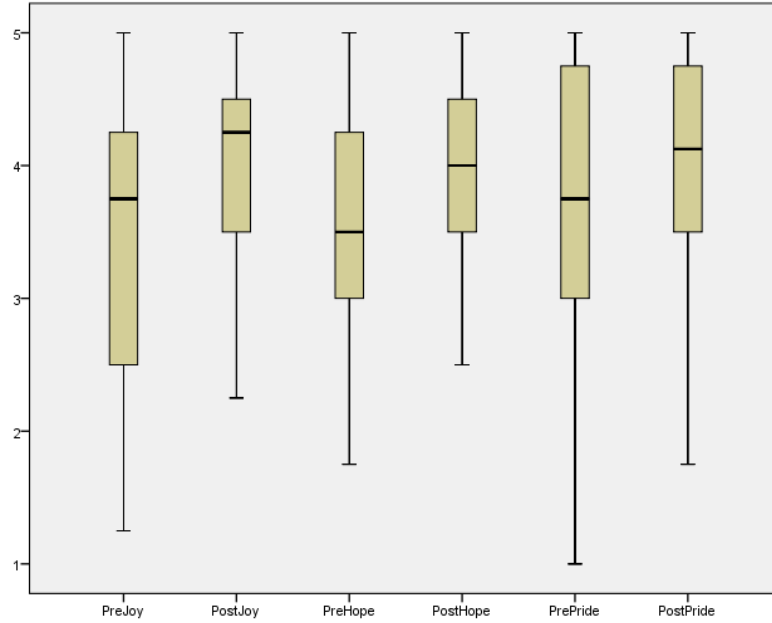
Öğrenmeye ilişkin duygular

Öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur duyguları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin öğrenme ilişkili olumlu duygularının ele alındığı bu çalışmada öğrenme ilişkili keyif, gurur ve umut duyguları ele alındığında 3 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.56.).



Şekil 2.56. Öğrenme duyguları (keyif, umut, gurur) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 3 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 6 bağımlı değişken için 22.46 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 1.28 ile 12.72 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değer olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve

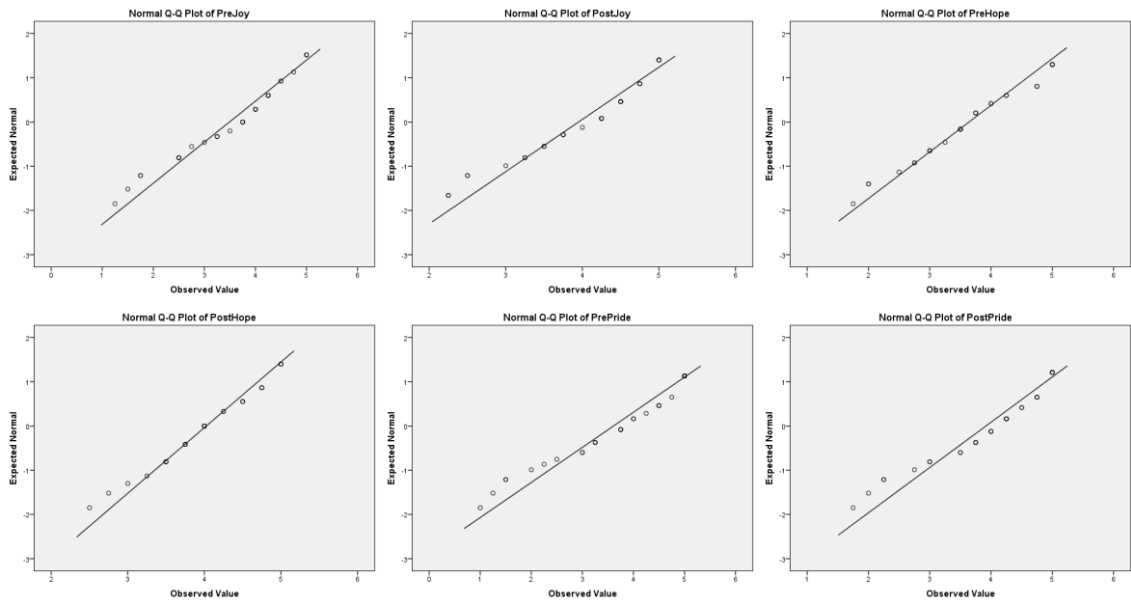
basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.88.'de sunulmuştur.

Tablo 2.88. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri

Öğrenme duyguları	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Keyif	-.521	-.656	-.648	-.571
Umut	-.156	-.654	-.317	-.366
Gurur	-.652	-.671	-.787	-.341

Tablo 2.88. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin $-.787$ ile $-.156$ arasında, basıklık değerinin ise $-.671$ ile $.341$ arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

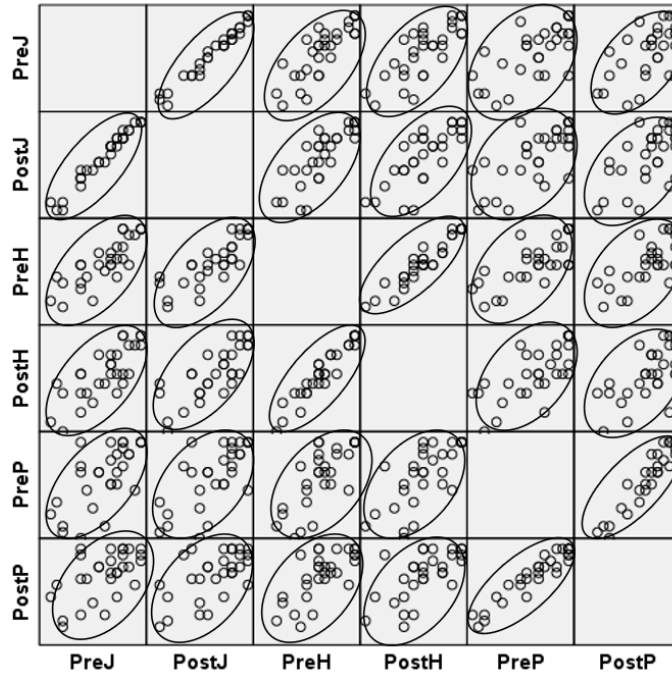
Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.57.'de sunulmuştur.



Şekil 2.57. Öğrenme ilişkili keyif, gurur ve umut duygusu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğrencilerin öğrenme keyif, umut ve gurur duyguları öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.58.'de sunulmuştur.



Şekil 2.58. Öğrenme ilişkili başarı duyguları (keyif, gurur, umut) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.58.'de de görüldüğü üzere keyif, umut ve gurur duygularından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline

yakın uzaklaşmadıkları görülmektedir. Bu durum keyif, umut ve gurur öğrenmeye ilişkin duygular için hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlanmadığını göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen “Pearson Corelations” sonuçları Tablo 2.89.'da sunulmuştur.

Tablo 2.89. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki

		Öntest Keyif	Sontest Keyif	Öntest Umut	Sontest Umut	Öntest Gurur	Sontest Gurur
Öntest Keyif	Pearson C.	1	.984**	.828**	.778**	.675**	.579**
	Sig.		.000	.000	.000	.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Keyif	Pearson C.	.984**	1	.817**	.780**	.682**	.597**
	Sig.	.000		.000	.000	.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30
Öntest Umut	Pearson C.	.828**	.817**	1	.952**	.751**	.704**
	Sig.	.000	.000		.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Umut	Pearson C.	.778**	.780**	.952**	1	.694**	.642**
	Sig.	.000	.000	.000		.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30
Öntest Gurur	Pearson C.	.675**	.682**	.751**	.694**	1	.949**
	Sig.	.000	.000	.000	.000		.000
	N	30	30	30	30	30	30
Sontest Gurur	Pearson C.	.579**	.597**	.704**	.642**	.949**	1
	Sig.	.001	.001	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30

** $p \leq .001$ düzeyinde anlamlıdır.

* $p \leq .005$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.89. incelendiğinde öntest-sontest keyif, umut ve gurur öntest-sontest umut ve öntest-sontest gurur bağımlı değişkenleri arasında çoklu ortak doğrusallığın olduğu görülmektedir. Bu bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon .90'dan büyüktür. Böyle bir

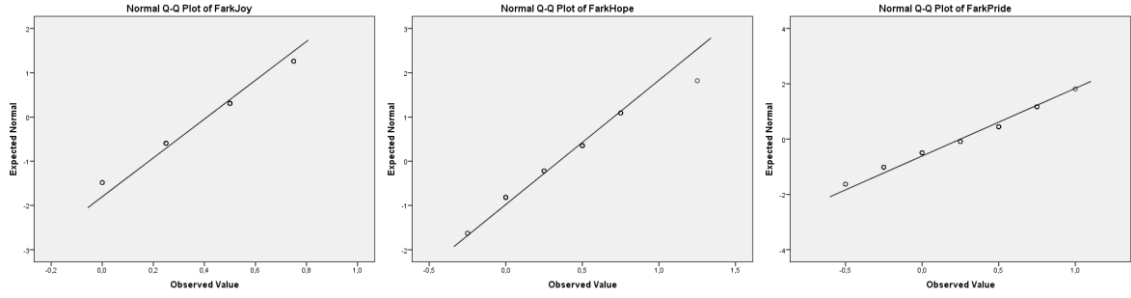
durumda ilgili değişkenlerin çıkartılması ve MANOVA analizine bu şekilde devam edilmesi gerekmektedir (Verma, 2016). Ancak üç bağımlı değişken için de keyif umut ve gurur duyguları için doğrusallığın olması sebebi ile, MANOVA yerine TYÖ modelinin kullanımının öğrenme ilişkili olumlu duygular üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmasına karar verilmiştir. t-testi yapılmadan önce uç değerler Box-Plot ile incelenmiş keyif duygusu için 26 ve 29. maddeler uç değer tespit edilmiş ve veri setinden çıkartılmıştır. Sonrasında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.90.'da sunulmuştur.

Tablo 2.90. *Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları*

	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Öğrenme keyif	-.142	-.647
Öğrenme umut	.316	-.028
Öğrenme gurur	-.220	-.866

Veri setinin çarpıklık değerleri -.220 ve .316 arasında ve basıklık değerleri ise -.866 ve .028 arasındadır. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Şekil 2.59.).



Şekil 2.59. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

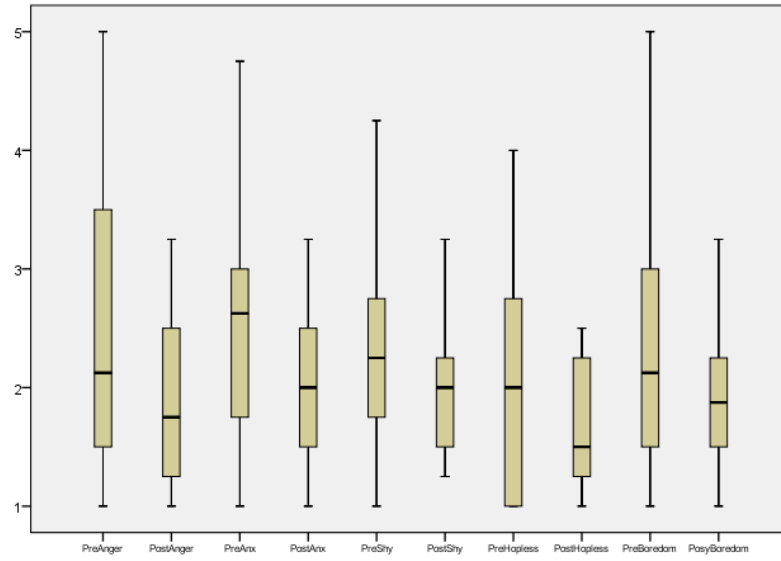
Elde edilen normallik analizi sonuçları veri setinin bağımlı gruplar t-testi varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

Öğrenmeye ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (öğrenmeye ilişkin öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma duyguları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumsuz duygularının ele alındığı bu çalışmada öğrenme ilişkili duygular olarak öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma durumları ele alındığında 5 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.60.).



Şekil 2.60. Öğrenme duyguları (öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 5 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 10 bağımlı değişken için 29.59 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 3.18 ile 16.83 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değerinin olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

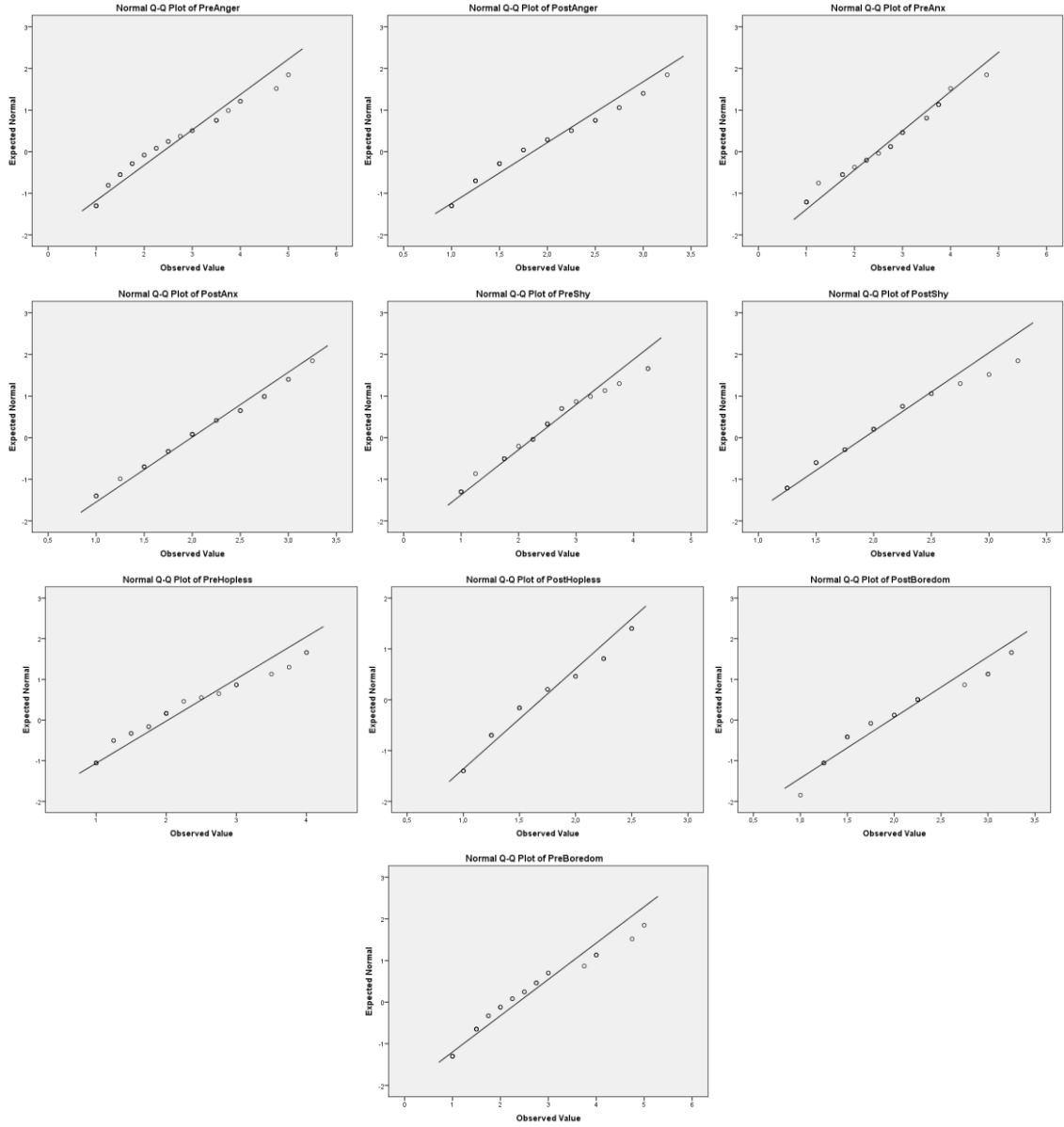
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.91.’de sunulmuştur.

Tablo 2.91. Öğrenme ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri

Öğrenme duyguları	Öntest		Sontest	
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Öfke	.628	-.595	.468	-.928
Kaygı	.090	-.840	.131	-.784
Utanma	.488	-.169	.656	.192
Umutsuzluk	.709	-.542	.287	-1.238
Sıkılma	.751	.256	.583	-.775

Tablo 2.91. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin .090 ile .751 arasında, basıklık değerinin ise -1.238 ile .256 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönetime göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.61.'de sunulmuştur.

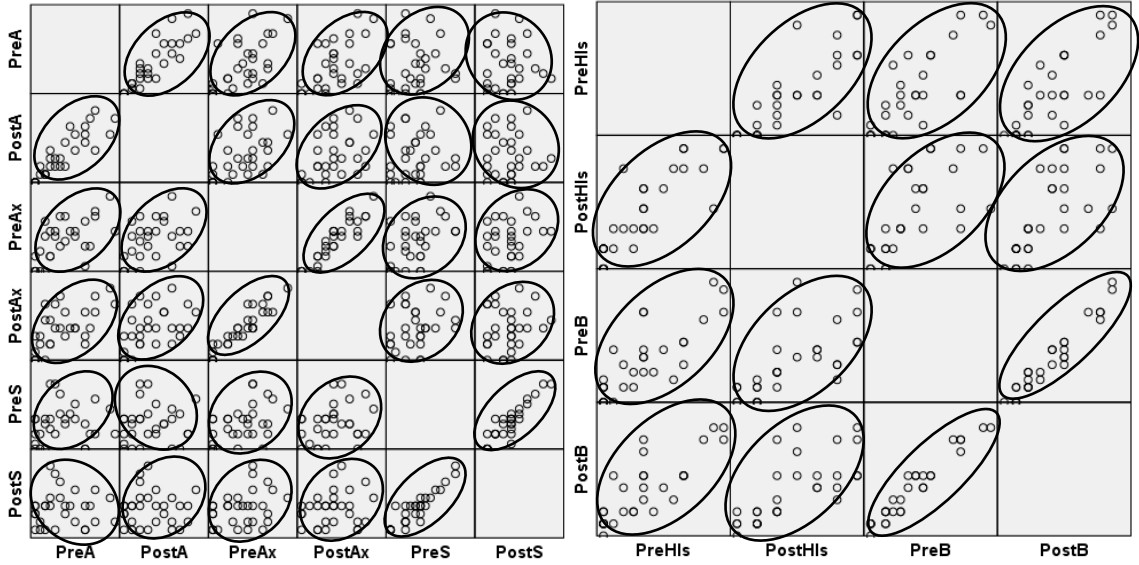


Şekil 2.61. Öğrenme ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma ve sıkılma başarı duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki

dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017). Öğrencilerin öğrenme ilişkili umutsuzluk, kaygı, öfke, utanma ve sıkılma duyguları öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.62.'de sunulmuştur.



Şekil 2.62. Öğrenme ilişkili başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma, öfke) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.62.'de de görüldüğü üzere öfke, utanma ve umutsuzluk duygularından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Ancak sıkılma ve kaygı duygularından elde edilen puanların dağılımının tam olarak elips şeklinde saçılmadığı, saçılmanın biraz daha doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk duygular için hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin öğrenme ilişkili sıkılma ve kaygı duygusu dışında normal dağılım ve doğrusallık koşullarını sağladığı göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki

etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için geręekleřtirilen “Pearson Corelations” sonuçları Tablo 2.92.’de sunulmuştur.

Tablo 2.92. Öğrenme ilişkili öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki

		Öntest Öfke	Sontest Öfke	Öntest Kaygı	Sontest Kaygı	Öntest Utanma	Sontest Utanma	Öntest Umutsuzluk	Sontest Umutsuzluk	Öntest Sıkılma	Sontest Sıkılma
Öntest Öfke	Pearson C.	1	.882**	.636**	.618**	.097	.011	.573**	.461*	.727**	.644**
	Sig.		.000	.000	.000	.609	.952	.001	.010	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Öfke	Pearson C.	.882**	1	.513**	.459*	.079	.000	.480**	.421*	.632**	.527**
	Sig.	.000		.004	.011	.677	1.000	.007	.020	.000	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Kaygı	Pearson C.	.636**	.513**	1	.928**	.466**	.332	.712**	.565**	.766**	.754**
	Sig.	.000	.004		.000	.009	.073	.000	.001	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Kaygı	Pearson C.	.618**	.459*	.928**	1	.288	.169	.572**	.455*	.632**	.601**
	Sig.	.000	.011	.000		.122	.373	.001	.011	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Utanma	Pearson C.	.097	.079	.466**	.288	1	.891**	.621**	.486**	.296	.302
	Sig.	.609	.677	.009	.122		.000	.000	.006	.112	.105
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Utanma	Pearson C.	.011	.000	.332	.169	.891**	1	.590**	.478**	.223	.251
	Sig.	.952	1.000	.073	.373	.000		.001	.008	.236	.182
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Umutsuzluk	Pearson C.	.573**	.480**	.712**	.572**	.621**	.590**	1	.837**	.803**	.817**
	Sig.	.001	.007	.000	.001	.000	.001		.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Umutsuzluk	Pearson C.	.461*	.421*	.565**	.455*	.486**	.478**	.837**	1	.654**	.703**
	Sig.	.010	.020	.001	.011	.006	.008	.000		.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Sıkılma	Pearson C.	.727**	.632**	.766**	.632**	.296	.223	.803**	.654**	1	.970**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.112	.236	.000	.000		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Sıkılma	Pearson C.	.644**	.527**	.754**	.601**	.302	.251	.817**	.703**	.970**	1
	Sig.	.000	.003	.000	.000	.105	.182	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

** p≤ .001 düzeyinde anlamlıdır.

* p≤ .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.92. incelendiğinde sıkılma ve kaygı bağımlı değişkenlerinin öntest-sontest puanları arasında çoklu ortak doğrusallığın olduğu görülmektedir. Öfke, utanma ve umutsuzluk duyguları için ise çoklu ortak doğrusallığın olmadığı görülmektedir. Öfke, utanma ve umutsuzluk duyguları öntest-sontest puanları arasındaki korelasyon .90'dan küçüktür. Sıkılma ve kaygı duyguları için ise .90'dan büyüktür. Dolayısıyla veri setinin bu varsayımı karşılamadığı görülmektedir. Böyle bir durumda ilgili değişkenin çıkartılması ve MANOVA analizine bu şekilde devam edilmesi gerekmektedir (Verma, 2016). Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapmak için öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk bağımlı değişkenleri açısından tüm varsayımların sağlandığı, ancak sıkılma ve kaygı başarı duyguları için bu varsayımların karşılanmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk başarı duyguları için tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapılmasına, sıkılma ve kaygı başarı duyguları için ise bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmasına karar verilmiştir.

Öğrenme ilişkili sıkılma ve kaygı başarı duyguları için t-testi yapabilme varsayımları karşılama durumları incelenmiştir. t-testi yapılmadan önce uç değerler Box-Plot ile incelenmiş herhangi bir uç değer tespit edilmemiştir. Sonrasında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.93.'te sunulmuştur.

Tablo 2.93. Öğrenme ilişkili sıkılma ve kaygı duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

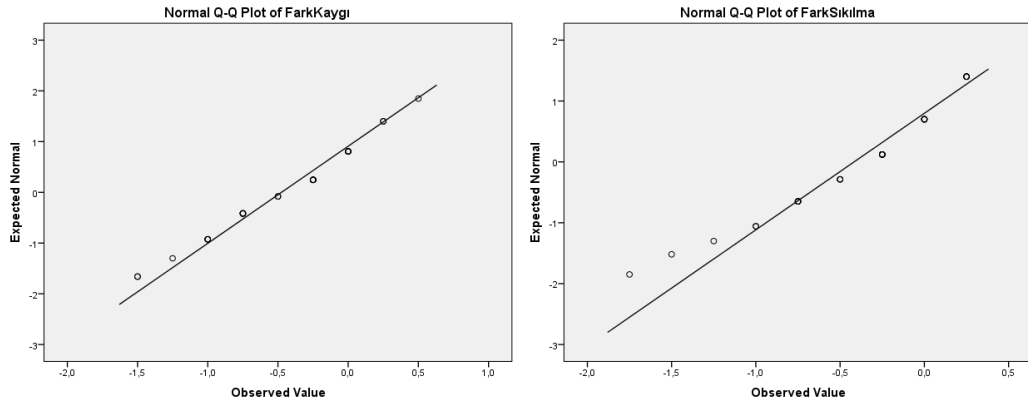
Öğrenme ilişkili duygular	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Sıkılma	-.817	.243
Kaygı	-.239	-.673

Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Yapılan test sonucunda verilerin .05'ten büyük olmadığı görülmüştür. P değerinin .05'ten büyük olması verilerin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017). Bu veriler ışığında her ne kadar veri setinin normal dağılım koşullarını sağlamadığı görülse

de diğer normallik göstergeleri veri setinin normal dağılım özelliğini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Şekil 2.63.).



Şekil 2.63. Öğrenme ilişkili kaygı ve sıkılma duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

Elde edilen normallik analizi sonuçları veri setinin bağımlı gruplar t-testi yapılması için ilgili varsayımların karşılandığını göstermektedir.

Sınav ilişkili başarı duyguları

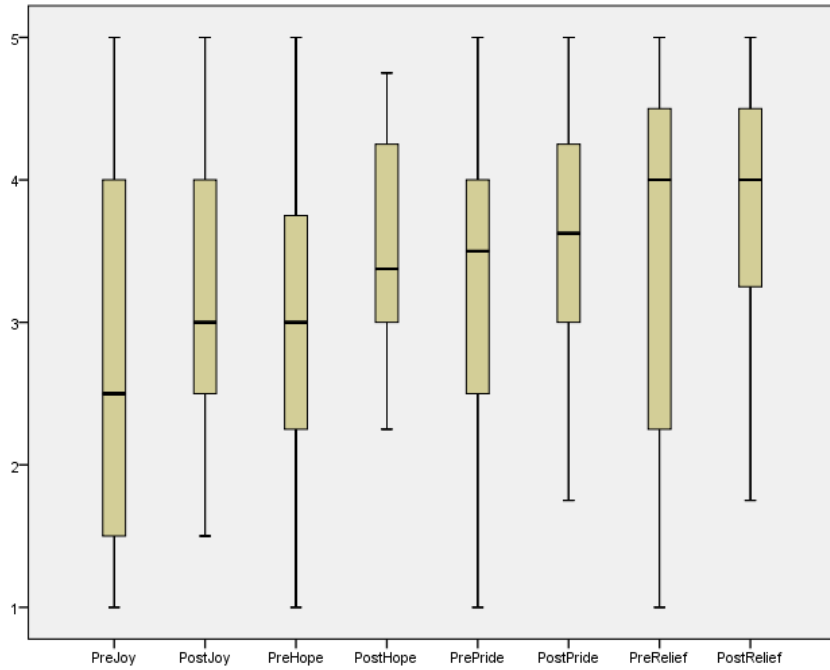
Sınavlara ilişkin keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (sınavlara ilişkin keyif, umut ve gurur duyguları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken

sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin sınav ilişkili olumlu duygularının ele alındığı bu çalışmada sınav ilişkili keyif, umut, gurur ve rahatlama duyguları ele alındığında 4 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.64.).



Şekil 2.64. Sınav ilişkili olumlu duygular (keyif, umut, gurur, rahatlama) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 4 tanedir. Ancak her bir bağımlı değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 8 bağımlı değişken için 26.13 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 2.88 ile 14.35 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenliği bozan herhangi bir uç değer olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

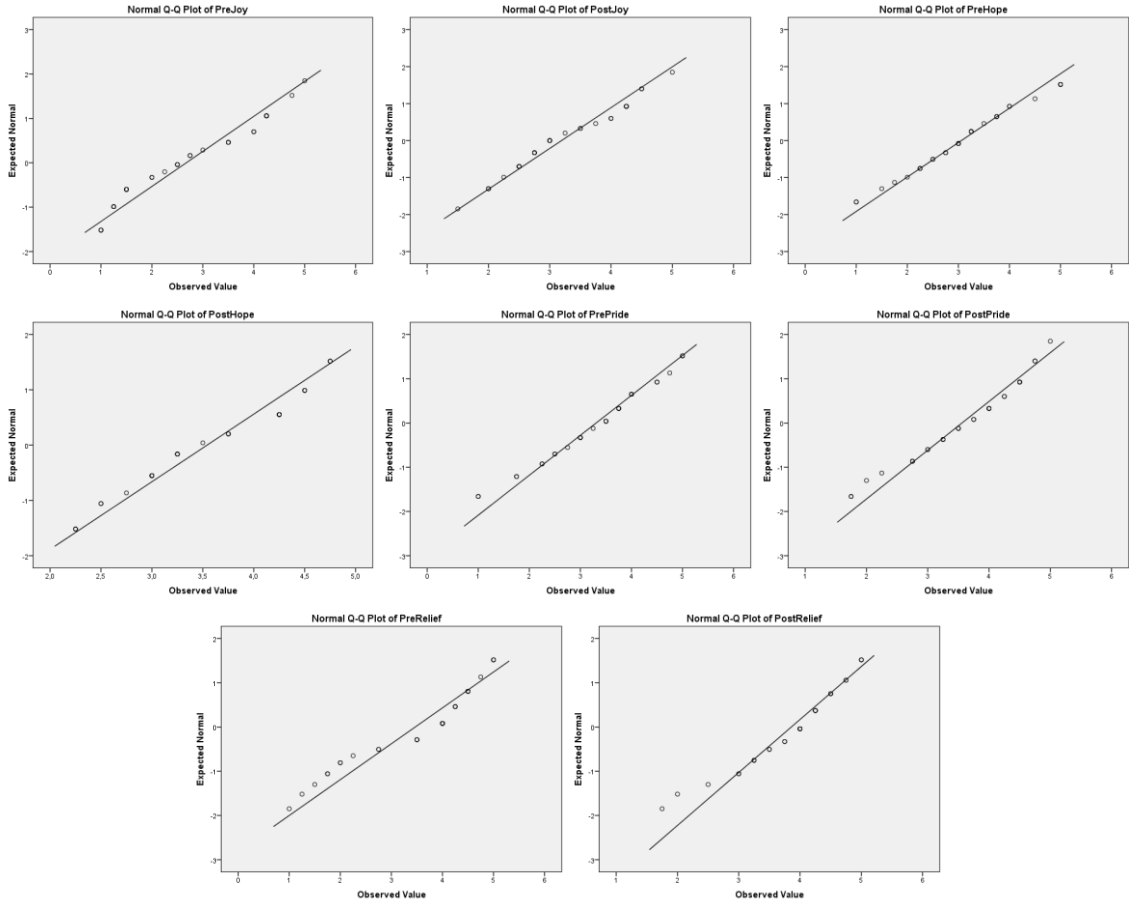
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.94.'te sunulmuştur.

Tablo 2.94. *Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri*

Sınav duyguları	Öntest		Sontest	
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Keyif	.246	-1.293	.197	-.911
Umut	.033	-.255	-.026	-1.273
Gurur	-.370	-.356	-.453	-.585
Rahatlama	-.646	-.935	-.847	.471

Tablo 2.94. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin -.847 ile .246 arasında, basıklık değerinin ise -1.293 ile .471 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yöneme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.65.'te sunulmuştur.

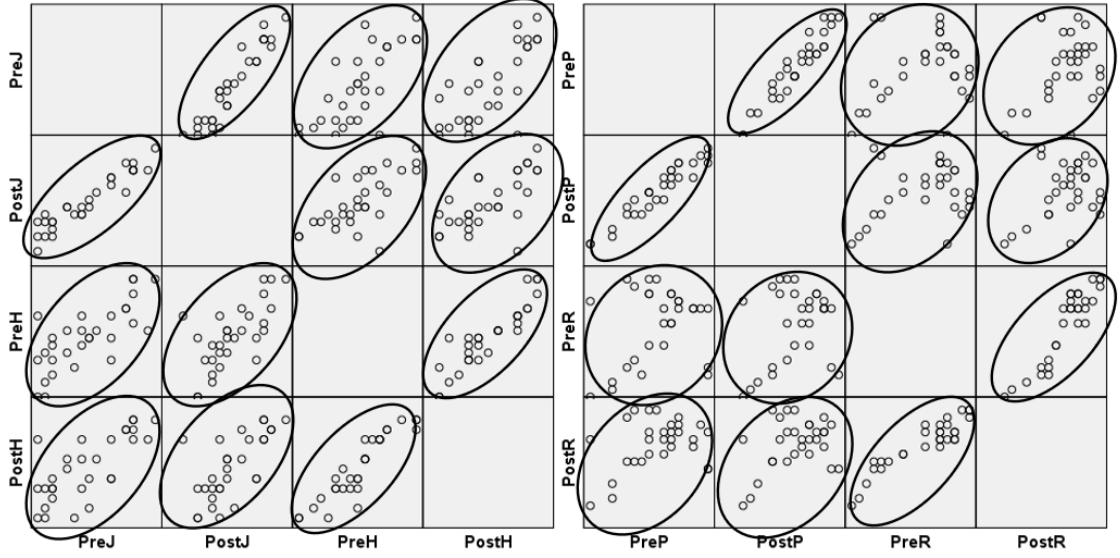


Şekil 2.65. *Sınav ilişkili keyif, gurur, rahatlama ve umut duygusu öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler*

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017).

Öğrencilerin sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur duyguları öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.66.’da sunulmuştur.



Şekil 2.66. Sınav ilişkili başarı duyguları (keyif, gurur, rahatlama, umut) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.66.’da da görüldüğü üzere keyif, umut, rahatlama ve gurur duygularından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaşmadıkları görülmektedir. Bu durum keyif, umut ve gurur sınav duyguları için hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlanmadığını göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA’nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen “Pearson Correlations” sonuçları Tablo 2.95.’te sunulmuştur.

Tablo 2.95. *Sınav ilişkili keyif, umut, gurur ve rahatlama duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki*

		Öntest Keyif	Sontest Keyif	Öntest Umut	Sontest Umut	Öntest Gurur	Sontest Gurur	Öntest Rahatlama	Sontest Rahatlama
Öntest Keyif	Pearson C.	1	.948**	.748**	.740**	.435*	.377*	-.091	-.014
	Sig.		.000	.000	.000	.016	.040	.631	.939
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Keyif	Pearson C.	.948**	1	.690**	.678**	.441*	.371*	-.081	.023
	Sig.	.000		.000	.000	.015	.043	.671	.904
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Umut	Pearson C.	.748**	.690**	1	.915**	.801**	.738**	.200	.262
	Sig.	.000	.000		.000	.000	.000	.289	.162
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Umut	Pearson C.	.740**	.678**	.915**	1	.659**	.636**	.198	.208
	Sig.	.000	.000	.000		.000	.000	.294	.270
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Gurur	Pearson C.	.435*	.441*	.801**	.659**	1	.956**	.257	.345
	Sig.	.016	.015	.000	.000		.000	.170	.062
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Gurur	Pearson C.	.377*	.371*	.738**	.636**	.956**	1	.291	.373*
	Sig.	.040	.043	.000	.000	.000		.119	.042
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Rahatl.	Pearson C.	-.091	-.081	.200	.198	.257	.291	1	.923**
	Sig.	.631	.671	.289	.294	.170	.119		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Rahatl.	Pearson C.	-.014	.023	.262	.208	.345	.373*	.923**	1
	Sig.	.939	.904	.162	.270	.062	.042	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

** p≤ .001 düzeyinde anlamlıdır.

* p≤ .005 düzeyinde anlamlıdır.

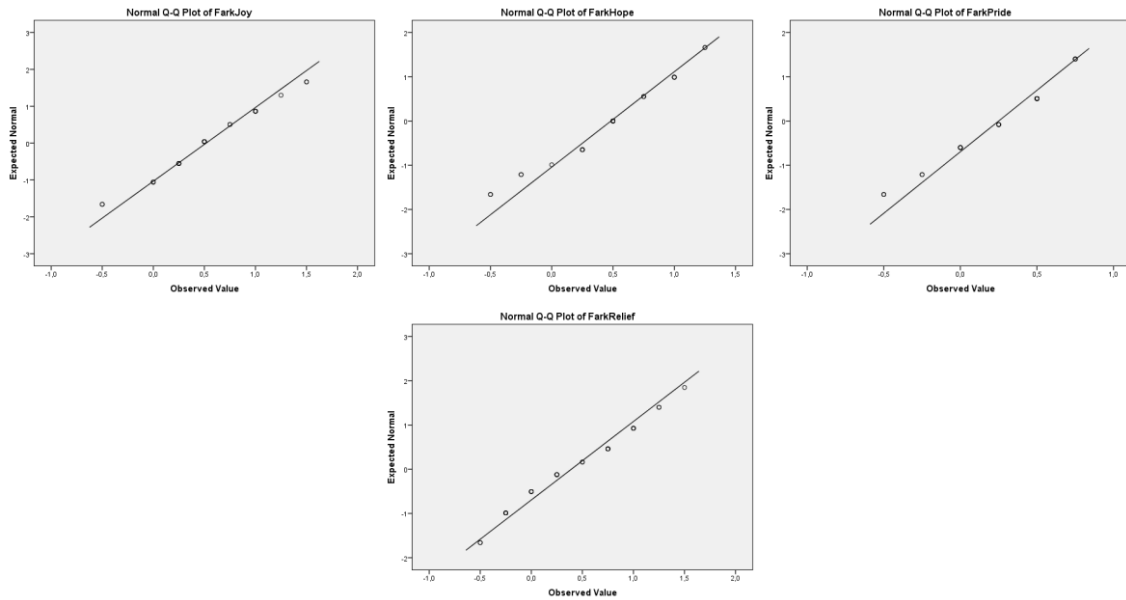
Tablo 2.95. incelendiğinde öntest-sontest keyif, umut, gurur ve rahatlama öntest-sontest umut ve öntest-sontest gurur bağımlı değişkenleri arasında çoklu ortak doğrusallığın olduğu görülmektedir. Bu bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon .90'dan büyüktür. Böyle bir durumda ilgili değişkenlerin çıkartılması ve MANOVA analizine bu şekilde devam edilmesi gerekmektedir (Verma, 2016). Ancak dört bağımlı değişken için de keyif, umut rahatlama ve gurur duyguları için doğrusallığın olması sebebi ile, MANOVA yerine TYÖ modelinin kullanımının sınav ilişkili olumlu duygular üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmasına karar verilmiştir. t-testi yapılmadan önce uç değerler Box-Plot ile incelenmiş herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır. Sonrasında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.96.'da sunulmuştur.

Tablo 2.96. Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

Sınav ilişkili duygular	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Keyif	.041	-.014
Umut	-.451	-.059
Gurur	-.447	-.602
Rahatlama	.158	-1.053

Veri setinin çarpıklık değerleri -.451 ve .158 arasında ve basıklık değerleri ise -1.053 ve .014 arasındadır. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Şekil 2.67.).



Şekil 2.67. Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

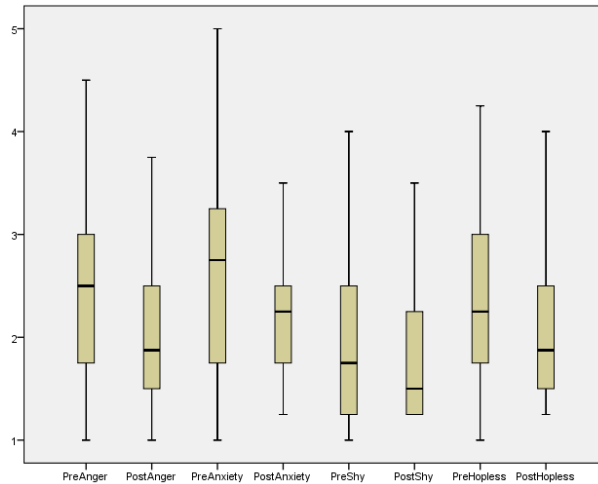
Elde edilen normallik analizleri sonuçları veri setinin bağımlı gruplar t-testi yapmak için gerekli varsayımları karşıladığını göstermektedir.

Sınavlara ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma başarı duyguları değişkenlerine ilişkin veri setinin MANOVA varsayımlarını karşılama durumu

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin ilk varsayımı veri türü ile ilişkilidir. Çalışmada bağımsız değişken (zaman) kategorik olduğundan ve bağımlı değişkenler (sınavlara ilişkin öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma, utanma duyguları) sürekli olduğundan veri türüyle ilgili varsayım doğrudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin performansı birbirinden bağımsız olarak test edildiğinden, bağımsızlık varsayımları da geçerlidir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı yeterli örneklem büyüklüğünün olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün bağımlı değişken sayısından daha fazla olması gerekmektedir (Laerd Statistics, 2022). Öğrencilerin sınav ilişkili olumsuz duygularının ele alındığı bu çalışmada sınav duyguları olarak öfke, kaygı, umutsuzluk, utanma durumları ele alındığında 4 bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Çalışmaya toplam 30 öğrenci katıldığından yeterli örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapabilmenin bir diğer varsayımı veri setinde uç değer bulunmamasıdır. Bu kapsamda uç değerler öncelikle “Box plot” ile incelenmiş ve herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır (Şekil 2.68.).



Şekil 2.68. Sınav ilişkili olumsuz duygular (öfke, kaygı, umutsuzluk, utanma) öntest-sontest verileri “Box plot” grafikleri

Çok değişkenli normalliğin kontrolü için uç değerler ayrıca mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada bağımlı değişken sayısı 4 tanedir. Ancak her bir bağımlı

değişken için öntest ve sontest olarak iki kez veri elde edilmesi sebebi ile mahalanobis uzaklığı kritik değer için 8 bağımlı değişken için 26.13 kritik değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen değerlerin 1.22 ile 18.68 arasında değiştiğinden tüm değişken değerlerin sınır değerinin altında olduğu için .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç çok değişkenli bozan herhangi bir uç değer olmadığını, dolayısıyla çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

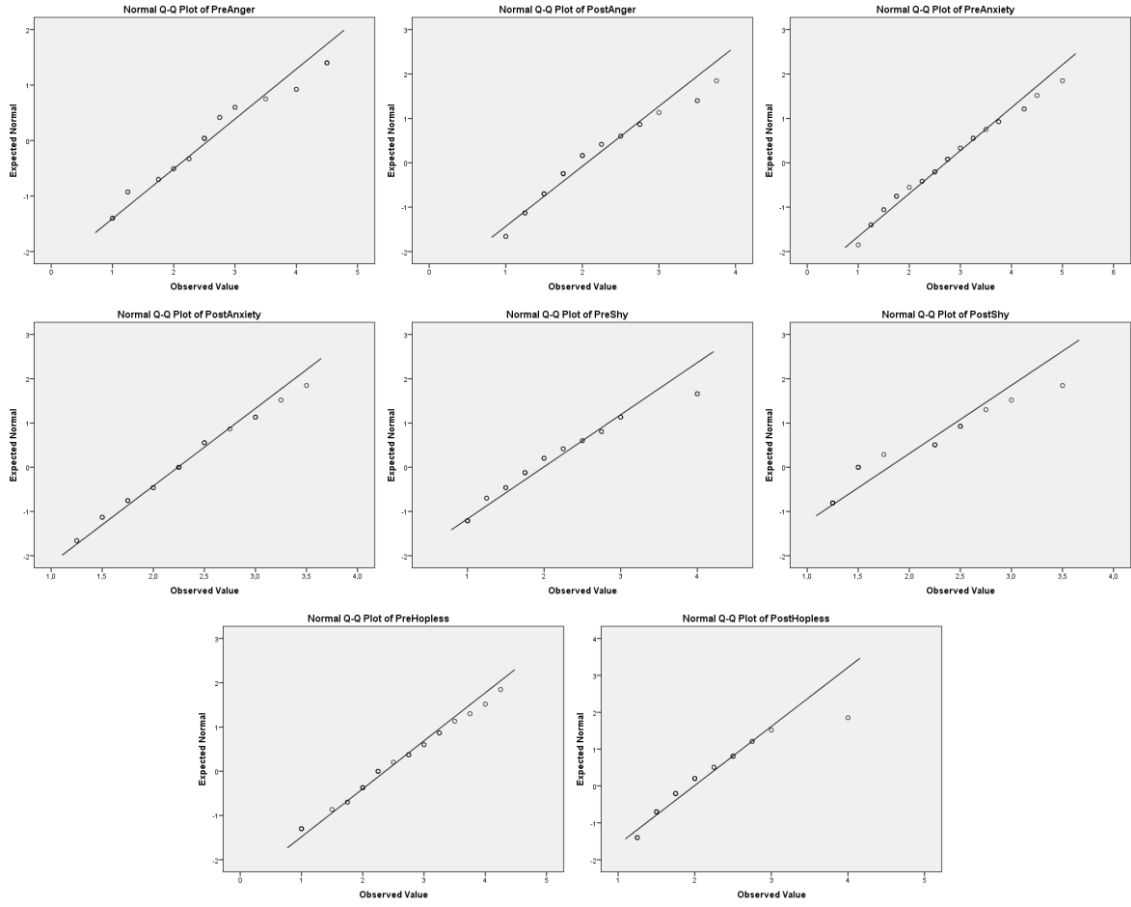
Bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamaması farklı yöntemlerle incelenmektedir (Sharma, 1996; Thode, 2002). Öğrencilerden elde edilen İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme başarı testi öntest ve sontest verilerinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumları betimsel ve grafiksel olarak incelenmiştir. Veri setinin normalliği betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılmaktadır (Kirk, 2008). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.97.'de sunulmuştur.

Tablo 2.97. Sınav ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı ve utanma başarı duyguları öntest-sontest puanları çarpıklık ve basıklık değerleri

Sınav duyguları	Öntest		Sontest	
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Öfke	.385	-.664	.734	-.120
Kaygı	.324	-.489	.193	-.272
Utanma	.804	.166	.961	-.086
Umutsuzluk	.177	-.647	1.234	2.189

Tablo 2.97. incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerinin .177 ile 1.234 arasında, basıklık değerinin ise -.664 ile 2.189 arasında olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönteme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Veri setinin normal dağılım gösterme durumu grafiksel yöntem ile bakıldığında puanların dağılımı görsel olarak sunulmaktadır (McKillup, 2012). Verilerin normal dağılım gösterme durumları Q-Q plot ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 2.69.'da sunulmuştur.

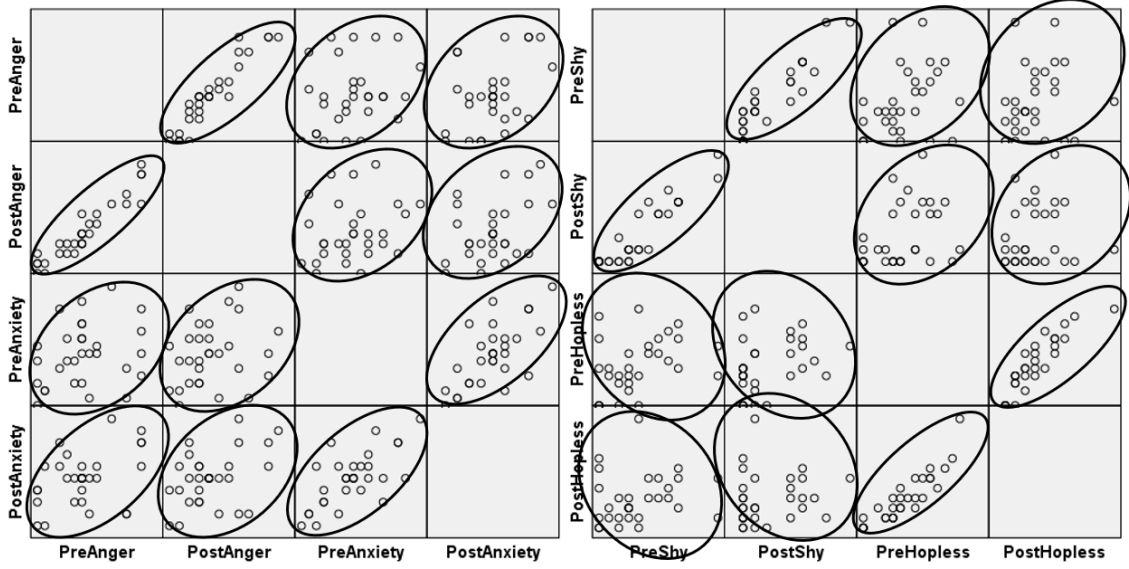


Şekil 2.69. Sınav ilişkili umutsuzluk, öfke, kaygı ve utanma başarı duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Grafiksel yöntem ile elde edilen Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Can, 2017).

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı bağımsız değişkenin her ilişkili grubu için her bir bağımlı değişken çifti arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Değişkenler doğrusal olarak ilişkili değilse, testin gücü azalmaktadır (Verma, 2016). Bağımsız değişkenin her bir ilgili grubu için bir saçılma diyagramı matrisi çizerek bu varsayım test edilebilmektedir. Saçılma diyagramının şekli çok değişkenli normallik ve doğrusallık hakkında fikir verebilmektedir. Eğer elde edilen saçılma diyagramındaki dağılımlar elips şeklinde ise çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı düşünülür. Ancak dağılımlar elips şeklinden uzaklaşırsa, tek değişkenli normalliğin yeniden incelenmesi, gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Mertler ve Reinhart, 2017).

Öğrencilerin sınav ilişkili umutsuzluk, kaygı, öfke ve utanma duyguları öntest-sontest sonuçları saçılma diyagramları Şekil 2.70.'te sunulmuştur.



Şekil 2.70. Sınav ilişkili başarı duyguları (kaygı, umutsuzluk, utanma, öfke) öntest-sontest verileri saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2.70.'te de görüldüğü üzere kaygı ve umutsuzluk duygularından elde edilen öntest-sontest puanlarının saçılma diyagramı matrislerinde dağılımların elips şekline yakın uzaklaştıkları görülmektedir. Ancak öfke ve utanma duygularından elde edilen puanların dağılımının tam olarak elips şeklinde saçılmadığı, saçılmanın biraz daha doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları için hem çok değişkenli normalliğin hem de doğrusallığın sağlandığını göstermektedir.

Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA'nın bir diğer varsayımı çoklu doğrusallığın olmamasıdır. İdeal olarak, bağımlı değişkenlerin birbiriyle orta derecede ilişkili olması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık varsayımı korelasyon ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler aralarındaki korelasyonlar çok düşükse MANOVA testi uygun olmayacaktır ve bu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin her biri üzerindeki etkisini ayrı ayrı araştırmak için tek değişkenli analiz yapılmalıdır. Ancak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon aşırı derecede yüksekse (>0.9), çoklu doğrusal bağlantının bir işaretidir ve bu durumda değişkenlerden birinin çıkarılması gerekir (Verma, 2016). Çoklu doğrusallık varsayımı için gerçekleştirilen "Pearson Correlations" sonuçları Tablo 2.98.'de sunulmuştur.

Tablo 2.98. Sınav ilişkili öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk duyguları öntest-sontest puanları arasındaki ilişki

		Öntest Öfke	Sontest Öfke	Öntest Kaygı	Sontest Kaygı	Öntest Utanma	Sontest Utanma	Öntest Umutsuzluk	Sontest Umutsuzluk
Öntest Öfke	Pearson C.	1	.944**	.263	.409*	.288	.249	.373*	.330
	Sig.		.000	.161	.025	.123	.184	.042	.075
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Öfke	Pearson C.	.944**	1	.234	.426*	.282	.246	.335	.281
	Sig.	.000		.213	.019	.131	.190	.070	.132
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Kaygı	Pearson C.	.263	.234	1	.680**	.257	.328	.491**	.470**
	Sig.	.161	.213		.000	.170	.077	.006	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Kaygı	Pearson C.	.409*	.426*	.680**	1	.227	.176	.359	.339
	Sig.	.025	.019	.000		.228	.352	.051	.067
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Utanma	Pearson C.	.288	.282	.257	.227	1	.921**	.359	.199
	Sig.	.123	.131	.170	.228		.000	.051	.292
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Utanma	Pearson C.	.249	.246	.328	.176	.921**	1	.333	.145
	Sig.	.184	.190	.077	.352	.000		.072	.445
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Öntest Umutsuz.	Pearson C.	.373*	.335	.491**	.359	.359	.333	1	.897**
	Sig.	.042	.070	.006	.051	.051	.072		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Sontest Umutsuz.	Pearson C.	.330	.281	.470**	.339	.199	.145	.897**	1
	Sig.	.075	.132	.009	.067	.292	.445	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

Tablo 2.98. incelendiğinde öfke ve utanma bağımlı değişkenlerinin öntest-sontest puanları arasında çoklu ortak doğrusallığın olduğu görülmektedir. Kaygı ve umutsuzluk duyguları için ise çoklu ortak doğrusallığın olmadığı görülmektedir. Kaygı ve umutsuzluk duyguları öntest-sontest puanları arasındaki korelasyon .90'dan küçüktür. öfke ve utanma duyguları için ise .90'dan büyüktür. Dolayısıyla veri setinin bu varsayımı karşılamadığı görülmektedir. Böyle bir durumda ilgili değişkenin çıkartılması ve MANOVA analizine bu şekilde devam edilmesi gerekmektedir (Verma, 2016). Bu sebeple MANOVA analizine kaygı ve umutsuzluk duyguları ile devam edilmiştir.

Çalışmada öfke ve utanma için elde edilen veriler tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayılanlarını karşılayamadığı için TYÖ modelinin kullanımının sınav ilişkili öfke ve umutsuzluk duyguları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmasına karar verilmiştir. t-testi yapılmadan önce uç değerler Box-Plot ile incelenmiş ve öfke duygusu için 30. Maddenin uç değer olduğu tespit edilmiştir. Bu madde veri setinden çıkartılmıştır. Sonrasında öntest

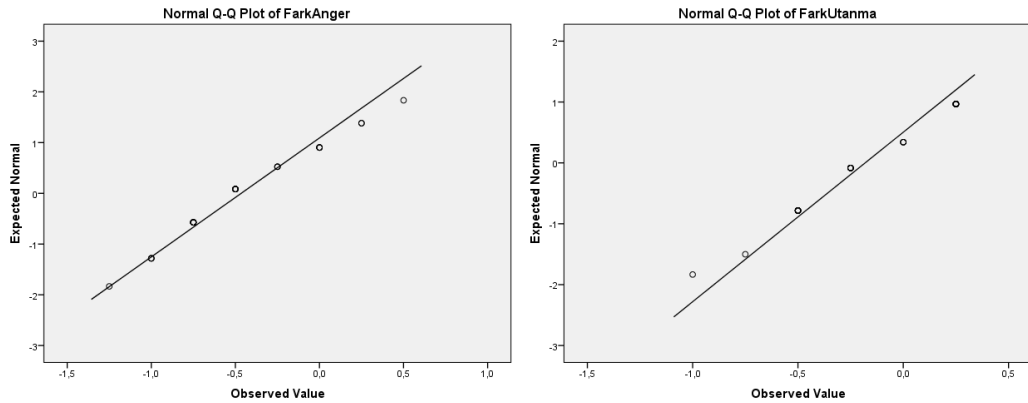
ve son test puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.99.'da sunulmuştur.

Tablo 2.99. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

Sınav ilişkili duygular	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Öfke	.466	-.319
Utanma	-.213	-.820

Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yöntemle göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Şekil 2.71.).



Şekil 2.71. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları ön test-son test ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

Çalışmada öfke ve utanma için elde edilen veriler tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayılanlarını karşılayamadığı için TYÖ modelinin kullanımının sınav ilişkili öfke ve umutsuzluk duyguları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmıştır. t-testi yapılmadan önce uç

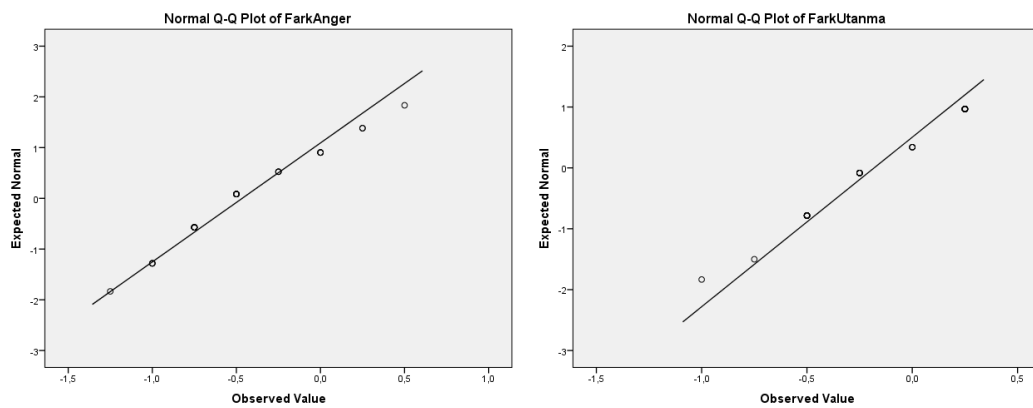
değerler Box-Plot ile incelenmiş ve öfke duygusu için 30. Maddenin uç değer olduğu tespit edilmiştir. Bu madde veri setinden çıkartılmıştır. Sonrasında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın normal dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlişkili sonuçlar Tablo 2.100.'de sunulmuştur.

Tablo 2.100. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

Sınav ilişkili duygular	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Öfke	.466	-.319
Utanma	-.213	-.820

Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (DeCarlo, 1998; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin betimsel yönleme göre normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Verilerin normal olarak dağıldığına bakmak için Q-Q Plot incelenmiştir. Q-Q Plot sonucunda gerçek değer ile kuramsal dağılım değerleri örtüşmüş ve ortaya 45 dereceye yakın bir açı yapan doğru çıkmıştır. Bu da verinin normal olarak dağıldığını göstermektedir (Şekil 2.72.).



Şekil 2.72. Sınav ilişkili öfke ve utanma duyguları öntest-sontest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntem (Q-Q Plot)

Elde edilen normalliğe ilişkin analiz bulguları veri setinin bağımlı gruplar t-testi varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

2.6.2. Nitel verilerin analizi

Nitel verilerin analizi sürecinde alanyazında benimsenen *tümdengelimsel* ve *tümevarımsal* olma üzere iki temel yöntem bulunmaktadır (Burnard ve ark., 2008) Tümdengelimsel veri analizinde verilerin kodlama süreci ele alınırken alanyazında var olan kuramsal yapılar dikkate alınarak oluşturulmuş birtakım kod ve temalar temele alınır ve analiz süreci için bir çerçeve ortaya konulur. Analizlere bu çerçeve dahilinde başlanır (Azungah, 2018). Tümevarımsal analizde ise elde edilen veriler herhangi bir kodlama çerçevesi olmaksızın analiz edilir. Bu süreçte verileri anlamlandırma, kodlama, kodlar arası ilişkilere, farklılaşmalara ve örüntülere dayalı olarak tamlştırma gerçekleştirilir (Braun ve Clarke, 2017).

Bu araştırmada hem öğrencilerin genel olarak TYÖ modeli kapsamında işlenecek olan dersler ile ilgili hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek, öğrencilerin genel olarak uygulama öncesi özyeterlik inançları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, başarı duyguları ve öğrenme sorumluluklarını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde, hem de öğrencilerin genel olarak TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen dersler ile ilişkili düşüncelerini ve önerilerini almak ve uygulama sonrasında öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları, başarı duyguları, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenme sorumluluklarını belirlemek amacı ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme verilerinin analizi sürecinde her iki yaklaşımdan da yararlanılmıştır. İngilizce özyeterlik inançları, öğretmen öğrenci etkileşimi ve başarı duygularına ilişkin ifadeler alanyazında var olan kuramsal çerçeveye göre tümdengelimsel olarak analiz edilmiştir. Bu değişkenler için tümdengelimsel analiz türünün seçilme sebebi araştırma kapsamında ele alınan bağımlı değişkenler ile ilgili alanyazında halihazırda kuramsal çerçevenin var olmasıdır. Ayrıca bu kuramsal çerçevenin nitel verileri de kapsayan bir yapıya sahip olması bu analiz türünün seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmada bağımlı değişkenlerinden olan başarı duyguları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, özyeterlik inancına yönelik olarak kullanılan bazı tema, alt tema ve kodlara ilişkin örnekler şu şekilde sıralanabilir:

- *İngilizce özyeterlik inancı*
 - ✓ *İngilizce konuşma özyeterlik inancı*
 - ✓ *İngilizce dinleme özyeterlik inancı*
 - ✓ *İngilizce yazma özyeterlik inancı*
 - ✓ *İngilizce okuma özyeterlik inancı*

- *Başarı duyguları*
 - ✓ *Ders duyguları*
 - *Keyif*
 - *Öfke*
 - *Umut*
 - ...
 - ✓ *Öğrenme duyguları*
 - *Kaygı*
 - *Utanma*
 - *Umutsuzluk*
 - ...
 - ✓ *Sınav Duyguları*
 - *Rahatlama*
 - *Kaygı*
 - *Keyif*
 - ...
- *Öğretmen-öğrenci etkileşimi*
 - ✓ *Sınıf içi etkileşim*
 - ✓ *Okul içi etkileşim*
 - ✓ *Okul dışı etkileşim*

Araştırmada hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası elde edilen nitel verilerin analizinde yukarıda verilen analiz çerçevesi kullanılmıştır. Ancak araştırma kapsamında olan ve veri setinde yer alan ancak belirtilen çerçeve ile ilişkilendirilemeyen veriler (TYÖ modeline ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler, TYÖ modeline ilişkin öneriler) ise tümevarımsal bir yöntem ile analiz edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı öncelikle verileri birçok kez okumuş ve anlamlandırmıştır. Sonrasında verileri doğru olarak ortaya koyan kodlar üretmiştir. Son olarak birbirleri ile ilişkili olan kodları belirleyerek onları bir araya getirmiş ve bu şekilde tema ve alt temalar belirlemiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik gibi daha çok nicel araştırmalarda tercih edilen terimlerden ziyade sonuçların doğruluğu, inanılabilirlik, araştırmacı yetkinliği gibi farklı ifadelerin kullanılması daha doğrudur (Krefting, 1991). Alanyazın incelendiğinde Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda inandırıcılık özelliğinin aranmasına dikkat çekerek bazı ölçütler belirlemiştir. Bu kapsamda Guba ve Lincoln (1985) inandırıcılık için karşılanması gereken dört ölçüt belirlemişlerdir. Bu ölçütler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- *Inandırıcılık*

- *Aktarılabirlik*
- *Güvenilirlik*
- *Teyit edilebilirlik*

Nitel araştırmalarda inandırıcılık elde edilen sonuçların tutarlılığı ve açıklığı ile ilgilidir. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen verilerin nesnel bir şekilde toplanması ve analizlerin de benzer şekilde nesnel olarak gerçekleştirilmesi inandırıcılık ölçütünün karşılanması için önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Lincoln ve Guba (1985) araştırmacıların inandırıcılık ölçütünü sağlamak için katılımcılar ve veri toplama ortamı ile uzun süreli bir etkileşimin olması gerektiğini, veri toplamada çeşitleme ve derinlemesine veri toplama süreçlerinin işe koşulması gerektiğini ve uzman incelemesi gibi tekniklerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada inandırıcılık ilkesini karşılamak amacı ile derinlemesine sondaj sorulardan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacı araştırma sürecinde araştırma günlüğü tutmuş ve bu şekilde veri çeşitlemesine gitmiştir. Ek olarak inandırıcılık bağlamında araştırmacı uzman incelemesinden de yararlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 213) analiz sürecinde uzmanın araştırma kapsamında toplanan verilere, bu verilerin analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreci eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirdiğini ve araştırmacıya dönüt verildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada öncelikle tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri uzman incelemesi gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca hem veri toplama araçlarının geliştirilmesi hem de verilerin analizi sürecinde bu uzmanların dışında eğitim bilimlerin alanında doktora derecesine sahip farklı uzmanlardan da görüş alınmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik elde edilen sonuçların benzer koşullardaki bir ortama aktarılabilmesi ile ilgilidir (Başkale, 2016). Bu ölçütün karşılanması için alanyazında belirtilen ayrıntılı betimleme yöntemi (Erlandson ve ark., 1993) kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme yapmak amacı ile veriler doğrudan sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Teyit edilebilirlik ölçütünün karşılanması amacı ile aynı veri toplama aracı tüm katılımcılara uygulanmıştır. Ayrıca bu sayede veri toplama sürecinin benzer olması sağlanmıştır. Bu amaçla bireysel görüşmeler okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ise sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca teyit edilebilirlik koşulunun sağlanabilmesi amacı ile veri analizinde tımdengelimsel bir yöntem tercih edilmiştir. Ek olarak teyit edilebilirlik bağlamında Eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip bir

uzmandan elde edilen verileri gözden geçirmesi istenilmiş, bu verileri yeniden kodlaması istenilmiştir. Bu süreç hem odak grup görüşmesi verileri hem de yarı yapılandırılmış görüşme verileri için gerçekleştirilmiştir.

Bu süreç sonunda odak grup görüşmesi verileri iki uzman tarafından kod listesi oluşturulmuş, her iki kod listesi karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1999) önermiş olduğu “güvenilirlik=görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)” formülü uygulanarak %94 oranında görüş birliğine varılmıştır. Miles ve Huberman (1999) görüş birliği oranının en az %80 olmasını önermektedir.

Benzer süreç yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin çözümlemesi için de tekrarlanmıştır. Öncelikle iki alan uzmanı tarafından tüm veriler okunmuş ve kod listeleri hazırlanmıştır. Elde edilen kod listeleri karşılaştırılmış ve benzer şekilde %93 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu durum hem odak grup görüşmesi verilerinin hem de yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin çözümlemesinin iç tutarlılığa ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında tutulan araştırmacı günlükleri özellikle süreç içerisinde yürüyen veya aksayan yönleri yönelik anında dönüt almak hedefiyle tutulmuşlardır. Günlükler analiz edilirken öğrencilerin önerileri ve eleştirileri dikkate alınmış ve sonraki süreç için önlemler alınmıştır. Araştırmacı günlüklerinin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

2.7. Araştırmacı Rolü

Bu araştırmanın tüm süreçleri boyunca veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırma öncesi ölçek uyarlama, ölçek geliştirme ve İngilizce konuşma ve yazma değerlendirme rubriği, İngilizce başarı testi hazırlanması süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Süreç öncesinde TYÖ kapsamında öğrencilere ödev olarak gönderilecek olan video ödevlerin bir kısmı araştırmacı tarafından hazırlanmış, bir kısmı ise sistemde var olan video ödevlerden seçilmiş ancak gerekli durumlarda araştırmacı tarafından öğrencilere uygunluğu açısından düzeltmeler yapmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı on haftalık süreç boyunca tüm uygulamaları kendisi gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, deneysel süreçte araştırmacı rolüne ek olarak uygulayıcı rolünü de üstlenmiştir.

Deneysel süreç içerisinde aynı okulda görev yapan bir İngilizce öğretmeni ders içi süreçleri gözlemlemiş, dersin hazırlanan ders planına göre işlenip işlenmedi konusunda gözlemde bulunarak raporlamıştır. Bu rapor tez danışmanı tarafından incelenmiş ve derslerin plan dahilinde ilerlediği görülmüştür.

2.8. Araştırmada Etik

Araştırma sürecinde araştırmacı etik ilkelere titizlikle uymuştur. İlk olarak Ekim 2021 tarihinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurmuştur ve aynı ay Anadolu Üniversitesinden etik kurul izni alınmıştır (Ek 27). Ayrıca ölçek ve rubrik geliştirme çalışmalarını ve çalışmanın deneysel sürecini gerçekleştirebilmek için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izni alınmıştır.

Deneysel çalışma ve verilerin toplanması sürecinde tüm katılımcıların araştırmaya dahil edilmesinde gönüllülük şartı aranmış ve kendilerine istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşları 18 altında olduğu için benzer şekilde velileri ile görüşülmüş, çalışmaya öğrencilerinin katılımı konusunda izinleri alınmış ve istedikleri zaman çalışmadan öğrencilerinin ayrılacağı belirtilmiştir. Bunlara ek olarak her bir katılımcıya Gönüllü Katılım Formu okutulmuş ve yazılı olarak onayları alınmıştır. Benzer şekilde her bir öğrenci velisinden Veli Onam Formu okutulmuş ve yazılı olarak onayları alınmıştır.

Katılımcıların gizliliğinin sağlanması da etik ilkeler arasında yer almaktadır. Buna yönelik olarak araştırma raporunda tüm katılımcılara temsili numaralar ile yer verilmiş ve kimliklerini açığa çıkarabilecek hiçbir veri kullanılmamıştır.

Deneysel uygulama sürecinin başında deney grubuna araştırmanın amacı ve izlenecek yollar hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Öğrencilere katılımcı onam formu sunulmuş, okumaları ve varsa sorularını yöneltmeleri istendikten sonra imzalayabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilere istemeleri halinde araştırmanın herhangi bir sürecinde araştırmadan çıkabilecekleri açıklanmış, ancak hiçbir öğrenci böyle bir talepte bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşları 18 altında olduğu için veliler içinde onam formu hazırlanmış ve imzalamaları istenmiştir. Tüm bunlara dayalı olarak araştırmacının araştırma sürecinde tüm etik ilkelere uygun davrandığı söylenebilir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

3.1. TYÖ Modeli ile İngilizce Dersleri İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Okuma Yazma, Dinleme ve Konuşma Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

3.1.1. Nicel bulgular

Araştırmanın ilk sorusu “TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme akademik başarıları, ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizine geçmeden önce veri setinin MANOVA’nın sayıltılarını karşılama durumları incelenmiş ve dinleme, yazma ve okuma başarıları için sayıltıların karşılandığı ancak konuşma başarısı için sayıltıların karşılanmadığı görülmüştür.

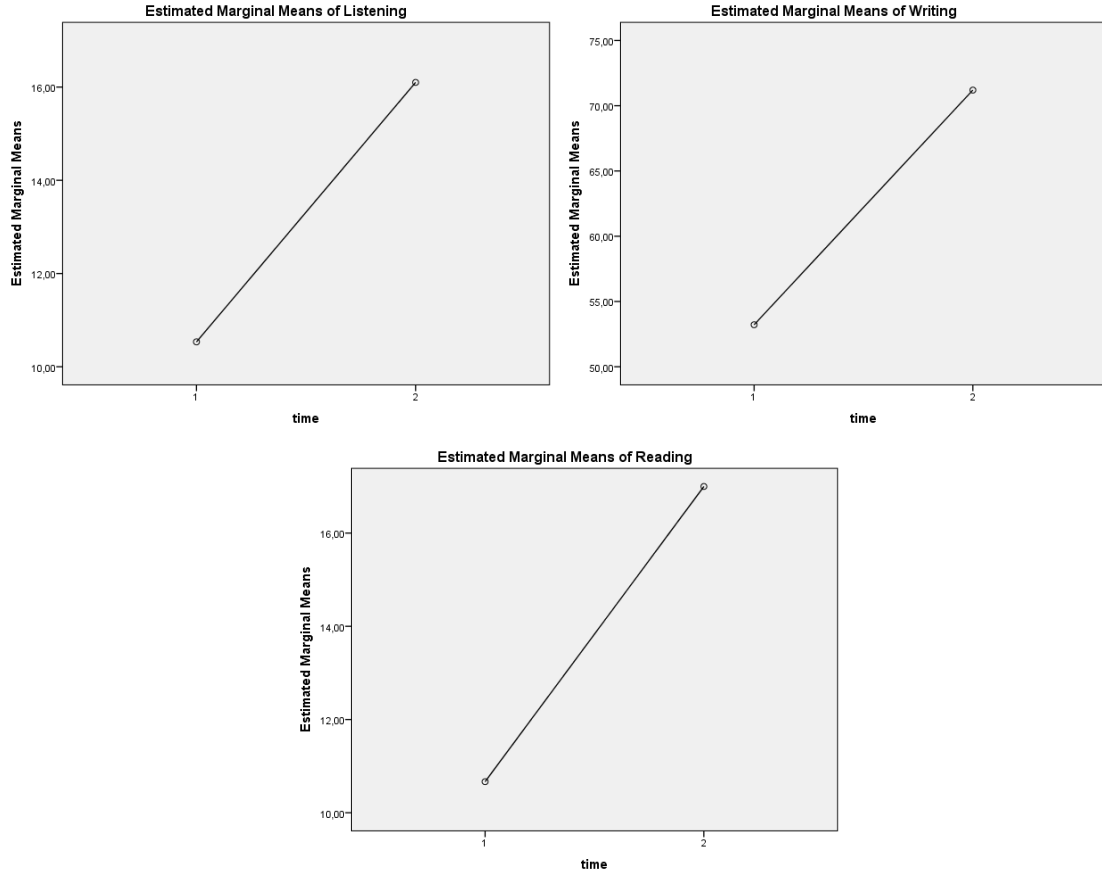
Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapmak için İngilizce okuma, yazma ve dinleme bağımlı değişkenleri için tüm varsayımlar sağlandığı için analiz gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3.1.’te sunulmuştur.

Tablo 3.1. İngilizce akademik başarı öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları

	Etkileşim	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p*	η^2
Grup	Wilks' Lambda	.038	227.109	3.00	27.00	.000	.962

*p<0.001

Tablo 3.1. incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin öntest-sontest İngilizce akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [(Wilks' Lambda =.038, $F_{(3,27)}=227.109$, $\eta^2=.962$, $p<.001$)]. Öğrencilerin İngilizce akademik başarıları öntest puanlarına göre sontest puanlarında anlamlı bir artış göstermiştir. Hesaplanan “eta kare” etki büyüklüğü katsayısına göre öğrencilerin İngilizce okuma, yazma ve dinleme akademik başarılarındaki artışın %96’sının gerçekleştirilen uygulamaya bağlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamalarındaki değişim de bu farkı ortaya koymaktadır (Şekil 3.1.).



Şekil 3.1. İngilizce dinleme, okuma ve yazma öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

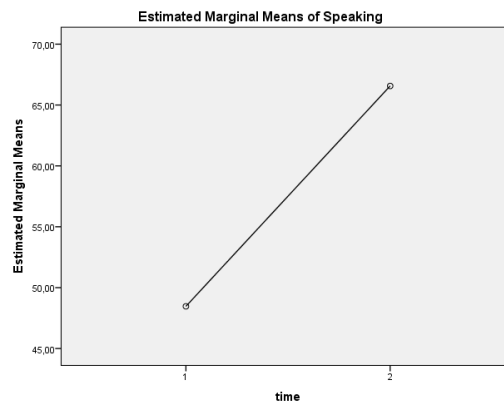
Değişkenler arasında (İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme başarısı) öntest-sontest arası istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu bulmak amacı ile ilişkili örneklemeler için tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda üç değişken için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. İngilizce okuma başarısı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=309,734$, $p<.01$, $\eta^2=.914$. Benzer şekilde İngilizce yazma başarısı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=227,590$, $p<.01$, $\eta^2=.887$. Ayrıca İngilizce dinleme başarısı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=128,766$, $p<.01$, $\eta^2=.816$. Üç değişken için en büyük etki İngilizce okuma başarısında ($\eta^2=.914$) gözlemlenirken, en düşük etki İngilizce dinleme başarı testinde ($\eta^2=.816$) olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılan analizler TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme ve yazma başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasında etkili olduğunu, en büyük farkın ise öğrencilerin İngilizce okuma başarısında olduğunu göstermektedir.

İngilizce konuşma başarısı değişkeni MANOVA sayıltılarını karşılamadığı için TYÖ modelinin kullanımının İngilizce konuşma başarısı üzerine etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmıştır. Veri seti normallik koşulları sağlandığı için analize geçilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.2. İngilizce konuşma başarısı öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p	Etki (d)
İngilizce konuşma başarısı	Öntest	30	48,47	13.38	29	-8.130	.000*	3.31
	Sontest	30	66,57	10.95				

Araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin İngilizce konuşma başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}=-8.130$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi İngilizce konuşma başarı ortalamaları 48.47 iken, uygulaması sonrasında 66.57'ye yükselmiştir. Taşpınar (Taşpınar, 2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen “d” değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğü değeri olan 3.31, oldukça yüksek düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin konuşma başarılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.2.).



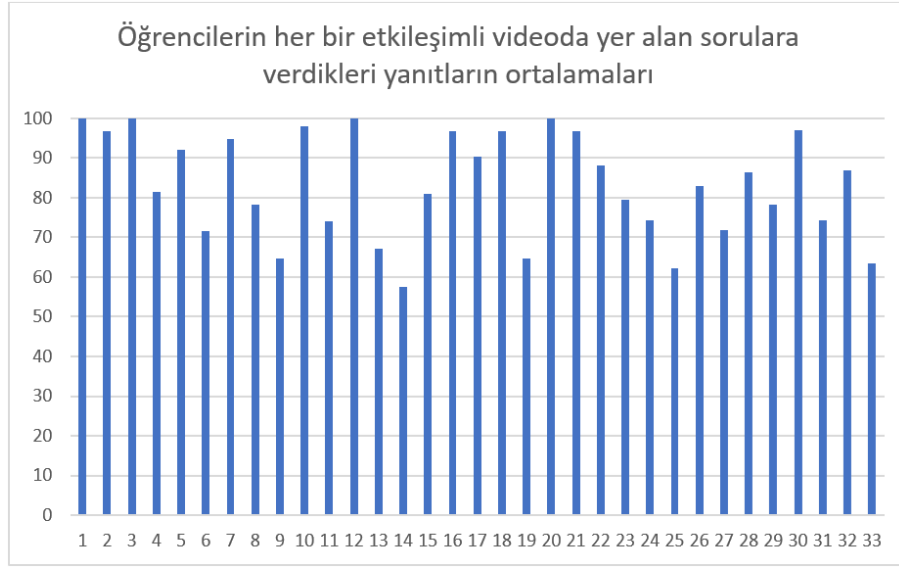
Şekil 3.2. İngilizce konuşma öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Şekil 3.2’den de görüldüğü üzere öğrencilerin sontest konuşma başarı puanları öntest puanlarına göre artış göstermiştir. Dolayısıyla gerçekleştirilen uygulama sonunda öğrencilerin İngilizce konuşma akademik başarılarında olumlu bir artış gerçekleşmiştir.

3.1.2. Deney sürecinde Edpuzzle üzerinden ele edilen nicel bulgular

TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen on haftalık deneysel süreç içinde öğrencilere ödev olarak evlerinde çalışmalarını için eğitimsel videolar gönderilmiştir. Bu video ödevler dahilinde ayrıca öğrencilere etkileşimli sorular yöneltilmiştir. Her ne kadar bu soruları öğrenciler evlerinde denetimsiz bir ortamda yapmış olsalar da ve elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda net bir veri olmasa da veri zenginliği açısından çalışma bulgularına bu verilerin de dahil edilmesinin doğru olacağı düşünülmüştür.

On haftalık çalışma boyunca öğrencilere toplam 34 etkileşimli video gönderilmiştir. Bu etkileşimli videolarda çalışmanın da bir parçası olan İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma akademik başarılarına yönelik olarak çeşitli etkileşimli sorular yerleştirilmiş ve öğrencilerden video ödevleri izlemeleri sırasında kendilerinden yapmaları istenilmiştir. İngilizce Akademik başarı açısından öğrencilerin bu videolarda yer alan etkileşimli sorulara verdikleri yanıtlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin genel ortalamasının 84.33 olduğu görülmektedir. Her bir soru için öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde en düşük alınan not ortalamasının 57, en yüksek ortalamasının ise 100 puan olduğu görülmüştür. Toplam 33 ödev içerisinde 4 ödevden tüm öğrenciler tam puan almıştır (Şekil 3.3.).



Şekil 3.3. Etkileşimli videolarda öğrencilerin aldıkları not ortalamaları

Şekil 3.3. incelendiğinde öğrencilerin genel olarak kendilerine sunulan etkileşimli sorulara doğru yanıt verdikleri görülmektedir. TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmanın İngilizce akademik başarıları açısından öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.

3.1.3. Nitel bulgular

Nitel bulgular sunulurken öncelikle deney öncesi öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi bulguları, sonrasında araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ve son olarak deney sonunda bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca etik kurallar bağlamında öğrencilerin isimleri doğrudan verilmemiş ve “Ö1, Ö2 ...” şeklinde kodlanmıştır.

3.1.3.1. Deney öncesi odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular

Çalışma öncesi öğrencilerin genel olarak hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi amacı ile öğrenciler ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi kapsamında öğrencilere İngilizcenin dört temel alanı olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik akademik başarıları algıları sorulmuştur. Yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin özellikle hedef dilde konuşma becerilerine

yönelik olumsuz görüşleri olduğu görülmüştür. Odak grup görüşmesinden akademik başarıya ilişkin elde edilen tema ve kodlar Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğrencilerin akademik başarı algılarına yönelik tema, alt tema, kod ve frekanslar

<i>Temalar</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
İngilizce akademik başarısı algısı	İngilizce konuşabilme	Yetersiz hissediyorum	10
		Yeterli hissediyorum	3
	İngilizce dinlediğini anlayabilme	Yetersiz hissediyorum	6
		Yeterli hissediyorum	2
	İngilizce yazabilme	Yetersiz hissediyorum	5
		Yeterli hissediyorum	1
	İngilizce okuduğunu anlayabilme	Yetersiz hissediyorum	4
		Yeterli hissediyorum	4
	Akademik başarıyı artırmak için öneriler	Kelime hazinesinin arttırılması	6
		Dilbilgisi konularının daha detaylı ele alınması	3

Yapılan odak grup görüşmesi sonucunda öğrencilerin büyük bir bölümünün hedef dilde konuşmakta zorluk çektiği görülmektedir (n=10). Öğrencilerin bu problemin sebebinin kelime ve gramer eksikliğinden kaynaklandığını düşündüğü söylenebilir. Örneğin Ö17 “Cümleleri birleştirmede sıkıntı çekiyorum. Kelime hazinem çok yetersiz. Bundan dolayı hiç kendime güvenmiyorum.” sözleri ile kelime dağarcığındaki yetersizlik sebebi ile konuşmada güçlük çektiğini belirtirken, Ö16 “Hocam birazcık gramer eksikliğimin olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple konuşurken genelde sorun yaşıyorum. Gramer bilgim belki daha yoksa belki daha iyi konuşabilirim. Ama kendimden hiç emin değilim.” sözleri ile bu eksikliği gramer bilgisine dayandırmaktadır. Konuşma becerisinin iyi olmadığını düşünen Ö20 “Ben kendimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ancak bunun sebebini bilmiyorum. Daha İngilizce ne diyeceğimi bilmiyorum. Nasıl daha iyi İngilizce konuşacağım hakkında çok fazla bir fikrim yok.” sözleri ile yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiş ve bu problemi nasıl aşacağı hakkında herhangi bir fikrinin olmadığını dile getirmiştir. Kendisini konuşma becerisinde yetersiz gören Ö21 ise bu durumu şu şekilde belirtmiştir;

Ben de yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kelimelerin anlamlarını bir cümlede birleştirdiğimde çok anlamsız geliyor ve aklımda kalmıyor. Böyle olunca da kendime

güvenim kalmıyor moralim bozuluyor üzülüyorum. Bazen sınıfta arkadaşlarımın konuşabildiğini görüyorum ama ben konuşamıyorum. Bu da benim moralimi bozuyor.

On haftalık deney öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğrencilerden elde edilen veriler öğrencilerin genel olarak dinleme becerisi bağlamında kendilerini düşük seviyede gördükleri yönündedir (n=6). Örneğin Ö21 “Dinleme yeterliliğimin çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok kelime eksikliğim var. Denileni anlamakta zorlanıyorum. Ama belki kelime hazinem iyi olsa anlayabilirdim.” sözleri ile bu başarısızlığını dile getirmiş ve bu durumun sebebinin kelime bilgisindeki yetersizlikten kaynaklanıyor olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö22 “Bence dinleme ve anlama çok zor. Eğer kelime hazineniz iyi değilse bu çok çok daha zor. Ne dediğini anlamayınca moralim bozuluyor. Bazen dinleme etkinliklerinde anlayamıyorum bu da benim moralimi bozuyor.” Cümleleri ile dinleme etkinliklerinde anlayamadığında duyuşsal olarak kendini olumsuz hissettiğini belirtmiştir. Ö22 dinleme beceresi bağlamında kendini başarılı görmediğini ve benzer şekilde kelime hazinesinin gelişmesinin bu durum için olumlu olacağını belirtmiştir. Ö23 ise derslerde bilgisayardan (akıllı tahta) dinleme etkinlikleri yapıldığında bunu anlamakta zorluk çektiğini, İngilizce bir şey dinleyip anlamın kendisi için zor olduğunu “Dinlediğim bir şeyi anlamak çok zor bence İngilizcede. Özellikle de bilgisayardan dinliyorsak bu çok daha zor oluyor. Bu sebeple derslerde bilgisayardan dinleme etkinliği yaptığımızda benim kafam çok karışıyor anlayamıyorum.” sözleri ile dile getirmiştir.

Çalışma grubunda yer alan iki öğrenci ise dinleme konusunda kendilerini başarı bulduklarını ve hedef dilde bir metin dinlediklerinde anlayabildiklerini dile getirmiştir. Örneğin Ö4 “Genelde bütün konuşulanları anlayabiliyorum. Eğer anlayamadığım bir şey olursa bilmediğim kelimeler hakkında yorum yaparım, tahminde bulundum ve söyleneni bir şekilde anlamaya çalışırım.” sözleri ile bu konudaki başarısını dile getirirken stratejisinin de bilmediği kelimeleri tahmin ederek anlamlandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Ö4 ise kendisini dinleme becerileri bağlamında yeterli bulduğunu ve bunun sebebinin daha önceki yıllarda yaptığı çalışmalar olduğunu “Yeterli olduğumu düşünüyorum. Eskiden bu konu hakkında çok çalıştım bu nedenle bu konuda bence fena değilim.” cümleleri ile ifade etmiştir.

Yazma becerisi bağlamında deney öncesi öğrencilerin görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin kendilerini bu beceride de başarısız buldukları dikkat çekmektedir (n=5). Bu konuda kendilerini yetersiz gördüklerini, yazarken Türkçe

düşündüklerini bunun da hatalı yazmalarına sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö25 “Cümlelerin sıralamasında çok karıştırıyorum yani Türkçe gibi yazıyorum. Bu da çok hata yapmama sebep oluyor.” sözleri ile bu durumu dile getirmiş ve cümleleri yazarken söz diziminde hataları olduğunu, ana dili gibi düşünerek yazdığını belirtmiştir. Ö26 ise kendisini bilişsel olarak yetersiz gördüğünü “Bilgim yetersiz kaldığı için yazamıyorum.” sözleri ile ifade ederken Ö17 konuşma becerisi ile yazma becerisinin bir bütün olduğunu, konuşma becerisindeki yetersizliğin yazma becerisini de olumsuz etkilediğini “Konuşabilsem yazabilirim diye düşünüyorum. Ancak bu konuda zaten problemim var yazma konusunda da. Dolayısıyla sorunum var.” sözleri ile dile getirmiştir.

Öğrenciler hedef dilde okuyabilme başarı algısına yönelik olarak eşit sayıda olumlu (n=4) ve olumsuz (n=4) görüşlere yer vermişlerdir. Bu konuda kendisini başarılı olarak nitelendiren Ö24 “Okuduğumu anlamakta çok sıkıntı yok. Ama kelimeleri bilmediğim de tahmin yürütmeye çalışıyorum. Bu sebeple bazen cümlelerin anlamı karışıyor. Bu da anlamamı etkiliyor.” sözleri ile hedef dilde okuma becerisi bağlamında iyi olduğunu, kelime bilmiyorsa bildiği kelimelerden yola çıkarak anlamları tahmin etmeye çalıştığını, böylece bu bağlamda kendisini iyi olarak nitelendirdiğini belirtmiştir. Ö2’de benzer şekilde bir teknik uygulayarak bu beceride kendisinin iyi olduğunu “Çoğunlukla okuduğumu anlıyorum. Bilmediğim kelime olursa cümlelerin diğer kısımlarına bakarak onu tahmin edebiliyorum.” sözleri ile ifade ederken Ö12 “Genelde okuduğumu anlayabiliyorum bu konuda kendime güveniyorum. Bazen bilmediğim kelimeler de çıkıyor o zaman moralim bozuluyor ama genel olarak herhalde yaparım” sözleri ile benzer durumu ifade etmiştir.

Yazma becerisi bağlamında kendisini başarısız bulan öğrenciler ise genel olarak okudukları bir metni anlayabildiklerini ancak kelime dağarcığının burada anahtar rol oynadığını ve bu sebeple kelime hazinelerinin gelişmesinin bu beceri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “Hocam okuduğum metni anlayabildiğimi düşünüyorum. Ancak bazen bilmediğim kelimeler çok fazla oluyor o zaman da metni anlayamıyorum ve anlayamayacağımı düşünüyorum. Bu da beni rahatsız ediyor.” sözleri ile bu durumu ortaya koymuştur. Ö7 ise bu durumu “Eğer bildiğim bir şeyse sıkıntı yok ama genellikle bu konuda ben çok problem yaşıyorum. Derste kitapta geçen paragrafları anlamakta zorlanıyorum bazen.” şeklinde ifade ederken ders kitaplarındaki metinleri anlamakta güçlük çektiğini dile getirmiştir.

Deney öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmesi verilerinden elde edilen görüşler incelendiğinde öğrencilerin İngilizcenin dört temel becerisi konusunda kendilerini genel olarak akademik başarı açısından olumsuz gördükleri, en çok konuşma beceresi bağlamında zorluk çektikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler konuşma ve diğer dört temel beceri için yaşadıkları problemi aşmada en çok kelime dağarcıklarının iyileştirilmesi ile aşabileceklerini düşündükleri ortaya konulmuştur. Ayrıca gramer bilgilerinin de eksik kaldığını, bu konuda yapacakları çalışmaların kendilerini daha başarılı kılabileceğini düşündükleri görülmüştür.

3.1.3.2. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

Araştırmada TYÖ modeline dayalı olarak gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerinde nicel olarak anlamlı bir etkinin olduğu bulunmuştur. Nitel yollar ile elde edilen veriler de bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmacı on haftalık deneysel süreç boyunca tecrübe ettiği olay ve durumlar ile ilişkili günlük tutmuştur. Yapılan betimsel analiz sonucunda öğrencelerin çalışmanın ilerleyen süreçlerinde kendilerini daha başarılı bulduklarına dair söylemleri olduğu görülmektedir. Bu verilerden elde edilen tema, alt tema ve kodlar Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Araştırmacı günlüğünden öğrencilerin akademik başarı algılarına yönelik elde edilen bulgular

<i>Temalar</i>	<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
İngilizce akademik başarı algısı	İngilizce konuşabilme	Yeterli hissediyorum	8
		Yetersiz hissediyorum	0
	İngilizce dinlediğini anlayabilme	Yeterli hissediyorum	3
		Yetersiz hissediyorum	0
	İngilizce yazabilme	Yeterli hissediyorum	3
		Yetersiz hissediyorum	0
	İngilizce okuduğunu anlayabilme	Yeterli hissediyorum	3
		Yetersiz hissediyorum	0

Tablo 3.4. incelendiğinde öğrencilerin en çok İngilizce konuşabilme becerisine yönelik olmakla birlikte okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik de kendilerini başarılı ve yeterli buldukları görülmektedir. Elde edilen veriler öğrencilerin kendilerini çalışma süreci içerisinde ilerleyen dönemlerde konuşma becerilerinde önemli bir gelişme olduğunu ortaya koymaktadır (n=8). Bu bağlamda araştırmacı günlüğündeki “Sınıf içinde öğrenciler yapılan etkinlikten sonra sınıfta konuşmanın çok eğlenceli olduğunu, artık konuşabildiklerini ve kendilerini bu konuda daha rahat hissettiklerini belirttiler. Eskiden

konusmaktan korkarken artık kendilerini daha rahat hissettiklerini söylediler.” cümleleri ile öğrencilerin konuşma etkinliklerini daha eğlenceli bulduklarını ve kendilerinin artık konuşabildiklerini ve sınıfta konuşmaktan korkmadıkları ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde “Bugün teneffüste üç öğrenci geldi ve yaptıkları çalışmalar sayesinde artık kendileri daha iyi ve başarılı bulduklarını, sınıfta artık konuşmaktan çekinmediklerini, okuduklarını daha rahat anlayabildiklerini ve bu durumdan mutluluk duyduklarını ifade ettiler (08.04.2022).” ifadesi de öğrencilerin kendilerini konuşma becerileri için daha başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmacı günlüğünde ayrıca öğrencilerin kendilerini sınıfta hedef dilde konuşabilmelerinin kendilerine olan özgüvenlerinin artmasında önemli olduğu, bunun da kendilerini daha başarılı hissetmelerinde önemli rol oynadığı şu şekilde belirtilmiştir:

Sınıf içerisinde de benzer şekilde öğrenciler önceki derslere kıyasla özellikle ders içindeki etkinlikler ile konuşmada kendilerini daha iyi olduklarını fark ettiklerini ve bu sayede kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını, kendilerini daha başarılı hissettiklerini belirttiler (08.04.2022).

Araştırmacı günlüğünde hedef dilde dinleme becerisi açısından öğrencilerin kendilerini başarılı bulduklarına dair bulgulara rastlanmıştır (n=3). Bu bağlamda video ödevlerin bu becerinin ilerlemesinde önemli olduğu, öğrencilerin verilen etkileşimli soruları çözerken tekrar dinleme yaptıklarını ve bunun da dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu, öğrencilerin kendilerini dinleme becerisi açısından daha başarılı buldukları belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğünde geçen aşağıdaki ifadeler öğrencilerin kendilerini dinleme becerisi açısından başarılı bulduklarını göstermektedir:

Ayrıca öğrenciler dinlemede metinlerini video ödevlerde kendilerinin becerilerini geliştirmede önemli olduğunu ve bu sayede artık kendilerini daha rahat hissettiklerini belirttiler. Bir öğrenci video ödevlerde etkileşimli soru çözerken tekrar tekrar dinlediğini ve bu sayede doğru cevabı bulabildiğini ve bu durumun dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğunu belirtti. Bu sayede artık dinlediğini daha rahat anlayabildiğini söyledi (25.03.2022).

Bugün sınıfta genel olarak Edpuzzle üzerinden gerçekleştirdiği çalışmalardan aldıkları puanlar değerlendirildi. Öğrencilerin büyük bir bölümü genel olarak yüksek puan aldıkları görüldü ve öğrenciler ile bu konu hakkında görüşüldü. Öğrenciler genel olarak kendilerini artık daha başarılı bulduklarını, dinlerken bile artık daha rahat anladıklarını, bazen birkaç kez tekrar dinlediklerini ve soruları bu şekilde yapabildiklerini, daha önceki derslere kıyasla kendilerinde başarı anlamında büyük farklılıklar gördüklerini, artık İngilizce konuşmaktan çekinmediklerini belirttiler. Verilen yazma ödevlerinde de genel olarak kendilerini daha

başarılı bulduklarını söylediler. Bu konuda öğrencilere olumlu geri dönüş verilerek başarılarının pekiştirilmesi sağlandı (16.04.2022).

Yazma becerisi hakkında ise araştırmacı günlüğünde genel olarak öğrencelerin kendilerini daha başarılı buldukları belirtilmiştir (n=3). Bu bağlamda araştırmacı günlüğünde geçen aşağıdaki ifadeler öğrencilerin daha önceki zamanlara kıyasla düşündüklerini aktarabildiklerini ve böylece yazma becerilerinin de geliştiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer teneffüste başka bir öğrenci gelerek verilen yazma ödevlerinde kendisini çok iyi bulmasa da daha önceki zamanlara göre en azından artık düşüncelerini yazabildiğini, bunun da kendisini mutlu ettiğini belirtti. Ayrıca yazma konusunda kendisinin nasıl daha iyi konuma gelebileceği hakkında öğretmeninden tavsiye istedi ve bu konu üzerinde görüş alışverişinde bulunuldu (20.04.2022).

... Verilen yazma ödevlerinde de genel olarak kendilerini daha başarılı bulduklarını söylediler. Bu konuda öğrencilere olumlu geri dönüş verilerek başarılarının pekiştirilmesi sağlandı (16.04.2022).

İngilizce okuma becerisi için de benzer şekilde öğrencilerin kendilerini daha başarılı buldukları araştırmacı günlüğünde yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı günlüğünde geçen “Bugün teneffüste üç öğrenci geldi ve yaptıkları çalışmalar sayesinde artık kendileri daha iyi ve başarılı bulduklarını, sınıfta artık konuşmaktan çekinmediklerini, okuduklarını daha rahat anlayabildiklerini ve bu durumdan mutluluk duyduklarını ifade ettiler.” ifadesi öğrencilerin okuduklarını anlamada kendilerini daha iyi bulduklarını ve daha başarılı hissettiklerini biçiminde yorumlanabilir.

3.1.3.3. *Deney sonunda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular*

Çalışma sonrasında öğrenciler ile on haftalık çalışma sürecine ilişkin bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere doğrudan akademik başarılarına yönelik soru sorulmamış olsa da genel olarak öğrenciler çalışma sonunda İngilizce dört temel becerisi açısından kendilerini daha başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular nicel yol ile elde edilen ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulguları desteklemektedir. Ayrıca çalışma öncesi yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler genel olarak kendilerini yeterli ve başarılı bulmazlarken, çalışma sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde öğrenciler kendilerini daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler tema, alt tema ve kodlar halinde Tablo 3.5.’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Deney sonu gerçekleştirilen görüşmelerden öğrencilerin akademik başarı algılarına yönelik elde edilen bulgular

<i>Temalar</i>	<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
İngilizce akademik başarı algısı	İngilizce konuşabilme	Yeterli hissediyorum	11
		Yetersiz hissediyorum	3
	İngilizce dinlediğini anlayabilme	Yeterli hissediyorum	5
		Yetersiz hissediyorum	0
		Yeterli hissediyorum	10
		Yetersiz hissediyorum	0
	İngilizce yazabilme	Yeterli hissediyorum	8
		Yetersiz hissediyorum	0
		Yeterli hissediyorum	8
		Yetersiz hissediyorum	0

Tablo 3.5. incelendiğinde öğrencilerin genel olarak çalışma sonunda kendilerini özellikle konuşma becerilerinde daha iyi buldukları görülmektedir. Öğrenciler bu konuda daha önceye kıyasla artık konuşmaktan çekinmediklerini, sınıfta konuşmak için kendilerine daha çok güven geldiğini ve hedef dilde konuşabildiklerini belirtilmişlerdir (n=11). Örneğin Ö15 bu düşüncesini “Kendime güvenim geldi. Derste konuştum bile İngilizce. Ben konuşmaktan korkardım İngilizce olarak tabii. Ama artık korkmuyorum çekinmiyorum. En azından yapabildiğim kadar konuşuyorum.” sözleri ile ifade ederken, Ö12 “Önceden neden çok zor diye düşünüyordum ben hocam. Ama artık öyle düşünmüyorum. Her şey kolay aslında. Sadece yapabildiğini görmek için özü sanki bence. Bu dönem ben onu gördüm. Sınıfta konuşunca ben bile yapabildim sanki.” sözleri ile artık İngilizce konuşmanın kendisi için zor olmadığını, yapabildiğini görmenin kendisi için güdüleyici olduğunu dile getirmiştir. Ö3 ise derslerde gerçekleştirdikleri etkinliklerin konuşma becerileri üzerinde etkili olduğunu, bu bağlamda kendisinde gelişme gördüğünü “Konuşma zaten bayağı iyileşti. Derste sürekli yaptığımız aktiviteler bence iyi oldu.” sözleri ile ifade etmiştir. Ö4 ise TYÖ kapsamında kendilerine verilen sesli ödevlerde, öğretmen tarafından verilen olumlu dönütlerin kendisinin söylediklerinin anlaşıldığını gösterdiğini ve bu sayede konuşma becerisinin de iyileştiğini fark ettiğini “Bazen ödevlerde verdiğiniz ödevlere ses doyası atıyordum. Siz değerlendirince olumlu olduğunu görünce hocam mutlu oluyordum. Demek ki dediğim anlaşılmış diyordum hocam.” sözleri ile dile getirmiştir.

Araştırma kapsamında az sayıda öğrenci konuşma becerisi kapsamında kendisini başarı görmediğini belirtmiştir (n=3). Bu bağlamda Ö14 “Sınıfta hep utanıyorum. Zaten

zorlanıyorum. Hele konuşmak bence çok zor. Hiç kolay değil. Kelime bilsem çok belki olur. Sınıfta ben de katıldım bazı çalışmalara o zaman bildiğim kelimeleri söylüyorum konuşurken. Anlaşılyordu herhalde.” sözleri ile konuşmanın aslında kendisi için çok zor olduğunu, sınıfta utandığını, ancak yine de sınıfta konuşmaya çalıştığını dile getirmiştir. Ö2 ise konuşma becerisi kapsamında kendisini başarısız bulduğunu “Sadece bazen konuşmakta zorlanıyorum. Aslında biliyorum ama dilime gelmiyor. Neden bilmiyorum ama zorlanıyorum.” sözleri ile dile getirmiştir.

Hedef dilde yazma becerisi açısından benzer şekilde öğrenciler kendilerini çalışma öncesine göre daha başarılı bulduklarını dile getirmişlerdir (n=10). Ö3 bu konuda “Hocam geçenlerde broşür yazmıştık mesela arkadaşlarla birlikte O zaman ben hiç sözlüğe bile bakmadan her şeyi yazabildim. Broşürü çok rahat yaptım. Kolaymış aslında. Önceden boşuna zorlanıyordum ben.” sözleri ile ders içerisindeki etkinliklerde rahatlıkla hedef dilde yazabildiğini, zor olma algısının değiştiğini bu konuda kendisini daha başarılı gördüğünü dile getirmiştir. Ö9’da benzer şekilde bu düşüncesini “Mesela bazen derslerde yaptığımız çalışmalarda geçen haftalarda mesela rahat yazabildiğimi fark ettim. Hatalarım olsa da bence yazabilirim artık.” sözleri ile dile getirmiştir. Ö4 ise hedef dilde yazabilme konusunda kendisini iyi bulduğunu “Zaten yazmada sorunum yok benim. Her istediğimi yazdığımı düşünüyorum” sözleri ile beyan etmiştir.

Dinleme (n=5) ve okuma becerisi (n=8) açısından da öğrenciler çalışma sonunda kendilerini daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 hem dinleme hem de okuma becerisi kapsamında kendisini başarılı bulduğunu “Hocam dinlediğimi anlamaya başladım desem yeridir. Önceden hiçbir şey anlamazdım. Belki okuduğumu anlayabiliyordum ama konuşma dinleme neredeee. Ama az da olsa kendime güvenim geldi benim.” sözleri ile dile getirmiştir. Ö2 de benzer şekilde bu iki beceri bağlamında kendisini artık başarılı bulduğunu “Ben hocam okuduğumu anlayabildiği mi dinlediğim zaman anlayabildiği mi ve yazabildiği mi düşünüyorum.” diyerek ortaya koymuştur. Ö11 ise İngilizcenin dört temel becerisinin hepsinde kendisini iyi gördüğünü;

Daha önce de bence iyi olduğumu düşünürdüm ama aslında önceden pek de iyi değilmişim. Ama Şimdi daha iyi olduğumu düşünüyorum ben hocam. Her konuda bence daha iyiyim. Konuşma, yazma gibi. Okuma bence kolay zaten. Arkadaşlar konuşmada zorlanıyor ama bence o da kolay. Biraz çalışınca çok kolay.

sözleri ile dile getirmiştir.

Genel olarak öğrencilerin görüşleri incelendiğinde yapılan çalışma sonunda daha önceye kıyasla öğrencilerin akademik başarı algılarında önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Odak grup görüşmesinde öğrenciler genellikle İngilizcenin dört temel beceresi bağlamında, özellikle de konuşma beceresinde kendilerini çoğunlukla başarısız bulurken, yapılan çalışma sonunda kendilerini daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların, sınıf içi etkinliklerin ve verilen video ödevlerin bu açıdan yararlı olduğu söylenebilir.

3.2. TYÖ Modeli ile İngilizce Dersleri İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi, Okul Ortamı ve Okul Dışı Ortamlarda Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Üzerindeki Etkisi

3.2.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular

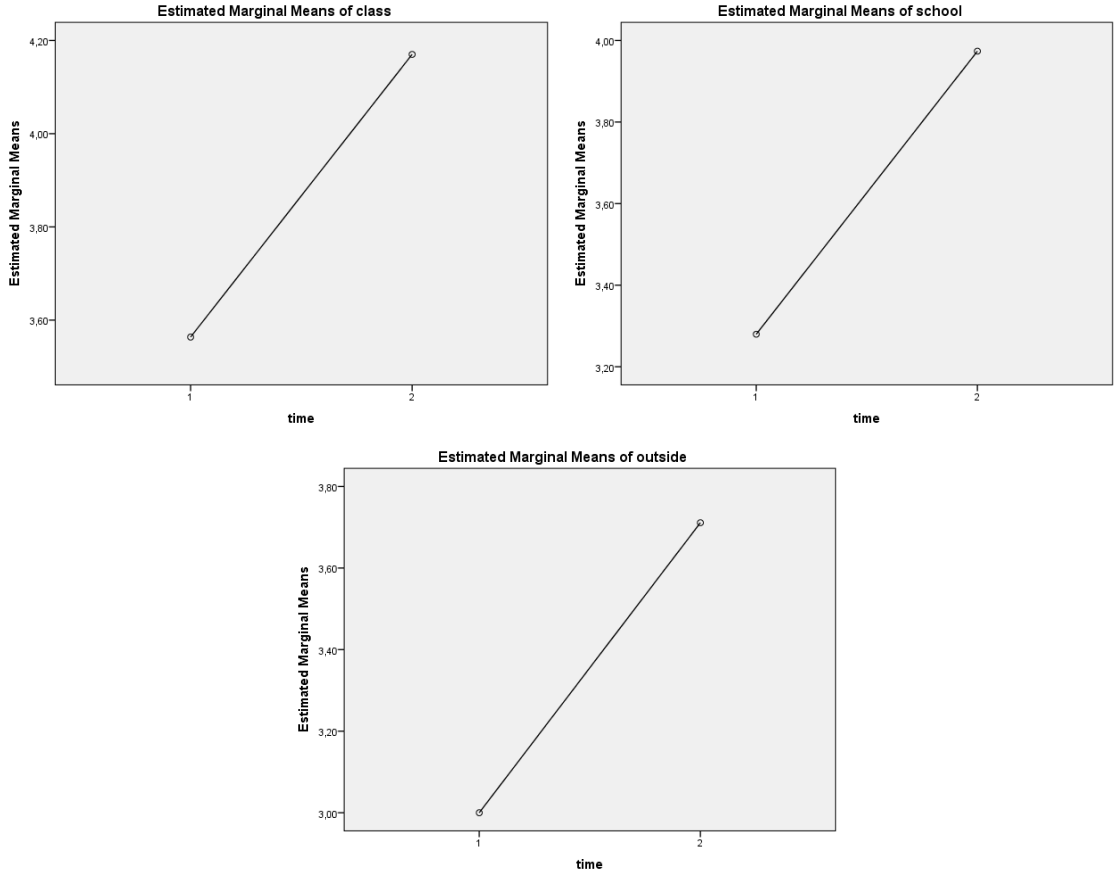
Araştırmanın ikinci sorusu “TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. İngilizce öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları

	Etkileşim	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p*	η^2
Grup	Wilks' Lambda	.147	52.124	3.00	27.00	.000	.853

*p<0.001

Tablo 3.6. incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [(Wilks' Lambda=.147, $F_{(3,27)}=52,124$, $\eta^2=.853$, $p<.001$)]. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest puanlarına göre sontest puanlarında anlamlı bir artış göstermiştir. Hesaplanan “eta kare” etki büyüklüğü katsayısına göre öğretmen-öğrenci etkileşimindeki artışın yaklaşık %85’sinin gerçekleştirilen uygulamaya bağlı olduğu görülmüştür. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.4.).



Şekil 3.4. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi

Hangi değişkenler için öntest-sontest arası istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu bulmak için ilişkili örneklemeler için tek yönü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda üç değişken için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=67,858$, $p<.01$, $\eta^2=.701$. Benzer şekilde okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=129,338$, $p<.01$, $\eta^2=.817$. Ayrıca okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=92,994$, $p<.01$, $\eta^2=.762$. Üç değişken için en büyük etki okul ortamı öğretmen öğrenci etkileşimi değişkeni için bulunurken ($\eta^2=.817$), en düşük etki sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi için bulunmuştur ($\eta^2=.701$). Sonuç olarak yapılan analizler TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin genel olarak öğretmenleri ile etkileşimlerinde anlamlı bir artış olmasında etkili olduğunu, en çok ise okul ortamında gerçekleştirilen etkileşimde farklılık olduğunu göstermektedir.

3.2.2. WhatsApp üzerinden gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin nicel bulgular

TYÖ kapsamında gerçekleştirilen on haftalık çalışma süreci boyunca sınıf içerisinde öğrenciler ile bir WhatsApp grubu oluşturulmuş ve bu grup üzerinden iletişim kurulmuştur. Öğrenciler ayrıca zaman zaman bireysel olarak, grup haricinde de öğretmenleri ile “WhatsApp” üzerinden iletişime geçmiştir. On hafta boyunca gerçekleştirilen çalışma sonucunda gerçekleştirilen bireysel ve grup görüşmeleri “Microsoft Word” dosyası üzerine kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler “Times New Roman” yazı karakteri, 12 punto ve 1 satır aralığı şeklinde düzenlenmiştir. Sayfa kenar boşlukları 2.5 cm olarak ayarlanmıştır. Bu şekilde Word programı üzerinde kaydedildiğinde grup görüşmeleri toplam 62 sayfa çıkarken, bireysel görüşmeler 27 sayfa olmuştur.

Öğrencilerin bireysel olarak öğretmenleri ile görüşmeleri incelendiğinde toplam 30 öğrenciden 21’nin bireysel olarak WhatsApp üzerinden öğretmenleri ile iletişime geçtiği görülmektedir. Bu öğrencilerin 12 kadın 9’u erkek öğrencidir. Yapılan görüşmeler incelendiğinde bireysel olarak gerçekleştirilen tüm görüşmelerin toplam 7689 sözcük içerdiği görülmektedir. WhatsApp grubu üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler incelendiğinde tüm öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim kurduğu görülmektedir. Tüm görüşmeler incelendiğinde grup üzerinden yapılan görüşmeler 15594 sözcükten oluşmaktadır. Görüşmelerin saatleri incelendiğinde öğrenciler en erken saat 09:30’da iletişime geçerken, en geç, saat 23:45’te iletişim kurmuştur. Örneğin 15.03.2022 tarihinde saat 20:48’de bir öğrenci “Hocam şifre ve ismi girdim ama yine giriş yapılmıyor.” şeklinde sisteme girmedi yaşadığı problemi dile getirmiş ve aynı gün saat 20:49’da öğretmen öğrencinin şifre ve kullanıcı adını tekrar öğrenciye göndererek sorunu gidermiştir. 4.04.2022 tarihinde saat 19:23’da bir öğrenci ise “Hocam iyi günler biraz sağlık sorunum olduğundan dolayı videoları izleyemiyorum uzun süredir hastanedeyim internetim vs. bitmek üzere süresi konusunda bir sıkıntı olur mu?” şeklinde rahatsızlığı sebebi ile giriş yapamadığını belirtmiştir. Öğretmen 20 dk sonra dönüş yaparak ödevlerin süresini kendisi için uzattığını, sorun olmadığını belirtmiştir.

Genel olarak bu veriler incelendiğinde öğrencilerin okul dışında öğretmenleri ile WhatsApp üzerinden rahatlıkla günün çeşitli saatlerinde iletişime geçebildikleri söylenebilir.

3.2.3. Nitel verilerden elde edilen bulgular

3.2.3.1. Deney öncesi nitel verilerden elde edilen bulgular

TYÖ kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından değerlendirmek amacı ile nitel veri toplama süreçlerinden de yararlanılmıştır. Bu amaçla öğrenciler ile gerçekleştirilen on haftalık çalışma öncesinde öğretmenleri ile olan etkileşimleri hakkındaki görüşlerini almak amacı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmenleri ile olan etkileşimlerini değerlendirmeleri istenilmiştir. Elde edilen kod ve temalar Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Deneyel süreç öncesi öğrencilerin öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Alt Kodlar</i>	<i>Frekanslar</i>
Öğretmen-Öğrenci etkileşimi algısı	Sınıf içi etkileşim	Olumlu etkileşim	16
		Olumsuz etkileşim	1
	Okul ortamındaki etkileşim	Olumlu etkileşim	15
		Olumsuz etkileşim	1
		Okul dışındaki etkileşim	8
		Olumsuz etkileşim	2

Öğrenciler üç ortam için de öğretmenleri ile olan etkileşimlilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun sebebinin öğretmenlerinin kendileri ile samimi olduğunu, dersi kendilerine sevdirdiğini, öğretmenlerinin samimi ve esprili olduğunu, bu durumun da öğrencilerin derse daha aktif katılmalarında önemli olduğunu ve bu sayede öğretmenleri ile etkileşimlerinin arttığını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir bölümü sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşiminin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir (n=16). Örneğin sınıf içi öğretmenleri ile etkileşiminin yüksek düzeyde olduğunu Ö14 “İlk olarak hocamız samimi olduğu için yani disiplinli ve samimi olduğu için derslerimizin iyi olduğunu ve etkileşimimizin iyi olduğunu düşünüyorum. Hocam ile iletişimim bence çok iyi.” sözleri ile dile getirmiş ve etkileşim için öğretmenlerinin samimi olmasının önemine dikkat çekmiştir. Ö2 ise “Diğer derslerin aksine sadece kendim için değil genel olarak sınıfın çok zevk aldığını düşünüyorum derslerden. Dersimiz esprili ve eğlenceli geçiyor. Mesela derse dinlemek istemeyenler bile sizin dersiniz de derse katılıyor. Bu da sizin olan etkileşimimizden bence.” sözleri ile sınıf içi etkileşiminin yüksek olduğunu ve bu durumun önemli bir

belirleyicinin öğretmenlerinin esprili ve eğlenceli olmasına bağlamaktadır. Benzer şekilde Ö15 “Sıcak davranıyorsunuz bu da bizim derse daha iyi motive olmamızı sağlıyor. Sizinle daha rahat iletişim kurabiliyoruz. Sizin dersi daha çok seviyoruz. Bence çok eğlenceli ve seviyoruz.” sözleri ile öğretmenlerinin kendilerine davranış tarzının sıcak olmasının hem kendilerini güdülediğini hem de öğretmenleri ile olumlu etkileşim ortamı oluşmasında etkili olduğunu dile getirmiştir. Dersin eğlenceli geçmesinin öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde önemli olduğu Ö24 “Dersler eğlenceli geçiyor hocam sizin bize olan ilginizden. Çok memnunum. Hocamız iletişim kurabiliyoruz konuşabiliyoruz muhabbet edebiliyoruz.” sözleri ile ifade etmiştir. Araştırma öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde de öğrenciler sınıf içinde genel olarak öğretmenleri ile etkileşimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak deneysel süreçte sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin hedef dilde daha fazla kendilerini ifade etme fırsatı bulmaları, sınıf içindeki etkileşimin daha fazla artması öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından gerçekleştirilen çalışmanın artı bir katkısı olduğunu göstermektedir. Deney öncesi iyi düzeyde olan etkileşim ortamı deneysel süreç içerisinde gerçekleştirilen etkileşimler aracılığı ile ve özellikle TYÖ modeli kapsamında öğrencilerin önceden sorumluluklarını yerine getirerek derse daha hazır olarak gelmeleri sınıfta daha etkin olmalarına katkı sağlamış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde belirttiği ifadeler de bu düşüncayı desteklemektedir.

Yapılan odak grup görüşmesinde sadece bir öğrenci sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi konusunda olumsuz görüş bildirmiştir (n=1). Öğrenci (Ö19) doğrudan öğretmen ile olumsuz bir etkileşime sahip olduğunu dile getirmese de öğretmeni derste soru sorduğunda kendisini gergin histeriğini Ö19 “Eğlenceli geçiyor genel olarak. Ama bazen derste hoca bir şey sorduğu zaman strese giriyorum. Geriliyorum o zaman soru cevaplamak istemiyorum. Yanlış yaparım diye korkuyorum.” sözleri ile dile getirmiştir. Bu durum her ne kadar öğrenci-öğretmen etkileşim konusunda doğrudan bir bilgi sunmasa da öğrencinin kendisini gergin hissetmesi öğretmeni ile rahat etkileşim içinde olamayabileceği görüşünden hareketle olumsuz bir düşünce olarak değerlendirilmiştir.

Sınıf dışındaki okul ortamında öğrencilerin öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri etkileşime ilişkin olarak öğrenciler çoğunlukla olumlu olduğu yönünde cevap vermişlerdir (n=15). Bu kapsamda örneğin Ö1 “Hocam bence çok rahat iletişim kurabiliriz biz sizinle dışarıda muhabbet ediyoruz tenefüslerde beraber geziyoruz bazen sizinle. Özellikle bu katta nöbetçi olduğunuzda sınıfımıza giriyorsunuz beraber geziyoruz

koridorda muhabbet ediyoruz. Çok hoşumuza gidiyor.” sözleri ile aralarındaki etkileşimin iyi olduğunu belirtmiştir. Ö2 ise “Tüm benliğimle söyleyeyim ki dışarıda hiçbir hoca yüzümüze bakmıyor. Ama sizinle koridorda geziyoruz konuşuyoruz. Sizinle güzel vakit geçiriyoruz.” sözleri ile bu durumu belirtirken bir başka öğrenci ise (Ö6) “Koridorda veya dışarıda bahçede hocamızı gördüğünüzde onun iletişim kurabiliyoruz. Samimi bir şekilde konuşabiliyoruz o yüzden sıkıntı olduğunu düşünmüyorum.” sözleri ile öğretmenleri ile okul ortamında etkileşim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin düşüncelerinden hareketle teneffüslerde öğretmenleri ile iletişim kurabilmeleri kendilerini değerli hissetmelerinde önemli olduğu görülmektedir. Ö2’nin sözlerinden hareketle öğrencinin kendini değerli hissetmesinin öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin koridor ya da okulun herhangi bir yerinde öğrenciyi görmezden gelmemesi, onlar ile sohbet etmeleri öğrenciler tarafından etkileşim için önemli bir boyut olduğu düşünülmektedir. Ö4 ise farklı bir konuya değinerek “Hocam bence gayet güzel hem bizimle çocuk oluyorsunuz yeri geldiğinde. Yeni kafa dengi oluyorsunuz. Bu çok güzel bir şey.” öğretmenlerinin kendi seviyelerinde onlar ile iletişim kurmalarının önemine değinmiştir. Bu belirtilen sebepler sayesinde öğrencilerin öğretmenleri ile okul ortamında yüksek düzeyde etkileşim içinde oldukları söylenebilir.

Ö4 “Bizimle daha önce beden dersinde yanımıza gelip voleybol oynamıştı. Bu bizi çok mutlu etmişti çok eğlenmiştik.” sözleri ile, Ö10 ise “Bizimle de masa tenisi oynamıştı hoca. O zaman çok mutlu olmuştuk. Ayrıca bahçede bizim yanımıza gelip sohbet ediyor. Bu da beni mutlu ediyor. Kendimi değerli hissediyorum.” sözleri ile okul ortamında öğretmenleri ile çeşitli spor müsabakaları yaptıklarını ve bunun da olumlu etkileşim ortamı oluşturduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu görüşleri dikkate alındığında öğretmenlerin öğrenciler ile çeşitli etkinliklere katılımlarının onları değerli hissettirdiğini ve bu durumun da öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde okul bahçesinde öğretmenlerinin kendileri ile sohbet etmesinin kendileri mutlu ettiğini dile getirmişlerdir. Bu durumun da benzer şekilde etkileşim üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Ö20 okul ortamında ders süreci dışında öğretmeni ile çok karşılaşmadığını belirtmiş ve bu nedenle çok fazla bir etkileşimi olmadığını dile getirmiştir. Ö20 bu düşüncesini “Sınıf dışında çok fazla karşılaşmadığımız için çok iletişimimiz oluyor diyemem.” sözleri ile dile getirmiştir.

Okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik ise öğrenciler genel olarak olumlu görüş bildirirken (n=8) az sayıda öğrenci olumsuz görüş bildirmiştir (n=2). Örneğin Ö3 bu konuda “Okul dışında da gayet muhabbetimiz oluyor zaten. Özellikle bu dönem yapacağımız video ödevlerde de sürekli WhatsApp ‘tan sizinle iletişime geçeceğiz ki daha önce de geçiyorduk. Kafamızı bir şey takıldığı zaman size rahatlıkla sorabiliyoruz. Biz bu konuda çekinmiyoruz. Siz bize bu konuda rahatlığı veriyorsunuz. Kimsenin de çekineceğini düşünmüyorum.” sözleri ile okul dışında da rahat iletişim kurabildiklerini belirtmiştir. Öğrenci bu sözleri ile öğretmenlerine sosyal medya üzerinden kafalarına takılan herhangi bir soruyu rahatlıkla sorabildiklerini ve öğretmenlerinin bu rahatlığı kendilerine verdiğini dile getirmiştir. Ö11 ise “Dışarıda hocaya selam vermeden laf atmadan geçemiyorum. Görünce konuşmak istiyorum.” sözleri ile okul dışında etkileşimlerinin iyi olduğunu, öğretmeni ile konuşmayı sevdiğini belirtmişlerdir. Ö21 ise “Öğretmenler arasında öğretmenler gününü kutladığım öğretmen sayısı çok azdır. Ama sizin öğretmenler gününüzü içtenlikle kutladım isteyerek kutladım. Çünkü sizin samimiyetinize inanıyorum. Bu sebeple hem okulda hem dışarıda sizinle çok rahat iletişim kurabiliyoruz diye düşünüyorum.” Sözleri ile öğretmenin samimiyetine olan güven sebebi ile okulda ve okul dışında rahat iletişim kurabildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu düşüncelerinden hareketle öğretmenin kişisel samimi ve sevecen olması, kendilerine çeşitli iletişim kanallarını açmasının okul dışı etkileşimsel süreçlerde önemli olduğu düşünülmektedir.

Ö10 okul dışında etkileşimlerinin iyi olmadığını belirtmiş ve bu düşüncesini “Bir kez sizi dışarıda görmüştüm ama benimle konuşmamıştınız. Bu nedenle üzülmüştüm ben. Sadece kafanızı sallamıştınız bana.” sözleri ile belirtmiştir. Bu sözlerden hareketle öğrencin kendini değerli hissetmesinin, öğretmeni ile olan etkileşimde önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca Ö24 okul dışında öğretmenleri ile spor etkinlikleri yapmalarının etkileşimlerinde önemli olacağı görüşündedir ve bu düşüncesini “Ben hoca ile dışarıda futbol maçı yapmak çok isterim ama şu ana kadar öyle bir şey olmadı. Bence çok iyi olur aslında hem de daha çok etkileşim olur.” sözleri ile dile getirirken Ö1, Ö3 ve Ö26 da bu düşünceyi desteklemiştir.

3.2.3.2. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

TYÖ kapsamında gerçekleştirilen on haftalık çalışma boyunca araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Genel olarak bu günlük incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleri ile sürekli olarak teneffüslerde, okul ortamında veya okul dışında WhatsApp üzerinden etkileşim halinde oldukları anlaşılmaktadır. Çalışmanın ilk gününden itibaren öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri etkileşimin hemen hemen her gün olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler hem sorunlarını hem de ders ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak için öğretmenleri ile etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Örneğin araştırmacı günlüğünde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar hakkında öğretmenleri ile iletişime geçtiği ve bu sorunların çözümü için okul bilgisayar öğretmeni ile iletişime geçildiği aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Bugün iki öğrenci video ödevleri izlemede sorun yaşadıklarını, telefonlarından bazen videoları açmada problem olduğunu belirttiler. Bu sebeple bir önceki video ödevi henüz yetiştiremediklerini belirttiler. Bunun için arkadaşlarının hesaplarından videoyu izlediklerini belirttiler. Problemi giderebilmek için öğrencilerin hesapları sistem üzerinden incelendi. Herhangi bir sistemsel problem olmadığı görüldü. Bu sebeple öğrencilerden sisteme giriş yaptıkları telefonlarını bir sonraki gün getirmeleri ve eğer varsa mevcut hataların giderilmesi için gerekenlerin yapılması sağlandı (17.03.2022).

Araştırmacı günlüğünde belirtilen bir başka durum sınıfta yer alan bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında yer alan öğrenci ile gerçekleştirilen iletişimlerdir. Çalışmada öğrencinin kendini kötü hissetmemesi için araştırma kapsamı dışında tutulduğu belirtilmemiş, tüm etkinliklere kendisi de dahil edilmiştir. Ayrıca öğrenci ile haftalık bireysel olarak artı dersler yapılmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öntest yaparken sınıfta yer alan BEP öğrencisinin de sınavlara dahil edilmesi sağlandı. Kendisinin sınıfta moralinin bozulmaması, arkadaşlarından kendisinin ayrı tutulmadığının gösterilmesi adına bu yöntem tercih edildi. Öncesinde ön testlere katılmak isteyip istemedi soruldu ve öğrencinin istekli olduğu görüldü üzerine sınavlara dahil edildi. Ancak sınavdan aldığı puanlar düşük olmasına rağmen kendisini arkadaşlarının yanında kötü hissetmemesi için daha yüksek bir not aldığı söylendi (12.02.2022).

Araştırmacı günlüğünde öğretmen ve öğrenciler arasındaki gerçekleştirilen etkileşimler kapsamında öğrenciler uygulama sürecinin başında çoğunlukla yaşadıkları sorunlardan bahsederken, sonlara doğru yaptıkları çalışma kapsamında kendilerini daha iyi hissettikleri, keyif aldıkları, kendilerini daha başarı buldukları gibi bilişsel ve duyuşsal

farkındalıklarını öğretmenleri ile paylaşmışlardır. Örneğin araştırma günlüğünde öğrencilerin uygulama sonunda bu görüşlerine dair sözleri araştırma günlüğünde aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Bugün itibari ile on haftalık çalışma sonlandırıldı. Öğrenciler ders içerisinde son etkinlikleri yaptıktan sonra öğrenciler genel olarak bu dönem ile ilgili olarak düşüncelerini belirttiler. Çoğunlukla öğrenciler çok keyifli bir dönem olduğunu, özellikle sınıf içi aktivitelerden çok eğlendiklerini, video ödevlerin de kendileri için çok öğretici olduğunu, bu sayede kendilerini daha başarılı hissettiklerini, ders içinde daha aktif olabildiklerini belirttiler. Öğretmenleri ile olan etkileşimlerinin kendilerini bu dönem çalışmaya motive ettiğini, derslerde daha aktif olmaya çalıştıklarını ifade ettiler (13.05.2022).

Genel olarak öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak deney öncesinde öğretmenlerimle etkileşimlerinin iyi olduğunu düşündükleri, çalışmada ele alınan üç farklı ortamda da bu etkileşimin genel olarak öğrenciler tarafından yüksek derecede olduğu algılandığı anlaşılmaktadır. Nicel olarak gerçekleştirilen öntest-sontest verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde deney öncesinde ve sonrasında öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde olumlu yönde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Deney sonrasında öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin sonucunda elde edilen nitel veriler öğrencilerin yüksek derecede öğretmenleri ile etkileşim içerisinde olduklarını ortaya koymuştur ve nicel yol ile elde edilen verileri destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca deneysel süreç içerisinde gerçekleştirilen WhatsApp görüşmelerinden elde edilen nicel veriler de bu bulguları desteklemektedir.

3.2.3.3. Deney sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgular

TYÖ Kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından değerlendirmek amacı ile nitel veri toplama süreçlerinden de yararlanılmıştır. Bu amaçla öğrenciler ile gerçekleştirilen on haftalık çalışma sonrasında öğretmenleri ile olan etkileşimleri hakkındaki görüşlerini almak amacı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmenleri ile olan etkileşimlerini değerlendirmeleri istenilmiştir. Elde edilen kod ve temalar Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Deneyisel süreç sonrası öğrencilerin öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Alt Kodlar</i>	<i>Frekanslar</i>
Öğretmen-Öğrenci etkileşimi algısı	Sınıf içi etkileşim	Olumlu etkileşim	16
		Olumsuz etkileşim	0
	Okul ortamındaki etkileşim	Olumlu etkileşim	16
		Olumsuz etkileşim	0
		Okul dışındaki etkileşim	6
		Olumsuz etkileşim	1

Çalışma sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde öğrencilere öğretmenleri ile sınıf ortamında, okul ortamında ve okul dışındaki etkileşimlerinin nasıl olduğuna yönelik soru yöneltilmiştir. Bu bağlamda öğrencilere sınıf içinde öğretmenleri ile etkileşimlerinin niteliğine ilişkin soru yöneltilmiş ve öğrencilerin tamamı bu konuda olumlu görüş bildirmişlerdir (n=16). Genel olarak öğretmenlerinin kendilerini anladığını, esprili olduğunu, konuşurken çekinmediklerini ve onlarla arkadaş gibi konuştuğunu, meraklarını giderdiğini ve sorularına cevap vermekten kaçınmadığını, öğretmenlerinin güler yüzlü olduğunu ve onlara olumsuz davranmadığını belirtmişlerdir. Bu durumların da onları öğretmenleri ile rahat iletişim kurmaya sevk ettiğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda örneğin Ö1 “Öğretmenimiz bizim dilimizden anlıyor. Bizimle konuşuyor espri yapıyor. Bizimle ilgileniyor. Dışarda bile mesela teneffüste karşılaşınca konuşuyoruz. Başka öğretmenler ile konuşulmuyor bile. Hemen yön değiştiriyor çoğu öğretmen.” sözleri ile öğretmenlerinin kendilerini anladığını, mizah anlayışının olduğunu, okul ortamında kendileri ile konuşmaktan çekinmediğini belirtmiştir. Ö4 ise diğer öğretmenler ile konuşmaktan çekindiğini ve utandığını ama İngilizce öğretmeni ile rahat konuşabildiğini “Diğer öğretmenler ile konuşacağım da utanıyorum ben çekiniyorum aslında. Ama sizinle rahat konuşabiliyorum. Bir sorunum olursa size soruyorum.” sözleri ile dile getirirken Ö5 ise “Sınıfta zaten hep iletişimimiz çok iyi. Bizim hatırımızı soruyorsunuz. Çoğu zaman esprili bazen de arkadaş gibi, bizden biri gibi konuşuyorsunuz. Bence sıkıntı yok hocam.” sözleri ile sınıfta iletişimlerinin çok iyi olduğunu ve kendilerine arkadaş gibi iletişim kurduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö6 ve Ö14 öğretmenlerinin ne kadar soru sorsalar da meraklarını giderdiğini ve kendilerine yanıt verdiğini, önceki öğretmenleri gibi olmadığını güler yüzlü olduğunu şu sözleri ile ifade etmişlerdir.

Ö6: Hiçbir sıkıntı yok bence. Hep konuşabiliyoruz. Ben meraklıyım ve çok soru soruyorum mesela. Ama hep bıkmadan cevaplıyorsunuz. Önceki öğretmenim bazen konuşmazdı benle.

Geri dururdu. Cevap vermezdi ya da ben öyle olduğunu düşünürdüm. Derste de aktifim ben. O nedenle derslerde de çok iletişim kurabiliyoruz.

Ö14: Öğretmenimi ben çok seviyorum ve açıkça söyleyeyim diğer öğretmenlerimden ayrı bence. Çünkü her zaman güler yüzlü bize karşı ve hep iyi konuşuyor. Bize hiç kızmıyor. Hep teneffüslerde konuşmak istiyorum mesela ama diğer öğretmenler ile zaten konuşmak istemiyorum ben. Çok iyi bence.

Öğrencilere çalışma süreci boyunca okul ortamında öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri etkileşimin niteliği sorulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir (n=16). Öğrenciler genel olarak teneffüslerde de öğretmenlerinin sorularına yanıt verdiğini, onunla sohbet ettiklerini, öğretmenlerinin güler yüzlü ve esprili olduğunu, öğretmenleri ile çekinmeden konuşabildiklerini, onların dilini anladığını, onlar ile ilgilendiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda aşağıda bazı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda Ö4 diğer öğretmenlerden utanırken İngilizce öğretmeni ile konuşmaktan çekinmediğini, teneffüslerde iletişim kurabildiğini ve öğretmenin güler yüzlü bir şekilde kendilerini karşıladığını, kendilerini önemseydiğini aşağıdaki sözleri ile dile getirmiştir:

Ö4: Diğer öğretmenler ile konuşacağında utanıyorum ben çekiniyorum aslında. Ama sizinle rahat konuşabiliyorum. Bir sorunum olursa size soruyorum. Ben okul dışında çok iletişime geçmedim aslında ama ihtiyacım olmadı aslında. Eniştem bana yardımcı oluyor hep İngilizcede. Teneffüslerde hep geliyorum ben yanınıza soru sormaya hep güler yüzle karşıladınız bizi. Bir kere bize çikolata aldınız derste yedik çok iyiydi. Bizi önemseydiğinizi biliyorum ben. Yoksa bizimle konuşmazdınız.

Ö12 ve Ö1 ise benzer şekilde teneffüslerde öğretmenli ile iletişim kurabildiklerini, tüm sorularına yanıt bulabildiklerini “Bir düşüneyim. Hocam sıkıntı yok aslında. Genel olarak biz sürekli bir şeyler sorsak da teneffüslerde siz hep cevap veriyorsunuz. Hatta bazen yanınıza geliyoruz siz de bizimle konuşuyorsunuz. Bence bir problem yok.” Sözleri ile dile getirirken Ö1 öğretmenlerinin esprili ve anlayışlı olduğunu kendilerini anladığını ve onların dilinde kendileri ile konuştuğunu “Öğretmenimiz bizim dilimizden anlıyor. Bizimle konuşuyor espi yapıyor. Bizimle ilgileniyor. Dışarda bile mesela teneffüste karşılaşınca konuşuyoruz. Başka öğretmenler ile konuşulmuyor bile. Hemen yön değiştiriyor çoğu öğretmen.” sözleri ile dile getirmişlerdir.

