



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ARAPÇA
ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK BAŞARI VE TUTUM
ÜZERİNE ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

İlhan TETİK

**Doç. Dr. H. Yusuf ACUNER
Danışman**

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında, İlhan TETİK tarafından hazırlanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Arapça Öğretiminde Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi başlıklı bu çalışma, 10.01.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: (Doç. Dr. H. Yusuf ACUNER

Kabul/Red)

Üye: (Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK

Kabul/Red)

Üye: (Prof. Dr. Saadettin ÖZDEMİR

Kabul/Red)

Üye: (Doç. Dr. Adem GÜNEŞ

Kabul/Red)

Üye: (Prof. Dr. İbrahim TURAN

Kabul/Red)

___/___/___

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Doktora Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim "Ters Yüz Sınıf Modelinin Arapça Öğretiminde Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi" konulu tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler, uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan ifade edilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, bilgilerin hiçbirisi sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. 10 /01/2022

İlhan TETİK

ÖNSÖZ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisans Üstü eğitimim esnasında bana danışmanlık eden Doç Dr. H. Yusuf ACUNER'e, aynı fakülteden Doç Dr. Bayramali NAZIROĞLU'na, Amasya Üniversitesi'nden Doç. Dr. Adem GÜNEŞ'e, Sütçü İmam Üniversitesi'nden Ahmet TEKBIYIK'a, Yüksek Lisans danışman hocam ve doktora yapmama vesile olan Prof. Dr. Saadettin ÖZDEMİR'e, istatistik konusunda yardımlarını esirgemeyen Amasya Üniversitesi'nden Prof. Dr. Özgen KORKMAZ'a, deneysel çalışmamda bana yardımcı olan Trabzon Vakfıkebir İHL meslek dersleri öğretmeni Murat AKYÜZ'e, gerekli izin ve çalışma koşulları konusunda bana yardımcı olan Vakfıkebir Fen Lisesi idarecilerine teşekkür ederim.

Doktora sürecinde umrede kaybettiğim annem Ayten TETİK'i rahmetle anıyorum. Desteğini esirgemeyen ağabeyim Ayhan TETİK'e saygı ve sevgilerimi sunarım. Eğitimim esnasında dünyaya gelen oğlum Ahmet Asaf TETİK ve küçüklüğünden itibaren bana eşlik eden oğlum Tarık TETİK bana moral kaynağı oldukları için onları bana bahşeden Rabbime hamdusenalar olsun. Zor zamanlarımda yanımda olan hayat arkadaşım Ayşe TETİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Konya- 2022

İlhan TETİK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖNSÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	9
ABSTRACT.....	10
KISALTMALAR.....	11
TABLolar LİSTESİ.....	13
ŞEKİLLER LİSTESİ	14

GİRİŞ	15
-------------	----

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.BAŞARI.....	28
1.2. TUTUM	30
1.3. ARAPÇA ÖĞRETİMİ.....	34
1.4. TERS YÜZ SINIF MODELİ.....	41
1.4.1. Ters Yüz Sınıf Modeli Nedir?	41
1.4.2. Neden TYS Modelini Tercih Etmek Gerekir.....	44
1.4.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanması.....	50
1.4.2.1. TYS Modelinde Öğretmen.....	51
1.4.2.2. TYS Modelinde Aile.....	52
1.4.2.3. TYS Modelinde Öğrenci.....	52
1.4.2.4. TYS Modelinde Sınıf.....	54
1.4.2.5. Uygun bir Ölçme Değerlendirme Sistemi Hazırlamak	55
1.4.3. TYS Modelinin Avantaj ve Dezavantajları	57

1.4.3.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları.....	57
1.4.3.2. TYS Modelinin Dezavantajları.....	59
1.4.4. Ters Yüz Sınıf Modeliyle İlgili Araştırmalar	60

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	65
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	68
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI – VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	69
2.3.1. Arapça Dersi Başarı Testleri (Öntest ve Sontest).....	69
2.3.2. Arapça Başarı Rubrikleri	74
2.3.2.1. Arapça Konuşma Rubriği.....	74
2.3.2.2. Arapça Yazma Rubriği	75
2.3.2.3. Arapça Dinleme Rubriği.....	75
2.3.3. Arapça Dersi Tutum Ölçeği.....	75
2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Mülakat.....	81
2.4. TYS ÖĞRENME ORTAMI.....	81
2.5. UYGULAMA SÜRECİ	83
2.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	89
2.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÖNLEMLERİ.....	89

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. TESTLERİN NORMALLİĞİNE İLİŞKİN BULGULARI.....	91
3.1.1. Deney Grubunun Normalliğine İlişkin Bulguları	91
3.1.2. Kontrol Grubunun Normalliğine İlişkin Bulguları	92
3.2. TERS YÜZ SINIF MODELİNİN İMAM HATİP ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA DERSİNDE BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ	94
3.2.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Akademik Başarı ve Tutumları Açısından Denklikleri	94
3.2.2. Deney Grubu Öntest Sontest Uygulamaları Arasında Akademik Başarı ve Tutum Açısından Anlamlı Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	96

3.2.3. Kontrol Grubu Öntest Sontest Uygulamaları Arasında Akademik Başarı ve Tutum Açısından Anlamlı Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	97
3.2.4. Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme Becerileri ve Tutum Açısından Deney ve Kontrol Grupları Sontestleri Arasında Anlamlı Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	99
3.3. CİNSİYET.....	101
3.3.1. Cinsiyetleri Açısından Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutum Öntest ve Sontestleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulguları.....	101
3.3.2. Cinsiyetleri açısından Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutum Öntest ve Sontestleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulguları	103
3.4. TERS YÜZ SINIF MODELİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	105
3.4.1. Uygulama Öncesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	106
3.4.1.1. Arapça Dersine Bakış.....	106
3.4.2. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	107
3.4.2.1. Etkili Öğrenme Sağlaması.....	107
3.4.2.2. Kullanılan Öğrenme Araçlarının Etkililiği.....	108
3.4.2.3 Sosyalleşme Sağlaması	110
3.4.2.4. Uygulama Sürecindeki Teknik Sorunlar	110
3.4.3. Uygulama Sonrasına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	111
3.4.3.1. Arapça Dersine Bakış.....	111
3.4.3.2. Başka Derslerde Kullanılabilirlik	112
3.5. TARTIŞMA	112
3.5.1. TYS Modelinin Arapça Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi	113
3.5.2. TYS Modelinin Arapça Öğretiminde Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisi	115
3.5.3. TYS Modeline İlişkin Öğrenci Görüşleri	116
SONUÇ VE ÖNERİLER	119
4. 1. SONUÇ	119
4.2. ÖNERİLER.....	120

4.2.1. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER	120
4.2.2. İLERİDE YAPILACAK ÇALIŞMALARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	121
KAYNAKLAR	123
EKLER.....	146
EK.1 OKUMA BAŞARI TESTİ.....	146
EK.2 TUTUM ÖLÇEĞİ.....	150
EK.3 YAZMA RUBRİĞİ	151
EK.4 KONUŞMA RUBRİĞİ.....	152
EK.5 DİNLEME RUBRİĞİ	153
EK.6 GÖRÜŞME SORULARI.....	154
EK.7 SINIF İÇİ UYGULAMALAR	155
EK.9 ONLİNE TEST EKLEME VE PAYLAŞMA	156
EK.8 EBA VIDEO YÜKLEME VE PAYLAŞMA	157
EK.10 RAPORLAR	159
EK.11. GÜNLÜK UYGULAMA PLANI.....	163
EK.12. ALAN YAZIDA TYS İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR (YABANCI VE YERLİ KAYNAKLAR).....	166
EK.13. İZİN BELGESİ	180
EK.14. ETİK KURUL RAPORU.....	182

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Türü : Doktora Tezi

Danışman : Doç. Dr. H. Yusuf ACUNER

Hazırlayan : İlhan TETİK

Yıl : 2021

Sayfa Sayısı : 182

ÖZET

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK BAŞARI VE TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, Arapça dersinde Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, Trabzon ili Vakfıkebir ilçesinde bir imam hatip lisesinde öğrenim gören 40 (20 deney grubu - 20 kontrol grubu) öğrenci ile 8 haftalık süre boyunca yürütülmüştür. Çalışmada öntest/sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrenciler ile uygulama sürecine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, yazma, konuşma, dinleme rubrikleri, tutum ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle Ters Yüz Sınıf modeli çerçevesinde eğitim yapılırken kontrol grubunda mevcut öğretim programına dayalı eğitim gerçekleştirilmiştir. Başarı testi, rubrikler ve tutum ölçeği çalışmanın başında öntest, çalışmanın sonunda ise sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubuna ait yazma ve konuşma puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tutumlarında, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin Arapça dersine karşı daha istekli olduğu görülmüştür. Diğer taraftan akademik başarının dinleme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin sonunda öğrencilerin Ters Yüz Sınıf modeline ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Sınıf modeli, başarı, tutum

Recep Tayyip Edoğ an University Institute of Graduate Studies

Department : Pholosopy and Religious Sciences

Thesis Type : Ph. D. Dissertation

Supervisor : Ass. Prof. H. Yusuf ACUNER

Author : İlhan TETİK

Year : 2021

Pages : 182

ABSTRACT

THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM MODEL ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTIDUE IN ARABİC TEACHING

The purpose of this study is to reveal the impact of the flipped classroom method on student achivement and their attitudes towards the Arabic course and identifying student views on this model. For this aim, the study was carried out for 8 weeks with 40 students studying at Trabzon city Vakfikebir townimam hatip high school, in first term of 2018-2019 education year. Pre-test/post-test quasi-experimental design with control group was applied. interviewed with experimental group at the end of the implementation. As instruments an achievement test, writing, listening, speaking rubrics and an attitude scale towards the Arabic course were used. The experimental group was lectured with flipped classroom model whereas the courses were carried out based on the current curriculum in the control group. The achievement test, rubrics and attitude scale were applied were applied as pre-test and post-test. At the end of the study writing and speaking scores of experimental group were found to be significantly higher than control group. After İmplementation in students' attitudes, the experimental group students were observed to be more eager to Arabic lessons. On the other hand had no significant effect on the achievement, listening. As a result of interviews conducted with students, most of the students had positive view on the model.

Keywords: Flipped classroom method, achievement, attitude

KISALTMALAR

Age	: Adı geçen eser
bk	: Bakınız
Çev	: Çeviren
Doç	: Doçent
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
Dr.	: Doktor
EBA	: Eğitim ve bilişim ağı
ed.	: Editör
EFD	: Eğitim Fakültesi Dergisi
EĞİTEK	: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
FRGM	: Film Radyo Grafik Merkezi
FRTEB	: Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı
FRTEM	: Film Radyo Televizyonla Eğitim merkezi
İFD	: İlahiyat Fakültesi Dergisi
İHL	: İmam hatip lisesi
İHO	: İmam hatip ortaokulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖFM	: Öğretici Filmler Merkezi
p.	: Page
Prof	: Profesör
s	: Sayfa
S	: Sayı
TYS	: Ters Yüz Sınıf
TYSM	: Ters Yüz Sınıf Modeli
TYÖ	: Ters yüz öğrenme
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim
YEĞİTEK	: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
vb	: Ve benzeri

vd : Ve devamı

vol :Volume



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Arapça Ders Dağılımı MEB (DÖGM web sayfasından uyarlanmıştır)	35
Tablo 2 Ters Yüz Sınıf ve geleneksel sınıfın karşılaştırılması.....	47
Tablo 3 Arapça Dersinde Ters Yüz Sınıf Yapmanın Yedi Kolay Adımı (White, 2012)'den Uyarlanmıştır.	49
Tablo 4 Araştırmanın Deseni (Öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu desen)	66
Tablo 5 Araştırma Modelinin Aşamaları	68
Tablo 6. Belirtke Tablosu	70
Tablo 7 Öntest-Kalıcılık Testi Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri	73
Tablo 8 Maddelerin Güçlük Derecesi	74
Tablo 9. Faktör Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 10. Madde Faktör Korelasyon Analizi.....	79
Tablo 11. Madde Ayırt Edicilik Güçleri	80
Tablo 12. Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 13. 9. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri.....	83
Tablo 14 Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri.....	90
Tablo 15 Deney Grubunun Öntestlerine ilişkin normallik analizleri	91
Tablo 16. Deney Grubu Sontestlerine ilişkin Normallik Analizleri.....	92
Tablo 17. Kontrol Grubunun Öntestlerine İlişkin Normallik Analizleri	93
Tablo 18.Kontrol Grubu Sontestlerine ilişkin normallik analizleri.....	93
Tablo 19. Grupları Önteslerinde Benzerliğe ilişkin U- testi Sonuçları	94
Tablo 20. Grupları Önteslerinde Benzerliğe İlişkin t - testi Sonuçları.....	95
Tablo 21. Deney Grubunda deney öncesi ve Sonrası Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme Becerileri ve Tutuma İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	96
Tablo 22. Normal Dağılan Puanları için Deney Grubunda deney öncesi ve Sonrası İsteklilik ve Olumsuz Algı Faktörlerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 23. Kontrol Grubunda Deney Öncesi Ve Sonrası Akademik Başarı ve Tutuma İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	98
Tablo 24. Normal Dağılan Puanları için Kontrol Grubunda deney öncesi ve Sonrası Akademik Başarı ve Tutuma İlişkin t-Testi Sonuçları	98
Tablo 25. Grupların Sontestlerine İlişkin U- testi Sonuçları.....	99
Tablo 26. Grupların Son Testlerinde İsteklilik ve Olumsuz Bakış Faktörlerineİlişkin t- Testi Sonuçları.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenme Hedefleriyle Uyumlu Bir Derste Basamaklar	48
Şekil 2. TYS Sınıf Düzeni	55
Şekil 3. Türkiye'de Alanyazında TYS İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalardaki Ders Türü	63
Şekil 4. Yabancı Alanyazında TYS İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalardaki Ders Türü	64
Şekil 5. Özdeğer-Faktör Grafiği	77
Şekil 6. Öğretmen ve Öğrenci EBA Giriş Ekran Görüntüsü	82
Şekil 7. TYS Uygulama Süreci	84
Şekil 8. EBA Paylaşılan Arapça Videolar	85
Şekil 9. EBA'da Paylaşılan Testler	85
Şekil 10. Web 2.0 Sınıf İçi Uygulama Örneği	86
Şekil 11. Kontrol Grubunda Paylaşılan Arapça Harfler Çalışma Yaprağı	87
Şekil 12. Web 2.0 Sınıf içi Etkinlik Örneği	88
Şekil 13. Web 2.0 Sınıf Dışı Uygulama Örneği	88
Şekil 14. TYS Deney Grubunda Kullanılan Araçlar ve Kullanım Amaçları	88
Şekil 15. Deney Grubu Duyuruların Paylaşıldığı Whatsapp Uygulaması	89
Şekil 16. Cinsiyete Göre Deney Grubu Akademik Başarı Sıra Ortalaması	101
Şekil 17. Cinsiyete Göre Deney Grubu Tutum Sıra Ortalaması	102
Şekil 18. Cinsiyete Göre Kontrol Grubu Akademik Başarı Sıra Ortalaması	103
Şekil 19. Cinsiyete Göre Kontrol Grubu Tutum Sıra Ortalaması	104
Şekil 20. TYSM Hakkında Öğrenci Görüşleri	105

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsanlık var olduğundan günümüze sürekli keşfetme ve öğrenme eğilimi içerisinde. İçinde yer aldığımız 21.yüzyıl sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda yapılan çok sayıda yeniliğin yanında teknoloji alanında da toplumu birçok açıdan hayal bile edemeyeceğimiz noktaya taşımıştır. Bu nedenle savaş şartlarında kıtlık görmüş bireyle henüz 3 yaşında akıllı telefonun ekranıyla oyanayabilen bir bireyin yenilik ve yaşam anlayışı farklılık oluşturacaktır (İnce, 2018: 65). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişim ve yaygınlaşması, beraberinde öğrenme olgusunu okul duvarlarının dışına taşıyarak bilgiyi her yerden ulaşılabilir hale getirmiştir (MEB,2009: 152).

Dünyada olduğu gibi Türkiye de bu değişim ve dönüşümün içerisinde yer almıştır. Ülkemizde ilk olarak görsel ve işitsel araçları çoğaltarak kitle iletişim araçlarının eğitimin her kademesinde kullanılmak üzere 1951 yılında Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) kurulmuş, kuruluşun amacı olarak ise yetişkinler ve okullar için göze, kulağa hitap eden eğitim ve öğretim araçları hazırlamak olmuştur. 1962 yılında bünyesinde radyo ile eğitim ünitesi kurulmasıyla adı Film Radyo Grafik Merkezi (FRGM) olarak değiştirilmiştir. 1968 yılına gelindiğinde Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) olarak ilk yayını TRT ile aynı anda yapmış olan kurum eğitimle teknoloji ve kitle iletişim araçlarını başarıyla kullanan kurum, 1992 yılında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB), 1998 yılında genel müdürlük statüsüyle adını Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) olarak değiştirmiştir. 2011 yılında bugünkü adıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) adını almıştır (MEB, 2018). 1970 yılında okul yayınları, 1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim (YAYKUR) uygulaması başlamıştır. 2012 yılında öğrencilerin doğal afet sağlık vb. sebeplerden dolayı okula gelemedikleri zamanlarda sınıf içerisindeki eğitim-öğretim faaliyetlerini zenginleştiren bir uygulama amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adında teknolojiyle insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan eğitsel içerikli

modüllerden oluşan bir platform kurulmuştur (MEB, 2015). Bu yönüyle bir e-öğrenme modeli olan EBA aynı zamanda bilgiye her zaman ve her yerde erişme imkanı tanıyan uygulamalarla mobil öğrenme m-öğrenmeye de uygun altyapıya sahiptir (Kültür, 2020: 32). Uzaktan eğitimin bu şekilde yaygınlaşması eğitimde görsel materyaller ve içerikleri ön plana çıkarmış, hatta okul binalarının dışına çıkarmakla birlikte gezerek ve görerek öğrenme yaygınlaşmaya başlamıştır (TÜBİTAK, 2005). Ülkemizde gelişen bu platformlarla birlikte bilgisayarı okula yerleştirerek öğrenmenin gelişeceğine inanmak hayalden öteye geçemeyecektir (Kleiman, 2000: 2), bu nedenle teknolojiyi eğitimde farklı yöntemlerle kullanmak daha fazla önem kazanabilir.

Tüm bu gelişmelerle birlikte dijital vatandaşlık kavramı teknolojinin sürekli geliştiği bir dönemde çıkmış bir kavramdır. Teknolojinin içinde doğmuş bilgi teknolojilerini etkili kullanan ve bilgiye hızlı ulaşan bireyler dijital yerliler olarak isimlendirilirken teknolojiye uyum sağlamaya çalışan dijital göçmenler olarak adlandırılmıştır. Bilgisayar ekranını kullanmak yerine çıktısını alıp okumayı tercih eden dijital göçmenler bu gruba girmektedirler. Günümüzdeki çocuklar bilgisayar, video oyunları ve internetin dijital dilini konuşan vatandaşlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Prensky, 2001). Vatandaşlık kavramında görülen bu değişim günümüzde internet ortamında, akıllı telefon, tablet bilgisayar vb. bilgi teknolojilerinin yoğun kullanıldığı bir dünyada doğan öğrencileri dijital yerliler olarak karşımıza çıkarmıştır. Bu dijital yerliler teknoloji yoğun tempo, sosyal medya ve görselliğin içiçe olduğu hayatları ile Z kuşağı “Kristal Nesil” olarak da isimlendirilirken, eğitim içerik ve yöntemleri de bu doğrultuda değişmelidir (Ünal, 2017: 24). Eğitim dünyası da bu değişmeden büyük oranda etkilenmiş ve eğitim alanında teknolojinin kullanımı giderek yaygınlaşmıştır. Bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme, üretme ve dağıtma bu değişimin bir parçası olmuştur. Bu genç kuşağı değişime ayak uydurabilecek ve gerekli katkıyı sunabilecek şekilde yetiştirmek yerine; dünün programı ile geleceğin toplumunu inşa etmeye çalışmak eğitimden beklenen, toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda birey yetiştirmeyi de engelleyecektir (Akkoyunlu, 1995: 106). Teknolojiyle birlikte doğmuş modern çağ çocukları için bizler teknolojiyi eğitime adapte etmek yerine teknolojinin içine eğitimi sığdırmaya gayret etmeliyiz (Demirel, 2016: 165).

Yukarıda bahsettiğimiz değişimle birlikte gelişen toplumsal yapı her meslek grubundan bireylerin niteliksel olarak değişim ve gelişimini de gerekli kılmaktadır. Öğretmenler de mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken değişikliklerle karşı karşıya gelmektedirler. Yaşanan toplumsal değişimlere uyum sağlayacak bireyler yetiştirebilmek için sahip oldukları yeterlilikleri, bilgi ve becerileri de gereği gibi geliştirmek ve güncellemek durumundadırlar (Kabakçı, 2010: 143). TUBİTAK tarafından hazırlanan ulusal bilim ve teknoloji politikaları 2003-2023 strateji belgesinde eğitim sistemimizdeki araştırma ve teknoloji bilincindeki eksiklik zayıf yönlerimiz başlığı altında gösterilirken dünyada yaşanan bilimsel, teknolojik gelişmelere ayak uyduramama tehdit olarak belirtilmiştir (Tübitak,2004: 52,54). Değişme ihtiyacının bir sonucu olarak eğitimde daha nitelikli bireylerin yetişmesi ve bunun için eğitimcilerin öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirmeleri etkili öğrenmenin bir şartı haline gelmektedir.

MEB Fatih Projesiyle bilgi iletişim teknolojilerinin sınıf içinde kullanımı ve aktif eğitim-öğretim ortamının oluşmasını amaçlamıştır. Bu yolla 21. yy vatandaşlığından beklenen; teknoloji kullanımı, etkili iletişim, analitik düşünme, problem çözüme, birlikte çalışma ve işbirliği becerilerini geliştirerek öğrencileri edilgenlikten çıkarmak Fatih Projesinin amaçları arasındadır (MEB). Öğretmen ve öğrenci rollerinde yaşanan değişimlerle birlikte öğretmen artık “sahnedeki aktör” değil “kenardaki rehber” konumundadır (Baker, 2000: 9). Bilgiye ulaşmak isteyen öğrenenler pasif dinleyici yerine öğrenme sürecinde aktif katılım göstermekte, öğretmenler ise öğrenciyi yönlendiren rehber konumuna gelmektedirler (Sırakaya, 2015: 1). Öğretmenlerin öğrencilerde bilişsel ve davranışsal dönüşüm oluşturabilmeleri kendilerinin sürekli gelişimine bağlı olmakla beraber öğrencilerin nasıl öğrendiklerine odaklanmalarına da bağlıdır (Yıldız, Arkan, 2019: 17).

Yukarıda değindiğimiz dönüşümle birlikte günümüzde yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitim sistemi bilgiyi sorgulayan, eleştirel düşünme becerisine sahip, günlük hayatında karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmeyi temel amaç olarak değerlendirmektedir. Bu sistemde öğrencinin bilgiyi araştırması ve sorgulaması için proje tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme gibi farklı yaklaşımlar benimsenmiştir (Çoklar, 2010: 191). İletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi ve medya okuryazarlığı 21.

Yüzyıl becerileri olarak sıralanmaktadır. Bütün bu becerilerin yanında öğrencilerin bir takım sorumlulukları vardır; yaşamlarının temel işlevlerini yerine getirme, uygun meslek seçimi ve akademik yönden başarılı olma bunlar arasında yer almaktadır. Nitekim başarı belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2015: 44). Öte yandan akademik başarı; bir eğitim veya öğretim kurumunda, okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından takdir edilen notlarla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerden oluşmaktadır (Carter ve Good, 1973: 110). Akademik başarıyı etkileyen demografik özellikler; çevre, kültür, deneyim gibi etkenler öğrencinin ders notunu ve not ortalamasını da etkilemektedir (Astin, 1991: 53). Bu etkenleri başarılı bireysel faktörler, aile faktörü, çevresel faktörler ve okul faktörleri olarak gruplandırmak da mümkündür (Karaduman, 2009: 200). Bir dersin öğrenci tarafından ne kadar benimsendiği, kazanımların ne oranda öğretildiği ve öğrenildiğini anlamının yolu akademik başarıyla ölçülebilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin okulda eğitimsel ve akademik amaçlarının olması onun akademik tutumunu ve akademik çalışmalara katılımına olumlu yansır (Goodenow ve Grady, 1993: 60). Günümüzde birçok eğitim kurumu öğrencilerine akademik amaçları kazandırmak için çalışmalar yapmaktadır. Gerek yurt dışında gerekse yurt içinde birçok üniversitede akademik başarı merkezleri kurulmuştur. Bu merkezler öğrencilerine iletişim, destek ve danışmanlık hizmetleri sunmaktadır. Kendi özelliklerinin farkında olmayan, öğrenim görme nedenini bilmeyen, kendisine uygun motivasyon kaynaklarının sunulmadığı öğrencinin başarısı olumsuz etkilenmektedir (Akbaba, 2006: 360). Öğrencilerin içinde yaşadığı sosyal çevrede bu beklentileri karşılanmadığında bir takım sorunlar yaşaması kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Bu eğitimsel beklentilerin en yoğun yaşandığı alanlardan birisi de yabancı dil eğitimidir. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde harcanan kaynak ve emeğe rağmen istenilen seviyeye ulaşamamasındaki en önemli etkenler: geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yöntem, etkinlik ve malzeme konusundaki yetersizliklerdir (Işık, 2008: 2). Belirli yöntemleri dil öğretiminde olmazsa olmaz görerek almak ne derece yanlışsa belirli yöntemsel tavır almaksızın da dil öğretmeye kalkmak o denli gerçeğe aykırıdır (Kocaman, 2014). Öğrencileri alışık olmadıkları durum ve

öğrenme şartlarına uyum sağlamalarını beklemek yerine yabancı dil öğretmenlerinin onların öğreneceği şekilde çabalamaları gerekmektedir (Demirel, 2016: 165).

Bu doğrultuda dil öğretiminde farklı yöntemler geliştirilmiştir, bunlar daha çok uygulamaya yer veren teknikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin derslerde daha iyi öğrenmelerini sağlamak için uygulamaya daha fazla önem verilmesi düşünülmektedir. Derslerde daha fazla uygulama imkanı sunan Ters Yüz Sınıf Modeli (TYSM) bu yöntemlerden birisidir. TYSM sanal olarak dersin anlatım kısmını sınıf dışına ödev/uygulama bölümünü de sınıf içine taşıyarak geleneksel öğretim yöntemini tersine çevirmektedir. Öğrenciler kendi öğrenme hızlarını kendileri belirleyerek derslerini sanal olarak evde izleme imkanı bulurken bir yandan da sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle sanal ortamda iletişim kurabilmektedir. İşlenen konunun içselleştirilerek öğrenilmesi de sınıf ortamında öğretmen koordinatörlüğünde gerçekleşmektedir. Sınıf içindeki zaman problem çözme ve pratik uygulamalar gibi etkinliklerle öğrencilerin aktif olmaları sağlanmaktadır. Bu etkinliklerden eğitim uygulaması olan oyunla öğrencilerin derse olan tutumu sağlanırken eğitsel içeriklerin öğrenilmesi de sağlanmaktadır (Sırakaya, 2016: 65). Öğretmen, sınıfta bilgi dağıtan değil öğrencilere yardımcı olan konumunda bulunarak izledikleri ders videosuyla ilgili soruları yanıtlayan ve sınıf içinde etkinlikleri öğrencilerle birlikte gerçekleştiren kişi konumundadır (Bergmann, 2012: 14).

Öğrenme öğretme sürecindeki değişkenlerden birisi de tutumdur. Tutum; bireyin bir kişi, nesne ya da olaylara karşı gösterdiği eğilimdir (Hançerlioğlu, 2003: 356). Bazı tutumlar değiştirilebilirken, kalıplaşmış tutumlar ve inançlar değiştirilmesi oldukça zor olmakla beraber bilişsel, davranışsal ve duygusal öğelere sahip çok güçlü tutumlardır (Bakırcıoğlu, 2006: 217). Tutum değiştirmede bir diğer önemli husus da konuya duyulan kişisel ilgidir. Konu kişisel olarak insanların ilgisini ne kadar çok çekerse ikna yolunu seçme ihtimalleri o kadar yüksektir (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 184). Yabancı dil öğretiminde öğrencinin ilgisi ne kadar yüksek olursa dersteki başarıya etkisi de artacağı düşünülmektedir. Bu nedenle tutum ve başarı, Arapça öğretimine olan katkısı bakımından araştırmamızda etkisini incelediğimiz en önemli değişkenlerdir.

Yukarıda değindiğimiz tutum ve başarı kavramlarının teknolojiyle olan ilişkisi günümüzde araştırmacılar tarafından incelenmektedir. Teknolojinin eğitim sürecinde kullanılmasıyla birlikte harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencinin güdülenmesi ve olumlu tutum geliştirmesi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ünsal, 2012: 17). Diğer yandan yapılan analizler sonucu harmanlanmış öğrenmenin geleneksel yöntemle işlenen yüz yüze dersler ve çevrimiçi öğrenmeye göre öğrenci başarısında daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür (Kurt, Yıldırım, Cücük, 2018: 776, Sarıtepeci, Çakır, 2015: 203) Ters Yüz Sınıf modeli, harmanlanmış öğretimde uzaktan eğitimin en önemli sorunlarından olan etkileşim ve yüz yüze eğitim imkanı ile zaman eksikliğinin giderilerek yeni bir modelde buluşmasıdır (Yolcu, 2015: 255). Harmanlanmış öğrenmenin avantajları olarak, pedagojik zenginlik, bilgiye kolay erişim, sosyal etkileşim, öğrenen kontrolü, maliyet etkinliği ve düzeltme kolaylığı söylenebilir (Osguthorpe, Graham, 2003: 231). TYS modeli harmanlanmış öğrenme yönteminin bir parçası olarak görülmektedir.

Teknolojinin eğitimde yaygın olarak kullanılması gözleri yabancı dil eğitimine çevirmiştir. Osmanlı'da yabancı dil öğretimi esasta dini amaçlar gözetilerek yapılmıştır (Işık, 2008: 2), medreselerde Arapça öğretiminin temel amacı başta Kur'an-ı Kerim ve Hadisler olmak üzere dini ilimler hakkında yazılan Arapça eserleri anlamak olmuştur (Can, 2010: 318). Günümüzde de bu durum devam etmektedir, Arapça din dili olması hasebiyle Müslümanlar için daha fazla öneme sahiptir (Soyupek, 2008: 197), bu sebeple İslamî ilimlerle ilgili araştırma yapanların bu dili öğrenmesi gerektiği söylenebilir. Arapça öğretimi de dinî metinleri anlama bakımından önem kazanmaktadır, vahyin dili olması bakımından araç ilmi olan Arapçanın amaç olan din eğitimini de etkilemektedir. Ülkemizle Arap ülkeleri arasında ticari ilişkiler son yıllarda artmıştır, bu durum insan kaynağı ihtiyacını gündeme getirmiş ve Arapçaya olan ilgiyi artırmıştır. Arapça resmi dil olarak Birleşmiş Milletler'in resmi dillerinden Çince, İngilizce, Fransızca, Rusça ve İspanyolcadan sonra 18 Aralık 1973 tarihinde Genel kurul, Güvenlik konseyi ve ekonomik ve sosyal konseyin resmi dili olarak eklenmiştir (Un, 2019). Arap dünyasını kendi medyasını kendi dilinden takip etmek de Arapçaya olan ilgiyi artıran bir başka unsurdur.

Yukarıda bahsettiğimiz Arapçaya olan ilgiyle birlikte, bir takım sorunların da yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Bu sorunlar; Arapçanın öğretiminde uygulayıcıdan kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan, eğitim çevresinden kaynaklanan problemlerdir. Bu durum ilahiyat fakültelerine yerleşen öğrencilerin Arapça diline karşı tutum ve davranışlarını da etkilemektedir. İmam hatip lisesi öğrencileri ileride ilahiyat fakültesinde eğitim almak istedikleri için arapça öğrenmek istediklerini belirtmektedirler (Kervankaya, 2014: 131). Bununla birlikte Arapçayı günlük hayatta kullanamamak da bir başka problem olduğu söylenebilir, zira ikinci yabancı dil öğretiminde Türkiye'de ilkokuldan üniversiteye kadar yabancı dil öğretilmesine rağmen bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığı yabancı dil eğitiminde yetersizliği göstermektedir (Can, 2014: 47).

Bütün bu dil öğretimi sorunlarına rağmen, öğrencilere Arapça dersini sevdirmek ve bu dilin kendilerine neler kazandırdığını ve ileride meslek hayatlarında bu dili nasıl kullanacaklarını anlatıp onları Arapça öğrenmeye istekli hale getirmek gerekmektedir (Temel, 2015: 174). Öğretici Arapçaya karşı öğrencilerde olumlu bir ilgi ve tutum oluşturabilirse öğrenci başarısı da beraberinde gelecektir (Soyupek, 2008: 197). Bununla birlikte öğrencilerde yabancı dil öğrenmelerindeki kaygı düzeylerini düşürücü etkinlikler de yapılarak, bu derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır (Acuner, Korukcu, 2012: 209). Öğrenciler neden yabancı dil öğrendiklerinin bilincinde olmalı ve yabancı dil öğretimi amaca yönelik şekillenmelidir (Arslan, 2010: 181). Birçok yabancı dilde olduğu gibi Arapça öğretiminin başarılı olabilmesi için; yöntem, eğitim araçları, eğitim ortamı ve öğretim tekniği olmak üzere dört unsur bulunmaktadır. İmam hatip liselerinde verilen Arapça eğitimi ne kadar kaliteli olursa ileride lisans düzeyinde de kendini göstermesi bakımından önemlidir. İlahiyat fakültesi haricinde başka bölümlere yerleşen öğrenciler de öğrendikleri Arapçayı gerek günlük hayatta gerekse dinî metinleri anlamada kullanmaları açısından önemlidir, çünkü bu dil, din öğretimi yapan okullarda yabancı dil olmanın ötesinde mesleki eğitimin de bir parçası konumundadır (Sancak, 1999: 56). İslam medeniyetinin temel iki kaynağı ve bu temel üzerine çalışan diğer ilimlerin ana kaynağı Arapçadır. Bu nedenle İslam dininin daha iyi anlaşılmasını sağlayan Arapçanın, bir araç dili olarak kullanmasını

zorunlu hale getirmektedir (Civelek, 1998: 228, Keyifli, 1996: 325, Doğan, 2000: 150). Osmanlı dönemi medreselerinde Arapça öğretimi, yabancı dil olmaktan öte İslami ilimleri öğrenmek ve kitapları anlayabilmek için bir araç olarak kullanılmıştır (Can, 2010: 319).

Yukarıda değindiğimiz gibi Arapça, öğretimindeki önemin yanında çok köklü ve zengin bir geçmişe sahiptir. Mutarrizî'nin XIII. Yüzyılda hafızlık eğitimini tamamlayan oğluna Arapçayı öğretmek için yazdığı El-İknâ isimli eserinde öğrencide öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek, ufkunu genişletmek, hayal gücünü harekete geçirmek, düşünmesine yardım etmek ve en önemlisi kendisinde var olan potansiyelin farkına varmasına yardımcı olmak gibi etkenler yer almaktadır (Gültekin, 2012: 135). Günümüz eğitim anlayışında benzer etkenler yer almakla beraber öğrencideki bu potansiyeli ve hayal gücünü ortaya çıkarabilecek araçlardan birisi olan teknolojiyi arapça eğitiminde kullanmak başarı ve tutumu da etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda TYS modelinde öğrenci Arapça dersiyle ilgili bilişsel düzeydeki giriş davranışları öğretmenin hazırladığı veya açık kaynaktan uygun gördüğü videolarla sınıf dışı ortamda öğreneceği ve derste de uygulama yapma fırsatı bulacağı bir sistem olacaktır. Metin derslerinde uygulamalı gramer yapılması ve dil oyunlarına başvurulması sınıf içinde daha çok etkinlik imkanı sunacaktır. Kelime zinciri, harf oyunları, şiir ve öykü yazma gibi bir çok eğlendirici etkinlik sınıfta uygulanabilir (Gündüzöz, 2010: 50). Öğrencilerin Arapça derslerinde konuşma becerisi yönünden zayıf olmaları, öğretmenlerin yazı tahtasını tercih etmeleri, öğretmenlerin klasik yöntemle ders anlatmayı tercih etmeleri bu derste ki problemlerden bazılarına örnek oluşturmaktadır (Aydın, 2003, Kervankaya, 2014: 125-134). Bu problemler, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerekli hale getirmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça konuşmanın yazma ve dinlemeden daha zor olduğu görüşündedirler. Bazı araştırmalarda derslerde büyük çoğunlukla sadece ders kitabı kullanımının ağırlıkta olduğu diğer yardımcı kaynakların kullanımının çok az ve sınıf içi ve dışı (oyun, gezi) etkinliklerin ise hiç kullanılmamakta olduğu görülmektedir (Kervankaya, 2014: 127). Günümüzde yaygın olarak kabul gören görüşe göre dil melekesi; dili konuşma ve yazma gibi farklı becerilerle doğru olarak kullanmaktır. Yoksa dil bilgisi kurallarını tam ve ayrıntılı olarak bilmek demek değildir (Bostancı, 2005: 1).

Yabancı dil öğreniminde kişi önce duyar, sonra konuşur, sonra okumayı ve yazmayı öğrenir, öğrenciler için yazma becerisi zor olmakla birlikte tamamlayıcı bir beceridir. Bazı yabancı dil öğretmenleri yazma becerisini sınıf içi etkinlik olarak görmeyip sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirmektedirler (Özcan, 2007: 109). Bütün bu problemlerle İlahiyat Fakültelerini tercih eden hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı düzeylerini düşürücü etkinlikler planlanmalı ve öğrencilerde yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Acuner, Korukcu, 2012:209-210).

Nitekim yukarıdaki problemlere çözüm arayışları sürmekle birlikte, I. Uluslararası yabancı dil olarak Arapça öğretimi sempozyumunda dönüştürülmüş sınıf (Flipped Classroom) stratejisi, Arapça öğretiminin sorun ve zorluklarının büyük bölümü için en modern öğretim stratejisi olduğu ve bu uygulamanın arapça öğretim geleneğinde çok fazla bilinmediği vurgulanmıştır (Arpaçukuru, 2015: 176). Ayrıca bu yöntemin Arapça öğreniminde teori ile pratik arasındaki boşluğun giderilmesinde teknolojinin kullanılması, öğretmenin rehber konumuna gelmesi, öğrenciler arasındaki farkları dikkate alması ve en önemlisi de Arapçayı öğrenmeye özendirmesidir, denilerek teknolojinin arapça öğretimindeki yeri belirtilmiştir (Arpaçukuru, 2015: 176). Din öğretimi genel müdürlüğü tarafından 22-26 Mayıs 2017 tarihinde düzenlenen Eğitim ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar Seminerinde imam hatip okullarındaki öğrenci sorunları ele alınarak, teknolojinin eğitimde kullanımının önemi ve akademik başarıyı artırmak için yapılacak çalışmalar özetlenmiştir (MEB, 2017). İmam hatip okullarında teknolojinin okullarda kullanımı ve akademik başarıyı artırmak Milli Eğitim Bakanlığının üzerinde hassasiyetle durduğu konulardandır. Din eğitiminde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı günümüzde yaygınlık kazanmıştır. Bilginin depolanması, öğretimi kolaylaştırması ve basitleştirmesi bakımından öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Ilechukwu, 2014: 4). Teknolojinin eğitimde aktif olarak kullanılması hem öğrenci hem de öğretmen açısından zaman tasarrufu sağlaması, anında dönüt imkanı vermesi, bireysel öğrenme yönünden her öğrencinin hızına ayak uydurması, ekonomik olması bakımından kullanımı yaygınlık kazanmaktadır (Demirel, 2016: 165). Online öğrenme ortamları ve teknolojileri öğretmen ve öğrencilerin zaman ve mekan sınırlılıklarını ortadan kaldırarak bilgi alışverişinde

bulunmalarına imkan vereceği söylenebilir. Bu bilgiler ışığında TYS modelinin imam hatip liselerinde kullanımının, akademik başarıyı artırma ve tutum üzerindeki etkisinin araştırılması gerektiği ifade edilebilir.

Bu bağlamda TYS modelinin, imam hatip öğrencilerinin Arapça dersinde okuma, dinleme, yazma, konuşma becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmada; öğrencilerin deney ve kontrol grupları arasında okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Deney ve kontrol grupları arasında derse yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrencilerin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorularına yanıt aranacaktır.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda değindiğimiz imam hatip öğrencilerinin Arapça dersinde okuma, dinleme, yazma, konuşma becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi, öğrencilerin deney ve kontrol grupları arasında okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Deney ve kontrol grupları arasında derse yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrencilerin cinsiyetleri ile okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Problemlerine çözüm üretmek bu araştırmanın temel amacıdır. Alanyazında TYS modelinin diğer derslerle birlikte en fazla araştırıldığı alan yabancı dil olmaktadır. İngilizce dersinde tersten yapılandırılmış yazma sınıf modelinin geleneksel ders anlatımına dayalı öğretme şeklinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Ekmekçi, 2014). Türkiye’de alanyazında yapılan lisansüstü çalışmalarda en fazla uygulama yapılan dersin İngilizce olduğu görülmüştür. TYS modelinin Arapça dersinde akademik başarı ve tutum üzerine etkisi bu alandaki boşluğu da doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırma ile TYS modelinin yabancı dil öğretimindeki etkisinden yararlanarak imam hatip liselerinde Arapça öğretiminde tutum ve başarıya ne tür bir etkisinin olacağı sorusuna cevap aranacaktır.

Arapça öğretimi din eğitimi de destekler niteliktedir. İmam hatip liselerindeki Arapça öğretimi ilahiyat fakültelerindeki Arapça öğretimine zemin

hazırlamaktır, bu nedenle öğrencinin İHL'deki Arapça dersi başarısı ve tutumu bir üst öğretim kademesindeki başarı durumunu doğrudan etkilemektedir. Bu araştırmanın bir diğer amacı Arapça öğretiminde yeni bir model önerisinde bulunarak program yapıcılara yol göstermektir. Bu konuda önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Dünya, her alanda olduğu gibi eğitimde de dönüşüm yaşamaktadır. Bu araştırma eğitimde teknoloji entegrasyonunun önem kazandığı günümüz eğitim sisteminde TYS modelini konu alıyor olması açısından günceldir. Gerek yükseköğretimde gerekse temel ve ortaöğretimde kullanılmaya başlanması, özellikle arapça öğretiminde akademik başarıya, tutuma, öğrenci görüşlerine etkisini incelemek açısından çalışmamızı işlevsel hale getirmektedir.

Dünyada eğitimde teknoloji kullanımı günümüzde kodlama düzeyinde ilerlemektedir. Web 2,0 araçlarını kullanabilen ve bu araçların yazılımını da yapabilen bir nesil hâlihazırda mevcut olmakla birlikte bu öğrencilerin sayısı önümüzdeki dönemlerde giderek artacaktır. Öğretmenler, gerek mesleki tükenmişlik gerekse yoğun ders programları nedeniyle TYS modeline ekstra iş yükü getirdiği için gereken ilgiyi gösterememektedir. Bu durum imam hatip liseleri özelinde belirgin olarak gözlemlenmektedir. Mesleki derslerin içerisinde Arapça dil öğretimi, diğer yabancı dillerde olduğu gibi etkili bir yöntemle işlenmesi gereken öncelikli öneme sahip derslerden birisidir çünkü başta ilahiyat fakülteleri olmak üzere din öğretimi yapan İHL ve İHO'larda yabancı dil olmanın ötesinde mesleki eğitimin de ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Sancak, 1999;56). Arapça dersi din eğitimi açısından İslam medeniyetinin kaynakları olan Kur'an'ı ve sünneti anlama ve okuma becerisi kazandırma bakımından önemli bir araçtır. Ayrıca bu iki kaynağı kullanan diğer ilimlerin; Tefsir, Hadis, Kelam, İslam Felsefesi, İslam Tarihi gibi İslami kaynakların neredeyse tamamı Arapçadır (Güney, 2014: 206), bu nedenle İslam'ın daha doğru anlaşılması ve öğretilmesinde bu dilin araç olarak kullanılmasını zorunlu kılmaktadır(Civelek,1998;228, Keyifli,1996; 325, Doğan, 2000; 150). Arapçaya dair ilk çalışmaların Kur'an'ın yazımı ve kıraati etrafında şekillendiği, (Benli, 2007: 102) bilgisiyle din eğitiminin başarısı Arapça öğretiminin başarıyla ilgilidir. İHL ve İHL'lerde öğrenim gören öğrencilerin Arapça dersindeki başarı durumları İlahiyat fakültelerine geçişte de

kendini göstermektedir. İmam Hatip Liselerinden İlahiyat Fakültelerine gelen öğrencilerde Arapça dersindeki başarısızlıkla birlikte öğrenilmiş çaresizlikten kaynaklandığı düşünülen olumsuz tutumlarını giderici etkinlikler yapılmalıdır (Acuner,Korukcu, 2012:210) çünkü İlahiyat fakültelerindeki Arapça öğretiminin temelini İHL’lerdeki Arapça dersleri oluşturmaktadır. TYS modelinin Arapça dersinde okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ve tutuma etkisi din eğitimi alanında yapılacak çalışmalara da yön verecektir.

Alanyazın incelediğinde günümüzde giderek yaygınlaşan TYS modelinin din eğitiminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde deneysel bir çalışma yer almaktadır (Özcan, 2021). Özellikle İHL Arapça öğretiminde kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Arapça öğretiminde yeterli materyalin kullanılmaması (Bayram, 2011: 62), internet ve teknoloji den faydalanılması gerektiği (Bostancı, 2001: 305), geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması (Soysaldı, 2010: 277), İHL’de bazı öğrencilerde Arapça dilini öğrenmeye karşı olumlu tutumun bulunmaması, (Kervankaya, 2014: 129) TYS modelinin İHL Arapça öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır. Din eğitimi alanında yöntem çalışmaları bulunmakla beraber TYS benzeri çalışmalara rastlanmamıştır. Eğitim Fakültelerinde eğitim teknolojileri ders kitaplarında yerini alırken din eğitimi teknolojileri yöntem denemeleri de bu çalışma ile birlikte daha işlevsel hale gelerek literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Dünya genelinde etkili olan ve 2019 Aralık ayında Çin’in Wuhan kentinden yayılan Covid-19 virüsü her alanda olduğu gibi eğitim anlayışını da etkilemiştir. Tüm dünyada ülkeler eğitime ara verirken Türkiye’de de okullar kapatılmış ve bu süre içerisinde öğrencilerin eğitimden uzak kalmamaları için uzaktan eğitime geçilmiştir. Dersler 30 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitimle pilot uygulama olarak 8. sınıfta okuyan 1 milyon 700 bin dolayında ve 12. sınıfta okuyan 1 milyon öğrencinin katılımıyla EBA canlı ders platformu kullanılarak işlenmiştir (MEB,2020). Dersler aynı zamanda TRT EBA Tv üzerinden ilokul, ortaokul ve lise düzeyinde müfredat takip edilerek yürütülmüştür. 2020-2021 eğitim dönemi gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse üniversitelerde uzaktan eğitimle başlamıştır. 21 Eylül 2020 tarihinde okul öncesi ve birinci sınıflarla başlayan yüz yüze eğitim (MEB,2020/1), 12 Ekim’de ilkokulun tüm kademeleri ile sınav senesi olan 8. ve

12. sınıflar ile devam etmiştir (MEB, 2020/2). Bir haftalık ara tatilin ardından 23 Kasım 2020 tarihinde tüm kademelerin yüz yüze eğitime başlaması planlanırken hasta sayısındaki hızlı artış sebebiyle yıl sonuna kadar bütün resmi ve özel okulların online eğitime geçmesi kararı alınmıştır (İletişim, 2020). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin faydalı yönlerinin yanında, etkileşimin kısıtlılığı, öğrencilerin derse aktif katılımının düşüklüğü, bireysel farklılıklara uygun bulunmaması ve teknik aksaklıklarla birlikte (Başaran vd.,2020: 368) yüz yüze eğitim gibi verimli olmadığı söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı seyretilmiş sınıf, kademeli eğitim ve Ters Yüz Sınıf modellerini de vaka sayılarındaki artış devam etmesi durumunda gündemine alabilir. Teknolojinin bu kadar önem kazandığı günümüz eğitim sisteminde, Arapça öğretimi de bu yeni yaklaşımlardan uzak kalmayıp Din Öğretimi Genel Müdürlüğü desteğiyle EBA'da bulunan Arapça materyaller öğretmen ve öğrencilerin kullanımına uygun hale getirilmiştir. Covid-19 sürecinden yaklaşık 2 yıl önce hazırladığımız bu çalışmada deney grubunun EBA'ya yüklenen videoları izleyerek ve testleri çözerek amacına uygun olarak kullanmaları sağlanmıştır. TYS modelinin EBA kullanımına yönelik etkisi ve EBA'da Arapça dersiyle ilgili eksikliklerin giderilmesi için çözüm önerilerinin ortaya konması etkili sonuçlar getirecektir.

Araştırmanın Varsayımları

1- Bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama süreci içerisinde birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmadıkları varsayılmıştır.

2- Bu çalışmada çalışma süreci ve veri toplama araçları için alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri yeterlidir.

