

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN İLKOKUL İNGİLİZCE DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMLARA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Ayşe ALAKUŞ

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

Elazığ, 2025

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Yüksek Lisans Tezi

Tez Başlığı: Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutumlara Etkisi

KABUL VE ONAY

Tez Yazarı: Ayşe ALAKUŞ

İlk Teslim Tarihi:30.12.2024

Savunma Tarihi: 16.01.2025

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun 03/01/ 2025 tarih ve E-48668769-302.14.05-580658 sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

.....

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

.....

Üye: Doç. Dr. Hatice YILDIZ

.....

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. İrfan EMRE

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutumlara Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...2025

Ayşe ALAKUŞ

İmza

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin başından sonuna her aşamasında bana destek olan, bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, bu süreci benim için daha kolay ve keyifli hale getiren, sabrı ve güler yüzü ile her zaman yanımda olup beni motive eden değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe Ülkü Kan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreç boyunca sabrı, anlayışı ve teşvikiyle yanımda olan, bu çalışmayı daha güçlü bir şekilde sürdürmemde önemli bir rol oynayan sevgili eşim Kayhan Alakuş'a ve varlığıyla hayatıma neşe katan minik kızım Tomris İpek Alakuş'a minnettar olduğumu ifade etmek isterim. Ayrıca bilgiye ulaşma yolculuğumda bana ilham veren ve katkı sağlayan tüm değerli dostlarıma ve aileme teşekkür ederim.

Ayşe Alakuş
Elazığ, 2025

ÖZET

Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutumlara Etkisi

Ayşe ALAKUŞ

Yüksek lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

2025, Sayfa: XV+124

21. yüzyılın başlangıcı itibarıyla teknoloji hızla hayatımızın her alanında yer almaya başlamıştır. Bunun eğitime yansısı da bir o kadar hızlı olmuştur. İnternet, bilgisayarlar ve diğer teknolojik cihazlar özel hayatımıza olduğu gibi eğitimde de yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Bu durum eğitimde yeni arayışlar başlamasına sebep olmuştur. Yeni modeller ve yaklaşımlar geliştirilmiş ve uygulanmaya başlamıştır. Bu modellerin birisi Ters Yüz Öğrenme modelidir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde Ters Yüz Öğrenme modelinin ilkököl akademik başarıları ve dersine karşı tutumları üzerindeki etkilerini ve sürece ilişkin veli görüşlerini belirlemektir.

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında eşitlenmemiş kontrol gruplu desen; nitel kısmında ise fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesinde bir ilin merkezindeki bir ilkökölün 4.sınıf düzeyindeki 116 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 15 veli oluşturmuştur. Öğrencilerin 58'i deney grubunda, 58'i de kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde ilkököl 4. Sınıf düzeyinde İngilizce dersinde “My Clothes” ve “My Friends” konuları kapsamında deney grubundaki öğrencilerle Ters Yüz Öğrenme Modeli uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretime devam edilmiştir. Uygulama yedi hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma sürecinde veriler, nicel boyutta, tez kapsamında geliştirilen “İngilizce Başarı Testi”, İzgi (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile nitel boyutta ise “Veli Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Çalışmada kapsamında kullanılan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve 25 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan bu başarı testinin ortalama güçlüğü ,56; KR-20 değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Başarı testi ile tutum ölçeği hem öntest hem sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada nicel verilerinin analizinde SPSS 21 paket programından

yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizi sürecinde normallik testleri, basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda parametrik testlerden eşli gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmış ve araştırma bulguları oluşturulmuştur.

Ulaşılan bulgular doğrultusunda, İlkokul düzeyinde ters yüz öğrenme modeli uygulanarak yürütülen İngilizce dersinde öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumda bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırma kapsamındaki öğrencilerin, modelin sınıf dışı uygulamasında izlemek durumunda oldukları videoları hem derse hem sınavlara hazırlık bağlamında izledikleri, her videoyu birden fazla izleme imkânı buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda ders videolarının açıklayıcı olması, ders tekrarına imkân tanınması, öğrenciyi derse hazırlıklı hale getirmesi gibi bilişsel faydaların; öğrencinin derse ilgisinin ve merakının artması gibi duyuşsal faydaların olduğu görülmüştür. Bunun yanında, zaman zaman videolara erişme, internet erişim problemi gibi teknik sorunlar ile videoların sürelerinden dolayı öğrencilerin sıkılması gibi olumsuzluklar da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar, yapılan uygulama bağlamında ters yüz öğrenme modelinin İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemle kıyasla etkili olmadığını ortaya koyarken; öğrenenlerin ilgisini ve merakını çektiği de görülmektedir. Bu bağlamda uygulama süresinin daha uzun tutulacağı; uygulama grubunun farklı yaş/sınıf düzeylerinden ve sosyo-ekonomik çevrelerden belirlenip sonuçların kıyaslanması; sınıf içi gözlemlerin de araştırma bulgularına katkı sağlamasına olanak sağlayan farklı çalışmaların yeniden düzenlenerek yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Öğrenme Modeli, Ters Yüz Sınıf, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme, Geleneksel Öğrenme, Akademik Başarı, Tutum

ABSTRACT

The Effects of Flipped Learning Model on Primary School Students' Success and Attitudes in English Classes

Ayşe ALAKUŞ

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department Educational Science

Division of Education Programs and Teaching

2025, P: XV+124

As from the beginning of the 21st century, technology has rapidly started to take place in every aspect of our lives. The reflection of this on education has been just as fast. Internet, computers and other technological devices have been widely used in education as well as in our private lives. This situation has led to new searches in education. New models and approaches have been developed and implemented. One of these models is the Flipped Learning model. The aim of this study is to determine the effects of the Flipped Learning model in English language teaching on primary school students' academic achievement and attitudes to the course and to determine the views of parents on the process

Mixed research method was used in the study. In the quantitative part of the research, an unequalized control group design was used; in the qualitative part of the study, a phenomenology design was used. The participants of the study consisted of 116 students in the 4th grade of a primary school in the center of a province in the Eastern Anatolia Region and 15 parents of these students who were determined on the basis of volunteerism. Fifty-eight students were in the experimental group and 58 students were in the control group. In the implementation process of the study, the Flipped Learning Model was applied with the students in the experimental group within the subjects of "My Clothes" and "My Friends" in the English lesson at the primary school 4th grade level, while the traditional teaching continued with the students in the control group. The application was carried out for seven weeks.

In the research process, data were collected quantitatively with the "English Achievement Test" developed within the content of the thesis, qualitatively with the "Attitude Scale Towards English Lesson" developed by İzgi (2012) and qualitatively with the "Parent Interview Form". The achievement test used in the study was developed by the researcher and it consists of 25 questions. The average difficulty of this achievement test was calculated as .56 and the Kuder Richardson-20 (KR-20) value was calculated as 0.88. The achievement test and attitude scale were both applied as pretest and posttest. SPSS 21 package program was used to analyze the quantitative data in the study. Normality tests, kurtosis and skewness values were taken into

consideration during the analysis of quantitative data. In this context, paired groups t test and independent groups t test were used among parametric tests. In the analysis of qualitative data, content analysis method was used and research findings were formed.

In accordance with the findings obtained, it was obtained that there was no differentiation in student achievement and attitudes to the course in the English course conducted by applying the flipped learning model at the primary school level. In addition, it was concluded that the students within the content of the study watched the videos that they had to watch in the out-of-class application of the model both in the context of preparation for the lesson and exams, and that they had the opportunity to watch each video more than once. At the same time, it was seen that there were cognitive benefits such as the course videos being explanatory, enabling lesson repetition, making the student prepared for the lesson, and affective benefits such as increasing the student's interest and curiosity in the lesson. In the meantime, technical problems such as accessing the videos from time to time, internet access problems, and students getting bored because of the duration of the videos are also among the results obtained. While these results reveal that the flipped learning model is not effective in English language teaching compared to the traditional method in the context of the application, it is also seen that it attracts learners' interest and curiosity. In this respect, it is suggested that the implementation period should be kept longer; the implementation group should be selected from different age/grade levels and socio-economic environments and the results should be compared; and different studies that allow classroom observations to contribute to the research findings should be reorganized and conducted.

Keywords: Flipped Learning Model, Flipped Classroom, Flipped Learning, Traditional Learning, Academic Achievement, Attitude

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli.....	9
2.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaya Çıkışı	11
2.3. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Temel Özellikleri	13
2.4. Geleneksel Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması	15
2.4.1. Ders Akışı	15
2.4.2. Bloom Taksonomisi.....	16
2.4.3. Öğrenme Yaklaşımları.....	17
2.4.4. Öğrenme İçeriğinin Kategorik Dağılımı	18
2.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları	19
2.5.1. Avantajları	19

2.5.2. Dezavantajları.....	21
2.6. Ders Öncesi ve Sınıf İçi Etkinlikler	22
2.6.1. Ders Öncesi/Sınıf Dışı Etkinlikler	22
2.6.2. Sınıf İçi Etkinlikler	23
2.7. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeliyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	24
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	24
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	49
III. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni	49
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	53
3.3.1.1. Akademik Başarı Testi	53
3.3.1.2. Tutum Ölçeği.....	57
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.2.1. Görüşme Formu	58
3.4. Araştırma Süreci.....	58
3.4.1. Uygulama Öncesindeki İşlemler	60
3.4.2. Uygulama Esnasındaki İşlemler	60
3.4.3. Uygulama Sonrasındaki İşlemler	64
3.5. Verilerin Analizi.....	65
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	65
3.5.1.1. Başarı Testine İlişkin Analizler	66
3.5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Analizler	67
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	68
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	70
IV. BULGULAR	70
4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular	70
4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	70
4.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	72
4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular.....	73

4.2.1. Veli Görüşmeleri	73
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	77
V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	77
5.1. Sonuçlar.....	77
5.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar	77
5.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar	77
5.1.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	77
5.1.2. Nitel boyuta ilişkin sonuçlar.....	78
5.2. Tartışma.....	78
5.3. Öneriler	83
KAYNAKLAR	85
EKLER	103
ÖZ GEÇMİŞ	123

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1	Ters Yüz Öğrenme Modeli İçin Araştırmacılar Tarafından Kullanılan İsimlendirmeler.....	9
Tablo 2	Sınıf İç Zamanın Geleneksel Model ve Ters Yüz Öğrenme Modelinde Karşılaştırılması.....	16
Tablo 3	Geleneksel Sınıf ve Yapılandırılmış Sınıfın Karşılaştırılması	18
Tablo 4	Yurtiçinde Yürütülmüş Araştırmalar	34
Tablo 5	Yurtdışında Yürütülmüş Araştırmalar	46
Tablo 6	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	50
Tablo 7	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	50
Tablo 8	DeneySEL Desenin Simgesel Gösterimi.....	50
Tablo 9	Araştırmanın DeneySEL Süreci	51
Tablo 10	Çalışma Grubundaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	52
Tablo 11	Çalışma Grubundaki Velilere İlişkin Bilgiler.....	53
Tablo 12	Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 13	KR-20'nin İdeal Değerleri	56
Tablo 14	Öğrencilerin İzledikleri Videoların Süreleri.....	59
Tablo 15	Başarı Testine İlişkin Normallik Testi	66
Tablo 16	Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	67
Tablo 17	Tutum Ölçeğine İlişkin Normallik Testi	68
Tablo 18	Deney Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 19	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 20	Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 21	Deney Grubunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 22	Kontrol Grubunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T Testi Sonuçları.....	72
Tablo 23	Deney ve Kontrol Gruplarının Sontutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	73

Tablo 24	Videoların İzlenme Zamanına İlişkin Görüşler	74
Tablo 25	Ders Videolarının Öğrenci Tarafından Günlük İzlenme Sıklığı	74
Tablo 26	Velilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanmasında Gözlemledikleri Olumlu Durumlara İlişkin Görüşleri	75
Tablo 27	Velilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanmasında Gözlemledikleri Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri	75



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Harmanlanmış Eğitimin Tanımı	3
Şekil 2	Harmanlanmış Öğrenme	3
Şekil 3	Ters Yüz Öğrenme	11
Şekil 4	Ters Yüz Öğrenme Modelinin Bileşenleri	13
Şekil 5	Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması	17
Şekil 6	Klasik Öğrenmedeki Kategorik Dağılım	19
Şekil 7	Ters Yüz Öğrenme Modelindeki Kategorik Dağılım	19

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

Bknz : Bakınız

KR-20 : Kuder Rihardson



EKLER LİSTESİ

EK 1. Etik Kurul Kararı	103
EK 2. Araştırma İzni/Resmi Yazışmalar	104
EK 3. Belirtke Tablosu	107
EK 4. İngilizce Başarı Testi	108
EK 5. Tutum Ölçeği Kullanım İzni	111
EK 6. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	112
EK 7. Veli Görüşme Formu	113
EK 8. Sınıf Dışı Etkinliklere/Ders Videolarına İlişkin Görüntüler	114
EK 9. Sınıf İçi Etkinlikler	117
EK 10. Z Raporu	121
EK 11. Orijinallik Raporu	123

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

20. yüzyılın sonlarında endüstri çağından bilgi çağına geçilmiştir. Bilgisayarın ve internetin keşfinden sonra hayatın birçok alanında hızlı ve köklü değişiklikler gerçekleşmeye başlamıştır. Bu değişimler sınırları aşarak dünyanın her köşesine ulaşmış ve toplumsal yapıyı kökten değiştiren bir dönüşüm süreci başlatmıştır. Teknolojinin gelişimiyle bireylerin gündelik hayatına giren yenilikler, yaşam standartlarını önemli ölçülerde yükseltmiş ve küreseleşen dünyanın gereklerine uyum sağlama zorunluluğu doğmuştur (Castells, 2010). Toplum yapısında, sosyal hayatta, çalışma hayatında, sağlık alanında ve eğitim alanında da yenilikler meydana gelmiş ve teknolojinin hızla ilerlemesi ile bu alanda yapılan yenilikler hız kesmeden devam etmiştir. Günümüz dünyasında, büyük veri analitiği, yapay zekâ ve nesnelerin interneti (IoT) gibi teknolojiler, eğitimin tüm kademelerinde yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yenilikçi yaklaşımlar sadece bireylerin bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda toplumsal ilerlemenin de önünü açmaktadır (Schwab, 2016). Gerçekleşen değişiklikler ve yenilikler çerçevesinde 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gerekenler nitelikler değişmiştir. 21.yüzyıl becerileri olarak bilinen bir dizi temel beceri ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerileri yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, iş birliği, iletişim becerileri olarak sıralanabilir (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Buna göre 21.yüzyılda başarılı bir birey olabilmek için söz konusu bu becerilere sahip olmak gerekmektedir. Bu beceriler, bireylerin sadece akademik veya mesleki başarısına katkı sağlamakla kalmayıp, toplumsal dayanışmanın artması ve ekonomik kalkınmanın sürdürülebilir hale gelmesi için de kritik öneme sahiptir (UNESCO, 2015).

Bu nedenle, eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca bilgi edinmesini sağlamak yerine, o bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilecekleri ve yeni durumlara uyarlayabilecekleri yetkinlikler kazandırmaya yönelmelidir (Trilling & Fadel, 2009). Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde eğitim programlarında ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gidilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğrenme öğretme ortamlarının yeniden tasarlanması ve teknolojinin eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekli ve önemli görülmüştür (Hayırsever & Orhan, 2018). Bu doğrultuda, öğrenci merkezli ve

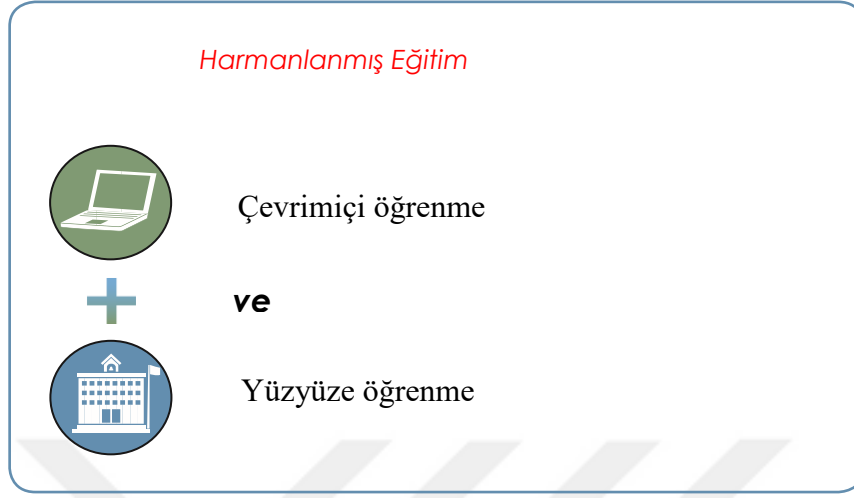
teknolojik altyapıya sahip öğrenme ortamlarının oluşturulması kaçınılmazdır. Teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamları, bireylerin yaratıcılığını geliştirme ve karmaşık problemleri çözme becerilerini destekleyen yeni bir dönemin kapılarını açmaktadır (Brown, 2012).

Olmaması beklenen yenilikler çerçevesinde geliştirilen yaklaşımlardan biri de harmanlanmış öğrenme modelidir. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin çevrimiçi gerçekleştirdiği öğrenmeler ile okulda gerçekleştirdiği öğrenmelerin birleşimidir (Bkz. Şekil 1). Çevrimiçi öğrenmede kontrol öğrencidedir; öğrenmenin zamanına, yerine ve hızına öğrenci karar verir (Staker & Horn, 2012). Garrison ve Kanuka'ya göre harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme tecrübeleri ile yüz yüze öğrenme tecrübelerinin bir birleşimidir. Bu tanıma göre basit bir kavram gibi gözükse harmanlanmış öğrenmenin karmaşık bir yanı da vardır. Bu modelin uygulamada sınırsız tasarım olasılığına sahip olması karmaşık yönünü ifade etmektedir (Garrison & Kanuka, 2004). Harmanlanmış öğrenme modelini, genişletilmiş sınıflardan ya tamamen çevrimiçi öğrenme modellerinden ayırt etmek gerekir (Garrison & Kanuka, 2004). Driscoll'a (2002) göre harmanlanmış öğrenme çevrimiçi öğrenmeye geçiş için harika bir başlangıçtır; çünkü geleneksel yöntemden çevrimiçi öğrenmeye aşamalı bir geçiş sağlar.

Staker ve Horn harmanlanmış öğrenmeyi dört grupta incelemektedir. Yapılan bu sınıflamada ters yüz edilmiş sınıf modeli rotasyon başlığı altında yer almaktadır (Staker & Horn, 2012; Tonbuloğlu & Tonbuloğlu, 2021). Ters yüz öğrenme modeli harmanlanmış öğrenme modelinin bir alt başlığı olarak ortaya çıkmaktadır (Bknz. Şekil 2).

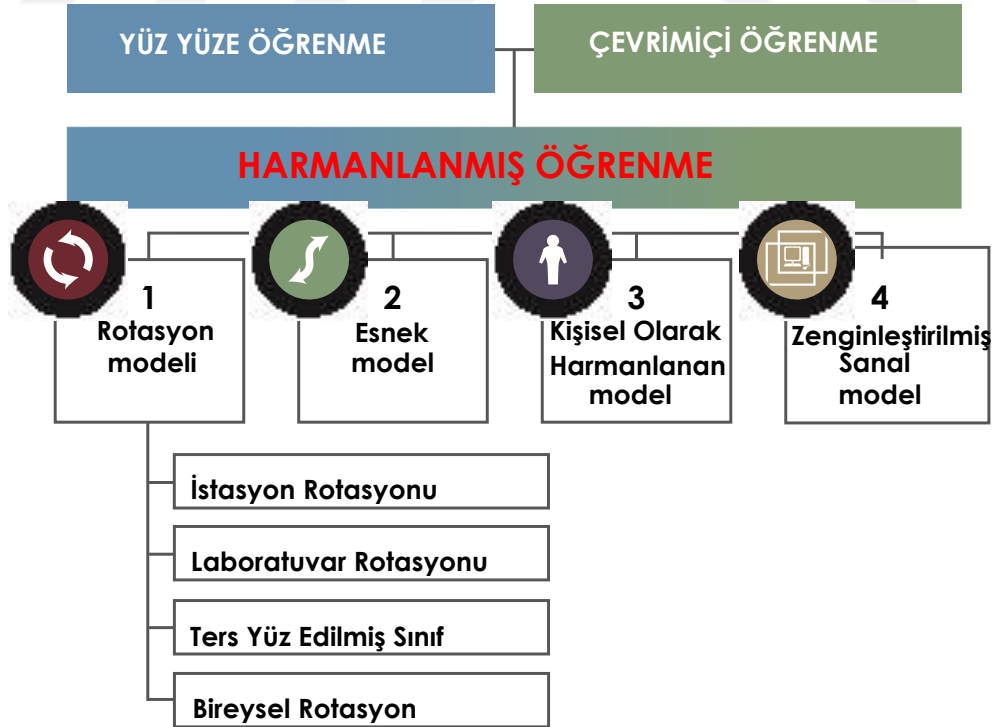
Şekil 1

Harmanlanmış Eğitimin Tanımı (Staker & Horn, 2012)



Şekil 2

Harmanlanmış Öğrenme (Staker ve Horn, 2012)



1.1.Problem Durumu

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında bireylerin gereksinimleri farklılaşmaktadır. Eğitimdeki geleneksel yöntemler bu farklılıklara cevap vermekte zaman zaman yetersiz kalabilmektedir. İstenilen sonuçların elde edilebilmesi için teknolojinin eğitime dâhil edilmesi ve eğitimde içerik, yöntem, öğrenme-öğretme ortamları gibi birçok alanda değişikliğe gidilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitimde farklı yaklaşımlar ve modeller benimsenmeye başlanmıştır. Son yıllarda üzerinde çalışılan modellerden biri de ters yüz öğrenmedir. Bu çalışmada kapsamında, ters yüz öğrenme modelinin ilkökul öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına bir etkisi olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda veli görüşleri de araştırma sürecine dâhil edilmiştir.

Geleneksel eğitim yöntemlerinin, özellikle bireysel farklılıkları göz ardı ettiği ve bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarını desteklemediği bilinmektedir. Ters Yüz Öğrenme modeli, birey odaklı ve esnek yapısıyla bu eksiklikleri gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır (Bishop & Verleger, 2013). Bu model, özellikle teknoloji destekli bir yapı sunarak, öğrencilerin aktif katılımını ve derse olan ilgisini artırmayı hedeflemektedir.

Alanyazında , Ters Yüz Öğrenme modelinin, bireylerin akademik başarılarını olumlu şekilde etkilediğine dair birçok bulguya rastlanmıştır (Johnson & Renner, 2012; Kim vd., 2014). Ancak, bu modelin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılması için gerekli stratejiler konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Ters yüz sınıf modelinin alternatif bir model olma yaklaşımı, teknoloji desteği ile yürütülmeye uygun olması gibi durumlar bu modelin akademik araştırmalarla etkililiğinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bunun yanında içinden geçilen dönemde bütün dünyayı ve Türkiye'yi etkileyen salgınlar, depremler, doğal afetler bu tarz farklı ve alternatif uygulamaların eğitim ortamlarını desteklemesi gerektiğini bütün dünyaya göstermiştir. Alan yazında ters yüz sınıf modelinin pek çok ders içeriği ve sınıf düzeyinde, farklı eğitim kademlerinde uygulandığı bilinmektedir (Bezzazi, 2019; Hsieh, Wu & Marek, 2016; Kim, 2018; Adrian, 2016; Fattah, 2017; Abdelshaheed, 2017; Ivanytska, Dovhan, Tymoshchuk, Osaulchuk & Havryliuk, 2021; Zarinfard, Rahimi & Mohseni, 2021; Aydemir, 2019; Kaman, 2020; Leis & Brown, 2016; Sukerti, Rudiastari & Susana, 2020; Deng, 2018; Laura Angelini & García-Carbonell, 2019; Putri, Cahyono & Zubaidi,

2024; Ök, 2019; Karagöl Alkaya, 2020; Taşkın & Çakmak, 2022; Xiao, 2022; Yu, 2022; Makruf, Putra, Choiriyah & Nugroho, 2021; Seçilmişoğlu, 2019; Sönmez & Pınar, 2023; Salimi & Yousefzadeh, 2015; Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016; Safiyeh & Farrah, 2020; Singay, 2020; El-Bassuony, 2016; Küpelikılınç & Kan, 2024; Akgün & Atıcı, 2017; Öztürk & Alper, 2019; Uzun, 2019; Yılmaz, 2023; İnce, 2022; Şahin & Çiftçi, 2021; Ertaş Karaaslan & Kaplan, 2023; Çelebi, 2023; Özcan & Dam, 2023; Azaklı Şahin, 2023; Akdeniz, 2019; Dehham, Bairmani & Shreeb, 2022; Kesharwani & Kesharwani, 2022; Yang & Chen, 2020; Özler, 2020). Özellikle İngilizce dersinde ve ilkökul düzeyinde tersyüz sınıf modeli kullanımının alan yazında erişilebilen kaynaklar içerisinde çok fazla olmadığı görülmüştür. Nitekim yürütülen benzer konulu araştırmalar incelendiğinde buna ilişkin önerilerin olduğu da görülmektedir (Küpelikılınç, 2024; Kan & Küpelikılınç, 2024). Bütün bunlar gözönünde bulundurulduğunda mevcut araştırma, İngilizce dersinde ters yüz sınıf modelini ilkökul seviyesinde ele alarak, hem akademik başarı hem de öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu süreçteki veli gözlemlerinin de sürece dâhil edilmesi uygulamamın sınıf dışı sürecinin işlerliğinin görülmesi, eksiklerin belirlenmesi ve sonraki araştırmalara kaynaklık etmesi açısından önemli görülmüştür.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ters yüz öğrenme modelinin ilkökul öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu bağlamda öğrenci velilerinin sürece ilişkin görüşlerinin de alınması hedeflenmiştir. Buna göre araştırmanın hem nicel hem nitel alt amaçları aşağıda sunulmuştur:

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin denenceler

1. Deney grubunun başarı testinden aldıkları öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Kontrol grubunun başarı testinden aldıkları öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Deney grubu ile kontrol grubunun başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

4. Deney grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum puanları ile sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
5. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum ile sontutum puanları arasında anlamlı fark vardır.
6. Deney grubu ile kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt amaçlar

1. Ders videolarının izlenme zamanına ilişkin görüşler nelerdir?
2. Ders videolarının izlenme sıklığına ilişkin görüşler nelerdir?
3. Yapılan uygulamaya ilişkin gözlemlenen olumlu durumlar nelerdir?
4. Yapılan uygulamaya ilişkin gözlemlenen olumsuz durumlar nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Teknolojik yeniliklere ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremeyen geleneksel öğrenme yöntemlerine alternatif güncel modeller ortaya çıkmaktadır. Her eğitimcinin eğitimdeki değişikliklerden haberdar olması ve gelişmelere ayak uydurması gerekmektedir. Eğitim ortamlarının bu dönüşümü destekleyici bir yapıya kavuşturulması, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi beceriler kazanması için çok önemlidir (Anderson & Krathwohl, 2001). Öğrenme öğretme sürecini sıkıcılıktan kurtarmak, eğitimcilere farklı bakış açıları kazandırabilmek ve öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha faydalı olabilmek adına Ters Yüz Öğrenme modeli gibi modellerin üzerinde akademik çalışma yapmaya değer uygulamalar olduğu düşünülmektedir. Ters Yüz Öğrenme modeli, geleneksel eğitim yaklaşımlarını tamamlayıcı nitelikte yenilikçi bir çözüm sunmakta ve öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini desteklemektedir. Bu model, özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlayarak, öğrencilerin hem akademik başarısını hem de öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Hamdan vd., 2013). Bunun yanı sıra, modelin uygulama alanı sadece dil eğitimiyle sınırlı kalmayıp, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimler gibi farklı disiplinlerde de etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu durum, ters yüz öğrenme modelinin eğitimde kapsayıcı ve esnek bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bütün bu durumlar ışığında mevcut araştırmanın yürütülmesi önemli ve gerekli görülmüştür. Hem

dil öğretiminde alternatif uygulamaların kullanılabilirliğinin gösterilmesi hem de alternatif olarak sunulan modellerin işlerliğinin ve işlevselliğinin incelenmesi ve sonuçların paylaşılması daha sonra alanda hem İngilizce öğretimi hem de farklı alan öğretimleri bağlamında yürütülecek farklı çalışmalara da fikir sunabilecektir.

1.4.Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırma sürecinde, karşılaşılan beklenmedik durumların her iki grubu eşit düzeyde etkilendiği,
2. Veri toplama araçlarına samimi bir şekilde cevap verildiği,
3. Elde edilen verilerin gerçeği yansıttığı,
4. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sürecinde etkileşimde bulunmadıkları varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir il merkezindeki bir ilkokulun 4. sınıf düzeyindeki öğrencileriyle,
2. Bu öğrenciler arasından ikişer şubeden belirenmiş deney ve kontrol gruplarıyla
3. 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programıyla
4. Araştırmacının hazırlamış olduğu tersyüz sınıf modeline uygun video kayıtlarıyla sınırlıdır

1.6.Tanımlar

Bu bölümde araştırma kapsamında sıklıkla kullanılan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli: Ters Yüz Öğrenme Modeli, ders içeriklerinin genellikle video, çevrimiçi materyaller veya interaktif öğrenme araçlarıyla öğrencilere ders öncesinde sunulduğu; sınıf içi zamanın ise öğretmen rehberliğinde problem çözme, tartışma, uygulama ve proje temelli öğrenme gibi etkinliklere ayrıldığı öğrenme modelidir (Bishop & Verleger, 2013).

Geleneksel Sınıf Modeli: Geleneksel sınıf modeli, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretim Programında belirtilen etkinlikler, yöntemler/teknikler doğrultusunda yürütülen öğrenme modelidir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programı, Türkiye'deki resmî ve özel

eğitim kurumlarında uygulanmak üzere MEB tarafından hazırlanan, öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri ve değerleri belirleyen kapsamlı bir yol haritasıdır.

Geleneksel Yöntem: Yürütölen eğitim öğretim faaliyetlerinin yürürlükte olan mevcut öğretim programında önerildiği şekilde gerçekleştirildiği uygulama biçimidir.

Sınıf Dışı Etkinlik: Öğrencilerin derste öğrenilecek olan konuyu bireysel olarak sınıfa gelmeden önce öğrenmelerini sağlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler öğretmen tarafından hazırlanmış video dersler, okuma materyalleri veya çevrimiçi kaynaklar olabilmektedir.

