



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÇAĞDAŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer KIYMAZ

Malatya-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÇAĞDAŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer KIYMAZ

Danışman: Doç. Dr. İsmail ŞAN
Eş Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meltem YURTÇU

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. İsmail ŞAN ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem YURTÇU danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Çağdaş Öğrenme Yaklaşımlarının İngilizce Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ömer KIYMAZ

ÖN SÖZ

Yüksek lisans öğrenciliğim boyunca iyi ki karşılaşmışım dediğim münevver şahsiyete sahip kıymetli hocam Doç. Dr. İsmail ŞAN beyefendiye engin hoşgörüsü ve desteklerinden ötürü minnettarım. Yine her başvurduğumda kırmadan ve özveriyle destek olan sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Meltem YURTÇU hanımefendiye çok teşekkür ederim. Çalışmadaki bütün noksanlıklar şahsıma aittir.

Her daim destekçilerim, beni bugünlere getiren, varlıklarına sonsuz şükür etmem gereken annem Gülcan KIYMAZ ve babam Bülent KIYMAZ’aminnettarım. Haklarını ödeyemem. Manen yanımda olan kız kardeşlerim Ayşe KIYMAZ, Fatma KIYMAZ, Sudenaz KIYMAZ ve ağabeyim Abdulkadir KIYMAZ’a şahsıma olan güven ve desteklerinden ötürü müteşekkirim. Ağabeyimin varlığı ışık oldu.

Kayınvalidem pek muhterem Güler YILDIRIM’a, kayınpederim Kamil YILDIRIM’a ve kardeşim Öznur YILDIRIM’a destekleri için çok teşekkür ederim.

Son olarak biricik yavrum Ömer Yusuf KIYMAZ’a ve görünmez destekçim, canım eşim Fatma Melek KIYMAZ’a bana hep güvendiği için minnettarım. İyi ki varlar.

Ömer KIYMAZ

ÖZET

ÇAĞDAŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

KIYMAZ, Ömer

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İsmail ŞAN

Eş Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meltem YURTÇU

Ekim -2021, xv + 86 sayfa

Modern dünyada yabancı dil vazgeçilmez bir araç olarak varlığını sürdürmektedir. İkinci dil olarak kullanılanlar arasında da İngilizce dünyada en yaygın kullanılan yabancı dillerin başında gelmektedir. Bilim dili olmasının yanında günümüzde insanların çevrimiçi olarak veya gerçek hayatta kolaylıkla İngilizce bilen insanlarla temas halinde olması durumu İngilizce bilmenin kıymetini ortaya koymaktadır. Bu sebeple Türkiye’de de İngilizce önemini korumakta ve öğrencilerin bu dili öğrenebilmesi için zaman, emek ve para harcanmaktadır.

Dolayısıyla bu çabaların bir yansıması olarak ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programına entegre edildiği 2005 yılından bu yana çağdaş yaklaşımlar eğitim sistemimizde yerini almaktadır. İngilizce öğretimi programına da entegre edilmiş olan yapılandırmacı anlayış, modern eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Çağdaş yaklaşımların uygulamaya koyulduğu bu yeni programda öğrencileri daha aktif hale getirmek amaçlanmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda çağdaş yaklaşımların İngilizce dersi başarısına etkisi geçmişten günümüze araştırılmaktadır. Bu yöntem ve uygulamaların etkililik ve verimlilik durumları test edilmektedir. Deney grubunda çağdaş uygulamalar, kontrol grubunda ise geleneksel veya mevcut yöntemlerle ders işlenerek araştırmalar yapılmaktadır.

Bu araştırmaların sonuçlarının birleştirilmesi için ağdaş yaklaşımların İngilizce ğretiminde akademik başarıya etkisini araştıran bu meta analiz çalışması yapılmıştır. Toplam 67 çalışmadan alınan 90 kümülatif veri analize tabi tutulmuştur. Moderatör olarak yayın türü, başarı alanı ve uygulama düzeyi seçilmiştir. Sonuçlar ağdaş öğrenme yaklaşımlarının 16.99 puan ile yüksek düzeyde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yayın türü değişkenine göre 0.0 anlamlılık düzeyiyle yüksek lisans lehine bir fark ortaya çıkmıştır. Başarı alanı değişkenine göre 0.001 anlamlılık düzeyiyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak bu alanların tamamı yüksek etki büyüklüğüne sahiptir. Uygulama düzeyi değişkenine göre 0.0 anlamlılık düzeyiyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine bu değişkene göre de bütün düzeylerde yüksek etki ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce ğretimi, ağdaş Yaklaşımlar, ağdaş ğrenme Yaklaşımları, Akademik Başarı, Meta Analiz

ABSTRACT

THE EFFECT OF CONTEMPORARY LEARNING APPROACHES ON ACADEMIC SUCCESS IN TEACHING ENGLISH: A META-ANALYSIS STUDY

KIYMAZ, ÖMER

Master's Thesis

Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Associate Professor İsmail ŞAN

Co-Advisor: Assist. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

October- 2021, xv + 86 pages

In the modern world, foreign language continues to exist as an indispensable tool. Among those used as a second language, English is one of the most widely used foreign languages in the world. In addition to being the language of science, the fact that people are in contact with people who speak English easily online or in real life reveals the value of knowing English. For this reason, English maintains its importance in Turkey and time, effort and money are spent for students to learn this language.

Therefore, as a reflection of these efforts, contemporary approaches have taken their place in our education system since 2005, when the constructivist approach was integrated into the curriculum in our country. The constructivist approach, which is integrated into the English language teaching program, has an important place in modern education. In this new program, in which contemporary approaches are put into practice, it is aimed to make students more active.

In studies conducted in Turkey, the effect of contemporary approaches on English course success has been investigated from past to present. The effectiveness and efficiency of these methods and applications are tested. In the experimental group, modern methods and in the control group, traditional methods are taught and researches are conducted.

In order to combine the results of these studies, this meta-analysis study investigating the effect of contemporary approaches on academic achievement in English language teaching was conducted. 90 cumulative data from a total of 67 studies were analyzed. Study type, success field and application level were selected as moderators. The results show that contemporary learning approaches have a highly positive effect with a score of 16.99. There is a difference in favor of master's degree with a significance level of 0.0 according to the 'type of publication' variable. A statistically significant difference was found with a significance level of 0.001 according to the 'success field' variable. However, all of these fields have high effect sizes. A statistically significant difference was found with a significance level of 0.0 according to the 'application level' variable. According to this variable, a high effect emerged at all levels.

Key words: Teaching English, Contemporary Approaches, Contemporary Learning Approaches, Academic Success, Meta Analysis

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	6
2.1.1. Çağdaş Yaklaşımlar	6
2.1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	7
2.1.1.1.1. ‘5E’ ve ‘7E’ Modelleri.....	9
2.1.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı	10
2.1.1.3. Leksikal Yaklaşım	10
2.1.1.4. Aktif Öğrenme	11
2.1.1.5. Veri Temelli Öğrenme	13
2.1.1.6. Kesintisiz Öğrenme.....	13
2.1.1.7. Harmanlanmış Öğrenme	14
2.1.1.8. Yansıtıcı Öğretim.....	15

2.1.1.9 Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim.....	15
2.1.1.10. Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretimi.....	16
2.1.1.11. Görev Temelli Dil Öğretimi	17
2.1.1.12. Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı	21
2.1.1.13. Ayırt Edicilik İlkesine (Farklılaştırılmış Öğretim) Dayalı Öğretim	22
2.1.2. Modeller.....	22
2.1.2.1. Bireysel Öğretme Modelleri	22
2.1.2.1.1. Doğrusal Programlı Öğrenme	23
2.1.2.1.2. Dallı Programlı Öğrenme.....	23
2.1.2.2. Grupla Öğretme Modelleri.....	23
2.1.2.2.1 Carrol’ın Okulda Öğrenme Modeli.....	24
2.1.2.2.2. Bloom’un Tam Öğrenme Modeli	24
2.1.2.3. Kubaşık (İşbirlikli) Öğrenme	25
2.1.2.3.1. İşbirlikli Öğrenme İçin Gerekli Koşullar.....	26
2.1.2.3.2. İşbirlikli öğrenmenin özellikleri:	27
2.1.2.4. Ters Yüz Öğrenme Modeli	28
2.1.2.5.Bilgisayar Destekli Öğretim	29
2.1.2.6. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim.....	30
2.1.2.7. 4MAT Öğretim Modeli.....	31
2.1.3. Stratejiler.....	32
2.1.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	32
2.1.3.2. Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi	33
2.1.3.3. Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi	34
2.1.3.4. Örgütlenme Stratejileri	35
2.1.3.5. Ön gösterim- Gösterim- Gözden Geçirme.....	36
2.1.4. Teknikler	36
2.1.4.1. Edutainment Aktiviteleri ile Öğretim (Eğlence ve Eğitime Yönelik Aktiviteler)	37
2.1.4.2. Anlamsal Haritalama	37
2.1.4.3. Resimlerle Kelime Öğretimi	38
2.1.4.4. Hikâye Temelli Kelime Öğretimi	39
2.1.4.5. Oyun Temelli Kelime Öğretimi	39

2.1.4.6. Yaratıcı Drama.....	40
2.1.4.7. Drama.....	40
2.1.5. Diğer Uygulamalar	42
2.1.5.1. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) Temelli Öğretim....	42
2.1.5.2. Kukla Modeli ile İngilizce Öğretimi.....	42
2.2. İlgili Araştırmalar	43
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	43
2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.1.1. Meta Analiz.....	50
3.1.2. Etki Büyüklüğü Kavramı	51
3.1.3. Yayın Yanlılığı (Publication Bias)	52
3.1.4. Meta Analiz Yönteminin Sınırlılıkları.....	52
3.2. Verilerin Toplanması	53
3.2.1. Dâhil Etme Kriterleri	54
3.2.2. Hariç Tutma Kriterleri	54
3.2.3. Kodlama Yöntemi.....	54
3.3. Veri Analizi.....	55
3.3.1. Meta Analizde Kullanılan Model	55
3.3.1.1. Sabit Etkiler Modeli (Fixed Effects Model)	55
3.3.1.2 Rastgele Etkiler Modeli (Random Effects Model)	56
3.4.Dâhil Edilen Çalışmaların Betimsel Analizi.....	56

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Temel Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum	60
4.1.1. Yayın Yanlılığına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	61
4.1.2. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	64
4.1.3. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	65
4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	67

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	69
5.1.1. Araştırmanın Temel Amacına Yönelik Sonuçlar.....	69
5.1.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar	69
5.1.1.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar	70
5.1.1.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Sonuçlar	70
5.2. Öneriler	71
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	71
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	81
Ek-1 Kodlama Formu	81
Ek-2 Çalışmaların Künyesi	82

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Yılı Değişkenine Ait İstatistikler.....	56
Tablo 2. Yayın Türü Değişkenine Ait İstatistikler	57
Tablo 3. Başarı Alanı Değişkenine Ait İstatistikler	57
Tablo 4. Uygulama Düzeyi Değişkenine Ait İstatistikler	58
Tablo 5. Uygulanan Yöntem Değişkenine Ait İstatistikler.....	59
Tablo 6. Model Seçimi İçin Heterojenlik Testi Sonuçları	60
Tablo 8. Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları.....	64
Tablo 9. Başarı Alanına Göre Etki Büyüklüğü Farkları	66
Tablo 10. Uygulama Düzeyine Göre Etki Büyüklüğü Farkları	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
Şekil 1. The Willis TBLT framework	19
Şekil 2. Orman Grafiği.....	61
Şekil 3. Huni Grafiği (Funnel Plot)	62
Şekil 4. p-değerine İlişkin Görsel	63
Şekil 5. Yayın Türüne Göre Bulgular	65
Şekil 6. Başarı Alanına Göre Bulgular	66
Şekil 7. Uygulama Düzeyine Göre Bulgular	68

KISALTMALAR LİSTESİ

BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
CEFR	: The Common European Framework of Reference for Languages (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi)
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
MD	: Mean Difference
N	: Örneklem Büyüklüğü
Ö-G-G	: Ön gösterim- Gösterim- Gözden Geçirme
p	: Önem derecesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın Problem Durumu, Problem Cümlesi, Araştırmanın Önemi, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar başlıkları bu bölümde yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insanoğlunun bireysel ve toplumsal yaşamında eşsiz bir konumdadır. Birey eğitim sayesinde kendisine katkı sunduğu kadar yaşadığı topluma da fayda sağlar. Bu yönüyle eğitim insan hayatında son derece önemli bir araçtır. İçinde yaşadığımız yüzyılda ülkeler arası rekabet ekonomi, teknoloji ve sanayi gibi birçok alanda artmış durumdadır. Bu yarışta öne geçmek de ancak eğitimle mümkündür. Böylelikle ülkeler her bir vatandaşına olduğu kadar toplumun tamamına zengin ve rahat bir yaşam sunmayı hedeflemektedir. Ülkeler için bir rekabet unsuru olan eğitim, yabancı dil öğrenme zorunluluğunu da kapsamaktadır. Yabancı dil ve özellikle İngilizce bilmek bu rekabetin önemli bir parçasıdır.

Türkiye’de yabancı dil ve özellikle İngilizce öğretimi önemsenmektedir. Bunun için büyük maddi kaynaklar ayrılmakta ve günümüzün gereklerine göre güncellemeler hayata geçirilmeye çalışılmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda 2005 yılında yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu yeni öğretim programları uygulamaya konulmuştur. İngilizce öğretiminde de etkisi görülen bu anlayışta dersin baş aktörü olarak öğrenci öne çıkmıştır. Derslerde yapılan etkinliklerde aktif rol alması beklenen öğrenciler için yenilikler sunulmasıyla birlikte öğretmenlerin rehber ve yol gösterici rolü öne çıkarılmıştır. Grup etkinlikleri ve çeşitli etkileşimli aktiviteler ders kitaplarına dâhil edilmiştir. Son yıllarda özellikle iletişime dayalı İngilizce öğretimi üzerinde yenilikler sunulmaya çalışılmaktadır. Ders kitapları buna göre dizayn edilmekte ve teknoloji destekli dil öğretimi uygulanmaktadır.

Bu çabaların bir tezahürü olarak üniversitelerde de çağdaş yaklaşımları konu alan çalışmalar yapılmasıyla bu yaklaşımların etkililik ve verimlilikleri test edilmektedir. Kimi çalışmalarda kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle kıyaslamaya gidilmiştir. Kimi çalışmalarda ise deney grubunda çağdaş olan veya olduğu iddia edilen

yöntemlerle ders işlenirken kontrol gruplarında mevcut yöntemlerle ders işlendiği, öğretmen merkezli ders yapıldığı, ders kitabına sadık kalınarak dersin yürütüldüğü ya da mevcut programa dayalı ders icra edildiği belirtilmektedir. Bütün bu çabalar çağdaş yaklaşımları çeşitlendirmek ve aralarından etkili olduğu tespit edilenleri literatüre ve ülke eğitimine kazandırmak için olsa gerektir.

Ancak bazı durumlarda yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu mevcut eğitim programını yine yapılandırmacı yaklaşımla kıyaslamak gibi bir tezata düşülmektedir. Bu durum çabaların amacını törpülemektedir. Mevcut program mevcut programla kıyaslanamaz.

Öte yandan sürekli olarak aynı ya da var olan çağdaş yaklaşım ve yöntemlerin çalışılması literatürde tekrara düşmeye sebep olmaktadır. Ancak Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde daha başarılı bir konuma gelmesi için var olanı tekrar etmekten fazlasına ihtiyacı vardır. Başlangıçta bahsedilen rekabette öne çıkmak için yeniliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Etkisi tekrar test edilmiş çalışmaların literatüre ve ülke eğitimine katkı sunması tartışmaya açıktır.

Yaşanılan toplumda bu sebeple etkili ve verimli çabalar ortaya koymak esastır. Var olanı tekrar etmek zaman, emek ve maddi kayıplara sebep olmaktadır.

Bahsi geçen sebeplerin neticesinde bu meta analiz çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Hem çağdaş olan hem de çağdaş olduğu iddia edilen çalışmaların sonuçlarının derlenmesine ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yapılan deneysel çalışmalardaki İngilizce öğretiminde çağdaş öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıya etkisini tespit etmektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde yayın türü (moderatör) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde başarı alanı (moderatör) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde uygulama düzeyi (moderatör) değişkenin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağdaş yaklaşımlar günümüz dünyasına ayak uydurmak için bir reçete gibidir. Güncel koşullara ve ihtiyaçlara cevap verebilmek ancak güncel uygun öğretim ve yöntemler sunmakla mümkün olabilir. Bu amaçla birçok akademik çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar ilk kez denenilen uygulamalarla yapıldığı gibi var olan çağdaş uygulamaların yeniden denenmesiyle de yapılabilmektedir.

Bu araştırma üç yönden önemlidir;

İlk olarak İngilizce öğretiminde mevcut veya geleneksel yöntemler ile çağdaş uygulamaların karşılaştırıldığı çalışmaların tamamını araştırmaya dâhil etme amacıyla yapılması yönünden önemlidir. Bu yönüyle özgün bir çalışmadır.

İkinci olarak çalışmanın sonuçları, yaygın etkisi yönünden değerlidir. Bu yönüyle literatüre bakıldığında çağdaş uygulamaları konu alan deneysel çalışmalarda araştırmacılar tek bir çağdaş yöntemi incelemektedirler. Ancak eğitim dünyasının resmin bütününe görmeye ihtiyacı vardır. Bu da meta analiz yöntemiyle mümkündür. Çünkü sosyal bilimler, fen bilimlerinde olduğu gibi net ve kesin deneysel sonuçlara ulaşamaz. Bu sebeple bir tek çalışma genellenebilirlik açısından yeterli olmayabilir. Yaygın etki yönünden genellenebilirlik önemli bir durumdur. Çünkü genellenebilir sonuçlar katkıyı ülke genelindeki eğitime yapmaktadır. Bu çalışmada da genellenebilir sonuçların Türkiye genelindeki İngilizce öğretimine katkı sağlaması beklenmektedir. Dolaylı olarak bakıldığında ise Türkiye'nin İngilizce öğretimi başarısının artırılmasına katkı sağlanırsa İngilizce öğretiminin gelişmesi ve milletlerarası kültür alışverişini kolaylaştırması yönünden de faydalı olacaktır. Çünkü İngilizce dünyada en yaygın kullanılan ortak yabancı dildir.

Üçüncü olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanı için bu çalışmanın sonuçları önemlidir. EPÖ alanı yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin güncel gelişmeleri takip etmelerine katkı sağlayacak olması ve bu öğrencilerin gelecek çalışmalarına fikir vermesi yönünden önemlidir. Program geliştirme uzmanları ise İngilizce öğretimi ile

ilgili yenilikleri bütünsel olarak görüp gerekli iyileştirmeleri yapmak için bu meta analizin sonuçlarından faydalanabilecektir.

1.4. Varsayımlar

1. Meta analize dâhil edilen çalışmalar deneysel araştırma kurallarına uygun şekilde yapılmıştır.
2. Araştırmacılar öznel uygulama ve değerlendirmelerden uzak kalmışlardır.
3. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar İngilizce akademik başarısını ortaya çıkarmak adına uyguladıkları ölçme araçlarında genel ölçme-değerlendirme ilkelerine sadık kalmışlardır. Bu ilkeler arasında planlama ve kapsamlılık-bütünlük ilkeleri örnek gösterilebilir. Planlama ilkesine göre öğrencileri ölçme ve değerlendirmeye tabi tutarken planlı hareket etmek gerekir. Kapsamlılık-bütünlük ilkesine göre ise ders kazanımları ve içeriklerin tamamını kapsayan sınavlar yapmak gerekir. Yine bu ilkeye göre öğrencilerin zihinsel, bedensel, sosyal, kişilik ve duygusal gelişimleri gibi durumlar dikkate alınmalıdır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr)'nde yayınlanmış olan çağdaş yaklaşımların İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisini araştıran çalışmalar ile,
2. Meta analiz çalışmasına dâhil edilme kriterlerini karşılayan araştırmalarla,
3. Meta analiz yönteminin genel sınırlılıkları ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılıklar yöntem bölümünde ayrıntılı açıklanmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde çalışmada geçen kavramlarla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Akademik Başarı: Uygulanmış bir eğitim neticesinde bir alanda ulaşılan yeterlilik seviyesidir. Bu çalışmada İngilizce dersindeki akademik başarı olarak kullanılmıştır.

Eğitim: Eğitim toplumun bireyde görmek istediği kazanım türlerini ona sağlama uğraşıdır.

Geleneksel Eğitim: Öğretmenin uygulamada öne çıktığı öğrencinin ise geri planda kaldığı düşünülen eğitim uygulamasıdır.

Çağdaş Eğitim: Çağdaş eğitim öğrenen bireyin öne çıktığı, kendi öğrenmesinde sorumluluk alan ve bizzat öğrenme yolculuğunun adımlayıcısı olduğu eğitimidir.

Etki Büyüklüğü: İstatistikî olarak iki değişken arasında ortaya çıkan farklılığın büyüklüğüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm iki alt başlık içermektedir. Kuramsal Bilgiler alt başlığı çağdaş yaklaşımlar, modeller, stratejiler ve tekniklere dair alan yazının taranmasıyla ulaşılan bilgileri kapsamaktadır. İlgili Araştırmalar alt başlığında ise İngilizce öğretiminde kullanılan çağdaş uygulamaların çalışıldığı araştırmalar ile eğitim bilimlerinde meta analiz yöntemi kullanılarak yapılmış diğer araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Araştırmaya konu olan çağdaş yaklaşımlar, modeller, stratejiler ve teknikler literatürde incelenmiştir. Konuya yönelik bilgiler ile literatür destekli açıklamalar bu bölümde yer almaktadır. Çalışmada yer alan uygulamalar yaklaşım, model, strateji ve teknik oluşuna göre açıklamaların başında referansıyla verilmiştir. Herhangi bir gruba dâhil edilemeyen çalışmalar ise diğer uygulamalar başlığı altında yer almaktadır.

2.1.1. Çağdaş Yaklaşımlar

Eğitim bireyi her yönüyle geliştirme sürecidir. Çağdaş yaklaşıma göre eğitimin nihai hedefi bireylerin bilişsel ve fiziksel olarak bütüncül olarak gelişmesini temin etmektir. Bireyler yaşadığı topluma uyum sağlayabilmeli ve hem yaşadığı topluma hem de insanlığa katkı sunabilmelidir. Teyfur (2010) modern dünyada son derece hızlı bir gelişme ve değişme sürecinin yaşandığını ve bu durumun da birkaç yıl içinde var olan bilgilerin güncelliğini kaybedebildiğini ifade etmektedir. Bu dönüşüm içerisinde birey çağdaş eğitimle kendi geleceği için ve sosyal bir varlık olarak da yaşadığı toplum için yetiştirilmektedir. Bu anlamda Teyfur (2010:372) “çağdaş yaşamın gerektirdiği yaşam biçimine uyum sağlayan bireylerin yetişmesi için öğretmenlerin yeni yaklaşımları bilmeleri ve kullanmaları gerekmektedir” diye ifade etmiştir.

İngilizce öğretiminde de temel olarak aynı amaçlarla çağdaş yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu çalışmada yer alan yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Taşpınar (2009) yapılandırmacılığı “yaklaşım” olarak ele almıştır. Temelleri Kant’a dayanan ve savunucuları ve geliştiricileri arasında John Dewey, Vygotsky ve Bruner’in yer aldığı yapılandırmacı yaklaşım 1900’lü yılların başlarında gelişmeye başlamış ve sonrasında uygulamalarda kullanılmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda esas sıçrama çalışmalarıyla öne çıkan Piaget, Ausebel ve Vygotsky gibi isimlerle gerçekleşmiştir. Başlarda epistemolojik yönüyle öne çıkan yapılandırmacılık daha sonra eğitim dünyasında da yer bulmuş ve bugün eğitim ortamlarında yerini korumaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında yeni eğitim programında yapılandırmacı felsefeyi temel alarak çağın gereklerine cevap vermeye çalışmıştır. Bu yaklaşım giderek yaygınlaşmıştır. Öyle ki yapılandırmacı yönetim gibi farklı alanlarda da bu yaklaşım yer bulmuştur.

Yapılandırmacılık eğitim uygulamalarına; bilgi ve onun doğası, bilginin inşasının nasıl bir süreç olduğu ve bu süreci etkileyen şeylerin ne olduğu gibi konuları irdeleyerek zemin oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003:60). Dilci (2011), yapılandırmacılığı ön öğrenmelerden yola çıkarak bireysel yaşantı ve toplumsal çevreden hareketle bilgiyi tekrar inşa etme şeklinde tarif etmektedir. Dilci (2011)’e göre yapılandırılan bilgi 5 aşamadan oluşur:

- Ön öğrenmeler tetiklenir.
- Yeni bilgiler edinilir.
- Bu yeni öğrenmeler kavranır.
- Edinilen yeni bilgiler uygulamaya koyulur.
- En son olarak da öğrenilmiş olan bilgiler uygulamaya koyulur.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeye dair özellikleri: Dilci (2011), Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeye dair özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öncelikli amaç öğrenmeyi öğrenmektir.
- Öğrenci rol alandır.
- Öğretmen yol göstericidir.