3-Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eşit şartlar taşıdıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür;

1- Araştırma Trabzon ili Vakfikebir ilçesi imam hatip lisesi 9. Sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenci ile,

2-2018-2019 eğitim-öğretim yılı I. dönem sekiz hafta ile,

3- Birinci ünite ile,

3-TYS modelinin uygulandığı öğretim ve geleneksel öğretim ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde TYSM ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Model hakkında alanyazında var olan çalışmalar sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan tutum, başarı kavramı, başarıyı etkileyen faktörler üzerinde durulmuş ve Arapça öğretimi ile ilgili kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1.BAŞARI

İnsanın temel fizyolojik ihtiyaçlarının yanında öğrenilmiş gereksinimleri vardır. Öğrenilmiş gereksinimlerinin en önemlisi başarı gereksinimidir (Kapıkıran, 2008: 141). Başarı ihtiyacı kişileri başarıyla özdeş hale getirir, onların gerçek iş başarılarının artmasına vesile olur (Can, 1985). Bu durumun bilgiye yeteneğe ulaşarak notla, dereceyle yansıtılması gerekmektedir (Collins, O'brien, 2003: 4). Öğrenci başarısını okul, sınıf ya da derse göre daha önceden belirlenmiş bir takım sonuçlara ulaşmak olarak, başarısızlığı da öğrencide bulunan yetenekle okuldaki başarısı arasındaki fark olarak tanımlayabiliriz. Bir başka deyişle öğrenci, programda belirlenen hedeflerle tutarlı davranışlar göstermesi durumunda başarılı sayılır (Demirtaş ve Çınar, 2004: 1). Başarı genelde kişinin hayatı boyunca yeteneklerinin ve yetişmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu sonucu olarak tanımlanır (TDK, 2011). Akademik başarı ise bir eğitim veya öğretim kurumunda, okutulan derslerde geliştirilen ve öğreticiler tarafından takdir edilen notlarla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Carter ve Good, 1973: 110).

Yukarıda tanımladığımız okuldaki derslerde öğrencilerden beklenen davranış değişikliği sadece bilişsel davranışlarla sınırlandırılmaz; tutumlar, değerler ve ilgiler gibi duyuşsal davranışları da kapsar (Erdoğan ve Kenarlı, 2008: 297). Bu bağlamda başarıyı öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan kalıcılığı kısmen kısa olan bilişsel çıktılara ulaşma düzeyi (Silah, 2003: 103; akt: Şahbaz, 2010; Haladayna, 1997); öğrencinin belli bir dersin veya programın sonucunda programın hedefleriyle ilgili sergilediği yeterlilik düzeyi (Cevizci, A. 2010: 57) olarak da tanımlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlara baktığımızda okul yaşamı denilince yaygın olarak kullanılan kavramlardan birisi de okul başarısıdır. Okul başarısı; okulun ortamında belirlenmiş bir ders ya da programlardan öğrencinin ne kadar yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Belirlenen bu programdaki derslerden öğrencilerin aldıkları not ya da puanların ortalaması (Güleç ve Alkış, 2003: 19) ve belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyi (Cevizci, A. 2010: 57) de başarı olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlilik düzeyinin belirli standart ölçütlerle değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin başarısının ölçülmesi denilince yapılan standart testlerle (akademik test gibi) onun belirli bir konuda bireysel gelişimini ölçmek (Collins, O'brien, 2003: 4) anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte eğitimde başarı kavramı denilince okullardaki derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle belirlenen beceriler veya kazanılan bilgiler için kullanılan “Akademik başarı” kavramı anlaşılmaktadır (Sarier, 2016: 610). Akademik başarının çok boyutlu değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin derslerde anlatılan konuya ilgi duymaları ve yaptıkları işten memnun olmaları sınavlardaki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci başarısını etkileyen unsurlardan en önemlisi de tutumdur (Karaarslan, 2010). Araştırma sonuçlarına göre başarılı ve olumlu tutum geliştiren öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür (Özkal, Çetinöz, 267). Bütün bu kavramlar başarının çok yönlü boyutları olmakla tutum ve öğrenme stratejileri başarıyı etkileyen en önemli unsurlardandır.

Bu unsurlarla birlikte gelecekteki mesleki yaşamlarına ve toplumsal hayata donanımlı olarak hazırlanmalarını sağladığı için öğrencilerin aileleri ve çevreleri akademik başarıyı önemli görmektedir. Tutum ve stratejilerinin dışında öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler sırasıyla öğrencinin kendisinden, ailesinden ve okuldan kaynaklı olduğu görülmektedir (Sarier, 2016: 610).

Bir öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması yani başarının gerçekleşmesi, çocuğun zihinsel yapısına, sınıf ortamının fiziksel durumuna, zamanın etkili kullanımına, sınıf atmosferine, öğretmenin kullandığı yöntem ve

teknîğe öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına, uygun değerlendirmeye, çocuğun ve öğretmenin merkezde olmasına vb. bağlıdır (Akyol, 2001: 176).

Sonuç olarak başarıyla olumlu tutum arasında önemli bir ilişki vardır. Eğer öğrenci dersi, öğretmeni, yöntemi severse derse karşı olumlu tutum geliştirmesi ve beraberinde başarılı olması beklenmektedir.

1.2. TUTUM

Bu bölümde tutum kavramı, bu kavramın nasıl oluştuğu, tutum ve davranış arasındaki ilişki, tutum değişimi konularına değinilecektir.

Başarı kavramında davranışların gerisindeki en önemli güçlerden birisi tutumdur. Tutum; bireyin bir kişi, nesne ya da olaylara karşı gösterdiği eğilim, alışkanlık biçiminde davranması, değerlendirmede bulunması (Hançerlioğlu, 2003: 356, Aronson, Wilson, Akert, 2010: 179), bir nesne karşısında gösterdiği duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilim (Kazdin E.A., 2000: 306), davranışlarını ve duygularını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim, tavır (Bakırcıoğlu, 2006: 217) şeklinde tanımlanmıştır. İnançlar, hisler, değerlendirmeler ve tepki eğilimleri tutumla ilgili kavramlardır (Kazdin E.A., 2000: 306). Bu bahsi geçen eğilimleri değerlendirmek gerekir ki bunları değerlendiren ölçeğe tutum ölçeği denir. Kişinin nelere, ne aşamada değer verdiğini ölçmek için kullanılan ölçektir (Bakırcıoğlu, 2006: 217).

Yukarıda bahsettiğimiz ölçeğin bir takım öğeleri bulunmalıdır. İnsan, kurumlar, din, eğitim tutumun nesnesi olurken, beğenme ya da beğenmeme gibi bir kanı ortaya çıkarması ve sonuçta bir tepkiye ya da davranışa dönüştürmesi beklenir (Hançerlioğlu, 2003: 356). Bu tepkiler bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal olabilmektedir. Bunlar aynı zamanda tutumun öğeleridir. Genetik etkenler ve sosyal deneyimler tutumların oluşumunda önemli rol oynarlar (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 179).

O halde tutumun sonucu olan davranışlar genellikle yerleşik inanç ve tutumları gösterir (Strickland R. B., 2001: 55). Tutumların kimi ortamlarda davranışa dönüşmesi kolay olmakla beraber kimi ortamlarda da davranışa dönüşmesi zor olmaktadır (Bakırcıoğlu, 2006: 217). Olumlu tutumlar iyi düzenlenmiş davranışları açıkça gösterir (Strickland R.B., 2001: 55).

Buna bağılı olarak davranışlar tutuma bağılı faktörlerden; kendisi ve diğerkleri ile ilgili önyargılardan, parasal faktörlerden, sosyal ve etkilerden (akranların ve iletişim kurduklarının ne söyledikleri ve yaptıkları) etkilenir (Strickland R.B., 2001: 56). Örneğın öğrenciler okulda akran gruplarından etkilenir ve bu da tutumlarına yansır. Bir derse veya öğretmene gösterilen tutumda akran etkisini görmek mümkündür. Etki ve tutum birbirinin yerine kullanılır (Kazdin E.A., 2000: 306).

Yukarıda açıkladığımız faktörlerden bazıları açık tutumlar olarak önümüze çıkar ki, bilinçli olarak sergilenebilen ve rahatlıkla anlatılabilen tutumlardır. Bazıları ise isteğimizin dışında kontrol edemediğimiz ve bilinç dışı örtük tutumlardır (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 182). Tutumlar ve davranış arasındaki tutarsızlık davranışa yön verir. Bu değişkenler, reklamcılıkta, halk sağlığında ve siyasî kampanyalarda vb. tutum değişiminde etkilidir (Strickland R.B., 2001: 56). Bazı kötü alışkanlıkların yayılması örtük tutumlar olarak görülebilir. Özellikle dijital çağda bunları görmek mümkündür. Çocukların takip ettikleri sosyal medyada farkında olmadan örtük tutum kazandıklarını görmekteyiz. Bunu eğitimciler olarak bizler gerek okulun web sayfası ya da sosyal medya hesaplarında gerekse sınıf veya koridorlarda sergilediğimiz afiş, poster vb. de öğrencilerin örtük tutumlarında olumlu etkiler sağlayabildiğini gözardı etmemeliyiz.

Bütün bunlara rağmen bazı tutumlar değiştirilebilirken, kalıplaşmış tutumlar ve inançlar değiştirilmesi oldukça zor olan, bilişsel, davranışsal ve duygusal ögelere sahip çok güçlü tutumlardır (Bakırcıoğlu, 2006: 217). Bu sebeple değiştirilmesi oldukça güç tutumlar kalıplaşmış tutumlardır diyebiliriz. Peki her şeye rağmen tutumlar değiştirilemez mi? Elbette değiştirilebilir, araştırmalar göstermiştir ki tutum değişimi konusunda çok fazla değişken vardır: örneğın iletişimci değişkeni (güvenirlilik ve beğenilebilirlik gibi), mesaj içeriğı değişkeni (korku derecesi veya tekrar derecesi gibi), alıcı değişkenleri (özsaygı ve bilişsellığe ihtiyaç duymak gibi) (Kazdin E.A., 2000: 309).

Yukarıda değindiğimiz gibi tutumlar değiştirilebilir fakat bunda iletişimcinin, verilmek istenilen mesajın ve alıcıların durumu gibi değişkenler söz konusudur. Bunların yanında insanların tutum değiştirmesinde iletişim ve ikna çeşitleri de önemli bir faktördür, İletişimci ile dinleyenler arasında konuşmacının etkisi kadar seçtiğı konu hakkındaki bilgisi güvenilir olmak

zorundadır (Strickland R.B., 2001: 57). Tutumları değiştirmekle ilgili yaklaşımlar davranışı değiştirmeye odaklanır (Strickland R.B., 2001: 57). Tutumlar ikna yönelik iletişimle değişir yaklaşımını benimseyip araştırma yapanlar Yale Üniversitesinde çalıştıkları için yaklaşım ismini Yale Tutum Değişimi Yaklaşımı olarak adlandırmışlardır. Bu yaklaşım insanların ikna edici iletişimlere tepkide bulunarak tutumlarını nasıl değiştirdiği ile ilgili araştırmalar yapmıştır (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 184). İletişimin içeriği sonuç itibarıyla kabul edilebilir olmalıdır (Kazdin E.A., 2000: 312), o halde etkili iletişim tutum değiştirmede oldukça önemlidir diyebiliriz. Peki okul ortamında bunu nasıl başarabiliriz? Araştırmamızda öğrencilere yöntem hakkında bilgi verirken görsel materyallerden yararlanılmış ve yöntem ilgilerini çekecek şekilde açıklanmıştır. Bu da öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sergilemelerinde etkili olmuştur. Derslerde özellikle etkinliklerde gösterdikleri davranışlar etkili iletişimin derse yönelik olumlu tutum sergilemelerine vesile olduğu tarafımızca gözlemlenmiştir.

Öte yandan tutum değiştirmede bir diğer önemli husus da konuya duyulan kişisel ilgidir. Konu kişisel olarak insanların ilgisini ne kadar çok çekerse ikna yolunu seçme ihtimalleri o kadar yüksektir (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 184). Okul ortamında öğrenciler ilgi duydukları konuları daha kolay öğrenmekle kalmayıp derse karşı da olumlu tutum geliştirmektedirler.

Ayrıca tutumların değiştirilmesinde en önemli etkenlerden birisi de alıcılardır. Bilişsel gereksinimi yüksek olan kişiler tutumlarını ilgili mesajlara dikkat ederek oluştururken bilişsel gereksinimi düşük olan kişiler tutumlarını konuşmacının çekiciliğine ya da prestijine göre oluştururlar (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 185). Araştırmalar göstermiştir ki bireyler bir tutum değiştirdiklerinin farkında olmalarından önce her şeye bir saniyeden az sürede ve otomatik olarak “iyi” veya “kötü” tepkisi gösterir. Reklamcılık, siyasi kampanyalar, ikna edici medya mesajları tutumları takip eden davranışları inşa ederler ve tutum doğru mesajın doğru yolla verilmesinden etkilenir (Strickland R.B., 2001: 57).

Daha önce tutum kavramını açıklarken kullandığımız kavramlardan birisi de mesaj ve mesajın içeriğiydi. Korkutmak tutum değişiminde başarılı sonuçlar doğurmamaktadır, spesifik önerilerde bulunmak ve mesajı dinlemenin korkuyu azaltmaya yardımcı olduğu güvenini karşı tarafa vermek gerekir. Ortalama bir

korku meydana getirildiğinde ve insanlar mesajın içeriğine güvendiği zaman uzun vadeli bir tutum değişimi meydana gelebilir. Sigara bıraktırmak konusunda reklam ve basılı materyaller örnek olarak verilebilir(Aronson, Wilson, Akert, 2010: 190).

Öte yandan tutumlar aynı şekillerde ortaya çıkmazlar bazıları tutum nesnesi ile ilgili inançlarımıza (bilişsel kaynaklı tutumlar). bazıları da değerlere (duygusal kaynaklı tutumlar) dayanır. Çalışmalarda en iyi yöntemin ateşe ateşle karşılık vermek olduğu görülmüştür. Bilişsel kaynaklı tutumları değiştirmek için rasyonel mesajlar kullanmak gerekirken duygusal kaynaklı olanlara da duygusal yaklaşımı benimsemek gerekmektedir (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 189).

Bütün açıklamaların yanında dünyada da tutumlar arasında değişkenlik söz konusudur. Kùltürler arasında da tutum farklılıkları vardır. Asya kùltürü daha çok sosyal, Avrupa kùltürü daha çok bireysel kaynaklı tutumlar benimsemiştir (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 193).

Ayrıca davranışla tutum bağdaştığında sosyal ve akran baskısı sonucunu doğurur (Strickland R.B., 2001: 56). Çoğu ergenin bazı kötü alışkanlıklara nasıl başladığı ile ilgili araştırmalarda genellikle akran baskısı ve bunun sonucundaki baskılara karşı da savunmasız oldukları görülmüştür (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 195). Yetişkin davranışı genellikle sahip olunan tutumu izler, çocuklar için tutumlar gözlemlenen davranışa göre şekillenir. Genç yaşta çocuk, diğerlerinin eylemlerini kopyalar; tutumlarını ve inançlarını, öğrendiği bu davranıştan oluşturur (Strickland R.B., 2001: 56).

Bir başka önemli husus da insanlar, yapma, isteme ve düşünme gibi özgür olarak sergiledikleri davranışların kısıtlanmasını istemezler, kendilerini tehdit altında hissettikleri zaman tehdit edilen davranışı sergilerler. Tutumları yönetmek gibi bir çaba içerisinde insanlar seçme özgürlüklerinin kısıtlandığını hissettiklerinde geri tepebilir (Aronson, Wilson, Akert, 2010: 196).

Öte yandan tutum oluşturmada klasik koşullanma ve edimsel koşullanmadan yararlanılır. Klasik koşullanma, hoş giden uyarıcılar kullanılarak tutum oluşturma metodudur. Genellikle reklamcılar tarafından kullanılır; ürünlerini ilgi çekici müzikle, huzur veren renklerle ve ilgi çekici insanlarla eşleştirirler. Edimsel koşullanma tutum oluştururken ödüllendirmeden yararlanır ve genellikle aileler ve öğretmenler tarafından kullanılır (Strickland R.B., 2001: 56).

1.3. ARAPÇA ÖĞRETİMİ

Dünya nüfusunun önemli bir kısmı Arapça konuşmaktadır. Arapça Kuzey Afrika, Ortadoğu, Arap yarımadasının tamamına yakın bir bölümünde ve 23 ülkede konuşulan bir dildir (Civelek, 1998: 225-283). Bu ülkelerle geliştirilen ilişkiler, ilahiyat fakülteleri, Arap dili ve edebiyatı gibi bölümler ile imam hatip liselerinin sayılarının artması, Müslüman'ların din dili olan Arapçanın önemini artırmıştır (Şimşek, 2019: 15). Bir başka en önemli özelliği de İslam'ın kaynağı Kur'an-ı Kerim, hadisler ve bu iki kaynağa dayanan eserlerin dili olmasıdır (Güney, 2014: 206). İbadetlerde, dualarda ve en başta dinin anlaşılmasında Arapça öğrenmek din eğitimi açısından da önemlidir. Bu açıdan bu bölümde ülkemizde Arapça öğretiminin İHL ve ilahiyat fakültelerindeki mevcut durumunu, problemlerini ortaya koymaya çalışacağız.

Türkiye'de Arapça öğretimi Milli Eğitim Bakanlığı'nda: ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, liseler, imam hatip liselerinde, halk eğitim merkezlerinde, özel Arapça kurslarında yükseköğretimde ilahiyat fakülteleri, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği bölümlerinde yapılmaktadır.

Yüksek öğretimde ilahiyat fakültelerinin hazırlık sınıflarında verilen Arapça eğitiminin amacı Temel İslam Bilimlerindeki derslerde okutulan metinleri anlayabilmek, Arap dili bölümünde verilen Arapça eğitimi ise bu dili çok yönlü olarak öğrenebilmektir (Özdemir, 2016: 47). İlahiyat fakülteleri hazırlık sınıflarında Arapça ders saatleri 23.03.2016 tarih 29662 sayılı Resmi Gazete'nin yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelikte “yüksek öğretim kurumunun yetkili kurulları tarafından belirlenir”denilmektedir (Mevzuat, 2016). Bu çerçevede her fakülte kendi hazırlık ders saatlerini bağlı olduğu üniversitenin yabancı dil eğitim-öğretimi yönergesi ile belirlemiştir. Bazı ilahiyat fakülteleri hazırlık sınıflarında 24 saat Arapça eğitimi verirken bazıları 28 saat verebilmektedir. İlahiyat fakültelerinde okutulan Arapça dersleri hazırlık sınıflarında üniversitelerin yönergesi doğrultusunda haftalık 24-28 saat olurken ilahiyat fakültelerinin 1,2,3. sınıflarında ise haftalık ikişer saat olarak düzenlenmiştir.

Arapça öğretimi Türkiye'de MEB'de ilkokul (2-4). ve ortaokullarda (5-8). seçmeli, imam hatip ortaokullarında (5-8) ise zorunlu olarak okutulmaktadır. İmam

hatip liselerinde 9 ve 10. sınıflarda zorunlu Arapça 11 ve 12. sınıflarda zorunlu meslekî Arapça olarak okutulmaktadır. İmam hatip liselerinde seçmeli Arapça metin mukaleme dersi bulunmaktadır. Diğer liselerde ikinci yabancı dil olarak seçmeli Arapça dersi bulunmaktadır (DÖGM). Din öğretimi genel müdürlüğü Anadolu İHL Arapça dersi öğretim programının genel amaçlarında: Öğrencilerin Arap dilinde dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır, denilmiştir. Arapça dersi öğretim programının vizyonunda: “İslami kaynaklardan da istifade edebilen bireyler yetiştirmektir.” ifadesi yer almaktadır. Bu açıdan baktığımızda dinî metinleri okumak ve anlamak bakımından Arapça öğrenmenin din eğitimi açısından da önemi büyüktür. Arapça öğretim programının bir başka amacı da bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda uyguladığımız TYS modeli de öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla bilgi teknolojilerinden yararlanmayı esas almıştır. MEB bünyesinde okutulan Arapça dersleri ve saatleri aşağıdaki tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1 Arapça Ders Dağılımı MEB (DÖGM web sayfasından uyarlanmıştır)

İLKOKUL VE ORTAOKUL(SEÇMELİ).				
ARAPÇA (2-8).				
İHO(ZORUNLU).				
ARAPÇA (5-8).				
Not: İmam Hatip Orta Okullarında zorunlu Arapça dersi 5, 6, 7, 8. Sınıflarda 2 saattir.				
ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ+ FEN BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER PROGRAMI UYGULAYAN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ+ ULUSLARARASI ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ARAPÇA DERSİ				
ZORUNLU		SEÇMELİ		
9 VE 10. SINIFLAR ARAPÇA		11 VE 12. SINIFLAR	METİN MUKALEME	
11 VE 12. SINIFLAR MESLEKİ ARAPÇA				
Not: Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesinde Arapça dersi: 9. sınıfta 4 saat 10. sınıfta 3 saat, Meslekî Arapça: 9 ve 10. sınıfta 3 saat, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Programi Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça dersi: 9. sınıfta 4 saat 10. sınıfta 2 saat, Meslekî Arapça dersi: 9 ve 10. sınıflarda 2 saattir.				

İHL Arapça dersi öğretim programına göre Arapça dersi için iletişimsel yaklaşım benimsenmiş böylece öğrencilerin kalıpları ezberlemek yerine bulundukları ortamda ve iletişim esnasında dili kullanımını keşfetmeleri istenmektedir. Bunun için sınıf için de ve dışında etkinlikler yaparak öğrencinin iletişim ortamında kalması sağlanmalıdır. Oluşturulacak alıştırmalarda yazma ve konuşma etkinliklerine yer verilmelidir (DÖGM) denilerek sınıf içi ve dışı etkinliklere vurgu yapılmaktadır. TYS modeli ders anlatımı yerine etkinlik temelli yaklaşımı benimsemesi bu amaçla örtüşmektedir.

Arapça öğretiminin etkili ve verimli olabilmesi için problemleri de bilmek gerekir. 2009-2010 öğretim yılında yapılan bir durum çalışmasında Arapça öğretimiyle ilgili sorunlar dile getirilmiş ve şu şekilde özetlemiştir (Bayram, 2011: 51).;

Arapça öğretiminde amacın belli olmaması durumundan kaynaklı olarak bazı öğretmenler, Kur'an ve Hadis gibi kaynakları anlayabilmek için gramer ağırlıklı bir dil öğretimi yapmaktadır. Yöntem konusunda yaşanan sorunlardan dolayı öğretmenlerin %37'si Arapça öğretiminde başarı elde edilememiştir, sorunun kaynağı da öğretim yöntemine bağlanmıştır. Yöntem sorununun yanında dersin öğrencilerin seviyelerine göre işlenmemesi öğrencilerin anlayamayacağı kadar yüksek derecede anlatılması da bir başka sorun olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlerin dersi basitleştirerek anlatmada başarı gösteremeyişi öğrencinin derse olan ilgisini de olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin okula kendi isteği ile gelmesi ile derse karşı ilgisi arasında da önemli bir ilişki vardır. Bunun sonucunda ders araç ve gereçlerini sınıfa getirmemek, dersi dinlememek, derse karşı önyargılı olmak gibi olumsuzluklarla karşılaşılabilir. Bu ilgisizlik ve başarısızlık Arapça temelinin ve ders saatinin yetersiz oluşu ile de bağlantılıdır. Öğrencilerin önceki yıllardaki eksiklerinin oluşu dersi anlamada olumsuzluk meydana getirmektedir. Öğretmen ve öğrenciler önceki yıllarda uygulanan Arapçadan başka dersin okutulmadığı hazırlık sınıfının tekrar açılmasını istemektedirler.

Yöntem, ilgisizlik, başarısızlık yanında dilden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Yabancı dilde eğitim yapan resmi ve özel okulların tecrübesinden

faýdanılmalıdır. Bu eğitim kurumlarında görev yapan ve başarı sağlamış öğretmenlerin tecrübesinden de faýdanılmalıdır. Arapça dersini sevdiren, eğlenceli ve zevkli işleyebilen, sınıfın derse katılımlını sağlayabilen, öğrencilerle iletişimi iyi öğretmenlerin derse girmesi gerekir. Öđretmenlerin đrencilerin ilgisini çekecek görsel materyaller kullanmaları gerekmektedir

İmam Hatip Liselerindeki Arapça öğretimiyle ilgili bir başka durum çalışmasında (Kervankaya, 2014: 130) ğrencilerin %57'si Arapça dersini sevmediğini belirterek nedenini, kelime ve diyalog ezberlemekten sıkılmalarına, çok zor bir dil olmasına, başaramama korkusuna, dersin eğlenceli geçmemesine, ğretmenin Arapçayı bilse de anlatamamasına bağlamışlardır.

Aynı alışmada (Kervankaya, 2014: 131) ğrencilerin %43' Arapça dersini sevdiğini çünkü yeni bir dil öğrenmenin keyifli olması, Kur'an-ı Kerim'in anlaşılmasına yardımcı olması, Türkçeye çok sayıda Arapça kelimenin geçmiş olması ve bu durumun Arapça ğrenmeyi kolaylaştırması ve mezun olduktan sonra ilahiyat fakültesinde eğitim almak istemeleri Arapçaya olan ilginin arkasındaki gerekçeler olarak görülebilir.

Yukarıda Arapça đretiminde başarısızlık, ilgisizlik, đretmen ve öğrenciden kaynaklanan sorunlardan bahsettik. Bunların içerisinde en önemli sorunlardan birisi de yöntem eksikliği ve uygunsuzluğun Arapça đrenmede zorlaştırıcı etkenlerden birisi olmasıdır. Arapça đretimi anadil đretimi gibi değil yabancı dil đretim yöntem ve tekniklerine uygun olarak ve öğrencinin gelişim durumuna göre hazırlanacak programla yapılmalıdır (Dođan, 2006: 70). Günümüz đretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak internetin de Arapça đretiminde aktif olarak kullanılması gerekmektedir (Bostancı, 2001: 305). Arapça đretmenlerinin alanla ilgili ve yöntemle ilgili eksikliklerini gidermek için Arap lkelerindeki Enstitlerle işbirliği yapılp bu lklere gönderilmesi de faýdalı olacaktır (Civelek, 1998: 225-283).

Türkiye'de yabancı dil ğretiminde uygulanan yanlış yöntemler ve bireylerin isteklendirelememesi toplumda yabancı dil öğretimine karşı n yargılara neden olmuştur (Arslan, 2010: 189). Arapça ğretiminde de dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi öğrenciye bu dili neden öğrenmesi gerektiği ve ileriki yaşantısında bu dilin ona neler kazandıracağını anlatarak onlara bu dili öğrenmeye

istekli hale getirmek, bunu yaparken klasik metotlardan ziyade öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak (Temel, 2015: 174) motivasyonu artırmak gerekmektedir (Soyupek, 2008: 185). Öğrencinin Arapça dersindeki başarısında dil öğrenmeye olan yatkınlığı ile beraber Arapça dilini öğrenmeye istekli olması da gerekmektedir (Kervankaya, 2014: 128).

Buraya kadar olan kısımda ortaöğretimdeki Arapça öğretiminin yapısından bahsettik bir diğer din eğitimi ilgilendiren Arapça öğretim kısmı da ilahiyat fakülteleridir. İlahiyat fakültelerinde verilen Arapça eğitiminin temel amaçları şöyle özetlenebilir (Soysaldı, 2010: 273): Öğrencilere temel referans kaynaklarına ulaşabilmelerini sağlamak, yapılan Arapça konuşmayı dinleyip anlayabilen, pratik konuşabilen, Arapça okuduğunu anlayan ve düşüncelerini yazabilecek düzeyde öğrenci yetiştirmek, ihtiyaç duydukları dini bilgileri, başkalarına ihtiyaç duymadan öğrenmelerine imkan sağlamak, öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmalarına olanak sağlamaktır.

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda ilahiyat fakültelerinde Arapça öğretim elemanlarının Arapça öğretirken kullandıkları yöntemler (Soysaldı, 2010: 257); Arapça nahiv ve sarf kaidelerinin ezberletilmesi ve Arapça metinlerde uygulanması, pratik konuşma, kaideleri ezberleme, metin okuma ve tercüme etme, dinleme konuşma metodu ve son olarak Osmanlı döneminde medreselerde okutulan klasik metod yer almaktadır. Her ne kadar Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminde ezberci metodun kullanıldığı eleştirisi yapılsa da, takrir, tekrar, kavrama, yazma, soru-cevap, tartışma, münazara ve müzakere metodu gibi yöntemlere de sıklıkla başvurulmuştur (Can, 2010: 317). Bir başka çalışmada Arapça öğretiminde öğretim elemanlarının en çok kullandıkları yöntemin anlatım ve soru-cevap olduğu, en çok tercih ettikleri materyalin ise ders kitabı olduğu görülmektedir (Semerci, 2012:vi).

Bu yöntemlerin içerisinde günümüz Arapça öğretiminde pratik konuşma becerisi de yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde eğitimcilerin ders içinde ve dışında (koridorda, bahçede) öğrettikleri dili kullanmamaları öğrencilerde derse karşı güdülenmede olumsuz etkiler meydana getirmektedir (Arslan, 2010: 186). 25-26 Nisan 2015 tarihlerinde İstanbul İSAM'da "I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi: Vizyon ve Tecrübeler" sempozyumu gerçekleştirilmiştir.

“İlahiyat Fakülteleri Ölçeğinde Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, “Çözüm: Sınıfı Dönüştürmek” başlıklı tebliğde bir öğretim üyesi söz alarak sınıf ortamıyla ev ortamının yer değiştirmesini gündeme getirmiş ve şöyle özetlemiştir (Arpaçukuru, 2015: 176) :

Dönüştürülmüş Sınıf (Flipped Classroom) yöntemi, Arapça öğretiminin sorun ve zorluklarının büyük bölümü için çözüm olabilecek en modern öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntem bizim öğretim geleneğimizde çok fazla bilinmeyen bir yöntemdir. Bu yöntemde, problem ve zorlukların nedeninin yani, Arapçanın karakterinden, öğretmenden, öğrenciden, yöntem veya öğretim ortamından kaynaklanmasının önemi yoktur. Ters Yüz Sınıf yönteminin Arapça öğretiminde kullanılmasının birçok faydası vardır. Arapça öğreniminde teori ile pratik arasında var olan boşluğun giderilmesinde teknolojinin kullanımına olanak vererek öğretmeni telkin edici kişi konumundan çıkarıp yönlendirici ve rehber konumuna yükseltmesi ve öğrenciler arasındaki farklılıkları gözetmeye imkân vererek Arapçayı öğrenmeye özendirilmesi en önemli yönlerinden bir kaçıdır.

Yukarıdaki verdiğimiz bilgilerle birlikte geleneksel dil öğretimi Nahiv (Gramer) ve Sarf (morfoloji) temelinde, bu iki disiplinin öğretilmesine dayanırken günümüzde konuşma odaklı bir dil öğretimi ilgi görmektedir (Gündüzöz, 2010: 37). Yabancı dil öğreten eğitimciler gramer konularına hakim oldukları kadar günlük hayatta öğrettikleri dili konuşamamaktadır (Arslan, 2010: 186). Yüksek öğretimde Arapça eğitimi teoride yoğun bir şekilde öğretilirken, pratiğe yani konuşmaya gelindiğinde istenilen ölçüde verim alınamamaktadır (Özdemir, 2016: 48). Bu durum sadece Arapçaya özgü değil ikinci yabancı dil öğretiminde Türkiye'de ilkokuldan üniversiteye kadar yabancı dil öğretilmesine rağmen bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığı yabancı dil eğitiminde yetersizliği göstermektedir (Can, 2014: 47). Yabancı dilde dört dil becerisinin yanı sıra yöntem, materyal de önemlidir. Fakat bunların içinde en önemlisi nasıl öğrettiğimiz yani yöntemdir. Teknoloji yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynar ve teknolojik sınıflardan beklentiler şu yönde özetlenebilir (Demirel, 2016: 164): Öğrenciler teknolojiyle birlikte öğrenme konusunda cesaretlendirilebilir, işbirliğine dayalı, pozitif öğrenmeyi amaç edinen, motive edici bir ortamda çalışabilirler, sosyal

becerileri iletişim ve etkileşimleri pekiştirilerek dil, bir iletişim aracı olarak görülmelidir ve öğrenen özerkliği amaçlar arasında yer almalıdır.

Bütün bunların yanında ilahiyat fakültesi öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısının yüksek olması öğrenmelerini de olumsuz yönde etkilemektedir, hazırlık sınıfında Arapça öğretimine başlamadan önce yabancı dil öğrenme kaygı düzeyini düşüren ve öğrenilmiş çaresizlik durumundan kaynaklanan derse karşı olumsuz tutumlarını gidermek için etkinlikler yapılmalıdır (Acuner, Korukcu, 2012: 209). Arapçayı gramerin öğrenilmesi zorunlu ikinci bir yabancı dil olarak görüp asıl öğrenilmesi gereken dili ikincil duruma düşürmüştür (Gündüzöz, 2010: 52).

Öğretmenin çok iyi yabancı dil bilmesi, başarıda ve derse karşı olumlu tutum geliştirmede tek başına yeterli görülmemektedir. Etkili bir yabancı dil eğitiminde araştırmalar öğretmenin bilgisinden ziyade sınıfta ne yaptığını ve öğrenci başarısını nasıl en üst düzeye çıkardığının daha önemli olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Arkan, 2019: 17). Arapça öğretiminde iletişimsel yaklaşımla birlikte her türlü görsel, işitsel araçların kullanılması, sınıf ortamını monotonluktan kurtarır, öğrencileri de Arapçayı daha zevkli ve kolay öğrenir hale getirir. (Özcan, 2007: 110). Yabancı dil öğretiminde yeni bir yaklaşım ve yöntemlerin uygulanmasının etkili sonuçlar verebilmesi için şu hususların bilinmesi faydalı olacaktır (Richards and Rogers, 2001: 246): Yeni yaklaşım ve yöntemin avantajları ve mevcut olan uygulamalara göre etkililiği, öğretmenlerin mevcut inanışları ve tutumlarıyla, okullardaki ve sınıflardaki uygulama ve düzenlemelerle uyum sağlaması, anlaşılması ve kullanılmasının karmaşık ve zorluğu, bazı okul ve sınıflarda test edilmesi, faydaları açık bir şekilde öğretmenlere ve kurumlara anlatılması gerekmektedir.

Sonuç olarak Din Eğitimi Arapça öğretiminin başarısı ile doğrudan ilişkilidir ve etkili bir Arapça öğretimi din eğitiminin de başarısına önemli katkı sağlayacaktır. İHL ve ilahiyat fakültelerindeki Arapça öğretiminde yöntem eksikliği ve öğrencilerin derse karşı olumsuz tutuma sahip olması problem olarak görülmektedir. Etkili bir Arapça öğretiminde çok iyi dil becerisine sahip olmak yetmemekte bunun yanında diğer faktörler olan materyal, yöntem, öğrencinin derse karşı tutumu vb. önemli olmaktadır. Yukarıda değindiğimiz gibi Arapça ders

saatleri İHL ve ilahiyat fakültelerinde yeterli olmasına rağmen Arapça öğretimi istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Bunun sebebi en başta yöntem olmakla beraber öğretmen yetiştirme de önemli bir yere sahiptir.

1.4. TERS YÜZ SINIF MODELİ

Bu bölümde alanyazın araştırması sonucu TYSM ile ilgili elde edilen kavramsal bilgilere ve ilgili yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Ters Yüz Sınıf Modeli Nedir?

Okullardan beklenen temel görev öğrencileri çağın koşullarına göre yetiştirmektir, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Yirmi birinci yüzyılda öğrenme, verileri organize etmek ve onları sorunların çözümünde kullanabilmektir. Okulların rolü de öğrencilere öğrenme olanakları sunmak ve onlara zihinlerini zorlayıcı etkinlikler hazırlamaktır (Özden, 2005: 159). Bu durum okulları bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarmış öğrenmeyi öğreten kurumlar konumuna getirmiştir (Özkal, Çetinöz, 2006: 260). Çoğu öğretmen okulda ders anlatır, öğrenciler de dinler ve not alırlar. Öğretmen ana figürdür ve sahnedeki bilgedir, bilgi sahibidir ve onu öğrencilere aktarır. Aktarılan bilgileri ezberleyen öğrenciler sınavda düşünmeden aynı bilgileri yazarlar. Bu eğitim-öğretim modeli aktarım olarak isimlendirilir, öğrencilerin zihinleri boş bir kab gibidir ve öğretmen de o kabı bilgiyle doldurur. Okulların ve öğretmenin rolü değişime uğramış, öğretmen artık sahnedeki bilgiye hakim konumundan kenardaki rehber konumuna gelmiştir (King,1993: 30).

Ters yüz sınıf modeli değişen kuşakların ihtiyaçlarına cevap verebilecek modellerden birisidir. Çevrilmiş öğrenme olarak da bilinen TYS modeli ders ve ödevin yer değiştirmesidir, ders sınıfın dışına taşınırken öğrenciler sınıfta materyali öğretmenlerinin ve akranlarının yardımıyla içselleştirmeye odaklanırlar (Talbert, 2012: 1). Daha temel tanımla sınıfta geleneksel olarak işlenen dersin evde video, film, ses vb. gibi çevrim içi öğrenme araçlarıyla öğrencilere öğrenme ortamı oluşturulması, evde geleneksel olarak yapılan ev ödevinin sınıfta aktif öğrenme ortamı sağlanarak uygulama imkanı sağlanarak yapılmasıdır (Bergmann ve Sams, 2012: 13). Eğer teknolojiyi öğretime uyarlayabilirsek ve öğrenme ortamını tasarlayabilirsek teknoloji tüm öğrencilerin öğretiminde etkili bir katkı sağlayacaktır, yeteneksiz olmalarına rağmen en üst düzeyde başarmada onlara

yardımcı olabilecektir (Smaldino vd., 2015). Bilinçli bir şekilde kullanıldığında bilgisayar temelli dersler eğitimcilere daha fazla öğretme imkanı sunar sınıf karşılıklı oturma yeri olmaktan çıkarak karşılıklı yardımlaşma atölyesine dönüşür (Khan, 2012: 115). Öğrenci bilgi edinen değil bilgiyi kullanan ve ondan yeni bilgi üreten öğretmen de bilgi aktaran konumundan öğretirken öğrenen konumuna geçmesi gerekir (Özden, 2005: 67). TYS modeliyle birlikte öğrencinin öğrenme kültürünü öğretmen merkezli yönden öğrencinin sınıf aktivitelerinde rol aldığı öğrenci merkezli bir yöne çevirmiştir (Nguyen, 2017: 4). Bir başka ifadeyle öğretmen öğretme sürecinde öğrenciye bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda rehberlik edebilen kişidir.

TYS İngilizce alanyazında ilk kez Harvard Üniversitesi Fizik Bölümünde Eric Mazur tarafından 1991 yılında uygulanmıştır. Derse gelmeden önce öğrencilerinden ders kitabını okumalarını isteyerek sınıfa gelmelerini sağlamıştır. Yöntemi de TYS değil akran öğretimi “Peer Instruction” olarak isimlendirmiştir (Mazur, 1997: 4). Mazur’un geliştirdiği bu yöntem her ne kadar klasik bir yöntem gibi gözükse de TYSM’nin ilk aşamasını oluşturmuştur. Özellikle kalabalık sınıflar için geliştirilmiştir ve akran eğitiminin amacı, dersin ana fikirlerine ilişkin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaktır, bunu sağlamak için de öğrencilerin dersten önce temel içeriği bağımsız olarak öğrenmeleri gerekmektedir (Talbert, 2017: 29, 212). Bu yöntem (akran öğretimi) Mazur’dan yaklaşık dokuz yıl sonra 2000 yılında, Miami Üniversitesinde Ekonomi dersinde öğretim teknolojileriyle birlikte kullanılmış, çalışma “Inverting (çevrilmiş)” diye isimlendirilmiştir “Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment” Mikroekonomi dersini öğrenciler sesli powerpoint sunumlar halinde okulun bilgisayar laboratuvarında dinleyebilir, web’ten indirilebilir ya da basılmış olarak satın alabilirlerdi. Laboratuvarda öğrenciler getirdikleri boş kasetlere ders videolarını kopyalayabilirlerdi. Öğretmen her gün derse başlarken ilk on dakika herhangi bir soru olup olmadığını sorar sonra öğretmen öğrencilerin ekonomi kurallarını aktif olarak öğrenmeleri için uygulamalara geçerdi (Lage, Platt, & Treglia, 2000: 33). Yöntem artık uygulama boyutunda denenmişti, 2000 yılında (Baker,2000: 9) “The Classroom Flip Using Web Course Management Tools To Become The Guide By the Side” isimli çalışmasında ters yüz etmek anlamında

“flip” kelimesini kullanmıştır. Öğretmenin rolünü “from sage on the stage to the guide by the side” sahnedeki bilgeden kenardaki rehber olarak nitelendirmiştir. Bu cümle Baker'dan yaklaşık yedi yıl önce 1993 yılında Alison King tarafından kullanılmıştır (King,1993: 30). 2010 yılında matematik öğretmeni Karl Fisch polinom konusunu 9 ve 10. Sınıflara anlatmış ve ev ödevi olarak 30 problem vermişti, daha sonra bu sırayı tersine çevirmiş ve derslerini videoya çekip öğrencilerin izlemelerini istemişti daha sonra sınıfta problemleri çözmüş içerikle ilgili deneyler yapmıştı (Pink, 2010). Fisch bu durumu akşam dersler, gün boyunca ev ödevleri “Lectures at night, “homework” during the day” şeklinde tanımlamıştır, Fisch'e göre standart dersler sınıfta işlenir ve öğrenciler eve gidip problemleri yaparlar, bazıları yapamaz, çok fazla hayal kırıklığı ile vakit geçirirler ve yanlış yaparlar. Videoların arkasındaki düşünce öğretim sistemini ters yüz etmekti, Fisch dersleri videoya çekti, öğrenciler videoları birçok kez dışarda izleyebildiler, durdurabildiler, araştırabildiler (Pink, 2010). Fisch'in bu modeli yaygın kullanımda Fisch Flip şeklinde tanımlanmıştır (Bergmann ve Sams, 2011). Böylelikle TYSMnin kavramları “inverted”(çevrilmiş) ve flipped (ters yüz) şeklinde tanımlanmaya başlamıştır.

2012 yılına gelindiğinde Aaron Sams ve Jonathan Bergman isimli iki kimya öğretmeni modeli “flipped classroom” olarak isimlendirmişlerdir. Önce modelin ismini dersleri video olarak paylaşarak (Podcasts) ”pre-vodcasting” olarak isimlendirmişler daha sonra “Flipped Classroom” ismini tercih etmişlerdir (Bergman ve Sams, 2011). Aeron teknolojiyle ilgili bir dergide powerpoint programına ses kaydedildiğini okuduktan sonra bu yolla dersleri kaydedebileceklerini düşünmüştür. 950 öğrencili ve öğrencilerin evlerine uzak bir okulda çalışan bu iki kimya öğretmeni 2007 yılının ilkbaharında dersleri kaydedip e-posta yoluyla dersleri kaçırın öğrencilere gönderirler, aynı zamanda online olarak da yayımlarlar. Böylelikle bazı öğrenciler dersi sınıfta dinlemelerine rağmen tekrar izleyebiliyorlardı. Öğretmenler öğrencilere videoları izlerken kendilerini meşgul edecek şeyleri kapatmalarını, videoları durdurma ve izlerken not alma yöntemlerini (Cornel not alma yöntemi) anlatmışlardı. Bu yöntemin sonunda öğrenciler kimyayı derinlemesine öğrenirlerken, kabiliyetlerini öz yönetimli öğrenenler olarak değiştiriyorlardı (Bergmann ve Sams, 2012: 10).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle düz anlatım yönteminde öğretmen (sahnedeki bilge) bilgiyi aktaran öğrenci de aktif öğrenen yerine pasif öğrenen konumundadır. 21. yy.da hiç de etkili bir yöntem değildir (King, 1993: 30). Günümüzde geçerliliğini yitirmiş bir yöntemdir, eğitimciler değişen ve gelişen dünyada yeni arayışlara girmişler, farklı yöntemler üzerinde çalışmışlardır. Evde ders, okulda ödev yöntemi sosyolojik ve psikolojik olarak değişimin de öncüsüdür. Ters yüz sınıf modeli öğrenme, takım halinde çalışma için işbirliği halinde öğrenmeyi, çevrimiçi öğrenme ile bireysel öğrenmeyi birleştirilerek değişimin ve gelişimin en önemli dinamiği olduğu kabul edilebilir (Demiralay, 2014: 34). TYS modeli dünyada eğitimciler tarafından fark edilir olmuş, Khan Academy'nin kurucusu Salman Khan'ın gerek yaptığı TED konuşmasıyla gerekse Dünya Okulu isimli eseriyle “Flipped Classroom” olarak daha da yaygınlık kazanmasını ve fark edilir olmasını sağlamıştır (Khan, 2012: 115). Ülkemizde MEF üniversitesi modeli birebir uygulan üniversitelerin başında gelmektedir (Şahin, Kurban, 2016: 23). Ortaöğretim düzeyinde de uygulamalar bulunmakla birlikte bireysel düzeyde kalmıştır. Peki bir eğitimci neden TYS modelini uygulama gereği hissetsin? Sorusuna verilebilecek pekçok cevap vardır.

1.4.2. Neden TYS Modelini Tercih Etmek Gerekir

Öğrenci merkezli birçok öğretim modeli bulunmakla beraber bir öğretmen neden TYS modelini tercih etmelidir? Bu soru araştırmamızın en önemli sorularından bir tanesidir. Bu soruya verilebilecek birçok cevap vardır, bunlardan bazılarını Miller (2012) şöyle sıralamıştır:

1- Bilme ihtiyacı: Kaydedilmiş materyali (video/ses vb.). kullanmak öğrencilerin onu izlemek isteyecekleri anlamına gelmez çünkü o materyal hala bir ders olarak durmaktadır. TYS değişim gösterecekse öğrencilerin içeriği bilmeleri için şeffaf olarak hazırlanmalıdır. Öğrenci dersle ilgili hazırlanan materyali izlediğinde materyal, herhangi bir soru işareti kalmayacak şekilde ve rahatlıkla anlayabilecekleri düzeyde olmalıdır.

2-Modelleri birleştirmek: Proje tabanlı öğrenim, oyun temelli öğrenim, tasarlayarak öğrenme gibi etkileyici yöntemleri sınıfta kullanılmalıdır. Bu modellerle birlikte TYS modeli desteklenmelidir. Öğrenciler evde öğretmenin gönderdiği materyali izledikten sonra sınıfta etkileşimli ve öğrenci merkezli

modelleri birleştirerek kullanması gerekir. Belki de TYS modelinin en etkili olduğu yer sınıf içi uygulamalardır.

3-Teknoloji: TYS modeli kaydedilmiş videolarla ilgili bir modeldir ve öğrenciler bunun için teknolojiye ihtiyaç duyacaklardır. Teknolojinin olmaması TYS modelinin kapısını kapatmaz bunun yerine hedefli planlama ve farklılaşma gerektirir. Teknolojiye erişimde sorun yaşayan öğrenciler için iyi bir planlama yapmak gerekir. Gerekirse okul ortamında Bilgi Teknolojileri sınıfları gibi öğrencinin ders videolarına erişmesine imkan tanınabilir. İnterneti olmayanlar için flaş belleğe ders materyali kopyalamak da çözüm olabilir.

4-Yansıtma: Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirleyebilmek için yansıtıcı aktiviteler planlamak gerekir. TYS'nin etkili olabilmesi için yansıtıcı aktivitelerin sınıf kültürünün bir parçası olması gerekir. Sınıf içi uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin evde izledikleri materyallerin ne kadarını kazandıklarının da göstergesidir.

5- Vakit ve mekan: Öğrencilerden videoları okul dışında belirli bir vakitte izlemelerini istemek zordur. Öğrencilerin vakitlerini kendileri yönetebilecekleri videolar hazırlayarak öğrenme gerçekleştirilmelidir. Öğrenme bireyseldir dolayısıyla her öğrencinin bilgiyi elde etme şekli ve süresi de farklılık taşıyacaktır. Her öğrenci kendi öğrenme süresini ve vaktini kendisi belirleyebilir. Örneğin ister okuldan eve giderken ulaşım vasıtalarında isterse de kaldığı yerde herhangi bir vakitte videoları izleyebilir.

TYS modelini neden tercih etmek gerektiğinden bahsettikten sonra bu terim farklı isimlerle literatüre girmiştir. İngilizce alanyazında terim “Inverted Classroom”, “Flipped Learning”, “Flipped Education” Oyola (2016)., “Flipped Classroom” şeklinde isimlendirilmiştir. Türkçe alanyazında ise terim “Ters Yüz Sınıf”, “Evde Ders Okulda Ödev”, “Çevrilmiş Sınıf”, “Çevrilmiş Öğrenme”, “Dönüştürölmüş Öğrenme”, “Ters Yüz Edilmiş Sınıf”, “Tersden Yapılandırılmış Sınıf”, “Tersten Yapılandırılmış Öğretim” şeklinde isimlendirilmiştir (Ekmekçi 2014, Demiralay 2014, Turan 2015: ii, Sırakaya 2015: Vi-Vii, Topalak 2016: Vi, Gündüz 2020: ii, Filiz 2018, Cemil 2018, Köroğlu 2015: Vii-Viii).