Sınıf İçi Etkinlik: Öğrencilerin sınıfa gelmeden önce öğrendikleri bilgileri uygulamaya koydukları ve öğretmen rehberliğinde yaptıkları etkileşimli etkinliklerdir. Bu etkinlikler problem çözme, grup çalışmaları veya sınıf tartışmaları gibi aktif öğrenme yöntemlerini içerir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Ters Yüz Öğrenme Modeli

Alan yazın incelemesi yapıldığında ter yüz öğrenme modelin farklı kaynaklarda farklı isimlerle ifade edildiğini görmek mümkündür. İngilizce kaynaklarda ‘inverted classroom’, ‘flipped classroom’, ‘classroom flip’ isimleri kullanılırken; Türkçe kaynaklarda ‘ters yüz edilmiş sınıf’, ‘ters yüz öğrenme’, ‘ters yüz sınıf’, ‘çevrilmiş öğrenme’ isimleri yer almaktadır. Tablo 1’de bu isimlendirmeler ve isimlendirmeleri kullanan araştırmacılar özetlenmiştir.

Tablo 1

Ters Yüz Öğrenme Modeli İçin Araştırmacılar Tarafından Kullanılan İsimlendirmeler

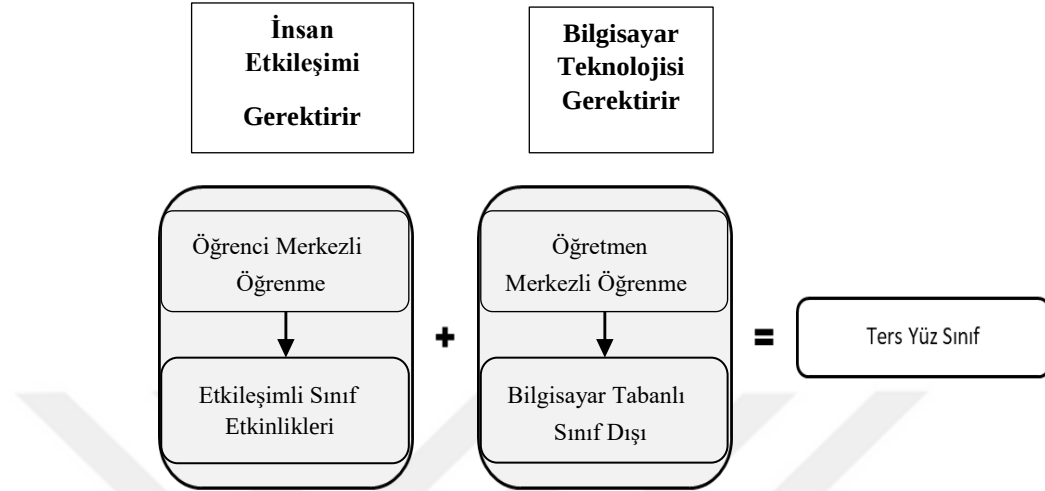
Model İçin Kullanılan İsimler	İlgili Araştırmacılar
Inverted Classroom	Lage, Platt & Treglia, 2000 Gannod, Burge & Helmick, 2008 Talbert, 2012
Flipped Classroom	Ash, 2012 Frydenberg, 2012 Fulton, 2012 Johnson & Renner, 2012 Bishop & Vergeler, 2013 Brame, 2013 Goodwin & Miller, 2013 But, 2014 Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014 Gaughnan, 2014 Clark, 2015 Danker, 2015 Eppard & Rochdi, 2017
Classroom Flip	Baker, 2000
Flipped Learning	Franci, 2014 Fisher, Ross, LaFerriere & Maritz, 2017
Ters Yüz Edilmiş Öğrenme	Görü Doğan, 2015 Hayırsver & Orhan, 2018
Ters Yüz Edilmiş Sınıf	Karadeniz, 2015 Bolat, 2016 Kaya, 2018 Yıldırım, Yıldırım & Çelik, 2018 Erdoğan & Akbaba, 2019
Ters Yüz Öğrenme	Karaca, 2016 Deveci & Akhisar, 2018 Ünsal, 2018
Ters Yüz Sınıf	Adıgüzel, Genç & Gürbulak, 2014 Sakar & Sağır, 2015 Torun & Dargut, 2015 Aydın & Demirer, 2017 Sırakaya, 2017 Kahramanoğlu & Şenel, 2018 Öztürk & Çakıroğlu, 2018 Özbay & Sarıca, 2019
Çevrilmiş Öğrenme	Sever, 2014

Ters yüz sınıflar geleneksel öğrenme modelinin tersine işler. Ters yüz edilmiş sınıflar modeli, öğretmenin ders öncesinde konu anlatımı yaptığı videoları öğrencilerine gönderdiği ve konuyu çalışıp gelmelerini beklediği, ders içinde ise çalışılan konu ile ilgili uygulamaya dönük aktiviteler yaptırdığı bir öğrenme modelidir. Bilgi aktarımını ders öncesine bırakır; derste üst düzey beceriler içeren, öğrencilerin derse aktif katılımını amaçlayan etkinliklere yer verir. Böylelikle sınıf içinde yapılan etkinliklerin niteliğinin artması amaçlanır (Bergman & Sams, 2012). Geleneksel sınıflarda, öğrenciler bir araya gelir dersi dinler not alırlar; ödevleri, projeleri ve diğer etkinlikleri sınıf dışında yaparlar. Öğrenciler en zor görevleri sınıf dışında kendileri yapmak zorundadırlar. Sınıf içinde en düşük basamaktaki bilişsel becerileri kullanırlarken, sınıf dışı etkinliklerde üst düzey bilişsel becerileri kullanmaları gereken görevleri tamamlamaları beklenir öğrencilerden. Bu durumun tersine çevrilmesi ters yüz öğrenme olarak bilinir. Ters Yüz Öğrenme Modelinde ders ve ödevler yer değiştirir; kaydedilen videolarla ders anlatımı sınıf dışına alınırken, dersler öğrencilerin aktif katılımıyla geçirilir (Talbert, 2012).

Biscop'a göre ters yüz öğrenmenin en basit tanımı Lage ve arkadaşları (2000) tarafından yapılmış tanımdır: Geleneksel olarak sınıf içinde yer alan olayların sınıf dışına, sınıf dışındakilerin sınıf içine alınmasıdır. Ama bu tanıma göre ters yüz öğrenme sınıfta ve evdeki aktivitelerin sırasının değiştirilmesi gibi görünse de pratikte durum öyle değildir. Ters yüz öğrenme, sınıf içindeki etkileşimli grup temelli öğrenme etkinlikleri ve sınıf dışında bilgisayar temelli bireysel öğrenmeleri içeren iki kısımdan oluşur (Biscop, 2013).

Şekil 3

Ters Yüz Öğrenme



‘Flipping’ kavramı ev ödevleri ile sınıfta yapılanların yer değiştirmesinden gelmektedir. Öğrenciler video izleme ile ödevlendirilirler, sınıfta ise öğretmeni dinlemek yerine edindikleri bilgileri uygulamaya geçerler (Ash, 2012). Ters Yüz Öğrenmeler, ders zamanları direkt olarak ders materyalleri için kullanılabilirsin diye ders anlatımının sınıf dışında çevrimiçi platformlarda ödev olarak sunulduğu bir modeldir (Gaughan, 2014). Ters yüz öğrenme öğretmen aktivitelerinden çok öğrenci aktivitelerine odaklanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım problem çözme, durum çalışmaları gibi işbirlikçi etkinliklerle öğrencileri sınıf içinde aktif hale getirir. Ders notlarını okuma, dinleme gibi öğrencilerin daha pasif kaldığı etkinlikleri ise sınıf dışına bırakır (Butt, 2014).

2.2.Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaya Çıkışı

Alan yazın incelendiğinde Ters Yüz Öğrenme modelinin temelinin 2007-2008 yıllarında Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından uygulanan modele dayandırıldığı görülse de öncesinde yapılan bazı uygulamalar da ters yüz öğrenme olarak adlandırılmıştır. 1990’lı yılların sonunda benzer çalışmalar yapılmıştır. Sonraki yıllarda bu çalışmalar da Ters Yüz Öğrenme Modelinin ilk örnekleri olarak gösterilmiştir.

1990’lı yılların başlarında Eric Manzur akran eğitimi (peer instruction) adında bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada; öğrencilerden konu ile ilgili temel bilgileri için sınıfa gelmeden önce ders kitabından okuma yapmaları istenmiştir. Ayrıca birbirleriyle bilgi

alışverişinde bulunabilecekleri çevrimiçi bir ortam oluşturulmuştur. Bilgileri okuyup öğrenerek sınıfa gelen öğrenciler sınıfta grup temelli etkinlikler ve akran öğretimi yöntemi ile öğrenmelerini kalıcı hale getirmişlerdir. Mazur'un akran eğitimi uygulaması ters yüz öğrenme modelinin ilk örneklerinden biridir (Talbert, 2017).

1995'te Baker Cedarville Üniversitesinde benzer bir çalışma yapmıştır. Geleneksel öğrenme öğretme modelini değiştirmek ve sınıf içinde geçirilen zamanı daha verimli kullanmak isteyen Baker, dersten önce öğrencilerle dersin sunumlarını paylaşmış ve öğrencilerin derse gelmeden önce çalışıp gelmelerini istemiştir. Sınıfta ise aktif öğrenmeye yer vermiş, öğrencilere uygulama ve pratiğe yönelik etkinlikler yaptırmıştır (Baker, 2000). Baker, katıldığı konferansta uygulamış olduğu bu yöntemi 'classroom flip (ters yüz öğrenme)' olarak adlandırmıştır (Hayırsever & Orhan, 2018).

1996 yılında Miami Üniversitesinde iki ekonomi profesörü Mikroekonomi dersini dönüştürülmüş sınıf modelini kullanarak öğretmişlerdir. Mikroekonomi dersinde konular haftalara bölünmüş ve öğrencilerden her hafta o konu ile ilgili okuma yapıp gelmeleri istenmiştir. Aynı zamanda öğrenciler video kayıtlarıyla, sunumlarla görsel ve işitsel ders materyalleriyle desteklenmiştir. Dersin başında öğrencilerin soruları cevaplanmış, soru olmadığı takdirde konu tekrar anlatılmamıştır. Sorulardan sonra ise ekonomi deneyleri ya da laboratuvar çalışmaları ile öğrencilerin uygulama yapmalarını imkân tanıyan etkinlikler yapılmıştır. Dersin kalan zamanında ise öğrencilere konu ile ilgili çalışma kâğıdı verilmiştir (Lage vd., 2000).

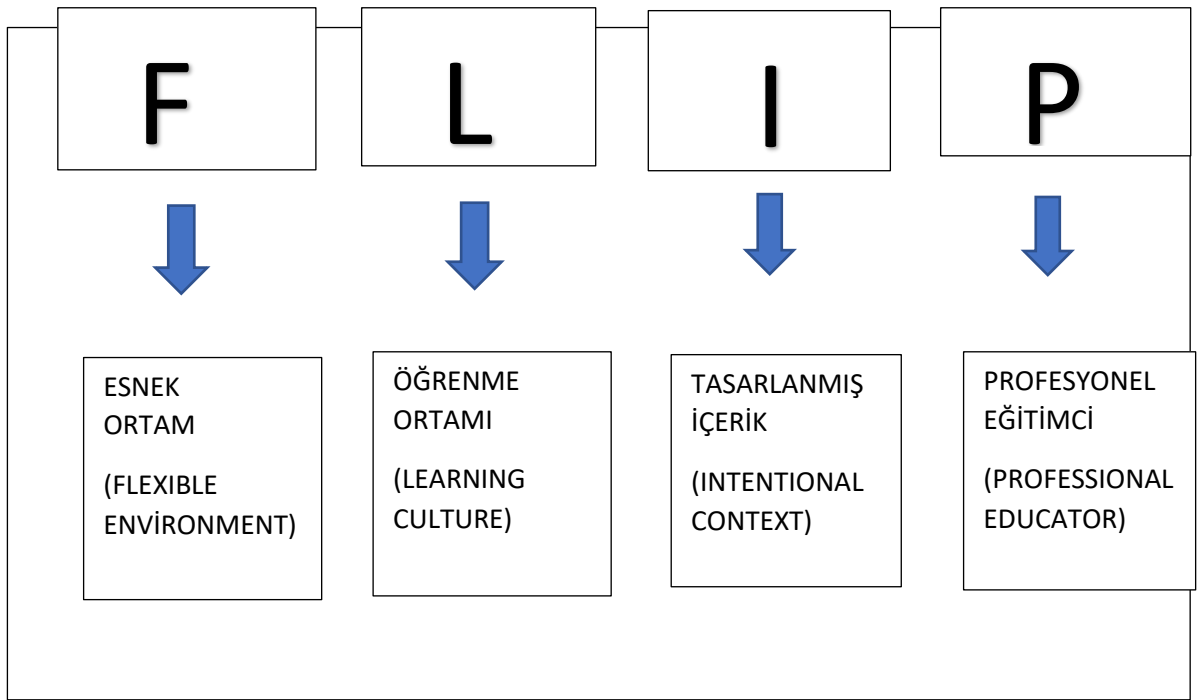
2006-2007 eğitim öğretim yılında kimya öğretmenleri Bergmann ve Sams derse katılamayan öğrencileri daha sonra izleyebilsinler diye derslerini kaydetmeye başlamışlardır. Videolar yayımlandıktan sonra öğrencilerden farklı dönütler alınmıştır. Bu bağlamda öğrenciler artık derse katılmak zorunda olmayıp öğretmenlerinin gönderdikleri podcastleri istedikleri zaman dinleme özgürlüğüne sahip oluyorlardı. Bergmann ve Sams'e (2008) göre problem çözme, laboratuvar çalışmaları yapmak için öğretmenin fiziksel varlığından ziyade öğrencilerin fiziksel olarak varlığı gerekli görülmektedir. Bu sebeple de sınıflarını ters yüz etmeye karar vermişlerdir. Sınıf içindeki ders anlatımlarını kaydederek öğrencilere göndermiş ve dersten önce izlemelerini istemişlerdir. Bunun devamında sınıf içinde de öğrenci merkezli ve araştırma temelli aktiviteler yaptırmışlardır.

2.3.Ters Yüz Öğrenme Modelinin Temel Özellikleri

2012 yılında ters yüz öğrenme modelinin öncülerinin bir araya gelmesiyle ters yüz öğrenme ağı (the flipped learning network) kurulmuştur. Bu ağın amacı ters yüz öğrenme modeli hakkındaki yanlış anlaşılımları düzeltmek ve modelle ilgilenen eğitimcilere yarar sağlamaktır. Ters yüz öğrenmeyi pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlayan bu ağ, ters yüz öğrenme modelinin dört temel bileşeni olduğunu ifade eder (Bkz. Şekil 4).

Şekil 4

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Bileşenleri



Esnek Ortam: Ters yüz öğrenme modeli öğrenenlere esnek öğrenme ortamı sunar. Yukarıdaki bileşene göre öğrenenler ne zaman, nerede ve ne hızla öğreneceklerini kendileri organize edebilirler.

Öğrenme Ortamı: Öğrenme-öğretme sürecindeki öğrenme aşaması bireysel olarak gerçekleştirildiğinden öğrenenler ders esnasında hem kendi öğrenmelerini değerlendirebilirler hem de sınıf içindeki vakitleri daha aktif katılarak daha verimli geçirebilirler.

Tasarlanmış İçerik: Sınıf içi etkinlikler öğrenci merkezli olacak, öğrencinin aktif katılımını sağlayabilecek, etkileşimi artırabilecek nitelikte organize edilmelidir. Bu

doğrultuda ders içi ve ders dışı kullanılacak olan materyaller mümkün olduğunca çeşitlendirilmelidir.

Profesyonel Eğitici: Bu öğrenme modelinde Öğretmen bilgi aktarımı rolünü bırakır ve rehber rolünü üstlenir. İyi bir gözlemcidir. Öğrencileri sürekli olarak gözler, değerlendirir ve öğrenme faaliyetleri ile ilgili geri bildirimler verir. Sürecin sağlıklı ilerleye bilmesi için ger bildirimlerin önemi büyüktür. Bunların yanı sıra planlama açısından öğretmenler çok önemlidir. Ders öncesindeki ve ders esnasındaki materyalleri ve faaliyetleri en etkili şekilde planlar.

Bu özelliklerinin yanı sıra ters yüz öğrenme modelinin geleneksel yöntemlerden ayrılan temel özellikleri mevcuttur. Bu özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Bolat, 2016):

1. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir.
2. Öğrenme öğretme faaliyetleri sınıf ortamıyla sınırlandırılmamaktadır.
3. Teknolojiden aktif olarak yararlanılmaktadır.
4. Yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı aktivitelere sıklıkla yer verilmektedir.
5. Çeşitli aktivitelerle öğrencilerin hem bireysel öğrenmeleri hem de grup temelli öğrenmeleri desteklenmektedir.

Rivero (2013) ise Ters Yüz Öğrenmeleri neden kullanılması gerektiğini şöyle sıralamaktadır (Akt. Francl, 2014):

1. **Her şey hazır (all set up):** Öğrenciler bilgilerinin birçoğunu ders öncesinde edinip gelmiş olurlar.
2. **Artık esnemek yok (No more yawns):** Sıkıcı ders anlatımları neredeyse hiç denecek kadar azaltılır.
3. **Kendi hızında (At your own pace):** Dersler evde izlenir, istendiğinde durdurulabilir ya da yeniden oynatılabilir. Gerek duyduklarında yardım alabilirler.
4. **Otantik öğrenme (Authentic Learning):** Sınıf içinde geçirilen zaman daha anlamlıdır. Monoton, basit aktiviteler yerine daha üst düzey aktiviteler yaptırılır.

5. **Aktif Öğrenme (Active Learning):** Daha tecrübeye dayalı aktiviteler yapılır. İçeriği keşfetmeye daha çok zaman olur. Diğer öğrencilerle daha çok etkileşimli zaman geçirilir. Daha derinlemesine öğrenme gerçekleşir.
6. **Pratik Mükemmelleştirir (Practice Makes Perfect):** Öğretmenin ve akranlarının rehberliğinde öğrenciler sınıfta uygulama yaparlar.
7. **Dönüştürülebilir (Transformative):** Bu model sadece yeni teknolojilerle birleştirme değil, teknolojinin avantajlarından yararlanabilmek için gerçekleştirilen bir yaklaşım değişikliğidir.

2.4.Geleneksel Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması

2.4.1.Ders Akışı

Geleneksel öğrenme öğretme modelinde derste öğretmen o günkü konunun sunumunu yapar, bilgi aktarımını gerçekleştirir ve ardından öğrenciler not alırlar. Dersin büyük bir kısmı öğretmenin dersi sunması, öğrencilerin öğretmenlerini pasif olarak dinlemesi ile geçer. Bu pasif dinleme esnasında öğrencilerin herhangi bir yardıma ihtiyacı olmaz. Sunum aşaması fazla zaman aldığı için de alıştırma, etkinliklere zaman kalmaz. Öğretmen konu ile ilgili etkinlikleri ev ödevi olarak verir. Ödev olarak verilen etkinlikler öğrencilerin öğretmenlerinin desteğine gerek duyacağı etkinliklerdir (Talbert, 2012; Filiz & Kurt, 2015). Ters yüz öğrenme modelinde ise dersten önce öğrencilere videolar gönderilir, gönderilen videolar üzerinden öğrenciler konuyu öğrenmiş olarak sınıfa gelirler. Dersin başında bilgi eksikliklerini gidermek ve yanlış anlaşılmalara düzeltmek için bir soru-cevap etkinliği yapılır. Dersin geri kalan bölümünde ise konuyu pekiştirmek için çeşitli etkinlikler yapılır. Bu etkinlikler öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir (Bergmann & Sams, 2012; Kara, 2016a). Tablo 2’de bu iki uygulamanın etkinlikleri ve bu etkinlikler için ayrılan süreler (Bergmann & Sams, 2012) görülmektedir.

Tablo 2*Sınıf İçi Zamanın Geleneksel Model ve Ters Yüz Öğrenme Modelinde Karşılaştırılması*

Geleneksel Öğrenme Modeli		Ters Yüz Öğrenme Modeli	
Etkinlik	Süre	Etkinlik	Süre
Isınma aktivitesi	5 dakika	Isınma aktivitesi	5 dakika
Ödev kontrolü	10 dakika	Soru-cevap etkinliği	10 dakika
Yeni konunun sunulması	20 dakika	Sınıf içi etkinlikler	25 dakika
Ödevlendirme	5 dakika		

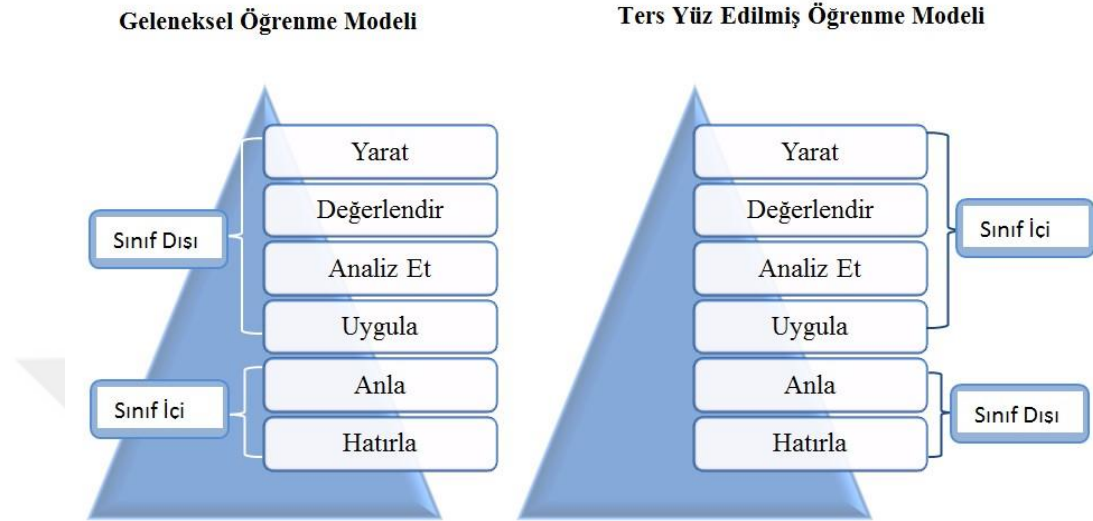
2.4.2. Bloom Taksonomisi

Geleneksel sınıf modelinde ders vaktinin çoğu konunun anlatılmasına ayrılırken 5-10 dakikalık bir kısımda etkinlik yapmaya vakit kalmaktadır. Yeni bilgilerin öğrencilere sunulması sırasında öğrenciler pasif dinleme yaparlar. Öğrencilerin pasif olarak dinleyip konuyu öğrenmeleri yeniden düzenlenen Bloom taksonomisinde piramidin altındaki hatırlama ve anlama düzeyindeki basit becerileri kapsar. Ödev olarak verilen etkinlikler ise uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyulan üst düzey becerilere yönelik etkinliklerdir (Kara, 2016a).

Ters yüz öğrenme modelinde anlama ve hatırlama becerileri ders öncesinde konunun çalışılması esnasında gerçekleştirilirken, sınıfta yapılan etkinlikler üst düzey beceri gerektiren etkinliklerdir. Sınıf içinde yapılan etkinlikler; öğrencilerin derse aktif olarak katılımıyla gerçekleştirilir, grup çalışmalarına sıkça yer verir, işbirlikçi öğrenme sağlayan etkileşimli etkinliklerdir. Uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma becerilerine dayanır (Rutkowski & Moscinska, 2013; Kara, 2016a).

Şekil 5

Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması (Hayırsever & Orhan,2018)



2.4.3. Öğrenme Yaklaşımları

Ters yüz öğrenme modelinin kökleri yapılandırmacılığa dayanır. Ters yüz öğrenme problem çözmeye, aktif öğrenmeye, iletişim beceriyle ilişkilidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler yeni bilgilerini geçmişteki öğrenmeleriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci aktif öğrenme gerçekleştirir. Öğrenme bir ürün değil, süreçtir ve öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol alırlar. Öğrenciler grup çalışmaları yaparlar; problem çözmeye, yaratıcı düşünmeye, analiz etmeye, iş birliğine odaklanırlar. Öğretmenlerin rolü de değişir; öğretmenler öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını tasarlarlar, öğrenciler bilgilerini yapılandırırken onlara destek olup rehberlik ederler (Brooks & Brooks, 1999).

Geleneksel sınıflarda öğretmen sınıfta egemendir. Öğretmenler genellikle ders kitaplarına bağlı kalırlar ve kitapta var olan bilgileri öğrencilere aktarırlar. Öğrenciler de pasif olarak dersi dinlerler. Geleneksel sınıflarda öğrenciler ikili-üçlü sıralara otururlar ve bireysel olarak çalışırlar. Öğrenme bir ürün olarak görülür ve değerlendirme öğrencilerin bilgileri edinip edinmediğini ölçmek testler ile yapılır. İki sınıf yapısının karşılaştırılması Tablo 3'te verilmiştir (Brooks & Brooks, 1999; Erdem & Demirel, 2002).

Tablo 3

Geleneksel Sınıf ve Yapılandırılmış Sınıfın Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf	Bilgiyi Yapılandıran Sınıf
• Eğitim programı tümevarım anlayışıyla temel becerilere ağırlık verilerek kullanılır. • Önceden belirlenmiş sabit programların uygulanması esastır. • Program, öğretmenler tarafından içi doldurulan bir boşluk gibi algılanır. • Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerliliği için doğru yanıtları araştırır. Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak öğrenci öğrenmelerini kontrol etmek için yapılır ve genellikle de testlerle ölçülür. • Öğrenciler bireysel olarak çalışır.	• Eğitim programı tümdengelim anlayışıyla temel kavramlara ağırlık verilerek kullanılır; öğrenci sorunlarına süreçte belirleyicidir. Program etkinliklerinde ağırlık daha çok birinci elden edilen veriler ve kullanılan materyaller üzerindedir. • Öğrenciler, yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı getiren düşünürlerdir. Öğretmenler öğrencilere çevre ayarlaması yapan ve onlarla etkileşim içinde olurlar. Öğretmenler, öğrencilerin derslerde geçen temel kavramları anlayıp anlamadıkları dikkate alırlar • Değerlendirme, öğretim ile birlikte yapılır • Öğrenciler gruplar halinde çalışır.

2.4.4. Öğrenme İçeriğinin Kategorik Dağılımı

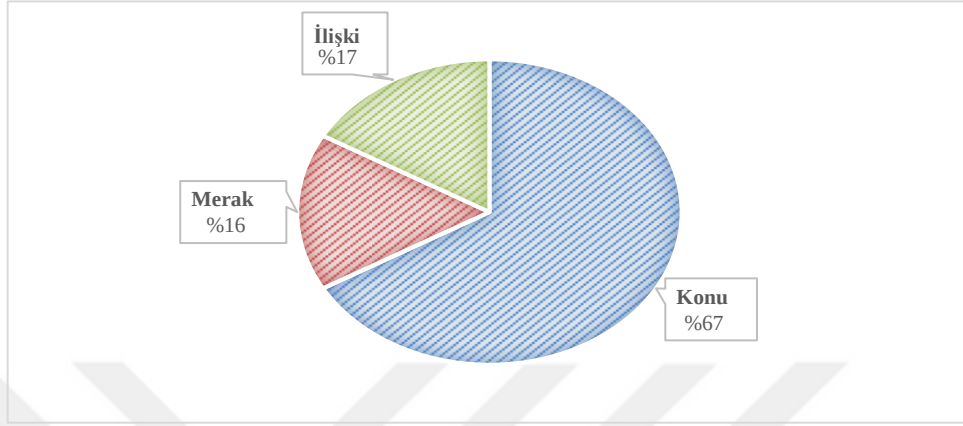
Öğrenme öğretme sürecinde öğrenmenin başarıya ulaşabilmesi için sağlanması gereken üç alan vardır. Bu alanlar aşağıdaki sıralanmıştır (Ünsal, 2018):

1. Konu
2. İlişki
3. Merak

Geleneksel öğrenme modelinde öğretmen konu alanına daha fazla önem verirken (% 67); konuların ilişkilendirilmesine ve öğrencilerin merak duygusuna (%16/17) daha az önem vermektedir. Ters yüz öğrenme modelinde ise ilişki ve merak kategorileri (% 33) de en az konunun içeriği (%34) kadar öne arz eder.

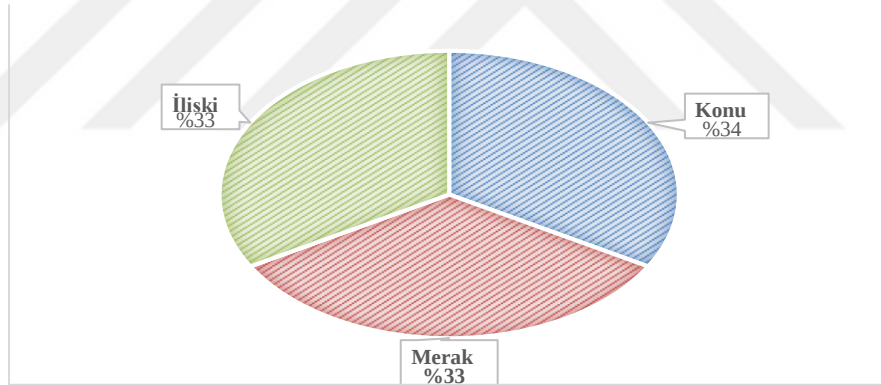
Şekil 6

Klasik Öğrenmedeki Kategorik Dağılım



Şekil 7

Ters Yüz Öğrenme Modelindeki Kategorik Dağılım



2.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları

2.5.1. Avantajları

Yapılan araştırmalar neticesinde ters yüz öğrenme modelinin hem öğretmenler hem öğrenciler hem de öğrenme öğretme süreçleri açısından bazı avantajları olduğu saptanmıştır. Bu avantajlar aşağıda sıralanmıştır (Lage vd., 2000; Johnson & Renner, 2012; Bergmann & Sams, 2012; Adıgüzel, 2014; Francé, 2014; McLaughlin vd., 2014; Danker, 2015; Karadeniz, 2015; Isaias, McKimmie, Bakharia, Zornig & Morris, 2017; Hayırsever & Orhan, 2018; Kaya, 2018):

- Öğrencilere gönderilen videolar sayesinde öğrenciler kendilerini daha iyi öğrenmiş hissedirler. Öğrenciler kendileri ile paylaşılan videoları birden fazla izleme fırsatına sahip olurlar ve diledikleri zaman durdurup not alma imkânları olur. Videoları istedikleri yerde ve zamanda izleyebilirler, böylelikle her öğrenci farklı sürede ve kendi hızlarında öğrenmiş olurlar.
- Öğrenciler evde videolarla derse hazırlanırken kendi öğrenmelerini kontrol etme yetkisine sahip olurlar, kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk alırlar. Bu da öğrencilerin öz denetim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Öğrenciler okula gelemediklerinde ya da derse katılamadıklarında konudan geri kalmazlar, istedikleri zaman videolara ulaşabilirler.
- Bu modelde öğrenciler derse aktif olarak katılırlar. Aktif öğrenme; öğrencilerin öğrenmelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkiler.
- Sınıf içinde daha verimli zaman geçirilir, öğrenci merkezli etkinlikler yapılır. Derste yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, yorum yapabilme gibi üst düzey becerileri gelişir.
- Derste etkinlikleri tamamladıktan hemen sonra geri bildirim alabilen öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin önüne geçilmiş olur.
- Öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim kuvvetlenir. Grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin diğer öğrencilerle bağı da kuvvetlenir, birbirlerini daha iyi tanırlar.
- Bu model, öğrenmenin ders vakti ile sınırlı olmadığını ders dışında da devam eden bir süreç olduğunu gösterir. Öğrenme zamana ve mekâna bağlı değildir.
- Ters yüz öğrenme modeli tüm eğitim kurumlarında ve kademelerinde uygulanabilme özelliğine sahiptir. Her coğrafyaya, kademeye ya da sosyo-ekonomik düzeye uyarlanabilir.
- Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi analiz edebilir; öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri daha rahat tespit edebilir; öğrencilerin ilgilerini, katılımlarını, gelişimlerini daha kolay takip edebilir.
- Öğrencilerin konuya çalışıp derse hazırlıklı gelmelerini sağlar.
- Derste etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse ilgisi artar, derse daha fazla katılmak isterler. Bu ilgi ve katılım da sınıf yönetimiyle ilgili sorunların azalmasını sağlar.