- Öğrenciye öğrenmesi için uygun ortam oluşturur.
- Öğrenci odaklı bir yaklaşımdır.
- Öğrenci ve öğretmen beraber öğrenir.
- Bilgi nesnel değildir. Kişi öznel bilgisini inşa etmektedir.

Yapılandırmacı öğrenmede temel alınanları Teyfur (2010: 399) ise aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- “Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.”

Öğretmen ve öğrenci rolleri: Yapılandırmacılığa göre dizayn edilen bir öğrenme-öğretme ortamında öğretmen ve öğrenciye düşen roller şunlardır (Scheepers, 2000;akt. Taşpınar, 2009):

- Öğrenciler sorgulayıcı sorularla birbirlerini düşünmeye sevk edebilirler.
- Tüm teknik materyaller öğretmen tarafından kullanılır.
- Öğrencilere bağımsız karar alabilecekleri bir çevre sunulur.
- Öğrenciler kendi aralarında veya öğretmen ile diyalog halindedirler.
- Öğretmen öğrencinin ön bilgilerini tespit etmekte titiz davranır.
- Sınıf içerisinde öğretmenler oluşturma, tahmin yürütme ve çözümleme ifadelerini kullanır.
- Öğrencilere dersin akışına katkıda bulunma ve uygulamalarda değişikliğe gitmeleri için imkan verilir.
- Öğrenciler kendi tecrübelerinden faydalanır.

Literatürde geçen bazı yapılandırmacılık modelleri aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.1.1. ‘5E’ ve ‘7E’ Modelleri

Senemoğlu (2018:626) “Roger Bybee yapılandırmacılık için ‘5E’ adını verdiği bir model geliştirmiştir”. 5E İngilizce olan kelimelerin baş harfleridir. Senemoğlu (2018:627)’na göre “bunlar: Engage (Dikkat çekme, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma), Explore (Araştırma), Explain (Açıklama-anlamlandırma), Elaborate (Transfer etme), Evaluate (Değerlendirme)”dir.

Engage (Dikkat uyandırma, ön öğrenmeleri açığa çıkarma):Bu aşamada öğrencilerin konuya yönelmelerini sağlamak için kafalarında soru işaretleri oluşturmaya çalışılır. Senemoğlu (2018), bu kısımda öğrencilerin ön öğrenmelerinin kullanılmaya hazırlanmasının da önemli olduğunu ifade etmektedir. Dikkat çekici bir girişle öğretmen öğrencilerin konuya heyecan duymasını sağlamalıdır. Bu ilk aşama ‘7E’ modelinde ‘Elicit’ ve ‘Engage’ olarak bölünmüştür:

- **Elicit (Açığa çıkarma) aşaması;** öğrencilerin konu kapsamındaki ön öğrenmelerinin açığa çıkarıldığı adımdır. Senemoğlu (2018), ön bilgilerin kullanılması sayesinde yeni kavramların doğru bir şekilde yapılandırılabilceğinden bu adımın modeli geliştirenler tarafından ikiye bölündüğünü aktarmaktadır.

Explore (Araştırma): Bu adımda öğrenciler çeşitli araştırma fırsatları elde ederler. Bunlar gözlem yapmaktan veri işleme, analiz ve değerlendirmeye kadar bütün adımları kapsar. Öğrenciler bu adımları takip ederek bir araştırma tecrübesi kazanır. Öğretmen ise sürecin daha anlamlı yürütülmesi için öğrencilere rehberlik eder.

Explain (Açıklama): Senemoğlu (2018:628)’na göre “ bu aşamada öğrenciye modeller yasalar ve kuramlar sunulur. Öğrenci, bu yeni verilen modeller, kuramlar, yasalar açısından kendi sonuçlarını özetler”. Öğrencilerin başarı genellemelere erişmesi için öğretmen yol gösterir. Öğrenci bu aşamada bilimsel dille kendi keşiflerini açıklayabilmelidir.

Elaborate (Derinleştirme/Transfer etme): Bu aşamada öğrencinin öğrendiklerinden yola çıkarak yeni araştırma konularına yönelmesi ve tecrübelerini yeni konuya transfer ederek araştırmayı gerçekleştirebilmesi beklenir. Öğrenciler benzer veya farklı problem durumlarıyla karşılaşabileceği için tecrübe transferini gerçekleştirebilmelidir. Bu aşama ‘7E’ modelinde ikiye ayrılmıştır.

- **Extend (genişletme) aşaması;** öğrencilerin sıg transferlerle yetinmeyip daha karmaşık ve gelişmiş transferler yapmalarını sağlamak için model geliştiricileri tarafından bu aşama özellikle ayrılmaktadır. Ayrıca bu aşamanın gerekliliğini öğretmenlerin fark etmesi amacıyla ayrılmaktadır.

Evaluate (Değerlendirme):Senemoğlu (2018:628) “modelin değerlendirme aşaması, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin izleme (formative) ve düzey belirleme (summative) değerlendirmelerini kapsamaktadır” şeklinde bu basamağı açıklamaktadır. Ancak öğretmen, modelin her aşamasında öğrencilerin ilerlemelerini ve dönütlerini takip ederek eğitim durumlarının etkililiğini ve verimliliğini tespit etmelidir. Ayrıca “ölçme ve değerlendirme, öğretmenin öğrencileri değerlendirmesi biçiminde olabileceği gibi öğrencilerin birbirlerini ve eğitim durumlarının etkililiğini değerlendirmelerini de kapsamalıdır” (Eisenkraft, 2003; akt. Senemoğlu, 2018:629).

2.1.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Taşpınar (2009) çoklu zekâ kuramını “yaklaşım” olarak ele almıştır. Çoklu zekâ kuramı kişinin doğuştan getirdiği potansiyelini ortaya çıkarmayı ve var olan yeteneklerini iyileştirmeyi hedefleyen bir eğitim-öğretim yaklaşımıdır. Adında geçtiği üzere bireylerin kendine özgüllüğü önemsenir ve her bireyin öğrenirken kullandığı zekâ türü çeşitlenmektedir. Tek tip bir öğrenme ve öğretme süreci çoklu zekâ kuramı tarafından reddedilmektedir. Kuramın savunucusu ve geleneksel anlayışa karşı olan Howard Gardner 8 tip zekâ türünün olduğunu söyler. Çoklu zekâ kuramında öğretmen öğrencilerin bireysel özelliklerini ve hangi zekâ türüne göre öğrendiklerini tespit etmektedir. Böylelikle derste kullanılacak araç ve gereçleri zekâ türlerine göre düzenleyebilmekte ve bireylerin kendi zekâ türlerine uygun şekilde öğrenebilmelerine zemin hazırlamaktadır. Dilci (2011), Çoklu zekâ kuramına göre hızlı gelişen zeka türünün daha çok değer verile zeka türü olduğunu ifade etmektedir. Çoklu zekâyâ dayalı öğretim ortamlarında insanların üretkenliğinin arttığını ve becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ifade etmektedir.

2.1.1.3. Leksikal Yaklaşım

Aksoy (2008) leksikal öğretimi “yaklaşım” olarak ele almıştır. Leksikal yaklaşıma göre geleneksel dil öğretiminde gramer ve sözcükler ayrı olarak öğretime tabi tutulmaktaydı. Chomsky’nin bireyin duymadığı ve söylenmemiş cümleler üretme

kapasitesi de dil öğrenimde geniş yer tutmamaktaydı. Çünkü bireyin bu üretkenliği dil öğreniminde çok az bir yer tutmaktaydı. Ancak bunların aksine leksikal yaklaşım gramer ve kelime ilişkisini sorgulayan bir yöntemdir. Bu yöntemde kelime ve kelime gruplarının bilinmesi iletişimde büyük yer kaplamaktadır.

Tümevarım yöntemi uygulanmamaktadır. Yapısal öğrenmeler süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu yöntemde dil bilgisi doğrudan verilmemektedir. İletişim kurmanın temel gerekliliği kelime grupları ve kelime örüntüleri olarak görülmektedir.

Bazı yaklaşımlarda kelimenin bağlam içerisinde öğretilmesi esasken leksikal yaklaşımda bu durum gerekli görülmemektedir. Bağlam içinde olmayan kelimelerin de bilinmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Bu yaklaşımda dinleme etkinlikleri çok önemli görülmekle birlikte hedef, öğrencilerin duyup öğrendikleri kelimeleri iletişimde kullanma becerisi kazanabilmeleridir.

Lewis (1993)'e göre leksikal yaklaşımda başlarda öğrenci konuşmaya itilmemeli, dinleme etkinliklerine özen gösterilmeli, öğretimin başlarından itibaren sözcük gruplarının öğretilmesine önem verilmeli ve dil bilgisi direk olarak öğretilmemelidir.

Son olarak bu yaklaşımda süreç önemslenmelidir. Nihai öğrenme hedefi daha çok dikkate alınmaktadır.

2.1.1.4. Aktif Öğrenme

Bahçe (2008) aktif öğrenmeyi “yaklaşım” olarak ifade etmiştir. Aktif öğrenme yaygın olarak üzerinde durulan öğrenme yaklaşımlardan biridir. Kuramsal olarak yapılandırmacı ve bilişselci anlayışlara dayanır. Aktif öğrenmede birey karşılaştığı sorunları çözebilmek için var olan tecrübelerini kullanır. Bunlar kişide var olan şemalardır.

Aktif öğrenme bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı, bireye farklı yönleriyle öğrenme sürecinde karar verme ve öz düzenleme imkânının sunulduğu ve gelişmiş öğretimsel uygulamalarla bireyin kapasitesini kullanmaya itildiği zorlu bir öğrenme macerasıdır. Burada kilit durum bireyin kendi öğrenme sürecinde rol alması gerektiğidir. Birey öğrenme sürecinde kararları kendisi verir. Böylelikle birey kendi

takibinde olan süreçte kendine özgü stratejileriyle hedeflerine ulaşır. Bu durumu Açığöz (2003) öz düzenleme, öğrenen özerkliği ve bağımsız öğrenme kavramlarıyla açıklamaktadır.

Saban (2004)'a göre aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda karşılıklı saygı, enerji canlılığı, kişisel sorumluluk bilinci, yardımlaşma ve öz farkındalık gibi geliştirici nitelikler bulunur.

Netice itibariyle bireyler bilişsel, duyuşsal ve fiziksel anlamda öğrenmenin her aşamasında aktif olmaktadır.

Aktif öğrenmenin özelliklerini Purtul (2006) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Zihnin çalışma yapısına uyumludur.
- Öğrenene özgü potansiyeli geliştirmeye yardımcı olur.
- Gelecekte bireyin ihtiyaç duyacağı alanlara hazırlanması hususunda bütüncül bir gelişimi destekler.
- Kişilerin öğrenme seviyelerini ilerletir.
- Bireylerin mevcut kavramları ve tecrübeleri çerçevesinde yeni bilgi sunulur.
- Bireyin önceki öğrenmelerinden yola çıkarak yeni bilgi formlarına ulaşmasını sağlar.
- Öğrenenin bizzat öğrenme sürecine katılmasını sağlayarak motivasyonu destekler.

İngilizce öğretimine uygun olan bazı aktif öğrenme yöntem ve teknikleri:

- Grupla çalışma yöntemi
- Eğitsel oyunlar
- Eşli öğrenme yöntemi
- Hikaye oluşturma
- Yaratıcı drama

- Beyin fırtınası
- Ayrılıp birleşme
- Diyalog çalışması

2.1.1.5. Veri Temelli Öğrenme

Tosun (2017) veri temelli öğrenmeyi “yaklaşım” olarak ele almıştır. İlk olarak Tim Johns (1991) tarafından dil yapısının bir eğitim uygulaması olarak bahsedilen bilgisayar destekli bir yabancı dil öğrenme yaklaşımıdır. Geleneksel anlayıştan öğretim yönüyle olduğu gibi öğrenci ve öğretmene yüklediği misyon yönüyle de farklılaşmaktadır. Bu anlayışta öğrenciler dilin yapısını inceleyerek dil kalıplarını anlamaya çalışırlar. Çıkarımsal bir yaklaşım olmayıp direk olarak dilin yapısını inceleme durumu vardır. Önceden düzenlenmiş dil öğrenme materyalleri ile öğrencilerin bireysel veya birlikte öğrenmeleri beklenmektedir. Öğrencilere veriler materyaller dilin yapısının anlaşılması için bilinçli bir şekilde düzenlenmiş ve dilin özelliklerinin anlaşılması için kolaylaştırılmıştır.

Veri temelli dil öğrenmede kullanılan materyaller ve dil araçları uyumlu bir şekilde planlanır ve bireyin dilin özelliklerini anlamasında bir içgörü kazanmasına yardımcı olur. Kullanılan materyallerin gerçek hayatı yansıtmaları dil öğrenmeyi desteklemesi açısından da önemlidir.

2.1.1.6. Kesintisiz Öğrenme

Yakar (2019) kesintisiz öğrenmeyi “yaklaşım” olarak ele almıştır. Örgün eğitim bireylerin okulda eğitim almalarına imkân tanır. Ancak modern dünyada öğrenmenin sürekliliği önem kazanmıştır. Bu ihtiyacı bireyler kesintisiz öğrenme ile giderirler. Sharples ve diğerleri (2012)’ne göre kesintisiz öğrenme, sosyal çevre, teknoloji, zaman ve mekânla iç içe olarak öğrenme sürekliliği yaşanmasıdır. Diğer bir tanıma göre ise “kesintisiz öğrenme, mobil cihazları da içine alan herhangi bir zaman ve/veya mekanda, teknoloji ve sosyal ortamlarla iç içe olan, formal ya da informal ortamlarda gerçekleşen, öğrenci merkezli kesintisiz bir öğrenme yaklaşımıdır” (Yetik ve Keskin, 2016: 99). Örgün ve yaygın eğitim ortamlarının birey tarafından uyum içerisinde kullanılması ile kesintisiz öğrenme gerçekleşmektedir. Bu sebeple çevrim içi kaynaklar da okulda öğrenilenlerin yanı sıra önemli bir öğrenme kaynağı durumuna gelmiştir. Bu öğrenme

türünde bireysel ve sosyal öğrenmeye imkân bulunmaktadır. Kesintisiz öğrenmede akran paylaşımı, kişiye özgü öğrenme alanı ve ortama uyarlanabilir öğrenme fırsatları bulunmaktadır.

Kesintisiz öğrenme araçları arasında çevrimiçi kaynaklar, tablet, bilgisayar, mobil cihazlar, radyo ve araç çoklu ortam sistemleri sayılabilir. Bu durum bireylerin bağımsız öğrenmesini desteklemektedir. Bu noktada Geddes (2004), öğrenmede bağımsızlığın ve yazılı kaynaklardaki bilgileri anlama ve kritik edebilmenin modern dünyada birey için ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

2.1.1.7. Harmanlanmış Öğrenme

Ünsal (2010) harmanlanmış öğrenmeyi “yaklaşım” olarak ifade etmiştir. Kısa tanımıyla öğretim modellerinin birleştirilmesi olarak ifade edilebilir. Bonk ve Graham (2006)’a göre harmanlanmış öğrenme yüz yüze eğitimle bilgisayar merkezli öğretimin bir arada kullanılmasıdır. Tarihsel olarak yüz yüze eğitimin büyük bir mazisi vardır. Teknolojinin hayatın her alanına sirayet etmesi gibi eğitime de adım atmasının ardından bilgisayar merkezli öğretim de kendine yer bulmuştur ve bu birlikteliğe harmanlanmış öğrenme olarak dönüşmüştür. Ancak bilgisayar merkezli öğretim lehine bir ilerleme gün geçtikçe artmaktadır. Graham (2006) da bu görüştedir.

Driscoll (2002), harmanlanmış öğrenmeyi dört ayrı açıdan açıklamaktadır. Bunlar,

- İnternet tabanlı teknolojilerin çeşitli uygulamalarını (sanal canlı sınıflar, bireysel hıza dayalı eğitim, kubaşık öğrenme, video desteği, ses ve metin paylaşımı vb.) bir araya getirerek eğitim için kullanmak.
- Öğretimsel teknoloji imkânlarını kullanarak veya kullanmadan çeşitli eğitim yaklaşımlarını (yapılandırmacı, bilişsel, davranışçı gibi) en verimli öğrenme ürününe ulaşmak üzere bir arada kullanmak.
- Yüz yüze eğitimin yanına çeşitli bilgisayar teknolojilerini (film, video veya internet tabanlı kaynaklar) eklemleyerek karma bir eğitim uygulamak.
- Güncel eğitim aktiviteleriyle eğitim teknolojisi araçlarını ahenkli bir öğrenme ve çalışma ortaya çıkarmak adına birleştirmek.

Harmanlanmış öğrenmede yöntem ve teknolojiler farklı ortamlarla öğrenme grubu için kullanılır. Hedef yüz yüze etkileşim ile internet üzerinden erişilebilecek bilgileri dengeli bir şekilde bir arada kullanmaktır. En bilinen harmanlanmış öğrenmede dersin bir bölümü çevrimiçi olarak düzenlenmektedir.

2.1.1.8. Yansıtıcı Öğretim

Taşpınar (2009) yansıtıcı öğretimi “yaklaşım” olarak ifade etmiştir. Öğretmen ve öğrenciler bireysel özelliklerini yansıtma yaparak ortaya çıkarmaktadır. Öğretimde bu sebeple yansıtma büyük önem taşımaktadır. Yansıtıcı öğretimin bazı kilit özellikleri vardır.

Pollard (2005)’ın yansıtıcı öğretim dair sunduğu yedi anahtar özellik vardır.

1. Uygulanan yansıtıcı öğretimde teknik uzmanlık yanında hedef ve neticelere de önem vermek gerekir.
2. Bu öğretim türü öğretmenin bireysel eylemlerini sürekli gözleme tabi tuttuğu, değerlendirdiği ve dönüştürdüğü bir süreçtir.
3. Bu öğretim tarzında öğretim uygulamalarını ve imkânları yukarıya taşımak için sınıf için gözlem ve araştırma kullanılır. Bu konuda da yeterlilik gerekmektedir.
4. Açık görüşlü, sorumluluk sahibi ve içten bir tavırla yansıtıcı öğretim yapılmalıdır.
5. Farklı araştırmaların neticelerinden faydalanan ve delile dayanan araştırma verilerine sahip öğretmen yargıları yansıtıcı öğretimin temelini oluşturur.
6. Meslektaşlar arası işbirliği, iletişim yoluyla yansıtıcı öğretim gelişmektedir. Bunun yanında uzman öğrenme ve başarı da öğretime katkı sunmaktadır.
7. Yansıtıcı öğretim sayesinde öğretmenler farklı öğrenme ve öğretme uygulamalarını üretken bir biçimde bir araya getirebilmektedir.

2.1.1.9 Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim

Akyıldız (2015) bu öğretim türünü “yaklaşım” olarak ele almıştır. Yansıtma kavramı en çok Amerikan eğitimci John Dewey ile anılmaktadır. Dewey (1910)’e göre

fikirlerin bir biri ardına sıralanması yansıtma değildir. Düşüncelerin daha önceki veya sonrakilerle art arda olması ve bağlantılı olması durumu yansıtmadır. Her aşama bir diğerinin basamağıdır yansıtma. Dewey (1910)'e göre eğitimde asıl hedef kişilere yansıtma davranışı kazandırmaya yardım etmektir. Schön (1983) yansıtıcı uygulamaya çalışmalarıyla katkı sağlamıştır. Ona göre iki tür yansıtma vardır:

Eylemde yansıtma (reflection in action): Eylem olduğu anda düşünebilmektir. Anlık olur. Doğaçlamadır. Schön (1983)'e göre iş başında yansıtma bilincimiz iş başında yansıtmayı fark ederse yaptığımız şeyle ilgili düşündüğümüz anı da yakalamış olur.

Eylem hakkında yansıtma (reflection on action): Yansıtmanın bu türünde eylemden sonra gerçekleşir. Ancak bazen ders öncesinde de planlama için yapılmaktadır. Zeichner ve Liston (1996) eylem hakkında yansıtmayı dersten önceki plan süreci ve ders sonrasında yapılanlar hakkında düşünme durumu olduğunu ifade etmektedir.

Bilişsel koçlukta koçun durumunu ise Akyıldız (2015: 72) “koçluk yaptığı kişileri düşünmeye teşvik eder. Yansıtma ve üstbilişsel süreçleri kullanarak karşısındaki kişinin kavrayışını ve farkındalığını geliştirmeyi hedefler” şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.1.10. Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretimi

Borich (2017) bu öğretim türünü “yaklaşım” olarak ele almıştır. Knowles (1975) öz yönetimli öğrenmeyi dışarıdan destek alarak veya almadan bireysel öğrenme gereksinimlerini ve neticelerini düzenlemesi, uygulaması ve sonuçlarını incelemesinde sorumluluk üstlenme süreci olarak ifade etmektedir. Birey bu öğrenme türünde baş aktördür. Kendi öğrenmesine yönelik seçimler yapma hürriyetine sahiptir. Bu öğrenme türünde ilk sorumluluk bireye düşmektedir. Kişi kendi yönetimiyle öğrenmelerini planlar ve değerlendirir.

Bu yaklaşıma göre ihtiyaçların belirlenmesinden son aşamada verilen kararlara kadar bireyin kendisi ön plandadır. Gerektiğinde iş birliğine gidebilmektedir. Ancak bunların hepsi yalnızca destek mahiyetindedir. Bir zorunluluk değildir.

Öte yandan içsel gönüllülük bu öğrenme türünden başlangıcı sağlamak açısından gereklidir. Kişinin motivasyon sahibi olması önemlidir. Sonrasında öğrenilen bilgileri işleme ve farklı alanlarda kullanabilme yeterliliğine sahip olabilmektedirler.

Yaklaşımın bu özellikleri yabancı dil öğreniminde fayda sağlamaktadır. Çünkü dil öğrenme öncelikle bireyin istemesiyle daha verimli olmaktadır. İçsel motivasyona sahip olan bireyler dil öğrenmeye başlama ve sürdürme noktasında da daha sürdürülebilir çabalar ortaya koyabilmektedirler. Bu yönleriyle dil öğretiminde bu yaklaşım kullanılmaktadır.

2.1.1.11. Görev Temelli Dil Öğretimi

Ellis (2009)'a göre görev temelli dil öğretimi bir “yaklaşım” türüdür. Görev temelli dil öğretimi iletişimsel yaklaşım (communicative approach)'ın eksik noktalarını gidermek üzere ortaya çıkmıştır. İletişimsel yaklaşım dil öğrenenlerin iletişim becerilerini problem çözme, etkileşimli etkinlikler veya yaratıcı etkinlikler yoluyla geliştirmeyi amaçlamasına rağmen konuşmaya ve akıcılığa aşırı önem vermesinden ve dilbilgisini göz ardı etmesinden dolayı birçok eleştiri almıştır. Bütün bu eleştirilere tepki olarak görev temelli dil öğretimi ortaya çıkmıştır. Akbal(2008) görev temelli dil öğretiminin ikinci bir dil öğrenimi sahasında yapılan araştırmaların pratiğe yönelik çalışmaları ve bireyin öğrenme psikolojisini ilgilendiren önerileri sonucunda iletişimsel yaklaşım kapsamında bir alternatif olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Aynı zamanda uygulamadaki metotların dil öğretiminde yeterli başarıyı sağlayamaması ve iletişim kurmayı sağlamada zayıf kalması nedeniyle de görev temelli dil öğretimi sahaya çıkmıştır. Richards(2002)'a göre 1970'lere değin ikinci bir dil öğretiminin dil bilgisi bilmek ve öğretmekle benzer bir yaklaşım olduğuna inanılması ve yabancı dil öğretimi alanında farklılıklara ihtiyaç duyulması da bu yaklaşımın literatürde yer etmesinde etkili olmuştur. Bu ihtiyaçlar neticesinde görev temelli dil öğretimi 1982 yılında Güney Hindistan'da Prahbu tarafından geliştirilmiştir. Akbulut (2014)'a göre Prahbu öğrencilerin odaklarını yerine getirmeleri beklenen göreve aktarabilirlerse daha fonksiyonel bir öğrenme yaşayabileceklerini belirtmektedir. Bununla birlikte görev temelli dil öğretiminde geleneksel öğretim programından farklı olarak neyin öğretileceği belirlendiği için konu arayışı ortadan kalkacak ve öğretimin nasıl yapılacağı ise aynı kapsamda belirlenmiş olacaktır. Bu durum uygulanan yöntem ile programın arasındaki uyumsuzlukları da minimuma indirmiş olacaktır. Bu yaklaşımda öğrenciler aktiftir. Hedef dilde konuşan kişileri dinlemekle

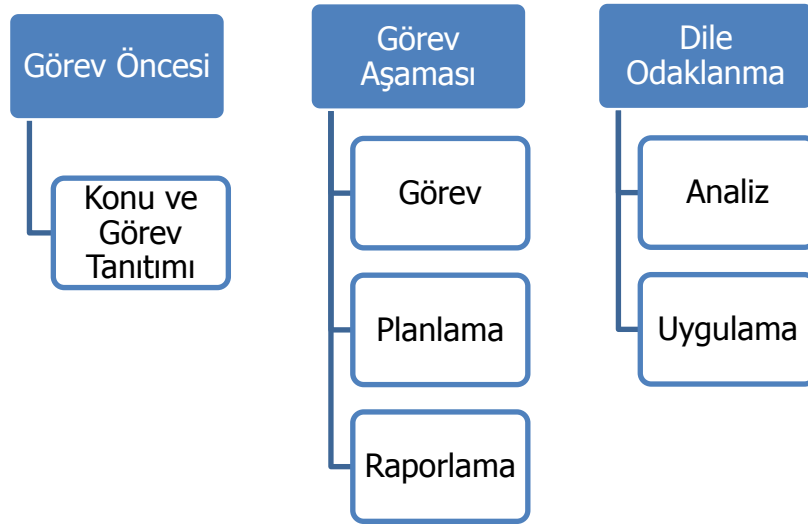
birlikte öğrenilen dilde yazma çalışmaları yaparlar. Verilen görevler ise gerçek hayatta yaşayabilecekleri günlük tecrübelerle yakındır. Böylelikle öğrencinin dili günlük hayattaki gibi bütün boyutları ile öğrenmesi amaçlanır. Görev dâhilinde farklı kişilerle iletişim kurması beklenir. Netice itibariyle de öğrendiği dili kullanarak kavraması beklenir.