Bu yöntem dünyada hızla yayılırken bir takım hedefleri de barındırmaktadır. Ters yüz sınıfta hedefleri (Baker, 2000: 11) şöyle sıralamaktadır:

-Öğretmeni bilge rolünden rehber konumuna dönüştürecek yaklaşım bulmak gerekir, bu yaklaşıma uygun gelebilecek yöntem de TYS modelidir. TYS modeli ortaya çıkmadan yıllar önce öğretmenin rehber olması gerektiği gündeme getirilmişti fakat bunun en güzel uygulandığı yöntemlerden birisi TYS'dir. İlk hedef bu yöntemde öğretmenle başlamaktadır, çünkü eğer öğretmen kendisini bu yönde bir değişime tabi tutmazsa uygulama en başında başarısız olacaktır.

-Sınıfta ders anlatma süresini azaltarak aktif öğrenme stratejileri kullanılmalıdır. TYS modelinde ilk 5-10 dakika hariç neredeyse düz anlatım yoluyla ders anlatma yok denecek kadar azdır. Peki bu boşluğu giderecek aktif öğrenme stratejileri hedeflerin en önemlilerindendir. Buradaki aksama yöntemin başarısız olmasına neden olacaktır.

-Öğrencilerin öğrenmelerinde özdenetimlerine daha fazla imkan tanınmalıdır. Her öğrenciyi kendi bireysel öğrenmesi içerisinde değerlendirmek gerekir, o nedenle kendi öğrenme düzeyini kendisi belirleyebilen bir sistemdir. Konuyu anlamadığında soru sormak, videoyu birden fazla kez izlemek de öğrencinin özdenetimli öğrenmesinde etkilidir.

-Öğrencilere öğrenmelerindeki sorumluluğu daha fazla hissetmeleri sağlanmalıdır. TYS'da öğrencinin sorumluluğu daha da önem arz etmektedir, okul içinde ve okul dışında öğrenmenin devam ettiği bilinciyle hareket eden bireyler karşımıza çıkmaktadır.

-Öğrencilere akranlarından öğrenmeleri için daha fazla imkan sağlanmalıdır. TYS'da sınıf içi ve dışında akranlarından etkilenecek öğrenmenin daha da önem kazanması hedeflerin içerisinde belki de en önemlilerinden birisidir. Artık öğretmenden daha çok akranlarından daha fazla etkilenen bir öğrenci bizi beklemektedir.

TYSM'yi neden tercih etmek gerektiği ve hedeflerinden bahsettikten sonra geleneksel yöntemle arasında ne gibi farklar vardır sorusu aklımıza gelebilir. Aşağıdaki tabloda geleneksel sınıfla TYSM'nin karşılaştırılması Tablo 2'de sunulmuştur.

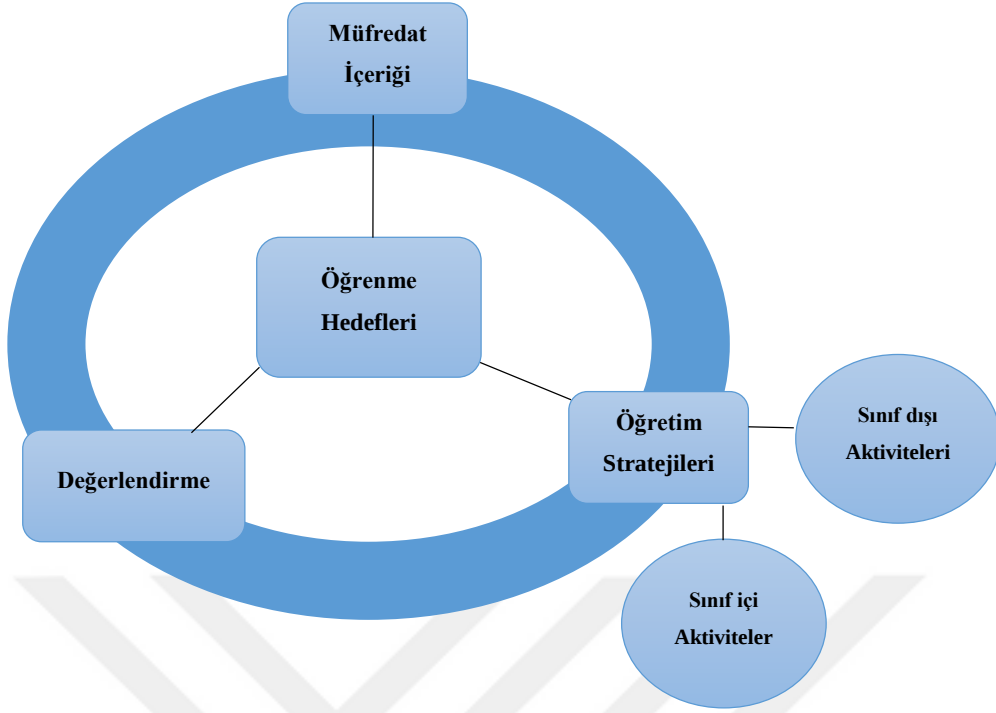
Ters Yüz Sınıf ve geleneksel sınıfın karşılaştırılması (White, 2012).

Tablo 2 Ters Yüz Sınıf ve geleneksel sınıfın karşılaştırılması

	Okulda	Evde
Standart sınıf	Öğrenciler yeni matematik konusunu göstermesi için öğretmeni dinlerler.	Öğrenciler eve giderler, ev ödevlerini yapmaya çalışırlar, genellikle başarısız olurlar ve zamanında öğrencilerin soruları cevaplanamaz.
	Evde	Okulda
Ters Yüz sınıf	Öğrenciler yeni konunun açıklamalı kısa videosunu izlerler, veya ertesi gün tartışılmak üzere yeni materyali okurlar.	Öğrenciler “ev ödevi” problemleri üzerinde öğretmenlerinin soruları cevaplamasıyla veya önemli yerleri açıklamasını sağlamak üzere çalışırlar.

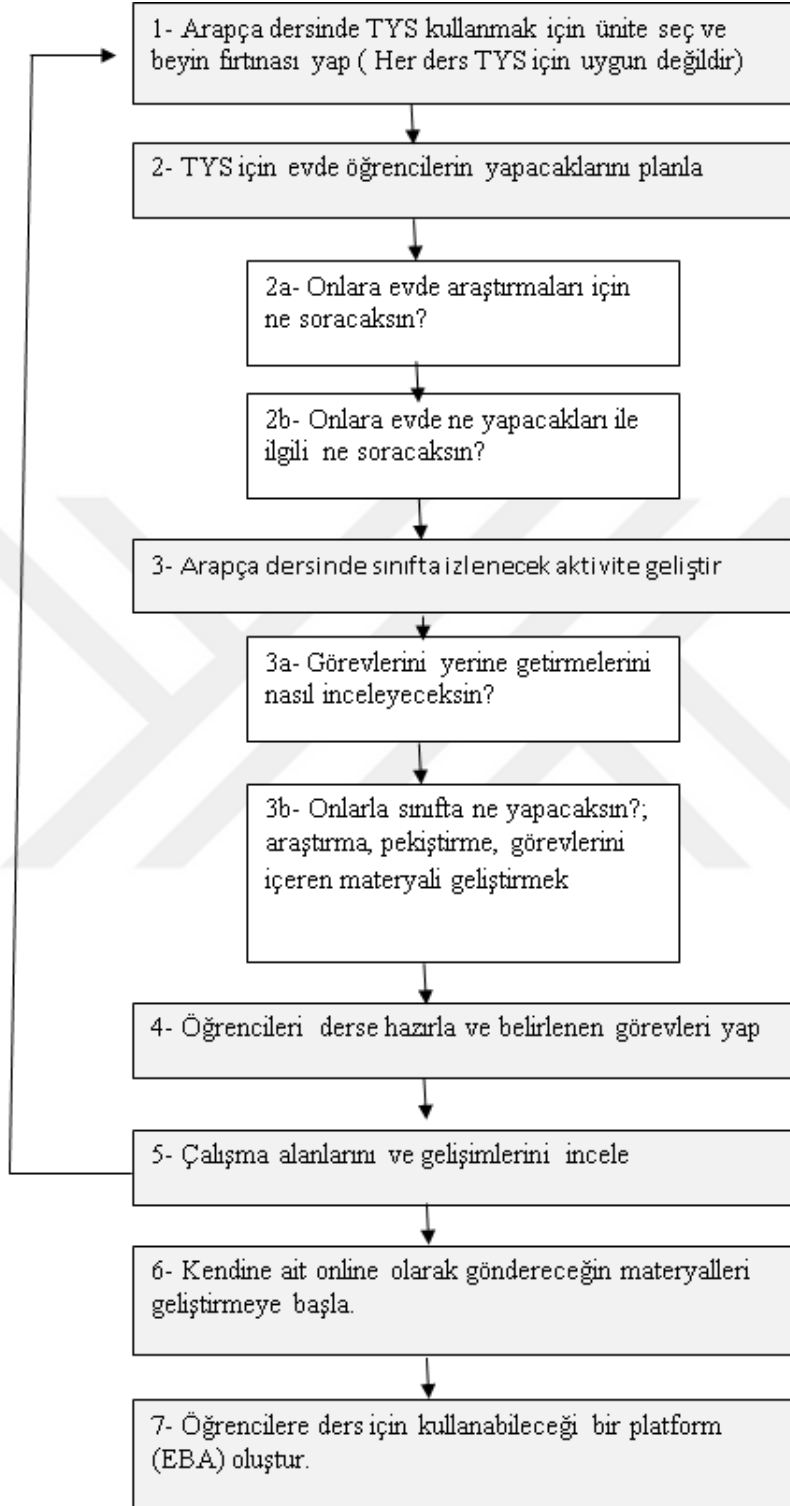
<http://www.hybridclassroom.com/blog/?p=819> alınmıştır

Yukarıda geleneksel sınıfla karşılaştırıldığında TYSM’de öğretmenin rolünün değiştiğini ve bilge rolünden rehber konumuna geldiğini açıkça görmekteyiz. Ayrıca TYS modeli her ders için de uygun olmayabilir, her derste uygulamaya gitmek bir takım sorunlar doğurabilir. Arapça dersinde öğretmen öncelikle uygulamak istediği dersin TYS modeline uygun olup olmadığını, kendisinin bu yöntemi kullanabileceğine inanması ve ayrıca bu yönteme dair bilgi sahibi olması gerekir. Biz bu çalışmada modelin Arapça dersinde uygulanabilirliğini de göstermiş olduk. Öğretmen öğrencilere göndereceği materyalleri daha sonra sınıf içerisinde yapacağı aktiviteleri planlamalı ve hazırlamalıdır. Bununla ilgili uygulama örneklerini incelemesi, yöntemi ilk defa deneyecek öğretmen için faydalı olacaktır. Modeli uygularken öğrenme hedeflerini, kullanacağı öğretim stratejilerini belirleyerek sınıf içi/dışı aktiviteleri planlamalıdır. Aşağıda Şekil 1’de öğretmenin izleyeceği genel plan ve Tablo 3’te TYS modelinin uygulama basamakları Arapça dersine uyarlanarak verilmiştir.



Şekil 1 Öğrenme Hedefleriyle Uyumlu Bir Derste Basamaklar, Zappe ve Litzinger (2017)'den uyarlanmıştır.

Tablo 3 Arapça Dersinde Ters Yüz Sınıf Yapmanın Yedi Kolay Adımı (White, 2012)’den Uyarlanmıştır.



1.4.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanması

Buraya kadar olan bölümde TYSM'nin tarihsel gelişimini, hedeflerini, geleneksel yöntemle karşılaştırılmasını inceledik, bu başlıkta uygulamanın nasıl olacağını, öğretmenin, öğrencinin, velinin rolünün ne olacağını, sınıf ortamının nasıl olması gerektiği gibi sorulara yanıt aranacaktır. Hamdan, McKnight, McKnight, ve Arfstrom (2013)'a göre ters yüz öğrenmenin dört sütunu olduğu belirtilir: Esnek öğrenme ortamı, Öğrenme Kültürü, Tasarlanmış içerik, ve Profesyonel eğitimci.

1-TYÖ Esnek Ortam Gerektirir: Eğitimciler TYS modeline göre, ders veya üniteye uyum sağlayacak şekilde fiziksel olarak sınıflarını düzenleyebilir. Sınıflar bağımsız çalışmayı, grup çalışmayı, araştırmayı, performansı, ve değerlendirmeyi kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitimciler sınıflarını öğrencilerin ne zaman ve nerede öğreneceğini seçebileceği şekilde dizayn etmelidir.

2- TYÖ Öğrenme Kültüründe Değişim Gerektirir: Öğretmen geleneksel yöntemde bilgiyi öğrencilere sunan ders içeriği uzmanıdır. TYÖ'de öğretmen merkezli sınıf yaklaşımının dışına çıkılır, sınıfta geçirilen sürenin konuları derinlemesine keşfetmek için anlamlı olduğu ve zengin öğrenme imkanları sunan öğrenci merkezli yaklaşıma göre tasarlanmış bir değişim söz konusudur.

3-TYÖ Amaçlı/Tasarlanmış İçerik Gerektirir: Eğitimciler TYÖ modelini öğrencilerin kavramsal anlamalarına yardım etmek için nasıl kullanacaklarını önceden düşünmelidirler. Eğitimciler içerikleri kullanırken aktif öğrenme stratejileri, akranla öğrenim, problem temelli öğrenim, not derecelerine ve konu maddesine bağlı olarak Ustalık veya Sokratik metodlar gibi çeşitli öğretme metodlarından yararlanarak sınıfta geçirecek süreyi maksimum seviyede değerlendirmelidir.

4- TYÖ Profesyonel Eğitimciler Gerektirir: TYÖ ile ilgili eleştirilerden birisi, bu modelde öğretim videoları kullanıldığı için videoların eğitimcilerle yer değiştirmesidir. TYÖ modelinde yetenekli, profesyonel eğitimciler her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Eğitimciler doğrudan öğretmeyi gruptan bağımsız öğrenme alanına doğru değiştirmek, öğretmenler ve öğrenciler arasında yüz yüze geçirilen süreyi en üst seviyeye çıkarmak zorundadır. Profesyonel

eğitimciler yöntem/uygulamalarında yansıtıcıdır, mesleklerinde ilerlemek için kendi aralarında iletişim kurarlar, yapıcı eleştirileri kabul ederler, sınıftaki karışıklığı kontrol etmede tahammül ederler. Profesyonel eğitimcilerin sayıları önemli ölçüde arttığında ters yüz sınıfta daha az öne çıkan roller alırlar.

1.4.2.1. TYS Modelinde Öğretmen

TYSM’de öğretmenlerin rolü azımsanamayacak kadar önemlidir. Öğretmenler video hazırlayarak materyal kütüphanesi inşa ederler. Aynı dersi birçok yıl veren öğretmenler videoyu birden fazla kez kullanabilir. TYS öğretmenlerin ders içeriğini dersten derse, günden güne, yıldan yıla tekrar etmeleri yerine bir kez videoyla saklamalarına imkan verir (Oyola 2016: 35). Bu yolla öğretmen kendi materyal arşivini oluşturması sağlanır.

TYSM’nin en çok eleştirilen yönü, dersi veren öğretmen tarafından video hazırlaması, videonun internete yüklemesi, eğitimciye ek yük getirmesidir. Bu gibi etkenler gerekçe gösterilerek yöntemin zorluğu dile getirilmektedir. Öğretmenler internette yüklü bulunan uygun öğretim videosunu öğrencilerine sunabilir (Ng, 2014: 17). Bunun için açık kaynak imkanları kullanılabilir. TYS modelinde ders videosunu öğretmenin kendi hazırlaması gerekmez internet ortamında hazır bulunan videolardan yararlanabilir (Talbert, 2017: 191). Ayrıca hazırlanan videolar olabildiğince kısa süreli ve öz olmalıdır, aksi halde öğrenciler uzun süren videoları izleme eğiliminde olmayabilirler (Karaca, 2016: 1170).

Bu yöntemde sadece video yüklemek yerine başka araçlardan da faydalanılabilir. TYS modelinin ilk uygulayıcılarından Eric Mazur’a (2013) göre ders videosuna ihtiyacınız yoktur. Çoğu video dersler canlı dersler gibi sıkıcıdır çünkü durduramazsınız ve düşünemezsiniz. Durdurma tuşuna basabilirsiniz fakat çok az kişi bunu yapar. En iyisi okumak için kitabı bir süreliğine yüklemektir.

Evde öğretim materyali olarak sadece video kullanmak gerekmez, görsel ve multimedya uygulamaları daha ilginç ve motivasyonu artırıcı olabilir. Öğretim materyali ses dosyası da olabilir. Konuyla ilgili hazırlanmış bir ses dosyası mesela bir bilim adamıyla yapılmış röportaja ait ses dosyası yüklenebilir. Video ve ses dosyası 15 dakikadan uzun olmamalıdır ve gelecek derste cevaplamak üzere sorular içermelidir (Ng, 2014: 21). Bütün bu materyallerin yanında basılı veya elektronik kitaplar, web sayfaları, bloglar, sosyal medya, oyunlar, simülasyonlar da

kullanılabilir (Talbert, 2017: 192). Materyali düzenleyen öğretmen daha sonra evde ilk defa böyle bir yöntemle karşılaşacak olan aileleri de bilgilendirmesi gerekmektedir.

1.4.2.2. TYS Modelinde Aile

Aileler modelle ilgili veli toplantısı ya da seminerlerle bilgilendirilmelidir. Çünkü aile geleneksel yöntemdeki gibi çocuğunun ödev yapmasını isteyebilir, nitekim Bergman ve Sams bunu şu yolla yapmışlardır; bu modelle ilgili; ne yapılacak? Neden yapılıyor? Gibi soruların yanıtları hakkında ailelerle sürekli iletişim halinde olmuş ve sonuçta ailelerle kurulan iletişim sonucu çocuklarının bu yöntemden nasıl yararlanacaklarını görerek çoğunluğu tercih etmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012: 30). Bu şekilde veliler de modeli benimseme sürecine dâhil olarak çocukları aracılığıyla farkındalık kazanabilmektedirler (Demiralay, 2014: 154). Günümüzde kısa mesajla ya da doğrudan arayarak modelle ilgili bilgilendirilme yapılabilir veya yöntemi uygulayacak öğretmen tarafından ailelere yönelik seminerler verilebilir.

1.4.2.3. TYS Modelinde Öğrenci

Öğrencilere videoları nasıl izleyecekleri ve etkileşim kuracaklarını öğretmek modelin uygulanmasındaki en önemli faktördür. Öğrenciler videoları nasıl izleyecekleri konusunda bilgilendirilmelidir. Kendilerini oyalayacak şeyler elenmelidir; facebook açık olmamalıdır, ipod kulakta iken, akşam yemeği yerken, soru çözerken video izlenmemelidir. Okulun ilk günleri videolar öğrencilerle birlikte izlenmelidir. Durdurma ve geriye alma işlemi sınıfta birlikte yapılmalıdır. Öğrencilere durdurma ve geriye alma işlemi sınıfta yaptırılır bu onların öğrenmelerini kontrol altına alma ve videoların önemi için değerlidir (Bergmann ve Sams, 2012: 79). Ayrıca bu videolara sorular eklenerek veya video sonu değerlendirme testleri konularak dönem sonu notlarına video izleme durumları eklenebilir (Karaca, 2016: 1170).

Bergmann ve Sams, (2012: 79)'a göre bütün öğrencilerin aynı akşam aynı videoyu izlemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere karşılaştıkları teknik sorunları anlamaları ve çözmeleri için süre tanınmalıdır. TYS modeliyle öğrencilerin öğrenmelerinin ne kadar önemli olduğu ile ilgili soru-cevap ve tartışma yapılmalıdır. Modeli anlatan bir video hazırlanmalı, videoda önceki yıllarda

modelin uygulandığı öğrencilerin nasıl başarılı oldukları anlatılmalıdır ve öğrencilere tavsiyede bulunulmalıdır.

Öğrencilere videoları izlerken not alma yöntemi öğretilmelidir. Bergman ve Sams Cornell not alma yöntemini anlatarak öğrencilerin sadece anahtar noktaları not almak değil sorular sormak ve öğrendiklerini özetlemek için geliştirilmiş bir not alma sistemini kullanmışlardır (Bergmann ve Sams, 2012: 80). Her öğretmen farklı not alma yöntemi kullanabilir. Öğrenciler geleneksel yöntemde sınıf içindeki zamanlarını öğretmeni dinlemek ve not almak için kullanırlarken TYS modelinde sınıf dışında bulundukları ortamlarda video izleyerek not almaktadırlar (McGivney, Brulle,Xue, 2013: 481-482).

1.4.2.3.1 Öğrencilerden İlginç Sorular Sormalarını İstemek

Öğrencilerin videoyu izleyip izlemediklerini kontrol etmek için onlardan ilginç sorular sormaları istenir. Sorular video ile ilgili olmak zorundadır. Öğrenciler arasındaki bu etkileşim sınıfta geçirilen en zengin zamandır. Sorular bireysel ya da küçük gruplar halinde sorulabilir. Her öğrenci mutlaka soru sormalıdır. Öğrencilerin sordukları sorular genellikle yanlış anlamaları gidermek içindir. Bu durum öğretmenle iletişim kuramayan öğrenciler için önemlidir. “otur ve al” “sit and get” olarak adlandırılan sistemde öğrencilerin azınlığı soru sorar ve soruları soran öğrenciler kendine güvenen ve dışa dönük olanlardır. Sessiz ve içe dönük öğrenciler hep aynı soruları sorar ve geleneksel modelde sınıfta gürültü yaparlar(Bergmann ve Sams, 2012: 80).

Bu şekilde sınıfta gürültü yapan öğrenciler sınıf düzenini de bozabilmektedir. TYS modelinin bazı uygulamalarında forum kısmından öğrenciler sormak istedikleri soruları sınıftaki arkadaşlarına ve öğretmenine sorabilmektedir (Sırakaya, 2015: 49).

1.4.2.3.2. Öğrencilere Kendi Zaman ve İş Yüklerini Yönetmelerine İzin Vermek

Öğrencilere zaman yönetimi kurallarını öğrenmeleri sağlanmalıdır, böylece belirli zamanda öğrenme hedefleri nasıl öğrenilir, kendi öğrenme hızlarını program yaparak önceliklerini belirleyerek ayarlayabilirler (Bergmann ve Sams, 2012: 83).

TYS öğrencilere kendi tempolarında çalışabilme imkanı sunar. Zayıf öğrenciler öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşim kurarak anlamalarını daha da

geliştirmelerine yardımcı olur. Yüksek kabiliyetli öğrencilere de geniş çalışma imkanı sunarak daha ileri gitmelerini sağlar (Ng, 2014: 19).

1.4.2.3.3. Öğrencilere Birbirlerine Yardım Etmelerini Teşvik Etmek

Bergman ve Sams sınıfı öğrenme merkezi olarak tanımlar. Aynı içerikle ilgili uğraşan öğrenciler spontane bir biçimde toplanırlar. Bu şekilde sınıf bağımsız çalışmayı yürüten 30 öğrencili bir yere dönüştür. Küçük gruplar halinde etkileşim, işbirliği ve keşfetmeyi teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturulur. Öğrenciler yalnız çalışmaktansa birlikte çalışmanın daha etkili olduğunu fark ederler. 21. yüzyılda öğrenme, öğrencilerin aynı hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmasını gerektirir. Öğrenciler problem çözen bir takımın parçası haline gelirler ki TYS modeli bu tarz bir etkileşimi sağlar (Bergmann ve Sams, 2012: 84). Öğrenciler akran etkileşimi yönünden TYS modeline yönelik pozitif tutum geliştirmektedirler (Zainuddin, 2017: 133).

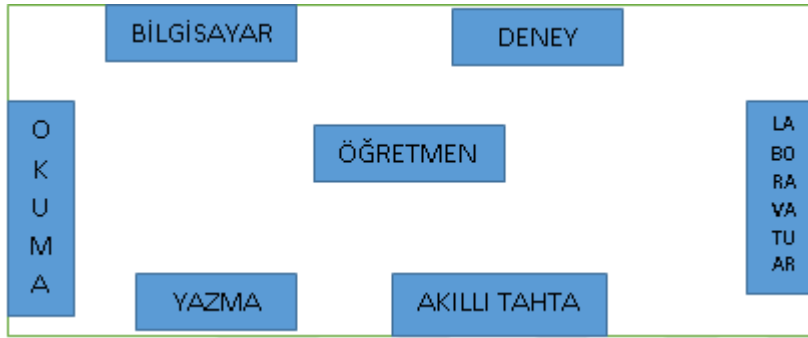
21. yy. becerileri arasında yer alan işbirliği ve özyönetim becerileri öğretim kurumlarının da birincil amaçları arasında yer almalıdır (Sırakaya, 2015: 8). Böylelikle öğrencilerden beklenen bu davranışları yerine getirebilmeleri eğitim kurumlarının öncelikli hedefleri arasında yer alması gerekmektedir.

1.4.2.4. TYS Modelinde Sınıf

Geleneksel modelde sınıfın merkezinde öğretmen vardır ve bütün sıralar yüzünü tahtaya dönmüştür. TYS modelinde sınıf öğrenme etrafında dizayn edilir. Sınıfın odağı öne doğru olmak yerine ortaya doğru odaklanılır (anasınıfında olduğu gibi). Akıllı tahta sınıfın önünde değil kenarına monte edilir. Akıllı tahta öğretmen için bir araçtır. Bergman ve Sams akıllı tahtayı bir istasyon olarak kurmuşlardır. Öğrencilerin online olarak fen simülasyonlarını kullanmaları ve projelerde işbirliği yapmaları basit öğrenme yollarını keşfetmeleri ve anlamaları için kullanılmıştır (Bergmann ve Sams, 2012: 82). Bloom'un taksonomisinde yer alan bilme ve kavrama düzeyindeki öğrenmeler dersten önce podcast ya da videoları izleyerek; uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki öğrenmeler ise sınıf içi etkinlikler ile gerçekleştirilmektedir (Bloom, 1956: 18; Rutkowski, Moscinska, 2013: 4). Bu uygulamayı yenilenmiş Bloom taksonomisindeki basamaklarda şu şekilde de açıklanabilir: hatırla ve anla gibi temel düzeyde öğrenmeler sınıf dışında

gerçekleşirken, uygula, analiz, değerlendir ve yarat gibi üst düzeyde yer alan öğrenmeler ise sınıf içinde gerçekleşmesi beklenir (Hayırsever, Orhan, 2018: 587).

Bergmann ve Sams sınıfın içinde merkezlerin olduğu öğrencilerin aynı anda farklı deneyleri yapabilecekleri bir sistem kurmuşlardır. Bir merkez okuma, bir merkez yazma, bir merkez bilgisayarda çalışma, bir merkez reaksiyon çeşitleriyle ilgili deney için, deneysel bağıntı laboratuvarı için kuruldu. Şekil 2'de Bergmann ve Sams'in kitaplarında kurdukları TYS modeli şekillendirilmiştir (Bergmann ve Sams, 2012: 82).



Şekil 2 TYS Sınıf Düzeni

1.4.2.5. Uygun bir Ölçme Değerlendirme Sistemi Hazırlamak

Bergman ve Sams kendilerine; öğrencilerimiz dersin hedeflerini öğrendiklerini nasıl bilebiliriz? Ve eğer öğrenmedilerse ne yapabiliriz? Sorularını yöneltmişler ve modern teknolojinin öğrencilerden geri bildirim sunmayı geliştirdiğini belirtmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012: 85).

Bunlardan birisi Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Assessment) dir. Her iki kimya öğretmeni yıllardır kimya öğrettiklerini ve alan bilgisi olarak yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Sınıfta öğrencilerle iletişim kurarken onların anlamalarını ölçebildiklerini ve öğrenme sürecinde öğrencilerin kavram yanılgılarını keşfederek düzelttiklerini söylemiştir. Tekrar öğretim yolu biçimlendirici değerlendirmenin bir yöntemidir, Bergman ve Sams öğrenciden başarısız olduğu konuyla ilgili videoyu tekrar izlemesini, test kitabına başvurmasını, web sayfasını ziyaret etmesini istemiştir. Tüm bunların yanında onlarla birlikte oturup anlamadıkları kavramlar üzerinde çalışmıştır (Bergman ve Sams, 2012: 86).

Öğrencinin yolunu sürekli ölçmek ve öğrenmenin zor yollarında güvenle seyahat edebilmeleri için onlara hemen geri dönüt vermek öğretmenin sorumluluğundadır.

Anahtar sorular şunlardır;

-Öğrendin mi?

-Eğer öğrendinse kanıt sunabilir misin?

Kıdemli öğretmenler sezgileriyle hangi soruları soracağını bilebilir yeni göreve başlayan öğretmenlere bu durum nasıl anlatılır? Sezgi kolayca transfer edilemez. Yıl içerisinde öğrencilerin nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini anlamaya çalışmışlardır. Bergman ve Sams kendi metodları ile ilgili olarak subjektif olduğunu belirtir. TYS ile ilgilenen diğer öğretmenlere tavsiye olarak öğrencileriyle konuşmalarını, onların inanılmaz olduklarını bilmelerini, nasıl düşündüklerini öğrenmelerini ve onlara nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olmalarını istemektedirler. Öğrencilerin öğrendiklerini göstermek zorundadır. Bunun için özetsel değerlendirmeyi (Summative Assessment) geliştirmiştir. Her öğrenci için müfredatta yer alan kazanımlardan %75'ine ihtiyaç duyulur. Bu keyfi bir sayı değildir. Müfredatın her öğrencinin öğrenmesi gereken hedefleri dışında bir de bilse iyi olur (nice to know) %25'lik kısım vardır. Bir öğrenci %75 ve üzeri alamazsa değerlendirmeyi tekrar alması gerekir (Bergmann ve Sams, 2012: 88).

Bergamn ve Sams (2012) öğrencilerin tamamlaması gereken laboravatuvar değerlendirmelerini de kullanmışlardır. Bu değerlendirmede verilen problemi çözmeleri gerekir. Sonra uygun ekipmanı, kimyasalları ve materyalleri kullanarak problemde solusyon üzerinde çalışırlar. Öğrenciler bunda da %75 almak zorundadır. Eğer kabul edilemez rapor sunarlarsa biz onları geri döndürürüz ve çalışmaları düzeltmelerini sağlarız.

TYS uygulamasında özetsel değerlendirme sadece tek bir yol değildir. Birçok okul ve öğretmen geleneksel yolu kullanır. TYS modelinde tek bir yol yoktur.

Bergmann ve Sams TYS modeline ilk başladıklarında kağıt testler kullanmışlardır. Bazı öğrenciler kopya çekmenin yollarını bulmuşlardır, bazıları cep telefonu ile testin resmini çekerken aynı zamanda arkadaşlarıyla da paylaşmıştır. Bilgisayar yoluyla test uygulamasını denemiş öğrenciler soruları

kendi kişisel hesaplarına gönderirken ve arkadaşlarıyla paylaşırken bulunmuştur. Sınıflarında bilgisayar olmadığı için okul kütüphanesine sınav için gönderilmiş, orada grup halinde sınav olurken ve not alırken bulunmuşlardır. Son olarak güvenlik sorununu sınıflarına bilgisayar kurarak (6-7) ve testleri şifreleyerek çözülmüştür. Öğrenci sınava hazır olduğunda öğretmen şifreyi girerek uygulanmıştır (Bergmann ve Sams, 2012: 85).

Moodle uygulaması denenmiştir. Öğretmen her hedef için soru hazırlıyor ve sistem rastgele soruyu hedeflerden seçiyordu. Soru havuzu oluşturmak için onbinlerce soru hazırlanmalıdır. Çok fazla çalışma gerekiyor, her hedef için bir veya iki soru hazırlarken şimdi 10-20 soru hazırlamaları gerekiyordu. Moodle'a ilave olarak Blackboard ve WebCT gibi ders yönetimiyle ilgili programlar kullanılabilir (Bergmann ve Sams, 2012: 91). Ayrıca Edpuzzle platformu kullanılarak da video paylaşımı ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir (Karaca, 2016: 1168).

Bu uygulama platformlarının yanında TYS modelinin bir diğer yönünü değerlendirme çalışmaları oluşturmaktadır. Çeşitli değerlendirme modelleri vardır. Öğrenciler dersi geçmek için puan alırlar, öğretmenler öğrencilere not vermek zorundadır; "A" en iyi için, "B" ortanın üstü, "C" orta, "D" ortanın altı, "F" kalmak için. Öğrencilerin bilgi notunu yüzdelik kullanarak hesaplayan A-F sistemine inanmadıklarını belirtmişlerdir fakat Bergman ve Sams'de bu sistem içerisinde öğretim sistemini kurmuşlardır. Sonuç olarak herkes kendi eğitim sisteminde en uygun notlandırmayı yapabilir (Bergmann ve Sams, 2012: 92).

1.4.3. TYS Modeli'nin Avantaj ve Dezavantajları

1.4.3.1. Ters Yüz Sınıf Modeli'nin Avantajları

Öğrenmenin kalıcılığını artıran ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem olması (Turan ve Göktaş, 2015: 156) yapılan araştırmalarda ev ödevinin yerine evde ders videolarını izlemenin ve sınıfta yapılan etkinliklerin TYS modeliyle öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür.

Sınıfta bilimsel ekipmanların kullanabilmek ve uygulamalı eğitimde daha fazla zaman imkanı sunar (Ng, 2014: 20, Bensoukas, 2016:73). Ders anlatımının eve taşınması okulda geçirilen süreyi de en verimli şekilde kullanmak anlamına gelmektedir. Derste uygulama imkanı bulamayan öğretmenler için bu bir

avantajdır. Alıştırma, etkinlik vb. uygulamaları TYS yönteminde sınıfta ders saatinde rahatlıkla yapma imkanı sunmaktadır.

Ebeveynler ve aileler öğrencilerin öğrenmelerinde yeni bir rol alırlar (Brunsell & Morejsi, 2013: 8). Geleneksel yöntemde ebeveynler evde ödev yapıp yapmadığını kontrol ettikleri çocuklarının şimdi ders videosu ya da materyalini izleyip izlemediğini kontrol etmek gibi yeni bir rol edinmişlerdir.

Öğretmenler video hazırlayarak materyal kütüphanesi inşa ederler (Oyola , 2016, s.35). TYS modelinde öğretmen kendi arşivini oluşturarak her yıl yeniden materyal hazırlamak durumunda kalmamaktadır. TYS modelini ilk uygularken bunun hazırlığı gerekmekte sonraki yıllarda aynı materyalleri kullanmak ya da bazı materyallerde değişikliğe gitmek gibi bir kolaylık sunmaktadır.

Öğretmenler video hazırlayarak alıştırma yapmalarını geliştirir (Oyola , 2016, s.35). Bunun için öğretmenlerin teknolojiyi verimli kullanabilir olmaları ve öğrencisinin dersini en iyi şekilde anlayabileceği videoları hazırlamak ya da seçmek durumunda kalması kendilerini sürekli mesleki açıdan yenilemeleri anlamına gelmektedir (Meb, 2020/3).

Öğretmenlerin dersleri ev ödevi zamanına taşınması okulda öğrencilerle daha iyi ve daha fazla ilişki kurmasına zemin hazırlar (Brunsell & Morejsi, 2013: 8). Ders anlatmaktan öğrencileriyle verimli zaman geçiremeyen öğretmenler TYS modeliyle sınıfta onlarla daha fazla ilgilenme imkanı yakalamış olmaktadır.

Öğretmen ya da öğrenci çeşitli mazeretlerle derse gelemediği durumlarda dersin ilerleyerek devam etmesine imkân tanır (Roehl, Reddy, & Shannon, 2013: 47, Ng, 2014: 20). Sağlık sorunları ya da afet, salgın gibi durumlarda eğitim öğretim aksamadan devam etme imkanı bulunmaktadır.

Başarısız öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada TYS modeli etkilidir (Roehl, Reddy, & Shannon, 2013: 47). Her öğrenci kendi özdenetimli öğrenmesini gerçekleştirdiği için TYS modeli başarısı düşük öğrencilerde de etkili olabilmektedir. Yeterli imkanı olan öğrencilerle olmayanların arasındaki başarı açığını kapatmada etkilidir.

TYS modelinin İngilizcesi ikinci yabancı dil olan öğrencilerde etkisini göstermesidir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ikinci bir yabancı dili öğrenmelerinde etkili olmuştur (Papadapoulos & Roman, 2010, p. 2). Taşra ve

merkez arasındaki farklılığı ve fırsat eşitsiliğini ortadan kaldırmada etkili olmaktadır.

Öğrenciler problem çözmede takım çalışması yaparak ve akranlarıyla ilişkilerini geliştirerek sınıf zamanını maksimum seviyede kullanırlar (Ng, 2014: 20, Zainuddin, 2017:133). TYS modeli sınıfta yapılan etkinliklerde takım çalışması yaparak öğrencilerin sosyalleşmelerinde de önemli bir role sahiptir.

Öğretmenler özellikle yüksek öğretimde TYS ile ilgili literatürde eksik kalan ve araştırılması gereken problemleri çalışmalarına ekleyerek kariyer yapmalarına olanak tanır (Talbert, 2017: 194-200). Bu durum orta öğretimde görevli öğretmenler için de bir fırsattır. Kendi kurumlarında TYS yöntemini uygulayan ve bu konuda seminerler vererek, yurt dışı projelerde görev almalarına imkan tanır.

1.4.3.2. TYS Modeli'nin Dezavantajları

Bazı ailelerde çocukların internet ve bilgisayar erişimi sağlaması TYS'yi uygulamada sorun oluşturabiliyor (Child Trends, 2018). TYS modelinin en çok eleştirilen yönü, teknoloji alt yapısı olmayan ailelerde uygulamanın zorluğudur. Taşrada ya da merkezde olup yeterli imkanı olmayan ailelerde yöntemi uygulamada dezavantaj meydana getirebilmektedir.

Teknik araç eksikliği, videoları dersten önce izlemek, videoların uzun olması öğrencilerin görüşünde dezavantaj olarak görülebiliyor (Turan ve Göktaş, 2015: 156). Yukarıda bahsedilen dezavantajın devamı olan araç gereç eksikliği, videoların 15 dakikadan uzun olması TYS modelinin öğrenci gözünde olumsuz yönlerindendir.

TYS modeline uygun bir sınıf dizayn etmek ve her öğrenciye laptop kullandırmak konusunda öğretmenleri TYS konusunda kararsız hissetmelerine neden oluyor (Fulton, 2012: 13). Bu nedenle çoğu eğitimci TYS modelini yeni bir kavram olarak görmüyor (Oyola , 2016: 39). Bu tür olumsuzluklardan dolayı öğretmenler TYS modelini uygulanabilir görmemektedir. Bu durumu kendilerine ek iş yükü getirdiğinden dolayı kabullenmek istemeyen öğretmenler TYS modelini uygulamaktan vazgeçmektedir.

Bazı öğretmenler video kaydetme konusunda ve ekran kaydı yazılımları konusunda gerekli bilgiye sahip olmaları gerekiyor (Ng, 2014: 21). Yukarıda bazı

öğretmenlerin teknik araç gereç eksikliği, sınıf dizaynı gibi konularda yöntemi kullanmak istemezken bazı öğretmenler de teknoloji kullanımı konusundaki eksikliklerinden dolayı TYS modelini uygulamak istememektedir.

TYS yönteminde öğrencilerin başarılarını yönlendirmesi durumu henüz doğrulanmamıştır (Fernandez, Simo, & Sallan, 2009: 385). Halen Türkiye’de ve dünyada TYS modeliyle ilgili araştırmalar sürmektedir. Başarı yönünden olumlu sonuç çıkan araştırmalar olduğu gibi başarıyı artırmadığı yönünde verileri olan araştırmalar da yer almaktadır.

Bazı öğrenciler videoları izleyemeyebiliyor ve sınıfta aktif öğrenme zamanı geldiğinde hazırlıksız oluyorlar (Herreid & Schiller, 2013: 63, Ng, 2014: 21). Bu durum yöntemin en önemli kısmını oluşturan öğrencinin görevini yapmaması yukarıda bahsettiğimiz başarısızlık sonucunu da getirebilmektedir. Eğer yöntem öğretmen tarafından veliye ve öğrenciye şeffaf bir biçimde anlatılmazsa videolar izlenilmemekte sınıfta aktif olarak yer alması gereken öğrenci pasif duruma düşmektedir. Bu da yöntemin dezavantajlarından biridir.

Bazı öğrenciler değişim gösteremeyebiliyor. Konuyla ilgili olmayan davranışlar sergiliyorlar; bilgisayar oyunu oynamak, müzik dinlemek, internette sörf yapmak gibi (Johnson & Renner, 2012, p. 42). Yukarıda bahsettiğimiz gibi eğer yöntem öğretmen tarafından öğrenci ve velilere anlatılmazsa öğrenci bu tür davranışlar sergileyebilir. Videoların nasıl izleneceği evde nelerin yapılacağı öğretmen tarafından paylaşılması gerekmektedir.

Daha fazla teknoloji temelli ev ödevleri öğrencilerin ekran başında daha fazla vakit geçirmelerine neden oluyor bu da sağlık açısından zararlı sonuçlar doğurabilir (Ng, 2014: 21). Teknolojik araçlarla uzun süre vakit geçirmenin sağlık açısından olumsuzlukları yer almaktadır. Bununla ilgili koruyucu tedbirler alınabilir, belirli sürelerde videoların izlenmesi sağlanabilir. Eğer gerekli önlemler alınmazsa sağlık sorunları TYS modelinin dezavantajları arasında yer almaya devam edecektir.

1.4.4. Ters Yüz Sınıf Modeliyle İlgili Araştırmalar

TYS ile ilgili yerli ve yabancı araştırmalar son yıllarda artmıştır. TYS ile ilgili çalışmalar, incelenen değişkenler, konu alanı, araştırma yöntemleri ve elde edilen sonuçlar Ek-12’de özetlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğrenmeye

doğrudan etkisinin olup olmadığının göstergelerinden biri olduğu için akademik başarı en fazla araştırılan değişken olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucunda TYS modelinin başarıya olumlu etkisinin olup olmadığı konusunda kesin bir yargıya varılamamaktadır. Bunun yanında öğrenmeye etki eden diğer faktörler: motivasyon, özyönetimli öğrenme, problem çözme becerisi, öğrenci algısı, öğrenci deneyimi ve tutum da araştırılan değişkenler arasında yer almaktadır.

Yabancı alanyazında yapılan çalışma sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda TYS modelinin matematik, mühendislik, fizik, biyoloji, hemşirelik, yabancı dil, gibi farklı disiplinlerde uygulaması yapılmıştır. Genellikle deneysel, yarı deneysel yöntemler ağırlıklı olarak kullanılırken, karma ve nitel çalışmalar da yapılmıştır. Gözlem ve röportaj da kullanılan ölçme araçları arasında yer almaktadır. Araştırmalar sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmen ve idarecileri de kapsayan çalışmalar yapılmıştır.

Yapılan bazı çalışmaların TYS modelinin akademik başarıyı ve tutumu artırdığı (Wiginton 2013: ii, Bishop 2013: iii, Guggisberg 2015: XiV-XV, Sierra 2015: V, Sun 2015: ii-iii, M. A. 2015, Dafoe 2016, Clarice M. 2014, Coufal 2014: ii, Hantla 2014: XiV) bazı çalışmaların da başarıyı çok az artırdığı (Schwankl: 2 (2013, Quint 2015: i, Overmyer 2014: ii-iii) görülmektedir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi TYS modelinin başarıya olumlu etkisi vardır, yargısına ulaşamıyoruz çünkü yapılan çalışmalarda başarıya etkisinin olmadığı (Brown 2015: iV-V, Prefume 2015: i-ii, Faretta 2016: 3-4, Sletten 2015: Xiii-XiV, Winter 2013: i, Butzler 2014: iii-iV, Smith 2015: iV, Saunders 2014: 3, Gross 2014: iii, Torkelson 2012: 1, Merrill 2015: ii, Submitted 2015) sonucuna da ulaşılmıştır.

Akademik başarı ve tutumun dışında yapılan çalışmalarda bulunmaktadır, Larsen (2013: V)'in çalışmasında iletişim ve öğrenme araçları değişkenleri ile TYSM'nin öğrencilerin öğrenmelerinde, öğretmenlerin işini kolaylaştırmada, iletişim kültüründe, öğrenme araçlarının kullanımında etkili olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Mcdonald (2015) bilgisayar eğitiminde 103 öğrenci ile TYS modeli, işbirlikli öğrenme, geleneksel öğrenme yaklaşımı değişkenleri incelenmiştir. Ters yüz sınıf yaklaşımı geleneksel yaklaşımdan, işbirlikçi yaklaşımda geleneksel yaklaşımdan öğrenci deneyimi olarak yüksek çıkmıştır. Modelin uygulanmasıyla ilgili bir başka çalışma da Med (2015) matematik dersinde 29

öğretmenin görüşleri alınarak yapılmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin zorlukları ve imkanlarıyla birleştirici (connective) bilgiyi kendilerinin de yer aldığı bilgi ağı (network) ile TYSM’de uygulanmasını ölçmektir. Çalışma 4 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde TYSM hakkında öğretmenler kitap okuyarak bilgi sahibi oluyorlar, 2. bölümde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmayı öğreniyorlar (e.g., Educreations, Camtasia, Schoology, Powtoon, Khan Academy, YouTube), 3. bölümde modeli uyguluyorlar ve 4. bölümde kişiselleştirilmiş bilgileri (personalized) paylaşıyorlar.

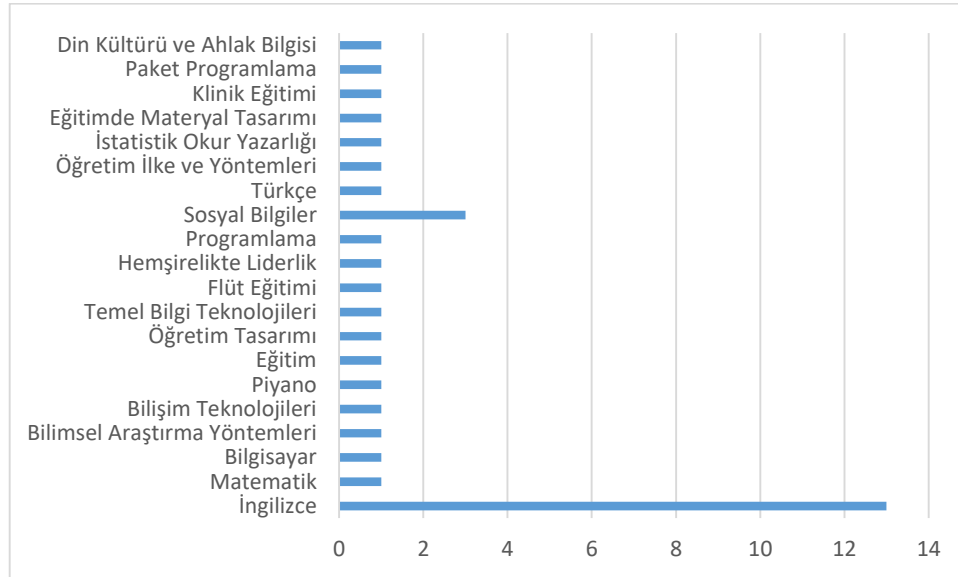
TYS modeliyle ilgili olarak öğretmenler birebir öğretme ortamını tercih ederken kalabalık sınıfların bu yöntemi uygulamada engel teşkil ettiğini söylemişlerdir. Çalışan öğrenciler için yöntem faydalı olurken az çalışan öğrenciler için olumlu sonuçlar çıkmamıştır Clarice M (2014). Öğrenciler için ev ödevlerinin ortadan kalkarak sınıfa aktivitelere yer verilmesi modelin en çok tercih edilen yönüdür (Guggisberg, 2015: XiV-XV).

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi sayısal alanlarda daha fazla olduğu sözel alanlarda çok az çalışma olduğu görülmektedir Gross (2014). Çalışmasında edebiyat eğitimi gören 12. Sınıf öğrencilerinin Shakespear okuma metnini anlama üzerine Ters Yüz Sınıf ile geleneksel yöntem karşılaştırılarak yapılmıştır. Okuduğunu anlama da ve derse karşı ilgide TYSM ile geleneksel sınıf arasında fark olmadığı görülmüştür.