- Bu model müfredatta kolaylıkla uyarlanabilir ya da müfredatta yapılan güncellemeler modele rahatlıkla entegre edilebilir
- Ailelerin çocuklarına yardımcı olabilmek için dersleri takip etmelerini gerektirir, daha ilgili aileler olurlar.

2.5.2. Dezavantajları

Ters yüz öğrenme modelinin bahsedilen avantajlarının yanında bazı dezavantajları ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Ash, 2012; Du, Fu & Wang, 2014; Francl, 2014; Danker, 2015; Fisher vd., 2017):

- Dersin hazırlık aşaması hem öğrenciler hem öğretmenler açısından aşaması uzun sürebilir. Öğretmenlerin videoları hazırlaması, derste yapılacak etkinlikleri tasarlaması çok fazla zaman alabilir. Öğrencilerin de derse hazırlıklı gelebilmesi için videoları izleyip konuyu öğrenmeleri gerekir ve bu ders öncesinde fazla zaman alır.
- Ders öncesinde internet üzerinden öğrencilerle videolar ve sunumlar paylaşılır. Her öğrencinin internete ulaşamayacak olması bu modelin uygulanmasını sınırlar. Bunun yanı sıra oluşabilecek teknik aksaklıklardan kaynaklı sorunlar da meydana gelebilir.
- Öğrencilerin dersten önce gönderilen videoları izleyip izlemediğini, konuyu öğrenip öğrenemediklerini tespit etmenin zor oluşu bir diğer sınırlılıktır.
- Öğrenciler öz denetimlerini sağlamak konusunda sorun yaşayabilirler. Geleneksel öğrenme modelinde pasif dinleyici olmaya alışmış olan öğrenciler öğrenmelerinde aktif rol almaya ve bunun sorumluluğunu üstlenmeye hazır olmayabilirler.
- Videoları izleyerek konuyu öğrenmesi beklenen öğrenciler, öğrenme sürecinde anlayamadıkları noktalarda öğretmenlerinden yardım alamayacaklarından yanlış öğrenmeler gerçekleşebilir ya da konular arasında ilişki kuramadıklarından dolayı konular arasında kopukluklar yaşanabilir.
- Öğrencilerin okul, sınıf ya da ödev konuları hususunda algıları zedelenebilir.
- Öğretmenler dersteki etkinlikleri oluştururken dikkatli seçimler yapmazsa öğrencileri derse aktif bağlayamaz. İlgisini kaybeden öğrenci bir süre sonra kendini yalnız hissedebilir.

- Bu model uygulanırken öğretmen ve öğrencilerin tüm alışkanlıkları değişir, öğrenme öğretme süreçlerini tamamen yeniden düzenlemek ve yeni içerikler oluşturmak gerekir. Bunu yaparken faydalanabilecekleri az sayıda kaynak olması da bir sınırlılıktır.
- Hem ders öncesinde hem derste etkinlikleri videoları düzenlemek, materyalleri hazırlamak için ek donanımlar gereklidir. Bu da modelin daha maliyetli olacağı anlamına gelir.

2.6. Ders Öncesi ve Sınıf İçi Etkinlikler

2.6.1. Ders Öncesi/Sınıf Dışı Etkinlikler

Öğrencilerin videolar, kitap okumaları, powerpoint sunumları ve bir takım blog içerikleri ile ders öncesinde ödevlendirildikleri görülmektedir. Ters yüz öğrenmenin başarılı olarak uygulanabilmesi için ders öncesi etkinliklerin iyi planlanması, büyük önem arz eder. Öğrencilerin derse gelmeden önce videoları izlemesi, gerekli okumaları yapıp konuyu öğrenerek derse hazırlıklı gelmeleri beklenmektedir. Aksi takdirde ders içi etkinlikler de aksayacaktır. Geleneksel modeller kıyaslandığında hem öğretmenlere hem öğrencilere yeni yükümlülükler getiren bu ders öncesi etkinlikleri dikkatli organize etmek gerekmektedir.

Bergmann ve Sams'e (2012) göre video hazırlama süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmen dersini planlamalıdır. Dersin kazanımlarına karar vermelidir ve hazırlayacağı videonun bu kazanımlarına uygunluğuna dikkat etmelidir. İkinci aşamada videonun kaydedilmesidir. Öğretmen kamerasını, mikrofonunu ve gerekli diğer donanımlarını kullanarak bilgisayarın karşısında ya da tahta önünde etkileşimli olarak videolarını hazırlamalıdır. Üçüncü aşama videoları düzenleme aşamasıdır. Son aşamada ise videoların yayınlanması ve öğrencilerle paylaşılması bulunmaktadır.

Videoların öğrenciler tarafından sevilmesi ve izlenmesi için şu özelliklere sahip olması gerekmektedir (Bergmann & Sams, 2012):

- Videoların kısa tutulması gerekir. 15 dakikanın altında olması önerilir.
- Videolarda ya da sunumlarda öğretmenin kendi sesini kullanması daha etkili olacaktır.

- Başka bir öğretmenle video çekmek de etkili olacaktır. Tek bir öğretmeni dinlemektense iki öğretmenin diyalogunu dinlemek öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.
- Videolara espriler, şakalar yerleştirmek de öğrencilerin dikkatini çeker ve videoları izlemeye teşvik eder.
- Öğrencilerin zamanını boşa harcamamak gerek, video içinde konuda kalınmalıdır, konu dışında sohbetlere yer verilmemelidir. Unutulmamalıdır ki öğrenciler bu videoları kendi özel zamanlarında izliyorlar.

Eğitsel materyaller öğrencilere çevrimiçi ortamlar ve uygulamalar vasıtasıyla ulaştırılır. Alanyazın incelendiğinde bu amaç için kullanılan uygulamalardan bazıları aşağıda listelenmiştir (Sakar & Sağır, 2015; Aydın & Demirel, 2016; Karaca, 2016):

- | | |
|---------------|----------------|
| • Edpuzzles | • Moodle |
| • Blogs | • Edmodo |
| • Google Docs | • Canva |
| • Blackboards | • Facebook |
| • Prezi | • Twitter |
| • Powerpoint | • Khan Academy |
| • Youtube | • Storyline |

2.6.2.Sınıf İçi Etkinlikler

Geleneksel sınıf modelinde öğrenciler sıkılırlar, derse ilgilerini kaybederler. Ters Yüz Öğrenme modelini uygulamak harika şeyler keşfetmek demektir (Bergmann & Sams, 2012). Bu modelde öğrenciler sadece dinleyip not almazlar. Evde edindikleri teorik bilgileri ders ortamında uygulama fırsatı bulurlar. Ters yüz öğrenme modeli, öğrenciyi merkeze alır; bu süreçte sınıf içinde aktif öğrenme gerçekleştirilmeye çalışılır (Talbert, 2012). Sınıfta öğrenciler öğretmen rehberliğinde proje temelli etkinlikler, grup çalışmalarına dayalı etkinlikler, problem çözmeye ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden işbirlikçi öğrenmeye yönelik aktiviteler düzenlenerek öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları ve pratik yapmaları sağlanır.

2.7.Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeliyle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Sever (2014), Ters Yüz Öğrenme Modelini bireysel keman dersine uyarlamıştır. Sağlık sorunları sebebiyle derse katılamayacak olan bir öğrenci için iki haftalık bir program hazırlanmış, video çekilmiş ve sonrasında uygulama dersi yapılmıştır. Uygulama dersi sonunda yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile görüş alınmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Süreç sonunda geleneksel modelle kıyaslandığında öğrenme açısından Ters yüz öğrenme modelinin zaman kazandırdığı ve uygulama dersinin de daha verimli geçtiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacı yapılan uygulamanın öğrencinin derse tutumunu olumlu eklediğini ve normal şartlarda da kullanıma uygun olduğunu belirtmiştir.

Demiralay (2014), “Evde Ders Okulda Ödev” modelinin harmanlanmış öğrenme bağlamındaki yerini incelemiştir. Araştırmanın amacı, bu modelin gelişimini, geleneksel sınıf ortamlarından farklılaşan öğrenme süreçlerine etkisini ve sağladığı dönüşümleri tartışmaktır. Tarama modeli kullanılan nitel çalışmada, verileri çözümlemek için içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, bu modelin harmanlanmış öğrenme ortamlarına katkı sağladığını ve öğrenme süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlara kapı açtığını göstermektedir. Çalışmanın, bu alandaki araştırmalara farklı perspektifler sunacağı ifade edilmiştir.

Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel (2014), yürüttükleri çalışmada ters yüz sınıfların teknik ve uygulama detaylarını tanıtmayı ve Türk eğitim sisteminde hangi koşullarda etkili kullanılabileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada, bu stratejinin bireysel öğrenmeye ve sınıf içi problem çözme aktivitelerine nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Elde edilen veriler, ters yüz sınıf sisteminin çeşitli eğitim seviyelerinde öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğini ve Türk eğitimciler için rehber olma potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Temizyürek ve Ünlü (2015), “flipped classroom” kavramını tanıtmayı ve yabancı dil öğretiminde bu yöntemin nasıl kullanılabileceğini araştırmayı amaçlamışlardır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışma literatür taraması yapılmış, uygulamaların etkinlikleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Veriler, internet kaynaklarından ve öğretmenlerin kendi ürettikleri video materyallerden derlenmiştir. Bulgular, “flipped classroom”

modelinin sınıf içi zamanı daha verimli kullanmayı sağladığını, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını desteklediğini ve öğretmen rehberliğinde uygulamalı öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir.

Karadeniz (2015), ters yüz sınıfların yapısını incelemeyi ve bu modelin bilinmeyen yönlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılarak literatür taraması yapılmıştır. Veri analiziyle ters-yüz edilmiş sınıfların geleneksel yapıya alternatif olarak nasıl işlediği incelenmiş ve sınıf içi-dışı etkinliklerin yeniden yapılandırılmasının öğrenme süreçlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Torun ve Dargut (2015), bu modelin öğrenme süreçlerine katkısını ve mobil öğrenme ile entegrasyonunu incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel bir yöntemle yürütülen çalışmada, Edmodo platformunun mobil desteği ve diğer faydaları değerlendirilmiş, ters yüz sınıf modeliyle mobil öğrenmenin benzerlikleri vurgulanmıştır. Çalışma, bu modelin gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olabileceğini ortaya koymaktadır.

Görü Doğan (2015), sosyal medyanın ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı bağlamında etkin kullanımını araştırmıştır. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Veriler, gözlem ve görüşme yoluyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, bu yaklaşımın ders iletişimi ve öğrenme ortamlarının tasarımıyla yol gösterici olabileceğini göstermektedir.

Aydın ve Demirel (2016), belirli bir yıl aralığında (2011-2015), ters yüz sınıf modeli üzerine yapılan çalışmaları incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi uygulamıştır. 90 (29 tez, 61 makale) farklı yayın örnekleme, kuramsal boyut, araştırma yöntemi, disiplin, uygulama sürecinde kullanılan araçlar, pedagojik çıktılar ve değişkenler olmak üzere yedi kategoride analiz edilmiştir.

Bolat (2016), ters yüz öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tabanlı kullanımını incelemeyi amaçlamaktadır. Alan yazın taramasına dayalı nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve anahtar kelimelerle ulaşılan kaynaklar analiz edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmada, ters yüz öğrenmenin eğitimciler ve öğrenciler için katkıları vurgulanmış, ancak eğitimcilerde bilgi eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2016a), tıp eğitiminde, klinik eğitimde ters yüz sınıf modelinin uygulanabilirliği, öğrencilerin memnuniyet düzeyi ve klinik deneyimleri üzerinden değerlendirmiştir. Bu araştırmada, Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bir devlet üniversitesinin KBB Anabilim Dalında, dönem 5 stajlarında 127 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve yazılı geri bildirimler kullanılmış, nitel ve nicel analizler yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerin bu modelle yapılan eğitimden memnun kaldığını ve uygulamanın klinik eğitimde etkili olabileceğini göstermiştir.

Sağlam (2016), ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersindeki uygulamasına bakmış ve modelin dil bilgisi öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkisi incelemiştir. Yarı deneysel bir yöntem kullanılarak yürütülen çalışma, 2015-2016 akademik yılı güz döneminde; 56 hazırlık sınıfı öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, başarı testi ve tutum ölçeğiyle toplanmış, her iki araç çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Sonuçlar, ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin başarılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede olumlu etkilediğini göstermiştir.

Sırakaya (2017), bir devlet üniversitesinin, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim dalı 1.sınıf öğrencileriyle çalışma yürütmüştür. 2016-2017 bahar döneminde Bilgisayar 2 dersini alan 47 öğrenci ile çalışılmıştır. Dersin teorik kısmı evde öğrenilmiş, sınıfta ise oyunlaştırılmış etkinlikler uygulanmıştır. Derse devam eden 44 öğrenciye anket uygulanmış ve gönüllü 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucu öğrencilerin genel olarak modele pozitif yaklaştıkları görülmüştür. Öğrencilere derse hazırlıklı gelmişlerdir, derse aktif katılmışlardır, eğlenerek öğrenmişlerdir. Diğer dersler içinde uygulanabilir ve faydalı olabilir sonucuna varılmıştır.

Sakar ve Uluçınar Sağır (2017), araştırmalarında eğitimde ters-yüz sınıf uygulamalarını tanımlamayı ve bu uygulamanın farklı yönlerini tartışmayı amaçlamıştır. Doküman analizi yöntemiyle yürütülen çalışmada, bu modelle ilgili farklı veri tabanlarında yer alan toplam 61 akademik yayın incelenmiştir. Özellikle fen bilimleri derslerine odaklanılan bu araştırmada, uygulamanın akademik başarı ve tutum gibi değişkenler üzerindeki etkileri değerlendirilmiş ve bu bağlamda fen eğitime katkı sağlama potansiyeli tartışılmıştır.

Yüreğilli Göksu (2018), ters yüz sınıf modelinin, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, öğrenme kaygılarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Karma desenle gerçekleştirilen çalışmada veriler, İngilizce akademik başarı testi, kaygı ve tutum ölçekleri, yansıtıcı günlükler, gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları başarı testleri, tutum ölçekleri ve kaygı anketleridir. Çalışma, bir ortaokulda 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunda ters yüz sınıf modeli, kontrol grubunda mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Sonuçlar, ters yüz sınıf modelinin deney grubunda akademik başarıyı ve İngilizceye yönelik olumlu tutumu artırdığını, kaygıyı ise azalttığını göstermiştir.

Ünsal (2018), yürüttüğü çalışmada, ters yüz öğrenmenin tanımını, uygulamaya ilişkin temel unsurları, Bloom taksonomisiyle uyumunu ve uygulama modellerini açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırmada doküman analizi yöntemiyle literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen veriler, ters yüz öğrenmenin bireysel öğrenmeyi merkezine aldığı, öğretmen ve öğrencilere uyarlanabilir esnek bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmenlerin bu modeli öğrencilerine göre bireyselleştirebileceğini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini zenginleştirdiğini vurgulamaktadır.

Kahramanoğlu ve Şenel (2018) ilkökul İngilizce dersi kapsamında nitel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Gaziantep'te bir özel okulda 27 öğrenci ve bir İngilizce öğretmeniyle dört hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Uygulama süresince edmodo ve yourlearningplace platformları kullanılmış, videolar ve diğer eğitim materyalleri buralardan paylaşılmıştır. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ile yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilere uygulanan anket ve araştırmacının gözlemi veri toplamak için kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Süreç sonunda öğrenciler uygulamayı sevdiklerini söylediler de küçük yaş grubuyla bu uygulamayı yapmanın zorlu olduğunu ve öğrencilerin yaşları itibarıyla kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenemedikleri vurgulanmıştır.

Erdoğan ve Akbaba (2018), ortaokul sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modelini deneyerek akademik başarı üzerindeki etkilerini görmeyi hedeflemişlerdir. 6.sınıf öğrencileri arasında amaçlı örnekleme yöntemi ile 21 öğrenci çalışma grubu için seçilmiş ve dokuz hafta süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için başarı testleri, araştırmacının günlüğü ve öğrenci ürünleri kullanılmış; karma desen bir araştırma

yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda bu model ile süreç iyi planlandığında öğrencilerin akademik başarılarının artabileceği sonucuna varılmıştır.

Kaya (2018) Ters yüz öğrenme modelinin matematik dersinde ortaokul öğrencilerinin derse katılımını etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Toplam 36 öğrenci seçilmiş ve hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında öğrencilere ön-test ile son-test derse katılım ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanı sıra ‘derse katılım envanteri’ kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda veriler analiz edilmiş ve modelin öğrencilerin derse katılımında pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır; buna ek olarak öğrencilerin davranışlarını da olumlu yönde etkilediği yönünde veriler bulunmuştur.

Topal ve Akhisar (2018), Kocaeli Üniversitesi Hereke Meslek Yüksekokulu Elektronik Teknolojisi Programında 2016-2017 eğitim öğretim yılında “Mikroişlemciler /Mikrodenetleyiciler II” dersini alan öğrencilerle bir ters yüz öğrenme uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu için 34, kontrol grubu için 33 öğrenci belirlenmiş ve toplamda 67 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testleri ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma neticesinde modelin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ortaya konmuştur.

Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018), ters yüz öğrenme modeline yönelik öğretmen adaylarının genel görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, nitel bir durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen adaylarının gözlemleri vasıtasıyla toplanmıştır. Verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda modelin faydalı bir yaklaşım sunduğu, ancak uygulamada karşılaşılan zorlukların daha detaylı ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Öztürk ve Çakıroğlu (2018), ters yüz öğrenme modeliyle yabancı dil sınıflarında, öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, verilerin analizi için başarı testi ve anket kullanmışlardır. 24 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, ters yüz öğrenme modelinin öz-düzenleyici becerileri ve akademik başarıyı pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Kansızoğlu (2018), ters yüz edilmiş sınıf modelinin yazma eğitimindeki etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirerek, öğrencilerin hikâye yazma başarıları, üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Bartın’da ortaokul 7. sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci ile 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Veriler nicel ve nitel araçlarla toplanmış; analizlerde SPSS ve MAXQDA programları kullanılmıştır. Sonuçlar, modelin hikâye yazma başarısını ve üstbilişsel yazma farkındalığını anlamlı düzeyde artırırken, yazma kaygısını düşürdüğünü göstermiştir. Ancak, yazma kaygısı bağlamında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Nitel veriler, bu modelin etkileşim, hazırlıklı katılım ve eğlenceli öğrenme ortamları sunduğunu göstermiştir.

Hayırsever ve Orhan (2018) çalışmalarında, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin temel özelliklerini, dayandığı kuramları ve etkili uygulanması için dikkat edilmesi gereken unsurları analiz etmeyi amaçlamışlardır. Derleme çalışması olarak tasarlanan araştırmada, literatür incelemesi yapılmıştır. Literatürdeki bulgular, modelin harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarından biri olduğunu ve öğrenci başarısı, motivasyon ve üst düzey beceriler üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu göstermektedir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, geleneksel modele kıyasla üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda avantajlı olduğu vurgulanmış, modelin daha fazla araştırma ve uygulama örneğiyle yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özüdoğru (2018) yürüttüğü araştırmasında, ters yüz öğretim materyalleri geliştirerek Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde uygulamıştır. Öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin olarak başarıları sınıf ortam algıları incelenmiştir. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 11 hafta süreyle, bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Araştırmada açıklayıcı karma yöntem deseni kullanılmış, veriler başarı testi, öğrenci anketi sınıf ortamı algıları ölçeği ve görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ters yüz öğrenme grubundaki öğretmen adaylarının başarılarının ve final notlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu; ancak sınıf ortamı algılarında iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Çarpıcı (2019), ters yüz modelin 10. sınıf İngilizce dersindeki akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desenle yapılan araştırma, 2017-2018 eğitim yılı II. döneminde, bir lisede 68 öğrenci ile 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Veriler istatistiksel

analizlerle değerlendirilmiş ve deney-kontrol grubu başarı puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Akdeniz (2019), ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışma bir ortaokulda 43 öğrenciyle, deney ve kontrol grupları kullanılarak yürütülmüştür. 10 hafta boyunca karma yöntemle gerçekleştirilmiş; nicel veriler öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenle, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Akademik başarı bağlamında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, tutum değişkenindeki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını görülmüştür. Öğrenciler, ters yüz sınıf modelini sevdiklerini ve yaygınlaştırılmasını istediklerini belirtmiştir.

Özbay ve Sarıca (2019), ters yüz sınıf modeli üzerine yapılan çalışmaları sistematik bir şekilde incelemiştir. Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmış ve 2014-2019 yılları arasında belirli kriterlere uygun 64 makale analiz edilmiştir. Belirlenen makaleler, ters yüz sınıf modeliyle ilgili Google Akademik ve Web of Science veri tabanlarında yer alan ulusal ve uluslararası yayınlardan oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, yapılan çalışmaların ağırlıklı yabancı dil alanında ve lisans düzeyinde öğrencilerle yapıldığını ve genellikle çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ortaya koymuştur.

Tülay (2019), ters yüz modelin uygulandığı bir sınıfta öğrencilerin görüşlerini ve davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık programında öğrenim gören 26 öğrencinin görüşlerini ve davranışlarını değerlendirilmiştir. Karma yöntem araştırma tasarımıyla yürütülen çalışmada, ters yüz öğrenme ölçeği, dijital okuryazarlık ölçekleri, görüşmeler ve öğretmen günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, ters yüz öğretim modelinin öğrenci bağlılığını ve etkileşimini artırdığını, dil bilgisi gelişimine katkı sağladığını ve bilgi-iletişim teknolojilerinin anlamlı kullanımıyla dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Koç Deniz (2019) tarafından yürütülen araştırma ortaokul matematik dersi kapsamında. Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, problem çözme, yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi araştırmanın temel amacıdır. Üç ayrı grupta yürütülen araştırma sonucunda bütün grupların akademik başarılarında artış olmuştur. Ancak,

etkinliklerle desteklenen ters yüz sınıfların uygulandığı deney II grubunun kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2019), ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının, geometri öğretiminde matematik öğretmeni adaylarının geometriye yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş; nicel boyutta yarı deneysel desen; nitel boyutta ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'ndan 79 öğrenci nicel, deney grubundan seçilen 13 öğrenci ise nitel örneklem olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları olarak Bindak (2004) tarafından geliştirilen geometri tutum ölçeği ve uzman görüşüyle oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, ters yüz sınıf uygulamalarının öğretmen adaylarının geometriye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ökmen (2020), İngilizce derslerinde basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeline dayalı bir öğretim süreci geliştirerek bu modelin öğrencilerin derse karşı tutumları, öz düzenleme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bir ortaokulun 18 kız öğrenciden oluşan 5. sınıfında, eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları arasında başarı testi yanında hazırbulunuşluk testi, dil biyografisi, öz düzenleme görüşme formu tutum görüşme formu, görev değerlendirme formları, öğrenci mektupları, öz değerlendirme formları, yansıtıcı günlük formları bulunmaktadır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, modelin öğrencilerin akademik başarıları düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öz düzenlemede motivasyon, öz yeterlilik, zaman yönetimi ve strateji seçimi alanlarında gelişim sağlandığı, ancak ortam düzenleme üzerinde etkisinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Çay (2020), ters yüz modelin öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ve İngilizce dilbilgisi öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi ve bu yönetime ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, main course dersi alan 24 hazırlık öğrencisinden oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüş ve iç içe desen karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler İngilizce dilbilgisi tutum ölçeği, özerklik algı ölçeği ile; nitel veriler ise açık uçlu soru formu ve ders günlükleriyle

toplanmıştır. Sonuçlar, ters yüz edilmiş sınıf yöntemi uygulanan öğrencilerin özerklik algıları ve dilbilgisi öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir gelişim olduğunu göstermiştir. Öğrenci görüşleri, yöntemin zaman yönetimi, öğrenmenin pekiştirilmesi ve güdülenme gibi olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf yönteminin öğretimde verimlilik sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2020), ortaokul öğrencilerine tam sayılarla işlemler konusunun ters yüz edilmiş sınıf modeliyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada karma bir yöntem kullanılmış; nicel boyutta ön test-son test yarı deneysel desen, nitel boyutta ise görüşme formu uygulanmıştır. Nicel veriler istatistiksel analizle, nitel veriler ise betimsel analizle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, ters yüz edilmiş sınıf yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Ancak öğrenciler yöntemin dersleri daha eğlenceli ve anlaşılır hale getirdiğini, dikkatlerini topladığını ve diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini ifade etmiştir.

Aziz (2021) araştırmasında biyoloji konularını öğrenmedeki ters yüz modelin etkisini araştırmıştır. Araştırma, 9. sınıfa devam eden 68 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla, kontrol gruplu son test deneysel desen yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla toplanmış ve içerik analiziyle MAXQDA 2020 programında değerlendirilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubuna göre mitokondri ve kloroplast konularında daha fazla doğru cevap verdiğini göstermiştir. Bu durum, ters yüz öğrenme modelinin, biyoloji konularını öğrenmede etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koymaktadır.

Özcan (2021), Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, bir ortaokulda 5-8. sınıflarda öğrenim gören 203 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, DKAB Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi ile toplanmış, bağımlı grup t-testi, bağımsız grup t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, ters yüz sınıf modelinin Din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Karaman (2021), beden eğitimi derslerinde ters yüz öğrenme modeli uygulanan sınıflardaki öğrencilerin voleybol temel bilgi ve becerileri ile derse yönelik motivasyon

düzeylerini, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan sınıflarla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, lise 9. sınıfta öğrenim gören 67 öğrenciden oluşmuş ve ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler, Voleybol Beceri Testi Bataryası, Voleybol Bilgi Testi, ve Sporda Davranışsal Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçlar, ters yüz öğrenme modelinin bilgi, beceri ve motivasyonu anlamlı derecede artırdığını ortaya koymuştur.