Yorulmaz (2009)'a göre görev temelli dil öğretiminin bazı özellikleri şunlardır:

- İletişime dayalı bir yaklaşım olmasından ötürü öğretim programı yerine getirilecek görevler ve görev şekilleri esas alınarak oluşturulmuştur.
- Yapı ve anlam bütünleştirilerek görev temelli öğretim uygulanmaktadır.
- Bireyi ve öğrenmeyi temel almasıyla analitik bir programdır. Öğretim programı bireyin ihtiyacına göre şekil alır. Bu önemli yanıyla görev temelli öğretim diğer yöntemlerden ayrılmaktadır
- Bu yaklaşımda dil öğretiminde ne öğretileceğinden çok ne şekilde öğretileceği esas alınmaktadır.
- Dil öğretiminde bütüncüllük esastır. Kendinden önceki yöntemlerde olduğunun aksine dil parça parça öğretilmemektedir.

Prahbu (1987)'ya göre görev temelli dil öğretiminin kilit kavramı “görev”dir. Bu sebeple öğrenilmekte olan dilde yapılacak çalışmaları belirlenen zaman aralığı dâhilinde kendilerine sunulan bilgileri kullanarak yapmaları ve bir neticeye ulaşmaları beklenmektedir. Aynı zamanda görev odaklı dil öğretiminin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yanı vardır. Bu noktada Nunan (1999) örnek olarak dinleme ve tekrar etme, yapboz yapma ve küçük gruplar halinde problem çözme çalışması yapmanın sürece dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu aktivitelerin gerekçesini sınıf dışı etkinlik yapma çabası olarak değil, aksine öğrencilerin genel dil yeterliliğini geliştirici olmalarıyla açıklamaktadır.

Görev temelli dil öğretiminin aşamaları Willis (1996) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir.



Şekil 1. The Willis TBLT framework (1996:38)

Görseldeki aşamalar görev temelli dil öğretiminin kapsamını ifade etmektedir. Görev öncesinde ki en kısa aşamadır, öğretmen sınıfla konuyu paylaşır ve gerekli kelimelerle birlikte öğrencilerin çalışma boyunca ihtiyaç duyabilecekleri ifadeleri aktarır. Ardından öğrenciler benzer bir çalışmanın ses kaydını dinleyebilir, konuyla bağlantılı bir film izleyebilir, alakalı resimler inceleyebilir ya da diğer öğrencilerin görüşlerini alabilirler.

Bu aşamada öğrenciler bildikleri yabancı kelimeleri hafızalarında canlandırırken konuyla alakalı yeni kelime ve ifadeleri de eş zamanlı olarak öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Görev öncesi aktiviteler çalışmaya ilgiyi artıracak ve bütün öğrencileri dâhil edecek nitelikte olmalıdır. Willis (1996) ‘in önerdiği birkaç görev öncesi aktivitesi şöyledir:

- Alakasız olanı seçeneği işaretleme
- Resimlerle ifadeleri eşleştirme
- Akılda tutma yarışması
- Kelimeleri ve ifadeleri sınıflama
- Soru oluşturma çalışması
- Öğretmenin benzer bir tecrübesini aktarması
- Beyin fırtınası ve zihin haritaları

Bu aşamada öğrencilerin çalışma kapsamını kavramaları önemlidir. Görevin nasıl başlayacağını, ne kadar süreleri olacağını ve bitirdiklerinde ne olacağını bilmek istemektedirler. Bu sebeple görevin yönergelerini belirtmek çalışmanın sağlıklı tamamlanması için gereklidir.

İkinci aşamada görev döngüsü bulunmaktadır. Burada görev, planlama ve raporlama olmak üzere üç alt aşama yer almaktadır:

Görev aşamasında öğrenciler çalışmaya iki veya daha fazla kişiden oluşan küçük gruplar şeklinde yaparlar. Öğretmen öğrencileri gözlemlerken görevi bitirebilmeleri için öğrenciyi teşvik eder. Çoğunluk çalışma tamamlandığında öğretmen görevi sonlandırır ve içerik üzerindeki düşüncelerini ifade eder. Öğretmenin gözlemci konumunda olması öğrencilerin çalışmayı kendi çabalarıyla bitirmesini sağlamaktadır. Öğretmen burada etkin rol almaz ancak grupların çalışmalarını doğru şekilde yürütüp yürütmediklerini takip etmektedir. Öğretmen gerektiğinde müdahale ederek ve hangi öğrencinin ne seviyede etkin olduğunu gözlemleyerek görevin tamamlanmasını destekler ve sonraki görevlerde gerekli grup düzenlemelerini yapma fırsatı bulur.

Planlama aşamasında öğretmen gözlemleri sonucunda öğrencilere duyduğu ya da gördüğü önemli hususlardan bahseder. Yanı sıra destekleyici ifadelerle öğrencilerin motivasyonunu ve öz saygılarını artırmaya çalışır. Ancak kapsamlı bir yorum ve özetlemeden kaçınır. Çünkü öğrenciler sonraki aşamalarda bunu kendileri yapacaktır. Öğrenciler doğal olarak birbirlerinin çalışmalarını ve nasıl başardıklarını merak ederler. Bu da onlar için raporlama aşamasını önemli kılmaktadır. Böylelikle raporlarını daha organize bir şekilde yazmaya çalışırlar.

Raporlama süreci öğrencilerin dil seviyelerini yukarıya taşıma ve geliştirme noktasında doğal bir tetikleyicidir. Diğer bir deyişle öğrenciler daha net iletişim kurabilmek için bu aşamada dili doğru ifade etme çabası içine girerler. Böylelikle öğrenciler ürettikleri cümleler üzerine düşünme ve dilbilgisi açısından doğru cümlelerle ifade etmek istedikleri anlamı yakalama imkânı bulurlar.

Görev döngüsünde esas önemli olan öğrencilerin çalışmalarını başarıyla tamamlamak için kavrayışlarını geliştirebilmeleri ve aktarmak istedikleri cümleleri doğru bir şekilde sunmalarıdır.

Son aşama olan dil odağı, çalışma süresince gündeme gelmiş olan dilin belirli özelliklerine daha yakından bakma imkânı sağlar. Öğrencilerin bizzat çalışmanın bağlamıyla öğrenilen dili incelemesi beklenmektedir. Dil odağı iki alt aşamadan oluşur; analiz ve uygulama. Bu aşamalarda öğrenci kendi seviyesine uygun olarak dil kalıplarını ve kullanımlarını tespit edip inceleme imkânı bulmaktadır.

Analiz esnasında dil yapısı açıkça incelenir. Ancak bağlamdan ve çalışmadan ayrı bir şekilde yapılmaz. Öğrenciler hâlihazırda bildikleri dil bilgisini sistematik hale getirme ve sağlamlaştırma fırsatı bulmuş olurlar. Bu aşamada öğrenciler dil bilgisiyle ilgili hipotezlerini test edebilirler ve sahip oldukları dilsel öğeleri artırabilirler.

Uygulama aşamasında sık kullanılan dil öğeleri kullanılır. Bu öğeler öğrencilerin gelecek çalışmalarda karşılaşacaklarından seçilir. Böylelikle öğrenciler yeni kullanımlar üzerine düşünme ve pratik yapma imkânı bulurlar.

Willis (1996) hatırd tutma, boşluk doldurma, sözlük çalışmaları, cümle ayırma ve cümle birleştirme gibi bazı uygulama aktivitelerini önermektedir. Bunlar öğrencilere geniş bir kavrayış sunmamakla birlikte özgüvenlerini destekleyici olmaları açısından önemlidir.

2.1.1.12. Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı

Bu uygulama çeşidi Lichtman (2018)'a göre bir “yaklaşım” türüdür. 1980'lerin sonlarında ortaya çıkmıştır. Lichtman (2018)'a göre girdi odaklı ikinci bir yabancı dil öğretme uygulaması olarak geliştirilmiştir. Bütünsel bedensel tepki, doğal yaklaşım ve hikâye anlatıcılığının bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Anlaşılır girdi, güdeleme ve rahat öğrenme ortamları bu yaklaşımın avantajlarındandır.

Hikâye anlatıcılığının imkânları barındırması dolayısıyla etkilidir. Çünkü önemli olan olay örgüsü, kişiler ve hikâyedeki sorunlardır. Dilin kendisine odaklanmaktan çok hikâye öğelerine önem verilmesi öğrenmeyi keyifli hale getirdiği gibi kolaylaştırmaktadır.

Anlaşılabilirlik, ilgi ve tekrar bu yaklaşımın dikkat çeken yönleridir. Anlaşılabilir olması için görseller videolar ve gerektiğinde bedensel hareketlerle mesaj aktarılmaktadır.

2.1.1.13. Ayırt Edicilik İlkesine (Farklılaştırılmış Öğretim) Dayalı Öğretim

Faydalı (2018) bu öğretim türünü “yaklaşım” olarak ele almıştır. Bu öğretim tasarımı öğrencilerin kişisel özelliklerinin farklılığına dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin öğrenme şekilleri, kapasiteleri ve öğrenme hızları farklılaşabildiği için bu değişkenlikler dikkate alınmaktadır.

Öğrenme sürecinde bireylerin özellikleri ve farklılıklarının tespit edilmesi yönünden de kapsamlı bir yaklaşımdır. Çünkü bireyleri tanımadan kişiye uygun çözümler üretmek mümkün olmamaktadır. İşte bu sebeple öncelikle bireyin özellikleri tespit edilmekte ve farklılıklara uygun çözümler ve ders içerikleri sunarak mümkün olan en derin şekilde bireylerin öğrenmesine çalışılmaktadır.

Bu yaklaşımda bireye göre öğretimin konu kapsamını dağıtacağı ya da öğretimi zorlaştıracığı yönünde bir dezavantaj düşünülebilir. Ancak öğretimin bütünselliğini etkileyecek bir yaklaşım değildir. Konu merkezinden uzaklaşmadan bireysel çalışmaların yapılabilirdiği bir yaklaşımdır. Böylelikle farklılıklar sebebiyle öğretimde kopmalar yaşanmamaktadır. Aksine Tomlinson (2005)’a göre öğrenenlere edindikleri bilgiler vasıtasıyla bireysel özelliklerine uygun olarak konuyla ilgili uğraş verme fırsatı sunmaktadır.

2.1.2. Modeller

(Dilci 2011:103) modeli “öğretme öğrenme sürecinde öğretim materyallerinin düzenlenmesinde, öğretimi yönlendirmede kendine özgü kurallara özelliklere sahip olan bir yapıdır” olarak tanımlamaktadır. Öğretim modelini ise Dilci (2011:105) “öğrencileri belli bir amaca ulaştırmak için çalışacak unsurların işbirliği halinde çalıştırılmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.2.1. Bireysel Öğretim Modelleri

Bu öğretim modelinin örnekleri arasında programlı öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme gösterilebilir. Bilgisayar destekli öğrenme kendi başlığı altında açıklanmıştır. Programlı öğrenme ise ikiye ayrılmaktadır.

2.1.2.1.1. Doğrusal Programlı Öğrenme

İki şekilde doğrusal programlı öğrenme gerçekleştirilir.

İlkinde öğrencilere ön test uygulanır. Buna örnek olarak ön testte beş birim yer almaktaysa ve öğrenci beş birimin dördünü öğrenmişse son basamaktan programa başlayabilir (Senemoğlu, 2018).

İkinci doğrusal programlı öğrenme türünde ise zincirler öğrenme birimleri şeklinde düzenlenir. Önceki öğrenme biriminde soru yer alırken sonraki öğrenme biriminde ise cevap yer almaktadır (Senemoğlu, 2018).

2.1.2.1.2. Dalı Programlı Öğrenme

Doğrusal programlı öğrenmeye göre esneklik göstermektedir. Bu öğrenme türünde ders içeriklerinin düzenlenmesi daha zordur. Senemoğlu (2018:431) “dalı programlı öğretim materyalinin öğrenciye bilgiyi seçenekli bir şekilde sunduğunu” ifade etmektedir. Bu program türünde örnek olarak çoktan seçmeli bir sınavda öğrencinin seçimine göre sonraki adımlar çeşitlenmektedir. Doğru cevap seçildiyse bir sonraki öğrenmesine devam eder ya da seçtiği şıkka göre konunun bir bölümünü ya da tamamını yeniden gözden geçirmesi için yönlendirilir. Böylelikle öğrencinin eksik kaldığı yönleri tamamlandıktan sonra benzeri bir test ile yeniden sınanır. Yeniden yapılan sınama işleminden sonra doğru cevap vermesi durumunda bir sonraki bilgi aşamalarına yönlendirilir.

2.1.2.2. Grupla Öğretme Modelleri

Grupla öğretme modelleri öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme hızı ve ön öğrenmelerinin çeşitliliğini dikkate alan modellerdir. Senemoğlu (2018)’na göre grupla öğretme modellerinde bireyselleştirilmiş öğretimi uygulayabilmek için çeşitli öğrenme şartlarını karşılayanın gerekliliğini ifade etmekte ve böylelikle öğrenme seviyesini artırmaya yönelik katkı sağlamaktadır. Bu modeller arasında Carroll’ın okulda öğrenme modeli ile Bloom’un tam öğrenme modeli örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2.2.1 Carrol'ın Okulda Öğrenme Modeli

Senemoğlu (2018) Carroll'ın okulda öğrenme modeli açıklarken her bireye gereken zaman ve ilave öğrenme fırsatları sağlanması halinde tüm bireylerin beklenen öğrenme seviyesine erişeceklerini ifade etmektedir. Bu modelin temelini “hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler vardır” görüşü oluşturmaktadır (Bloom, 1976:9; akt. Senemoğlu, 2018). Bu modelin beş ögesi bulunmaktadır. Bunlar:

Yetenek: Optimum öğrenme şartlarında öğrenmenin gerçekleşmesinde ne kadar zamana gereksinim duyulduğudur.

Öğretimden yararlanma yeteneği: Öğrencinin öğrenilecek konuya olan hazır bulunuşluluğudur. Hazır bulunuşluluğa göre sonraki öğrenmeleri daha kolay öğrenebilecek olan öğrenci, ön öğrenmelerden yana eksiği varsa öncelikli bunları tamamlaması gerekeceği için daha çok zamana ihtiyaç duyacaktır.

Sebat: Öğrencinin öğrenmeye olan içsel arzusudur. Ayrıca sebat öğrencinin motivasyonunun sonucudur.

Fırsat: Bu öge öğretim uygulamalarının bir parçasıdır. Bireyin öğrenmesi için kendisine tanınan zaman aralığıdır.

Öğretimin niteliği: Öğretme sürecine ait olan bu öge yeteneğin karşılığı kadar sahip olunan süre haricinde ek süre gerektirmeden gerçekleştirilen öğretmeyi tanımlamaktadır. “Diğer bir deyişle öğretimin niteliği, yeteneğin gerektirdiğinin dışında ek öğrenme zamanı gerektirmemesi için öğrenme birimlerinin her öğrenciye en uygun gelecek şekilde seçilmesi, düzenlenmesi ve açıklanması olarak tanımlanmaktadır” (Carroll, 1963; akt. Senemoğlu, 2018:441).

2.1.2.2.2. Bloom'un Tam Öğrenme Modeli

Benjamin Bloom'un savunucusu olduğu bu model Carrol'ın okulda öğrenme modelinden ilham alınarak tasarlanmıştır. “Tam öğrenme modeli (yaklaşımı) okullarda öğretme-öğrenme sürecinde etkili olan bütün öğeleri öğrencilerin en etkili öğrenme düzeyine ulaşması için sistemli olarak bir araya getiren bir yaklaşım olarak bilinir” (Dilci, 2011:132). Tam öğrenme yaklaşımı öğrencilerin farklılıkları gözetilerek öğretimin gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur. Bu modele göre öğretimde uygun koşullar, süre ve nitelik karşılanması halinde öğrencilerin bireysel farklılıkları aşarak

her bir öğrenci için öğrenmenin gerçekleşebileceği savunulmaktadır. Dilci (2011)'ye göre Bloom öğrenci niteliklerini değiştirebilir ve değiştirilemez nitelikler olmak üzere iki başlık altında ele almaktadır. Önceki öğrenmeler ile derse yönelik tutum gibi niteliklerin değiştirilebilir olduğunu ancak bireysel özellikler, zeka ve yetenek gibi niteliklerin değiştirilemez olduğunu ifade etmektedir.

Modelin yararları:

- Ön koşul davranışların çerçevesi çizilmiş olduğundan eğitim süreci bireylerin niteliklerinin seviyelerine göre tasarlanabilir.
- Öğretim boyunca süreç ve çıktılar devamlı değerlendirmeye tabi tutulur.
- Her bir öğrencinin istenen düzeye ulaşma ihtimali bu modelde yüksektir.
- Bireyin kendine olan güvenini artırmasına destek olur.

Modelin sınırlılıkları:

- Bütün öğrencilerin öğrenmesine yetecek kadar sürenin bulunamaması.
- Öğrenme hızı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlar tarafından engellenmesi ihtimali.
- Süreci gözlemlemek ve ölçme değerlendirmeyi gerçekleştirmekle beraber ölçme araçlarının tasarlanması güçtür. Profesyonellik gerektirir.
- Modelin uygulanması daha sofistike ve güçtür.
- Diğer modellere göre daha çok zamana ve emeğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu meta analiz çalışmasında yer alan modeller aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.3. Kubaşık (İşbirlikli) Öğrenme

Senemoğlu (2018) işbirlikli öğrenmeyi “model” olarak ele almıştır. Bu öğrenme tarzı bireylerin ortak bir hedef gözeterek küçük kümeler şeklinde karşılıklı öğrenme durumunu gözeterek çalışmalarıdır. Çalışmadan beklenen hem bireyin kendi öğrenmesini hem de beraber çalıştıkları ortaklarının öğrenmelerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Kessler (1992)'e göre işbirlikli öğrenme, öğrenmeyi gerçekleştirmek

ve akademik başarıyı artırmak için grup çalışmasını düzenlemenin yöntemlerini açıklar. Demirel (2002) işbirlikli öğrenmeyi bireylerin küçük gruplar halinde bir sorunu çözüme kavuşturmak ya da bir sorumluluğu ifa etmek üzere birlikte bir amaç için birlikte hareket ederek bir konuyu öğrenme şekli olarak açıklamaktadır.

İş birlikli öğrenmenin faydalı yönleri olmakla birlikte özellikle ilkokullarda bütün öğrenci gruplarına uygun olduğu söylenemez. Grup dinamikleri bu noktada öne çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından bir tür küme çalışması şeklinde benzer bir uygulama yapılsa da işbirlikli öğrenme yöntemi olarak uygulanmamaktadır bu tür çalışmalar. Çünkü bazı durumlarda işbirlikli öğretim fayda yerine olumsuz etkiye sebep olabilmektedir. Öğretmenin grup dinamiklerini doğru bir şekilde tespit edip yerinde uygulamalar yapması daha uygun olmaktadır.

Kubaşık öğrenme ilköğretim seviyesinden lisans düzeyine kadar bir çok gruba hitap etmektedir. Öğrenmeyi desteklemekle birlikte öğrencilerin daha sosyal olmasını sağlamaktadır. Aykaç (2005)'a göre işbirlikli öğrenme katılımı artırır ve disiplin problemlerinin azalmasını sağlar. Aşırı çekimser olmak öğrenen bireyler için uygun olmadığından bu anlamda ciddi bir katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde paylaşımın doğasında var olan hoşgörü, fikir teatisi ve grubun ortak kazancının üstünlüğü bilinci işbirlikli öğrenmenin kazançları arasındadır. Gillies (2004)'e göre grup halinde hareket eden bireyler okul başarıları için münferit çalıştıklarından daha fazla öğrenme isteği duyarlar.

İşbirlikli öğrenmede bireysel başarı söz konusu değildir. Grubun tamamının başarıları gözetilmektedir. Başarıya bütün öğrenciler eşit destek vermeye çalışmaktadır. Grubun kendi içinde bir rekabet yoktur. Bilakis bireylerin her biri grubun üyelerinin öğrenmesine yardımcı olur.

2.1.2.3.1. İşbirlikli Öğrenme İçin Gerekli Koşullar

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli koşullar aşağıda açıklanmıştır.

Olumlu bağlılık: Bireylerin grup aidiyeti hissetmelerini destekleyen ortak bir hedef ve ödül için güçlerini bir araya getirdikleri bir sürecin oluşturulması sayesinde sağlanabilen durumdur.

Bireysel görev bilinci: İşbirlikli öğrenmede başarı gruba mal edilir. Münferit kazanılan puanlar grup başarısının bir kısmını oluştururken asıl başarı grubun tamamının ortaya koyduğu etkinliklerle elde edilen puanla sağlanabilir

Grup farkındalığı: Grup ruhu edindirmek için üyelerin çalışmalarından önce bir süre ortak zaman geçirmeleri sağlanır. Gruba isim vermek, logo oluşturmak, gruba uygun olan renk ve söylemleri ortaya koymak adına üyeler fırsat yakalamış olur.

Yüz yüze etkileşim: Grup fertlerinin birbirlerine yardım etmesi, birbirlerini güdülemesi ve yardımlaşmaları bu etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir. Akademik olarak geride kalmış grup üyeleri ihtiyaç duydukları yardım ve desteği bu etkileşim vasıtasıyla elde ederler. Sınıfın geneline hitap eden tartışma ve paylaşımlarda çekimser kalan bireyler böylesi küçük grup etkileşimlerinde kendilerini daha rahat hissetmekte ve daha iyi ifade edebilmektedirler. Bu durumu Senemoğlu (2004) işbirlikli öğrenmenin bireylerin grup dâhilinde çalışma gibi beceriler kazanmalarını ve böylelikle gelecekte iş ve ev yaşamlarına hazırlanmalarını sağlamakta olduğunu altını çizerek vurgulamıştır.

Ödül:Grup çalışmalarına layık görülen ödüller bireylerin ilgi duydukları alanlara, taleplerine, yaşlarına ve hâlihazırdaki imkanlara bakarak öğretmen ve öğrencilerin ortak kararıyla belirlenir.

Grup üyelerinin çalışılan konuyu daha iyi öğrenmeleri ve grubun nihai amacını gerçekleştirebilmeleri ödül sayesinde kolaylaşır. Bununla birlikte bireysel ve grup başarısı için karşılıklı yardımlaşma da desteklenmiş olur.

Başarıda fırsat eşitliği: Farklı başarı düzeylerine sahip öğrencilerin bireysel durumlarına bakılmaksızın aynı ortak gayreti göstermeleri ve her birinin çalışmaya sunduğu katkının değerlendirilmesi demektir.

2.1.2.3.2. İşbirlikli öğrenmenin özellikleri:

- Bireyler öğrenilecek konuyu anlamada ve daha fazla gayret etmede birbirlerini destekler ve konu üzerine tartışarak bilgi alışverişi yaparlar.
- Bireyler emek vermeden grubun başarısından yarar sağlayamazlar.
- Bireysel olarak çabayla iş yapmak beklenmez. Bilakis her üye bir diğerine karşı sorumluluk duyar.

- Bu öğrenme şeklinde esas olan bireysel öğrenmeyle birlikte grup arkadaşlarının öğrenmesini desteklemek olduğundan kişisel anlamda ortaya konulan çaba sürekli olarak takip edilir.
- Alınan performans notu müsterektir.
- En nihayetinde ulaşılan kazanım, üyelerin kişisel çabasının toplamını aşmaktadır.