Yerli alanyazında yapılan çalışmalar, bilişim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, ingilizce, müzik, sosyal bilgiler, klinik eğitimi, hemşirelikte liderlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde yapılmıştır. En fazla uygulama yapılan ders İngilizce olmuştur. Ülkemizde TYSM yabancı dil öğretiminde uygulandığında başarı, tutum, derse katılım, öz yeterliliği düzenleme, konuşma becerileri, öğrenme stillerinin, eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür (Sağlam 2016: iii, Umutlu 2016: V, Ceylaner2016: iV, Boyraz 2014: iii, Köroğlu 2015: Vii-Viii, İyitoğlu 2018: V, Öztürk 2018: X, Göksu 2018: Vi-Vii, Ayçiçek 2018: ii, Ökmen 2020: ii-iii). Deneysel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı diğer çalışmalarda, akademik başarı, tutum, öz yönetimli öğrenme gibi değişkenler incelenmiştir. Türkiye’de TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunda başarıyı artırdığı, öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği, özyönetimli öğrenmeyi

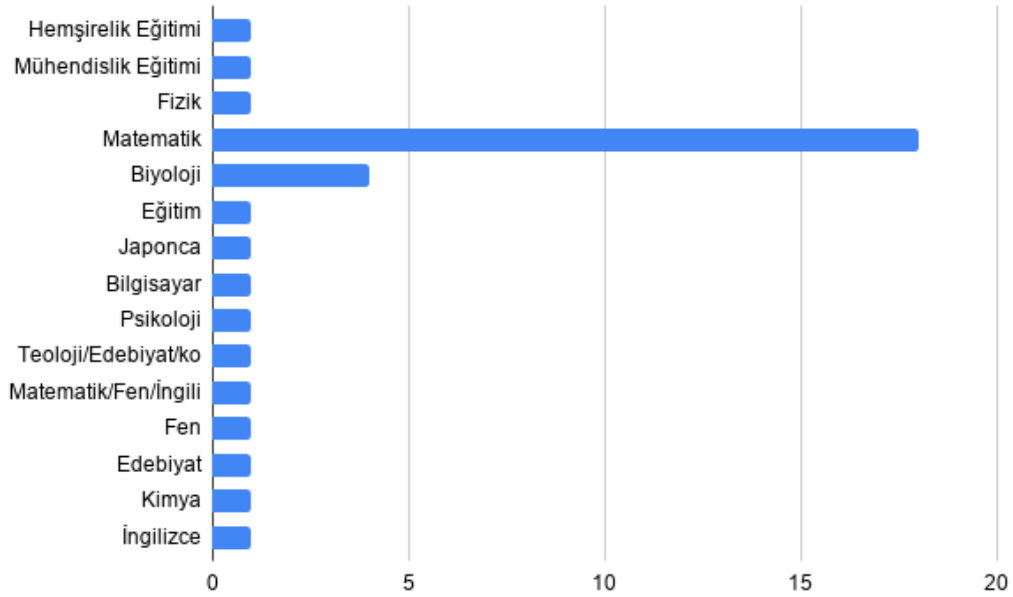
artırdığı ve öğrencilerin modelle ilgili olumlu görüş belirttikleri belirtilmiştir (Demiralay 2014, Ekmekçi 2014 Turan 2015: ii, Sirakaya 2015: Vi-Vii, Köroğlu 2015: Vii-Viii, Çukurbaşı 2016, Topalak 2016: Vi, Sağlam 2016, Umutlu 2016: V, Ceylaner2016, Boyraz 2014,İyitoğlu 2018: V, Öztürk 2018: X, Göksu 2018, Ayçiçek 2018: ii, Ökmen 2020: ii-iii, Gündüz 2020, Kaya 2018: 1-2, Yıldız 2017: İV-V, Öz 2019, Deniz 2019, Yurdagül 2018: Vii-Viii, Bursa 2019: iii, Erdoğan 2018: Vi-Vii, Kansızoglu 2018, Özudoğlu 2018: Vi-Vii, Aydın 2016: iV, Yavuz 2016: iii, Özcan, 2021). Yapılan çalışmalar Ek-12’de ve Şekil 3’te sunulmuştur.

TYSM’nin öğretmenlerin ders materyali hazırlama ve öğrenciye sunma konularında iş yükünü artırdığı (Gençer, 2015: iV), öğrencilerin başarılarına katkı sağlama konusunda olumlu yönde gelişme göstermediği (Yavuz, 2016: iii) çalışmalar da yer almaktadır. Bazı çalışmalarda TYSM’nin öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkilemediği görülmüştür (Duman, 2019: Vi-Vii). Yöntemin ülkemizde İngilizce dersi üzerinde yoğunlukta araştırıldığı fakat diğer derslerde yeterince çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yabancı alan yazında matematik dersi en fazla araştırma yapılan ders olmuştur. Yabancı alanyazındaki çalışmalar Ek-12’de ve Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 3 Türkiye’de Alanyazında TYS İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalardaki Ders Türü

Yukarıda Şekil 3’deki grafikte de görüldüğü gibi Türkiye’de TYSM’yle ilgili yapılan çalışmalarda uygulanan ders türleri içerisinde İngilizce(13) ve Sosyal Bilgiler(3) dersleri en fazla yeri kaplamaktadır. Din eğitimi alanında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyile ilgili Özcan (2021)’in yaptığı çalışma yer almaktadır. Din eğitimi alanında yeterli çalışmaların olmaması bizim araştırmamızın önemini ortaya koymaktadır.



Şekil 4 Yabancı Alanyazında TYS İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalardaki Ders Türü

Yukarıda Şekil 4’te görüldüğü gibi yurt dışında Ters Yüz Sınıf alanında yapılan çalışmalara baktığımızda matematik (18) ve Biyoloji (4) dersleri en fazla araştırma yapılan dersler olmuştur. Yabancı alanyazında din eğitimi ile ilgili TYS modeli ile ilgili araştırmanın olmaması çalışmamızın önemini artırmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni ve araştırmaya katılan öğrencilerle araştırmada kullanılan öğretim materyalleri açıklanmış, yararlanılan veri toplama araçları ve deneysel işlemin uygulanması, ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çoğu deneysel çalışmalarda rastlantısal olarak değil de kendiliğinden oluşmuş gruplar (sınıf, kurum, aile bireyleri vb.) veya gönüllü bireyler kullanmak durumunda olduğundan sadece uygun örnekleme yapma imkanı vardır, bu nedenle yarı deneysel desen kullanılır. Bireyler rastgele atanmadığı için bu işlemin adı yarı-deneysel olarak adlandırılır. Böylece araştırmada en az bir deney ve bir de kontrol grubu bulunmaktadır (Creswell, 2016). Yarı deneysel tasarımlarda araştırmacı klasik tasarımın kullanımının uygun olmadığı durumlarda nedensel ilişkileri test etmesine yardımcı olur. Yarı deneysel tasarımlar araştırmacının bağımsız değişken üzerinde kontrolünün kısıtlı olduğu durumlarda kullanılır (Neuman, 2016: 371).

Deney grubu (Grup A) ve kontrol grubu (Grup B) rastgele atama yapılmadan seçilir. Deney ve kontrol grubuna öntest sontest uygulanır. Deneysel işlemin uygulandığı grup sadece deney grubudur X bir grubun deneysel işleme tabi tutulmasını temsil ederken, O ölçme aracıyla birlikte yapılan ölçümü, R simgesi de rasgele atama yapıldığını temsil etmektedir (Cresswell, 2016: 168-172).

Tablo 4 Araştırmanın Deseni (Öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu desen)

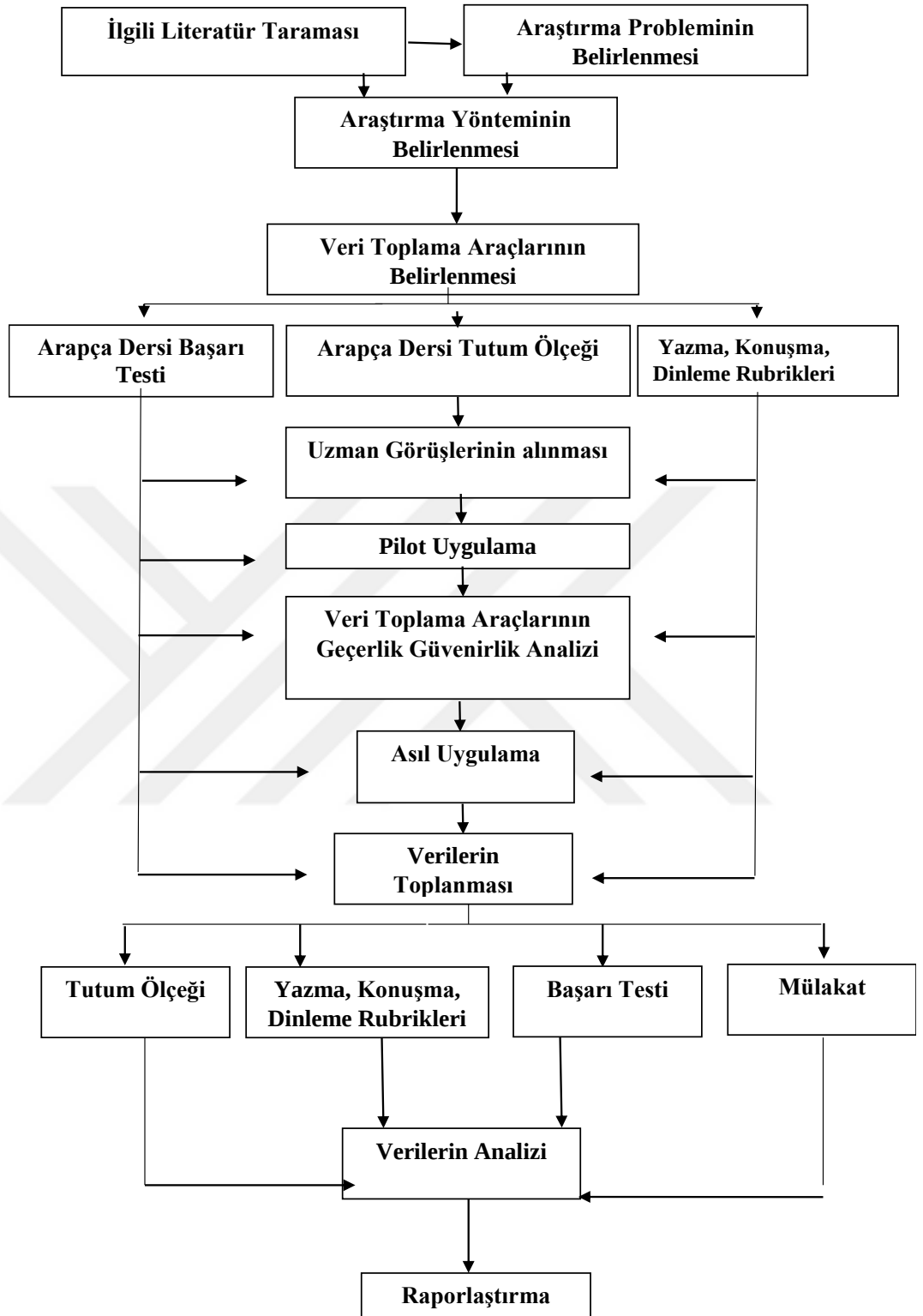
Grup	Öntest	İşlem	Sontest
	O₁	X	O₃
D (Deney)	Akademik Başarı Testi, Yazma, Konuşma, Dinleme Rubrikleri (Bağımlı değişken)	Ters Yüz Sınav Yöntemi	Akademik Başarı Testi, Yazma, Konuşma, Dinleme Rubrikleri (Bağımlı değişken)
	O₂		O₄
K (Kontrol)	Akademik Başarı Testi, Yazma, Konuşma, Dinleme Rubrikleri (Bağımlı değişken)	Geleneksel Uygulama	Akademik Başarı Testi, Yazma, Konuşma, Dinleme Rubrikleri (Bağımlı değişken)

Araştırmada kullanılan yarı deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “Ters Yüz Sınıf yaklaşımına göre tasarlanan öğretim” olmuştur. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenin etkileri araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak, okuma başarısı testi, dinleme, yazma, konuşma rubrikleri ve Arapça dersine dönük tutum puanları incelenmiştir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin tümü için Akademik başarı kavramı kullanılmıştır. Belirlenen bağımsız değişkenler için, öntest ve sontest puanları alınmış, gruplar arası değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak alınan “Ters Yüz Sınıf yaklaşımına göre tasarlanan öğretim” kontrol ve deney grupları için kontrol edilecek değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol gruplarının üzerinde etkisi araştırılarak bağımlı değişkenler yönünden eşit düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Split-plot desen veya karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest) diğeri de farklı kategorilerde bulunan öğrencileri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir. Bu desende bir öğrenci, deney veya kontrol gruplarının sadece birisinde yer almaktadır.

Yapılan araştırma ile, dış geçerliliği ve iç geçerliliği etkileyebilecek faktörler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için, çalışmanın, 9. sınıflarda 8 hafta devam etmesi, zaman içinde bağımsız değişken dışında meydana gelebilecek farklı değişkenlerin kontrol edildiğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca grupların yansız olarak atanması, yanlı gruplama engelini ortadan kaldırmıştır. Araştırmada öntest uygulanan bütün öğrencilere sontest ve kalıcılık testi de uygulanmış, böylelikle denek kaybı olmamıştır. Araştırma modelinin aşamaları Tablo 5'te belirtilmiştir.





Tablo 5 Araştırma Modelinin Aşamaları

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Vakfikebir İmam Hatip Lisesi 9. Sınıfında A ve B şubelerinde Arapça dersini alan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya

başlamadan önce onay Ek 13'te sunulmuştur. Kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili Etik Kurul Raporu Ek 14'te sunulmuştur. Araştırmada, okullardaki mevcut sınıflar kullanıldığından, öğrencilerin yansız atama yoluyla eşleştirilmeleri için özel bir çaba harcanmamış ve eşleştirilmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gruplardan hangilerinin deney, hangilerinin kontrol grubu olacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması – Veri Toplama Araçları

2.3.1. Arapça Dersi Başarı Testleri (Öntest ve Sontest).

Test hazırlama süreci, planlama, hazırlık ve düzenleme işlemlerini kapsar. Bir test hazırlamak için yapılması gereken ilk iş, ölçme amacına ulaşmak için yapılacak işlerin planlanmasıdır (Özçelik, 1998, s.145). Ölçme faaliyetleri bir planla başlar. Bu plan test planı olarak adlandırılır (Özçelik, 1998, s.146, İşman ve Eskicumalı, 2001, s.235). Test planında ilk olarak yapılması gereken şey, testin ölçeceği hedef ve davranışların belirlenmesidir. Bu kapsamda, testin kapsayacağı ünite ve kazanımlar belirlenmelidir. Çalışmada 9. Sınıf İHL Arapça ders kitabı I. Ünite belirlenmiştir.

Test planındaki ikinci aşama belirtke tablosunun oluşturulmasıdır. Hazırlanan testin amacına ulaşabilmesi için belirlenen kazanımların tamamı veya tüm kritik davranışların yoklanması gerekecektir (Özçelik, 1998, s.147). Kritik davranışları belirleyebilmek için ünite içerisindeki önemli konuların belirlenmesi gereklidir. Belirlenen bu hedef ve davranışlar Bloom'un taksonomisine göre sınıflandırılır ve ünitenin konularıyla hedefleri aynı tabloda gösterilir (İşman ve Eskicumalı, 2001, s.235).

Bu çalışmada yer alan başarı testleri ve rubrikler, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi göz önünde bulundurularak geliştirilen, tablo 8'de gösterildiği şekilde belirtke tablosu doğrultusunda hazırlanmış ve hem geleneksel hem de ters yüz sınıf yaklaşımı kullanılarak tasarlanan öğretimin sunulduğu öğrencilere uygulanmıştır. Başarı testi öğrencilerin Arapça dersinde dört beceriden birisi olan okuma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Diğer üç beceri içinse yazma, konuşma

ve dinleme rubrikleri hazırlanmıştır. Bu dört beceriyi ölçmek amacıyla aşağıdaki tablo 6’da gösterilen belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Tablo 6. Belirtke Tablosu

BELİRTKE TABLOSU				
KAZANIMLAR	AÇIKLAMA	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA
DİNLEME - ANLAMA	1. kazanımla ilgili konu işlenirken انظر، اجلس، اقرأ، استمع vb. ifadeler kullanılacaktır.			2
1. Sınıf içi yönergeleri uygular.				
2. Dinlediği metinde/diyalogda geçen temayla ilgili ifadeleri ayırt eder.	2. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden tema ile ilgili طالب/طالبة/انا تركي/انت سورية/الطابق الأول vb. eril-dişil ifadeler, zaman, sayısal bilgi ve zamir içeren kavramları altını çizmesi veya daire içine alması istenecektir.			1-3-4-5
3. Dinlediği metinde/diyalogda geçen bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin eder.	3. kazanımla ilgili konu işlenirken dinlediği metinde/diyalogda geçen yeni ifadelerin anlamını görsellerden/bildiği sözcüklerden yola çıkarak tahmin edecektir.			3
KONUŞMA	kazanımla ilgili konu işlenirken öğrenciden kendisini, okulunu, arkadaşlarını vb. yakın çevresini basit cümlelerle tanıtmayı istenecektir			1-4-5
1. Konuyla ilgili kısa ve basit cümleler kurar.				
2. Konuşmasında görsellerden yararlanarak basit yer yön tarifleri yapar.	kazanımla ilgili konu işlenirken öğrenciden امام / خلف / بجانب vb. ifadeleri kullanarak basit bir şekilde yer yön tarifi			2

	yapması beklenmektedir.			
3. Konuşmasında zaman içeren ifadeler kullanır.	3. Kazanımla ilgili olarak öğrencilerin; saatleri, günün bölümlerini vb. içeren zaman ifadelerini konuşmalarında kullanmaları sağlanacaktır	3		
4. Diyalogla/metinle ilgili yöneltilen sorulara cevap verir.	kazanımla ilgili olarak öğrenciden yanlışsız, akıcı bir konuşma beklenmemelidir.	5		
OKUMA 1. Okuduğu metinde/diyalogda yer alan yeni ifadeleri ayırt eder.	kazanımla ilgili olarak konuya özgü kavramlara ek olarak قبل/بعد قليل/ظهر/الساعة واحدة	1-2-3-4-5-6-7-8-12-14-15-16-21-22-23-26-27-28-34	9-10-11-18-35	13-17-20-24-25-29-30-31-32
2. Okuduğu metinde/diyalogda yer alan yer yön tariflerini görsellerden yararlanarak anlamlandırır.	kazanımla ilgili olarak metinde/diyalogda temel yer yön kavramlarını yanı sıra قریب من/بعيد عن gibi yakınlık-uzaklık bildiren kavramlar da kullanılacaktır	33-40	36-37	38-39
YAZMA 1. Konuyla ilgili kısa ve basit cümleler yazar.	1. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden kendilerini, okullarını, arkadaşlarını vb. yakın çevrelerini basit cümlelerle tanıtmaları istenecektir	1		
2. Dikte edilen basit cümleleri yazar.	kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerin aşına olduğu ve sıkça kullanılan bildik ifadelere yer verilmelidir.	2		
3. Verilen metinde/diyalogda eksik bırakılan bilgiyi tamamlar.	kazanımla ilgili konu işlenirken metinde/diyalogta boş bırakılan yerleri doldurması beklenmektedir.	3		

4. Konuyla ilgili verilen metinden/diyalogdan yola çıkarak yeni bir diyalog yazar.	4. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencinin seviyesine uygun bir diyalog oluşturması beklenmektedir. Bu düzeyde öğrenciden akıcı, yanlışsız bir yazım beklenmemelidir	4
5. Konuyla ilgili hareketli ve hareketsiz görsellerde gördüklerinin isimlerini yazar.		5

Test planındaki üçüncü aşama soru sayısının belirlenmesidir. Soru sayısı belirtke tablosunda yer alan hedef ve davranışlar göz önünde bulundurularak belirlenir. Test içerisinde bulunan maddelerin sayısı, testin kapsam geçerliliğini sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Bu yüzden test, belirtke tablosunda yer alan tüm kritik hedef ve davranışları kapsamalıdır.

Dördüncü aşama sınav süresinin belirlenmesini kapsamaktadır. Sınav süresi her öğrencinin testi rahatlıkla cevaplayabileceği uzunlukta olmalıdır. Araştırmada öğrencilere 40 dakika süre verilmesi uygun bulunmuştur.

Daha sonra test maddelerinin yazımı aşamasına geçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel işleme başlamadan önceki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla “LİSEYE MERHABA” ünitesine yönelik olmak üzere 40 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Soruların ve uygulamanın birinci ünite olarak belirlenmesindeki en önemli etken öğrencilerin ön öğrenmelerini önlemek içindir. Hazırlanan çoktan seçmeli test deneysel işlem öncesinde iki alan uzmanına inceletirilerek kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır

Test planının bir sonraki adımı olarak ön deneme ve madde analizi yapılmıştır. Bu çerçevede Bloom’un bilişsel taksonomisi göz önünde bulundurularak ve uzman görüşü alınarak düzenlenen 40 maddeden oluşan ön deneme formu hazırlanmıştır. Doğru cevaplara 1, yanlışlara 0 verilmiştir. 139 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ayırt edicilik

derecesi 0.2'nin altında kalan (çok zayıf) olan madde bulunmadığından, hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Bu nedenle nihai ölçek de 40 maddeden oluşmaktadır. Öntest ve sontest olarak kullanılan ölçme aracına ait madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri Tablo 7'de, sunulmaktadır.

Tablo 7 Öntest-Kahcılık Testi Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri

Madde No	Güçlük	Ayırt ediciliği	Madde No	Güçlüğü	Ayırt ediciliği
1	, 374	, 851	21	, 489	, 592
2	, 381	, 666	22	, 230	, 925
3	, 546	, 814	23	, 417	, 889
4	, 517	, 962	24	, 396	, 703
5	, 460	, 814	25	, 395	, 666
6	, 805	, 592	26	, 402	, 962
7	, 769	, 592	27	, 496	, 962
8	, 496	, 925	28	, 359	, 889
9	, 388	, 777	29	, 467	, 481
10	, 359	, 740	30	, 532	, 703
11	, 719	, 851	31	, 302	, 740
12	, 712	, 888	32	, 446	, 888
13	, 482	, 740	33	, 553	, 592
14	, 654	, 888	34	, 467	, 962
15	, 618	, 777	35	, 669	, 962
16	, 309	, 888	36	, 424	, 962
17	, 510	, 962	37	, 381	, 962
18	, 575	925	38	, 453	, 629
19	, 510	, 629	39	, 438	, 888
20	, 381	, 814	40	, 388	, 703

Tablo 7’deki istatistiksel çözümleme sonucunda, maddelerin ayırt etme gücü (D) 0.481 ve üzeri, madde güçlük dereceleri ise (P) 0.230-0.805 arasında olduğu görülmüştür. Testin ortalama güçlüğü (P_{ort}) 0.482 bulunmuş, iç tutarlık katsayısının (KR-20) 0.904 olarak hesaplanmıştır.

P: Madde için güçlük derecesi, madde güçlük derecesi, 1.00 değerine yaklaştıkça kolay kabul edilmekte; 0.00 değerine yaklaştıkça zor kabul edilmektedir).

D: Maddenin ayırt etme gücü. D puanına göre bir maddenin ayırt etme derecesi aşağıdaki gibi belirtilmektedir;

Tablo 8 Maddelerin Güçlük Derecesi

0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde
0.30-0.39	Oldukça iyi bir madde
0.20-0.29	Düzeltilmesi gereken bir madde
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf bir madde

Test için güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı) hesaplanmıştır. KR-20, madde puanlarının süreksiz (1-0 şeklinde) olduğu durumlarda kullanılabilir. Bu analiz için doğru cevaplandırılan maddelere bir puan verilerek, yanlış veya boş bırakılan maddelere ise hiç puan verilmeden puanlanan testlere uygulanabilir. Bu çalışmada kullanılan testlere verilen doğru cevaplara 1 puan verilmiş, boş bırakılan veya yanlış cevaplara puan verilmemiştir. Test maddelerinin madde güçlük dereceleri de birbirine eşit olmadığından iç tutarlık katsayısının hesaplanmasında KR-20 formülü kullanılmıştır (Atılğan vd, 2006, s.111).

Yukarıdaki analizler doğrultusunda Arapça Dersi Okuma Başarısı Ölçeğinin, öğrencilerin Arapça dersine dönük başarılarını geçerli ve güvenilir şekilde ölçebileceği söylenebilir.

2.3.2. Arapça Başarı Rubrikleri

2.3.2.1. Arapça Konuşma Rubriği

Herhangi bir performans değerlendirmek amacıyla oluşturulan ölçme aracına uluslararası literatürde “rubric” denilmektedir. Ülkemizde farklı isimlerle (puanlama yönergesi, dereceli puanlama anahtarı, değerlendirme ölçeği vb.) adlandırılmakla beraber uluslararası literatürde kullanılan ve performansın ölçülmesinde kullanılan diğer araçlarla karıştırmamak için rubrik terimi

kullanılmıştır (Sezer, 2014: 63). Araştırmada İHL Arapça öğretim programında yer alan konuşma alanı kazanımlarına uygun 5 soru araştırmacı tarafından hazırlanmış 2 alan uzmanı tarafından incelenerek araştırmaya başlamadan önce ve araştırmadan sonra uygulanmıştır. Konuşma rubriği araştırmacı tarafından değerlendirilmiş güvenilirlik ve geçerlilik için ikinci bir alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir. İki araştırmacının da değerlendirme sonuçlarının bütünüyle uyum sağladığı gözlenmiştir. Arapça konuşma rubriği Ek.4'te verilmiştir.

2.3.2.2. Arapça Yazma Rubriği

Araştırmada İHL Arapça öğretim programında bulunan yazma alanı kazanımlarına uygun 5 soru araştırmacı tarafından hazırlanmış 2 alan uzmanı tarafından incelenerek araştırmaya başlamadan önce ve sonra uygulanmıştır. Rubrikte yer alan 2. Soru araştırmacı tarafından öğretim programında belirtildiği şekilde dikte edilerek öğrencilerden yazmaları istenmiştir. Yazma rubriği araştırmacı tarafından değerlendirilmiş güvenilirlik ve geçerlilik için ikinci bir alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir. İki araştırmacının da değerlendirme sonuçlarının bütünüyle uyum sağladığı gözlenmiştir. Arapça yazma rubriği Ek.3'te verilmiştir.

2.3.2.3. Arapça Dinleme Rubriği

Araştırmada İHL arapça öğretim programında yer alan dinleme alanı kazanımlarına uygun 5 soru araştırmacı tarafından hazırlanmış 2 alan uzmanı tarafından incelenerek araştırmaya başlamadan önce vesonra uygulanmıştır. Dinleme metni alan uzmanına okutularak ses kaydı alınmış ve öğrencilere 3 kez akıllı tahtadan dinletilmiştir. Dinleme rubriği araştırmacı tarafından değerlendirilmiş güvenilirlik ve geçerlilik için ikinci bir alan uzmanı tarafından da değerlendirilmesi yapılmıştır. İki araştırmacının da değerlendirme sonuçlarının bütünüyle uyum sağladığı gözlenmiştir. Arapça dinleme rubriği Ek.5'te verilmiştir.

2.3.3. Arapça Dersi Tutum Ölçeği

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturmak için alanyazın taraması yapılmıştır. Bu çerçevede Ceylaner (2016) tarafından geliştirilen “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde TYSM’nin Öğrencilerin Öz yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” incelenmiş, bu ölçekten uygun olan maddeler Arapça dersine

uyarlanarak madde havuzuna eklenmiştir. Ayrıca taslak ölçek madde havuzunu inceleyen iki alan uzmanının önerdiği maddeler de eklenmiştir. Ardından bir Türk Dili uzmanı ile birlikte çalışılarak maddelerde yer alan anlaşılması güç ifadeler veya ifade yanlışlıkları düzeltilmiştir. Oluşturulan bu havuzdaki maddelerin 25'i olumlu, 10'u ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz ifadelerle ilişkin değerler SPSS'ye yüklenirken ters kodlanmışlardır. Oluşturulan maddelerin karşısına, öğrencilerin, maddelerde ifade edilen tutum düzeylerini belirlemek üzere beş dereceli seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; “(1) hiç bir zaman”, “(2) nadiren”, (3) bazen”, “(4) genellikle” ve “(5) her zaman” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

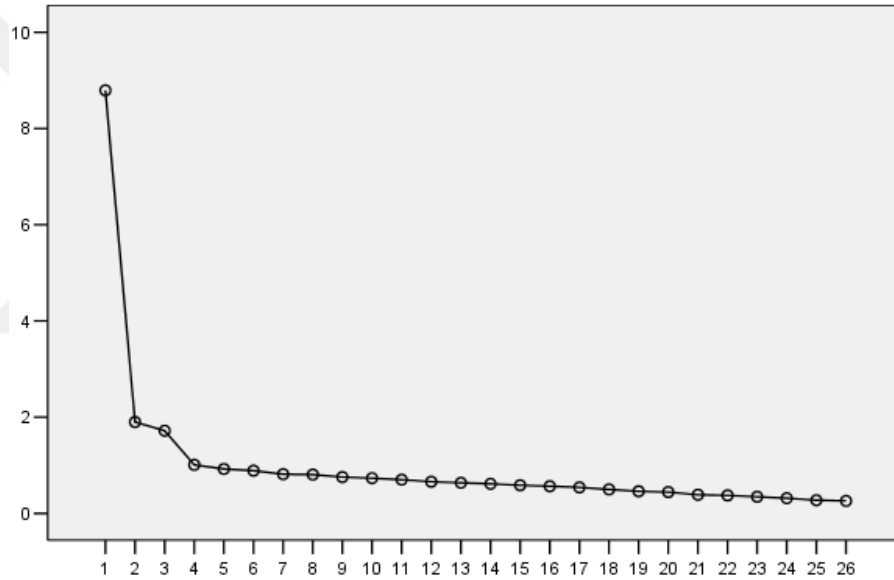
Ölçeğin geçerliği çerçevesinde yapı geçerliği, madde-toplam korelasyonları, düzeltilmiş korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Okin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmış ve KMO= 0, 923; Bartlett testi değeri ise $\chi^2= 3707, 176$; $sd=595$ ($p=0, 000$) olarak belirlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 35 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır.

İlk aşamada, ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını belirlemek üzere temel bileşenler analizi yapılmıştır. Daha sonra temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda madde yükü 0, 30'un altında olan 6 ve yükü farklı faktörlere yayılan 5 olmak üzere toplam 11 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Atılan maddelerden dolayı kapsam geçerliliğinin bozulmamasını sağlamaya dönük olarak elde edilen madde havuzu tekrar alan uzmanına incelenmiştir. Alan uzmanının, bu 11 maddenin atılmış olmasının kapsam geçerliliğini etkilemediği yönündeki görüşlerinden dolayı diğer analizlere geçilebilmiştir.

Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 24 maddenin, üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Son hali ile 24 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0, 936; Bartlett değerlerinin $\chi^2=2606, 368$; $sd=276$; $p<0,001$ olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan 24 maddenin rotasyona tabi tutulmaksızın (unrotated) faktör yüklerinin 0,391 ile 0,678 arasında olduğu; buna karşılık varimax dik döndürme tekniği sonrasında rotasyona tabi tutulmuş haliyle bu yüklerin, 405 ile 681 arasında olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ölçek kapsamına alınan maddelerin ve faktörlerin

toplam varyansın %49, 492'sini açıkladığı belirlenmiştir. Sonraki adımda faktörlerdeki maddelerin içerikleri incelenerek faktör adları verilmiştir. “Arapça Öğrenmeye İsteklilik” adının verildiği faktör altında 12 madde ve “Derse Olumsuz Bakış”adının verildiği faktör altında 6 madde ve “Derse Olumlu Bakış” adının verildiği faktör altında ise 6 madde toplanmıştır.

Bu durum, özdeğerlere göre çizilen yamaç birikinti grafiğinde (Grafik 1) de görülmektedir. Grafik 1’de ilk iki faktörde yüksek ivmeli düşüşün olduğu, bu nedenle varyansa bu iki faktörün önemli katkısının bulunduğu, buna karşılık diğer faktörlerdeki düşüşün yatay bir hal almaya başladığı, başka bir ifade ile varyansa katkılarının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2002; Eroğlu, 2008: 321-331).



Şekil 5. Özdeğer-Faktör Grafiği

Yapılan bu işlemler sonucunda, ölçekte kalan toplam 24 maddenin faktörlere göre madde yükleri ile faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Ortak Varyans	F1	F2	F3
M6 Arapça dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum	, 629	, 714		
M10 Öğretmenin sınıfta anlattığı bilgilerden daha fazlasını öğrenmek istiyorum	, 538	, 712		
M12 Yeni arapça kelimeler öğrenmek beni heyecanlandırıyor.	, 513	, 691		
M9 Arapça dersi merakımı gideriyor	, 579	, 690		
M32 Arapça dersini çalışmaktan büyük zevk duyuyorum	, 678	, 669		
M3 Arapça dersini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum	, 555	, 660		
M29 Arapça ders kitabımı, merakla incelerim	, 391	, 655		
M13 Arapça dersini yararlı olduğunu bildiğim için seviyorum	, 569	, 625		
M8 Okulda öğretilmeyen arapça konularıyla da ilgileniyorum	, 435	, 612		
M27 Arapça dersi ile ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım	, 391	, 596		
M2 Arapça dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum	, 507	, 559		
M21 Arapça dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor	, 406	, 523		
M30 Arapça dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum	, 498		, 664	
M26 Arapça dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor	, 565		, 663	
M15 Arapça dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum	, 467		, 651	
M11 Arapça dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor	, 457		, 641	
M7 Çalışsam da arapça dersindendüşük notlar alıyorum	, 393		, 609	
M34 Arapça dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor	, 405		, 596	
M33 Sevilen bir öğrenci olmak için Arapça dersinde başarılı olmak isterim.	, 507			, 681
M25 Arapça dersi sınavlarında en yüksek notu almak isterim	, 418			, 646
M24 Arapça öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor	, 475			, 639
M35 Arapça konuştuğumda kendimle gurur duyarım	, 490			, 602
M23 Arapça ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım	, 391			, 553
M31 Ders etkinliklerine gönüllü olarak katılırım	, 490			, 513
Eigenvalue		5, 517	3, 211	3, 150
Explained variance		22, 98	13, 38	13, 12

Tablo 9’da görüldüğü gibi ölçeğin “Arapça Öğrenmeye İsteklilik”faktörü 12 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0, 406 ile 0, 629 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 5, 517; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %22,98’dir. “Derse Olumsuz Bakış”faktörü 6 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0, 405 ile 0, 498 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3, 21, genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %13, 38’dir. Derse Olumlu Bakış faktörü 6 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0, 490 ile 0, 507 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3, 15, genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %13, 12’dir.

Madde toplam korelasyonu ve düzeltilmiş madde korelasyonu yöntemine göre faktörlerdeki her bir maddeden elde edilen puanlar ile faktörlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanarak her bir maddenin genel amaca hizmet edebilirlik düzeyi test edilmiştir. Her bir madde için elde edilen madde-faktör korelasyon değerleri ile düzeltilmiş korelasyon değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Madde Faktör Korelasyon Analizi

F1 Arapça Öğrenmeye İsteklilik		F2 Derse Olumsuz Bakış		F 2 Derse Olumlu Bakış	
M.	r	M.	r	M.	r
M6	, 792(**).	M30	, 694(**).	M33	, 476(**).
M10	, 706(**).	M26	, 737(**).	M25	, 341(**).
M12	, 711(**).	M15	, 645(**).	M24	, 527(**).
M9	, 729(**).	M11	, 662(**).	M35	, 604(**).
M32	, 804(**).	M7	, 628(**).	M23	, 529(**).
M3	, 751(**).	M34	, 655(**).	M31	, 656(**).
M29	, 720(**).				
M13	, 751(**).				
M8	, 485(**).				
M27	, 613(**).				
M2	, 712(**).				
M21	, 654(**).				

N=281; **=p<, 001

Tablo 10’da görüldüğü gibi madde test korelasyon katsayıları birinci faktör için 0, 613 ile 0, 792, ikinci faktör için 0, 628 ile 0, 737, üçüncü faktör için ise 0, 341 ile 0, 656 arasında değişmektedir. Her bir madde, faktörün geneli ile anlamlı

ve pozitif ilişki içerisindedir ($p < 0,000$). Buna göre her bir maddenin hem bulunduğu faktörün hem de ölçeğin genel amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik gücü hesaplanmıştır. Bu amaçla öncelikle her bir maddeden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, daha sonra da alt %27 ve üst %27'lik grupları oluşturan 161'er kişilik alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Gruplarda yer alan toplam puanları üzerinden bağımsız gruplar T-testi değerleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik güçlerine ilişkin t değerleri ve anlamlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Madde Ayırt Edicilik Güçleri

F1 Arapça Öğrenmeye İsteklilik		F2 Derse Olumsuz Bakış		F 2 Derse Olumlu Bakış	
M.	t	M.	t	M.	t
M6	6,422	M30	8,366	M33	8,182
M10	11,441	M26	12,732	M25	5,885
M12	12,250	M15	6,666	M24	10,293
M9	12,782	M11	7,736	M35	12,884
M32	22,387	M7	8,316	M23	7,823
M3	14,780	M34	7,750	M31	13,021
M29	14,370			F1	26,101
M13	17,467			F2	15,072
M8	5,023			F3	17,298
M27	9,035			Toplam	32,603
M2	15,058			df:150;p<0,001	
M21	12,308				

Tablo 11'de, ölçekteki 24 maddeye, faktörlere ve toplam puana ilişkin bağımsız örneklem t testi değerlerinin 5,023 ile 17,467 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için t değeri ise 32,603 olarak belirlenmiştir. Belirlenen her bir farkın düzeyi anlamlıdır ($p < 0,001$). Buna göre ölçeğin hem genelinin hem de her bir maddesinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktörlere göre ve bütün olarak güvenirlik analizi; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik analizi değerleri Tablo 12'de özetlenmiştir:

Tablo 12. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Factör	Madde S	İki Eş Yarı Korelasoyun	Sperman Brown	Guttman	Cronbach's Alpha
Arapça Öğrenmeye İstekliki	12	, 803	, 891	, 886	, 908
Derse Olumsuz Bakış	6	, 591	, 743	, 742	, 755
Ders olumlu Bakış	6	, 620	, 766	, 765	, 761
Toplam	24	, 675	, 806	, 801	, 913

Tablo 12’de görüldüğü üzere 3 alt faktör ve toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin iki eş yarı korelasyonları, 675; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı , 8062; Guttman Split-Half değeri , 801; Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise , 913 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan faktörlere ilişkin eş yarı korelasyonlarının , 591 ve 803; Sperman Brown değerlerinin 743 ve 891; Guttman Split-Half değerlerinin 742 ile 886; Cronbach’s Alpha değerlerinin ise 0, 755 ile 0, 908 olduğu görülmektedir. Buna göre hem her bir faktörün, hem de ölçeğin genelini tutarlı ölçümler yapabildiği söylenebilir.

Yukarıdaki analizler doğrultusunda Arapça Dersi Tutum Ölçeği’nin öğrencilerin Arapça dersine dönük tutumlarını geçerli ve güvenilir şekilde ölçebileceği söylenebilir.

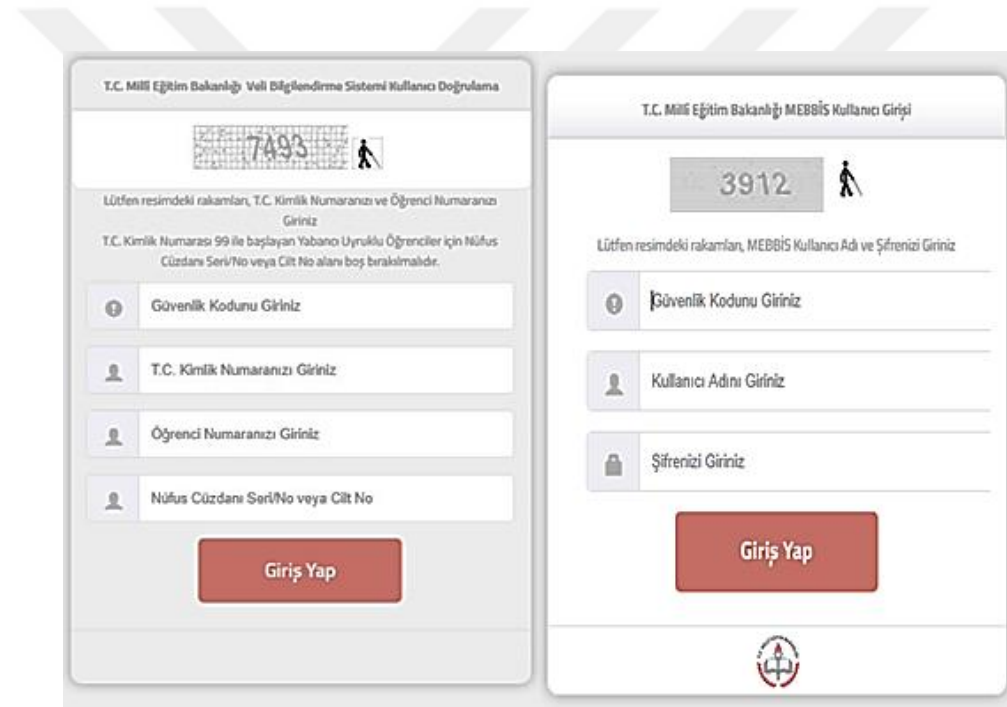
2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Mülakat

Bu araştırmada mülakat veri araçlarını yorumlamak için kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin TYS modeline ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak 16 soruluk bir görüşme formu hazırlanmış. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla 3 uzmandan görüş alınmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formu Ek-5’te verilmiştir.

2.4. TYS ÖĞRENME ORTAMI

TYS modeli çalışmamızda öğrenme ortamını ev, etkinlik ortamını da okul oluşturmaktadır. Araştırmamızda Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi eğitim ve bilişim ağı olan EBA kullanılmıştır. EBA’yı MEB altyapısına sahip olması, öğrencilerin güvenlik sorunu gibi bir durumla karşılaşmamaları, ebeveynlerden herhangi bir ücret talep etmemesi tercih sebebimiz olmuştur. Kullanıcılar araştırma esnasında öğrenme ortamına www.eba.gov.tr adresi üzerinden giriş yapmışlardır.

İsteyen öğrenciler EBA uygulamasını telefonlarına ve tabletlerine indirerek sürece katılmışlardır. Öğrenciler sisteme girerken T.C. kimlik no, öğrenci no ve nüfus cüzdanı seri no ile giriş yaparlarken öğretmen MEBBİS bilgileri ile giriş yapmıştır. Kullanıcı adı ve şifresi doğru olan kullanıcılar anasayfa ekranına yönlendirilmektedir ve sisteme erişim imkanı sağlanmaktadır. Sisteme giriş yapan kullanıcılar dahil oldukları grup doğrultusunda belirlenen sayfalara erişim sağlamışlardır. Kullanıcılar ana sayfa ekranında duvar kısmında araştırmacının paylaştığı video ve test içeriğine ulaşabilmektedir. Her dersin video ve testleri aynı ekran ortamında sunulmaktadır. EBA'ya girişlerin öğretmen ve öğrenci ekranları Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6 Öğretmen ve Öğrenci EBA giriş ekran görüntüsü

Deney grubunda yer alan TYSM'nin uygulandığı sınıfta yer alan öğrencilerin paylaşılan videoları izlemeleri ve testleri çözmeleri gerekmektedir. Paylaşılan video ve testler için araştırmacı tarafından tarih ve saat belirlenir. Belirlenen tarih ve saat aralığında öğrencilerin videoları izlemeleri ve testleri çözmeleri istenir. Videoları izleyen ve testleri çözen öğrenciler araştırmacı tarafından EBA'da raporlar kısmından ulaşabilmektedir. Öğrencilerin sisteme girip videoları izleme ve testleri çözmelerini kontrol edebilmek için sistem kayıtları alınmıştır. Böylece öğrencilerin videoları ne kadar süre izledikleri, testlerdeki

başarı oranları gibi bilgilere erişim sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin videoları izlememe sorunu giderilmesi amaçlanmıştır. Uygulama sürecindeki raporlar EK.10'da sunulmuştur.

3.5. Uygulama Süreci

Uygulama 2018-2019 eğitim öğretim yılı I. Döneminde Arapça dersi I. Ünite kapsamında yürütülmüştür. Arapça dersi 9 ve 10. Sınıflarda temel arapça bilgilerini kazandırmayı amaçlayan bir derstir. 11 ve 12. sınıflarda mesleki arapça dersi yer almaktadır. Bütün imam hatip liselerinde zorunlu dersler arasındadır (DÖGM, MEB). Dersin kazanımları dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bütün yabancı dil öğretmenleri bu dört beceri üzerine temellendirilmiştir (Dağbaşı, 2018: 143).

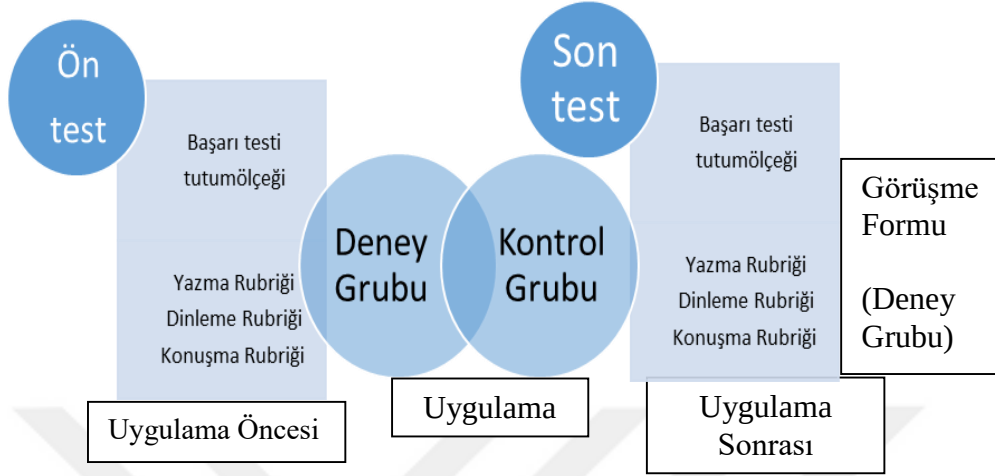
Arapça dersi öğretim programında 6 hafta olarak belirtilmiştir. Araştırma 2 hafta alıştırma haftası, 6 hafta uygulama olmak üzere toplam 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Alıştırma haftası süresince deney ve kontrol grubundaki grubundaki öğrencilerle tanışma ve arapça öğrenmenin önemi, deney grubundaki öğrencilerle TYS modeli, EBA ve derste kullanılacak web 2.0 araçlarının tanıtımı yapılmıştır. 9. sınıf Arapça dersine ait tema, kazanım sayıları ve ilgili ders saatleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. 9. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMA NO	TEMA ADI	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
1	LİSEYE MERHABA	14	24
2	AİLEM VE AKRABALARIM	22	24
3	EVİM VE ALIŞVERİŞ	20	24
4	AKTİF HAYATIM	19	24
5	ERDEMLİ TOPLUM	16	24
6	TATİL VE HOBİLER	17	24
Toplam		108	144

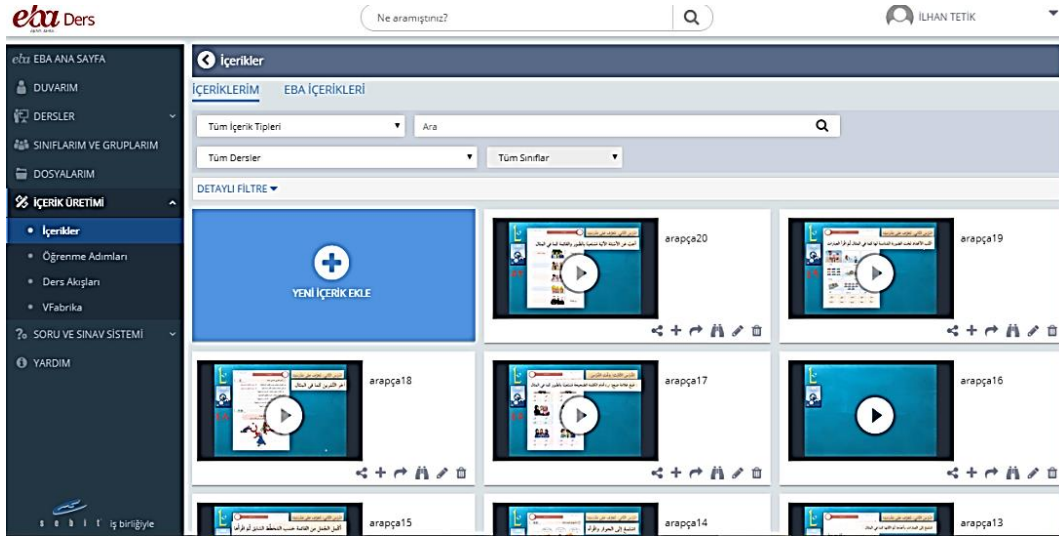
Deney grubundaki öğrenciler ders kazanımlarını TYS modeliyle EBA aracılığıyla öğrenirken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemle öğrenmeye devam etmişlerdir. TYS modelinde videolar öğrencilere EBA üzerinden paylaşılmış derste izlenen videolarla ilgili ilk 10 dakika soru cevap kısmından sonra web 2,0 araçları kullanılarak etkinlikler yapılmıştır. Kullanılan web 2,0 araçları Ek.7'de verilmiştir. Geleneksel yöntemde ise ders sınıfta anlatılmış kitaptaki

etkinlikler öğrencilere ev ödevi olarak verilmiştir. Uygulama sürecinde izlenen adımlar şekil 7’de özetlenmiştir. Günlük uygulama planı Ek.11. de verilmiştir.



Şekil 7 TYS Uygulama Süreci

Deney grubundaki öğrencilerle haberleşmeyi sağlamak amacıyla whatsapp haberleşme ağı kullanılmış, paylaşılan videolar ve testler öğrencilere duyurulmuştur. EBA'da Deney grubunun duvar kısmında videolar ve testler paylaşılmıştır. Videolar ders kitabının anlatımının yapıldığı Sihirli Lisan isimli Youtube kanalından alınarak az 6 en fazla 14 dakikalık bölümler halinde Windows Moviemaker programıyla kesilmiş, online mp4 convert sitesinde (<https://convert-video-online.com/>) mp4 formatına çevrilerek EBA'ya yüklenmiştir. Yüklenen videolar sınıf, ders, ünite ve kazanım seçimi yapıldıktan sonra kaydedilmiştir. EBA'ya yüklenen videolar sırasıyla deney grubunun duvarında paylaşılmıştır. Online testler de araştırmacı tarafından EBA içerik üretim merkezinde hazırlanarak sırasıyla deney grubunda paylaşılmıştır. Hazırlanan testler zorluk derecesi ve kazanım tercihleri yapıldıktan sonra kaydedilerek deney grubunun duvarında paylaşılmıştır. EBA'ya video yükleme aşamaları EK.8'de, EBA'ya online test hazırlama aşamaları da EK.9'da gösterilmiştir. EBA'da paylaşılan video ve testlerin ekran görüntüsü şekil 8 ve 9'da gösterilmiştir.