Ünlütürk (2022), 8. sınıf “Basit Makineler Ünitesi” kazanımlarının ters yüz öğrenme modeli ve okul dışı öğrenme etkinlikleriyle öğretilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarına, fen dersine yönelik kaygılarına ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Karaman’da 44 öğrencilik bir çalışma grubu ile ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Başarı Testi, Kendine Öğrenme Ölçeği ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, ters yüz öğrenme destekli okul dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerilerini artırdığını, fen dersine yönelik kaygılarını ise azalttığını göstermiştir. Teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerisi ile fen kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Küpelikılınç (2024) İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelini kullanmıştır. Ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırma deneysel desende yürütülmüştür. 7. sınıf düzeyinde 11 hafta boyunca yapılan uygulamalar sonucunda akademik başarı bağlamında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, derse yönelik tutumlarda bir fark oluşmamıştır. Elde edilen sonuca göre, ters yüz sınıf modelinin öğrenmeye olumlu yönde etkilediği ifade edilerek diğer eğitim kademeleri ile farklı sınıf düzeylerinde benzer uygulamalar yapılması önerilmiştir. Bütün bu araştırmaların birlikte sunulduğu Tablo 4 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4*Yurtiçinde Yürütülmüş Araştırmalar*

Araştırmacılar	Yayın Yılı	Araştırmanın Başlığı	Yayın Türü	Model/Yöntem
Büşra G. Gençer Neşe Gürbulak Tufan Adıgüzel	2014	Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi	Makale	Nitel
Gülşah Sever	2014	Bireysel Çalgı Keman Derslerinde Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanması	Makale	Nitel/ Örnek olay
Raziye Demiralay	2014	Evde Ders Okulda Ödev Modeli	Makale	Nitel
Abdulkadir Karadeniz	2015	Ters-Yüz Edilmiş Sınıflar	Makale	Nitel
Fulya Torun Tülay Dargut	2015	Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri	Makale	Nitel
Tülay Görü Doğan	2015	Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri	Makale	Nitel/eylem araştırması
Fahri Temizyürek Nihan Aylin Ünü	2015	Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: “Flipped Classroom”	Makale	Nitel
Yavuz Bolat	2016	Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA)	Makale	Nitel
Cüneyt Orhan Kara	2016	Tıp Fakültesi Klinik Eğitiminde “Ters Yüz Sınıf Modeli” Kullanılabilir Mi?	Yüksek Lisans Tezi	Karma
Duygu Sağlam	2016	Ters-Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Deneyisel
Dilek Sakar Şafak Uluçınar Sağır	2017	Eğitimde ters – yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları	Makale	Doküman analizi
Didem Alsancak Sırakaya	2017	Oyunlaştırılmış Tersyüz Sınıf Modeline Yönelik Öğrenci Görüşleri	Makale	Nitel
Arzu Deveci Topal Ümmühan Akhisar	2018	Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Mikroişlemci /Mikrodenetleyiciler II Dersinin Uygulanması	Makale	Deneyisel

Deniz Kaya	2018	Matematik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi	Makale	Deneyssel
Haluk Ünsal	2018	Ters Yüz Öğrenme ve Bazı Uygulama Modelleri	Makale	Nitel
Fahriye Hayırsever Ali Orhan	2018	Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi	Makale	Derleme
Derya Yüreğilli Göksu	2018	Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi	Doktora tezi	Karma
Melike Özudoğru	2018	The Effect Of Flipped Learning On Pre-Service Teachers' Achievement And Perceptions Related To Classroom Environment	Doktora Tezi	Karma
Hasan Basri Kansızoğlu	2018	Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi	Doktora Tezi	Karma
Özkan Özbay Rabia Sarıca	2019	Ters Yüz Sınıfa Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmaların Eğilimleri: Bir Sistematik Alanyazın Taraması	Makale	Alanyazın taraması
Emrah Akdeniz	2019	Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Karma
Sinem Seda Çarpıcı	2019	Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Deneyssel
Züleyha Tülay	2019	Let Student Learning Drive The Class: An Investigation Of The Impact Of Flipped Learning On Efl Students' Language Skills, Digital Literacy And Attitudes Toward The Learning Environment	Yüksek Lisans Tezi	Karma
Mert Çayan Özdemir	2019	Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Geometri Öğretiminde Kullanılmasının Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometriye Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Karma
Burcu Ökmen	2020	Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli Öğretim Sürecinin Geliştirilmesi	Doktora Tezi	Karma
Tolga Çay	2020	Ters yüz edilmiş sınıf yönteminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özerklik algıları ve dilbilgisi öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi.	Yüksek Lisans Tezi	Karma



Hilal Aydın	2020	Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Tam Sayılarda İşlemler Konusunun Öğreniminde Akademik Başarıya Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Karma
İbrahim Özcan	2021	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi	Doktora Tezi	Deneyssel
Saliha Kübra Aziz	2021	Ters Yüz Öğrenme Modelinin Biyoloji Konularını Öğrenmeye Etkisi: Mitokondri ve Kloroplast Örneği	Yüksek Lisans Tezi	Deneyssel
Bedriye Karaman	2021	Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Uygulanan Ters-Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Bilgi, Beceri ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Deneyssel
Ayşe Özlem Ünlütürk	2022	Ters Yüz Öğrenme ile Yapılandırılmış Okul Dışı Fen Eğitiminin Etkililiğinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Deneyssel
Ali Küpelikılınç	2024	İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Deneyssel

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Lage, Platt ve Treglia (2000) araştırmalarında, ters yüz sınıf modelini kullanarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Bu modelde geleneksel ders anlatımı yerine, ders içeriği öğrencilere önceden video veya okuma materyalleriyle sunulmakta ve sınıf zamanında tartışma, uygulama ve problem çözme gibi etkinlikler yapılmaktadır. Araştırmada bu modelin hem öğretmenler hem de öğrenciler için sağladığı avantajlar vurgulanmıştır. Model, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmekte ve aktif öğrenmeyi teşvik etmektedir. Ayrıca sınıf ortamındaki etkileşim, öğrencilerin daha derin bir kavrayış geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Sonuçlar, ters yüz sınıfların öğrencilerin akademik başarılarını ve derse katılımlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Baker (2000), çalışmasında dönüştürülmüş sınıf modelini açıklayarak "Classroom Flip" kavramı tanımlanmıştır. Araştırmacı öğrenme sürecindeki pedagojik değişikliklere vurgu yaparak, daha etkin bir öğrenme ortamı yaratma yollarını incelemektedir. Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı, öğrenci katılımını artırmayı ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha uygun bir destek sağlamayı hedeflemektedir.

Strayer (2007), ters-yüz modelle geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenme ortamı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, iki farklı üniversite düzeyindeki istatistik dersini karşılaştırmıştır. Araştırmada, öğrenme ortamı ve öğrenme etkinlikleri nicel ve nitel veri toplama yöntemleriyle analiz edilmiştir. Bulgular, ters-yüz sınıfta öğrencilerin öğrenme etkinliklerine uyum sağlamakta zorlandığını ve sınıf yapısından kaynaklanan rahatsızlıklar yaşadığını göstermiştir. Bununla birlikte, çeşitlilik sunan öğrenme etkinlikleri, geleneksel sınıfa kıyasla öğrenciler arasında daha farklı deneyimlere yol açmıştır.

Bergmann ve Sams (2008) çalışmalarında, kimya derslerinde ters yüz sınıf modelinin uygulanmasını ve bu modelin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl dönüştürdüğünü tartışmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin evde video dersleri izleyerek temel kavramları öğrenmesini ve sınıfta daha fazla birebir etkileşim ile uygulamalı etkinliklere odaklanılmasını sağlayan bu yöntemi tanıtmışlardır. Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmesine olanak tanırken öğretmenlere bireysel

rehberlik fırsatı sunmuştur. Ancak modelin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için pedagojik bir çerçevede yapılandırılmasının önemini vurgulanmıştır.

Gannod ve arkadaşları (2008), ters yüz sınıf modelinin yazılım mühendisliği öğretiminde kullanılmasını incelemişlerdir. Araştırmada, ters yüz sınıf modeli yazılım mühendisliği müfredatında uygulamanın gerekliliği, avantajları ve potansiyel zorlukları ele alınmıştır. Örnek bir pilot ders ile modelin uygulama sonuçları paylaşılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin olumlu yönde etkilendiğini ve aktif öğrenmenin desteklendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ders materyallerinin hazırlanmasında yüksek zaman maliyeti gibi bazı sınırlamalar da belirtilmiştir. Ters yüz sınıf modeli, özellikle uygulamalı öğrenme gerektiren yazılım mühendisliği gibi disiplinlerde etkili bir yaklaşım olarak önerilmiştir.

Talbert (2012), ters yüz sınıf modelinin eğitimdeki potansiyel faydalarını ve zorluklarını incelemiştir. Geleneksel ders anlatımının öğrencilerin temel bilgileri sınıfta edinip zorlayıcı görevleri evde bireysel olarak gerçekleştirmesini içerdiğini belirten Talbert, bu modelin ters yüz sınıfta değiştirildiğini açıklamaktadır. Çalışma, bu modelin daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağladığını belirtirken, uygulama sürecinde içerik üretim zorlukları, öğrenci alışkanlıkları ve kültürel direniş gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Buna rağmen, ters yüz sınıfın öğrenmeyi destekleme kapasitesine sahip olduğu vurgulanmıştır.

Johnson ve Renner (2012) ters yüz sınıfların lise düzeyinde “Bilgisayar Uygulamaları” dersine etkilerini incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Uygulamaya 62 öğrenci katılmıştır. Katılan öğrencilere uygulamaya başlamadan önce ve 10 haftalık uygulama sonrası başarı testi uygulanmıştır. Bu sürecin ardından da açık uçlu sorularla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, geleneksel sınıf ile ters yüz edilmiş sınıf yöntemi arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı ortaya konmuştur.

Fulton (2012) çalışmasında, ters yüz sınıf modelini detaylı bir şekilde ele almıştır. Minnesota’daki Byron Lisesi’nde uygulanan model, matematik başarılarında ve standart testlerde anlamlı artışlar sağlamış, aynı zamanda öğrencilere ders materyalini tekrar edebilme ve sınıfta anında destek alabilme imkânı sunmuştur. Ancak, öğretmenlerin iş yükündeki artış ve sınıf yönetimi gibi zorluklar, internet erişimi olmayan öğrenciler için alternatif çözümler geliştirmenin gerekliliğini araştırma sonuçlarında belirtilmiştir.

Veliler ise yöntemin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı ve ek ders ihtiyaçlarını azalttığı yönünde olumlu geri bildirimde bulunmuşlardır. Çalışma, ters yüz sınıf modelinin modern eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenmeyi ve etkileşimi destekleyen etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Ash (2012) çalışmasında, ters yüz sınıf modelinin eğitimde artan popüleritesini ve bu yöntemin avantajları ile eleştirilerini ele almıştır. Ters yüz sınıflar, geleneksel ders anlatımını, öğrencilerin evde video dersler izlemesi ve sınıf zamanının uygulamalı etkinliklere ayrılmasıyla değiştirmişti. Bu modelin etkili bir pedagojik çerçeve içinde kullanılması gerektiğini, aksi takdirde dersin yalnızca zamanlamasının değişeceği savunulurken, modelin öğrenciler üzerindeki etkisinin, farklı uygulama biçimlerine ve öğretmenin yöntemine bağlı olarak değişebileceği vurgulanmıştır.

Frydenberg (2012), ters yüz sınıf modelini, birinci sınıf bilgi teknolojileri dersinde Microsoft Excel konularını öğretmek için uygulamış ve bu yaklaşımın etkililiğini incelemiştir. Ters yüz sınıflarda öğrenciler, ders materyallerini sınıf dışında video anlatımları aracılığıyla öğrenmekte ve sınıf zamanı, uygulamalı grup çalışmaları ve işbirliği gerektiren etkinliklere ayrılmaktadır. Çalışmada, öğrencilerden oluşturulan video içeriklerinin eğitici bir araç olarak kullanılması ve sınıf içi etkinliklerin yapılandırılması gibi yenilikçi yöntemler uygulanmıştır. Öğrenci geri bildirimlerine göre bu yaklaşım, öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve verimli hale getirmiştir. Araştırma, ters yüz sınıf modelinin yalnızca öğrencilerin konuya daha iyi hâkim olmasını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda grup çalışması, sosyal etkileşim ve problem çözme gibi becerilerin gelişimine de katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Goodwin ve Miller (2013) çalışmalarında, ters yüz sınıf modeliyle ilgili bilimsel çalışmaların sınırlı olduğu, ancak modelin uygulanabilirliği konusunda olumlu bir çerçeve sunulduğu ifade edilmişlerdir. Araştırma, modelin potansiyel faydalarını açıklamayı amaçlamıştır ve literatür taramasına dayalı olarak detaylı bilgiler sunulmuştur.

Miller (2012), ters yüz sınıf modelinin yalnızca bir başlangıç olduğunu ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için pedagojik çerçeveye dikkat edilmesi gerektiğini savunarak; ters yüz sınıf modelinin öğretmenleri sınıfta "bilgi veren otorite" rolünden çıkarıp, "rehber" rolüne yaklaştırdığını ve öğrenmeyi öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürdüğünü belirtmiştir. Ancak, öğrencilerin içerikle etkileşim kurması ve öğrenme süreçlerinde aktif

bir rol alması için bu modelin, anlamlı öğrenme ve yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanır. Makale ayrıca, teknolojik altyapı, öğrencilerin içeriği öğrenme zamanı ve mekânı, videoların içeriği ve süresi gibi unsurların dikkatle planlanması gerektiğine dikkat çeker. Miller, ters yüz sınıf modelinin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını desteklemek için bir araç olduğunu, ancak tek başına daha iyi öğretimi garanti etmediğini ifade etmiştir.

Bishop ve Verleger (2013) çalışması, ters yüz sınıfların eğitimdeki kullanımını inceleyen kapsamlı bir literatür taramasıdır. Ters yüz sınıf modeli, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, ders içeriklerinin öğrenciler tarafından çevrimdışı olarak öğrenilmesini, sınıf zamanının ise aktif ve grup tabanlı problem çözme etkinliklerine ayrılmasını içerir. Makale, bu modelin yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme teorilerini birleştirdiğini vurgulamıştır. Araştırmada ters yüz sınıf modeline dair çeşitli çalışmalar incelenmiş ve özellikle öğrencilerin algıları ve akademik başarı üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Çoğu çalışma, öğrencilerin sınıf içi etkileşimli etkinlikleri geleneksel derslere tercih ettiğini, ancak yüz yüze ders anlatımını video derslere kıyasla daha çok benimsediğini göstermektedir. Ayrıca, modelin öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri genellikle olumlu olsa da, bu etkileri nesnel olarak değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu belirtilmiştir.

Brame (2013) araştırmasında, ters yüz sınıf modelinin temel prensiplerin ile etkilerini incelemiştir. Araştırmada ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin ders içeriklerine ilk maruziyetlerini sınıf dışında (örneğin, video dersler veya okumalar aracılığıyla) gerçekleştirmelerini ve sınıf zamanını ise daha yüksek düzeyde bilişsel aktiviteler (problem çözme, tartışma ve analiz gibi) için kullanmalarına ilişkin öngörülere yer verilmiştir. Makale, bu yöntemin uygulanışını destekleyen teorik temelleri ve pratik önerileri ayrıntılı olarak ele almıştır.

Butt (2014), Avustralya’da ters yüz sınıf modelinin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2012 yılının Temmuz-Kasım döneminde gerçekleştirilmiş ve katılımcılar üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Nicel yöntemle yürütülen çalışmada, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere anket uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin model hakkında genel olarak olumlu geri bildirimler verdiğini ortaya koymuştur.

Gaugman (2014), Colorado State Üniversitesi tarih bölümünde 2013 yılının bahar döneminde Ters Yüz Öğrenme Modeli uygulamasını yapmıştır. Üniversitenin Dünya Tarihi dersinin bir parçası olan Dünya Uygarlığı dersini veren Gaugman; tahta önünde ders videoları çekip öğrencilere göndermiş videoları da içerikle ilgili sorular sorarak bitirmiş, derste de etkileşimli aktiviteler kullanmıştır. Dersin başarısını ölçmek için on soru hazırlayan araştırmacı, uygulamasını tamamladıktan sonra anketi öğrencilerine göndermiştir. Öğrencilerin %69,5 u anketlerini tamamlamışlardır. Katılan öğrencilerin %92'si tarih çalışmalarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014) çalışmaları kapsamında 2012 yılının sonbahar döneminde Mount Saint Vincent üniversitesinde “Ekonomiye Giriş” dersinde, ters yüz sınıf modeli ile uygulama yapmışlardır. Çalışmada üç sınıf yer almıştır: İki sınıf geleneksel modelle, bir sınıf dönüştürülmüş sınıfla eğitim almıştır. Her üç sınıfa da ödevler verilmiştir, quizler ve sınavlar yapılmıştır. Dönem tamamlandıktan sonra da öğrencilerle 35-70 dakika süren açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler dönüştürülmüş sınıfta kendilerini daha iyi hissettiklerini beyan etseler de iki yöntem arasında başarı düzeyi açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Francl (2014), ters yüz öğrenme modelinin pedagojik uygunluğunu değerlendirmeyi hedeflemiş ve National Üniversitesi'nde bir MBA dersi kapsamında uygulamalar yapmıştır. Nitel bir araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, öğrencilerin yalnızca %25'inin video materyallerini tam olarak tamamladığı ve gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin modelin başlangıçtaki iş yükü nedeniyle şikâyetçi oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, modelin alışıldığında öğrenmeye yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Çalışma, ters yüz öğrenme modelinin potansiyel faydalarının yanında uygulama zorluklarına da dikkat çekerek, eğitsel etkinliği artırmada belirli koşullar altında başarılı olabileceğini öne sürmektedir.

Clark (2015), 9. sınıf öğrencilerinin katılımıyla matematik dersinde bir uygulama gerçekleştirmiştir. Yaşları 13-15 olan 42 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bir uygulama vasıtasıyla 22 Öğrenci rastgele çalışma grubuna atanmıştır. Öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında anket uygulanmış ve yedi haftalık uygulamanın ardından yine

rastgele seçilen 12 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre iki uygulama arasında önemli bir farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır.

Danker (2015), büyük sınıflarda derin öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla ters yüz sınıf yaklaşımının kullanımı incelenmiştir. Malezya'daki Sunway Üniversitesi'nde bir Sahne Sanatları Diploma programı kapsamında yapılan çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi dersleri önceden izlediği ve sınıfta pratik çalışmalar ile rehberli sorgulamaya dayalı etkinliklere katıldığı iki farklı model denenmiştir. Araştırma, öğrencilerin aktif öğrenme ve akran öğrenimi gibi yöntemlerle yüksek düzeyde düşünme becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu yaklaşımın öğretmenlerin birebir geri bildirim sağlayabilmesini artırdığı ve öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Çalışma, ters yüz sınıfların özellikle büyük sınıflarda öğrenci katılımını ve öğrenme çıktısını olumlu yönde etkilediğini ve öğretim tasarımı stratejilerinin dikkatle planlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma, bu yöntemin performans sanatları gibi uygulamalı derslerde öğrencilerin derin öğrenme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Hwang ve arkadaşları (2015), mobil teknolojilerle desteklenen kesintisiz ters-yüz öğrenme modelini tanıtarak ve bu modelin eğitimdeki etkilerini, uygulama stratejilerini ve karşılaşılan zorlukları ele almışlardır. Ters-yüz öğrenme modeli, geleneksel ders anlatımını evde bireysel öğrenme etkinlikleriyle değiştirirken sınıf zamanını uygulamalı öğrenme ve tartışma için ayırmayı hedefler. Çalışmada, ters-yüz öğrenmenin tanımı, özellikleri ve eğitimsel amaçları açıklanmış, mobil cihazlar ve kablosuz iletişim teknolojileriyle güçlendirilmiş kesintisiz öğrenme ortamlarının tasarımı ve uygulanması için stratejiler önerilmiştir.

Ouda ve Ahmed (2016) çalışmalarında, ters-yüz öğrenme modelini yeni bir eğitim paradigması olarak ele almış ve eleştirel analitik bir çerçevede incelemiştir. Bu yaklaşım, geleneksel ders anlatımını sınıf dışına taşıyarak sınıf içi zamanı öğrencilerle etkileşim ve iş birliği için daha verimli hale getirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada, ters-yüz öğrenmenin kavramsal temelleri, eğitim felsefesi, öğretmen ve öğrencilerin yeni rolleri, uygulama örnekleri, eleştiriler ve yanlış anlamalar incelenmiştir. Ayrıca, Bloom'un Taksonomisi gibi öğrenme teorileriyle ilişkisi vurgulanmış, öğrenciyi merkeze alan, aktif ve iş birliği öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemi tartışılmıştır.

Fisher ve arkadaşları (2017) 3.sınıf lisans öğrencileriyle bir çalışma yürütmüşlerdir ve çalışmalarında ana dersleri ters yüz etmişlerdir. Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinde online dersler göndermişler ve yüz yüze atölyeler yapmışlardır. Öğrenciler ders modüllerini izleyip sonrasında atölye çalışmalarına katılmışlardır. 53 katılımcı ile çalışılmıştır ve bu katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmişlerdir. Karma desen bir çalışma yürütülmüştür. Beş hafta süren uygulamanın ardından 44 soruluk anket öğrencilere e-posta olarak gönderilmiştir veriler toplanmış ve çözümlenmiştir.

Jenkins ve arkadaşları (2017), ters yüz öğrenme stratejilerinin eğitim tasarımı ve analizinde geliştirilmiş yaklaşımlar önerilmektedir. Çalışma, ters yüz öğrenmeyi pedagojik bir çerçevede konumlandırarak, öğretim tasarımını yüksek düzeyde pedagojik stratejilerle ilişkilendirmiş ve analiz için yenilikçi bir "Ters Yüz Öğrenme Matrisi" sunmuştur. Makalede, tasarım stratejilerini pedagojik felsefe, pedagojik taktikler ve öğrenme sürecine öğrenci katılımı açısından analiz eden bir çerçeve geliştirilmiştir. Örnek vakalar üzerinden modelin uygulanabilirliği gösterilmiş ve ters yüz öğrenmenin daha etkili bir şekilde entegre edilmesi için öneriler sunulmuştur.

Eppard ve Rochdi (2017) çalışmasında, ters yüz öğrenme modeli üzerine yapılan çalışmaları kapsamlı bir şekilde inceleyerek modelin uygulanabilirliği için bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır. Nitel bir çalışmaya dayanan makalede, literatür taramasına dayalı bir analiz yapılmıştır. Çalışma, modelin güçlü ve zayıf yönlerini literatür üzerinden tartışmıştır.

Isaias ve arkadaşları (2017) çalışmalarında, Queensland Üniversitesinde ters yüz öğrenme modelinin öğrenciler ve öğrenmeye etkisini değerlendirmek için Sağlık ve Davranış Bilimi Fakültesinde birinci sınıf lisans derslerinde bu modeli uygulamışlardır. Dönem sonunda 288 öğrenciden toplanan verilere göre öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf materyallerini daha ilgi çekici buldukları belirlenmiştir. Tecrübeleri sonucunda bu modelin onlara sağladığı esneklik hakkında pozitif fikir beyan etmişlerdir. Haftalık verilen ödevlerin öğrencilerin dersten geri kalmalarını önlediklerini düşünmüşlerdir. Ayrıca ders içeriklerinin ve yapılan etkinliklerinin konuyla ilgili bilgilerinin artmasını sağladıkları sonucuna varılmıştır.

Memler (2017) tarafından yürütülen çalışmada ters yüz sınıf modeline uygun uygulamalar fizik dersinde yürütülmüştür. Yürütülen işlemler sonucunda fizik dersi

öğretiminde ters yüz sınıf modelinin geleneksel yöntemle göre başarı düzeyinde bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Benzer olarak, öğrencilerin başarı puanlarının cinsiyet bağlamında da farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Jdaitawi (2019) çalışmasında ter yüz sınıf modelinin uygulandığı grup ile geleneksel modelin uygulandığı gruplarda öğrencilerin öz düzenleme ile sosyal bağlılıkları üzerinde bir süreç yürütülmüştür. Araştırmada uygulama süreci 4 hafta boyunca sürdürülmüştür. Öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmıştır. Dersin başında ve sonunda öz-düzenleme ile sosyal bağlılık düzeyleri anket yoluyla belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre deney grubunun kontrol grubuna kıyasla, daha yüksek öz-düzenleme ve sosyal bağlılık puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tolbert (2020) yürüttüğü ters yüz sınıf modeline ilişkin yürüttüğü karma desen çalışmasında veri toplama aracı olarak anket, araştırmacı tarafından hazırlanan test, psikolojik eleştirel düşünme sınavı ve görüşme soruları kullanılmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda algılama, değerlendirme ve eleştirel düşünme değişkenleri için bir fark belirlenmediği buna karşın öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu modeli geleneksel modele tercih etmiş oldukları belirlenmiştir.

Laquey (2021) İngilizce tercümanlık bölümünde yürüttüğü durum çalışması desenine uygun yürüttüğü çalışmasında ters yüz sınıf modeline ilişkin izlenimleri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesine ilişkin durumu belirlemeye çalışmıştır. Yürütülen etkinlikler sonucunda araştırmacı bu modelin öğrenci ve öğretim elemanları üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ve katılımcıların ters yüz uygulamalara ilişkin ilgilerinin yüksek düzeyde olduğu ve memnuniyet bildirdikleri görülmüştür.

Macale ve arkadaşlarının (2021) yürüttüğü deneysel bir çalışmada 108 öğrenciyle işlem ler yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin kimya dersi başarılarında bir farklılık oluşmadığı ancak motivasyon ve derse olan ilgide bir artışın yaşandığı; bu durumun gerekçesinin de ters yüz sınıf uygulamaları olduğu ifade edilmiştir.

Quadir ve arkadaşlarının (2022) yürütmüş oldukları araştırmada İngilizce öğretimi konu edilmiştir. Üniversite düzeyinde 20 öğrenci ile dersler ters yüz sınıf uygulamaları ile desteklenmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda geleneksel yöntemin İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Bu bağlamda İngilizce öğretiminde özellikle okuma ve yazma becerileri için ters yüz sınıf modelinin çok da uygun olmadığı belirtilmiştir.

Egara ve Mosimege (2023) yürüttükleri çalışmada ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısını ve derse ilişkin ilgilerini nasıl etkilediklerine bakmışlardır. Yarı deneysel desenle yürütölen çalışma sonucunda araştırmacılar bu modelin öğrenci başarısını ve derse yönelik ilgiyi önemli ölçüde arttırdığını belirtmişlerdir.

Maali Tafti ve Tabatabaee (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada çevrimiçi ters yüz sınıf modelinin lise öğrencilerinin, İngilizce gramer başarılarına etkisini incelemişlerdir. Karma yöntemle yürütölen çalışmada toplam 50 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan işlemler sonunda, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce dil bilgisi başarılarını önemli ölçüde artırdığı ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin olarak olumlu tutuma sahip oldukları gözlenmiştir.

Bu çalışmaların özetlendiğı Tablo 5 aşağıda sunulmuştur. Araştırmalara ilişkin özet bilgi tablonun içerisine yerleştirilmiştir.

Yurdişında Yürütülmüş Araştırmalar

46

Gwo-Jen Hwang Chiu-Lin Lai Siang-Yi Wang	2015	Seamless flipped learning: a mobile technologyenhanced flipped classroom with effective learning strategies	Makale	Nitel
Hanaa Ouda Khadri Ahmed	2016	Flipped Learning as a New Educational Paradigm: An Analytical Critical Study	Makale	Nitel
Jenny Eppard	2017	A Framework For Flipped Learning	Makale	Nitel
Aicha Rochdi Martin Jenkins Rena Bokosmaty Melanie Brown Chris Browne Qi Gao Julie Hanson Ketevan Kupatadze Pedro Isaías Blake McKimmie Aneesha Bakharia John Zorniga Anna Morris Rosemary Fisher Bella Ross Richard LaFerriere Alex Maritz J. Memler	2017	Enhancing the Design and Analysis of Flipped Learning Strategies	Makale	Nitel
M. Jdaitawi	2017	How To Flip A Classroom And Improve Student Learning And Engagement: The Case Of Psyc1030	Makale	Nitel
M. Tolbert	2017	Flipped Learning, Flipped Satisfaction, Getting the Balance Right	Makale	Karma desen
M. Laquey	2017	The effect of a flipped classroom on student academic achievement and the gender gap in high school physics	Doktora tezi	Deneysel
A. Macale M. Lacsamana M. A. Quimbo E. Centeno H. A. Quadir A. A. M. Alfaifi M. Saleem M. A. Wajid	2019	The Effect of Flipped Classroom Strategy on Students Learning Outcomes	Makale	Deneysel
	2020	The relationship between the flipped classroom and critical thinking, academic performance, student perceptions, and student evaluations in an introductory psychology course	Doktora tezi	Nitel
	2021	Learning Alone, Practicing Together: A Case Study Exploring The Flipped Classroom To Improve Interpreter Education	Yüksek Lisans Tezi	Nitel
	2021	Enhancing the performance of students in chemistry through flipped classroom with peer instruction teaching strategy	Makale	Deneysel
	2022	The flip side of the flipped classroom model: A study of EFL learners' hindrances	Makale	Deneysel



F. O. Egara M. Mosimege M. Maali Tafti M. Tabatabaee-Yazdi	2023	Effect of flipped classroom learning approach on mathematics achievement and interest among secondary school students	Makale	Deneysel
	2023	The Effect of Online Flipped Classrooms on High School Students' English Grammar Achievement	Makale	Deneysel

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir araya getirilerek kullanıldığı araştırma yöntemidir (Gürbüz & Şahin, 2018). Karma araştırma yöntemi araştırmacının daha derinlemesine bir araştırma yapabilmek için nicel ve nitel araştırma unsurlarını birleştirmesidir. Karma araştırma yöntemi bir çalışma içerisinde nicel ve nitel boyutları karıştırarak bir dizi çalışma yapmayı gerektirir (Johnsom, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

Karma araştırma yöntemi, araştırmacının tek bir çalışmada nicel ve nitel araştırma tekniklerini bir araya getirmesidir. Bu yöntem, mantıklı ve kullanışlı bir alternatif sunan üçüncü bir araştırma desendir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırma yöntemi uygulanırken kullanılabilecek birden fazla desen bulunmaktadır. Bu çalışmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem tasarıma uygun olarak önce başarı testi ve tutum ölçeği uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Sonrasında ise araştırma kapsamındaki öğrencilerin velileri ile görüşme yapılarak nitel veriler elde edilmiştir (Creswell, 2003). Bu bağlamda öncelikle araştırmanın etik uygunluğu için etik kurul izinleri (Bknz. EK1) ve uygulamanın yapılacağı ilden resmi izin ve onaylar alınmıştır (Bknz. EK2).

3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni

Karma araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın nicel olarak yürütülen kısmında yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Yarı deneysel desenler, gerçek deneme desenlerinde yapılması gereken birtakım kontrollerin sağlanamadığı hallerde kullanılır ve sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilir (Karasar, 2004). Bu çalışmada deneysel desenlerden, eşitlenmemiş kontrol gruplu desen araştırma deseni olarak seçilmiştir. Creswell (1994) yarı deneysel desenlerin kullanılmış olduğu çalışmalarda grupların rastgele seçildiğini ifade etmektedir. Karasar (2004) öntest-sontest kontrol gruplu desene benzerlikleri bulunan eşitlenmemiş kontrol gruplu desendeki temel farkın oluşturulan grupların rastgele belirlenmesi olduğunu savunmaktadır. Gruplar her ne kadar gelişigüzel belirlense de bir takım özellikleri açısından benzer katılımcıların çalışma gruplarında bulunmasının önemli olduğu da belirtilmektedir (Karasar, 2004). Bu araştırma kapsamında öğrenci gruplarının eşit sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Hem deney hem kontrol grubunda 58 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı testi öntest puanlarına ve tutum ölçeği öntutum puanlarına bakıldığında da grupların başarı düzeyi ve giriş davranışları açısından da benzer özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 6*Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması*

Ön Test	n	X	ss	t	p
Deney Grubu	58	8,93	,523	-,760	,449
Kontrol Grubu	58	9,47	470		

Tablo 6 incelendiğinde yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Bu bağlamda grupların öntest sonuçlarının benzer olduğu ve istatistiksel açıdan puan ortalamaları arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 7*Deney ve Kontrol Gruplarının Öntutum Puanlarının Karşılaştırılması*

Ön Tutum	n	X	ss	t	p
Deney Grubu	58	3,84	,684	-,394	,694
Kontrol Grubu	58	3,89	,634		

Tablo 7’de, deney ve kontrol gruplarının öntutum puanları karşılaştırılmaktadır. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının öntutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t=-,394$, $p>,05$]. Bu durum deney ve kontrol gruplarının giriş davranışları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Eşitlenmemiş gruplar ön test-son test deseninde deney (D) ve kontrol(K) gruplarına öğrenciler yansız olmayan (YO) bir yöntemle atanır. Çalışmanın başında her iki gruba da aynı öntest uygulanır ve öğrencilerin ön testsonuçları (O1) öğrenilir. Bu aşamadan sonra belirlenen zaman zarfında deney grubunda ölçülmek istenen bağımlı değişken doğrultusunda uygulamalar (X) yapılırken, kontrol grubunda klasik uygulamalara (-X) devam edilir. Belirlenen süre sonunda her iki gruba da ön testte uygulanan test yinelenir ve öğrencilerin son test sonuçlarına (O2) göre ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı gözlenmek istenir. Eşitlenmemiş gruplar ön test- son test deseni simgesel görünümü aşağıdaki tabloda verilmiştir (Turan, 2015).