Okul dışında öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimlerine ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir (n=6). Bu kapsamda Ö1 okul dışında WhatsApp üzerinden öğretmenlileri ile sürekli iletişim halinde olduklarını “Okul

dışında da WhatsApp'tan haberleşebiliyoruz. Bir sorumuz olduğunda hemen cevaplıyor. Şu ana kadar hiç cevapsız bırakmadı benim mesajlarımı. Görüldü atmıyor en azından. Diğer hocalara bazen gruptan yazıyoruz ama görüldü atıp geçiyor” dile getirirken Ö2 ve Ö5 ise okul dışında öğretmenleri karşılaştıklarında konuştuklarını ve bunun kendilerini değerli hissettirdiğini, herhangi bir soruyu WhatsApp üzerinden sorduklarında geç olsa da cevap verdiğini aşağıdaki sözleri ile dile getirmiştir:

Ö2: Öğretmenimiz ile iletişimimiz çok iyi. Sınıfta olsun bahçede olsun kantinde ya da hep konuşabiliyoruz. Mesela bir keresinde saat akşam 11 miydi neydi. Bir şey sormak için mesaj yazdım hemen döndü ve yazdı. Çok şaşırdım ama hocamız bence iletişime açık biri. Geçen mesela dışarda gördük ben annemleydim. Ben selam verdim hocama o da selam verdi ve annemle de konuştu. Başkası olsa belki dönüp bakmaz bile. Bu da beni değerli hissettirdi.

Ö5: Dışarda biz çok karşılaşıyoruz. Aynı mahalledeyiz ve anneannem sizin apartmanda. O nedenle hep karşılaşıyoruz. Ve selamlaşıyoruz bazen konuşuyoruz. Geçen dışarda mesela karşılaştık ailem vardı. İngilizce konuştuk. Ailem şaşırdı. Ben de dedim hocam iyidir diye konuşur bizimle diye. Mutlu oldum.

Ayrıca öğrenciler öğretmenleri ile okul dışında genelde WhatsApp üzerinden konuştuklarını, piknik gibi etkinliklerin de yapılabileceğini ve bu şekilde etkileşmişlerinin daha iyi olabileceğine yönelik öneride bulunmuşlardır. Bu bağlamda Ö6 bu düşüncesini “Okul dışında sadece WhatsApp üzerinden iletişim kurabiliyoruz. Aslında bazen etkinlikler de yapsak çok iyi olabilir. Piknik gibi mesela.” sözleri ile dile getirmiştir.

Çalışmada bireysel görüşmelere katılan bir öğrenci okul dışındaki iletişimlerine yönelik olarak olumsuz bir görüş belirtmiş ve WhatsApp üzerinden gerçekleştirilen görüşmelerde bir keresinde öğretmenin kendisine cevap yazmadığını, sınıfta da bunu belirttiğini dile getirmiştir. Bu durum karşısında sınıfta öğretmenin mesajını fark etmediğini belirttiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda Ö11 bu görüşünü “Hocam genel olarak bir sıkıntımız yok ama bir keresinde benim mesajıma cevap yazmamıştınız. Sadece görüldü attınız ama dönmediniz. Çok bozulmuştum ben o zaman. Sonra sınıfta söyledim hatta. Siz de farkında olmadığınızı söylediniz.” sözleri ile dile getirmiştir.

Deney öncesi ve deney sonrasında öğrenciler genel olarak öğretmenleri ile etkileşimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak deney sürecinde özellikle “WhatsApp” görüşmeleri aracılığı ile okul sonrası aralarındaki etkileşimin daha iyi olduğu görülmektedir. Bu sayede okul dışındaki etkileşim süreçleri daha etkin olarak kullanılmıştır. TYÖ bağlamında ele alındığında öğrencilerin ödev süreçlerinde özellikle

böyle etkin bir iletişim ortamının olması ve öğrencilerin günün farklı saatlerinde öğretmenleri ile etkileşim içinde olabilmelerinin yapılan deneysel sürecin etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir.

3.3. TYÖ Modeli ile İngilizce Dersleri İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Üzerindeki Etkisi

3.3.1. Nicel bulgular

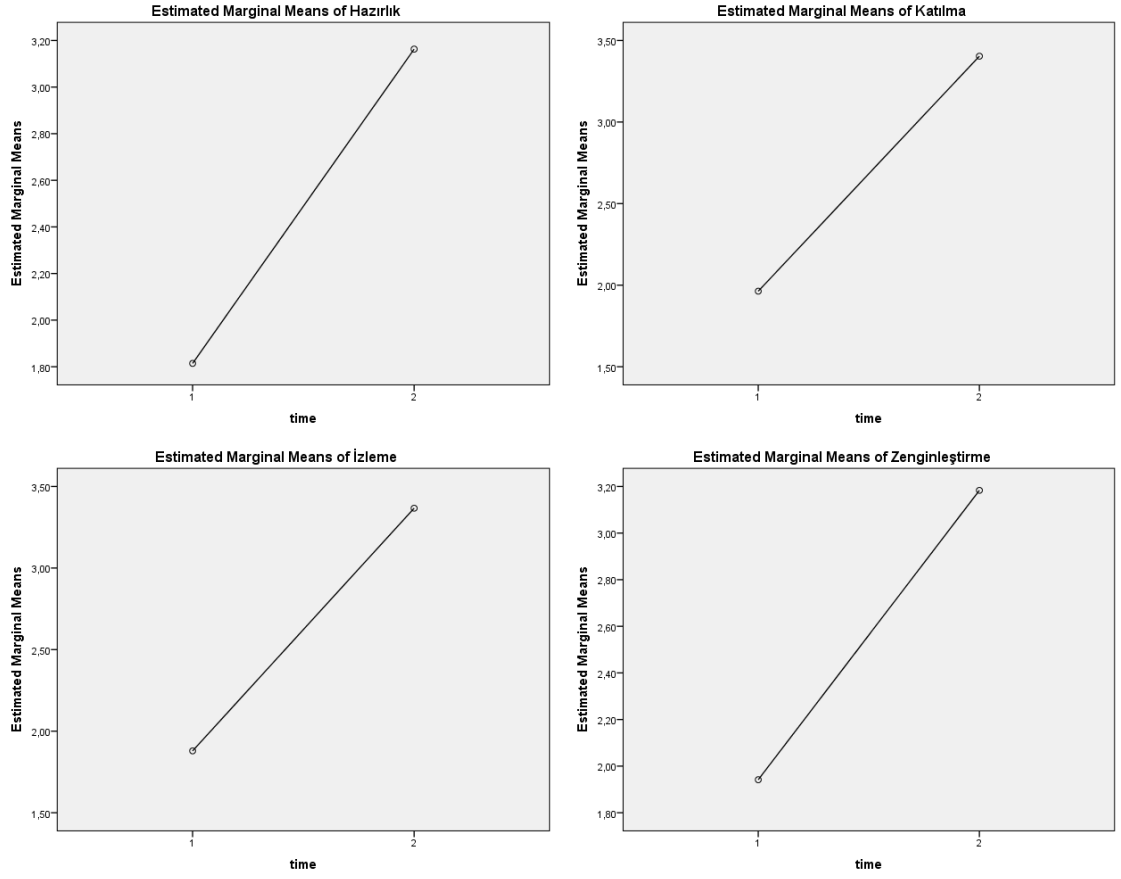
Araştırmanın üçüncü sorusu “TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin öğrenme sorumlulukları (öğrenmeye hazırlık, öğrenme sonuçlarını izleme, öğrenmeyi zenginleştirme ve öğrenmeye etkin katılım gösterme) ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.9.’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları

	Etkileşim	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p*	η^2
Grup	Wilks' Lambda	.007	881.021	4.00	26.00	.000	.993

*p<0.001

Tablo 3.9. incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin öntest-sontest öğrenme sorumluluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [(Wilks' Lambda =.007, $F_{(4,26)}= 881.021$, $\eta^2=.993$, $p<.001$)]. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu öntest puanlarına göre sontest puanlarında anlamlı bir artış göstermiştir. Hesaplanan “eta kare” etki büyüklüğü katsayısına göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarındaki artışın %99’nun gerçekleştirilen uygulamaya bağlı olduğu görülmüştür. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.5.).



Şekil 3.5. Öğrenme sorumluluğu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Hangi değişkenler için öntest-sontest arası istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu bulmak için ilişkili örneklemeler için tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda dört değişken için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenmeye hazırlık öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=725,708$, $p<.01$, $\eta^2=.962$. Benzer şekilde öğrenmeye etkin katılım gösterme öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=1448,765$, $p<.01$, $\eta^2=.980$. Ayrıca öğrenme sonuçlarını izleme öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=721,738$, $p<.01$, $\eta^2=.961$. Son olarak öğrenmeyi zenginleştirme öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=405,179$ $p<.01$, $\eta^2=.933$. Dört değişken için en büyük etki öğrenmeye etkin katılım değişkeni için bulunurken ($\eta^2=.980$). Diğer değişkenler için de benzer şekilde yüksek etki büyüklüğü puanları bulunmuştur., Sonuç olarak yapılan analizler TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin genel olarak öğrenme sorumluluklarında anlamlı bir artış olmasında etkili olduğunu, en çok ise öğrenmeye etkin katılım değişkeninde anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.2. Nitel bulgular

3.3.2.1. Deney öncesi odak grup görüşmesi bulguları

Deney öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğrencilere ayrıca öğrenme sorumluluğu kavramına yükledikleri anlam ve kendilerinin öğrenme sorumlulukları hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Verilerden elde edilen tema ve kodlar Tablo 3.10.'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Deney öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna ilişkin elde edilen tema, alt tema ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Öğrenme Sorumluluğu	Öğrenme Sorumluluğu	Düşük öğrenme sorumluluğu algısı	12
		Yüksek öğrenme sorumluluğu algısı	8
	Öğrenme sorumluluğuna yüklenen anlam	Ödevlerini yapma	9
		Dersi dinleme	5
		Dersi evde tekrar	4
		İngilizce film izleme / şarkı dinleme	2
		Kelime tekrarı	8

Öğrencilere öncelikle öğrenme sorumluluğu kavramı hakkında ne düşündükleri, hangi davranışların öğrenme sorumluluğunu yerine getirme davranışı olarak ele alınabileceği sorulmuştur. Öğrenciler öğrenme sorumluluğunu genel olarak ödevlerini zamanında yapma, ders içinde öğretmenlerini dinleme, okulda öğrenilenleri evde gözden geçirme, herhangi bir konu hakkında araştırma yapabilme, kelime öğrenme, İngilizce film video izleme şeklinde yorumlamışlardır. Örneğin Ö28 “Bence dersi öğretmeni dinlememiz, eve gidince dersi tekrar etmemiz. Kelimeleri öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum” sözleri ile öğrenme sorumluluğu kavramının içeriğini ödevlerini yapma, derste dersi dinleme şeklinde dile getirmiştir. Ö24 ise “Dersi derste dinleyip kelime ezber yapmak lazım bence. Okul dışında altyazılı filmler izliyorum ödevleri yapıyorum.” sözleri ile İngilizce dersi için kelime ezberlemenin öğrenme sorumluluğu kapsamında ele alınabileceğini, okul dışında hedef dilde film izlemenin ve dersi derste dinlemenin bu bağlamda değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusundaki sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 12 öğrenci düşük düzeyde yerine getirdiğini belirtirken 8 öğrenci yerine getirdiğini belirtmiştir. Örneğin Ö4 “Hocam genelde verdiğiniz ödevleri fırsat buldukça yapmaya çalışıyorum yabancı arkadaşlar buluyorum onlarla

konuşuyorum. Sizin ödevlerinizi yapıyorum. Ve bu konuda başarılı olduğumu düşünüyorum yani sorumluluğumu bence yerine getiriyorum.” sözleri ile öğrenme sorumluluğunu yerine getirdiğini belirtirken başka Ö2 “Hocam eve gittiğinizde derste öğrenemediğimiz, bilmediğimiz kelimeleri bakmamız gerekiyor bence. Ben elimden geldiğince yapıyorum bunu. Onun dışında hocam aklıma geldi hocam yabancılarla konuşmaya çalışıyorum. Onun dışında sorumluluğunu yerine getirdiğimi düşünüyorum.” ifadeleri ile benzer durumu dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö19 ise hem öğrenme sorumluluğuna yüklediği anlamı hem de bu sorumluluğu yerine getirdiğini “Hocam bence eve gidince okumalıyız, ödevleri yapmalıyız. İngilizce gramerine çalışmalıyız. Ben sorumluluğunu yerine getirdiğini düşünüyorum Aslında çok fazla çalışmıyorum. Ama yeterli bence.” sözleri ile dile getirmiştir.

Ancak öğrencilerin bir bölümü (n=12) öğrenme sorumluluğunu yerine getirmediğini belirtmiştir. Bu kapsamda Ö1 bu düşüncesini;

Hocam bence herkes şunu söylüyor dersi derste dinle ödevini zamanı da yap gibi. Şahsen ben bunları yapmıyorum. Ama dersi zamanında sizden dinliyorum O yüzden de artık ödev yapmak bence gerekli kalmıyor. Hocam öğrenme sorumluluğumu yerine getirdiğimi düşünmüyorum. Kimse sorumluluk almak istemez. Ben de almak istemiyorum. Sıkıcı bence.

ifadeleri ile dile getirmiştir. Öğrenci bu sorumluluğu yerine getirmemesinin sebebi olarak ise zaten derste dinlediğini ancak ödev yapmanın kendisi için sıkıcı olduğunu ve bu nedenle de ödevleri yapmadığını belirtmiştir. Benzer durumu Ö28 ise;

Bence dersi öğretmeni dinlememiz, eve gidince dersi tekrar etmemiz. Kelimeleri öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Ancak ben bunları yapmıyorum. Yani sorumluluğumu yerine getirdiğini düşünmüyorum. Çünkü benim canım istemiyor ödev yapmak. Bazen eğer bilgisayarda yapılacak bir şey ise onu araştırıyorum, bunu seviyorum.

cümleleri ile belirtmiştir. Öğrenci genel olarak ödev yapmak istemediğini ancak bilgisayar ortamındaki ödevleri sevdiğini belirtmiştir. Teknoloji çağında yaşanan öğrencilerin defter kalem yerine bilgisayar ortamında verilen çalışmaları yapmaktan hoşlandığı söylenebilir.

3.3.2.2. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde doğrudan öğrencelerin öğrenme sorumlulukları ile ilişkili herhangi bir bulgu olmasa da günlükte öğrenciler ile öğretmen arasında geçen okul içi veya okul dışındaki diyaloglarından öğrencilerin bu

sorumluluklarını yerine getirme kaygılarının olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin çalışmanın ilk haftalarında öğrencilerin sistemselsel olarak yaşadıkları problemler dolayısıyla ödevlerin yapmada yaşadığı zorluklar için çözüm arayışı içinde olmaları, bireysel sorunları nedeni ile ödevlerini zamanında yapamama kaygıları ve okulda gerçekleştirilen sınavlar dolayısıyla öğretmenlerinden ödevler için ek süre istemeleri öğrencilerin bu sorumluluklarını yerine getirmek için harcadıkları çabalar olarak nitelendirilebilir. Örneğin araştırmacı günlüğünde geçen aşağıdaki ifadeler öğrencilerin sorumlulukların yerine getirmek için sorunları giderme çabası içerisinde olduklarını göstermektedir.

Bugün iki öğrenci video ödevleri izlemede sorun yaşadıklarını, telefonlarından bazen videoları açmada problem olduğunu belirttiler. Bu sebeple bir önceki video ödevi henüz yetiştiremediklerini belirttiler. Bunun için arkadaşlarının hesaplarından videoyu izlediklerini belirttiler. Problemi giderebilmek için öğrencilerin hesapları sistem üzerinden incelendi. Herhangi bir sistemselsel problem olmadığı görüldü. Bu sebeple öğrencilerden sisteme giriş yaptıkları telefonlarını bir sonraki gün getirmeleri ve eğer varsa mevcut hataların giderilmesi için gerekenlerin yapılması sağlandı (17.03.2022).

Benzer şekilde sınav programı nedeni ile ödevlerini yetiştirememe kaygısı öğrencilerin ödev süresini uzatması için öğretmenleri ile iletişime geçmeye yöneltmiştir. Bu durum öğrencilerin sorumlulukların yerine getirme kaygısı olarak düşünülebilir. Araştırmacı günlüğünde bu durum aşağıdaki gibi dile getirilmiştir.

Bugün teneffüste birkaç öğrenci geldi ve bu hafta yoğun sınav programı dolayısıyla video ödevlerinin süresini biraz uzatmamı istediler. Sınav hazırlıkları nedeni ile yetiştiremediklerini belirttiler. Bu sebeple ilgili durumu sınıf içinde derste görüşüp birkaç gün daha uzatılabileceği öğrencilere belirtildi. Bu sayede öğrencilerin ödevlerini daha rahat yapabilmeleri için onlara olanak sağlandı (29.03.2022).

Genel olarak araştırmacı günlüğü bulguları ele alındığında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede daha dikkatli oldukları, kendilerine verilen ödevleri yapmak için azimli oldukları, karşılaştıkları problemleri çözmek için öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde oldukları dolayısıyla sorumluluk bilincinde zamanında ödev yapma isteklerinin olduğu görülmektedir.

3.3.2.3. Çalışma sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular

Çalışmada kapsamında yürütülen TYÖ modeli kapsamındaki on haftalık İngilizce derslerinden sonra öğrencilere öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeye ilişkin soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.11.’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme hakkındaki düşünceleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Öğrenme sorumluluğu algısı	Yüksek öğrenme sorumluluğu algısı	18
	Düşük öğrenme sorumluluğu algısı	1

Tablo 3.11.’den görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir bölümü (n=18) bu sorumluluğu yerine getirdiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ödevlerini zamanında yaptıklarını, bazen geciktiklerini ancak ödevlerin tamamladıklarını, derse aktif olarak katıldıklarını, anlamadıklarında öğretmenlerine sınıfta ya da sınıf dışında sorduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö11 “Hocam İngilizceyi sevdiğim için tüm sorumluluklarımı yerine getirdiğimi düşünüyorum. Derste zaten beni biliyorsunuz hep derse katıldım. Ödevlerimi de yaptım. Mesela anlamadığım bir şey olsa araştırdım size sordum öğrendim. Kolay zaten bence.” Sorumluluğunu yerine getirdiğini, derse aktif katıldığını, anlamadığı konularda araştırmalar yaptığını belirtmiştir. Ö6 ise benzer şekilde “Ben ne zaman kafama bir şey takılsa hep teneffüslerde size gelip sordum. Öğrenmek istediğim için. Ödevleri zaten hep zamanında yaparım. Ondan bence yerine getirdim sorumluluğumu.” sözleri ile sorumluluğunu yerine getirdiğini ifade etmiştir. Ö14 verilen ödevleri yaptığını, dersi sevdiğini ve derse katılım gösterdiğini ve de dolayısıyla öğrenme sorumluluğunu yerine getirdiğini “Ben yerine getirdim. Tüm verdiğiniz ödevleri hallettim ben hocam. Zaten zor değil ki. Hemen bitiyor. Ödev verdiğiniz hafta içinde bitti hep Sınıfta da biraz sessiz kalmış olabilirim ama siz beni önceden tanı mıyorsunuz. Eskiden hiç parmak kaldırmazdım. Öğretmeni sevmezdim. Ama şimdi derse katılmaya çalışıyorum.” sözleri ile dile getirmiştir. Ö11 de benzer düşüncesini “Sorumluluğumu yerine getirdiğimi düşünüyorum ben hocam. Kolaydı zaten sorular. Ödevler de kolaydı. Derste de her zaman ben aktif bir öğrenciyim. Hep söz almak isterim. Siz de görüyordunuz zaten.” sözleri ile dile getirmiştir.

Öğrenme sorumluluğu bağlamında Ö13 tam olarak yerine getirmediğini düşündüğünü, verilen ödevleri geciktirdiğini, bunun sebebinin de yaşadığı kişisel

sorunlar olduğunu, derslerde de bazen pasif kaldığını belirtmiştir. Bu düşüncesini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Hocam biliyorsunuz birkaç sorunum oldu. O nedenle bu dönem çok aksattım ödevlerimi. Zamanında yapamadım. Bazen beni uyardınız hatta sordunuz neden yapamadığımı. Siz de bana ek süre tanıdınız. Sonra yaptım. Derste de önceki döneme göre biraz daha pasif kaldım herhalde. Biraz başka sorunlardan canım sıkılıyordu.

Öğrenme sorumluluğu bağlamında yapılan bireysel görüşmeler ele alındığında çalışma öncesine göre öğrencilerin büyük bir bölümünün bu sorumluluğu yerine getirdiğini göstermektedir. Bu veriler nicel biçimde elde edilen verileri desteklemektedir.

3.4. TYÖ Modeli ile İngilizce Derslerini İşlemenin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Okuma, Yazma, Konuşma ve Dinleme Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkisi

3.4.1. Nicel bulgular

“Çalışmanın dördüncü sorusu “TYÖ modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.12.’de sunulmuştur.

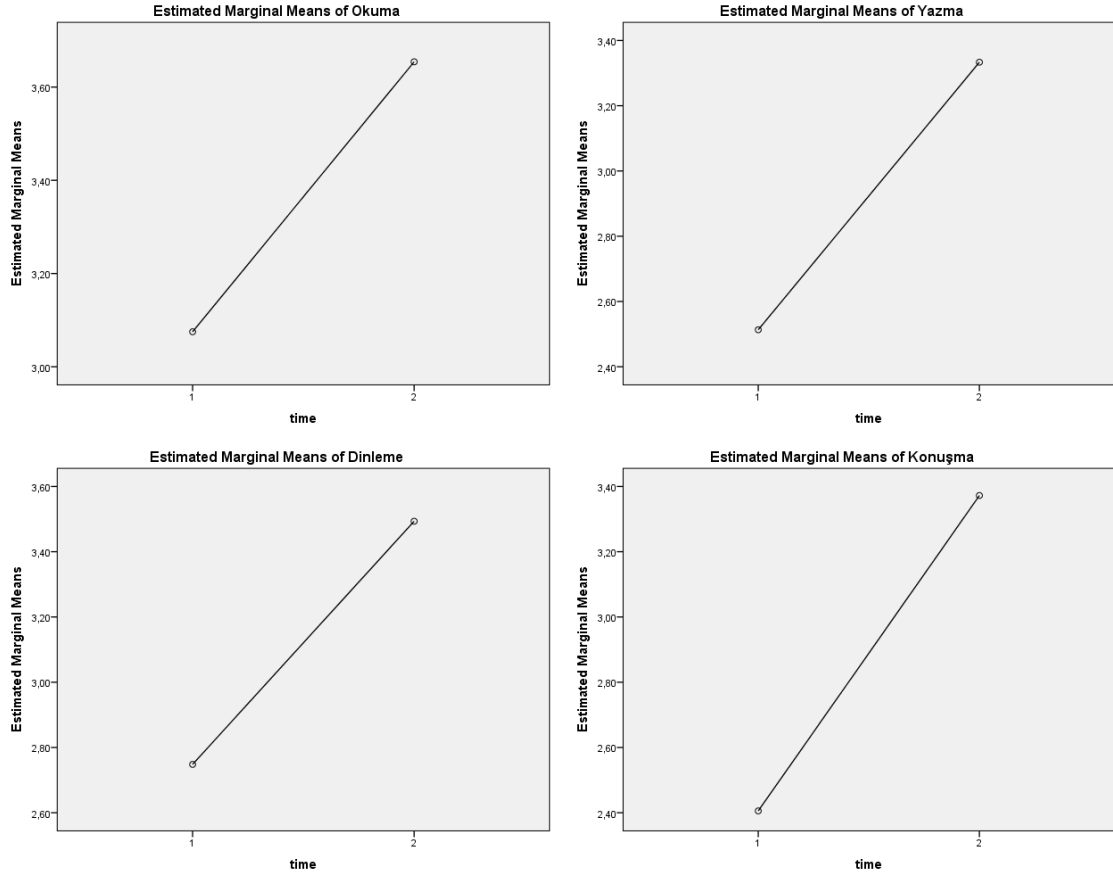
Tablo 3.12. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları

	Etkileşim	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p*	η^2
Grup	Wilks' Lambda	.202	25.693	4.00	26.00	.000	.798

*p<0.001

Tablo 3.12. incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin öntest-sontest İngilizce özyeterlik inancı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [(Wilks' Lambda =.202, $F_{(4,26)}=25.693$, $\eta^2=.798$, $p<.001$)]. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı öntest puanlarına göre sontest puanlarında anlamlı bir artış göstermiştir. Hesaplanan “eta kare” etki büyüklüğü katsayısına göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarındaki artışın yaklaşık %80’inin gerçekleştirilen uygulamaya

bağlı olduğu görülmüştür. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.6.).



Şekil 3.6. İngilizce özyeterlik inancı öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Hangi değişkenler için öntest-sontest arası istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu bulmak amacı ile ilişkili örneklemeler için tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda dört değişken için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. İngilizce okuma özyeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=38,832$, $p<.01$, $\eta^2=.572$. Benzer şekilde İngilizce yazma özyeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=99,691$, $p<.01$, $\eta^2=.775$. Ayrıca İngilizce dinleme özyeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=62,670$, $p<.01$, $\eta^2=.684$. Son olarak İngilizce konuşma özyeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=84,881$, $p<.01$, $\eta^2=.745$. Dört değişken için en büyük etki İngilizce yazma özyeterlik inancında ($\eta^2=.775$) gözlemlenirken, en düşük etki İngilizce okuma

özyeterlik inancında ($\eta^2=,572$) olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılan analizler TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme konuşma ve yazma özyeterlik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasında etkili olduğunu, en büyük farkın ise öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inançlarında olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Nitel bulgular

3.4.2.1. Deney öncesi odak grup görüşmesi bulguları

TYÖ kapsamında gerçekleştirilen on haftalık çalışma öncesinde öğrencilerin genel olarak İngilizce özyeterlik inançları bağlamındaki hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi edinmek için odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler genle olarak İngilizcenin dört temel becerisi olan okuma yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Çok az sayıda öğrenci bu konuda öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ayrıca özyeterlik inançlarının yükselmesi için bazı önerilerde de bulunmuşlardır. Verilerden elde edilen kod ve temalar Tablo 3.13.'de sunulmuştur.

Tablo 3.13. Çalışma öncesi odak grup görüşmesinden İngilizce özyeterlik inancına ilişkin elde edilen tema, alt tema ve kodlar

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
İngilizce Özyeterlik İnancı	Okuma Özyeterlik İnançları	Yeterli	3
		Yetersiz	10
	Yazma Özyeterlik İnançları	Yeterli	4
		Yetersiz	11
	Dinleme Özyeterlik İnançları	Yeterli	3
		Yetersiz	12
	Konuşma Özyeterlik İnançları	Yeterli	2
		Yetersiz	15
	Özyeterlik ilişkili öneriler	Kelime hazinesinin geliştirilmesi	15
		Gramer kurallarına hâkim olma	3

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hedef dilde okumaya yönelik özyeterlik inançlarının düşük olduğu görülmüştür ($n=10$). Öğrenciler bunun sebebini genelde kelime dağarcıklarının yetersiz olmasına bağlamışlardır. Örneğin Ö15 bu görüşünü “Eğer kelimeler çok karışık değilse anlayabilirim rahatlıkla. Ama bilmediğim kelimeler varsa o zaman tabii ki anlayamam.

Genel olarak bu konuda kendimi yeterli görmüyorum.” şeklinde dile getirirken Ö1 ise “Hocam okuduğum metni anlayabildiğimi düşünüyorum. Ancak bazen bilmediğim kelimeler çok fazla oluyor o zaman da metni anlayamıyorum ve anlayamayacağımı düşünüyorum. Bu da beni rahatsız ediyor” sözleri ile okumaya yönelik özyeterlik inancının düşük olduğunu ve bu durumun da kendisini rahatsız ettiğini belirtmiştir. Ö7’de benzer şekilde okuduğunu anlamada kendisini yetersi bulduğunu “Eğer bildiğim bir şeyse sıkıntı yok ama genellikle bu konuda ben çok problem yaşıyorum. Derste kitapta geçen paragrafları anlamakta zorlanıyorum bazen.” sözleri ile dile getirmiştir.

Yapılan odak grup görüşmesinde az sayıda öğrenci bu konuda olumlu görüş bildirerek okuma özyeterlilik inancının yüksek olduğunu belirtmiştir (n=3). Örneğin Ö2 “Çoğunlukla okuduğumu anlıyorum. Bilmediğim kelime olursa cümlelerin diğer kısımlarına bakarak onu tahmin edebiliyorum.” sözleri ile İngilizce okuma özyeterlilik inancının yüksek olduğunu belirtmiştir.

İngilizce bir metin yazmaya yönelik özyeterlilik inancı açısından ise öğrenciler genel olarak bu konuda kendilerine olan inançlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir (n=11). Bu kapsamda öğrenciler konuşma ve yazmanın birbiri ile paralel olduğunu ve konuşma becerisinin gelişmesi ile yazma becerilerinin de gelişeceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö1 “Hocam bence konuşabilen bir insan yazabilir de. Çünkü konuşurken kelimeleri bir araya getirebilen yazmada da iyidir. Ben kendim konuşmada iyi olmadığım için yazmada da iyi olmadığımı düşünüyorum. Kendime inanmıyorum bu konuda.” sözleri ile bu düşüncesini dile getirmiştir. Ö14 ise yazarken ana dilde düşünmenin kendisini hataya sürüklediğini, bu nedenle yazabilmeye yönelik inancının düşük olduğunu “Yani derdimi anlatacak kadar yazabildiğimi düşünüyorum. Ancak yazarken Türkçe gibi düşünüyorum bazen yani kelime sıralarında hata yapıyorum. Türkçe gibi düşünüp yüklemi cümle sonuna koyuyorum genelde bu da hata oluyor. Bu nedenle kendime güvenim yok diyebilirim.” Sözleri ile dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö25’de yazarken ana dilde düşündüğünü “Cümlelerin sıralamasında çok karıştırıyorum yani Türkçe gibi yazıyorum. Bu da çok hata yapmama sebep oluyor. Yazamıyorum.” sözleri ile belirtmiştir. Ö2 diğer öğrencilerin aksine yazma konusunda kendine olan inancının tam olduğunu “Her şey yazabilirim diye düşünüyorum. Kendimi bu konuda çok güveniyorum.” ifadeleri ile dile getirmiştir. Ö27’de benzer şekilde İngilizce yazma konusunda kendine güvendiğini “Genel olarak zorlansam da yazarım diye düşünüyorum.” Sözleri ile dile getirmiştir.

İngilizce bir metni dinlediğinde onu anlayabilmeye yönelik öğrencilerin özyeterlik inançlarının da genel olarak düşük seviyede olduğu görülmüştür (n=12). Öğrenciler bu düşüklüğün sebebini genel olarak kelime eksikliğine bağlamışlardır. Ayrıca bilgisayar gibi teknolojik bir cihazdan gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde de anlamada güçlük çektiklerini ve bu kapsamda kendilerine olan güvenin az olduğunu bildirmişlerdir. Bu açıdan Ö22 bu düşüncesini “Bence dinleme ve anlama çok zor. Eğer kelime hazineniz iyi değilse bu çok çok daha zor. Ne dediğini anlamayınca moralim bozuluyor. Bazen dinleme etkinliklerinde anlayamıyorum bu da benim moralimi bozuyor.” sözleri ile dile getirirken Ö23 ise “Dinlediğim bir şeyi anlamak çok zor bence İngilizcede. Özellikle de bilgisayardan dinliyorsak bu çok daha zor oluyor. Bu sebeple derslerde bilgisayardan dinleme etkinliği yaptığımızda benim kafam çok karışıyor anlayamıyorum.” sözleri ile düşüncesini dile getirmiştir. Kelime yetersizliğinden anlamada güçlük çektiğini ve bu nedenle kendine güveninin olmadığını Ö21 “Dinleme yeterliliğinin çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok kelime eksikliğim var. Denileni anlamakta zorlanıyorum. Ama belki kelime hazinem iyi olsa anlayabilirdim.” sözleri ile ifade etmiştir.

Çalışmada çok az sayıda öğrencinin bu konuda yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu görülmüştür (n=3). Örneğin bir öğrenci “Yeterli oldu mu düşünüyorum. Eskiden bu konu hakkında çok çalıştım bu nedenle bu konuda bence fena değilim.” sözleri ile daha önceki yıllarda gerçekleştirdiği çalışmalar sayesinde kendine güvenin olduğunu ifade etmiştir. Ö2 ise yüz yüze olan konuşmalarda anlayabildiğini “Eğer metin sesli ise, yüksek ise sesi, ya da birisi karşımda konuşuyorsa anlayabiliyorum.” sözleri ile ifade etmiştir.

İngilizce konuşmaya yönelik özyeterlik inanıcı açısından öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün (n=15) düşük özyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde kelime eksikliklerinin olduğu, cümle kurmada yetersiz oldukları, bu konuda güdülenmelerinin düşük olduğu ve bunların konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Örneğin Ö20 bu düşüncesini “Ben kendimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ancak bunun sebebini bilmiyorum. Daha İngilizce ne diyeceğimi bilmiyorum. Nasıl daha iyi İngilizce konuşacağım hakkında çok fazla bir fikrim yok.” cümleleri ile dile getirirken Ö21 ise benzer şekilde “Ben de yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kelimelerin anlamlarını bir cümlede birleştirdiğimde çok anlamsız geliyor ve aklımda kalmıyor. Böyle olunca da kendime güvenim kalmıyor moralim bozuluyor

üzülüyorum. Bazen sınıfta bir iki arkadaşımın konuşabildiğini görüyorum ama ben konuşamıyorum. Bu da benim moralimi bozuyor.” ifadeleri ile olumsuz düşüncelerini dile getirmiştir. Ö1 “Hocam İngilizce konuşamadığını düşünüyorum. Konuşmak da çok güçlük çekiyorum. Kendime inanmıyorum sebebinin ne olduğunu düşünüyorum. Kelimelerin anlamlarını daha iyi öğrenirsem bence daha iyi konuşabilirim diye düşünüyorum.” sözleri ile kendisini bu konuda yetersi bulduğunu, kendine bu konuda inanmadığını belirtmiştir.

Bu konuda az sayıda öğrenci (n=2) yüksek özyeterlik inancına sahip olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö4 “Ben konuşabildiğimi düşünüyorum. Fakat ara ara cümleleri karıştırabiliyorum. İyi olduğunu düşünüyorum, sıkıntım olduğunu düşünmüyorum fazla.” sözleri ile bazen sıkıntı yaşasa da kendisine olan hedef dilde konuşabilme inancını dile getirmiştir.

Yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler ayrıca İngilizce özyeterlik inançlarının kelime bilgilerinin daha iyi olursa ve gramer konularına hâkim olurlarsa yükseleceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö24 örneğin “Kelime eksikimin olduğunu düşünüyorum yoksa bence yazarım.”, başka Ö22, “Bence dinleme ve anlama çok zor. Eğer kelime hazineniz iyi değilse bu çok çok daha zor.” ve Ö21 de “Dinleme yeterliliğinin çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok kelime eksikliğim var. Denileni anlamakta zorlanıyorum. Ama belki kelime hazinem iyi olsa anlayabilirdim.” sözleri ile kelime hazinelerinin iyi olması durumunda özyeterlik inançlarının yüksek olacağı düşüncesini paylaşmıştır. Ö26 ise “En temelden kelime eksikim olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında bir problemin olduğunu düşünmüyorum. Kelime hazinem arttırsın bence konuşabilirim.” kelime hazinesinin iyi olması durumunda konuşabileceğine inandığını belirtmiştir. Ö3 “Kendime inancım orta seviyede. Bence benim hatam İngilizce konuşurken cümleleri Türkçe gibi kurmaya çalışmak. Bu sebeple konuşmaya çalıştığım da çok garip şeyler ortaya çıkıyor. Bu sebeple cümle yapısını bence öğrenmem lazım. Kelime hazinemi geliştirmem lazım.” cümleleri ile hem kelime eksikliğinin olduğunu hem de gramer eksikliğinin olduğunu bu durumun da İngilizce konuşabilme inancında olumsuz etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

3.4.2.2. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

Çalışma kapsamında on haftalık süre içerisinde araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrenciler ve öğretmenin zaman zaman teneffüslerde ve okul dışında WhatsApp aracılığı ile iletişim halinde olduğu görülmektedir. Bu iletişim süreçlerinin içerikleri genel olarak incelendiğinde öğrencilerin süreç içerisinde kendilerine olan özyeterlik inançlarının arttığı görülebilmektedir. Örneğin araştırmacı günlüğünde geçen aşağıdaki ifade öğrencilerin İngilizcenin dört temel becerisi bağlamında kendilerine olan güvenin artık oluştuğunu dile getirdikleri görülmektedir. Dinledikleri metinleri daha iyi, anladıkları, bu konuda TYÖ kapsamında verilen dinleme ödevlerinin önemli olduğu ve örgenlerin bu ödevi yapabilmek için tekrar tekrar dinledikleri, bu sayede dinleme becerilerinin geliştiği, yazma, okuma ve konuşma konusunda da kendilerini daha iyi buldukları, ders içindeki etkinliklerin konuşma becerilerinde ilerleme göstermelerinde ve kendilerine olan güvenin artmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmacı günlüğünde iki farklı gün (08-16.04.2022) için aşağıdaki gibi belirtilmektedir.

Bugün sınıfta genel olarak Edpuzzle üzerinden gerçekleştirdiği çalışmalardan aldıkları puanlar değerlendirildi. Öğrencilerin büyük bir bölümü genel olarak yüksek puan aldıkları görüldü ve öğrenciler ile bu konu hakkında görüşüldü. Öğrenciler genel olarak kendilerini artık daha başarılı bulduklarını, dinlerken bile artık daha rahat anladıklarını, bazen birkaç kez tekrar dinlediklerini ve soruları bu şekilde yapabildiklerini, daha önceki derslere kıyasla kendilerinde başarı anlamında büyük farklılıklar gördüklerini, artık İngilizce konuşmaktan çekinmediklerini belirttiler. Verilen yazma ödevlerinde de genel olarak kendilerini daha başarılı bulduklarını söylediler. Bu konuda öğrencilere olumlu geri dönüt verilerek başarılarının pekiştirilmesi sağlandı (16.04.2022).

Bugün teneffüste üç öğrenci geldi ve yaptıkları çalışmalar sayesinde artık kendileri daha iyi ve başarılı bulduklarını, sınıfta artık konuşmaktan çekinmediklerini, okuduklarını daha rahat anlayabildiklerini ve bu durumdan mutluluk duyduklarını ifade ettiler. Bu duygularını öğretmenleri ile paylaşmak istediklerini ve bu paylaşımın kendilerini daha iyi motive ettiğini belirttiler. Sınıf içerisinde de benzer şekilde öğrenciler önceki derslere kıyasla özellikle ders içindeki etkinlikler ile konuşmada kendilerini daha iyi olduklarını fark ettiklerini ve bu sayede kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını, kendilerini daha başarılı hissettiklerini belirttiler (08.04.2022).

Araştırmacı günlüğünde geçen aşağıdaki ifade de öğrencilerin artık derslerde konuşmaktan çekinemediğini, öğrencilerin kendisini daha rahat hissettiği

anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencin derste konuşabilmenin kendisine olan güveni arttırdığı anlaşılmaktadır. Bu ifadeler araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Bugün sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde daha önce utandığı için derse katılmaktan çekindiğini belirten öğrencinin de derse katılım gösterdiği gözlemlendi. Öğrenci ile sonrasında teneffüste görüşüldü ve öğrenci kendisini biraz daha rahat hissettiğini belirtti. Kendini konuşurken görmenin kendisinin başarılı olduğunu hissettirdiğini belirtti (12.04.2022).

Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin okumaya yönelik özyeterlik inançlarında da bir artış olduğu, hikâye okuduğunda artık anlayabildikleri, ancak bunu daha da geliştirmek istedikleri ve bu konuda öğretmenlerinden tavsiye aldıkları görülmektedir. BU durum araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Teneffüste gelen bir öğrenci hem kitapta hem de kendisinin okuduğu farklı hikâye kitaplarında eskiden anlamazken şimdi anlayabildiğini belirtti. Ancak hala bazı eksiklerinin olduğunu, bu becerisini geliştirmek için neler yapabileceği hakkında tavsiye istedi. Öğrenci ile bu konuda sohbet havasında görülerek tavsiyelerde bulunuldu (14.04.2022).

Genel olarak araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin İngilizcenin dört temel becerisi bağlamında kendilerine olan özyeterlik inançlarının geliştiği söylenebilir.

3.4.2.3. Çalışma sonu gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular

Çalışma sonunda yapılan bireysel görüşmeler ile öğrencilerin genel olarak İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin olumlu düşünceler belirttikleri görülmüştür. Çalışma öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin aksine öğrencilerin en çok konuşma özyeterlik inançlarında olumlu görüş bildirdikleri görülürken sadece az sayıda dinleme ve konuşmaya ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca genel olarak İngilizcenin dört temel becerisi için de öğrencilerin nicel verilerin de ortaya koyduğu gibi özyeterlik inançlarında yükselme olduğu görülmektedir. Bireysel görüşmelerden elde edilen kod ve temalar Tablo 3.14.'de sunulmuştur.

Tablo 3.14. Bireysel görüşmelerden İngilizce özyeterlik inancına ilişkin elde edilen tema, alt tema ve kodlar

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
İngilizce Özyeterlik İnancı	Konuşmaya yönelik Özyeterlik İnançları	Yeterli	21
		Yetersiz	1
	Okumaya yönelik Özyeterlik İnançları	Yeterli	15
		Yetersiz	0
	Yazmaya yönelik Özyeterlik İnançları	Yeterli	15
		Yetersiz	0
	Dinlemeye yönelik Özyeterlik İnançları	Yeterli	14
		Yetersiz	1

Tablo 3.14. incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakının İngilizcenin dört temel becerisine yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğu, öğrencilerin bu becerilere ilişkin kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Dört beceri alanda özellikle konuşma becerisi kapsamında öğrenciler yeterli özyeterlik inancına sahip olduklarını birçok kez dile getirmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlilik inançları bağlamında tamamına yakını (n=21) olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda İngilizce konuşma becerilerinin geliştiğini, eskiden sınıf önünde konuşurken artık çekinmediklerini, utangaçlıklarını yendiklerini, aslında daha önceki bilgileri dahilinde bile konuşabilecekken bu becerisini kullanamadıklarını ancak bu dönem konuşabileceklerini fark ettiklerini, bu dönem gerçekleştirilen derslerin bunda önemi olduğunu ve ilerleyen dönemlerde de bu şekilde ders işlemek istediklerini, İngilizce konuşmaya yönelik korkularını yendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö15 “Hocam bence bu sene çok iyiydim. Kendime güvenim geldi. Ders konuştum İngilizce. Ben bile. Ben konuşmaktan korkardım. İngilizce olarak tabii. Ama artık korkmuyorum çekinmiyorum.” sözleri ile kendine güveninin geldiğini, artık konuşmaktan korkmadığını ifade etmiştir. Ö6 ise derslerdeki etkinlikler sayesinde kendisine güvenin geldiğini, sonraki yıllarda da benzer çalışmaların yapılmasının kendileri için olumlu olacağını, önceden bildiğini düşündüğü şeylerin aslında çok eksik kaldığını, sadece okuduğunu anlama ya da yazmanın dil bilmek anlamına gelmediğini ve önemli olanın aslında konuşmak olduğunu anladığını bildirmiştir. Bu görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Hocam bence gerek İngilizce derslerinde olsun gerekse de video ödevlerimizi de olsun bence gayet güzeldi. Derslerimin çok verimli geçtiğini inanıyorum. Çünkü daha önce olmadığı gibi biz bu derslerde çoğunlukla okuma yazma dinleme konuşma gibi her türlü etkinlik yaptık özellikle konuşma etkinliklerinize bayıldım. Çok güzeldi. bundan sonra da aynı şekilde devam etmeyi çok isterim. İlk defa kendime güvendim ve yapabileceğimi inandım. Daha

önce aslında bildiğimi düşünüyordum ama çok da fazla bilmiyormuşum. Ben aslında çünkü İngilizce kullanamıyormuşum. Ben İngilizce bir şey okuduğun zaman ya da bir şeyler yazdığın zaman İngilizce bildiğini zannediyordum. Ama asıl önemli olan bence konuşmakmış.

Ö4 is bu derste daha önceki utangaçlığını yendiğini, sınıf önünde konuşmaktan artık kaçınmadığını ve kendini aştığını aşağıdaki cümleleri ile dile getirmiştir.

Hocam benim için en önemli şey bu derslerde az da olsa utangaçlığımı yendim diye düşünüyorum ben. Önceden sınıf önünde konuşmaktan kaçınırdım utanırdım çekinirdim ya hata yaparsam arkadaşlarım gülerse diye ama ben bu biraz kendimi aştım diye düşünüyorum. Hani önceden sesim de az çıkardı ya (Gülerek söylüyor) artık biraz daha kendimden eminim.

sözleri ile dile getirmiştir.

Ö7’de benzer şekilde utangaçlığını yendiğini, konuşmanın çok da zor olmadığını, önceki bilgeleri ile bile aslında konuşabileceğini fark ettiğini ifade etmiştir. Bu düşüncesini aşağıdaki gibi ile getirmiştir.

... Eskiden utanırken Şimdi doğrudan konuşmaya bile geçebiliyorum. Kimseden çekinmiyorum. Ben anladım ki aslında herkes benim gibiymiş. Eskiden herkes çok iyi olduğunu düşünürdüm. Ama herkes benim gibi normal seviyede biliyormuş. Bir de şunu anladım. Aslında bildiğim İngilizce ile bile konuşabilirmişim ben. Derslerde yaptığımız etkinliklerde ben bunu gördüm.

Ö14 ise İngilizce konuşabilme konusunda kendine güvenmediğini, sınıfta utandığını, ancak yine de etkinliklere katıldığını bildiği kadar konuştuğunu dile getirmiştir. Bu düşüncesi “Ben hiç güvenmiyorum kendime. Sınıfta hep utaniyorum. Zaten zorlanıyorum. Hele konuşmak bence çok zor. Hiç kolay değil. Kelime bilsem çok belki olur. Sınıfta ben de katıldım bazı çalışmalara o zaman bildiğim kelimeleri söylüyorum konuşurken. Anlaşılyordu herhalde.” Sözleri ile ifade etmiştir.

Öğrenciler çalışma sonunda İngilizce okumaya yönelik özyeterlik inançları hakkında olumlu görüş bildirmişler (n=15), daha önceye kıyasla kendilerinde bu alanda fark edilir bir artış olduğunu belirtmişlerdir. Daha önce hiç anlamazken şu anda daha iyi anlayabildiklerini, bunda derslerin keyifli olmasının önem arz ettiğini, bu dönem kendilerindeki gelişmeyi daha da hissettiklerini, arkadaşlarının bile kendilerindeki gelişimi fark ettiğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda örneğin bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir;

Daha önce de bence iyi olduğumu düşünürdüm ama aslında önceden pek de iyi değildim. Ama şimdi daha iyi olduğumu düşünüyorum ben hocam. Her konuda bence daha iyiyim.

Konuşma, yazma gibi. Okuma bence kolay zaten. Ama şimdi bence daha da kolay. Daha kolay anlıyorum okuduğumu.

Ö7 ise daha önceye göre kendisinde bir ilerleme gördüğünü, derslerin eğlenceli olmasının bu ilerlemede önemli bir ayının olduğunu aşağıdaki sözleri ile dile getirmiştir.

Ben hiç yapamıyorum ne konuşabiliyorum ne anlayabiliyorum birisini konuşurken. Çok zor. Ama az da olsa bir ilerleme var bende bence. Ders dinlemeyen ben derste bir şeyler yapmaya çalıştım. O da eğlenceli olduğundan. Tabi bu da geliştirdi herhalde beni. Mesela okuyunca artık daha kolay anlıyorum. Tam olmasa da artık bence geliştirdim.

Ö5 ise okumaya yönelik özyeterlik inancının arttığını, bu durumun arkadaşları tarafından da fark edildiğini “Okuma ve yazma konusunda kendimin iyi olduğunu düşünüyorum. Yaptığım ödevlerde verdiğiniz ödevleri yaparken pek zorlanmıyorum. Arkadaşlarımdan bazıları bile diyor bunu. Anlayabildiğimi fark etmiş bir arkadaşım.” sözleri ile dile getirmiştir.

Bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı İngilizce yazmaya yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirtmişler (n=15), yazmanın aslında kolay olduğunu, önceleri boşuna zorluk çekmiş olduklarını fark ettiklerini, genel olarak sınıfın İngilizce konusunda geliştiğini, kendilerine olan güvenin arttığını belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda Ö3 görüşünü “... Hocam geçenlerde broşür yazmıştık mesela arkadaşlarla birlikte. O zaman ben hiç sözlüğe bile bakmadan her şeyi yazabildim. Broşürü çok rahat yaptım. Kolaymış aslında. Önceden boşuna zorlanıyordum ben.” cümleleri ile ifade ederken benzer şekilde Ö9 da aşağıdaki gibi düşüncelerini ifade etmiştir.

Bence biz sadece ben değil hocam sınıf genel olarak baya gelişti. Herkes derste bir şeyler yapmaya çalıştı. Bu da belli bence. Herkesin kendine güveni var gibi. Tabi birkaç arkadaş hariç bence. Kendim için ben hocam güveniyorum. Tam benim güvenim. Derslerde hep parmak kaldırdım zaten soru sorunca siz. Etkinliklere de katıldım. Mesela bazen derslerde yaptığımız çalışmalarda geçen haftalarda mesela rahat yazabildiğimi far kettim. Hatalarım olsa da bence yazabilirim artık.

İngilizce dinlemeye yönelik özyeterlik inancı bağlamında öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin çoğunluğu (n=14) olumlu görüş bildirirken sadece iki öğrenci bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrenciler dinlemeye yönelik özyeterlik inançlarının arttığını, bu artışta kendilerine verilen video ödevlerin önemli olduğunu, video ödevlerde yer alan soruları çözmek için bazen tekrar tekrar dinlediklerini ve bu sayede bu açıdan geliştiklerini, daha önce çalışmazken artık İngilizceye çalıştıklarını, bu uygulamaya daha sonra da devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin ö5 bu

görüşünü “Önceden dinlemede zorlanırken şu an onu da aştığımı düşünüyorum. Video ödevlerde soruları yaparken bazen birkaç kez dinelemem bunda önemli bence. Daha hızlı anlayabildiğimi düşünüyorum artık.” şeklinde düşünceleri ifade ederken Ö6 “Verdiğiniz ödevlerde de özellikle soruları çözmeye çalışırken tekrar tekrar dinlemeye özen gösterdim Böylece dinleme ve becerim de gelişti bence.” şeklinde ve Ö1 “... Ama inşallah seneye de siz gelirsiniz dersimize de devam ederiz bu şekilde. Okuma ve yazma konusunda kendime güveniyorum hocam. Dinleme ve konuşmada da kendime güvenim gelmeye başladı artık.” Sözleri ile bu düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ö13 ise kendine güveninin tam olduğunu, daha önceleri de aslında yapabildiğini, arkadaşların da önceden çekinirken artık daha rahat olduklarını şu şekilde dile getirmiştir.

Benim güvenim tam. Her konuda yapabileceğimi düşünüyorum. Zaten önce de yapardım. Ortaokulda ben sınıfta en iyiydim. Yine öyleyim bence. Her zaman kendim siz sorunca yaparım ben. Bu dönem aslında çok fark yok bence. Hep yaptığım şeyler diye düşünüyorum. Kolay sonuçta bence İngilizce. Herkes yapabilir ki. Sadece arkadaşlar bence çekiniyorlardı ve çalışmıyorlardı ama artık çalışıyorlar.

İngilizce dinlemeye yönelik özyeterlik inancının düşük olduğunu yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeye katılan iki öğrenci dile getirmiştir. Öğrenciler bu bağlamda İngilizce bir metin dinlediğinde anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 genel olarak İngilizcenin diğer becerilerinde kendine güvendiğini ancak sadece dinlemede zorlandığını dile getirmiştir. Derlerin keyifli olmasının diğer becerilerinde artış olmasında önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö8 bu düşüncesini “Ben kendime güveniyorum hocam. Seviyorum İngilizce çalışmayı. Bu sene daha çok zevkliyd. Derslerde çok konuşma yaptık. Bu da arttırdı bence benim özgüvenimi. Okuma ve yazma zaten hallettim bence. Son ödevimi çok beğenmiştiniz öyle demiştiniz. Sadece dinlemede biraz zor geliyor bana. Zorlanıyorum anlamada.” cümleleri ile dile getirmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin görüşlerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ele alındığında öğrencilerin genel olarak İngilizce özyeterlik inançlarında çalışma öncesine göre önemli bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu artışta genel olarak öğrencilerin derslerinden keyif alması, derslerde etkinliklere bol yer verilmesi ve öğrencilerin bu etkinliklere etkin katılması, öğrencilerin kendilerini sınıf içinde konuşurken görmelerinin kendilerine güven vermesi, arkadaşların da aslında kendileri gibi olduğunu fark etmeleri olduğu görülmektedir. TYÖ kapsamında öğrencilere verilen ödevler ele alındığında öğrenci görüşlerinden hareketle bu ödevlerin farklı yönlerden

öğrencilere katkı sağladığı düşünülebilir. Örneğin dinleme becerileri kapsamında öğrencilere verilen ödevlerde öğrencinin soruyu yapabilmek için tekrar tekrar dinlemesi ve soruları bu şekilde çözebilmesi hem kendisine olan güveni arttırmış hem de olumlu güdülenmesinde etkili olmuştur. Ayrıca TYÖ kapsamında sınıf içi işiinde geekleştirilecek olan çalışmaların bir bölümü dev olarak öğrenciler sunulduğundan sınıf içinde çeşitli etkinlikler yapmak için zaman kazanılmasına sebep olmuştur. Bu sayede öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinde ve konuşma zyeterlik inançlarında bir artış olduğu öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Benzer şekilde okuma ve yazma becerileri bağlamında da öğrencilerin kendilerini daha iyi buldukları ve kendilerine olan inancın arttığı ğrenci görüşlerinden çıkarılabilmektedir.

3.5. TY Modeli ile İngilizce Derslerini İşlemenin Ortaöğretim ğrencilerinin Başarı Duyguları zerindeki Etkisi

3.5.1. Nicel bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “TY modeli kullanılarak işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin başarı duyguları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeyir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizi gerçekleştirilirken birbiri ile ilişkili olan değişenler birlikte analiz edilmektedir. Bu sebeple analizler gerçekleştirilirken her bir ortam için (ders, dev, sınav) tecrübe edilen duygular olumlu ve olumsuz duygular şeklinde ikiye ayrılmış ve MANOVA analizi bu şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.5.1.1. Derse ilişkin başarı duyguları

3.5.1.1.1. TY modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim ğrencilerinin derse ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi

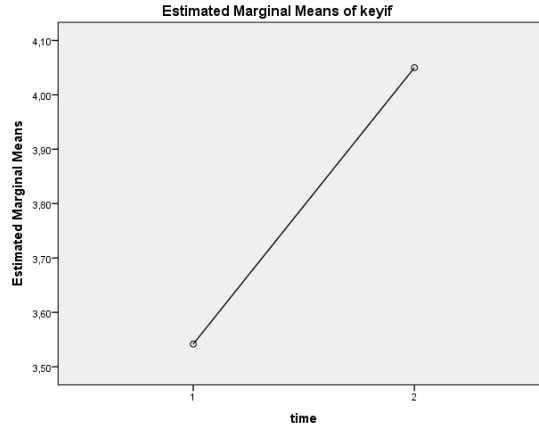
Araştırmanın beşinci sorusuna bağlı birinci alt sorusu “TY modeli ile İngilizce dersleri işlenen grubun İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme akademik başarıları, ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeyir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures

MANOVA) analizi yapmak amacı ile ilgili sayıtlar incelenmiş ancak veri setinin bu sayıtları karışılmadığı görülmüştür. Bu nedenle öncelikle bağımlı gruplar t-testi için normallik varsayımları incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı görülmüştür. Sonrasında bağımlı gruplar için t-testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.15.'te sunulmaktadır.

Tablo 3.15. Ders ilişkili duyguların (keyif, umut, gurur) öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

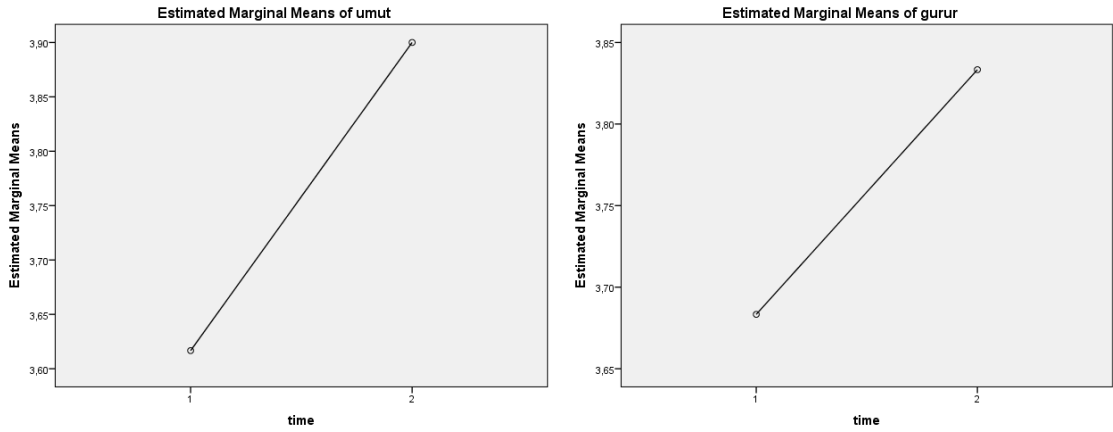
	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p	Etki (d)
Ders keyif	Öntest	30	3.54	1.02	29	-5.545	.000*	1.11
	Sontest	30	4.05	.64				
Ders umut	Öntest	30	3.62	.99	29	12.324	.196	.23
	Sontest	30	3.9	.69				
Ders gurur	Öntest	30	3.68	.86	29	-.764	.451	0.14
	Sontest	30	3.83	.72				

Araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin hissettiği olumlu başarı duyguları incelenmiştir. Ders keyif duyguları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}=5.545$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi ders keyif duygusu ortalamaları 3.54 iken, uygulaması sonrasında 4.05'e yükselmiştir. Taşpınar (Taşpınar, 2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen “d” değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğü değeri olan 1.11 yüksek düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin ders keyif duygularında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.7).



Şekil 3.7. Ders ilişkili keyif duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Araştırma sonucunda ders umut duygusu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $t_{(29)} = 12.324$, $p > .05$. Öğrencilerin uygulama öncesi ders umut duygusu ortalamaları 3.62 iken, uygulaması sonrasında 3.69'a yükselmiştir. Benzer şekilde ders gurur duygusu için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $t_{(29)} = -.764$, $p > .05$. Öğrencilerin uygulama öncesi ders umut duygusu ortalamaları 3.68 iken, uygulaması sonrasında 3.83'a yükselmiştir (Şekil 3.8.).



Şekil 3.8. Ders ilişkili umut ve gurur duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunsada elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi öğrencilerin umut ve gurur duygularında bir artış olduğunu göstermektedir

3.5.1.1.2. *TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi*

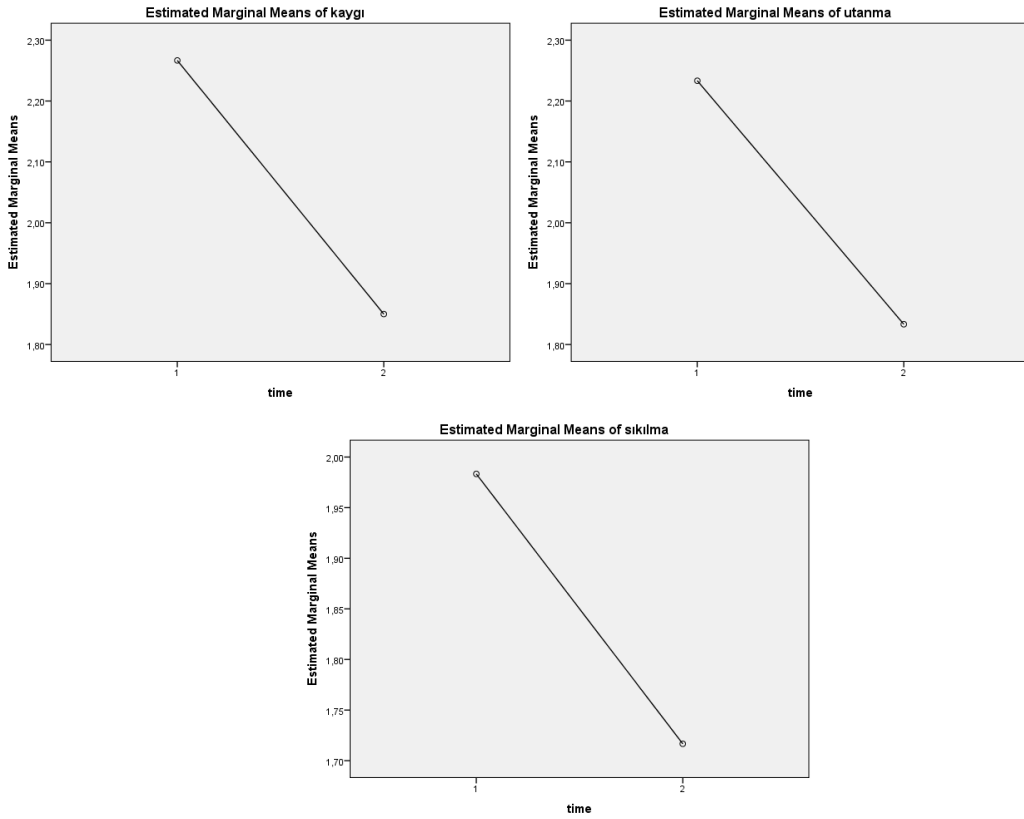
Araştırmanın beşinci sorusuna bağlı ikinci alt sorusu “TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. İlgili varsayımlar incelenmiş ve Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapmak için ders içi kaygı, utanma ve sıkılma bağımlı değişkenleri açısından tüm varsayımlar sağlandığı için analiz gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3.16.’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. *Ders ilişkili kaygı, utanma ve sıkılma öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları*

	Etkileşim	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p*	η^2
Grup	Wilks' Lambda	.513	8.543	3.00	27.00	.000	.487

*p<0.001

Tablo 3.16. incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin öntest-sontest kaygı, utanma ve sıkılma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [(Wilks' Lambda =.513, $F_{(3,27)}= 8.543$, $\eta^2=0.487$, $p<.001$)]. Öğrencilerin kaygı, utanma ve sıkılma öntest puanlarına göre sontest puanlarında anlamlı bir azalma görülmüştür. Hesaplanan “eta kare” etki büyüklüğü katsayısına göre öğrencilerin kaygı, sıkılma ve utanma duygularındaki azalmanın %49’unun gerçekleştirilen uygulamaya bağlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamalarındaki değişim de bu farkı ortaya koymaktadır (Şekil 3.9.).



Şekil 3.9. Ders ilişkili sıkılma, kaygı ve utanma duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

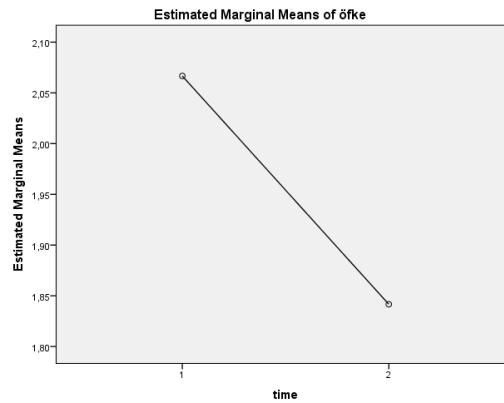
Ders içi kaygı, sıkılma ve utanma değişkenlerinin hangileri için öntest-sontest arası istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu bulmak amacı ile ilişkili örneklemeler için tek yönü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda üç değişken için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ders içi kaygı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=12,164$, $p<.01$, $\eta^2=.296$. Benzer şekilde ders içi sıkılma öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=9,717$, $p<.01$, $\eta^2=.251$. Ayrıca ders içi utanma öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=18,376$, $p<.01$, $\eta^2=.388$. Üç değişken için en büyük etki ders içi utanma duygusunda ($\eta^2=.775$) gözlemlenirken, en düşük etki ders içi sıkılma ($\eta^2=.572$) duygusunda olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılan analizler TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin ders içi kaygı, utanma ve sıkılma başarı duygularında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasında etkili olduğunu, en büyük farkın ise öğrencilerin ders içi utanma duygusunda olduğunu göstermektedir.

Çalışmada öfke ve umutsuzluk duyguları için elde edilen veriler tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayılanlarını karşılayamadığı için TYÖ modelinin kullanımının ders öfke ve umutsuzluk duyguları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.17.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.17. Ders ilişkili öfke ve umutsuzluk öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

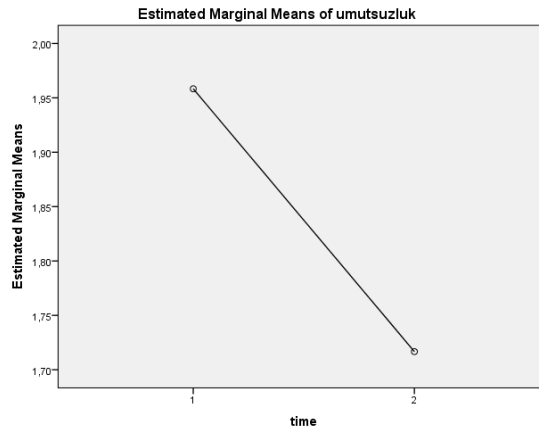
	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p	Etki (d)
Ders öfke	Öntest	30	2.066	.878	29	4.161	.000*	.76
	Sontest	30	1.841	.721				
Ders umutsuzluk	Öntest	30	1.958	.891	29	4.075	.000*	.74
	Sontest	30	1.716	.681				

Araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin hissettiği olumsuz başarı duyguları incelenmiştir. Ders öfke duyguları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)} = 4.161$, $p < .05$. Öğrencilerin uygulama öncesi ders öfke duygusu ortalamaları 2.066 iken, uygulaması sonrasında 1.841'e düşmüştür. Taşpınar (Taşpınar, 2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen “d” değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğü değeri olan .76 orta düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin ders öfke duygularında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.10.).



Şekil 3.10. Ders öfke duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Ders ilişkili umutsuzluk duygusu öntest-sontest puanları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)} = 4.075$, $p < .05$. Öğrencilerin uygulama öncesi ders öfke duygusu ortalamaları 1.958 iken, uygulaması sonrasında 1.716'ya düşmüştür. Taşpınar (Taşpınar, 2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen “d” değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğü değeri olan .74 orta düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin ders umutsuzluk duygularında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.11).



Şekil 3.11. Ders umutsuzluk duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

3.5.1.2. Öğrenmeye ilişkin başarı duyguları

3.5.1.2.1. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi

Araştırmanın beşinci sorusuna bağlı üçüncü alt sorusu “TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlenen grubun öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizine geçmeden önce veri setinin MANOVA’nın sayıltılarını karşılama durumları incelenmiş ancak veri setinin bu varsayımları karşılamadığı

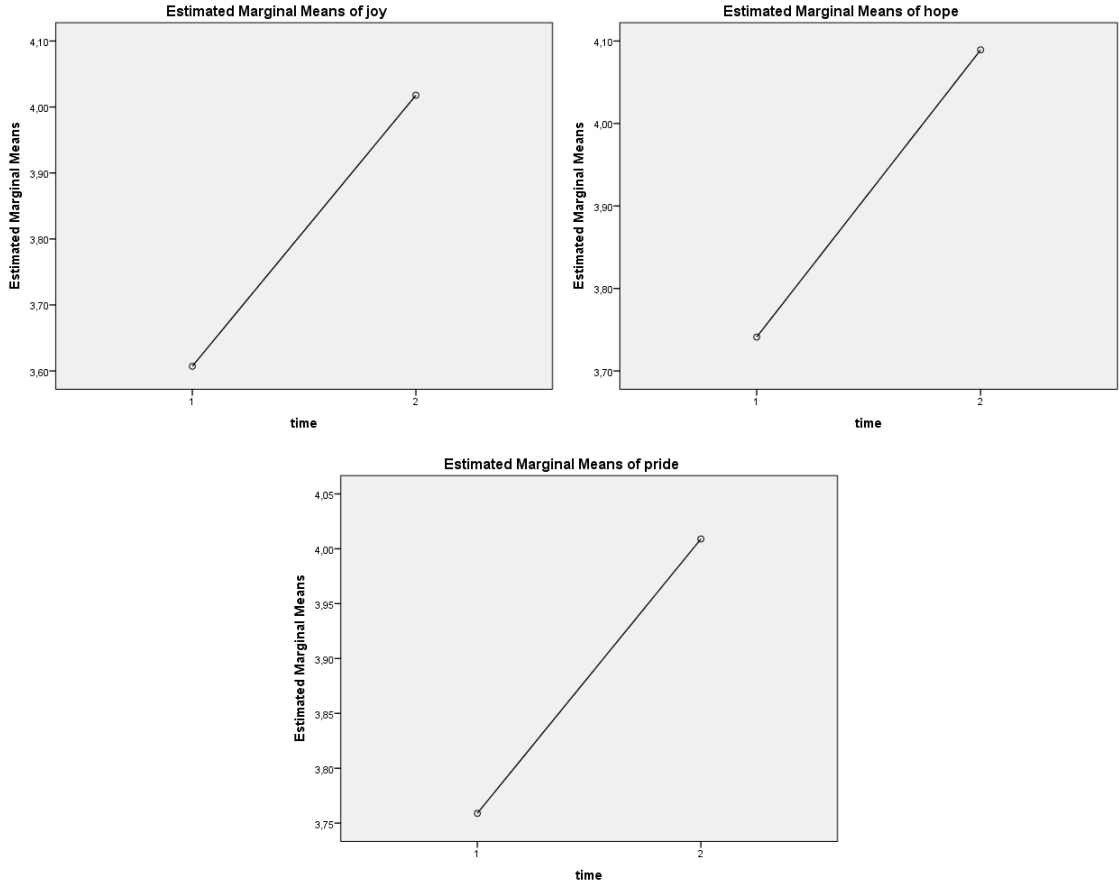
görülmüştür. Bu nedenle bağımlı gruplar-t testi yapılmasına karar verilmiş ve veri setinin normallik varsayımlarını karşılama durumları incelenmiştir. Veri seti bu varsayımları sağladığı için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.18.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.18. Öğrenme ilişkili duyguları (keyif, umut, gurur) öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p	Etki (d)
Öğrenme keyif	Öntest	27	3.60	1.005	27	-9.538	.000*	1.85
	Sontest	27	4.02	.82				
Öğrenme umut	Öntest	30	3.64	.95	29	-5.677	.000*	1.02
	Sontest	30	4.03	.67				
Öğrenme gurur	Öntest	30	3.60	1.26	29	-3.725	.001*	0.68
	Sontest	30	3.91	.98				

Araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce derslerinin öğrencilerin hissettiği öğrenmeye ilişkin olumlu başarı duyguları incelenmiştir. Öğrenme keyif duyguları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(27)}=-9.538$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi öğrenme ilişkili keyif duygusu ortalamaları 3.60 iken, uygulaması sonrasında 4.02'ye yükselmiştir. Öğrenme ilişkili umut duyguları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}=-5.677$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi öğrenmeye ilişkin umut duygusu ortalamaları 3.64 iken, uygulaması sonrasında 4.03'e yükselmiştir. Benzer şekilde öğrenme ilişkili gurur duyguları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}=-3.725$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi öğrenme ilişkili gurur duygusu ortalamaları 3.60 iken, uygulaması sonrasında 3.94'e yükselmiştir.

Taşpınar (2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen “d” değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğrenme ilişkili keyif ve umut duyguları için elde edilen sırasıyla 1.85 ve 1.02 etki büyüklüğü değeri yüksek düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Öğrenme ilişkili gurur duygusu için elde edilen .68 etki büyüklüğü değeri ise orta düzeyde bir etkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur duygularında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.12.).



Şekil 3.12. Öğrenme ilişkili keyif, umut ve gurur duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Şekil 3.12’de de görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur duyguları deney öncesine göre deney sonrasında artış göstermiştir. Bu durum da gerçekleştirilen çalışmanın öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bu duyguları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

3.5.1.2.2. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma ve sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi

Araştırmanın beşinci sorusuna bağlı dördüncü alt sorusu “TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlenen grubun öğrenmeye ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma, sıkılma başarı duyguları ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures

MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizine geçmeden önce veri setinin MANOVA'nın sayıltılarını karşılama durumları incelenmiştir.

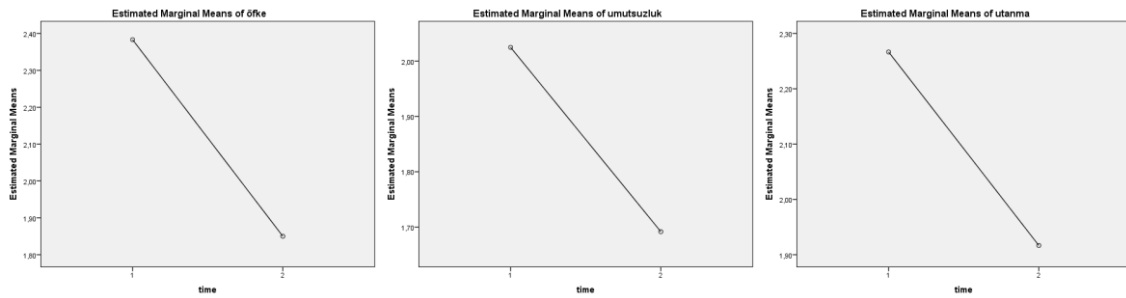
Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapmak için öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk bağımlı değişkenleri açısından tüm varsayımlar sağlandığı için analiz gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3.19.'da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları

	Etkileşim	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p*	η^2
Grup	Wilks' Lambda	.481	9.726	3.00	27.00	.000	.519

*p<0.001

Tablo 3.19. incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin öntest-sontest öfke, utanma ve umutsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [(Wilks' Lambda =.481, $F_{(3,27)}= 9.726$, $\eta^2=.519$, $p<.001$)]. Öğrencilerin öfke, utanma ve umutsuzluk öntest puanlarına göre sontest puanlarında anlamlı bir azalma görülmüştür. Hesaplanan “eta kare” etki büyüklüğü katsayısına göre öğrencilerin kaygı, sıkılma ve utanma duygularındaki azalmanın yaklaşık %52'sini gerçekleştirilen uygulamaya bağlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamalarındaki değişim de bu farkı ortaya koymaktadır (Şekil 3.13.).



Şekil 3.13. Öğrenme ilişkili öfke, utanma ve umutsuzluk duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Öğrenme ilişkili öfke, umutsuzluk ve utanma başarı duyguları değişkenlerinin hangileri için öntest-sontest arası istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu bulmak amacı ile ilişkili örneklemeler için tek yönü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda üç değişken için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenme ilişkili öfke öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=19,653$,

$p < .01$, $\eta^2 = .404$. Benzer şekilde öğrenme ilişkili umutsuzluk öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)} = 9.067$, $p < .01$, $\eta^2 = .238$. Ayrıca öğrenme ilişkili utanma öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)} = 15.335$, $p < .01$, $\eta^2 = .346$. Üç değişken için en büyük etki öğrenme ilişkili öfke başarı duygusunda ($\eta^2 = .404$) gözlemlenirken, en düşük etki öğrenme ilişkili umutsuzluk başarı sıkılma ($\eta^2 = .238$) duygusunda olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılan analizler TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin öğrenme ilişkili öfke, umutsuzluk ve utanma başarı duygularında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasında etkili olduğunu, en büyük farkın ise öğrencilerin öğrenme ilişkili öfke duygusunda olduğunu göstermektedir.

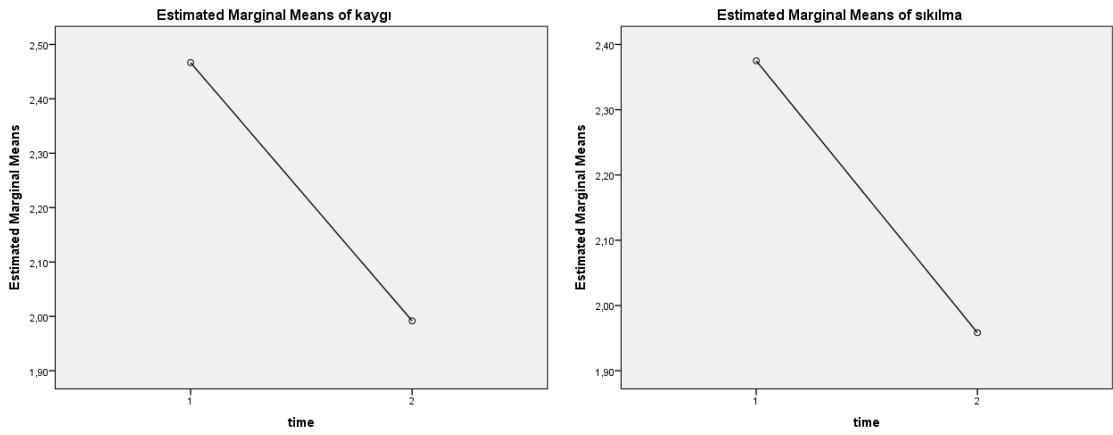
Çalışmada öğrenme ilişkili sıkılma ve kaygı duyguları için elde edilen veriler tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayılanlarını karşılayamadığı için TYÖ modelinin kullanımının öğrenme ilişkili sıkılma ve kaygı duyguları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.20.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.20. *Öğrenme ilişkili kaygı ve sıkılma öntest-sontest puanları t-testi sonuçları*

Öğrenme ilişkili duygular	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p	Etki (d)
Kaygı	Öntest	30	2.466	1.060	29	4.979	.000*	.91
	Sontest	30	1.991	.641				
Sıkılma	Öntest	30	2.375	1.146	29	4.368	.000*	.79
	Sontest	30	1.958	.669				

Araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce dersleri kapsamında öğrencilerin ödev yapma süreçleri boyunca hissettiği olumsuz başarı duyguları incelenmiştir. Öğrenme ilişkili kaygı duyguları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)} = 4.979$, $p < .05$. Öğrencilerin uygulama öncesi öğrenme ilişkili öfke duygusu ortalamaları 2.466 iken, uygulaması sonrasında 1.991'e düşmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin öğrenme ilişkili sıkılma duyguları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur, $t_{(29)} = 4.368$, $p < .05$. Öğrencilerin uygulama öncesi öğrenme ilişkili sıkılma duygusu ortalamaları 2.375 iken, uygulaması sonrasında 1.958'e düşmüştür. Taşpınar (Taşpınar, 2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen "d" değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğrenme ilişkili kaygı duygusu için elde edilen etki büyüklüğü değeri olan .91 yüksek düzeyde, öğrenme

ilişkili sıkılma duygusu için elde edilen etki büyüklüğü değeri olan . 79 orta düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme ilişkili kaygı duygularında yüksek, sıkılma duygularında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.14.).



Şekil 3.14. Öğrenme ilişkili kaygı ve sıkılma duyguları öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

3.5.1.3. Sınava ilişkin başarı duyguları

3.5.1.3.1. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınavlara ilişkin keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi

Araştırmanın beşinci sorusuna bağlı beşinci alt sorusu “TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlenen grubun sınavlara ilişkin keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizine geçmeden önce veri setinin MANOVA’nın sayıltılarını karşılama durumları incelenmiştir ancak bu varsayımları karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle bağımlı gruplar t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Bunun için bağımlı gruplar t-testi varsayımları incelemiş ve veri setinin bu varsayımları karşıladığı

görülmüştür. Veri setlerinin normallik koşulları sağlandığı için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.21.'de sunulmaktadır.

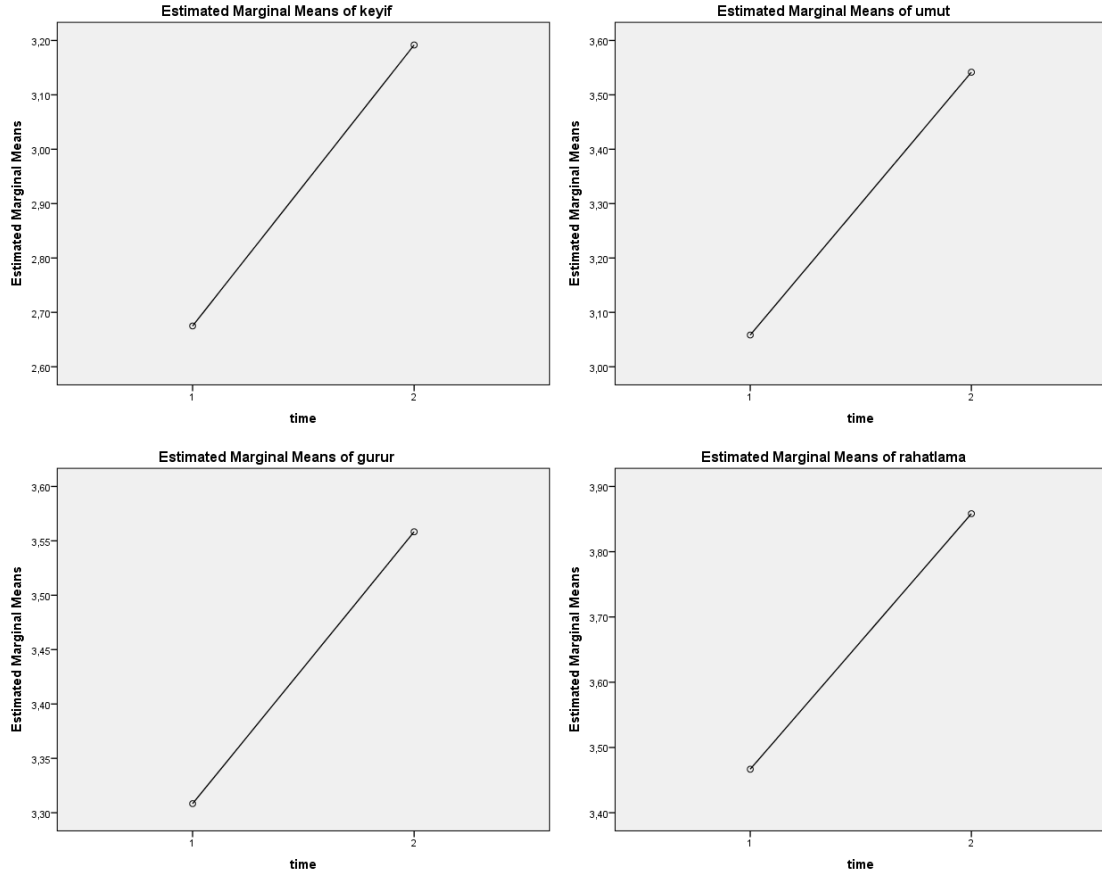
Tablo 3.21. *Sınav ilişkili duyguları (keyif, umut, gurur) öntest-sontest puanları t-testi sonuçları*

Sınav ilişkili duygular	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p	Etki (d)
Keyif	Öntest	30	2.67	1.26	29	-5.663	.000*	1.04
	Sontest	30	3.19	.91				
Umut	Öntest	30	3.05	1.07	29	-5.706	.000*	1.05
	Sontest	30	3.54	.82				
Gurur	Öntest	30	3.30	1.11	29	-3.808	.001*	0.69
	Sontest	30	3.55	.91				
Rahatlama	Öntest	30	3.46	1.23	29	-3.807	.001*	0.69
	Sontest	30	3.85	.83				

Araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce derslerinin öğrencilerin hissettiği sınav ilişkili olumlu olumlu başarı duyguları incelenmiştir. Sınav ilişkili keyif duyguları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}=-5.663$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi sınav ilişkili keyif duygusu ortalamaları 2.67 iken, uygulaması sonrasında 3.19'a yükselmiştir. Sınav ilişkili umut duygusu için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}=-5.706$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi sınav ilişkili umut duygusu ortalamaları 3.05 iken, uygulaması sonrasında 3.54'e yükselmiştir. Benzer şekilde sınav ilişkili gurur duygusu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}=-3.808$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi sınav ilişkili gurur duygusu ortalamaları 3.30 iken, uygulaması sonrasında 3.55'e yükselmiştir. Son olarak sınav ilişkili rahatlama duygusu için de öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur $t_{(29)}=-3.807$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi sınav ilişkili rahatlama duygusu ortalamaları 3.46 iken, uygulaması sonrasında 3.85'e yükselmiştir.

Taşpınar (2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen “d” değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada keyif ve umut duyguları için elde edilen sırasıyla 1.04 ve 1.05 etki büyüklüğü değeri yüksek düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Gurur ve rahatlama duygusu için elde edilen .69 etki büyüklüğü değeri ise orta düzeyde bir etkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur duygularında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.15.).



Şekil 3.15. Sınav ilişkili keyif, umut, rahatlama ve gurur duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

3.5.1.3.2. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınavlara ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma başarı duyguları üzerindeki etkisi

Araştırmanın beşinci sorusuna bağlı altıncı alt sorusu “TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlenen grubun sınavlara ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma başarı duyguları ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA (One-way repeated measures MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizine geçmeden önce veri setinin MANOVA’nın sayıltılarını karşılama durumları incelenmiştir. Ancak sınav ilişkili kaygı

ve umutsuzluk bağımlı değişkenleri açısından varsayımlar karşılanırken, öfke ve utanma başarı duyguları için karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk değişkenleri için tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA analizi, sınav ilişkili öfke ve utanma değişkenleri için bağımlı gruplar için t testi analizi yapılmasına karar verilmiştir.

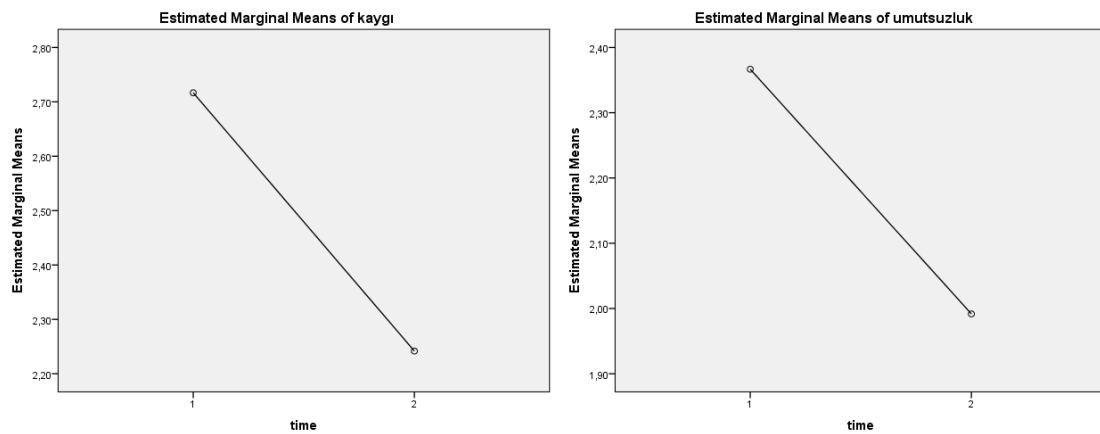
Tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA yapmak için sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk bağımlı değişkenleri açısından tüm varsayımlar sağlandığı için analiz gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3.22.'de sunulmuştur.

Tablo 3.22. Sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk öntest-sontest puanları MANOVA sonuçları

	Etkileşim	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p*	η^2
Grup	Wilks' Lambda	.533	12.281	2.00	28.00	.000	.467

*p<0.001

Tablo 3.22. incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin sınav ilişkili öntest-sontest kaygı ve umutsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [(Wilks' Lambda =.533, $F_{(2,28)}= 12.281$, $\eta^2=.467$, $p<.001$)]. Öğrencilerin sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk öntest puanlarına göre sontest puanlarında anlamlı bir azalma görülmüştür. Hesaplanan “eta kare” etki büyüklüğü katsayısına göre öğrencilerin kaygı, sıkılma ve utanma duygularındaki azalmanın yaklaşık %46’sını gerçekleştiren uygulamaya bağlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamalarındaki değişim de bu farkı ortaya koymaktadır (Şekil 3.16.).



Şekil 3.16. Sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

Sınav ilişkili umutsuzluk ve kaygı başarı duyguları değişkenlerinin hangileri için öntest-sontest arası istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu bulmak amacı ile ilişkili örneklemeler için tek yönü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda iki değişken için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınav ilişkili kaygı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=11,433$, $p<.01$, $\eta^2=.283$. Benzer şekilde sınav ilişkili umutsuzluk öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur $F_{(1,29)}=20,497$, $p<.01$, $\eta^2=.417$. Sonuç olarak yapılan analizler TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin sınav ilişkili kaygı ve umutsuzluk başarı duygularında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

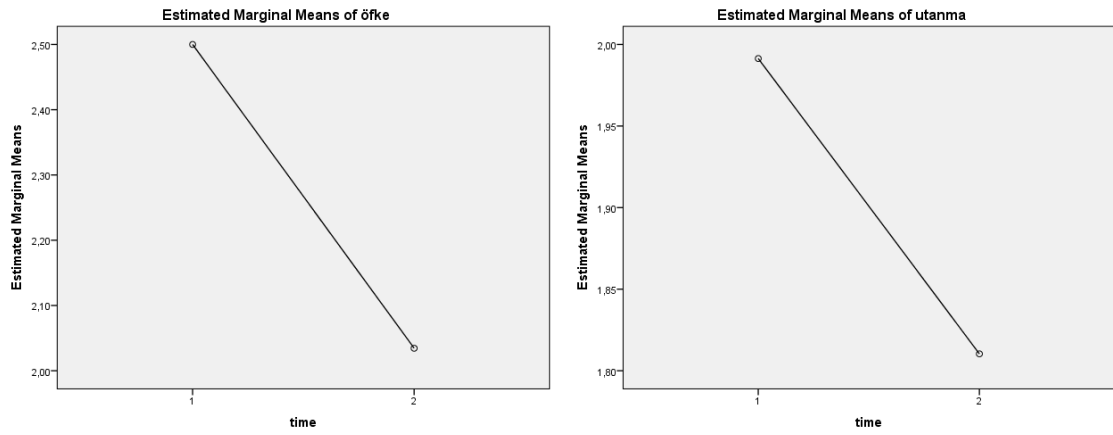
Çalışmada öfke ve utanma için elde edilen veriler tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA varsayılanlarını karşılayamadığı için TYÖ modelinin kullanımının sınav ilişkili öfke ve umutsuzluk duyguları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Veri setlerinin normallik koşulları sağlandığı için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.23.'te sunulmaktadır.

Tablo 3.23. Sınav ilişkili öfke ve utanma öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

Sınav ilişkili duygular	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p	Etki (d)
Öfke	Öntest	29	2.5	1.069	28	5.879	.000*	1.09
	Sontest	29	2.034	.740				
Utanma	Öntest	30	1.99	.849	29	2.935	.006*	.53
	Sontest	30	1.80	.647				

Araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında işlenen İngilizce dersleri kapsamında öğrencilerin sınav süreçleri boyunca hissettiği olumsuz başarı duyguları incelenmiştir. Sınav ilişkili öfke duygusu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t_{(28)}= 5.879$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi sınav ilişkili öfke duygusu ortalamaları 2.5 iken, uygulaması sonrasında 2.034'e düşmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin sınav ilişkili utanma duygusu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur, $t_{(29)}= 2.935$, $p<.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi sınav ilişkili utanma duygusu ortalamaları 1.99 iken, uygulaması sonrasında 1.80'e düşmüştür. Taşpınar (Taşpınar, 2017) bağımsız gruplar t testi için elde edilen “d” değerinin .2 düzeyinde düşük, .5 düzeyinde orta ve .8 ve üzeri için yüksek düzeyde bir etki olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda sınav ilişkili öfke duygusu için elde edilen

etki büyüklüğü değerleri olan 1.09 yüksek düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Utanma duygusu için elde edilen .53 etki büyüklüğü değeri orta düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular söz konusu grupta TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin sınav ilişkili öfke ve utanma duygularında yüksek ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen öntest-sontest puan ortalamalarının zaman içindeki değişimi de bu bulguları desteklemektedir (Şekil 3.17.).



Şekil 3.17. Sınav ilişkili öfke ve utanma duygusu öntest-sontest ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası değişimi

3.5.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular

3.5.2.1. Deney öncesi odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular

TYÖ kapsamında öğrenciler ile çalışmaya başlamadan önce genel olarak İngilizce derslerinde, sınavlarda ve İngilizce ödevlerini yaparken neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak derslerin keyifli olduğu dile getirirken genel olarak olumsuz başarı duyguları tecrübe ettiklerinden bahsetmişlerdir. Odak grup görüşmesinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 3.24.'te sunulmuştur.

Tablo 3.24. *Odak grup görüşmesinden başarı duygularına ilişkin elde edilen tema ve kodlar*

	Temalar	Kodlar	Frekans
Başarı Duyguları	Ders	Keyif	14
		Utanma	3
		Kaygı	1
		Öfke	1
		Kıskançlık	1
		Sıkılma	1
	Öğrenme	Sıkılma	8
		Öfke	4
		Kaygı	2
		Keyif	5
		Umutsuzluk	2
		Mutsuzluk	2
	Sınav	Kaygı	13
		Öfke	7
		Keyif	5
		Rahatlama	5
		Stres	7

Odak grup görüşmesinde öğrencilere derslerde, ödev sürecinde ve sınavlarda tecrübe ettikleri duygular sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin büyük bir bölümü dersin keyifli olduğunu ve eğlendiklerini dile getirmişlerdir. Derslerin keyifli olmasını ise genel olarak öğrencileri öğretmenleri ile olan olumlu etkileşim ortamından ve öğretmenlerinin kendileri ile samimi davranmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda derste eğlendiklerini belirten Ö4 bu düşüncesini “Hocam ben gayet mutluyum dersler çok mutlu geçiyor keyif alıyoruz derslerden. Stres olmuyorum dersler güzel geçiyor. Kaygı duymuyorum. Bunun sebebi bence hem sizde olan iletişimimizden hem de derse katılmam dan kaynaklanıyor.” şeklinde dile getirirken bu duyguları yaşamadaki temel dayanağın öğretmeni ile olan etkileşiminden kaynaklandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö26 “Hocam beden dersi şart değil. Ben diğer derslerin hepsinde uyurum. Ders dinlemeyi sevmiyorum. Ancak sizin dersiniz bana çok eğlenceli geliyor. Bu nedenle dinlemeyi çok seviyorum derse katılmayı çok istiyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö6 ise “İngilizce derslerinde hocanın samimiyetinden dolayı ve benim de İngilizce sevmemden dolayı dersler gayet eğlenceli geçiyor.” cümleleri ile dersin keyifli geçtiğini belirtmiştir. Ö27 ise derslerin keyifli geçtiğini ve öğretmenin samimi olduğunu “İngilizce derslerinde mutlu ve keyifli hissediyorum. Hocamız çok samimi biri.” sözleri ile dile getirmiştir.

Az sayıda öğrenci İngilizce derslerinde olumsuz duygular tecrübe ettiğini belirtmiştir. Örneğin Ö19 derslerin aslında keyifli olmasına rağmen derslerde bazen utandığını, diğer arkadaşlarının derste kendisine müdahale etmesinin bu duruma etkili

olduğunu ve sonuç olarak kaygılandığını ve öfkelenildiğini dile getirmiştir. Ö19 bu düşüncesini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Ö19: Ben normalde bu derste eğleniyorum. Ama bazen utanıyorum ve strese giriyorum. Bunun sebebi arkadaşlarım mesela derste ben bir şeye konuştuğum zaman ya da bir şey çevirdiğin zaman sürekli benim işime karışıyorlar. Bu da beni rahatsız ediyor mutsuz ediyor sinirleniyorum. Kaygılanıyorum.

Ö18 ise benzer şekilde derslerde utandığını bu nedenle derse katılamadığını “Ben de çok utanıyorum. Bunun sebebi yok aslında yapabiliyorum ama parmak kaldırmak istemiyorum utanıyorum çünkü.” Sözleri ile dile getirmiştir. Ö2 ise bazı arkadaşlarının diğerlerini kıskandığını ve bu durumun olumsuz bir sınıf ortamı yarattığını “Ayrıca bazen kıskançlık duygusu derslerde olabiliyor. Hocam mesela bazı arkadaşlarımız sınıfta, nasıl anlatayım, diğerlerini kendi bilgileri ile ezmeye çalışıyor bence. Bence bu gereksiz bir yaklaşım. Bu sebeple bazen insanlar birbirini kıskanabiliyor derste. Derste geriliyoruz o nedenle.” sözleri ile dile getirmiştir. Ö18 ayrıca derste bazen kendini yapamayacağını hissettiği için kötü hissettiğini, üzüldüğünü “Bazen dersler de bir şey yapamayacağıma dair size soruyorum ya da üzülüyorum.” belirtilmiştir.

TYÖ Ortamlarının en önemli bileşenlerinden birisi ödev sürecidir. Bu sebeple çalışmaya başlamadan önce öğrenciler ile kendilerine verilen ödevleri yaparken ne gibi duygular tecrübe ettikleri sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak ödev yaparken olumsuz duygular yaşadıklarını ve çoğunlukla sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öfke, kaygı ve mutsuzluk gibi olumsuz duygular yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ö1 genel olarak yaşadığı olumsuz duyguları, ödev yaparken çok sıkıldığını, ödev yapmaktan hoşlanmadığını, çok öfkelenemediğini belirtmiştir. Ayrıca zaman zaman öğretmenine bile neden böyle bir ödev verdi diye kızdığını belirtmiştir. Ancak ödevleri yaparken internetten faydalandığını bu nedenle de kaygı yaşamadığını dile getirmiştir. Öğrenci bu düşünceleri aşağıdaki gibi aktarmıştır.

Ö1: Hocam ödev yaparken acayip sıkılıyorum çok sıkılıyorum bilgisayara bakarken bile daralıyorum. Ben ödev yapmayı sevmiyorum hiç sevmiyorum. Ödev yaparken çok öfkeleniyorum sinirleniyorum. Öfkemi odaya giren biri olursa ona bile aktarabiliyorum. Çok sinirleniyorum vallahi ya. Hocam ödev konusunda ise internetten baktığım için hiç kaybı duymuyorum. Çünkü doğru olduğunu biliyorum. Hatta bazen öğretmenime bile kızıyorum. Niye bu ödevi verdi bu hoca diye düşünüyorum. Ama sonra neyse ediyorum yaparım diyorum uğraşıyorum diyorum.

Ö19 ise ödev yaparken sıkıldığını, bazen öfkелendiğini, ancak müzik ile ödev yapmanın kendisini mutlu ettiğini “Ödevler çok uzun olduğu zaman sıkılıyorum. Yaparken müziği açıyorum. Bu da beni mutlu ediyor genellikle. Ama ödev yaparken sinirleniyorum. Bazen kardeşim gelip ödevime karışıyor bu beni daha çok kızdırıyor.” cümleleri ile belirtmiştir.

Bu tecrübe edilen olumsuz duyguların yanında az sayıda öğrenci ödevlerden keyif aldığını belirtmiştir. Örneğin Ö14 “Ödev yaparken gayet mutlu oluyorum ama bir de yanı yanında müzik olursa çok daha keyifli oluyor. Olumsuz duygular hissetmiyorum öfke umutsuzluk gibi olumsuz bir duygum yok.” cümleleri ile ödev yaparken olumlu duygular tecrübe ettiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö2 de ödevlerinden ve derslerden keyif aldığını aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Ö2: Hocam daha önce de olduğu gibi sizin dersiniz dediğin gibi işte dedi yani derslerim yaparken ödevlerimi yaparken mutlu oluyorum keyif alıyorum. Sebebi hem ders sevdiğimden dolayı hem de yani bilmiyorum hocam ben zevk alıyorum hoşuma gidiyor ders. Belki de ders bana kolay geliyor olabilir.

Öğrencilerin sınavlarda tecrübe ettikleri duygulara ilişkin verdiği yanıtlar genel olarak ele alındığında öğrencilerin çoğunlukla kaygı duydukları, öfkелendikleri, stres oldukları görülmektedir. Olumsuz duygular yaşadığını belirten Ö1 bu düşüncesini “Hocam kesinlikle şunu söylemem lazım sınavdan keyif alan bence insan değildir. O kişi hiç öğrenci olmamıştır bence. Sınavı kim sever ki? Çok zor oluyor sınav ve ben çok sinirleniyorum öfkeleniyorum yani. Öfkeleniyorum hele ki konuşma sınavında hocam o ayrı bir dert zaten. Konuşma sınavı beni çok sinirlendiriyor çok geriyor. Hocam sınavda hiç mutlu hissedilir mi sizce.” cümleleri ile sınavlarda çok kaygılandığını ve öfkелendiğini belirtmiştir. Ö19 ise benzer şekilde sınavların başında genellikle stresli olduğunu, sonrasında biraz rahatladığını, kaygılandığını, belirtmiştir. Konuşma sınavlarından ise diğer arkadaşlarından çekindiği için kaygılandığını ve stres yaptığını, utandığını ve genel olarak kendini üzgün hissettiğini belirtmiştir. Ö19 bu düşüncelerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

Ö19: İlk önce sınava girince biraz stres yapıyorum sonra sınav kâğıdı önüne gelince biraz rahatlıyorum. Sınav içerisinde ya da sınav sonuna doğru yazdıklarımı beğenmiyorum. Sebebi belki kaygı olabilir. Konuşma sınavında ise genellikle çok stres yapıyorum. Hem sınıfta olduğum için diğer arkadaşlardan bazen çekin de biliyorum. Zaten sesim az çıkıyor o yüzden de kötü oluyorum. Hem de utaniyorum ve kaygılanıyorum. Böyle olunca da sınavdan başarısız oluyorum diye üzülüyorum.

Ö24, “Hocam ben sınav esnasında açıkçası stresleniyorum. Mesela sınavda basit bir soru olsa bile onu kaçırsan bunun telafisi olmuyor. Benim geleceğimi etkileyeceğini düşünüyorum. Bu yüzden de kaygılanıyorum, sinirleniyorum.” ifadeleri ile sınavlar nedeni ile gelecek kaygısı içinde olduğunu belirtmiştir.

Yapılan odak grup görüşmesinde az sayıda öğrenci olumlu görüş bildirmiştir. Bu kapsamda sınavların kendisi için stres kaynağı olmadığını, eskiden kaygılanırken artık kaygı yaşamadıklarını ve öğretmenleri ile olan etkileşimin bunda rolü olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kapsamda Ö4 “Hocam ben sınav öncesi de olsun sınav esnasında olsun hiç stres yaşamıyorum. Çünkü yapabileceğimi biliyorum. Bu nedenle de sınav çok rahat geçiyor.” sözleri ile düşüncelerini dile getirirken Ö24 ise “Eskiden İngilizce sınavlarından korkardım. Çok heyecan yapardım ama artık bu sene bu derste çok de heyecanlanmıyorum sınavlarda. Bence sınav daha kolay geçiyor. Bence bunda öğretmenim ile etkileşiminde rolü var.” cümleleri ile bu düşüncesini dile getirmiştir.

3.5.2.2. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

TYÖ kapsamında gerçekleştirilen on haftalık süreç içerisinde araştırmacı günlüğü öğrencilerin tecrübe ettiği başarı duyguları bağlamında ele alındığında, genel olarak öğrencilerin yapılan çalışmalardan keyif aldıkları görülmüştür. Araştırmanın diğer bölümlerinde araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulardan kod ve temalar oluşturulmak için yeterince veri olmadığından tablolastırılmamıştır. Ancak bu bölümde araştırmacı günlüğünde duygulara ilişkin kod ve tema oluşturacak kadar veri olmasından dolayı elde edilen kod ve temalar tablolastırılmıştır. Bu tema ve kodlar Tablo 3.25.’te sunulmuştur.

Tablo 3.25. Başarı duygularına ilişkin araştırmacı günlüğünden elde edilen kod ve temalar

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Başarı Duyguları	Keyif	10
	Rahatlama	4
	Utanma	2
	Sıkılma	1

Tablo 3.25.’te de görüldüğü üzere araştırmacı günlüğünde öğrencilerin derslerden keyif aldıkları, ödevler ile önceden ders için hazırlık yaptıkları ve bu sayede derslerde daha aktif olabildikleri, sınıf içinde artık konuşmaktan çekinmedikleri için kendilerini

daha rahat hissettikleri belirtilmiştir. Bu düşünceler araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Sınıf içinde öğrenciler yapılan etkinlikten sonra sınıfta konuşmanın çok eğlenceli olduğunu, artık konuşabildiklerini ve kendilerini bu konuda daha rahat hissettiklerini belirttiler. Eskiden konuşmaktan korkarken artık kendilerini daha rahat hissettiklerini söylediler (01.04.2022).

Araştırmacı günlüğünde ayrıca öğrencilerin derslerden keyif almasında öğretmenleri ile olan etkileşimin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenleri ile hislerini paylaşabildiklerini ve bu durumun kendilerini mutlu ettiğini ve güdülediğini belirtilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Bugün teneffüste üç öğrenci geldi ve yaptıkları çalışmalar sayesinde artık kendileri daha iyi ve başarılı bulduklarını, sınıfta artık konuşmaktan çekinmediklerini, okuduklarını daha rahat anlayabildiklerini ve bu durumdan mutluluk duyduklarını ifade ettiler. Bu duygularını öğretmenleri ile paylaşmak istediklerini ve bu paylaşımın kendilerini daha iyi motive ettiğini belirttiler (08.04.2022).

Bugün öğrencilere sınıfa çikolatalar ile girildi ve öğrencilere bu süreçte gösterdikleri çalışmalar için kendilerine teşekkür edildi ve çikolata dağıtıldı. Öğrenciler bu durumdan çok keyif aldılar ve memnun oldular. Ayrıca derslerin çok keyifli olduğunu, bunun da en çok öğretmenleri ile olan etkileşimden kaynaklandığını, ayrıca ödevleri yaparken zaten birçok şeyi öğrendiklerini ve bu sayede derslerde daha aktif olabildiklerini belirttiler (18.03.2022).

Araştırmacı günlüğünde çalışmanın keyifli olmasının yanı sıra öğrenciler İngilizce başarılarında da bu yöntemin etkili olduğunu ve gelecek yıllarda da bu çalışmanın devam ettirilmesinin kendileri için olumlu olacağını belirttikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca video ödevlerin de öğrenciler tarafından keyifli bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Sınıfta gerçekleştirilen etkinlik ile alakalı ders sonunda öğrenciler ile sohbet edildi. Öğrenciler genel olarak bu etkinliklerden çok keyif aldıklarını, sonraki yıllarda da bu ve benzeri etkinliklerin devam etmesinin hem başarıları hem de yabancı dil öğrenmelerine ilişkin motivasyonlarında etkili olacağını belirttiler. Video ödevler konusunda da artık kendilerini daha iyi hissettiklerini, sistemsel sorunlar artık yaşamadıklarını, bu ödevlere alıştıklarını ve hatta zevkli olduğunu belirttiler. Bir öğrenci özellikle sınıf öncesi gerçekleştirilen bu etkinliklerin derse daha hazırlıklı gelmemelerini sağladığını, bu sayede kendilerini daha rahat hissettiklerini ve derste daha aktif olabildiklerini belirtti (24.04.2022).

Araştırmacı günlüğünde olumsuz başarı duyguları açısından sadece öğrencilerin video ödevlerde fazla soru olunca sıkıldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğünde “Öğrencilerden birkaçı sadece bazı videolarda çok fazla soru

olmasından şikâyet etti. Biraz daha azaltılabileceğini belirttiler. Çok soru olunca bazen video izlemekten sıkıldıklarını belirttiler.” belirtilmiştir.

3.5.2.3. Çalışma sonu gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular

Çalışma kapsamında öğrencilere genel olarak gerçekleştirilen on haftalık süre boyunca tecrübe ettikleri başarı duyguları sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin büyük bir bölümü çalışmanın çok keyifli olduğunu dile getirerek genel olarak olumlu başarı duyguları tecrübe ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucu başarı duygularına ilişkin oluşturulan kod bulutu da bu durumu ortaya koymaktadır (Şekil 3.18.).



Şekil 3.18. Başarı duygularına ilişkin kelime haritası

Şekil 3.18’den de görüldüğü üzere öğrencilerin en çok tecrübe ettiği başarı duygusu ders, öğrenme/ödev ve sınav ortamları için de keyif duygusu olduğu görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden başarı duygularına ilişkin elde edilen tema ve kodlar Tablo 3.26.’da sunulmuştur.

Tablo 3.26. Çalışma sonunda öğrencilerin tecrübe ettikleri başarı duygularına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen tema ve kodlar

	Temalar	Kodlar	Frekans
Başarı Duyguları	Ders	Keyif	33
		Rahatlama	9
		Utanma	1
		Umut	1
		Kendini değerli hissetme	1
		Güdülenme	2
	Öğrenme	Keyif	20
		Öfke	4
		Sıkılma	4
		Kaygı	1
		Rahatlama	3
	Sınav	Kaygı	2
		Keyif	1
		Rahatlama	1

Öğrencilerin büyük bir bölümü TYÖ kapsamında gerçekleştirilen derslerin eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kapsamda ders içerisinde yaptıkları etkinliklerin eğlenceli olduğunu, öğretmenleri ile olan olumlu iletişimin derslerin keyifli olmasında etkili olduğunu, ders ilişkili videolar izlediklerini, derste tiyatro etkinlikleri yaptıklarını, bu etkinliklerde zorlansalar da eğlenceli olduğunu, dersin tadını çıkardıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 derslerin keyifli geçtiğini ve derslerde yapılan etkinliklerin ve öğretmenleri ile olan etkileşimin bunda önemli rolü olduğunu aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Ö1: Hocam beni bilirsiniz ben dersleri genelde pek sevmem. Ama bu dönem ilginçtir bana zevkli geldi İngilizce dersleri. Bunun sebebi hem sizin bizimle olan ilginiz hem de derslerde keyifli işlediğimiz dersler. Mesela derste garsonluk yapmak çok eğlenceliydi. Hele arkadaşlar ile olan diyaloglarımız. Bence bu dönem çok eğlenceli ve verimli idi.

Ö3 ise çalışmanın başlangıcında derslerde zorlandığını ancak ilerleyen zamanlarda keyifli geldiğini ve yaptıkları etkinliklere katılarak çalışmanın tadını çıkardığını aşağıdaki sözleri ile dile getirmiştir.

Ö3: Hocam iyiydi bu dönem. Eğlenceliydi. Öncelere göre sıkılmadan ders işledik. Kitaba bağlı kalmadık derslerde hep etkinlik yaptık. Konuştuk, videolar izledik eğlendik. Bazen zorlandığım zamanlar da oldu tabi hocam. Mesela hani siz çıkarıyordunuz tahtaya hocam hazırlık yapıyorduk ve konuyla ilgili tiyatro gibi yapıyorduk. O bana zor geliyordu ama arkadaşlar da zorlandı sonuçta o nedenle ilk başta sıkılsam da sonra takmadım. Tadını çıkardım.

Ö8’de arkadaşlarına benzer bir şekilde derslerin keyifli olduğunu, derslerdeki etkinliklerin bunda önemli olduğunu, derslerin bu sayede daha verimli geçtiğini belirtmişti.

Ö8: Hocam açıkçası ilk başta ben derslerin pek iyi geçeceğini düşünmedim. Hani dediniz ya sınıf içerisinde kitaptan ziyade etkinlik yapacağız diye. O zaman kitap olmazsa ders olmaz diye düşündüm ne yapacağımızı bilemedim. Ama video izlerken zaten dersi orada yapmıştık biz. Çoğu şeyi orada öğreniyorduk zaten. Derste de bunu uygulamaya geçtik. Mesela videoları izledik. Tiyatroları yaptık, arkadaşlarla konuştuk, poster hazırladık. Bunlar gerçekten eğlenceli. Keşke böyle olsa hep.

Çalışma sonunda bireysel görüşmeye katılan öğrenciler ayrıca utangaçlıklarını yendiklerini ve bu sayede derslerde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Daha önceleri derslerde konuşmaktan çekinirken yapılan etkinlikler sayesinde artık derslerden çekinmediklerini, sınıfta İngilizce konuştuklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö4 bu dönem kendisi için en önemli gelişmenin utangaçlığını yenmesi olduğunu, bu sayede artık kendinden daha emin olduğunu dile getirmiştir.

Ö4: Hocam benim için en önemli şey bu derslerde az da olsa utangaçlığımı yendim diye düşünüyorum ben. Önceden sınıf önünde konuşmaktan kaçınırdım utanırdım çekinirdim ya hata yaparsam arkadaşlarım gülerse diye ama ben bu biraz kendimi aştım diye düşünüyorum. Hani önceden sesim de az çıkardı ya (Gülerek söylüyor) artık biraz daha kendimden eminim.

Ö15 ise kendisini bu dönem çok iyi bulduğunu, kendisine güvenin geldiğini, eskiden sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinirken artık rahatladığını “Hocam bence bu sene çok iyiydim. Kendime güvenim geldi. Derste konuştum bile İngilizce. Ben konuşmaktan korkardım İngilizce olarak tabii. Ama artık korkmuyorum çekinmiyorum.” sözleri ile ifade ederken benzer şekilde Ö7’de “Eskiden utanırken Şimdi doğrudan konuşmaya bile geçebiliyorum. Kimseden çekinmiyorum. Ben anladım ki aslında herkes benim gibiymiş.” sözleri ile bu düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Öğrenciler ayrıca çalışma sürecinde güdülenmelerinin yüksek olduğunu, öğretmenleri ile olan rahat etkileşim sebebi ile kendilerini değerli hissettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 öğretmeni ile olan olumlu etkileşimi ve sınıf içinde kendilerini öğretmenlerinin önemseydiğini ve bunun da kendilerini mutlu ettiğini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

Ö4: Ben okul dışında çok iletişime geçmedim aslında ama ihtiyacım olmadı aslında Eniştem bana yardımcı oluyor hep İngilizcede. Teneffüslerde hep geliyorum ben yanınıza soru

sormaya hep güler yüzle karşıladınız bizi. Bir kere bize çikolata aldınız derste yedik çok iyiydi. Bizi önemseydiğinizizi biliyorum ben. Yoksa bizimle konuşmazdınız.

Ayrıca sınıf içinde yapılan çalışmaların sınıf panosunda sergilenmesi de öğrencileri derse karşı güdülediği görülmüştür. Örneğin Ö12 bu düşüncesini “Bazen yaptığımız çalışmaları asıyordunuz. Bu da bize heveslendiriyordu. Mesela benim bir tane ya hazırladım posteri atmışsınız çok hoşuma gitmişti.” sözleri ile dile getirmiştir.

Yapılan bireysel görüşmelerde bir öğrenci olumsuz başarı duygusundan bahsetmiştir. Bu kapsamda Ö14 derslerde kendisine güvenmediğini, sınıfta konuşurken çekindiğini ve zorlandığını “Ben hiç güvenmiyorum kendime. Sınıfta hep utanıyorum. Zaten zorlanıyorum. Hele konuşmak bence çok zor. Hiç kolay değil. Kelime bilsem çok belki olur. Sınıfta ben de katıldım bazı çalışmalara o zaman bildiğim kelimeleri söylüyorum konuşurken. Anlaşılyordu herhalde.” sözleri ile bu düşüncesini dile getirmiştir.

TYÖ kapsamında öğrenciler kendilerine verilen ödevlere ilişkin olarak genelde bu ödevleri keyifli bulduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö9 verilen ödevlerin eğlenceli ve komik olduğunu, ödevlerin eğlenceli olmasının da ödev yapmaya kendilerini teşvik ettiğini aşağıdaki sözleri ile dile getirmiştir:

Ö9: Bize verdiğiniz ödevlerinde nitelikte olduğunu düşünüyorum. Önceden İnternette araştırırdım bilmediğim şeyleri. Ama şu anda gerek kalmadı zaten. Siz verdiniz bize. Sadece artı soru soruyordunuz video ödevlerde. Bazen sıkılsam da genel olarak eğlenceliydi. Mesela “Mr. Bean” videolarını çok sevdim çok güldüm. Çok komikti. Video eğlenceli olunca ödev eğlenceli olunca insan yapmak istiyor.

Ö9 ayrıca önceden zor ve sıkıcı olduğunu düşünmesine rağmen zamanla ödevlere alıştığını ve ödevlerin zevkli hale gelmeye başladığını “Hocam bence kolay İngilizce ama önceden zor gelirdi bana. Bir de hocam bence ödevler vardı ya video ödevler onlar da işe yaradı sanki. Başta çok sıkıcı diye düşündüm. Ama aslında zevkli olmaya başladı sonra Herhalde anlayınca zevkli oluyor.” sözleri, ile dile getirmiştir.

Ö11 ise ödevlerin kendileri için kolay ve eğlenceli olduğunu “Kolaydı ödevler ve bence keyifliydi. Ama bazı arkadaşlar zorlandığından bahsediyordu derste anlamakta. Herhalde siz İngilizce anlatınca zor geliyor onlara. Ama ben anlayabiliyorum.” sözleri ,le dile getirirken Ö12 “Yazabilince ya da yapabilince ben mutlu oldum. Bir de puanlarımızı görüyorduk. O da bizi çalışmak için zorluyor bence. Bazen kötü geliyor bazen 100 aldım. İyiydi.” Sözleri ile ödevlerden sistem üzerinden aldıkları puanların kendisini çalışmaya teşvik ettiğini dile getirmiştir. Ö6’da genel olarak hem derslerin hem de verilen ödevlerin

eğlenceli olduğunu ve bundan sonraki İngilizce dersleri için de benzer bir çalışmanın yapılmasının yerinde olabileceğini düşündüğünü aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

Ö6: Hocam bence gerek İngilizce derslerinde olsun gerekse de video ödevlerimizi de olsun bence gayet güzeldi. Derslerimin çok verimli geçtiğini inanıyorum. Çünkü daha önce olmadığı gibi biz bu derslerde çoğunlukla okuma yazma dinleme konuşma gibi her türlü etkinlik yaptık özellikle konuşma etkinliklerinize bayıldım. Çok güzeldi. bundan sonra da aynı şekilde devam etmeyi çok isterim.

Çalışma kapsamında bireysel görüşmelere katılan öğrenciler kendilerine verilen etkileşimli video ödevleri yaparken rahat hissettiklerini, çünkü anlamadıklarında öğretmenlerine sorabildiklerini, konuyu önceden video ödevlerde öğrendikleri için derslerde kendilerini rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö5 “..... Kitaptan her zaman bakmak sıkıcı bence. Ödevlerde de bence iyiydi. Genelde rahattım ödev yaparken. “Minyonlar” ile ilgili olan mesela çok keyifliydi.” Sözleri ile bu düşüncesini dile getirirken Ö8’de “Ödev yaparken de rahattım. Bilmediğim bir şey olursa size sordum bu da beni rahat hissettiriyor.” sözleri ile öğretmeni ile olan etkileşim sayesinde ödevlerde kendini daha rahat hissettiğini belirtmiştir.

TYÖ modeli kapsamında işlenen derslere ilişkin olarak öğrenciler bazı olumsuz başarı duygularını tecrübe ettiklerinden de bahsetmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler en çok bazı video ödevlerin süresinin ve video ödevlerdeki soru sayısının fazla olmasından dolayı sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca sistemsel sorunlar nedeni ile video ödevin kapanması nedeni ile aynı video ödevi tekrar baştan izlemek zorunda kalmaktan sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 “... Ama şundan sıkıldım hocam. Bazı video ödevleri de çok fazla soru vardı. Bazen de siz video ödevde artı soru soruyordunuz. Mesela bunu WhatsApp ‘tan gönder diyordunuz. O yüzden bazen bunlarda ben sıkıldım.” sözleri ile video ödevlerdeki soruların fazla olması ve bazı ödevlerin “WhatsApp” üzerinden gönderilmesinin gereği nedeni ile sıkıldığını dile getirmiştir. Ö4 ise video ödevlerde çok fazla soru olunca sıkıldığını “... Ama hocam ben bazen video ödevlerdeki sorulardan sıkılıyordum. Çok soru olunca mesela.” dile getirirken, Ö15 ise sistemsel sorunlar nedeni az sayıda olsa da ödevleri tekrar izlemek zorunda kaldığını ve bu nedenle de sıkıldığını “Bir de bazen bir sistemde hata oluyor yeniden izlemek zorunda kalıyorum. O zaman sıkılıyorum ben aslında. Bende iki kere oldu. Aslında çok değil ama yine de olmasa bence daha iyi.” sözleri ile dile getirmiştir.

Çalışma dahilindeki bir öğrenci ödev sürecinde kaygılandığını dile getirmiştir. Örneğin Ö13 yaşadığı kişisel sorunlar nedeni ile ödev yetiştirmekte zorlandığını ve bunun da kendini kaygılandırıldığını, geride kaldığını hissettirdiğini “Bir de bu dönem bazı sorunlarım vardı. O nedenle geç yaptım bazı ödevlerimi. Bu da beni strese soktu, kaygılandırıdı. Geç yapınca geri kaldığımı hissettim.” sözleri ile belirtmiştir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulama sonunda az sayıda öğrenci sistemsel sorunlar, video ödevlerin süresinin uzun olması ve video ödevleri anlayamama sebebi ile öfkelenediklerini belirtmişlerdir. Ancak böyle bir durumda öğretmenine ya da arkadaşlarına sorduğunu ve bu sayede rahatladıklarını belirtmişlerdir. Ö7 bu düşüncesini “Ama ödevleri yapmak çok zor geliyor bana. Bazen de sistemde sıkıntı oluyor. Hiç güzel olmuyor o zaman. Sinirleniyorum.” Sözleri ile ve Ö9 “Ama ödevlerde bazen sıkıldım ben hocam. Hatta birkaç kere sinirlendim uzun olunca ve bazen soruları yapamayınca.” sözleri ile bu düşüncesini dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö12’de bu düşüncesini “Ben ödevlerde bazen anlayamadım. Sizin sorduğunuz soruyu bazen anlayamadım. O zaman çok sinir bozucu alıyordu. Bilemiyordum nasıl cevap vereceğimi. Ben de size ya da arkadaşlara soruyordum. O zaman rahatlıyordum.” sözleri ile belirtmiştir.

Yapılan bireysel görüşmelerde öğrenciler sınav kaygılarının azaldığını ve artık gelecek için daha umutlu olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö13 eskiden sınavlardan korkarken artık bu korkusunun azaldığını ve daha umutlu olduğunu “Eskiden sınavlardan korkan ben artık hiç korkmuyorum. Çünkü biliyorum yapabileceğimi.” sözleri ile belirtirken Ö4 daha umutlu olduğunu “Sınavlarda gelecekte daha iyi olacağım içi umutluyum ben hocam.” diyerek belirtmiştir.

Çalışmada sadece bir öğrenci sınav kaygısının olduğunu belirtmiştir. Ö3 sınavları sevmediğini ve sınav zamanı bu nedenle gerildiğini, kaygılandığını belirtmiştir. Ancak kendilerine verilen ödevleri yaparken eğlendiğini dile getirmiştir. Bu görüşten hareketle öğrencinin aslında gelecek kaygısı nedeni ile sınavlarda gerildiği düşünülebilir. Ö3 bu düşüncesini “Sınav konusuna gelince hocam ben hiç sevmiyorum sınavları. O nedenle sınav zamanı geriliyorum. Kaygılanıyorum. Ödevlerdeki soruları yaparken ama eğlenceli idi.” sözleri ile idile getirmiştir.

Genel olarak on haftalık çalışma sonunda öğrencilerin görüşlerinden hareketle hem derslerin hem de ödev sürecinin öğrenciler için çok keyifli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın da kapsamı dahilinde olan öğretmen-öğrenci etkileşiminin ödev

sürecinde öğrencileri rahatlattığı, yaşadıkları sistemsel sorunlara anlık olarak çözüm bulabilmelerine ve anlamadıkları durumlarda iletişime geçerek ödev sürecini daha iyi yönetmelerine ve bu durumların da öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine olanak sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerde çalışma sürecinin başında öğrencilerin utandıkları, konuşmaktan çekindikleri ancak süreç ilerledikçe kendilerini daha rahat hissettikleri görülmektedir. Yapılan etkinliklerin keyifli olmasının öğrencilerin utangaçlıklarını yenmelerinde önemli rolü olduğunu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle TYÖ kapsamında verilen ödevlerin eğlenceli videolardan oluşması, soru sayılarının biraz daha azaltılması ve video sürelerinin de benzer şekilde azaltılmasının onların sıkılmamalarında etkili olacağı anlaşılmaktadır.

3.6. Öğrencilerin Yapılan Çalışma Hakkındaki Önerileri

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğrencilerin TYÖ modeli ile İngilizce derslerini yürütme konusunda önerileri nelerdir?” şeklindedir. Çalışma sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerde yapılan çalışma hakkında öğrencilerin önerileri istenilmiştir. Öğrenciler genel olarak yapılan çalışmayı olumlu bulduklarını ancak çalışmanın daha etkili olabilmesi için farklı önerilerin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin önerilerine ilişkin olarak nitel verilerden elde edilen tema ve kodlar Tablo 3.27.’de sunulmuştur.

Tablo 3.27. Öğrencilerin çalışmaya yönelik önerileri

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Öneriler	İçerik ilişkili öneriler	Etkileşimli soru sayısı	5
		Etkileşimli video süresi	5
		Etkileşimli soruların çeşitliliği	2
		Video ödevlerin teslimi	2
		Video ödevler için verilen süre	2
		Derslerde gramer konularına yer verilmesi	1
		Gömülü sorular	1
		Etkileşimli soruların zorluğu	1
	Derse katılım	Derse katılım	1
	Değerlendirme	Etkileşimli soruların değerlendirilmesi	1
	Sistemsel öneriler	Videoların kaldığı yerden devam etmesi	1
		Videolar için ileri sarma özelliği	1

Tablo 3.27.’den de görüldüğü gibi öğrenciler en çok video ödevlerinin süresinin kısaltılması ve soru sayılarının azaltılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bireysel görüşmelerde öğrenciler çoğunlukla etkileşimli video süresinin kısaltılması gerektiğini, sürenin 10 dakika olabileceğini, sürenin uzun olmasının kendilerini sıktığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ö2 “Bence video süreleri 10 dakikayı geçmemeli. Fazla olunca sıkıcı olabiliyor.” ve Ö7 “Hocam video süreleri kısaltılsın bence. Çok sıkıcı olabiliyor bazen. Mesela bazıları kısıydı çok iyiydi. Bazıları da uzundu. 15 dk çok bence.” sözleri ile video ödevlerin süresinin kısaltılması gerektiğini, 15 dakikalık bir video ödevin kendileri için sıkıcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin bir diğer önerisi videolarda yer alan etkileşimli ve gömülü soru sayılarının azaltılması gerektiği yönündedir. Bu bağlamda aşağıda Ö2 “Hocam bir de sizin de sorduğunuz sorular vardı. Hani gömülü soru diyordunuz ya. Bence ya onlar kaldırılsın ya da bu videolardaki sorular. Her ikisi bence çok.” sözleri ile hem gömülü soruların sorulmasını hem de etkileşimli soruların olmasının kendileri için çok olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ö4’de soru sayılarının azaltılması gerektiğini “ Hocam videolarda sorduğunuz sorular bazılarında çoktu: Onlar azaltılsın bence.” sözleri ile dile getirmiştir.

Çalışmada kapsamında iki öğrenci video sorularının çeşitliliğine ilişkin öneride bulunmuş ve çoktan seçmeli soruların yerine yazma ve konuşmaya yönelik sorulara yer verilmesinin daha iyi olabileceğini belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında oluşturulan etkileşimli sorularda İngilizcenin dört temel becerisine yönelik sorular hazırlanmış ve bu bağlamda konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik hem çoktan seçmeli hem de ucu açık sorular hazırlanmıştır. Ancak öğrencilerin çoktan seçmeli sorular yerine etkileşime açık olan soruların daha fazla olmasını istemesi sınıf içi yapılan etkinlikler ile bağdaşan soruların kendileri için daha iyi olabileceği görüşünden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Ö9’un da “Hocam sizin hazırladığınız videolarda sorular genelde yazma ya da konuşma içerikliydi. Bunlar bence daha güzel. Test olunca yapması kolay oluyor. Hepsi bu şekilde olabilir.” sözleri ile belirttiği gibi test sorularının kendileri için kolay olması ancak konuşma ve yazma gibi beceriler için hazırlanan soruların kendilerini daha çok zorladığı düşüncesi ile bu tarz sorulara ağırlık verilmesini istemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Ö13 benzer şekilde “ ... Ama konuşma ve yazma soruları iyiydi. Onlar gibi olsa daha çok mesela daha iyi olur belki.” sözleri ile üretkenliğe yönelik soruların daha iyi olabileceği görüşünü dile getirmiştir.

Öğrenciler ayrıca video ödevlerde sorulan gömülü soruların teslimine ilişkin olarak öğrencilerin WhatsApp grubundan atmamasının daha doğru olduğunu, özelden atmaları gerektiğini ve böylece öğrencilerin birbirlerinden kopya çekmelerinin önlenebileceğini belirtmiştir. Çalışma sürecinde öğrencilere bu durum birkaç kez belirtilmiştir. Ancak öğrenciler bazen hata ile yanıtlarını grupta paylaşmışlar, sonrasında uyarı ile silmişlerdir. Bir öğrenci de ödevleri WhatsApp yerine sınıfta paylaşılması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma kapsamında bazı ödevler sesli yanıt gerektiren ödevlerdi. Bu ödevlerde gömülü sorular öğrencilerden “WhatsApp” üzerinden sesli yanıt olarak alınırken, öğretim sistemi üzerinden sorulan bazı sorular sesli yanıt olarak alınmakta idi. WhatsApp üzerinden alınan sesli cevaplarda bazen öğrenciler hata ile WhatsApp grubundan cevabını paylaşmıştır. Ancak öğrencilere gerek dönüt verilmiş ve bireysel olarak göndermeleri yönünde bildirim verilmiştir. Bu bağlamda uygulama boyunca toplam 6 kez öğrenciler hata ile cevabı gruba göndermişlerdir. Bu bağlamda Ö2 “Her ikisi bence çok. Bir de bu sorulara verdiğimiz yanıtları bazen arkadaşlar gruptan attı. O zaman herkes kopya çekebilir. Özelden atsınlar ya da sınıfa getirsinler.” ve Ö9 da “Bir de ödevleri WhatsApp yerine sınıfta da paylaşabiliriz. Aslında bazılarını öyle yaptık ama hepsini bence sınıfta paylaşalım.” sözleri ile önerilerini dile getirmişlerdir.

Çalışma sonunda bir öğrenci derslerde gramer konularına da yer verilmesinin iyi olabileceğini, aslında konuları işlediklerini ama dersleri anlamakta bazen zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda Ö2 bu önerisini “Derslerde bazen gramer konuları da işlenebilir bence. Belki anlaşılmayan yer vardır diye. Aslında işledik ama bazen anlamak zor olabiliyor.” sözleri ile dile getirmiştir.

Öğrenciler soruların değerlendirilmesine yönelik olarak da öneride bulunmuştur. Bu kapsamda bir öğrenci sistem üzerinden sorulan sesli soruların ve “true/false” sorularının değerlendirilmesinin “0” ya da “100” olarak verilmesinin yanlış olduğunu, bunun yerine farklı bir değerlendirmenin olabileceği belirtmiştir. Öğrencin bu önerisinin doğru olduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında kullanılan öğretim sistemin değerlendirmesi bu şekildedir. Ancak her bir video ödevde hem çoktan seçmeli hem açık uçlu ya da “true/false” gibi soruların olması sebebi ile değerlendirmeler sadece 0-100 arasında değil, genel değerlendirme ile 0-100 arası bir puan verilmektedir. Ancak etkileşimli videoda tek bir açık uçlu soru varsa, ya da “true/false” sorusu, o takdirde öğrenci yanlış ise cevabı “0” doğru ise “100” almaktadır. Yapılan çalışmada sorulan etkileşimli sorular videolar içerisine, her tür soru olacak şekilde dağıtılmıştır. Sadece

araştırmacı tarafından hazırlan birkaç video ödevde açık uçlu tek soru sorulmuştur. Bu sorular öğrencin bir konu hakkında bir metin yazması ya da ilgili konuya ilişkin ses kaydı göndermesi şeklinde, ürüne yönelik sorulardır. Bu soruların sistem üzerinden değerlendirirken araştırmacı yanıt gönderen tüm öğrencileri doğru kabul etmiş ve öğrencilerin olumsuz güdülenmelerini engellemiştir. Ayrıca ilişkili sorulara yönelik WhatsApp üzerinden öğrencilerin soruları cevaplanmış böylece öğrencilerin sorulara daha rahat cevap verebilmeleri sağlanmıştır. Ek olarak öğrencilerin verdiği yanıtlara ilişkin sınıf içinde değerlendirmelerde bulunulmuş, böylece öğrencilerin gönderdiği yanıtlara dönüt verilmiştir. Bu kapsamda öğrencinin önerisine ilişkin görüş aşağıda sunulmuştur. Ö15 bu bağlamdaki önerisini “ Hocam mesela sesli yanıt verebildiğimiz sorularda siz incelediniz. Notlarımı da siz verdiniz. Ama ya doğru ya da yanlış oldu bunlar. Yani ya yüz ya sıfır gibi. Bence bunlar düzeltilmeli. Mesela 90-60 gibi puanlar da olabilir bence bu sorular için.” sözleri ile dile getirmiştir.

Çalışma sonunda Ö13 ayrıca soruların zorluk derecesinin arttırılması gerektiğini “Sorular daha zor olsun hocam. Bence kolaydı sorular. Çoğu yapabilir bence.” sözleri ile belirtmiştir. Ö12 TYÖ kapsamında kendilerine verilen video ödevler için “ileri sarma” özelliğinin olması gerektiğini belirtmiştir. Bunun sebebinin de bildikleri bir konuyu tekrar dinlemenin kendileri için sıkıcı olduğu gerekçesidir. Ö12 bu görüşünü “Bence videolarda ileri sarma özelliği de olsun. Bildiğimiz konuları dinlemek sıkıcı olmaması için.” sözleri ile dile getirirmiştir. Ö11 ise “Videolarda ileri sarma özelliği yoktu. Bu iyiydi ama hocam mesela bazen yarıda kalıyordu video. Ama tekrar açınca baştan başlıyordu. Kaldığımız yerden başlasa sanki daha iyi olur.” sözleri ile bazı sistemsal sorunlar nedeni ile kapanan videonun tekrar açıldığında yeniden başlamasının sıkıcı olduğu, bunun yerine kaldıkları yerden başlamasının daha iyi olacağı yönünde görüş beyan etmiştir. Öğrencileri bu görüşleri aşağıdaki belirtmiştir.

Ö6 TYÖ kapsamında gerçekleştirilen çalışmanın 3 ay ile sınırlı kalmaması gerektiğini, tüm yıl boyunca yapılması gerektiğini çalışmanın kendileri için iyi olduğunu “Hocam gayet iyiydi. Biz 3 ay çalıştık . Bu sene boyunca olsa daha iyi olur.” sözleri ile belirtmiştir.

Çalışmaya ilişkin Ö2 kendilerine ödev için verilen sürenin kısaltılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere çalışma kapsamında video ödevleri tamamlamaları için ortalama altı gün süre verilmiştir. Öğrencilerin diğer derslerden de ödevlerinin olacağı düşüncesi ile böyle bir karar alınmıştır. Ö2 bu düşüncesini “Bize verdiğiniz bir haftalık süre de

kısaltılsın hocam. Çünkü çoğu son günlere bırakıyor zaten. İki ya da üç gün yeterli bence.” sözleri ile dile getirmiştir.

Çalışma içerisinde öğrencilere videonun herhangi bir yerinde gömülü sorular sorulmuştur. Bu soruları WhatsApp üzerinden cevaplamaları istenilmiştir. Bu sorular ilgili konuya ilişkin bir kısa bir metin yazma ya da sesli mesaj gönderme şeklindedir. Gömülü soru özellikle videonun belirsiz bir yerine koyulmuştur. Böylece öğrencilerin video ödevleri baştan sona dikkatle dinlemeleri gerektiği hissettirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Ö2 ya gömülü soruların ya da etkileşimli soruların kaldırılması gerektiğini iki farklı soru türünün çok olduğunu “Hani gömülü soru diyordunuz ya. Bence ya onlar kaldırılсын ya da bu videolardaki sorular. Her ikisi bence çok.” sözleri ile dile getirmiştir.

Genel olarak öğrencilerin görüşleri incelendiğinde en önemli önerinin video ödevlerinin süresinin kısaltılması gerektiği ve soruların azaltılabileceği yönündedir. Ayrıca etkileşimli soruların çeşitliliğin artırılması, çoktan seçmeli sorular yerine açık uçlu soruların daha fazla yer alması, kendilerine verilen video ödevleri yapma süresinin azaltılması gibi önerilerin olduğu dikkat çekmektedir.

Çalışmadan elde edilen tüm bulgular ele alındığında TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin akademik başarılarında, kendilerine olan inançlarında, öğrenme sorumluluklarında, öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde ve başarı duygularında olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin İngilizce derslerine karşı oluşturdıkları olumlu duyuşsal özelliklerin, geliştirdikleri öğrenme sorumluluklarının ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşiminin akademik başarılarına da yansıdığını göstermektedir. Dolayısıyla yapılan çalışma TYÖ modeli ile gerçekleştirilecek olan İngilizce dersleri için bir örnek teşkil edebileceği ve hem öğrencilerin İngilizce derslerine karşı bakış açılarını olumlu yönde değiştireceği, hem de bu çalışmada gerçekleştirilen öntest çalışmaları ve odak grup görüşmelerinde de görüldüğü gibi genelde çoğu öğrencinin sorun yaşadığı İngilizce konuşabilme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ve dolayısıyla bu amaçla kullanılabileceği düşünülmektedir.

3.7. TYÖ Modeline Dayalı Öğrenme-Öğretme Süreci Nasıl Olmalıdır?

Araştırmanın yedinci sorusu “TYÖ modeline dayalı öğrenme-öğretme süreci nasıl olmalıdır?” şeklindedir. Bu çalışma ortaöğretim kademesinde yer alan öğrenciler ile

İngilizce dersleri kapsamında TYÖ modelinin uygulanmasının öğrencilerin başarı duyguları, akademik başarıları, öğrenme sorumlulukları, özyeterlik inançları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ayrıca gerçekleştirilen on haftalık uygulama değerlendirilmiş ve sonraki uygulayıcılara ışık tutması açısından uygulamanın daha iyi nasıl olabileceğine dair hem öğrencilerden görüşler alınmış hem de çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının birçok olumlu sonucu olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilecek olan İngilizce derslerinin aşağıdaki gibi tasarlanmasının uygun olacağı düşünülmektedir:

3.7.1. Hazırlık sürecinde

- Çalışma gerçekleştirilmeden önce derslerin ödev sürecinde kullanılacak olan öğrenme yönetim sistemi öğrencilere tanıtılabilir ve öğrenciler bu sistemi kullanmaya aşina hale getirilebilir.
- Kullanılacak olan öğrenme yönetim sisteminin öğrencilerin çalışmalarına yönelik video izleme süreleri, hangi saatlerde izledikleri vs. gibi öğrenme analitikleri sunması öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını takibi açısından iyi olduğu düşünülmektedir.
- Derslere başlamadan önce öğrenciler ile öğretmenin okul dışında da etkileşim halinde olabilmesi açısından öğrenciler ile bir etkileşim uygulaması seçilmeli, sınıf grubu kullanılmalı ve grubun aktif olarak kullanılacağı öğrencilere bildirilmelidir.
- Öğrencilere gönderilen videolar hazırlanırken video süresinin çok uzun olmaması, ortaöğretim kademesindeki öğrenciler için 15 dakikayı geçmemesi öğrencilerin sıkılmadan video ödevleri takip etmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.
- Video hazırlanması sürecinde öğrencilerin dikkatini çekecek, onları eğlendirecek videoların seçilmesi ve hazırlanması öğrencilerin istekli olarak video ödevleri takip etmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

- Videoların ders içi ders kayıtlarından oluşmaması, mümkünse farklı ortamlarda, farklı materyaller kullanılarak hazırlanması öğrencilerin dikkatini daha fazla çekecektir.
- Video hazırlanması sürecinde İngilizce dersleri için İngilizcenin dört temel becerisi de dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- Video hazırlanırken öğretmen video içerisine bir gömülü soru yerleştirebilir ve böylece öğrencilerin video ödevin tümünü izlemesi sağlanabilir.
- Video ödevler hazırlanırken anlatım süreci içerisine derse ilişkin İngilizcenin dört temel becerisine hitap edecek şekilde etkileşimli sorular hazırlanmalı ve öğrencilerin bu sorulara verdiği cevapların sistem tarafından değerlendirilmesi sağlandıktan sonra anlık olarak öğrenciye dönüt verecek şekilde düzenlenmelidir.
- Etkileşimli sorular hazırlanırken açık uçlu sorulara da yer verilmeli ve öğretmen öğrencilerin verdiği bu yanıtları sistem üzerinden değerlendirip kendilerine dönüt vermelidir.

3.7.2. Süreç içerisinde

- Süreç içerisinde öğrenciler ile sürecin niteliği hakkında görüşmeler yapılabilir ve görüşlerine göre süreç değerlendirilip yeniden şekillendirilebilir.
- Okul dışında öğrenciler ile olan etkileşim kanalı sürekli açık olmalı ve öğrenciler yaşadığı herhangi bir sorunda kısa sürede soruna cevap bulabilmek için öğretmeni ile etkileşim kurabilmelidir. Çünkü TYÖ modelinin iyi bir şekilde işleyebilmesi, öğrencilerin sorumluluklarını zamanında ve doğru bir şekilde gerçekleştirmesi, olumlu başarı duygularının oluşması sürecinde örtük olarak öğrencileri etkileyecektir.
- TYÖ modelinin ders içi sürecinde ise İngilizce derslerinde öğretim yöntemi hedef dilin pratik kullanıma yönelik olmalı ve öğrencilerin video derslerde gördüklerini ders içi süreçlerde uygulamaya dökebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Bu sayede öğrencilere kendilerine verilen ödevin değerli olduğu hissettirilmelidir.

- Öğrencilere verilen video ödevler hedef dilde olmalıdır. Ancak kullanılan dil öğrenci seviyesinde ve öğrencinin anlayabileceği seviyede olmalıdır. Bu sayede öğrencide ödevi yapabilirim hissi (Kontrol-değer kuramına göre kontrol hissi) uyandırılmalıdır. Aksi halde öğrenciler ödevi yapamayacağını düşünecek ve kontrol algısı düşeceği için kendisinde olumsuz pasifleştirici duygular oluşacaktır.
- Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin genelde konuşma kaygılarının olduğu, konuşmaktan çekindikleri düşüncesinden hareketle sınıf içi süreçlerde öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade edebilecekleri uygulamalara yer verilmeli ve süreç içerisinde böylece öğrencilerin bu olumsuz başarı duygularından sıyrılmaları sağlanabilir.
- Ders içinde öğrencilerden elde edilen çeşitli ürünler sınıf ya da okul panosunda sergilenebilir ve böylece öğrencilerde çalışmalarına değer verildiği düşüncesi uyandırılabilir. Bu durum öğrencilerin hem özyeterlik inançlarını hem de kontrol-değer algılarında etkili olacağı için olumlu başarı duygularını destekleyeceği düşünülmektedir.
- Video ödevlerde öğrencilere sorulan gömülü sorular değerlendirilmeli ve öğrencilere bu konuda dönüt verilmelidir. Böylece öğrencilerde ödevin değerine yönelik olumlu düşünceleri arttırılacak ve öğrencilerin ödevi yapmaları pekiştirilecektir.
- Video ödevlerde öğrencilere yöneltilen etkileşimli sorular sistem üzerinden değerlendirildikten sonra belirli aralıklar ile öğrenciler ile genel değerlendirmeler yapılmalı ve aksayan veya eksik yönler belirlenmelidir.
- Genel olarak öğrencilerin ilgili kazanımları elde etme durumları değerlendirirken süreç değerlendirmeden yararlanılabilir. Ayrıca TYÖ modeli kapsamında verilen video ödevlerdeki etkileşimli sorular ve gömülü sorular da değerlendirme sürecinin bir parçası olarak ele alınabilir. Böylece öğrencilerin verilen ödevleri daha özenli bir şekilde yapmaları sağlanabilir.
- Değerlendirme sürecinde öğrenciler ile sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri göz önünde bulundurulabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar ile ilgili tartışmalara ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara ve TYÖ modelinin kullanımına yönelik önerilere yer verilecektir.

4.1. Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yapılan alanyazın taramasında öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir yere sahip olduğu, bu kavramların çalışmalara konu olduğu ancak bireysel özellikler ve öğretmen-öğrenci etkileşimini TYÖ modeli bağlamında bütüncül olarak ele alan bir çalışmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında TYÖ modeli kapsamında yapılan derslerin öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerinde öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin İngilizce konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinde son test puanları anlamlı derecede artış göstermiştir. Bu bulgu ayrıca TYÖ kapsamında öğrencilere ödev olarak gönderilen etkileşimli sorulardan öğrencilerin aldığı puanlar tarafından da desteklenmektedir.

Araştırmacı günlüğü ve çalışma sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilen nitel bulgular tarafından da desteklenmektedir. Son görüşmelerde öğrenciler kendilerini konuşma becerileri açısından daha yeterli bulduklarını, dinlediklerinde ya da bir metin okuduklarında daha iyi anladıklarını ve İngilizce herhangi bir metin yazmada kendilerini daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu yükselişin nedeni olarak derslerde daha çok etkinliklere yer verilmesi, öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu etkileşim ortamı ve öğrencilerin derse aktif katılımlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler öğretmenleri ile olan etkileşimlerin kendilerini daha rahat hissettirdiğini ve bu sayede aktif katılım göstermede ve derse bağlanmada bu durumun etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarılarının atışında önemli olan bir diğer etken ise kendilerine verilen etkileşimli videoların olduğu görülmüştür.

Öğrenciler bu video ödevlerde kendilerine yöneltilen etkileşimli soruları yapmak için çaba harcadıklarını, bazen tekrar tekrar dinleyerek veya izleyerek soruları çözmek durumunda kaldıklarını ve bu durumun da dinleme becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer taraftan derslerin video ödevler aracılığı ile yürütülmesi sınıf ortamında öğrencilere İngilizceyi ders içindeki çeşitli etkinlikler aracılığı ile gerçek kullanım için daha fazla kullanma fırsatı sunduğu ve bu nedenle de öğrencilerin hem konuşma hem dinleme hem yazma becerilerinin bu etkinlikler aracılığı ile geliştirme fırsatı elde ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ayrıca tecrübe ettikleri olumlu başarı duygularının da rolü olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla yapılan çalışmanın çok keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin keyif alması derse katılımlarının artmasına katkı sağladığı, böylece derse katılım ve derse bağlanma açısından yaşanan bu olumlu duyguların öğrencilerin İngilizceyi pratik olarak kullanmalarında önemli rolü olabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin utanma gibi olumsuz başarı duygularından sıyrılması, bu tecrübe ettikleri olumsuz duyguların olumlu duygulara dönüşmesi de derse bağlanmalarında ve derse aktif katılmalarında önemli olduğu düşünülmektedir.

- Çalışmada öğrencilerin İngilizce özyeterlik öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin İngilizce konuşma, dinleme, yazma ve okuma özyeterlik inançları çalışma öncesine göre anlamlı bir şekilde artmıştır. Çalışma sonrasında yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler de öğrencilerin zaman zaman öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde kendilerine İngilizcenin dört temel becerisi bağlamında artık daha fazla güvendiklerini ortaya koymuştur.

- Araştırma öncesinde öğrenciler ile öğretmen arasındaki etkileşimin genel olarak olumlu seviyede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci etkileşiminde öntest puanlarına göre sontest puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç hem araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden hem de çalışma sonrası öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilen veriler tarafından desteklenmektedir.

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışında okul ortamında öğretmenleri ile sürekli etkileşim halinde oldukları görülmüştür. Ayrıca ğrenciler ile etkileşim için kurulan WhatsApp grubundan elde edilen veriler incelendiğinde de ğretmen-ğrenci arasındaki etkileşim okul dışı ortamda da sürekli devam ettiğ görülmektedir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler de benzer şekilde öğrencilerin öğretmenleri ile sürekli etkileşim halinde olduğunu, olumlu etkileşim ortamının derslerden keyif almalarında ve derse aktif olarak katılmalarında önemli bir yere sahip olduğunu ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarında da örtük olarak rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Zira derse aktif katılımları, dersten keyif almaları ve sorumluluklarını yerine getirmelerinin öğrencilerin akademik başarılarında direkt ya da dolaylı olarak etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

- Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ntest puanlarına göre sontest puanlarının istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı olarak ykseldiğ sonucudur. Dolayısıyla on haftalık gerçekleştirilen TY modeline dayalı İngilizce ğretimi öğrencilerin kendi öğrenme sorumlulukları üzerinde anlamlı bir etki yaratmıştır. Bu sonuç nitel verilerden elde edilen bulgular ile de desteklenmektedir. Araştırmacı günlüğü ele alındığında, örneğın öğrencilerin okulun sınav haftasında ödevleri yapabilmek için ekstra zaman istemeleri, bir öğrencinin yaşadığı bireysel problemler nedeni ile ödevini zamanında yapamaması ve bu nedenle duyduğu rahatsızlığı öğretmenine anlatması ve ekstra zaman istemesi öğrencilerin öğrenmek için sorumluluklarını aldığını gsterdiğ düşünülmektedir. Ayrıca “Edpuzzle” ğrenme sistemi üzerinden elde edilen öğrenme analitikleri incelendiğinde de öğrencilerin büyük bir bölümünün ödevlerini zamanında yaptığı, eksik kalan ödevin neredeyse hiç olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilere video ödevler içinde sunulan gerek etkileşimli sorular olsun gerekse de ğretmen tarafından video dev içerisinde sorulan gömülü sorular olsun öğrenciler tarafından neredeyse eksiksiz şekilde tamamlandığı

görülmektedir. Ayrıca çalışma sonunda öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular da öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirdiği ve bu sorumluluğu yerine getirirken de hem eğlendikleri hem de öğrendikleri görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumlulukların yerine getirmede öğretmenleri ile olan etkileşimlerinin önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler yaşadıkları sistemsel sorunları vakit kaybetmeden öğretmenleri ile paylaşarak ödevlerini en kısa sürede tamamlamaya çalışmış, ödevlerinde anlamadıkları zaman WhatsApp üzerinden günün çeşitli saatlerinde sorularını öğretmenlerine iletmış ve bu sayede çalışmalarını zamanında yapabilmişlerdir. Ayrıca gerek sınıf içinde gerekse de okul ortamında öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri etkileşimler çalışmanın süreci hakkındaki görüş alışverişleri, kendilerine sistem üzerinden sorulan sorulara ilişkin gerçekleştirdikleri iletişimsel durumlar öğrenme sorunluluğu bağlamında ele alındığında öğrencilerin bu sorumluluklarını yerine getirmede etkileşimin önemini ortaya koymaktadır.

- Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin ders, öğrenme ve sınav süreçlerinde tecrübe ettikleri başarı duygularıdır. Öğrencilerin derse ilişkin son test keyif başarı duygu puanları ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş kaydetmiştir. Ancak umut ve gurur başarı duyguları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş kaydedilmemiştir. Buna rağmen ön test-son test puan grafikleri incelendiğinde bu iki olumlu başarı duygusu için de bir artış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla on haftalık süreç içinde gerçekleştirilen çalışmalar öğrencilerin ders içinde olumlu başarı duyguları tecrübe etmelerinde etkili olmuştur. Bu durum çalışma sonunda yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular ile de desteklenmektedir. Bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulardan yararlanılarak oluşturulan kod bulutunun merkezinde “keyif” kodunun yer aldığı ve öğrencilerin çoğunlukla derslerin keyifli olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğrenciler derslerin keyifli olmasını öğretmenleri ile olan etkileşimlere ve derslerin daha çok pratiğe yönelik olarak işlenmesine bağlamışlardır. Olumlu etkileşim ortamı ders işleniş yöntemi öğrencilerin

olumlu başarı duygularını tecrübe etmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmacı günlüğün incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Günlükte öğrencilerin okul ortamında gerçekleştirdiği etkileşimlerde derslerin keyifli geçtiğini belirttiği, sonraki süreçlerde de benzer etkinliklerin yapılmasının iyi olabileceğini belirttikleri görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sontest olumsuz başarı duygularının (umutsuzluk, kaygı, utanma, öfke, sıkılma) öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla nicel olarak elde edilen bulgular öğrencilerin olumsuz başarı duygularında anlamlı bir azalışı ortaya koymaktadır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşme bulguları incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Öğrenciler özellikle artık ders içinde konuşmaktan çekinmediklerini, derslerde sıkılmadan ders işlediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular da benzer şekilde öğrencilerin olumsuz başarı duygularındaki azalışa işaret etmektedir.

- Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin öğrenme ilişkili olumlu başarı puanlarının (umut, keyif, gurur) deney sonunda istatistiksel olarak anlamlı şekilde yükselmiş olmasıdır. TYÖ modeli kapsamında öğrencilere ödev olarak verilen etkileşimli video ödevler öğrenciler tarafından genel olarak keyifli bulunmuştur. Araştırma sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin sadece çok fazla soru sorulmasını ve video ödevlerin süresinin fazla olmasını sıkıcı bulmuş, ancak video ödevleri ve etkileşimli soruları keyifli bulmuşlardır. Öğrenciler tarafından tecrübe edilen olumsuz öğrenme duyguları (öfke, umutsuzluk, kaygı, utanma, sıkılma) bağlamında yapılan çalışma ele alındığında öğrencilerin sontest puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde öntest puanlarına göre anlamlı olarak azaldığı sonuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin tecrübe ettiği ödevlere ilişkin olumsuz başarı duygularında anlamlı bir azalma olmuştur. Elde edilen nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler verilen ödevlerin sıkıcı olmadığını, ödevleri yapabildiğini ve bu sayede kendilerini daha olumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma öncesinde

gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde ödevlere ilişkin öğrencilerin çoğunlukla olumsuz duygular tecrübe ettikleri, bazı öğrencilerin ödevleri hiç sevmeyişi, öfkelenişi görölürken, çalışma sonunda yapılan bireysel görüşmelerde böyle bir ifadeye rastlanamamıştır. Sadece ödevlerin uzunluğu ve soruların fazlalığı dolayısıyla öğrenciler olumsuz görüş bildirmişlerdir.

- Araştırma öntest-sontest olumlu sınav başarı duyguları (keyif, umut, gurur, rahatlama) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla öğrenciler çalışma öncesine göre sınava ilişkin daha çok olumlu duygular tecrübe etmişlerdir. Elde edilen nitel bulgular da bu durumu desteklemektedir. Öğrenciler daha önce sınavlardan korktuklarını belirtirken artık kendilerine güvenlerinin geldiğini ve bu nedenle sınavlardan çekinmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca olumsuz başarı duyguları (umutsuzluk, öfke, kaygı, utanma) bağlamında ele alındığında da sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmadan elde edilen bir diğeri sonuç öğrencilerin yapılan çalışmanın daha verimli olabilmesine yönelik belirttikleri önerilerdir. Bu kapsamda etkileşimli video ödevlerinin süresinin biraz daha kısaltılması gerektiği, kendilerine yöneltilen soru sayısının azaltılması ve daha çok açık uçlu sorulara yer verilmesi gerektiği, videolarda gömülü soruların ya da etkileşimli sorulardan sadece birine yer verilmesinin gerektiği, video ödevleri tamamlamak için verilen sürenin azaltılması gerektiği şeklindedir. Kuramsal olarak incelendiğinde soru sayısının azaltılabileceği, soruların belirtildiği üzere çeşitlendirilebileceği, ödev süresinin bir haftadan biraz daha az tutulabileceği görüşüne varılmıştır. Ancak gömülü sorular yer alması ve özellikle video ödevin herhangi bir yerine yerleştirilmesinin doğru olduğu, bu nedenle bu soruların ödevlerden çıkartılmasının doğru olmayacağı kanısına varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bütüncül olarak bakılacak olursa araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması sürecinde ortaya konulan modelin (Şekil 1.3) işlediği sonucuna varılmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin bu bağlamda tüm yapının arka planında örtük olarak var olan, ancak tüm yapıyı destekleyen bir iskelet rolünde olduğu, sınıf, okul ve okul dışı süreçlerde olumlu etkileşimin devamlılığının tüm modeli kapsayan

ve yönünü belirleyen bir mekanizma rolü üstlendiği görülmektedir. Zira hem bireysel görüşmelerden, hem de araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenciler tarafından çok önemli olarak görüldüğü, dersin keyifli geçmesinde, öğrencilerin derse katılmasında, ödev sürecinin olumlu ve düzgün yönetilebilmesinde, yaşanan sistemsel sorunların ortadan kaldırılmasında, öğrencilerin kendilerini derste rahat hissetmelerinde, utanma duygularından sıyrılıp derste hedef dilde aktif olarak konuşabilmelerinde, olumsuz başarı duygularından sıyrılmalarında arka planda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler bu durumları genelde öğretmenleri ile olan olumlu etkileşim süreçlerine bağlamışlardır. Bu da öğretmen-öğrenci etkileşiminin her ne kadar öğretim sürecinin dışında var olan bir durum gibi görünse de aslında tüm süreci etkileyen ve sürece yön veren bir işlevde olduğu görülmektedir.

Öğrenme sorumluluğu bağlamında ele alındığında da öğretmen-öğrenci etkileşiminin rolünün önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler kendilerine verilen ödevleri yaparken sıkıntı yaşadığında, anlamlandırmada güçlük çektiğinde okul dışında öğretmenleri ile iletişime geçerek kısa sürede ilgili sorunlarına çözüm bulabilmişlerdir. Bu sayede öğrenme sorumlulukların yerine getirmede daha istekli oldukları görülmüştür. Dolayısıyla ödevini yapan öğrenci sınıf ortamındaki uygulamalara hazır olarak gelmiş ve derse daha aktif olarak katılabilmektedir. Bu durum öğrencilerin derse yönelik kontrol algılarında olumlu başarı duygularının tetiklenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Derste aktif olabileceğini düşünen ve ders sürecinin kendisi için zor olmadığını, ödevleri gerçekleştirirken zaten birçok şeyi öğrendiklerini ve ders sürecinde bu öğrendiklerini uygulayacağını bilen öğrencide hem derse yönelik değer algısı hem de dersin sürecine yönelik kontrol algısı aktifleşerek kendisinde olumlu aktifleştirici duygular oluşmasına, pasifleştirici duyguların azalmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu duygular ile ders ve ödev sürecini yöneten bir öğrencini akademik olarak başarılı olması beklenebilir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin ders ve ödevlerin niteliğine yönelik öğrencilerin algılarıdır. Öğrenciler çalışma öncesinde özellikle ödev süreçlerinin kendileri için sıkıcı ve gereksiz olduğunu belirtirken, çalışma sonunda kendilerine bu ödevlerin çok şey kattığını belirtmeleri, derslere aktif katılımlarında ödev sürecinin etkili olduğunu beyan etmeleri ve bunun sonucunda olumlu başarı duyguları tecrübe ederek derse yönelik algılarında ve ders içi

davranışlarında da olumlu yönde bir değişim olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin derse aktif katılım göstermeleri, ödev sürecinde kendilerine sunulan etkileşimli sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları olumlu puan ve dönütler, derste hedef dilde konuşabilmeleri kendilerine olan güvenin artmasında önemli rol oynamış ve İngilizce özyeterlik inançlarında olumlu yönde bir artış gözlenmiştir. Benzer şekilde ödev sürecinin dersleri için önemli olduğunu anlamları, ödev sürecini aktif olarak gerçekleştirmenin sınıf içinde daha aktif olmalarında önemli olduğunu fark etmeleri öğrenme sorumluluklarının da olumlu yönde artmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma ele alındığında her ne kadar TYÖ modelinin öğrenci başarısında önemli olduğu görülse de aslında arka planda öğretmen-öğrenci etkileşiminin tüm süreci etkileyen kapsayıcı bir rolünün olduğu ve bu durumun da örtük program ile ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Tartışma

Bu araştırma ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin özyeterlik inançları, başarı duyguları, öğrenme sorumlulukları, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve akademik başarı üzerine etkisini incelemek ve bütüncül bir şekilde ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma desenlerinden müdahale deseni işe koşulmuştur. Bu kapsamda bir çalışma grubu oluşturulmuş ve TYÖ modeli kapsamında on haftalık bir çalışma programı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesi ve çalışma sonrası akademik başarılarını, öğrenme sorumluluklarını, başarı duygularını, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve İngilizce özyeterlik inançlarını belirlemek üzere öntest-sontest gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel olarak hazır bulunuşluklarını değerlendirmek üzere çalışma öncesi öğrenciler ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, çalışma sonunda öğrencilerin yapılan çalışmaya ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu veri toplama tekniklerinin yansırı araştırmacı çalışma süresince araştırmacı günlüğü yazmış ve bu günlükten elde edilen verilerden de yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma boyunca öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi sürekli kılmak amacı ile bir WhatsApp grubu oluşturulmuş ve bu gruptan elde edilen görüşmeler de veri olarak değerlendirilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın amaçları bağlamında her bir amaç ilişkili elde edilen sonuçlar tartışılmaktadır.

4.2.1. TYÖ Modeli kapsamında işlenen derslerin İngilizce akademik başarı üzerindeki etkisi

Araştırma kapsamında öğrencilerin hem genel olarak İngilizce akademik başarılarında hem de İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik akademik başarılarında TYÖ modelinin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubuna ait öntest-sontest İngilizce başarı puanları arasındaki fark anlamlı derecede olumlu yönde ve yüksek çıkmıştır. Elde edilen etki büyüklüğü de bu etkinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yazma becerileri bağlamında ele alındığında TYÖ modeli ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce yazmaya yönelik akademik başarılarında etkili olduğu görülmektedir. Nitel verilerden elde edilen veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler çalışma sonunda artık daha rahat bir şekilde istediklerini yazabildiklerini, bu konuda kendilerine güvendiklerini, sınıfta artık konuşmaktan çekinmediklerini, kendilerini daha rahat olarak ifade edebildiklerini, okuduklarını anlamda kendilerinde gelişmelerin olduğunu dile getirmişlerdir. Akademik başarılarındaki bu artışta gerçekleştirilen çalışmanın önemli bir etkisi olduğunu ve sonraki süreç içerisinde de bu ve benzer çalışmaların devam etmesinin kendileri için iyi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde de öğrencilerin genel olarak TYÖ modeli ile gerçekleştirilen çalışmalardan memnun olduğunu ve farklı dersler için de bu modelin uygulanabileceği belirtilmiştir (Roth ve Suppasetserree, 2016). Ayrıca on haftalık çalışma boyunca Edpuzzle üzerinden öğrencilere gönderilen etkileşimli sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlardan aldıkları puanlar incelendiğinde de öğrencilerin süreç içerisinde daha yüksek notlar aldıkları görülmektedir. Etkileşimli sorular İngilizcenin dört temel becerisini ölçmek için hazırlandığı göz önüne alındığında öğrencilerin dört temel beceri bağlamında da geliştiği bu sonuçlardan anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde birçok öncül araştırmanın da benzer şekilde TYÖ modeli yapılan derslerin öğrencilerin İngilizce yazma (Abedi ve ark., 2019; Challob, 2021; Daulay ve ark., 2021; Ekmekci, 2017; Farah, 2014; Florence ve Kolski, 2021; Helwa, 2015; Hung, 2015; Khojasteh ve ark., 2021; Khoynaroud ve ark., 2020; Öztürk ve Çakıroğlu, 2021; Qader ve Arslan, 2019; Shooli ve ark., 2022; Soltanpour ve Valizadeh, 2018; Teng, 2017; Tuna, 2017; Wu ve ark., 2020, 2021; Zhonggen ve Guifang, 2016; Zou ve Xie, 2019) okuma (Chavangklang ve

Suppasetsee, 2020; Hashemifardnia ve ark., 2018; Huang ve Hong, 2016; Karimi ve Hamzavi, 2017; Khonamri ve ark., 2020; Öztürk ve Çakıroğlu, 2021; Samadi ve ark., 2016; Samiei ve Ebadi, 2021; Tusmagambet, 2020; Zainuddin ve ark., 2019) dinleme (Ahmad, 2016; Amiryousefi, 2019; Ebadi ve ark., 2022; Etemadfar ve ark., 2020; Rajabi ve ark., 2021; Roth ve Suppasetsee, 2016; Safiyeh ve Farrah, 2020; Zainuddin ve ark., 2019) ve konuşma (Amiryousefi, 2019; Basal, 2015; Chen ve Hwang, 2020; Köroğlu, 2017; Sainan Li, 2016; Neira, 2019; Öztürk ve Çakıroğlu, 2021; Quyen ve Loi, 2018; Safiyeh ve Farrah, 2020; Wu ve ark., 2017; Yeşilçınar, 2019) akademik başarılarında olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın bulguları alanyazın ile tutarlıdır.

Araştırma sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler İngilizce konuşma başarılarını ders ilişkili konuları daha önceden görmelerine ve bu sayede sınıfta konulara ilişkin daha rahat hissettiklerine, sınıf içinde daha fazla pratik yapmaya imkân bulmalarına ve bu sayede daha fazla İngilizce konuşma fırsatı elde etmelerine bağlamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde Zainuddin ve ark. (2019) TYÖ modelinin sınıf ortamında öğrencilerin daha fazla hedef dil konuşmalarına imkan sağladığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Nanclares ve Rodríguez (2016) de kuramsal çalışmaların ödev olarak öğrenciler tarafından yapılması ile sınıf ortamında öğrencilerin hedef dili kullanmak için daha fazla fırsat bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca alanyazında TYÖ modelinin öğrencilerin hedef dilde konuşmaya yönelik güdülenmelerini arttırdığı, konuşmaya daha fazla istekli olmada etkili olduğu (Abdullah ve ark., 2019; Hung, 2017; Neira, 2019; Yeşilçınar, 2019) ayrıca bu derslerde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinde öğrencilerin daha çok kendilerini yeterli hissettikleri (Hung, 2017; Yeşilçınar, 2019) ortaya koyulmuştur. Phillips ve Trainor (2014) TYÖ modeli öğretimde öğrencilerin pasif dinleyici olmalarından ziyade aktif katılımcı bir rol üstlenmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonuçları ele alındığında da benzer şekilde öğrenciler daha fazla sınıf içinde aktif olarak İngilizce konuşmak için daha fazla fırsat elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum da onların İngilizce konuşma başarılarında etkili olmuş olduğu düşünülebilir. Ayrıca gerek etkileşimli sorularda olsun gerekse gömülü sorularda, öğrencilere konuşma becerilerini kullanabilmelerine yönelik sorular da yöneltilmiştir. Öğrenciler ilgili sorulara sözel olarak cevap vermek durumunda oldukları için daha fazla konuşma becerilerini kullanma fırsatı elde etmişlerdir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ve araştırmacı günlüğünde bu durum dile

getirilmiştir. Öğrenciler bu sorulara cevap verirken sınava hazırlandıklarını ve bu sürecin de konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modeli kapsamında sorulan etkileşimli soruların öğrencilerin hedef dilde konuşma başarısındaki rolüne dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin hedef dilde yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Öğrenciler kendileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de bu durumu TYÖ modeli kapsamında kendilerine verilen ödevlerde yazmaya yönelik ödevlerin de olduğunu, sınıf içerisinde çeşitli yazma etkinliklerinin olduğunu ve bu ödevler ile kendilerini yazma konusunda ilerletme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kendilerini yazma konusunda ilerledikçe daha rahat hissettiklerini ve yazabilmeye yönelik güdülendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumlar da genel olarak öğrencilerin başarısında önemli bir etken olmuştur. Ayrıca öğrencilere EdPuzzle üzerinden gönderilen etkileşimli sorular içerisinde yazma becerilerine yönelik de soruların olması ve öğrencilerin bu sorularının öğretmen tarafından değerlendirilerek puanlanması ve kendilerine gerek sınıfta gerekse WhatsApp üzerinden dönüt verilmesinin de bu süreçte öğrenci başarısında katkısı olduğu düşünülmektedir. Zira öğrencilerin etkileşimli sorulardan aldıkları puanlar incelendiğinde puanların süreç içerisinde daha da yükseldiği görülmektedir. Alanyazın araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir (örn. Challob, 2021; Daulay ve ark., 2021; Qader ve Arslan, 2019; Sukerti ve ark., 2020; Turan ve Akdag-Cimen, 2019). Örneğin, alanyazın incelendiğinde Khojasteh ve ark. (2021) öğrencilerin yazma becerilerinde artışa gerekçe olarak TYÖ modelinin öğrencilerin önceden çalışmalarını ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını gerektirerek, ters yüz sınıf, öğrencilere bilgiyi sınıfta pasif bir şekilde almak yerine aktif olarak bilgiyi yapılandırma fırsatı sağlamasını göstermektedir. Benzer şekilde Abedi ve ark. (2019) TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların öğrenciler için aktif bir öğrenme ortamı yarattığını, öğrencilerin kendi sorumluluklarını alarak ödev yaptıklarını ve öğrencilerin de derse bağlandıklarını ve bu durumların da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde olumlu etki yarattığını belirtmiştir. Lin ve ark. (2018) oyun tabanlı TYÖ modeli bağlamında öğrencilerin İngilizce yazma becerileri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin hedef dilde yazma becerilerinde önemli artış olduğunu, daha az hata yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin daha fazla pratik yapma fırsatı bulduklarını, sınıf içinde hem öğretmenleri hem de arkadaşları ile daha fazla etkileşim kurabildiklerini bu durumların da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde

etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yu ve Wang (2016) ise TYÖ modeli bağlamında gerçekleştirilen yazma derslerinin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etki yarattığı, çalışmanın öğrencileri daha fazla memnun ettiğini, dolayısıyla daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla TYÖ bağlamında öğrencilerin tecrübe ettikleri olumlu duygu durumlarının akademik başarılarında etkili olduğu düşünülmektedir. Nguyenve ve ark. (2019) benzer şekilde öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde modelin önemli olduğunu ve bu durumda akademik başarıda etkili olduğunu belirtmiştir. Yujing (2015) ise yaptığı çalışma sonunda öğrencilerin ilerleme algısındaki güçlenme olduğunu ve akademik başarılarında da artış kaydedildiğini belirtmiştir. Bu açıdan Yujing (2015) taflanından yapılan çalışma bulguları bu çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin bireysel görüşmelerde belirttiği gibi süreç içerisinde kendilerini daha iyi yazabiliyor olarak görmek onların özyeterlik inançlarında olumlu bir artış sağladığı ve bu durumun da genel olarak akademik başarılarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinde olumlu yönde artışın olmasında etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler özellikle kendilerine verilen dinleme içerikli ödevleri yapabilmek için tekrar tekrar metni dinlediklerini ve böylece soruları yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin amaçlı dinleme gerçekleştirmiş olmaları ve dinleme metnini kendileri istediği gibi tekrardan dinleme olanağına sahip olmaları onların kendi hızlarına göre öğretim ortamını şekillendirmelerinde etkili olmuş ve süreç içerisinde bu becerilerin gelişmesinde uygulanan öğretim modelinin olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf içerisindeki etkinliklerde daha fazla konuşma etkinlikleri yapılmış olması ve dolayısıyla öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmış olmaları ve aktif öğrenme ortamlarının yaratılmış olması da öğrencilerin dinleme becerilerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Etemadfar ve ark. (2020) ve Ahmad (2016) bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerine etkisini ortaya koymak için gerçekleştirdiği çalışmada benzer şekilde öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca TYÖ modelinin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmede otonom bir mekanizma sağladığını, bu sayede kendilerine ödev olarak verilen içerikleri kendi süreleri içinde dikkatli bir şekilde dinleyerek soruları cevaplamak durumunda olduklarını belirtmiştir. Böylece sınıf ortamına daha hazırlıklı

olarak gelme şansı elde ettiklerini ve sınıf ortamında daha fazla tartışma etkinliklerinin yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin dili gerçek kullanıcıların ağzından doğrudan videolardan duyması ve öğrencilerin daha iyi anlayabilmek ve soruları çözebilmek için videoları istedikleri şekilde yeniden dinleme veya izleme fırsatlarının olmasının akademik başarılarındaki rolünde önemli olduğunu belirtmiştir. Sarani ve ark. (2014) ve Wagner (2010) TYÖ modeli kapsamında öğrencilere dinleme becerileri için verilen ödevlerin öğrenci başarısını etkilemede üç önemli olası neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Anadili İngilizce olan kişileri dinlemek, katılımcıları konuşulan özgün İngilizceyi anlamının zorluklarından haberdar edebilirdi. Bu onların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için daha fazla çaba göstermelerine yol açmış olabilir.
- Sözel olmayan iletişim özelliklerinin (örneğin yüz ifadeleri ve jestler) varlığı, dinleme materyalini anlamada katılımcılar için faydalı olabilir.
- Videoların teknik özellikleri (örn. duraklatma, gözden geçirme vb.) katılımcılara sunulan dili analiz etme ve anlama fırsatı vermiş olabilir.

Wagner (2010) tarafından belirtilen dinleme başarısında video ödevlerin niteliğine ilişkin bu görüşler incelendiğinde çalışma kapsamında öğrencilere verilen video ödevlerin onların dinleme başarılarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü video ödevlerde sadece ses değil, görsel öğeler, jest ve mimikler de yer almış ve bu durum da öğrencilerin kendilerine verilen ödevi daha rahat anlamalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca video ödevlerin duraklatma, geri sarma gibi teknik özelliklerinin de öğrencilerin dinleme becerilerine katkı sağladığı görülmektedir. Bireysel görüşmelerde öğrenciler bu duruma değinerek anlamadıkları zaman video ödevi tekrar tekrar dinleme fırsatı elde ettiklerini ve bu sayede daha rahat anlama fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak TYÖ modeli ile gerçekleştirilen İngilizce derslerinde video ödevler öğrencilerin dinleme becerilerinde olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

Ahmad (2016), Ebadi ve ark. (2022) ve Etemadfar ve ark. (2020) bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte aktif öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarında önemli olduğunu, bu ortamlarda gerçekleştirilen etkileşimsel ortamların başarı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Zira sınıfa hazır olarak gelen öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerine sunulan etkinliklere daha etkin bir şekilde katılmış olmaları hedef dili kullanabilmelerine yönelik daha fazla fırsat sağlamıştır. Dolayısıyla öğrencinin aktif olması, öğretmenleri ve öğrencileri ile etkileşimli bir ortam içinde aktif bir öğrenme ortamının yaratılarak yabancı dilin öğretilmesi öğrencilerin dinleme becerilerin

gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Alanyazında TYÖ'nün İngilizce dinleme başarısında etkili olmadığına dair ise iki çalışmaya rastlanmıştır (İyitoğlu ve Erişen, 2017; Öztürk ve Çakıroğlu, 2021).

Araştırma sonunda ortaya konulan bir diğer sonuç öğrencilerin İngilizce okuma akademik başarılarında TYÖ modelinin uygulanmasının olumlu yönde etkisinin olmasıdır. Öğrencilerin İngilizce okuma başarı puanları deney sonunda yükselmiştir. Çalışma sonunda öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilen nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler şu an okudukları bir metni daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin okuma başarılarında anlamlı bir ilerleme kaydedilmesinde etkili olduğu (Chavangklang ve Suppasetsee, 2020; Hashemifardnia ve ark., 2018; Karimi ve Hamzavi, 2017; Samadi ve ark., 2016; Samiei ve Ebadi, 2021) görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları ile doğru orantılı olarak alanyazında öğrencilerin TYÖ ile gerçekleştirilen İngilizce okuma derslerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri (Karimi ve Hamzavi, 2017; Samadi ve ark., 2016), bu derse karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları (Chavangklang ve Suppasetsee, 2020; Karimi ve Hamzavi, 2017) görülmüştür. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrenciler TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerin okuduğunu anlama açısından kendilerine yararlı olduğu düşüncesine sahiptirler. Bu bulgu alan yazın tarafından da desteklenmektedir (Karimi ve Hamzavi, 2017).

Genel olarak incelendiğinde TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin okuma başarılarında olumlu yönde etkili olmasında hem sınıf içinde pratiğe dayalı bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmuş olması hem de ödev olarak kendilerine verilen etkileşimli video ve sorular ile bu becerilerini geliştirme fırsatı elde etmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Buna ek olarak İngilizcenin diğer becerisinde de olduğu gibi hem öğrencilerin çalışmanın kendilerine katkı sağlayacağına dair olumlu bir görüş içinde olmaları hem öğretmenleri ile sürekli okul içi ve dışında etkileşim içinde olmaları ve kafalarına takılan soruları sorabilmeleri ve buna dönüt alabilmeleri öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrenciler bir öğrenme döngüsü içerisinde sürekli aktif olarak kendilerini geliştirmek için fırsat elde etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelinin akranlar arasındaki anlamlı etkileşimin bilgi oluşturmayı teşvik ettiği ve öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında daha zamanında

ve kişiselleştirilmiş rehberlik ve geri bildirim sağlayabilecekleri varsayımlarına dayandığı belirtilmektedir (J. E. Kim ve ark., 2017; Zarrinabadi ve Ebrahimi, 2019).

Alanyazında TYÖ modelinin İngilizce akademik başarıdaki önemli rolü olmadığına dair az sayıda çalışmaya da rastlanmıştır. Örneğin Al-Ghamdi ve Al-Bargi (2017) TYÖ modelinin İngilizce konuşma akademik başarısında etkili olmadığını ancak öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkili olduğunu belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışma ise bu bulguların aksine TYÖ modeli ile gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin hedef dilde konuşma başarılarında anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak öğrenciler gerçekleştirilen görüşmelerde deney öncesine göre daha iyi konuşabildiklerini hissettiklerini bildirmişlerdir.

Her ne kadar bu çalışmanın alanı dahilinde olmasa da alanyazında İngilizcenin dört temel alanı dışında öğrencilerin dilbilgisi (Afzali ve Izadpanah, 2021; Al-Harbi ve Alshumaimeri, 2016; Hassan, 2016; Kang, 2015), kelime öğrenme (Alnuhayt, 2018; Kang, 2015) ve telaffuz (Köroğlu, 2017) becerilerinde de TYÖ modelinin anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Bu durum TYÖ modelinin yabancı dil öğretimi konusunda kullanılmasının öğrencilerin her anlamda akademik başarısında olumlu yönde katkı sağlayacağını göstermektedir. Doğrudan bu çalışmanın konusu dahilinde olmasa da öğrencilerin görüşlerinden hareketle kelime öğrenme ve gramer yapılarını öğrenme açısından TYÖ modelinin etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler ve öğrencilere gönderilen video ödevler aracılığı ile öğrencilerin sürekli olarak hedef dile maruz kalması onların telaffuz becerilerini de olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

4.2.2. TYÖ modeli ile İngilizce derslerini işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme özyeterlik inançları üzerindeki etkisi

Araştırma kapsamında TYÖ modeli bağlamında işlenen derslerin hem genel olarak öğrencilerin İngilizce özyeterlilik inançları üzerinde hem de İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarına ait özyeterlilik inançları üzerinde anlamlı etkisini olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubuna ait genel İngilizce özyeterlilik inançları öntest-sontest puanları arasındaki fark anlamlı derecede olumlu yönde ve yüksek çıkmıştır. Elde edilen etki büyüklüğü de bu etkinin oldukça yüksek

olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin genel olarak İngilizce özyeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Hem çalışma sonunda öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler hem de araştırmacı günlüğünden nitel yollardan elde edilen veriler de bu bulguyu desteklemektedir.

Çalışma sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler İngilizce konuşabilme, kendini ifade edebilme, okuduğu veya dinlediği bir metni anlayabilme ve herhangi bir konuda hedef dilde yazabilme konusunda kendilerine inandıklarını ve yapabileceklerini belirtmişlerdir. Çalışma öncesinde yapılan odak grup görüşmesinde ise tam tersine öğrenciler bu konularda kendilerine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler incelendiğinde de öğrencilerin teneffüslerde ya da ders içinde öğretmenleri ile konuşurken kendilerine olan inançlarını dile getirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmanın öğrencilerin özyeterlilik inançları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde TYÖ modelinin farklı alanlarda öğrenciler özyeterlik inançları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu gibi (AlJaser, 2017; González-Gómez ve ark., 2019; Jin ve Harp, 2020; N. Kim ve ark., 2014; Lin ve ark., 2019; Olsen ve ark., 2018) İngilizce özyeterlik inancında da olumlu etkisi olduğu (Abe ve ark., 2018; İyitoğlu, 2018; Namaziandost ve Çakmak, 2020; Zheng ve ark., 2020) görülmüştür. Öğrencilerin yüksek özyeterlik inancına sahip olmalarının olumlu öğretmen algısı, olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi, ödev sürecinde yaşadıkları sorunlara anlık çözüm üretilmesi, ödevlerin niteliği ve öğrencilerin hem ödevlere hem de derse ilişkin değer ve kontrol algıları, güdülenmeleri, derse ve ödevlere ilişkin tutumları gibi çeşitli sebepleri olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirebilme ve katılabilme hissi öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olmasında etkili olduğu belirtilmektedir (AlJaser, 2017).

Çalışma sürecinde nitel verilerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin kendilerine verilen ödevleri gerçekleştirme sürecinde konulara derinlemesine çalıştıklarını, anlamadıkları yerde tekrar tekrar izleme fırsatı elde ettikleri ya da öğretmenleri ile etkileşim içinde olarak bu sorunları kısa sürede çözüme ulaştırdıkları, dolayısıyla kendi öğrenme süreçlerini yönetebildiklerini ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin içsel hedef yönelimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Abe ve ark. (2018) içsel hedef yöneliminin özyeterlilik ile yüksek oranda ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu

durum verilen ödevlerin daha derin bir şekilde anlaşılmasına, ödev için değer verme eğiliminde olan öğrencilerin yeteneklerine inanmalarına ve bu nedenle verilen bir görevi başarıyla gerçekleştirme olasılığının artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencinin içsel hedef yönelimi aslında onun çalışmaya verdiği önemi ortaya koymaktadır. Kontrol-değer kuramı bağlamında bu durum ele alındığında öğrencilerin herhangi bir öğrenme eylemine verdiği değer, verilen ödevi yapabilmeye dair inancın onlarda olumlu başarı duygularının oluşmasında ve dolayısıyla akademik olarak başarıları olmalarında belirleyici olduğu söylenebilir.

İyitoğlu (2018) ise yabancı dil öğretiminde öz-yeterlik inançları ve tutumlar arasındaki anlamlı ilişkiye dikkat çekmiş ve EFL sınıfını ters çevirmenin olumlu bir tutum oluşturduğu ve sürecin doyumlu öğrenciler ürettiği ve bu durumun sonucunda öğrencilerin öz-yeterliğini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Her ne kadar öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları bu çalışmanı kapsamına alınmasa da öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ve öğrenciler ile okul ortamında veya okul dışında gerçekleştirilen etkileşimler süreç içerisinde öğrencilerin derse karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler derse karşı daha ilgili olduklarını dersleri artık daha önceki yıllara göre daha fazla sevdiklerini, kendilerine verilen ödevleri daha önce hiç yapmak istemezken artık severek ve isteyerek yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlar ele alındığında öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve bu durumun da öğrencilerin özyeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeye fırsat bulmuş olmaları, ödev sürecinde yaşadıkları herhangi bir olumsuzlukta öğretmenleri ile etkileşim içinde olabilmeleri, kişiselleştirilmiş öğrenme süreçleri ve sınıf içinde öğrenciler daha fazla dilin kullanımına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmiş olmaları öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve devamında özyeterlik inançları üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yüksek özyeterlik inancının öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde yordadığı belirtilmektedir (Jaramillo Cherrez, 2020; Rahimi ve Abedini, 2009). Tawfik ve Lilly (2015) ise öğrencilerin özyeterlik inançlarının oluşmasında öğrencilerin öğretmenlerine olan yüksek güvenin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda ele alındığında bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerini sevmesi ve bu derste öğretmenleri sayesinde öğretmenlerine yönelik güvenin de özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin sınıf içerisindeki

etkinliklere daha fazla katılım göstermeleri ve bu etkinliklerde gerçekleştirdikleri aktif katılım kendilerine olan güvenin artışında olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Namaziandost ve Çakmak (2020) TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin özyeterlik inançlarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koyarken bu yükselişin sebebi olarak öğrencilerin öğrenme sürecini anlamlı bulması (ya da farklı bir deyişle bu çalışmaya değer vermesi) öğrencilerin kendilerine verilen ödevleri yerine getirmelerinde başarıya ulaşma konusunda güçlü bir inanca ilham verebileceğini belirtmiştir. Bu inancın da öğrencilerin özyeterliliğinin artmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Pekrun (2006) ortaya koyduğu kontrol-değer kuramında bireylerin herhangi bir çalışmayı değerli bulması ve bu çalışmayı yapabileceğine dair kontrol algısının kendisinde olumlu duyguların gelişmesini sağlayacağını belirtmiştir. Bu bağlamda ele alındığında bu çalışmada öğrencilerin de belirttiği gibi kendilerine verilen ödevleri yapabildiklerini görmeleri, örneğin dinleme ilişkili soruları anlamadıklarında tekrar tekrar dinleme fırsatlarının olması ve anlamlandıramadıkları yerlerde öğretmenleri ile etkileşim kurup sorunu çözebilmeleri, ödevleri yaptıktan sonra sınıf içerisinde etkinliklere daha rahat bir şekilde aktif olarak katılabilmeleri ve kendilerini bu bağlamda sınıf içerisinde görmeleri öğrencilerin hem değer algılarını hem de kontrol algılarını olumlu yönde etkilemiş ve sonuç olarak olumlu duygular yaşamalarında etkili olmuştur. Bu olumlu süreçlerin ise öğrencilerin özyeterlik inançlarının yükselmesinde etkisi olmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin hem sınıf içi uygulamalara hem de kendilerine sunulan etkileşimli ödevlere atfettiği değer ve bu öğrenme eylemlerine verdiği önem derecesi, öğrencilerin öğretmenlerine olan güveni onların özyeterlik inançlarında ve dolaylı olarak akademik performanslarında etkili olmuştur. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetirken, süreç içerisinde tecrübe ettikleri sorunların üstesinden gelirken, ödev sürecini gerçekleştirirken hem olumlu şekilde güdülenmişler hem özyeterlik inançları artmış ve sonuç olarak bu durumlar da performansları üzerinde etkili olmuştur.

4.2.3. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınıf içi, okul ortamı ve okul dışı ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki etkisi

TYÖ modelinin İngilizce öğretiminde işe koşulduğu on haftalık süreç öncesine göre öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimleri süreç sonunda istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu derecede yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Hem genel olarak öğretmen-öğrenci etkileşimi hem de sınıf, okul ortamı ve okul dışı ortamlardaki etkileşimleri ayrı olarak ele alındığında üç bağlamda da anlamlı bir artışın olduğu ortaya koyulmuştur. Aburezeq (2020) öğretmenler için ters çevrilmiş sınıf öğrenim materyalleri oluşturmaya ve paylaşmaya yardımcı olmak için yeterli teknoloji altyapısı sağlanması gerektiğini, örneğin, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik etmek için uygun öğrenme platformunu seçmenin bu bağlamda çok önemli olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Zainuddin (2017) gerçekleştirdiği çalışmada hem sınıf hem de sınıf dışında TYÖ modelinin öğrenciler arasında etkileşimi arttırmada önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Sınıf içerisinde öğrenciler oluşturulan etkinliklerde etkileşim kurarken sınıf dışında oluşturulan etkileşim ağı aracılığı ile bu iletişimsel sürecin devamlılığının sağlanabildiğini belirtmiştir. Zainuddin ve Attaran (2016) ise öğrencilerin sınıf dışında da etkileşim halinde olmalarının öğrenciler arası bilgi alışverişinde bulmalarını desteklediğini, bu durumun da üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, daha özgüvenli halde sınıf etkinliklerine katılmalarında etkili olduğunu belirtmiştir. Genel olarak bu durumların da akran öğrenme ortamını desteklediğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci etkileşimi sadece sınıf ve okul içinde değil okul dışında da sürdürülmesinin gereği belirtilmiştir (Zainuddin, 2017; Zainuddin ve Attaran, 2016).

Webb ve ark. (2014) ayrıca, öğrencilerin öğretmeni ters çevrilmiş paradigmada daha çok bir arkadaş, haftanın herhangi bir günü, herhangi bir zamanda hem çevrimiçi hem de sınıfta bağlantı kurabilecekleri biri olarak gördüklerini ortaya çıkardı. Bu durum da öğretmen-öğrenci arasında olumlu bir iletişim ortamı yaratma etkili olmuştur. Öğrenciler ile süreç içerisinde gerçekleştirilen WhatsApp görüşmeleri ele alındığında okul dışı ortamlarda günün farklı saatlerinde hafta içi veya hafta sonu seçilen sosyal medya aracılığı ile her bir öğrencinin rahat bir şekilde öğretmenleri ile iletişim kurabildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler hem sınıf içi oluşturulan gruptan hem de bireysel olarak öğretmenleri ile etkileşim halinde olduğu görülmüştür. Çalışma sonrası gerçekleştirilen bireysel görüşmeler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler özellikle

ödev sürecinde kafalarına takılan bir soru olunca etkileşime geçebildiklerini bu sayede zaman kaybetmeden kendi öğrenme süreçlerini sorunsuz yönetebildiklerini belirtmişlerdir. Kellogg ve Smith (2009) TYÖ modeli sayesinde öğrencilerin bu çalışmanın da bulgularına benzer şekilde öğretmenleri ile doğrudan etkileşim kurabildikleri ve bu sayede anında dönüt alma şanslarının olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca derslerin eğlenceli geçmesini, ders sürecinde aktif olmalarını, öğretmenleri ile olan sıcak ve samimi etkileşim ile gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Okul içi ortamlarda da benzer şekilde öğrenciler gerek teneffüslerde gerekse okul bahçesi ya da spor salonunda olsun öğretmenleri ile rahat etkileşim içinde olabildiklerini ve bu durumun kendilerini derse karşı da güdülediğini belirtmişlerdir.

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde de öğrencilerin teneffüslerde sürekli olarak öğretmenlerinin yanına geldiği ve onunla ders süreci, kendi İngilizce seviyelerinin ilerleyişi, ödev veya ders ile ilgili görüş ve düşünceleri hakkında sürekli olarak etkileşim içerisinde oldukları görülmektedir. Tüm bu veriler ışığında TYÖ modeli ile gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde genel olarak öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik TYÖ modelinin olumlu etkisini belirten çalışmalara (AlJaser, 2017; Ceylaner ve Karakuş, 2018; Chang ve Lin, 2019; Clark, 2015; Hung, 2017; Kim ve ark., 2017; Lin ve ark., 2018; Perrella, 2016; Safiyeh ve Farrah, 2020; Soltanpour ve Valizadeh, 2018; Zainuddin, 2017; Zhang, 2018; Zheng ve ark., 2020) rastlansa da bu etkileşimsel süreçlerin üç farklı ortamdaki boyutunu ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelinin öğrencilerin sınıf içerisinde daha aktif olmaya yönelttiğini ve bu durumun da öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde olumlu etki yarattığı belirtilmiştir (Chang ve Lin, 2019; Hung, 2017; Lin ve ark., 2018; Safiyeh ve Farrah, 2020; Soltanpour ve Valizadeh, 2018; Wu ve ark., 2017; Zainuddin, 2017). Ayrıca TYÖ modelinin öğrencilerin odaklanma ve dikkatlerini artırdığı, öğretmen ve diğer öğrencilerle doğru ve uygun iletişime yönelttiği belirtilmiştir (Aburezeq, 2020). Bu etkileşimin genel bir sonucu olarak da öğrencilerin hedef dide performanslarında olumlu yönde bir etki olduğunu, öğrencileri sınıfta öğrenmeyi teşvik eden ve öğrencilerin ikinci dil konuşmaya olan ilgisini artıran anlamlı etkileşimlere dahil

eden destekleyici ve eğlenceli öğrenme ortamları yaratmada modelin etkili olabileceği belirtilmiştir (Shuangjiang Li ve Suwanthep, 2017).

Öğrencilerin sınıf içerisindeki etkileşimleri ele alındığında ikinci dil öğretiminde öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin etkileşimci bir bakış açısı ile güçlü iletişim ortamlarının yaratıldığı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Hung, 2017). Sınıf içi etkileşim bağlamında bu çalışma ele alındığında öğrencilerin daha fazla etkileşim içerisinde olduğu bulgusu alanyazın ile örtüşmektedir. Bu çalışmada etkileşimin yönü daha çok öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamında ele alınmıştır. Ancak gerçekleştirilen bireysel görüşmeler öğrenciler arasındaki etkileşimin de arttığını göstermektedir. Örneğin öğrencilerin çalışma öncesine göre derste hedef dilde konuşma açısından kendilerini daha rahat hissetmeleri, utangaçlıklarını yenmeleri ve bu sayede öğrenciler daha rahat etkileşim kurabilmişlerdir. Dolayısıyla çoğunlukla İngilizcenin pratik yönüne ilişkin sınıf içi gerçekleştirilen etkinlikler öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemiştir.

Shuangjiang Li ve Suwanthep (2017) benzer şekilde sınıf içerisinde gerçekleştirilen özgün etkileşimsel uygulamaların öğrenciler arası etkileşimde önemli rolü olduğunu, öğrencilerin keyifli bir ortamda hedef dili konuşma fırsatı elde ettiklerini ve TYÖ modelinin bunu sağlamada önemli bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir. Böyle ortamlarda öğrencilerin hedef dilde konuşma konusunda kendilerini rahat hissetmeleri, keyifli bir ortamın oluşturulmuş olması, öğrencilerin utangaçlıklarını yenmesi aktif olarak derse katılımları genel olarak başarı duygularının ve aktif öğrenmenin ve dolayısıyla TYÖ modelinin etkileşim üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ceylaner ve Karakuş (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olan faktörlerle ilgili olarak en sık dile getirilen temalardan birinin, öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmenleri arasındaki etkileşim olduğunu belirtmiştir. TYÖ sınıf modelinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci okula gelmeden önce başladığını ve okuldan ayrıldıktan sonra da devam ettiğini belirtmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin bu boyutuyla geleneksel yöntemlerden ayrıldığını dile getirmiştir. Chang ve Lin (2019) TYÖ kapsamında oluşturulan etkileşimsel ortamın tüm öğrencilerin derse katılmaya teşvik ettiğini ve bu sayede öğrencilerin kaygılarından uzaklaştıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla olumlu etkileşim ortamının öğrencilerin başarı duyguları açısından da önemli olduğu görülmektedir. TYÖ modelinin bu ortamı sağlaması açısından önemli olduğu ele alındığında yabancı dil öğretiminde kullanılması

doğrudan etkileşimi dolaylı olarak akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.4. TYÖ modeli ile İngilizce derslerini işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları (öğrenmeye hazırlık, öğrenme sonuçlarını izleme, öğrenmeyi zenginleştirme ve öğrenmeye etkin katılım gösterme) üzerindeki etkisi

Araştırma sonunda TYÖ modelinin İngilizce derslerine kullanılmasının öğrencilerin öğrenme sorumlulukları üzerine anlamlı etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve öğrencilerin öntest puanlarına göre sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme sorumluluğunun alt boyutları olan öğrenmeye hazırlık, öğrenme sonuçlarını izleme, öğrenmeyi zenginleştirme ve öğrenmeye etkin katılım gösterme durumları ayrı ayrı olarak değerlendirilmiş ve benzer şekilde öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler genel olarak kendilerine verilen ödevleri yerine getirdiklerini, herhangi bir sıkıntı yaşadıklarında öğretmenleri ile iletişim kurarak problemli aşmak için çaba harcadıklarını ve bu sayede ödevlerini zamanında yapabildiklerini, kendilerine sunulan gömülü soruları yapmak amacı ile çeşitli çalışmalar gerçekleştirdiklerini, ödevler sayesinde elde ettikleri öğrenme çıktılarını sınıf içi süreçlerde aktif rol alarak kullanabildiklerini, kendilerine verilen etkileşimli soruları çözebilmek için video ödevi gerekirse tekrar tekrar izlediklerini ve bu sorulardan elde ettikleri puanları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacı günlüğü verileri incelendiğinde de öğrencilerin zaman zaman okul ortamında ya da okul dışında sosyal medya aracılığı ile öğretmenleri ve arkadaşları etkileşim içinde oldukları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirmek için öğretmenleri ile olan iletişim kanalını aktif olarak kullandıklarını, sınıfta aktif olarak rol aldıklarını ve bu sayede derslere katılma ve İngilizce özyeterlik inançlarında da olumlu bir artış olduğunu dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle öğrencilerin hem genel olarak öğrenme sorumluluklarının arttığı hem de öğrenmeye hazırlık için gerekli çalışmaları yaptıkları, kendi öğrenme sonuçlarını izledikleri, öğrenmeyi zenginleştirdikleri ve öğrenmeye etkin olarak katıldıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde birçok öncül çalışmanın TYÖ modelinin öğrencilerin öğrenme

sorumluluklarını arttırmada olumlu etkisinin ortaya koyduğu görülmektedir (Abedi ve ark., 2019; Basal, 2015; Bond, 2019; Bursa ve Cengeli Kose, 2020; Ceylaner ve Karakuş, 2018; Chilingaryan ve Zvereva, 2017; D’addato ve Miller, 2016; Fulton, 2012; Ghufon ve Nurdianingsih, 2021; Khojasteh ve ark., 2021; Kim ve Ahn, 2018; Nanclares ve Rodríguez, 2016; Roth ve Suppasetseree, 2016; Zou ve Xie, 2019).

Öğrenme sorumluluğunun belirleyici olduğu göz önüne alındığında TYÖ modelinin öğrencilerin ders için kendi ders hazırlıklarını yapmalarında olumlu etkisinin olduğu öncül çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Basal, 2015; Boyraz ve Gürbüz, 2017; Kang, 2015; Nanclares ve Rodríguez, 2016; Wu ve ark., 2020). Ayrıca bu süreçte teknolojik desteğin alınması, farklı uygulamalar aracılığı ile ödev sürecinin yönetilmesinin de hazırlık sürecine önemli katkısı olduğu ortaya koyulmuştur (Paredes ve ark., 2010). Philips ve Trainor (2014) öğrenmeye hazırlık sürecinde öğrencilerin ödevleri tamamlama sorumluluğunun, otomatik olarak derecelendirilen, ünite tabanlı çevrimiçi sınavlar kullanılarak izlenebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencileri ders öncesi video ödevleri gerçekleştirmelerini ciddiye almaya güdülediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada da öğrencilere gönderilen video ödevlerde kendilerine verilen etkileşimli soruların ve gömülü soruların onları bu ödevleri yapmaya yönelik sorumluluklarını almalarında önemli olduğu düşünülebilir.

Philips ve Trainor (2014) öğrencilerin yaşadıkları problemlerin sınıf içi mini bir ders ile çözülebileceğini belirtmiştir. Kang (2015) ise etkili bir TYÖ modelinin uygulanabilmesinin ödev sürecinin etkililiğine ve bunun ders ile ilişkilendirilebilmesine bağlamıştır. Kang’a (2015) göre kısa videolar ve anlaşılabilir ödevlerden oluşan hazırlık ödevleri öğretmen ve öğrenciler arasında daha fazla etkileşimi sürdürerek ders süresini en üst düzeye çıkarmak için bir katalizör görevi görmektedir. Bu da sınıf içinde etkileşimi arttırmada ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında etkili olmaktadır. Bu çalışmada ise oluşturulan WhatsApp grubu aracılığı ile sorunlar doğrudan ele alınmış ve öğrencilerin öğrenmeye hazırlık sürecinde yaşayabilecekleri herhangi bir sorunun kısa sürede çözülmesi sağlanmıştır. Hem ders içi hem okul içi hem de okul dışı süreçlerde olumlu bir etkileşim ortamı oluşturulmuş ve öğrenciler ile öğretmen arasında iletişim bağı kurulmuştur. Yapılan bireysel görüşmelerde öğrenciler kendilerine verilen soruları çözdüklerini, dinleme ilişkili soruları çözerken tekrar tekrar dinlediklerini ve bu şekilde daha doğru soruları çözebildiklerini ve bu durumun da dinleme becerilerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Böylece TYÖ model ile öğrencilerin kendi hızlarına göre

ilerlemelerine olanak sağlanmıştır (Basal, 2015; Nancıares ve Rodríguez, 2016). Ayrıca ödev sürecinde yaşadıkları sorunlar için doğrudan öğretmenleri ile etkileşime geçtikleri ve bu sayede ödevlerini zamanında yapabildiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrenmeye hazırlık sürecinde video ödevlere etkileşimli sorulan eklenmesi ve süreç içerisinde sürekli bir etkileşimin sağlanması öğrencilerin öğrenmeye hazırlık konusunda TYÖ modeli bağlamında olumlu yönde etki yarattığı ortaya koyulmuştur.

Alghasab (2020) öğrenmeye hazırlık sürecinin etkin olarak geçirilmesinin öğrencileri derse karşı güdülediğini belirtmiştir. Ayrıca hazırlık sürecinin nitelikli bir şekilde geçirilmesinin öğrencilerin ders içinde korku, kaygı ve utanma gibi başarı duygularını azalttığını böylece daha aktif bir şekilde derse katılmalarında önemli rol oynamaktadır. Kontrol değeri kuramı bağlamında ele alınacak olursa etkili bir ön hazırlık sürecinin öğrencilerin tecrübe edebilecekleri olumsuz başarı duygularını ortadan kaldıracak ve bu sayede hem ders hem de öğrenme ortamlarında olumlu başarı duyguları hissedebilecekleri düşünülmektedir. Böyle bir durumda öğrencilerin hem ders içi hem de öğrenme ortamlarındaki performanslarını da olumlu yönde etkileneceği anlaşılmaktadır.

On haftalık çalışma sonunda elde edilen bulgular TYÖ modelinin öğrenme sonuçlarının izlenmesi bağlamında da olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı olarak yükselmiştir. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu bağlamda bir çalışmaya rastlanmasa da Philips ve Trainor (2014) bu duruma dikkat çemiş ve öğrencilerin ödev süreçlerinin izlenmesinin onları derse karşı daha çok güdülediğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere video ödevler gönderilmiş ve bu video ödevler içinde çeşitli etkileşimli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verdikleri yanıtlar hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından görülebilmektedir. Bu sayede çalışma boyunca öğrencilerin kendi öğrenme çıktılarının sonuçlarını değerlendirmelerine olanak sağlanmıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin kendi çalışmalarının sonuçlarını izledikleri, ders içinde veya teneffüslerde öğretmenleri ile kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtları irdelikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler sadece soruları çözüp geçmemiş, kendi öğrenme çıktılarını da sorgulamışlardır.

Öğrenmeyi zenginleştirme ve öğrenmeye etkin katılım açısından ele alındığında gerçekleştirilen çalışmanın olumlu ve anlamlı yönde öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin derse aktif katılımlarına

ilişkin birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (örn. Abedi ve ark., 2019; Aprianto ve ark., 2020; Samadi ve ark., 2016; Shooli ve ark., 2022; Zhang, 2018). Abedi ve ark. (2019) TYÖ modelinin öğrenme sorumlulukları üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin derste aktif olmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Challob (2021) İngilizce yazma üzerine yaptıkları TYÖ modeli dahilinde çalışmada TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizce yazmayı kendi öğrenmelerini zenginleştirmede bir farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin hem yüz yüze hem de uzaktan gerçekleştirdikleri etkileşimlerin bu bağlamdaki olumlu yönlerine yönelik öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir. Quyen ve Loi (2018) ise gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda TYÖ modelinin katılımcıların konuşma performanslarını geliştirmede, kelime kaynaklarını zenginleştirmede, anadili İngilizce olan kişileri videolarda dinlerken tonlamalarını ve telaffuzlarını geliştirmede faydalarını ve öğrencilerin bu durumu önemsediklerini belirtmiştir. Zou ve Xie (2019) ise etkileşimli videoların eşzamanlı çalışmalar için bulut tabanlı araçlar ve bir değerlendirme aracının (Edpuzzle gibi) kullanılmasının öğrencilere akran öğretimi fırsatı verdiğini, kültürel paylaşımlara olanak tanıdığını belirtmiştir. Böylece öğrenciler kendi öğrenmeleri ile arkadaşları arasında paylaşımlar yaparak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilmektedirler. Akran eğitimi ve kültürel paylaşımlar açısından gerçekleştirdiğimiz çalışma ele alındığında da benzer bir durum olduğu görülmektedir. Öğrenciler etkileşim için oluşturulan WhatsApp grubunu aktif olarak kullanışlar hem ders hem de ara sıra farklı konularda etkileşimlerde bulunmuşlardır. Bu da onların öğrenme süreçlerini zenginleştirmelerine ve akran öğretime olanak sağlamıştır. Dolayısıyla TYÖ modeli öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini zenginleştirmede rolü olduğu, farklı öğrenme ortamlarına dahil olabildikleri görülmektedir.

TYÖ modelinin uzun dönemli kullanımı sayesinde öğrenciler öğrendikleri ile değer arasında bağlantı kurarlar. Çünkü öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kontrolünü üstlenirler (Clark ve Besterfield-Sacre, 2017). Dolayısıyla öğrencilerin verilen çalışmalar olan değer algısı onların öğrenme sorumlulukları üzerinde önemli olduğu görülmektedir. Kontrol değer kuramı bağlamında bu düşünce ele alındığında TYÖ modelinin öğrencilerin değer ve kontrol algılarında olumlu etkide bulunarak onlarda olumlu başarı duyguları geliminde rol oynadığı ve olumlu duyguların da öğrenciler için yüksek akademik performansın belirleyicisi olduğu düşünülebilir. Bu durumda TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanımının genel olarak öğrencilerin sorumluluk

algılarını geliştirdiği ve bu durumun olağan sonucu olarak akademik başarılarında da artışlarında etkili olduğu düşünülebilir.

4.2.5. TYÖ modeli ile İngilizce derslerini işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin başarı duyguları üzerindeki etkisi

Çalışma kapsamında TYÖ modelinin İngilizce derslerinde uygulanmasının öğrencilerin başarı duyguları üzerinde etkisi üzerine gerçekleştirilen analizlerde genel olarak ders (umut ve gurur duyguları hariç), öğrenme ve sınav başarı duygularında istatistiksel olarak olumlu ve anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla İngilizce öğretimi için kullanılan TYÖ modelinin öğrencilerin başarı duyguları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bölümde üç farklı öğrenme ortamında öğrencilerin tecrübe ettiği olumlu ve olumsuz başarı duyguları üzerine TYÖ modelinin etkisi tartışılmıştır.

4.2.5.1. Derse ilişkin başarı duyguları

Araştırma kapsamında ele alınan derse ilişkin başarı duyguları öğrencilerin TYÖ modeli bağlamında gerçekleştirilen sınıf içindeki derslere ilişkin başarı duygularıdır. Derse ilişkin başarı duyguları olumlu ve olumsuz başarı duyguları olarak iki grupta ele alınmıştır.

4.2.5.1.1. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi

Çalışma kapsamında TYÖ modeli ile gerçekleştirilen on haftalık İngilizce dersinde öğrencilerin ders ilişkili öntest keyif başarı duygusuna kıyasla sontest puanının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Ders ilişkili umut ve gurur başarı duyguları açısından ise sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yükselmediği bulunmuştur. Ancak zamana göre umut ve gurur duygularının değişim grafiği incelendiğinde öğrencilerin umut ve gurur başarı duygu ortalamalarının deney sonunda yükselmiştir. Araştırma sonunda öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bu bulguyu desteklemektedir. Öncül çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (AlJaser, 2017; Andujar ve Nadif, 2020; Aprianto ve ark., 2020; Birgili ve ark., 2021; Daulay ve ark.,

2021; Haghighi ve ark., 2019; Hojnacki, 2018; G. Lee ve Wallace, 2018; Teng, 2017; Touchton, 2015; Tuna, 2017; Tusmagambet, 2020; Webb ve ark., 2014).

Araştırma sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler TYÖ kapsamında sınıf ortamında gerçekleştirilen dersleri çok keyifli bulduklarını, derslerin çok eğlenceli olduğunu, derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin ve öğretmenleri ile olan etkileşimin bu konuda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler sonraki yıllarda da benzer şekilde uygulamaların yapılmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca İngilizce konuşma ve yazmaya yönelik kendilerine olan güvenin geldiğini, artık kendilerine bu konuda yapabileceklerine dair inandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Okul ortamında zaman zaman öğrenciler teneffüslerde öğretmenleri ile derslerin keyifli ve eğlenceli olduğuna dair görüşlerini belirtmişlerdir. Derslerin öğrenciler tarafından keyifli bulunmasının öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu bir şekilde kurulması, öğrencilerin sınıfa öncesi derse ilişkin ön bilgiler edinerek sınıf ortamında kendilerini daha rahat hissetmeleri, derslerin çoğunlukla İngilizcenin kullanımına yönelik işlenmesi ve teorik bilgileri vermek yerine öğrencileri aktif kılacak uygulamaların yer aldığı ders ortamlarının sağlanması olduğu düşünülmektedir. Driscoll (2000 s.387) TYÖ modelinin derslerde uygulanmasının keyifli bir ortam yaratmasındaki etkisini öğrencilerin kırk ya da elli dakikalık bir dersin pasif dinleyicilerinden, “deneyimlerini anlamlandırmaya çalışırken” bilgiyi kendi kendilerine yapılandıran aktif öğrencilere dönüşmesine bağlamıştır. Benzer şekilde öncül çalışmalarda öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile sınıf ortamında olumlu etkileşim içinde olması (Daulay ve ark., 2021) öğrenciler arasında öğrenci merkezli aktif öğrenmenin olduğu bir öğrenme kültürünün oluşması (Daulay ve ark., 2021) gibi faktörlerin derslerin eğlenceli olması ve öğrencilerin de derslerden keyif almalarında etkili olduğu belirtilmiştir.

Webb ve ark. (2014) TYÖ modelinin işe koşulduğu öğrenme ortamlarında öğrenciler ile öğretmen arasında olumlu bir iletişim ortamının yaratıldığını, öğrencilerin öğretmenlerini daha arkadaşça bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin gerçekleştirilen çalışmayı keyifli ve faydalı bulduklarını ortaya koymuştur. Bu sebeple olumlu etkileşim ortamının öğrencilerin derslerden daha fazla keyif almalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu diyaloglarından bahsetmeleri ve bu durumun derse sevmeleri ve dersten keyif aldıklarını belirtmeleri Webb ve ark. (2014) çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Olumlu etkileşim ortamı olumlu ve eğlenceli bir sınıf atmosferinin yordayıcısı durumundadır. Ek olarak, öncül araştırmalar akran eğitiminin, örneğin problem çözme becerileri ve dersten daha fazla keyif alma gibi mükemmel öğrenme çıktıları ürettiğini göstermektedir (Müller ve ark., 2017; Vickrey ve ark., 2015). Öğrencilerin okul içinde ve dışında öğrenme süreçlerinde etkileşim içinde olmaları ve ödev süreci de dahil akran öğrenme ortamlarının oluşturulmuş olması öğrencilerin derslerden keyif almalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde TYÖ modeli kapsamında öğrencilerin derslerden keyif almalarında etkili olan bir diğer sebebin öğrencilerin dersin, derse katılımın ve ders materyalinin algılanan değerini arttırmasının sınıfı hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha eğlenceli hale getirdiği görülmektedir (Roehling, 2018, s.48). Kontrol değer kuramı öğrencilerin değer ve kontrol algılarının onlarda olumlu başarı duygularının oluşmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Pekrun, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin çalışmaya ve İngilizce öğrenmeye verdiği değer ve kendilerine verilen bir görevi yapabileceklerine yönelik algıları öğrencilerde olumlu başarı duygularının oluşmasında etkili olmuştur. Araştırma sonucunda öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde öğrencilerin sınıf içinde öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılabildiklerini gördüklerini belirtmeleri (yüksek kontrol algısı) dolayısıyla da özyeterlik inançlarındaki artışın doğal bir sonucu olarak olumlu başarı duyguları tecrübe ettikleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öntest-sontest ders ilişkili umut ve gurur başarı duygularında anlamlı bir sonuç bulunmazken sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiği görülmektedir. Bireysel görüşmelerde de genel olarak öğrenciler gurur ve umut ilişkili duygularından bahsetmemişlerdir. Ancak genel olarak olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişler, daha önceki dönemlere kıyasla İngilizce konusunda daha kendilerini daha iyi bulduklarını ve kendilerine olan inancın arttığını belirtmişlerdir. Bu düşüncelerden hareketle öğrencilerin daha umutlu oldukları düşünülebilir. Araştırmacı günlüğünde ise öğrencilerin TYÖ modeli ile gerçekleştirilen dersleri çok sevdikleri, eğlendikleri ve dersleri daha iyi anlayabildiklerini belirttikleri görülmektedir. Bu da benzer şekilde her ne kadar öğrenciler doğrudan belirtmeseler de derslere karşı daha umutlu oldukları yargısını desteklemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin derse ilişkin umut duygularına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Bergmann ve Sams (2012) TYÖ modelinin akran öğrenmeye fırsat sunduğunu ve öğrencilerin diğer öğrencilere yardım etmekten kendilerine güven ve gurur duyduklarını

ve birbirlerine yardım ederken kendiliğinden işbirlikçi gruplar oluşturabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca Piotrowski (2016) öğrencilerin çalışmalarını bloglarda paylaşımlarının, onları “çalışmalarından gurur duymaya” güdülediğini belirtmiştir. Bu araştırmada öğrencilere yöneltilen gömülü soruların bazılarını cevaplarını WhatsApp grubundan paylaşımları istenilmiştir. Ayrıca sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmalar sınıf ya da okul panosunda sergilenmiştir. Doğrudan nitel bulgulardan elde edilmese de Piotrowski’nin (2016) çalışması bağlamında düşünüldüğünde bu çalışmanın öğrencilerde gurur duygusunun tecrübe edildiği düşünülebilir. Bu sebeple TYÖ modelin öğrencilerin ders ilişkili gurur duygusunu edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir.

4.2.5.1.2. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin derse ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma, sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi

TYÖ modelinin derse ilişkin olumsuz başarı duyguları için gerçekleştirilen analizler sonucunda öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düştüğünü göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin olumsuz duyguları çalışma öncesine göre azalmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Öğrenciler özellikle derste daha önce konuşmaktan utanırken, artık rahat bir şekilde konuşabildiklerini, kaygılarının azaldığını, derslerin daha keyifli olduğunu ve bu sebeple derslerde sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde bir öğrenci derslere karşı bazen içinde öfke hissettiğini belirtmiş olmasına rağmen çalışma sonunda böyle bir başarı duygusundan bahsetmemiştir. Aynı öğrenci derslerin daha keyifli olduğu dile getirerek olumsuz başarı duygularının azaldığını belirtmiştir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular da benzer şekilde öğrencilerin derse ilişkin olumsuz başarı duygularının azaldığı yönündedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin derse ilişkin kaygı duygularının anlamlı olarak azaldığı ortaya koyulmuştur. Alanyazın incelendiğinde birçok öncül çalışmanın TYÖ yönteminin derslerinde kullanılmasının öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltıcı rolünün olduğunu belirtirken (Chang ve Lin, 2019; Chen ve Hwang, 2020; Gök, 2016; Helwa, 2015; Polat ve ark., 2022; Rajabi ve ark., 2021; O. Tekin, 2018; Webb ve Doman, 2020; Yastıbaş ve Yastıbaş, 2015) az sayıda çalışma önemli bir etkisinin olmadığını ortaya

koymaktadır (Rajabi ve ark., 2021). Alanyazında ayrıca TYÖ modelinin öğrencilerin genel olarak İngilizce ders kaygısı (Gök, 2016; Gök ve ark., 2021; Rajabi ve ark., 2021), İngilizce konuşma (Abdullah ve ark., 2020; Chen ve Hwang, 2020; Hung, 2018), yazma (Gök, 2016), dinleme (Rajabi ve ark., 2021) ve okuma kaygılarını azalttığına yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak Gök (2016) TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanımının genel olarak İngilizce dersleri ve hedef dilde yazmaya yönelik kaygılarında anlamlı bir etkisini olduğunu bulurken hedef dilde okuma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Öncül çalışmalar TYÖ modelinin öğrencilerin hem yazma (Helwa, 2015) hem de konuşma kaygılarını azalttığını ortaya koymuştur (Abdullah ve ark., 2020; Chen ve Hwang, 2020). İngilizce konuşmanın kaygı üzerine en önemli boyut olduğu düşünüldüğünde (Horwitz, 2001; Sahoo ve Sinha, 2013) araştırmanın sonucunun TYÖ modelinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kaygılarını gidermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde TYÖ yönteminin öğrencilerin kaygılarını azaltmasını aktif öğrenme, öğrencilerin iş birliği yapması, yalnızca öğretmenlerinden değil, akranlarından da öğrenmesi, öğrencilerin yalnız olmadıklarını fark etmesi, öğrencilerin tüm sınıfın önünde soru sormalarının gerekmediği ve sadece kendi küçük gruplarının önünde soru sorabilmeleri gibi faktörler ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca TYÖ modelinin, aynı sınıfta birden fazla öğrenme seviyesinin bulunmasına izin verdiği ve bu da tüm öğrencilerin kendi seviyelerinde başarılı olmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Finnegan ve Miller, 2020). Bu durumlar öğrencilerin kaygılarının azalmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonunda elde edilen nitel veriler alanyazın ile tutarlıdır. Öğrenciler daha önce sınıfta konuşamazken, arkadaşlarının da aslında kendileri gibi olduğunu fark ettiklerini, zamanla kendileri de sınıfta daha rahat bir şekilde derse katılabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum onların daha önce derse katılma konusunda yaşadıkları kaygıyı azaltmıştır. Rıza ve Setyarini (2019) öğrencilerin özerkliklerinin artmasının öğrencileri derse daha fazla güdülediğini, bu öğrencilerin de konuşma kaygısını arttırdığını belirtmiştir. Ters durumda ise güdülenmesi eksik olan öğrencilerin konuşma kaygılarının arttığını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelin öğrencilerin güdülenmesini arttırdığına dair birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Abdullah ve ark., 2019; Afzali ve Izadpanah, 2021; Suo ve Hou, 2017; Tusmagambet, 2020).

Araştırma sonucunda öğrencilerin ders ilişkili utanma duygularında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde azalma olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmada sonunda öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde öğrenciler daha önce derslerde konuşmaktan utanırken, hata yapmaktan çekinip derse katılmaktan geri dururken artık rahat bir şekilde derslerde söz alabildiklerini, İngilizce konuşma konusunda utangaçlıklarının gittiğini dile getirmişlerdir. Utangaç davranışlarının gitmesindeki bir sebebinin daha önce derslerde konuşurken arkadaşlarının kendileri ile alay edeceği düşünceleri, ancak bu derslerde herkesin aslında kendileri gibi olduğunu fark etmeleri bu sebeple de konuşurken artık kendilerini daha rahat hissetmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ders öncesi yaptıkları çalışmaların kendilerini derse daha hazır hale getirdiğini ve böylece derslerde daha rahat hissettiklerini ve utangaçlıklarını yenerek derse katılabildiklerini, İngilizce konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Öncül çalışmalar incelendiğinde TYÖ modelinin öğrencilerin ders içi utanma duygularını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öncül çalışmalar İngilizce konuşma isteğini arttırdığını ortaya koymaktadır (Abdullah ve ark., 2019; Hung, 2017; Neira, 2019; Yeşilçınar, 2019). Dolayısıyla konuşmaya yönelik güdülenmenin artışı öğrencilerin utanma duygularında bir azalmaya sebep olmuş olabilir. Springen (2013) sınıf içi ders anlatımında öğrencilerin öğretmenleri durduramadığı veya gerekli bilgileri tekrar etmelerini isteyemediğini ve çekindiğini, öğrenci utangaçsa, sınıfta sessiz kalacağını belirtmiştir. Bu sebeple alanyazında yer alan çalışmalar doğrudan olmasa da dolaylı olarak TYÖ modelinin öğrencilerin utanma duygularının azalmasında etkili olduğu konusunda araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonunda öğrencilerin sontest sıkılma puanları öntest sıkılma puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde azaldığı bulunmuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgular da öğrencilerin derslerde sıkılmadıklarını, keyifli olarak ders işlediklerini, kendilerine verilen video ödevleri yaparken de sıkılmadıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler özellikle ödev ilişkili olarak soru sayısının az olduğu, sürenin de çok uzun olmadığı videoların kendilerini sıkmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada kendilerine gönderilen eğlenceli videoların (örn. Mr. Bean video ödevi) çok keyifli olduğunu, bu tarz ödevleri yaparken çok eğlendiklerini ve bu ödevlerin devam etmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Ancak video sürelerinin uzadığı, soru sayılarının arttığı ve daha çok anlatıma dayalı olan video içeriklerinin olduğu derslerin sıkıcı olabildiğini belirtmişlerdir. Walker ve ark. (2020) benzer şekilde basit bir şekilde dersin video olarak kaydedilip öğrencilere

aktarıldığı video ödevlerin yine sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple hazırlanan video ödevlerin monoton bir ders aktarımından ziyade öğrencilerin daha çok ilgisini çekecek bir şekilde hazırlanması, videonun süresine ve stiline önem verilmesi ve video hazırlayan öğretim elemanının yaratıcılığını ortaya koyması önem arz etmektedir.

Ders içi yapılan etkinlikler için de benzer şekilde öğrenciler çok keyif aldıklarını ve sıkılmadıklarını, özellikle etkinlik bazlı (örn. “in a restaurant”) çalışmaların çok keyifli olduğunu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda TYÖ modelinin öğrencilerin sıkılmadan hem ödev hem de ders süreçlerini geçirdiklerini ortaya koymuştur. Alan yazın incelendiğinde TYÖ modelinin yabancı dil derslerinde kullanımının öğrencilerin sıkılmadan ders işlemlerinde ekili olduğunu belirten öncül çalışmalara rastlanmıştır (Fauzan ve Ngabut, 2018). Alsowat (2016) derslerin sıkıcı olmasının temel sebebinin öğretmenin sınıftaki hakimiyetinin öğrencilerin sıkılmasına ve onların pasif kalmasına sebep olmasına, iletişimsel eksikliklerin öğrenciler arasında izolasyona ve arkadaşça olamayan bir öğrenme ortamının olmasına sebep olmasıdır. Ayrıca öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı birçok görevi yerine getirmek zorunda olmaları ve öğrencilerin dersi sorgulamasını etkileyebilecek hata yapma korkuları sıkıcı bir ders sürecinin geçmesinde etkili olmaktadır (Alsowat, 2016). TYÖ modeli ise öğrenmeyi eğlenceli ve anlamlı kılan öğrenci merkezli öğrenmeye odaklandığı için memnuniyetsizlik nedenlerini çözebilir (Alsowat, 2016). Öncül araştırmalar öğrencilerin TYÖ modelinde gerçekleştirilen derslerde konuşmaya daha istekli olduklarını (Hung, 2017), hedef dilde konuşmaya yönelik olumlu güdülendiklerini ortaya koymuştur (Abdullah ve ark., 2019; Hung, 2017; Neira, 2019; Yeşilçınar, 2019). Sınıf içinde gerçekleştirilen bu olumlu havanın öğrencilerin sıkılmadan ders işlemlerinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Alanyazında TYÖ modelinin öğrencilerin keyifli bir şekilde ders işlemlerine olanak sağladığına dair birçok öncül çalışma bulunmaktadır (AlJaser, 2017; Andujar ve Nadif, 2020; Aprianto ve ark., 2020; Birgili ve ark., 2021; Daulay ve ark., 2021; Haghighi ve ark., 2019; Hojnacki, 2018; G. Lee ve Wallace, 2018; Teng, 2017; Touchton, 2015; Tuna, 2017; Tusmagambet, 2020; Webb ve ark., 2014). Hem öncül çalışmalar hem de gerçekleştirilen çalışma TYÖ modelinin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin ders ilişkili sıkılma duyguları üzerinden olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonunda öğrencilerin ders ilişkili öfke ve umutsuzluk başarı duygularında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu bulunmuştur. Nitel bulgulardan

elde edilen veriler bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler çalışma öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde İngilizce konuşma konusunda umutsuz olduklarını belirtirken çalışma sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde ve araştırmacı günlüğünde konuşmaya istekli oldukların, kendilerini sınıf içinde daha rahat hedef dilde ifade edebildiklerini, gerçekleştirilen etkinliklerin bu konuda etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ders ilişkili öfke duyguna dair nitel görüşmelerde öğrenciler herhangi bir görüş belirtmezken, ifade ettikleri olumlu görüşlere bakılarak öfke ilişkili duygulanımın da azaldığı çıkarımı yapılabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelinin öğrencilerin ders ilişkili öfke ve umutsuzluk başarı duygularına ilişkin öncül çalışmaya rastlanmamıştır. Ders ilişkili duygular bağlamında TYÖ modeli ele alındığında öğrencilerin genel olarak tecrübe ettikleri olumlu başarı duyguları artarken olumsuz başarı duygularının azaldığı görülmüştür. Pekrun ve ark. (2011) keyif veya umut gibi öğrencileri olumlu olarak etkinleştiren duyguların onların derse ilişkin olumlu çaba gösterme ve bilişsel olarak gayretini arttırmada etkin rolü olduğunu, rahatlama gibi olumlu-pasifleştirici duyguların öğrencilerin daha az çaba göstermesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öfke, kaygı, umutsuzluk ve sıkılma gibi olumsuz aktifleştirici duyguların öğrencilerin ders için göstereceği çabayı negatif olarak etkileyeceği ve sonucunda bilişsel olarak göstereceği gayreti de olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. TYÖ modeli bağlamında gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin ders ilişkili olumlu aktifleştirici duygularının arttığı, olumsuz pasifleştirici duygularının da azaldığı ortaya koyulmuştur. Bilişsel olarak kendini geliştirmek isteyen ve bu bağlamda çaba harcamaya istekli olan öğrencilerin de akademi olarak başarılı olması beklenmektedir.

4.2.5.2. Öğrenmeye ilişkin başarı duyguları

Araştırma kapsamında öğrencilerin ödev süreçlerinde kendi öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken tecrübe ettikleri başarı duyguları ele alınmıştır. Öğrenmeye ilişkin başarı duyguları olumlu ve olumsuz başarı duyguları olarak iki grupta incelenmiştir.

4.2.5.2.1. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi

Ortaöğretim öğrencileri ile TYÖ modeline dayalı gerçekleştirilen İngilizce derslerinde öğrencilere okul dışında çalışmalarını için video ödevler ve bu videoların içerisine yerleştirilen edilen etkileşimli sorular ve her bir video ödev için bir gömülü soru yöneltilmiştir. Öğrencilere bu video ödevleri tamamlamaları için bir haftalık süre verilmiş ve sonrasında sınıf içinde çeşitli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu başarı duyguları incelendiğinde çalışma öncesine göre çalışma sonunda istatistiksel olarak anlamlı derecede öğrenmeye ilişkin keyif, umut ve gurur başarı duygularında artış olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler çalışma öncesinde kendileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde genel olarak ödevleri sevmediklerini, ödevleri sıkıcı ve keyifsiz bulduklarını belirtirken araştırma sonunda ödevlerin eğlenceli olduğunu, bazı ödevler hariç sıkılmadan çalışmalarını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde öncül çalışmaların bu bulguları desteklediği görülmektedir (Ahmad, 2016; Andujar ve Nadif, 2020; Ceylaner ve Karakuş, 2018; Chang ve Lin, 2019; Daulay ve ark., 2021; Florence ve Kolski, 2021; Nanclares ve Rodríguez, 2016; Webb ve Doman, 2020; Zou, 2020).

Öğrenmeye ilişkin keyif duygusu bağlamında çalışma sonuçları ele alındığında nicel verilerden elde edilen bulgular araştırma öncesine göre araştırma sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel veriler incelendiğinde de benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Öğrenciler genel olarak verilen ödevleri keyifle yaptıklarını, özellikle “Mr. Bean” veya “Minyonlar” gibi video ödevlerin çok eğlenceli olduğunu, bu ödevleri yaparken çok keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin dijital ortam aracılığı ile öğrenmekten keyif aldıkları ve bu ortamın öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olduğu belirtilmiştir. Bu durumun öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında olumlu etkisinin olduğu ve çalışmadan keyif aldıkları ortaya koyulmuştur (Adas ve Bakir, 2013; Ceylaner ve Karakuş, 2018; Daulay ve ark., 2021; Florence ve Kolski, 2021; Zhonggen ve Guifang, 2016; Zou, 2020). Andujar ve Nadif (2020) gerçekleştirdikleri çalışma öğrencilerin kendilerine verilen video ödevleri ileri veya geri sarma özelliğinin olması, içeriğin daha iyi anlaşılması, her yerde video ödevi yapabilme fırsatlarının olduğunu böylece

öğrenmenin dinamik ve eğlenceli bir hale dönüştüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Yu ve Wang (2016) iş İngilizcesi yazma dersleri için gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin TYÖ modeli ile kendi öğrenme zamanlarını ve yerlerini özgürce ayarlayabildiklerini ve öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmeden keyif aldıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Fauzan ve Ngabut (2018) yaptıkları çalışmada bazı öğrencilerin çalışma zamanını kendileri belirleyebildiğini ve bundan keyif aldıklarını belirtmiştir. Wu ve ark. (2020) ise öğrencilerin çevrimiçi TYÖ modeline dayalı öğretimi, İngilizce yazma görevlerinde güdülenmelerini sağlamak için yenilikçi bir alternatif olarak bulduklarını belirtmişlerdir.

Hung (2017) öğrenci yanıt sistemini TYÖ modeli ile bütünleştirdiği çalışmada oyunlaştırma yoluyla öğrenmenin, öğrencilerin kendi öğrenme ilerlemelerini izlemelerine, öğrenme sürecinde başkalarıyla etkileşime girmelerine ve öğrenme hedeflerini ilgi çekici ve eğlenceli bir şekilde gerçekleştirmelerine izin verdiğini ve onları öğrenmeye güdülediğini belirtmiştir. Bu çalışmada her ne kadar oyunlaştırma TYÖ modeline dahil edilmese de öğrencilere video içerikleri ile ilişkili sorulan etkileşimli sorular ve bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde ettikleri puanların öğrencileri öğrenme materyalinden daha fazla keyif almaya ve ödev için daha fazla güdülenmeye yönelttiği görülmüştür. Araştırmacı günlüğünden elde edilen ve bireysel görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin örneğin dinlemeye ilişkin soruları çözmek için tekrar tekrar dinlediği, sonunda cevabı bulabildiklerinde çok keyif aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla etkileşimli soruların öğrencileri video ödevler için daha çok güdüleyici bir rolü olduğu görülmektedir. Yavuz (2016) öğrencilerin keyif almalarını dersleri oyun gibi görmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu durumun da öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla TYÖ modeli kapsamındaki derslerde öğrencilerin kendilerine verilen ödevlerden genelde keyif aldıkları, bu durumda ödevleri kendi zamanlarında ve istedikleri yerde yapabilmelerine, bu çalışmayı bir oyun gibi görmelerine bağlanabilir. Öğrencilerin keyifli bir şekilde video ödevleri yapmaları da ders içi süreçlere daha hazır olarak gitmelerinde ve dolayısıyla başarılarında önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sadece video ödevlerinin süresinin ve kendilerine yöneltilen soru sayısının fazla olmasının bazen video ödevin keyifli olmasını olumsuz etkileyebildiğini, konu anlatımı gibi videoların da bazen keyifsiz olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler de benzer şekilde öğrencilerin genel olarak video ödevleri yaparken eğlendiklerini, isteyerek bu ödevleri

yaptıklarını ortaya koymaktadır. Öncül çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Öğrencilere verilen video ödev süresinin dikkatli ayarlanması gerektiği ve bunun TYÖ modelinin temel zorluğu olduğu (Al-Ghamdi ve Al-Bargi, 2017; Al-Samarraie ve ark., 2020; Jonathan Bergmann ve Sams, 2012) ve kısa video ödevlerin tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Al-Ghamdi ve Al-Bargi, 2017). Ayrıca öğrencilerin ödevleri yapması için kendilerine verilen sürenin de iyi ayarlanması gerektiği öncül çalışmalarda belirtilmiştir (Al-Samarraie ve ark., 2020). Bergmann ve Sams (2012) öğrencilerin iş yükünü ikiye katlayabilecek uzun videolardan kaçınılması gerektiğini ifade etmektedir. Olson (2014) uzun videoların öğrencilerin öğrenme sürecinde verilen materyale karşı ilgilerinin azalmasına sebep olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sontest umut ve gurur duygularının ön teste göre anlamlı bir şekilde yükseldiğini ortaya koymaktadır. Çalışma sonucunda öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden öğrencilerin doğrudan öğrenmeye ilişkin gurur ve umut duygularına ilişkin bir bulguya rastlanmazken, bunların dışında öğrencilerin ödevleri yaparken kendilerini rahat hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Genel olarak çalışmanın başlangıcında ödevler konusunda zorlanırken süreç içerisinde kendilerini daha rahat hissettiklerini, bunun sebebinin ise herhangi bir problem yaşadıklarında öğretmenleri ile iletişim kurabildiklerini ve bu sayede sorunları giderebildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla ödev sürecinin olumlu duygular tecrübe edilmesinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Ayrıca videolardaki etkileşimli sorulara verdikleri puanlardan aldıkları puanların kendilerini daha çok çalışmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Alanyazın TYÖ kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında ödev ilişkili gurur ve umut başarı duygularına ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır. Ancak Piotrowski (2016) öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmaları bloglarında paylaşımlarının kendilerini yaptıkları çalışmalardan gurur duymaya güdülediğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerden bloglarda ödevlerini paylaşımları istenilmemiştir. Ancak etkileşimli sorulardan aldıkları puanları görmeleri, özellikle çalışmanın ikinci haftasından itibaren yüksek puanlar almış olduklarına şahit olmaları onlarda Piotrowski'nin (2016) belirttiğine benzer gurur duygusuna sebep olmuş olabilir. Ayrıca öğrenciler İngilizce derslerinin dışında diğer derslerde de TYÖ modelinin uygulanmasının kendileri için iyi olacağını, bu dersten çok fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin

TYÖ modeli bağlamında elde ettikleri başarıyı diğer dersler için de modeli kullanmayı isteyerek bir nevi diğer dersler için de başarıyı umut ettikleri yargısına varılabilir. Sonuç olarak araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak ödevler ile ilişkili olumlu başarı duygularına sahip oldukları görülmüştür.

4.2.5.2.2. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke, utanma, sıkılma başarı duyguları üzerindeki etkisi

Araştırmada TYÖ modeli kapsamında ortaöğretim öğrencileri ile on haftalık bir süre içinde İngilizce dersleri yürütülmüş ve çalışma sonunda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumsuz başarı duyguları araştırılmıştır. Genel olarak öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sönstest olumsuz başarı duygu puanları önstest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu bulunmuştur. Araştırma sonunda hem araştırmacı günlüğü hem de bireysel görüşmelerden elde edilen nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Özellikle çalışma öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğrencilerin genel olarak ödevlerden sıkıldığı, yapmak istemedikleri, hatta bu ödevlerden öfkeliendiğini belirttikleri görülmüş ancak çalışma sonunda genel olarak bu olumsuz duygulardan arındıkları görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz olarak sadece uzun video ödevlerden, çok fazla soru sorulmasından ve gömülü sorulardan olumsuz duygular tecrübe edebildikleri anlaşılmaktadır.

Nanclares ve Rodríguez (2016) öğrencilerin video ödevleri izlemeyi sevdiğini ve dolayısıyla sıkılmadıklarını belirtirken Chang ve Lin (2019) ise TYÖ modeli ile gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin öğrenme kaygılarının azaldığını ortaya koymuştur.

On haftalık süre içerisinde gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler genel olarak çalışmayı eğlenceli bulurken az sayıda öğrenci ödevlerin bazen sıkıcı olabildiğini belirtmiştir. Bunun nedeninin de video süresinin uzun olmasının ve soru sayısının fazlalığına bağlamaktadır. Ayrıca tekdüze olan ve ders anlatımının yoğun olduğu video ödevlerin de sıkıcı olabildiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde Ekmekci (2017) TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirdiğı İngilizce derslerinde öğrencilerin büyük bir bölümünün ödevler konusunda eğlenceli olduğu düşüncesine sahip az sayıda öğrencin ödevleri sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Snyder ve ark. (2014) derslerde ekran kaydı kullanımının öğrenciler için sıkıcı olabildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla doğrudan ders

anlatımının bilgisayar üzerinde gerçekleştirmenin ve bunu ekran kaydı olarak kaydedip öğrencilere sunmanın onlar için sıkıcı olabileceği görülmektedir. Benzer şekilde van Alten ve ark. (2020) ve Walker ve ark. (2020) doğrudan konu anlatımı videolarının sıkıcı olarak algılandığını belirtmiştir. Bu öncül çalışmalar öğrencilerin belirttiği gibi ders anlatımı videolarının sıkıcı olabildiğini belirttiği bulguyu desteklemektedir. Video ödevlerin süresinin uzun olmasının da öğrenciler için sıkıcı olduğu bulgusu alanyazın tarafından desteklenmektedir (Hojnacki, 2018; Yeşilçınar, 2019). Alanyazında video ödevlerin sıkıcı olmasına sebep olan bir diğre sebebin video kalitesi olduğu belirtilmiştir (Qader ve Arslan, 2019). Dolayısıyla hazırlanan videonun yüksek kalitede olması öğrenciler tarafından önemsenmektedir. Bu araştırmada kullanılan videolar genel olarak “HD” kalitesinde hazırlanıp öğrencilere sunulmuştur. Bu sebeple öğrencilerden video kalitesine yönelik herhangi bir geri bildirim gelmemiştir.

Schmidt ve Ralph (2016) ise en başarılı video ödevlerin çoğunlukla çeşitli yerlerden alınan içerikler ile oluşturulan videolar olduğunu, farklı kaynaklardan olan video ödevlere öğrencilerin daha ilgili olduklarını, aynı kişinin hazırladığı videoların sıkıcı hale geldiğini belirtmiştir. Sadece sıkıcı dersleri alıp bunları kaydetmenin ve bunu öğrencilere izletmenin TYÖ modelinin video amacı olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca video ödev olarak verilen sunumların da sıradan ve sıkıcı olmaktan öte gidemediğini dile getirmiştir. Araştırma bulgularında da öğrenciler farklı kaynaklardan elde edilen video ödevlerin daha eğlenceli olduğunu, bu ödevlerde sıkılmadıklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla TYÖ modelinde video ödevlerinin mantığının sınıftaki dersleri kaydedip bunu öğrencilere ödev olarak izletmek olmadığı ve video ödevlerde farklı kişilerin kullanılmasının sıkıcılığı azalttığı (Schmidt ve Ralph, 2016) araştırma bulguları tarafından da doğrulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ödev ilişkili kaygılarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Ancak bir öğrenci yaşadığı bireysel sorunlar nedeni ile ödevini bazen zamanında yapamadığını ve bu durumun da kendisini ödevi yetiştirememe kaygısı yarattığını belirtmiştir. Diğer öğrencilerden buna benzer bir yorum gelmemiştir. Bu sebeple öğrencinin tecrübe ettiği öğrenmeye ilişkin kaygı yapılan çalışmadan bağımsız bir sebepten kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencilere ödev yapmak için verilen süre bir haftadır. Bu sürenin yeterliliği ile ilgili olarak hem çalışma öncesinde hem de çalışma boyunca öğrenciler ile yapılan görüşmelerde yeterli olduğu görüşü hakim olmuştur. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modelinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik kaygılarının

azalmasında olumlu yönde etkili olduğu görülürken (Chang ve Lin, 2019) kaygılarını arttırdığına yönelik öncül çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonunda öğrencilerin ödev ilişkili umutsuzluk duygusunun istatistiksel olarak anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür. Ancak öğrenciler umutsuzluk ilişkili herhangi bir ifadede bulunmamışlardır. Ancak öğrencilerin genel olarak olumlu duygular belirtmiş olmaları, derslerde artık çekinmeden konuşabildiklerini, İngilizcenin dört temel becerisi açısından kendilerine artık güven geldiğini belirtmeleri, özellikle dinleme ilişkili ödevlerde video ödevi tekrar tekrar izleme fırsatının kendilerine ilgili ödevi yapabilmeye olanak sağladığını belirtmeleri aslında onların umutsuzluk duygularının azaldığını ortaya koymaktadır. Alanyazında ise öğrencilerin video ödevleri anlamada güçlük çekmelerinin onlarda umutsuzluğa yol açabileceği belirtilmiştir (Alavi ve ark., 2016).

Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin öğrenme ilişkili öfke duygularında anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Çalışmada sadece bir öğrenci video ödevlerin süresinin uzun olması ve video ödevleri anlayamama sebebi ile bazen öfkeli olduğunu belirtmiştir. Alanyazında video ödev süresinin uzun olmasının öğrenciler açısından sıkıcı olduğu bulgusu vardır ancak öğrencileri öfkeliendirdiğine yönelik bir bulguya rastlanılmamıştır (Hojnacki, 2018; Yeşilçınar, 2019). Alavi ve ark. (2016) öğrencilerin kendilerine verilen video ödevleri anlayamamalarının onlarda umutsuzluğa yol açtığını belirtmiştir. Her ne kadar öfke ve umutsuzluk ayrı duyuşsal durumlar olsa da her iki duyuşsal durumun da olumsuz ve öğrenciyi pasifleştirici duygusu olması açısından bu bulgu önem arz etmektedir. Öğrencilerin kendilerine sunulan video ödevlerini anlamada zorluk çekmeleri onlarda olumsuz pasifleştirici duygulara yol açabilmektedir. Bu sebeple TYÖ modeli kapsamında hazırlanacak olan videoların öğrencilerin anlayabileceği seviyede olması önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilere verilen ödevlerin öğrencilerde çeşitli duyguların ortaya çıkmasında etkili olduğu (Pekrun ve ark., 2002a) belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda bazı öğrencilerin ödevlerden keyif aldığı ancak bazı öğrencilerin olumsuz duygular tecrübe ettiği (Chen ve Stevenson, 1989; Leone ve Richards, 1989; S. Verma ve ark., 2002) sıkıldığı hatta ödevlere öfkeliendiği, güdülenmelerini düşürdüğü ortaya konulmuştur (Corno ve Xu, 2004). Alanyazında olumsuz duygular tecrübe eden öğrencilerin olumlu duyguları olan öğrencilere göre çok farklı öğrenme deneyimleri tecrübe etmesinin olası olduğu (Leone ve Richards, 1989), ödev sürecinde öfke gibi bir

duygunun yaşanmamasının verilen ödevin öğrenci için çok etkili olabileceği (Trautwein ve ark., 2009) ortaya konulmuştur. Ayrıca başarı ve ev ödeviyle ilgili duygular arasında karşılıklı bir ilişki olduğu, düşük başarının olumsuz öğrenme duygularını yordadığı ortaya konulmuştur (Trautwein ve ark., 2009). Ancak alanyazında yer alan bu çalışmalar genel olarak TYÖ modeli kapsamındaki ödevlerden ziyade öğretmenler tarafından verilen diğer ödevler niteliğindedir. Alanyazın incelendiğinde Dettmers ve ark. (2011) da belirttiği üzere öğrencilerin TYÖ modeli kapsamında kendilerine verilen ödevler ilişkili tecrübe ettiği duygulara ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Dettmers ve ark. (2011) ödev ilişkili ortaya koyduğu teorik modelde öğrencilere verilen ödevin kalitesi ve ödeyicilerin ödevin kalitesine yönelik algılarının onların beklenti ve değer inançlarını etkilediğini, öğrencilerin bu inançlarının da öğrenmeye ilişkin başarı duygularının oluşmasında etkili olduğunu ve olumlu veya olumsuz başarı duygularının da öğrencilerin ödevi yapmaya yönelik çabalarını ve sonuç olarak bu durumun da öğrenci başarısını etkilediğini belirtmiştir. Ancak bu modelde öğretmen-öğrenci etkileşimine değinilmemiştir. Aslında tüm bu yapının arka planında ödevin kalitesi ve ödevin kalitesine yönelik öğrenci inanıcını, ödev sürecinde öğrencilerin ödevi atfettiği değer ve bu ödevi yapabileceğine yönelik algısı ve dolayısıyla ortaya çıkacak başarı duygularının arka planında öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu araştırmada doğrudan bu süreçler arası ilişkiye yönelik nicel bir analiz gerçekleştirilmemiş olsa da çalışmada elde edilen nitel veriler bu bulguyu desteklemektedir. Hem ödev hem de sınıf süreçlerinde öğrenciler öğretmenleri ile olan olumlu etkileşimsel süreçlere sürekli olarak atfetmişler, bu etkileşimin onları olumlu güdülediğini, ödevi zamanında yapmaya yönelttiğini, ödevi ilişkin herhangi bir sorun durumunda bu etkileşim sayesinde zamanında ödevlerini yapabildiklerini belirtmişlerdir. Özellikle okul dışı ortamlarda öğrencilerin öğretmenlerine erişebilmeleri, ödevler ile ilgili herhangi bir sorun olduğunda doğrudan sorabilmeleri onlarda örtük olarak olumlu ve aktifleştirici öğrenmeye ilişkin başarı duyguları tecrübe etmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda Dettmers ve ark. (2011) yaptığı çalışmayı doğrulamakla birlikte modelin arka planında öğretmen-öğrenci etkileşiminin de olması gerektiği ortaya konulmuştur.

4.2.5.3. *Sınava ilişkin başarı duyguları*

Araştırma kapsamında İngilizce derslerini TYÖ modeli bağlamında işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınava ilişkin başarı duyguları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bu kapsamda sınava ilişkin başarı duyguları olumlu ve olumsuz başarı duyguları olarak iki grupta ele alınmıştır.

4.2.5.3.1. *TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınava ilişkin keyif, umut, rahatlama ve gurur başarı duyguları üzerindeki etkisi*

TYÖ modeli ile gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin sınavlara ilişkili olumlu başarı duyguları ele alınmıştır. Öğrencilere evde çalışmaları için kendilerine içinde etkileşimli soruların da yer aldığı ve kendilerinden bu soruları yanıtlamalarının istenildiği etkileşimli videolar gönderilmiştir. Video ödevlerde yer alan sorular video içeriği ile doğrudan ilişkilidir ve öğrencinin ödevi dikkatlice izlemesini ve kendi öğrendiği bilgi ve İngilizcenin dört temel becerisini ortaya koyabilmesine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca öğrencilere deney öncesi ve sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin tecrübe ettiği sınav başarı duygularının da incelenmesinin gereği düşünülmüştür.

Öğrencilerin sınavlara yönelik olumlu başarı duyguları (keyif, umut, rahatlama, gurur) incelendiğinde genel olarak öntest puanlarına göre sontest puanlarının anlamlı şekilde arttığı görülmektedir. Nitel veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrenciler daha önceleri sınavlardan çekinirken artık daha rahat olduklarını, video ödevlerdeki soruları çözmenin keyifli olduğunu, çünkü yapabildiklerini ve artık daha umutlu olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrenciler sınava ilişkin tecrübe ettikleri gurur ile ilgili herhangi bir ifadeye bulunmamışlardır. Ancak genel olarak öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak özellikle çalışmanın ilerleyen dönemlerinde araştırmacı günlüğünde de ifade edildiği gibi öğrenciler kendilerine yönelten soruları rahatlıkla yapabildiklerini, kendilerini bu nedenle iyi hissettiklerini belirtmeleri dolaylı olarak da kendileri ile gurur duydukları düşüncesini çıkarabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde TYÖ modeli ile ilişkili öğrencilerin tecrübe ettiği olumlu başarı duygularına ilişkin öncül çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu çalışma bulgularının alanyazına bu bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2.5.3.2. TYÖ modeli ile İngilizce dersleri işlemenin ortaöğretim öğrencilerinin sınava ilişkin kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma başarı duyguları üzerindeki etkisi

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınavlarda tecrübe ettiği olumsuz başarı duyguları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınava ilişkin sınav kaygı, umutsuzluk, öfke ve utanma duyguları sınav puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalmıştır. Dolayısıyla gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin sınava yönelik olumsuz başarı duygularının azalmasında etkili olduğu görülmüştür. Nitel veriler ele alındığında ise öğrencilerin genel olarak sınav ilişkili duygular açısından olumlu görüş bildirdiği, sadece bir öğrencinin sınava yönelik kaygısının devam ettiğini, sınavları sevmediğini ve sınav düşüncesinin kendisini hep gerdiğini ancak kendilerine verilen ödevleri yaparken rahat olduğunu ve hatta eğlendiğini belirtmiştir. Öğrencinin ifadeleri dikkate alındığında öğrencinin aslında genel bir sınav kaygısının olduğu ve bu durumun tüm sınavlar için geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca kendisine verilen ödevleri yaparken böyle bir kaygı hissetmediğini, aksine rahat olduğunu belirtmiş olması TYÖ modeli kapsamında kendisine sorulan etkileşimli soruları çözerken rahat hissetmesi sınava yönelik kaygısının da azalmasında uzun vadede etkili olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır.

Genel olarak öğrencilerin sınav ilişkili olumlu başarı duyguları artarken olumsuz başarı duygularının azalmasının sebebinin öğrencilerin çalışmanın ilerleyen süreçlerinde kendilerini daha rahat hissetmeleri, İngilizcenin dört temel becerisi açısından kendilerini daha iyi görmeleri, başarabileceğine yönelik algılarının değişmesi, kendilerine verilen ödevler ile ilişkili olarak değer ve kontrol algılarının olumlu yönde artması ve tüm bu yapının arka planın da örtük olarak öğretmenleri ile olan olumlu etkileşim ortamı olduğu düşünülmektedir. Alanyazında öğrencilere sağlanan anında geri bildirim eksikliğinin ve TYÖ modelinin uygulanmasını bir üniversite bağlamında olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Hottle ve Garrow, 2016; Peterson, 2016). Bu sebeple öğrencilerin özellikle ödev sürecinde öğretmenleri ile rahat iletişim kurabilmeleri ödevlerde yer alan etkileşimli soruları çözmede, videolardaki gömülü sorulara WhatsApp üzerinden yanıt verdiğinde doğrudan bireysel olarak dönüt alabilmelerinin bu süreçte etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler her ne kadar doğrudan sınav ile ilişkili başarı duyguları bağlamında olmasa da öğretmenleri ile olan etkileşimsel süreçlere sürekli olarak atıf yapmış ve süreç içerisindeki değişkenler için kendilerini olumlu bir şekilde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde başarı duygularının genel olarak eğitim araştırmalarında ihmal edildiği (Pekrun ve ark., 2006) araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin sınav ilişkili kaygılarının incelendiği ancak diğer başarı duygularının çoğunlukla ele alınmadığı (Goetz ve ark., 2007; Pekrun ve ark., 2004) görülmektedir. Bu araştırmada ise sadece öğrencilerin sınav kaygıları değil, sınav ilişkili diğer başarı duygularının da ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınav ilişkili başarı duygularını TYÖ modeli bağlamında ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle TYÖ bağlamında sınava ilişkin başarı duygularını ele alması bakımından bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2.6. Öğrencilerin TYÖ modeli ile İngilizce derslerini yürütme konusunda önerileri

Araştırma sonucunda öğrenciler genel olarak yapılan uygulamadan çok memnun kalmışlardır. Ayrıca farklı dersler için de benzer uygulamaların yapılabileceğini, bu şekilde kendilerinin daha başarılı olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu olumlu görüşlere ek olarak çalışmanın daha nitelikli olabilmesi için süreç ile ilişkili olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda öğrenciler en çok etkileşimli soru sayılarının ve kendilerine gönderilen videoların sürelerinin kısaltılması yönünde olmuştur. Öğrenciler video süresinin uzamasının kendilerini sıkıttığını, bu nedenle ödev ilişkili olumsuz başarı duyguları geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler video süresinin en fazla on dakika olması gerektiğini, on beş dakikanın kendileri için uzun olabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde de öğrencilerin uzun videoları sıkıcı bulduğu görülmüştür (Zainuddin ve Attaran, 2016).

Alanyazında sürenin uzunluğunun olumsuz sonuçlar oluşturabileceğine yönelik birçok çalışmaya rastlanmıştır (Al-Samarraie ve ark., 2020; Hojnacki, 2018; Koo ve ark., 2016; Shuangjiang Li ve Suwanthep, 2017; Velegol ve ark., 2015; Whillier ve Lystad, 2015; Zainuddin ve Attaran, 2016). Alanyazın incelendiğinde video ödevlerinin süresinin öğrencilerin bu videoların ne kadarını izlediğini etkilemektedir (Spector ve ark., 2017). Fishman (2022) video süresi arttıkça öğrencilerin derse bağlanmalarının, derse karşı ilgilerinin azaldığını belirtmiştir. Özellikle 12 dk. ve daha uzun olan videoların öğrencilerin ilgilerinin kaybolmasına sebep olduğunu ve video izleme süresinin de bu durumdan etkilendiğini belirtmiştir. Zainuddin ve Attaran (2015) yaptıkları çalışmada 10-

50 dk. arasında video ödevler göndermiş ve öğrencilerin 10 dakikalık olan videoların kendileri için daha iyi bulduklarını, videolar uzadıkça izlemek istemediklerini ve sıkıcı bulduklarını belirtmiştir. Shuangjiang Li ve Suwanthep (2017) TYÖ modelini İngilizce konuşma dersleri için kullandığı çalışmalarında video ödevleri 7-8 dakika olarak hazırlamışlardır. Çalışma incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı herhangi olumsuz bir başarı duygusunun tecrübe edildiğine dair bir bulgu verilmezken çoğunlukla keyif aldıkları ve bu uygulamanın kullanılmasını destekledikleri görülmektedir. Al-Samarraie ve ark. (2020) TYÖ modelinin teme zorluklarından birisinin video sürelerinin uzun olarak hazırlanması olduğunu belirterek bu duruma dikkat çekmiştir. Dolayısıyla video ödevlerin süresinin uzamasının çalışmadan alınacak verimi düşürebileceği düşünülmektedir ve video ödevlerin süresinin on dakika gibi kısa süreler için hazırlanıp öğrencilere gönderilmesinin daha doğru bir yaklaşım olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin çalışma ile ilişkili olarak önerdiği bir diğer konu ise kendilerine yöneltilen etkileşimli soru sayısıdır. Öğrenciler öncelikle soru sayısının azaltılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrenciler gömülü sorular ve etkileşimli soruların aynı video ödevde olmaması gerektiğini, gömülü soruların çıkarılabileceğini ayrıca etkileşimli soruların çeşitlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde video ödevlerde yer alması gereken soru sayısı veya çeşitliliğine yönelik öncül bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Etkileşimli sorularda öğrencilere İngilizcenin dört temel becerisi olan dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek için farklı tür sorulara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin videonun tamamını etkin bir şekilde izlemesi için videonun herhangi bir yerine gömülü soru yerleştirilmiştir. Bu soru öğretmen tarafından sesli olarak sorulmakta olduğu için öğrencin tüm videoyu izlemesinin sağlanması hedeflenmiştir. Alanyazında çevrimiçi sınavlar veya gömülü ödevler gibi öğelerin, öğrencileri videoyu izlemeleri için sorumlu tuttuğunu ve eğitmene, öğrencilerin o videodaki materyali ne kadar iyi anladıklarını bilmesini sağladığı belirtilmektedir (Hojnacki, 2018; Spector ve ark., 2017). Ancak etkileşimli soru sayısının ne kadar olabileceğine yönelik öncül bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin de önerileri dikkate alınarak her videoda ortalama 15-20 soru sorulduğu göz önüne alındığında bu soru sayısının ona kadar düşürülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu konuda bir araştırma yapılması önerilebilir.

Araştırmada sınıf içi öğretimsel süreçler daha çok dilin günlük hayatta kullanılmasına odaklı pratiğe yönelik etkinlikler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Be nedenle

gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin video ödevlerde ve sınıf içerisinde öğrendikleri yapıları derslerde kullanabilmeleri hem sözel hem yazınsal olarak ürün ortaya koyabilmelerine, okudukların ve dinlediklerini anlayıp dönüt verebilmelerine odaklı olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak bir öğrenci gramer konularına da derslerde yer verilmesi gerektiğini belirtmiş, aslında bu konuları işleseler de yine de bazen zorlanabildiklerini belirtmiştir. Gerek video ödevlerde gerekse sınıf içi öğretim sürecinde ilişkili konuya yönelik gramer konuları doğrudan anlatım şeklinde verilmemiş, daha çok dilin kullanımına yönelik olarak sürekli kullanımının sağlanması ile öğrencilerin bu kurallara aşina olmaları sağlanmış ve ders içi süreçlerde de bu bilgileri kullanmalarına yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Bu nedenle gramer konularının düz anlatım yolu ile anlatılması yerine öğrencilerin gerçek hayatta ta olduğu gibi dolaylı yoldan özümsemeleri hedeflenmiştir. Öğrencinin bu düşüncesi daha önceki derslerde bu şekilde gramer konularını doğrudan öğrenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonunda öğrencilerden gelen bir diğer öneri kendilerine verilen video ödevlerin ileri sarılma özelliğinin olması ve video izlerken kapatılıp sonra tekrar açıldığında kaldığı yerden devam etmesi şeklindedir. Araştırmada kullanılan Edpuzzle öğrenme yönetim sistemi video ödevleri ileri sarmayı engelleme seçeneği aktif edilmiştir. Burada amaç öğrencilerin video ödevleri hızlı bir şekilde tam olarak çalışmadan geçmesini engellemektir. Ancak öğrenciler dilediği gibi video ödevleri geri sarabilir ve tekrar tekrar video ödevleri izleyebilir. Örneğin bireysel görüşmelerde bazı öğrencilerin özellikle dinleme ilişkili etkileşimli soruları çözerken bu özelliğe atıfta bulunarak soruları çözerken tekrar tekrar videoyu yeniden izlediklerini ve bu sayede dinlediklerini ve izlediklerini daha iyi anlayabildiklerini ve sonuç olarak dinlediğini anlama becerilerinin bu şekilde gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla yapılan çalışmada video ileri sarma özelliği kapatılmış ancak geri sarma, durdurma gibi özellikler açılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda ileri sarma özelliğinin aktif edildiği (örn. Abeysekera ve Dawson, 2015; Sainan Li, 2016) ancak bazılarında ise kapatıldığı görülmektedir (örn. van Alten ve ark., 2020). Alanyazında öğrencilerin dersleri duraklatma, geri sarma ve tekrar gözden geçirme özelliklerini sevdiği (González-Gómez ve ark., 2016), öğrencilerin not almasına imkan sağladığı (Jonathan Bergmann ve Sams, 2012; Bhagat ve ark., 2016) ve bu durumun bireyselleştirilmiş öğrenmeye uygun ortam hazırladığı (González-Gómez ve ark., 2016; Karabulut-İlgu ve ark., 2018; Quyen ve Loi, 2018) ve böylece kendi adımlarına göre ilerleyebildikleri (Chen ve Hwang, 2020) belirtilmiştir. Ayrıca TYÖ

modeli ile öğrenciler bilgiye kendi programlarına göre ve gerektiği kadar sık veya az erişebildiği, hızlı olan öğrencilerin videoları hızlı bir şekilde ileri sararak ilerleyebildiği, zorlanan öğrencilerin de videoyu yavaşlatabildiği hatta durdurabildiği ve bu durumun öğrenciler için olumlu bir durum olduğu belirtilmiştir (Yemma, 2015). Ancak Yemma tarafından gerçekleştirilen çalışma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple ortaöğretim kademesindeki 14-15 yaş öğrenciler için böyle bir uygulamanın ne kadar verimli olacağı konusunda öncül bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4.2.7. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Ortaöğretim öğrencileri için İngilizce öğretim programı geliştirme sürecinde dilin dört temel becerisinin geliştirilmesi amacı ile TYÖ modeli öğretim programına dahil edilebilir.
- Ortaöğretim İngilizce dersinin TYÖ modeli kapsamında derslerin işlenmesi ile ders içi süreçlerde desin dilin dört temel becerisini uygulamaya yönelik amaçlar belirlenebilir.
- Ortaöğretim İngilizce derslerine yönelik video ödevlerin dahil edilmesi ile amaçlar bölümünde teorik bilgilerin video ödevler aracılığı ile verilmesine yönelik amaçlar belirlenebilir.
- Hedef dilde konuşmaya yönelik amaç belirlenirken TYÖ modeli kapsamında video ödevler ile ilişkilendirme yapılarak hedefler belirlenebilir.
- İçerik geliştirirken TYÖ modeli kapsamında her bir kazanım için etkileşimli video içerikler üretilebilir.
- Üretilen video içerikler doğrudan konu anlatımından ziyade öğrencilerin yaşları dikkate alınarak eğlenceli olacak şekilde düzenlenebilir.
- Video içerik üretirken gömülü sorular hazırlanabilir ve bu sayede öğrencilerin video ödevleri izlemeleri sağlanabilir.
- Video ödevlerin hazırlanması sürecinde öğrencilerin hedef dili doğrudan kullanabilmelerine olanak sağlayacak etkileşimli sorular yerleştirilebilir.

- Öğrencilerin video izleme süreçlerini daha etkin kılmak ve öğrencilerin izlemeden atlamalarını engellemek amacı ile video ileri sarma özelliği kısıtlanabilir.
- Video ödevler öğrencilere verilirken ortalama bir haftalık süre verilebilir ve bu süre içerisinde öğrencilerin ödevleri yapmalarını takip edebilmek için öğrenme yönetim sistemlerinden yararlanılabilir.
- Programda sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi sürecinde kuramsal bilgilerin ders sürecinde değil, TYÖ kapsamında ödev sürecinde verilmesine dikkat edilebilir.
- Ders içi süreçlerin tasarlanması sürecinde daha çok hedef dilin kullanıldığı öğretim etikliklerine yer verilebilir.
- Ders süreçleri tasarlanırken ödev süreci de dikkate alınarak öğrencilerin ilgili kazanımlara yönelik ürünler ortaya koyabileceği (afiş hazırlama, role play, hikâye yazma ve oynama, vb.) etkinlikler düzenlenebilir.
- Değerlendirme süreci iki aşamada gerçekleştirilebilir. Birinci aşamada öğrencilerin video ödevleri izlemelerini sağlamak amacı ile gömülü sorular oluşturulabilir ve bu sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar değerlendirmeye dahil edilebilir.
- Değerlendirme sürecinde ayrıca video ödevlere öğrencinin hedef dili kullanmasına yönelik etkileşimli sorular yerleştirilebilir ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirme kapsamına alınabilir.
- Değerlendirme sürecinde ayrıca sınıf içinde öğrencilerin video ödevlerde edindikleri teorik ve pratik bilgileri uygulamaları, hedef dili kullanabilmelerine yönelik süreç değerlendirme gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma bulgularına dayalı olarak eğitim politikacılarına TYÖ modelini yabancı dil dersleri ile bütünleştirilecek şekilde tasarlamaları önerilmektedir.
- EBA öğrenme yönetim sisteminde çeşitli sınıf seviyeleri için İngilizcenin günlük kullanımına yönelik içerisinde etkileşimli soruların yer aldığı 10-12 dakikalık etkileşimli videolara yer vermeleri önerilebilir.
- Öğretmen eğitiminde TYÖ modeline yönelik içerik geliştirilerek öğretmen adaylarının bu modeli derslerde nasıl uygulayabileceklerine yönelik içerik ve uygulamalara yer verilebilir.

- Öğretmenlik uygulaması I ve II derslerinde TYÖ modelini etkin olarak kullanan okullara aday öğretmenler yönlendirilerek adayların model ilişkili farkındalıkları arttırılabilir.
- Halihazırda öğretmenlik mesleğini icra edenler için TYÖ modelinin tanıtılması ve etkin olarak kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- TYÖ modelinin İngilizce eğitim programlarında öğretim yöntemi olarak yer verilmesi önerilebilir.
- Öğretmen adayları için uygulama eğitiminde TYÖ modelinin sınıf içerisinde kullanmalarını sağlayacak ders tasarımları yaptırılabilir.
- TYÖ modelini kendi sınıflarında uygulayarak öğretmen adayları için rol model olabilirler.
- Etkileşimli video hazırlama konusunda kendilerini geliştirebilirler.
- Öğretmenler İngilizce derslerinde verimliliği arttırmak için TYÖ modelini kullanabilirler
- TYÖ modelini etkin bir şekilde gerçekleştirmek için öğrencileri ile okul dışında da etkileşim kurabilecek bir etkileşim platformu kurabilirler.
- Sınıf içi süreçlerde çoğunlukla İngilizcenin dört temel becerisini derste öğrencilerin kullanabileceği ders içi süreçler tasarlayabilirler
- Daha nitelikli etkileşimli videolar hazırlayabilmek için hizmet içi eğitim alabilirler.
- Video hazırlama sürecinde videoların içeriğini farklı kaynaklardan elde edebilecekleri içerikler ile zenginleştirerek daha eğlenceli hale getirebilirler.
- Video ödevlerin süresini 10-15 dakika arasında sabit tutabilirler.
- TYÖ modeli kapsamında geliştirilen bir ders için farklı sürelerde hazırlanan video ödevlerin çeşitli değişkenler açısından öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılabilir
- TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen derslerde öğretmen-öğrenci etkileşimi, başarı duyguları, akademik başarı, özyeterlilik inancı ve öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilebilir.

- Ortaokul seviyesindeki öğrenciler ile TYÖ modelinin İngilizce derslerinde uygulanmasına yönelik alanyazında fazla çalışma olmamasından hareketle ortaokul öğrencileri ile benzer bir çalışma yürütülebilir.
- TYÖ modelinin yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik uygulamalı çalışmanın fazla olmadığı görüşünden hareketle araştırmacılara bu alanda uygulamaya yönelik araştırmalar yapmaları önerilebilir
- Alanyazındaki uygulamaya yönelik araştırmaların genel olarak 6-8 hafta süre içerisinde gerçekleştirildiği göz önüne alındığında daha uzun sürelerde TYÖ modelinin etkililiğini araştırmak için çalışmalar yapılabilir.
- Alanyazında TYÖ modeli ve başarı duygularına yönelik az sayıda çalışma olması göz önüne alındığında araştırmacılara ders, öğrenme ve sınava ilişkin başarı duyguları ve TYÖ modeli ilişkilendirilerek araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada TYÖ modeli kapsamında gerçekleştirilen derslere ilişkin öğrencilerin genel olarak ders, sınav ve öğrenme duyguları ele alınmıştır. Sonraki araştırmalarda ödev öncesi, ödev sürecinde ve ödev sonrası başarı duyguları, benzer şekilde ders öncesi, ders sürecinde ve ders sonrasındaki başarı duygularını araştırmak üzere çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. John Wiley & Sons, Inc.
- Abdullah, M. Y., Hussin, S., ve Ismail, K. (2019). Investigating the effects of the flipped classroom model on Omani EFL learners' motivation level in English speaking performance. *Education and Information Technologies*, 295, 223–241. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09911-5>
- Abdullah, M. Y., Hussin, S., ve Ismail, K. (2020). Does flipped classroom model affect EFL learners' anxiety in English speaking performance? *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16 (1), 94–108. <https://doi.org/10.3991/IJET.V16I01.16955>
- Abe, Y., Hood, M., ve Elwood, J. (2018). Self-regulated learning and culture in the flipped EFL classroom with ICT. *Journal of JSEE*, 66 (5), 5_62-5_68. https://doi.org/10.4307/jsee.66.5_62
- Abedi, P., Keshmirshekan, M. H., ve Namaziandost, E. (2019). The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 43–56.
- Abeysekera, L., ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Aburezeq, I. M. (2020). The impact of flipped classroom on developing Arabic speaking skills. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29 (4), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00483-z>
- Acedo, M. (2022). *Pros and cons of a flipped classroom*. <https://www.teachthought.com/learning/pros-and-cons-of-a-flipped-classroom/> (Erişim tarihi: 19.12.2022).
- Adas, D., ve Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions : Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (9), 254–266.
- Adiyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1 (1), 1303–6521.
- Afzali, Z., ve Izadpanah, S. (2021). The effect of the flipped classroom model on Iranian English foreign language learners: Engagement and motivation in English language grammar. *Cogent Education*, 8 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1870801>
- Ahmad, S. Z. (2016). The flipped classroom model to develop Egyptian EFL students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 9 (9), 166. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p166>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (Second Edi). Open University Press.
- Akar, H., Dogan, Y. B., ve Üstüner, M. (2018). The problems of contemporary education: The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping,

- self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7–20. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.7>
- Aktaş, B. Ç., ve Can, Y. (2019). The effect of “Whatsapp” usage on the attitudes of students toward english self-efficacy and english courses in foreign language education outside the school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (3), 247–256. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019349249>
- Al-Ghamdi, M., ve Al-Bargi, A. (2017). Exploring the application of flipped classrooms on EFL Saudi students’ speaking skill. *International Journal of Linguistics*, 9 (4), 28. <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i4.11729>
- Al-Harbi, S. S., ve Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students’ performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9 (10), 60. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>
- Al-Naabi, I. S. (2020). Is it worth flipping? The impact of flipped classroom on EFL students’ grammar. *English Language Teaching*, 13 (6), 144. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n6p144>
- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., ve Alzahrani, A. I. (2019). A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1017–1051. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09718-8>
- Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students’ creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46 (6), 1133–1148. <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>
- Alavi, S. M., Maralani, S. K., ve Salehi, Y. (2016). A comparative study of the language learning environment of a flipped class versus a traditional class. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3 (7), 207–218.
- Alderman, G. L., ve Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47 (1), 39–44. <https://doi.org/10.1177/1053451211406543>
- Alfahid, M. F. (2017). *Disruptive practice in saudi efl student teachers’ learning to teach through flipped classroom and rehearsals: A grounded theory study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Alghasab, M. B. (2020). Flipping the writing classroom: Focusing on the pedagogical benefits and efl learners’ perceptions. *English Language Teaching*, 13 (4), 28. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p28>
- Algur, H. (2009). *İlköğretim ikinci kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi (Bayrampaşa örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- AlJaser, A. M. (2017). Effectiveness of using flipped classroom strategy in academic achievement and self-efficacy among education students of Princess Nourah bint Abdulrahman University. *English Language Teaching*, 10 (4), 67–77. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p67>
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students’ understandings and their self-*

- reported learning attitudes and behaviours*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Queensland: Queensland University of Technology.
- Alnuhayt, S. S. (2018). Investigating the use of the flipped classroom method in an EFL vocabulary course. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (2), 236. <https://doi.org/10.17507/jltr.0902.03>
- Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 108–121.
- Altun, M. (2015). The integration of technology into foreign language teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6 (1), 8.
- Amiri, M., ve Ghonsooly, B. (2015). The relationship between English learning anxiety and the students' achievement on examinations. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (4), 855–865. <https://doi.org/10.17507/jltr.0604.20>
- Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307>
- Anderson, K. L. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denver: University of Colorado.
- Anderson, L. W., ve Bourke, S. F. (2000). Assessing affective characteristics in the schools. In *Assessing Affective Characteristics in the Schools, Second Edition* (Second Edi). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781410605443>
- Andujar, A., ve Nadif, F. Z. (2020). Evaluating an inclusive blended learning environment in EFL: A flipped approach. *Computer Assisted Language Learning*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774613>
- Aprianto, E., Purwati, O., ve Anam, S. (2020). Multimedia-assisted learning in a flipped classroom: A case study of autonomous learning on EFL university students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15 (24), 114–127. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.14017>
- Arifani, Y., Asari, S., Anwar, K., ve Budianto, L. (2020). Individual or collaborative whatsapp learning? A flipped classroom model of efl writing instruction. *Teaching English with Technology*, 20 (1), 122–139.
- Armstrong, M. J. (2016). Role-playing game based learning, EFL curriculum. *Culminating Projects in English*, 68. https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/68
- Arslan, M., ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179–191.
- Artino, A. R. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, 21 (2), 146–166. <https://doi.org/10.1007/s12528-009-9020-9>

- Artino, A. R., Holmboe, E. S., ve Durning, S. J. (2012a). Can achievement emotions be used to better understand motivation, learning, and performance in medical education? *Medical Teacher*, 34 (3), 240–244. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.643265>
- Artino, A. R., Holmboe, E. S., ve Durning, S. J. (2012b). Control-value theory: using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *PubMed*, 34 (3), 148–160. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.651515>
- Artino, A. R., ve Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15 (3), 170–175. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Atılğan, H. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Doğan, N., ve Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının ingilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Ayçiçek, B., ve Yelken, T. Y. (2018). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching english. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 385–398. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11226a>
- Aydemir, E. (2019). *The impact of flipped classroom approach on The reading and writing achievement, self-regulated learning, and classroom interaction of pre-service English teachers*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Aydin, S., ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81–94.
- Aydin, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-Çoklu zeka teorisi ışığında. *Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71–83.
- Aydın, B., ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (1), 57–82. <https://doi.org/10.17943/ETKU.72918>
- Ayre, C., ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Aytekin, H., ve Ateş, E. (2020). Eğitim öğretim sürecinde öğretmenin bedi dili. *The Journal of Academic Social Sciences*, 8 (10), 83–101. <https://doi.org/10.29228/asos.39735>
- Azmi, Y. Al. (2010). *Relationships between academic achievement, emotion and self-concept amongst arabic children*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Guildford: University of Surrey.

- Azungah, T. (2018). Qualitative research: deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18 (4), 383–400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- Bachman, Lyle F. (2000). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing Research Colloquium*. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa>
- Bachman, Lyle F., ve Palmer, a. S. A. S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. In *Oxford applied linguistics*. Oxford.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44 (3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-Efficacy in changing society*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1109/EVER.2017.7935960>
- Baran, G., ve Halici, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24 (24), 44–52.
- Bardakcı, S., ve Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu*. Nobel Yayıncılık.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (4), 28–37. <https://doi.org/10.17718/tojde.72185>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *E-Journal of Dokuz Eylul University Nursing Faculty*, 9 (1), 23–28.
- Bautista Pérez, G., Escofet Roig, A., Forés Miravalles, A., López Costa, M., ve Marimon Martí, M. (2013). Overcoming the digital native concept. Analysis of the university students practices. *Digital Education Review*, 24 (1), 1–22.
- Bayraktutan, Ş. (2008). *İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimin öğrenci okul başarısına etkisi (İstanbul İli Kartal ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Bentler, P. M., ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bergmann, Jonathan, ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ASCD.
- Bergmann, Jonathann, ve Sams, A. (2012). *Flipped classroom as innovative practice in the higher education system: Awareness and attitude*. ASCD. <https://doi.org/10.5593/sgemsocial2016/B13/S03.043>
- Berrett, D. (2012). How ‘flipping’ the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*, 12 (19), 1–3.

<http://web.ebscohost.com.proxy.lib.pdx.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=cfd0e2c7-a51a-4a8f-980e-96232c36538e%40sessionmgr4&vid=2&hid=20>

- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. Pfeiffer A Wiley Imprint.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 153–173.
- Bhagat, K. K., Chang, C.-N., ve Chang, C.-Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics Concept learning in high school. *International Forum of Educational Technology & Society*, 19 (3), 134–142.
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., ve Pekrun, R. (2020). The AEQ-S: A short version of the achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Biggs, John, ve Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (Fourth Edi). Mc Graw Hill Open University Press.
- Biggs, Jonh. (1996). A case with long-term survival after undergoing total pancreatectomy for intraductal papillary-mucinous carcinoma. *Higher Education*, 32 (3), 347–364.
- Bin-Hady, W. R. A., ve Hazaea, A. N. (2021). EFL students' achievement and attitudes towards flipped pronunciation class: correlational study. *PSU Research Review, ahead-of-p*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/prr-09-2020-0029>
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birgili, B., Seggie, F. N., ve Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8 (3), 365–394. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>
- Birgin, O., Tutak, T., ve Türkdoğan, A. (2009). Primary school teachers' views about the new turkish primary school mathematics curriculum. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 270–280. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Bishop, J. L., ve Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Blau, I., ve Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers and Education*, 115, 69–81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.014>
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 7 (18), 510–510. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.781>
- Bond, M. (2019). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study. *British Journal of Educational Technology*, 50 (3), 1294–1319. <https://doi.org/10.1111/bjet.12765>
- Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement*

- and achievement. University of Northern Iowa, Graduate Research Papers.
- Bowe, M. L. S. (2012). *Achievement emotions as predictors of high school science success among African-American and European American students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Walden University.
- Boyraz, S., ve Gürbüz, O. (2017). Implementation of flipped education into Turkish EFL teaching context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (2), 426–439.
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S., ve Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 236–247. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.76.2.236>
- Braun, V., ve Clarke, V. (2017). Applied qualitative research in psychology. *Applied Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-35913-1>
- Breiner-Sanders, K. E., Lowe, P., Miles, J., ve Elvira, S. (2000). The ACTFL proficiency guidelines: Speaking (revised 1999). *Foreign Language Annals*, 33 (1).
- Brewer, R., ve Movahedazarhouli, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34 (4), 409–416. <https://doi.org/10.1111/jcal.12250>
- Brindley, G. (1998). Describing language development? Rating scales and SLA. In L. F. Bachman ve A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (s. 112–140). Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2004). *Language testing Bbook: Principles and classroom practice*. Longman.
- Brown, J., ve Hudson, T. (2002). Criterion-referenced language testing. In *Criterion-Referenced Language Testing* (s. 56–100). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524803>
- Budak, F., ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62–79. <https://doi.org/10.35375/sayod.738657>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., ve Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., ve Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204 (8), 429–432. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2008.292>
- Bursa, S., ve Cengelci Kose, T. (2020). The effect of flipped classroom practices on students' academic achievement and responsibility levels in social studies course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (4), 143–159. <https://doi.org/10.17718/TOJDE.803390>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Pegem - Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Şener. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bygate, M. (2009). Teaching and testing speaking. In M. H. Long ve C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (s. 412–440). A John Wiley & Sons, Ltd., Publication. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch23>
- Çakır, E., ve Yaman, S. (2017). Fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5 (2), 130–142.
- Çalık, B. (2014). *The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy, and self-regulated learning strategies among middle school students* (Issue August). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çalışkan, N., ve Karadağ, E. (2005). Dramada beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (2), 101–113.
- Çam, Ş. S., ve Oruç, E. Ü. (2014). Öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi. *International Journal of Instruction*, 7 (1), 1–13.
- Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş*. Dem Yayınları.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Y. (2018). *Öğrenci yanıt sisteminin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce derslerindeki başarıları ve başarı duyguları üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Can, Y., ve Bardakci, S. (2022). Teachers' opinions on (urgent) distance education activities during the pandemic period. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 2(2), 351–374. <https://doi.org/10.25082/amlr.2022.02.005>
- Can, Y., ve Kartal, Ş. (2020). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of History School (JOHS)*, 13(44), 394–426. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29228/Joh25888>
- Can, Y., Sarıkaya, E. E., ve Bardakci, S. (2020). Başarı duyguları anketinin Türk kültürüne uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (2), 673–693. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697110>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., ve Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78–96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Carlisle, C. S. (2018). *How the flipped classroom impacts students' math achievement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Nashville: Trevecca Nazarene University.
- Carver, L. B. (2016). Teacher perception of barriers and benefits in K-12 technology usage. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15 (1), 110–116.
- Çelik, Y., ve Onay, İ. (2017). Stajyer öğrencilerin okullarda öğretmenlerden öğrenciye yönelik şiddete ilişkin gözlemleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (301–333), 1–26.

- Çengel, M. (2008). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Ceylaner, S. G., ve Karakuş, F. (2018). Effects of the flipped classroom model on students' self-directed learning readiness and attitudes towards the English course. *English Language Teaching*, 11 (9), 129–143. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n9p129>
- Challob, A. I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies*, 26 (4), 3743–3769. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10434-1>
- Chamorro-Premuzic, T., ve Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17 (3), 237–250. <https://doi.org/10.1002/per.473>
- Chang, C., ve Lin, H. C. K. (2019). Classroom interaction and learning anxiety in the IRS-integrated flipped language classrooms. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28 (3), 193–201. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0426-x>
- Chao, C. Y., Chen, Y. T., ve Chuang, K. Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 23 (4), 514–526. <https://doi.org/10.1002/cae.21622>
- Chapin, D. (2009). *Master teachers: Making differences on the edge of chaos*. Rowman & Littlefield Education.
- Chaudron, C. (2012). Teacher and student interaction in second language classrooms. In *Second Language Classrooms*. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524469.007>
- Chavangklang, T., ve Suppasetserree, S. (2020). Enhancing thai Efl university students' reading comprehension through a flipped cooperative classroom. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4 (3), 238–261. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.43.238261>
- Chen, C. S., ve Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60 (3), 551–561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb02736.x>
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., ve Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (1–2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
- Chen, M. R. A., ve Hwang, G. J. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology*, 51 (3), 817–834. <https://doi.org/10.1111/bjet.12887>
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., ve Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67 (4), 793–824. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>
- Chilingaryan, K., ve Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia - Social and Behavioral*

- Chuang, H.-H. H., Weng, C.-Y. Y., ve Chen, C.-H. H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56–68. <https://doi.org/10.1111/bjet.12530>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1–11.
- Clark, K. R. (2015). Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study. *The Journal of Educators Online*, 12 (1), 91–115. <https://doi.org/10.9743/jeo.2015.1.5>
- Clark, R. C., ve Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction. In Wiley (Fourth Edi).
- Clark, R. M., ve Besterfield-Sacre, M. (2017). Assessing flipped classrooms. In *The Flipped Classroom*. Springer.
- Cohen, S. A. (1987). Instructional alignment: searching for a magic bullet. *Educational Researcher*, 16 (8), 16–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X016008016>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *The Elementary School Journal*, 93 (1), 69–83.
- Corno, L., ve Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43 (3), 227–233. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0032>
- Costa Jr, P. T., Busch, C. M., Zonderman, A. B., ve McCrae, R. R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five factor model of personality. *Journal of Personality Assessment*, 50 (4), 640–650.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of referece for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Editio). Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design; Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4th Editio). SAGE.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approached* (Fifth Editio). SAGE.
- Cuban, L. (1994). Computers met classrooms: Who wins? *Education Digest*, 50–54.
- D’addato, T., ve Miller, L. R. (2016). An inquiry into flipped learning in fourth grade math instruction. *The Canadian Journal of Action Research*, 17 (2), 33–55. <https://doi.org/10.33524/cjar.v17i2.261>
- D’ateno, P., Mangiapanello, K., ve Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach

- complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (1), 5–11. <https://doi.org/10.1177/10983007030050010801>
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., Newall, N. E., Tara L., H., Perry, R. P., Newall, N. E., Haynes, T. L., Perry, R. P., ve Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 948–963. <https://doi.org/10.1037/a0016096>
- Daulay, S., Sanjaya, D., Pin, T. L., Khazin, K. M., ve Babar, M. Y. (2021). The effect of flipped learning instruction on tertiary English learners' writing achievement. *TESOL International Journal*, 16 (1), 232–252.
- Davis, E., Waters, E., Mackinnon, A., Reddihough, D., Graham, H. K., Mehmet-Radji, O., ve Boyd, R. (2006). Paediatric quality of life instruments: A review of the impact of the conceptual framework on outcomes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(4), 311–318. <https://doi.org/10.1017/S0012162206000673>
- De Raad, B. (1996). Personality traits in learning and education. *European Journal of Personality*, 10, 185–200.
- DeCarlo, L. T. (1998). On the meaning and use of homochiral. *Psychological Methods*, 2 (3), 292–307. [https://doi.org/10.1016/S0021-9673\(98\)00845-0](https://doi.org/10.1016/S0021-9673(98)00845-0)
- Dellal, N. A., ve Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararcı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, 154, 21–36.
- Demir, G. (2013). *Kişilerarası iletişimde duygu yönetiminin rolü: öğretmen-öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Demirel, Ö., Şeker, H., ve Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1–24.
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı yayıncılık.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., ve Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- Deveci, H., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 28–31.
- DeVellis, R. F. (2016). Scale development theory and applications (Fourth Edition). *SAGE Publication*, 4, 256.
- Diseth, Å., ve Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23 (2), 195–207. <https://doi.org/10.1080/01443410303225>
- Dove, A., ve Dove, E. (2015). Examining the influence of a flipped mathematics course on preservice elementary teachers' mathematics anxiety and achievement. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 9 (2), 166–179.

- Driscoll, M. P. (2000). Constructivism. In *Psychology of Learning for Instruction* (2nd Ed., s. 384-410.).
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Durak, H. Y. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 1056–1068. <https://doi.org/10.14686/buefad.328826>
- Durak Üğüten, S. (2015). Öğrenen özerkliği (Learner Autonomy). In N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (s. 470–482). Pegem Akademi.
- Ebadi, S., Nozari, F., ve Salman, A. R. (2022). Investigating the effects of flipped vocabulary learning via an online dictionary on EFL learners' listening comprehension. *Smart Learning Environments*, 9 (1). <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00209-7>
- Edpuzzle. (2022). *Edpuzzle help center*. <https://support.edpuzzle.com/hc/en-us> (Erişim tarihi 10.04.2023).
- EF EPI. (2020a). *EF English proficiency index. A ranking of 100 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com.tr/epi/> (Erişim tarihi: 10.09.2020)
- EF EPI. (2020b). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com.tr/epi/> (Erişim tarihi: 10.10.2020)
- EF EPI. (2022). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/wwen/epi/> (Erişim tarihi: 10.12.2022)
- Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 151–167. <https://doi.org/10.17718/tojde.306566>
- El Miedany, Y. (2018). Flipped learning. In *Rheumatology Teaching* (Vol. 5, Issue 21, s. 285–303). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7_15
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14 (5), 12–26. <https://doi.org/10.14434/josotlv14i5.12829>
- Erdoğan, E., ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8 (1), 193–213. <https://doi.org/10.30703/cije.465095>
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi* (4. basım). Sistem Yayıncılık.
- Erişti, B. (2017). Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (1), 481–503. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356578>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE.
- Eroğlu, F., ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil

- dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulama larının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 236–265.
- Esen, B. K., ve Sezgin, M. (2017). High school students' cognitive flexibility is predicted by self-efficacy and achievement. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 143–151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.244470>
- Esen, M. F., ve Timor, M. (2019). Çok değişkenli aykırı değer tespiti için klasik ve dayanıklı mahalanobis uzaklık ölçütleri: Finansal veri ile bir uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.579570>
- Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., ve Namaziandost, E. (2020). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, 7 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1835150>
- ETS. (2002). *TSE and speak score user guide 2001-2002 edition*.
- Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female emirati students in the applied technology high school (ATHS)* (Issue February). Unpublished Master Thesis. Lebanon: Saint Joseph University.
- Fattah, S. F. E. S. A. (2015). The effectiveness of using whatsapp messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 115–127.
- Fauzan, A., ve Ngabut, M. N. (2018). EFL students' perception on flipped learning in writing class. *Journal on English as a Foreign Language*, 8 (2), 115–129. <https://doi.org/10.23971/jevl.v8i2.792>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications. <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>
- Filer, D. (2010). Using technology to increase classroom participation. *Nursing Education Perspectives*, 31 (4), 247–250.
- Files, D. D. (2016). *Instructional approach and mathematics achievement: An investigation of traditional, online, and flipped classrooms in college algebra*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Melbourne, Florida: Florida Institute of Technology.
- Finnegan, L. A., ve Miller, K. M. (2020). Flipping the English language arts and literacy classroom. In Z. Walker, D. Tan, ve N. K. Koh (Eds.), *Flipped classrooms with diverse learners: International perspectives*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4171-1_8
- Fishman, E. (2022). *How long should your next video be?*
- Flipped Learning Network. (2014). *What is flipped learning? The four pPillars of F-L-I-P*.
- Florence, E. A., ve Kolski, T. (2021). Investigating the flipped classroom model in a high school writing course: Action research to impact student writing achievement and engagement. *TechTrends*, 65 (6), 1042–1052. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00662-0>
- Flores, J. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital*

- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E., ve Settanni, M. (2013). Examining the student-teacher relationship scale in the italian context: A factorial validity study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (3), 851–882. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13068>
- Fraser, B. J., ve Walberg, H. J. (2006). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103–109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Continuum. <https://doi.org/10.1177/074171367402400405>
- Fulton, K. (2012). The flipped classroom: transforming education at Byron high school: A Minnesota high school with severe budget constraints enlisted YouTube in its successful effort to boost math competency scores. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, 39 (3), 18.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. Teachers College Press.
- Garrison, D. R., ve Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education*. JOSSEY-BASS.
- Garrison, D. R., ve Vaughan, N. D. (2013). Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: Two case studies. *Internet and Higher Education*, 18, 24–28. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.001>
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi. *Mersin Üniversitesi E-İtim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66–80.
- Genç, A. (2008). *Meslek liselerinde sınıf içi öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrencilere göre algılanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Genç, S. Z., ve Eryaman, M. Y. (2017). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89–102. <https://doi.org/10.14527/9786053189558>
- Gezer, M., ve Şahin, İ. F. (2017). Sınıf iklimi ölçeği kısa formunun Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. In *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2).
- Ghufron, M. A., ve Nurdianingsih, F. (2021). Flipped classroom method with computer-assisted language learning (CALL) in EFL writing class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (1), 120–141. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.1.7>
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., ve Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109–114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., ve Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (1), 44–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.001>

- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., ve Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 289–308. <https://doi.org/10.1348/000709905X42860>
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., ve Hall, N. C. (2007). *Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?* 17 (1), 3–16.
- Gök, D. (2016). *The effect of an online flipped reading classroom model on pre-service English language teachers' foreign language reading anxiety*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Gok, D., Bozoglan, H., ve Bozoglan, B. (2021). Effects of online flipped classroom on foreign language classroom anxiety and reading anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1950191>
- Gökdemir, C. V. (2010). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 251–264.
- Göksu, D. Y. (2018). *Ters yüz sınıf (Flipped Classroom) modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M., ve Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., ve Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25 (3), 450–459. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9>
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., ve Cañada-Cañada, F. (2019). Enhancing science self-efficacy and attitudes of Pre-Service Teachers (PST) through a flipped classroom learning environment. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1696843>
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187–198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x>
- Gözütok, F. Di., Er, K. O., ve Karacaoğlu, C. (2006). Okulda dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırılması) (1). *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 227–235.
- Gray, E. K., ve Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70(2), 177–206. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05002>
- Groeneveld, R. A., ve Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33 (4), 391–399.
- Gross, B., Hoffman, M., ve Burke, P. (2015). Flipped @ SBU: Student satisfaction and the college classroom. *Educational Research Quarterly*, 39 (2), 36–52.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Güçlü, N. (2001). *İletişim*. Nobel Yayıncılık.

- Gülbahar, B., ve Aksungur, G. (2018). Sınıf içi etkili iletişim becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 437–462. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.338287>
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 10 (1), 654–700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güven, M., ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75–90.
- Haghighi, H., Jafarigohar, M., Khoshsima, H., ve Vahdany, F. (2019). Impact of flipped classroom on EFL learners' appropriate use of refusal: achievement, participation, perception. *Computer Assisted Language Learning*, 32 (3), 261–293. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1504083>
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge University Press.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Hanus, M. D., ve Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295–303. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.031>
- Harrington, D. (2008). *Assessing confirmatory factor analysis model fit and model revision*. *Confirmatory factor analysis* (1st Editio). Oxford University Press.
- Hashash, M., Abouchedid, K., ve Abourjeily, S. (2018). Student–teacher interaction in public schools in Lebanon: A symbolic interactionist perspective in grade 6 classes. *SAGE Open*, 8(2). <https://doi.org/10.1177/2158244018783039>
- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., ve Shafiee, S. (2018). The effect of implementing flipped classrooms on Iranian junior high school students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 8 (6), 665. <https://doi.org/10.17507/tpls.0806.17>
- Hassan, S. (2016). *The Effectiveness of using flipped dlassroom on tenth graders' grammar learning and motivation for English*. Unpublished Master Thesis. Gaza: The Islamic University.
- Helwa, H. S. A.-H. A. (2015). *The effectiveness of relevance and confidence motivational strategies in developing EFL argumentative writing skills and overcoming*

- apprehension among students teachers at faculty of education* [Unpublished Master Thesis. Egypt: Benha University]. <https://doi.org/10.21608/saep.2015.25293>
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları " 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. Sedar Yayıncılık.
- Hill, J. R. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: Community building in Web-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14 (1), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02940951>
- Hojnacki, S. G. (2018). *The flipped classroom in introductory foreign language learning*. Unpublished Doctoral Thesis. Michigan: Michigan State University.
- Hoopingarner, D. (2011). Best practices in technology and language teaching. *Language and Linguistics Compass*, 3 (1), 222–235. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00123.x>
- Hopkins, K. D., ve Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50 (4), 717–729.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Hotle, S. L., ve Garrow, L. A. (2016). Effects of the traditional and flipped classrooms on undergraduate student opinions and success. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 142 (1), 1–11. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000259](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000259)
- Huang, Y. N., ve Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175–193. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9412-7>
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Hung, H.-T. (2017). Clickers in the flipped classroom: Bring your own device (BYOD) to promote student learning. *Interactive Learning Environments*, 25 (8), 983–995. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1240090>
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Hung, H. T. (2017). Language teaching and technology forum: The integration of a student response system in flipped classrooms. *Language Learning and Technology*, 21 (1), 16–27.
- Hung, H. T. (2018). Gamifying the flipped classroom using game-based learning materials. *ELT Journal*, 72 (3), 296–308. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx055>
- Hussain, S., Ahmad, N., Saeed, S., ve Khan, F. N. (2015). Effects of flip learning approach on prospective teachers' pedagogical skills. *The Dialogue*, 10 (3).
- Hwang, G.-J., ve Lai, C.-L. (2017). Facilitating and bridging out-of-class and in-class learning: An interactive e-book-based flipped learning approach for math courses. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 184–197. <https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.20.1.184>

- Hyland, K. (2004). *Second language writing* (J. C. Richards (Ed.)). Cambridge University Press.
- Isisag, K. U. (2012). The positive effects of integrating ICT in foreign language teaching. *ICT for Language Learning*, 1–4.
- Ismail, N. M. (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their english achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 49 (2), 19–42. <https://doi.org/10.5539/ijps.v7n4p19>
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- İyitoğlu, O., ve Erişen, Y. (2017). Delving into flipping EFL classroom: A mixed method study. *European Journal of English Language Teaching*, 3 (1), 120–152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1045310>
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., ve Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition : a practical approach*. August, 139.
- Jaramillo Cherrez, N. (2020). Threading self-regulation and self-efficacy in a flipped college Spanish course. *Educational Technology Beyond Content*, 165–175. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37254-5_14
- Jin, Y., ve Harp, C. (2020). Examining preservice teachers' TPACK, attitudes, self-efficacy, and perceptions of teamwork in a stand-alone educational technology course using flipped classroom or flipped team-based learning pedagogies. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36 (3), 166–184. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1752335>
- Johnson, G. B. (2007). *Student perceptions of the flipped classroom*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Baltimore: Coppin State University.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2005). Faktör analizi. In *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 321–331). Asil Yayın Dağıtım.
- Kane, T. J., Kerr, K. A., ve Pianta, R. C. (Eds.). (2014). *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project*. JOSSEY-BASS.
- Kang, N. (2015). The Comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18 (3), 41–72. <https://doi.org/10.15702/mall.2015.18.3.41>
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2001). İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*.
- Karabulut-İlgu, A., Jaramillo Cherrez, N., ve Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49 (3), 398–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. In *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 1171–1182).

<https://doi.org/10.14527/9786053183563.071>

- Karagöz, Y., ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81–97.
- Karimi, M., ve Hamzavi, R. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (1), 95. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.8n.1p.95>
- Kellogg, D. L., ve Smith, M. A. (2009). Student-to-student interaction revisited: A case study of working adult business students in online courses. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 7 (2), 433–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2009.00224.x>
- Khojasteh, L., Hosseini, S. A., ve Nasiri, E. (2021). The impact of mediated learning on the academic writing performance of medical students in flipped and traditional classrooms: scaffolding techniques. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16 (1). <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00165-9>
- Khonamri, F., Azizi, M., ve Kralik, R. (2020). Using interactive e-based flipped learning to enhance EFL literature students' critical reading. *Science for Education Today*, 10(1), 25–42. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.02>
- Khoynaroud, A. A., Akbarzadeh, A., Ghojzadeh, M., ve Ghaffarifar, S. (2020). Assessment of the effect of application of an educational wiki in flipped classroom on students' achievement and satisfaction. *BMC Medical Education*, 20 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02223-0>
- Kim, J. E., Park, H., Jang, M., ve Nam, H. (2017). Exploring flipped classroom effects on second language learners' cognitive processing. *Foreign Language Annals*, 50 (2), 260–284. <https://doi.org/10.1111/flan.12260>
- Kim, N., Chun, B., ve Choi, J.-I. (2014). A case study of flipped learning at college: Focused on effects of motivation and self-efficacy. *Journal of Educational Technology*, 30(3), 467–492. <https://doi.org/10.17232/kset.30.3.467>
- Kim, Y., ve Ahn, C. (2018). Effect of combined use of flipped learning and inquiry-based learning on a system modeling and control course. *IEEE Transactions on Education*, 61 (2), 136–142. <https://doi.org/10.1109/TE.2017.2774194>
- Kirk, R. E. (2008). Statistics an introduction. In *Converter* (5th Editio, Issue March). Thomson Higher Education.
- Kitchenham, A. (2011). *Blended learning across disciplines: Models for implementation*. Information Science Reference.
- Kıncal, R. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Babil Yayınları.
- Klauer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1 (1), 5–17. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90026-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90026-5)
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. In *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315788135>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edit). The Guilford Press.

- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., ve Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, 216, 227–247. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-9>
- Koo, C. L., Demps, E. L., Farris, C., Bowman, J. D., Panahi, L., ve Boyle, P. (2016). Impact of flipped classroom design on student performance and perceptions in a pharmacotherapy course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80 (2). <https://doi.org/10.5688/ajpe80233>
- Köroğlu, Z. Ç. (2017). Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of pre-service English language teachers. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 13 (2), 42–55.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. In *TESOL Quarterly*. Pergamon Press.
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. Ant hony Tucket t A model for incorporat ing specialist nurse educat ion int o a universit y cont ext. Part 1: Met hodological ... judit h bruce, Hest er C Kloppe Evaluat ing Qualit at ive Re. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214–222.
- Laerd Statistics. (2022). *One-way repeated measures MANOVA in SPSS Statistics*.
- Laidra, K., Pullmann, H., ve Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 441–451. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Landrum, T. J. (2015). Relationship-based approaches to classroom management. In W. G. Scarlett (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management*.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563–575.
- Lee, G., ve Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52 (1), 62–84. <https://doi.org/10.1002/tesq.372>
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6.
- Lee, V. E., ve Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104 (2), 103–147. <https://doi.org/10.1086/444122>
- Lee, Y.-S., ve Eun, Y. (2016). The effect of the flipped learning on self-efficacy, critical thinking disposition, and communication competence of nursing students. *Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 22 (4), 567–576. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2016.22.4.567>
- Leis, A., ve Brown, K. (2018). Flipped learning in an EFL environment: Does the teacher's experience affect learning outcomes? *The EuroCALL Review*, 26 (1), 3. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.8597>
- Leis, A., Cooke, S., ve Tohei, A. (2015). The effects of flipped classrooms on english

- composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5 (4), 37–51. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2015100103>
- Leone, C. M., ve Richards, H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (6), 531–548. <https://doi.org/10.1007/BF02139072>
- Leow, F. T., ve Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: Innovating classroom education in a Malaysian university. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13 (2), 99–110.
- Li, Sainan. (2016). A Study of learners' satisfaction towards college oral English flipped classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (10), 1958. <https://doi.org/10.17507/tpls.0610.10>
- Li, Shuangjiang, ve Suwanthep, J. (2017). Integration of flipped classroom model for EFL speaking. *International Journal of Learning*, 3 (2), 118–123. <https://doi.org/10.18178/IJLT.3.2.118-123>
- Lievens, F., Coetsier, P., De Fruyt, P., ve Maeseneer, J. (2002). Medical students' personality characteristics and academic performance: A Five-Factor model perspective. *Medical Education*, 36, 1050–1056.
- Lightbown, P. M., ve Spada, N. (2013). *How Languages are Learned?* Oxford University Press.
- Lin, C., ve Hwang, G. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students' oral performance in a flipped classroom. *Educational Technology & Society*, 21 (2), 205–219.
- Lin, C. J., Hwang, G. J., Fu, Q. K., ve Chen, J. F. (2018). A flipped contextual game-based learning approach to enhancing EFL students' English business writing performance and reflective behaviors. *Educational Technology and Society*, 21 (3), 117–131.
- Lin, Y. N., Hsia, L. H., Sung, M. Y., ve Hwang, G. H. (2019). Effects of integrating mobile technology-assisted peer assessment into flipped learning on students' dance skills and self-efficacy. *Interactive Learning Environments*, 27 (8), 995–1010. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1461115>
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. A. (1985). Naturalistic inquiry. In *The A-Z of Social Research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412986281.n232>
- Lindahl, K. (2023). *Five ELT trends to watch in 2017*. <http://blog.tesol.org/five-elt-trends-to-watch-in-2017/>
- Linnenbrink-Garcia, L., ve Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Lo, C. K., ve Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12 (1). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Logan, B. (2015). Deep exploration of the flipped classroom before implementing.

- Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1–12.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking* (J. C. Alderson ve L. F. Bachman (Eds.)). Cambridge University Press.
- Lynch, M., ve Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 81–99. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Mahiroğlu, A., ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 81–93.
- Marchand, G. C., ve Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *Internet and Higher Education*, 15(3), 150–160. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.001>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 391–410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- McCarthy, J. (2016). Reflections on a flipped classroom in first year higher education. *Issues in Educational Research*, 26 (2), 332–350.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second Edi). Cambridge University Press.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315633640>
- McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J., ve Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: a case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 33 (1), 24–37. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1137734>
- McLeod, J., Fisher, J., ve Hoover, G. (2004). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. ASCD Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mehring, Jeff. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, 33 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912>
- Mertler, C. A., ve Reinhart, R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (Sixth edit). Routledge Taylor & Francis Group.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1999). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook* (Second Edi). Sage Publications.
- Minaz, M., Tabassum, R., ve Idrees, M. (2018). *An experimental study of the performance of prospective teachers of flipped classroom and non-flipped classroom*. <https://doi.org/10.30971/pje.v34i2.385>
- Mohammadi, J., Barati, H., ve Youhanaee, M. (2019). The effectiveness of using flipped

- classroom model on Iranian EFL learners' English achievements and their willingness to communicate. *English Language Teaching*, 12 (5), 101. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p101>
- Müller, M. G., Araujo, I. S., Veit, E. A., ve Schell, J. (2017). A literature review on the implementation of Peer Instruction interactive teaching method (1991 to 2015). *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 39 (3). <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2017-0012>
- Murray, C., Murray, K. M., ve Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29 (1), 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006>
- Namaziandost, E., ve Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10167-7>
- Nanclares, H. H., ve Rodríguez, P. (2016). Students' satisfaction with a blended instructional design: The potential of “flipped classroom” in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016 (1), 1–12. <https://doi.org/10.5334/jime.397>
- National Board of Education. (2011). *The framework of the Finnish national certificate*. National Board of Education.
- Neira, R. A. O. (2019). The impact of information gap activities on young efl learners' oral fluency. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21 (2), 113–125. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73385>
- Nguyen, B., Yu, X., Japutra, A., ve Chen, C. H. S. (2016). Reverse teaching: Exploring student perceptions of “flip teaching.” *Active Learning in Higher Education*, 17 (1), 51–61. <https://doi.org/10.1177/1469787415616727>
- Nguyen, N. Q., Lee, K. W., Nguyen, D. N. P., ve Naidu, S. (2019). An investigation into using flipped classroom model in an academic writing class in Vietnam. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 9(1), 32–57. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019010103>
- Njeru, A. M. (2020). *The effect of the flipped learning model on student achievement in a secondary school mathematics classroom: A quantitative study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. La Jolla, California: Northcentral University.
- Nolan, M. A., ve Washington, S. S. (2013). Flipped out: Successful strategies for improving student engagement. *Conference on Higher Education Pedagogy*.
- North, B. (2015). *The development of a common framework scale of language proficiency*. Peter Lang Pub Incorporated. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1059-7>
- O'Connor, E., ve McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340–369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- O'Flaherty, J., ve Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

- Ocak, G., ve Akkaş Baysal, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44 (44), 91–91. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.286488>
- Oliva, P. F., ve Gordon, W. R. (2005). *Developing the curriculum* (Eighth Ed). Pearson.
- Olsen, K. R., Bannister, L., Deshmukh, A., Hall, D. J., Mira, J., Patel, R., ve Vasilopoulos, T. (2018). Simulation-based learning improves anesthesiology resident self-efficacy in critical skills: A flipped classroom approach. *Medical Science Educator*, 28 (1), 65–69. <https://doi.org/10.1007/s40670-017-0497-y>
- Olson, R. (2014). Flipping engineering probability and statistics - Lessons learned for faculty considering the switch. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--20507>
- Ornstein, A. C. A. C. A. C., Hunkins, F. P., ve Hunkins, P. F. (2018). Curriculum: Foundations, principles and issues. In *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (Seventh Ed). Pearson Education Limited.
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Colorado: Colorado State University.
- Ozan, Ö. (2015). e-Öğrenme için eğitsel video geliştirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 1 (4), 59–80.
- Özaras Öz, G. (2019). *Hemşirelik eğitiminde ters-yüz sınıf öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 259–289.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf İçi Etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 621–640.
- Öztürk, E. D., Kuru, G., ve Yıldız, C. D. (2020). COVID- 19 Pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (5), 204–220.
- Öztürk, M., ve Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart Learning Environments*, 8 (1). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00146-x>
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32 (2).
- Paredes, J., Pennington, R. L., Pursell, D. P., Sloop, J., ve Tsoi, M. Y. (2010). Engaging science students with wireless technology and applications by revisiting the Thayer method of teaching and learning. *Georgia Journal of Science*, 68 (2), 186–195.
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., ve Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale - short form. *Spanish Journal of Psychology*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41 (4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>

- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (s. 143–163). Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., ve Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 583–597.
- Pekrun, R., Frenzel, A. c., Goetz, T., Perry, R. P., Pekrun, R., ve Schutz, P. A. (2007). The control-calue theory of achievement emotions. An integrative approach to emotions in education. *Emotion in Education*, 13–36. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., ve Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., Molfenter, S., Hoschstadt, M., ve Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17 (3), 287–316. <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91–106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002b). Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges* (s. 149–173). Oxford University Press.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., ve Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 696–710. <https://doi.org/10.1037/a0036006>
- Pekrun, R., ve Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4 (4), 238–255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Perçin, F. (2019). *Programlama öğretiminde ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, teknoloji tutumlarına ve bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Perrella, J. (2016). *Flipped learning and second language communication*. Unpublished Doctoral Thesis. New York: Hofstra University.
- Petegem, K. Van, Creemers, B. P. M., Rossel, Y., ve Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 34–43.
- Peterson, D. J. (2016). The flipped classroom improves student achievement and course

- satisfaction in a statistics source: A quasi-experimental study. *Teaching of Psychology*, 43 (1), 10–15. <https://doi.org/10.1177/0098628315620063>
- Phillips, C., ve Trainor, J. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Journal of Business and Educational Leadership*, 5(1), 102.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teacher*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.*, 2001.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Pianta, R. C., ve Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992 (57), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Pianta, R. C., ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444–458. <https://doi.org/10.1136/oem.47.11.775>
- Piotrowski, A. (2016). *College of education flipped learning and 21st century literacies: Constructing preservice secondary English teachers' track*. Unpublished Doctoral Thesis. Florida: Florida State University.
- Pinar, M. A., ve Akgül, G. D. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences (JoCReSS)*, 10 (2), 461–486. <https://doi.org/10.26579/jocress.377>
- Polat, E., Hopcan, S., ve Arslantaş, T. K. (2022). The association between flipped learning readiness, engagement, social anxiety, and achievement in online flipped classrooms: A structural equation modeling. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11083-8>
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135 (2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Price, P. (2013). *The effects of the flipped classroom model in a physical science classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Minnesota: Catherine University.
- Prince, M., ve Vigeant, M. (2006). Using inquiry-based activities to promote understanding of critical engineering concepts. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--808>
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar* (J. C. Alderson ve L. F. Bachman (Eds.)). Cambridge University Press.
- Putwain, D. W., Sander, P., ve Larkin, D. (2013). Using the 2×2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance.

Learning and Individual Differences, 25, 80–84.

- Qader, R. O., ve Arslan, F. Y. (2019). The effect of flipped classroom instruction in writing: A case study with Iraqi EFL learners. *Teaching English with Technology*, 19(1), 36–55.
- Qoura, A. A. (2020). New trends in English language teaching and learning. *Current Research in ELT&L*, 1, 1–16.
- Quyen, T. T. T., ve Loi, N. Van. (2018). Flipped model for improving students' English speaking performance. *Can Tho University Journal of Science*, 54 (2), 90–97. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2018.012>
- Rahimi, A., ve Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners. Self efficacy concerning listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3 (1), 14–28.
- Rajabi, P., Mahmoodi, K., ve Hosseini, S. A. (2021). Flipped classroom model and its impact on Iranian EFL learners' classroom anxiety and listening performance. *Call-Ej*, 22(3), 1–16.
- Ramirez, D., Hinojosa, C., ve Rodriguez, F. (2014). Advantages and disadvantages of Flipped classroom: Stem students' perceptions. *ICERI 2014: 7th International Conference of Education, Research and Innovation*, 17–19. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2430.8965>
- Ramirez, M. (2017). *Innovations in flipping the language classroom: Theories and practices* (Jeffrey Mehring ve A. Leis (Eds.)). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6968-0_11
- Ranellucci, J., Robinson, K. A., Rosenberg, J. M., Lee, Y., Roseth, C. J., ve Linnenbrink-Garcia, L. (2021). Comparing the roles and correlates of emotions in class and during online video lectures in a flipped anatomy classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 65 (March), 101966. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101966>
- Realinfluencers, R. (2020). *Flipped Classroom: 5 reasons why you should be using it*.
- Reca, Ö. F. (2010). *Beden dili ve konuşma sanatı*. Tutku Yayınevi.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., ve Newcomer, L. (2016). The brief student-teacher classroom interaction observation. *Assessment for Effective Intervention*, 42 (1), 32–42. <https://doi.org/10.1177/1534508416641605>
- Ren, J. (2017). College english writing instruction for non-english majors in Mainland China: The “Output-Driven, Input-Enabled” hypothesis perspective. *English Language Teaching*, 10 (7), 150. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n7p150>
- Riza, Z., ve Setyarini, S. (2019). EFL flipped-classroom: Promoting HOTS in speaking skill. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 430, 251–255. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200406.051>
- Roehl, A., Reddy, S. L., ve Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity To Engage Millennial Students Through Active Learning Strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105 (2), 44–49. <https://doi.org/10.14307/jfcs105.2.12>
- Roehl, A., Reddy, S. L., Shannon, G. J., Amy Roehl, Shweta Linga Reddy, ve Gayta Jett Shannon. (2013). The flipped classroom: An opportunity students through active

- learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105 (2), 44–49.
- Roehling, P. V. (2018). *Flipping the college classroom: An evidence based guide*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69392-7>
- Roper, A. R. (2007). How Students Develop Online Learning Skills. *EDUCAUSE Quarterly*, 30 (1), 62. <https://commons.hostos.cuny.edu/ctl/wp-content/uploads/sites/26/2020/09/OnlineSkillLearning.pdf>
- Rossi, R. D. (2015). ConfChem conference on flipped classroom: Improving student engagement in organic chemistry using the inverted classroom model. *Journal of Chemical Education*, 92 (9), 1577–1579. <https://doi.org/10.1021/ed500899e>
- Roth, C., ve Suppasetserree, S. (2016). Flipped classroom: Can it enhance English listening comprehension for pre-university students in Cambodia? *Proceedings of CLaSiC: Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Education*.
- Safiyeh, H. A., ve Farrah, M. (2020). Investigating the effectiveness of flipped learning on enhancing students' english language skills. *Journal of English Education*, 9 (1), 193–204.
- Sağkal, A. S., Kabasakal, Z. T., ve Türnüklü, A. (2015). Turkish adaptation of the connected classroom climate inventory (CCCI). *Elementary Education Online*, 14 (4), 1179–1192. <https://doi.org/10.17051/io.2015.30422>
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 87–102.
- Sahoo, P. K., ve Sinha, S. (2013). Role of anxiety in speaking skills: An exploratory study. *Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 20 (2), 58–61.
- Samadi, L., Taghinezhad, A., Azizi, M., ve Abaeian, H. (2016). The effect of flipped classroom on Iranian EFL learners' L2 reading comprehension: Focusing on different proficiency levels. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3 (6), 295–304. www.jallr.com
- Samancı, M. (2020). Küresel bir salgın: COVID-19. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 6–11. <https://doi.org/10.11693/hyhz20181000233>
- Samiei, F., ve Ebadi, S. (2021). Exploring EFL learners' inferential reading comprehension skills through a flipped classroom. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16 (1). <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00157-9>
- Şanal, F. (2017). Flipped learning in foreign language teaching. *The Journal of International Education Science*, 11, 362–368.
- Sánchez, S. P., Belmonte, J. L., Cabrera, A. F., ve Núñez, J. A. L. (2020). Gamification as a methodological complement to flipped learning - An incident factor in learning improvement. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4 (2). <https://doi.org/10.3390/mti4020012>
- Santikarn, B., ve Wichadee, S. (2018). Flipping the classroom for English language learners: A study of learning performance and perceptions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (9), 123–135. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.7792>

- Santosa, M. H. (2017). Learning approaches of Indonesian EFL Gen Z students in a flipped learning context. *Journal on English as a Foreign Language*, 7 (2), 183. <https://doi.org/10.23971/jeft.v7i2.689>
- Sarani, A., Behtash, E. Z., ve Arani, S. M. N. (2014). The Effect of video-based tasks in listening comprehension of Iranian pre-intermediate EFL learners. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8 (8), 29–47.
- Sarı, A., ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139–154. <https://doi.org/10.15285/ebd.34742>
- Sarıçoban, A., ve Öz, H. (2014). Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı*.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 609–627. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Sayadian, S., ve Lashkarian, A. (2015). EFL learners’ creative thinking and their achievement emotions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 505–509. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.539>
- Schmidt, S. M. P., ve Ralph, D. L. (2016). The flipped classroom: A twist on teaching. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9 (1), 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9544>
- Schutz, P. A., Pekrun, R., ve Phye, G. D. (2007). *Emotion in education* (Vol. 10). CA: Academic Press.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques* (S. Thornbury (Ed.)). Cambridge University Press.
- Selimhocaoglu, A. (2004). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., ve Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale - Short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Settiawan, D., ve Hilmawan, R. (2016). Increasing transparency in assessment to improve students’ learning at Language Development Centre of UIN Suska Riau. *Ictte*, 1 (1), 364–368.
- Sezer, B. (2017). The effectiveness of a technology-enhanced flipped science classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 55 (4), 471–494. <https://doi.org/10.1177/0735633116671325>
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. John Wiley & Sons, Inc.
- Sherbino, J., Chan, T., ve Schiff, K. (2013). The reverse classroom: Lectures on your own and homework with faculty. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 15 (3), 178–180. <https://doi.org/10.2310/8000.2013.130996>
- Shooli, E., Rahimi Esfahani, F., ve Sepehri, M. (2022). Flipped classroom influence on the learner’s outcomes: A study based on English writing courses in Iran. *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/1530290>

- Shyr, W. J., ve Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34 (1), 53–62. <https://doi.org/10.1111/jcal.12213>
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
- Sıgır, Ü., ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 30–48.
- Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 114–132. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327393>
- Sletten, S. R. (2015). *Investigating flipped learning: Post-secondary student selfregulated learning, perceptions, and achievement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Grand Forks, North Dakota: University of North Dakota.
- Sloman, M. (2003). *Training in the age of the learner*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Snyder, C., Paska, L. M., ve Besozzi, D. (2014). Cast from the past: Using screencasting in the social studies classroom. *The Social Studies*, 105 (6), 310–314. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.951472>
- Solak, E., ve Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research*, 2 (1), 106–115.
- Solimani, E., Ameri-Golestan, A., ve Lotfi, A. (2019). Flipped vs. unplugged instructions: Sailing EFL learners' oral proficiency through virtual and real learning communities. *International Journal of Instruction*, 12 (3), 459–480. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12328a>
- Soltanpour, F., ve Valizadeh, M. (2018). A flipped writing classroom: Effects on EFL learners' argumentative essays. *Advances in Language and Literary Studies*, 9 (1), 5. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.1p.5>
- Sönmez, V. (1997). *Sevgi Eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Spector, M., Bishop, M. J., ve Ifenthaler, D. (Eds.). (2017). *The flipped college classroom: Conceptualized and re-conceptualized*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41855-1>
- Springen, K. (2013). Flipped: A revolutionary approach to learning presents pros and cons for educators. *School Library Journal*, 59 (4), 23–26.
- Stacey, E., ve Gerbic, P. (2009). *Effective blended learning practices: Evidence-based perspectives in ICT-facilitated education*. Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-296-1>
- Sukerti, G. N. A., Rudiastari, E., ve Susana, K. Y. (2020). The effectiveness of flipped learning in teaching writing. *SOSHUM: Jurnal Sosial Dan Humaniora*, 10 (1), 78–92. <https://doi.org/10.31940/soshum.v10i1.1634>
- Sullivan, B. O. (2008). Notes on assessing speaking. *Cornell University–Language Resource Center*, 1995, 1–31.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönelimi*, 2 (1),

597–607.

- Suo, J., ve Hou, X. (2017). A study on the motivational strategies in college English flipped classroom. *English Language Teaching*, 10 (5), 62. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n5p62>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Fifth Edit). Pearson. <https://doi.org/10.1515/snbe-2014-0102>
- Tang, X., ve Zhang, W. (2013). The integration of information technology into language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (10), 1806–1811. <https://doi.org/10.4304/tpsls.3.10.1806-1811>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice* (Fourth Edit). Praeger. <https://doi.org/10.1080/0260747800060306>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tawfik, A. A., ve Lilly, C. (2015). Using a flipped classroom approach to support problem-based learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 20 (3), 299–315. <https://doi.org/10.1007/s10758-015-9262-8>
- TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Yargı yayınevi.
- Tekin, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin lise matematik dersine uygulanması: Bir karma yöntem çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Tekke, M., Özer, B., ve Taş, E. (2018). Türkiye’de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: Disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 19–27.
- Telli, S., Çakıroğlu, J., ve Brok, P. Den. (2007). Genel ve meslek liselerinde öğrenci algılarına göre belirlenen kişilerarası öğretmen profillerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 64–72.
- Temizyürek, F., ve Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “Flipped Classroom.” *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 64–72.
- Teng, M. F. (2017). Flipping the classroom and tertiary level EFL students’ academic performance and satisfaction. *Journal of Asia TEFL*, 14 (4), 605–620. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.2.605>
- TEPAV. (2014). *Türkiyede’ki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ihtiyaç analizi*. British Council.
- Tertemiz, N., ve Ağildere, S. (2015). Efficacy beliefs and views of foreign language education students on foreign. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 252–267.
- Thai, N. T. T., De Wever, B., ve Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend”

- of lectures and guiding questions with feedback. *Computers and Education*, 107, 113–126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality*. Marcel Dekker, Inc.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online learning and traditional learning*. Kogan Page.
- Tiwery, W. Y., Patty, F. N., ve Nanlohy, D. F. (2021). Role of family for children's education during a pandemic in eastern Indonesia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12 (7), 1522–1527.
- Tok, S., ve Morali, S. L. (2009). Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 37 (7), 921–932. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.7.921>
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11 (1), 28–44. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985105>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., ve Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework–achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Trautwein, Ulrich, Lüdtke, O., Schnyder, I., ve Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, Ulrich, Niggli, A., Schnyder, I., ve Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 176–189.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom, Online instruction at home free class time for learning. *Education Next*, 12(1), 81–84. <https://doi.org/10.4324/9781315617145-21>
- TÜİK. (2019). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*.
- TÜİK. (2020). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması, 2020*.
- Tully, D. R. (2014). *The effects of a flipped learning model utilizing varied technology versus the traditional learning model in a high school biology classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Montana: Montana State University, Science Education.
- Tuna, G. (2017). *EFL writing skills development through flipped classroom environments*. Unpublished Doctoral Thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden Kaynaklanan Örtük Programın Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (8), 41–63.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum:

Atatürk Üniversitesi.

- Turan, Z., ve Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33 (5–6), 590–606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>
- Turan, Z., ve Goktas, Y. (2015). A new approach in higher education: the students' views on flipped classroom method. *Journal of Higher Education and Science*, 5 (2), 156. <https://doi.org/10.5961/jhes.2015.118>
- Tusmagambet, B. (2020). Effects of audiobooks on EFL learners' reading development: Focus on fluency and motivation. *English Teaching*, 75 (2), 41–67. <https://doi.org/10.15858/engtea.75.2.202006.41>
- Tütüncü, N., ve Aksu, M. (2018). A systematic review of flipped classroom studies in Turkish education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4 (2), 207–229. <https://doi.org/10.24289/ijsser.405647>
- Twigg, C. . (2003). Improving learning and reducing costs: New models for online learning. *EDUCAUSE Review*, 38 (5), 28–38.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/3459484>
- Ulubey, Ö., ve Alpaslan, M. M. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, August. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458020>
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Üstünsel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi]. <http://acikerisim.nku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11776/868>
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., ve Kester, L. (2020). Self-regulated learning support in flipped learning videos enhances learning outcomes. *Computers and Education*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104000>
- Velegol, S. B., Zappe, S. E., ve Mahoney, E. (2015). The evolution of a flipped classroom: Evidence-based recommendations. *Advances in Engineering Education*, 4 (3), 1–37.
- Veneziano, L., ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), 67–70.
- Verma, J. P. (2016). *Repeated measures design for empirical researchers*. John Wiley & Sons.
- Verma, S., Sharma, D., ve Larson, R. W. (2002). School stress in India: Effects on time and daily emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (6), 500–508. <https://doi.org/10.1080/01650250143000454>
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Vickrey, T., Rosploch, K., Rahmanian, R., Pilarz, M., ve Stains, M. (2015). Research-based implementation of peer instruction: A literature review. *CBE Life Sciences Education*, 14 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-11-0198>
- Villavicencio, F. T., ve Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 329–340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>
- Wagner, B. (2018). *The effects of a flipped classroom on student comprehension and perception among second language learners in a bachelor of social work course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. South Carolina: University of South Carolina.
- Wagner, E. (2010). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27 (4), 493–513. <https://doi.org/10.1177/0265532209355668>
- Walker, Z., Tan, D., Klimplová, L., ve Bicen, H. (2020). An introduction to flipping the classroom. In *Flipped Classrooms with Diverse Learners*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-4171-1>
- Wang, J., ve Wang, X. (2020). *Structural equation modeling applications using Mplus* (Second Edi). John Wiley & Sons.
- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (2), 213–221. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01238.x>
- Webb, M., ve Doman, E. (2016). Does the flipped classroom lead to increased gains on learning outcomes in ESL/EFL contexts? *The CATESOL Journal*, 28 (2014), 39–67.
- Webb, M., ve Doman, E. (2020). Impacts of flipped classrooms on learner attitudes towards technology-enhanced language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33 (3), 240–274. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1557692>
- Webb, M., Doman, E., ve Pusey, K. (2014). Flipping a chinese university efl course: What students and teachers think of the model. *Journal of Asia TEFL*, 11 (4), 53–84.
- Weigie, S. C. (2002). *Assessing writing* (J. C. Alderson ve L. F. Bachman (Eds.)). Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1988). Communicative language testing with special reference to English as a foreign language. *Exeter Linguistic Studies*, 11, 1–241.
- Wentzel, K. R. (1996). Effective teachers are like good parents: Understanding motivation and classroom behavior. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287–301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. N., ve Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school:

- Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Wette, R. (2015). Teacher-led collaborative modelling in academic L2 writing courses. *ELT Journal*, 69(1), 71–80. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu043>
- Whillier, S., ve Lystad, R. P. (2015). No differences in grades or level of satisfaction in a flipped classroom for neuroanatomy. *Journal of Chiropractic Education*, 29 (2), 127–133. <https://doi.org/10.7899/jce-14-28>
- White, B. Y., ve Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, 16 (1), 3–118. https://doi.org/10.1207/s1532690xcil601_2
- Wilson, D., ve Smilanich, E. (2005). *The other blended learning*. Pfeiffer A Wiley Imprint.
- Wu, W.-C. V, Hsieh, C., ve Yang, J. S. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Educational Technology & Society*, 20 (2), 142–157.
- Wu, W. C. V., Hsieh, J. C., ve Yang, J. C. (2021). Effects of flipped reading–writing constructivist instruction on EFL learners' writing performance and intercultural sensitivity. *Asia-Pacific Education Researcher*, 300. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00639-w>
- Wu, W. C. V., Yang, J. C., Scott Chen Hsieh, J., ve Yamamoto, T. (2019). Free from demotivation in EFL writing: the use of online flipped writing instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 353–387. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1567556>
- Wubbels, T., ve Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15 (1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(91\)90070-W](https://doi.org/10.1016/0147-1767(91)90070-W)
- Wubbes, T., ve Levy, J. (Eds.). (2005). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. The Falmer Press.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yakar, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 27. <https://doi.org/10.21764/efd.41545>
- Yamamoto, G. T., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (April), 25–34. <https://doi.org/10.26701/uad.711110>
- Yanar, B. H., ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97–110.
- Yang, C. C. R., ve Chen, Y. (2020). Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China. *Education and Information Technologies*, 25 (2), 1217–1235. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10012-6>
- Yastıbaş, G. Ç., ve Yastıbaş, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety

- in Turkish EFL (English as a Foreign Language) students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 530–538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.543>
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- YEĞİTEK. (2020). *EBA ve canlı sınıf kullanım saatlerinde artış*.
- Yemma, D. M. (2015). *Impacting learning for 21st century students: A phenomenological study of higher education faculty utilizing a flipped learning approach*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Robert Morris University.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1214–1237.
- Yeşilçınar, S. (2019). Using the flipped classroom to enhance adult EFL learners' speaking skills. *Pasaa*, 58, 206–232.
- Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 251–264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113–1118. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.370>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. S., ve Kıray, S. A. (2016). Flipped classroom model in education. In W. Wu, S. Alan, & M. T. Hebecci (Eds.), *Research in Education and Science 2016* (s. 2–9). ISRES Publication.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., ve Kaşarcı, I. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 371–388.
- Yılmaz, G. K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6 (2), 299. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 173–190. <https://doi.org/10.17152/gefd.06392>
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251–260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085>
- Yılmaz, V., ve Çelik, H. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Pegem Akademi.
- Yu, Y. (2019). Problems in and solutions to oral English teaching in rural middle school—A case study in ZhaoCheng middle school. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (2), 372. <https://doi.org/10.17507/jltr.1002.20>

- Yujing, N. (2015). Influence of flipped classroom on learner's empowerment - A study based on English writing courses in China. *An International Peer-Reviewed Journal*, 12 (2013), 1–8.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayıncılık.
- Yükselir, C. (2016). English foreign language (EFL) instructors' and teachers' perceptions towards the integration of internet assisted language teaching (IALT) into EFL instruction. *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 9 (1), 23–30. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2016.090104>
- Yurdagül, C. (2018). *The effect of flipped classroom as a teaching strategy on undergraduate students' self-efficacy, engagement and attitude in a computer programming course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 771–774.
- Zainuddin, Z. (2017). First-year college students' experiences in the EFL flipped classroom: A case study in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10 (1), 133–150. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1019a>
- Zainuddin, Z., ve Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 53 (6), 660–670. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1102079>
- Zainuddin, Z., Habiburrahim, Muluk, S., ve Keumala, C. M. (2019). How do students become self-directed learners in the EFL flipped-class pedagogy? A study in higher education. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8 (3), 678–690. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15270>
- Zainuddin, Z., ve Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1356916>
- Zarrinabadi, N., ve Ebrahimi, A. (2019). Increasing peer collaborative dialogue using a flipped classroom strategy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (3), 267–276. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1455688>
- Zhang, H., Du, X., Yuan, X., ve Zhang, L. (2016). The effectiveness of the flipped classroom mode on the English pronunciation course. *Creative Education*, 7 (09), 1340–1346. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79139>
- Zhang, L. (2018). English flipped classroom teaching model based on cooperative learning. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18 (6), 3652–3661. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.6.278>
- Zheng, X., Johnson, T. E., ve Zhou, C. (2020). A pilot study examining the impact of collaborative mind mapping strategy in a flipped classroom: learning achievement, self-efficacy, motivation, and students' acceptance. *Educational Technology Research and Development*, 68 (6), 3527–3545. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09868-0>
- Zheng, X. L., Kim, H. S., Lai, W. H., ve Hwang, G. J. (2020). Cognitive regulations in

- ICT-supported flipped classroom interactions: An activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 51 (1), 103–130. <https://doi.org/10.1111/bjet.12763>
- Zhonggen, Y., ve Guifang, W. (2016). Academic achievements and satisfaction of the clicker-aided flipped business english writing class. *Educational Technology and Society*, 19 (2), 298–312.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: student and teacher perceptions. *Journal of Computers in Education*, 7 (2), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w>
- Zou, D., ve Xie, H. (2019). Flipping an English writing class with technology-enhanced just-in-time teaching and peer instruction. *Interactive Learning Environments*, 27 (8), 1127–1142. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495654>
- Zownorega, S. J. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Illinois: Eastern Illinois University.
- Zwick, W. R., ve Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99 (3), 432–442. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.3.432>

EKLER

Ek-1. Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Onam Formu (Öğrenci)

(2 Nüsha)

Değerli katılımcı,

Bu araştırmada öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerin niteliğini belirlemek amacı ile bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilecektir. Bu öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğini etkileyen ve etkileyebilecek olan faktörlerin neler olabileceğine dair odak grup görüşmesi yapılacak ve bu bağlamda sizlerin değerli görüşlerine başvurulacaktır. Bu çalışmada sizin bildirdiğiniz ifadeler ses cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamimiyle hürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Ayrıca verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

İsim:.....

Soy isim:

Tarih:

İmza:

Araştırmacı:

İsim: Yafes

Soy isim: CAN

Tarih:

İmza:



**Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız.
Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.**

Ek-2. Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Onam Formu (Öğretmen)

(2 Nüsha)

Değerli katılımcı,

Bu araştırmada öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerin niteliğini belirlemek amacı ile bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilecektir. Bu öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğini etkileyen ve etkileyebilecek olan faktörlerin neler olabileceğine dair odak grup görüşmesi yapılacak ve bu bağlamda sizlerin değerli görüşlerine başvurulacaktır. Bu çalışmada sizin bildirdiğiniz ifadeler ses cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamimiyle hürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Ayrıca verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

İsim:.....

Soy isim:

Tarih:

İmza:

Araştırmacı:

İsim: Yafes

Soy isim: CAN

Tarih:

İmza:

**Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız.
Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.**

Ek-3: Odak Grup Görüşmesi Veli Onam Formu

(2 Nüsha)

Değerli veli,

Bu araştırmada öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerin niteliğini belirlemek amacı ile bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilecektir. Bu öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğini etkileyen ve etkileyebilecek olan faktörlerin neler olabileceğine dair odak grup görüşmesi yapılacak ve bu bağlamda velisi olduğunuz öğrencilerinizin değerli görüşlerine başvurulacaktır. Bu çalışmada öğrencilerinizin bildirdiği ifadeler ses cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamimiyle hürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Ayrıca verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya velisi bulunduğum öğrencimin gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.

Öğrenci Velisi

İsim:.....

Soy isim:

Tarih:

İmza:

Araştırmacı:

İsim: Yafes

Soy isim: CAN

Tarih:

İmza:



**Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız.
Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.**

Ek-4. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek, öğretmenleriniz ile olan etkileşimin niteliğini belirlemeyi amaçlamaktadır. *Sizden istenilen, ölçekte yer alan her soru için kişisel durumunuzu en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretlemenizdir.* Yanıtlamanızın yaklaşık 20 dakikalık bir süre alacağı öngörülmektedir. Yanıtlama sürecinde, kimliğinizi ortaya çıkaracak isim ya da öğrenci numarası gibi herhangi bir bilgiye yer vermenize gerek yoktur. Ayırdığınız zaman ve araştırmaya vermiş olduğunuz katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

No		<u>Kesinlikle Katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Kesinlikle Katılıyorum</u>
1	Öğretmenim bana derste sıcakkanlı yaklaşır.	①	②	③	④	⑤
2		①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenim ders süreciyle ilgili önerilerimi dikkate alır /önemser.	①	②	③	④	⑤
4		①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenim ders konusuna katkı getirdiğimde takdir eder.	①	②	③	④	⑤
6		①	②	③	④	⑤
7		①	②	③	④	⑤
8		①	②	③	④	⑤
9	Öğretmenimin dersin konusuna ilişkin düşüncelerimi sorması derse ilgimi artırır.	①	②	③	④	⑤
10		①	②	③	④	⑤
11		①	②	③	④	⑤
12		①	②	③	④	⑤
13	Öğretmenimin hakkımdaki olumlu düşünceleri dersi daha çok sevmemi sağlar.	①	②	③	④	⑤
14		①	②	③	④	⑤
15		①	②	③	④	⑤
16	Öğretmenim okul bahçesinde benimle sohbet eder.	①	②	③	④	⑤
17		①	②	③	④	⑤
18	.	①	②	③	④	⑤
19		①	②	③	④	⑤
20	Bilmediğim bir soruyu okuldan sonra öğretmenime sorabilmek beni ders çalışmaya motive eder.	①	②	③	④	⑤
21		①	②	③	④	⑤
22		①	②	③	④	⑤
23		①	②	③	④	⑤
24	Okul dışında öğretmenimi görünce hemen yanına gider onunla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
25	Öğretmenim okul dışında beni görürse benimle konuşur.	①	②	③	④	⑤
26		①	②	③	④	⑤
27		①	②	③	④	⑤

Ek-4. (Devam) Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği

<i>Alt Ölçek</i>	Boyut	Madde numaraları
Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	Duyuşsal	1
		2
		3
		4
		5
		6
	Güdüsel	7
		8
		9
		10
		11
Okul içi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	Güdüsel	12
		13
		14
		15
	Fizyolojik	16
		17
Okul Dışı Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği	Güdüsel	18
		19
		20
		21
		22
	Fizyolojik	23
		24
		25
		26
		27

Ek-5. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu Kullanım İçin Alınan İzin

request for using AEQ-S ➡

8 Ocak Cum 19:27 ☆

Yafes Can
Dear Dr. Bieleke, Dr. Gogol, Dr. Göetz, Dr. Daniels and Dr. Pekrun We are researchers in the Faculty of Education at Anadolu University, Turkey. About two years

Maik Bieleke <maik.bieleke@univie.ac.at>
Alıcı: ben

11 Ocak Paz 18:58 ☆ ↩ ⋮

İli algıla > Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat x

Dear Meral Güven, Dear Yafes Can,

thank you very much for your interest in the AEQ-S. Of course, you can use the AEQ-S for your research purpose. Please find attached the author version of the accepted manuscript. The items can be found in the appendix.

Best regards
Maik Bieleke

—
Dr. Maik Bieleke

Ek-6. Sesli Düşünme Katılımcı Onam Formu

(2 Nüsha)

Değerli katılımcı,

Araştırma kapsamında sizlerin derslerde, sınavlarda ya da farklı öğrenme ortamlarında tecrübe ettiğiniz ya da edebileceğiniz öfke, keyif, sıkılma, umut, umutsuzluk, rahatlama, kaygı, gurur gibi farklı duyguları belirlemek amacı ile bir ölçek hazırlanmıştır. Sizden istediğimiz her bir maddeyi okuyup sesli bir şekilde o maddeden ne anladığınızı bize belirtmenizdir. Bu çalışmada sizin bildirdiğiniz ifadeler ses cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamimiyle hürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Ayrıca verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

İsim:

Soy isim:

Tarih:

İmza:

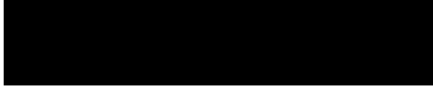
Araştırmacı:

İsim: Yafes

Soy isim: CAN

Tarih:

İmza:



**Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız.
Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.**

Ek-7. Sesli Düşünme Veli Onam Formu

(2 Nüsha)

Değerli veli,

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin derslerde, sınavlarda ya da farklı öğrenme ortamlarında tecrübe ettiği ya da edebilecekleri öfke, keyif, sıkılma, umut, umutsuzluk, rahatlama, kaygı, gurur gibi farklı duyguları belirlemek amacı ile bir ölçek hazırlanmıştır. Öğrencilerinizden istediğimiz her bir maddeyi okuyup sesli bir şekilde o maddeden ne anladıklarını bize belirtmenizdir. Bu çalışmada öğrencilerinizin bildirdiği ifadeler ses cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamimiyle hürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Ayrıca verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya velisi bulunduğum öğrencimin gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.

Öğrenci Velisi

İsim:

Soy isim:

Tarih:

İmza:

Araştırmacı:

İsim: Yafes

Soy isim: CAN

Tarih:

İmza:



**Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız.
Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.**

EK-8. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu

DERSE İLİŞKİN DUYGULARAR

Dersler insanlarda farklı duygular uyandırabilir. Bu ölçek derslerde yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle sınavlarda nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ölçekte yer alan maddelere ne kadar katıldığınıza kesinlikle katılmıyorum için 1 ve kesinlikle katılıyorum için 5 ile belirtilmiş olan çizelgede ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Ölçeğe verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Soruları boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Sınıfta olmaktan keyif alırım.	①	②	③	④	⑤
2		①	②	③	④	⑤
3		①	②	③	④	⑤
4		①	②	③	④	⑤
5	Derste kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
6		①	②	③	④	⑤
7		①	②	③	④	⑤
8		①	②	③	④	⑤
9		①	②	③	④	⑤
10	Bu konu hakkında bildiklerimle gurur duyabilirim.	①	②	③	④	⑤
11		①	②	③	④	⑤
12		①	②	③	④	⑤
13		①	②	③	④	⑤
14		①	②	③	④	⑤
15		①	②	③	④	⑤
16	İçimin öfkeyle dolduğunu hissedirim.	①	②	③	④	⑤
17		①	②	③	④	⑤
18		①	②	③	④	⑤
19	Çok gergin olduğum için derse girmemeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
20		①	②	③	④	⑤
21		①	②	③	④	⑤
22		①	②	③	④	⑤
23	Derste bir şey söyledikten sonra keşke yerin dibine girseydim derim.	①	②	③	④	⑤
24		①	②	③	④	⑤
25		①	②	③	④	⑤
26		①	②	③	④	⑤
27	Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.	①	②	③	④	⑤
28		①	②	③	④	⑤
29		①	②	③	④	⑤
30		①	②	③	④	⑤
31		①	②	③	④	⑤
32	Huzursuzum çünkü dersin bir an önce bitmesini istiyorum.	①	②	③	④	⑤

EK-8. (Devam) Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN DUYGULAR

Ders çalışma insanlarda farklı duygular uyandırabilir. Bu ölçek ders çalışmada yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle öğrenme durumlarında nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ölçekte yer alan maddelere ne kadar katıldığınıza kesinlikle katılmıyorum için 1 ve kesinlikle katılıyorum için 5 ile belirtilmiş olan çizelgede ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Ölçeğe verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Soruları boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Konuyu öğrenmenin zorluğunu severim.	①	②	③	④	⑤
2		①	②	③	④	⑤
3		①	②	③	④	⑤
4		①	②	③	④	⑤
5		①	②	③	④	⑤
6		①	②	③	④	⑤
7		①	②	③	④	⑤
8	Kendime olan güvenim beni motive eder.	①	②	③	④	⑤
9		①	②	③	④	⑤
10		①	②	③	④	⑤
11		①	②	③	④	⑤
12	Çalışmalarımda başarı gösterdiğimde kalbim gururla dolar.	①	②	③	④	⑤
13		①	②	③	④	⑤
14	Ders çalışmak zorunda olmak beni öfkeliendirir.	①	②	③	④	⑤
15		①	②	③	④	⑤
16		①	②	③	④	⑤
17	Ders çalışırken sinirli ve gergin olurum.	①	②	③	④	⑤
18		①	②	③	④	⑤
19		①	②	③	④	⑤
20		①	②	③	④	⑤
21		①	②	③	④	⑤
22	Yeteneksizliğimi fark edince kendimden utanırım.	①	②	③	④	⑤
23		①	②	③	④	⑤
24		①	②	③	④	⑤
25		①	②	③	④	⑤
26	Konuyu tam olarak öğrenemeyeceğimi kabullendim.	①	②	③	④	⑤
27	.	①	②	③	④	⑤
28		①	②	③	④	⑤
29		①	②	③	④	⑤
30		①	②	③	④	⑤
31		①	②	③	④	⑤
32	Çalışırken çok sıkıldığımdan neredeyse içim geçecek gibi olur.	①	②	③	④	⑤

EK-8. (Devam) Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu

SINAVA İLİŞKİN DUYGULAR

Sınavlar insanlarda farklı duygular uyandırabilir. Bu ölçek sınavda yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle sınavlarda nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ölçekte yer alan maddelere ne kadar katıldığınıza kesinlikle katılmıyorum için 1 ve kesinlikle katılıyorum için 5 ile belirtilmiş olan çizelgede ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Ölçeğe verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Soruları boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Sınava girmekten keyif alırım.	①	②	③	④	⑤
2	.	①	②	③	④	⑤
3		①	②	③	④	⑤
4		①	②	③	④	⑤
5	Her şeyin yolunda gideceği konusunda iyimserim.	①	②	③	④	⑤
6		①	②	③	④	⑤
7		①	②	③	④	⑤
8		①	②	③	④	⑤
9	Sınavdan sonra kendimle gurur duyarım.	①	②	③	④	⑤
10		①	②	③	④	⑤
11		①	②	③	④	⑤
12		①	②	③	④	⑤
13		①	②	③	④	⑤
14	Sınavdan sonra kendimi özgür hissederim.	①	②	③	④	⑤
15		①	②	③	④	⑤
16		①	②	③	④	⑤
17		①	②	③	④	⑤
18		①	②	③	④	⑤
19	Mümkün olsa olsa öğretmeni azarlamak isterdim.	①	②	③	④	⑤
20		①	②	③	④	⑤
21		①	②	③	④	⑤
22	Sınavın çok zor olup olmayacağı konusunda endişeliyim.	①	②	③	④	⑤
23		①	②	③	④	⑤
24		①	②	③	④	⑤
25	.	①	②	③	④	⑤
26		①	②	③	④	⑤
27		①	②	③	④	⑤
28	Sınavda utandığım için nabzım hızlı atar.	①	②	③	④	⑤
29		①	②	③	④	⑤
30		①	②	③	④	⑤
31		①	②	③	④	⑤
32	Öylesine tükendim ki hiç enerjim kalmadı.	①	②	③	④	⑤

Ek-9. İngilizce Özyeterlilik İnancı Ölçeği Kullanım İzni

İngilizce Öz yeterlilik Ölçeği Kullanım İzni  Gelen Kutusu x



Yafes Can

9 Eylül Per 09:52 (23 saat önce) ☆

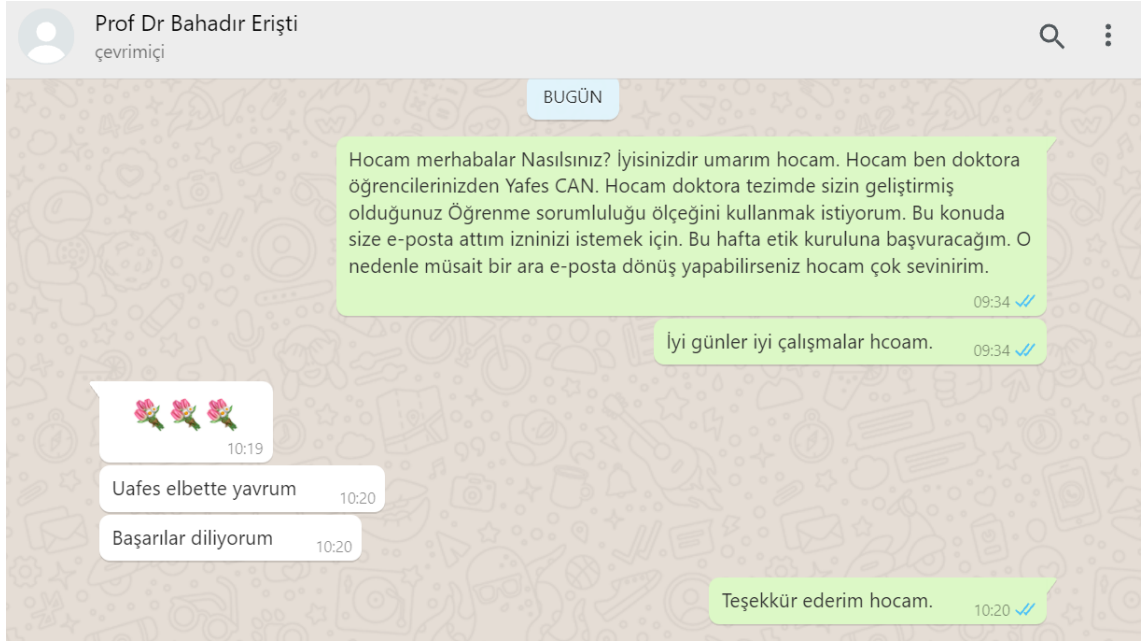
Merhaba Hocam. Hocam Anadolu üniversitesi eğitim programları ve öğretim alanında doktora öğrencisiyim ve tez aşamasındayım. "Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayal...

9 Eylül Per 13:58 (19 saat önce) ☆ ↩ ⋮

Merhaba Yafes bey,
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Selamlar

9 Eyl 2021 Per 09:52 tarihinde Yafes Can [redacted] mesajını yazdı:

Ek-10. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Kullanım İzni



Ek-11. Ters-Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği Kullanım İzni

Ters Yüz Öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği



Gelen Kutusu x



Yafes Can

15 Mayıs Cmt 20:45



Merhabalar sayın hocam, Hocam ben Anadolu üniversitesi eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim alanında doktora öğrencisiyim. Ters Y...

15 Mayıs Cmt 20:55



Tabiki kullanabilirsiniz hocam.

Saygılar.

15 May 2021 Cmt 20:45 tarihinde Yafes Can



Ek-12. İngilizce Okuma Başarı Testi

Reading Achievement Test

Read the text and answer the questions (1-5).

Buenos Aires, the capital city of Argentina.

People think that it is the Paris of South America. Buenos Aires has a different climate from that of Turkey. It is relatively mild through the year. The city gets hot and humid in summer. While the coldest seasons are June and July, the warmest seasons are January and February. Therefore, the best time to visit this city is between March and April.

Places you shouldn't miss in Buenos Aires.

Wander along the boulevards, ideal for witnessing historic and cultural events. Stay in Palermo. There are lots of places for sightseeing such as Palermo Soho and Palermo Hollywood, where all the film companies have their studios. Take time to visit La Boca. It is a small town. It is famous for talented footballers. It is also known as the town of tango. Head to Villa Crespo to buy high quality leather goods as souvenirs for your friends, family, etc. In Buenos Aires, people see them as the best gifts. Try Asado! It is one of the most delicious foods in this city.

1. Which of the following is CORRECT about the weather in Buenos Aires?

- a) It's usually freezing in winter.
- b) The weather in Buenos Aires is like the weather in Turkey.
- c) In, summer, the weather is dry and hot.
- d) People know it is Paris of Europe.
- e) You should go there in March or April.

2. La Boca is

- a) the correct place if you want to buy a present for your friends
- b) known for its skilful footballers
- c) a very crowded town
- d) is known as Paris of America
- e) a popular food in Buenos Aires

3. If you are interested in old days, go to

- a) Palermo
- b) Villa Crespo
- c) La Boca
- d) Asado
- e) Paris

4. If you want to have different dishes in Buenos Aires, ...

- a) you can find buy high quality leather goods
- b) Palermo Soho is a good place for you
- c) you should try Asado
- d) Tango is ideal for you
- e) Take time to visit *La Boca*

5. If you want to buy gifts you should visit

- a) Palermo
- b) Villa Crespo
- c) La Boca
- d) Asado
- e) Paris

Read the text and answer the questions (6-11)

TASTING CULTURES

Hi, I'm Nisha from India. I'm an exchange student at the University of Iceland. It's a great experience for me to study in a different country. Iceland is very interesting, especially its cuisine. The Icelanders always make a very healthy start early in the morning. Due to the harsh weather conditions of the island, people prefer nutritious food. Their breakfast is rich with dairy products. Skyr is very popular here. It's like yoghurt made from milk. They usually have it with berries. Seafood and lamb are the most favourite dishes for lunch and dinner. My favourite one is the traditional Kjotsupa. It is a delicious lamb soup. They cook lamb with potatoes, carrots, rice, and herbs. As the country is surrounded by the ocean, one can find every kind of fish easily. I don't recommend the Hake, though. It's made from shark and it doesn't taste really good. Dinner is the most important meal of the day. The whole family gets together and enjoys it. Before eating the last piece of food, they always ask everyone who is sitting around the table whether they want it or not, which is really polite. Salads are rare here because the country has so many days without sun, and it's really hard to grow green vegetables. There are two things in Iceland that people never say no. They are ice cream and

Ek-12. (Devam) İngilizce Okuma Başarı Testi

coffee. They love ice cream and eat it at any time of the year, and they drink coffee like there is no tomorrow. I, as an Indian, sometimes miss my country's spicy food because spice means everything to us. We don't only use them just for the taste and aroma but also for their health benefits. We use various kinds of spices in every dish. Chicken tikka masala is a very good example of this. It's a delicious grilled chicken, and we serve it with a tomato yoghurt sauce spiced with chili, garlic, and ginger. What I always miss here is our bread Chapati and Roti. Bread is an important part of our daily lives. We eat them for breakfast, lunch, and dinner. They also help us to pick the food such as curry and rice with our fingers while eating. Most of the Indians prefer to eat with fingers, and we use our right hand for eating because using the left hand is considered very rude in my country. We also wash our hands before and after the meal.

6. Which of the following is CORRECT about people's eating habits in Iceland?

- a) Coffee isn't very important for them.
- b) Salads are more popular than ice cream.
- c) They don't prefer an unhealthy breakfast.
- d) They have a big breakfast with desserts.
- e) Skyr is a kind of vegetable food famous in there.

7. In Iceland, Nisha loves eating

- a) Kjotsupa b) Chapati c) Hakarl d) Skyr e) Dairy foods

8. Indian people

- a) don't eat any bread in the evenings
- b) think using the left hand for eating isn't polite
- c) don't usually prefer eating spicy food
- d) never eat with fingers
- e) prefers eating ice-cream only in winters

9. Most people who live in India

- a) use fork and spoon while eating
- b) drink coffee all around the year
- c) prefers eating salad with meat
- d) never clean their hands after the meal
- e) eat using their fingers and bread

10. Which one is correct according to the text?

- a) Kjotsupa is a soup with fish and vegetables.
- b) In Iceland, salad is an important part of meals.
- c) In India people never eat with their fingers.
- d) Spice means everything for Icelanders.
- e) Icelanders prefer nutritious food.

Read the text and answer the questions (11-15)

KYOTO TIMES

Two years ago, my friend Lilly and I visited Kyoto, Japan. The first place we visited was Nijo Castle, a World Heritage site of UNESCO. It was an old wooden samurai castle with a beautiful garden. It was a picture-postcard place with all colours of breath-taking flowers everywhere. The main entrance to the castle was Higashi Otomon Gate. As we entered the gate, we were back in the old times of Japan.

When we went to Kyoto, it was the cherry blossom season, the most enjoyable time of the year. As it was May, the weather was warm, and there were pink cherry trees everywhere. We walked around the beautiful garden and watched the blossoms. At night, we joined the Cherry Blossom Festival and watched the colourful 3D light shows over the trees. It was just like a dream. The day after the festival, we heard that there was a traditional wedding ceremony in the teahouse of the castle. We saw the bride and the groom in their traditional Japanese wedding dresses. They looked amazing. It was a very special moment in their life. On our journey back to England, we felt so delightful to have such great memories.

11. After the wedding ceremony, ...

- a) they went back to England.
- b) they joined a festival and watched the light shows.
- c) the weather was warm.
- d) it is time to visit Nijo Castle.
- e) Cherry Blossom Festival started.

12. Nijo Castle

- a) is a modern building.
- b) is a popular tourist attraction in Kyoto
- c) was a famous place in past but not now.
- d) doesn't attract people much.
- e) doesn't have an important role in Japanese history.

Ek-12. (Devam) İngilizce Okuma Başarı Testi

13. How did they feel after their journey to Kyoto?

- a) disappointed b) frustrated c) scared d) funny e) pleasure

14. According to the text which one is correct?

- a) It was very cold during the festival. b) Nijo castle is a new and amazing building.
c) The festival is during the springtime. d) It was terrific experience for them.
e) The wedding was in the old castle.

15. Old samurai castle

- a) had an amazing garden with colourful flowers b) was built by using huge stones and rock
c) never attracted people all around the World d) was the second place they visited
e) was an old teahouse in past

Read the text and answer the questions (16-19)

This is the story of Ephesus, one of the largest and richest cities of the Roman Empire. It had beautiful temples, baths, theatres, and libraries. It was a port city, like Izmir today. Traders from all around the Mediterranean came to this harbour.

The most important building of Ephesus, The Library of Celsus, is one of the most famous Roman buildings today. It has four statues. The statues represent Wisdom, Goodness, Thought, and Knowledge. The library was built in the 2nd century.

There was a beautiful street connecting the harbour to the theatre. The street had shops on both sides. It had lights at night. In the Roman Empire, only Rome, Antioch, and Ephesus had streetlights. This street was built by the emperor Arcadius in the 5th century.

After the 6th century, the mud that the Küçük Menderes River carried, filled the harbour slowly. The city became smaller and smaller. In the end, people left the city and started living in the nearby town called Selçuk. Today the sea is eight kilometres away from the ancient harbour of Ephesus.

In the 19th century, Turkish and Austrian archaeologists started to restore the buildings in the ruins of Ephesus. For example, the Library of Celsus was not like what we see today. They rebuilt it in 1978. Ephesus is one of the most important and complete Roman cities that came through our day.

16. Which of the following is CORRECT according to the text?

- a) The street was dark at night. b) The Library of Celsus had three statues.
c) Ephesus was near the sea in the past. d) Ephesus was the second largest city in the past
e) German archaeologists restored the buildings.

17. Why did people move to Selçuk?

- a) The mud filled the harbour and Ephesus became smaller. b) The archaeologists started to restore the buildings.
c) Lots of traders visited Ephesus. d) The streets in Selçuk had lights at night.
e) People didn't restore the city after the mud.

18. In Ephesus the great library was.....

- a) built before the third century. b) filled by mud in the second century.
c) built by the emperor Arcadius. d) started to be restored in the second century
e) the same as today

19. After the 6th century

- a) four statue was built in the city b) the city was destroyed by mud
c) the city became larger and larger d) lots of people began to come to the city
e) lots of shop was built on both sides of street

Ek-12. (Devam) İngilizce okuma başarı testi

Read the text and answer the questions (20-22)

Coronavirus has just caused a new disease called COVID-19. With the outbreak of the disease in China, life in most countries has been locked down. Unfortunately, nobody knows when the disease will disappear. Luckily, the patients have informed the people via social media, so we can learn what to do and what not to do during this pandemic. Here is one of them: Sarah is a 24-year-old activist. She has just caught the disease. She is still at the hospital, but she's getting better day by day. She writes on her blog that she has had a high fever, a heavy cough and loss of appetite for a week. Sarah thinks that the virus has seriously affected her system. Even worse, she has had dizziness and she has lost her sense of taste. However, she has started to take the smell of everything, and it has been disgusting for her. After receiving the positive test result, she was scared. But now she believes that everything will be better because all the health workers are doing their best to treat the disease. Like all doctors, she warns us that we should wash our hands, stay home, and practise social distance because we may have the virus but not show the symptoms.

20. What is the main idea of the text above?

- a) All the people should be vaccinated to protect from coronavirus.
- b) The condition of some patients may get worse 5-10 days after the symptoms start.
- c) If we are aware of the symptoms of COVID-19 and protect ourselves, we can avoid it.
- d) We mustn't travel abroad or join social gatherings because the disease is quite contagious.
- e) After the coronavirus all people started to escape from their homes.

21. Which one is NOT one of the symptoms of COVID-19?

- a) a bad cough b) a high fever c) having a toothache d) losing sense of taste e) dizziness

22. What should NOT you do to protect yourself from coronavirus?

- a) stay home b) hug friends c) wash hands regularly d) keep social distance e) keep clean

GOOD LUCK 😊

Ek-13. İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu

BELİRTKE TABLOSU

9. Sınıf İngilizce		Kazanımlar	Bilişsel Alan Basamakları	Temalar	Soru Numaraları	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik Gücü
Bilişsel Alan	Reading	Students will be able to scan short texts describing some famous cities in the world for specific information.	Analiz	6	1	.72	.30
			Analiz	6	2	.64	.46
			Uygulama	6	3	.57	.54
			Uygulama	6	4	.76	.57
			Uygulama	6	5	.59	.41
		Students will be able to get the main points of the informative texts related to intercultural differences.	Analiz	6	6	.59	.47
			Uygulama	6	7	.81	.43
			Analiz	6	8	.54	.49
			Analiz	6	9	.65	.57
			Analiz	6	10	.50	.63
		Students will be able to ask and answer the questions about a text related to the world heritage.	Uygulama	7	12	.73	.57
			Uygulama	7	13	.73	.51
			Uygulama	7	14	.27	.42
			Analiz	7	15	.27	.47
			Analiz	7	16	.74	.59
			Analiz	7	18	.53	.65
			Analiz	7	19	.48	.46
			Analiz	7	20	.39	.41
			Analiz	7	21	.50	.63
		Students will be able to find the main idea of a text about health problems /emergency situations that have happened recently.	Analiz	8	23	.64	.44
			Uygulama	8	24	.69	.68
			Uygulama	8	25	.73	.38
	Listening	Students will be able to detect specific information in public announcements at the airport / train station etc.	Analiz	6	1	.70	.33
			Uygulama	6	2	.57	.34
			Uygulama	6	3	.52	.70
			Uygulama	6	4	.39	.53
		Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant.	Analiz	6	5	.66	.69
			Analiz	6	6	.82	.40
			Uygulama	6	7	.78	.31
		Students will be able to organize information on world heritage in a recorded text/video.	Uygulama	7	9	.31	.39
			Uygulama	7	10	.60	.66
		Students will be able to respond to simple questions/ statements in a recorded interview.	Uygulama	7	13	.50	.52
			Uygulama	7	15	.41	.73
			Uygulama	7	16	.61	.74
		Students will be able to identify the most frequently used expressions about health problems.	Uygulama	8	17	.82	.47
			Uygulama	8	18	.82	.47
			Uygulama	8	19	.63	.77
			Uygulama	8	20	.80	.52
			Uygulama	8	21	.68	.65
			Analiz	8	22	.73	.54
			Uygulama	8	23	.48	.42
			Analiz	8	24	.62	.45

Ek-13. (Devam) İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu

	Writing	Students will be able to write a short message to leave at the reception desk for their parents.	Değerlendirme	6	1		
		Students will be able to write a series of sentences about the city that they would like to visit by indicating reasons.	Değerlendirme	6	2		
		Students will be able to write a series of sentences about historical places they visited in the past.	Sentez	7	3		
		Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work.	Değerlendirme	8	4		
	Speaking	Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe.	Değerlendirme	6	1		
		Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket.	Değerlendirme	6	2		
		Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket.	Değerlendirme	6	3		
		Students will be able to take part in conversations that can occur while travelling.	Değerlendirme	6	4		
		Students will be able to talk about some basic cultural differences of places they have visited.	Değerlendirme	6	5		
		Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events.	Değerlendirme	7	6		
		Students will be able to give a short simple presentation about an ancient civilization they have searched before.	Değerlendirme	7	7		
		Students will be able to ask for and give advice about health problems.	Değerlendirme	8	8		
		Students will be able to express obligations, responsibilities, and prohibitions in social life.	Değerlendirme	8	9		
		Students will be able to ask for help from the emergency services in areas of immediate need.	Değerlendirme	8	10		

EK-14. İngilizce Dinleme Becerileri Başarı Sınavı

Listening Achievement Test

Listen to the text 1 and answer the questions (1-4).

1. How many pieces of baggage have Martha and Gilbert got?

- a) Two pieces of baggage and a handbag
- b) Two handbags and a piece of baggage
- c) Two handbags and two pieces of baggage
- d) Only two handbags
- e) Only two pieces of baggage

2. Where does “the listening part 1” take place?

- a) On a plane
- b) At the check in desk
- c) At a bus station
- d) In Zurich
- e) At a bus stop

3. In listening part 2 it is announced that all the passengers are asked to have their and ready for boarding.

- a) Passports/ handbags
- b) Boarding passes/ tickets
- c) Passports/baggage
- d) Baggage / tickets
- e) Boarding passes/ passports

4. The flight attendant warns Martha about her and

- a) Boarding passes/passports
- b) Baggage/ handbag
- c) Mobile phone/ seat belt
- d) Handbag / mobile phone
- e) Mobile phone/ handbag

Listen to the text 2 and answer the questions (5-7).

5. Which of the following is the answer for the question “What would you like to have?” in the recorded text?

- a) Can I have a glass of orange juice please?
- b) Green salad, please.
- c) I'd like red velvet cake please.
- d) Can we have the menu, please?
- e) Certainly! That's \$75.

6. Which of the following is the answer of the customer for the waiter's main course question?

- a) Fish and chips
- b) Steak with chips
- c) Grilled vegetables and meatball
- d) Chicken and grilled vegetables
- e) Meatball and boiled vegetables

7. Fill in the blanks according to the recorded text/video.

Waiter: order food?

- a) Would you like to
- b) Do you like to
- c) What time will you
- d) Who is going to
- e) Why will you

Listen to the text 3 and answer the questions (8-9).

8. Empire state is on the list of

- a) The Seven Wonders of the World
- b) The wonders of US
- c) World Heritage List
- d) Universal Value List
- e) Historic areas of İstanbul

Ek-14. (Devam) İngilizce dinleme başarı testi

9. Statue of Liberty is a masterpiece of

- a) The World Heritage Sites b) Historical importance
- c) The human spirit d) Preserved areas e) National Parks

Listen to the text 4 and answer the questions 10-12.

10. What is Tim working on?

- a) World heritage sites b) The largest World heritage site
- c) The smallest heritage site d) Heritage sites in Italy e) Facts about World heritage

11. Which of the following has the most World heritage sites?

- a) Paraguay b) Italy c) Paris d) Kiribati e) France

12. How many sites are in danger?

- a) 51 b) 55 c) 15 d) 14 e) 54

Listen to the text 5 and answer the questions 13-20.

13. Fill in the blanks according to the first dialogue.

Doctor: Hello, what's the problem?

Patient: I don't feel well.

Doctor: ?

- a) What are your symptoms b) Do you have diarrhea too
- c) Have you eaten anything different d) When did your symptoms start
- e) Do you think it is serious

14. Fill in the blanks according to the first dialogue.

Doctor: Maybe the vegetables weren't or well- washed. I won't you any medicine.

- a) Healthy/ write b) Clean/ let c) Fresh/ prescribe d) Bad/ leave e) Good/ have

15. On the first dialog, which symptom is the one the patient does have?

- a) Upset stomach b) Diarrhea c) Headache
- d) Toothache e) Pain in her/his hand

16. What may be the reason the patient feeling bad in the first dialog?

- a) He/she ate a lot of junk food.
- b) He/she ate a lot of greasy food.
- c) He/she ate a salad, and the vegetables may not be washed properly or fresh.
- d) He/she ate a lot of sugar.
- e) He/she ate some food that is allergic to her/him.

17. On the first dialog, what does the doctor suggest the patient?

- a) A surgery b) To drink plenty of water and rest.
- c) Take medicine. d) To exercise. e) To eat salad every day.

Ek-14. (Devam) İngilizce dinleme başarı testi

18. Fill in the blanks according to the dialogue 2.

Patient: I have got a headache and I cough a lot all day long.

Doctor:?

Patient: Oh, a little bit.

- a) Do you want to have some painkillers? b) How much pain do you have?
c) Do you feel tired too? d) How do you feel now? e) Do you feel hot too?

19. Fill in the blanks according to the dialogue 2.

Doctor: No, I don't think so. You should take the _ _ _ that I'll prescribe for _ _ _ and rest at home for a while.

- a) Pills/ stomach-ache b) Medicine/ cough c) Syrup/backache
d) Remedy/sneeze e) Cure/fever

20. On the second dialog,

1. Headache 2. Fever 3. Toothache 4. Cough

Which symptoms does the patient have?

- a) 1, 2 b) 1, 2, 4 c) 1, 3 d) 1, 3, 4 e) 1, 2, 3, 4

GOOD LUCK 😊

Ek-15. Konuşma Sınavı Değerlendirme Rubriği

Ölçülecek olan özellik	Puanlama ve Puanlama Kriterleri					Puan
Kelime	25-22	21-18	17-11	10-01	0	
	Öğrenci öğrendiği çeşitli kelime ve ifadeleri kullanır.	.			Öğrenci cevap veremez.	
Doğruluk	20-18	17-14	13-10	9-1	0	
		Öğrenci kendi seviyesinde öğrenmiş olduğu çeşitli dilbilgisi yapıları ve cümle kalıpları kullanır ancak bazı hatalar yapar.		Öğrenci sadece temel yapıları kullanır ve sık hata yapar.	.	
Akıcılık	20-18	17-14	13-10	9-1	0	
	Öğrenci iletişimi aksatmayacak düzeyde, seviyesine göre çok az çekinerek, düzgün konuşur.		Öğrenci biraz tereddütle konuşur, bu genellikle iletişime engel olur.	.		
İletişim	30-27	26-22	21-17	16-1	0	
		Öğrenci çoğu zaman görevde kalır ve etkili bir şekilde iletişim kurar; genellikle uygun şekilde yanıt verir ve etkileşimi geliştirmeye çalışmaya devam eder.				
Telaffuz	5	4	3	2-1	0	
			Telaffuz ve tonlama hataları bazen öğrencinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.			
Not						

Not. Beş farklı alanda verilen değerlendirme kriterleri 9. Sınıf İngilizce öğretim programında yer alan İngilizce dersi ikinci dönem 6-8. temaları kapsayan kazanım ve içeriği göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir.

Ek-16. İngilizce Konuşma Sınavı

Tema	Kazanım	Soru
6	Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe.	-Talk about your favourite food. -You are in a restaurant / café. Student A is a waiter. Ask about what they want to order. Student B is customer. You are hungry and thirsty. Order some food and beverage.
	Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket.	-You are in a travel agent. Student A is the passenger and wants to buy a ticket to foreign country. Student B asks some questions to sell tickets. You can ask time, date, place, cost etc.
	Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket.	-You are at the airport. Student A is flying to Ankara and want to buy a ticket. Ask for the flights to Ankara. (time, date, seat) Student B arranges seat and tell the gate number.
	Students will be able to take part in conversations that can occur while travelling.	You are at the airport to Ankara. You live there. Your flight has been delayed. Talk to a friend about where you live and about delayed flight.
	Students will be able to talk about some basic cultural differences of places they have visited.	You have visited Germany / ... recently. Talk about their culture. You can talk about their food, clothes, eating habits, characters etc.
7	Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events.	Student A: You are an interviewing a travel writer. He was in Egypt last year. Ask questions with “Why/ Where/ Who/ When/ Did/ Was”. Student B: You are a travel writer. Answer the questions and tell your experiences in <u>Egypt</u> .
	Students will be able to give a short simple presentation about an ancient civilization they have searched before.	Talk about and ancient civilization such as Inca, Maya, Ottoman Empire etc.
8.	Students will be able to ask for and give advice about health problems.	-What should you do in the event of an earthquake/ fire/ accident/hearth attack? -Your friend has a headache / ... What do you advise him/her?
	Students will be able to express obligations, responsibilities, and prohibitions in social life.	Can you tell us about your obligations and responsibilities at school/ home?
	Students will be able to ask for help from the emergency services in areas of immediate need.	Student A: There is an accident, and the driver is injured. Call an ambulance /doctor. Tell what has happened. Ask questions or asks for advice. Student B. You are a doctor. Give advice for injured man. Ask and answer questions about injured man.

Ek-17. Yazma Sınavı Değerlendirme Rubriği

Ölçülecek olan özellik	Puanlama ve Puanlama Kriterleri					Puan
İçeriğin uygunluğu ve yeterliliği	30-27	26-22	21-17	16-1	0	
		Öğrenci içerikte bazı eksilikler ve gereksiz bilgilere yer verse de genel olarak kendisinden istenileni yansıtmıştır. Genel olarak düşüncelerini tutarlı bir şekilde yansıtmıştır.		Öğrencinin yanıtı kendisinden istenilenden neredeyse tamamen farklıdır. Verilen cevap yetersizdir.		
Metnin organizasyonu	20-18	17-14	13-10	9-1	0	
		Öğrenci kendisinden istenilen formata genel olarak uymuştur ancak bazı eksiklikleri vardır.				
Amaca yönelik kelime dağarcığının yeterliliği	25-22	21-18	17-11	10-1	0	
				Öğrendiği kelimelerin çoğunu kullanamaz. Anlam açısından birçok hatalı kelime kullanmıştır.		
Dilbilgisi	20-18	17-14	13-10	9-1	0	
		Cümle yapısında birkaç hata vardır. Öğrenci öğrenmiş olduğu çeşitli cümle yapılarını birkaç küçük hata dahilinde kullanmıştır.				
Noktalama ve yazım	5	4	3	2-1	0	
			Öğrenci çoğunlukla noktalama ve yazım hatası yapmıştır.	Öğrenci neredeyse tamamen noktalama ve yazım yanlış yapmıştır.		
Not						

Not. Beş farklı alanda verilen değerlendirme kriterleri 9. Sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dersi ikinci dönem 6-8. Temalarındaki yazma becerilerine yönelik kazanımlar ve içerik göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir.

Ek-18. Çalışma Öncesi Odak Grup Görüşmesi

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşme genel olarak daha önce gerçekleştirildiğiniz İngilizce derslerine yönelik düşünceleriniz, İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarınız ve başarı duygularınız, öğretmeniniz ile olan etkileşimleriniz ve öğrenme sorumluluklarınız hakkında genel olarak bilgi almak amacı ile gerçekleştirilmektedir. Görüşme sürecinde, kimliğinizi ortaya çıkaracak isim ya da öğrenci numarası gibi herhangi bir bilgiye yer vermenize gerek yoktur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak ve daha sonra araştırma kapsamında kullanılacaktır. Ayırdığınız zaman ve araştırmaya vermiş olduğunuz katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Soru tema ve alt temaları		Sorular
Genel olarak İngilizce dersleri		Geçen dönem işlediğiniz İngilizce derslerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
İngilizce Özyeterlik İnancı	Konuşma	İngilizce konuşmaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	Dinleme	İngilizce bir metni dinlediğinizde onu anlamaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	Yazma	İngilizce bir metin yazmaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	Okuma	İngilizce bir metni okuduğunuzda onu anlamaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	Sınıf içi-Okul içi	İngilizce öğretmeniniz ile sınıfta ve okul içindeki etkileşiminizi nasıl nitelendirirsiniz? Nasıl iletişim kuruyorsunuz? Sınıf dışında öğretmeniniz ile iletişim kurabiliyor musunuz?
	Okul dışı	Okul dışında öğretmeniniz ile etkileşim kurma konusundaki görüşleriniz nelerdir? Nasıl etkileşim kuruyorsunuz?
Başarı Duyguları	Ders (Keyif, Umut, Öfke, Rahatlama, Umutsuzluk, Kaygı vb.)	İngilizce derslerinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bu duyguları hissettiğiniz durumlar nelerdir?
	Öğrenme (Keyif, Umut, Öfke, Rahatlama, Umutsuzluk, Kaygı vb.)	Size verilen İngilizce ödevlerinizi yaparken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? - Bu duyguları hissettiğiniz durumlar nelerdir?
	Sınav(Keyif, Umut, Öfke, Rahatlama, Umutsuzluk, Kaygı vb.)	İngilizce sınavlarınızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? - Bu duyguları hissettiğiniz durumlar nelerdir?
Öğrenme sorumluluğu		İngilizce öğrenme sürecinde sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz? Bu sorumlulukları ne ölçüde yerine getiriyorsunuz? Yerine getirdiğiniz sorumluluklardan örnekler verebilir misiniz? a) Ödevler için araştırma yapma b) İngilizce öğrenmeye istekli oluş c) Ödevlerinizi yapma
Önerileriniz		Sizde bu dönem İngilizce derslerini daha etkili olması için ne gibi etkinlikler yapılmalı?
Kapanış Sorusu		Bu dönem yapacak olduğumuz çalışma ile ilgili eklemek istediğiniz herhangi başka görüşünüz var mı?

Ek-19. Çalışma Sonrası Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Soru tema ve alt temaları		Sorular
Genel olarak İngilizce dersleri		TYÖ kapsamında bu dönem işlediğiniz İngilizce derslerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
İngilizce Özyeterlik İnancı	Gerçekleştirdiğimiz çalışmalar neticesinde İngilizce yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?	
	Konuşma	10 haftalık yaptığımız çalışmalar sonucunda İngilizce konuşmaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	Dinleme	10 haftalık yaptığımız çalışmalar sonucunda İngilizce bir metni dinlediğinizde onu anlamaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	Yazma	10 haftalık yaptığımız çalışmalar sonucunda İngilizce bir metin yazmaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	Okuma	10 haftalık yaptığımız çalışmalar sonucunda İngilizce bir metni okuduğunuzda onu anlamaya yönelik yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	Okul içinde, sınıf içinde ve okul dışında öğretmeniniz ile olan etkileşiminizi nasıl nitelendirirsiniz?	
	-Sınıf içi	-Sınıf içindeki öğretmeninizle ile olan etkileşiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	-Okul içi	-Okul içinde öğretmeninizle ile olan etkileşiminiz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
	-Okul Dışı	-Okul dışında öğretmeniniz ile olan etkileşiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz?
Başarı Duyguları	Bu dönem gerçekleştirdiğimiz öğrenme süreçlerinde genel olarak neler hissettiniz? Tecrübe ettiğiniz duygulardan bahseder misiniz?	
	Ders (Keyif, Umut, Öfke, Umutsuzluk, Kaygı vb.)	-Bu dönem içerisinde gerçekleştirdiğiniz İngilizce derslerinizde kendinizi nasıl hissettiniz? -Bu duyguları hissettiğiniz durumlar nelerdir? -Bu duygulara sizi iten durumlar nelerdir?
	Öğrenme (Keyif, Umut, Öfke, Rahatlama, vb.)	Bu dönem içerisinde size verilen İngilizce video ödevlerinizi yaparken kendinizi nasıl hissediyordunuz? -Bu duyguları hissettiğiniz durumlar nelerdir? -Bu duygulara sizi iten durumlar nelerdir?
	Sınav (Keyif, Umut, Öfke, Rahatlama, Umutsuzluk, Kaygı vb.)	-Bu dönemde gerçekleştirdiğimiz sınavlara ilişkin genel olarak düşünceleriniz nelerdir? -Bu dönem içerisinde gerçekleştirdiğimiz İngilizce sınavlarınızda kendinizi nasıl hissettiniz? -Video ödevlerde yer alan sorulara yanıt verirken kendinizi nasıl hissettiniz? - Bu duyguları hissettiğiniz durumlar nelerdir? - Bu duygulara sizi iten durumlar nelerdir?
Öğrenme sorumluluğu		Bu dönem gerçekleştirmiş olduğumuz çalışma süreci boyunca öğrenme sorumluluklarınızı yerine getirmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir? -Bu dönem gerçekleştirmiş olduğumuz İngilizce öğrenme sürecinde sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz? -Bu sorumlulukları ne ölçüde yerine getirdiniz? Bunun sebepleri nelerdir? -Yerine getirdiğiniz sorumluluklardan örnekler verebilir misiniz?
Önerileriniz		-Sizce bu dönem gerçekleştirmiş olduğumuz İngilizce derslerinin daha etkili olması için ne gibi etkinlikler yapılmalı?
Kapanış Sorusu		-Bu dönem yapmış olduğumuz çalışma ile ilgili eklemek istediğiniz herhangi başka görüşünüz var mı?

Ek-20. TYÖ Modeli Kapsamında Yürütülen Uygulama Planı

Tarih	Hafta	Yapılan Çalışma	Veri Toplama İşlemi	Çalışma Süresi
07-11.02.2022	1. Hafta	-TYÖ Modeli hakkında bilgilendirme -Pilot ders işlenişi -TYÖ kapsamında ders materyallerinin yükleneceği ve etkileşimin gerçekleştirileceği medyanın belirlenmesi	- TYÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği uygulanması -Başarı testi (reading, writing) Odak grup görüşmesi	Yaklaşık 160 dakika
14-18.02.2022	2. Hafta	-İlgili dönemde derslerin nasıl işleneceğine yönelik bilgilendirme yapılması -pilot uygulama	Ön-test veri toplama -Başarı testi (listening, speaking) -Öğrenme sorumluluğu -İngilizce özyeterlik inancı -Öğretmen-öğrenci etkileşimi -Başarı duyguları	Yaklaşık 160 dakika
21-25.02.2022	3. Hafta	Etkinlik 1: Ordering food		160 dakika
28.02-04.03.2022	4. Hafta	Etkinlik 2: Identifying cultural differences		160 dakika
07-11.03.2021	5. Hafta	Etkinlik 3: Talking about travel and tourism		160 dakika
14-18.03.2022	6. Hafta	Etkinlik 4: Asking about and describing cities		160 dakika
21-25.03.2022	7. Hafta	Etkinlik 5: Talking about past events		160 dakika
28.03-01.04.2022	8. Hafta	Etkinlik 6: Making inquiries. - Asking and answering questions in an interview		160 dakika
04-07.04.2022	9. Hafta	Etkinlik 7: -Talking about past events. -Making inquiries		160 dakika
11-15.04.2022	ARA TATİL			
18-22.04.2022	10. Hafta	Etkinlik 8: -Asking for and giving advice		160 dakika
25-29.04.2022	11. Hafta	Etkinlik 9: Talking about something that has happened recently		160 dakika
02-06.05.2022	RAMAZAN BAYRAMI HAFTASI			
09-13.05.2022	12. Hafta	Etkinlik 10: -Expressing obligations and prohibitions. -Preparing a poster about safety and health at work		160 dakika
16-20.05.2022	13. Hafta	Veri Toplama işlemleri yapıldı	Son-test veri toplama -Başarı testi (reading, writing, listening, speaking) -Yarı yapılandırılmış görüşme	
23-27.05.2022	14. Hafta	Veri toplama işlemleri yapıldı	Son-test veri toplama -Öğrenme sorumluluğu -İngilizce özyeterlik inancı -Öğretmen-öğrenci etkileşimi -Başarı duyguları	

Ek-21. Deney Uygulama Süreci

<i>Ders Planı No</i>	<i>Tema No</i>	<i>Hafta</i>	<i>Tarih</i>	<i>Kazanımlar</i>	<i>Konu</i>	<i>Etkinlik adı</i>	<i>Ders süresi</i>	<i>Uygulanan Video ödevler</i>	<i>Video ödev gönderme tarihi</i>
								-S. Present Tense -At the restaurant conversation -Present Simple (Mr. Bean) -At a restaurant -Ordering food (reading activities)	12.02.2022
1	6	1. Hafta	22.02.2022	Listening: Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant. Speaking: Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe.	Ordering food	In a restaurant	80 dk.	-Present Continuous Tense -Present Continuous tense (activity) -Bridging Culture -Bridging culture (Listening activities)	19.02.2022
2.	6	1. Hafta	25.02.2022	Listening: Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant. Speaking: Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe	Ordering food	In a restaurant	80 dk.	-S. Present Tense and Present Continuous Tense (Minyonlar çizgi filmi alıntısı)	
3	6	2. Hafta	02-04.03.2022	Reading: Students will be able to get the main points of the informative texts related to intercultural differences. Writing: Students will be able to write a series of sentences about the city that they would like to visit by indicating reasons	Identifying cultural differences	We Are All Different - and That's Awesome!	160 dk.	-Vocabulary studies (Travel and tourism) -Reading studies about different cities -Mr Bean in the airport -Airport English. At the airport. Spoken English -At the airport -Writing short message	26.02.2022

Ek-21. (Devam) Deney Uygulama Süreci

4	6	3. Hafta	08.03.2022	Listening: Students will be able to detect specific information in public announcements at the airport / train station etc. Speaking: Students will be able to take part in conversations that can occur while travelling. Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket.	Talking about travel and tourism	At the airport...	80 dk.	-Vocabulary studies -Listening about ancient civilisations (Listening and speaking activity) -Past form of “to be”	05.03.2022
5	6	3. Hafta	11.03.2022	Speaking: Students will be able to talk about some basic cultural differences of places they have visited.	Talking about cultural differences	Different cultures.	80 dk.		
6	6	4. Hafta	14-18.03.2022	Reading: Students will be able to scan short texts describing some famous cities in the world for specific information. Writing: Students will be able to write a short message to leave at the reception desk for their parents.	Asking about and describing cities	Asking about and describing cities	160 dk.	-Simple Past Tense -S. Past Tense (activity) -Listening and Speaking activities about -Mr Bean at the hospital	12.03.2022
7	7	5. Hafta	22-25.03.2022	Listening: .Students will be able to organize information on world heritage in a recorded text/video. Speaking: Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events.	Talking about past events	Ancient civilizations	160 dk.	-Seven wonders of the world (Reading activity) -Historical Places (Reading Activity)	19.03.2022

Ek-21. (Devam) Deney uygulama süreci

8	7	6. Hafta	29.03.2022	Reading: Students will be able to ask and answer the questions about a text related to the world heritage.	Making inquiries	Seven Wonders of the Monumental Engineering of the 20th Century	80 dk.	-Listening and speaking activities about seven wonders of the world	26.03.2022
9	7	6. Hafta	01.04.2022	Writing: Students will be able to write a series of sentences about historical places they visited in the past.	Writing about historical places	Historical Places	80 dk.		
10	7	7. Hafta	05-08.04.2022	Listening: Students will be able to respond to simple questions/ statements in a recorded interview. Speaking: Students will be able to give a short simple presentation about an ancient civilization they have searched before.	Talking about past events	Ancient civilizations	120 dk.	Health problems (Vocabulary and listening studies) -Health problems (reading activity) -Work safety (Reading activities) -Emergency situation (Listening activity)	02.04.2022
11	7	7. Hafta	08.04.2022	Reading: Students will be able to reorder the events in a short story.	Making inquiries	The Ancient Port City	40 dk.		
12	8	8. Hafta	19.04.2022	Reading: Students will be able to find the main idea of a text about health problems/emergency situations that have happened recently.	Asking for and giving advice	Health problems	80 dk.	-Present Perfect Tense -Giving advise (You should) -Should-shouldn't	16.04.2022
13	8	8. Hafta	22.04.2022	Listening: Students will be able to identify the most frequently used expressions about health problems Speaking: Students will be able to ask for and give advice about health problems.	Asking for and giving advice	Asking for and giving advice	80 dk.		

Ek-21. (Devam) Deney Uygulama Süreci

14	8	9. Hafta	26.04.2022	Speaking: Students will be able to ask for help from the emergency services in areas of immediate need.	-Talking about something that has happened recently -Talking about emergency situations	Emergency situations	80 dk.	-Modals (should, must, have to) -Health and illness	23.04.2022
15	8	9. Hafta	29.04.2022	Speaking: Students will be able to express obligations, responsibilities, and prohibitions in social life.	Talking about obligations, responsibilities, and prohibitions in social life.	Orders of Social life	80 dk.		
16	8	10. Hafta	09-13.05.2022	Writing: Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work	-Expressing obligations and prohibitions -Preparing a poster about safety and health at work	Safety at work	160 dk.		

Ek-22. Örnek Ders Planı

Tarih	22.02.2021
Dersin Konusu	Ordering food
Etkinliğin Adı	In a restaurant
Ders Süresi	40 dk +40 dk
Kazanımlar	Listening: Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant. Speaking: Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe.
GİRİŞ BÖLÜMÜ	Dikkat Çekme: *Dersin başında sınıfa bir restoran reklamı afişi ile gelinir ve akıllı tahtada açılır. Böylelikle öncelikle öğrencilerin dikkati çekilir. Sonrasında afişin ne için hazırlandığı, afiş ile ilgili düşünceleri sorulur. Yurt dışına çıkmış bir öğrenci varsa gittiği herhangi bir restorandaki diyalogu sınıfta paylaşması istenir. Yoksa kendilerine ilginç gelebilecek bir anı öğretmen tarafından anlatılır. Güdüleme: *Bugünkü derslerde bir oyun oynayacakları ve bu oyunun konusunun restoranda geçeceği öğrencilere bildirilir. Oyun sonunda restoranda yemek sipariş etme, yemekler ile ilgili düşüncelerini belirtme, soru sorma ve cevap verme gibi cümle yapılarını hedef dilde ifade edebilecekleri belirtilir. Ayrıca bu öğrenecekleri ifadeleri daha sonra yapacakları role-play etkinliğinde de kullanabilecekleri ve bunun için hazır hale gelecekleri belirtilir. Güdüleme sürecinde oyun gibi farklı etkinliklerin oynatılacağının belirtilmesi öğrencilerde ders esnasında olumlu başarı duygularının etkinleştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu öğrencilerde beklentiye sebep olacak be ders için olumlu beklentileri oluşacaktır. Ayrıca ders esnasında günlük olarak karşılaştıkları bir eylem olarak restorasyonda geçecek olan diyalogun yapılacağının belirtilmesi öğrencilerde kontrol algıları üzerinde etkili olacaktır. Zira günlük olarak karşılaştıkları bir eylemi zaten video derste de gördükleri için kontrol algılarının yükseleceği ve bu sayede öğrencilerde olumlu aşırı duygularının oluşacağı düşünülmektedir. Bu duygulara ek olarak öğrencilerin video derslerde de karşılaştıkları restoranda geçecek konuşmalar özyeterlik inançlarında da olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Zira yapabilecekleri bir eylemi sınıfta gerçekleştireceklerinin bilinmesi İngilizce konuşma ve dinleme özyeterlik inançları açısından olumlu olacaktır. Gözden Geçirme: *Öğrencilere dersin kazanımları sunulur. Bu ders sonrasında kendilerinin İngilizce olarak restoranda yemek siparişi verebilecekleri, yemekler hakkında fikirlerini bildirebilecekleri, yemek ücretlerini sorabilecekleri ve garson ile İngilizce olarak iletişim kurabilecekleri belirtilir. Bu sayede ders başlangıcında öğrencilere öğrencilerin özyeterlik inançlarının artırılması sağlanacaktır. Yapabilecekleri bir eylem olduğu, kolaylıkla yapabileceklerini bilmelerini sağlayacaktır. Bu da hem yüksek özyeterlik inançları hem de öğrencilerin kontrol-değer algıları üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır. Derse Geçiş: *TYÖ kapsamında ödev olarak verilen video hakkında hedef dilde konuşulur. Böylece konunun hatırlatılması sağlanır. (Bu durum özellikle TYÖ kapsamında gerçekleştirilecek olan dersler için önemli olarak görülmektedir. Model derse ilişkin özellikle kuramsal bilgilerin video üzerinden verilmesini, ders sürecinde de aktif bir sınıf ortamının olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda öncelikle ders videolarında verilen bilgilerin kısa bir hatırlatılmasının yapılması derse öğrencilerin daha aktif olarak katılımlarını sağlayacağı düşünülmektedir.) *TYÖ kapsamında video içerisinde verilen gömülü soru sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar hakkında hedef dilde konuşulur.

Ek-22. (Devam) Örnek Ders Planı

GİRİŞ BÖLÜMÜ	Gömülü sorular özellikle öğrencilerin öğrenme sorumlulukları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira video içerisinde geçecek olan bir sorunun ders esnasında öğretmen ve arkadaşları ile tartışacaklarını bilmeleri onların videoyu izlemeleri için ve ödevlerini yerine getirmeleri için sorumluluk duygularını arttıracaktır. Video derslerini evde yerine getiren öğrencilerin sınıfa ilgili kazanılar için daha hazır geleceklerini hissettiklerinden hem kontrol algıları hem de özyeterlik inançları olumlu olarak etkilenecektir. *Öğrencilere “at a restaurant” isimli bir video izletilir ve videoda geçen ifadeler alt yazı ile sunulmaktadır. Böylelikle Ödev videoda anlatılan cümle yapılarının hatırlatılması sağlanır. Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını belirlemek için video ara ara durdurulur ve videoda ne yaptıkları hedef dilde sorulur ve öğrenciler ile soru cevap etkinliği gerçekleştirilir. (TYÖ kapsamında aktif öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi öğrencinin derste aktif olduğu, ders sürecine doğrudan katıldığı bir ortam olmalıdır. Soru-cevap da bu açıdan kullanılabilecek bir etkinliktir.) *Öğrencilere bu dersin sonunda da onlarla bir oyun oynayacakları söylenir. (Olumlu aktifleştirici başarı duygularının oluşması için önemli olduğu düşünülmektedir. Zira oyunlar her yaşta bireyler için eğlenceli olacak süreçlerdir. Ancak bu süreçte oyunun iyi bir şekilde öğrencilere anlatılması onların oyunu oynayabilme, hedef dilde oyunu sürdürebilme açısından kendilerini rahat hissetmelerinde etkili olacaktır. Aksi halde öğrenciler kaygı, korku, utanma gibi olumsuz pasifleştirici duygular tecrübe etmesi beklenilebilir. Bu da hem özyeterlik inançları hem de başarı duyguları açısından olumsuzluklara sebebiyet verebilir.)
GELİŞTİRME BÖLÜMÜ	*Öğrencilere evde izledikleri videoda “ordering food” ilişkili soru sorma ifadeleri ile ilgili hangi sorular yer alıyordu sorusu sorulur. *Gelen cevaplar sırası ile karışık bir şekilde tahtaya yazılır. Bu yapıların oyun boyunca öğrenciler oyun esnasında hatırlayamadıkları yapıları bakabilsin diye tahtada kalması sağlanır. Sonrasında oyuna geçilir. (Oyunlar TYÖ modeli kapsamında ele alınması gereken bir diğer etkinlik türüdür. Öğrenci hem eğlenecek hem de video derslerde geçen yapıları pratiğe dökme fırsatı yakalayacaktır. Sınıf içi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin de bu sayede olumlu olarak artacağı düşünülmektedir.) *Bu yiyecek ve içecek siparişi oyununun, öğrencilerin menü öğelerini sipariş etmek için restoran dilini uygulamalarına yardımcı olacağı ve böylece role-play için daha hazır olacakları belirtilir. (Öğrencilere sonraki öğrenme etkinlikleri için önceden hatırlatmanın yapılması onların derse daha etkin bir şekilde katılımını sağlayacağı düşünülmektedir. TYÖ modelinin önemli bir bileşeni öğrencinin derse aktif olarak katılımı, öğretmenin daha çok rol model olduğu, onlara rehberlik ettiği bir konumda olmasıdır.) *Öğrenciler dört gruba ayrılır. Oyun şu şekilde olacaktır: (Ek 1) “Her gruba menünün bir kopyasını ve dört kâğıt parçası verin. Öğrencilerden menüyü okumalarını ve kimseye söylemeden üç çeşit yemek (başlangıç, ana yemek ve tatlı) ve içmek istedikleri içeceği seçmelerini isteyin. Öğrenciler ne istediklerine karar verdiğinde bunu bir kâğıda yazar ve gizli tutarlar. Ardından, her gruba bir dizi yiyecek ve içecek kartı verin. Öğrencilerden kartları karıştırmalarını ve eşit şekilde yüzleri aşağı bakacak şekilde dağıtmalarını isteyin. Öğrenciler daha sonra, restoran dilini kullanarak menüden sipariş vererek dört yiyecek veya içecek öğesini almaya çalıştıkları bir kart oyunu oynarlar. Bir öğrenci önce gider ve başka bir grup üyesinden bir menü sipariş eder, ör. 'Alabilir miyim...', 'lütfen?', 'Alacağım...' veya 'İstiyorum... lütfen'. Menü öğesi diğer öğrencideyse öğrenciye verir ve garson olarak 'Elbette efendim/hanımefendi' diye cevap verir. Buyurun. Öğrencide menü öğesi yoksa 'Üzgünüm, bay/bayan. Korkarım, tükendi...' Daha sonra bir sonraki öğrencinin bir menü öğesi isteme sırası gelir ve bu böyle devam eder. Dört menü öğesi kartını alan ilk öğrenci oyunu kazanır.

Ek-22. (Devam) Örnek Ders Planı

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ	Bir öğrenci kazandığında, kâğıt ve kartları diğer öğrencilere onay olarak gösterir. Sonrasında birkaç tur öğrencilerin dil pratiği yapmaları için bu oyun tekrarlanır. (oyunan bu oyun aracılığı ile daha sonra sınıf içinde gerçekleştirilecek olan role-play etkinliği için bir nevi öğrenciler hazırlanmış olacaklardır. Bu sayede öğrenciler oyun oynayarak eğlenceli bir ortamda kendi özyeterlik inançlarını ve öğrenme sorumluluklarını pozitif yönde artıracaklardır.) *Öğrenciler bir sonraki ders gerçekleştirilecek role-play etkinliği için gruplar oluşturulur. Toplam 4 grup yapılır. Gruplara 15 dakika metin hazırlamaları için süre verilir ve bu süre içinde öğretmen gruplara rehberlik yapmak amacı ile grupları dolaşır. (Özellikle öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından öğretmenin sınıf içinde dolaşması ve bireysel olarak yeri geldiğinde öğrenciler ile etkileşim içine olması öğrenciler ile öğretmeni arasında olumlu bir etkileşim ortamı yaratacaktır. Ayrıca grup çalışmalarının sınıf içinde öğrenciler arası etkileşimi artırma, kendini yetersi olarak hissedebilecek öğrenciler açısından kendilerini daha rahat hissetmelerinde, verilen ödevi kontrol edebilme algılarında olumlu olacağı düşünülmektedir. Bu sayede sınıf içinde kendini yetersiz hissedebilecek olan öğrencilerin de olumlu başarı duyguları ve özyeterlik inançları geliştirecekleri düşünülmektedir.)
DEĞERLENDİRME	Ders için gerçekleştirilen oyun soncunda öğrencilerde restoranda garson ile etkili bir iletişim gerçekleştirilmeleri beklenmektedir. Ders öncesi video ve ders esnası oyun ve soru cevap etkinlikleri ile ilgili kazanımların öğrenciler tarafından edinildiğini değerlendirme süreç odaklı olarak gerçekleştirilecektir. (Çünkü TYÖ modeli her bir öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alan ve bu özelliklere göre bireylerin ilişkili kazanımları ne ölçüde edindiklerini belirlemeye olanak sağlayan bir modeldir. Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımında öğrencilerin derse katılımı, öğretmen ve arkadaşları ile hedef dilde dersin kazanımları doğrultusunda kurdukları iletişim ve etkileşimler değerlendirilecektir. Bu süreçte öğrenciler dersin normal akışı içerisinde değerlendirileceğinden bu boyutun farkında olmayacaklardır ve bu sayede kaygı, utanma veya öfke gibi olumsuz duygular tecrübe etmeyeceklerdir.)
SONUÇ	*Çalışma bittikten sonra öğrencilere bir sonraki derste yapacakları çalışmalar için kostüm getirebilecekleri söylenir. Öğrencilere o derste yapacakları çalışmalar ile ilgili açıklamalar yapılır. (Bu şekilde sonraki ders için ön bilgi vermek, yapılacak etkinlik ile ilgili öğrenciler ile konuşmak onların öğrenme sorumlulukları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin ne yapacaklarını bilmesi, bir sonraki ders için olumlu düşüncelerin onlarda oluşturulması bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.)

Ek-23. Tez Çalışmalarını Yürütmek İçin Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin



T.C.
SIVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : [Redacted]
Konu : Araştırma İzni (Yafes CAN)

03.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 19/11/2021 tarihli ve E-63784619-605.01-217572 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 02/12/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-38142517 sayılı onayı.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi doktora öğrencisi Yafes CAN'ın, "Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Özyeterlik İnançlarına, Başarı Duygularına, Öğrenme Sorumluluklarına, Akademik Başarılarına ve Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Etkisinin Değerlendirilmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan liselerde uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

[Redacted]
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
-Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
(Genel Sekreterlik)

Bilgi:
-Mrk. Lise Müd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden

Ek-24. Çalışmaya Katılım İçin Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına, akademik başarılarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine etkisinin değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma çalışması olup TYÖ modelinin İngilizce öğretimindeki etkisini belirleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. meral Güven danışmanlığında İngilizce öğretmeni Yafes CAN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile İngilizce öğretiminde TYÖ modelinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları öz yeterlik inançları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, başarı duyguları üzerindeki etkilerini ortaya koyacaktır. Bu kapsamda 10 haftalık TYÖ modeli çerçevesinde İngilizce dersleri yürütülecek ve sizlerden başarı duygularınız, İngilizce öz yeterlilik inançlarınız, öğrenme sorumluluğunuz ve öğretmeniniz ile olan etkileşiminize ilişkin veri toplanacak ve uygulamaya ilişkin görüşleriniz alınacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, 10 haftalık bir uygulama yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Şehit Furkan Peker Anadolu Lisesinden Yafes Can’a yöneltebilirsiniz.



Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-25. Çalışmaya Katılım İçin Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Bu çalışma, “ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına, akademik başarılarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine etkisinin değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma çalışması olup TYÖ modelinin İngilizce öğretimindeki etkisini belirleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. meral Güven danışmanlığında İngilizce öğretmeni Yafes CAN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile İngilizce öğretiminde TYÖ modelinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları öz yeterlik inançları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, başarı duyguları üzerindeki etkilerini ortaya koyacaktır. Bu kapsamda 10 haftalık TYÖ modeli çerçevesinde İngilizce dersleri yürütülecek ve öğrencilerinizden başarı duyguları, İngilizce öz yeterlilik inançları, öğrenme sorumluluğu ve öğretmeni ile olan etkileşimine ilişkin veri toplanacak ve uygulamaya ilişkin görüşleri alınacaktır.

- Bu çalışmaya öğrencinizin katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, 10 haftalık bir uygulama yapılarak öğrencinizden veriler toplanacaktır.
- Öğrenciniz ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde öğrencinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Öğrencinizden toplanan veriler kodlama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Şehit Furkan Peker Anadolu Lisesinden Yafes Can’a yöneltebilirsiniz.



Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-26. Edpuzzle Kullanım İzni



Desiree Law (Edpuzzle)

Feb 1, 2022, 19:40 GMT+1

Hi Yafescan,

Desiree from Edpuzzle here – happy to help.

You can absolutely sign up for free!

We have paid options to increase video storage, but our Basic (free) plan is always available.

If you're interested, you can find all of our plan options here: edpuzzle.com/pricing

Please let me know if you have any additional questions or concerns.

Desiree Law

[Get swag](#)

[Tweet us](#)

[Follow us](#)

Ek-27. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan Alınan Araştırma İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 13.10.2021	Protokol No: 194162	Tarih: 26.10.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Özyeterlik İnançlarına, Başarı Duygularına, Öğrenme Sorumluluklarına, Akademik Başarılarına ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Etkisinin Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	Yafes CAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