Şekil 8. EBA Paylaşılan Arapça Videolar

Sınav İsmi	Sınıf	Ders	Soru Sayısı	Okutulma Tarihi
ATT sayfa50-51-52-53-54-55-56 alıştırma - Alt Konu Testi	9	Arapça	10 Soru	3 Kasım 2018
ATT arapça 41,42,43,44,45,46,47,48,49,50 sayfalar alıştırma - Alt Konu Testi	9	Arapça	20 Soru	26 Ekim 2018
ATT arapça 35,36,37,38,39,40 sayfalar alıştırma - Alt Konu Testi	9	Arapça	20 Soru	21 Ekim 2018
ATT arapça 30,31,32,33,34 sayfalar alıştırma - Alt Konu Testi	9	Arapça	20 Soru	21 Ekim 2018
ATT arapça 24,25,26,27,28,29 sayfalar alıştırma - Alt Konu Testi	9	Arapça	20 Soru	21 Ekim 2018
ATT Arapça 21-22-23 sayfalar alıştırma - Alt Konu Testi	9	Arapça	20 Soru	20 Ekim 2018
? Arapça 17-18-19-20 sayfalar alıştırma	9	Arapça	10 Soru	14 Ekim 2018
ATT Arapça milliyet zammı - Alt Konu Testi	9	Arapça	7 Soru	7 Ekim 2018
KTY Liseye Merhaba diyalog - Konu Testi	9	Arapça	3 Soru	3 Ekim 2018
? arapça harfler1	9	Arapça	3 Soru	25 Eylül 2018
? Arapça harfler 1	9	Arapça	3 Soru	25 Eylül 2018

Şekil 9. EBA'da Paylaşılan Testler

TYS modeliyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerine ilk iki hafta hazırlık amacıyla Arapça harfler konulu videolar ve testler paylaşılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise arapça harflerle ilgili çalışma yaprakları verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmamasına özen gösterilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ayrıca arapça harflerle ilgili yazma ödevleri verilmiş deney grubuna ise sınıfta arapça harflerle ilgili web 2.0 araçları kullanılarak etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin YYS modeline ısınmaları sağlanmış ve web 2.0 araçları uygulamalı olarak tanıtılmıştır. Dijital oyunlarda öğrenciler herhangi bir görevi tamamlarlarken dili bir araç olarak kullanırlar ve oyunu tamamlarlar (bakınız şekil 10). Oyunu tamamlama ve bitirme güdüsü ön plandadır. Öğrenciler kelime öğrenmekten zevk alır ve en etkili yöntemlerden birisidir. İlkeleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2016: 166):

- Kuralların takip edilmesi
- Görevlerin tamamlanması
- Gizil öğrenme sağlanması
- Amaçlı olması
- Gerçek yaşama benzemesi
- Hedefe yönelik olması
- Eğlenceli olması



Şekil 10 Web 2.0 Sınıf içi uygulama Örneği

HARFLERİN KELİME İÇİNDE BAŞ, ORTA VE SONDA YAZILIŞI												
Sonda	Ortada	Bağla	Sonda	Ortada	Bağla	Sonda	Ortada	Bağla	Sonda	Ortada	Bağla	Harf
									فَرَا	سَال	اَكَل	ا
									مَلَب	جَل	بَيَّت	ب
									بَيَّت	مَكْتَب	تَيَّن	ت
									مَلَك	مَل	تَلَج	ث
									تَلَج	شَجَر	جَمَل	ج
									فَتَح	لَحْم	حَل	ح
									شَنَج	نَخَل	خَنَز	خ
									اَسَد	حَدِيقَة	دِيك	د
									تَلْمِيز	هَذِه	ذَل	ذ
									نَمِر	يَزْكَب	رَجُل	ر
									مَوَر	وَزَن	زَنَب	ز
									جَرَس	عَسَل	سَمَك	س
									عَطَش	نَشَط	شَجَرَة	ش
									مَقَص	غَصَن	صَنَدُوق	ص
									بَيَض	يَضْحَك	ضَابِط	ض
									قَسَط	قَطَة	ظَل	ط
									جَفَط	عَظَم	ظَرَف	ظ
									جَمَعَ	بَعَد	عَيَّن	ع
									صَمَغ	صَغِير	غَصَن	غ
									أَنف	سَفِينَة	فِيل	ف
									إِبْرِيْق	يَقْرَأ	قَلَم	ق
									سَمَك	يَكْتَب	كَلْب	ك
									يَدْخُل	مَلِك	لِسَان	ل
									رَقَم	قَمَر	مَسْجِد	م
									سَن	عَنْب	نَقُود	ن
									وَجْه	سَهْم	هَرَم	ه
									دَلُو	حَوْض	وَلَد	و
									نَمِي	بَيْت	يَوْم	ي

Şekil 11. Kontrol Grubunda Paylaşılan Arapça Harfler Çalışma Yaprığı

TYS modeliyle öğrenim gören deney grubunda derse başlamadan 10 dk. önce izledikleri videolarla ilgili sorular sorulmuş ve cevaplanmıştır. Daha sonra ders içeriği ile ilgili olarak Kahoot, Quizlet eşleştirme, Quizlet Live, Quizizz ve Actionbound web 2.0 araçlarıyla etkinlik yapılmıştır. Deney grubunda son hafta ünite içerisinde geçen kavramlarla ilgili Tabu oyunu oynanmıştır. Web 2.0 araçlarıyla yapılan etkinlikler sonunda kazanan grupların resimleri okul panosunda sergilenmiştir. Deney grubu ders esnasında kullanılan araçlar şekil 9,10 ,11 ve 12'de özetlenmiştir.

Kontrol grubunda derse başlamadan önce ilk 10 dk. önceki derste verilen ödevler kontrol edilmiş, düz anlatım yoluyla ders işlenmiş ders sonunda da işlenen konuyla ilgili ödevlendirme yapılmıştır. Düz anlatım, soru-cevap, oyunla öğretim gibi yöntemlerle ders işlenmiş öğrencilere her dersin sonunda ödevlendirme yapılmıştır. Ders esnasında kullanılan araç ve gereçler genellikle ders kitabı, akıllı tahta, beyaz tahta, çalışma paprakları şeklinde olmuştur. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenen ders, okulda ders ve evde ödev formatında devam etmiştir. Uygulama esnasında kullanılan araçlar şekil 13'de özetlenmiştir. Ayrıca

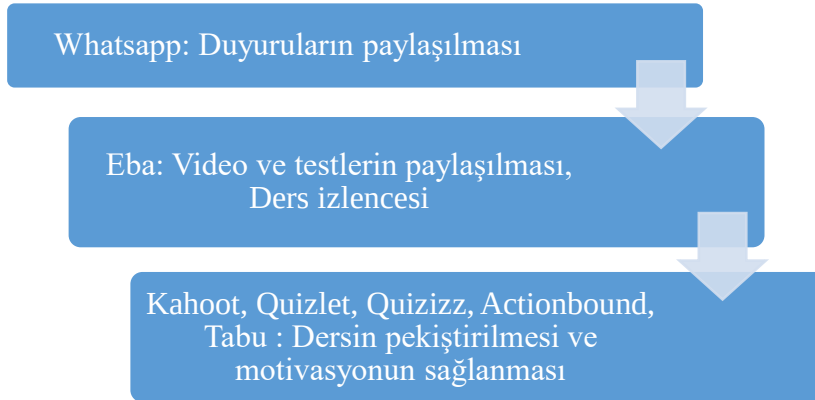
öğrencilerle duyuruların paylaşılması whatsapp üzerinden olmuş ve örnek whatsapp uygulama resmi şekil 15’te gösterilmiştir.



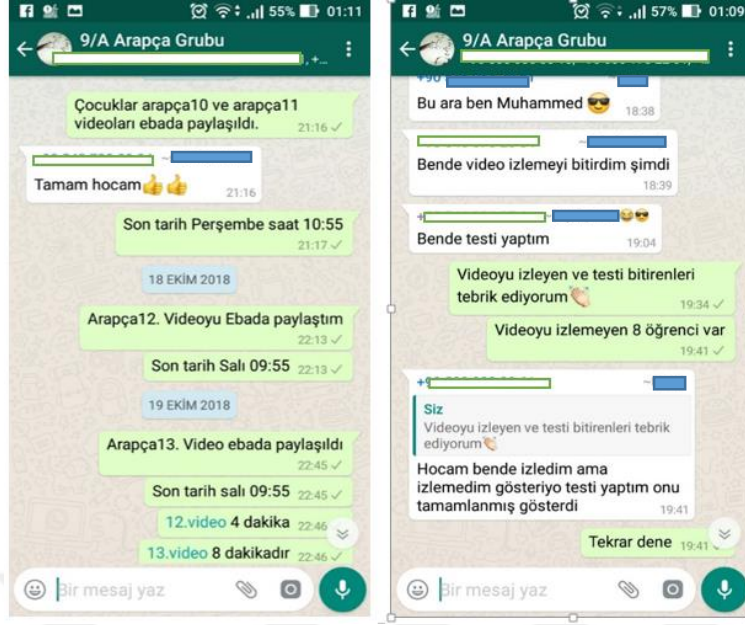
Şekil 12. Web 2.0 Sınıf içi Etkinlik Örneği



Şekil 13. Web 2.0 Sınıf Dışı Uygulama Örneği



Şekil 14. TYS Deney Grubunda kullanılan araçlar ve kullanım amaçları



Şekil 15. Deney Grubu duyuruların paylaşıldığı Whatsapp uygulaması

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Yarı deneysel uygulama yapıldıktan sonra elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır;

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontetsleri için toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, basıklık ve çarpıklık katsaları kullanılarak araştırılmıştır ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda veriler üzerinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda grup içi farklılaşmalarını belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon single rank test for paired samples), gruplar arası farklılaşmaları analiz etmek için ise ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi (Mann Whitney U-Testi for Independent Samples) kullanılmıştır. Nitel veriler ise doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

2.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÖNLEMLERİ

Nitel araştırmalarda güvenilirlik çalışmaya katılanlardan elde edilen puanların tutarlılığı ve zamana göre değişmezliği ile ilgilidir. Puanların güvenilirliği, güvenilirlik katsayıları ile değerlendirilir ve veri toplama aracının test tekrar test

bulgularının ele alınması gerekir (Creswell, 2014,: 200). Nitel araştırmalarda geçerlik sonuçların hatasız olmasıyla güvenirlik ise sonuçların genellenebilirliğiyle ilgilidir (McMillan & Schumacher, 394). Bu çalışmada nicel araştırma paradigmaları kapsamındaki geçerlik ve güvenirlik önlemleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan videolar EBA üzerinden öğrencilerle paylaşılmış ve kapalı grup ortamında öğrencilerin izlemesi sağlanmıştır. EBA’da araştırmacı tarafından yüklenen videolar öğrencilerle paylaşılmıştır. Videolar uzman görüşü alınarak paylaşılmıştır. Çalışmada alınan güvenirlik ve geçerlik önlemleri tablo 15'te görüldüğü gibidir.

Araştırmanın başlangıcında ölçeklerin ön uygulamalarına göre, anlamlı farklılığın olmadığı gruplar alınarak örneklemin oluşturulması, grupların yansız belirlenmesinin dış geçerliliği etkileyen yanlı seçimi ortadan kaldırdığı düşünülmüştür. Tablo 14’te çalışma esnasında alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri özetlenmiştir.

Tablo 14 Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Strateji	Önem	Uygulama
Geçerlik	Araştırmacının Rolü	Çalışmada araştırmacı uygulamayı yapan kişidir.
	Çeşitleme	Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.
	Yöntemin Ayrıntılı Açıklaması	Çalışmada yöntemin seçilme nedenleri, uygulama süreci ve kullanılan veri analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.
	Varsayım ve Sınırlılıkların Belirlenmesi	Çalışmanın varsayım ve sınırlılıkları belirtilmiştir.
Güvenirlik	Veri Kaybının Önlenmesi	Çalışmada veri kaybının önlenmesi amacıyla görüşme soruları yazılı olarak alınmıştır.
	Uzman Görüşünün Alınması	Araştırmanın geliştirilmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanması süreçlerinde uzman görüşlerine başvurulmuştur.
	Güvenirlik Hesaplarının Belirlenmesi	Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin güvenirlik hesapları belirtilmiştir.
	Rubriklerin farklı uzmanlar tarafından yapılması	Araştırmacı aynı zamanda ders hocası olmasından dolayı dinleme-yazma ve konuşma rubrikleri bir başka meslek dersi öğretmeni tarafından bağımsız olarak uygulanmıştır.
	Uygulama süresinin uzun olmas	Çalışma yaklaşık 11 hafta yürütülmüştür. Böylece sonuçların yenilik etkisinden arınması amaçlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde deneysel işlem öncesi ve sonrası gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, farklı öğrenme yöntemlerinin başarı, yazma, dinleme, konuşma becerileri ile tutuma olan etkisine ve öğrencilerin TYSM hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. TESTLERİN NORMALLİĞİNE İLİŞKİN BULGULARI

Yukarıda değindiğimiz gibi bu bölümde gruplardan elde edilen verilerin normalliğine ilişkin bilgi verilecektir.

3.1.1. Deney Grubunun Normalliğine İlişkin Bulgular

TYSM uygulanan sınıfa ilişkin uygulanan ön-testlerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Deney grubunda toplanan öntest verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 15'te özetlenmiştir.

Tablo 15 Deney Grubunun Öntestlerine ilişkin normallik analizleri

		Kolmogorov-Smirnov(a).			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		St.	Sd.	p.	St.	Sd.	p.		
Akademik Başarı	Yazma	, 419	20	, 000	, 507	20	, 000	2, 447	5, 071
	Konuşma	, 493	20	, 000	, 434	20	, 000	3, 042	9, 527
	Dinleme	, 279	20	, 000	, 772	20	, 000	1, 159	0, 151
	Okuma	, 266	20	, 001	, 789	20	, 001	1, 663	2, 097
Tutum	İsteklilik	, 175	20	, 111	, 951	20	, 378	0, 286	0, 567
	Olmusuz Bakış	, 196	20	, 042	, 947	20	, 319	-0, 602	0, 018
	Olumlu Bakış	, 219	20	, 013	, 844	20	, 004	-0, 588	0, 529
	Tutum Toplam Puanı	, 149	20	, 200	, 956	20	, 463	-0, 189	0, 250

Tablo 15'te Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde deney grubu öntest puanları açısından yazma, konuşma, dinleme, okuma başarısı ve tutum ölçeğindeki olumlu bakış faktörüne ilişkin dağılımların normal olmadığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde de durumun benzer olduğu görülmektedir: Bu çerçevede deney grubu öntest puanlarının isteklilik, olumsuz bakış ve tutum toplam puanları dışındaki diğer puanların normal dağılmadığı söylenebilir. Tablo 16'da sontest verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 16. Deney Grubu Sontestlerine ilişkin Normallik Analizleri

		Kolmogorov-Smirnov(a).			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		St.	Sd.	p.	St.	Sd.	p.		
Akademik Başarı	Yazma	,229	20	,004	,860	20	,005	-1.490	0.261
	Konusma	,293	20	,000	,804	20	,001	-1.901	-0.794
	Dinleme	,244	20	,003	,881	20	,018	-1.497	-0.970
	Okuma	,195	20	,044	,869	20	,011	-1.549	-1.262
Tutum	İsteklilik	,105	20	,200	,969	20	,735	-0.143	-0.640
	Olumsuz Bakış	,152	20	,020	,882	20	,019	-1.453	3.540
	Olumlu Bakış	,180	20	,047	,879	20	,017	-1.826	-0.391
	Tutum Toplam Puanı	,127	20	,200	,940	20	,244	-0.674	0.276

Tablo 16'da Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde yazma, konuşma, dinleme, okuma ve tutum ölçeğindeki olumlu bakış ve olumsuz bakış faktörüne ilişkin dağılımların normal olmadığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde de durumun benzer olduğu görülmektedir: Bu çerçevede deney grubu sontest puanlarının isteklilik ve tutum toplam puanları dışında normal dağılmadığı söylenebilir.

3.1.2. Kontrol Grubunun Normalliğine İlişkin Bulgular

Geleneksel yöntem uygulanan sınıfa ilişkin uygulanan ön-testlerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kolmogorow-Simirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda toplanan öntest

verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Öntestlerine İlişkin Normallik Analizleri

		Kolmogorov-Smirnov(a).			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		St.	Sd.	p.	St.	Sd.	p.		
Akademik Başarı	Yazma	, 255	20	, 001	, 733	20	, 000	1, 908	4, 197
	Konuşma	, 268	20	, 001	, 762	20	, 000	1, 628	2, 680
	Dinleme	, 189	20	, 049	, 855	20	, 005	0, 035	-1, 666
	Okuma	, 112	20	, 020	, 926	20	, 012	1, 880	0, 876
Tutum	İsteklilik	, 169	20	, 138	, 937	20	, 215	0, 865	0, 961
	Olmusuz Bakış	, 116	20	, 200	, 981	20	, 941	-0, 020	0, 479
	Olumlu Bakış	, 147	20	, 200	, 903	20	, 048	-0, 996	0, 377
	Tutum Toplam Puanı	, 116	20	, 200	, 965	20	, 643	-0, 240	0, 368

Tablo 17’de Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde kontrol grubu öntest puanları açısından yazma, konuşma, dinleme, okuma ve tutum ölçeğindeki olumlu bakış faktörüne ilişkin dağılımların normal olmadığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde de durumun benzer olduğu görülmektedir. Bu çerçevede deney grubu öntest puanlarının istekliliği, olumsuz bakış ve tutum toplam puanları dışındaki diğer punaların normal dağılmadığı söylenebilir. Tablo 18’de kontrol grubunun sontest verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 18. Kontrol Grubu Sontestlerine ilişkin normallik analizleri

		Kolmogorov-Smirnov(a).			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		St.	Sd.	p.	St.	Sd.	p.		
Akademik Başarı	Yazma	, 152	20	, 020	, 935	20	, 019	-0.070	-1.225
	Konusma	, 246	20	, 003	, 861	20	, 005	-0.540	-1.298
	Dinleme	, 195	20	, 045	, 896	20	, 035	-0.309	-1.375
	Okuma	, 163	20	, 020	, 952	20	, 040	-0.063	-1.632
Tutum	İsteklilik	, 100	20	, 200	, 963	20	, 600	0.391	-0.723
	Olmusuz Bakış	, 184	20	, 075	, 942	20	, 258	-0.605	0.265
	Olumlu Bakış	, 167	20	, 144	, 904	20	, 049	-0.634	-0.230
	Tutum Toplam Puanı	, 091	20	, 200	, 978	20	, 899	0.249	-0.465

Tablo 18’de Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde yazma, konuşma, dinleme, başarı ve tutum ölçeğindeki olumlu bakış ve olumsuz bakış faktörüne ilişkin dağılımların normal olmadığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde de durumun benzer olduğu görülmektedir. Bu çerçevede kontrol grubu son test puanlarının isteklilik ve tutum toplam puanları dışında normal dağılmadığı söylenebilir.

Yukarıda açıklanan deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin normal dağılım durumları göz önünde bulundurularak tutum toplam puanı ile isteklilik ve olumsuz bakış faktör puanları üzerinde parametrik, diğer puanlar üzerine ise parametrik olmayan analizler yapılmasına karar verilmiştir.

3.2. TERS YÜZ SINIF MODELİNİN İMAM HATİP ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA DERSİNDE BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Bu bölümde TYSM uygulanan grupla geleneksel yöntem uygulanan grubun deneysel işlem uygulanmadan önce denklikleri incelenmiş, normal dağılım özelliği göstermeyen grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney-U testi, normal dağılım gösteren iki grubun aritmetik ortalaması arasındaki manidarlığı test etmek amacıyla parametrik bir test olan T-Test kullanılmıştır. TYS modeli uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulamanın etkiliğine ilişkin analizleri aşağıda özetlenmiştir.

3.2.1. Öğrenciler Uygulama Öncesinde Akademik Başarı ve Tutumları Açısından Denklikleri

Öğrencilerin uygulama öncesinde okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ve tutumları açısından benzer olup olmadıklarına dönük normal dağılmayan puanlar için bulgular Tablo 19’da özetlenmiştir.

Tablo 19. Grupları Önteslerinde Benzerliğe ilişkin U- testi Sonuçları

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik Başarı	Okuma	Deney	20	20, 95	419, 00	191.0	0.807
		Kontrol	20	20, 05	401, 00		
		Toplam	40				
	Yazma	Deney	20	18, 08	361, 50	151.5	0.131
		Kontrol	20	22, 93	458, 50		
		Toplam	40				

Tutum	Konuşma	Deney	20	17, 35	347, 00	137.0	0.060
		Kontrol	20	23, 65	473, 00		
		Toplam	40				
	Dinleme	Deney	20	16, 60	332, 00	122.00	0.054
		Kontrol	20	24, 40	488, 00		
		Toplam	40				
	Olumlu Bakış	Deney	20	22, 85	457, 00	153.0	0.202
		Kontrol	20	18, 15	363, 00		
		Toplam	40				

Tablo 19’da Normal dağılım göstermeyen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma başarıları ($U=191.0$, $p>0.05$), yazma başarıları ($U=151.5$, $p>0.05$), konuşma başarıları ($U=137.0$, $p>0.05$), dinleme başarıları ($U=122.00$, $p>0.05$) olarak belirlenmiş ve ön testler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının Arapça’ya dönük okuma başarılarının dinleme, yazma, konuşma başarılarının benzer olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Deneysel uygulama öncesi her iki grubun olumlu bakış açısından da benzer olduğu ($U=153.0$, $p>0.05$) görülmektedir. Tablo 20’de normal dağılım göstermekte olan isteklilik, olumsuz bakış ve tutum toplam puanı açısından grupların denkliliğine ilişkin uygulanan t-testi’ne ait bulgular özetlenmiştir.

Tablo 20. Grupları Öntestlerinde Benzerliğe İlişkin t - testi Sonuçları

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
İsteklilik	Deney	20	31, 50	10, 86	-0, 362	38	0, 719
	Kontrol	20	32, 75	10, 96			
Olumsuz Bakış	Deney	20	21, 65	5, 54	-0, 785	38	0, 438
	Kontrol	20	22, 85	4, 00			
Tutum Toplam Puanı	Deney	20	78, 35	18, 37	-0, 026	38	0, 979
	Kontrol	20	78, 50	17, 71			

Tablo 20’de grupların normal dağılan puanları incelendiğinde öğrencilerin ön-testlerindeki isteklilik ($t_{(2-38)}=-0, 362$, $p>0, 05$), olumsuz bakış ($t_{(2-38)}=-0, 785$, $p>0, 05$) faktörleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre deneysel uygulama öncesinde TYSM’yi uygulayacağımız deney ve geleneksel

yönteminin uygulayacağımız kontrol gruplarının Arapça dersine dönük isteklilik ve olumsuz bakış faktörleri açısından benzer olduğu söylenebilir.

3.2.2. Deney Grubu Ön Test Son Test Uygulamaları Arasında Akademik Başarı ve Tutum Açısından Anlamlı Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

TYSM'nin uyguladığımız deney grubunun normal dağılmayan puanları için öntest-sontest sonuçları arasındaki farklılaşmaya ilişkin yapılan Wilcoxon testi analizleri tablo 21'de özetlenmiştir.

Tablo 21. Deney Grubunda deney öncesi ve Sonrası Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme Becerileri ve Tutuma İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akademik Başarı	Okuma Öntest-Sontest	Negatif Sıra	0	, 00	-3.921	0.000*
		Pozitif Sıra	20	10, 50		
		Eşit	0	210, 00		
	Yazma Öntest-Sontest	Negatif Sıra	0	, 00	-3.831	0.000*
		Pozitif Sıra	19	10, 00		
		Eşit	1	190, 00		
	Konuşma Öntest-Sontest	Negatif Sıra	0	, 00	-3.850	0.000*
		Pozitif Sıra	19	10, 00		
		Eşit	1	190, 00		
	Dinleme Öntest-Sontest	Negatif Sıra	0	, 00	-3.836	0.000*
		Pozitif Sıra	19	10, 00		
		Eşit	1	190, 00		
Tutum	Olumlu Algı Öntest-Sontest	Negatif Sıra	7	9, 07	-0.234	0.815
		Pozitif Sıra	9	8, 06		
		Eşit	4	72, 50		

Tablo 21 incelendiğinde normal dağılmayan puanlar için deney grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında öntest-sontest puanları arasında non-parametrik Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonucunda okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinde istatistiksel olarak $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre TYSM uygulamasının deney grubu öğrencilerinin okuma başarılarına, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte tutum

ölçeğinin olumlu algı faktöründe öntest-sontest arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır (0.815). Bu sonuca göre TYS uygulaması öğrencilerin olumlu algılarına anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Bu bulgu TYSM'nin uygulandığı gruptaki öğrenme süreçlerinin öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda normal dağılan puanlar için isteklilik ve olumsuz algı faktörlerine ait bulgular Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Normal Dağılan Puanları için Deney Grubunda deney öncesi ve Sonrası İsteklilik ve Olumsuz Algı Faktörlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Fark		t	sd	p
	X	ss			
İsteklilik Öntest-Sontest	-4, 75	9, 89	-2, 148	19	, 045*
Olumsuz Algı Öntest-Sontest	-1, 20	4, 89	-1, 096	19	, 287
Tutum Toplam Puan Öntest-Sontest	-6, 25	16, 312	-1, 713	19	, 103

Tablo 22 incelendiğinde TYSMnin uygulandığı deney grubunda normal dağılan değerler için t-testi sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin Arapça dersine yönelik isteklilik faktörü açısından deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan öntest-sontest puanları arasında farklılaşma ($t_{(19)}=-0,045$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası öğrenciler Arapça dersine karşı daha istekli olduğu ve TYSMnin öğrencilerin derse karşı istekli olmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin olumsuz algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma ($t_{(19)}=-0,287$, $p>0,05$) gözlenmemiştir. Bu da uygulanan yöntemin öğrencilerin olumsuz algılarında bir değişim meydana getirmediği sonucuna götürmektedir. Sekiz hafta süren uygulama sonrasında olumlu ve olumsuz algıda bir değişim olmazken derse karşı istekli olmaları daha uzun süreli uygulamalarla derse karşı algının da değişebileceğini bize göstermektedir. Bu durum öğrencinin algısının da değiştirilebileceği anlaşılmaktadır.

3.2.3. Kontrol Grubu Ön Test Son Test Uygulamaları Arasında Akademik Başarı ve Tutum Açısından Anlamlı Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda normal dağılım sağlanmadığı durumlarda Wilcoxon testi kullanılırken normal dağılım gösteren

faktörler için T-testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları tablo 23 ve 24'te özetlenmiştir.

Tablo 23. Kontrol Grubunda Deney Öncesi Ve Sonrası Akademik Başarı ve Tutuma İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akademik Başarı	Okuma Öntest-Sontest	Negatif Sıra	0	, 00	-3.921	0.000*
		Pozitif Sıra	20	10, 50		
		Eşit	0			
	Yazma Öntest-Sontest	Negatif Sıra	0	, 00	-3.736	0.000*
		Pozitif Sıra	18	9, 50		
		Eşit	2			
	Konuşma Öntest-Sontest	Negatif Sıra	2	3, 75	-3.139	0.002*
		Pozitif Sıra	14	9, 18		
		Eşit	4			
	Dinleme Öntest-Sontest	Negatif Sıra	2	5, 50	-3.528	0.000*
		Pozitif Sıra	18	11, 06		
		Eşit	0			
Tutum	İsteklilik Öntest-Sontest	Negatif Sıra	9	8, 06	-0.907	0.365
		Pozitif Sıra	10	11, 75		
		Eşit	1			
	Olumsuz Algı Öntest-Sontest	Negatif Sıra	11	8, 86	-0.526	0.599
		Pozitif Sıra	7	10, 50		
		Eşit	2			
	Olumlu Algı Öntest-Sontest	Negatif Sıra	10	10, 00	-0.187	0.852
		Pozitif Sıra	10	11, 00		
		Eşit	0			
	Tutum Toplam Puan Öntest-Sontest	Negatif Sıra	10	9, 05	-0.542	0.588
		Pozitif Sıra	10	11, 95		
		Eşit	0			

Tablo 23 incelendiğinde kontrol grubunda klasik ders anlatma yöntemiyle ders işlenmesi öğrencilerin okuma becerilerinde ($Z = -3,921$ $p < 0,05$), yazma becerilerinde ($Z = -3,736$ $p < 0,05$), konuşma becerilerinde ($Z = -3,139$ $p < 0,05$), dinleme becerilerinde ($Z = -3,528$ $p < 0,05$) anlamlı farklılaşma meydana getirmiştir. Tablo 21'deki veriler göstermektedir ki klasik Arapça öğretimi öğrencilerin başarılarında etkisini sürdürmüştür. Normal dağılım gösteren isteklilik, olumsuz algı faktörleri öntest-sontest sonuçları tablo 22'de değerlendirilmiştir.

Tablo 24. Normal Dağılan Puanları için Kontrol Grubunda deney öncesi ve Sonrası Akademik Başarı ve Tutuma İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Fark	t	sd	p
-------------	------	---	----	---

	X	ss			
İsteklilik Öntest-Sontest	-3, 10	12, 39	-1, 118	19	, 277
Olumsuz Algı Öntest-Sontest	, 65	5, 76	, 505	19	, 620
Tutum Toplam Puan Öntest-Sontest	-3, 85	21, 48	-, 802	19	, 433

Tablo 24 incelendiğinde normal dağılım gösteren kontrol grubunda deney öncesi ve sonrası Arapça dersine yönelik isteklilik faktöründe anlamlı bir farklılık ($t_{(19)}=-0,277$, $p>0,05$) görülmemiştir. Olumsuz algı faktöründe de aynı şekilde anlamlı bir farklılık ($t_{(19)}=-0,620$, $p>0,05$) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 22'ye baktığımızda sonuç olarak klasik yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin isteklilik ve olumsuz algı düzeylerinde bir farklılaşma meydana getirmediğini görmekteyiz.

3.2.4. Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme Becerileri ve Tutum Açısından Deney ve Kontrol Grupları Sontestleri Arasında Anlamlı Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Bu Bölümde Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol gruplarında normal dağılım göstermeyen bir durumda iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan Mann Whitney-U non-parametrik yöntemi kullanılırken, normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılan T-testi yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ve tutumları arasındaki farklılaşmaya dönük bulgular tablo 23 ve 24'te özetlenmiştir. Tablo 25'te normal dağılmayan puanlar için grupların U-testi sonuçları Tablo 26'da normal dağılan puanlar için grupların T-testi sonuçları analizleri yer almaktadır.

Tablo 25. Grupların Sontestlerine İlişkin U- testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik Başarı	Okuma	Deney	20	20, 10	192.0	0.828
		Kontrol	20	20, 90		
		Toplam	40	402, 00		
	Yazma	Deney	20	24, 35	113.0	0.035*
		Kontrol	20	16, 65		
		Toplam	40	487, 00		
	Konuşma	Deney	20	25, 93	91.50	0.003*
		Kontrol	20	15, 08		
		Toplam	40	518, 50		
	Dinleme	Deney	20	22, 10	168.0	0.382
		Kontrol	20	18, 90		
				378, 00		

		Toplam	40				
Tutum	Olumlu Algi	Deney	20	21, 80	436, 00	174.0	0.478
		Kontrol	20	19, 20	384, 00		
		Toplam	40				

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testlerine ilişkin Arapça dersi yazma başarısı TYSM'nin uygulandığı deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı farklılaşma ($U=113.0$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonucu öğrencilerin konuşma becerisi başarısı deney ve kontrol grubunda anlamlı farklılaşma ($U=91.50$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin okuma becerileri ($U=192.0$, $p>0.05$), dinleme becerileri ($U=168.0$, $p>0.05$) olarak belirlenmekte son testleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan tutum ölçeği olumlu algı faktörü son testlerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($U=174.0$, $p>0.05$) görülmektedir. Buna göre deneysel uygulamanın TYSM uygulanan deney grubunda yazma ve konuşma başarısı yönünden kontrol grubuna göre anlamlı katkı sağladığı görülürken, deney grubunda Arapçaya dönük okuma, dinleme becerilerine ve olumlu algılarına yönelik geleneksel yöteme göre fazla katkı sağlamadığı söylenebilir. Normal dağılan puanlar için isteklilik ve olumsuz bakış faktörlerine ait analizler Tablo 26'da özetlenmiştir.

Tablo 26. Grupların Son Testlerinde İsteklilik ve Olumsuz Bakış Faktörlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
İsteklilik	Deney	20	36, 2500	10, 66660	-0, 362	38	0, 719
	Kontrol	20	35, 8500	11, 64056			
Olumsuz Bakış	Deney	20	22, 8500	5, 49904	-0, 785	38	0, 438
	Kontrol	20	22, 2000	4, 94815			
Tutum Toplam Puanı	Deney	20	84, 6000	18, 27394	-0, 026	38	0, 979
	Kontrol	20	82, 3500	18, 61034			

Tablo 26 incelendiğinde deney ve kontrol grubu normal dağılım gösteren isteklilik faktörü ($t_{(38)}=-0, 719$, $p>0, 05$), olumsuz bakış faktörü ($t_{(38)}=-0, 438$, $p>0, 05$) son test puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Deney

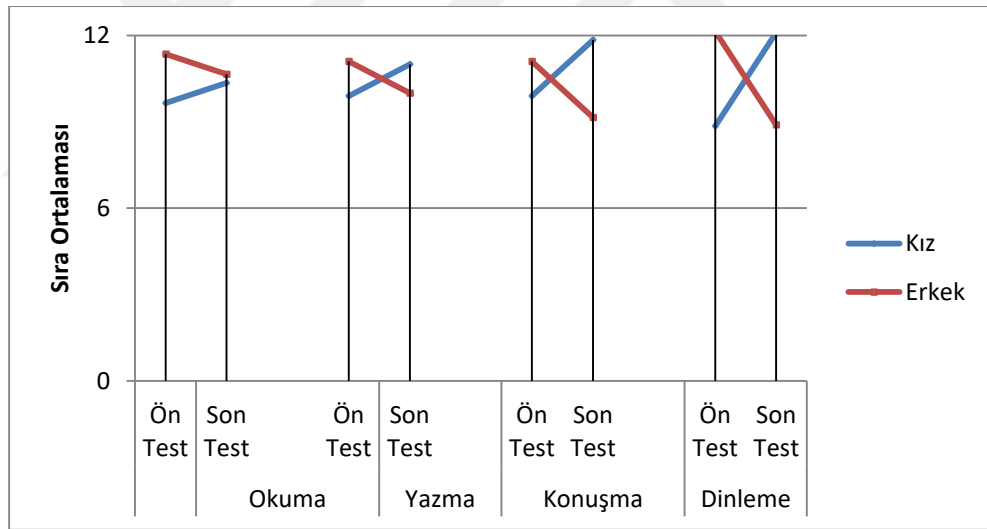
ve kontrol grubu Arapça dersine yönelik isteklilik ve olumsuz bakış faktörlerinde anlamlı farklılık olmaması TYSM'nin uygulandığı öğrencilerin derse yönelik isteklilik ve olumsuz bakış tutumlarına geleneksel ders anlatım yönteminin uygulandığı gruba göre çok fazla etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

3.3. Cinsiyet

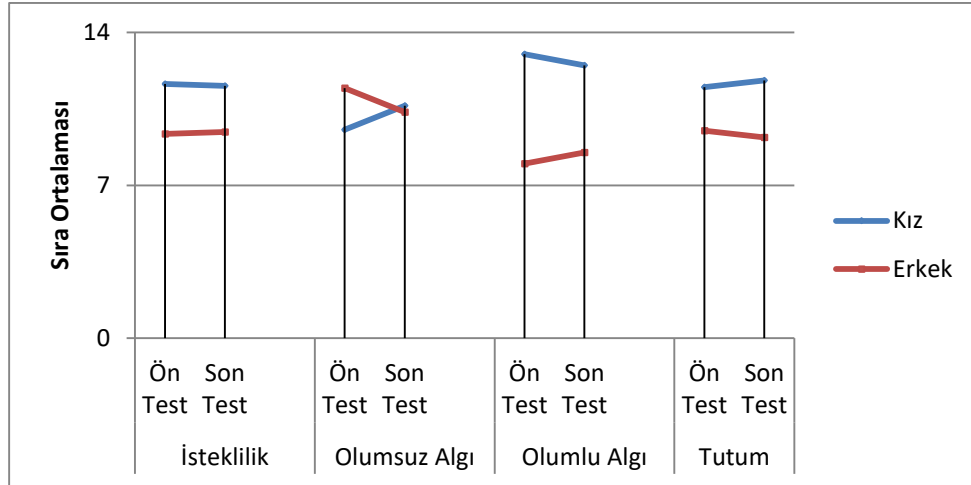
Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının TYS modeli uygulanmadan öntest ve uygulamadan sonraki sonestleri cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

3.3.1. Cinsiyetleri Açısından Deney Grubu Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutum Öntest ve Sonestleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Deneysel işlem öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri açısından farklılaşma olup olmadığı normal dağılmayan puanlar için uygulanan U-testi sonuçları Şekil 16 ve 17'de özetlenmiştir.



Şekil 16 Cinsiyete Göre Deney Grubu Akademik Başarı Sıra Ortalaması Öntest-Sonest



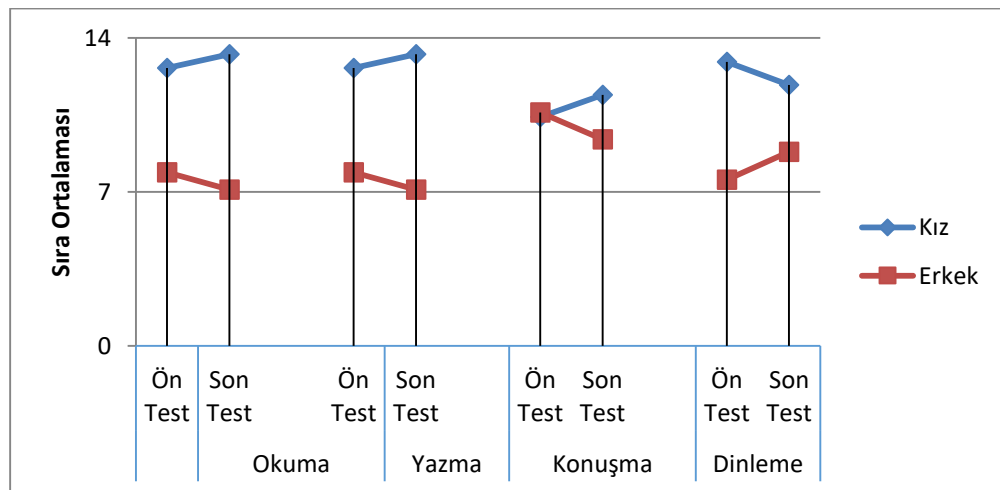
Şekil 17 Cinsiyete Göre Deney Grubu Tutum Sıra Ortalaması Öntest-Sontest

Şekil 16 ve 17’de cinsiyete göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve tutum değişkenleri sıra ortalamalarına göre incelenmiştir. Okuma başarısında kız öğrencilerin sontest sıra ortalamaları (10,35, n=10) öntest sıra ortalamalarından (9,65, n=10) daha yüksekken erkek öğrencilerin sontest sıra ortalamaları (10,65, n=10) öntest sıra ortalamalarından (11,35, n=10) daha düşük çıkmıştır. Kız öğrencilerin okuma başarısının deneysel işlem sonrası erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yazma başarısı kız öğrencilerin sontest sıra ortalaması (11,00, n=10) öntest sıra ortalamalarından (9,90, n=10) daha yüksekken erkek öğrencilerin sontest sıra ortalamaları (10,00, n=10) öntest sıra ortalamalarından (11,10, n=10) daha düşük olması erkek öğrencilerin TYSM’de kız öğrencilere göre daha başarısız olduğu söylenebilir. Konuşma başarısında kız öğrencilerin sontest sıra ortalamaları (11,85, n=10) öntest sıra ortalamalarından (9,90, n=10) daha yüksek olması, erkek öğrencilerin sontest sıra ortalamalarının (9,15, n=10) öntest sıra ortalamalarından (11,10, n=10) daha düşük çıkması istatistiksel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Dinleme başarısında kız öğrencilerin sontest sıra ortalamaları (12,10, n=10) öntest sıra ortalamalarından (8,85, n=10) daha yüksekken erkek öğrencilerin sontest sıra ortalamaları (8,90, n=19) öntest sıra ortalamalarından (12,15, n=10) daha düşük çıkması kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. İsteklilik faktörü kızlarda sontest sıra ortalamaları (11,55, n=10) öntest sıra ortalamalarından (11,65, n=10) çok az düşük çıkmakta iken erkek öğrencilerde isteklilik açısından sontest sıra ortalamaları (9,45, n=10) öntest sıra

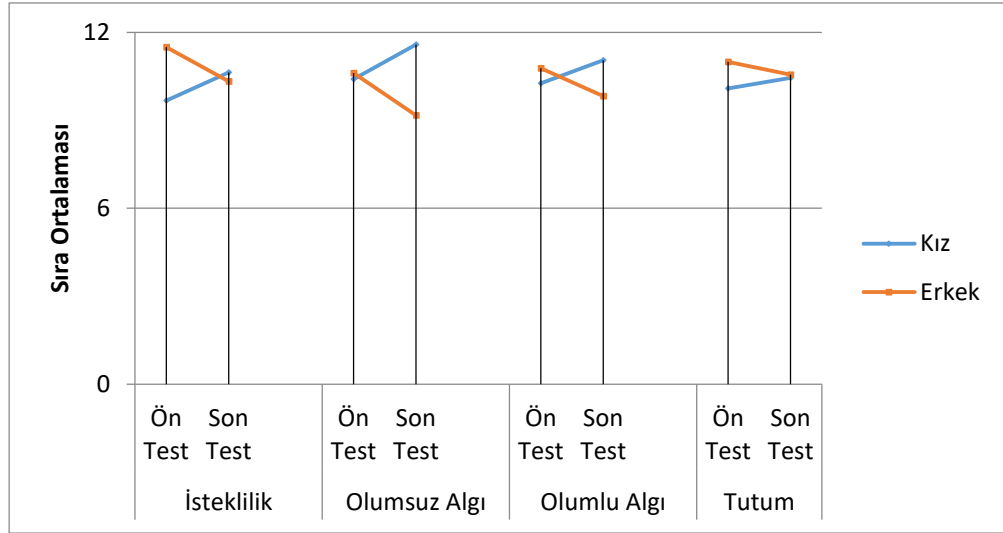
ortalamasından (9,35, n=109 çok az yüksek çıkmaktadır. Bu durumda kız ve erkek öğrencilerin derse karşı istiklaliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farktan söz edemeyiz. Olumsuz algı faktöründe ise kız öğrencilerin sontest sıra ortalamaları (10,65, n=10) öntest sıra ortalamalarından (9,55, n=10) daha yüksekken erkek öğrencilerde sontest sıra ortalamalarının (10,35, n=10) öntest sıra ortalamalarından (11,45, n=10) daha düşük çıkması erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre derse olumsuz bakışlarının düştüğünü söyleyebiliriz. Olumlu algı faktöründe kız öğrencilerin sontest sıra ortalamalarının (12,50, n=10) öntest sıra ortalamalarından (13,00, n=10) çok az düşük çıkması, erkek öğrencilerin sontest sıra ortalamalarının (8,50, n=10) öntest sıra ortalamalarından (8,00, n=10) daha yüksek çıkması erkek öğrencilerin TYSM'ye daha olumlu baktıklarını söyleyebiliriz.

3.3.2. Cinsiyetleri açısından Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutum Öntest ve Sontestleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Deneysel işlem öncesi ve sonrasında geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve tutum testleri arasındaki ilişkinin cinsiyetleri açısından incelenmesi Şekil 18 ve 19'da gösterilmiştir. Buna bağlı olarak erkek ve kız öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına ait ortalamaları karşılaştırmak üzere Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarı ve tutumları arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir ($p>0,05$).



Şekil 18 Cinsiyete Göre Kontrol Grubu Akademik Başarı Sıra Ortalaması Öntest-Sontest



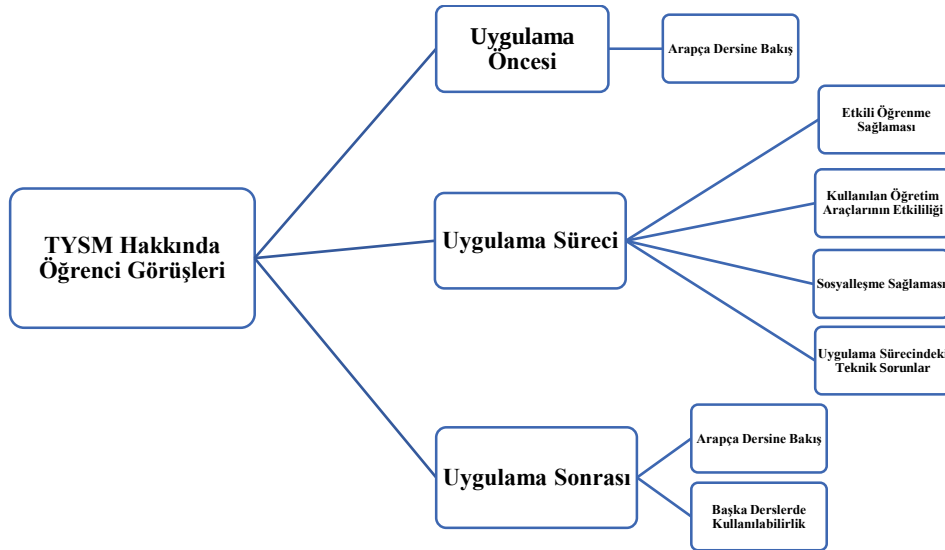
Şekil 19 Cinsiyete Göre Kontrol Grubu Tutum Sıra Ortalaması Öntest-Sontest

Buna göre kız öğrencilerin okuma başarıları sontest sıra ortalaması (13,27, n=11) öntest sıra ortalamasından (12,64, n=11) yüksek çıkmaktadır. Erkek öğrencilerde okuma başarıları sontest sıra ortalaması (7,11, n=9) öntest sıra ortalamasından (7,84, n=9) düşük çıkmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma düzeyinde daha başarılı olduğu söylenebilir. Yazma başarılarında kız öğrencilerin sontest sıra ortalaması (12,50, n=11) öntest sıra ortalamasından (11,7, n=11) yüksek çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin yazma başarıları sontest sıra ortalaması (8,06, n=9) öntest sıra ortalamasından (8,94, n=9) düşük çıkmaktadır. Yazma başarılarında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılıdır diyebiliriz. Konuşma başarılarında kız öğrencilerin sontest sıra ortalaması (11,41, n=11) öntest sıra ortalamasından (10,41, n=11) yüksek iken erkek öğrencilerin konuşma başarılarında son test sıra ortalaması (9,39, n=9) öntest sıra ortalamasından (10,61, n=9) düşük çıkmaktadır. Kız öğrencilerin konuşma başarıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir diyebiliriz. Dinleme başarıları kız öğrencilerde sontest sıra ortalaması (11,86, n=11) öntest sıra ortalamasından (12,91, n=11) daha düşükken erkek öğrencilerde son test sıra ortalaması (8,83, n=9) öntest sıra ortalamasından (7,56, n=9) daha yüksek çıkmaktadır. Dinleme başarılarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öntest-sontest karşılaştırmasında istatistiksel olarak daha başarılı oldukları söylenebilir. Kız öğrencilerin isteklilik faktörü sontest sıra ortalaması (10,64, n=11) öntest sıra ortalamasından (9,68, n=11) daha düşükken erkek öğrencilerde sontest sıra ortalaması (10,33, n=9) öntest sıra ortalamasından

(11,50, n=9) daha yüksek çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre derse karşı daha istekli oldukları söylebilir. Olumsuz algı faktöründe kız öğrencilerin son test sıra ortalaması (11,59, n=11) ön test sıra ortalamasından (10,61, n=11) daha yüksek çıkarken erkek öğrencilerin son test sıra ortalaması (9,17, n=9) ön test sıra ortalamasından (10,61, n=9) daha yüksek çıkması erkek ve kız öğrencilerin geleneksel yöntemle ders işlenmesine olumsuz bakışlarının arttığını söyleyebiliriz. Olumlu algı faktöründe kız öğrencilerin son test sıra ortalamalarının (11,05, n=11) ön test sıra ortalamalarından (10,27, n=11) biraz yüksek çıkması ve erkek öğrencilerin son test sıra ortalaması (9,83, n=9) ön test sıra ortalamasından (10,78, n=9) biraz yüksek çıkması geleneksel yöntemle ders işlenmesi olumlu algılarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

3.4. TERS YÜZ SINIF MODELİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde TYSMne katılan deney grubundaki ve gönüllü olan 20 öğrenci ile uygulama sonrasında yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin Arapça dersinde kullanılan TYS modeli hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç temaya ayrılarak içerik analizi yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular şekil 20’de gösterilmiştir.



Şekil 20 TYSM Hakkında Öğrenci Görüşleri

3.4.1. Uygulama Öncesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde uygulama öncesi teması altında Arapça dersine bakış kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu katagoriye ilişkin bulgular aşağıda irdelenmiştir.