Tablo 8*Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi*

YO	D	O1	X	O2
YO	K	O2	-X	O2

YO: Yansız olmayan atama

D: Deney grubu

K: Kontrol grubu

O1: Ön test sonuçları

X: Deneysel işlem/uygulama

-X: Deneysel işlem/uygulamanın olmaması

O2: Sontest sonuçları

Bu bağlamda araştırmanın deney grubunda, tersyüz sınıf modeli ile İngilizce öğretimi yapılırken, kontrol grubunda ise İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının öngördüğü temel etkinlikler, yöntem ve teknikler kullanılarak dersler yürütülmüştür. Bu durumun özetlendiği bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Araştırmanın Deneysel Süreci

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney grubu	Başarı testi + Tutum ölçeği	TYS Modeline dayalı öğretim etkinlikleri ve uygulamaları	Başarı testi + Tutum ölçeği
Kontrol grubu	Başarı testi + Tutum ölçeği	MEB İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programında belirtilen etkinlikler, yöntemler/teknikler	Başarı testi + Tutum ölçeği

Bu çalışmanın nitel boyutu olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim, günlük hayatta yer alan, bireylerin fikir sahibi olduğu ancak tam olarak tanımlanamayan olguları araştırmak için kullanılan bir desendir. Creswell (2013), fenomenoloji desenini bir olgu hakkında birçok kişinin yaşanmış tecrübelerini anlamlandırmak olarak tanımlarken; olgubilim, tüm katılımcıların tecrübelerindeki ortak noktayı tanımlamayı amaç edinir. Olgubilim deseni kullanılan araştırmalarda, genellikle veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılır. Toplanan verilerin çözümlenmesi neticesinde kesin ve genel sonuçlara ulaşılamayabilir, fakat bu süreçte araştırılan olgunun daha iyi anlaşılması gibi bir durum ortaya çıkar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmanın nitel verileri araştırma kapsamındaki öğrencilerin velileriyle görüşme yapılarak elde edilmiştir.

Bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin etkisini değerlendirmek amacıyla deneysel uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, müdahale sürecinin tüm aşamalarını planlamış, uygulamayı gerçekleştirmiş ve deneysel prosedüre uygun şekilde veri toplamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ilin merkezinden belirlenen bir ilkokuldaki 4. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Uygulamanın yapılabilmesi için gerekli bütün resmi işlemler yapılarak izinler ve onaylar alınmıştır. Bu bağlamda uygulama okulundan 4. sınıf düzeyinde toplam 4 şube belirlenmiştir. Bu şubelerin ikisi deney ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiş ve etkinlikler yürütülmüştür. Tablo 10'da gruplara ilişkin öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 10

Çalışma Grubundaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Gruplar		Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	Kız	25	28
	Erkek	33	30
Toplam		58	58

Tablo 9 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının her ikisinde 58 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney grubunda 25 kız, 33 erkek öğrenci bulunurken, kontrol grubunda ise 28 kız, 30 erkek öğrenci yer almaktadır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise araştırma kapsamında deney grubunda bulunan öğrencilerin velileri ile görülmüştür. Velilerin katılımları gönüllülük esasına göre yapılmıştır ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme dikkate alınarak veliler araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çeşitli sebeplerle örneklem yakın çevreden ve kolay ulaşılabilen katılımcılardan seçilerek oluşturulur. Diğer örneklem türleri ile karşılaştırıldığında uygulaması daha kolay ve ekonomiktir (Gülbüz & Şahin, 2014). Toplam 15 öğrenci velisi ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı velilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11*Çalışma Grubundaki Velilere İlişkin Bilgiler*

Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	5
Eğitim Düzeyi	İlkokul	3
	Ortaokul	5
	Lise	5
	Üniversite	2
Toplam		15

Tablo 10 incelendiğinde araştırma kapsamındaki velilerin 10'u kadın, 5'i erkektir. Velilerin eğitim düzeyleri dikkate alındığında 3'ü ilkokul, 5'i ortaokul, 5'i lise, 2'si ise üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir.

Süreçte veli görüşlerinin alınmak istenmesinin temel nedeni ters yüz sınıf modeli uygulamalarının sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar içermesidir. Sınıf dışı uygulamaların evde yapılması velilerin sürece ilişkin gözlemleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki öğrencilerin velileri nitel veri toplama sürecinde araştırma sürecine dâhil edilmiş ve kendilerinden gözlemlerini ifade etmeleri istenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda öğrenci başarısını ölçmek maksadıyla araştırmacının geliştirdiği bir “İngilizce Başarı Testi” kullanılırken; öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek İzgi (2014) tarafından geliştirilen 20 maddelik ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise velilere uygulamak üzere “Veli Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.3.1.1. Akademik Başarı Testi

Dördüncü sınıf İngilizce dersinde “Clothes” ve “My Friends” temalarında ters yüz öğrenme modelinin kullanımının öğrenci başarısına etkisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi hazırlanırken temalara ilişkin kazanımlar dikkatlice incelenmiş ve maddeler oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu süreçte İngilizce dersi öğretim programı, ders kitapları, örnek soru

metinleri incelenmiştir. Yazılan soru metinlerinin ünitelere ait kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda belirtke tablosu oluşturulmuştur (Bknz. EK3). Özellikle kapsam geçerliği dikkate alınarak hazırlanan 40 maddelik madde havuzu, İngilizce öğretmenleri (4 kişi), İngilizce öğretmen adayları (4 kişi), eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören öğrenciler (1 yüksek lisan, 1 doktora), eğitim bilimleri öğretim üyeleri (2 kişi) olmak üzere bir uzman ekiple paylaşılmış ve gerekli öneri ve düzeltmeler dikkate alınarak 30 maddeye düşürülmüştür. 14 ders saati ve 11 kazanım için toplamda 30 maddelik bir madde havuzunun yeterli olduğu düşünülmüştür. Oluşturulan test gerekli resmi onay ve izinler alındıktan sonra Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ilde izin alınan ortaokullarda 5.sınıfa devam eden toplam 150 öğrenciye 40 dakikalık bir süre dâhilinde uygulanmıştır. Başarı testini geliştirirken yapılacak olan pilot uygulamanın yeterli sayıda uygulanması testin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin başarı ile tamamlanması için önemli bir adımdır. Pilot uygulamanın testteki madde sayısının en az beş katı sayıda öğrenciye uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada da 30 maddelik bir başarı testi hazırlanmış ve beş katı olan 150 öğrenciye ulaşılarak pilot uygulama yapılmıştır.

Bir maddenin geçerliği, ölçülmek istenilen kavramı ne kadar iyi ölçtüğünü gösterir. Geçerliği uygun olan bir maddenin ölçmeyi amaçladığı davranışı, yeteneği ya da bilgiyi doğru ölçmesi beklenir (Messick, 1989). Maddenin geçerliği genel olarak içerik, yapı ve ve ölçüt geçerliği olmak üzere üç başlıkta incelenir (Anastasi & Urbina, 1997). Genellikle geçerlik katsayısının 0,30 üzerinde olmasında gerekmektedir. Yapı geçerliği katsayısının ise 0,50 üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2012). 150 öğrenciye uygulanan 30 maddelik bu testte her doğru cevap bir puan olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarla her bir maddenin güçlük indisi, ayıricılık gücü indisi ve madde varyansı hesaplanmıştır. Ulaşılan veriler aşağıda Tablo12’de sunulmuştur.

Tablo 12*Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	Madde Güçlük İndisi (Pj)	Madde Ayırcılık Gücü İndisi(Rjx)	Madde Varyansı (Pq/S2j)
m1	0,74	0,46	0,19
m2	0,70	0,56	0,21
m3	0,65	0,55	0,23
m4	0,78	0,48	0,17
m5	0,66	0,60	0,22
m6	0,59	0,56	0,24
m7	0,63	0,46	0,23
m8	0,35	0,30	0,23
m9	0,38	0,56	0,24
m10	0,30	0,17	0,21
m11	0,47	0,30	0,25
m12	0,31	0,33	0,21
m13	0,58	0,53	0,24
m14	0,74	0,57	0,19
m15	0,70	0,58	0,21
m16	0,66	0,60	0,23
m17	0,37	0,44	0,23
m18	0,77	0,23	0,18
m19	0,70	0,57	0,21
m20	0,67	0,51	0,22
m21	0,70	0,38	0,21
m22	0,59	0,64	0,24
m23	0,49	0,54	0,25
m24	0,64	0,53	0,23
m25	0,60	0,62	0,24
m26	0,55	0,47	0,25
m27	0,38	0,27	0,24
m28	0,53	0,45	0,25
m29	0,44	0,47	0,25
m30	0,56	0,48	0,25

Madde ayırcılık gücü indeksi, yüksek puan alan ve düşük puan alan öğrenciler arasındaki farkı ne kadar iyi ayırt ettiğini gösterir. Madde ayırcılık gücü indeksi hesaplanırken öğrenciler toplam test puanlarına göre en yüksek ve en düşük %27'lik gruplara ayrılır (Ebel & Frisbie, 1991). Bu indeks -1 ile +1 arasında olur. 0.40 ve üzeri değere sahip maddeler ayırt edici kabul edilirken, 0.20 altında güce sahip olan maddelerin testten çıkarılması önerilir (Crocker & Algina, 1986). Bu bilgiler dikkate alınarak ve tablodaki bilgiler incelenerek 30 maddelik testte ayırcılık gücü indeksi 0,20'nin altında kalan bir madde (m10) testten çıkarılmıştır. Ayırcılık gücü indeksi 0,40 altında kalan altı madde (m8, m11, m12, m18, m20 ve m27) yeniden düzenlenerek teste dâhil edilmiştir. Madde güçlük indeksi, maddenin zorluk derecesini belirlemek için kullanılır ve maddenin doğru cevaplanma oranını ifade eder (Crocker & Algina, 1986). Madde güçlük indeksi 0

ile 1 arasında yer alır. Maddenin güçlüğü'nün 1'e yaklaşması maddenin kolay olduğunu, 0'a yaklaşması maddenin zor olduğunu gösterir. Bu değerin 0.30 ile 0.70 arasında olması önerilir ve bu maddenin normal güçlükçe olduğu anlamına gelir (Ebel & Frisbie, 1991). Bir başarı testinde ortalama madde güçlük indisinin 0.5 civarında olması istenir (Bayrakçeçen, 2009). 30 maddelik bu başarı testinde yer alan her bir maddenin madde güçlük indeksi hesaplanmıştır ve güçlük indeksi 0,70 değerinin üzerinde kalan dört madde (m1, m4, m14 ve m18) ile 0,30 değerinin altında kalan bir madde (m10) testten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada yer alan öğrencilere başarı testi 25 madde olarak uygulanmıştır (Bknz EK 4). Testin tümüne ait aritmetik ortalama, madde sayısına bölünerek testin genel güçlüğü hesaplanır (Turgut, 1990). Bu formül kullanılarak 25 maddelik başarı testinin güçlüğü 0,56 olarak bulunmuştur. Madde varyansı, testte öğrencilerin cevapları arasındaki dağılımı ölçer ve bir maddenin zorluk düzeyini ve ayırt ediciliğini belirlemeye yarar. Madde varyansı, maddenin güçlük indeksine bağlı olarak 0 ile 0.25 arasında yer alır. En yüksek varyans değeri, madde güçlük indeksinin 0.50 olduğu zamanlarda elde edilir (Allen & Yen, 1979).

Hazırlanan başarı testinin iç tutarlığını ölçmek için Kuder-Richardson 20 (KR-20) değeri hesaplanmıştır. KR-20 katsayısı bir testteki maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını ve testin güvenilir olup olmadığını anlamak için bu KR-20 katsayı bulunmalıdır (Kline, 2013). KR-20 katsayısı 0 ile 1 arasında hesaplanır. Bu katsayı 1'e yaklaştıkça test maddelerinin daha tutarlı ve test sonuçlarının daha güvenilir olduğu sonucuna varılır. Bir testin KR-20 katsayısının 0,70 ve üzeri olması o testin güvenilir kabul edilmesi için yeterlidir (Kline, 2013; Anastasi & Urbina, 1997). Testin güvenilirliği hakkında genel olarak kabul edilen kriterler şu şekildedir (Anastasi & Urbina, 1997):

Tablo 13

KR-20'nin İdeal Değerleri

0.90 ve üzeri	Test oldukça güvenilirdir.
0.80 - 0.89	Test iyi derecede güvenilirdir.
0.70 - 0.79	Test kabul edilebilir düzeyde güvenilirdir.
0.60 - 0.69	Testin güvenilirliği düşük olarak kabul edilir.
0.59 ve altı	Testin güvenilirliği oldukça düşüktür ve testin gözden geçirilmesi gerekebilir

Testin güvenilirliği hesaplanırken (KR-20) aşağıdaki formöl kullanılmıştır (Turgut, 1990):

$$KR - 20 = \frac{K}{K - 1} \cdot \left(1 - \frac{\sum pq}{S^2 t} \right)$$

K = Teste bulunan madde sayısı

Σ = Toplam

p = Bir maddeyi doğru cevaplayanların oranı

q = Bir maddeyi doğru cevaplandırmayanların oranı

$S^2 t$ = Test puanlarının test ortalamasından olan farklarının kareleri toplamı
(varyans)

$$KR - 20 = \frac{25}{24} \cdot \left(1 - \frac{5,80}{37,18} \right) = 0,88$$

Bu değerleri kullanarak KR-20 katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2. Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ölçebilmek amacıyla gerekli izinler alınarak (Bknz EK 5), İzgi (2014) tarafından geliştirilen 20 maddelik ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ (Bknz. EK 6) kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan bu tutum ölçeği, tek boyutlu bir yapı sergilemekte olup, tüm maddeler aynı faktör altında toplanmaktadır. 5’li likert tipindeki ölçeğin maddeleri, *"Tamamen Katılıyorum"* (5), *"Katılıyorum"* (4), *"Kararsızım"* (3), *"Katılmıyorum"* (2), *"Tamamen Katılmıyorum"* (1) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerinin 10’u olumlu 10’u olumsuz yargı bildirmektedir. Analizler yapılırken olumsuz maddelerin tersten kodlanması gerekmektedir. 5’li likert tipinde oluşturulan 20 maddelik tutum ölçeğinin Cronbach's Alfa (α) güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır (İzgi, 2014). Tutum ölçeğinin mevcut çalışma için Cronbach’s Alfa güvenilirliği 0,813 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Görüşme Formu

Çalışmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında araştırmacı araştıracağı konu hususunda daha detaylı bilgilere ulaşabilmek için önceden sorular hazırlar. Araştırmacı soracağı soruları ya da konuları bir sıraya koymak zorunda değildir ve görüşme sırasında da cümleleri ya da sıralamayı değiştirme hakkına sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmanın nitel boyutunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin velileri görüşme sürecindeki hedef kitle olmuştur. Görüşmeler çalışmaya gönüllü olan veliler ile yapılmıştır. Ayrıca uygulamanın evdeki boyutunun velilerin takip etmesi gerektiği düşünülmüş ve veliler de bu sürecin bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda velilerden sınıf dışı etkinlikler kapsamında evde izlenen ve uygulamanın bir parçası olan video kayıtların öğrenciler tarafından daha çok ne zaman izlendiği, ne sıklıkta izlendiği, süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin gözlemlerini dile getirmeleri istenmiştir. Velilere uygulama ile ilgili dört ana soru yöneltilmiştir (Bknz. EK 7). Soruların anlaşılmadığının düşünüldüğü durumda yan sorularla sorular netleştirilmiştir. Sorular oluşturulurken alan yazın taraması yapılmış ve durumu net biçimde ortaya koymak için sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan toplam sekiz soru daha sonra uzman yargıyla elenerek dört soruya indirgenmiştir. Oluşturulan görüşme formunun üzerine bir yönerge de eklenerek forma son hali verilmiştir. Sorular velilere sözlü olarak iletilmiş ve verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı ve yazı ile not alma seçeneği sunulan velilerin gönüllülük durumuna göre görüşme kayıtları tutulmuştur ve çözümleme için hazır hale getirilmiştir.

3.4. Araştırma Süreci

Bu araştırmada 7 hafta süren bir çalışma yürütülmüştür. 7 haftalık uygulamaya başlamadan başarı testi ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinin bitmesinin ardından aynı ölçme araçları sontest olarak da uygulanmıştır. 7 hafta boyunca ilkökul öğrencilerinin İngilizce derslerinde ters yüz öğrenme modeli uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntem kullanılmaya devam edilmiştir. Geleneksel yöntemde öğretmen konuyu ders süresi esnasında anlatmış; anlama/kavrama

düzeyindeki alıştırmalar sınıfta yaptırılmıştır. Uygulama düzeyindeki alıştırmalar ise öğrencilere ev ödevi olarak verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerle ters yüz öğrenme modeli uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı 7 hafta için uygulamadan sorumlu öğretmen konu anlatımları içeren videolar hazırlamıştır. Bu videolar dersten önce öğrencilere whatsapp uygulaması üzerinden gönderilmiş ve derse/okula gelmeden önce, videoların öğrenciler tarafından izlenmesi sağlanmıştır. Konuyla ilgili alıştırmalar sınıfta yapılmış ve bu alıştırmalar esnasında öğrencilerin derse aktif katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen tarafından hazırlanıp öğrencilere gönderilen videoların sürelerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 14

Öğrencilerin İzledikleri Videoların Süreleri

Video No	Video Konusu/Tema	Video Süreleri
1	Seasons & Months	8,27 dk
2	Weather	12,07 dk
3	Clothing Items	8,43 dk
4	Requesting	15,30 dk
5	Describing people part 1	8,36 dk
6	Describing people part 2	9,34 dk
7	Asking and questioning about describing people	5,22 dk

Tablo 14 incelendiğinde, her bir videonun belirlenmiş bir temaya odaklandığı ve videoların sürelerinin bu temaların yoğunluğuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öğrencilere gönderilen videolar arasında en uzun sürenin 15,30 dakika olduğu dikkat çekmektedir. Bergmann ve Sams (2012), ters yüz öğrenme modelinde videoların süresinin 15 dakikanın altında tutulması gerektiğini, çünkü daha uzun videoların öğrencilerin dikkatini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, her bir videoda yalnızca tek bir konunun ele alınması gerektiği de bilinmelidir (Bergmann & Sams, 2012). Bu çerçevede, çalışmada hazırlanan videoların sürelerinin mümkün olduğunca kısa tutulduğu ve her birinin yalnızca bir temaya odaklanarak dikkatli bir şekilde yapılandırıldığı görülmektedir.

3.4.1. Uygulama Öncesindeki İşlemler

Uygulamalara başlamadan önce bütün ölçme araçları ve sınıf dışı uygulamalarda kullanılacak ders videoları hazırlanmıştır (Bknz. EK 8). Uygulama okulunun yöneticileri sürece ilişkin olarak bilgilendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerle bir bilgilendirme toplantısı yapılmış ve 7 haftalık uygulama süreci içerisinde sınıf içi (Bknz EK 9) ve sınıf dışı uygulamaların yapılacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrenci velilerinin de dâhil edildiği bir bilgilendirme toplantısı yapılmış ve velilerden sınıf dışı uygulamalar bağlamında öğrencilerin ders videolarını izleyip izlemediğini kontrol etmeleri talep edilmiştir.

3.4.2. Uygulama Esnasındaki İşlemler

1. Hafta

Sürecin birinci haftasında hem deney grubuna hem kontrol grubuna İngilizce öğretim programında yer alan 4. Sınıf düzeyindeki 8. ve 9. ünitelerin kazanımlarını sınavan 25 maddelik bir ön test uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için 20 maddeden oluşan tutum ölçeği uygulanmıştır.

2. Hafta (Uygulamanın 1. haftası)

Sürecin 2. Uygulamanın 1. haftasında dersten önce deney grubuna “Seasons and Months” konusu üzerine çekilmiş video gönderilmiştir. Öğrencilerin derse gelmeden bu videoyu izlemeleri istenmiştir. Kontrol grubuna ise video içeriği olan konu normal ders saatinde anlatılmıştır. Videoyu dersten önce izleyen deney grubu ile ders saatinde aşağıdaki etkinlikler uygulanmıştır:

- Warm up: Mevsimler ile uygun resimlerin eşleştirilmesi
- Q&A time on video: Öğrencilerin videoyu izleyip izlemediklerini sınamak için ve öğrencilerin anlayamadıkları noktaları aydınlatabilmek için video içeriğine ilişkin soru-cevap etkinliğinin yapılması
- Four seasons tree craft: Öncelikle öğrencilerin verilen çıktılarıdaki ağaçları dört mevsime uygun olarak boyamalarının istenmesi, boyamanın bitmesinin ardından ağaçları kesmeleri ve birbiri arkasına yapıştırarak üç boyutlu bir ağaç elde etmelerinin istenmesi
- Matching Activity (group activity): Sınıfta dörder kişilik gruplar oluşturulması ve bu grupların birlikte çalışmalarının istenmesi. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla kendilerine

verilen resimleri bir mevsimle ilişkilendirmeleri ve tabloda o mevsimin altına yapıştırmaalarının istenmesi.

- Write the names of months under the corret season: İki kişilik gruplar oluşturularak öğrencilerin partnerleri ile birlikte hangi ayın hangi mevsimde olduklarını bulup yazmalarının istenmesi.

2. Hafta (Uygulamanın 2. haftası)

Sürecin üçüncü haftasında dersten önce deney grubuna ‘weather conditions’ konusu ile ilgili uygulama öğretmeni tarafından hazırlanan ders videosu gönderilmiştir ve öğrencilerden derse gelmeden önce videoyu izlemeleri istenmiştir. Deney grubunda dersin başında bu video ile ilgili on dakikalık bir soru-cevap alıştırması yapılmıştır ve sonrasında dersin konusuna yönelik öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

- Weather Chart: Bir dinleme etkinliğidir. Öğrencilere haftalık hava durumunu içeren bir dinleme metni dinletilir ve dinledikleri metin doğrultusunda günlük hava durumu tablosunu doldurmalarının istenmesi.
- Weather Wheel: Öğrencilerden bu etkinlikte kesme-boyama-yapıştırma yaparak kendi hava durumu çemberlerini oluşturmaalarının istenmesi.
- Role Play/ Pair Work: İki kişilik bir konuşma etkinliğidir. Öğrencilerin sırasıyla bir önceki etkinlikte hazırladıkları çemberi kullanarak birbirlerine hava durumuyla ilgili sorular sorarmaları ve cevaplar vermelerinin sağlanması.
- Weather Dice: Bir grup etkinliğidir. Oluşturulan grupların kesme-yapıştırma yaparak kendi küplerini oluşturmalarının sağlanması ve küpler oluşturulduktan sonra grup içinde gruptan her kişinin kalkıp küpü atması ve arkadaşlarına havanın nasıl olduğunu sormasının ve küpte çıkan resme göre doğru cevabı en hızlı veren öğrencinin küp atma sırasını alması.

4.Hafta (Uygulamanın 3. haftası)

Sürecin dördüncü haftasında deney gruplarına dersten önce ‘Clothing Items’ konusu ile ilgili hazırlanan video gönderilir. Dersin başında videoya ilişkin on dakikalık soru-cevap uygulaması yapılır ve öğrencilerin anlamadıkları noktalar aydınlatılır. Sonrasında aşağıdaki etkinlikler yapılır.

- Warm-up: Öğrencilerin kelimelerle resimleri eşleştirmeleri istenir.
- Soru-cevap etkinliği
- Guessing game: Akıllı tahtada öğretmenin bir video açması, bu videoda bazı kıyafetlerin çizimlerinin yapılması, öğrenciye verilen süre zarfında zarfında yapılan çizimin hangi kıyafete ait olduğunu öğrenciler tarafından tahmin edilmesi, daha sonra kıyafetin orijinal resminin açılması ve öğrencilerin cevaplarını kontrol etmelerinin sağlanması.
- Simon says “Put on your....”: Bir grup etkinliğidir, dört kişilik gruplar oluşturulur. Gruptaki her öğrenci grubun önünde ayağa kalkar ve “put on your” cümlesinin sonuna bir kıyafet ismi ekleyerek söyler. Grup arkadaşları ise söylenen kıyafete ait flashcartı bulmaya çalışır. Her öğrenci sırasıyla bunu tekrarlar.
- Hangman: Sınıfın dört kişilik gruplara ayrılması, grubun kendi aralarında öğrendikleri kıyafet isimlerini kullanarak adam asmaca oyunu oynamalarının sağlanması.

5. Hafta (Uygulamanın 4. haftası)

Sürecin beşinci haftasında “requesting” konusu yer almaktadır. Kontrol grubunda konu geleneksel yöntemlerle ele alınırken, deney grubunda ders öncesinde video izlenir ve derste aşağıdaki etkinlikler uygulanır.

- Warm-up: Öğrendikleri kıyafetlerle ilgili bulmacayı çözmelerinin istenmesi.
- Soru cevap etkinliği
- Listen and complete the dialogues: Dinleme metnine uygun olarak konuşma diyaloglarını tamamlamalarının istenmesi.
- Look at the pictures, complete the sentences: Öğrencilerden resimlere bakarak cümleleri tamamlamalarının istenmesi.
- Answer the questions: Öğrencilerden resimlere bakarak soruları cevaplamalarının istenmesi.
- Speaking/Pair work: Öğrencilerin iki kişi olarak eşleştirilmesi, verilen resimli kartlar üzerinden öğrencilerin bir kıyafet resmi bir de verecekleri cevapların olumlu mu olumsuz mu olacağını belirten ifadeleri kullanarak sorulan soruları cevaplamalarının sağlanması.

6.Hafta (Uygulamanın 5. haftası)

Sürecin altıncı haftasında yeni bir temaya geçilir. “Describing people” temasına uygun video uygulayıcı öğretmen tarafından deney grubu ile paylaşılır ve öğrencilerin derse gelmeden videoyu izlemeleri beklenir. Konu videosunu izleyip çalışarak gelen öğrencilerle derste aşağıdaki etkinlikler yapılır:

- Warm-up: Resim kelime eşleştirmesinin yapılması.
- A & Q: Soru cevap etkinliği
- Crossword puzzle: Öğrencilerden bireysel olarak bulmacayı çözmelerinin istenmesi.
- Reading (read the- and answer the questions): Öğrenciler bireysel olarak konu ile ilişkili kısa bir metin okuyup soruları cevaplamalarının sağlanması.
- Speaking (give each student a person’s Picture and want them to describe that person to group members.): Dört kişilik gruplar oluşturulması ve gruptaki her kişiye üzzerinde görseller bulunan bir kart verilmesi. Gruptaki her öğrencinin sırayla karttaki kişiyi grup arkadaşlarına tanıtmaları.
- Find who he/she is: Dört kişilik gruplarla etkinliğin yapılması, öğretmenin 10-15 kişinin fotoğrafını tahtaya asması gruptaki her öğrenci tahtadaki resimlerden seçtiği bir kişiyi grup arkadaşlarına tanıtmalarının istenmesi; gruptaki diğer öğrencilerin de kimin anlatıldığını bulmaya çalışması.

7.Hafta (Uygulamanın 6. haftası)

Uygulamanın yedinci haftasında aşağıdaki etkinlikler gerçekleştirilmiştir

- Warm-up: Öğrencilerin resme bakarak cümledeki doğru kelimeyi yuvarlak içine alması.
- Soru cevap etkinliği
- Reading- Guess who: Öğrencilerin tanımlamaları okuyup kim olduğunu bulmalarının sağlanması.
- Order the words looking at the pictures: Öğrencilerin resimlere bakarak ve resimdeki kişileri tanımlayan kelimeleri doğru sıraya koyacak doğru cümleler elde etmeye çalışması.
- Describing People Activity 1: Who Am I?: Sınıftaki her öğrenci kendini tanıtan kısa bir metin yazması, öğretmenin bu metinleri karıştırması ve içlerinden

rastgele seçerek sınıfa okutması, sınıftaki öğrencilerin dinledikleri metinde kimin anlatıldığını bulmaya çalışması.

- Listening: Draw A Monster: Öğretmenin akıllı tahtadan bir video açması, videodaki tanımlamaya bağlı olarak öğrencilerin dinledikleri özellikleri çizmelerinin sağlanması, canavarın aslına bakarak kendi çizimleriyle karşılaştırmalarının sağlanması.

8.Hafta (Uygulamanın 7. haftası)

Uygulamanın sekizinci haftasında aşağıdaki etkinlikler gerçekleştirilmiştir:

- Warm-up/matching: Öğrencilerin tanımlama cümlelerini okuyup resimlerle eşleştirmelerinin sağlanması.
- Soru-cevap etkinliği
- Reading: Öğrenciler bireysel olarak bir okuma metnini okumaları, okuma metninde kişilerin fiziksel görünüşleri anlatılması, öğrencilerin bu okuma metni ile ilgili soruları cevaplamalarının sağlanması.
- Pairwork/Speaking: İki kişilik yapılan bu etkinlikte öğrencilerden birinin diğer arkadaşına sınıftan herhangi bir arkadaşının nasıl görüldüğü sorması ve partneri sorulan sınıf arkadaşının fiziksel özelliklerini anlatmasının sağlanması.
- Groupwork/ speaking: 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Bu esnada öğretmenin tahtaya 10-15 kişinin görselinin asılması, grup içinden bir kişinin seçilmesi ve gruptaki diğer öğrencilerin tahtada resmi asılı bir kişiyi seçmesi ve grupta seçilmiş olan öğrencinin sorular sorarak grubun kimi seçtiğini bulmaya çalışması.

3.4.3. Uygulama Sonrasındaki İşlemler

Uygulamanın bitmesinin ardından, öğrencilere ilk hafta uygulanan başarı testi ve tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama hem deney grubuna hem kontrol grubuna yapılmıştır. Daha sonra veriler lisanslı bir istatistik programıyla işlenerek analizlere hazır hale getirilmiştir. Bu sürecin ardından öğrenci velileriyle görüşmeler yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olarak iki ana bölümde incelenmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel boyutunda çözümlemeler SPSS-21 programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümünde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek gerekmektedir. Dağılımın normal olduğu durumlarda veriler analiz edilirken parametrik testler kullanılırken; dağılımın normal olmadığı durumlarda non-parametrik testler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2020). Parametrik testler ortalama, varyans vb. bilgilerin bilinmesini gerektirdiğinden daha güçlü sonuçlar verirler (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Sosyal bilimlerde verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak için farklı yöntemler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2012).