2.1.2.4. Ters Yüz Öğrenme Modeli

Hayırsever ve Orhan (2018) bu öğrenme uygulamasını “model” olarak ifade etmiştir. Ters yüz öğrenme modeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Birey okul dışında kendi öğrenmelerinden sorumludur. Kendi kontrolüyle öğrenmelerini düzenler ve gerçekleştirir. Okulda ise sınıf arkadaşlarıyla öğrenme etkinliklerinde problem çözme, aktif rol alma ve karar verme aşamalarında üst seviyede zihinsel süreçler geçirerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bu durum bireylerin isteyerek ve kalıcı olabilecek bir öğrenme yaşamlarını desteklemektedir.

Ters yüz öğrenmede okulda yapılan çalışmaların evde devam etmesi durumu tersine çevrilmiştir. Öğrenciler evde çalışmalarını ve hazırlıklarını gerçekleştirip okula gelirler. Okulda arkadaşlarıyla öğrenmelerine devam ederler. Okul süresinde birlikte aktivitelerle öğrenmelerini gerçekleştirirler.

Bu modelde öğrenciler çevrimiçi kaynaklar ve videolar yardımıyla evde ön hazırlıklarını yapabilmektedir. Böylelikle sınıfa hazırlık yapmış oldukları için de sınıf içi etkinlikleri daha verimli ve eğlenceli geçmektedir. Öğrenci bir yandan da ön öğrenmesinin sorumluluğunu almış olmaktadır.

Ters yüz öğrenmede dört ilke vardır. Bu ilkeler İngilizce “flip” kelimesinin harflerinin açılımıdır. Bu ilkeler;

Flexible environment (Esnek ortam): Bu ilkeye göre öğretmen ders içeriğinin ne olacağı ve nasıl aktarılacağı konusunda katı değildir. Öğrenci de öğreneceği konu ile ilgili karar verme hakkına sahiptir.

Learning culture (Öğrenme kültürü): Bu ilkeye göre derste ayrılan süre konuyu kapsamlı ve çok yönlü öğrenmeye ayrılmıştır. Öğrenciler derste rol alması esastır.

Intentional content(Amaçlı içerik): Bu ilkeye göre öğretmenin öğreteceği konu veya öğrencinin kendi başına araştıracağı konu öğretmenle beraber belirlenmektedir. Amaçlı içerik sayesinde ders daha verimli bir şekilde yürütülebilmektedir.

Professional educator (Profesyonel eğitimci): Bu ilkeye göre öğretmen dersi kolaylaştıran, uzman ve yönlendiren kişidir. Tamamen ön planda değildir öğretmen. Gerekli müdahaleleri ve konuyla ilgili dönütleri öğrencilere yansıtabilen kişidir.

Ters yüz öğrenme bireyin kendi hızına göre öğrenebilmesi, okul dışındayken her daim çevrimiçi eğitim kaynaklarına ulaşma imkânına sahip olması, ön öğrenmelerini sınıfta öğretmenle rahatlıkla değerlendirip sorularını sorabilmesi ve akran destekli öğrenme yaşamları yönünden avantajlar sunmaktadır.

Diğer yandan ise sosyoekonomik düzeyi zayıf öğrencilerin bu imkânlardan mahrum kalması, uzun süren teknolojik cihaz ve internet kullanımının doğurabileceği problemler ve her okulun aynı teknolojik imkânlara sahip olmaması yönünden dezavantajları bulunmaktadır.

2.1.2.5.Bilgisayar Destekli Öğretim

Senemoğlu (2018)'na göre bu öğretim türü bir “model”dir. Gelişen bilim toplumunda kaçınılmaz olarak bilgisayarlar her alana girdiği gibi dil öğretimi alanında da yer edinmiştir. Baki (2002) bilgisayar destekli öğrenmenin bireylerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda eksik yönlerini fark etmesini, performans durumunu keşfetmesini geri bildirimlerle öz-öğrenmesini kontrol etmesini sağlayan görsel ve işitsel araçlar yardımıyla derse yönelik ilgilerini artırıcı bir model olduğunu ifade etmektedir. Bunların yanında Uşun (2000)'a göre ise bilgisayar destekli öğretimde başarı elde etmek için uygulanacak olan öğretim programının amaçlarına uygun yazılımların kullanılması gerekmektedir. Bilgisayar destekli öğretim bir çağdaş öğretim modeli olarak eğitimde ilerleme sağlamada önemli rol oynamaktadır. Çünkü hâlihazırda günümüzde kaçınılmaz bir eğitim-öğretim aracı olarak yerini korumaktadır. Bu konuda Dinçer (2016) günümüz eğitim dünyasında bilgisayar destekli öğrenmenin kalıcı bir yer edindiğini ifade ederken bazı faydalarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Bilgisayar öğrenmeyi kolaylaştıran sabırlı bir öğretmen gibidir. Öğrenci takıldığı her seferde öğretmenden destek alır gibi çalışmayı tekrar edebilmektedir.

- Öğrencinin öz-gelişimini takip edebilmesi mümkündür ve konularının ilerleme durumunu düzenleyebilir.
- Her konu sonunda bilgisayar programları sorulara anlık geri bildirim sağladığından öğrenci gerektiğinde konuları tekrarlayabilir.
- Öğrenciler arasındaki öğrenme hızından dolayı ortaya çıkan seviye farkları bu model sayesinde minimuma iner ya da ortadan kalkar.
- Öğrenciler ilgilendiği alana özgü farklı eğitim olanaklarına bu modelle ulaşabilirler.

Bu olumlu tarafların yanında bazı zorlukları da bulunmaktadır. Oral (2020)'a göre bu zorluklar:

- Uzmanlardan bazılarına göre öğrenciler bilgisayarla öğrenim gördükleri zaman sınıfta öğretmen ve akranlarıyla sosyal etkileşimleri azalmakta ve sosyo-psikolojik yönden gelişim eksikliği yaşamaktadırlar.
- Öğretim için gerekli bir yazılıma ihtiyaç duyulduğunda donanım gerekliliği de doğmaktadır. Okulların ihtiyacı olan bu donanımlar erişilmesi zor ve maliyetli olabilmektedir.
- Kullanılacak olan öğretim materyalleri eğitim sürecini geliştirici olma ve programda değinilen amaçları bireye kazandırma noktasında yetersiz kalabilmektedir.
- Öğretim anlamında eğitimde kullanılacak yazılımların etkin öğrenmeyi destekleyici ortamları öğrenciye sağlayabilmesi beklenmektedir. Ancak yaygın yazılımların çoğu öğretimsel olarak düşük kalitededir.

2.1.2.6. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim

Yüzlü (2017)'ye göre bu öğretim türü bir “model”dir. Evrensel tasarıma dayalı öğretim her bireyin eşit eğitim imkânlarına ulaşmasına amaçlayan ve öğrenciyi merkeze alıp gelişmesi için imkânlar tanıyan bir modeldir. Bireyler arasında eğitim hakkına ulaşma noktasındaki eksiklikleri gidermeyi hedefleyip her birey için fırsat eşitliği sunmaya çalışır. Farklı bireylerin eğitim kapsamına alınabilmesi için fırsat sunmaya dair ihtiyaca dikkat çeker (King ve Sears, 2009).

Temeli bireylere eşit imkânlar sunan bir eğitim programı tasarımı ilkesidir. Ayrıntılı bir öğretim planı ile her bireyin ihtiyaç duyabileceği yeterlilikler noktasında hedefler koyar, ders içi araçları ve öğretimi düzenler ve doğru değerlendirme yolları sunar. Ayrıca bireysel farklılıklara saygı gösteren bir anlayışa sahiptir. Evrensel tasarımın üç ilkesi bulunmaktadır. Evrensel tasarıma şekil veren ve genel iskeleti oluşturmayı sağlayan üç temel ilke bir nörobilim çalışmasına uzanmaktadır (Udlcenter, 2015). Bu ilkeler şunlardır:

- Bilgi aktarma araçlarını çeşitlendir (Öğrenilen konu).
- Yaparken ve açıklarken kullanılacak araçları çeşitlendir (Nasıl öğrenildiği).
- Bireye aktif olması ve odaklanması için kullanılacak araçları çeşitlendir. (Neden öğrenildiği).

2.1.2.7. 4MAT Öğretim Modeli

Yılmaz (2018)'e göre bu öğretim şekli bir “model”dir. Kolb (1984)'un dört öğrenme stili olarak ortaya koyduğu somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözleme dayalı şekillendirilmiş 8 aşamalı bir öğrenme halkası içeren öğretim modelidir. Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın (2003) “4mat öğretim modeli, öğrenme stili araştırmaları, özellikle de Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli ve beyin yarıküre baskınlığı üzerine yapılan araştırmalara dayanır” şeklinde Kolb'un bu modeldeki yerini tarif etmektedir. McCarthy (1990) ise bu öğrenme tarzlarını imgesel öğrenenler, analitik öğrenenler, sağduyulu öğrenenler ve dinamik öğrenenler şeklinde dört sınıfta toplamıştır.

Bu öğretim modelinde bireylerin öğrenme stillerin farklılığına saygı duyulmakta ve öğretim ona göre düzenlenmektedir. Öğretimin aşamalarının organizasyonu öyle bir planlanmaktadır ki her öğrencinin öğrenme stiline hitap eden yönleriyle öğrenme desteklenmektedir. Dengeli bir öğrenme planlaması benimsenmektedir bu modelde. Sağ ve sol beynin aktif ve pasif olduğu durumlar gözetilerek öğrencilerin tamamına ulaşmaya çalışan bir anlayış hâkimdir.

2.1.3. Stratejiler

(Dilci, 2011:103) stratejiyi “öğretimin hedefe ulaşması için yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme biçimlerini içine alarak bunlara yön veren genel bakış açısıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Üç çeşit strateji bulunmaktadır:

1. Sunuş yoluyla öğretmen stratejisi.
2. Buluş yoluyla öğrenme stratejisi.
3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi.

2.1.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretme, özenle sistematikleştirilmiş bilgi gruplarının bireyin öğrenmesine uygun bir biçimde öğrenebilmesi için hazır olarak aktarılması süreci şeklinde açıklanabilir (Fidan, 1986). Ausebel’in en önemli temsilciler arasında gösterildiği bu uygulama biçiminde öğretmen öne çıkmaktadır. Bu stratejinin dört temel özelliğini Senemoğlu (2018) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Öğretmen ve öğrenci arasında sıkı bir etkileşime ihtiyaç duyulan bu stratejide öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecinde rol almalarını sağlamaya çalışır. Öğretmenin ilk sunuşunu yapmasının ardından öğrencilerle karşılıklı olarak fikir alışverişi ve tartışma gerçekleştirilir. Ders süresince bu uygulama devam etmektedir.
2. Zengin örneklendirmeye ihtiyaç duyulur. Sözel aktarımlar daha fazla yapılmakla birlikte somutlaştırmak için çeşitli materyal ve görseller kullanılmaktadır. Soyut kavramların anlaşılması için ise öğrencilerin çeşitli duyu organlarının devreye gireceği şekilde ders yürütülür.
3. Sunuş yoluyla öğretmede hiyerarşik olarak genelden özele doğru bir öğretim söz konusudur. Üst ve kapsayıcı kavramlar önce verilirken spesifik ve daha alt kavramlar sonra sunulmaktadır.
4. Öğretim kademeli olarak yürütülür. Ön düzenleyicilerle derse başladıktan sonra öğrenme aşamaları geçilirken ön öğrenmeler ve yeni bilgiler arasında yatay ve dikey bağlantılar oluşturulur.

Sunuş yoluyla öğretme üç aşamada yürütülmektedir. Bu aşamalar:

Ön Organize Edicilerin Sunulması: Senemoğlu (2018)'na göre ön düzenleyiciler yeni öğrenmeler için bir iskelet oluşturan, yeni öğrenmenin sınırlarını belirleyen ve bireyin ön öğrenmeleri ile sonraki öğrenmeleri arasında bağlantı kuran, derse giriş sunumlarıdır. Bu giriş sunumları sözlü anlatımlar veya görseller ile somut materyaller aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Ön düzenleyiciler öğrencilerin sahip olduğu ön öğrenmelerle sonraki öğrenmeleri arasında bağlantı kurabildiği düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur.

Öğrenilecek Yeni Konunun, Materyalin Sunulması: Senemoğlu (2018)'na göre ön düzenleyicilerin aktarılmasının ardından sonraki adımda genelden özele doğru olacak şekilde yeni öğrenmelerin ve ders araçlarının sunuşu, somutlaştırılması ve öğrencilerin katılımıyla tartışılması adımları izlenir. Bilgi ön düzenleyicilerde bahsedilen şekilde örgütlü bir biçimde aktarılmaktadır. Bireyin süreçte aktif kalması ve dikkatini devam ettirmesi esastır Senemoğlu (1984). Öğrenci ön öğrenmeleri ile sonraki öğrenmelerini aynı ve farklı yönleri açısından değerlendirirken kademeli olarak genel ifadelerden alt bilgilere doğru gider.

Bilişsel Örgütlemenin Güçlendirilmesi: Senemoğlu (2018)'na göre bu aşamada yeni öğrenmelerin ön düzenleyicilerle ilk aşamada kurulan yapı içerisine en iyi şekilde yerleştirilmesine uğraşılır. Bunu gerçekleştirebilmek için detaylı bilginin genel kapsamla arasındaki bağlantı incelenir. Başlangıçta hedeflenen şekilde bireylerin önceki ve sonraki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi kavrayıp kavramadığı, detay ile ön düzenleyiciler arasında bağ kurup kurmadığı ve öğrencinin bilgiyi anlamlı hale getirip getirmediği sorgulanarak tespit edilir.

2.1.3.2. Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi

Senemoğlu (2018) buluş yoluyla öğrenmeyi “öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımı” olarak ifade etmektedir. Bu stratejinin en güçlü yanı bireyde öğrenme merakını canlandırması ve motivasyonunu sonuca ulaşıncaya kadar süreç boyunca devam ettirebilmesini sağlamasıdır. Diğer bir güçlü yanı ise bireyleri özerk bir şekilde problem çözümüne teşvik etmesidir. Bireyler bilgiyi doğrudan alıp içselleştirmekten çok bilgiyi tartışmaya, kullanabilmeye ve bilgiye dair genel bir yargıya ulaşmaya itilmektedir. Senemoğlu

(2018)'na göre bu stratejinin öncüsü olan Bruner'in öğrenen merkezli ve öğrenci ürünlerine odaklanan bu yaklaşımı açık okul duvarsız sınıf yaklaşımını ve diğer hümanist eğitimcileri de etkilemiştir.

Senemoğlu (2018)'na göre Bruner'in asıl hedefi öğrencilerin bireysel yeterliğe sahip ve özerk öğrenebilen kişiler olmalarını sağlamaya çalışmaktır. Buluş yoluyla öğrenmede öğrenme ortamı öğrencilerin aktif rol alabilecekleri biçimde öğretmen tarafından düzenlenmektedir. Bu öğrenme stratejisinde iki yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşım olan yapılandırılmamış buluşta birey doğal bir ortamda plansız bir şekilde bilgiyi ve problem çözmeyi öğrenmektedir. İkinci yaklaşım olan yapılandırılmış buluşta bilgiler, kavramlar ve ders çerçevesi öğretmen tarafından düzenlenir ve öğretmenin sorularıyla öğrenci sahip olduğu bilgileri inceleyip neticeye ulaşmaya çalışır. Öğretmen bu noktada kolaylaştırıcıdır.

Senemoğlu (2018) “sunuş yoluyla öğretimde tanımlamalar, ilkeler öğretmen tarafından öğrenciye sunulurken; buluş yoluyla öğretimde öğretmen, tanımlamaları, genellemeleri öğrencilerin bulması için rehberlik eder” şeklinde iki stratejiyi uygulama yönünden karşılaştırmaktadır. Buluş yoluyla öğretimin uygulanmasında öğretmenin soruları çerçevesinde öğrenciler sahip oldukları verileri analiz ederler. Bununla birlikte Senemoğlu (2018) bu soruların öğrencilerin “ellerindeki somut bilginin gerisindeki ilkeleri, kavramları, çözümleri bulmalarını” sağladığını ifade etmektedir.

2.1.3.3. Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi

Senemoğlu (2018) araştırma yoluyla öğrenme stratejisini “öğrencilerin belli bir konu ile ilgili problemi çözmek üzere harekete geçmelerini, araştırma etkinliklerini sürdürmelerini ve sonuca ulaşmalarını sağlar” şeklinde ifade etmektedir. Böylelikle öğrenci, yalnız araştırılan konuya ilişkin problemi değil ilerideki sorunları da çözme aşamalarını öğrenmektedir. Bu strateji ile işlenen dersin dört aşaması vardır:

İlk aşamada; öğrenciler probleme karar verirler. Öğretmen soru-cevap kullanarak ya da örnekler aktararak öğrencilerin problemi fark etmelerini ve tanımlayabilmelerini sağlamaya çalışır.

İkinci aşamada; probleme geçici çözüm olacak hipotezler ortaya konulur. Bunlar denenmesi gereken yargılardır. Yargıya ulaşmak için yeterli delilin bulunmadığı hallerde yargı ifadeleri yerine soru cümleleri ortaya koyulabilmektedir. Yargılar ya da

sorular problem çözümünde ne çeşit veri toplanılacağını ve ne şekilde analiz edileceğini etkilemektedir.

Üçüncü aşamada; Senemoğlu (2018)’na göre “denenceleri test etmek, diğer bir deyişle problemi çözümlemek üzere gerekli verilerin toplanması söz konusudur”.

Son aşamada; elde edilen veriler analiz edilir. Sonrasında analiz neticeleri denencelerle kıyaslanır, değerlendirilir ve araştırmanın neticesine ulaşılır.

Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, sürecin esnek bir şekilde sınıf dışında da yürütülmesine imkân sağlar. Bu öğrenme stratejisinde öğrenciler düşünürken öğretmenin rehberliğinden faydalanırlar ve özerk problem çözücüler olabilmeleri için sürecin güdüleyici ve öğretici yanlarından faydalanırlar.

Bu meta analiz çalışmasında yer alan stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.4. Örgütlenme Stratejileri

Yardımoğlu (2007)’na göre bunlar “strateji”lerdir. Eğitimin bireyden beklentisi programın kazanımlarını edinmeleridir. Ancak bireylerin öğrenme stratejilerini eksik bilmeleri ve neyi nasıl kullanacaklarını bilmemeleri eğitimin öğrenciye yönelik kısmında yetersiz başarıya sebep olmaktadır. Eğitimciler öğretme konusunda yöntem, teknik ve stratejilere hâkimdir ancak öğrenciye düşen yanıyla başarılı olmaları için öğrenme stratejilerini bilmeleri önem arz etmektedir. Örgütlenme stratejileri de adı geçen öğrenme stratejilerinden biridir.

Bilginin kalıcı hafızaya aktarılması için uygulanan yöntemlerden birisidir örgütlenme. Hohn (1995)’a göre art arda bilgi ezberlemektense anlam bütünlüğü içinde bağlantılı gruplamalarla bilgiler örgütlendiklerinde en verimli bir biçimde öğrenme ve hatırlama gerçekleşecektir.

Senemoğlu (2004)’na göre bireyin yeni bilgiye büsbütün uzak olmaması ve o bilgiye dair bir miktar ön bilgi sahibi olması örgütlenme stratejisi kullanımında önemlidir.

Bu aşamada yeni bilgiyi ne şekilde örgütleyeceğini bilmediğinden dersin kapsamı düzenlenerek öğrenciye verilir. Yeni bilginin kapsamı belirlenerek Ausubel’in “ön düzenleyiciler” şeklinde ifade ettiği örgütleyici bilgiler bireye aktarılır. Senemoğlu

(2004)'na göre öğretmenün günün konusunu genel kapsamıyla aktarması; diğer bir ifadeyle konunun üst ve alt başlıklarını yazarak göstermesi ve dersin hedeflerinin açıklaması ön düzenleyicilere örnek olacak bir etkinliktir.

Bilgi örgütlenme yolları şunlardır:

1. Tablolar, Matrisler, Çizelgeler
2. Kavram haritaları ve Kavram ağları
3. Zihin Haritaları
4. Bilgi Haritaları
5. Grafikler, Ünite Ana Hatları ve Modeller

2.1.3.5. Ön gösterim- Gösterim- Gözden Geçirme

Pehlivan (2019)'a göre bu öğretim türü “strateji”dir. Ausubel tarafından 1960’larda bahsedilen ön örgütleyiciler kapsamında ortaya çıkmıştır. Ders öncesinde ön bilgilerin harekete geçirilmesi bu öğretim şeklinde önemlidir. Ön örgütleyiciler aracılığıyla ders öncesi tanıtım ve bilgilendirme sağlanmaktadır. Bu aşama öğrencinin ana dilinde yürütülmektedir. Sonra gösterim esnasında yabancı dilde ders icra edilmektedir. Son olarak gözden geçirme aşamasında öğrencinin kavradığından emin olmak adına da yine ana dilde kontrol yapılmaktadır.

Bu öğretimde kültürel yakınlık önemsenmektedir. Bu açıdan Freeman ve Freeman (2000) ana dili İngilizce olmayan bireylere öğretimde bireylerin ana dilinde olabilecek ek ders malzemeleri ve kültürlerine yakın ilave materyallere sahip olunması ve kullanılması gerektiğinden bahsetmektedir.

Ders işlenirken grafiklerden faydalanılabileceği gibi beyin fırtınası ile de başlanabilir. Ana derste grup çalışmaları veya çeşitli okuma ve yazma etkinlikleri yapılabilir. Son olarak da raporlandırma ve grup halinde değerlendirme gerçekleştirilebilir.

2.1.4. Teknikler

Dilci (2011:104)'ye göre teknik “ yöntemin uygulamaya konmasıdır”. Ayrıca Dilci (2011), tekniği tasarımın uygulamaya geçirilmesi şeklinde ifade etmektedir.

Güven (2019) ise yöntemle ile teknik kavramlarının karıştırıldığını belirtmektedir. Bu ayrımı yaparken “teknik, yöneme göre daha dar kapsamlıdır. Bu nedenle öğretim tekniği, öğretmenin ders verirken benimsediği ve izlediği yol olarak tanımlanabilir” şeklinde açıklamıştır (Güven, 2019: 39). Sınıf içinde ve dışında uygulanabilecek çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu çalışmada Güven (2019)’nin yaptığı gibi kapsama alınan tekniklerin açıklamaları doğrudan verilmiştir. Bu teknikler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4.1. Edutainment Aktiviteleri ile Öğretim (Eğlence ve Eğitime Yönelik Aktiviteler)

Güven (2019)’e göre bu aktiviteler “teknik” olarak kabul edilmektedir. Bu teknik eğlencenin keyif veren ve rahatlatan yönlerini eğitim için kullanmaktadır. Şarkı, oyun, mizah, şiir ve müziği eğitimde kullanarak daha eğlenceli bir süreç oluşturmayı hedeflemektedir. Çünkü dil öğrenme sürecinde kaydı ve bariyerle öğrenmeye ket vurmaktadır. Öğrencilerin kendi dünyalarında arkadaşları tarafından alaya alınma korkusu veya hata yapma çekingenliği gibi problem ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda mizah, oyun, şarkı gibi eğlence unsurları dil öğrenme sürecine entegre edilmeye çalışılmıştır. Müzik de bunların biridir. Müzik ile hem eğlenmek hem öğrenmek mümkün olmaktadır. Bu noktada Medina (2002) ikinci bir dil edinmede öğrencilere yardım etmesi açısından öğretmenlerin müziği sıklıkla kullandığını ifade etmektedir. Doğal yaklaşımda da olduğu gibi kaygı sorununu aşmak en önemli aşamalardandır. Çünkü kaygı ortadan kalktığı zaman öğrenmenin de önü açılmaktadır. Bütün bu açılardan bakıldığında diğer keyifli öğrenme araçları da bu yöntemde kullanılmaktadır.

2.1.4.2. Anlamsal Haritalama

Anlamsal haritalama Yıldız (2012)’a göre bir “teknik” türüdür. Organize bir şekilde bir bilginin görsel temsidir ya da kavramsal bir ilişkinin resmidir. Bu strateji kelime öğretiminde kullanılabilen bir eğitim aracıdır. Aynı zamanda Sinatra, Stahl-Gemakel ve Berg (1984)’e göre bu kavram kelimelerin anlamları arasındaki ya da bir metindeki temel fikirleri veya ilişkileri gösteren bir görsel bir gruptur. Öğretimsel bir strateji olarak bir metindeki sözcükler ve kavramlar arasında bağ kurmayı, bilgi grupları oluşturmayı ve bu kategorilerin ve alakaların görsel ürünlerini ortaya koymayı amaçlar. Anlamsal haritalamanın aşamaları şunlardır:

Konuyu tanıtmak: Bu ilk aşamada öğretmen öğrencilere konuyu aktarır ve öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için tahtaya büyük bir yuvarlak çizer. Aynı zamanda konuyla ilgili şemalarını ortaya çıkarmak için görseller paylaşır.

Beyin fırtınası: Öğretmen öğrencilere konuyla alakalı olabilecek birçok fikir düşüncelerini söyler. Beyin fırtınası aşaması öğrencilere ön bilgilerini ve yaşantılarını hatırlama imkânı sunar.

Sınıflama: Bu aşamada öğretmen öğrencileri anlamlı kelime kümeleri oluşturma noktasında teşvik eder. Sonrasında öğretmen kelime kümelerini öğrencilerin cevapları sonucu tahtaya yazar. Ardından her bir küme için başlık bulurlar.

Haritayı kişiselleştirme: Ön haritalamanın ardından öğrenciler okumalarından aldıkları yeni kelimelerle yeni bağlantılar kurarak bu kelimeleri eklemiş oldukları haritalara ulaşırlar. Mukayeseli düşünerek alakalı alakasız kelimelere karar vererek ekleme ve çıkarma işlemi tamamlanır.

Görev sonrası sentez: Bu aşamada öğrenciler çizdilerse haritalarından önerilerde bulunurlar. Ardından genişletme amaçları varsa da evde ilave çalışma yaparak yeni kelimeler dâhil ederler. Bu son aşama ev ödevi şeklinde de tamamlanabilmektedir.

2.1.4.3. Resimlerle Kelime Öğretimi

Hazar (2007)'ye göre bu uygulamalar “teknik” olarak ifade edilmektedir. Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisinin önemi yadsınamaz. Muhakkak ki esas olan kelimeyi kullanıldığı bağlamda bilmektir. Ancak genel anlamda kelime bilmeden bir dili konuşmak mümkün değildir. Genç (2004)'e göre birey dil bilgisine hakim olsa bile artikülasyon hatası yapmasa da kelime bilmeden öğrenilen dilde iletişim kuramayacaktır. Cornu (1979)'ya göre iki şekilde kelime öğretimi yapılabilir. İlk yöntemle göre yerinde ve bireylere uygun öğretim ya da sunum sağlanabilir. İkinci yöntemle göre ise çabuk kelime hatırlamayı destekleyecek bir öğretim planı düzenlenebilir. Birinci yöntem dilin o an ki amaca uygun kullanılmasıyla ikincisi ise dilde kullanımın akıcılığıyla ilgilidir. Burada dikkat çeken nokta tekrar etmeyle kelime kalıcılığın sağlanmadığı, öğretim yönteminin ne olduğudur. Çünkü kullanıldığı yer bilinmeden ve soyut kalan kelimelerin kalıcı hafızaya geçmesi düşünülemez.

Görsel tekniklerle kelime öğretimi bellekte tutma için bireyin görsel hafızasını devreye sokmasını sağlar. Birey görsel materyallerle öğrenmelerini daha kalıcı hale getirebilmektedir. Bu araçlar somut olarak gösterilebilecek varlıkların yanında eylemleri ve sıfatları görselleştirmede de yarar sağlamaktadır.

Gairns ve Redman (1986), görsel araçların anlamın açığa çıkabilmesinde sıklıkla kullanılmasının gerektiğini ifade eder. Bilhassa gıda, eşyalar, iş grupları ve faaliyetler gibi görsel olarak anlatılabilecek konularda oldukça yarar görülebileceğini söylerler. Bu araç gereçler arasında tablo, duvar panosuna da resim sayılabilir.

Pouwels (1992) ise görsellerin kelime öğretimi için kullanılmasının iki amacının olduğunu belirtir: İlki öğrenilen dildeki giriş başarısını destekleyerek bireyin özgüvenini geliştirmek, diğeri ise her bireyi kelime öğrenirken doğru yöntemlere alıştırmak.

2.1.4.4. Hikâye Temelli Kelime Öğretimi

Kesgin (2019) bu uygulama türünü “teknik” olarak kabul etmektedir. Kelimeler kullanıldıkları bağlam içerisinde ve cümlelerin bütünüyle daha kolay öğrenilmektedir. Kelimeleri tek tek çevirmek faydası az emeği ise çok olan bir yöntemdir. Ancak cümlelerin bağlamından anlayıp öğrenmeye çalışmak daha kalıcı ve faydalı bir yöntemdir.

Çocuklar hikaye yoluyla gerçek hayattan öğeler gördükleri gibi farkında olmadan dilin öğeleriyle haşır neşir olur ve öğrenme yaşarlar. Ayrıca sözcük öğreniminde, dinleme ve konuşma pratiklerinde olduğu gibi okuma ve yazma etkinliklerinde de hikâyelerden yararlanılabilir (Willis, 1996).

Derslerde hikâye kullanımı iletişimsel açıdan gelişimi de desteklemektedir. Çünkü hikâyelerden hayatın her alanından örnekler bulunabilmektedir. Bunun yanı sıra birey dili hayatın her alanında kullanacağı için iletişim yönünden bütüncül bir fayda sağlamaktadır. Dilin günlük kullanımları ve kalıpları da hikâyeler yoluyla çocuklar tarafından daha kolay öğrenilebilmektedir.

2.1.4.5. Oyun Temelli Kelime Öğretimi

Kesgin (2019) bu uygulama türünü “teknik” olarak kabul etmektedir. Oyun çocukların hayatında en çok keyif aldıkları aktivitedir. Bu sebeple öğretimde de küçük

yaşlarda oyundan yararlanılmaktadır. Yetişkinler bile oyunsu aktivitelerden keyif alırlarken çocuklar için kullanmanın faydası çok üst düzeyde gerçekleşmektedir. Bu sebeple kelime öğretiminde oyundan yararlanılmaktadır. Çocuklar oyunla öğrenirken deneme, keşfetme, tekrar etme ve aktif olma durumlarından yararlanmaktadır. Oyun, bedensel, iletişimsel, bilişsel olarak çocukları geliştiren; keyif alarak hislerini ve düşüncelerini aktarma fırsatı sunan etkinlikler olmakla birlikte belirlenmiş bir zaman ve plana tabi olarak motivasyonu desteklemektedir (Çoban ve Nacar, 2006). Kelime öğretimi için farklı oyun etkinlikleri kullanılmaktadır. Bu oyun çeşitleri arasında ritimle söyleme, oyun topu ile kelime çalışması yapma gibi örnekler sayılabilir.

2.1.4.6. Yaratıcı Drama

Güven (2019) yaratıcı dramadan “teknik” olarak bahsetmektedir. Dil öğrenirken kaçınılmaz bir şekilde birey iletişim kurmak ve o dili bağlamında öğrenmek zorundadır. Bu anlamda bireylerin çeşitli durumlarda dili olması gerektiği gibi kullanabilmeleri ve diğer insanlarla birebir etkileşim kurabilmeleri dil öğrenme sürecinde önem arz etmektedir.

San (1996) yaratıcı dramayı (eğitimde drama) spontane davranma veya rol sergileme olarak ifade etmektedir. Yaratıcı dramada tiyatro veya dramaya ait teknikler kullanıldığını söylemektedir. Ayrıca yaratıcı dramayı bir grup dâhilinde kişilerin bir eyleme, duruma, düşünceye, konuya veya bazen de somut olmayan bir kavrama ya da davranışa var olan zihinsel şemaların tekrar organize edilmesiyle gözlem, tecrübe, his ve yaşantıların incelendiği “oyun benzeri” pratiklerle anlam kazandırması, sergilemesi şeklinde tanımlamaktadır. Bireyin bu etkinlikler sayesinde yaşadıkları öğrenme ve sosyalleşme haricinde özgüven gelişimi tecrübe ettiklerini ve iletişim kurma ve sorun çözme becerisi geliştirdiklerini ifade etmektedir.

“Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı Tuluk(2004)’a göre kişilerin hayal kurma becerisini, etkili hayat tecrübelerini ve sezgilerini öğrenmenin bir parçası haline getirebilmeleridir.

2.1.4.7. Drama

Güven (2019) dramayı “teknik” olarak ifade etmektedir. Tarihsel olarak drama 1898 yılında Avusturya’da bir Uygulamalı Sanatlar Okulu bünyesinde sanat öğretmen

Franz Cizek'in deneylerine dayanır. Cizek, deneylerinde sanatın eğitimle birlikte olması gereğine göre hareket etti. Gençlerin atölyesine gelip çizim ve boyama yapmalarını sağlarken özgür hareket etmelerini destekleyip müdahale etmeden ürün ortaya çıkarmalarını sağladı. Ay(1997)'a göre Cizek, bu yaklaşımıyla bireylerde var olan gizil becerileri su yüzüne çıkarmayı hedeflemiştir. Başlangıcı bu şekilde olan dramanın eğitime birçok yararı vardır.

Dramaya dâhil olanlar grupla hareket etmeye hazır olmalı, stressiz ve emniyette hissetmeleri gerekmektedir. Bunun yanında benliklerinde farklılıklar keşfetmeye hazır olmalıdırlar. Dramanın yeterli görülen ve beklenen ön koşulu budur. Bunun yanında birey alt gruplarda da fikir teatisi yapma ve eleştirel düşünme gibi çalışmalar da yapılmalıdır. Yine bunun için de bireyin stresten uzak olup çalışmanın akışına kendisini bırakabilmesi gerekir.

Drama bireyin sosyalleşmesi sayesinde zihnini aktif olarak kullanmayı, kendini ve çevreyi daha iyi tanımayı, muhatabın duygularını hesaba katabilmeyi, hayata farklı yönlerle bakabilmeyi, bireysel potansiyelini gün yüzüne çıkarmayı ve hayatın farklı yönlerini bireye deneyimlemeyi sağlaması açısından yararlıdır. Dramanın bazı sınırlılıkları vardır.

Karadağ (2007)'a göre dramanın sınırlılıkları şunlardır:

- Büyük gruplarla yapılamaz.
- Etkinlikte sınıfın bir kısmı görevlendirilebilir.
- Drama etkinliğinin akışı her öğrenci tarafından tamamen anlaşılamayabilir.
- Yalnızca yetenekli öğrenciler çalışmada baskın gelebilir.
- Öğrencilerin dramada aşırı davranışlar sergileme durumu yaşanabilir. Bundan dolayı öğrenme eksikliği doğabilir.
- Aşırı utangaç öğrenciler için uygun bir öğrenme yöntemi olmayabilir.
- Dersle alakası öğrencilere yansıtılamazsa yöntemden fayda elde edilemeyebilir.
- Dramada her öğrencinin üretkenliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

- Hedefler açıkça öğrencilere ifade edilemezse yalnız rol sahipleri bundan faydalanır ve izleyici konumundaki öğrenciler mahrum kalabilir.

2.1.5. Diğer Uygulamalar

Bu meta analiz çalışması kapsamına alınmış olan diğer uygulamalar aşağıda yer almaktadır.

2.1.5.1. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) Temelli Öğretim

Bu çerçeve modern dilleri öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmede Avrupa birliğinin uzun dönemli hedeflerinin bir parçasıdır. İsviçre'nin Rüşlikon şehrinde 1971'deki sempozyumda bu hedefler gündeme gelmiş ve görüşülmüştür. Modern dillerin öğretiminde ortak bir çerçeveye ihtiyaç duyulduğu gündeme getirilmiş. Bu girişimler neticesinde birkaç seviyede detaylı müfredat örnekleri bu çerçevede sunulmuştur.

Avrupa birliği tarafından geliştirilen bu çerçeve ile kullanıcıların uygulama ihtiyaç duydukları noktalar için etkili bir şekilde dili kullanmalarını sağlamada genel bir iskelet sunup bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak hedeflenmiştir.

CEFR'nin hedefi dil öğrenme dersleri, müfredatlar ve nitelikleri daha anlaşılır yapmak; dil yeterliliği için iyi tanımlanmış tarafsız bir ölçütler bütünü inşa etmek, yeterliliklerin karşılıklı olarak kabul edilmesine yardım etmek ve böylelikle Avrupa içi hareketliliği kolaylaştırmaktır (Council of Europe, 2001).

2.1.5.2. Kukla Modeli ile İngilizce Öğretimi

Kukla üç boyutlu hareket kabiliyeti olan bir nesne olmasıyla ünlüdür. Bir de kuklacı vardır, seslendiren ve oynatan. Bu yönleriyle bilgiyi yayma aracı olarak uygun görülmektedir. Bireyin çeşitli duyu organlarına hitap etmesi yönünden de faydalıdır. Diğer yandan oyun olarak öğrenme ve öğretme sürecinde çok yararlı bir araçtır. Çocuklara göre Kukla da bir oyun olarak görülmektedir. Bilim insanlarına göre ise kukla çocukların gözünde kendilerine arkadaş gibi görünmektedir. Engler ve Fijan (1973)'a göre kukla aracılığıyla öğrenme daha iyi ve keyifle gerçekleşir ve öğrenen ile öğretene neşe vermesi bakımında süreci renkli kılar. Bu faydasından ötürü çocuklar hislerini ve ifade etmek istedikleri şeyi uzunca anlatabilmekte ve sıkılmadan

katılmaktadırlar. Kaygıyı ortadan kaldırmasından dolayı öğrencilerin kuklayla arkadaşlık kurması ve çekinmeden soru sorup derse katılması da mümkün olmaktadır. Bu yönleriyle İngilizce öğretimi açısından faydalı olarak görülmekte ve kullanılabilirliktedir.

Kuramsal bilgileri genel olarak ifade etmek gerekirse birçok yaklaşım, model, strateji ve teknik bu çalışmada yer almaktadır. Bütün bunların İngilizce öğretimine katkısı bulunmaktadır. Bu kadar çeşitliliğin öğretimin daha etkili olması için fırsatlar sunduğu güçlü bir çıkarım olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan meta analiz çalışmaları yer almaktadır. Yürütülen meta analiz çalışmasıyla alakaları yönünden de incelenmişlerdir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şimşek ve Özaslan (2021), İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisini araştırdıkları bir meta analiz çalışması yapmışlardır. 2005-2019 yılları arasında yapılmış deneysel çalışmaları kapsama almışlardır. Kriterleri karşılayan 55 çalışma meta analize dâhil edilmiştir. Ulaşılan sonuca göre İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerinde olumlu ve yüksek düzeyde etkisi bulunmaktadır. Moderatörler incelendiğinde ise yayın türüne göre makale yayınları lehine, kademeye göre ortaöğretim lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak kurum türüne göre kamu ve özel kurumlar arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Karabulut H. İ. (2020), İngilizce başarıları üzerinde teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin etkisini konu alan bir meta analiz çalışması yapmıştır. Bu yöntemlerin dilbilgisi, genel İngilizce başarıları, yazma başarıları ve kelime başarıları üzerinde ne derece etkili olduğu incelenmiştir. Ayrıca “elde edilen etki büyüklüklerinin yayın türü, alternatif yöntem, öğrenim düzeyi, araştırmacı etkisi, öğretmen etkisi, soru türü, başarı testi türü, yayın yılı ve uygulama süresine göre çalışmalar arasında farklı olup olmadığı araştırılmıştır” (Karabulut, 2020:1). Çalışmanın bulgularına göre teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemleri İngilizce başarıları üzerinde orta ile

yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrenim düzeyi ve soru türü değişkenlerine göre etki büyüklükleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Fakat “yayın türü, alternatif yöntem, araştırmacı etkisi, öğretmen etkisi, başarı testi türü, yayın yılı ve uygulama süresi değişkenleri bakımından etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir” (Karabulut, 2020:1).

Şan, Kış (2018), geometri ve sayı öğrenme alanlarındaki araştırmalardan geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaları meta analiz kapsamına almışlardır. Amaç bu yöntemlerin geometri ve sayı öğrenme alanlarında akademik başarıya etkisini araştırmaktır. Çalışmanın ortaya çıkmasında çağdaş yöntemlerin bu konuyu araştıran örneklerinin bulunup geleneksel yöntemlerin bahsi geçen akademik başarıya etkisini inceleyen herhangi bir meta analiz çalışmasının yapılmamış olmasıdır. Sonuç olarak çalışmanın amacı sistematik bir yolla deneysel çalışmaların kontrol grup bulgularını incelemektir. Aynı zamanda geometri ve sayı öğrenme alanlarında geleneksel yöntemlerin akademik başarıya genel etkisi araştırılmıştır. Veriler yurt içindeki yüksek lisans ve doktora çalışmalarından alınmıştır. Ön test ve son test verilerini içeren deneysel çalışmalardan deney-kontrol gruplu olanlar kapsama alınmıştır. Dâhil edilme kriterleri çalışmaların geometri ve sayı öğrenme alanlarında yapılmış olması ve 5-8 inci sınıf öğrencileri içermesidir. Sonuçlar ortaya koymaktadır ki akademik başarı geleneksel yöntemlerin uygulanması ile 0.83 standart sapma oranında değişmektedir. Bu durum geleneksel yöntemlerin matematik öğretiminde başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Analize bakıldığında bu başarı şans eseri ($p < 0.001$) bir başarı değildir.

Şad ve Kış (2017), yaptıkları meta analiz çalışmasında matematik dersi akademik başarısı üzerinde çağdaş yaklaşımların etkisinin ne olduğunu araştırmışlardır. Bu çalışmada amaç çağdaş yaklaşımlardan olan işbirlikli öğretim, çoklu zekâya dayalı öğretim ve yapılandırmacı öğretim gibi yaklaşımları kapsayan çalışmalardan öğrencilerin matematik ders başarısını nasıl etkilediğini araştıran deneye dayalı araştırmaların sonuçlarını meta analiz yöntemini kullanarak bir araya getirmek ve bulgularından bir senteze ulaşmaktır. 2005 yılından 2014 yılına kadar olan çalışmalar kapsama alınmıştır. 47 adet analize dâhil edilmiştir. Toplam 2627 kişiyi kapsayan örneklem gruplarından ulaşılan bulguların incelenmesi ve birleştirilmesi neticesinde çağdaş yaklaşımlar matematik dersi başarısı üzerinde anlamlı ($p < 0.001$) ve geniş ($d = 0.93$) düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular çağdaş yöntemlerin matematik başarısını istatistikî olarak anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir.

Özbey (2017), yurt içinde drama yönteminin uygulandığı araştırmaların etki seviyesini incelediği bir meta analiz çalışması yapmıştır. Kapsama alınan çalışmalar yurt içinde dramının uygulandığı 10 senelik bir süreçte yapılmış araştırmalardır. Ulusal Tez Merkezinde geçen yüksek lisans düzeyindeki 61 tez ile 111 karşılaştırma üzerinde meta analiz gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde dramının akademik başarıya etki düzeyi 1,24 olarak bulunmuştur. Bu sonuç dramının olumlu ve güçlü yönde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Aydın (2017), çalışmasında Shakespeare öğretimi yapılmış 28 araştırmayı meta analiz yöntemi kullanarak incelemiştir. Bu çalışmalar 25 yıllık bir dönemde yapılmış olanlardır. Shakespeare oyunlarının öğretimini esas alan araştırmaların sonuçları meta analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın amacı derste uygulama yaparken standart bir yol haritası gibi bir başvuru kaynağı ortaya koymaktır. Ulaşılan temel netice, oyunlarda öğrencilerin aktif olmasının ve öğretim yaparken farklılaştırılmış yöntem kullanmanın en verimli öğretim olduğudur. Çünkü Shakespeare bu oyunları okunmasından öte oynanması için yazmıştır. Bu açıdan öğrencilerin de rol alması önemlidir. Netice itibarıyla etkili olan yöntemin öğrencilerin bizzat rol oynaması olduğu ve kâğıt üstünden öğretime çabalamaktan daha yerinde bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır.

Çetinkıl (2017), çoklu zekâ kuramı ile öğretimin biyoloji dersi başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı çoklu zekâ uygulamaları ile biyoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini tespit etmek ve neticeleri bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır. 14 çalışma analiz kapsamına alınmıştır. Çoklu zekâ kuramının biyoloji öğretimine etki düzeyi 1.308 olarak tespit edilmiştir. Ulaşılan netice Cohen (1988) sınıflamasına göre yüksek etki büyüklüğü olduğunu yansıtmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla biyoloji öğretiminde çoklu zekâ kuramı öğrencilerin akademik başarısını büyük fayda sağlamaktadır. Bu neticenin alan yazındaki farklı çalışmalardaki sonuçlarla uyumlu oluşu da dikkate değerdir.

Dağyar (2014), probleme dayalı öğrenme konusunda bir çalışma yapmıştır. Yapılan meta analizde probleme dayalı öğrenmenin okul başarısına etkisi incelenmiştir. Bu konuda yeteri kadar çalışma yapılmış olması derleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Böylece daha kapsamlı bir yaklaşımla probleme dayalı öğretim incelenmiş ve birleştirilmiş bir sonuca ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma için ortaya koyulan kriterlere göre 118 çalışma analize dâhil edilmiştir. Sonuç olarak problem temelli

öğrenme yöntemi sosyal bilimlerde öğrencilerin akademik başarısını yüksek düzeyde etki büyüklüğü ile olumlu yönde değiştirmektedir.

Tomakin ve Yeşilyurt (2013), bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi konulu bir meta analiz çalışması yapmıştır. Belirlenen kriterlere göre 2002-2010 yılları arasındaki 13 deneysel çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Geleneksel yabancı dil öğretimi ile bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi arasındaki farkın araştırıldığı bu çalışmada bilgisayar destekli öğretimin 1, 4321 puan düzeyinde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erbay (2013), meta analiz çalışmasında portfolyonun kullanıldığı çalışmaların akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış portfolyo konulu 19 çalışma analize dâhil edilmiştir. Etki büyüklüğü sınıflaması olan Cohen's d derecelendirmesine göre analiz sonucunda ortaya çıkan 41 birikimli veriden altıda birine yakını düşük, dörtte biri orta ve yarısından fazlası ise yüksek düzeyde etki büyüklüğü göstermektedir. Varılan neticeye bakıldığında birikimli verilerin çoğunda portfolyo kullanımı yüksek düzeyde etkiye sahiptir. Rakamsal olarak ifade edilecek olursa portfolyonun uygulandığı öğrencilerin uygulanmamış olan öğrenci grubuna kıyasla 0.803 standart sapma düzeyinde daha fazla başarılı oldukları görülmüştür.

Demiray (2013), proje tabanlı öğrenme konulu meta analiz çalışmasında konu ile ilgili tezleri bir araya getirip bulgularını birleştirmeyi amaçlamıştır. Geleneksel yöntemlerle mukayeseli olarak proje tabanlı öğrenmenin etki düzeyi incelenmiştir. 41 çalışma kapsama alınmıştır. Bu çalışmalar proje temelli öğrenmeyi geleneksel yöntemle karşılaştıran deneysel araştırmalardır. Araştırmanın sonucuna göre proje tabanlı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları 7.208 etki düzeyinde artmıştır. Bu değer yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir. Netice itibariyle geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında proje temelli öğretim daha yüksek başarı sağlamaktadır.

Gözüyeşil (2012), çalışmasında beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisini meta analiz yöntemiyle araştırmıştır. Beyin temel öğrenmenin bireyin öğrenmesine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 1999-2011 yıllarını kapsayan araştırmalarından konuyla ilgili olanlar analize dâhil edilmiştir. Toplam 42 mukayesenin bulunduğu 31 araştırma meta analizin örneklemini oluşturmaktadır. Meta analizin birleştirilmemiş sonuçları incelendiğinde 35 karşılaştırmada pozitif yönde bir etki büyüklüğü bulunmaktadır. Analiz sonucunda beyin temelli öğrenme akademik

başarı üzerinde 0,6402 düzeyinde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Bu durum beyin temelli öğrenmenin akademik başarıyı artırdığını göstermektedir.

Yurt içindeki çalışmalarla ilgili genel bir değerlendirme yapmak gerekirse son yıllarda yabancı dil öğretimi ile ilgili meta analiz çalışmalarıyla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalar teknoloji destekli yabancı dil öğretimi ya da öğrenci merkezli yabancı dil öğretimini konu alan çalışmalardır. Ancak literatürde meta analize tabi tutulmuş konular tamamen yabancı dil ile ilgili değildir. Yabancı dili konu alan yukarıdaki çalışmalara bakıldığında dil bilgisi, kelime, genel İngilizce başarısı ve okul türü gibi değişkenler yönünden dil öğretimindeki başarı durumları incelenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında çağdaş yöntemleri ve teknolojileri konu alan çalışmaların dil öğretiminde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır.

Çağdaş öğrenme yöntemlerini konu alan bu meta analiz çalışması da literatürde farklı yönlerle ele alınan yabancı dil öğretimine konu kapsamını geniş tutması yönünden katkı sunacaktır.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sharifi, AbuSaeedi, Jafarigohar, ve Zandi (2018) geleneksel öğretim ile bilgisayar destekli öğretimin kıyaslanmasına güncel bir meta analizle katkı sağlamaya çalışmışlardır. Analiz kapsamına bilgisayar destekli öğretimle geleneksel öğretimi karşılaştıran ve 158 başarı puanı içeren 140 çalışma alınmıştır. Bulgular incelendiğinde akademik başarıya bilgisayar destekli öğretimin genel ağırlıklı ortalama olarak 0.50 düzeyinde etkisi bulunmuştur. Ulaşılan netice göstermektedir ki İngilizce gelişiminde bilgisayar destekli öğretim orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Öte yandan moderatörlerin rastgele etkiler modeline göre analizi sonucunda bilgisayar tabanlı öğretimin (0.54) geleneksel öğretimden(0.47) daha yüksek bir etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Liu and Zhang (2018), kapsamlı okuma tekniği konulu bir meta analiz çalışması yapmıştır. Bu yöntemi dil öğretiminde umut vaat edici bir öğretim yöntemi olarak yorumlamaktadırlar. Çalışmaların örneklemi toplam 1268 kişi oluşturmaktadır. Kelime öğrenimi, dilbilgisi farkındalığının iyileşmesinde ve okuma yeterliliğinde bu tekniği önemli görmektedirler. Toplam 21 deneysel araştırma çalışma kapsamına alınmıştır. Yapılan meta analizde kapsamlı okuma çalışmalarının bireylerin sözcük öğrenimi düzeyini geliştirip geliştirmediği ve geliştiriyorsa öğretim süresinin uzunluğu

ve öğretim yöntemlerinin nasıl çeşitlendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgular incelendiğinde kapsamlı okuma İngilizce sözcük öğrenme üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahiptir. Sözcük öğrenimi için en uygun zaman dilimi 3 aydan daha az olacak bir okul dönemi olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca kademeli okumalarla anlama soruları ve sözcük çalışmalarının okuma araçları olarak ve eğitim yöntemleri olarak yabancı dil öğrenen bireylerin sözcük dağarcığını iyileştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nematollahi, Behjat and Kargar (2017), çalışmalarında kelime öğrenme stratejileri konusunu meta analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Dünyada bilinen birçok araştırmacı kelime bilgisi üzerine çalışmış ancak kelime bilgisini en iyi geliştiren yöntem konusunda bir ortak sonuca varılamamıştır. Bu yüzden kelime öğrenme yöntemlerinin etkililiğini araştırmak üzere 30 çalışmadan oluşan bu meta analiz çalışması yapılmıştır. Ulaşılan sonuç sırasıyla öğrencilerin karar verme, bilişsel, anı, meta bilişsel ve sosyal stratejileri kullandığını göstermektedir. Diğer yandan başarılı öğrenciler bağlamdan tahminde bulunma ve sözlük kullanımı en çok kullanmaktadır. Açıkça bulgular göstermiştir ki farklı bağlamlarda öğrenen bireyler değişken stratejiler kullanmaktadır ve öğretmenler de ders akışlarına uygun bir strateji bütünü kullanmaktadır. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin öğrenciler için uygun kelime öğrenme stratejilerini sağlamasının yollarından bahsedilmiştir.

Jeon and Day (2016), kapsamlı okumanın (extensive reading) İngilizce okuma yeterliliğine etkisini araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. 1980-2014 senelerinde yayınlanan 49 araştırma analize dâhiledilmiştir. Örneklem toplamı 5919 kişiden oluşmaktadır. Etki büyüklüğü hesaplanırken deney-kontrol grubu ile ön test-son test karşılaştırmasıyla iki farklı biçimde hesaplanmıştır. Her iki analizde de küçükten büyüğe doğru olacak şekilde etki büyüklüğü bulunmuştur. Son 30 yılda İngilizce öğretiminde kapsamlı okumaya dair ilginin arttığı görülmüştür. Bu alana yetişkinler daha fazla ilgi göstermiştir ki analize bakıldığında da çocuklara ve gençlere nazaran daha büyük etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca internet tabanlı hikâyelerin basılmış kitaplara nazaran daha geniş etki büyüklüğü gösterdiği sonucuna varılmıştır. Netice itibarıyla İngilizce okuma yeterliliği konusunda kapsamlı okumanın geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Cole (2014), akran işbirlikli öğrenme üzerine bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Bu konuda yabancı dil öğrenirken konuşmadan okumaya kadar

etkinin ne olduğu araştırılmıştır. Kubaşık öğrenme ve akranla öğretim gibi öğretim yaklaşımlarının İngilizce adaylarının okuma yazma sonuçlarına olan etkisi araştırılmıştır. Deneysel ve yarı deneysel olarak 28 araştırmanın temel etki analizi bulgularına dayanarak akran öğretimi uygulamalarının, bireyselleştirilmiş ya da öğretmen odaklı öğretim tarzlarına nazaran İngilizce öğrenen adaylar için daha iyi sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Fakat bireyin sınıf düzeyi bu yöntemin etki düzeyini etkileyen dikkate değer bir değişkendir. Bu açıdan bakıldığında ilkokul ve lise grubu öğrencileri akran öğretiminden ortaokul öğrencilerine göre daha çok fayda görmektedirler.

Yurt dışında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında akran işbirlikli yabancı dil öğretimi, kapsamlı okuma ve kelime öğretim stratejileri üzerine meta analiz çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar yabancı dilde çağdaş öğrenme yöntemlerini kapsamlı inceleyen çalışmalar değildir. Dolayısıyla yurtdışında çağdaş yöntemlerin kapsamlı incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çağdaş yaklaşımların İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel desen kullanılmıştır. Alan yazın tarama yöntemleri arasında geçen meta analiz yöntemi kullanılmıştır.

3.1.1. Meta Analiz

Meta analiz ifadesi araştırmalardan elde edilen bilgilerin tek bir bilgi olarak ifade edilmesinden ziyade sistemli bir şekilde ele alınarak özetlenmesi olarak ortaya çıkmıştır (Card, 2012; Glass, 1976). Başol (2013), meta analizi bir konuyla ilgili yapılmış önceki çalışmaların neticelerini özetlemede yararlanılan bir çeşit kaynak tarama yöntemi olarak tarif etmektedir. Bir alanda yapılmış çalışmalar doygunluğu ulaştığı durumda meta analiz yapılabilir. Hedef ise o alandaki nicel bulguları derlemektir. Analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerini belirleyerek literatürde ihtiyaç duyulan bir sonuç ortaya çıkarılmaktadır. İstatistik açısından bu analiz türü yapılmış çalışmalarının sonuçlarının birleştirilmesiyle genel bir sonuca varmak için uygulanmaktadır. Öte yandan Dinçer (2014)'e göre daha önce uygulanmış bir çalışmanın neticelerinin tekrar analiz edilmesi manasını da barındırmaktadır. Yöntemin farklı bir tanımına bakılacak olursa Cohen (1988)'e göre farklı veya birbirine yakın çalışmaların neticelerinden elde edilen nicel verilerin analizi, çalışmaların vardığı neticeleri, aralarındaki kıyaslama ve uyumu bozmadan uygulanan bir yöntem olmasıyla birlikte neticelerin ortak bir ölçü birimine dönüştürülmesiyle yeniden yapılan analiz türüdür. Ortak ölçü birimi olarak etki büyüklüğü kullanılmaktadır.

Meta analizde araştırmada temel alınan kavram etki büyüklüğüdür. “Meta-analiz yöntemini uygulayan araştırmacı, farklı çalışmalardan elde edilen sonuçları ortak bir ölçüte (etki büyüklüğü) çevirerek, araştırma bulguları ve karakteristikleri arasındaki ilişkileri açıklar” (Bakioğlu ve Göktaş, 2018: 37). Varılmak istenen bu değer araştırılan

konuda yapılmış son çalışmayı da kapsayan bütün bulgulardan derlenmektedir. Bu yönüyle etki büyüklüğü çalışmada bağımlı değişken olarak yer almaktadır. Analiz yaparken kullanılan meta analiz modelleri bulunmaktadır. Bunlar sabit etkiler ve rastgele etkiler modelleridir. Kullanılan modellerle ilgili detaylar veri analizi bölümünde açıklanmıştır.

3.1.2. Etki Büyüklüğü Kavramı

Meta analiz için aslolan etki büyüklüğü değeridir. Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2013)'a göre muhtelif değişkenlerin birbirleriyle olan alakasını veya çalışmaların sonucunda ulaşılan etkiyi belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. İki çeşit meta analiz bulunmaktadır. Kullanılan meta analiz çeşidine göre etki büyüklüğü indeksi değişmektedir.

- Grup kıyaslaması (Group Contrast)
- Korelasyonel ilişki (Correlational association)

İlk yöntemde farklı katsayıları temele alarak gruplara ait etki büyüklüğünün hesaplanmasını sağlamaktadır. Grup kıyaslaması genel olarak d ailesindeki indeksleri kullanırken, ilişkisel çıkarım sağlayan korelasyonel ilişki r ailesindeki indekslerden yararlanmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Grupların karşılaştırılmasında, grupların arasındaki ortalama farkın bulunarak standart bir etki büyüklüğü hesaplanmaktadır. Cohen'in d değeri ve Hedge'in g değerleri sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış etki büyüklükleri olup kıyaslanan grupların aralarındaki farkı bulmak için kullanılmaktadır. Kullanılan bu değerler sayesinde aynı olmayan sonuçları standartlaştırarak birden fazla çalışmanın karşılaştırılması mümkün hale gelmektedir. Genellikle araştırmalarda standart olarak kullanılan etki büyüklüklerine ait çıkarımlar yapmak için Cohen'in önermiş olduğu sınırlar kullanılmaktadır. Analizler neticesinde ulaşılan etki büyüklüğü puanı Cohen (1988) derecelendirmesine göre;

- 0,20 ve altında ise etki düşük düzeydedir;
- 0,50-0,80 aralığındaysa etki orta düzeydedir;
- 0,80 ve üstünde bir değerse etki yüksek düzeyde olarak kabul edilir.

İkinci yöntemde ise analize dâhil edilmiş olan çalışmalarda geçen grupların değişkenlerinin ilişkisine bakılmaktadır. Bu durumda iki yöntem devreye girmektedir. Test geçerliği meta analizi ve değişken kovaryans analizi. Durlak (1995)'a göre test geçerliği meta analizinde kullanılması uygun görülen karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşmak adına iki değişkenin birbirleriyle olan bağlantısı test edilmektedir; ikinci yöntem olan değişken kovaryans meta analizinde ise iki veya daha fazla değişkenin bulunduğu durumlarda değişkenlerin kovaryansı dikkate alınmaktadır. Korelasyon indeksleri için hesaplamalarda Kendall tau, phi katsayısı, korelasyon katsayısı gibi katsayılar kullanılmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

3.1.3. Yayın Yanlılığı (Publication Bias)

Meta analiz araştırması yapılırken dâhil edilmesi öngörülen çalışmaların bütününe erişememek, sadece istatistikî olarak anlam ifade eden bulguları kapsayan araştırmaların yoğun olarak analiz kapsamına alınması ve sadece bir dilde yapılan araştırmaların dâhil edilmesiyle farklı dillerde yapılan araştırmaların neticelerinin dâhil edilememesi gibi durumlarda meta analizde noksanlıklar oluşmaktadır. Bununla birlikte yapılacak analize konu olan gerçek etki büyüklüğüne erişmede analiz kapsamına alınan araştırmaların yeterli gelmemesi durumunda meta analizde problemler ortaya çıkmaktadır. Bu yanıyla meta analiz yöntemi eleştiriye maruz bırakılmaktadır. Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2009) bu eleştiriye “yayın yanlılığı” şeklinde ifade etmekte ve meta analiz kapsamına alınan çalışmaların etkisi araştırılan yöntemi haklı çıkarma çabası göstermeyen yanlı araştırmalardan oluşmadığının kanıtlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Tamamen yayın yanlılığını analizden arındırmak her zaman mümkün olmasa da yapılacak olan meta analiz çalışmasında sınırlılıkları net bir şekilde ifade etmek bilimsel ahlak yönünden uygun olacaktır. Meta analiz çalışmalarında yayın yanlılığını incelemek için birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu araştırmada yayın yanlılığını belirlemek için Kendall Tau, Egger regresyon testi, Orwin ve Rosenthal ın hata koruma katsayısı ve Duval ve Tweedie testleri kullanılmıştır.

3.1.4. Meta Analiz Yönteminin Sınırlılıkları

Deliktaş, Kabukçuğlu ve Kış (2016:1920) bu kısıtlardan bahsederken “Birçok çalışma yöntemleri gibi meta-analizin de kendi doğasından kaynaklanan sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar, meta-analizin geçerliliğinin analize dâhil edilen çalışmalar ile

sınırlı olması, çoğu zaman kararların araştırmacıya bırakılmış olmasıdır” şeklinde açıklamışlardır.

3.2. Verilerin Toplanması

Çağdaş yaklaşımların İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisini araştırmak üzere yapılacak meta analiz için yurt içindeki yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden tarama gerçekleştirilmiştir. Çalışma için elde edilecek veriler bu veri tabanıyla sınırlandırılmıştır.

Diğer veri tabanlarında anahtar kelimelere hitap eden uygun çalışmaların bulunmaması sebebiyle *tez.yok.gov.tr* veri tabanı esas alınmıştır. Çünkü yüksek lisans ve doktora çalışmalarına açık erişim kolaylığı yanında çalışmaların bütün verilerine ulaşılabilmesi meta analiz çalışması yürütürken ihtiyaç duyulan bir durumdur. Öncelikle “İngilizce”, “geleneksel” ve “deney” kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Çağdaş bir yöntemin yerine kullanılmak istenen yöntemlerin geleneksel ya da mevcut olan yöntemler olması dolayısıyla taramada “geleneksel” anahtar kelimesi tercih edilmiştir. Bununla birlikte çağdaş bir yöntem geleneksel ya da mevcut olanla kıyaslanır. Bu sebeple geleneksel ya da mevcut olan yöntemin yerine gelmek isteyen yöntemi en iyi bu yolla bulabilmek mümkündür. Bu taramada 16.05.2020 tarihinde ulaşılan 205 çalışma bulunmaktadır. Süreç içinde yeni eklenmiş olan çalışmaları kontrol etmek amacıyla 26.11.2020 tarihinde tekrar yapılan taramada 4 yeni çalışmaya ulaşılmıştır. Eksik bir çalışma kalmaması amacıyla 04.12.2020 tarihinde “İngilizce”, “deney” ve “mevcut yöntem” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Bu kelimelerin seçilmesindeki yukarıdakilere ilave bir diğer sebep de çağdaş yaklaşımların etkisinin araştırıldığı çalışmalarda kontrol grubunda geleneksel öğretimle ders işlenmesinin yanında bazen geleneksel yöntem yerine kontrol grubu için “mevcut yöntemlerle ders işlenmiştir” gibi ifadeler kullanılmasıdır. Kontrol grubunda geleneksel yöntemler yerine “mevcut yöntemler” gibi kullanımlar da yer almaktadır. Bu anahtar kelimelerle 2 çalışma bulunmuştur. Mümkün olan en fazla çalışmaya ulaşmak adına aynı tarihte son anahtar kelimeler olarak “İngilizce öğretimi” ve “deney” kelimeleri kullanılmıştır. Bu tarama sonucunda da 167 araştırmaya ulaşılmıştır. Birinci ve üçüncü anahtar kelimelerde ortak çıkan çalışmalar elendikten sonra 46 çalışmaya ulaşılmıştır. Meta analiz çalışması için dahil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan 67 çalışma analize dâhil edilmiştir.

Toplamda ise İngilizce başarısının incelendiği alt başarı alanları dâhil 90 veri analiz kapsamına alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilmeyen çalışmalar deney grubu için ön test-son test puanlarını, ön standart sapma-son standart sapma puanlarını ve p değerini bağımlı gruplar testi dâhilinde bir arada sunmadıkları için analize alınmamıştır. Çalışmaların künyesi Ek 2’de sunulmuştur.

3.2.1. Dâhil Etme Kriterleri

Meta analiz kapsamına alınacak araştırmaların belirlenmesinde dikkat edilen hususlar şunlardır:

1. Taramada 2005-2020 senelerini kapsayan çalışmalar dâhil edilmiştir. Çağdaş yöntemlerin 2005 yılında İngilizce öğretim programına alınmasından dolayı tarama bu yıllar arası yapılmıştır.
2. Erişim izni olan çalışmalar alınmıştır. Böylelikle bulgular incelenebilmiştir.
3. İngilizce öğretiminde çağdaş yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar alınmıştır.
4. Çalışmalar deneysel desenle uygulanmış olanlardan alınmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda bir yöntem test edilmemektedir.
5. Deney grubu için ön test ile son test mukayesesi yapan çalışmalar alınmıştır.

3.2.2. Hariç Tutma Kriterleri

Lipsey ve Wilson(2001)’a göre bir çalışma meta analize uygun değilse o çalışma meta analiz konusunu karşılamıyor ya da analizde gereken istatistiksel verileri karşılamıyor olabilir.

Bahsi geçen istatistiksel verileri kapsamaması ya da gerekli ön test-son test kıyaslamasının mevcut olmaması gibi sebeplerden ötürü çalışmaların bazıları dâhil edilmemiştir.

3.2.3. Kodlama Yöntemi

Meta analize dâhil edilen çalışmalardan elden edilen tanımlayıcı bilgiler kodlama yöntemleri ile sayısal verilere dönüştürülür. Şahin(2005)’e göre kodlama yöntemlerinin genel olması beklenmekle birlikte araştırmaların özgün yanlarını ortaya koyacak biçimde

asgari düzeyde çalışmaya özel olmalıdır. Analizde çağdaş yöntemlerle yapılan deneysel araştırmalardaki deney grubu bulgularını karşılaştırabilmek adına dâhil edilen çalışmanın türü, araştırdığı alt alanları ve ön test-son test karşılaştırması gibi sayısal değerleri kodlamıştır. Ek 1 formu çalışmanın kodlama formu olarak sunulmuştur.

3.3. Veri Analizi

Günümüzde meta analiz araştırmalarında kullanılan birkaç analiz programı arasında Metawin, MIX, R programming, CMA (Comprehensive Meta Analysis) ve RevMan sayılabilir. Bu meta analiz çalışmasında R programı kullanılmıştır. R paket programında araştırmaya ait analizler *meta* (Schwarzer, 2007) ve *dmetar* (Harrer, 2019) paketleri ile yürütülmüştür. Dâhil edilmiş olan çalışmaların bireysel ve birleştirilmiş etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Yanı sıra İngilizce başarısına etki ettiği düşünülen yayın türü, başarı alanı ve uygulama düzeylerinin de analizi yapılmıştır. İstatistiksel hesaplamaların anlamlılık düzeyi için .05 değeri kullanılmıştır.

3.3.1. Meta Analizde Kullanılan Model

Alan yazın tarandıktan sonra yapılacak olan meta analizin ölçütlerine uygun olan çalışmalar belirlenir. Sonrasında bu çalışmaların verileri birleştirilir ve hangi meta analiz yönteminin uygun olduğu tespit edilir. Analizin yanlış netice vermemesi için hangi istatistiksel yöntemin kullanılacağı önem arz etmektedir.

3.3.1.1. Sabit Etkiler Modeli (Fixed Effects Model)

Bu modelde çalışmalardan analiz kapsamına alınanlar için temel olarak tek bir etki büyüklüğü varsayılmaktadır. Bu anlayışa göre dâhil edilmiş çalışmaların homojen bir etki büyüklüğü olduğu kabul edilmektedir. Diğer model olan sabit etkilerde ise Borenstein vd. (2013)'nin varsayımı, analiz kapsamına alınan bütün çalışmalarda gerçek etki büyüklüğü bulunduğu ve bu değeri etkileyebilecek durumların diğer bütün çalışmalarda da olabileceği üzerinedir.

Her ne kadar bütün çalışmalarda gerçek etki büyüklüğü aynı olarak düşünülse de ulaşılan neticeler arasında farklar ortaya çıkabilmektedir. Çalışmalara etki edebilen rastgele hatalar neticesinde bu farklar oluşabilmektedir. Gerçek etki büyüklüğü ve bu rastgele hataların bir araya gelmesiyle gözlenen etki büyüklüğü elde edilmektedir.

3.3.1.2 Rastgele Etkiler Modeli (Random Effects Model)

Rastgele etkiler modelinde analize dâhil edilip sonuçları bir araya getirilecek olan araştırmaların gerçek etki büyüklüklerinin aynı olmadığı varsayımı esas alınmaktadır. Sutton, vd. (2000)'e göre bu modelde araştırmaların kendi aralarında bulunan varyansı ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak değerlendirmeye gitmek daha yerinde olacaktır. Aynı konu üzerinde yapılmış araştırmaların dâhil edildiği bir meta analizde bu çalışmaların etki büyüklüklerinin yakın düzeyde olması muhtemel olabilir. Ancak bu büyüklüklerin aynı olduğunu iddia etmek doğru olmayacaktır. Zira araştırmayı uygulayanları veya örneklem grubunu ilgilendiren muhtelif değişkenler ulaşılan sonuçları da etkileyecektir ve gerçek etki büyüklüğü aynı çıkmayacaktır. Rastgele etkiler modeline bu farklılıkları bulmak için ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada iki model için de sonuçlar değerlendirilmiştir. Ancak her bir çalışmanın aynı düzeyde etkisi bulunmadığından ve heterojenlik testleri sonuçlarından kaynaklı olarak rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir.

3.4.Dâhil Edilen Çalışmaların Betimsel Analizi

Bu bölümde çağdaş öğrenme yöntemlerini konu alan, meta analiz kapsamına alınmış çalışmalara yönelik frekans ve yüzdeleri gösteren istatistikler yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Yılı Değişkenine Ait İstatistikler

Yıl	N	%
2005	1	1.1 %
2006	1	1.1 %
2007	10	11.1 %
2008	11	12.2 %
2009	3	3.3 %
2010	8	8.9 %
2011	4	4.4 %
2012	13	14.4 %
2013	5	5.6 %
2014	6	6.7 %
2015	3	3.3 %
2016	3	3.3 %
2017	4	4.4 %
2018	9	10.0 %
2019	7	7.8 %
2020	2	2.2 %
Toplam	90	100%

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmalar 2005 yılından itibaren. Çağdaş anlayış yapılandırmacılık olarak o yıldan sonra eğitim programına entegre edilmiştir. Tablo incelendiğinde yıllara göre düzenli bir artış veya azalış bulunmamaktadır. Her yıl en az 1 çalışma yapılmış olmakla birlikte en fazla çalışmanın yapıldığı yıl 13 çalışmayla 2012’dir. Sonrasında sırayla en fazla çalışma 2008 yılında 11, 2007 yılında 10, 2018 yılında 9 olarak devam etmektedir.

Tablo 2. Yayın Türü Değişkenine Ait İstatistikler

Yayın türü	N	%
Yüksek lisans tezi	69	76,66%
Doktora tezi	21	23,33%
Toplam	90	100%

Tablo 2’de görüldüğü üzere 90 çalışmanın 69’u yüksek lisans 21’i ise doktora araştırmasıdır. Bu bilgiler çağdaş yöntemler araştırmalarının yüksek lisans düzeyinden daha çok ilgi gördüğünü göstermektedir.

Tablo 3. Başarı Alanı Değişkenine Ait İstatistikler

Başarı alanı	N	%
Dil bilgisi	14	15.6 %
Dinleme	3	3.3 %
Genel başarı	33	36.7 %
Kelime bilgisi	16	17.8 %
Konuşma	15	16.7 %
Okuma	6	6.7 %
Okuma, yazma	1	1.1 %
Yazma	2	2.2 %
Toplam	90	100%

Tablo 3 incelendiğinde analize dâhil edilen alanlar dilbilgisi, dinleme, genel başarı, kelime bilgisi, konuşma, okuma-yazma ve yalnızca yazma olarak görülmektedir. Her başarı alanı en az bir kez bulunmakla birlikte 33 frekansla genel başarı alanı en fazla çalışılan alandır. 16 frekansla kelime bilgisi, 15 frekansla konuşma ve 14 frekansla

dil bilgisi alanları araştırılmıştır. Burada dinleme alanını kapsayan çalışmaların azlığı özellikle manidardır. Bir dili konuşabilmek o dili konuşanlara maruz kalmakla kolaylaşmaktadır. Tek şart dinlemedir denilemez. Ancak dil öğrenmek ve konuşmak için çalışılan süreçte büyük yer tutmalıdır. Esasında her başarı alanı dili iyi seviyede öğrenmek ve konuşmak için vazgeçilmezdir. Ancak girdi becerileri olarak geçen dinleme ve okuma becerilerinin yeri, literatürde “comprehension” olarak ifade edilen “kavrama” gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Tablo 4. Uygulama Düzeyi Değişkenine Ait İstatistikler

Uygulama düzeyi	N	%
Hazırlık	23	25.6 %
Lisans	18	20.0 %
Ortaöğretim	11	12.2 %
Ön lisans	2	2.2 %
İlköğretim	36	40.0 %
Toplam	90	100%

Tablo 4 incelendiğinde meta analize dâhil edilen çalışmalar arasında en çok ilköğretim seviyesinde araştırma yapılmıştır. Ardından 23 çalışmayla üniversite hazırlık, 18 çalışmayla da lisans düzeyinde çalışma bulunmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde ise 11 çalışma bulunmaktadır. Ön lisans düzeyi ise en az çalışılan düzeydir ve bu seviyede 2 çalışma vardır. Dil öğretimi açısından erken yaş önemlidir. Tablo da bu önemi yansıtmaktadır. Ancak ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışma sayısı ilköğretime göre oldukça geridedir.

Tablo 5. Uygulanan Yöntem Değişkenine Ait İstatistikler

Yaklaşım	N	%
Yapılandırmacılık	2	2,2%
Çoklu Zeka Kuramı	4	4,4%
Leksikal Yaklaşım	2	2,2%
Aktif Öğrenme	8	8,9%
Veri Temelli Dil Öğrenme	1	1,1%
Kesintisiz Öğrenme	1	1,1%
Yansıtıcı Öğretim	1	1,1%
Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim	1	1,1%
Harmanlanmış Öğrenme	2	2,2%
Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretimi	1	1,1%
Görev Temelli Dil Öğretimi	4	4,4%
Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Öğretim	1	1,1%
Ayırt Edicilik İlkesine Dayalı Öğretim	1	1,1%
Model	N	%
İşbirlikli Öğrenme	11	12%
Ters Yüz Öğrenme	8	8,9%
Bilgisayar Destekli Öğretim	19	21,1%
Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim	1	1,1%
4 Mat Öğretim Modeli	1	1,1%
Stratejiler	N	%
Örgütlenme Stratejileri	2	2,2%
Ön Gösterim- Gösterim- Gözden Geçirme	1	1,1%
Teknikler	N	%
Edutainment Aktiviteleri ile Öğretim	1	1,1%
Anlamsal Haritalama	2	2,2%
Resimlerle Kelime Öğretimi	1	1,1%
Hikaye ve Oyun Temelli Kelime Öğretimi	2	2,2%
Drama	7	7,7%
Yaratıcı Drama	1	1,1%
Diğer Uygulamalar	N	%
Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi	2	2,2%
Kukla Modeli ile İngilizce Öğretimi	1	1,1%

Tablo 5 incelendiğinde en çok çalışılan çağdaş uygulama 19 çalışmayla bilgisayar destekli öğretim ve ardından 11 çalışmayla işbirlikli öğrenmedir. Sonrasında 8 çalışmayla ters yüz (flipped) öğrenme ve aktif öğrenme gelmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın bulgularına ve yorumlara yer verilmiştir. Birleştirilmiş bulgular sonucunda oluşan genel etki büyüklüğü ile alt alanlarla ilgili etki büyüklüklerinin sonuçları yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Temel Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Yapılan deneysel çalışmalardaki İngilizce öğretiminde çağdaş öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıya etkisini tespit etmek amacıyla yapılmış analizlere ilişkin bulgular aşağıdadır. Analiz kapsamına alınmış olan 90 çalışmanın genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

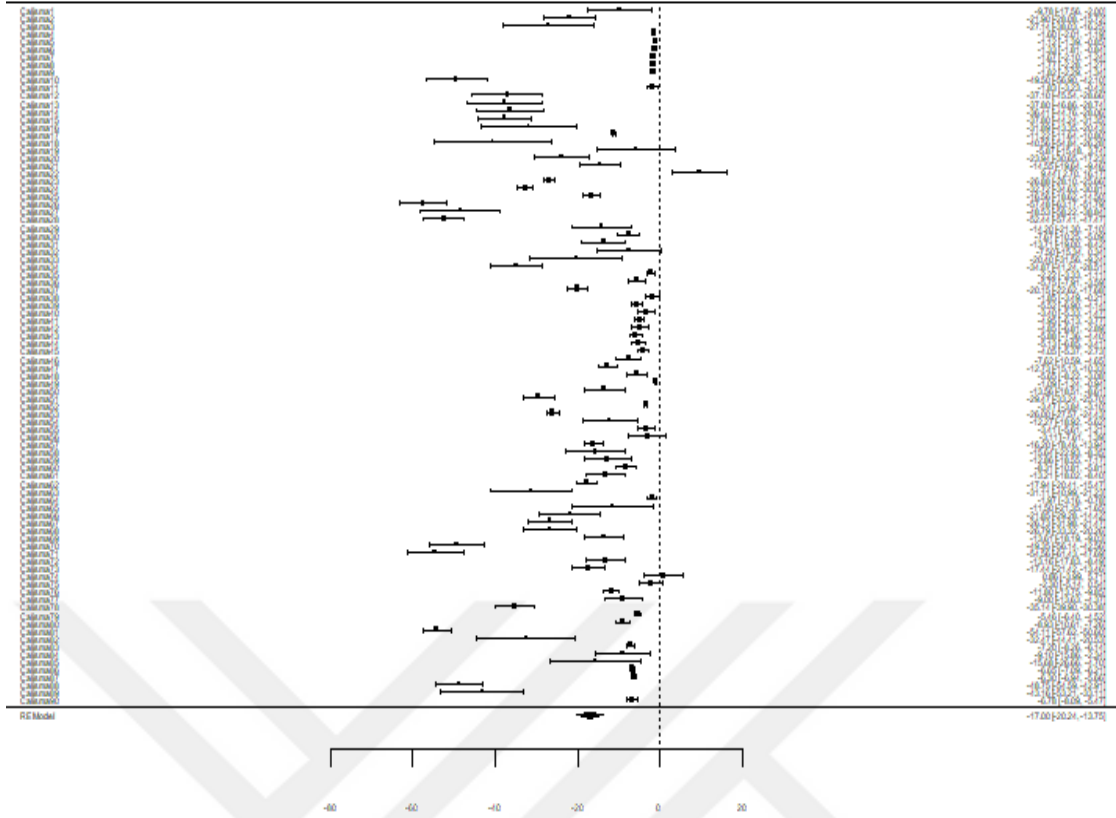
Fakat bu değeri bulmak için öncelikle hangi modele göre analiz yapılacağını belirlenmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle heterojenlik testi yapıldıktan sonra etki büyüklüğü analizi yapılabilir. Heterojenlik testine dair tablo aşağıdadır.

Tablo 6. Model Seçimi İçin Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	MD		95% GA	Heterojenlik		
				Q	P	Tau ²
Sabit etkiler	-3.2383	-3.3311	-3.1456	10913.48	0	29.5802
Rastgele etkiler	-16.9955	-20.2838	-13.7072			238.9098

MD=Mean Difference (Ortalamalar Farkı)

Tablo 6’da görüldüğü üzere 0.00 olan p değeri 0.05 anlamlılık düzeyine göre modelin sabit etkiler modeline uymadığı anlamına gelmektedir. Aslında modelin heterojen olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile etki büyüklüğü analizi için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Bu durumda heterojenliğin sebebi moderatör değişkenler ile incelenmiştir.

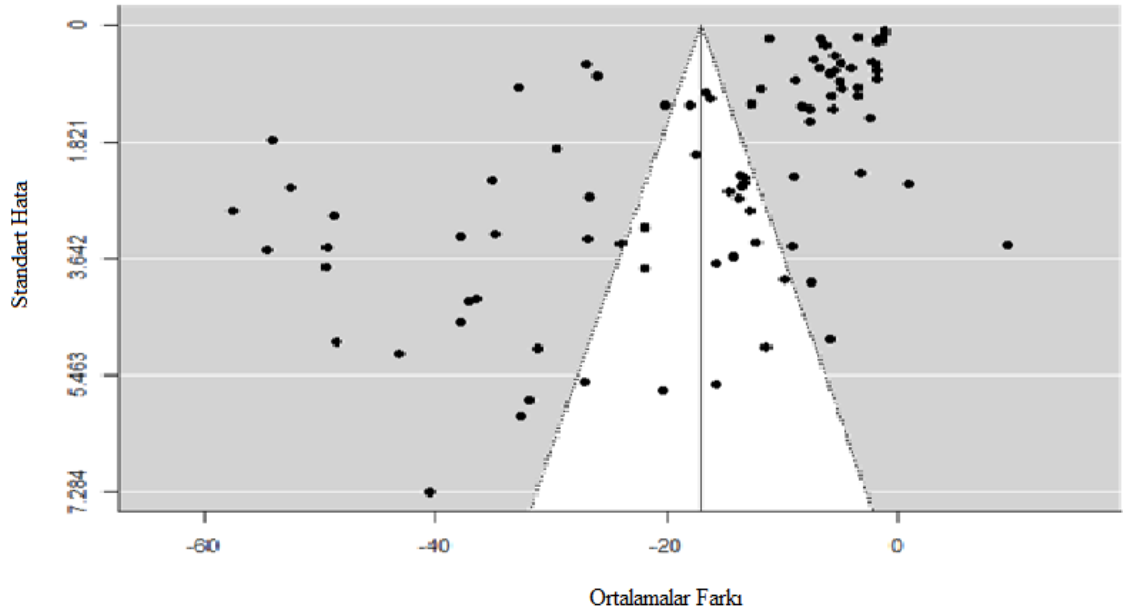


Şekil 2. Orman Grafiği

Grafik genel olarak en temel etkiden uzak çalışmaların varlığını göstermektedir. Analizi yaparken müdahale bulunmamaktadır. Araştırmacı tarafından bir yanlılık yoktur. Ancak çalışmaların geneli yapılan deneysel çalışmaların sonuçlarının lehte olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1. Yayın Yanlılığına Yönelik Bulgular ve Yorum

Genellikle yanlılığı belirlemede kullanılan yayın yanlılığı test yöntemleri; Orwin ve Rosenthal'ın güvenli N sayısı, huni grafiği, Egger'in doğrusal regresyonu ve sıra korelasyonu sıklıkla kullanılmaktadır (Vevea ve Woods, 2005).



Şekil 3. Huni Grafiği (Funnel Plot)

Grafik incelendiğinde meta analize dâhil etme sürecinde kriterleri sağlayan 90 çalışma için değerlendirme yapılacak olursa büyük çoğunluğunun huni içerisinde yer almadığı görülmektedir. Ancak çalışmalar kısmen incelendiğinde etkilerinin genel etkiden uzak olmasıyla birlikte genel etkinin iki tarafında da yaklaşık olarak benzer sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Özellikle sağ taraftaki çalışmaların huninin üst kısmında yığılma gösterdiği görülmektedir. Araştırmada kullanılan çalışmalar tamamen simetrik bir dağılım göstermese de doğrudan yayın yanlılığının bir göstergesi olacak şekilde huninin sadece bir tarafında çalışmaların birikmemiş olması ve huninin alt kısmında çalışmaların yığılmamış olması (Borenstein vd., 2009), incelenen çalışmaların yayın yanlılığı göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak çalışmaların genel etkiden farklılaşmasının oldukça fazla olması heterojenliğin bir göstergesi olabilir. Yayın yanlılığını incelemede analize dâhil edilmesi veya hariç tutulması gereken çalışmalar için bir sayı kestirimi yaparak huni grafiğinin simetrik dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu değerlendirmeleri yapmak için Kendalls Tau ve Egger regresyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmadaki etkiyi değiştirebilmek için araştırmaya eklenecek çalışma sayılarını gösterecek Rosenthal ve Orwin yaklaşımlarına göre eklenebilecek güvenli çalışma sayıları (N sayısı) hesaplanmış ve bu değerlerin anlamlılığına göre huni grafiğinin simetrik olup olmaması konusunda karara varılmıştır.

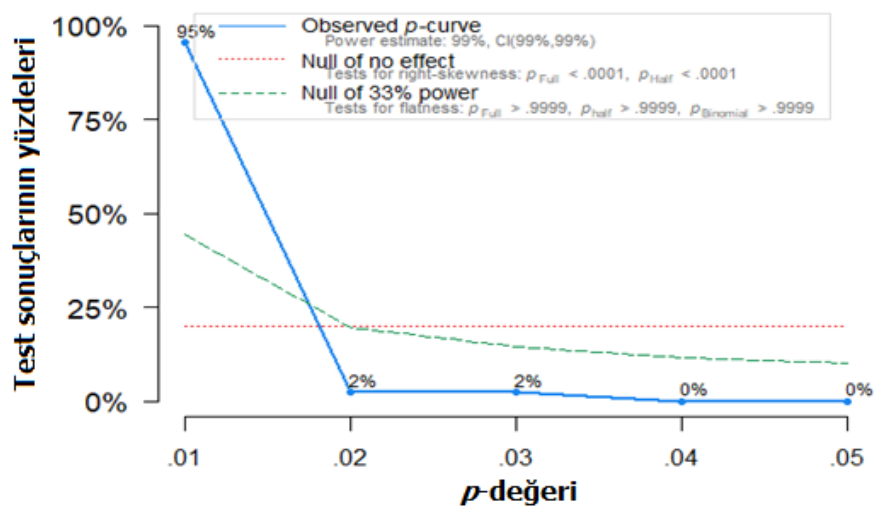
Tablo 7. Yayın yanlılığını İncelemek için kullanılan katsayılar

Test adı	Değer	p
Fail Safe N sayısı (Rosenthal Yaklaşımına Göre)	278719.000	< .001
Kendall's Tau	-0.150	0.036
Egger's Regression	-6.056	< .001
Fail Safe N sayısı (Orwin Yaklaşımına göre)	90	
Kırılan ve Eklenen Çalışmaların Sayısı	0.000	

Egger ve Kendall değerleri dikkate alındığında ise asimetrik bir dağılıma yakın sonuçların olduğu gözlemlenmektedir. Egger'e ait regrasyon değeri -6.056 olarak bulunmuştur. Bu hesaplamada araştırma sonucunda elde edilen p değeri ise istatistiksel olarak anlamlı çıktığı sonuca varılmıştır.

Kendall değeri -0.150 olarak elde edilmiş olup bu değere ait istatistikte anlamlı düzeydedir. Bu durum heterojenliğin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda huni grafiğinin simetrik olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Daha doğru ifade etmek gerekirse sonuçlar, heterojenliğin sebebi olarak yayın yanlılığı olduğu şekliyle yorumlanabilir.

Bu analizlerle birlikte araştırmaya dâhil edilen araştırmaların istatistiksel anlamlılıklarını gösteren p-değerine ilişkin görsel aşağıda verilmiştir;



Şekil 4. p-değerine İlişkin Görsel

Eğriden de görüldüğü üzere çalışmada 85 tane anlamlı p değerinin bulunduğu ve bu değerlerin 84'ünün .025 ten küçük olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durum meta analizde yer alan çalışmalardaki uygulamaların neredeyse tamamının anlamlı bir farka ulaştığını işaret etmektedir. .05 den daha yüksek p değerine sahip oldukları için 5 çalışma ise hariç tutulmuştur. Sonuç olarak çalışmaya dâhil edilen çalışmalar yayın yanlılığının bir göstergesi de anlamlılık düzeyleri olarak gösterilebilir. Yukarıda da bahsedildiği üzere meta analize araştırmacı müdahalesi bulunmamaktadır. Var olan çalışmaların sonuçları ortaya koyulmuştur.

Ancak bu çalışmada araştırmaya dâhil edilen her çalışma farklı istatistiksel yaklaşımları kullanarak farklı dağılımlara, örneklem büyüklüklerine sahip oldukları için bu katsayı direkt yayın yanlılığını göstermeyebilir. Sutton (2009) da asimetrikliğin sebebinin sadece yayın yanlılığından kaynaklanmayacağını ifade etmektedir.

Bu yönü ile yanlılığı belirlemeye yönelik olarak diğer testler incelenmiştir. Orwin katsayısı çalışmadan elde edilen ortalama etkiyi dikkate alarak araştırmaya kaç çalışma 90 çalışma eklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Rosenthal katsayısında ise bu çalışma için 100 ($5 \times 90 + 10$) olup bu değer 278719 değerine bölündüğünde değer 1 den büyük olduğundan araştırmaya çalışma eklenmesi sonuçları daha az etkileyecektir (Mullen, vd, 2001)

Tablo 7 incelendiğinde kırılan ve eklenen çalışma sayısına (Trimmed and Filled Number of Studies) ilişkin sonucun sıfır olmasından görülmektedir ki analize araştırmacı tarafından eklenen ya da çıkarılan bir çalışma olmamıştır. Bu da araştırmada araştırmacının yanlılık oluşturabilecek bir müdahalesinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

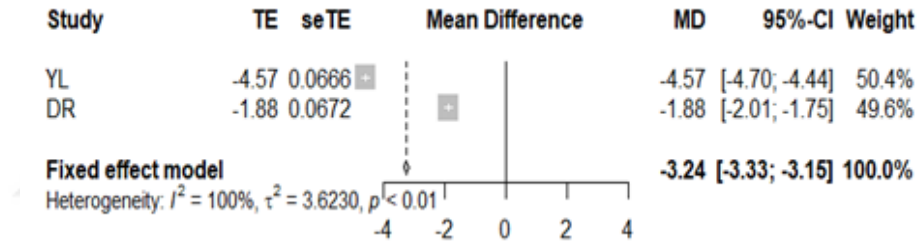
4.1.2. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde yayın türü (moderatör) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8. Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları

	N	MD	95%-CI		Q	P	Tau ²	I ²	H
YL	69	-4.5729	-4.7035	-4.4423	809.73	0.0	3.6230	99.9%	28.46
DR	21	-1.8794	-2.0112	-1.7477					

Tablo 8’de görüldüğü üzere yüksek lisans ve doktora çalışmalarının etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p=0.0$). Yüksek lisans çalışmalarının etki büyüklüğü ortalaması 4,5729 çıkarken doktora çalışmalarının etki büyüklüğü (standartlaştırılmamış ortalamalar farkı) ortalaması 1,8794 olarak bulunmuştur. Rastgele etkiler modeliyle yapılmış bu analizde yüksek lisans çalışmalarının etki düzeyi oldukça fazladır. Ancak Cohen(1988)’in sınıflamasına göre her iki türdeki çalışmalar da yüksek düzeyde etki ifade etmektedir. Netice itibariyle İngilizce başarısına etki etmede her iki türdeki çalışmalar da olumlu yönde sonuç göstermiştir. Burada yayın yanlılığı sonuçlarında da ifade edildiği gibi analize müdahale edilmemiş ve bütün çalışmalar incelemeye alınmıştır. Yalnızca çalışmalardaki bulgular ortaya konulmuştur. Dolayısı ile ele alınan yayınlara göre yüksek lisansta yapılan çalışmalarda kullanılan çağdaş yöntemlerin daha etkili olduğunu gösteren sonuçlar vardır. Şekil 5’te analize ilişkin diğer bulgular gösterilmiştir.



Şekil 5. Yayın Türüne Göre Bulgular

Tablo 8’e ek olarak Şekil 5 incelendiğinde iki yayın türü de aynı yönlü etkiye sahiptir. Yüksek lisans çalışmalarının sonuçları doktora çalışmalarının sonuçlarından daha etkili olmakla birlikte aynı yönde etkiye sahiplerdir. Bu durum yüksek lisans ve doktora çalışmalarının her ikisinde de çağdaş uygulamaların etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

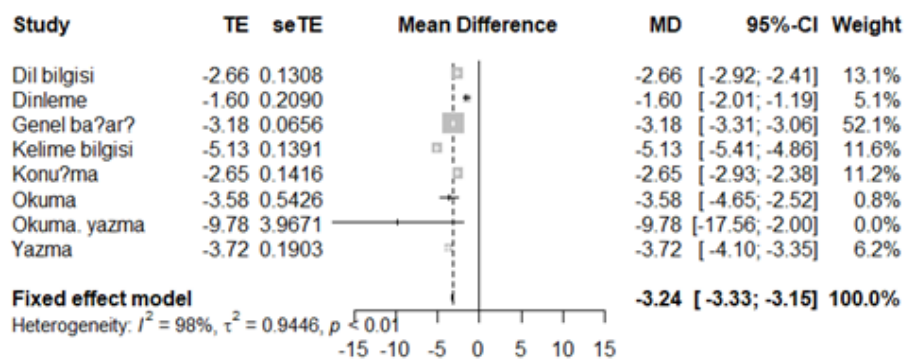
4.1.3. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde başarı alanı (moderatör) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9. Başarı Alanına Göre Etki Büyüklüğü Farkları

Başarı alanı	N	MD	95%-GA		Q	P
Dil bilgisi	14	-2.6640	-2.9203	-2.4077	293,49	0.0001
Dinleme	3	-1.6004	-2.0101	-1.1908		
Genel başarı	33	-3.1841	-3.3126	-3.0556		
Kelime bilgisi	16	-5.1327	-5.4054	-4.8600		
Konuşma	15	-2.6528	-2.9303	-2.3753		
Okuma	6	-3.5828	-4.6463	-2.5194		
Okuma-yazma	1	-9.7800	-17.5554	-2.0046		
Yazma	2	-3.7250	-4.0978	-3.3521		

Tablo 9 incelendiğinde rastgele etkiler modeliyle yapılan heterojenlik analizi sonucunda başarı alanlarının etki büyüklükleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark çıkmaktadır. Etki büyüklüğü düzeylerine bakıldığında dil bilgisi 2,66, dinleme 1,60, genel başarı 3,18, kelime bilgisi 5,13, konuşma 2,65, okuma 3,58, okuma-yazma 9,78 ve yazma alanı 3,72 olarak bulunmuştur. (Cohen, 1988) sınıflamasına göre bütün başarı alanları yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Çıkan sonuca bakıldığında yanlılık olabileceği göze çarpabilmektedir. Her bir alanın yüksek başarı göstermesinin altında farklı sebepler yatabilmektedir. Bunlar arasında deneysel çalışmalarda araştırmacının yeni bir ürün ortaya koyarken ürününün etkili olması ihtimaline olan meyli sayılabilir. Bu durum araştırmacıdan kaynaklanan yanlılık olarak görülebilmektedir. Diğer yandan araştırmaların çeşitli sınırlılıklarından doğan yanlı olabilecek sonuçlar da bu sonuca sebep olabilmektedir. Şekil 6’da analize ilişkin diğer bulgular ortaya konulmuştur.



Şekil 6. Başarı Alanına Göre Bulgular

Tablo 9’a ek olarak Şekil 6 incelendiğinde bütün başarı alanlarında aynı yönlü etki görülmektedir. En az etki dinleme alanında iken en çok etki okuma-yazma alt alanında görülmektedir. Okuma-yazma alanı hariç bütün başarı alanları genel etki büyüklüğü etrafında yer almaktadır. En etkili sonucun görüldüğü okuma-yazma alanının

çalışmalarda en az geçen başarı alanı olduğunu ifade etmek gerekir. Bunun yanında başarı alanlarının genel etki büyüklüğü 3.24 olarak hesaplanmıştır. Çalışmalarda 33 defa geçen genel başarı alanı ise 3.18 değeri ile genel etki büyüklüğüne en yakın etkiye sahip alandır.

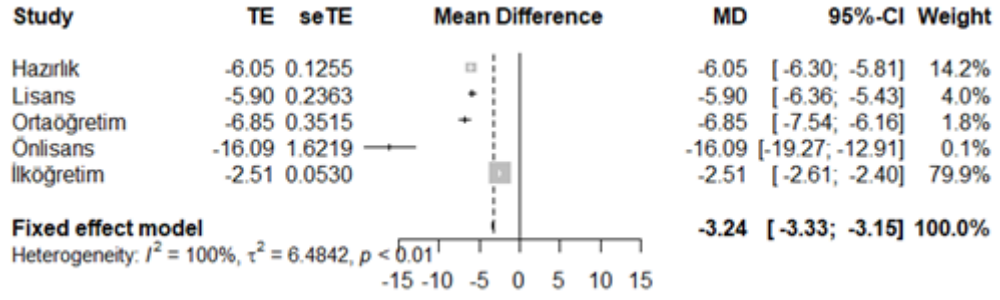
4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde uygulama düzeyi (moderator) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10. Uygulama Düzeyine Göre Etki Büyüklüğü Farkları

Düzyey	N	MD	95%-GA		Q	P
Hazırlık	23	-6.0526	-6.2985	-5.8066	988,26	0.0
Lisans	18	-5.8981	-6.3612	-5.4350		
Ortaöğretim	11	-6.8476	-7.5365	-6.1587		
Önlisans	2	-16.0930	-19.2719	-12.9141		
İlköğretim	36	-2.5078	-2.6116	-2.4040		

Tablo 10’da heterojenlik testi sonuçları incelendiğinde İngilizce başarısına uygulama düzeylerinin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0,0$). Müstakil sonuçlara bakılacak olursa hazırlık düzeyinin etki büyüklüğü 6,05, lisansın 5,89, ortaöğretimin 6,84, ön lisansın 16,09 ve ilköğretimin 2,50 düzeyindedir. Cohen(1988) sınıflamasına göre her bir düzey yüksek etki büyüklüğüne sahiptir. Yine meta analiz araştırmacısının sonuçlara müdahalesi olmayıp var olan sonuçların ortaya koyulduğunu belirtmek gerekir. Çıkan etkili sonuçların çeşitli sebepleri olabilir. Bunlar arasında örneklem grubu, araştırmaların sınırlılıkları ve araştırmacının lehte bir sonuç çıkması yönünde kaygılarından bahsedilebilir. Tek tek her araştırma şu sebeple olumlu çıkmıştır gibi bir yaklaşım olamayacağı gibi etik de değildir. Bu sebeple bu meta analiz yalnızca var olanın tablosunu ortaya koymaktadır. Şekil 7’deanalize ilişkin diğer bulgular gösterilmiştir.



Şekil 7. Uygulama Düzeyine Göre Bulgular

Tablo 10'a ek olarak şekil 7 incelendiğinde bütün çalışmaların etki yönü aynı olarak görülmekle birlikte en az etkinin ilköğretim düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. En yüksek etkinin ise ön lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyindeki çalışmalar genel etki büyüklüğünden daha düşük etkiye sahip olmakla birlikte aynı yönde etki göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular ışığında varılan sonuçlar ve araştırmacılar ile uygulayıcılara öneriler bu bölümde yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın temel amacına ve sorularına yönelik sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Araştırmanın Temel Amacına Yönelik Sonuçlar

Sonuçlar incelendiğinde çağdaş yaklaşımların İngilizce ders başarısı üzerinde yüksek bir etki büyüklüğü bulunmaktadır. Varılan 16,9955 genel etki büyüklüğü değeri bunu göstermektedir.

Analize dâhil edilen araştırmaların etki büyüklüğü düzeyleri arasında bir fark çıkıp çıkmayacağına yönelik yapılan heterojenlik testi neticesine göre ulaşılan 0.00 p değeri analizin rastgele etkiler modeli ile yapılmasını gerekli kılmıştır. Diğer yandan güvenli N sayısı analizine göre 278.719 zıt yönde bulgulara sahip çalışma gerekmektedir ki bu meta analiz çalışmasının sonuçları değişebilsin. Bu durum çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisi yönünde çok başarılı olduğunu işaret etmektedir.

Analizlerde çıkan sonuçlar yalnızca meta analiz kapsamına alınmış çalışmaların bulgularından elde edilmiştir ve hiçbir müdahalede bulunulmadan bu sonuçlara ulaşılmıştır. Netice itibariyle çağdaş yöntemlerin İngilizce ders başarısı üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

“Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde yayın türü (moderatör) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna dair sonuçlar aşağıdadır.

Yüksek lisans çalışmaları doktora çalışmalarına göre daha büyük etkiye sahiptir. Heterojenlik testi göz önüne alındığında ise aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.0$). Meta analizde moderatör seçiminde çalışmaların sonuçlarını etkileyebilecek değişkenlerin neler olabileceği ihtimali üzerinde durulur. Bu çalışmada yüksek lisans ve doktora çalışmalarının sonuçları farklılaştırılabileceği düşünülmüş ve analiz sonucunda da bu durumun var olduğu görülmüştür.

5.1.1.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

“Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde başarı alanı (moderatör) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdadır.

Başarı alanlarının etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.0$). Etki düzeyi en yüksek alan olarak okuma-yazma alanı ve en düşük olanı ise dinleme alanı olarak tespit edilmiştir. Ancak ayrı ayrı okuma ve yazma alanları sonuçlarına bakıldığında okuma alanının etki büyüklüğü 3,58 ve yazma alanının etki büyüklüğü 3,72 olarak bulunmuştur. Bu durumda en etkili sonuç gösteren ikinci başarı alanı 5,13 etki büyüklüğü değeri ile kelime bilgisi olmuştur. Ulaşılan bulgulara göre çağdaş yöntemlerin İngilizce başarısı üzerinde etki büyüklüğünü çeşitlendirmede başarı alanlarının etkisi bulunmaktadır. Ancak dil öğrenmede bütüncül gelişim esas alınması gerektiği için “çağdaş yöntemlerle öğretimin bireyi her yönüyle desteklemesi esas alınmalıdır” yorumunu getirmek doğru olacaktır. Çünkü kelime bilirken konuşamamak istedik bir sonuç olmayacaktır. Diğer yandan kelime bilirken İngilizce dinlenen bir metni anlayamamak istedik bir durum olmayacaktır. Bu sebeple özellikle günümüzün ihtiyaçlarını doğru analiz etmek ve bireyi eğitimde her yönüyle yetiştirmek amaçlandığı gibi dil öğretiminde de hedefin aynı olması önem arz etmektedir.

5.1.1.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Sonuçlar

“Çağdaş yaklaşımların İngilizce başarısına etkisinde uygulama düzeyi (moderatör) değişkeninin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdadır.

Uygulama düzeyleri arasında etki büyüklüğü yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.0$). En düşük etki büyüklüğü 2,50 değeri ile ilköğretim seviyesinde

iken en yüksek etki büyüklüğü 16, 09 değeri ile ön lisans düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer düzeylerde ise yaklaşık 6 dır. Netice itibariyle Cohen (1988) sınıflamasına göre bütün düzeyler yüksek etkiye sahiptir.

Eğitim felsefesi açısından bir değerlendirme yapmak gerekirse, her akademik çalışma bir ihtiyaca cevap vermek üzere yapılmaktadır. Bu meta analiz çalışması da çağdaş yöntemlerin bir arada incelendiği bir çalışma olması sebebiyle sunulduğu gibi yapılan yeni çalışmalar da bir ihtiyaca cevap olmak durumundadır. Bu çalışmaya dâhil edilemeyen onlarca çağdaş yöntem araştırması vardır. Bazıları birbirinin tekrarı konumundadır. Hatta 2005 senesinden sonra programa yapılandırmacılık anlayışı hâkim olmasına rağmen çağdaş yöntem adı altında yıllar öncesinde kalmış yöntemler çalışılmaktadır. Üzerine yeni yöntemlerin ortaya çıktığı günümüzde ve çağdaş eğitim anlayışı programa hâkimken geride kalmış yeniyile kıyaslamak çağa uygun görünmemektedir. Bu sebeple günün ihtiyaçlarına çare olacak yenilikler ortaya koymak elzemdir. Bu meta analiz çalışması da günceli sorgulamak için umulur ki faydalı olur. Dünya çok hızlı dönüşmekteyken eğitimin felsefesini de ona adapte etmek durumundayız. Milli Eğitim Bakanlığı bu noktada çalışmalar yapmaktadır. Yabancı dil alanında yapılan bu çalışmalar da günün ihtiyaçlarına çare olması açısından önemlidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır. Araştırmanın temel amacına ve sorularına yönelik bu önerilere ilgili olduğu başlık altında yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Bu meta analiz çalışmasında çağdaş yaklaşımlarla ilgili yapılmış çalışmaların bir derlemesi yapılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan bulgular göstermektedir ki bu uygulamalar oldukça etkilidir. Bu anlamda öğretmenlerin programda var olanın üstüne bu meta analizde yer alan yeni uygulamaları araştırması ve derste kullanma imkânı bulabilecekleri uygulamaları kullanmaları önerilmektedir.
- Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik sonuçlar ışığında okuma ve yazma alanında başarı yüksekken dinleme alanında başarının daha düşük olduğu

görülmektedir. Bu sonuca göre dinleme alanında öğrencilerin gelişmesine yönelik öğretmenler tarafından daha fazla dinleme çalışması yaptırılması ve öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

- Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin sonuçlar ışığında öneride bulunmak gerekirse ilköğretim düzeyi dil öğrenme açısından ayrı bir öneme sahipken en düşük etkinin burada görülmesinin üzerinde durmak gerekir. İlköğretim gibi hassas öğrenme dönemlerinde öğrencilere İngilizce öğretmek için bu çalışmada geçen çağdaş uygulamaların kullanılması önerilmektedir.
- Program yapıcılar bu çalışmanın sonuçlarından öğretim programları hazırlama sürecinde faydalanabilir ve gerekli yenilikleri dâhil edebilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırmanın birinci sorusuna yönelik sonuçlar ışığında yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarına göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacıları bu farkın sebeplerini daha derinlemesine araştırabilirler.
- Tez yazım sürecinde gözden kaçırılmış olan veya anahtar kelimeler dolayısıyla kasıtsız olarak dâhil edilemeyen çalışmalar olabileceği için farklı taramalarla bu çalışma genişletilebilir.
- Yurt dışındaki uygulamalar da dâhil edilerek konuyla ilgili daha kapsamlı bir meta analiz çalışması yapılabilir. Yayımlanmamış çalışmalara ulaşarak kapsam genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ün. K.(2003). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbal, B. (2008).*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksoy, E. (2008). İngilizce öğretiminde leksikal yaklaşım'ın (lexical approach) öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyıldız, S. T. (2015). Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretimin yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ay(Oyat), S. (1997).*Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. (2005). Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Bahçe, E. B. (2008). Developing oral communication skills of intermediate level students through active learning approach at TOBB ETU, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baki, A. (1996). Matematik öğretiminde bilgisayar her şey midir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 135-143.
- Bakioğlu, A., Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: Meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1-1(2), 35-54.

- Başol, G. (2013). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bonk, C. J. and Graham, R. (2006). The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Borenstein, M., Hedges, L.V, Higgins, J.P.T. & Rothstein, H. R. (2009). Computing effect sizes for meta-analysis. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Borenstein, M., Hedges L. V., Higgins J.P.T. & Rothstein, H.R. (2013). Meta-analize giriş (Çev. S. Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borich, D. G. (2017). Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama. (Çev. M. B.Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Newyork: Erlbaum.
- Cornu, A. M. (1979). The first step in vocabulary teaching. *The Modern Language Journal*, 63, 262-272.
- Council of Europe. (2001). Common european framework of reference for language: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deliktaş, A., Kabukcuoğlu, K., & Kış, A. (2016). Hemşirelikte meta-analiz uygulama süreci: Metodolojiye yönelik bir rehber. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1906-1925. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3668
- Demirel, Ö. (2002). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (1910). How we think. Massachusetts: D. C. Heath & Company.
- Dilci, T. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. İstanbul: İdeal Yayıncılık.

- Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, S. (2016). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. Adana, Türkiye.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1-4.
- Durlak, J. A. (1995). Understanding meta-analysis. Washington, U.S: American Psychological Association.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Engler, L., Fijan, C. (1973). Making puppets come alive: a method of learning and teaching hand puppetry. New York: Taplinger Publishing.
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Freeman, D., & Freeman, Y. (2000). Meeting the needs of English language learners. *Talking Points*, 12(1), 2-7.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- Geddes, S. J. (2004). Mobile learning in the 21st century: Benefit for learners. *Knowledge Tree e-journal*, 30(3), 214-228.
- Genç, B. (2004). New trends in teaching and learning vocabulary. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 13, 117-126.
- Gillies, R. M. (2004). Structuring group work in classrooms. *International Journal of Educational Sciences*, 39 (1-2), 35-49.

- Güven, M. (2019). Öğrenme ve öğretme., N. Karadağ ve İ. Usta. Editörler. *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Harrer, M., Cuijpers, P., Furukawa, T. & Ebert, D. D. (2019). dmetar: Companion R Package For The Guide 'Doing Meta-Analysis in R'. R package version 0.0.9000. URL <http://dmetar.protectlab.org/>.
- Hayırsever, F., Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.DOI: 10.17860/mersinefd.431745
- Hazar, E. (2007). İngilizce derslerinde resimlerle kelime öğretiminin başarıya etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karabulut, H. İ. (2020). Teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce başarıları üzerindeki etkililiği: bir meta-analiz çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, E. (2007). Öğrenme kuramları ve drama yöntemi ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 338, 39-44.
- Kesgin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerine İngilizce dersinde hikâye temelli ve oyun temelli kelime öğretiminin karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kessler, C. (1992). Cooperative language learning: a teacher's resource book. New Jersey, USA: Prentice Hall Regents, Prentice- Hall, Inc.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: technology and pedagogy, *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 199-201.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Knowles, M. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New Jersey, U.S.A: Prentice Hall.
- Lewis, M. (1993). The lexical approach. England: Language Teaching Publications.

- Lichtman, K. (2018). Teaching proficiency through reading and storytelling (TPRS): An input-based approach to second language instruction. England: Routledge.
- Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (2001). Practical meta-analysis. California: Sage Publications, Inc.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4mat system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- Medina, S.L. (2002). Using music to enhance second language acquisition: from theory to practice. Lalas, J. & Lee, S. (2002). Language, literacy, and academic development for English language learners içinde. London: Pearson Educational Publishing.
- Nunan, D. (1999). Second language teaching and learning. Boston, U.S.A: Heinle & Heinle.
- Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pehlivan, O. (2019). Ön gösterim-gösterim-gözden geçirme (preview-view-review) İngilizce kelime öğrenme stratejisinin yabancı dili İngilizce olan lise öğrencileri üzerinde etkilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş., Yalın, H.İ. (2003). Öğrenme stillerine dayalı öğretimde 4mat öğretim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 2.
- Prahbu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford, England: Oxford University Press.
- Purtul, İ. (2006). Eğitimde ezbersiz günlere doğru. Ankara: Akasya Kitap.
- Richards, J. C. (2002). Addressing the grammar gap in task work. J. C. Richards, W. A. Renendya (Ed.), *Methodology in language teaching* içinde (s. 153-166). Cambridge University.
- Saban, A. (2004). Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, 7, 149-154.
- Schwarzer, G. (2007). "meta: An R package for metaanalysis." *R News* 7(3), 40-45.
- Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner, how professionals think in action. U.S.A.: Basic Books.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T. and Gaved, M. (2012). Innovating pedagogy exploring new forms of teaching, learning and assessment to guide educators and policy makers, OU Innovation Report 1.
- Sinatra, R. C., Stahl-Gemakel J. ve Berg D. N. (1984). Improving reading comprehension of disabled readers through semantic mapping. *The Reading Teacher*, 33, 22-29.
- Sutton, A. J., Abrams, K. R., Jones, D. R., Sheldon, T. A., & Song, F. (2000). Methods for meta-analysis in medical research. Chichester, U.K.: Wiley.
- Sutton, A. J. (2009). Publication bias. H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.). *Handbook of research synthesis and meta-analysis* içinde (s. 435-452). New York: Russel Sage Foundation.
- Şahin, M. C. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkiliği: bir meta analiz çalışması, Yüksek Lisans Tezi. www.ulusaltezmerkezi.net/internet-tabanli-uzaktan-egitimin-etkililigi-bir-meta-analiz-calismasi adresinden ulaşılmıştır.
- Şimşek H., Özaslan D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 54(2), 599-626. DOI: 10.30964/auedfd.740077, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718.

- Johns, T. (1991). Should you be persuaded – two samples of data-driven learning materials. T. Johns and P. King. (Editörler.). *Classroom Concordancing*. Birmingham University: English Language Research Journal, 4, ss. 1-16.
- Taşpınar, M. (2009). Kuramdan uygulamaya: öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Data Yayınları.
- Teyfur, Mehmet. (2010). Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar., N. Saylan. (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*. 4. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 371-413.
- Tomakin, E., Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 248-263.
- Tomlinson, C. A. (2005). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tosun, S. (2017). Data driven language learning: the use of concordance lines in vocabulary learning, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *Pivolka Dergisi*, 3 (15), 10-12.
- Udlcenter (2015). <http://www.udlcenter.org/aboutudl>, (Erişim Tarihi: 26.07.2021).
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 130-137.
- Vevea, J. L.& Woods, C. M. (2005). Publication bias in research synthesis: sensitivity analysis using a priori weight functions. *Psychological Methods*, 10(4), 428-443, <https://doi.org/10.1037/1082-989X.10.4.428>.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. England: Longman.
- Yakar, Ü. (2019). İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yardımoğlu, K. (2007). İngilizce okuma öğretiminde örgütlenme stratejilerinin erişiyeye ve tutuma etkisi, Yüksek Lisan Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yetik, E., Keskin, N. Ö. (2016) Açık ve uzaktan eğitimde kesintisiz öğrenmenin kullanımı. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 98-103.
- Yıldız, A. (2012). Teaching vocabulary to young efl learners through semantic-mapping technique, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz, E. (2018). 4mat öğretim modelinin ilkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yüzlü, M. Y. (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz düzenleme becerisine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

EKLER

Ek-1 Kodlama Formu

Çalışmanın İsmi:

Çalışmanın Türü:

Çalışmanın Başarı Alanı:

Çalışmanın Yılı:

Çalışmada Uygulanan Yöntem:

Uygulama Düzeyi:

Uygulama Süresi:

Deney grubu için ön test ve son test ortalamalarını, ön test ve son test standart sapmalarını, örneklem büyüklüğünü ve p puanını içeren çalışmalar için aşağıdaki kodlama tablosu kullanılmıştır.

Pre-Mean	Post-Mean	Sd Pre	Sd Post	Sample Size	P-value

Tablo 11 Kodlama Tablosu

Ek-2 Çalışmaların Künyesi

No	Çalışma Adı	Yazarı	Yılı	Türü
1	Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma Ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi	Cenk AKAY	2005	YL
2	The Effectivity of Task-Based Activities on Vocabulary Competence Designed in Accordance with the Common European Framework	Nur CEBECİ	2006	YL
3	İngilizce Derslerinde Resimlerle Kelime Öğretiminin Başarıya Etkisi	Esin HAZAR	2007	YL
4	İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma	Ayşe SADAY	2007	YL
5	The Effects of Task-Based Teaching on Foreign Language Achievement of 6th Grade Students in Manisa Yavuz Selim Primary School	Fatma Nilgün SOYASLAN	2008	YL
6	İngilizce Okuma Öğretiminde Örgütlenme Stratejilerinin Erişime Ve Tutuma Etkisi	Kamer YARDIMOĞLU	2007	YL
7	Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim Birinci Kademedeki İngilizce Öğretimi İçin Kullanımı	Çağrı Zafer TEMEL	2008	YL
8	İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi	Buket Aslandağ SOYLU	2008	YL
9	Personalization of Foreign Language Learning in Constructivism: A Postmodern Perspective	Burcu ARSLANER	2009	YL
10	Teaching Vocabulary Through Cooperative Learning	Emine Eda ERCAN	2009	YL
11	The Effects of CALL on The Achievement of 7th Grade Efl Learners at Primary School	Fatma Kübra HARMANCI	2008	YL
12	Teaching Conditionals Through Songs in Efl Preparatory Classrooms	Demet ŞAHİN	2008	YL
13	İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama	Ayfer Su BERGİL	2010	YL
14	Görev Temelli Öğretim Yönteminin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Sözcük Öğrenimine Etkisi	İlknur KARADAĞLI	2009	YL
15	Developing Oral Communication Skills of Intermediate Level Students Through Active Learning Approach at Tobb Etü	Ezgi Bircan BAHÇE	2008	YL

16	İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Öğretiminde Drama Yönteminin Erişkiye Etkisi	Nazmiye AKDAĞ	2010	YL
17	Using Drama in Teaching English for Young Learners	Nihal KÖYLÜOĞLU	2010	YL
18	Story-Based Vocabulary Teaching to Advanced Learners	Hilal İNAL	2010	YL
19	A Quasi-Experimental Study on The Effects of Cooperative Learning Activities in Reading Classes	Işıl DİLEK	2010	YL
20	İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi	Alper YETKİNER	2011	YL
21	Web Tabanlı Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Nesneleri (Eriş, Kalıcılık Ve Tutumlara Etkisi)	Ahmet BAŞAL	2011	DR
22	The Efficacy Level of Using Cognitive and Compensation Strategies for Reading Comprehension Skill	İsmail YAMAN	2011	YL
23	The Use of Authentic Animated Cartoons in Teaching Tenses to Young L2 Learners at A Private Primary School	Hayriye ULAŞ TARAF	2011	YL
24	The Effect of Cooperative Learning Activities Based on Multiple Intelligences Theory on Vocabulary Learning in Efl Classes	Serpil AZAP	2012	YL
25	Teaching Vocabulary To Young Efl Learners Through Semantic-Mapping Technique	Ayşegül YILDIZ	2012	YL
26	Teaching Grammar Through Task-Based Language Teaching to Young Efl Learners	Mustafa YILDIZ	2012	YL
27	Teaching Simple and Compound Sentences with Computers	Elif Sezen SAMANCI	2012	YL
28	The Effectiveness of Instruction Through Moodle and Accent Reduction Software on The Pronunciation of Efl Teacher Trainees	Arif BAKLA	2012	DR
29	Collaborative Strategic Reading with Adult Efl Learners: A Collaborative and Reflective Approach to Reading	Ferhan KARABUĞA	2012	YL
30	Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Olarak Geliştirilen Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Ferit ACAR	2013	YL
31	İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları Ve Akademik Başarılarına Etkisi	Veli BATDI	2013	DR
32	Flipped Writing Class Model With A Focus on Blended Learning	Emrah EKMEKÇİ	2014	DR

33	Yabancı Dil Öğretiminde Ön Düzenlemeli Jigsaw 4 Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi	Esin ÖZDEMİR	2014	YL
34	İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri (Nevşehir Üniversitesi Örneği)	Şefik KARTAL	2014	DR
35	The Effect of Reflective Thinking Based Advanced Reading Education on Student Success, Attitude and Permanence	Rümeysa PEKTAŞ	2014	YL
36	Dyned Yazılımının Öğrencilerin Başarısına Bilişsel Yüklenme Düzeylerine Etkisinin ve Tasarım Açısından Uygunluğunun İncelenmesi	Fatma ÖNAL	2015	YL
37	Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme Ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi	Seçil TÜMEN AKYILDIZ	2015	DR
38	The Effects of Cefr-Based Esp Speaking and Listening Activities on The Success of Students in Faculties of Tourism	Nurgül BÜYÜKKALAY	2016	YL
39	Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarısına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi	Muhammet Yaşar YÜZLÜ	2017	YL
40	Ters-Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi	Duygu SAĞLAM	2016	YL
41	İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma, Yansıtıcı Düşünme Becerisine ve Algılanan Araçsallık Düzeyine Etkisi	Özlem YAVUZ	2017	YL
42	Data-Driven Language Learning: The Use of Concordance Lines in Vocabulary Learning	Sibel TOSUN	2017	YL
43	Dyned Mobil Yazılımının Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Etkisi	Selcan KAYAHAN URAS	2018	YL
44	The Impact of Flipped Classroom Model on Efl Learners' Academic Achievement, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs: A Mixed Method Study	Orhan İYİTOĞLU	2018	DR
45	Flipped and Blended Grammar Instruction for B1 Level Efl Classes at Tertiary Education	Leyla KARAKURT	2018	YL

46	The Impact of Video-Based Asynchronous ComputerMediated Communication on Efl Learners' Oral Language Achievement and Foreign Language Speaking Anxiety	Nihal ÖZDEMİR	2018	YL
47	Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi	Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU	2018	DR
48	Using Creative Drama in Teaching English to Young Learners: Effectiveness on Vocabulary Development and Creative Thinking	Nergis YUMURTACI	2019	YL
49	Ortaokul Öğrencilerine İngilizce Dersinde Hikâye Temelli ve Oyun Temelli Kelime Öğretiminin Karşılaştırılması	Nilüfer KESGİN	2019	YL
50	The Effects of Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method on Language Proficiency of Elementary Level High School Students in Efl	Yahya PINAR	2019	YL
51	İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkililiğine Yönelik DeneySEL Bir Çalışma	Nilüfer KAMAN	2020	YL
52	Learning Grammar with Edutainment Activities in High Schools	Hüsnü CEYLAN	2007	DR
53	Effect of Flipped Instruction in Grammar Teaching in English as a Foreign Language Class (Efl)	Dilâh YAVUZ	2020	YL
54	The Impact of Computer Technology on The Success of Teaching English to Secondary School Students	Emine KARACA	2007	YL
55	The Effects of Process Drama on Enhancement of Self-Esteem and Oral Skills in English Language Classroom	Esra PAKSOY	2008	YL
56	İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkileri	Meral ŞEN	2013	YL
57	Kukla Modeli İle İngilizce Öğretiminin Ders Başarısına Etkisi	Yeliz ÇAY	2017	YL
58	4Mat Öğretim Modelinin İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi	Esra YILMAZ	2018	YL
59	Dijital Eğİtsel Oyunların Eğİtimde Kullanımının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Zülkif ESER SABIRLIK	2018	YL
60	İngilizce Öğretiminde Cyberhunt Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi	Zeynep KUMKALE	2018	YL

61	Teknoloji Destekli Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Başarıları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	Burak AYÇİÇEK	2018	DR
62	Ters Yüz Öğrenmenin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi	Gizem KOÇAK	2019	YL
63	İngilizce Öğretiminde Kesintisiz Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı Ve Tutumuna Etkisi	Ümit YAKAR	2019	YL
64	İngilizce Öğretiminde Leksikal Yaklaşım'ın (Lexical Approach) Öğrencilerin Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi	Erdem AKSOY	2008	YL
65	Ayrıt Edicilik İlkesine Dayalı İngilizce Öğretim Tasarımı Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi	İlknur İZGİ	2014	YL
66	Ön Gösterim- Gösterim- Gözden Geçirme (PreviewView- Review) İngilizce Kelime Öğrenme Stratejisinin Yabancı Dili İngilizce Olan Lise Öğrencileri Üzerinde Etkilerinin İncelenmesi	Onur PEHLİVAN	2019	YL
67	Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına, Dil Öğrenme İnanışlarına ve Kelime Bilgilerine Etkisi	Ahmet ÖZCAN	2015	DR