3.4.1.1. Arapça Dersine Bakış

Arapça dersiyile ilgili düşüncelerine ilişkin öğrencilerden elde ettiğimiz verilere bakıldığında, öğrencilerin derse başlamadan önce Arapça dersini zor bir ders olarak gördükleri anlaşılmıştır (Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19). Bunun yanında yapamayacağım kaygısını taşıyan (Ö3, Ö4, Ö10, Ö19) ve derse karşı korkularını dile getirenler (Ö7, Ö14), sıkıcı bulan (Ö9) ve anlayamayan (Ö20) öğrenci bulgularındandır. Bu olumsuz algıların yanında olumlu algıya sahip öğrenciler (Ö1, Ö5, Ö11) de görülmektedir. Olumsuz algının nedeni olarak dersin zor geçeceği algısına sahip oldukları, altyapılarının olmadığı için zorlanacakları, imam hatip ortaokulundan gelenlerin de bu derse karşı olumsuz tutuma sahip oldukları görülmektedir (Ö7, Ö8, Ö9). İngilizce dersiyile kıyaslayıp Arapça dersinin zor geçeceği kaygısı da öğrencilerde bulunmaktadır (Ö13). Bu konuyu öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Arapçanın zor olduğunu, biraz zor öğreneceğimi düşündüm (Ö7).”

“Açıkcası ben daha önce Arapça dersi gördüğüm için herhangi bir kaygım olmadı. Yani ortaokul hayatımda Arapçam iyi değildi sadece biraz ondan korktum. Öğretmen kaygım vardı ama Arapça dersinde öğretmen kaygım da bir anda silindi (Ö8).”

“Arapça dersinin çok boğucu ve sıkıcı olduğunu düşünüyordum. Arapçada zorlanacağımı, Arapçayı yapamayacağımı ve düşük not alacağımı düşünüyordum (Ö9).”

“Arapça dersi bana göre zorlayıcı bir ders olarak geliyordu. Çünkü bildiğim tek şey Kur'an harfleriydi. Bir ingilizce gibi bir ders olmadığı için zorlanacağımı düşünmüştüm (Ö13).”

Sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. TYSM uygulandıktan sonra öğrenciler Arapça dersi ile ilgili düşüncelerinin değiştiğini, önyargılarının ortadan kalktığını belirtmişlerdir (Ö3, Ö6, Ö7). Bununla ilgili bulgular uygulama sonrası teması altında irdelenmiştir.

3.4.2. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama süreci temasında öğrencilerden elde ettiğimiz bulgulardan, etkili öğrenme, uygulamada kullanılan öğrenme araçları, sosyalleşmeye etkisi, teknik sorunlar kategorilerine ilişkin bulgular aşağıda irdelenmiştir.

3.4.2.1. Etkili Öğrenme Sağlaması

Öğrencilerden elde edilen verilere göre TYSM’de en beğenilen özelliklerin başında derslerde oynanan oyunlar ve etkinlikler yer almaktadır. Ders kazanımlarının videolarla evde izlenmesi sınıfta daha fazla etkinlik yapılmasına yol açmaktadır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö14, Ö20). Bu etkinliklerin başında sınıfta oynanan oyunlar öğrencilerden elde edilen bulgularda karşımıza çıkmaktadır (Ö10, Ö14, Ö15, Ö19). Bu durumu ders kazanımlarını pekiştirmelerine sebep olduğu için daha fazla alıştırma yapmanın beğenilen yönlerinden birisi olmaktadır (Ö11, Ö12). Oyunlar, etkinlikler, alışırmalar sonucunda derslerin daha eğlenceli geçtiği de öğrenciler tarafından belirtilmektedir (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13). Sonuç olarak öğrencilerin düşüncelerinden TYSM’nin etkili öğrenme ortamı oluşturduğu ve bundan olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur;

“Daha çok soru çözüyoruz, daha fazla soru tipi görüyoruz ve karşımıza çıkan soru tiplerinin hepsini bilmiş oluyoruz (Ö10).”

“Hem konu anlatımını dinleyip hem etkinlik yapmak bence çok güzel bir öğrenme sağlıyor (Ö8).”

“Bence çok iyi oldu. Hem eğlenceli bir ders olmuş oldu hem de bu yol ile dersi daha iyi anladım (Ö4).”

“Bence çok güzel uygulamalar yaptık. Çünkü ortaokulda bildiğim Arapçayı oyunlar sayesinde çok fazla geliştirdim (Ö5).”

“Bence bu uygulama benim hoşuma gitti, hem çok eğlendim. Önceden Arapça dersi gelmesin diye dua eden ben artık Arapça dersi gelsin diye dua ettim. Yani çok eğlendik gerçekten. Arapçayı bu uygulama sayesinde çok seviyorum (Ö8).”

“Bir dersin eğlenerek yapıldığında daha akılda kalıcı olduğunu ve öğrencilerde daha çok derse katılmak istediğini düşünüyorum (Ö9).”

Yukarıda TYS modelini benimsemiş ve olumlu görüş beyan eden öğrenciler olduğu gibi geleneksel yöntemle ters yüz sınıf modeli arasında bir fark olmadığını belirten bir öğrenciler de bulunmaktadır (Ö12). Bu görüşe sahip bir öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk başta çok önyargılıydım. Sonradan bu önyargım kırılrsa da benim için klasik sistem ve çevrilmiş sistemde pek fark yok. Klasik sistemde ödev yaparken bu sistemde evde dinleme ve anlama yapıyoruz. Ama her alan dersi için bu sistemi isterdim (Ö12).”

Uygulamanın etkili öğrenme gerçekleştirip gerçekleştirmediği öğrencilerin ifadelerinde kendini göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilere TYS modelini bir cümle ile ifade etmeleri istendiğinde, öğrenciler görüşlerini aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir:

“Yeni nesil öğrenme (Ö19).”

“Çalışma kolaylığı (Ö18).”

“Evde ders yapmak okulda oyun oynamak (Ö14).”

“Yaşasın oyun! (Ö13).”

“Modern eğitim (Ö12).”

“Öğrencinin eğlenceli bir şekilde dersi anlayarak öğrenmesi (Ö9).”

“Arapçayı yararlı öğrenme (Ö6).”

“Eğlenceli geçen dersler (Ö5).”

“Geleneksel öğrenmenin dışına çıkmak (Ö4).”

“Derste eğlence, evde ders (Ö3).”

“Dersi eve, evi okula taşımak (Ö1).”

3.4.2.2. Kullanılan Öğrenme Araçlarının Etkililiği

Elde ettiğimiz verilerden, uygulamada kullanılan videolar ve EBA platformu öğrenme araçları ile ilgili öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. EBA’ya yüklenen bazı videolar hariç hepsini izleyen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14), tamamını izleyen (Ö3, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö20) öğrenciler bulunmaktadır. Bunun yanında kitabına not alarak videoları izleyen öğrenciler (Ö6, Ö12) de bulunmaktadır. TYSM’de kullanılan videolar öğrencilerin beğenisini kazanmış ve öğrenciler videoyu yararlı bulmuştur (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20). TYS modelinin uygulanmasında en önemli faktör

öğrencinin bu yöntemi benimsemesidir ve uygulama basamağında sorun yaşamamasıdır. Videoları tekrar izlemek, konuya odaklanmak gibi konularda gayet başarılı sonuçları araştırmamızda görmekteyiz (Ö13, Ö9). EBA'ya yüklenen videoları zamanında izleyemeyen öğrenciler daha sonra girip izleyebilme imkanı sağladığı için öğrenciler tarafından tercih edilmiştir (Ö9). Videolar ve EBA'da yaşanan teknik sorunlarla ilgili verileri “Teknik Sorunlar” başlığı altında inceleyeceğiz. EBA'da paylaşılan videolarla birlikte online testlerde öğrenciler tarafından cevaplanmış ve etkili öğrenmede önemli bir yer edinmiştir (Ö14). Bunun yanında bazı öğrenciler videoları yetersiz görmüşlerdir (Ö1, Ö12, Ö16, Ö18). Bu konuda öğrenciler fikirlerini şöyle ifade etmektedir:

“İzleme durumum olup da izlemediğim hiç bir video yoktu. 2-3 tane eksikim var sanırım. Ama süresi dolduktan sonra izlemeye çalıştım (Ö11).”

“Bence bu video uygulaması güzel ve yararlı oldu, böylelikle sınıfta daha eğlenceli etkinlikler yapabiliyoruz (Ö6).”

“Bence gayet iyi. Video kayıtlı bir şey olduğu için ders anlatımı tekrar tekrar izleyebiliyorsun. Sonuçta derste anlatılanı tekrar izleyemiyorsun. Derste anlatıldığında sınıfta birden fazla kişi olduğundan dikkat dağınıklığı çok fazla oluyor fakat teke tek olduğunda odaklanma daha iyi oluyor (Ö13).”

“Benim açımdan çok iyi oldu. İlk dinlediğimde anlamadım bir daha dinledim ve bu yöntem sayesinde Arapçayı seviyorum (Ö8).”

“Öğretmene anlamadığımız yeri sorduğumuzda en fazla 5, 6 defa anlatır ama videoda istediğin kadar izleyebiliyorsun (Ö9).”

“Videoları izlemek, öğretmenin derste anlatımından fazla bir şey içermiyor. Hatta derste, sınıf ortamında işlenen dersi tercih ederim (Ö12).”

“Daha uzun bir anlatım yorucu olabilir. Gramer anlatımında daha ayrıntılı olabilir. Ve EBA'ya atılan videoların HD kalitesi düşük olduğundan bazı yerleri net yazamadım (Ö12).”

“Bir kaç tane video ve testi zamanından geç öğrendiğim ve videoya bakmadığım için izleyemedim ama videoyu daha sonra sisteme girip izledim (Ö9).”

“Testleri oldukça yararlı, alttaki çözüm yeri yanlışlarımızı anlamamı sağlıyor (Ö14)”

3.4.2.3 Sosyalleşme Sağlaması

Öğrencilerden elde edilen verilere göre TYSM uygulamasının yardımlaşma duygusunu kazandırdığı (Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16) görülmüştür. Ayrıca TYSM'nin arkadaş ilişkilerinde de olumlu etkisi olduğu (Ö19, Ö20) tespit edilmiştir. TYS modelinin öğrenciler açısından en önemli etkisi akran etkileşimi yoluyla örtük öğrenmeye sağladığı katkıdır. Sınıf içinde ve dışında başarısı düşük olan öğrenciler başarılı öğrencilerle akran etkileşimi yoluyla örtük öğrenme sağlamışlardır. Bu durum başarısız öğrencilerde başarıma duygusunu elde etme, başarılı öğrencilerde de özgüven gelişimine katkı sağladığı uygulama yaparken gözlemlenmiştir. Bunun yanında uygulamanın arkadaşlık ilişkilerinde etkisi olmadığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır (Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15). Uygulamanın sosyalleşmeye olan katkısıyla ilgili öğrenciler şu ifadelerle yer vermişlerdir:

“ Grup çalışmasıyla birlikte arkadaşlarımla başarılı olmak çok güzel bir duyguydu, arkadaşlığımızı iyi yönde etkiledi Ö11.”

“Oyunlarda birbirimize daha çok destek olduk Ö4.”

“Artık teknoloji gelişti ve teknolojiyi öğrenmek için kullanmak gerçekten çok güzel. Artık geleneksel eğitim baymaya başladı, bu yüzden verimlilik de azaldı. Oyunlarla ders işlemek öğrencileri birbirleriyle rekabet haline soktu, bu sebeple herkes ister istemez öğrenmeye odaklanıyor. Fakat bu eğitim sistemi sorumluluk sahibi öğrenciler için geçerli (Ö13).”

3.4.2.4. Uygulama Sürecindeki Teknik Sorunlar

Öğrenciler TYSM'de kullanılan EBA platformuyla ilgili olarak en fazla rahatsız oldukları konunun teknik sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Teknik sorunların başında videoları izlerken donma olması, sisteme giriş yapamama, EBA'nın mobil uygulamasında sorun bildirmesi EBA'yla ilgili olumsuz öğrenci görüşleridir (Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15). EBA'ya yüklenen videoların zor anlaşılması da yaşanan teknik sorunlar arasında yer alarak TYSM'de en az sevdikleri özellikler arasında yer almaktadır (Ö6, Ö10, Ö16, Ö19). Çünkü videoların kendi ses ya da görüntüsünden ziyade öğrencinin yaşadığı internet gibi veya EBA'da yaşanan sorunlar videoların da anlaşılmasını beraberinde

getirmiştir. EBA'yla ilgili öğrencilerin olumlu buldukları yönleri ders videolarını tekrar tekrar izleyebilmeleri, sınıfta etkinlik için daha fazla vakit kalması, EBA'da yer alan testlerin öğrenmesinde çok yararlı olduğu olarak belirtilmiştir (Ö2, Ö12, Ö13). Bu konuyla ilgili öğrenciler görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Teknik sorunlar fazla. Daha çok geliştirilebilir ve yeni özellikler eklenebilir. Donma olması, giriş sorunu yaşamam. Yaptığımı yapmadı göstermesi. Yavaşlığı (Ö12).”

“Uygulamanın mobilde bazen arıza vermesi yüzünden kaçırdıklarım var ancak onları bilgisayarımdan tamamlamaya çalıştım (Ö11).”

“Testleri oldukça yararlı ve alttaki çözüm yeri yanlışlarımı anlamamı sağlıyor (Ö12).”

3.4.3. Uygulama Sonrasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde uygulama sonrası öğrencilerin yaşadıkları durum analiz edilecektir. Uygulama öncesi Arapça dersine bakış, uygulama sonrası nasıl bir değişime uğradığı ve Arapça dersinin dışında başka derslerde de uygulamanın kullanılması ile ilgili öğrenci verileri analiz edilecektir.

3.4.3.1. Arapça Dersine Bakış

TSM ile ilgili uygulama sonrası öğrencilerin genel görüşleri Arapça dersinin eğlenceli geçtiği ve daha kolay öğrendikleri, geleneksel yöneme dönmek istememeleri, şeklinde özetlenebilir (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö17, Ö19). Uygulama sayesinde özyönetimli öğrenme becerisi gelişen öğrenciler (Ö8, Ö13) derse yönelik olumlu duygularını belirtmişlerdir. Arapça dersine bakışlarını aşağıdaki cümlelerde görebiliriz;

“Kelimelerin anlamını bilmek gerçekten güzel bir duygu, gitgide bir şeyler öğrendikçe dersten zevk almaya başlıyorsun (Ö13).”

“Arapçanın çok kolay olmadığını ama çokta zor olmadığını anladım. Çalışırsam yapabileceğimi anladım (Ö10).”

“Arapça hakkında daha iyi şeyler düşünmeye başladım, daha eğlenceli geçebileceğini ve sıkıcı olmadığını düşünmeye başladım (Ö9).”

“Uyguladığımız uygulama sayesinde 1. Ünite ile ilgili etkinlik yaptığımız için kelimeler aklımda daha fazla kaldı. Ve ilk başta 1. Üniteye belki biraz

zorlanacağını düşündüm fakat sınav sonucunda ve yaptığımız etkinliklerde sıkıntı olmadığını anladım (Ö8).”

“İlk başta önyargılıydım ama şimdi Arapça dersini çok seviyorum (Ö7).”

“En başında yapamam diyordum, gene bazı yerlerde takılısam da daha iyi bir başarı getirebiliyorum (Ö6).”

“Arapça dersine bakışım değişti çünkü öğretmenimizin yardımıyla izlediğimiz videolar ve oynadığımız oyunlar sayesinde Arapça dersinin o kadar da zor olmadığına inandım (Ö4).”

“İmam hatipten geldiğim için Arapça dersi benim için yabancı değildi. Ama imam hatibe isteyerek gelmedim, bu yüzden Arapçadan daha fazla nefret ediyordum. Arapça dersi gelmesin istiyordum. Dersi de yapamıyordum. Şimdiyse Arapça dersini çok seviyorum ipe çekiyorum resmen. Ama tekrar değişecek aynı sisteme geri döneceğiz (Ö3).”

3.4.3.2. Başka Derslerde Kullanılabilirlik

Deney grubu öğrencilerinden elde ettiğimiz verilere göre öğrenciler başka derslerde de TYSM'nin uygulanmasını istemişlerdir. Bu yöntemin bütün derslerde uygulanmasını isteyen öğrenciler (Ö3, Ö19) olduğu gibi en çok İngilizce dersinde (Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö16, Ö20) işlenmesini isteyen öğrencileri görmekteyiz. Özellikle sayısal (Ö9, Ö10, Ö14) ve sözel derslerde (Ö13, Ö18) TYSM modelinin uygulanmasını istemektedirler (Ö9, Ö10, Ö12, Ö14). Temel Dini Bilgiler dersinde kullanılmasını isteyen öğrenciler bulunmaktadır (Ö10, Ö12). Yöntemin başka derslerde de uygulanmasını isteyen öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kesinlikle isterim, mesela biyoloji ve matematik olabilir (Ö14).”

“İsterim İngilizce, Temel dini bilgiler (Ö12).”

“Evet, isterdim. Biyoloji, kimya, edebiyat ve temel dini bilgiler dersinde (Ö10).”

“Evet, isterdim. Fizik, coğrafya, matematik, kimya, biyoloji (Ö9) derslerinde.”

3.5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazınla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, İHL 9. Sınıf Arapça

dersinde gerçekleştirilen TYS modelinin öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular yorumlanarak ve alanyazınla ilişkilendirilerek her bir araştırma sorusuna karşılık gelecek şekilde başlıklar halinde sunulmuştur.

3.5.1. TYS Modelinin Arapça Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

Türkiye’de Arapça öğretimi yapan kurumların genel anlamda din eğitimi veren kurumlar olduğu dikkati çekmektedir. (Öncü ve Baltacı, 2020: 57) İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri, sosyo-kültürel ve dini alanlarda geleneği koruyup devam ettirerek toplumun geleceğini inşa etmeyi amaç edinen kurumlardır. Bu amaç doğrultusunda bu dili bilmek Arapça yazılan klasik dini kaynakları anlamayı ve yorumlayı sağlamakla beraber İslam medeniyetini anlamak ve yaşatmak için Arapçayı bilmeyi zorunlu hale getirmektedir (Öncü ve Baltacı, 2020:58, Özcan, 1989: 315). Türkiye’de din bilimleri araştırmacıları filolojik hazırlık olarak Arapçayı onun inceliklerini sağlayan ilimleri ile birlikte öğrenmek zorundadır (Furat, 1989:355). Dini kaynakları anlamamanın ve yorumlamamanın dışında, kütüphanelerimizde yer alan Arapça eserler ve arşivlerimizde bulunan vesikaları anlayabilmek için de bu dilin öğretimine ihtiyaç bulunmaktadır (Muhtar, 1989: 359). Bu amaçla farklı bir yabancı dil olmasının yanında Arapça Türk toplumu için İslam dininin ana kaynakları olan Kur’an-ı Kerim ve Hadis-i Şeriflerin anlaşılma dili olarak kabul edilmekte ve öğretimine özel önem verilmektedir (Öncü ve Baltacı, 2020:58, Dünder, 2021:845, Sarmış, 1989:289). Tosun (2001)’a göre dini olanın anlaşılması ve yorumlanması için din eğitimi verilerine ihtiyaç vardır. Alan araştırmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun Arapçayı Kur’an’ı daha iyi anlamak ve dini daha iyi öğrenmek amacıyla öğrenmek istemeleri bu dile inanç anlamında da değer verdiklerini göstermektedir (Kömürcü, 2015: 135, Özcan ve Yapıcı, 2016:135).

Yukarıda da değindiğimiz gibi Arapça bilmek İslami temel kaynaklara ulaşmak ve bu kaynaklardan yararlanmak için önemli bir araç iken bu kaynaklara ulaşamayan ve muhteva yönünden incelenemeyen araştırmalar taklitten öteye geçememektedir (Sarmış, 1989:292). Arapça dilinin öğretiminde yaşanan

problemler beraberinde tercüme faaliyetlerinde de kendini göstermektedir. Dini içeriğe sahip olmayan metinlerin tercümelerinde yapılan yanlışlıklar bir yere kadar makul karşılanabilir fakat başta Kur'an-ı Kerim ve tefsir gibi ana kaynakların tercümelerine intikal etmesi durumunda hoşgörü ile karşılanacak tarafı kalmamaktadır (Ateş, 1989:7)

Çalışma sonunda TYS modeliyle öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda TYS modeliyle öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre dört dil becerisinden yazma ve konuşma alanlarında daha başarılı olduğu görülmüştür. Yabancı dil öğretiminde özellikle yazma becerisinin ölçüldüğü çalışmalarda TYS modelinin geleneksel yöntemlere göre anlamlı dercede daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür (Ahmed, 2016; 98). Okuma ve dinleme becerilerinde anlamlı farklılığın olmamasının birçok nedeni olabilir. Bu durum uygulama sürecinin kısa olmasından, yönteme tam uyum sağlayamamaktan kaynaklanıyor olabilir. TYS ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin yönteme alışmaları belirli bir zaman alabilmektedir (Turan, 2015: 95). Alanyazında TYS modelinin akademik başarıyı artırdığı çalışmalar (Wiginton 2013: ii, Bishop 2013: iii, Guggisberg 2015: XiV-XV, Sierra 2015: V, Sun 2015: ii-iii, M. A. 2015, Dafoe 2016, Clarice M. 2014, Coufal 2014: ii, Hantla 2014: XiV, Özcan 2021), yer aldığı gibi, başarıyı çok az artırdığı (Schwankl: 2 (2013, Quint 2015: i, Overmyer 2014: ii-iii) araştırmalar da görülmektedir. Geleneksel yöntemle göre öğrencilerin başarılarında artışın olmadığı çalışmalar da yer almaktadır (Hojeij, Ayber 2017: 55).

Yukarıda da belirttiğimiz gibi araştırmamızda TYS modelinin dört dil becerisinde başarıya yüzde yüz olumlu etkisi vardır yargısına ulaşamıyoruz fakat yazma ve konuşma gibi dil becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin dilsel ve bilişsel süreçlerin koordinasyonunu gerektiren bir süreç olması (Hayes, 1996: 21) çalışmamızda TYS modelinin önemini ortaya koymaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda TYS modelinin başarıya etkisinin olmadığı (Clark, 2013:89, Brown 2015: iV-V, Prefume 2015: i-ii, Faretta 2016: 3-4, Sletten 2015: Xiii-XiV, Winter

2013: i, Butzler 2014: iii-iV, Smith 2015: iV, Saunders 2014: 3, Gross 2014: iii, Torkelson 2012: 1, Merrill 2015: ii, Submitted 2015) sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak farklı ders içeriklerinde geleneksel yöntem etkili olabilirken kullanılan öğretim materyalleri de öğrencinin başarısında etkili olabilmektedir (Clark, 2013: 89). Bununla birlikte TYS modelinin yeni bir model olması, öğretmen ve öğrenciler tarafından tam olarak benimsenmemesi modelin dezavantaj sayılabilecek yönlerindendir (Halili, Zauniddin, 2015; 28).

3.5.2. TYS Modelinin Arapça Öğretiminde Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin Arapçaya karşı olan tutumları ve bu dili öğrenirken karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi, Arapçanın daha etkili öğretimiyle ilgili yapılacak çalışmalara da yön verecektir. (Öncü ve Baltacı, 2020:58). Öğrencilerin sınava hazırlık dışında Arapçayı öğrenmeye istekli olmamaları, motivasyonları konusunda sorunları olduğuna işaret etmektedir (Kömürcü, 2015:138, Özcan ve Yapıcı, 2016:135). Arapça öğretim elemanları öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarını geliştirebilecek öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanabilir (Kömürcü, 2015: 138).

TYS modeliyle yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalarda öğrenciler çevrimiçi materyaller, sınıf içi tartışmalar ve diğer faydalar için memnuniyetlerini ortaya koydukları görülmüştür (Bezzazi, 2019; 170). Çalışmamızda TYS modelinin öğrencilerin tutumlarını ne ölçüde etkilediğini araştırmaya çalıştık. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumlarını öğrencilere uyguladığımız tutum ölçeği yardımıyla belirlemeye çalıştık. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı tutumlarıyla kontrol grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çalışma sonucunda tutum ölçeğinin olumlu algı, olumsuz algı ve isteklilik faktörlerinde uygulama öncesinde öğrenciler cinsiyetlerine göre bakıldığında derse karşı olumlu algı faktöründe kızların erkeklere oranla daha fazla olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Alanyazında TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmalarda tutum değişkeni çok az ele alındığı, motivasyon değişkeninin daha fazla araştırıldığı görülmektedir. Tutumla ilgili alanyazında benzer çalışmalara bakıldığında öğrencilerin derse karşı tutumlarında deney grubu lehine anlamlı

farkın olduğu belirtilmektedir (Prefume, 2015: 123, Yurdagül, 2018:VIII, Özcan 2021).

Cinsiyet açısından öğrencilerin Arapça dersine tutumlarına baktığımızda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Arapça dersine karşı tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu çalışmalar yer almaktadır (Dündar, 2021:865). Arapça dersine karşı tutumda bilişsel ve duyuşsal boyutlarda erkek ve kız öğrenciler arasında fark bulunmamakla beraber davranışsal boyutta kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Kömürcü, 2015: 163). Özcan ve Yapıcı (2016) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel boyutta ve genel tutumlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Kömürcü (2015)'nün yaptığı çalışmada kız öğrencilerin kariyer yapma ve iyi bir iş bulma amacıyla Arapça öğrenmeleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Alanyazında öğrencilerin tutumlarında herhangi bir değişimin olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Files, 2016: 106). Aynı çalışmada Files (2016), öğrencilerin tutumlarıyla başarı arasında da herhangi bir etkinin söz konusu olmadığını belirtmektedir.

Çalışmamızda tutum açısından deney ve kontrol gruplarında herhangi bir değişimin olmamasının nedeni her iki grubun da Arapça dersine bakışlarındaki benzerlik ve öğretmenin yaklaşımı olabilir.

3.5.3. TYS Modeline İlişkin Öğrenci Görüşleri

TYS modelinde öğrencinin derse gelmeden önce videoları izlemesi, onun derse karşı daha fazla motive olmasını, kendine daha fazla güvenmesini sağlar. Bu durum modelin avantajları arasındadır. (Halili, Zauniddin, 2015; 28). TYS modeline uygun işlenen derse yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Arapça dersine bakışlarının tamamen değiştiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ilk ve ortaokuldan itibaren geleneksel yöntemle ders işlemeye alışkın olmalarıyla açıklanabilir. Uygulama sürecinin sonunda öğrenciler Arapça dersini öğrenebilmenin TYS modeli sayesinde olduğunu belirtmişlerdir. Böylelikle özyönetimli öğrenmelerine de katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerden TYS modelini bir cümle ile açıklamaları istendiğinde olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu diğer derslerde yöntemin

kullanılmasına ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum yönetime ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Uygulamaya ilişkin teknik aksaklıkların büyük çoğunluğu EBA platformuna girişte ve videoların izlenmesi esnasında yaşandığı belirtilmiştir. Uygulamayı yaptığımız tarih 2018 olması ve EBA platformunun ileride daha yaygın kullanılmasıyla bu teknik sorunların ortadan kalkacağı muhakkaktır. Nitekim Mckinsey (2020) tarafından hazırlanan rapora göre Covid-19 sebebiyle iş dünyası 5 yılda kat etmesi gereken mesafeyi 8 haftada aldığı görülmektedir. Aynı durum eğitim için de söz konusudur. Öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterlilikleri ve dönüşümleri daha önce hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir.

Uygulama esnasında sınıf içi etkinliklerde kullanılan web 2,0 araçlarının öğrencilerin en beğendikleri alan olduğu da görülmektedir. Benzer bulgular Turan (2015)'in çalışmasında da görülmektedir, öğrenciler uygulamada en beğendikleri yönü web 2.0 araçlarından Kahoot isimli uygulama olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler TYS'nin en beğendikleri yönünün videoları tekrar izleyebilme, klasik yönetime göre daha fazla alıştırma yapabilme olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bulgular Sırakaya (2015)'nin çalışmasında da görülmektedir, öğrenciler dersten önce ve ders esnasında yapılan tekrarın öğrenmelerini pekiştirdiğini belirtmektedirler. Bir başka çalışmada Topalak (2016), TYS'nin sürekli tekrar yapma olanağı sunduğunu ve etkili öğrenme sağladığını belirtilmektedir. Öğrenciler geleneksel yöntemde dersi tekrar izleyebilme imkanlarının olmadığını TYS'de videoyu bilgisayarına indirip tekrar izleyebilme imkanı olduğunu belirtmişlerdir (Yurdagül, 2018). Bu durum TYS'nin öğrencilerin öğrenmeleri açısından oldukça faydalı olduğunun göstergesidir. Videoların izlenmeme olasılığı da bulunmaktadır. TYS modelini yeni bir öğrenme stili olduğunu vurgulayan öğrenciler videoları tekrar izleme konusunda çok istekli olmadıklarını belirterek geçmiş videoları izlemediklerini belirtmişlerdir (Quint, 2015).

TYS modelinin bir diğer avantajı da öğrencilerin sosyalleşmesine olan katkısıdır. Geleneksel yönetime göre TYS modeli uygulanan öğrencilerin daha fazla etkileşime girdikleri görülmüştür (Shorabi, Mohammadi, 2019: 111, Huang, Lin, 2017:323). Uygulama esnasında öğrenciler sınıf içi etkinliklerle yardımlaşma ve etkileşim açısından olumlu düşünceler belirtmişlerdir. TYS'nin benzer faydaları

Çukurbaşı (2016)'nın araştırmasında görülmektedir, öğrenciler birbirlerini tanımada ve takım halinde çalışmada TYS'nin etkili olduğunu belirtmişlerdir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

4. 1. SONUÇ

Bu çalışmada TYS modelinin İHL 9. Sınıf öğrencilerinin, başarıları, derse karşı tutumları üzerindeki etkisi ve öğrencilerin yönetime ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Deney grubundaki öğrencilerin Arapça dersinde yazma ve konuşma becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuç TYS modelinin Arapça öğretiminde yazma ve konuşma becerilerini kolaylaştıran ve başarıyı artıran bir yöntem olabileceğini göstermektedir.
- Deney grubundaki öğrencilerin Arapça dersine yönelik yöntem uygulandıktan sonra daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuç TYS modelinin öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir.
- TYS ile öğrenme öğrencilerde büyük memnuniyet sağlamıştır. Çalışmada öğrencilerin ders aktiviteleri esnasında akranları ile ve öğretmenleri ile etkileşim içerisinde olmaları memnuniyetlerini artırmıştır.
- TYS modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinde oyunlaştırma etkinlikleri motivasyonu artıran bir unsur olarak görülmüştür. Bu sonuç TYS modelini uygularken oyunlaştırma etkinliklerinin kullanılmasının motivasyonu artırmada olumlu etkisinin olacağını göstermektedir.
- TYS modeli uygulanan öğrencilerin bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını istemeleri TYS modelinin kullanışlı bir yöntem olarak gördüklerini göstermektedir.
- Yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencileri EBA ve ders esnasında kullanılan web 2,0 araçlarını kullanmak istemeleri TYS modelinin teknolojiyi öğrenme ortamına taşımadaki etkisini ve başarısını göstermektedir.

- Öğrenciler, yöntemin Arapça öğrenmeyi kolaylaştırdığını, bu dili hiç bilmeyen öğrencilerin bile derse korkarak değil hazırbulunuşluğunu sağlamış olarak geldiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin derse motivasyonu yüksek olarak geldiği görülmüştür. Bu da yöntemin öğrenci hazırbulunuşluluğuna önemli katkılar sağladığını gösteren bir etkidir.

4.2. ÖNERİLER

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ters Yüz Sınıf modelini uygulayacak eğitimciler bilgi iletişim teknolojileri kullanımı konusunda yeterli donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Sürecin etkili biçimde başlayabilmesi ve devamı için eğitimciler gerekli eğitimi alabilir. Bu konuda MEB tarafından okullardaki öğretmen ve yöneticilere EBA ve teknoloji kullanımı konulu seminerler verilmektedir. TYS modeliyle ilgili de bilgilendirme amaçlı seminerler verilebilir. Öğretmen yetiştirme de TYS modeli uygulamalı olarak üniversitelerde anlatılmalıdır.
- Süreçte okul yönetiminin gerekli alt yapıyı öğrenci ve öğretmene sunması verimlilik açısından önemlidir. Okul TYS modelini uygulamak için gerekli alt yapıya sahip değilse yöntem verimli çalışmayabilir. Bu durumda okul yöneticisinin altyapı konusunda yardımcı olması gerekmektedir.
- Öğrencilerin dersle ilgili videoyu izlemeleri sağlanmalıdır. Bu çalışmada EBA üzerinden paylaşılan videolar, whatsapp üzerinden öğrencilere duyurulmuş, videoyla ilgili hazırlanan konu testleri EBA'da hazırlanıp öğrencilere belirli süre konularak paylaşılmıştır. Öğrenciler bu çalışmada whatsapp'tan yapılan bilgilendirme mesajlarını takip etmişler ve izlediklerine dair EBA raporları sınıfla paylaşılmıştır. Ayrıca sınıfta yapılan etkinlikler de öğrencilerin videoyu izleyip izlemediklerini göstermektedir. Videonun sonuna kısa sorular eklenebilir ve yorum kısmına da yazmaları sağlanabilir.
- Videoların ilgi çekici olması, çok fazla uzun olmaması, etkileşimli olması, videoların izlenme oranını etkileyebilir.

- TYS modeli bir dönem ya da bir yıl uygulanmalıdır. Bu çalışma bir ünite ile sınırlandırılmıştır. Bir dönem uygulanmasının en büyük avantajı öğrenci yönetime alışabilir ve öğretmen bu konuda daha fazla tecrübe sahibi olabilir.

4.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma TYS modelinin Arapça dersinde öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemek olmuştur. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde yöntem etkili olmuştur. Tutumlarında Arapça dersine yönelik isteklilik puanları deney grubu lehine artmıştır. Arapça dışındaki derslerde de yöntem denenmeli ve başarı, tutum, motivasyon gibi değişkenlere etkisi incelenmelidir.
- Birden fazla dersle TYS modeli denenebilir. Ortak derslerde veya tüm derslerde yöntem denenebilir. Bazı dersler TYS modeline uygun olmayabilir. Ama uygulamaya dönük akademik başarı beklentisi olan derslerde denenebilir. Bu konuda okul yönetimi ve aileler bilgilendirilebilir.
- Bu çalışma imamhatip lisesinde denenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda proje okulları, meslek liseleri, halk eğitim merkezleri gibi kurumlarda denenebilir.
- Bu çalışmada deney ve kontrol grubu arasında olumlu tutuma etkisinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubunda Arapça dersine yönelik isteklilikte olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür. Öğrenciler mülakatta yöntemle ilgili olumlu düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin ölçeği doldururken heyecanlanmaları, ölçek doldurulurken başka sınav ve derslerinin olması gibi etkenler söz konusu olabilir. Bir başka neden de yöntemin çok uzun bir zaman diliminde uygulanamayışından kaynaklanabilir. Yapılacak çalışmalarda tutum üzerine etkisi incelenebilir.
- TYS modeli bu çalışmada lise düzeyinde uygulanmıştır, ileride yapılacak çalışmalarda üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi de incelenebilir. Bu konuda üniversite öğretim elemanlarına seminerler verilebilir.

- MEB yenilik ve öğretim teknolojileri EBA kullanımı konusunda gerekli çalışmaları yapmaktadır. TYS modeliyle ilgili gerekli bilgilendirme ve altyapı çalışmaları da yapabilir. TYS modeline uygun sınıflar okullarda Z kütüphaneler gibi yapılabilir. Öğrencilerin videoları ve etkinlikleri takip edebilmeleri için ücretsiz internet sağlanabilir. TYS modeli uygulayacak öğretmenler teşvik edilebilir.
- Din eğitimi alanyazında bilgi iletişim teknolojileri ile ilgili yapılan çalışmalar kısıtlıdır. ‘‘Din Eğitimi Teknolojileri’’ başlığı altında TYS modeli, okullarda Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin hayatı gibi seçmeli derslerde de denenebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu derslerde başarıdan daha çok tutum ve motivasyonu üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Covid-19 salgını sürecinde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitime geçilmiş, yüz yüze eğitimde yaşanan sorunların bir başka boyutu uzaktan eğitimde de yaşanmaktadır. Ödev ve klasik ders anlatım yöntemini tercih eden öğretmenler, yüz yüze eğitimde benzer şekilde yaşanan disiplin sorunları, derse katılımın düşük olması ve ödevlerin yapılmaması gibi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Uzaktan eğitimde de TYS yöntemi uygulanabilir. EBA platformu üzerinden videolar paylaşıldıktan sonra ders esnasında web 2,0 araçlarıyla etkinlikler yapılabilir. Bununla ilgili araştırmalar uzaktan eğitim sürecinde TYS yönteminin başarısı, motivasyon, tutum gibi değişkenlerdeki durumu araştırmacılar tarafından ölçülebilir.
- Şimdiye kadar yaptığımız öneriler örgün eğitim kurumlarıyla ilgiliydi, yaygın eğitim kurumlarında da TYS modeli uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acuner, Hacı Yusuf - Korukcu, Adem, “İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi Ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı”, *Hitit Ünv. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17:2, (2012), s. 191-211.
- Ahmed Mervat Abd Elfatah Ali Said. “The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students’ Attitude Towards Flipping”, *Us- China Foreign Language*, Vol. 14, No. 2, (2016), s.98.
- Akbaba, Sırrı. “Eğitimde Motivasyon”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.13, (2006), s.360.
- Akkoyunlu, Buket. “Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü”, *Ankara: Hacettepe Ünv. Eğitim Fak. Der.* (1995), 11: 105-109
- Akyol, H. *Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma, Sınıf Yönetimi*, (Ed. Küçükahmet L.), Nobel Yay., Ankara, 2001, s.176
- Aronson Elliot. Vd. *Social Psychology*, 7th ed., 2010, s.176-207
- Aronson, Elliot. Vd. Sosyal Psikoloji Çeviren Gündüz O., Kanüs Yay., İstanbul, 2012, s. 352-413
- Arpaçukuru, Osman. “I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi: Vizyon ve Tecrübeler Sempozyumu”, *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2015), Cilt: 1, Sayı: 1, s.176
- Arslan, Mustafa - Akbarov Azamat. “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri”, *Selçuk Ünv. Edebiyat Fak. Dergisi*, Say.24, (2010), Sayfa 179-191
- Astin, Alexander W. *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillian, 1991, s.53.
- Ateş, Süleyman. “İslami Araştırmalarda Terceme Eserlere Güven Konusu”, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*,

- Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay., Yayın No:55, 1989, s. 7.
- Atılğan, H. Vd. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Akara: Anı Yayıncılık, 2006, s.111.
- Ayçiçek, Burak. *Teknoloji Destekli Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Başarıları ve Sınıf Yaşam Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, , 2018 (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, Betül. *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Ödev/Görev Stres Düzeyi Ve Öğrenme Transferi Üzerindeki Etkisi*, 2016, (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Aydın, Mehmet Zeki. Değerler eğitimi merkezi tarafından İstanbul’da düzenlenen “İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim” konulu toplantıda sunulan bildiri metni, 2003, 13/06/2019 tarihinde erişilmiştir http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6164
- Baig, Aamer. vd. The Covid-19 Recovery Will Be Digital: A Plan For The 90 Days, 2020. <https://www.mckinsey.com/business-functions/mckinsey-digital/our-insights/the-covid-19-recovery-will-be-digital-a-plan-for-the-first-90-days> 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Baker, J. Wesley. *The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side*. 11th International Conference on College Teaching and Learning’nde sunulmuş bildiri, Jacksonville, FL, 2000, s.9-16.
- Başaran, Mehmet. Vd. “Korona Virüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma”, *Acedemia Eğitim Araştırmaları Dergisi* S.5(2), (2020), s.368-397.
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Anı Yay., Ankara, 2006, s.217
- Bayram, Selahattin. “Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye’de Arapça Öğretimi: Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22)., (2011), s.43-66.

- Benli, Ali. *Sıbeveyhi'nin el-Kitâb'ı Çerçevesinde Dil Çalışmalarının Doğuşu*, , İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Bensoukas, Karım. Digital Learning Resource Development and Flipped Learning-Innovative Teaching of “Introductory Phonetics”, *Languages and Linguistics* 38., (2016), s. 73-92.
- Bergmann, Jonathan - Sams, Aaron. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education. 2012.
- Bergmann, Jonathan. *The History of the Flipped Class*, 2011. Retrieved from <http://blendedclassroom.blogspot.com/2011/05/history-of-flipped-class.html> 12.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bezzazi, Rachid. “Learning English Grammer Through Flipped Learning”, *The Asian Journal of Applied Lingusitics*, Vol. 6, No.2, (2019), s.170.
- Bishop, Jacob L. *A Controlled Study Of The Flipped Classroom With Numerical Methods For Engineers*, Utah, Utah State University Logan, doktora tezi, 2013.
- Bloom, Benjamin, S. *Taxonomy Of Educational Objectives The Classification Of Educational Goals*, Longmans, Green and Co Ltd, London, 1956. s.18.
- Bostancı, Ahmet. “Arapça Öğrenim ve Öğretiminde İnternet İmkanları”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 3, (2001), s.303-312.
- Bostancı, Ahmet. “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç Gereçlerin Tespit ve Analizi”, *Sakarya ÜİFD* S.11, (2005), s.1-30.
- Boyraz, Serkan. *İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi*, Afyon: Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Y.Lisans Tezi, 2014. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Brown, Kiley C., *Evaluating Student Performance And Perceptions In A Flipped Introductory Undergraduate Biology Classroom*, Boston, University of Massachusetts, Doktora Tezi, 2015, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1590664).

- Burelle, Jean Mcgivney. - Xue, Fei. "Flipping Calculus", *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues, in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(5), (2013), s.477-486
- Brunsell, Eric S. - Horejsi, Martin. *Flipping your classroom in one "take."* The Science Teacher, 80(3). (2013), s. 8.
- Bursa, Sercan. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Butrymowicz, Sarah. *Promise Of The "Flipped Classroom" Eludes Poorer School Districts*, 2012. 12/11/2019 tarihinde erişilmiştir <https://hechingerreport.org/promise-of-the-flipped-classroom-eludes-poorer-school-districts/>
- Butzler, Kelly B., *The Effects of Motivation on Achievement and Satisfaction in a Flipped Classroom Learning Environment*, Arizona, Northcentral University, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3637765).
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (İkinci Baskı), Ankara: PegemA Yay., 2002.
- Can, Betül. "Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri", *Ekev Akademi Dergisi*, S.44, 2010, s.305-319.
- Can Ertug - Can Canan Işık. "Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 2014, s.43-63.
- Can, Halil. *Başarı güdüsü ve yönetsel başarı*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi İİBF Yayınları, 1985.
- Good, Carter V. *Dictionary of Education*. 4th ed., New York: McGraw Hill Book Company, 1973, s.110
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Sözlüğü*, Say yay. İst., 2010, s.57
- Ceylaner, Sibel, *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde Ters Yüz Sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*, Mersin üniversitesi Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Child Trends (2018). *Home Computer Access and Internet Use*. Retrieved from
Child Trend's 18/08/2019 tarihinde erişilmiştir.
<https://www.childtrends.org/indicators/home-computer-access>
- Civelek, Yakup, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği-", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1998), 225-283.
- Clark, Kevin R. *Examining The Effects Of The Flipped Model Of Instruction On Student Engagement And Performance In The Secondary Mathematics Classroom: An Action Research Study*, Capella University, Doktora Tezi, 2013. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3592584).
- Collins, Michael A. *Examining The Perspectives Of Teachers And School Building Leaders On The Use Of The Flippedclassroom Method In New York City Public Schools*, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10009858).
- Collins, John W. - O'brien, Nancy Patricia. *The Greenwood Dictioanary Of Education*, Greenwood Press, USA, 2003, s.4.
- Cresswell, W. John. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage., 2014, s.200.
- Cresswell, W. John. *Araştırma Deseni*, , Eğiten Kitap Yay. Ankara, 2016, s.168-172
- Çoklar, A. N. *Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler*. Ed.: H. Ferhan Odabaşı, Ankara: Nobel Yay., 2010, s.191
- Coufal, Kelly. *Flipped Learning Instructional Model: Perceptions Of Video Delivery To Support Engagement In Eighth Grade Math*, Teksas, Lamar University, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3634205).
- Çukurbaşı, Barış. *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve Lego-Logo Uygulamaları ile Desteklenmiş Probleme Dayalı Öğretim Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Başarı ve Motivasyonlarına Etkileri*, Sakarya, Sakarya

- Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dafoe, Kendra R., *Caring In A Flipped Mathematics Classroom*, Toledo, The University of Toledo, Doktora Tezi, 2016.
- Dağbaşı. Gürkan. “İmam-Hatip Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin Arapça Yazma Becerileri Kazanımlarını Edinme Düzeylerinin İncelenmesi”, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, Bahar; (17), (2018), s.143.
- Demir, Elif Güven. *Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Uygulamaların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ve Planlama Becerilerine Etkisi*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. 2018, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demiralay Raziye. *Evde Ders Okulda Ödev Modelinin Benimsenmesi Sürecinin Yeniliğin Yayılımı Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirel E. E. *Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı, Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, E-Kitap, Çizgi Kitabevi, Konya, 2016. s.164-173
- Demirtaş H. – Çınar İ. “Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri, Malatya İli Örneği”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004, s.1
- Deniz, Hacer Koç. *Matematik Dersinde Oyun Ve Etkinlik Destekli Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Başarısına, Problem Çözme Ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, Candemir. “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orjinli Sorunlar ve Çözüm Yolları”, *Ekev Akademi Dergisi*, Erzurum, 2/3, (2000), s.150.
- Doğan, Candemir. “Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Prolemler Ve Çözüm Önerileri”. *Nüşa Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, S.21, (2006), s.69-88.

- Duman, İbrahim. *Etkinlik Temelli Öğrenmeye Dayalı Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dündar, Ahmet İhsan. “İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine ilişkin Tutumlarının İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), (2021), s. 844-868.
- Ekmekçi, Emrah. *Flipped Writing Class Model With A Focus On Blended Learning, Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erdoğan Erdi *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kullanımı*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erdoğan Mustafa Yüksel - Kenarlı Özkan. “Duygusal Zeka İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, *Millî Eğitim Dergisi Ankara*, S.178, (2008), s.297- 310.
- Eroğlu, A. *Faktör analizi* . İçinde: Kalaycı, Ş (ed)., SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara: Asil Publishers, 2008, s. 321-331.
- Faretta, Rhonda Sue, *A Causal-Comparative Inquiry Into The Significance Of Implementing A Flipped Classroom Strategy In Nursing Education*, Virginia, Liberty University, doktora tezi, 2016. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10107409).
- Fernandez, Vicenc. Vd. “A New Technological Tool To Facilitate Good Practice In Higher Education”, *Computers & Education*, 53(2), (2009), s.385-392.
- Files, Dustin Daniel. *Instructional Approach and Mathematics Achievement: An Investigation of Traditional, Online, and Flipped Classrooms in College Algebra*, University of Central Florida, Doktora Tezi, 2016. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10100739).

- Fulton, Kathleen. "Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning". *Learning & Leading with Technology*, 39(8), (2012), s.12-17.
- Furat, A. Suphi. "İslami İlimler Araştırmacısına Gerekli Filolojik Hazırlık", *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay., Yayın No:55, 1989, s. 355.
- Gençer, Büşra Gamze. Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Y.LisansTezi, 2015. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Goodenow, Carol - Grady Kathleen E. (1993). "The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urbanadolescent students" *The Journal of Experimental Education*, 62(1), (1993), s. 60-71.
- Göksu, Derya Yüreğilli. *Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom). Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları Ve Tutumlarına Etkisi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Grabau, Christopher R. *Undergraduate Student Motivation And Academic Performance In A Flipped Classroom Learning Environment*, Saint Louis University, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10003041)
- Gross, Anna Lynn. *The Flipped Classroom: Shakespeare In The English Classroom*, North Dakota State University, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1569865)
- Guggisberg Larry S. *Student Perceptions Of Digital Resources And Digital Technology In A Flipped Classroom*, University Of North Dakota, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3724840)

- Güleç, Selma - Alkış Seçil. “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi”, *İlköğretim-Online E-Dergi*, 2 (2). (2003), s.19-27.
- Gültekin, Aladdin. “Mutarrizi’nin el-iknâ adlı eserinde dil öğretimi”, *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, cilt 1, S.4, (2012), s.132-148.
- Gündüz, Abdullah Yasin - Akkoyunlu, Buket. “Sınıf Cevap Sistemleri İçin Oyunlaştırma Aracı: Kahoot”, Ankara: Hacattepe Ü. EFD. 35/3, 2020, s. 480-488. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Gündüzöz, Soner. “Arapça Öğretiminde Uygulanacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme”, *OMÜİFD*, S.29, 2010, s. 35-53.
- Güney, Murat Arif. “Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye’de Arapça Öğretimi”, *KTÜİFD*, S.1, 2014, s.193-208.
- Güneş, Hasan. *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*, Ütopya Yay. Ankara, 2015, s.44.
- Halili, Siti Hajar - Zauniddin Zamzami. “Flipping The Classroom: What We Know And What We Don’t”, *The Online Journal Of Distance Education And e-Learning*, Volume 3, Issue 1, 2015, s.28.
- Hamdan, Noora - McKnight, Patrick. *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A Review of Flipped Learning*. 2013. 12 Nisan 2019 tarihinde http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/WhitePaper_FlippedLearning.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hançerlioğlu, Orhan. *Ruh Bilim Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003, s.356-357
- Hantla, Bryce F. *The Effects Of Flipping The Classroom On Specific Aspects Of Critical Thinking In A Christian College: A Quasi-Experimental, Mixedmethods Study*, North Carolina, Faculty of Southeastern Baptist Theological Seminary Wake Forest, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3581138).
- Hayes, John R. *A New Framework For Understanding Cognition And Affect In Writing*, Indrisano R. And Square J.R. (Edt), Perspectives On Writing, International Reading Assocation, 2001, s.1-27.