Dağılımın normalliğini tespit etmek için genellikle kullanılan ilk yöntem normallik testleridir. Normallik testleri, verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla kullanılırlar (Büyüköztürk, 2021). Yaygın olarak kullanılan normallik testleri Shapiro-Wilk testi ve Kolmogorov-Smirnov testidir (Bayram, 2022). Shapiro-Wilk testi, örneklem büyüklüğünün 35'in altında olduğu durumlarda kullanılırken, Kolmogorov-Smirnov testi örneklem büyüklüğünün 35'in üzerinde olduğu durumlarda kullanılır (McKillup, 2012).

Testlerde dağılımın normal olduğunu anlamamanın bir diğer yöntemi de çarpıklık ve basıklık katsayılarını değerlendirmektir. Çarpıklık (skewness), verilerin simetrik olup olmadığını ölçer. Basıklık (kurtosis) ise verilerin sivri veya basık olup olmadığını gösterir. Normal dağılımda basıklık ve çarpıklık değerlerinin sıfıra yakın olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2018). Tabachnick ve Fidell'e göre dağılımın normal olabilmesi için değerlerin sıfıra yakın olması gerekse de $\pm 1,5$ aralığındaki değerlerde de dağılımın normal olduğu kabul edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bir dağılımın normalliğini gösteren değerlerden biri de z puanlarıdır. Z puanı, bir verinin ortalamadan ne kadar uzak olduğunu ve bu uzaklığın standart sapma cinsinden neye denk geldiğini göstermek için kullanılan bir değerdir (Fidell, 2018). Z puanlarının -3 ile +3 arasında olması verilerin normal dağıldığını gösterir (Field, 2018; Kline, 2015; Pallant,

2020). Verilerin ± 3 aralığında olması normal dağılımın %99,7'sini kapsadığını ifade eder (Gravetter & Wallnau, 2016).

3.5.1.1. Başarı Testine İlişkin Analizler

Hazırlanan başarı testinin için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak teste son hali verilmiştir. Verilerin analizi yapılırken kullanılacak yöntemi belirlemek için son hali verilen başarı testine normallik testi uygulanmıştır. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü dikkate alınarak dağılımın normal olup olmadığını tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Normallik hakkında bilgi edinebilmek için p-değerine de bakılmalıdır. P-değeri K-S istatistiğinin ne kadar anlamlı olduğunu ifade eder. Bu değerin 0.05'ten büyük olması verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterir (Kalaycı, 2020).

Tablo 15

Başarı Testine İlişkin Normallik Testi

Grup/Puan Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
D-Ön	,169	58	,000
D-Son	,087	58	,200*
K-Ön	,103	58	,192
K-Son	,108	58	,090

Deney ve kontrol grupları 58 öğrenciden oluştuğu için Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir. Normallik testindeki değerlere bakıldığında, deney grubunun son test puanlarının, kontrol grubunun ön test puanlarının ve son test puanlarının normal dağıldığı görülmüştür. ($p > ,05$). Ancak deney grubunun ön test puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı gözlenmektedir ($p < ,05$). Dağılımın normalliğini test etmek için normallik testlerinin yeterli olmadığı düşünülerek basıklık ve çarpıklık katsayıları ile z puanları da incelenmiştir.

Tablo 16*Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Grup	Veri Kaynağı	Basıklık/Çarpıklık	Statistic	Std. Error
Deney	Öntest	Çarpıklık	,270	,314
		Basıklık	-,689	,618
	Sontest	Çarpıklık	-,242	,314
		Basıklık	-,848	,618
Kontrol	Öntest	Çarpıklık	-,020	,314
		Basıklık	-,979	,618
	Sontest	Çarpıklık	-,282	,314
		Basıklık	-,789	,618

Tablo 16’da çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve tablodaki tüm basıklık-çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmüştür. Verilerin $\pm 1,5$ aralığında olması dağılımlarının normal olduğunu belirtir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Basıklık-çarpıklık değerlerinin yanı sıra z puanları da incelenmiştir. Z puanları incelendiğinde hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan başarı testine ait z puanlarının ± 3 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu aralıkta yer alan verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirtilir (Fidell, 2018). Bütün bu değerlendirmeler yapılarak; yürütülen çalışmada verileri analiz etmek için farklı grupların değerlendirmesinde bağımsız gruplar t-testi, aynı grupların farklı ölçümlerinde ise eşli gruplar t testi yapılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2012; Field, 2018; Korkmaz vd., 2021).

3.5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Analizler

Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla İzgi (2012) tarafından geliştirilen ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin normallik testine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17*Tutum Ölçeğine İlişkin Normallik Testi*

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Basıklık/Çarpıklık	
	Statistic	df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu					
Tutum Ölçeği (Öntest)	,102	58	,200*	-,394	,876
Tutum Ölçeği (Sontest)	,070	58	,200	,056	-,674
Kontrol Grubu					
Tutum Ölçeği (Öntest)	,101	58	,200	-,735	,904
Tutum Ölçeği (Sontest)	,103	58	,198	-,850	,539

Yapılan normallik testi ve çarpıklık basıklık değerlerinin incelenmesi sonucunda değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında olması ölçek verilerinin normal dağılıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Tabachnich & Fidell, 2013). Tutum ölçeği normal dağılım gösterdiği için verilerin analizi yapılırken parametrik testler tercih edilmiştir. Buna göre farklı grupların değerlendirmesinde bağımsız gruplar t-testi, aynı grupların farklı ölçümlerinde ise eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Çalışmada nitel verileri toplayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Velilerle ayrı ayrı görüşmeler yapılmış ve ses kaydı alınmasına müsaade edenlerle yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Bu duruma gönüllü olmayanlarla ise görüşmeler, görüşme formuna notlar almak şeklinde yürütülmüştür. Verilerin çözümlemesi öncesinde ses kaydı olan verilerin görüşmeleri için transkripsiyon yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi yöntemi takip edilmiştir.

İçerik analizi, metinlerin sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması sürecidir. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, belirli temalar ortaya çıkararak verileri anlamlı bir şekilde çözümlemeye yardımcı olur. Metinler farklı yönleriyle incelenir ve çeşitli bilgi ve sonuçlar elde edilmeye çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi, verileri analiz ederken bir düzen ve yapı bulmaya yardımcı olurken metinlerdeki gizli anlamları ortaya çıkarmayı sağlar (Baker & Edwards, 2012). Veriler

toplandıktan sonra, elde edilen veriler belirli kategorilere ayrılır ve her kategori için kodlar yazılır. Yazılan bu kodlar ile veriler analiz edilir (Neuman, 2014). Bu süreçte veli görüşmeleri önce kodlanmış daha sonra kategorilendirilmiş son olarak da temalara dağılımlar yapılmıştır.

Çözümlemede hem araştırmacı hem bir alan uzmanı birlikte çalışmıştır. Görüş birliği sağlanan kodlamalar ve temalar araştırma bulgusu olarak sunulmuştur. Bulgular sunulurken veli görüşlerinden oluşan kodlama kategorileme ve temalaştırma çalışmaları tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Her yorumlamanın ardından veli görüşlerinde doğrudan alıntılar verilmiştir. Görüş belirten veliler etik kaygılarla sadece kendilerine verilen numaralarla belirtilmiştir (Ör: V1, V2 vbg).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular sistematik bir biçimde sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde başarı testi ve tutum ölçeğine ait veriler çözümlenip bulgular yorumlanmıştır. İlk olarak başarı testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından tutum ölçeğine ait bulgular analiz edilmiştir.

4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular

Denence 1: Deney grubunun başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 18

Deney Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	η^2
Ön test	58	8,93	3,982	114	-11,598	,000	,601
Son test		15,16	5,197				

Deney grubunun öntest-sontest puanlarının karşılaştırıldığı eşli gruplar t testi, sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur. Deney grubunun öntest test ortalamaları $\bar{X} = 8,93$ iken son test ortalamaları $\bar{X} = 15,16$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında önemli bir artış olduğunu gözlenmektedir. Yapılan işlemler neticesinde deney grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t = -11,598$, $p < .05$]. Bu bağlamda denence 1 doğrulanmıştır. Yapılan çözümlemelere göre katılımcıların genel olarak performanslarında bir iyileşme olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle desteklenmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu gösterir. Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında meydana gelen farklılığın etki büyüklüğü (Eta^2) hesaplanmıştır. Hesaplanan Eta^2 ,601

olarak bulunmuştur. Bu değer, etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir ($\eta^2 > .14$) (Büyüköztürk, 2011).

Denence 2: Kontrol grubunun başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 19

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	η^2
Ön test	58	9,47	3,58	114	-10,890	,000	,589
Son test		15,26	5,23				

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubunun başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin değerlendirmelerin sunulduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları $\bar{X} = 9,47$; son test ortalamaları ise $\bar{X} = 15,26$ 'dır. Yapılan eşli gruplar t testi sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir [$t = -10,890$, $p < .05$]. Bu bağlamda denence 2 doğrulanmıştır. Söz konusu bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında meydana gelen farklılığın etki büyüklüğü (Eta^2) hesaplanmıştır. Hesaplanan Eta^2 .589 olarak bulunmuştur. Bu değer, etki büyüklüğünün ($\eta^2 > .14$) yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

Denence 3: Deney grubu ile kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Son Test	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney Grubu	58	15,16	5,197	114	-,107	,915
Kontrol Grubu		15,26	5,223			

Tablo 20'deki verilere göre, grupların son test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{X} = 15,16$ ve $\bar{X} = 15,26$ bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grubun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$t = -1,07$, $p > 0,05$]. Buna göre deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamaların başarı düzeyinde bir farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda araştırmanın 3. denencesi doğrulanamamıştır.

4.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Denence 4: Deney grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

Tablo 21

Deney Grubunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön tutum	58	3,84	,68495	114	-,360	,720
Son tutum		3,88	,58531			

Deney grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına Tablo 21'de yer verilmiştir. Yapılan işlemlere göre Deney grubundaki öğrencilerin ön tutum puan ortalamaları $\bar{X} = 3,84$ iken, son tutum ölçeği ortalamaları $\bar{X} = 3,88$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre yapılan işlemler, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığını ortaya koymaktadır [$t = -,360$, $p > 0,05$]. Buna göre araştırmanın 4. denencesi doğrulanamamıştır. Bu bulgular, ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Denence 5: Kontrol grubunun tutum ölçeği aldıkları öntest puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

Tablo 22

Kontrol Grubunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön tutum	58	3,89	,634	114	1,709	,093
Son tutum		3,68	,795			

Kontrol grubunun ön tutum puanları ve son tutum puanlarının karşılaştırıldığı eşli gruplar t testi sonuçları yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Yapılan işlemlere göre, ön tutum ($\bar{X} = 3,89$) ve son tutum ($\bar{X} = 3,68$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t=1,709$, $p>0,05$]. Buna göre araştırmanın 5. denencesi doğrulanamamıştır.

Denence 6: Deney grubu ile kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Son Tutum	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney Grubu	58	3,88	,58531	114	1,513	,133
Kontrol Grubu		3,69	,79536			

Tablo 23'te, grupların son tutum puanları karşılaştırılmaktadır. Deney ve kontrol grubunun son tutum puan ortalamaları sırasıyla $\bar{X} = 3,88$ ve $\bar{X} = 3,69$ olarak hesaplanmıştır. Grupların son tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t=1,513$, $p>0,05$]. Buna göre araştırmanın 6. denencesi doğrulanmamıştır. Deney grubunda uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı ifade edilebilir.

4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular

4.2.1. Veli Görüşmeleri

Görüşmeler, deney grubunda ters yüz öğrenme modelinin uygulanması esnasında sürece dâhil olan veliler ile yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı dokuz haftanın sonunda görüşmeye gönüllü olan veliler okula davet edilmiştir ve katılım sağlayan 15 veliye farklı zamanlarda aynı sorular yöneltilmiştir. Velilerin vermiş oldukları cevaplar tek tek not edilmiş ve görüşme yoluyla edinilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 24*Videoların İzlenme Zamanına İlişkin Görüşler*

Tema	Kategori	Kod	Veli
Videoların öğrenci tarafından izlenme zamanı	Derse Hazırlık	Okula gitmeden önce	V1, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14
		Okuldan eve döner dönmez	V2, V4, V7, V13
	Sınava Hazırlık	Sınavlardan önce	V3, V4, V11, V13

Araştırma kapsamındaki velilere çocuklarının ders için kendilerine gönderilen videoları daha çok ne zaman izlemeyi tercih ettikleri sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin daha çok derse hazırlıklı gitmek adına ve aynı zamanda sınavlardan hemen önce izlediklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin derslere hazırlıklı geldiğini ve öğretmen tarafından gönderilen materyalleri ders öncesi bir rehber olarak kullandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda örnek verilebilecek doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

V2 “...Okula gelmeden izlemek istemiyordu, genellikle okuldan eve döndükten sonra tekrar etmek için izliyordu...”

V3 “... Derse gelmeden önce ve sınavlardan önce sınava çalışmak için izledik...”

V13 “...Gönderdiğiniz tüm videoları detaylı olarak izledi hem dersten önce hem dersten sonra. Hatta sınavlardan önce de birçok kez izledi...”

Tablo 25*Ders Videolarının Öğrenci Tarafından Günlük İzlenme Sıklığı*

Tema	Kod	Veli
Ders Videolarının İzlenme Sıklığı	1-2 kez	V1, V2, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V15,
	3-4 kez	V3, V14, V4, V13

Araştırma kapsamındaki velilerle yapılan görüşmelerde ders videolarının izlenme sıklığı üzerinde durulmuştur. Buna göre velilerin çoğunluğu çocuklarının her videoyu 1-2 kez izlediğini vurgulamıştır. Bazı veliler ise 3-4 kez izlediğine vurgu yapmıştır. Buna göre çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların bu durumda etkili olduğu düşünülebilir. Veli görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılardan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

V6 “... Genellikle ard arda iki defa izliyordu çocuğum...”

V11 “... İki kez izlemesinin yeterli olduğunu düşündük hep, öyle de oldu...”

V13 “...Saymadım ama düzenli olarak izlettim. En az dört kez izlemiştir sanırım....”

Tablo 26

Velilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanmasında Gözlemledikleri Olumlu Durumlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Veli
Velilerin Gözlemlediği Olumlu Durumlar	Bilişsel Boyuta İlişkin Gözlemler	Videoların açıklayıcı olması	V4, V6, V9, V11, V13
		Ders tekrarı yapmaya imkân vermesi	V2, V6, V12
		Öğrenciyi derse hazırlıklı hale getirmek	V2, V12
	Duyuşsal Boyuta İlişkin Gözlemler	Öğrencinin derse ilgisinin artması	V1, V8, V10, V15
		Öğrencinin merakını uyandırması	V5, V7, V14

Görüşmeye katılan veliler, evlerinde yapmış oldukları gözlemler sonucunda uygulamanın bir takım olumlu taraflarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin derslerin bilişsel ve duyuşsal boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir. Bilişsel boyuta ilişkin olarak özellikle videoların açıklayıcı olması ve çocuklarının ev ortamında tekrar yapma imkânı bulması gibi durumlara vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanında duyuşsal boyutlu olarak çocuklarının derse olan ilgi ve meraklarının arttığı ifade edilmiştir. Velilerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

V2 “İşlenilen derslere katkısı özellikle derse hazırlıklı gitmesi açısından faydalı buldum....”

V6 “Videolar çok açıklayıcıydı, zihinde kalıcılığı arttırdığını düşünüyorum....”

V14 “Çocuğum hem videoları evde severek izledi hem de dersin eğlenceli geçtiğini söylüyordu. Bence bu çok önemli....”

Tablo 27

Velilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanmasında Gözlemledikleri Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Veli
Velilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanmasında Gözlemledikleri Olumsuz Durumlar	Olumsuzluğun Olmaması	Olumsuz bir yanı yok	V1, V3, V4, V5, V8, V10, V12, V14, V15
	Teknik Olumsuzluklar	Videoların açılmaması	V6, V7, V9, V13
		İnternet/Erişim Problemi	V11, V2
	Video İçeriği ile ilgili olumsuzluklar	Videoların uzun olması ve çocukların sıkılması	V2, V11

Çalışma grubundaki velilerle uygulamanın olumsuzluğuna ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı velilerin çoğunlu bir olumsuzluk gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın bazı veliler teknik boyutta sıkıntılar yaşadıklarını, videoların açılmasında; internet erişiminde problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı veliler ise videoların çok uzun olduğunu ve gözlemleyebildikleri kadarıyla çocuklarının bu durumdan sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

V5 *“Hiçbir olumsuz yanı yoktu aslında imkân olsa öğretmenimiz daha çok video paylaşırdı. ”*

V7 *“Videoları telefondan açtığımız için telefonda bazı videolar açılmıyordu. Bu konuda bazen sorun yaşadık...”*

V11 *“Bazı durumlarda internet çekmediği için sorun yaşadık.”*

V2 *“Çok uzun olduğu için çabuk sıkılıyordu çocuğum, yani videolar biraz uzun geliyordu...”*

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu tez çalışması ile ters yüz öğrenme modelinin ilkökul İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya dâhil olan öğrencilerin velilerinden de gözlemlerine dayalı görüşleri alınmış ve araştırmanın nitel boyutu veli görüşmeleriyle desteklenmiştir. Bu bölümde araştırma bulguları ışığında varılan sonuçlara, sonuçlar ilişkin tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan başarı testine ve tutum ölçeğine ilişkin sonuçlar elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konmuştur.

5.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar

Çalışmada 7 haftalık süreç sonunda ilkökul İngilizce dersinde 4. sınıf öğrencilerine “My Clothes” ve “My Friends” konularının öğretilmesinde ters yüz öğrenme modeli kullanılmıştır. Modelin İlkokul İngilizce dersindeki etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun öntest sontest puan karşılaştırmaları incelendiğinde, hem ters yüz sınıf modelinin kullanıldığı deney grubunda hem de geleneksel yöntem kullanılarak İngilizce öğretimi yapılan kontrol grubunda başarı artışı olmuştur. Dolayısıyla her iki grupta yapılan uygulamaların İngilizce öğretimine katkısı olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının son test puanları kıyaslandığında grupların puanlarında herhangi bir istatistiksel farklılaşma belirlenmemiştir. Başarı testi dikkate alındığında ters yüz öğrenme modeli uygulanan grup ile geleneksel model uygulanan grubun benzer sonuçlar verdiği ve her iki uygulamanın da öğrenciler üzerinde benzer etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar dikkate alındığında, her iki grubun derse yönelik tutum puanlarında bir farklılaşma

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde her iki grubun son tutum puanları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak bir fark belirlenmemiştir. Başka bir ifade ile ters yüz sınıf modelinin İlkokul İngilizce öğretim sürecinde derse yönelik tutumlar üzerinde bir etkisi oluşmamıştır.

5.1.2. Nitel boyuta ilişkin sonuçlar

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmeler velilerin öğrencilerin ders videolarını izledikleri anlardaki gözlemleriyle sınırlıdır. Buna göre öğrencilerin ders videolarını hem derse hazırlık hem de sınavlara hazırlık için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bir diğer sonuç ise videoların günlük izleme sayısına ilişkindir. Öğrencilerin ders videolarını çoğunlukla 1-2 kez izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin evdeki uygulamasına ilişkin gözlemler doğrultusunda velilerin videolara ilişkin hem bilişsel hem duyuşsal katkı sağladığına ilişkin gözlemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle videoların açıklayıcı olması, ders tekrarı yapmaya imkân sağlaması, öğrenciyi derse hazırlıklı hale getirmesi gibi bilişsel durumlar veliler tarafından gözlemlenmiştir. Bunun yanında ders videolarının öğrencinin derse ilgi ve merakının artmasını sağlamak gibi önemli duyuşsal katkıları olduğu veliler tarafından gözlemlenmiş ve ortaya konmuştur.

Uygulamanın ev boyutuna ilişkin olarak velilerin bir takım olumsuzluklara dikkat çekmesi de araştırmanın sonuçları arasındadır. Özellikle videoların açılmaması ve internet erişim problemlerinin yaşanması; bunun yanında ders videolarının uzun olması nedeniyle zaman zaman öğrencilerin sıkılması da veli gözlemleri olarak araştırma sonuçları arasında yer almıştır. Buna karşın, görüşme yapılan velilerin büyük bir çoğunluğu süreçte ve videoların izlenmesi ve erişilmesi bağlamında çocuklarının hiç sorun yaşamadığını da ortaya koymuşlardır.

5.2. Tartışma

Bu çalışma İlkokul 4. Sınıf düzeyinde İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğini araştırmak üzere yürütülmüştür. Bu genel amaç çerçevesinde uygulamanın hem sınıf içi (okul) hem sınıf dışı (ev) etkinlikleri olması gerekçesiyle sürece ilişkin veli görüşleri alınarak çalışmanın nitel boyutu oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde hem yurt içinde hem yurt dışında farklı eğitim kademelerinde çok sayıda araştırmaya

rastlanmıştır. Bu modelin akademik başarı üzerindeki etkililiğinin üniversite (Bezzazi, 2019; Hsieh, Wu & Marek, 2016; Kim, 2018; Adrian, 2016; Fattah, 2017; Abdelshaheed, 2017; Ivanytska, Dovhan, Tymoshchuk, Osaulchyk & Havryliuk, 2021; Zarinfard, Rahimi & Mohseni, 2021; Aydemir, 2019; Kaman, 2020; Leis & Brown, 2016; Sukerti, Rudiastari & Susana, 2020; Deng, 2018; Laura Angelini & García-Carbonell, 2019; Putri, Cahyono & Zubaidi, 2024; Ök, 2019; Karagöl Alkaya, 2020; Taşkın & Çakmak, 2022; Xiao, 2022; Yu, 2022; Makruf, Putra, Choiriyah & Nugroho, 2021), lise (Seçilmişoğlu, 2019; Sönmez & Pınar, 2023;), ortaokul (Salimi & Yousefzadeh, 2015; Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016; Abu Safiyeh & Farrah, 2020; Singay, 2020; El-Bassuony, 2016; Küpelikılınç & Kan, 2024; Akgün & Atıcı, 2017; Öztürk & Alper, 2019; Uzun, 2019; Yılmaz, 2023; İnce, 2022; Şahin & Çiftçi, 2021; Ertaş Karaaslan & Kaplan, 2023; Çelebi, 2023; Özcan & Dam, 2023; Azaklı Şahin, 2023; Akdeniz, 2019; Dehham, Bairmani & Shreeb, 2022; Kesharwani & Kesharwani, 2022) ve ilkokul (Yang & Chen, 2020; Özler, 2020) olmak üzere farklı kademelerde araştırıldığı görülmüştür.

Alan yazındaki farklı çalışmaların farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle yürütülmesinin yanında; farklı dersler kapsamında da uygulamaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların önemli bir kısmı yabancı dil öğretimi (Bezzazi, 2019; Hsieh, Wu & Marek, 2016; Kim, 2018; Abu Safiyeh & Farrah, 2020; Adrian, 2016; Fattah, 2017; Abdelshaheed, 2017; Seçilmişoğlu, 2019; Yang & Chen, 2020; Singay, 2020; Ivanytska, Dovhan, Tymoshchuk, Osaulchyk & Havryliuk, 2021; El-Bassuony, 2016; Salimi & Yousefzadeh, 2015; Zarinfard, Rahimi & Mohseni, 2021; Aydemir, 2019; Küpelikılınç & Kan, 2024; Kaman, 2020; Leis & Brown, 2016; Sukerti, Rudiastari & Susana, 2020; Webb & Doman, 2016; Deng, 2018; Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016; Laura Angelini & García-Carbonell, 2019; Putri, Cahyono & Zubaidi, 2024; Dehham, Bairmani & Shreeb, 2022; Xiao, 2022; Yu, 2022; Rad, 2023; Makruf, Putra, Choiriyah & Nugroho, 2021) bağlamında yürütülmüşken önemli bir kısmının da bilişim teknolojileri ve yazılım, sosyal bilgiler, fen bilgisi, programlama, coğrafya, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, kimya, (Akgün & Atıcı, 2017; Öztürk & Alper, 2019; Uzun, 2019; Yılmaz, 2023; İnce, 2022; Ök, 2019; Şahin & Çiftçi, 2021; Sönmez & Pınar, 2023; Ertaş Karaaslan & Kaplan, 2023; Özler, 2020; Çelebi, 2023; Özcan & Dam, 2023; Azaklı Şahin, 2023; Akdeniz, 2019; Kesharwani & Kesharwani, 2022) gibi alanlarda yürütüldüğü görülmüştür.

Mevcut çalışmada ters yüz sınıf modelinin ilkökul İngilizce öğretim sürecinde akademik başarı üzerinde geleneksel yöntemle göre bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uygulamanın 7 haftayla sınırlı tutulmasına yani kısa olmasına bağlanabileceği gibi özellikle araştırmanın nitel boyutunda ortaya konan öğrencilerin zaman zaman teknik problem, erişim problemi yaşamalarına; buna bağlı olarak ders videolarından yeterince yararlanamamış olmalarına bağlanabilir. Nitekim alanyazın tarandığında yapılan benzer çalışmalarda benzer sonuçlara erişildiği görülmüştür (Salimi & Yousefzadeh, 2015; Leis & Brown, 2016; Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016; Seçilmişoğlu, 2019; Yang & Chen, 2020; Taşkın & Çakmak, 2022; Sönmez & Pınar, 2023). Yang ve Chen'in (2020) Çin'de ilkökul düzeyinde İngilizce ses öğretimine dönük olarak yürüttüğü çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısını etkilemediği belirlenmiştir. Japonya'da üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeleri bağlamında yürütülen bir araştırmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazmadaki başarılarında bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir (Leis & Brown, 2016). Lise öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemle göre başarı düzeyinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu durum uygulama yapılan sürenin kısıtlı olmasına ve öğrencilerin geleneksel yöntem dışındaki bu modele aşına olmamalarına bağlanmıştır (Havwini & Wu, 2019). Seçilmişoğlu'nun (2019) lise öğrencileri ve İngilizce dersi bağlamında yürüttüğü benzer bir çalışmada da mevcut araştırmayla paralellik gösteren durumlar ortaya çıkmış ve Teryüz sınıf modelinin öğrenci başarısını etkilemediği sonucuna erişilmiştir. Lise düzeyinde yürütülen benzer bir çalışmada da İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin başarıyı etkilemediği ortaya konmuştur (Çarpıcı & Alıcı, 2019). Yine alan yazında gerek İngilizce öğretimi gerekse farklı dersler ve farklı eğitim kademelerdeki öğrenciler üzerinde yürütülen pek çok araştırmada ters yüz sınıf modeli uygulamalarının öğrenci başarısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Cabi, 2018; Salimi & Yousefzadeh, 2015; Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016; Sönmez & Pınar, 2023; Taşkın & Çakmak, 2022). Bütün bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırmanın öğrenci başarısı bağlamındaki sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşın alan yazında tersyüz sınıf modelinin öğrenci başarısını olumlu biçimde etkilediğini gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Şık'ın (2009) ilkökul 4. Sınıf öğrencileriyle İngilizce öğretimi bağlamında yürüttüğü bir araştırmada ters yüz sınıf uygulamalarının öğrenci başarısını

olumlu biçimde etkilediği; Küpelikılınç ve Kan'ın (2004) ortaokul İngilizce dersi kapsamında yürüttükleri benzer nitelikli araştırmalarında da öğrencilerin akademik başarılarının ters yüz sınıf modeli kullanımında olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen ve İngilizce dersi bağlamında öğrenci başarısı üzerinde durulan bir başka çalışmada da bu modelin öğrenci başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kim, 2018). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmesine dönük olarak yürütülen farklı bir çalışmada da bu modelin etkililiği ortaya konmuştur (Abu Safiyeh & Farrah, 2020). Yine Fattah'ın (2017) yürüttüğü araştırmasında İngilizce Dilbilim dersi bağlamında ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısındaki etkililiği ortaya konmuştur. Bütün bu farklı araştırmalarda ulaşılan sonuçlar mevcut araştırmanın öğrenci başarısına yönelik sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Özellikle araştırmaların farklı ülkelerde, farklı eğitim kademelerinde yürütülmüş olmaları ya da farklı teknik alt yapıya ve donanımına sahip olunan ortamlarda yürütülmüş olmaları gidi değişkenler farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Mevcut araştırmada ilkokul düzeyinde tersyüz sınıf modeli kullanılarak İngilizce öğretimi yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin derse yönelik tutumları da incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin tutum puanları incelendiğinde uygulamanın derse yönelik tutumları etkilemediği sonucuna erişilmiştir. Alanyazında bu durumu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Küpelikılınç ve Kan'ın (2024) yürüttüğü benzer bir çalışmada tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir fark yaratmadığı ortaya konmuştur. Çarpıcı ve Alcı'nın (2019) ters yüz sınıf modelini kullanarak lise düzeyinde yürüttüğü benzer çalışmasında bu modelin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bu durum mevcut çalışmayla paralellik göstermektedir. Bu durum hem öğrencilerin giriş düzeyi tutumlarının da yüksek olmasıyla hem de belirli boyutlarda uygulamamın istenilen etkiyi yerinde oluşturamamış olabileceğiyle; bir takım aksaklıkların yaşanmasıyla ilişkilendirilebilir.

Alanyazındaki farklı araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırmanın tutum puanları bağlamındaki sonuçlarıyla örtüşmediği de görülmüştür. Başka bir ifade ile alan yazında ters yüz öğrenme modeli uygulanan sınıflarda öğrenci tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini kanıtlar nitelikte birçok araştırma da bulunmaktadır. Yüreğilli Göksu (2018), ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce başarıları,

öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisini incelemiştir; elde edilen sonuçlara göre bu uygulamanın öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Kaman (2020) da bu modelin ön lisans öğrencilerinin İngilizce dersindeki dilbilgisi başarıları, ders motivasyonu ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir; bu araştırmada da ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında anlamlı bir artış sağladığı ortaya konmuştur.

Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersindeki başarıya ve tutumlara etkisine ilişkin yürütülen bu araştırmada öğrenci velilerinden de görüş alınmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Uygulamamın önemli bir kısmının velilerin yanında (evde) geçiyor olması veli görüşlerini ve gözlemlerini önemli kılmaktadır. Bu gerekçeyle velilerin gözlemlerine yönelik görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu bağlamda veliler öğrencilerin ders videolarını derse ve sınavlara hazırlık yaparken izledikleri yönünde gözlemlerini paylaşmışlardır. Yapılan bir çalışmada sınıf öncesi etkinliklerin derse hazırlıklı gelmeyi büyük oranda sağladığı belirtilmiştir (Kara, 2016b).