- Hayırsever, Fahriye - Orhan Ali. “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi”, *Mersin Ü.EFD.*, S.14(2), (2018), s.572-596
- Herreid, Clyde Freeman - Schiller, Nancy A. “Case studies and the flipped classroom”. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 2013, s.62-66.
- Hojeij, Zeina - Ayber Pınar Özdemir. “Classroom On The Go: Flipped Instruction in Higher Education EFL”, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 5 S.2, (2017), s.55.
- Huang, Chung Kai - Lin, Chun Yu. “Flipping Business Education: Transformative Use of Team-Based Learning in Human Resource Management Classrooms,” *Educational Technology and Society*, 20 (1), (2017), s. 323-336.
- Huereca, Karla. (2015). High School Mathematics Teachers’ Connective Knowledge Of The Challenges And Possibilities In Implementing The Flipped Learning Model: An Embedded Mixed Methods Study, The University Of Texas, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3715436).
- Ilechukwu, Leonard Chidi – Uchem, Rose Nkechi. “Application and role of ICT in religious education”, *Research On Humanities And Social Science*, Vol 4, (2014), p. 4.
- Işık, Ali. “Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, (2008), s.2.
- İletişim. Cumhurbaşkanlığı iletişim merkezi okulların 23 Kasım’dan itibaren uzaktan eğitime geçmesiyle ilgili açıklama, 2020, <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/1> 25.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- İnce, Fatma. *Kuşaklararası Etkin İletişim ve Davranış*, Eğitim Yay., Konya, 2018, s.65.
- İşman, Aytekin - Eskicumalı, Ahmed. *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, (Üçüncü Baskı), Adapazarı, Değişim Yayınları, 2001, s.235.
- İyitoğlu, Orhan. *Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları Ve Öz Yeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması*, İstanbul: Yıldız Teknik

- üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Johnson, Lisa W. - Renner, Jeremy D. *Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*, University Of Louisville, 2012.
Available from <https://glasgow.rl.talis.com/>
- Kabakçı, I. Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler. Ed.: H. Ferhan Odabaşı, Ankara: Nobel Yay., 2010, s.141-157.
- Kansızoğlu, Hasan Basri. *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kapıkıran, Necla Acun. “Başarı Sorumluluğunun ve Başarı Kaygısının Psikopatolojik Belirtilerle İlişkisinin Belirlenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23. Sayı, (2008), s.140-149
- Kara, Cüneyt Orhan. *Tıp Fakültesi Klinik Eğitiminde “Ters Yüz Sınıf Modeli” Kullanılabilir mi?*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Y.Lisans Tezi, 2016. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Karaarslan, Güllüzar. *Orta Öğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin İstatiksel Analizi*, İstanbul Teknik üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Y.Lisans Tezi, 2010. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Karaca, Celal. *Öğretim Teknolojilerinde Güncel Bir Yaklaşım: Ters Yüz Öğrenme*, (Ed. Ö. Demirel ve S. Dinçer), Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı, Pegem Akademi Yay., 2016, s.1162-1171.
- Karaduman, Gülşah Batdal. “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Başarı Düşüklüğünü Önlemek İçin Örnek Bir Model.”, *International Online Journal Of Educational Sciences*, 1(1)., (2009), s.196-221.
- Kaya, Mehmet Fatih. 4. *Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Tersyüz Sınıf Modelinin Uygulanması*, Eskişehir

- Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kazdin, Alan E. *Encyclopedia Of Psychology*, Oxford University Press, 2000, p.303-316
- Kenna, Donald Christian. *A Study Of The Effect The Flipped Classroom Model On Student Selfefficacy*, North Dakota State University, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1563865).
- Kervankaya, Figen, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eskişehir Osman Gazi üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, I. (2014), s.125-134.
- Keyifli Şükrü, “Hazırlık Sınıflarındaki Devamsızlıkların Sebepleri ve Arapça Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma”, *Harran Ü. İFD*, 2, (1996), 325.
- Khan, Salman, *The One World School House*, New York, Twelve Publishing, 2012.
- King, Alison, “From Sage On The Stage To Guide On The Side”, *College Teaching*, 41/1, 1993, 30-35.
- Kleiman, Glenn M. “Myths and Realities About Technology in K-12 Schools”, The Online Journal of Leadership and the New Technologies Community, Issue: 14, 2000 s.1-8.
- Kocaman, Ahmet. *Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi*, Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi çalıştayı Bildirileri, Hacettepe Ün. Yay., Ankara, 2014.
- Kömürcü, Ahmet. “İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (D.Ü.İ.F. Örneği)”, *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 13, S.3, (2015), s.119-140.
- Köroğlu, Zeynep Çetin, “*Tersten Yapılandırılmış Öğretimin İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkileri*”, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Kurt, Sevilay Çırak. Vd. “Harmanlanmış Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”, *Hacettepe Ün. EFD.* 33(3), (2018), s.776-802
- Kültür, Kürşad. “E-Öğrenmeden M-Öğrenmeye”, *Uluslararası Maarif Dergisi*, Yıl:1, S.1, (2020), s.32-33.
[https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Uluslararası Maarif Dergisi 1.pdf](https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Uluslararası_Maarif_Dergisi_1.pdf)
26.11.2020 tarihinde erişilmiştir
- Lage, M. J., Vd., “*Inverting The Classroom: A Gateway To Creating An Inclusive Learning Environment.*” *The Journal of Economic Education.* 31/1, (2000), 30-43.
- Larsen, A. Judy. *Experiencing A Flipped Mathematics Class*, University Of The Fraser Valley, Doktora Tezi, 2013. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Martin, Amanda Grace, “*The Impact Of Flipped Instruction On Middle School Mathematics Achievement*”, Texas, A&M University, Doktora Tezi, 2015 Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3724702).
- Mazur, Eric, *Peer Instruction : A User's Manual*, New Jersey, Upper Saddle River, Prentice Hall, 1997.
- Mazur, Eric. Eric Mazur İle Söyleşi: “The Flipped Classroom Will Redefine The Role Of Educators”, (2013)
<https://www.seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators> 09.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Macdonald, William Thomas F. *The Flipped Classroom In A Community College Setting*, University of Ontario, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10006737).
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Arapça Dersi Programı https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174905_Arapca_AYHL_9-10.siniflar_2016.pdf
- MEB Fatih Projesi amaçları: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> 02.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı, Ankara, s.152.

- MEB (2015). Eğitimde Fatih Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi <http://fatihprojesietz.meb.gov.tr/bildiri.pdf>
- MEB (2017). Din öğretimi genel müdürlüğü, Eğitim ve yönetimde yeni yaklaşımlar semineri, 22-26 Mayıs 2017, (16/07/2019). <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-ve-yonetimde-yeni-yaklasimlar-semineri/icerik/520>
- MEB (2018). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün kısa Tarihçesi <http://yegitek.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/15>
- MEB (2020). Okulların kapatılması ve canlı derslerin başlaması ile ilgili açıklama <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr?fbclid=IwAR2xOWtortAlufruf24E9cjTeEQmomDEl92WODZ32RD78UJkFqIIFnZSiVI> 27.11.2020 tarihinde erişilmiştir
- MEB (2020/1). Okulların açılışıyla ilgili açıklama <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitim-basliyor/haber/21601/tr> 25.11.2020 tarihinde erişilmiştir
- MEB (2020/2). Okulların açılmasının ikinci aşaması ile ilgili açıklama <http://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-basladi-milyonlarca-ogrenci-okullariyla-bulustu/haber/21787/tr> 25.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2020/3). Dijital Okur Yazarlık, <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>, 15.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Merrill J.E. *The Flipped Classroom: An Examination Of Veteran Teachers' Practices When Flipping Their Classrooms For The First Time*, Texas, A&M University, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3731026).
- Mevzuat (2016). Hazırlık sınıfı Arapça Ders Saatleri ile ilgili Yönetmelik <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21475&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Yabanc%C4%B1%20Dil%20%C3%96%C4%9Fretimi%20ve%20Yabanc%C4%B1%20Dille%20%C3%96%C4%9Fretim%20Yap%C4%B1lmas%C4%B1nda%20Uyulacak%20Esaslar> 08.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Mcmillan, James. - Schumacher, Sally. *Research in education: Evidence-based inquiry (7th edition)*. Boston, MA: Pearson, 2014, s.394
- Miller, Andrew. 5 Practises For The Flipped Classroom, 2012, <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller> 12.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Moran, Clarice Makemson, *Changing Paradigms: A Mixed Methods Study of Flipping the English Language Arts Classroom*, Kuzey Karolina, North Carolina State University, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3710658).
- Muhtar, Cemal. “İslami Araştırmalar Etkisi Açısından Arapça Öğretiminde Görülen Aksaklıklar”, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay., Yayın No:55, 1989, s. 359.
- Neuman, W.Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*, Yayın Odası Yay., Çevr.Sedef Özge, 2016, s.371.
- Ng, Wan. “Flipping The Science Classroom Exploring Merits, Issues And Pedagogy”, *Teaching Science*, (2014), s.16-22.
- Nguyen, Thuong. “Flipped Classroom Teaching Methods: A Survey”, *International Journal Of Enineering Sciences And Management Research*, Volume 7, Number 3, (2017), s. 4.
- Osguthorpe Russel.T. - Graham Charles R. “Blended Leranig Environments Definitions and Directions”, *The Quarterly Review of Distance Education*, Volume 4(3), (2003), s. 227-233.
- Overmyer, Geralt.Robert, *The Flipped Classroom Model For College Algebra: Effects On Student Achievement*, Colorado, Colorado State University, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3635661).
- Oyola, Michelle. *Content Planning and Delivery in a Flipped Classroom: A Qualitative Examination*, Missouri Baptist University, Doktora Tezi, 2016. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10024135).

- Ökmen, Burcu. *Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli Öğretim Sürecinin Geliştirilmesi*, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öncü Mustafa. - Baltacı Ali. “Yüksek Din Öğretiminde Arapça Öğretimi Sorunsalı: Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Fırat Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25:2, (2020), s. 55-82.
- Öz, Gözde Özaras. *Hemşirelik Eğitiminde Ters-Yüz Sınıf Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özcan, Bekir. “Din Bilimleri Araştırmalarında Dil Öğretiminin Rolü”, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay., Yayın No:55, 1989, s. 315.
- Özcan, İbrahim. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi, 2021. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özcan, Murat. *Arapça Yazma Becerilerinin Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özcan, Yusuf. - Yapıcı Asım. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), (2016), s.113-142.
- Özçelik, Durmuş Ali. *Ölçme ve Değerlendirme* (Genişletilmiş Üçüncü Baskı), Ankara, ÖSYM Yayınları, 1998, s.8.
- Özdemir, Sevim. “Türkiye’de Arapça Sözlü Anlatım Eğitimi, Zorlukları ve Bazı Çözüm önerileri”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* cilt 3, S. 6., (2016), s.47-48.
- Özden, Yüksel. *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara, PegemA Yay., 2005.
- Özkal, Neşe. - Çetinöz Duygu. “Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum Ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, sayı 46, (2006), s.259-275.

- Öztürk, Mücahit. *Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerin Gelişiminin İncelenmesi: Yabancı Dil Dersi Örneği*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özüdoğru, Melike. *Ters Yüz Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Başarıları Ve Sınıf Ortamı Algılarına Etkisi*, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Papadopoulos, Christopher - Roman, Aidsa Santiago. "Implementing an inverted classroom model in engineering statistics: Initial results". *American Society for Engineering Statistics*. Proceedings of the 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference , Washington, DC, October 2010.
- Pink, D., "Think Tank: Flip-Thinking-The New Buzz Word Sweeping The US." TheTelegraph. 17/08/2019 tarihinde erişilmiştir, <https://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-Pinks-Think-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US.html>
- Prefume, Yuko Enomoto, *Exploring A Flipped Classroom Approach In A Japanese Language Classroom: A Mixed Methods Study*, Teksas, Baylor University, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10024278).
- Prensky, Marc. "Digital Natives, Digital Immigrants, On The Horizon". (2001). *On The Horizon*, Mcb University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001.
- Quint, Christa Lee. *A Study Of The Efficacy Of The Flipped Classroom Model In A University Mathematics Class*, New York, Columbia University, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3707108).
- Richards, Jack C. - Rodgers Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, 2001, s.246
- Roehl, Amy. Vd. "The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies". *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), (2013), s.44-49.

- Rutkowski, Jerzy - Moscinska Katarzyna. "Self-Directed Learning and Flipped Teaching Electric Circuit Theory Case Study", *41st SEFI Conference*, Leuven, Belgium, 2013.
- Sağlam, Duygu. *Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sancak, Yusuf. "Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça- Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usul(Metot) ve Teknik", *Ekev Akademi Dergisi*, Erzurum, S. 2/1, (1999), s.56.
- Sarıer, Yılmaz. "Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.31(3)., (2016), s.609-628.
- Sarıtepeci, Mustafa - Çakır Hasan. "Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Ortaokul Öğrencilerinin Derse Katılımı ve Akademik Başarısına Etkisi: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği", *Eğitim ve Bilim*, Cilt 40, S.177, (2015), s.203-216.
- Sarmış, İbrahim. "İslami Araştırmalarda Arapça Faktörü, Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları", *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay., Yayın No:55, 1989, s. 289.
- Saunders, Joranna Marita, *The Flipped Classroom: Its Effect On Student Academic Achievement And Critical Thinking Skills In High School Mathematics*, Virginia, Liberty University, Doktora Tezi, 2014. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3645482).
- Schwankl, E.R., *Blended Learning: Achievement And Perception Flipped Classroom: Effects On Achievement And Student Perception*, Minnesota, Southwest Minnesota State University, Doktora Tezi, 2013. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1523826).
- Semerci, Ayşegül. *İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği-*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal

- Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sezer, Sezin. “Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.18, (2014,) s.61-69.
- Sırakaya, Didem Alsancak. *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluluğu Ve Tutum Üzerine Etkisi*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sırakaya, Didem Alsancak. Geleceğin Sınıfları: Oyunlaştırılmış Sınıflar, Rize. 10. *Internatioanal computer and instructional Technologies symposium*, 65, (2016). <https://ikcu.edu.tr/UserFiles/1/kemal.yayla/207db0c0-d368-4083-8257-8e672ff9012c.pdf> 23.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sihirli lisan, Youtube kanalı https://www.youtube.com/watch?v=KFbHBIKhOPE&list=PLwow23Cc1EkK5swPx1FDBjtSWpo-qyy_1
- Sierra, H., *Students’ Experiences in a Math Analysis Flipped Classroom*, California Chapman University Orange, Yüksek Lisans Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1589682).
- Silah, M. “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. S.10, (2003), s.102-115
- Sletten, Sarah Rae, *Investigating Flipped Learning: Post-Secondary Student Selfregulated Learning, Perceptions, And Achievement*, Kuzey Dakota, University of North Dakota, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10003490).
- Smith, Jay P. *The Efficacy Of A Flipped Learning Classroom*, Illinois, McKendree University, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3719573).
- Snowden, Kelly E. *Teacher Perceptions Of The Flipped Classroom: Using Video Lectures Online To Replace Traditional In-Class Lectures*, University Of North Texas, Yüksek Lisans Tezi, 2012. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1522443).

- Sohrabi, Omid. - Mohammadi, Mohammed. “The Impact Of Flipped Model Instruction on Writing”, *International Journal of English Language and Translation Studies*, 7(3), (2019), s. 111-122.
- Soysaldı, Mehmet. “Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları”. *EKEV Akademi Dergisi*, S.45, (2010), s.247- 279.
- Soyupek, Hasan. “Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(20)., (2008), s.179-197.
- Strickland, Bonnie B. *Gale Encyclopedia of Psychology*, Gale Group, 2001, p (55-57).
- Sun, Zihuri, *The Role Of Self-Regulation On Students’ Learning In An Undergraduate Flipped Math Class*, Ohio, The Ohio State University, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3730150).
- Şahin, Muhammed - Kurban Caroline Fell. *The Flipped Approach To Higher Education, Designing Universities for Today’s Knowledge Economies and Societies*, Emerald Publishing Limited, 2016, p.23
- Şimşek, Şahin. *Arap Gramerinin Kolaylaştırılması Bağlamında Yenilikçilik Hareketleri ve Arapça Öğretime Etkileri*, İlahiyat Yay., Ankara, 2019, s.15
- Talbert, Robert. “Inverted classroom”. *Colleagues, Vol. 9 İss. 1.*, Article 7, (2012), s.1-3.
- Talbert, Robert. *Flipped Learning a Guide For Higher Education Faculty*, E-Book, Stylus Publishing, 2017,191-212.
- Temel, Ahmet Vefa. “Türkiye’de Arapça Öğretiminde Uygulanan Metotlar, Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Değerlendirme”, *AİBÜ ilahiyat fakültesi dergisi*, Cilt 3, S.5, (2015), s.166-174.
- Topalak, Şefika, *Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Başlangıç Seviyesi Pişano Öğretime Etkisi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Topan, Beyda. *Ters-Yüz Sınıf Modeline Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin İstatistik Okuryazarlık Seviyelerine Etkisi*, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Torkelson V. *The Flipped Classroom, Putting Learning Back Into The Hands Of Students*, Kaliforniya, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California, Yüksek Lisans Tezi, 2012. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1544878).
- Torun, Fulya - Dargut Tülay. "Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri", *AMÜEF, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), (2015), s. 20-29.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegema yayıncılık, Ankara, 2001, s.63.
- Turan, Alparslan. Kitle İletişim Teknolojilerinin Gelişim Sürecinde ÖFM'den YEĞİTEK'e, Uzaktan Eğitim Sayısı. *MEB: YEĞİTEK*, 2015.
- Turan, Zeynep, *Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi*, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Turan, Zeynep - Göktaş Yüksel. "Yüksek Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri", *Yüksek Öğretim Ve Bilim Dergisi*, C.5, Sayı 2, (2015) s. 156-164
- Tübitak (2004). Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003-2023 Strateji Belgesi https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf 14.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tübitak (2005). Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Belgesi https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf
- Umutlu, Duygu. *Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelindeki Farklı Video Tasarımlarının İngilizce Yazma Becerisi Üzerindeki Etkileri*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Y.Lisans Tezi, 2016. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Un (2019). Arapçanın Birleşmiş Milletlerde Resmi Dil Olarak Kabul Edilmesi, <https://ask.un.org/faq/14463#>: 29.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, Mesud, Y ve Z Kuşaklarının Yönetimi, İstanbul Beta Yayınları, 2017
- Ünsal, Haluk. “Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Tutuma Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), (2012), s.1-27
- White, Richard. How To Flip Your Classroom, (2012). <http://www.hybridclassroom.com/blog/?p=819> Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Wiginton, Barry Lynn, *Flipped Instruction: An Investigation Into The Effect Of Learning Environment On Student Self-Efficacy, Learning Style, And Academic Achievement In An Algebra I Classroom*, Birmingham, The University of Alabama, Doktora Tezi, 2013. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3612166).
- Wiley, Bethann Marie. *The Impact Of The Flipped Classroom Model Of Instruction On Fifth Grade Mathematics Students*, University Of Minnesota, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3727730).
- Winter, Joshua Brian, *The effect of the flipped classroom model on achievement in an introductory college physics course*, Mississippi, Mississippi State University Doktora Tez, 2013. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1548650).
- Yavuz, Mehmet. *Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi Ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Y.Lisans Tezi, 2016. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Yemma, Danielle M. (2015). *Impacting Learning For 21st Century Students:A Phenomenological Study Of Higher Education Faculty Utilizing A Flipped Learning Approach*, Robbert Morris University, Doktora Tezi, 2015. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3708245).

- Yıldız, Musa - Arkan Zeynep. “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişimi ve Startalk Arapça Öğretmeni Mesleki Gelişim Programı”, *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, S.4(1), (2019), s.1-17.
- Yıldız Yalçın. *Flüt Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Motivasyonları Ve Performansları Üzerinde Etkisinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yolcu, H. Hasan. “Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları”, *The journal of academic social science studies*, S.33, (2015), s.255-260
- Yurdagül, Cemil. *Programlamaya Giriş Dersinde Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kullanılan Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımının, Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterliliklerine, Katılımlarına Ve Tutumlarına Olan Etkisi*, Ortadoğu teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zainuddin, Zamzami. “First Year College Students’ Experiences İn The Flipped Classroom: A Case Study in Indonesia”, *International Journal Of Instruction*, Vol. 10, (2017), s. 133-150.
- Zappe Sarah E. - Litzinger Thomas A. *The Flipped College Classroom, Educational Commnications and Technology: Issues and Innovations*, Springer İnternational Publishing Switzerland, 2017.

EKLER

EK.1 OKUMA BAŞARI TESTİ

Bu test 9. Sınıf arapça dersinde öğrendiğiniz bilgileri içeren bir testtir. Toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Her bir soru 2.5 puan değerindedir. Test için süreniz 40 dakikadır. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır.

Lütfen cevaplarınızı
arkadaki cevap
anahtarına işaretleyiniz

1-“هَلْ فَاطِمَةُ وَ زَيْنَبُ مِنْبَيْتَهُمَا ؟”Cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A) يَخْرُجُ. B) يَخْرُجُونَ. C) تَخْرُجَانِ. D) تَخْرُجْنَ. E) يَخْرُجُ.

2-“عَالِمُ الدَّرْسَةِ الْبَيْتِ”Cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A) عَلِيٍّ. B) قَلْبٍ. C) قَرِيبٍ. D) بَعِيدٍ. E) عَلِيٍّ.

3-“سُورَتُهَا اسْمُهَا ؟”Sorusunun cevabı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A) هُمَا عَائِشَةُ. B) اسْمُهُ مُحَمَّدٌ. C) هُمَا عَائِشَةُ. D) هَذَا قَلَمٌ. E) هُوَ أَحْمَدُ.

4-“مِنْ أَيْنَ أَنْتَ ؟”Sorusunun cevabı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A) هِيَ مِنْ مَكَّةَ. B) أَنَا مُدْرَسَةٌ. C) أَنَا مُهَنْدِسَةٌ. D) أَنَا مِنْ إِسْطَنْبُولَ. E) هَذِهِ مُدْرَسَتِي.

5-“هَلْ هَذَا وَالدِّكْ ؟”Soruya verilebilecek cevap aşağıdaki cümlelerden hangisidir.

- A) هَذِهِ وَالدِّكِّي نَعَمْ. B) هَذَا مُعَلِّمِي نَعَمْ. C) نَعَمْ هَذَا وَالدِّكِّي. D) نَعَمْ هَذَا وَالدِّكِّي. E) هَذِهِ وَالدِّكِّي نَعَمْ.

6- Aşağıdaki cümlelerden hangisi “o ikisi polistir” anlamındadır?

- A) هُمَا شُرَطِيَّانِ. B) هُمَا صَدِيقَانِ. C) هُمَا طَبِيبَانِ. D) هُمَا مُعَلِّمَانِ. E) هُمَا مُهَنْدِسَانِ.

7- Aşağıdaki kelimelerden hangisi meslektir?

- A) مُعَلِّمٌ. B) بَيْتٌ. C) وَرْشَةٌ. D) مَصْنَعٌ. E) جَامِعَةٌ.

8- Aşağıdaki kelimelerden hangisi **bahçe** anlamındadır?

- A) حَدِيقَةٌ. B) رِسَالَةٌ. C) سَبُورَةٌ. D) وَرْشَةٌ. E) مُخْتَبَرٌ.

9-“الْمَدْرَسَةُ قَرِيبٌ .. السُّوقِ.”Cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A) قَبْلَ. B) إِلَى. C) فِي. D) مِنْ. E) عَنْ.

10-“أَنْظُرْ .. الطَّبِيبِ.”Cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A) إِلَى. B) فِي. C) عَنْ. D) قَبْلَ. E) مِنْ.

11). Ahmet'in babası akşam eve gelirken **pazara** uğradı. Cümlesinde altı çizili sözcüğün arapça karşılığı olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A). سُوقٌ B). كُرَّةٌ C). دَرَجَةٌ D). غَنِيٌّ E). رَجُلٌ

12). **Mahalle**deki **evimin** yanında bir **kedi** vardı. Cümlesindeki altı çizili sözcüklerin arapça karşılıkları sağdan sola aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A). دَرَجَةٌ - سُوقٌ - رَجُلٌ B). حَيٌّ - قِطٌّ - بَيْتِي C). حَيٌّ - بَيْتِي - قِطٌّ D). دَرَجَةٌ - حَيٌّ - قِطٌّ E). رَجُلٌ - بَيْتِي - قِطٌّ

13). “**Adım Ayşe ben yeni bir öğrenciyim**” cümlesinin arapça karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). أَنَا طَالِبٌ جَدِيدٌ عَائِشَةُ اسْمِي. B). اسْمِي مُحَمَّدٌ أَنَا طَالِبٌ جَدِيدٌ. C). اسْمِي عَائِشَةُ أَنَا. D). اسْمِي عَائِشَةُ أَنَا طَالِبٌ جَدِيدٌ. E). اسْمِي عَائِشَةُ أَنَا طَالِبَةٌ جَدِيدٌ.

14). **Öğle** namazını camide kıldım cümlesindeki altı çizili sözcüğün arapça karşılığı aşağıdaki kelimelerden hangisidir?

- A). طَهْرٌ B). ظَاهِرٌ C). زُهْرٌ D). ذُهْرٌ E). طُهْرٌ

15). “**أَنَا طَالِبٌ فِي الصَّفِّ النَّاسِعِ**.” cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). Ben 10. Sınıfta bir öğrenciyim. B). Ben yeni bir öğrenciyim. C). Ben 10. Sınıfta yeni bir öğrenciyim. D). Ben 9. Sınıfta bir öğrenciyim. E). Ben okulda yeni bir öğrenciyim.

16). “**هَذَا ... فَأُروِقُ**.” Cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A). اسْمِي B). طَالِبَةٌ C). أَنَا D). الصَّفِّ E). صَدِيقِي

17). “**أَنَا أَحِبُّ الْمَدْرَسَةَ كَثِيرًا**.” cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). Ben sınıfımı seviyorum. B). Ben okulu çok seviyorum. C). Ben okulumu seviyorum. D). Ben sınıfımı çok seviyorum. E). Ben okulları çok seviyorum.

18). “**مَا جِئْتَنِيكَ؟**” sorusunun cevabı aşağıdakilerden hangisidir?

- A). أَنَا تُرْكِيٌّ B). أَنَا تُرْكِيٌّ C). هُوَ تُرْكِيٌّ D). نَحْنُ تُرْكِيٌّ E). أَنْتَ تُرْكِيٌّ

19). “**... هِيَ**” boşluğa gelmesi gereken kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A). طَالِبٌ B). طَالِبَةٌ C). مُعَلِّمٌ D). مُهَنْدِسَةٌ E). مُدِيرٌ

20). “**مَتَى يَبْدَأُ الدَّرْسُ؟**” sorusunun cevabı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). يَبْدَأُ الْعَمَلُ بَعْدَ الظُّهْرِ. B). يَبْدَأُ الدَّرْسُ بَعْدَ قَلِيلٍ. C). يَنْتَهِي الدَّرْسُ بَعْدَ قَلِيلٍ. D). يَنْتَهِي الدَّرْسُ بَعْدَ قَلِيلٍ. E). يَنْتَهِي الْعَمَلُ بَعْدَ الظُّهْرِ.

21). “**... مَكَاتِكَ!**” Cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A). اجْلِسْ B). اُدْرُسْ C). افْتَحْ D). اِفْرَأْ E). ادْخُلْ

22). “**أَنَا ... الصَّفِّ وَجَلَسْتُ مَكَانِي**.” Cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A). دَخَلْتُ B). دَخَلْتُ C). دَخَلْتُ D). دَخَلْتُ E). كَتَبْتُ

23). “**... دَرَسِي عَلَى الدُّفْتَرِ**.” cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

A). كَتَبْتُ. E). جَلَسْتُ. D). لَعِبْتُ. C). نَظَرْتُ. B). دَرَسْتُ.

24). "أَنَا سُورِيَّ" Cümlesinin sorusu aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). أَهِيَ سُورِيَّةٌ؟ C). هَلْ أَنْتَ سُورِيٌّ أَمْ عِرَاقِيٌّ؟ B). مَتَى يَبْدَأُ الدَّرْسُ؟
D). أَيْنَ يَسْكُنُ عُمَرُ؟ E). مَاذَا يُحِبُّ عُمَرُ؟

25). "مَتَى يَنْتَهِي الدَّرْسُ؟" sorusunun cevabı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). يَنْتَهِي الدَّرْسُ بَعْدَ قَلِيلٍ. C). تَنْتَهِي الدَّرَاسَةُ بَعْدَ قَلِيلٍ. B). هِيَ طَالِبَةٌ جَدِيدَةٌ.
D). أَحِبُّ خَيَّ وَنَبِيَّتِي. E). خَيٌّ قَرِيبٌ مِنَ الْمَدْرَسَةِ.

26). Aşağıdaki kelimelerden hangisi **uzaklık** ifade eder?

- A). كَبِيرٌ. B). كَثِيرٌ. C). قَبْلٌ. D). بَعْدٌ. E). بَعِيدٌ.

27). Aşağıdaki kelimelerden hangisi **çok** anlamındadır?

- A). قَلِيلٌ. B). كَثِيرٌ. C). كَبِيرٌ. D). قَرِيبٌ. E). بَعْدٌ.

28). "نُنْظَرُ....الطَّيِّبِ" cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A). إِلَى. B). مِنْ. C). عَنْ. D). قَبْلُ. E). فِي.

29). Ahmet **üniversitenin** önündeki **küçükduvakta** bekliyordu cümlesinde altı çizili kelimelerin arapça karşılığı sağdan sola aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A). جَامِعَةٌ - صَغِيرٌ - مَوْقِفٌ. C). مَصْنَعٌ - مَوْقِفٌ - صَغِيرٌ. B). جَامِعَةٌ - كَبِيرٌ - طَائِقٌ.
D). جَامِعَةٌ - صَغِيرٌ - مُخْتَبَرٌ. E). جَامِعَةٌ - صَغِيرٌ - طَائِقٌ.

30). Ayşe **evin** yanındaki **bahçede** **mektup** yazıyordu cümlesinde altı çizili kelimeler sağdan sola aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak sıralanmıştır?

- A). بَيْتٌ - حَدِيقَةٌ - رِسَالَةٌ. C). بَيْتٌ - حَدِيقَةٌ - سُبُورَةٌ. B). بَيْتٌ - حَدِيقَةٌ - رِسَالَةٌ.
D). بَيْتٌ - حَدِيقَةٌ - مَقْصِفٌ. E). بَيْتٌ - حَدِيقَةٌ - جَامِعَةٌ.

31). "هِيَ جَدِيدَةٌ. وَصُفُوفُهَا نَظِيفَةٌ" Cümlede anlatılan yer aşağıdaki kelimelerden hangisidir?

- A). مُخْتَبَرٌ. E). مَصْنَعٌ. D). حَدِيقَةٌ. C). سُبُورَةٌ. B). مَدْرَسَةٌ.

32). "يَبْدَأُ الدَّرْسُ فِي السَّاعَةِ الثَّامِنَةِ صَبَاحًا" Cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). Ders saat sekizde başlar. B). Ders okulda saat yedide başlar.
C). Ders saat sabah yedide başlar. D). Ders Sabah sekizde biter.
E). Ders sabah saat sekizde başlar.

33). Sınıfımız **sekizinci kattadır** cümlesinde altı çizili olan kelimelerin arapça karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

- A). الطَّابِقُ الثَّالِثُ. E). الطَّابِقُ الْأَوَّلُ. D). الطَّابِقُ الرَّابِعُ. C). الطَّابِقُ الثَّامِنُ. B). الطَّابِقُ السَّادِسُ.

34). Aşağıdaki kelimelerden hangisi **saat altı** anlamındadır?

- A). السَّاعَةُ السَّابِعَةُ. E). السَّاعَةُ السَّادِسَةُ. D). السَّاعَةُ الثَّالِثَةُ. C). السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ. B). السَّاعَةُ السَّادِسَةُ.

35). Aşağıdaki kelimelerden hangisi **saat beş** anlamındadır?

- A). السَّاعَةُ الْعَاشِرَةُ. C). السَّاعَةُ الرَّابِعَةُ. B). السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ عَشْرَةٌ.
D). السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ. E). السَّاعَةُ السَّادِسَةُ.

36).“Öğrenci altıncı kattadır”cümlesinin arapça karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A) الطَّالِبُ فِي الطَّابِقِ الثَّالِثِ. B) الطَّالِبُ فِي الطَّابِقِ الثَّامِنِ. C) الطَّالِبُ فِي الطَّابِقِ السَّادِسِ.
D) الطَّالِبُ فِي الطَّابِقِ الْأَوَّلِ. E) النَّاسُ الطَّالِبُ فِي الطَّابِقِ.

37). “أَيْنَ الْمَوْقِفُ؟”Sorusunun cevabı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A) هَذَا مَهْنِدِسَانِ اثْنَانِ. B) هُمَا مَمَرَصَتَانِ. C) يَنْتَهِي فِي السَّاعَةِ الثَّلَاثَةِ بَعْدَ الظُّهْرِ.
D) حَدِيقَتُهَا وَاسِعَةٌ. E) الْمَوْقِفُ أَمَامَ الْمَصْنَعِ.

38).“المصنّع على الشارع الصغير.”Cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). Fabrika küçük cadde üzerindedir. B). Küçük fabrika cadde üzerindedir.
C). Fabrika cadde üzerindedir. D). Küçük cadde fabrika üzerindedir.
E). Cadde fabrika üzerindedir.

39).“الْبَيْتُ الْأَزْرَقُ قَرِيبٌ مِنَ الْبَيْتِ الْأَبْيَضِ.”Cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A). Beyaz ev siyah eve yakındır. B). Siyah ev beyaz eve yakındır.
C). Mavi ev beyaz eve yakındır. D). Mavi ev siyah eve yakındır.
E). Siyah ev mavi eve yakındır.

40).“Top kutunun içindedir”cümlesinde **içindedir** anlamındaki arapça kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A) عَلَى B) خَلْفَ C) بِجَانِبِ D) بَعِيدٌ عَنْ E) فِي

EK.2 TUTUM ÖLÇEĞİ

ARAPÇA DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (Aşağıdaki herbir maddeyi size uygun biçimde cevaplayın)						
NO	MADDELER	Hiçbir zaman	Bazen	Nadiren	Çoğu zaman	Her zaman
1	Arapça dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum	1	2	3	4	5
2	Arapça dersini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum	1	2	3	4	5
3	Arapça dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum	1	2	3	4	5
4	Çalışsam da arapça dersinden düşük notlar alıyorum	1	2	3	4	5
5	Okulda öğretilmeyen arapça konularıyla da ilgileniyorum	1	2	3	4	5
6	Arapça dersi merakımı gideriyor	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin sınıfta anlattığı bilgilerden daha fazlasını öğrenmek istiyorum	1	2	3	4	5
8	Arapça dersi konularını çabuk eunuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor	1	2	3	4	5
9	Yeni arapça kelimeler öğrenmek beni heyecanlandırıyor.	1	2	3	4	5
10	Arapça dersini yararlı olduğunu bildiğim için seviyorum	1	2	3	4	5
11	Arapça dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum	1	2	3	4	5
12	Arapça dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor	1	2	3	4	5
13	Arapça ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım	1	2	3	4	5
14	Arapça öğretmenimin arkadaşıca tavırları beni derse çekiyor	1	2	3	4	5
15	Arapça dersi sınavlarında en yüksek notu almak isterim	1	2	3	4	5
16	Arapça dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor	1	2	3	4	5
17	Arapça dersi ile ilgili merak etiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım	1	2	3	4	5
18	Arapça ders kitabımı, merakla incelerim	1	2	3	4	5
19	Arapça dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum	1	2	3	4	5
20	Ders etkinliklerine gönüllü olarak katılırım	1	2	3	4	5
21	Arapça dersini çalışmaktan büyük zevk duyuyorum	1	2	3	4	5
22	Sevilen bir öğrenci olmak için Arapça dersinde barışırlı olmak isterim.	1	2	3	4	5
23	Arapça dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor	1	2	3	4	5
24	Arapça konuştuğumda kendimle gurur duyarım	1	2	3	4	5

EK.3 YAZMA RUBRİĞİ

Yazma ile ilgili Sorular

- 1- Kendinizi ve arkadaşınızı birer cümle ile yazınız.
- 2- O öğrenci(erkek). sınıfa girdi , ders ne zaman başlıyor? , ders az sonra başlıyor, evim okula uzaktır. cümlelerini arapça olarak yazınız (dikte edilerek yazılacak).
- 3- Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerleri uygun kelimelerle doldurunuz. Kelimeleri sırasıyla metnin altına yazınız

هذا هو حَيِّي. يَبْتَدِي فِي هَذَا الْحَيِّ وَبِجَانِبِ الْمَدْرَسَةِ. هَذَا الشَّارِعُ كَبِيرٌ
وَتَوْجَدُ الْمَدْرَسَةَ عَلَى [] الْكَبِيرِ. هَذَا الْبَيْتُ أَزْرَقٌ. الْبَيْتُ الْأَزْرَقُ بِ[] الْبَيْتِ
الْأَحْمَرِ. وَالْبَيْتُ الْكَبِيرُ خَلْفَ الْمَسْجِدِ. الْمَضْنَعُ عَلَى الشَّارِعِ الصَّغِيرِ. الْمَوْقِفُ أَمَامَ
الْمَضْنَعِ وَ[] عَنِ الْمَدْرَسَةِ. الْبَيْتُ الْأَزْرَقُ [] مِنَ الْبَيْتِ الْأَبْيَضِ.



- 4- Aşağıdaki diyaloglara okuyarak kendiniz bir diyalog oluşturunuz.

مَرْحَبًا، أَنَا كَرِيمٌ. الْآنَ نَحْنُ فِي الدُّرْسِ
الْأَوَّلِ. وَهُوَ دُرْسُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ. نَدْرُسُ
هَذِهِ اللُّغَةَ الْجَمِيلَةَ. أَنَا أُحِبُّ الْعَرَبِيَّةَ.

مَرْحَبًا ، أَنَا سَامِي. الْآنَ نَحْنُ فِي
الدُّرْسِ الثَّالِثِ. وَهُوَ دُرْسُ الْقُرْآنِ
الْكَرِيمِ. نَتَعَلَّمُ فِي هَذَا الدُّرْسِ تِلَاوَةَ
الْقُرْآنِ. أَنَا أُحِبُّ الْقُرْآنَ الْكَرِيمَ.

- 5- Aşağıdaki resimlerin altına arapçalarını yazınız.



EK.4 KONUŞMA RUBRİĞİ

Konuşma

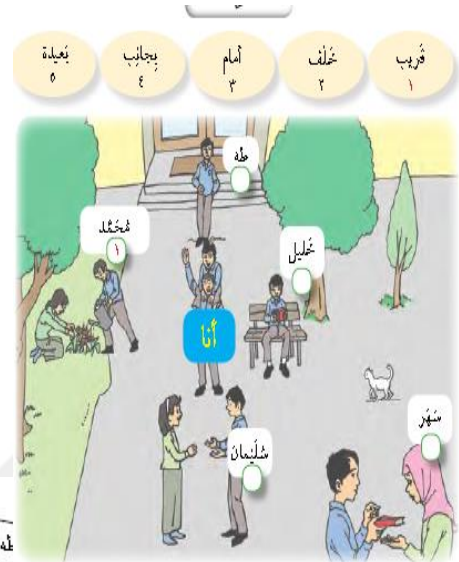
1- Kendini ve arkadaşını birer cümle ile tanıtır.

2- Resimde nerededir sorusu?

3- Ders ne zaman başlar ne zaman biter?

4- Sınıfınla ilgili cümle kur

5- Metinle ilgili sorular.



- ١- هل طه وعقيد لندرسان؟
- ٢- أين المخبير؟
- ٣- هل الأخت تلزم في كلية الهندسة؟
- ٤- ماذا يوجد في الطابق الأول؟

EK.5 DİNLEME RUBRİĞİ

الِاسْتِمَاعُ

مَرْحَبًا، أَنَا أَحْمَدُ، أَنَا طَالِبٌ فِي الصَّفِّ الْتَّاسِعِ. أَنَا تَرْكِي. هِيَ صَدِيقَتِي سَلْمَى. هِيَ طَالِبَةٌ فِي الصَّفِّ الْتَّاسِعِ أَيْضًا. هِيَ سُورِيَّةٌ. صَفِّي فِي الطَّائِقِ الْأَوَّلِ. يَبْدَأُ الدَّرْسُ فِي السَّاعَةِ الثَّامِنَةِ صَبَاحًا. فِي انْتِثَاءِ الدَّرْسِ يَقُولُ الْمُعَلِّمُ: "إِفْرَأْ كِتَابَكَ" وَاجْلِسْ مَكَانَكَ!". يَنْتَهِي الدَّرْسُ فِي السَّاعَةِ الثَّالِثَةِ بَعْدَ الظُّهْرِ.

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

Sorular

1- Dinlediğiniz metinde okulla ilgili hangi kelimeler kullanılmıştır arapça olarak yazınız.

2-Dinlediğiniz metinde geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını yazınız.

:"إِفْرَأْ كِتَابَكَ"

:"": وَاجْلِسْ مَكَانَكَ!

3- Dinlediğiniz metinde ders saat kaçta başlar kaçta biter arapça olarak yazınız.

4-Dinlediğiniz metinde Ahmet(أَحْمَدُ). ve Selma(سَلْمَى). nerelidir arapça olarak yazınız.

5- Dinlediğiniz metinde sınıf kaçınıcı kattadır arapça olarak yazınız.

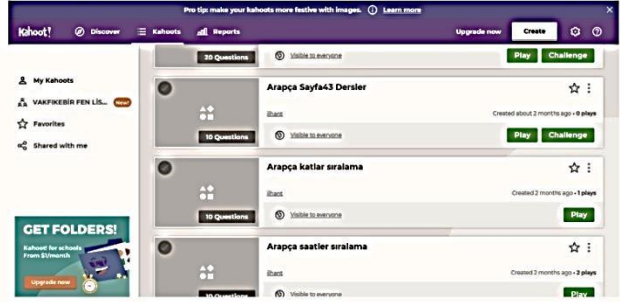
EK.6 GÖRÜŞME SORULARI

Görüşme soruları?

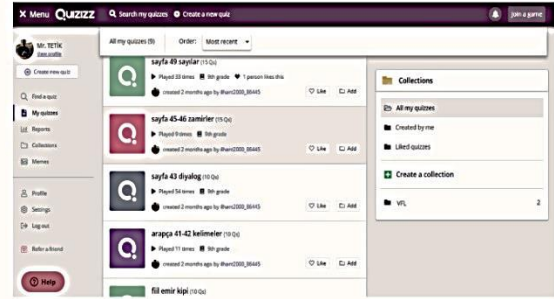
- 1-Arapça dersine başlarken Arapça ile ilgili neler düşünüyordunuz?
- 2-I.ünitenin sonunda Arapça ile ilgili düşünceleriniz değişti mi? Açıklayınız.?
- 3-Genel olarak uygulamanın sonunda çevrilmiş öğrenme ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
- 4- Ders için hazırlanmış videolarla ilgili neler düşünüyorsunuz?
- 5-Sizce videoların Arapça öğrenmede ne gibi etkisi oldu?
- 6-Sizce videoların daha etkili olması için neler eklenebilir ya da çıkarılabilir?
- 7-Videoları düzenli izlediniz mi?
- 8-Çevrilmiş öğrenme sizce arkadaşlarınızla ilişkilerinizde ne gibi etkisi oldu?
- 9-Çevrilmiş öğrenmede en çok beğendiğiniz özellikler neler?
- 10-Çevrilmiş öğrenmede en az sevdiğiniz özellikler neler?
- 11-Başka derslerde de çevrilmiş öğrenme uygulanmasını ister miydiniz? Hangi derslerde?
- 12-Sizce çevrilmiş öğrenme etkili bir öğrenme sağlıyor mu? Neden?
- 13-Sizce bir cümle ile çevrilmiş öğrenme nedir?
14. EBA ortamı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
15. EBA ortamının en çok sevdiğiniz yönü ne oldu?
16. EBA ortamının sizi rahatsız eden bir yönü oldumu? Açıklayınız

EK.7 SINIF İÇİ UYGULAMALAR

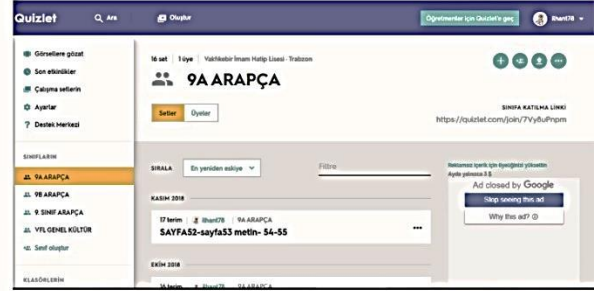
KAHOOT



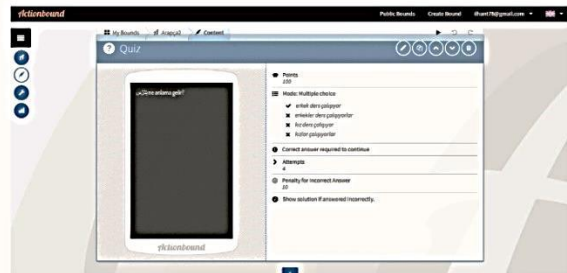
quizizz



QUIZLET



ACTIONBOUND



EK.9 ONLINE TEST EKLEME VE PAYLAŞMA

EBA TEST HAZIRLAMA AŞAMALARI

TEST SORU MADDESİNİN YAZILMASI

TEST ZORLUK DERECESİNİN BELİRLENMESİ

DERS,SINIF,ÜNİTE,KAZANIM SEÇİMİ

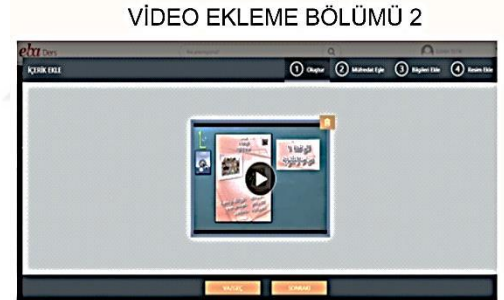
İSİM,ZORLUK,SINIF,TEST TİPİ BELİRLEME

PAYLAŞILACAK SINIFIN SEÇİMİ

TARİH VE SAAT SEÇİMİ

ÇALIŞMANIN SON BİLGİ GİRİŞİ VE GÖNDERİLMESİ

EK.8 EBA VIDEO YÜKLEME VE PAYLAŞMA



ÜNİTE SEÇİMİ

KAZANIM SEÇİMİ

VIDEO BİLGİLERİ DOLDURMA

VIDEO BİLGİLERİ DOLDURMA2

VIDEO KAYDETME

VIDEO GÖNDERME

GEREKLİ BİLGİLERİ DOLDURMA

TARİH ARALIĞI BELİRLEME

EK.10 RAPORLAR

TEST VE VİDEO RAPORLARI(Örnek).

Sınav Sonuç Raporu



Öğrenci Adı	Araspa neler	Ö1. Sınav Başarı	% 95	Tarih	10.10.2018
Sınav Adı	Araspa neler	Başlangıç Tarih	25.09.2018 20:00	Bitiş Tarih	27.09.2018 12:55
Ş. Se	AIHL - 9. Sınıf / A Ş. Des. İMAM HATİP PROGRAMI UYGULANAN ALAN	Ders	İlm-i Nispet Ders	Scor. Sayısı	3

No	Öğrenci Adı Soyadı	Sınav Başarı	Doğr.	Yerleş	Boş
		% 95	2	✓	0
		% 95	2	✓	0
		% 95	2	✓	0
		—	—	—	—
		—	—	—	—
		% 95	2	✓	0
		—	—	—	—
		—	—	—	—
		% 95	2	✓	0
		—	—	—	—
		—	—	—	—
		% 95	2	✓	0
		% 95	2	✓	0
		% 95	2	✓	0
		% 95	2	✓	0
		—	—	—	—
		—	—	—	—

Sınav Sonuç Raporu — Arapça harfler 1 — AIHL - 9. Sınıf / A Şubesi (İMAM HATİP PROGRAMI UYGULANAN ALAN)

1

		—	—	—	—
		% 95	2	✓	0
		—	—	—	—
		% 95	2	✓	0

Sınav Sonuç Raporu



Çalışma Adı	araçlar 11,12,43,44,45,46,47,48,49,50 sayfa lar ağırtma - A1 Konu Testi	Ort. Sınav Başarı	% 60	Tarih	05.11.2018
Sınav Adı	araçlar 11,12,43,44,45,46,47,48,49,50 sayfa lar ağırtma	Başlangıç Tarih	04.11.2018 11:10	Bitiş Tarih	04.11.2018 20:55
Şube	AKHL - 9. Sınıf / A Şubesi (İNAM HATİP PROGRAMI UYGULANAN ALAN)	Ders	5. Yıllık Ders	Soru Sayısı	20

No	Öğrenci Adı Soyadı	Sınav Başarı	Doğru	Yanlış	Boş
		% 85	17	2	1
		% 90	18	0	2
		% 30	6	14	0
		—	—	—	—
		% 80	16	4	0
		—	—	—	—
		% 55	11	2	7
		% 50	10	10	0
		—	—	—	—
		% 75	15	5	0
		% 55	11	9	0
		% 25	5	13	2
		—	—	—	—
		% 85	17	3	0
		% 55	11	9	0
		% 50	10	10	0
		% 85	17	3	0
		% 70	14	4	2
		% 65	13	7	0
		—	—	—	—
		% 90	18	2	0
		% 15	3	17	0
		% 25	5	13	2

Çalışma Tamamlama Raporu



Çalışma Adı	Araçpaşatef1	Tamamlama	% 61	Tarih	10.10.2018
İşçinin Adı	Araçpaşatef1	Başlangıç Tarih	21.09.2018 23:15	Bitiş Tarih	25.09.2018 23:55
Şube	AlHL - 9. Sınıf / A Şubesi (İMAM HATİP PROGRAMI UYGULANAN ALAN)	Dere	Birinciyen Dere		

No	Öğrenci Adı Soyadı	Tamamlama
		Tamamlandı
		Tamamlandı
		Tamamlandı
		Tamamlandı
		Başlanmadı
		Tamamlandı
		Tamamlandı
		Başlanmadı
		Tamamlandı
		Başlanmadı
		Başlanmadı
		Tamamlanmadı
		Tamamlandı
		Tamamlandı
		Tamamlandı
		Tamamlanmadı
		Tamamlandı
		Başlanmadı
		Tamamlandı
		Tamamlanmadı
		Tamamlandı

eha
Epson America, Inc.