Ders videolarının çoğunlukla 1-2 kez izlendiği belirtilmiştir. Videoların açıklayıcı olması ders tekrarına imkân tanınması ve öğrenciyi disipline etmesi yani öğrencinin derse hazırlıklı gitmesi yönünde bilişsel boyutlu; derse olan ilgi ve merakı diri tutuma yönünde de duyuşsal boyutlu katkıları olduğu belirtilmiştir. Nitekim Ünsal (2018) da ters yüz sınıf modelinin merakı merkeze alan bir içerik yaklaşımıyla yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ters yüz sınıf modeline ilişkin veli görüşlerinin alındığı benzer bir başka çalışmada öğrencilerin bu uygulamayla derse ilgilerinin arttığı ve öğrencilerin eğlenceli vakit geçirdikleri ifade edilmiştir (Çelebi, 2023). Veli görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada da bu uygulamanın öğrencilerin ek ders ihtiyacını azalttığını ortaya koymuştur (Fulton, 2012). Videoların tekrar tekrar izlenebilmesi bu yönde olumlu bir etki yaratmıştır.

Videoların açılmaması, internet erişimi kaynaklı sıkıntıların yaşanması, uzun ders videolarının sıkıcı olabilmesi gibi bir takım olumsuzluklar da bulunmaktadır. Nitekim Kara (2016) sınıf öncesi ders materyallerinin yani evde izlenebilecek videoların öğrenciye çok fazla yük getirmemesinin gerekliliğine vurgu yaparken, planlamanın bu doğrultuda yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında bazı alt yapı problemlerinin ters yüz sınıf modelinin uygulanmasını zora sokabileceği, özellikle

ekonomik yetersizliklerin erişim ve imkânlar noktasında yetersiz kalabilecekleri için modeli uygulamanın zor olacağı belirtilmiştir (Kara, 2016b). Benzer biçimde (Kansızoğlu & Bayrak Cömert, 2021) da sosyo ekonomik durum ve öğrencilerin internet erişimi gibi durumlarının böyle bir uygulama öncesinde belirlenmesi ve keşfedilmesinin uygulamanın sorunsuz yürütmesi açısından önemine vurgu yapmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulguları ve araştırma bulguları doğrultusunda ortaya konmuş sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Mevcut araştırma 7 haftalık bir uygulamayla sınırlı tutulmuştur. Özellikle hem başarı hem derse yönelik tutum puanlarının bu durumdan etkilenmiş olabileceği düşünülerek daha uzun süreli hatta dönemlik çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- İngilizce öğretiminde bu modelin daha etkili kullanılmasını sağlamada böylece gerek öğrenci başarısını gerekse derse yönelik tutumları yükseltmek maksadıyla ters yüz sınıf modelinin farklı model ve uygulamalarla desteklenerek uygulanması sağlanmalıdır.
- Özellikle yabancı dil öğretimi noktasında sürecin daha uzun tutulması ve dört temel dil becerisi bağlamında etkinliklerin planlanacağı ters yüz sınıf modeli uygulaması yapılarak, bu beceriler bağlamında ayrı ayrı değerlendirmelerin yapılması, böylece akademik başarıdaki etkililiğin beceriler bağlamındaki etkililik olarak incelenmesi sağlanmalıdır.
- Alanyazında pek çok farklı eğitim kademesinde ve farklı ders içerikleri bağlamında yürütülmüş araştırmalar bulunmaktadır. Mevcut çalışma İlkokul 4. Sınıf düzeyinde ve İngilizce dersinde yürütülmüştür. Eğitim kademesi ve bilişsel olgunluk bağlamında ilköğrencilerinin süreci ve uygulama biçimini kavrama, belirtilen direktiflere uyma ve bunları uygulama noktasında bir takım sıkıntılar ve eksiklikler yaşamış olabilecekleri göz önünde bulundurularak; İngilizce dersinde benzer çalışmaların daha üst düzey sınıflarda ve büyük yaş grubundaki öğrencilerle uygulanmasının daha sağlıklı sonuçlar verebileceği düşünülmeli ve bu tarz çalışmalar yürütülmelidir.

- Bu araştırmada nitel boyut veli görüşmeleriyle oluşturulmuştur. Veli,  ğrenci,  ğretmen bağlamında görüşmeler yapılarak daha zengin veri, bulgu ve sonuçlar elde edilmelidir. Aynı zamanda sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi sağlanarak ters yüz sınıf modelinin uygulanmasındaki ve  ğrenci başarısı ve tutumlarındaki katkısı ortaya konmalıdır
- Yapılan alan yazın incelemesi farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ters yüz sınıf modeli uygulanırken bir takım takım problemler yaşayabileceğini ortaya koymaktadır. Buna göre farklı ekonomik düzeydeki çalışma gruplarının dâhil edileceği araştırma ortamları sağlanmalı ve araştırma sonuçları karşılaştırılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Abdelshaheed, B. S. (2017). Using flipped learning model in teaching English language among female English majors in Majmaah University. *English Language Teaching*, 10 (11), 96–110. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p96>
- Abu Safiyeh, H., & Farrah, M. (2020). Investigating the effectiveness of flipped learning on enhancing students' English language skills. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 193–204. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3799>
- Adrian, L. E. I. S. (2016). Flipped learning and EFL proficiency: An empirical study. *TELES Journal*, 36, 77–90.
- Akdeniz, E. (2019). Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 550404) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=2a0QZ6p1VuWEk_PAx_ZBSyQ&no=5-B_QFpGIdAK7sIPkpbkNg
- Akgün, M., & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329–344. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.309169>
- Al-Harbi, S. S., & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9 (10), 60–80. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. Waveland Press.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0131-8>
- Ash, K. (2012). Educators evaluate flipped classrooms. *Education Week*, 32(2), s6–s8. <https://www.edweek.org/teaching-learning/educators-evaluate-flipped-classrooms/2012/08>

- Aydemir, E. (2019). The impact of flipped classroom approach on the reading and writing achievement, self-regulated learning, and classroom interaction of pre-service English teachers. (Doctoral dissertation). Bahçeşehir University, Institute of Education, İstanbul. <https://www.researchgate.net/publication/348137990> THE IMPACT OF FLIPPED CLASSROOM APPROACH ON THE WRITING ACHIEVEMENT AND SELF-REGULATED LEARNING OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS
- Aydın, H. (2020). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin tam sayılarda işlemler konusunun öğreniminde akademik başarıya etkisi (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 623859) <https://avesis.atauni.edu.tr/yonetilen-tez/63dd1fed-527d-47b1-a58b-b8936b8761ed/ters-yuz-edilmis-sinif-modelinin-tam-sayilarda-islemler-konusunun-ogreniminde-akademik-basariya-etkisi>
- Azıklı Şahin, E. (2023). 5. sınıf fen bilimleri dersi ışık ünitesinde Padlet dijital pano uygulaması ile desteklenmiş ters yüz sınıf modelinin akademik başarı ve tutuma etkisi (Yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü. <https://avesis.atauni.edu.tr/yonetilen-tez/63dd1fed-527d-47b1-a58b-b8936b8761ed/ters-yuz-edilmis-sinif-modelinin-tam-sayilarda-islemler-konusunun-ogreniminde-akademik-basariya-etkisi>
- Aziz, S. K. (2021). Ters yüz öğrenme modelinin biyoloji konularını öğrenmeye etkisi: Mitokondri ve kloroplast örneği (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/24965>
- Baker, C., & Edwards, R. (2012). How many qualitative interviews is enough? *National Centre for Research Methods Review Paper*. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/2273/4/how_many_interviews.pdf
- Baker, W. J. (2000). The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side (pp. 9–17). *The 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Cedarville University, Jacksonville. <https://upcea.edu/wp-content/uploads/2020/09/The-Classroom-Flip-Baker.pdf>
- Bayrakçı, A. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayram, N. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Bergmann, J., & Sams, A. (2008). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 22–27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ904290>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education. https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip_your_classroom.pdf
- Bezzazi, R. (2019). Learning English grammar through flipped learning. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 170–184. <https://doi.org/10.47527/ajal.v6i2.597>
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200). <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research>
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373–3388. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3952>
- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. *Vanderbilt University Center for Teaching*. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf
- Brown, R. (2012). *The effects of the flipped classroom on student engagement and learning outcomes in higher education*. (Master's thesis). St. Cloud State University. Retrieved from https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/10
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33–43. <https://openresearch-repository.anu.edu.au/handle/1885/50584>
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. baskı). Pegem Akademi.

- Cabi, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482>
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture* (2. baskı). Wiley-Blackwell.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–115. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051042>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston.
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 545413). <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/545413>
- Çarpıcı, S. S., & Alcı, B. (2024). Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 91(91), 326–339.
- Çay, T. (2020). *Ters yüz edilmiş sınıf yönteminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özerklik algıları ve dilbilgisi öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 650025).
- Çelebi, Ö. (2023). *Kesintisiz ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkililiği ile sürece ilişkin öğrenci ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, E., Yıldırım, G., & Yıldırım, S. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192–211. <https://doi.org/10.17943/etku.390905>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimlerde çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Pegem Akademi.

- Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171–186. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1100618>
- Dehham, S. H., Bairmani, H. K., & Shreeb, M. A. (2022). Developing Iraqi EFL preparatory students' performance in reading comprehension by flipped learning strategy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(Special Issue 1), 640–651. <https://doi.org/10.52462/jlls.153>
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333–340. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31.demiralay.pdf>
- Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>
- Deng, L. (2018). The project-based flipped learning model in Business English Translation course: Learning, teaching and assessment. *English Language Teaching*, 11(9), 118–128. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n9p118>
- Deveci Topal, A., & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci /mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148. <https://doi.org/10.33400/kuje.461041>
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1–4. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/28602739_Blended_learning_Let's_get_beyond_the_hype
- Du, S., Fu, Z., & Wang, Y. (2014, April). The flipped classroom—advantages and challenges. In *2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation (EMTC 2014)* (pp. 17–20). Erişim adresi: <https://www.atlantispress.com/proceedings/emtc-14/11721>
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5th ed.). Prentice Hall.
- Egara, F. O., & Mosimege, M. (2023). Effect of flipped classroom learning approach on mathematics achievement and interest among secondary school students. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12145-1>

- El-Bassuony, J. M. (2016). The effectiveness of flipped learning in developing English grammatical performance of underachieving language learners at the secondary stage. *International Journal of English Language Teaching*, 4(8), 76–101.
- Eppard, J., & Rochdi, A. (2017). A framework for flipped learning. *International Association for Development of the Information Society*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED579204>
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81–87. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/953-published.pdf>
- Erdoğan, E., & Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 193–213. Erişim adresi: <https://acikerisim.kku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12587/1176>
- Ertaş Karaaslan, Z., & Kaplan, F. (2023). Fen bilimleri dersinde uygulanan ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya ve üstbilişsel farkındalığa etkisi. *Millî Eğitim*, 52(240), 2763–2804. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1169063>
- Fattah, S. F. E. S. A. (2017). The effectiveness of adopting flipped learning approach in an applied linguistics course for university students. *British Journal of English Linguistics*, 5(1), 32–43.
- Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics* (7. baskı). Pearson.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. baskı). Sage.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215–229. Erişim adresi: <https://www.eduscires.com/articles/flipped-learning-misunderstandings-and-truths.pdf>
- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63–71. Erişim adresi: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2331035
- Fisher, R., Ross, B., LaFerriere, R., & Maritz, A. (2017). Flipped learning, flipped satisfaction, getting the balance right. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2), 114–127. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.9>

- Flipped Learning Network [FLN]. (2014). The four pillars of f-l-i-p. Erişim adresi: <http://flippedlearning.org>
- Francl, D. (2014). A new model to reach all students all ways [Rivero, 2013]. *Internet@Schools*, 20(2), 15-17.
- Francl, T. J. (2014). Is flipped learning appropriate? *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 119–128. Erişim adresi: <https://assets.nu.edu/assets/resources/pageResources/journal-of-research-in-innovative-teaching-volume-7.pdf#page=128>
- Frydenberg, M. (2013). Flipping Excel. *Information Systems Education Journal*, 11(1), 63–73. Erişim adresi: <https://isedj.org/2013-11/N1/ISEDJv11n1p63.pdf>
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ982840>
- Gannod, G. C., Burge, J. E., & Helmick, M. T. (2008, May). Using the inverted classroom to teach software engineering. In *Proceedings of the 30th International Conference on Software Engineering* (pp. 777–786). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/221554491_Using_the_inverted_classroom_to_teach_software_engineering
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *Society for History Education*, 47 (2), 221–244. <https://www.jstor.org/stable/43264225>
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5(6). https://www.researchgate.net/profile/Tufan-Adiguzel/publication/265557099_A_new_approach_in_learning_and_teaching_The_Flipped_Classroom/links/5412af190cf2fa878ad3af6b/A-new-approach-in-learning-and-teaching-The-Flipped-Classroom.pdf

- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Research says/evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80. Erişim adresi: <http://www.doctorelliott.us/flip/Evidence on Flipped Classrooms is still coming in.pdf>
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/3029/42080>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2016). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
- Gürbüz, S., & şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *A review of flipped learning*. Pearson.
- Havwini, T., & Wu, Y. T. (2019). The implementation of flipped classroom in EFL class: A Taiwan case study. *Journal of Digital Education, Communication, and Arts (DECA)*, 2(02), 79-88. <https://doi.org/10.30871/deca.v2i02.1536>
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Hsieh, P. H., Wu, W. C. V., & Marek, M. (2016). *Flipped classroom: A review of key ideas and recommendations for practice*. *Harrisburg International Journal of Teaching and Learning*, 11(1), 1-19.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- Isaias, P., McKimmie, B., Bakharia, A., Zornig, J., & Morris, A. (2017). How to flip a classroom and improve student learning and engagement: The case of PSYC1030. *International Association for Development of the Information Society*. <https://eric.ed.gov/?id=ED579447>

- Ivanytska, N., Dovhan, L., Tymoshchuk, N., Osaulchyk, O., & Havryliuk, N. (2021). Assessment of flipped learning as an innovative method of teaching English: A case study. *Arab World English Journal*, 12(4), 476-486.
- İnce, E. (2022). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrenenlerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Ulusal Tez Merkezi.
- İzgi, İ. (2014). Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students' learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665-680. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12340a>
- Jenkins, M., Bokosmaty, R., Brown, M., Browne, C., Gao, Q., Hanson, J., & Kupatadze, K. (2017). Enhancing the design and analysis of flipped learning strategies. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 65-77. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.7>
- Johnson ve Renner (2012)
- Johnson, L., & Renner, J. (2012). Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Louisville, Louisville, Kentucky. Erişim adresi: <https://theflippedclassroom.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

- Kalaycı, Ş. (2020). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (10. baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kaman, N. (2020). İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/6125?locale-attribute=en>
- Kansızoglu, H. B. (2018). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 529371).
- Kansızoglu, H. B., & Bayrak Cömert, Ö. (2021). The effect of teaching writing based on flipped classroom model on metacognitive writing awareness and writing achievements of middle-school students. *Education and Science*, 46(205), 279-302. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.8899>
- Kara, C. O. (2016a). Tıp fakültesi klinik eğitiminde “Ters yüz sınıf modeli” kullanılabilir mi? (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 424655).
- Kara, C. O. (2016b). Ters Yüz Sınıf Flipped Classroom, Tıp Eğitimi Dünyası, 45, 12-26.
- Karaca, C. (2016). Öğretim Teknolojilerinde Güncel Bir Yaklaşım: Ters Yüz Öğrenme, Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı (s.1161-1172). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Celal-Karaca/publication/309613604_Ogretim_teknolojilerinde_guncel_bir_yaklasim_Ters_yuz_ogrenme/links/58385c5a08ae3d91723dd7c2/Oegretim-teknolojilerinde-guencel-bir-yaklasim-Ters-yuez-ogrenme.pdf
- Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(3), 322-326. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35_abdulkadir_karadeniz.pdf
- Karagöl Alkaya, E. (2020). Ters Yüz Sınıf Modelinin akademik başarı, akademik motivasyon ve bilişsel kapılma üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Tez No. 582291). Sakarya Üniversitesi. acikerisim.sakarya.edu.tr

- Karaman, B. (2021). Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 679643).
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/40218/453729>
- Kesharwani, R., & Kesharwani, R. (2022). Effectiveness of flipped learning versus traditional learning in a middle-school chemistry classroom. *International Society for Technology, Education, and Science*. <https://eric.ed.gov/?id=ED626680>
- Kim, W. Y. (2018). Effects of flipped learning on the learning of English vocabulary. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 18(4), 470–485.
- Kim, W. Y., Lee, J. H., & Park, S. J. (2018). Effects of flipped learning on the learning of English vocabulary. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 18(4), 470-485.
- Kline, P. (2013). *Handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Koç-Deniz, D. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Matematik dersi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, S., Gül, H., & Çelik, Y. (2021). Parametrik ve non-parametrik testlerin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 73-84.
- Küpelikılınç, A. (2024). *İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 846404)
- Küpelikılınç, A., & Kan, A. Ü. (2024). İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2190-2217.

- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. Erişim adresi: <http://www.maktabe-hekmat.ir/wp-content/uploads/2018/12/2000-lage.pdf>
- Laquey, M. (2021). *Learning alone, practicing together: A case study exploring the flipped classroom to improve interpreter education* (Master's thesis). Western Oregon University, Monmouth, Oregon. Retrieved from <https://digitalcommons.wou.edu/theses/70>
- Leis, A., & Brown, K. (2016). Flipped learning in an EFL environment: Does the teacher's experience affect learning outcomes? *The EuroCALL Review*, 26(1), 3-13.
- Maali Tafti, M., & Tabatabaee-Yazdi, M. (2023). The effect of online flipped classrooms on high school students' English grammar achievement. *Journal of Research in Techno-based Language Education*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.22034/JRTLE.2022.353356.1031>
- Macale, A., Lacsamana, M., Quimbo, M. A., & Centeno, E. (2021). Enhancing the performance of students in chemistry through flipped classroom with peer instruction teaching strategy. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 717-747. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1598>
- Makruf, I., Putra P., H. R., Choiriyah, S., & Nugroho, A. (2021). Flipped learning and communicative competence: An experimental study of English learners. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 9(4), 571-584. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1960>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D. A., & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000086>
- Memler, J. C. (2017). *The effect of a flipped classroom on student academic achievement and the gender gap in high school physics* (Doctoral dissertation). University of Georgia.

- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). American Council on Education and Macmillan.
- Miller, A. (2012). 5 best practices for the flipped classroom. *Edutopia*.
<https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Ouda, H., & Ahmed, M. (2016). Flipped learning as a new educational paradigm: An analytical critical study. *European Scientific Journal*, 12(10), 417-431.
<https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417>
- Ök, S. (2019). *Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tez No. 561667). Ulusal Tez Merkezi.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 608900).
- Özbay, Ö., & Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.595036>
- Özcan, İ. (2021). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 696888).
- Özcan, İ., & Dam, H. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Rize İlahiyat Dergisi*, (23), 125-135. <https://doi.org/10.32950/rid.1285292>
- Özdemir, M. Ç. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasının matematik öğretmen adaylarının geometriye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 589570).

- Özler, A. (2020). Tersyüz Sınıf Modeli ile Desteklenmiş Tam Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersindeki Akademik Başarıya ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 654098).
- Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2018). Ters yüz edilmiş yabancı dil sınıfında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 21-35. <https://doi.org/10.17679/inuefd.298059>
- Öztürk, S., & Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 13-26.
- Özüdoğru, M. (2018). *The effect of flipped learning on pre-service teachers' achievement and perceptions related to classroom environment* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 520476).
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Retrieved from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Putri, E. D., Cahyono, B. Y., & Zubaidi, N. (2024). Flipped learning in EFL classrooms: Effects on tertiary students' writing skills and perceptions. *TESL-EJ*, 28(2), n2.
- Quadir, H. A., Alfaifi, A. A. M., Saleem, M., & Wajid, M. A. (2022). The flip side of the flipped classroom model: A study of EFL learners' hindrances. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(5), 1384–1397. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i5.8058>
- Rad, H. S. (2023). Flipping in a microlearning way: Effects on EFL learners' achievement and motivation in a grammar course. *Teaching English with Technology*, 23(1), 58-79. <https://doi.org/10.56297/BKAM169>
- Rutkowski, J., & Moscinska, K. (2013, Eylül). Self-directed learning and flip teaching: Electric circuit theory case study. 41st SEFI Conference, Leuven, Belçika.

- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 451810).
- Sakar, D., & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Eğitimde ters-yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-57b184c9-b8ca.pdf>
- Salimi, A., & Yousefzadeh, M. (2015). The effect of flipped learning (revised learning) on Iranian students' learning outcomes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(5), 209-213.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing.
- Seçilmişoğlu, C. (2019). The effects of Flipped Learning Model in teaching English grammar. In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 1882-1890). IATED.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-41. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m>
- Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 114-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/30333/327393>
- Singay, S. (2020). Flipped learning in the English as a second language classroom: Bhutanese students' perceptions and attitudes of flipped learning approach in learning grammar. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 666-674.
- Sönmez, S., & Pınar, A. (2023). 10. sınıf coğrafya dersi iç kuvvetler konusunun öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Future Visions Journal*, 3(1), 25-42. Erişim adresi: <https://www.futurevisionsjournal.com/makale/3876>
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Retrieved from <http://192.248.16.117:8080/research/handle/70130/5105>
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation). OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1189523914

- Sukerti, G. N. A., Rudiastari, E., & Susana, K. Y. (2020). The effectiveness of flipped learning in teaching writing. *Soshum: Jurnal Sosial dan Humaniora*, 10(1), 78-92.
- Şahin, İ., & Çiftçi, B. (2021). Ters yüz sınıf uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Tez No. 659098). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Şenel, M., & Kahramanoğlu, R. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (Flipped Classroom) modelinin değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 28-37. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/39294/426394>
- Şenel, M., & Kahramanoğlu, R. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 28-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/39294/426394>
- Şık, P. (2019). *The effect of flipped classroom on young learners' vocabulary learning in primary ELT classrooms* (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Eğitimi Bölümü, Çanakkale). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 594862).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 7. Erişim adresi: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=colleagues>
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003444848/flipped-learning-robert-talbert-jon-bergmann>
- Taşkın, N., & Çakmak, E. K. (2022). Gamified Flipped Learning Environment: Motivation, Engagement and Academic Achievement. *Themes in eLearning*, 15, 47-63.
- Temizyürek, F., & Ünlü, O. N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “flipped classroom”. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 64-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3816/51248>

- Tolbert, M. (2020). The relationship between the flipped classroom and critical thinking, academic performance, student perceptions, and student evaluations in an introductory psychology course. (Doctoral dissertation). The University of Tennessee at Chattanooga, Tennessee. <https://scholar.utc.edu/theses/634>
- Tonbuloğlu, İ., & Tonbuloğlu, B. (2021). Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme (Rapor No: 9). İstanbul: İlke Yayın.
- Topal, A. D., & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci/mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148. <https://doi.org/10.33400/kuje.461041>
- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33904/375309>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey Bass.
- Turan, S. (Ed.). (2015). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. Nobel Yayınevi.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. baskı). Seydam Matbaacılık.
- Tülay, Z. (2019). *Let student learning drive the class: An investigation of the impact of flipped learning on EFL students' language skills, digital literacy and attitudes toward the learning environment* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 560239).
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-achievements-challenges>
- Uzun, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tez No. 578880). Ulusal Tez Merkezi.

- Ünlütürk, A. Ö. (2022). *Ters yüz öğrenme ile yapılandırılmış okul dışı fen eğitiminin etkililiğinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Ulusal Tez Merkezi, Tez No. 711010). Ulusal Tez Merkezi.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/38655/437492>
- Webb, M., & Doman, E. (2016). Does the flipped classroom lead to increased gains on learning outcomes in ESL/EFL contexts? *CATESOL Journal*, 28(1), 39-67.
- Xiao, Z. (2022). Flipped-learning approach in business English translation course in a Chinese independent college. *English Language Teaching*, 15(2), 61-66.
- Yang, C. C. R., & Chen, Y. (2020). Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1217-1235. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10361-3>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. T. (2023). *Ters yüz öğrenmenin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iş ve enerji konusunda başarılarına etkisi ve öğrencilerin modele yönelik görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tez No. 776416). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Yu, E. (2022). *Ters yüz öğrenme modeli ile yetişkinlere yabancı dil olarak Korece öğretimi* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 711473).
- Yüreğilli Göksu, D. (2018). *Ters yüz sınıf (flipped classroom) modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 541682).
- Zarinfard, S., Rahimi, M., & Mohseni, A. (2021). The impact of flipped classroom on learning outcome in a general English course: Grammar and vocabulary gains in focus. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(38), 61-75.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.03.2023-15262



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

Oturum Tarihi
21.03.2023

Oturum Saati
10:00

Oturum Sayısı
2023/06

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 21.03.2023 tarihinde saat 10:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

Karar 1: Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN' ın sorumlu araştırmacı olduğu ve yüksek lisans öğrencisi Ayşe ALAKUŞ'a ait, "**Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutumlara Etkisi**" başlıklı çalışma etik Kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU

Prof. Dr. Süleyman İLHAN

Prof. Dr. Kenan PEKER

Prof. Dr. İrfan EMRE

Prof. Dr. Taner YILDIRIM

Prof. Dr. Rıfat BİLGİN

Doç. Dr. Haki PEŞMAN

Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA

Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

Doç. Dr. Serkan BİÇER

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU

Prof. Dr. Süleyman İLHAN

Prof. Dr. Kenan PEKER

Prof. Dr. Taner YILDIRIM

Prof. Dr. Rıfat BİLGİN

Prof. Dr. İrfan EMRE

Doç. Dr. Haki PEŞMAN

Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA

Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

Doç. Dr. Serkan BİÇER

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Araştırma İzni/Resmi Yazışmalar



09.05.2023-321126

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-80802877-044-321126
Konu : Araştırma İzni (Ayşe ALAKUŞ)

09.05.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Ayşe ALAKUŞ'un, "Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutumlara Etkisi" başlıklı çalışması kapsamında veri toplayabilmesi talebine ilişkin Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün cevabi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Soner ÖZGEN
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı (7 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCN6A43KF Pin Kodu :65252

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5392&eD=BSCN6A43KF&eS=321126>

Adres:Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Telefon:0 (424) 237 00 00 Faks:0 424 2122717
Elektronik Ağ:http://www.firat.edu.tr

Bilgi için: Cansel GÜNEŞLİ
Unvanı: Şef



Tel No: 0424 237 00 00 (Dahili No: 8162)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-75614430
Konu : Araştırma İzni

04.05.2023

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterliği)

İlgi :a) 17/04/2023 tarih ve 315101 sayılı yazısı.

b) Valilik Makamının 04/05/2023 tarih ve 79137285-605.01-E. 75528156 sayılı onayı.

Danışmanlığını Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN'ın yaptığı Üniversitesiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisi Ayşe ALAKUŞ'un "Ters Düz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutumlara Etkisi" konulu yüksek lisans tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket uygulamaya veri toplamak için izin isteği ilgi (a) yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Şair Hayri İlkokulu, Limak Ortaokulu, Mustafa Kemal Ortaokulu ve Gazi Ortaokulunda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilere yönelik olarak uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve anket ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket (5 sayfa)

05.05.23
[Signature]





T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-75528156
Konu : Araştırma İzni

04/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 17/04/2023 tarih ve 315101 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN'ın yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisi Ayşe ALAKUŞ'un "Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi" konulu yüksek lisans tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Şair Hayri İlkokulu 4.sınıf ,Limak Ortaokulu, Mustafa Kemal Ortaokulu, ve Gazi Ortaokulunda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilere yönelik başarı testi çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 25.04.2023 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Şair Hayri İlkokulu ,Limak Ortaokulu, Mustafa Kemal Ortaokulu, ve Gazi Ortaokulunda gerekli verilerin temin edilmesine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, **ders saatleri dışında** eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **02 Mayıs 2023 -26 Mayıs 2023** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İdil ÖZDEMİR DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Cumhuriyet Mah.Lokman Hekim Sok.No: 8/2 23100 ELAZIĞ

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No : 0 (424) 238 50 24
E-Posta: elazigmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: elazig.meb.gov.tr

Bilgi için: İTALİ VHKİ
Unvan : Memur
Faks: 4242333670

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1d1d-92a4-33bb-96be-4323 kodu ile teyit edilebilir.



EK 3. Belirtke Tablosu

K. No	Kazanım	Hatırla (1)	Anla (2)	Uygula (3)	Analiz Et (4)	Değerlendir (5)	Yarat (6)
1	Students will be able to understand short oral texts about weather conditions and clothing.		✓				
2	Students will be able to recognize the names of the seasons and clothes in short oral texts.	✓					
3	Students will be able to describe the weather conditions.			✓			
4	Students will be able to name the seasons.	✓					
5	Students will be able to ask and answer simple questions about weather conditions and clothing items in simple conversations.			✓			
6	Students will be able to make simple requests about borrowing.			✓			
7	Students will be able to understand the main point in short, clear, simple messages and announcements (e.g., describing people and their features).		✓				
8	Students will be able to understand short oral texts about possessions.		✓				
9	Students will be able to describe their friends and other people (family members, teachers, etc.).			✓			
10	Students will be able to ask and answer questions about other people's physical characteristics.			✓			
11	Students will be able to talk about possessions.			✓			

EK 4. İngilizce Başarı Testi

NAME:

SURNAME:

A) 1-4. SORULARDA DİNLEYEREK DOĞRU KİYAFETLERİ BULUN.

1.



2.



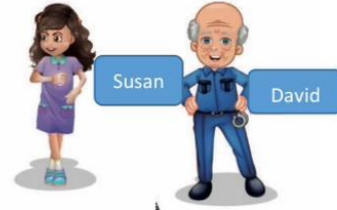
B) 3-5. SORULARI DİNLEME METNİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

3. What is the weather like in paris on Monday?
A)sunny and hot
B)windy and warm
C)rainy and warm
D)snowy and cold

4. What is the weather like in paris on Friday?
A)rainy and hot
B)snowy and cold
C)windy and cool
D)rainy and cool

5. What is the weather like in paris on Sunday?
A)snowy and cold
B)sunny and warm
C)rainy and cool
D)windy and warm

C) 6-9. SORULARDA DİNLEYEREK KİMİN ANLATILDIĞINI BULUN.



6. Who is he /she?
A)Derek
B)Selena
C)Joe
D)Susan

7. Who is he /she?
A)David
B)Derek
C)Joe
D)Selena

8. Who is he /she?
A)Derek
B)Susan
C)David
D)Selena

9. Who is he /she?
A)Susan
B)Selena
C)Derek
D)David

D) AŞAĞIDAKİ SORULARDA DOĞRU OLAN SEÇENEĞİ İŞARETLEYİN.
10.



- A: Which season is it?
B: It is

A.Summer
B.Fall
C.Spring
D.Winter

11.



- A: How is the weather?
B: It is

A. rainy
B. windy
C. sunny
D. cloudy

12.



- A: How is the weather?
B: It is

A. cloudy
B. rainy
C. snowy
D. sunny

13.



- A: What is it?
B: It is a

A. dress
B. skirt
C. shirt
D. coat

14.



- A: What is it?
B: It is an

A. umbrella
B. sunglasses
C. skirt
D. shirt

15.

What can you wear on snowy days?



16.



I can wear on days.

- A. dress / hot
B. dress / cold
C. skirt / hot
D. skirt / cold

17.



The prince is and

- A. beautiful / old
- B. ugly / old
- C. handsome / young
- D. handsome / old

18.



Kelvin is and

- A. old / bald
- B. young / fat
- C. middle-aged / bald
- D. middle-aged / beautiful

19.



Tom is..... but Mary is

- A. slim / plump
- B. fat / slim
- C. fat / short
- D. slim / fat

20.



A: What does Emma look like?
B:

- A. She is old.
- B. She is plump.
- C. She is young.
- D. She is short.

21.



A: What does David look like?
B:

- A. She is tall.
- B. He is tall.
- C. She is short.
- D. She is short.

22.



Lenora has

- A. scarf
- B. hair band
- C. headscarf
- D. scarf band

23.



The pilot has got

- A. beard
- B. scarf
- C. hand band
- D. moustache

24.



Sophies has got

- A. blond hair
- B. wavy hair
- C. curly hair
- D. straight hair

25.

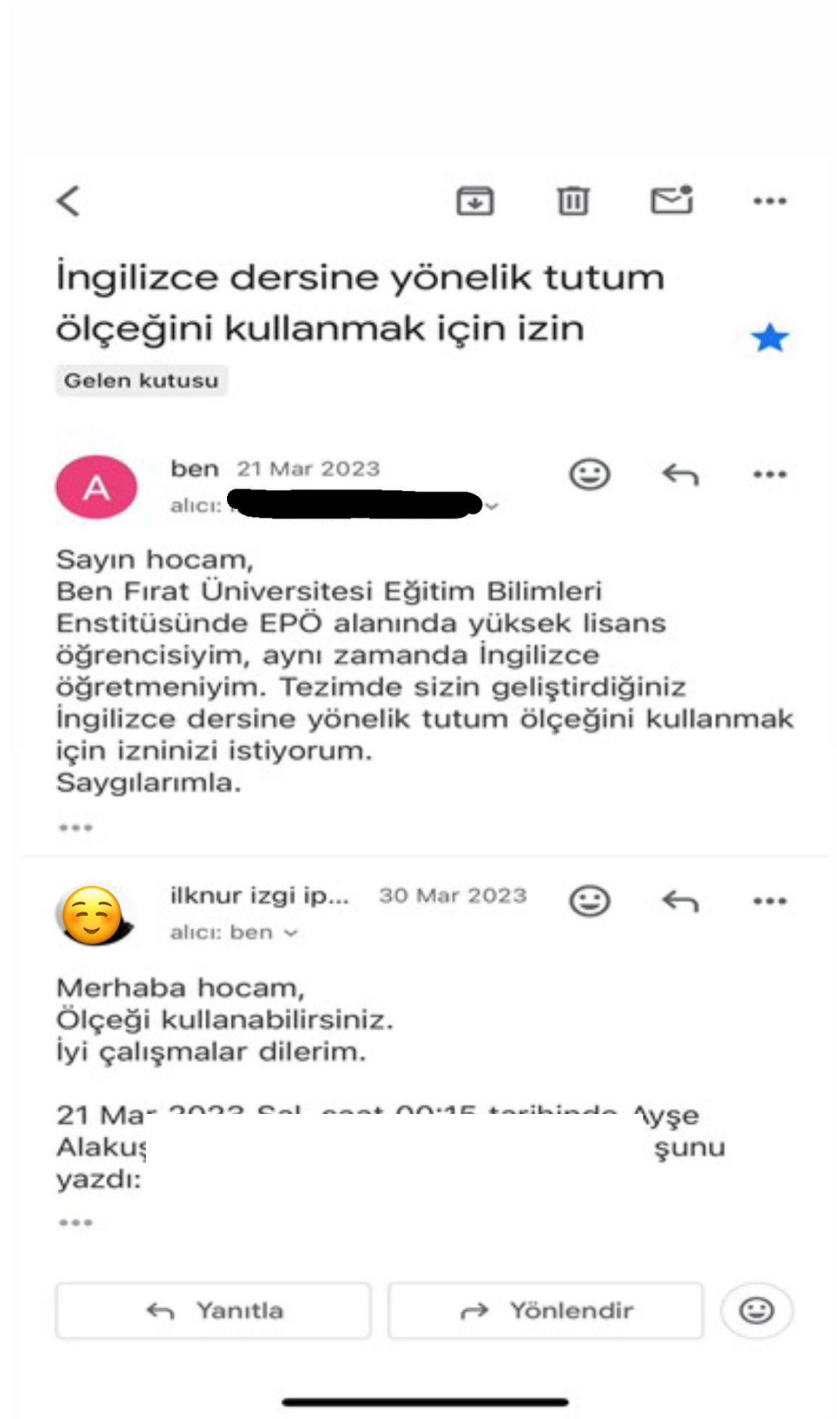


What does Hasan look like?

- A. He is tall and young.
- B. She is short and fat.
- C. He is slim and old.
- D. He is fat and young.

Ali Kerem Hasan Akın

EK 5. Tutum Ölçeği Kullanım İzni



EK 6. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testi

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testi Sevgili Öğrenciler, aşağıda İngilizce dersine ilişkin tutumları ölçmek üzere hazırlanmış 20 maddeden oluşan bir tutum testi yer almaktadır. Testteki maddeler karşısında görüşünüzü belirteceğiniz beş seçenek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Madde No .Tutum cümleleri	Seçenekler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce dersinden hoşlanırım.		1	2	3	4	5
2*. Mecbur olmasam İngilizce dersine girmem.		1	2	3	4	5
3*. Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgili bir şeyler okumak hoşuma gitmez.		1	2	3	4	5
4. İngilizce dersinin hayal gücümü geliştirdiğini düşünüyorum.		1	2	3	4	5
5*. İngilizce dersinde öğrendiklerimiz hiçbir işe yaramaz.		1	2	3	4	5
6. İngilizce dersinde yapılan etkinlikler ilgimi çeker.		1	2	3	4	5
7*. İngilizce dersinde yapılan çalışmaların önemli olduğunu düşünmüyorum.		1	2	3	4	5
8. İngilizce dersinde öğrendiklerimin hayatta işime yarayacağını düşünüyorum.		1	2	3	4	5
9. İngilizce dersinde görsel ve işitsel araçlar kullanıldığında çok hoşuma gider.		1	2	3	4	5
10*. İngilizce dersindeki etkinlikleri yapmaktan hoşlanmıyorum.		1	2	3	4	5
11. Boş zamanlarımda İngilizce konuşmak hoşuma gider.		1	2	3	4	5
12*. İleride İngilizce kullanmam gereken bir meslek seçmek istemem.		1	2	3	4	5
13*. İngilizce dersi sıkıcı bir derstir.		1	2	3	4	5
14. Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgili bir şeyler dinlemek hoşuma gider.		1	2	3	4	5
15*. Okulda İngilizce dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.		1	2	3	4	5
16*. Bir başkası İngilizce konuştuğunda onu anlamaya çalışmam.		1	2	3	4	5
17*. İngilizce dersinde kendimi rahat hissetmem.		1	2	3	4	5
18. İngilizce dersinde zaman çabuk geçer.		1	2	3	4	5
19. İngilizce dersi seçmeli bir ders olsa bile İngilizce dersini seçerim.		1	2	3	4	5
20. İngilizce dersindeki alıştırmaları yapmaktan zevk alırım.		1	2	3	4	5

EK 7. Veli Görüşme Formu

Sayın Veli,

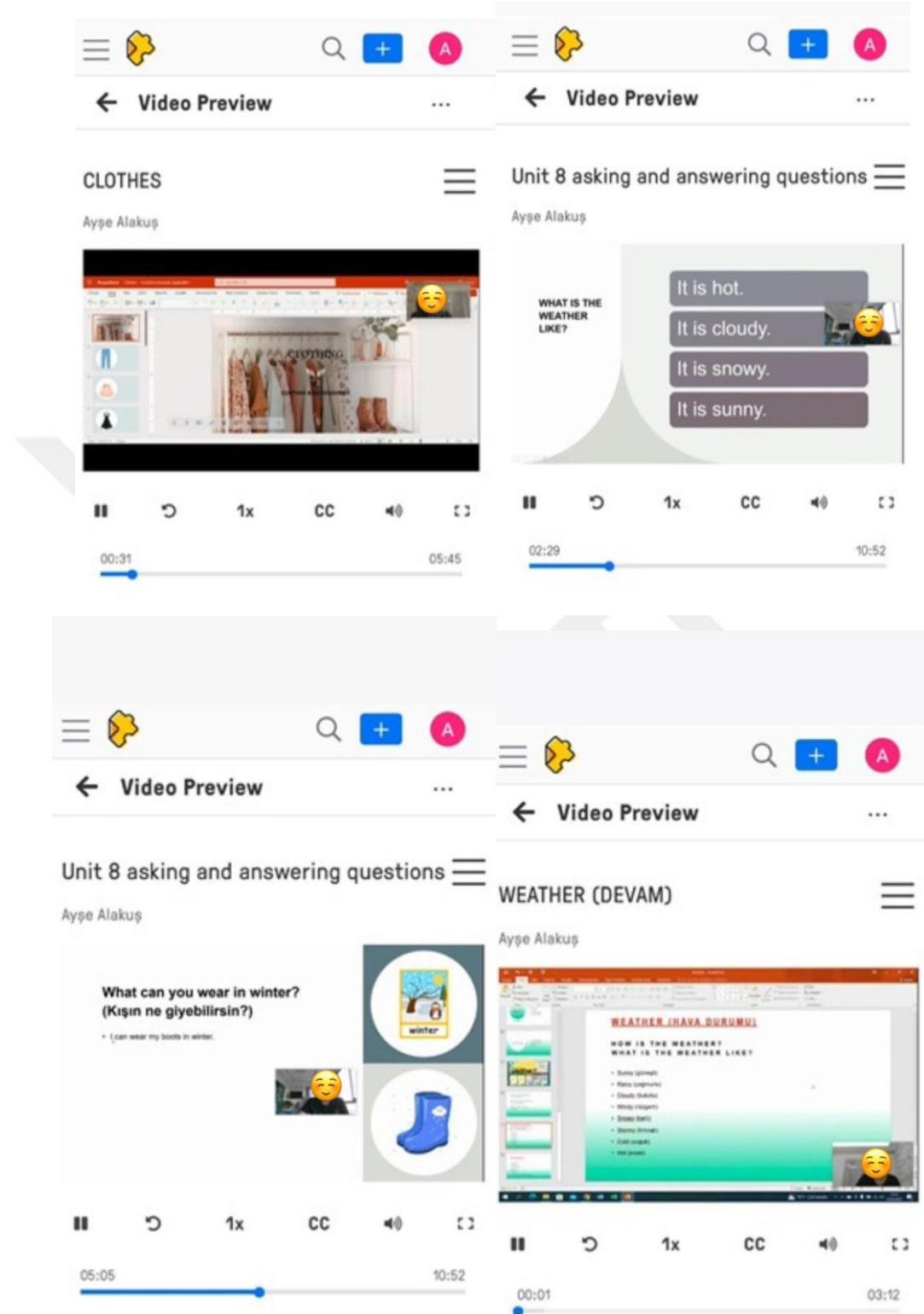
Bu formda yer alan sorular akademik bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen veriler sadece akademik amaçla kullanılacaktır. Katılımınızda gönüllülük esastır. Yapacağımız görüşme sizin onayınızla kayıt (yazılı-ses kaydı) altına alınacaktır. Katkı ve katılımınız için teşekkürler.

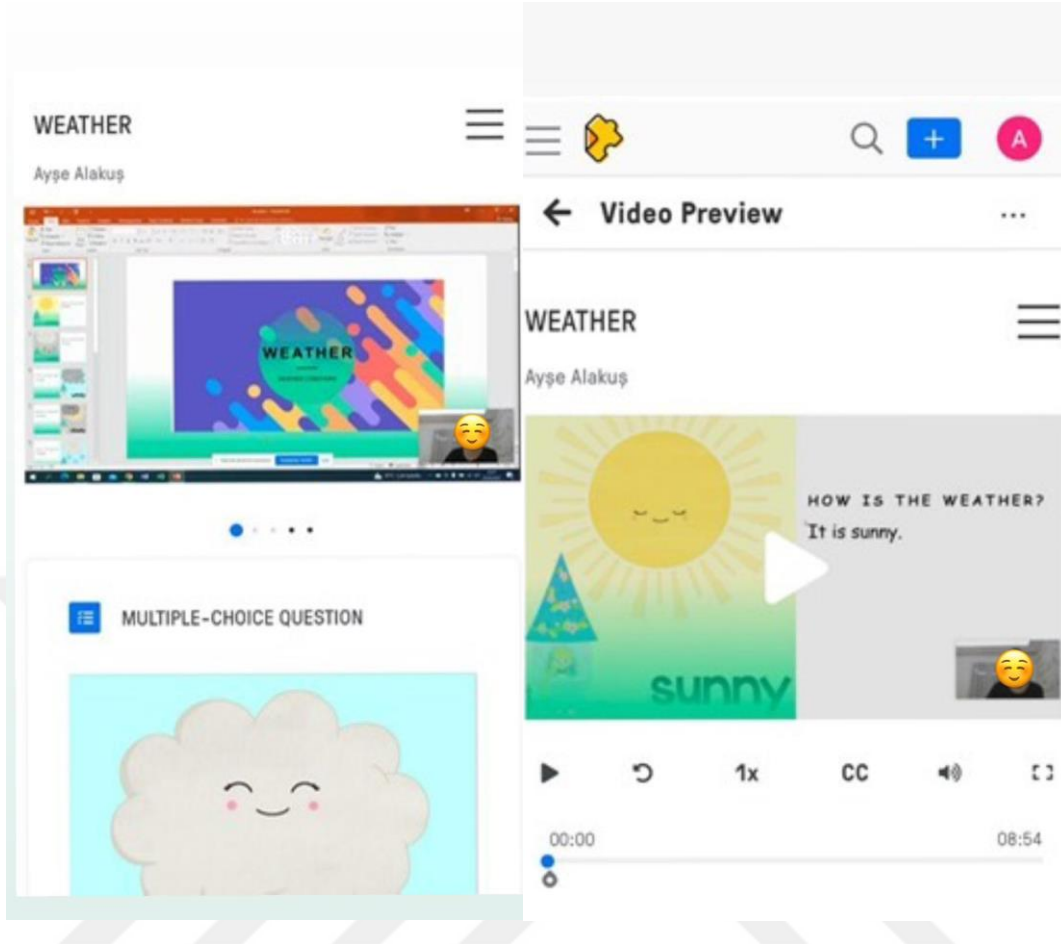
İngilizce Öğretmeni-Yüksek Lisans Öğrencisi

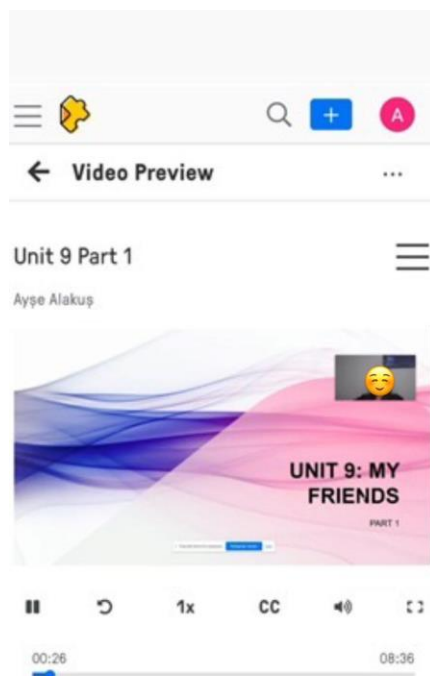
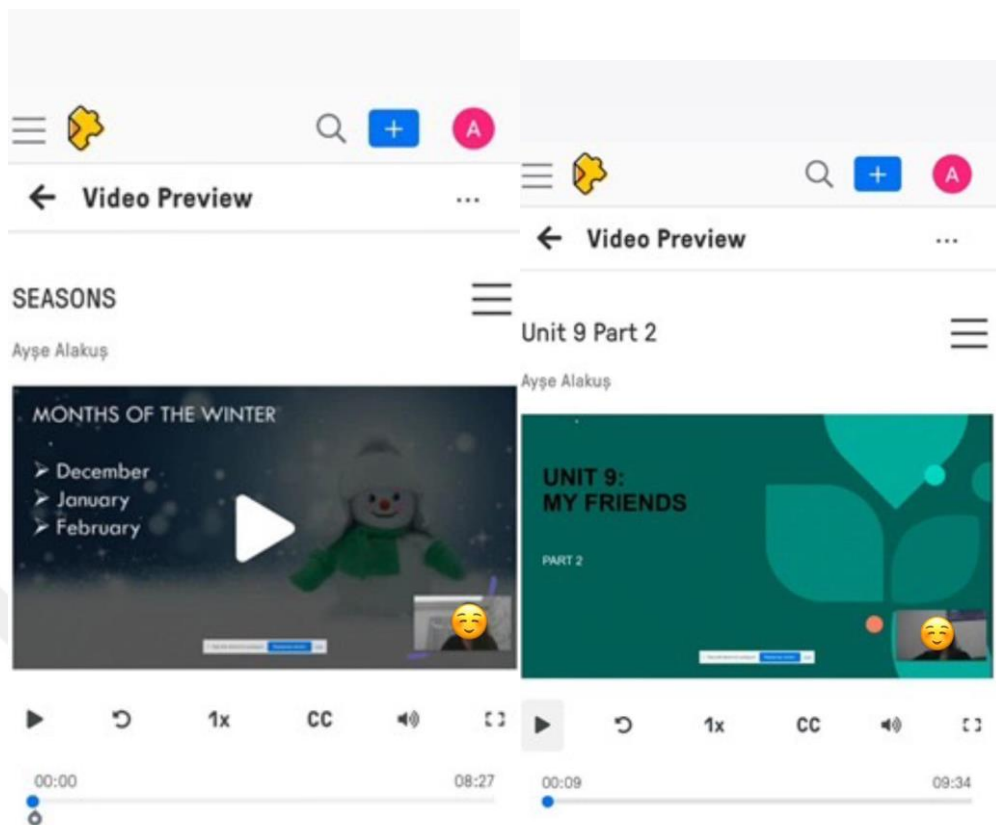
Ayşe Alakuş

1. Çocuğunuzun İngilizce dersi için evde izlediği ders videolarını ne zaman/ne amaçla izlediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Size göre çocuğunuz bu ders videolarını ne sıklıkta izliyor?
3. Yapılan uygulamaya (ders videolarının evde izlenmesine) ilişkin gözlemlediğiniz olumlu durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Yapılan uygulamaya (ders videolarının evde izlenmesine) ilişkin gözlemlediğiniz olumsuz durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK 8. Sınıf Dışı Etkinliklere/Ders Videolarına İlişkin Görüntüler

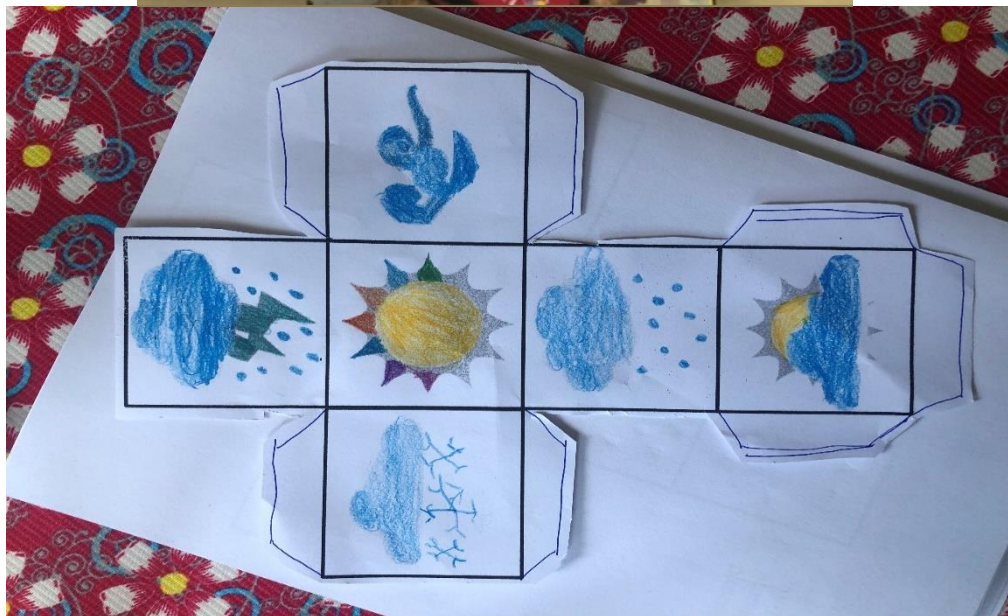


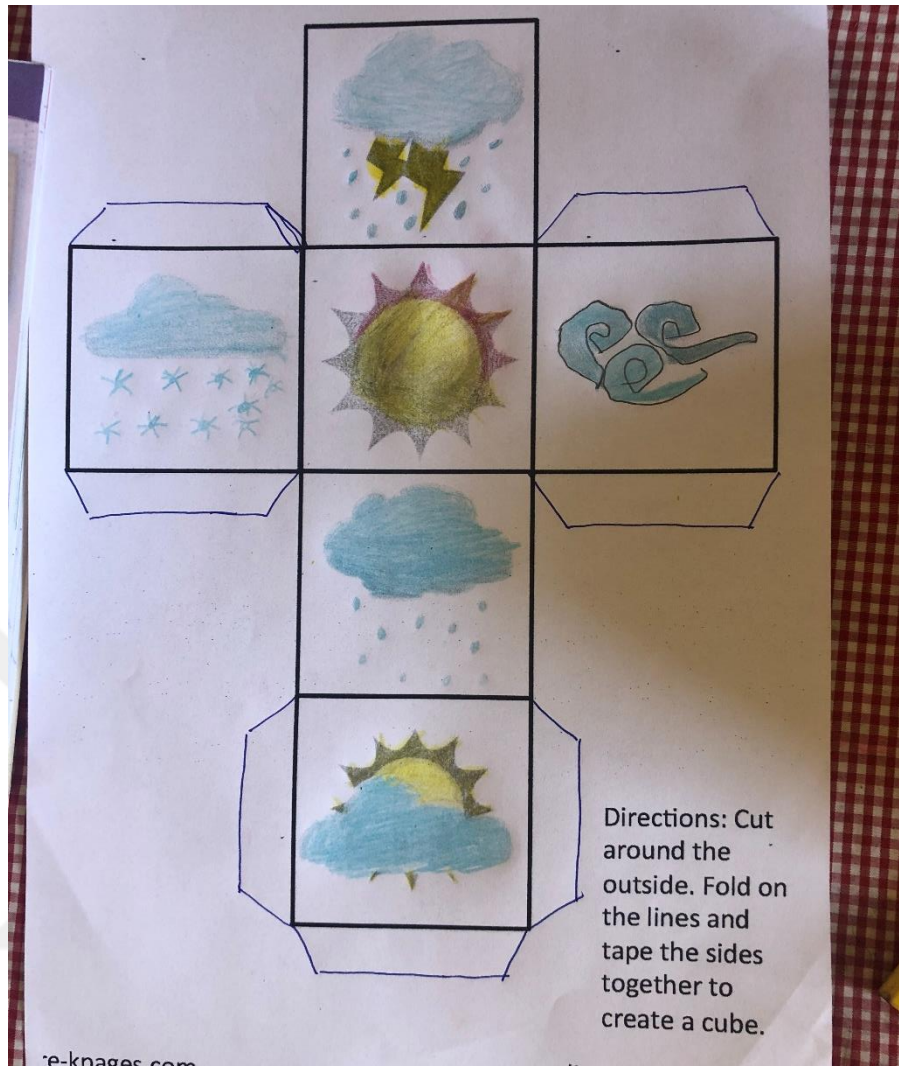




EK 9. Sınıf İçi Etkinlikler







Four Seasons

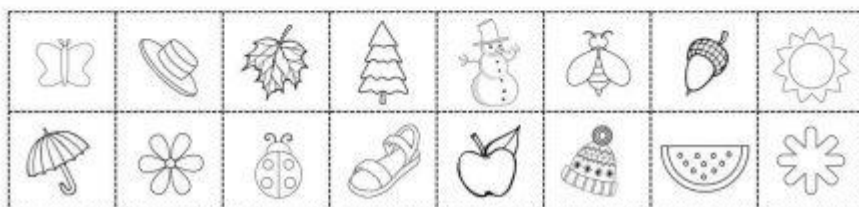
Cut the images below and paste them to the right season.

FALL

WINTER

SPRING

SUMMER



EK 10. Z Raporu

ÖĞRENCİLER	Deney Grubu- öntest	Deney Grubu-sontest	Kontrol Grubu-Öntest	Kontrol Grubu-sontest
Öğrenci 1	-1,23839	-0,79951	-0,96809	-2,34691
Öğrenci 2	-0,73611	-1,18433	-0,68874	-1,77256
Öğrenci 3	-1,99182	-2,14639	-1,80614	-1,58111
Öğrenci 4	-0,48496	-0,22227	-1,80614	-1,58111
Öğrenci 5	0,77075	0,9322	-1,24744	-1,58111
Öğrenci 6	1,27303	1,12462	-0,13004	-1,58111
Öğrenci 7	0,77075	1,50944	-1,52679	-1,38966
Öğrenci 8	2,02646	1,31703	0,42866	-1,38966
Öğrenci 9	-0,48496	0,54738	-1,52679	-1,19821
Öğrenci 10	1,77531	0,54738	-0,13004	-1,19821
Öğrenci 11	1,27303	1,12462	-0,96809	-1,00676
Öğrenci 12	-0,73611	-0,41468	-1,24744	-0,81531
Öğrenci 13	-0,48496	-0,41468	-0,68874	-0,81531
Öğrenci 14	-0,48496	-0,79951	0,42866	-0,81531
Öğrenci 15	-0,48496	0,16256	0,70801	-0,81531
Öğrenci 16	0,26846	-0,79951	-0,68874	-0,62386
Öğrenci 17	-1,23839	-1,56916	0,14931	-0,62386
Öğrenci 18	-0,48496	0,73979	0,14931	-0,62386
Öğrenci 19	-0,73611	-1,56916	-1,52679	-0,43241
Öğrenci 20	-0,23382	-1,56916	-0,13004	-0,43241
Öğrenci 21	1,27303	0,9322	0,14931	-0,43241
Öğrenci 22	1,02189	-0,02986	-1,24744	-0,24096
Öğrenci 23	2,02646	0,35497	-0,13004	-0,24096
Öğrenci 24	0,01732	1,12462	0,70801	-0,24096
Öğrenci 25	1,27303	1,50944	-1,24744	-0,04951
Öğrenci 26	-0,73611	0,16256	-0,68874	-0,04951
Öğrenci 27	-0,73611	0,9322	-0,40939	-0,04951
Öğrenci 28	1,52417	0,54738	-0,13004	-0,04951
Öğrenci 29	1,02189	1,12462	0,14931	-0,04951
Öğrenci 30	1,27303	0,35497	0,42866	-0,04951
Öğrenci 31	-0,23382	-0,22227	-0,96809	0,14194
Öğrenci 32	0,5196	1,50944	0,98736	0,14194
Öğrenci 33	-0,23382	-0,02986	-1,24744	0,33339
Öğrenci 34	-0,48496	0,54738	-0,96809	0,33339
Öğrenci 35	-0,73611	-0,60709	-0,13004	0,33339
Öğrenci 36	-0,48496	-0,02986	0,70801	0,33339
Öğrenci 37	-0,73611	0,35497	0,42866	0,52484
Öğrenci 38	1,52417	0,54738	0,98736	0,52484
Öğrenci 39	-0,48496	-1,56916	-0,13004	0,71629
Öğrenci 40	0,26846	-0,99192	-0,13004	0,71629
Öğrenci 41	-1,99182	0,16256	-0,13004	0,71629
Öğrenci 42	1,02189	0,35497	0,42866	0,71629
Öğrenci 43	0,26846	-0,79951	0,98736	0,71629
Öğrenci 44	-0,73611	0,54738	1,26671	0,71629
Öğrenci 45	1,27303	1,12462	1,54605	0,71629

Öğrenci 46	-1,74067	-1,95398	0,70801	0,90774
Öğrenci 47	-0,73611	-0,41468	1,54605	0,90774
Öğrenci 48	-0,23382	-0,22227	1,8254	0,90774
Öğrenci 49	-0,98725	-0,41468	-1,24744	1,09919
Öğrenci 50	0,01732	1,31703	-0,13004	1,29064
Öğrenci 51	-0,73611	-0,22227	0,14931	1,29064
Öğrenci 52	-0,73611	-1,37674	0,98736	1,29064
Öğrenci 53	0,01732	-1,37674	1,26671	1,29064
Öğrenci 54	-0,73611	-0,79951	1,26671	1,29064
Öğrenci 55	0,77075	1,70185	0,98736	1,48209
Öğrenci 56	1,02189	1,12462	1,54605	1,48209
Öğrenci 57	-0,98725	-1,18433	1,8254	1,48209
Öğrenci 58	0,01732	-0,60709	1,26671	1,67354

EK 11. Orijinallik Raporu



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Ayşe ALAKUŞ	Öğrenci No: 212401103
Bilim Dalı	Eğitim Programları	
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul İngilizce Dersindeki Akademik Başarıya ve Tutumlara Etkisi
Danışman	Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNITIN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce
taranan sayfa sayısı (80)

% 17

Tez Savunma Sınavından sonra
taranan sayfa sayısı (89)

% 18

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Esengül KILIÇ	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☒ Saklanmamıştır. ☐	21/01/2025
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Firat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

1. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimimi
Ankara'da Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliğinde
lisans eğitimine başladı. 2016 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2016-2017 eğitim- öğretim
yılında Ankara'da özel bir anaokulunda İngilizce öğretmenliği yaptı. 2017 Eylül ayında İngilizce
öğretmeni olarak Elazığ iline atandı. 2021 yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimine başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