Çalışma Adı	araçpa15	Tamamlama	% 95	Tarih	26.10.2018
İşçi Adı	araçpa15	Başlangıç Tarih	23.10.2018 18:30	Bitiş Tarih	25.10.2018 09:55
Şöbe	AlHL - 9. Sınıf: A Şöbe (İMAM HATİP PROGRAMI UYGULANAN ALAN)	Derz	6. meydan Derz		

[illegible]

EK.11. GÜNLÜK UYGULAMA PLANI

GÜNLÜK PLAN

I. HAFTA

SALI(18.09.2018).

DENEY GRUBU : Öğrencilerle tanışıldı. Program hakkında bilgi verildi.

KONTROL GRUBU : Öğrencilerle tanışıldı. Program hakkında bilgi verildi.

PERŞEMBE(20.09.2018).

DENEY: EBA hakkında bilgi verildi. Arapça harflerle ilgili örnek kahoot etkinliği yapıldı.

1. Örnek video EBA'da paylaşıldı.

KONTROL: Arapça yazma çalışması yapıldı. Arapça harflerle ilgili kahoot etkinliği yapıldı. Arapça yazma ödevi verildi.

II. HAFTA

SALI(25.09.2018).

DENEY: Örnek video1 ile ilgili ilk 10 dk soru cevap yapıldı. Quizlet etkinliği yapıldı. Actionbound etkinliği yapıldı.

KONTROL: Yazma çalışması yapıldı. Quizlet etkinliği ve actionbound etkinliği yapıldı.

PERŞEMBE(27.09.2018).

DENEY:Öntestler paylaşıldı Arapça1 videosu paylaşıldı.

KONTROL: Öntestler yapıldı. Sayfa 10-11 ödev olarak verildi.

III.HAFTA

SALI(02.10.2018).

DENEY: ilk 10 dk. EBA'dan paylaşılan 1. Video ile ilgili sorular yanıtladı. Quizlet eşleştirme ve quizlet live etkinliği yapıldı. 2. Video paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 10-11'deki kelimeler tekrar edildi. Quizlet eşleştirme ve quizlet live etkinliği yapıldı. Sayfa 12 ve sayfa 13 ödev olarak verildi.

PERŞEMBE(04.10.2018).

DENEY: İlk 10 dk. 2.video ile ilgili sorular yanıtladı. Sayfa 13'deki yazma çalışması yapıldı. Sayfa 13'deki konuşma etkinliği yapıldı. EBA'da 7 soruluk test, 3. Ve 4. Videolar paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 13'deki yazma çalışması yapıldı konuşma etkinliği yapıldı. Sayfa 14 ve 15 ödev olarak verildi.

IV. HAFTA

SALI(09.10.2018).

DENEY: İlk 10 dk. 3 ve 4. Videolarla ilgili soru cevap yapıldı. Arapça kelimeler ve milliyet-zamir başlıklı kahoot etkinliği yapıldı. 5 ve 6. Videolar paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 15-16 milliyet-zamir soru oluşturma uzaklık yakınlık konuları işlendi. Sayfa 17'deki haze hazihi-zalike-tilke alıştırması ödev olarak verildi. Kelimeler milliyet zamir soru başlıklı kahoot etkinliği yapıldı.

PERŞEMBE(11.10.2018).

DENEY: Arapça 5 ve 6. Videolarla ilgili ilk 10 dk. Soru cevap yapıldı. Quizizz Arapça1(kelimeler). Quizizz (Arapça zamir fiil), Quizizz (fiil emir kipi). etkinliği yapıldı. Actionbound etkinliği yapıldı. Arapça 7-8-9. Videolar paylaşıldı. Arapça 17-18-19-20. Sayfalar alıştırma paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 17'deki haze-hazihi, zalike-tilke zamirleri anlatıldı. Ayet meali işlendi. Sayfa 18 ve 19'daki muzari fiiller zamirlerle kullanımı sayfa 19'daki zaman bildiren soru cevap alıştırmaları yapıldı. Quizizz Arapça1(kelimeler). Quizizz (Arapça zamir fiil), Quizizz (fiil emir kipi). etkinliği yapıldı. Actionbound etkinliği yapıldı. Sayfa 20 ve 21 ödev olarak verildi.

V. HAFTA

SALI(16.10.2018).

DENEY: 7, 8, 9. Videolarla ilgili ilk 10 dk. Soru cevap yapıldı. Sayfa 22'deki diyalogla ilgili konuşma etkinliği yapıldı. Arapça muzari fiil zamir, arapça sıfatlar, az çok büyük küçük, arapça emir fiil, arapça uzaklık yakınlık kahoot etkinlikleri yapıldı. Arapça 10 ve 11. Videolar paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 20'deki emir bildiren fiiller, sayfa 21'deki mazi fiiller, sayfa 21'deki soru oluşturma alıştırmaları yapıldı. Sayfa 22'deki diyalog konuşma etkinliği yapıldı. Sayfa 23'de diyalogla ilgili sorular ve bulmaca ödev olarak verildi. Sayfa 24'deki boşluk doldurma ödev olarak verildi. Sayfa 25-26'daki kelimeler ödev olarak verildi.

PERŞEMBE(18.10.2018).

DENEY: Arapça 10 ve 11. Videolarla ilgili ilk 10 dk. Soru cevap yapıldı. Sayfa 25 kelimeler eşleştirme etkinliği yapıldı. Sayfa 27'deki yazma etkinliği yapıldı. Arapça 12-13-14 videolar paylaşıldı. Sayfa 21-22-23. Sayfalar testi paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 23'deki sorular cevaplandı. Sayfa 24'deki boşluk doldurmalar yapıldı. Sayfa 25 ve 26'daki kelimeler tekrar edildi. Sayfa 27'deki yazma etkinliği yapıldı. Sayfa 28'deki huma zamiri kullanımı ve sayfa 29'daki hatani ile ilgili alıştırmalar yapıldı. Sayfa 30'daki katlarla ilgili alıştırma ve sayfa 31'deki saatlerle ilgili bölüm ödev olarak verildi.

VI. HAFTA

SALI(23.10.2018).

DENEY: 12-13-14. Videolarla ilgili ilk 10 dk. Soru cevap yapıldı. Quizlet eşleştirme(sayfa12 diyalog ve muzari fiil). etkinliği yapıldı. Sayfa 25 Quizlet live etkinliği yapıldı. Sayfa 24-25-26-27-28. Sayfa 20 soruluk test paylaşıldı. Arapça 15 ve 16. Videolar paylaşıldı.

KONTROL: sayfa 30-33-34 katlarla ilgili alıştırma yapıldı. Sayfa 31-32 saatlerle ilgili alıştırmalar yapıldı. Sayfa 35 diyalog okundu. Sayfa 36 diyalogla ilgili sorular sayfa 36 yönlerle ilgili alıştırma sayfa 37 yönlerle ilgili alıştırmalar ödev olarak verildi.

PERŞEMBE(25.10.2018).

DENEY: 15 VE 16. Videolarla ilgili ilk 10 dk. Soru cevap yapıldı. Saatler ve katlarla ilgili kahoot etkinliği yapıldı. Saatler ve katlarla ilgili quizlet live etkinliği yapıldı. 17-18 ve 19. Videolar paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 36 ve 37'deki alıştırmalar yapıldı. Sayfa 38'deki okuma metni dinleme etkinliği yapıldı. Quizlet eşleştirme(muzari fiil). etkinliği yapıldı. Sayfa 39 soru oluşturma sayfa 40 muzari fiil zamirler ve yönler alıştırmaları ödev olarak verildi. Sayfa 41 ve 42 kelimeler ödev olarak verildi.

VII. HAFTA

SALI(30.10.2018).

DENEY: 17-18-19. Videolarla ilgili ilk 10 dk. Soru cevap yapıldı. Sayfa 41-42 kelimeler, sayfa 43 diyalog, sayfa 45 zamirlerle ilgili quizizz etkinliği yapıldı. Sayfa 35 quizlet eşleştirme etkinliği yapıldı. 20. Video paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 41-42 ödevler kontrol edildi. Sayfa 43 diyalog okundu, sayfa 44'deki alıştırmalar yapıldı. Sayfa 45-46 zamirlerle ilgili alıştırmalar yapıldı. Sayfa 47'deki zamirler-çoğul kelimeler ve 48'deki olumsuz cevap alıştırmaları ödev olarak verildi.

PERŞEMBE(01.11.2018).

DENEY: İlk 10 dk. 20. Video ile ilgili soru cevap yapıldı. Sayfa 53'deki okuma metni okunarak dinleme etkinliği yapıldı. Actionbound etkinliği yapıldı. I. Ünite de geçen kelimelerin yer aldığı tabu oyunu oynandı. arapça 30, 31, 32, 33, 34. Sayfalar(20 soruluk). alıştırmalar, arapça 35, 36, 37, 38, 39.40. sayfalar alıştırmalar(20 soruluk)., arapça 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50(20 soruluk).sayfalar alıştırmalar, sayfa50-51-52-53-54-55-56(10 soruluk). alıştırmalar birer gün arayla paylaşıldı.

KONTROL: Sayfa 47 ve 48'deki ödevler kontrol edildi. Sayfa 49 sayılarla ilgili konu anlatımı yapıldı sayfa 50'deki sayılarla ilgili alıştırmalar yapıldı. Sayfa 51'deki saatlerle ilgili alıştırmalar yapıldı. Sayfa 52'deki zamirlerle ilgili alıştırmalar yapıldı. Sayfa sayfa 53'deki okuma metni okundu. Sayfa 54-55-56 ödev olarak verildi.

VIII. HAFTA

SALI(06.11.2018).

DENEY: 1. Ünite ile ilgili akademik başarı testi uygulandı. Tutum ölçeği uygulandı. Dinleme rubriği uygulandı.

KONTROL: 1. Ünite ile ilgili akademik başarı testi uygulandı. Tutum ölçeği uygulandı. Dinleme rubriği uygulandı.

PERŞEMBE(08.11.2018).

DENEY: Yazma rubriği ve konuşma rubriği uygulandı. TYS ile ilgili görüşme formu uygulandı

KONTROL: Yazma rubriği ve konuşma rubriği uygulandı

EK.12. ALAN YAZIDA TYS İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR(YABANCI VE YERLİ KAYNAKLAR).

NO	Yazar(lar)/ Yayın Yılı	Ders Türü	Araştırma Yöntemi	İncelenen Değişkenler	Örneklem Düzeyi Sayısı	Sonuçlar
1	Faretta, S.R (2016).	Hemşirelik Eğitimi	Nicel	Akademik başarı / İletişim algısı	Lise Öğrencileri /14	Hemşirelik okulunda Patapsikoloji kursu eğitimi alan öğrencilerden Geleneksel yöntemle TYS yöntemi ile 8 hafta süre ile deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı ve iletişim algısı arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2	Bishop J.L (2013).	Mühendislik Eğitimi	Nicel	Geleneksel problem çözme becerisi/ Kavramsal anlama/ Öğrenci algısı	Üniversite Öğrencileri/118	Geleneksel problem çözme becerisinde önemli bir fark gözlenmemiş, öğrencilerin videoları izleme oranlarının düşük olmasında final sınavını çok fazla etkilememesi bu çalışmada dikkat çekmektedir.
3	Kenna D.C (2014).	Fizik eğitimi	Nitel	Öz yeterlilik ile cinsiyet arasındaki ilişki	Üniversite fizik bölümü öğrencileri/22	Bu çalışmada fizik bölümündeki 22 öğrenci ile Ters Yüz Sınıf modeli çalışması yapılmış ve öz yeterlilik anketi uygulanmıştır. Ters yüz sınıf modeli uygulanan sınıfta not ortalamasının yükseldiği geleneksel sınıfta ise düştüğü gözlemlenmiştir.
4	Quint C.L (2015).	Matematik Eğitimi	Karma	Akademik başarı/ Öğrenci algısı	Üniversite Öğrenci/70	Bu çalışma geleneksel sınıf yöntemi ile Ters Yüz Sınıf modelinin karşılaştırılmasını matematik eğitiminde yapmıştır. İki dönem boyunca uygulanmıştır. Sonbahar ve bahar yarıyıl dönemlerinde uygulanmıştır. Bahar döneminde ters yüz sınıf öğrencilerin başarılarında az da olsa etki etmiştir.
5	Brown K.C (2015).	Biyoloji Eğitimi	Nicel	Akademik başarı/ Öğrenci algısı	Üniversite biyoloji öğrencileri /25	Massachusetts Boston Üniversitesi Biyoloji bölümünde geleneksel öğretim yöntemi ile Ters Yüz Sınıf yöntemini öğrencilerin sömestir ve final sınav sonuçları ile akademik başarıları açık uçlu anket soruları ile de öğrenci algıları

						ölçülmüştür. Final sınavlarında çok anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
6	Clark K.R (2013).	Matematik Eğitimi	Karma	Akademik başarı/ Öğrenci algısı	Lise öğrencileri/42	Bu araştırma ters yüz model ile geleneksel modelin karşılaştırmasını incelemektedir. Yöntem olarak açık uçlu anket soruları, ünite testleri, röportajlar kullanılmıştır. Araştırmacı ayrıca günlük gözlemlerini de kaydetmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin Ters Yüz Sınıf modeline daha fazla ilgili olduğu görülmüştür.
7	Collins M.A (2015).	Eğitim	Nitel	Öğretmen-idareci tutumu	Öğretmen, müdür yardımcısı, müdür/16	Bu çalışma NewYork devlet ortaokullarında görev yapan 10 öğretmen, 4 müdür yardımcısı ve 2 müdür ile röportaj yapılarak Ters Yüz Sınıf modelinin uygulanması ve öğrencilerin öğrenmelerine etkisini incelemektedir. Öğretmenler TYS yönteminde kullanmak için video ve aktivite hazırlama konusunda ekstra zaman ve kendilerine yöntemin uygulanmasında yardım alınması gerektiği, okul idarecilerinin de TYS yöntemi için teknoloji sınıfları ve öğrencilerin videolara erişmelerini kolaylaştıracak önlemler alması gerektiği belirtilmiştir.
8	Larsen A.J (2013).	Matematik eğitimi	Karma	Ters yüz/ iletişim, öğrenme araçlarının kullanımı	Lise Öğrenci/14	Bu çalışma Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin öğrenmelerinde, öğretmenlerin işini kolaylaştırmada, iletişim kültüründe, öğrenme araçlarının kullanımında etkili olduğu görülmüştür.
9	Prefume Y.E (2015).	Japonca Eğitimi	Karma	Akademik başarı/tutum	Üniversite öğrencileri/39	Nicel araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında öğrenme çıktıları arasında önemli bir fark yoktur. Nitel araştırma neticesinde deney grubu öğrencileri Ters Yüz Sınıf hakkında olumlu tutum sergilemişlerdir.
10	MacDonald W.T.F (2015).	Bilgisayar Eğitimi	Karma	Ters yüz sınıf yaklaşımı/ İşbirlikli öğrenme/ Geleneksel	Üniversite öğrencileri/103	Bu çalışma, özel bir üniversitede, 103 bilgisayar programcılığı öğrencileri üzerinde Ters Yüz Sınıf yaklaşımı, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmıştır. Ters Yüz Sınıf yaklaşımı geleneksel yaklaşımdan, işbirlikçi

				öğrenme yaklaşımı		yaklaşım da geleneksel yaklaşımından öğrenci deneyimi olarak yüksek çıkmıştır.
11	Schwankl E.R (2013).	Matematik Eğitimi	Nicel	Akademik başarı/Öğrenci Algısı	Lise öğrencisi/28	Bu çalışma lise matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme ve Ters Yüz Sınıf yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ters Yüz Sınıf modelinde bazı konularda öğrenci başarısının arttığı görülürken bazı konularda değişme görülmemiştir.
12	Wiginton B.L (2013).	Matematik	Karma	Akademik başarı/özyeterlilik /öğrenme stilleri	Lise öğrencileri/62	Bu çalışma ters yüz sınıf yönteminde öğrenme çevresinin akademik başarıya, öz yeterliliğe, öğrenme stillerine etkisi incelenmiş, Ters Yüz Sınıf modelinin geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı artırdığı, öz yeterlilikte geleneksel sınıfa göre daha yüksek sonuçlar elde edildiği ve son olarak gerçek zamanlı soru sorma konusunda memnuniyetsizlik meydana getirdiği görülmüştür.
13	Coufal K (2014).	Matematik	Nitel	Ters Yüz Sınıf eğitiminde ne tür video siteleri öğrenciler tarafından tercih ediliyor? 8. Sınıf matematik dersinde öğrencilerin Ters Yüz Sınıf eğitim modelinde izledikleri videoların faydaları nedir? Ters Yüz Sınıf modelinde video izleyerek	Lise öğrencileri/20	20 lise öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıf modeli hakkında röportaj yapılarak uygulamanın etkisi incelenmiştir. Sonuçta ters yüz sınıf modelinin etkisi önemli ölçüde yüksek çıkmıştır.

				öğrenmenin olumsuz yanları nelerdir?		
14	Huereca K (2015).	Matematik	Karma	Öğretmen görüşleri	Öğretmen/26	Bu çalışma öğretmenlerin zorlukları ve imkanlarıyla birleştirici(connective). bilgiyi kendilerinin de yer aldığı bilgi ağı(network). ile Ters Yüz Sınıf modelinde uygulanmasını ölçmektir.çalışma 4 bölümden oluşmaktadır birinci bölümde Ters Yüz Sınıf modeli hakkında öğretmenler kitap okuyarak bilgi sahibi oluyorlar 2. Bölümde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmayı öğreniyorlar(e.g., Educreations, Camtasia, Schoology, Powtoon, Khan Academy, YouTube). 3. Bölümde modeli uyguluyorlar ve 4. Bölümde kişiselleştirilmiş bilgileri(“personalized”). paylaşıyorlar
15	Yemma D.M (2015).	Yüksek öğretim disiplinler arası	Nitel	Uygulayıcı görüşleri	Öğretim üyesi/10	Bu çalışmada nitel insan bilimleri perspektifinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır Ters Yüz Sınıf modelini üniversitede(college). uygulayan 10 akademisyen deneyimlerini bire bir sesli görüşme yoluyla aktarmışlardır. Çalışmanın sonunda eğitimcilerin, geleneksel yaklaşımdan 21. Yüzyıl öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan TYS modeline geçmek için, motivasyona, hazırlığa, uygulamaya, hayal etmeye ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir.
16	Files D.D (2016).	Matematik	Nicel	Matematiğe karşı tutum, özyeterlilik, ve ilgi	Üniversite Öğrenci/117	Araştırma 3 faktör üzerinde yapılmıştır; Ters Yüz Sınıf modeli, online eğitim ve geleneksel eğitim.Öğrencilerin matematiğe karşı tutumları, özyeterlilikleri ve ilgileri araştırılmıştır. Yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öz yeterliliklerinde önemli bir başarı elde edilmiştir. Öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında önemli bir değişim gözlemlenmemiştir.
17	Sletten S.R (2015).	Bioloji/psikoloji	Nicel	Ters yüz sınıf algısı/ öz yönetimli	Üniversite Öğrenci/72	Bu çalışma 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde biyoloji dersinde öğrenim gören 76 öğrenci ile ikinci bölümde psikoloji öğrenimi gören 72 öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıf modelinin öz yönetimli öğrenme ve başarı

				öğrenme davranışı/ başarı		üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ters Yüz Sınıf modelinin özyönetimli öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
18	Hantla B.F (2014).	Teoloji/ Edebiyat/kompozisyon	Nicel-Karma	Eleştirel düşünme/ üniversite sınıf çevresi envanteri	Üniversite Öğrenci/97	Bu çalışma Christian liberal arts kolejinde 97 öğrenci üzerinde, eleştirel düşünme, kolej ve üniversite sınıf çevresi envanteri ölçülerek yapılmıştır. 6 profesör araştırmaya katılmıştır. Ve sonuç olarak Ters Yüz Sınıf modeli öğrencilerin sınıf inovasyonu ve kişisel öğrenme çevresini olumlu yönde etkilemiştir.
19	Guggisberg L.S (2015).	Matematik	Karma	Ters Yüz Sınıf uygulaması/dijital kaynakların kullanımı/ Ters Yüz Sınıfta dijital teknoloji	Lise Öğrenci/188	Bu çalışma lise matematik dersinde Ters Yüz Sınıf uygulaması ile dijital kaynakların kullanımının başarıya etkisini incelemektedir. Sonuçta öğrencilerin %52'si Ters Yüz Sınıf modelini beğenmiş, öğrencilerin %62'si Ters Yüz Sınıfı geleneksel sınıfa tercih edeceklerini belirtmişlerdir.öğrencilerin %100'ü ev ödevlerinin sınıfta yapılarak işlenmesini istemişlerdir.
20	Sierra H (2015).	Matematik	Nitel	Ters Yüz Sınıf hakkında öğrencilerin algıları	Lise Öğrenci/36	Bu çalışmada lisede öğrenim gören 36 öğrenci 6 gruba ayrılmış ve 3 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Sonuç olarak sınıfta daha fazla aktivite yapma imkanı vermesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi bakımından faydalı bulunmuştur.
21	Snowden K.E (2012).	Matematik/Fen/ İngilizce/sosyal bilgiler	Nitel	Ters Yüz Sınıf uygulaması hakkında öğretmen görüşleri	Öğretmen/8	Bu çalışma lisede görev yapan sekiz öğretmenin Ters Yüz Sınıf hakkında görüşleri alınarak yapılmıştır. Bu sekiz öğretmen matematik, fen, ingilizce ve sosyal bilgiler branşından seçilmiştir. Matematik ve fen öğretmenleri Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin öğrenmelerinde faydalı olduğunu sosyal ve ingilizce öğretmenleri ise konuları üzerinde çok faydalı olmadığı görüşüne varmışlardır.
22	Winter J.B (2013).	Biyoloji	Nicel	Ters Yüz Sınıfın başarıya etkisi	Üniversite Öğrenci/62	Bu çalışmada üniversitede biyoloji eğitimi alan 62 öğrenci kontrol ve deney gruplarına ayrılarak Ters Yüz Sınıf ile geleneksel yöntem karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin başarılarında önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür.

23	Butzler K.B (2014).	Fen	Nicel	Ters Yüz Sınıf / geleneksel yöntemin akademik tutum başarısına etkisi	Üniversite Öğrenci/49	Bu çalışma fen bilgisi dersi alan 18 yaşında 49 öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıf ile geleneksel yöntemin akademik tutumları üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılmıştır. Sonuçta akademik tutum üzerinde önemli bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
24	Smith J.P (2015).	Matematik	Karma	Ters Yüz Sınıf/ öğrenci başarısı	Öğrenci/90	Bu çalışma Ters Yüz Sınıf modeliyle geleneksel yöntemin öğrenci tutumu üzerinde etkisini incelemektedir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada 2 Ters Yüz Sınıf 2 de geleneksel yöntem kullanan sınıf seçilmiştir. Ters Yüz Sınıfın öğrenci başarısında çok önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
25	Saunders J.M (2014).	Matematik	Nicel	Ters Yüz Sınıf/akademik başarı/eleştirel düşünme	Lise Öğrenci/58	Bu çalışma lisede öğrenim gören 58 öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıfın akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
26	Overmyer G.R (2014).	Matematik	Nicel	Ters Yüz Sınıf/ geleneksel yöntem/ Başarı	Üniversite Öğrenci/35	Bu çalışma üniversitede öğrenim gören 35 öğrenci ile matematik dersinde Ters Yüz Sınıf modeliyle geleneksel yöntemin karşılaştırılması ile yarı deneysel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Ters Yüz Sınıf modelinde öğrencilerin başarısında çok az bir fark oluşmuştur.
27	Gross A.L (2014).	Edebiyat	Nicel	Ters Yüz Sınıf/ geleneksel yöntem/ başarı	Lise Öğrenci/42	Bu çalışma edebiyat eğitimi gören 12. Sınıf öğrencilerinin Shakespear okuma metnini anlama üzerine Ters Yüz Sınıf ile geleneksel yöntem karşılaştırılarak yapılmıştır. Okuduğunu anlama da ve derse karşı ilgide Ters Yüz Sınıf modeliyle geleneksel sınıf arasında fark olmadığı görülmüştür.
28	Torkelson V (2012).	Kimya	Nicel	Ters yüz/ başarı	Lise Öğrenci/45	Bu çalışma lisede öğrenim gören 45 öğrenci üzerinde kimya dersinde Ters Yüz Sınıf modeliyle hazırlanmış kimya el kitabı temelinde sürdürülmüştür. Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin başarısında çok etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

29	Merrill J.E (2015).	Matematik/fen	Nitel	Ters yüz/ öğretmen deneyimi	Öğretmen/12	Bu çalışma lisede öğretmenlik yapan 12 tecrübeli öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler sınıfların ters yüz edilmesinden çok memnun kalmışlardır. Fakat bu yöntem öğrencilerin başarısına katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
30	Martin A.G (2015).	Matematik	Nicel	Ters yüz/ Başarı	Orta Okul Öğrenci/75	Bu çalışma orta okul öğrencileri üzerinde Ters Yüz Sınıf ile geleneksel yöntemin başarıya etkisini incelemek üzere yapılmıştır. Ters Yüz Sınıf yönteminin başarıya etkisi gözlemlenmemiştir.
31	Wiley B.M (2015).	Matematik	Karma	Ters yüz / Başarı	Orta Okul Öğrenci/115	Bu çalışma ortaöğretimdeki 115 öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıf ve geleneksel yöntemin başarıya etkisini incelemek üzere yapılmıştır. Öğretmenler geleneksel yöntemi kullanmaya devam ettiklerini ve bu yeni yöntemi daha fazla kullanamayacaklarını belirtmişlerdir.
32	Sun Z (2015).	Matematik	Nicel	Ters yüz/ öz yönetimli öğrenme/Başarı	Üniversite Öğrenci/151	Bu çalışma Ters Yüz Sınıf modelinin öz yönetimli öğrenme ve başarı üzerine etkisini üniversitede öğrenim gören 151 öğrenci üzerinde nicel çalışma yapılarak ölçülmüştür. Sonuçta Ters Yüz Sınıf yöntemi başarıyı ve öz yönetimli öğrenme üzerinde etkisini olumlu yönde artırmıştır.
33	Grabau C.R (2015).	Biyoloji	Nicel	Ters yüz/ motivasyon/ akademik başarı	Üniversite Öğrenci/23	Bu çalışmada üniversitede biyoloji öğrenimi gören 23 öğrenci ile Ters Yüz Sınıf modelinin tutuma ve akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Ters Yüz Sınıf modelinin tutuma olumlu yönde etkisi olduğu gözlemlenmiştir.
34	Dafoe K. R (2016).	Matematik	Nitel	Ters Yüz Sınıf/ öğretmen öğrenci ilişkisine etkisi	Öğretmen/2 Lise Öğrenci/6	Bu çalışma Ters Yüz Sınıf modelinin öğretmen öğrenci ilişkisi üzerindeki etkisi, öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişimlerin etkisini incelemek üzere 2 öğretmen ve 6 öğrenci ile nitel yöntem kullanılarak; röportaj, günlük sınıf gözlemine dayalı alan betimlemesi notlarından oluşmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin tutumlarında yükselme ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde de artma görülmüştür.

35	Moran C.M (2014).	İngilizce	Karma	Ters Yüz Sınıf/ Bilişsel, davranışsal, duygusal gelişime etkisi	Öğretmen/2 Öğrenci/183	Bu çalışma ortaokulda görev yapan 2 öğretmen ile onların 183 öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıf modeliyle geleneksel yöntemin öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişimine etkisini incelemek üzere karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler birebir öğretme ortamını tercih ederken kalabalık sınıfların bu yöntemi uygulamada engel teşkil ettiğini söylemişlerdir. Çalışan öğrenciler için yöntem faydalı olurken az çalışan öğrenciler için olumlu sonuçlar çıkmamıştır.
NO	Yazar(lar)/ Yayın Yılı/ Adı	Ders Türü	Araştırma Yöntemi	İncelenen Değişkenler	Örneklem Düzeyi Sayısı	Sonuçlar
1	Demiralay R (2014).	Soyal/Biyoloji/F izik/Fen/Matem atik/Beden/Türk Dili/İngilizce/T ürkçe	Nitel	EDOÖ modelinin benimsenmesi	17 Öğretmen/17 Öğrenci/4 Veli/ 2 Yönetici	Bu çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul'da özel bir okulda yapılmıştır. Öğrenciler açısından öğrenmeyi aktifleştirdiği, ön öğrenmenin sağlandığı, öğrenciler açısından yararlı olduğu, öğretmenler açısından ise karmaşık olduğu, iş yükünü artırdığı , sayısal derslerin sözel bölümlerine uygun olduğu, kurumsal anlamda uygulanmasına ilişkin yeterince destek verilmesi gerektiği gözlemlenmiştir.
2	Ekmekçi E (2014).	İngilizce	Karma	Ters yüz / Yazma becerileri	Üniversite öğrencisi/43	Bu çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılı , On Dokuz Mayıs Üniversitesi İngiliz dili hazırlık sınıfında okuyan 43 öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıf yöntemi kullanılarak yazma becerileri test edilmiştir. Sonuç olarak Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin yazma becerilerine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.
3	Turan Z (2015).	Bilgisayar	Karma	Ters Yüz Sınıf Yöntemi / Akademik Başarı/ Motivasyon/Biliş el yük	Üniversite öğrencisi/116	Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 116 öğrenci üzerinde karma yöntem kullanılarak Ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin tutumlarına, akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak bu yöntemin tutum ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği , bilişsel yüklenmelerinin düştüğü ve

						öğrencilerin bu yöntem hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.
4	Sırakaya D. A (2015).	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Karma	Akademik başarı/ Motivasyon/ Öz Yönetimli öğrenme Hazırbulunuşluluğu	Üniversite öğrencisi/66	Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim dönemi Ahi Evran Üniversitesi Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim gören 66 öğrenci ile Ters Yüz Sınıf yönteminin Akademik başarı, tutum ve öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluluğuna etkisi incelenmiştir. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinde yapılan araştırmada sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluluğunda anlamlı bir fark çıkmazken, deney grubunun tutum düzeyi kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yöntem üzerindeki görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.
5	Köroğlu Z. Ç (2015).	İngilizce	Karma	Ters Yüz Sınıf modeli/ Konuşma Becerisi	Üniversite öğrencisi /48	Bu çalışma Gazi üniversitesi İngilizce öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci üzerinde Ters Yüz Sınıf yönteminin akıcılık, kelime dağarcığı ile dilbilgisi ve doğruluk teleffuz alanlarında anlamlı derecede gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf modeline karşı olumlu tutum geliştirdikleri de gözlemlenmiştir.
6	Çukurbaşı B (2016).	Bilişim Teknolojileri	Karma	Başarı/ Motivasyon	Lise öğrencisi/43	Bu çalışma 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Bartın ilinde meslek lisesi 10. Sınıfta öğrenim gören 43 öğrenci ile Ters Yüz Sınıf modelinin akademik başarı ve tutuma olan etkisi incelenmiş sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında ve akademik başarılarında yükselme olduğu, öğrencilerin yönetime ilişkin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür.
7	Topalak Ş (2016).	Piyano	Karma	Çevrilmiş Öğrenme modeli / Piyano öğretimi	Üniversite öğrencisi/11	Bu çalışma 2015-2016 öğretim yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 11 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak Ters Yüz Sınıf modelinin doğru ritimle çalabilme, kabul edilebilir bir tempoda

						çalabilmede deney grubu yönünde olumlu etkisi olduğu, araştırma grubunun video-çevrimiçi desteği özgüveni kazandıran bir eğitim aracı olarak gördükleri çevrilmiş öğrenme modelinin unutmayı önlediği, daha çok uygulama yapabilme fırsatı sağladığı , bireysel hızda öğrenmeyi gerçekleştirdiği , görsel ve işitsel hafızayı geliştirdiği ve tutumu artırarak derse aktif olarak katılma imkanı sağladığı görüşleri belirtilmiştir.
8	Kaya M.F (2018).	Eğitim/Türkçe	Nitel	Temel Dil Becerileri	İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri/24	İlkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik Türkçe dersinde 9 hafta 45 saat süren araştırmada araştırmacı öğrencilerin dil gelişimi becerilerinde TYS modelinin rolünü incelemiştir.Araştırmada eylem deseninde tasarlanmıştır. Sonuç olarak TYS öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişiminde olumlu sonuçlar vermiştir.
9	Ökmen B (2020).	Eğitim/İngilizce	Karma	Akademik Başarı/ Öz Düzenleme	Ortaokul 5. Sınıf Öğrencileri/18	Araştırma Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmış ve akademik başarılarında olumlu yönde etkileri olurken öz düzenlemeninin ortam bileşininde çok fazla etili olmadığı ama motivasyon, özyeterlilik, zaman yönetimi ve strateji bileşenlerinde olumlu yönde değişiklik olduğu görülmüştür.
10	Gündüz A.Y (2020).	Öğretim Tasarımı	Karma	Akademik Başarı/Öğrenme Görevlerinin Tamamlanma Düzeyi	Üniversite Öğrencileri/ 74	Araştırma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde okuyan 74 öğrenci üzerinde denenmiştir. 14 hafta süren araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre çevrimiçi etkinliklere katılımının yüksek olmuştur. Oyunlaştırmanın akademik başarıya olumlu etkisi de bir başka sonuçtur
11	Duman İ (2019).	Temel Bilgi Teknolojileri	Yarı Deneyssel/ 3x2 faktöriyel desen	Akademik Başarı/ Öğrenme Motivasyonları	Üniversite Öğrencileri/ 84	Araştırma özel eğitim bölümünde eğitim gören 84 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem etkinlik temelli öğrenmenin hem de ter yüz sınıfta etkinlik temelli öğrenmenin akademik başarıyı artırdığı görülmüştür ancak ne gelenksel düz anlatım yönteminin, ne etkinlik temelli öğretimin ne de Ters Yüz Sınıf etkinlik temelli öğretimin motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

12	Yıldız Y (2017).	Flüt Eğitimi	DeneySEL	Akademik Başarı/ Performans/ Motivasyon	Üniversite Öğrencileri/30	Araştırma müzik öğretmenliği programında öğrenim gören I. II. III. IV. Sınıf öğrencilerinden seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 10 hafta sürmüş ve sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, performans başarıları ve çalgı dersine yönelik motivasyonlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olmuştur.
13	Öz. G.Ö (2019).	Hemşirelikte Liderlik	Karşılaştırma	Öğrenci Başarısı	Üniversite Öğrencileri/ 40	Araştırma sağlık bilimleri fakültesi, hemşirelik bölümünde eğitim alan 40 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Ters Yüz Sınıfı grubunun ödev, final ve ders başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.
14	Deniz H.K (2019).	Matematik	Karma	Öğrenci Başarısı/ Kalıcılık/Problem Çözme Becerisi/ Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi	Ortaokul 6. Sınıf Öğrencileri/ 75	Araştırma 8 hafta ve ortaokul 6. Sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Deney I grubunda oyun destekli Ters Yüz Sınıf uygulamalarıyla, deney II grubunda etkinlik destekli Ters Yüz Sınıf uygulamalarıyla ve kontrol grubunda da mevcut programla ders işlenmiştir. Çalışma sonucunda oyun temelli ve etkinlik temelli ter yüz sınıf modeli uygulamalarının öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinde olumlu katkıları olduğu saptanmıştır.
15	Yurdagül C (2018).	Programlama	Karma	Öz Yeterlilik/Katılım /Tutum	Üniversite Öğrencileri/35	Araştırma bilgisayar bölümünde öğrenim gören 35 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının öğrencilerin programlamaya karşı öz yeterliliklerine olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.
16	Bursa S (2019).	Sosyal Bilgiler	Karma	Akademik Başarı/ Sorumluluk Düzeyi	Ortaokul 5. Sınıf Öğrencileri/ 57	Araştırma ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören 57 öğrenci üzerinde uygulanmış ve 10 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarı ve sorumluluk düzeyi yönünde anlamlı farklılık görülmüştür.
17	Erdoğan E (2018).	Sosyal Bilgiler	Nitel	Akademik Başarı/ Kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algı	Ortaokul 6. Sınıf Öğrencileri/ 21	Araştırma ortaokul 6. Sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci üzerinde uygulanmış ve 9 hafta sürmüştür. Öğrencilerin akademik başarıları anlamlı artış göstermiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algıları da gelişme göstermiştir.

18	Ayçiçek B (2018).	İngilizce	Yarı deneysel	Derse Katılım/Akademik başarı/Sınıf yaşam algıları	Lise Öğrencileri / 45	Araştırma 45 lise öğrenci üzerinde uygulanmış ve 8 hafta sürmüştür. Çalışma sonunda deney grubu akademik başarı düzeyi kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Derse katılım düzeylerinde de deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı alt boyutlarda kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Sınıf yaşam algısı düzeyinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.
19	Kansızoglu H.B (2018).	Türkçe	Karma	Üst bilişsel farkındalık düzeyi/ Yazma başarısı/ Kaygı	Ortaokul 7. Sınıf Öğrencileri/ 55	Araştırma 55 ortaokul öğrencisine 8 hafta süreyle uygulanmış ve sonuç olarak Ters Yüz Sınıf modeline dayalı öğretim yapan deney grubunun kontrol grubuna göre hikaye yazma becerileri ve üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
20	Özüdoğru M (2018).	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Karma	Başarı/ Sınıf ortamı algısı	Öğretmen adayı/ 56	Araştırma Ege bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde 56 öğretmen adayına 11 hafta süreyle uygulanmış ve sonuçta ters yüz öğrenme grubunda yer alan öğretmen adaylarının başarı puanlarının ve final notlarının geleneksel grupta yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
21	Göksu D. Y (2018).	İngilizce	Karma	Akademik Başarı/ Öğrenme Kaygısı/ Tutum	Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri/ 60	Araştırma ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciye uygulanmış ve sonuç olarak Ters Yüz Sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, tutumlarının ve kaygı düzeylerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür.
22	Demir E. G (2018).	Fen Bilimleri/ Sosyal Bilgiler	Karma	Akademik Başarı/ Planlama	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri/ 60	Araştırma ilkokul 4. Sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci üzerinde uygulanmış ve 4 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçları Ters Yüz Sınıf modeline dayalı uygulamaların Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir artış gösterdiği görülmüştür.
23	Öztürk M (2018).	İngilizce	Karma	Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Gelişimi	Üniversite Öğrencileri/ 12	Araştırma üniversitede öğrenim gören 12 öğrenci üzerinde bir dönem boyunca uygulanmış ve sonuç olarak TYS modeliyle tasarlanan yabancı dil dersinde öğrencilerin öz-

						düzenleyici öğrenmesinin değişken bir durum izlese de gelişmiş düzeylere çıkabileceği gözlemlenmiştir.
24	İyitoğlu O (2018).	İngilizce	Karma	Akademik Başarı/Tutum/Öz yeterlilik İnançları	Üniversite Öğrencileri/ 41	Araştırma üniversitede öğrenim gören 41 öğrenci üzerinde uygulanmış ve çalışmanın sonucunda Ters Yüz Sınıf yönteminin düz anlatıma dayalı öğretim yapılan geleneksel sınıftan İngilizce başarısını artırmada, tutum ve öz yeterliliği geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir.
25	Köroğlu Z. Ç (2015).	İngilizce	Karma	Konuşma Becerileri	Öğretmen Adayları/ 48	Araştırma 48 öğretmen adayı üzerinde 8 hafta süreyle uygulanmış ve çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde anlamlı derecede gelişme gösterdikleri görülmüştür.
26	Topan B (2019).	İstatistik Okur Yazarlığı	Nitel	Öğretim Uygulamaları	Ortaokul Öğrencileri/ 51	Araştırma 51 7. Sınıf öğrencisi üzerinde ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda Ters Yüz Sınıf modeline göre yürütülen uygulamaların deney grubundaki öğrencilerin istatistik okur yazarlığı seviyelerinde anlamlı etki gösterdiği görülmüştür.
27	Boyras S (2014).	İngilizce	Karma	Akademik Başarı/ Kalıcılık	Üniversite Öğrencileri/ 86	Araştırma 86 üniversite öğrencisine uygulanmış ve konuyu tersine eğitim yöntemi ile alan öğrencilerin akademik başarıları geleneksel eğitim ile alan kontrol grubundan yüksek çıkmıştır.
28	Gençer B. G (2015).	Sosyal Bilgiler	Nitel	Uygulanabilirlik	Öğretmen	Araştırma İstanbul'da özel bir okulda yapılmış, vaka incelemesi yöntemiyle okulun sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşmeler yapılmış sonuç olarak ders materyali hazırlama ve öğrenciye sunma konularında öğretmenin iş yükünün arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmede daha aktif rol aldıkları da görülmüştür.
29	Aydın B (2016).	Eğitimde materyal Tasarımı ve kullanımı	Nitel	Akademik Başarı, Ödev/Görev Stres Düzeyi, Öğrenme Transferi	Üniversite öğrencileri/ 44	Araştırma üniversitede öğrenim gören 44 öğrenci ile 11 hafta boyunca yürütülmüş ve sonuç olarak deney grubuna ait akademik başarı puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ödev/görev stre düzeyi deney grubunda anlamlı düzeyde düşük çıkarken öğrenme transferi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
30	Kara C. O (2016).	Klinik Eğitimi	Nitel	Memnuniyet Düzeyi/ Uygulanabilirliği	Üniversite Öğrencileri/ 127	Araştırma tıp fakültesinde dönem 5'te staj yapan 127 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ters Yüz Sınıf yöntemini değerlendirmek üzere anket uygulanmış ve sonuç olarak öğrenciler yöntemden

						memnun kalmışlar ve diğer stajlarda da uygulanmasını istemişlerdir.
31	Ceylaner S (2016).	İngilizce	Karma	Öz Yönetimli Öğrenmeye hazırbulunuşluk/ Tutum	Lise öğrencileri/ 46	Çalışma lise 9. Sınıfta öğrenim gören 46 öğrenci ile 8 hafta sürmüştür. Çalışma sonunda özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarında ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
32	Yavuz M (2016).	Paket Proglamlama	Karma	Başarı	Lise Öğrencileri/ 27	Araştırma lisede öğrenim gören 27 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir.
33	Umutlu D (2016).	İngilizce	Nicel	Yazma Başarısı	Üniversite Öğrencileri/ 127	Araştırma üniversitede öğrenim gören 127 öğrenci ile 6 deney ve 1 kontrol grubunda uygulanmıştır. Sonuç olarak görsel materyal ve yazı aynı anda sunulup arkasından sesli açıklama gelen video dersini sistem kontrollü bir bütün sunum halinde çalışıp sonra ilgili soruları cevaplandıran öğrencilerin ve kontrol grubu öğrencilerine başarıları daha yüksek çıkmıştır. Öğrenme stillerinin, öğrenme özerkliği seviyesinin ve eleştirel düşünme becerisi seviyesinin ters yüz edilmiş sınıf modelinde yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir.
34	Sağlam D (2016).	İngilizce	Nicel	Akademik Başarı/ Tutum	Üniversite Öğrencileri/ 56	Araştırma üniversitede öğrenim gören 56 öğrenci ile 6 hafta süreyle yürütülmüştür. Araştırma sonunda Ters Yüz Sınıf modelinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür.
35	Özcan İ. (2021)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Nicel	Akademik Başarı/ Tutum	Ortaokul Öğrencileri/203	Araştırma ortaokulda öğrenim gören 203 öğrenci üzerinde 7 hafta uygulama ve 2 hafta da değerlendirme olmak üzere toplam 9 hafta süreyle yürütülmüştür. Araştırma sonunda Ters Yüz Sınıf modelinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür.

EK.13. İZİN BELGESİ



T.C.
VAKFIKEBİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 62305005-903.07.01-E.15952138
Konu : Kadrolu Öğretmenlerin Geçici
Görevlendirmesi

11/09/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
VAKFIKEBİR

İlgi a) MEB Öğretmen Yöneticilerinin Ders ve Ekders Saatlerine İlişkin Esaslar,
b) MEB Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders Saatlerine İlişkin 2006711350 Sayılı,

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İlçemiz Okullarında boş geçen derslere girmek üzere planlanan öğretmen görevlendirmesine ait liste ilişikte sunulmuş olup; Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Samim AKSOY
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
11/09/2018

Mesut YAKUTA
Kaymakam



Hükümet Konağı 61400 VAKFIKEBİR
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: 204850@meb.k12.tr

Ayrıntılı bilgi için : O.ISKENDER Şube Müdürü
Y.GÖZAÇAN Şef
Tel: (0 462) 8412002
Faks: (0 462) 8412514

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 43a0-3af9-3044-aefd-8e32 kodu ile teyit edilebilir.

ÖĞRETMEN PAYLAŞIM LİSTESİ					
S.NO	ADL-SOYADI	GÖREVLENDİRİLDİĞİ OKUL	BRANŞI	KADROSUNUN BULUNDUĞU OKUL	DERS SAATİ
1		ÖMER NAKKAŞ MTAL	COĞRAFYA	AND. İHL	4
2		ÖMER NAKKAŞ MTAL	FİZİK	İMKB MTAL	4
3		ÖMER NAKKAŞ MTAL	KİMYA	İMKB MTAL	7
4		ÖMER NAKKAŞ MTAL	FELSEFE	AND. İHL	6
5		ÖMER NAKKAŞ MTAL	İNGİLİZCE	OSMAN TAN OO	7
6		ÖMER NAKKAŞ MTAL	İNGİLİZCE	OSMAN TAN OO	8
7		ÖMER NAKKAŞ MTAL	MÜZİK	OSMAN TAN OO	2
8		ÖMER NAKKAŞ MTAL	DİN KÜLT. VE AHL. BİL.	AND. İHL	14
9		İMKB MTAL	BEDEN EĞİTİMİ	BALLI OO	20
10		GÜLBAHAR HATUN AND. LİSESİ	BIYOLOJİ	ÖMER NAKKAŞ MTAL	8
11		GÜLBAHAR HATUN AND. LİSESİ	İNGİLİZCE	FEN LİSESİ	30
12		FEN LİSESİ	COĞRAFYA	ÇAVUŞLU OO	12
13		FEN LİSESİ	TARİH	AND. İHL	22
14		FEN LİSESİ	KİMYA	AND. İHL	14
15		VAKFİKEBİR MTAL	DİN KÜLT. VE AHL. BİL.	OSMAN TAN OO	12
16		VAKFİKEBİR MTAL	İNGİLİZCE	BALLI OO	30
17		VAKFİKEBİR MTAL	YİVECEK İÇECEK HİZMETLERİ	ATATÜRK OO	30
18		VAKFİKEBİR MTAL	FELSEFE	AND. İHL	8
19		VAKFİKEBİR MTAL	BIYOLOJİ	İMKB MTAL	8
20		VAKFİKEBİR MTAL	MÜZİK	CUMHURİYET OO	2
21		HİKMET KAAH İHO	DİN KÜLT. VE AHL. BİL.	AND. İHL	8
22		HİKMET KAAH İHO	DİN KÜLT. VE AHL. BİL.	AND. İHL	8
23		HİKMET KAAH İHO	MATEMATİK	FEVZİYE OO	20
24		KEMALİYE A. D. İO	SINIF ÖĞRETİMİ	BALLI İO	30
25		KEMALİYE A. D. İO	SINIF ÖĞRETİMİ	İLÇE MEM	30
26		YALIKÖY İO	SINIF ÖĞRETİMİ	BALLI İO	30
27		YALIKÖY OO	SOSYAL BİLGİLER	OSMAN TAN OO	13
28		BÜYÜKLİMAN İO	DİN KÜLT. VE AHL. BİL.	OSMAN TAN OO	6
29		BÜYÜKLİMAN İO	ÖZEL EĞİTİM	BÜYÜKLİMAN İO	30
30		DEREGÖZÜ OO	FEN BİLİMLERİ	BALLI OO	22
31		DEREGÖZÜ OO	GÖRSEL SANATLAR	İMKB MTAL	7
32		ÇAVUŞLU OO	GÖRSEL SANATLAR	YALIKÖY OO	8
33	İLHAN TETİK	ANADOLU İHL	ARAPÇA	FEN LİSESİ	8

EK.14. ETİK KURUL RAPORU



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 09/02/2021
Toplantı K. Sayısı : 2021/33

Doktora Öğrencisi İlhan TETİK "Ters Yüz Sınıf Modelinin Arapça Öğretiminde Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr