

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE HAZIRLIK OKULU ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN TERS YÜZ
ÖĞRENME MODELİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Derya BİNGÖR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE HAZIRLIK OKULU ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN TERS YÜZ
ÖĞRENME MODELİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

THE ATTITUDES OF ENGLISH PREPARATORY SCHOOL INSTRUCTORS TOWARDS
THE FLIPPED LEARNING MODEL

Derya BİNGÖR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Seyfi KENAN

İstanbul, 2025

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2025

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

..../..../.....

Derya BİNGÖR

ONAY

Derya BİNGÖR tarafından hazırlanan “İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin Ters Yüz Öğrenme Modeline İlişkin Tutumları” konulu bu çalışma 02.07.2025 tarihinde yapılan savunma sonucunda jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Prof. Dr. Seyfi KENAN

JÜRI ÜYESİ Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN

JÜRI ÜYESİ Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda boyunca benden desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimi ile bana her zaman yol gösteren, süreç içerisinde her daim yanımda olan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Seyfi KENAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte verdiği geri bildirimleri, destekleyici yaklaşımı, her zaman gösterdiği güler yüzü ve pozitifliği ile bana moral kaynağı olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN'a içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca attığım her adımda yanımda olan, sevgileri ve destekleriyle beni daima güçlü kılan canım annem Zehra BİNGÖR'e ve canım babam Sinan BİNGÖR'e sonsuz teşekkür ederim. Tez sürecinde en az benim kadar emek veren, her an yanımda olup desteğini hiç esirgemeyen biricik kardeşim Kaan BİNGÖR'e de gönülden teşekkür ederim.

Öğretmen olmamı her zaman destekleyen, sevgisiyle bana güç veren canım anneannem Pakize AKYILDIZ'a ve beni hep gururla izlediğine inandığım canım dedem Oğuz AKYILDIZ'a teşekkür ederim. Zor zamanlarımda desteğini esirgemeyen, her daim yanımda olan canım dayım Hakan AKYILDIZ'a da teşekkür ederim. Babaannem Aysel BİNGÖR'e sevgisi ve desteği için teşekkür ederim. Tanışma fırsatım olmasa da hayatına dair anlattıklarıyla zihnimde yer eden dedem Fuat BİNGÖR'ü saygıyla anıyorum. Çocukluğumda kitap okumaya ve yazmaya yönlendiren, bu konularda beni her zaman teşvik eden halam Ayten BİRSEN'e de teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca desteğini her zaman hissettiren, yanımda olan değerli meslektaşım Kübra BEKER'e teşekkür ederim. Hayatımın her anında yanımda olan, sevgisi, sabrı ve anlayışıyla bana güç veren, bu süreçte en büyük destekçilerimden biri olan yol arkadaşım Yakup Muhammed ÇELİK'e kalpten teşekkür ederim.

Derya BİNGÖR

Haziran, 2025

ÖZGEÇMİŞ

2017-2021	MEF Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
2021-2022	YÖM Okulları, İngilizce Öğretmenliği
2022-Devam	MEF Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Yüksekokulu Öğretim Görevlisi
2022-	Marmara Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde görev yapan İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin ters yüz sınıf (TYS) modeline yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda öğretim görevlilerinin YYS modeline dair genel tutumları, modelin güçlü yönleri, karşılaşılan zorluklar ve uygulamaya ilişkin deneyimleri ortaya konmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde aktif olarak görev yapan 16 öğretim görevlisi oluşturmuştur. Araştırmada, öğretim görevlilerinin tutumlarını incelemek amacıyla, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve ses kayıtları alınmıştır. Bu nitel araştırmada fenomenoloji deseniyle, elde edilen verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin YYS modeline genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Katılımcılar, YYS modelinin özellikle öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlaması, sınıf içi zamanı daha verimli kullanmaya imkan tanınması ve öğrenme sürecine aktif katılımı desteklemesi gibi yönlerini öne çıkarmıştır. Bunun yanında YYS modelinin öğrencilerin sorumluluk almasına, özerklik kazanmalarına ve iletişim odaklı etkinliklere daha çok katılmalarına olanak sunduğu belirtilmiştir. Ayrıca YYS modelinin, teknolojiyi ders içeriğiyle bütünleştirerek öğrenme sürecini zenginleştirdiği ifade edilmiştir. Bu yönüyle model, öğrenci merkezli ve teknoloji destekli öğretim yaklaşımlarına uygunluk göstermektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, öğrencilerin ders öncesi materyallere her zaman yeterince ilgi göstermemesi, YYS modelinin ekstra bir yük olarak algılanması ve sınıf hazırlığının her zaman istenilen düzeyde olmaması gibi uygulamaya yönelik sınırlılıklara dikkat çekmiştir. Ayrıca materyal içeriği, üretimi ve erişimi gibi konuların zaman ve kaynak açısından öğretim görevlilerini zorlayabildiği ifade edilmiştir. Katılımcıların çoğu, etkili bir uygulama için kurumsal destek, kaliteli dijital içerikler ve öğretim görevlileri arasındaki iş birliğinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretim görevlilerinin TYS modeline büyük ölçüde olumlu yaklaştıklarını, ancak modelin etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde bazı ön koşulların sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretim görevlilerinin TYS modelini daha etkili bir şekilde uygulayabilmeleri ve öğrencilerin ders öncesi hazırlık süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği yönünde bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ters Yüz Sınıf Modeli, Yabancı Dil Öğretimi, Öğretim Görevlisi Tutumları, İngilizce Hazırlık Okulu

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the attitudes of English preparatory school instructors working at a foundation university in Istanbul towards the flipped classroom (FC) model. In line with this main objective, the general attitudes of the instructors towards the FC model, the strengths of the model, the challenges encountered, and their experiences related to its implementation were revealed. The study group consisted of 16 instructors actively working at a foundation university in Istanbul during the 2024–2025 academic year. In the study, in order to examine the instructors' attitudes, the data were collected through a semi-structured interview form and audio recordings were taken. In this qualitative study, the phenomenological design was employed, and the data were analyzed using thematic analysis.

As a result of the study, it was determined that English preparatory school instructors generally displayed a positive attitude towards the FC model. Participants highlighted the model's features such as enabling students to come to class prepared, allowing for more efficient use of class time, and supporting active participation in the learning process. In addition, it was stated that the FC model allows students to take responsibility, gain autonomy, and participate more in communication-based activities. It was also stated that the FC model enriches the learning process by integrating technology with course content. In this respect, the model shows compatibility with student-centered and technology-supported instructional approaches. However, some participants pointed out implementation-related limitations such as students not always showing sufficient interest in pre-class materials, the FC model being perceived as an extra burden, and classroom preparation not always reaching the desired level. It was also stated that content-related issues such as preparation and access to materials could be

challenging for instructors in terms of time and resources. Most participants stated

that institutional support, high-quality digital content, and collaboration among instructors are important for effective implementation.

As a result, this study shows that instructors approach the FC model largely positively; however, in order for the model to be implemented effectively and sustainably, certain individual and institutional prerequisites must be met. Based on these findings, it has been suggested that in-service training should be organized to help instructors implement the FC model more effectively and to encourage students to participate more actively in the pre-class preparation process.

Keywords: Flipped Classroom Model, Foreign Language Teaching, Instructor Attitudes, English Preparatory School

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ONAY.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZGEÇMİŞ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar.....	11
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	13
2.1.2. Eğitim.....	13
2.1.2. Eğitim Programları.....	14
2.1.3. Yabancı Dil Eğitimi.....	15
2.1.4. Ters Yüz Öğrenme Modeli.....	17
2.1.4.1 Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Bloom'un Taksonomisi.....	18
2.1.4.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Temel Bileşenleri.....	20
2.1.4.3. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Olumlu Yönleri ve Sınırlılıkları.....	21
2.1.4.4. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Yükseköğretimdeki Yeri.....	24

2.2. İlgili Araştırmalar.....	25
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	26
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	28
BÖLÜM III: YÖNTEM	32
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Aracı.....	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.5. Verilerin Analizi.....	34
3.6. Güvenirlik ve Etik.....	36
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	37
4.1. Tema-1: Ters Yüz Modeline Yönelik Tutumlar.....	38
4.2. Tema-2: Uygulama Deneyimi ve Uygulanabilirlik.....	63
4.3. Tema-3: Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim.....	77
4.4. Tema-4: Teknoloji Kullanımı ve Etkisi.....	85
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER.....	107
5.1. Sonuç.....	108
5.2. Tartışma.....	110
5.2.1. TYS Modeli Bileşenleri ve Öğretim Görevlilerinin Tutumları.....	110
5.2.2. Öğretim Görevlilerinin Tutumları Doğrultusunda TYS Modelinin Güçlü Yönleri.....	111
5.2.3. Öğretim Görevlilerinin Tutumları Doğrultusunda TYS Modelinin Sınırlılıkları.....	114
5.3. Öneriler.....	117
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	117
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	117
KAYNAKÇA.....	119

EKLER.....	132
Ek 1. Görüşme Formu (Türkçe).....	133
Ek 2. Görüşme Formu (İngilizce).....	135
Ek 3. Katılımcı Onam Formu (Türkçe).....	137
Ek 4. Katılımcı Onam Formu (İngilizce).....	138
Ek 5. Etik Kurul Onay Formu.....	139

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ters Yüz Sınıf (TYS) Kavramsal Modeli.....	8
Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamalarının Bloom'un Güncellenmiş Bilişsel Alan Taksonomisine Uygulanması (Çevikbaş, 2018).....	19
Şekil 3. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Temel Bileşenleri (FLN, 2014).....	19
Tablo 1. Katılımcılara Dair Değişkenler.....	30
Şekil 4: Tema-1 Ters Yüz Modeline Yönelik Tutumlar.....	36
Şekil 5: Tema-2: Uygulama Deneyimi ve Uygulanabilirlik.....	60
Şekil 6: Tema-3: Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim.....	72
Şekil 7: Tema-4: Teknoloji Kullanımı ve Etkisi.....	80

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın genel çerçevesini yansıtmaktadır. İlk olarak, çalışmanın neden yapıldığına dair problem durumu hakkında bilgi verilmiştir. Problem durumu bölümünde Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar, İngilizce dili öğretiminde kullanılan farklı yöntemler ve ters yüz öğrenme modelinin dil öğretimindeki yeri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonrasında, bu çalışmanın amaçları ve araştırma soruları belirtilmiştir. Araştırma ile ilgili daha detaylı bilgi verilmesi adına, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve varsayımları bölümleri ile devam edilmiştir. Bölümün sonunda ise araştırmada yer alan tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de yabancı dil öğrenim süreci çeşitli güçlükler ve yapısal sorunlar barındırmaktadır. Türkiye’de uzun yıllar yabancı dil olarak İngilizce (YDİ) eğitimi alan bireylerin büyük bir kısmı, ileri düzeyde İngilizce bilgisine sahip olamamakta, ve bu dili sınıf dışında etkili bir şekilde kullanamamaktadır (Dinçer ve Yeşilyurt, 2013). Bu eksikliğin temelinde, geleneksel öğretim yöntemlerinin yoğun bir şekilde kullanımının olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin hedef dili kullanarak pratik yapma ve etkileşim kurma becerilerini sınırlandırmaktadır (Işık, 2008). Geleneksel öğretim yöntemlerinin yoğun bir şekilde kullanılması, öğretmenin baskın bir rol üstlenmesine ve öğrencinin pasif bir konumda olmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Richards ve Rogers, 2001; Oktay, 2015; Solak ve Bayar, 2015).

Materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi ve onların ihtiyaçlarına yönelik olmamasından kaynaklı motivasyon kaybının yaşanmasının dışında başka sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Oktay (2015), sınıf içinde kullanılan öğretim yöntemleri ve stillerinin öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Örneğin, öğretmenlerin sınıf içinde hedef dil yerine öğrencilerin ana dilini tercih etmeleri, öğrencilerin yabancı dili bir iletişim aracı olarak görmelerini engellemektedir.

Öğretmenler, yöneticiler ve denetimciler, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunların temel nedenlerini materyal eksikliği, ders saatlerinin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, değerlendirme süreçlerinde yaşanan zorluklar ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayan ders kitapları olarak belirtmişlerdir (Demirtaş ve Erdem, 2015; Dinçer ve Koç, 2020; Gürel ve Demirhan-İşcan 2020). Bu gibi eksikliklerinin yanı sıra öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye karşı olan motivasyonları da yapılan araştırmalarda dikkat çekmiştir.

Türkiye’de uygulanan lise ve üniversiteye geçiş sınavları, çoktan seçmeli değerlendirme araçları kullanarak yapıldığı için İngilizce de bu sistemle değerlendirilmektedir. Bu durum, öğrencilerin ikinci yabancı dili bir iletişim aracı olarak görmek yerine, sınav odaklı bir yaklaşım olarak benimsemelerine yol açmaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler daha çok dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuma becerilerine odaklanmakta, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme konusunda eksiklikler yaşamaktadır (Karabulut, 2007; Sevimli, 2007). Öğrenciler daha çok sınav odaklı çalışmakta ve sınavı başarıyla geçmek üzerine odaklanmaktadır. Işık (2011), Türkiye’de öğrencilerin İngilizce sınavlarında yüksek not alma başarısının arttığını, ancak gerçek hayatta iletişim becerilerinin oldukça düşük olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm bu problemlerin yol açtığı olumsuz sonuçlar üzerine, Türkiye'deki ve diğer ülkelerde benzer sorunlarla karşılaşan yöneticiler ve eğitimciler, YDİ öğretiminde farklı teknikler, yöntemler ve öğretim stratejileri arayışına girmiştir. Ancak teknolojinin gelişmesiyle hayatın her alanında değişiklikler yaşanmış ve eğitim de bu gelişmelerden etkilenmiştir. Eğitim alanında teknolojinin entegrasyonu artık kaçınılmaz olmuştur. Çünkü teknoloji, eğitimin temel amacı olan, bireylerin sahip oldukları yetenekleri ve güçleri keşfetmelerini sağlamak ve onları yenilikçi bireyler haline getirmeyi mümkün kılmaktadır (Ayrđın, 2016). Bu bağlamda, yöneticiler, eğitimciler ve araştırmacılar, teknoloji ve farklı öğretim yöntemlerini entegre ederek, YDİ'yi öğrencilere çeşitli yollarla sunmayı amaçlamışlardır. Bu hedeflerin bir sonucu olarak, teknoloji entegrasyonunun sağlandığı ve öğrenci merkezli eğitim modelleri ile teknikleri popüler hale gelmiş ve yöneticiler ile öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle, eğitimciler, ders içeriklerini teknoloji entegrasyonu ile daha etkili hale getirebilecek alternatif yöntemler arayışına girmişlerdir (Koehler et al., 2004). Öğrencinin kendi öğrenim sürecinde tüm sorumluluğı üstlenmesi (özerk öğrenen) ve sınıf içinde aktif bir rol alması üzerine, son yıllarda birçok eğitim modeli geliştirilmiştir. Bu modellerden biri olan ve günümüzde oldukça sık adı geçen "Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modeli," 2006 yılında Colorado'da iki lise kimya öğretmeni, Jonathan Bergmann ve Sams tarafından geliştirilmeye başlanmıştır. Bergmann ve Aaron Sams, bazı öğrencilerinin çeşitli sebeplerle yüz yüze etkin bir şekilde derslere katılamadıklarını gözlemledikten sonra bu duruma çözüm üretmeye karar vermişlerdir. Bu doğrultuda, ders içerikli videolar hazırlayarak öğrencilerine istedikleri zaman bu videoları izleme imkânı sunmuşlardır. Videolarda, öğrencilerin temel düzeyde neden-sonuç ilişkisi kurmalarını destekleyebilecek kısa açıklamalara ve basit düzeyde sorulara yer verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin ön bilgi edinmeleri ve derse hazırlıklı şekilde katılmaları amaçlanmıştır (Bergmann, 2024).

Ters Yüz Sınıf (TYS) modelinde, öğretmenler tarafından hazırlanan ders videoları, öğrenciler tarafından ders öncesinde izlenir ve bu sayede konu ile ilgili belirli bir bilgi düzeyine ulaşmaları sağlanır. Talbert (2017), YYS modelinin kullanıldığı sınıf modellerinde öğretmen rolünün oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler ders öncesi hazırlanan videoları izleyip, sınıfa belirli bir bilgi düzeyiyle geldiklerinden, sınıf içinde öğretmenin daha çok tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermesi önemlidir. Şahin, Kurban ve Mazur (2019), öğretmenin YYS modelindeki rolünde uygulaması gerekenleri sıralamıştır. Bu ilkeler, öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin bilişsel katılımını ve derinlemesine öğrenmesini destekleyebilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda dikkat edilmesi gereken bazı noktalar şunlardır:

- Öğrencilerin soruları doğrudan yanıtlanmamalı, düşüncelerine doğrudan onay verilmemelidir. Bunun yerine öğrencinin düşüncelerini sorgulayacak ve derinlemesine araştırma yapmasını teşvik edecek sorulara yer verilmelidir. Bu sayede öğrenci, cevabı araştırma yoluyla kendi başına keşfedecektir.
- Öğrencilere düşünmeleri için yeterli zaman tanınmalıdır.
- Eğer mümkünse, eş öğretmenlik yöntemi kullanılabilir. Bir öğretmen grup tartışmalarını yönetirken diğer öğretmen ise gözlemleri sonucu daha çok desteğe ihtiyacı olan gruba yönelmelidir.
- Sınıf içinde rehberli uygulamalara yer verilmelidir.
- Grup çalışmalarında renk kodlaması kullanılabilir. Örneğin 3 renkte farklı kaplar kullanarak, öğrencilerin ne kadar desteğe ihtiyaçları oldukları görülebilir. Kırmızı kap öğrencilerin çok fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını, sarı kap desteğe ihtiyaçları olduklarını fakat şu anda iyi durumda olduklarını, yeşil kap ise herhangi bir öğretmen desteğine ihtiyaç olmadıklarını ve tek başlarına projelerini devam ettirebildiklerini gösterebilir.
- Akran eğitimini öğrencilere tanıtmak önemlidir. Böylece ilk olarak öğretmen desteğini almak yerine birbirlerine yardım ederler.
- Projeler, deneyler, araştırmalar ve rol yapma etkinlikleri küçük gruplarla yürütülmelidir.

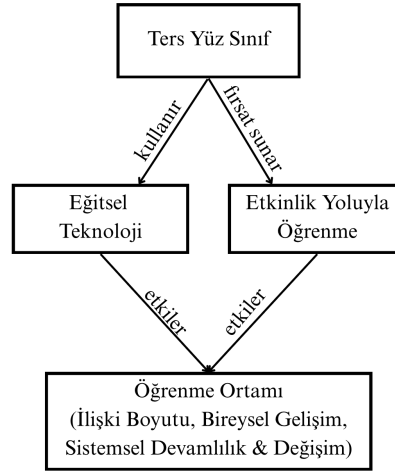
Bu tür uygulamalar, öğrencinin sadece bilgi alıcısı değil, bilgiyi yapılandıran ve sorgulayan bir birey olarak öğrenme sürecine katılımını sağlar. Böylelikle TYS modelinin hedeflediği aktif ve kalıcı öğrenme ortamı desteklenmiş olur. Bu bağlamda, TYS modelinin teknoloji destekli yapısı ve ders içeriklerinin sınıf dışında sunulması, öğrencilerin sınıf içinde daha etkili ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanımaktadır.

Geleneksel sınıf modellerinin aksine TYS modelinde, ders içeriklerinin teknoloji entegrasyonu ile sınıf dışına taşınması ve ev ödevi olarak verilen çalışmaların sınıf ortamında gerçekleştirilmesi sağlanır (Bergmann ve Sams, 2014; Karaoğlu Yılmaz, 2017). TYS modelinin uygulanması ile öğrencilerin yabancı dil öğrenimi sürecinde yaşadıkları olumsuz durumların en aza indirilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu noktada, TYS modelinin özellikle İngilizce öğretimindeki etkilerine odaklanan araştırmalar, modelin farklı öğrenme alanlarında sunduğu katkıları daha ayrıntılı şekilde ortaya koymaktadır. TYS modeli, İngilizce öğretiminde özellikle yazma becerisi, dilbilgisi, öğretmen eğitimi ve pedagojik yaklaşımlar gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmakta olup, yapılan çalışmalar bu alanlarda öğrenci başarısının arttığını göstermektedir (Kernagaran ve Abdullah, 2021). TYS modelinin dil bilgisi öğretiminde kullanılması sınıf ortamında olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmakta ve öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine karşı görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, mobil öğrenimin yazma etkinlikleriyle entegrasyonu yoluyla yazma becerilerinin geliştirilmesi de mümkün hale gelmektedir (Zakaria ve Yunus, 2020; Arlina ve Yunus, 2015). Fakat akademik başarıların ve etkinliklerin yanı sıra, TYS modelinin İngilizce derslerinde farklı olumlu etkiler de yarattığı görülmektedir. Öncelikle bu model, öğrencilerin bağımsız öğrenme alışkanlıklarını geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi hızlarında öğrenme imkânı bulmakta ve derslere daha fazla bağlılık geliştirmektedirler. Ayrıca öğrencilerin görüşlerine göre, TYS modeli geleneksel sınıf uygulamalarına kıyasla daha eğlenceli bulunmakta ve dil öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır (Kernagaran ve Abdullah, 2021).

Bu modelin uygulanmasında, ders içeriğine ait fotoğraf, ses ve video gibi materyallerin ders öncesinde paylaşılması, sınıf öncesi öğrenmeyi desteklemekte; sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler ve tartışmalar ise derinlemesine öğrenmeyi mümkün kılmaktadır (Fraga ve Harmon, 2014). TYS modelinin sunduğu avantajlar sayesinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar minimum düzeye indirilebilir. Örneğin, dilbilgisi konularının ders öncesinde videolar yoluyla öğrencilere aktarılması ve sınıf içinde bu konular üzerine konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, hedef dilin daha fazla kullanılmasını teşvik ederek öğrencilerin sınıf içindeki pasif rollerinden aktif rollere geçiş yapmalarını sağlayacaktır. TYS modelinin bir diğer güçlü yanı, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkanı sunmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ders içeriklerine uygun olarak slaytlar, çevrim içi yayınlar, animasyonlar ve görsel sunumlar hazırlayarak paylaşabilmektedir (Sams, 2011). Öğrenciler, bu ders öncesi materyalleri istedikleri yerde ve kendi hızlarında, bir ya da birden fazla kez inceleme fırsatı bulabilmektedir (Educause, 2012; Bergmann & Sams, 2012). Geleneksel öğretim yöntemi kullanılan sınıflarda öğretmenler sınıf ortalamasına göre ders içeriğini sunmaktadır. Bu da bazı öğrenciler tarafından dezavantaj oluşturmaktadır. TYS modeli sayesinde, hem daha yavaş öğrenen öğrenciler hem de hızlı öğrenen öğrenciler dezavantajlı duruma düşmemektedir. Öğrenciler ders içerikli materyaller ile sınıf içi etkinliklerine hazır olarak gelir. Sınıf dışında tamamladıkları çalışmalarla Bloom taksonomisinin alt basamakları olan bilgi ve kavrama süreçlerini tamamlamış olurlar. Sınıf içinde ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmektedir. Sonuç olarak, TYS modeli sayesinde öğrenciler, Bloom'un taksonomisinde yer alan bilgi ve kavrama basamaklarını sınıf dışında tamamlayarak, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey ve zorlu basamakları sınıf ortamında öğretmen desteği ve akran işbirliği ile pratik ederek öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir (Kara, 2016). TYS modelinin sağladığı tüm bu avantajlar ele alındığında İngilizce dili eğitimi bağlamında uygulanması ve sonuçların ortaya konulması oldukça önemlidir.

TYS modelinin kendi hızında öğrenme, sınıf içinde işbirlikçi öğrenmeyi ve etkileşimi sağlama ve teknolojiyi öğrenim sürecine entegre ederek esnek bir öğrenme süreci oluşturma avantajları ile birlikte yabancı dil öğretiminde etkili bir model olabileceği düşünülmektedir (Huang ve Hong, 2016). Sınıf içinde öğretmenin daha aktif bir rol üstlenip ders içeriği sunması yerine, öğrencileri küçük gruplara ayırıp hedef dil olan İngilizce'yi iletişim aracı olarak kullanabilecekleri ortamlar sağlanabilir. Ayrıca ders öncesi materyaller bu küçük gruplarda hedef dili kullanarak tartışılabilir. Bu doğrultuda İngilizce dili iletişim aracı olarak kullanılır, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey beceriler geliştirilir ve akran öğrenmesi de sağlanabilir. YYS modeline göre hazırlanan materyaller öğrencilerin ilgisini de çekebilmektedir. Zengin materyal kullanımı sayesinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerin pratiği yapılmasına zemin hazırlanır ve bu bağlamda öğrencilerin derse olan ilgisi artmış olur (Evseeva ve Slozhenko,2015; Alsowat, 2016).

Strayer'ın önerdiği kavramsal çerçeveye paralel olarak, YYS modeli; teknoloji kullanımı, etkinlik odaklı öğrenme ve öğrenme ortamının niteliği arasında güçlü bir etkileşim kurarak, yabancı dil öğretiminde bütüncül bir dönüşüm yaratma potansiyeli taşımaktadır.



Şekil 1. Ters Yüz Sınıf (TYS) Kavramsal Modeli

Strayer (2007, s. 16) modelinden Türkçeye uyarlanmıştır.

Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, TYS modelinin İngilizce öğretimindeki önemi ortaya çıkmakta ve yükseköğretim düzeyindeki İngilizce hazırlık sınıflarında bu modelin uygulanmasına yönelik bir araştırma yapılması gerekliliği doğmaktadır.

Bu araştırma, İngilizce öğretiminde yaşanan zorluklara çözüm olarak önerilen yeni eğitim modellerinden biri olan TYS modelinin, yükseköğretimdeki İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanması sürecinde öğretim görevlilerinin tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, TYS modelini uygulayan bir yükseköğretim kurumunda çalışan İngilizce hazırlık öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi “İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin ters yüz öğretim modeline ilişkin tutumları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, İstanbul'da yer alan bir vakıf üniversitesinde aktif olarak çalışmakta olan İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin ters yüz öğrenme modeline yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmada, bu temel amaca ek olarak, öğretim görevlilerinin söz konusu tutumlarının ardında yatan nedenler de incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin ters yüz öğrenme modeline yönelik tutumları nelerdir?
2. İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerine göre ters yüz öğrenme modelinin olumlu yönleri ve sınırlılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce dili öğretiminde yenilikçi öğretim metotlarını uygulamak Türk eğitim sistemini ve araştırma yetkinliklerini uluslararası standartlarda yapabilmek için oldukça önemlidir. Bu sebeple, öğrenci ve öğrenme merkezli öğretim metotlarının doğru şekillerde sınıflarda uygulanması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin ilgi alanlarını keşfederek ve eksikliklerini tespit ederek, derslere olan katılımı ve etkileşimi artıracak uygulamalar geliştirmelidir. Bu süreçte, İngilizce dilini öğrenirken öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı sunmak temel hedef olmalıdır. Bu hedeflere uygun eğitim modelleri öğretmenler tarafından analiz edilmelidir. Bu tarz çalışmaların literatüre kazandırılması, İngilizce öğretmenlerinin veya İngilizce dili öğretim görevlilerinin öğrenci odaklı yenilikçi öğretim modellerini benimsemeleri ve sınıflarında uygulamaları için iyi birer örnek teşkil etmeleri açısından oldukça kıymetlidir. İngilizce dilinin yükseköğretimde hazırlık okullarında öğretilmesi açısından da ayrı bir öneme sahiptir. İlkokuldan yükseköğretime kadar İngilizce eğitimi alan öğrenciler, bu dili öğrenme sürecinde uzun yıllardır çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu tez çalışmasında, İstanbul'da yer alan ve İngilizce hazırlık okulunda tamamen TYS modelini uygulayan bir vakıf üniversitesinde aktif olarak görev yapan öğretim görevlilerinin TYS modeline ilişkin tutumları araştırılmış ve elde edilen sonuçlar ortaya konulmuştur.

Bu çalışma:

- TYS modelini İngilizce dili öğretiminde sınıflarında uygulamayı düşünen öğretmenler için iyi bir örnek ve kaynak olacağı düşünülmektedir.
- TYS modelini İngilizce hazırlık okullarında uygulamak isteyen yöneticiler ve öğretmenler için iyi bir örnek ve kaynak olacağı düşünülmektedir.
- Ülkemizde daha modern eğitim yöntemleri ve uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacak bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci merkezli, teknoloji destekli ve esnek öğrenme ortamlarını merkeze alan güncel eğitim yaklaşımları düşünüldüğünde, TYS modeli özellikle İngilizce öğretimi gibi uygulama ağırlıklı alanlarda önemli bir alternatif sunmaktadır. Bu araştırma, modelin bu yönlerini gerçek sınıf ortamlarından verilerle ortaya koyarak alana yenilikçi bir perspektif kazandırmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma amaçlarına ulaşmış olsa bile sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır:

- Araştırma, 2024/2025 öğretim yılında Türkiye'nin İstanbul ilinde yer alan bir vakıf üniversitesindeki İngilizce hazırlık okulunda aktif olarak görev yapan 16 öğretim görevlisinin, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ters yüz öğrenme modeline yönelik tutumlarının incelenmesiyle sınırlıdır.
- Araştırma, katılımcılardan Ekim 2024 – Şubat 2025 tarihleri arasında elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılmış ters yüz öğrenme modelini kullanarak İngilizce dili eğitimi veren öğretim görevlilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunu cevaplarken içten ve yansız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Ters Yüz Öğrenme Modeli: Ters yüz öğrenme modeli, ders içerikli bir konunun basit ve teorik kısımlarını sınıf dışı zamanlarda eğitim teknolojilerinin yardımıyla öğrenmeye ve sınıf içinde daha üst düzey becerileri geliştirici çalışmaların gerçekleştirilmesine dayalı bir yaklaşımdır (Bergmann & Sams, 2012).

Geleneksel Sınıf Modeli: Bu modelde öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise pasif bilgi alıcısı konumundadır. Öğretim süreci genellikle öğretmen merkezlidir ve dersler çoğunlukla sınıf içinde işlenir. Öğrenciler, öğretmenin koyduğu kurallara ve otoriteye bağlı şekilde öğrenmeye yönlendirilirler. Bu yaklaşımda öğretim kitap merkezli, dilbilgisi ağırlıklı ve ezbere dayalı olabilir; öğrencinin düşünsel katılımı ve iletişim becerilerini kullanma düzeyi sınırlı kalabilir (Sarıtaş, 2000; Aydın, 2000).

Bu öğrenme modeli genellikle aşağıdaki türde uygulamalara dayanır: (a) öğretmenin anlatımı ve öğrencilerin not tutması, (b) bireysel olarak kağıt-kalemle yapılan alıştırmalar, (c) ölçme değerlendirme süreçlerinin yine kağıt ve kalemle yürütülmesi ve (d) sınırlı düzeyde yapılan tartışmalar (Llewellyn, 2005; Morgan, Whorton ve Gunsalus, 2000).

Bireysel Öğrenme Alanı: Ters yüz öğrenme modelinde, öğrencilerin sınıf öncesinde bireysel olarak yürüttükleri öğrenme süreci bireysel öğrenme alanı olarak tanımlanır. Bu alan, öğrencilerin öğretmenin doğrudan yönlendirmesine ihtiyaç duymadan, kendi hızlarında ilerleyebildikleri etkinlikleri içerir. Genellikle çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğretmen tarafından paylaşılan ders videoları, görseller, okuma ve yazma çalışmaları gibi öğretici materyallerden oluşur. Bireysel öğrenme alanı, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi'ndeki ilk iki düzeyi (hatırlama ve anlama) ve son iki düzeyi (değerlendirme ve yaratma) kapsayan temel bilgi edinme sürecine karşılık gelir. Bu yönüyle, ters yüz öğrenme modelinin etkili ve doğru bir şekilde uygulanmasında kritik bir rol oynar (Şahin, Kurban ve Mazur, 2019).

Grup Öğrenme Alanı: Ters yüz öğrenme modelinde, öğrencilerin sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde etkileşimde bulundukları süreç grup öğrenme alanı olarak tanımlanır. Bu alan, öğrencilerin bireysel öğrenme alanında edindikleri bilgileri uygulamaya geçirdikleri, problem çözdükleri, işbirliği içinde öğrendikleri ve anlamı derinleştirdikleri yerdir. Grup öğrenme alanı, aktif öğrenme anlayışına dayalı olarak öğrenci merkezli bir sınıf ortamı sunar; bu ortamda öğrencilerin derse katılımı ve akran etkileşimi ön plandadır. Bu süreçte, öğrencilerin Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi'ndeki uygulama ve analiz düzeylerine ulaşmaları hedeflenir (Şahin, Kurban ve Mazur, 2019).

Eğitsel Teknoloji: Eğitsel teknoloji, öğretim ve öğrenme süreçlerine davranış bilimleri temelli bir yaklaşım sunar. Bu yaklaşım, psikoloji, sosyoloji, iletişim, dilbilim gibi çeşitli alanlarda geliştirilen bilimsel ve teknolojik yöntemlerin, öğretim hedeflerine yönelik olarak uygulanmasını kapsar.

Eğitsel teknoloji yalnızca araç ya da donanım kullanımı anlamına gelmez; aynı zamanda eğitim sistemlerinin, tekniklerin ve öğrenme destekleyici materyallerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini içerir. Bu kapsamda medya türlerinin seçimi, kaynak yönetimi ve değerlendirme ölçütleri de eğitsel teknolojinin uygulama alanları arasında yer alır (Sampath, Panneerselvam ve Santhanam, 2007, s. 30–31).

Aktif Öğrenme: Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine sadece dinleyici olarak değil, zihinsel ve fiziksel olarak katıldıkları; yaparak, yaşayarak ve üzerine düşünerek öğrendikleri bir öğretim yaklaşımıdır. Bu süreçte öğrenciler, yalnızca bilgi edinmekle kalmaz; aynı zamanda problem çözme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştirirler. Aktif öğrenme stratejileri, öğrencilerin düşünme ve yazma becerilerini geliştirmede, içeriği kavrama düzeyini artırmada ve bireysel öğrenme stillerine hitap etmede geleneksel ders anlatımı yöntemlerinden daha etkili bulunmuştur (Bonwell ve Eison, 1991, ss. 5–6).

Yabancı Dil Olarak İngilizce: YDİ, İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu bir topluluk dışında, bireylerin dili içsel/toplumsal bir işlev taşımaksızın, yalnızca anadili olan kişilerle iletişim kurmak amacıyla öğrenilmesini ifade eder (Jenkins, 2000).

Tutum: Tutum, bireyin belirli bir kavrama, kişiye ya da duruma yönelik olarak geliştirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerin bütünüdür. Bireylerin tutumları, onların belirli bir olguya nasıl yaklaştıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve nasıl hissettiklerini yansıtır (Kağıtçıbaşı, 1999: 103). Bu araştırmada, İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin ters yüz öğrenme modeline yönelik tutumları, nitel araştırma yöntemleriyle, katılımcıların ifadelerine dayalı olarak anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır.

TYS: Ters Yüz Sınıf

YDİ: Yabancı Dil Olarak İngilizce

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde kavramların derinlemesine açıklanmasına ve daha önce TYS alanında yapılmış olan araştırmacıların çalışmalarına yer verilmiştir. Ana ve alt kavramlardan oluşan bu bölümde TYS modeli ayrıntılı olarak incelenmiş ve önemli tanımlara yer verilmiştir. Bu altyapının çerçevesini oluşturan alt başlıklar aşağıda belirtilmiştir.

2.1.2. Eğitim

“Eğitimdir ki, bir milleti özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır ya da esaret ve sefaletle terk eder” sözüyle ulu önder Mustafa Kemal Atatürk, eğitimin önemini topluma hatırlatmıştır.

Eğitim kavramı, düşünürler ve eğitim bilimciler tarafından geçmişten günümüze farklı şekillerde tanımlanmıştır. Her milletin kendine ait düşüncesine, felsefi sistemine, psikolojik yaklaşımına ve geçmişine göre eğitim kavramı şekillenmiştir. Genel olarak bakıldığında bilgi, beceri ve duygularla beyin arasındaki elektrik akımı hakkında birçok bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda “eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” (Sönmez, 2020) şeklinde tanımlanmıştır. Fakat eğitim sadece değişiklikler oluşturma süreci değil, aynı zamanda toplumsal, bireyin isteğine ve potansiyeline bağlı, bireyin tüm davranışlarını etkileyen ve bireyi geliştiren bir süreçtir olmaktadır. Buradan yola çıkarak Şimşek (2021) eğitimi, “toplumsal hedefler doğrultusunda ve kendi gizil güçlerine dayalı olarak bireylerin davranış örüntülerini değiştirme yoluyla onların gelişimlerine katkıda bulunma süreci” olarak tanımlamıştır.

Yüzeysel olarak bakıldığında eğitim, istenilen davranışı yerine getirmek iken, eğitim gören bir birey toplumsal hedeflerin farkında olan, düşünen, sorgulayan, değerlendiren ve buna göre davranışlarını şekillendirendir.

2.1.2. Eğitim Programları

İngilizcede “curriculum” olarak geçen eğitim programları kavramı, Latince’de koşmak anlamındaki “currere” kelimesinden türemiştir. Currere aynı zamanda akım ve rehber anlamları da taşımaktadır. Curriculum kavramına dönüşen currere, izlenen yol anlamına gelmektedir (Akpınar, 2017). Kelimenin etimolojik yapısını yorumlayan eğitimciler ve düşünürler “izlence” sözcüğünü kullanmayı tercih etmekte olup, eğitim programı için ise düşünürler “yetişek” sözcüğünü kullanmayı tercih etmişlerdir. Fakat günümüzde daha çok eğitim programları kavramı daha sık kullanılmaktadır (Demirel, 1997). Eğitim programlarının tanımı günümüzde birçok eğitim programı uzmanı ve düşünür tarafından yapılmıştır. Bazı önemli tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

Dewey’e (1902) göre eğitim programı, okul veya okul dışında planlanmış olan tüm faaliyetler programın bir parçasıdır ve sürekli yenilenmesi gerekir. Posner (1995), eğitim programını öğrenme alanının hedef ve boyutları çerçevesinde öğrenilmesi gereken tüm konuların bir listesi olarak tanımlamaktadır. Bu sayede hem öğretmeyi hem de değerlendirmeyi kapsayarak eğitim programları kavramını ele almıştır. Taba (1962) ve Tyler (1949) eğitim programını daha çok hedef ve davranışların planlandığı yazılı döküman olarak tanımlamıştır. Caswell ve Campbell (1935) eğitim programlarını bir liste olarak değil, öğrencilerin öğretmenlerin gözetiminde kazandığı tüm kazanımlar ve yaşantılar olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin rehberlik ettiği tüm yaşantılar eğitim programı olarak geçmektedir. Bir benzer ifade ile Shepherd ve Ragan (1992) da eğitim programını okul eşliğinde öğrencilerin tüm deneyimleri olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Eisner eğitim programını öğrencilere okul tarafından sağlanan planlı deneyimler olarak tanımlamıştır. Son olarak benzer bir tanımla Marsh ve Willis, eğitim programını önceden planlanan ve sınıf içinde uygulanan tüm deneyimler olarak açıklamıştır (Ornstein, 2015).

Türkiye’de eğitim programları alanında öncülük etmiş olan Varış (1994, s.18), eğitim programını, bir eğitim kurumundaki çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanmış olan, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyet olarak tanımlamaktadır. Ertürk’e (1982, s.95) göre eğitim programı, yetişek olarak adlandırılmalıdır. Çünkü yetişek, öğrencinin öğrenme yaşantıları ve öğretmen için de

eğitim durumları düzenidir. Demirel'e (2013) göre eğitim programı, okul içinde veya dışında planlanmış faaliyetler ile öğrenme sağlanan bir öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Son olarak Doğan, (1975, s.36) eğitim programlarını hedeflenen davranışların öğrenciye kazandırılması yolundaki tüm faaliyetler olarak tanımlamıştır.

2.1.3. Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil konusu, geçmişten günümüze farklı düşünürler, dilbilimciler ve bilim insanları tarafından birçok kez tartışma konusu olmuştur. Toplumlarda kullanılan, düşünme ve iletişim aracı olan ve belirli kurallar çerçevesinde seslerden oluşan dil kavramının, pek çok tanımı yapılmıştır. Roucek ve Dilaçar'a (1968) göre dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır. Aksan (1977) ise "dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir" olarak tanımlamıştır.

Günümüzde yabancı dil öğrenimi, giderek artan bir öneme sahip olmuştur. Hem eğitim hem de profesyonel yaşamda yabancı dil bilmenin çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlara ulaşmak günümüzde çok daha zorlayıcı bir hale gelmiştir. 21. yüzyılda yabancı dil öğrenimi, iletişim kurmak ve kültürlerarası etkileşimi sağlamak amacıyla tercih edilen bir seçenek olmaktan çıkarak bir zorunluluk haline gelmiştir (Çekici ve Deniz, 2023). Bu sebeple öğrencilerin yabancı dili öğrenme amaçlarının önceden bilinmesi ileriye dönük yarar sağlayacaktır. Kelly ve Jones, bu bilgi sayesinde yabancı dil öğretim sürecinde içerik düzenlemesinin ve materyal hazırlanmasının öğrenciye göre farklılık gösterebileceğini öne sürmüştür (Şahin, 2013).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın yabancı dil eğitim ve öğretiminin amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- a) Dinleme ve anlama
- b) Okuma ve anlama
- c) Konuşma

d) Yazma, becerileri kazanımlarını, öğrendiği dil ile iletişim kurarak, yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2006).

Okullardaki yabancı dil öğretimi belirli bir süre sonrasında zorunlu hale getirilmiştir. Topluma fayda sağlayan bireyler yetiştirilmesi adına yabancı dil zorunlu tutulmuştur. Fakat yabancı dil öğrenimi sadece okulda zorunlu olarak değil, öğrencinin de isteyerek çalışması sonucuyla başarıyı elde etmesini sağlayacaktır (Şahin, 2013). Yabancı dil öğretimi, öğrencinin hedeflerine uygun olarak derslerin planlanması ve materyal tasarımı süreciyle, dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört temel becerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

2.1.4. Ters Yüz Öğrenme Modeli

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim - öğretim süreci oldukça değişmiştir. Bu gelişmelerin etkisiyle, öğrencilerin bireysel olarak öğrenim süreçlerini takip edebildikleri ve kendi öğrenme hızlarına göre ders içeriklerini takip edebildikleri bir yapı günümüzde daha çok tercih edilmeye başlamıştır (Karadeniz, 2015). Teknolojinin eğitim - öğretimde daha çok kullanılmasıyla beraber harmanlanmış öğrenme modelleri sınıflarda daha çok kullanılmaya başlamıştır. Graham (2006) harmanlanmış öğrenme sistemlerini, yüz yüze eğitim ve bilgisayar ortamı eğitimin karışımı olarak tanımlamaktadır. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve online öğrenme deneyimlerinin mantıklı bir karışımı olarak da tanımlanmaktadır (Garrison ve Kanuka, 2004). Bu öğretim şekli yüz yüze ve online ortamlarda gerçekleşen öğretim sürecinin birleştirilmesi ile oluşan bir sistemdir.

Harmanlanmış öğretim sistemlerinden biri olan ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenim süreçlerini maksimum düzeyde kişiselleştirmeyi amaçlayan bir pedagojik çerçeve sunar. Bunu sağlamak adına geleneksel öğrenim akışını tersine çevirerek, sınıf içinde gerçekleşen ders anlatımı sürecini öğrencilerin online ortamda öğrenilmesini bekler (Bergmann & Sams, 2012). Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel eğitim modelindeki uygulamaları teknolojinin de desteği ile tersine çevirir. Temel dayanağı, sınıf içi ders anlatımı ve ödev kavramlarını tersine çevirmektir (Educause, 2012). Geleneksel öğretimdeki sınıf içi öğretmen-öğrenci bilgi aktarımı

yerine, bu süreç sınıf dışına taşınır. Bu sayede bilgi aktarımı online olarak sınıf dışında gerçekleşirken, sınıf içinde problem çözme becerileri üzerine çalışmalar yapılır (Yeung & O'Malley, 2014).

Flipped Learning Network (FLN, 2014, s.1), ters yüz öğrenme modelini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Doğrudan öğretimin grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşındığı ve bunun sonucunda grup alanının, eğitiminin rehberliğinde öğrencilerin kavramları uyguladığı ve konuya yaratıcı bir şekilde dahil olduğu dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştüğü pedagojik bir yaklaşımdır.”

Lise kimya öğretmenleri Jonathan Bergmann ve Aaron Smith sınıflarında bu öğrenme modelinin ilkelerini benimseyerek, ters yüz öğrenme modelinin öncüleri olmuşlardır (Arnold-Garza, 2014). Bu iki öğretmen, öğrencilerine derslerini daha ulaşılabilir ve etkili hale getirmek konusunda fikir üretmeye başlamışlardır. Ders içeriklerini video haline getirip, bunları ödev olarak öğrencilere vermek ve ders saatini de öğrencilerin anlamadıkları veya sormak istedikleri konseptlere zaman ayırmak konusunda hemfikir olmuşlardır. “Sınıfta geleneksel olarak yapılan şey artık evde yapılır ve ödev olarak geleneksel olarak yapılan şey şimdi sınıfta tamamlanır” (Sams ve Bergmann, 2012a, p.13) fikriyle ters yüz öğrenme modeline öncülük etmişlerdir.

2.1.4.1 Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Bloom’un Taksonomisi

Ters yüz öğrenme modelinin daha iyi anlaşılması için Bloom’un taksonomisini bilmek, uygulama sürecinde için önemlidir. Bu taksonomi öğrencilerin bilişsel becerilerini düşük ve üst düzey düşünme becerileri olarak 6 kategoride sıralamaktadır. Bu kategoriler sırasıyla; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Bloom’un bilişsel becerileri üzerine tasarladığı taksonomisi ters yüz öğrenme modeli ile doğrudan ilişkilidir (Anderson & Kratwohl, 2001). Ters yüz öğrenme modeline göre revize edilen kategoriler aşağıda yer almaktadır (Zainuddin ve Halili, 2016):

Bilgi Kategorisi: Öğrenciler yeni bilgiyi tanır ve edindiği bilgiyi hatırlar. Ayrıca yeni öğrenilen konu ile ilgili temel prensipleri anlarlar.

Kavrama Kategorisi: Öğrenciler öğrendikler bilgiyi tanıtmaya çalışırlar ve yorumlayarak özetlemeye çalışırlar.

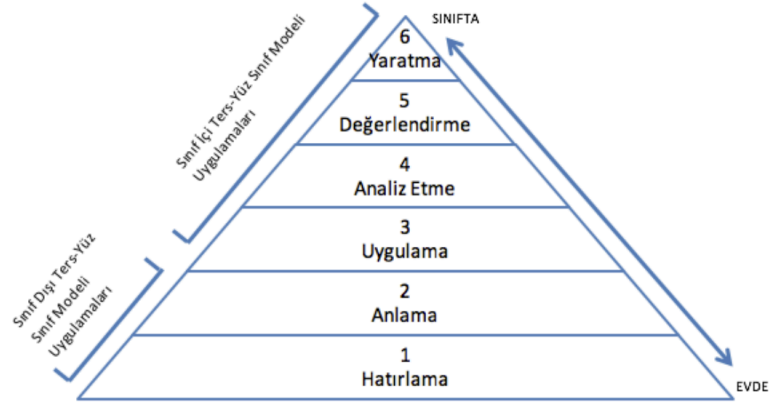
Uygulama Kategorisi: Öğrenciler uygulama yoluyla öğrendikleri bilgiyi pratiğe dökerler.

Analiz Kategorisi: Öğrenciler kritik düşünme ve problem çözme becerilerini ortaya koyarak arkadaşları ile tartışma ortamına girer, sınıf arkadaşlarıyla cevaplarını karşılaştırır ve bu sayede yeni bilgiler edinirler. Bu süreçte aynı zamanda öğrenciler yaratıcılıklarını da kullanarak grup çalışmalarına dahil olurlar.

Değerlendirme Kategorisi: Bu aşamada öğrenciler öğrenme süreçlerinin tamamını değerlendirmekte ve ne kadar başarılı oldukları üzerine eleştiri yapmaktadırlar. Değerlendirme kategorisinde akran geri bildirimi de mümkün olabilmektedir.

Yaratma Kategorisi: Öğrenciler bu aşamada edindikleri bilgi birikimiyle beraber tasarım, icat çıkarma ve formülleştirme becerilerini ortaya koymaktadır (Bloom, 1969).

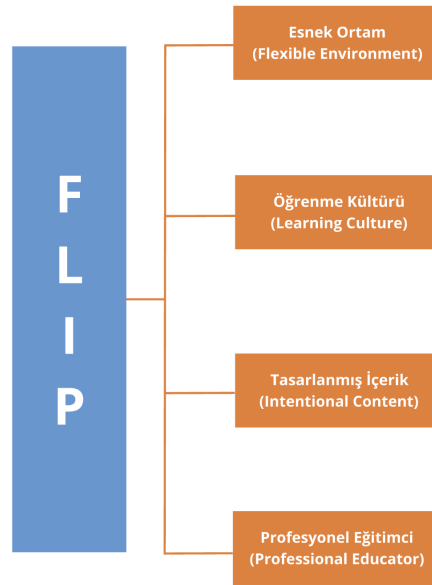
Geleneksel eğitim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda, öğrenciler yeni bir konuyu genellikle ilk kez sınıf ortamında öğrenmektedir. Bu süreçte, Bloom'un taksonomisinde yer alan ilk iki basamak olan *bilgi* ve *kavrama*, öğrencilerin daha pasif bir rol üstlendiği bir öğrenme deneyimiyle ilişkilendirilmektedir. Ancak, taksonomide yer alan daha ileri düzey basamaklar genellikle sınıf dışı etkinlikler ya da ödevler şeklinde tasarlanmaktadır. Öte yandan, ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı bir sınıf ya da okulda, öğrenciler Bloom'un taksonomisindeki ilk iki basamağı çevrimiçi yöntemlerle sınıf dışında tamamladıktan sonra, sınıf içi zamanı üst düzey bilişsel becerilere odaklanarak daha verimli bir şekilde değerlendirebilmektedir (Brame, 2013). Ters yüz öğrenme modelinin bireysel ve grup öğrenme alanlarında kazandırmayı hedeflediği Bloom taksonomi bilişsel basamaklarının güncellenmiş hali aşağıda verilmiştir (şekil. 2).



Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamalarının Bloom'un Güncellenmiş Bilişsel Alan Taksonomisine Uygulanması (Çevikbaş, 2018)

2.1.4.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Temel Bileşenleri

2014 yılında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı (Flipped Learning Network), FLIP kelimesinin baş harfleri ile ters yüz öğrenme modelinin dört bileşenini belirlemiştir:



Şekil 3. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Temel Bileşenleri (FLN, 2014)

Esnek Ortam: Esnek öğrenme ortamı, öğrencilere istedikleri zaman ve yerde öğrenme fırsatı sunarak bireysel öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine olanak tanır. TYS modelinde, temel düzeydeki bilgi ve kavrama aşamaları genellikle videolar ya da okuma materyalleri aracılığıyla ders öncesinde öğrencilere sunulmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlere sınıf içinde daha etkili ve çeşitli etkinlikler planlama fırsatı sağlamaktadır. Böylece sınıf içi zaman, öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesine yönelik daha verimli bir şekilde kullanılabilir (Bishop ve Verleger, 2013; Fulton, 2014; Moffett, 2015; Sams ve Bergmann, 2012).

Öğrenme Kültürü: TYS modelinde, öğrencinin aktif rol aldığı ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, Bloom'un taksonomisindeki üst düzey beceriler olan uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma kategorileri, sınıf içinde gerçekleştirilmek üzere planlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir (FLN, 2014).

Tasarlanmış İçerik: Tasarlanmış içerik, sınıf içi etkinliklerin üst düzey becerilere daha uygun hale getirilmesini ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla yapılandırılmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğretmenler, öğrencilerin istedikleri zaman ve yerden erişebilecekleri çeşitli materyaller hazırlamakta ve öğrenme süreçlerini destekleyici kaynaklar sunmaktadır. Bu yöntem, hem bireyselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etmekte hem de sınıf içi etkinliklerin daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Sams ve Bergmann, 2014).

Profesyonel Eğitimci: Ters yüz öğrenme modelinde öğretmenin rolü merkezi bir öneme sahiptir. Bu modelin uygulanma sürecinde öğretmen, öğrencilere sürekli geri bildirim sağlamakta, öğrenme süreçlerini gözlemlemekte ve değerlendirmeler yapmaktadır. Ayrıca, sınıf öncesi, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin ters yüz öğrenme modeline uygun bir şekilde planlanması ve yürütülmesi de öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin bu kapsamlı rolü, öğrenme deneyiminin etkinliğini artırmak ve öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasını desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir (FLN, 2014).

2.1.4.3. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Olumlu Yönleri ve Sınırlılıkları

Ters yüz öğrenme modeli uygulanan bir sınıf, geleneksel eğitim modeli uygulanan bir sınıftan belirgin şekilde farklıdır. Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel yöntemin tüm aşamalarının tersine çevrilmesi esasına dayanır. Bu modelin temel amacı, öğrenme ortamını öğrenciler için en verimli ve etkili şekilde optimize etmektir (Acedo, 2013). Bu nedenle, ters yüz öğrenme modeli son yıllarda eğitim alanında yoğun bir ilgi görmeye başlamış ve akademik çevrelerde dikkat çekici bir yenilik olarak değerlendirilmektedir. Ancak, her öğrenme modelinde olduğu gibi, ters yüz öğrenme modelinin de avantajları ve sınırlılıkları dikkatle değerlendirilmelidir. Ters yüz öğrenme modelinin kullanılması durumundaki olumlu yönler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir (Fulton, 2012; Çiğdemoğlu ve Arslan, 2015; Tomashevskaya, 2024; Malacapay, 2024).

- Öğretmen, zamanını her bir öğrenciye kişiselleştirmiş yardım sunmak için harcar ve öğrenciler tarafından tamamlanan görevlerin kalitesine odaklanır. Böylece kişiselleştirilmiş öğrenme gerçekleşir. Öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik bireysel destek ve geri bildirim sağlayabilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre öğretmen eğitim programını kolaylıkla düzenleyebilir.
- Öğrenciler, ders öncesi materyalleri kendi hızlarında ve bağımsız bir şekilde inceleme özgürlüğüne sahiptir. Bu yaklaşım, ders öncesinde konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar ve sınıf içi etkinliklerde daha derin tartışmalara zemin hazırlayarak öğrenmeyi pekiştirir. Böylelikle ders saatleri daha etkili ve yaratıcı şekilde kullanılabilir.
- Öğrencilerin ders öncesi materyalleri tamamlamaları teşvik edilerek, konu ile etkileşim ders başlamadan önce başlatılır. Konu hakkında temel bilgilere sahip olan öğrenciler, sınıf içi etkileşimde daha aktif rol alır ve katılımları belirgin şekilde artar.
- Ters yüz öğrenme modeli bağımsız öğrenmeyi teşvik etmenin yanı sıra, teknolojiyi kullanma ve işbirliğini destekleme konusundaki değeri de vurgulamaktadır. Bu da 21. yüzyılın öğrenme felsefesiyle paralellik göstermektedir.

- Yapılan araştırmalar ve gözlemler, ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısını, katılımını ve ilgisini arttırdığını göstermektedir.
- Ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini desteklemesi, ders sürelerini daha verimli kullanmaya olanak sağlaması ve öğrencilerin derse anlamlı bir şekilde katılımını artırmak gibi pek çok avantajı bulunmaktadır. Ayrıca bu model, etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasına, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına, yeni neslin ihtiyaçlarına daha uygun bir yaklaşım sunulmasına ve öğretimi farklılaştırmak için zaman kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.

Ters yüz öğrenme modelinin, sunduğu olumlu yönlereler rağmen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Geleneksel sınıf içi öğretim yöntemlerinde olduğu gibi, bu model de tüm bireylerin öğrenme gereksinimlerine tam anlamıyla uygun olmayabilir. Özellikle, öğrenciler ve okullar arasındaki teknolojik imkanlara erişimdeki eşitsizlikler, ters yüz öğrenme modelinin uygulanabilirliğini ve etkinliğini kısıtlayan en önemli faktörlerden biridir (Jenkins, 2017). Ters yüz öğrenme modelinin kullanılması durumundaki sınırlılıklar aşağıda özetlenmiştir.

Teknoloji kullanımının oldukça fazla olduğu TYS modelinde bazı öğrenciler bu konuda dezavantajlı olabilmektedirler. Bilgisayar veya internet erişimi olmayan öğrenciler sınıf dışı materyallere erişim konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler (Siegle, 2014). Bu durum, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde geri kalmalarına ve aktif rol üstlenememelerine sebep olabilmektedir. Böyle bir durumun yaşanması halinde öğretmen sınıf dışı materyalleri DVD veya hafıza kartı yolu ile öğrencilere iletebilir (LaFee, 2013). Sınıf dışı materyallerin kalitesi ve uygunluğu ise bir diğer sınırlılık olarak görölmektedir (Sezer, Elçin ve Topbaş, 2018; Jensen, Holt, Sowards, Ogden ve West, 2018). Sınıf dışı materyal olarak öğrencilere iletilen ders içerikli videoların içeriği oldukça önemlidir. Videoların teknik açıdan sorunsuz çalışması öğrencilerin tutumlarını ve öğrenim sürecini etkilemektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının olumsuz yönde etkilenmemesi adına videoların uzunluğu, görüntü kalitesi ve teknik sorunları gözden geçirilmelidir (Moraros, Islam, Yu, Banow, & Schindelka, 2015). Materyaller çerçevesinde yaşanan bir diğer zorluk ise öğretmenler açısından

olabilmektedir. Materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanması durumunda, videoların öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemeyecek kalitede olmasına özen gösterilmelidir. Bu durum, öğretmenler açısından zaman alıcı olabilmektedir (Enfield, 2013; Milman, 2012).

TYS modelinin uygulama sürecinde öğretmenlerin yaşadığı zorluklar da bulunmaktadır. Teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı bu modelde öğretmenlerin de bu konudaki beceri düzeyleri önemli olmakla beraber ders içeriğine uygun video bulma veya video editleme alanlarından da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Talbert, 2012). Sınıf dışı materyallerin hazırlanması dışında öğretmenlerin yaşadığı diğer zorluklar aşağıda yer almaktadır:

- Öğrencilerin aktif bir şekilde katılım sağlaması için davetkar bir ortam oluşturmak, çoğu öğrencinin daha önce geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim görmesi sebebiyle öğretmenler için zorlayıcı olabilmektedir (Kiray & Yıldırım, 2016).
- Öğrencilerin sınıf dışı materyalleri tamamlayıp tamamlamadıklarını denetlemek ve bunun için farklı yöntemler denemek uğraştırıcı olabilmektedir. (Gaughan, 2014; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015; Siegle, 2014).
- TYS modelinde öğrencinin kendi öğrenim sürecinde aktif rol üstlenmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenler daha pasif ve rehber olam rollerini üstlenmelidir. Öğretmenlerin bu öğrenim sürecindeki rollerinin daha az önemli olduğunu düşünmelerine sebep olmaktadır (November ve Mull, 2012).

Her öğretim modelinde olduğu gibi TYS modelinin de olumlu yanları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Butt (2014)'e göre, yaşanan zorlukların üstesinden gelmek ve gelişmek için her zaman bir alan olacaktır. Materyallerin geliştirilmesi, sınıf içi aktiviteler, öğrencilerin öğrenim sürecindeki deneyimleri konusunda öğretmenler ve kurumlar her zaman öğrenmeye ve değişime açık olmalıdır.

2.1.4.4. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Yükseköğretimdeki Yeri

Birçok yükseköğretim kurumu geleneksel öğretim yöntemlerine uygun olarak ders içeriklerini öğrencilere sunmaktadır. Fakat bu öğretim yöntemlerinin uygulanması Z

kuşağının ilgi ve ihtiyaçlarına uyum sağlamamaktadır. Dijital ortamda oldukça aktif olan Z kuşağı yükseköğretim öğrencileri için uygun olan öğretim yöntemleri, ilerleyen teknolojiyi de entegre ederek öğrenci merkezli ve otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması ile gerçekleşmelidir (Şahin, Kurban ve Mazur, 2019).

İçerik anlatımlı ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin şu anda yükseköğretimde kullanılmaması gerektiğine dair sebepler aşağıda özetlenmiştir:

- Sınav sisteminde bir öğrencinin başarılı olması, diğer öğrencinin başarısız olduğu anlamına gelir. Ancak şu anda sistem farklı bir hale gelmektedir. Dweck (2006), öğrenme ve yeteneklerin geliştirilebileceğini ve öğrenmenin bir gelişim süreci olduğunu ifade etmektedir.
- Şu anda üniversiteler, elitizm ve rekabetten uzaklaşarak topluma daha fazla katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanmayı hedeflemektedirler. Öğrenme başarısı sağlandıktan sonra uygun değerlendirme yöntemleri seçilmelidir. Bu şekilde öğrenciler sınav sonuçlarına göre değil öğrenme başarılarına göre değerlendirilecektir (Laurillard, 2012, p.11).
- Geleneksel öğretim yöntemlerindeki uygulamalar, her bireyin kendi yoluyla öğrendiği gerçeğini göz önünde bulundurmamaktadır. Bu, gerçekçi bir uygulama değildir ve öğrencileri zeki veya başarısız olarak sınıflandırmaya yönelik bir sistemdir. Şu anda ise kurumlar ve eğitimciler, derinlemesine öğrenmenin sağlanması, öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme ve teknoloji entegrasyonu konularında daha donanımlı hale gelmiştir (Şahin, Kurban ve Mazur, 2019).

Türkiye’de TYS modelini tamamen uygulayan ilk ve tek üniversite olan MEF Üniversitesi’nin yapmış olduğu araştırmalara ve deneyimlerine göre, bu modelin yükseköğretimde uygulanmasının öğrenciler ve toplum açısından birçok olumlu yönü olduğu görülmektedir. TYS modelinin yükseköğretim düzeyinde uygulanması sonucunda, öğrenciler derinlemesine ve eleştirel düşünmeyi geliştirebilir; otantik ders materyalleri kullanarak deneyim yoluyla öğrenme şansı elde edebilir ve çözüm yollarını ezbere yöntemlerle değil, yenilikçi düşünerek bulabilirler. Aktif öğrenmeyi teşvik eden TYS modeli ile üniversite öğrencileri, bir alanda diploma kazanmanın

yanı sıra, üst düzey düşünme becerileri ve daha geniş kapsamlı yetkinlikler kazanarak topluma katkı sağlayan bireyler olacaklardır (Şahin, Kurban ve Mazur, 2019).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, geçmişten günümüze kadar TYS modeli üzerine yapılmış ve alana katkı sağlamış araştırmalara yer verilmektedir. Konuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar incelenmiştir. Bu bölümde yer alan çalışmalar öğrenciler ve öğretmenlerin TYS modeline karşı tutumlarını ve aynı zamanda TYS modelinin İngilizce derslerinde kullanımını kapsamaktadır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Başal (2015) tarafından yapılan “Yabancı Dil Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıfın Uygulanması” isimli çalışmada Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının TYS öğrenme modeline ilişkin tutumlarını ölçmek ve İngilizce dersinde uygulanması üzerine nitel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya katılan 47 İngilizce öğretmen adaylarının tutumları nitel veri aracı ve bir açık uçlu soru ile ölçülmüştür. Çalışmanın bulguları, İngilizce öğretmen adaylarının TYS modeline karşı olumlu bir tutumda olduklarını göstermektedir. İçerik analizi yöntemi de kullanarak TYS modelinin dört temel kategori üzerinden olumlu sonuçlar getirdiği sonucuna varılmıştır. Bunlar; kendi hızında öğrenme, öğrencilerin ön hazırlığı, sınıf zamanında yaşanan sınırlılıklarının önüne geçilmesi ve sınıf içi katılımın artmasıdır.

Kocabatmaz (2016), “Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında TYS modeli üzerine 7 hafta boyunca 21 İngilizce öğretmen adayı ile çalışmasını sürdürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda aday öğretmenlerin TYS modeline karşı olan tutumları oldukça pozitif yönde olmuştur. İngilizce öğretmenliği bölümü adayları, TYS modelinin uygulanması sayesinde konuların birçok kez tekrar edilebildiğini, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğunu, çeşitli materyal ve kaynaklara erişimin yüksek olduğunu ve öğrenci-öğretmen iletişiminin güçlü yönleri sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre bu modelin olumsuz yönleri arasında, ders

öncesi videoların izlenmesi gerekliliğinin zaman alıcı olması ve internet erişimiyle ilgili yaşanan sorunlar yer almaktadır.

Boyraz ve Ocak (2017) tarafından yapılan “Ters Yüz Edilmiş Eğitimin Türkiye'deki EFL Öğretim Bağlamına Uygulanması” isimli çalışmada 2013-2014 akademik yılında zorunlu İngilizce hazırlık sınıflarında yapılan bir araştırmada iki grupla çalışarak TYS modelinin akademik başarı ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkinin araştırılması amaçlanmıştır.. Bu etkiyi ölçmek için ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yapılan bu karma çalışmada, bu yeni öğretim yaklaşımı hakkındaki öğrenci görüşleri odak görüşmeleri ile alınmıştır. Ön test - son test sonuçlarına göre TYS yöntemiyle eğitim alan deney grubunun test puanları, geleneksel eğitim yöntemiyle eğitim alan kontrol grubuna kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Odak görüşmeleri sonucunda ise TYS hakkındaki olumlu yorumlar %73,77 iken, olumsuz yorumların oranı %17,39 olarak belirlenmiştir.

Ekmekçi (2017), “Türkiye'deki EFL Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Yazma Sınıfı: Yeni Bir Model Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma” isimli çalışmada TYS modeli yöntemiyle verilen İngilizce yazma becerisi derslerini geleneksel yazma dersleriyle karşılaştırarak araştırmasını karma yöntemle yürütmüştür. Çalışma, yazma performanslarını karşılaştırmak amacıyla 43 İngilizce öğretmeni aday öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada, deney grubunda 23, kontrol grubunda ise 20 öğretmen aday yer almıştır. On beş haftalık süreç sonunda, gruplar arasında yazma performansları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun TYS yazma sınıfı modeline yönelik olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir.

Köroğlu (2017), “Dil Sınıflarında Ters Yüz Edilmiş Öğretimin Uygulanması: İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Alternatif Bir Yöntem” adlı çalışmasında ters yüz edilmiş öğretim modelinin İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin gelişimi üzerine etkilerini incelemektedir. Yapılan bu çalışmada nicel veriler toplanmıştır. Veriler, bu araştırma için özel olarak tasarlanmış olan ve ters yüz edilmiş öğretim temelli öğretim

programının katılımcıların konuşma becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla hem deney hem kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmıştır.

Öztürk ve Çakıroğlu (2021), “EFL sınıflarında ters-yüz öğrenme tasarımı: Dil becerilerini geliştirmek için öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin uygulanması” adlı çalışmasında TYS modelinin uygulama sürecini ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Katılımcılar, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde okumakta olan 46 hazırlık sınıfı öğrencisini kapsamaktadır. Nitel bir durum çalışması benimsenmiş olan bu araştırmada öğrenciler dersten önce videolar izlemiş, derste ise etkileşimli aktiviteler ve grup çalışmaları yapılmıştır. Veriler öğrencilere yönetilmiş olan açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun olumlu geri bildirim verdiklerini göstermektedir. Öğrenciler olumlu geri bildirimler kapsamında, TYS modelinin özerk öğrenmeyi desteklediğini, ders materyaline istedikleri zaman erişebilmenin avantajlı olduğunu, derste aktif olarak katılmanın ve işbirlikçi çalışmanın öğrenmelerine katkı sağladığını vurguladılar. Öğrencilerin olumsuz geri dönüşleri arasında ise video izlemenin zaman zaman zorlayıcı olabildiğini ve teknik sorunların yaşandığını ve kendi kendine öğrenemeyen bazı öğrenciler başlangıçta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, TYS modelinin etkili kullanılabilmesi için önceden hazırlık yapılmasının ve öğretmen rehberliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Küpelikılınç ve Kan (2024), “İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında TYS modelinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Toplam 80 öğrenciyle 11 hafta çalışarak deney grubunda TYS modeli, kontrol grubunda ise MEB öğretim programı uygulanmıştır. Başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bulgular, akademik başarı açısından TYS modeli kullanan deney grubunun başarıları kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. İngilizce dersine yönelik genel tutum, bilişsel ve

duyuşsal tutum alt boyutları bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır; ancak iki grubun da tutumlarında uygulama sonrası olumlu yönde artış olmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Davies, Dean ve Ball (2013) tarafından yapılan “Üniversite Düzeyinde Bir Bilgi Sistemleri Tablo Hesaplama Dersinde Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğretim Teknolojisi Entegrasyonu” isimli çalışmada TYS modelinin bilgisayar yazılımı ve teknolojileri eğitiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve memnuniyetine etkisi araştırılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin TYS modeli ile daha memnun olduğunu ve öğrenme becerilerinin arttığını bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, TYS modeli ile verilen başka kursları da almak istediklerini ve çevrelerine bu kursu önermek istediklerini de belirtmişlerdir.

Kim, Kim, Khera ve Getman (2014) tarafından yapılan “Kentsel Bir Üniversitede Üç Ters Yüz Edilmiş Sınıf Deneyimi: Tasarım İlkelerinin Keşfi” isimli çalışmada TYS modelini üniversitede uygulayarak 115 öğrenci katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencileri, memnuniyet, sınıf içi etkileşim ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı konularında oldukça olumlu geri bildirim vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bu modelin uygulanmasıyla daha pozitif ve konforlu bir öğrenme alanında olduklarını ve grup aktiviteleri sayesinde etkileşimli öğrenimin de gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında öğrenciler verilen ödevler ve görevler sayesinde öz düzenleme becerilerinin de geliştiğini fark etmişlerdir.

Merrill (2015) tarafından yapılan “Ters Yüz Edilmiş Sınıf: Deneyimli Öğretmenlerin Sınıflarını İlk Kez Ters Yüz Ederken Kullandıkları Uygulamaların İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasında 6 haftalık bir süreçte dört matematik öğretmenin TYS modeli ile derslerini gerçekleştirmesini istemiştir. Bu 6 haftalık sürecin sonunda, 2 farklı sınıftaki öğrencilerin sınav notlarında herhangi bir değişim görülmemiştir. Diğer 2 sınıfta ise öğrencilerin sınav notlarında çok az bir yükselme görülmüştür. Fakat öğrencilerin ve araştırmacının gözlemlerine göre öğrenci katılımında,

motivasyonunda ve anlama becerilerinde artış olmuştur. Ayrıca birçok öğrencinin sınıf içinde daha iyi sorular sordukları da gözlemlenmiştir.

Nguyen (2018) tarafından yapılan “İngilizce Ters Yüz Edilmiş Sınıfların Uygulanması: Öğrencilerin Algıları ve Öğretmenin Gözlemleri” isimli çalışmada Vietnam’da yer alan Thai Nguyen Teknoloji Üniversitesi’nde İngilizce öğretimi ve öğrenimi canlandırmak adına bir araştırma yürütülmüştür. TYS modelinin üniversite düzeyindeki İngilizce öğrenenlerin beceri gelişimi üzerindeki etkisini araştırdığı makalesinde karma yöntem kullanmıştır. Nitel ve nicel veri toplama araçlarını kullanan Nguyen, açık uçlu anketler ve birebir görüşmelerin sonunda öğrencilerin dil yeterliliklerinde önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir.

Ansori ve Nafi (2019) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmenlerinin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Algılanan Faydaları ve Zorlukları” isimli çalışmada farklı kurumlarda çalışmakta olan 10 İngilizce öğretmeni sınıflarındaki dersleri TYS modeline uygun biçimde gerçekleştirmiştir. Veriler hazırlanan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Analizlerin sonucu, İngilizce öğretmenlerinin TYS modeline karşı olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Araştırma aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin TYS modelini uygulama sürecinde yaşadıkları olumlu yanları ve zorlukları da ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çoğu TYS modelinin öğrenciler açısından birçok olumlu yönünün olduğunu paylaşmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde aktif katılımı, işbirlikçi öğrenme yaklaşımı, özerk öğrenmeyi teşvik etme gibi olumlu yanlarının olduğunu belirtmişlerdir. Zorlukları açısından ise teknolojik sorunları ve eksiklikleri, kurumun desteği ve materyallerin TYS modeline göre uyarlanması konusunda olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmen görüşleri üzerine yapılan başka bir araştırmaya göre de benzer bir sonuç söz konusu olmuştur.

Raba ve Dweikat (2019) tarafından yapılan “Filistin'deki EFL Öğretmenlerinin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline İlişkin Algıları” isimli çalışmada 79 İngilizce öğretmeni ile araştırmayı yürüterek karma yöntem kullanılmıştır. Ölçek ve yarı yapılandırılmış veri analizlerin sonucunda öğretmenlerin TYS modeline yönelik tutumlarını

derinlemesine incelemişlerdir. Nitel verilerin sonuçlarına göre TYS modelinin uygulanması konusunda öğretmen görüşlerinin olumlu olmasının yanında nicel veriler iki gruba ayrılmıştır. İlk grup bu eğitim modelinin iyi yönergeler vererek daha çok yetişkinlerde uygulanmasının uygun olacağını belirtmiştir. İkinci grup ise TYS modelinin birçok sorumluluğu de beraberinde getirdiği için uygulanmasının zorlayıcı olabileceğini savunmuştur. Türkiye’de yapılan bir araştırma da benzer sonuçları elde etmiştir.

Webb ve Doman (2020) tarafından yapılan “Ters Yüz Edilmiş Sınıf, İkinci Dil Olarak İngilizce/Yabancı Dil Olarak İngilizce Bağlamlarında Öğrenme Çıktılarında Daha Büyük Kazanımlara Yol Açar mı?” isimli çalışmada Makao, Çin ve ABD’deki TYS modelinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, öğrenci başarısını geleneksel ve TYS’larda karşılaştırmak için ön test - son test yarı deneysel karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin dil bilgisi öğrenme çıktıklarına odaklanılmış ve ilerlemeleri dil bilgisi testleri, anketler ve odak grup görüşmeleri ile ölçülmüştür. Araştırmanın temel bulguları 4 bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler sırasıyla; öğrenme çıktıları, öğrenci görüşleri, öğrenci katılımı, TYS ve geleneksel sınıf karşılaştırılmasıdır. Öğrenme çıktıları dikkate alındığında, her iki grup da İngilizce dilini kullanırken kendilerini rahat ve özgüvenli hissetse de, sadece TYS grubu anlamlı öğrenme çıktıları göstermiştir. Son test ortalamalarına bakıldığında da TYS grubundaki öğrencilerin test ortalama puanı 9,02 puanla daha yüksek çıkmıştır. Bu da öğrenmenin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Anketler ve odak gruplarındaki görüşmelerdeki sonuçlardan elde edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, TYS grubundaki öğrenciler dil bilgisi becerileri konusunda kendilerini daha özgüvenli hissetmişlerdir. Ayrıca bu modelin uygulanması, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu daha fazla üstlenerek özerklik kazanımları sağlamıştır. Araştırmanın öğrenci katılımı bölümü incelendiğinde, TYS grubundaki öğrencilerin dilbilgisi ödevlerini %77.75 oranında tamamladıkları görülmektedir. Bu da yüksek öğrenci katılımını göstermektedir. Fakat bu öğrenci katılımı dönem ortasında motivasyon eksikliğinden kaynaklı düşüşe sebep olmuştur. Danışmanlık ve destek gibi müdahaleler sonucunda dönem sonunda bu motivasyon ve öğrenci katılım oranı tekrardan artış göstermiştir. Araştırmada TYS grubu ve geleneksel sınıf grubu

karşılaştırılmasının sonucunda, geleneksel öğretim yöntemi kullanan sınıfta daha çok öğretmen odaklı açıklamalara ağırlık verildiği görülmüştür. TYS grubundaki sınıfta ise doğrudan öğretim yerine ders öncesi videolar kullanılmış ve sınıfta daha etkileşimli aktivitelere yer verilmiştir. TYS modelinin İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) ilkeleriyle uyumlu olduğu fakat bazı öğrencilerin dil bilgisi konuları için doğrudan anlatıma da ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının uygulanmasına ve verilerin analizine, geçerlilik ve güvenilirliğe ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, İngilizce hazırlık okullarında görev yapan öğretim görevlilerinin TYS modeline yönelik tutumlarını ve bu tutumların altında yatan nedenleri derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık okulunda görev yapan toplam 16 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Bu sayede farklı yaş, mesleki deneyim, eğitim geçmişi ve kurumsal bağlamlara sahip bireylerin görüşlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Katılımcılar 26 ile 49 yaş arasında değişmekte olup İngilizce öğretmenliği, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Felsefe gibi farklı lisans alanlarına sahiptir. Öğretmenlik deneyimleri ise 4 yıldan 21 yıla kadar değişmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılara Dair Değişkenler

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Meslekte geçirilen yıl	Mezun olunan bölüm	Okulda görev yılı
K1	41	K	17	İngiliz Dili ve Edebiyatı	7
K2	37	K	15	İngiliz Dili ve Edebiyatı	11
K3	26	K	4	İngilizce Öğretmenliği	4
K4	31	E	10	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	6
K5	39	K	11	Sosyoloji	3
K6	38	K	21	İngiliz Dili ve Edebiyatı	3
K7	51	E	24	İngiliz Edebiyatı	9
K8	37	K	18	İngiliz Dili ve Öğretimi	8
K9	31	K	14	İngiliz Dili ve Edebiyatı	7
K10	29	E	7	İngilizce Öğretmenliği	3
K11	31	K	10	İngilizce Öğretmenliği	3
K12	33	K	6	İngilizce Öğretmenliği	4
K13	49	K	12	Felsefe	5
K14	43	K	8	Medya ve Kültürel Çalışmalar	3
K15	33	K	14	İngilizce Çevirmenlik	2
K16	38	E	10	Medya ve İletişim Sistemleri	3

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, 3 uzman görüşü alınarak araştırmanın amacına uygun şekilde oluşturulmuş ve ön uygulama sonrasında son haline getirilmiştir. Uzman görüşleri, eğitim programları alanında akademik çalışmalar yürüten öğretim üyelerinden alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, görüşme formundaki soru sayısı, akademik ifade biçimi ve soru türlerinde düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu üç ana bölümden oluşmaktadır: (1) demografik bilgiler, (2) genel öğretim deneyimleri ve (3) ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşler. Katılımcılarla birebir çevrimiçi ya da yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kaydına alınmış ve ardından doğrudan alıntılar korunarak yazılı metne dönüştürülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bir yükseköğretim kurumunda İngilizce hazırlık biriminde görev almakta olan 16 öğretim görevlisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak verileri elde etmek için öncelikle görüşmeye katılacak öğretim görevlilerinin bağlı olduğu vakıf üniversitesinden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce öğretim görevlilerine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve isimlerinin etik kurallara uygun olacak şekilde gizli kalacağı bilgisi verilmiştir. Görüşmeler öncesinde, eğitmenlerden izin alınarak, ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmıştır. Görüşmeler eğitmenlerin belirlediği uygun alanlarda ve zamanlarda her biri yaklaşık 35-40 dakika sürecek şekilde yüz yüze veya çevrimiçi yapılmıştır. Görüşmelerin ardından, ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Veri toplama sürecinin objektifliğini sağlamak amacıyla, öğretim görevlilerinin tutumları, herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu şekilde sunulmuştur. Ardından, metinler katılımcılara sunulurken, kayıtların doğru ve eksiksiz olduğu onaylanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Tematik analiz, nitel verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlayan ve yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Braun ve Clarke (2006) tarafından

geliştirilen bu yöntem, verilerdeki tekrar eden kalıpları (temaları) belirlemeyi ve bu temalar aracılığıyla verileri anlamlı bir şekilde yorumlamayı amaçlar. Tematik analiz, esnek yapısı nedeniyle farklı disiplinlerde ve araştırma sorularına uygun şekilde uyarlanabilir.

Tematik analizin aşamaları (Braun & Clarke, 2006):

Verilere Aşinalık Kazanma: Görüşme kayıtları dikkatlice dinlenir veya transkriptler defalarca okunur. Araştırmacı, verilerdeki genel eğilimleri ve öne çıkan noktaları not alır.

İlk Kodların Oluşturulması: Veriler satır satır veya paragraf paragraf incelenerek önemli ifadeler kodlanır. Kodlama, verilerdeki anlamlı birimleri yakalamayı hedefler (örneğin, "teknoloji kullanımı", "zaman yönetimi zorlukları").

Temaların Belirlenmesi: Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulur. Örneğin, "öğrenci katılımı", "öğretmenin rolü değişimi" gibi temalar ortaya çıkabilir.

Temaların Gözden Geçirilmesi: Temaların verilerle uyumlu olup olmadığı kontrol edilir. Bazı temalar birleştirilebilir veya çıkarılabilir.

Temaların Tanımlanması ve Adlandırılması: Her tema net bir şekilde tanımlanır ve altında hangi kodların yer aldığı belirtilir. Temalara açıklayıcı isimler verilir (örneğin, "Ters Yüz Sınıfın Avantajları").

Raporlama: Bulgular, temalar etrafında düzenlenerek sunulur. Doğrudan alıntılar ve örneklerle desteklenir.

Kodlama sürecinde MAXQDA 24 yazılım programı kullanılmıştır. Güvenirliği sağlamak için iki araştırmacı bağımsız kodlama yapmış ve tutarlılık kontrol edilmiştir. Temalar, katılımcıların ters yüz öğrenmeye ilişkin tutumlarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları yansıtacak şekilde oluşturulmuştur.

Katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılar parantez içinde üçlü bir yapı ile gösterilmiştir. Bu yapı sırasıyla, ilgili katılımcının kodunu (ör. K16), görüşme metnindeki sayfa numarasını ve ifadenin geçtiği satır numarasını (veya paragraf) ifade etmektedir. Örneğin, (K16, 38, 10) ifadesi, 16 numaralı katılımcıya ait görüşmenin 38. sayfasında yer alan 10. satıra karşılık gelmektedir. Bu sistem,

alıntıların geri izlenebilirliğini ve çalışmanın şeffaflığını artırmak amacıyla tercih edilmiştir.

3.6. Güvenirlik ve Etik

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması (member checking) süreci uygulanmış; elde edilen veriler, yorumlarla birlikte katılımcılara sunularak onayları alınmıştır. Etik açıdan gerekli prosedürler izlenmiş, ilgili etik kuruldan izin alınmış ve katılımcıların gönüllülüğünü teyit eden aydınlatılmış onam formları temin edilmiştir. Katılımcıların gizliliğini korumak adına, isimler yerine K3, K4, K6 gibi kodlamalar kullanılmıştır.

Görüşmeler, hem Türk hem de yabancı öğretim görevlileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, görüşme formu ve onam belgeleri iki dilde, Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmıştır. İngilizce çeviri araştırmacı tarafından yapılmış ve ardından bir uzmandan çevirinin doğruluğu ve uygunluğu konusunda geri bildirim alınmıştır. Uzman, İngilizce öğretmenliği alanında deneyimli olup çeşitli çeviri çalışmaları bulunan bir akademisyendir.

Veri çeşitliliğini sağlamak ve bulguların geçerliliğini pekiştirmek adına, katılımcı seçiminde farklı kıdem yıllarına ve eğitim geçmişlerine sahip öğretmenlerin dahil edilmesine özen gösterilmiştir. Böylece, farklı perspektiflerin araştırmaya yansımaları sağlanmış; bu durum elde edilen verilerin hem kapsamını genişletmiş hem de derinliğini artırmıştır.

Araştırma süreci boyunca danışmandan düzenli biçimde geri bildirim alınmıştır. Danışman, çalışmanın deseninin oluşturulmasından veri analizine, bulguların yorumlanmasından raporlamaya kadar tüm aşamaları eleştirel bir gözle incelemiş ve yönlendirici katkılarda bulunmuştur. Bu süreç, araştırmanın iç tutarlılığını güçlendirmiş ve olası hataların en aza indirilmesine önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

Bulgular kısmında, öğretmen görüşlerinin özgünlüğünü ve anlam gücünü koruyabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Katılımcı ifadeleri

herhangi bir yorumlama ya da düzenlemeye tabi tutulmadan sunulmuş; bu da araştırmanın şeffaflığını, anlam derinliğini ve yorumların doğruluğunu desteklemiştir.

Tüm bu uygulamalar, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri olarak kabul edilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ilkeleri doğrultusunda yürütülerek, çalışmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlam temellere oturtmuştur. Bu kavramların açıklaması ve bu araştırmada ne şekilde uygulandığı aşağıda yer almaktadır:

İnandırıcılık: İnandırıcılık, araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve diğer araştırmalarla da teyit edilebilir olması gerekliliğini ifade eder. Bu nedenle, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla, sonuçlar nesnel bir yaklaşımla ve kanıtlarla desteklenerek sunulmalıdır (Ahmet ve Şimşek, 2021). Uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitlendirme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi, nitel araştırmalarda inandırıcılığı güçlendirmek amacıyla sıklıkla kullanılan stratejilerdir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada ise, derinlik odaklı veri toplama yoluyla elde edilen sonuçlar birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırılmıştır. Çeşitlendirme stratejisi kapsamında, katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında gösterdikleri tutumlar ve farklılıklar olabildiğince bütüncül bir şekilde raporlanmıştır. Ayrıca, araştırma hakkında bilgi sahibi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış iki öğretim görevlisinden, toplanan verilere ve analiz sürecine dair geri bildirim alınarak uzman incelemesi stratejisi uygulanmıştır. Son olarak, veriler toplandıktan sonra elde edilen yazılı metinler katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Aktarılabilirlik: Aktarılabilirlik, nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların doğrudan genellenmesi mümkün olmasa da, benzer bağlamlara uygulanabilirliğine dair geçici yargılara ulaşılmasını ifade eder. Bu durum, benzer ortamlara ilişkin daha derin bir anlayış geliştirilmesine ve araştırma sonuçlarının farklı bağlamlarda bilinçli bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır (Ahmet ve Şimşek, 2021). Aktarılabilirliğin sağlanması için sıklıkla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri tercih edilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu araştırmada, elde edilen veriler

doğrudan alıntılarla desteklenmiş, yorumdan kaçınılmış ve veriye sadık kalınarak aktarılmıştır. Ayrıca, amaçlı örnekleme yöntemiyle, TYS modelini uygulayan ya da hakkında bilgi sahibi olan öğretim görevlileri özellikle seçilmiştir. Bu sayede, araştırmanın yürütüldüğü bağlama özgü veriler sunularak, farklı bağlamlardaki araştırmacılar için karşılaştırma yapılabilir nitelikte ayrıntılı bilgiler sağlanmıştır.

Tutarlık: Tutarlık, olay ve olguların bağlama göre değişkenlik gösterebileceği kabul edilerek, bu değişkenliğin araştırmaya sistematik ve tutarlı bir biçimde yansıtılmasıdır (Ahmet ve Şimşek, 2021). Erlandson ve diğerleri (1993), bu niteliğin sağlanabilmesi için araştırma sürecine yönelik tutarlılık incelemesi yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında, araştırma danışmanı sürece dışarıdan bir bakışla katkı sağlamıştır.

Teyit Edilebilirlik: Nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların verilerle sürekli olarak desteklenmesi ve okuyucunun bu sonuçları mantıksal çerçevede teyit edebilmesi beklenmektedir (Ahmet ve Şimşek, 2021). Bu durum, teyit incelemesi stratejisiyle sağlanmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu araştırmada ise nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman iki öğretim görevlisi, ulaşılan yorumların ve çıkarımların ham verilerle ne ölçüde örtüştüğünü inceleyerek doğrulanabilirliği sağlamaya katkıda bulunmuştur.

BÖLÜM IV

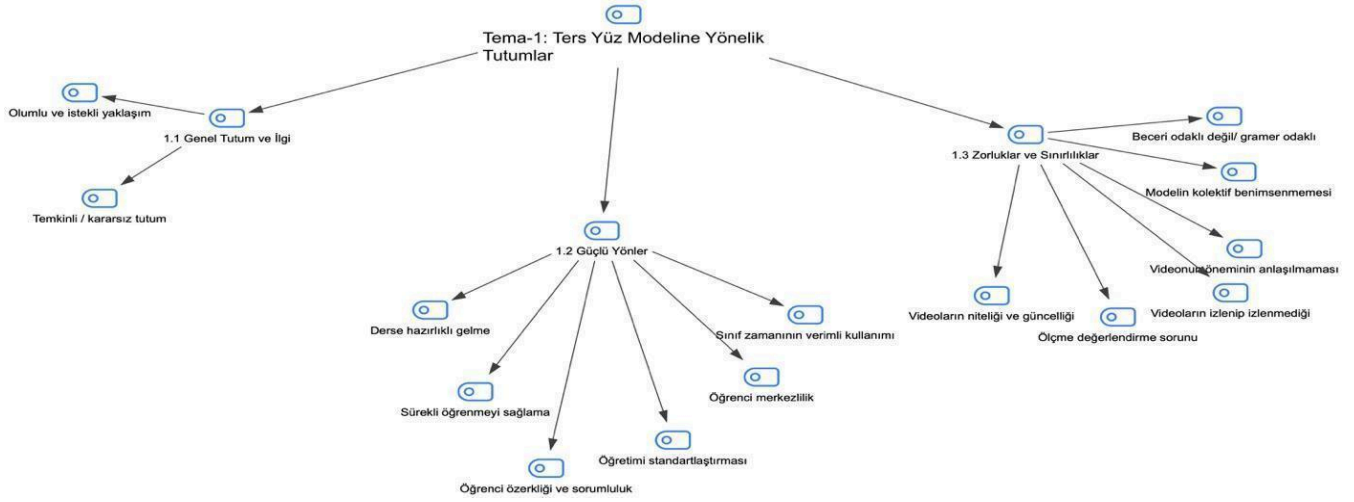
BULGULAR VE YORUM

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere ve yapılan tematik analiz doğrultusunda, öğretim görevlilerinin TYS modeline ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda dört ana tema belirlenmiştir: (1) Ters Yüz Modeline Yönelik Tutumlar, (2) Uygulama Deneyimi ve Uygulanabilirlik, (3) Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim, ve (4) Teknoloji Kullanımı ve Etkisi. Bu temalar, öğretim görevlilerinin model hakkındaki genel yaklaşımlarını, uygulamadaki deneyimlerini, mesleki gelişim süreçlerine ilişkin değerlendirmelerini ve teknoloji entegrasyonuna dair algılarını kapsamaktadır. Aşağıda, bu temalar ve bunlara bağlı kategoriler detaylı şekilde sunulmuştur.

4.1. Tema-1: Ters Yüz Modeline Yönelik Tutumlar

Bu tema, öğretim görevlilerinin ters yüz öğrenme modeline yönelik genel tutum ve yaklaşımlarını kapsamaktadır. Katılımcıların büyük bir bölümü, bu modeli çağdaş, öğrenci merkezli ve etkili bir öğretim yöntemi olarak değerlendirmektedir. Öğrencinin derse ön hazırlık yaparak katılım sağlaması, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve sınıf içi zamanın daha verimli kullanılması gibi özellikler, modelin güçlü yönleri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, kendi öğrenme deneyimlerinden hareketle modelle öznel bir bağ kurmakta ve bu bağ üzerinden modeli daha etkili bulmaktadır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar modelin uygulanabilirliği konusunda öğrencilerin motivasyon düzeyine, videolara yeterli özeni göstermemelerine ve modelin ödev gibi algılanmasına ilişkin çeşitli sınırlılıklara dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen algıları hem olumlu hem de eleştirel yönleriyle çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Bu tema altında üç kategori yer almıştır: Ters yüz öğrenmeye yönelik (1) Genel Tutum ve İlgi, (2) Güçlü Yönler, (3) Zorluklar ve Sınırlılıklar.

Şekil 4: Tema-1 Ters Yüz Modeline Yönelik Tutumlar



Genel Tutum ve İlgisi

Olumlu ve İstekli Yaklaşım

Katılımcı öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu TYS modeline olumlu bir tutum sergilemekte ve bu modelin hem kendileri hem de öğrenciler açısından fayda sağladığını belirtmektedir. Eğitimciler, bu modelin geleneksel yöntemlerden farklı olduğunu ve özellikle dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonunu artırarak sınıf içi etkileşimi güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Örneğin, K3 eğitmeni modelin farklılığına ve katkı potansiyeline şu şekilde dikkat çekmektedir:

“Evet, ilgimi çekiyor. Türkiye’de kullanılan diğer modellerden farklı olduğu için hem öğretmen olarak benim hem de öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.” (K3, 26, 4)

Benzer şekilde, K1 eğitmeni uygulama sürecine dair kişisel deneyimlerinden yola çıkarak modelin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini ifade etmektedir:

“Kesinlikle kullanılmalı. Son üç yıldır bu modeli kullandıkça öğrencilerin derse katılımı ve başarıları arttı. Öğrenciler videoları

izleyip not alarak geldiklerinde sınıfa daha hazır oluyorlar ve motivasyonları yükseliyor.” (K1, 41, 17)

K10 ise hem kendi eğitim geçmişinden hem de güncel uygulamalardan yola çıkarak modelin faydasını şu şekilde dile getirmiştir:

“Evet, ters yüz eğitim modeli ilgimi çekiyor. Lisans eğitimimde metodoloji dersinde bu modelin Türkiye’de uygulanmadığını duymuştum. Geleneksel yöntemlerle dil öğrenmiş biri olarak, bu modelin öğrencilerin sınıf içindeki etkin katılımını artırdığını görüyorum.” (K10, 29, 7)

Öğrencilik döneminde benzer bir öğrenme yaklaşımını kendi kendine uyguladığını belirten K15, modelin etkisine dair kişisel bir farkındalık da sunmuştur:

“Bu model ilgimi çekiyor çünkü öğrencilik dönemimde bunu bilinçsizce uyguluyordum... Öğretmen konuyu anlatmadan önce kendim çalışırdım. Ve bunu yaptığımda daha iyi performans gösterdiğimi fark ederdim. Bu yüzden bu modele inanıyorum çünkü bunu bizzat yaşadım.” (K15, 33, 14)

TYS modeline ilişkin olumlu tutumlara ek olarak öğretmenler, bu modeli başka okullarda da uygulamaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ancak uygulamanın sürdürülebilirliği açısından kurum desteği, zaman yönetimi ve kaynak temini önemli koşullar olarak öne çıkmaktadır.

K2 eğitimci, dil öğrencisi olarak yaşadığı olumlu deneyimleri öğretmenliğe taşıdığını şu şekilde aktarmaktadır:

“Kesinlikle kullanırım. Dil öğrencisi olarak benim de bu modeli deneyimlediğimde çok olumlu etkileri olduğunu gördüm. İçeriklerin önceden paylaşılması, sınıf içinde daha hazırlıklı ve güvenli olmamı sağladı.” (K2, 37, 15)

K11 eğitmeni, modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sistematik ve kolektif bir yaklaşımın gerekliliğine vurgu yapmıştır:

“Hatta başka bir okulda da uygulamak için çaba gösteririm. Kazanımları paylaşırım. Ama kolektif bir metod benimsemeli, yoksa öğretmenin uygulaması zorlaşabilir. Öğrenciler dev olarak algılayabilir. Bu yüzden bütün okul aynı yöntemi benimsemeli.” (K11, 31, 10)

Benzer şekilde, K1 eğitmeni de uygulamanın okul yönetimi tarafından desteklenmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kesinlikle kullanırım çünkü öğrenciler açısından çok faydalı olduğunu gördüm. Ancak bunun için okulun zaman ve kaynak sağlaması gerekiyor.” (K1, 41, 17)

TYS modelinin temel yapı taşlarından biri olan teknoloji kullanımı, katılımcı eğitmenler tarafından genellikle olumlu değerlendirilmiştir. Teknolojinin ğrencilerin ilgisini çektiği, ders planlamasını kolaylaştırdığı ve öğrenme sürecini desteklediği ifade edilmiştir. K6 eğitmeni teknolojinin motivasyon üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

“Kesinlikle teşvik ediyor, çünkü öğrenciler zaten teknolojiyi çok seviyor ve kullanıyorlar. Bu nedenle teknolojiyi eğitimde kullanmak onların ilgisini ve katılımını artırıyor.” (K6, 38, 21)

K8 eğitmeni ise teknolojiyi özellikle hazırlık aşamasında yoğun şekilde kullandığını belirtmiştir:

“Evet, özellikle planlama aşamasında teknoloji kullanıyorum. Teknolojiyi en çok ders hazırlığı için kullanıyorum. Ayrıca sınıf içinde de çeşitli platformlar kullanıyoruz. Teknoloji, materyallerin hazırlanmasını ve ders planlamasını çok hızlandırıyor.” (K8, 37, 18)

Bazı eğitmenler, modelin uygulamasının bireysel çabayı artırdığını, bu durumun hem hazırlık süresini uzattığını hem de mesleki gelişime katkı sunduğunu dile getirmiştir. K11 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Dersi hazırlarken daha fazla çaba harcamamı sağlıyor. Gelebilecek soruları önceden düşünmem gerekiyor.” (K11, 31, 10)

Bu bulgular, öğretim görevlilerinin TYS modeline yönelik genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını, modelin öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırdığını düşündüklerini ve teknolojinin bu süreçte önemli bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, uygulamanın sürdürülebilirliği açısından kurumsal destek, materyal erişimi ve kolektif uyum gibi faktörlerin belirleyici olduğu da görölmektedir.

Temkinli / Kararsız Tutum

Katılımcı tutumlarından elde edilen bulgular, teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleme potansiyeline sahip olmakla birlikte, bu etkinin doğrudan ve otomatik olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri, teknolojiyle eğitmenin öğrencinin teknolojiye yaklaşımı, sınıf içi kullanım biçimi ve öğretmenin pedagojik uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

K16 numaralı katılımcı, öğrencilerin teknolojiyi daha çok eğlence ve iletişim amacıyla kullandığını, bu nedenle teknolojinin başlangıçta öğrenme süreçlerini doğrudan desteklemediğini belirtmiştir. Ancak bu duruma rağmen sınıf içinde süreklilik sağlandığında öğrencilerin teknolojiyle öğrenmeye alıştığını ve bu durumun öğrenmeyi desteklemeye başladığını ifade etmiştir:

“Bence etmiyor. Çünkü öğrenciler teknolojiyi genelde sadece boş zamanlarını değerlendirmek veya iletişim kurmak için kullanıyorlar. Bu yüzden teknolojiyi öğrenme amacıyla kullanmak çoğu zaman akıllarına bile gelmiyor ya da hoşlarına gitmiyor. Ancak sınıfta teknoloji kullanımında süreklilik sağlanırsa, zamanla bu tutum tersine dönebiliyor ve teknoloji öğrenme sürecini desteklemeye başlıyor.” (K16, 38, 10)

Bu tutum, teknolojinin eğitimde etkin kullanılabilmesi için alışkanlıkların dönüştürülmesi ve süreklilikle desteklenen pedagojik yapıların önemine işaret etmektedir.

K7 ise teknolojiyi bir dönem daha yoğun kullanmasına rağmen, öğrencilerin bu araçları dil öğreniminden çok araçların kendisine odaklanarak kullandığını fark ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle daha sade ve amaca hizmet eden platformlara yönelmiştir:

“Aslında geçmişe göre sınıfta daha az teknoloji kullanıyorum. Birkaç yıl önce teknolojiye çok ilgilidim ama öğrencilerin dil öğrenmek yerine teknolojiyi kullanmakta çok fazla takıldıklarını fark ettim. Bu nedenle şu anda çok interaktif teknoloji kullanmıyorum. Mentimeter'i kelime bulutları ve anketler için kullanıyorum. Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi için Google Forms'u, yorum yapma ve değerlendirme için Padlet'i tercih ediyorum.” (K7, 51, 24)

Bu yaklaşım, teknolojinin pedagojik amaç doğrultusunda seçilmesinin ve kullanım biçiminin önemine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin dikkatinin dağılmaması ve teknolojinin öğrenme hedeflerini desteklemesi için öğretmen müdahalesinin belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde K9, teknolojiyi sınıfta kontrollü ve bilinçli bir şekilde kullanmanın önemini vurgulamıştır. Teknolojinin her durumda öğrenmeyi kolaylaştırmadığını, bazı durumlarda süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir:

“Teknolojiyi kullanıyorum ama seçici davranıyorum. Sadece oyun oynamak için oyun oynatmıyorum ve teknolojinin kullanımında bir sınır olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü elle yazarak öğrenmenin zihinsel süreçleri ve bilgiyi tutma kapasitesi farklı oluyor. Teknoloji bazen sorun yaratabiliyor; özellikle yeni teknolojiler çok zaman alabiliyor ve planlanan hedeflere ulaşmamızı engelleyebiliyor.” (K9, 31, 14)

Bu tutum, teknoloji kullanımının eğitimde etkili olabilmesi için pedagojik süzgeçten geçirilmesi gerektiğini vurgulayan literatürle paralellik göstermektedir. Katılımcının elle yazma vurgusu da geleneksel yöntemlerin bazı bilişsel kazanımlar açısından hala önemli olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmesinin öğretmenin teknolojiyi nasıl, ne amaçla ve ne ölçüde entegre ettiğine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin teknolojiye yönelik ön kabulleri ve alışkanlıkları, bu süreci etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Eğitim teknolojilerinin etkili olabilmesi için öğrencilerde farkındalık geliştirmek, süreklilik sağlamak ve pedagojik bir yönelimle bu araçları seçmek gerekmektedir.

Dolayısıyla, teknoloji tek başına öğrenmeyi teşvik eden bir araç değil; doğru pedagojik çerçevede kullanıldığında bu potansiyele ulaşabilen bir destekleyicidir. Bu da öğretmenin rolünü daha da kritik hale getirmektedir. Öğretmen, teknoloji ile gelen etkileşim olanaklarını iyi yapılandırıldığında, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırabilir; aksi durumda ise teknoloji öğrenme sürecinin önünde bir engel haline gelebilir.

Güçlü Yönler

Derse Hazırlıklı Gelme

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin TYS modeli hakkındaki görüşleri genel olarak olumlu olup, modelin öğrenci başarısını ve sınıf içi etkileşimi artırdığı vurgulanmıştır. Öğretmenler, modelin en önemli katkısının

öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlaması olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, K3 katılımcısı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğrencilerin sorumluluklarını almasını ve derse hazırlıklı gelmelerini sağlıyor. Derste konu anlatımı yerine pratiğe ve iletişime odaklanmamızı kolaylaştırıyor." (K3, 26, 4)

Benzer şekilde, ders öncesi paylaşılan videoların öğrenciler açısından faydasına dair görüşler de destekleyicidir:

"Evet, faydalı buluyorum. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini ve sınıf içindeki etkileşim odaklı etkinliklere daha fazla zaman ayırmamızı sağlıyor." (K3, 26, 4)

"Evet, öğrencilerin ön hazırlık yapmasını sağladığı için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin videoları izleyerek derslere hazırlıklı gelmeleri sınıf içi etkileşimi artırıyor ve öğrenmeyi kolaylaştırıyor." (K10, 29, 7)

"Öğrenciler o gün işlenecek konuya yönelik hazırlanmış videoları izliyorlar. Böylece derse hazır geliyorlar. Bu da sınıfta daha fazla konuşma ve diğer becerilere yönelik etkinlik yapma olanağı sağlıyor." (K13, 49, 12)

Eğitmenler, öğrencilerin önceden konuya aşina olmalarının sınıf içi zamanı daha etkin ve verimli kullanmaya imkân tanıdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, K1 katılımcısı:

"Zamandan tasarruf sağlıyor. Öğrenciler sınıfa temel bilgilerle geliyorlar ve ön bilgileri aktif hale gelmiş oluyor. Böylece sınıfta daha verimli bir öğrenme gerçekleşiyor." (K1, 41, 17)

K11 eğitmeni de benzer şekilde:

"Ders öncesi çocuk kendi alanında temel bilgileri öğreniyor. Böylece derste daha anlamlı aktiviteler yapabiliyoruz. Önceden zaman kaybı olan noktalar daha verimli hale geliyor." (K11, 31, 10)

ifadelerini kullanmıştır.

Modelin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı ve sistemli çalışma alışkanlığı kazandırdığı yönündeki bulgular da dikkat çekicidir. Örneğin:

"Hazırlık öğrencileri sistemli ve disiplinli çalışmaya yönlendirmesi açısından çok faydalı. Öğrenciler videoları izleyip derse hazırlıklı geldiklerinde daha motive oluyorlar ve daha fazla soru soruyorlar." (K10, 29, 7)

"Kesinlikle kullanılmalı. Son üç yıldır bu modeli kullandıkça öğrencilerin derse katılımı ve başarıları arttı. Öğrenciler videoları izleyip not alarak geldiklerinde sınıfa daha hazır oluyorlar ve motivasyonları yükseliyor." (K1, 41, 17)

Ayrıca, modelin farklı okullarda da kullanılabileceğine dair öğretmenlerin olumlu tutumları dikkat çekmektedir:

"Kesinlikle kullanırım. Dil öğrencisi olarak benim de bu modeli deneyimlediğimde çok olumlu etkileri olduğunu gördüm. İçeriklerin önceden paylaşılması, sınıf içinde daha hazırlıklı ve güvenli olmamı sağladı." (K2, 37, 15)

"Kesinlikle kullanırım. Öğrenciler derse gelmeden önce çalışmalarını için videolar öneririm, kendi materyallerimi de hazırlarım. Ters yüz eğitiminin çok işe yaradığını düşünüyorum." (K13, 49, 12)

Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında temel bilgileri edinebilmeleri ve sınıf içi pratik etkinliklere daha fazla zaman ayrılması modelin diğer önemli avantajları olarak belirtilmiştir:

"En güçlü yönü öğrencilerin temel bilgileri kendi hızlarında öğrenebilmeleri ve sınıfta aktif şekilde pratik yapabilmeleri. Teknik konulara sınıf içinde zaman harcamak yerine, öğrenciler bu zamanları konuşma ve uygulama etkinlikleriyle değerlendiriyorlar." (K5, 39, 11)

"İki önemli gücü var. İlki, öğrencilerin derse ön hazırlık yaparak gelmesi ve konuyu evde kendi hızlarında inceleyebilmesi." (K7, 51, 24)

Özetle, öğretmen tutumları TYS modelinin öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini teşvik ettiği, sınıf içi zamanı etkili kullanmayı sağladığı, öğrenme motivasyonunu artırdığı ve öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediği yönünde güçlü bulgular ortaya koymaktadır. Bu bağlamda model, İngilizce hazırlık eğitiminde uygulaması önerilen ve desteklenen bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Ancak, öğretmenler modelin etkin uygulanabilmesi için okul yönetiminden materyal desteği ve öğretmenlerin hazırlık yapmasının gerekliliğine de dikkat çekmektedir.

Sınıf Zamanının Verimli Kullanımı

Araştırmaya katılan öğretmenler, İngilizce hazırlık okullarında ders öncesi paylaşılan videoların eğitim sürecine katkılarına ilişkin olumlu görüşler dile getirmiştir. Öğretmenler, videoların öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağladığını ve sınıf içi etkileşim ile uygulama faaliyetlerine daha fazla zaman ayrılmasına olanak tanıdığını vurgulamışlardır.

Örneğin, K3 öğretmeni bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Evet, faydalı buluyorum. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini ve sınıf içindeki etkileşim odaklı etkinliklere daha fazla zaman ayırmamızı sağlıyor." (K3, 26, 4)

Benzer şekilde, K2 öğretmeni ders öncesi videoların doğru kullanıldığında zaman yönetimi açısından verimli olduğunu belirtmiştir:

“Öğretmen olarak doğru kullanıldığında oldukça verimli ve etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler derse hazırlıkta zamanlarını iyi yönetiyorlar.” (K2, 37, 15)

Katılımcılar, ders öncesi videolar sayesinde sınıf içi zamanın daha etkin kullanıldığı görüşündedir. K1 eğitmeni, bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

“Zamandan tasarruf sağlıyor. Öğrenciler sınıfa temel bilgilerle geliyorlar ve ön bilgileri aktif hale gelmiş oluyor. Böylece sınıfta daha verimli bir öğrenme gerçekleşiyor.” (K1, 41, 17)

Aynı şekilde, K10 eğitmeni öğrencilerin hazırlıklı gelmesinin motivasyonu artırdığını ve sınıf içindeki süreyi daha verimli kıldığını ifade etmiştir:

“Öğrenciler videoları izleyip derse hazırlıklı geldiklerinde daha motive oluyorlar ve daha fazla soru soruyorlar. Böylece sınıf içindeki süre çok daha verimli kullanılıyor.” (K10, 29, 7)

“Öğrencilerin derse ön hazırlık yapmaları, öğretmenin zamanını daha verimli kullanmasını sağlıyor.” (K10, 29, 7)

K11 eğitmenine göre, öğrencilerin ders öncesi temel bilgileri öğrenmesi, sınıf içindeki aktivitelerin kalitesini artırmaktadır:

“Evet, çok faydalı. Ders öncesi çocuk kendi alanında temel bilgileri öğreniyor. Böylece derste daha anlamlı aktiviteler yapabiliyoruz. Önceden zaman kaybı olan noktalar daha verimli hale geliyor.” (K11, 31, 10)

Öğrencilerin önceden konuya aşina olmalarının sınıf içi öğrenme verimliliğini artırdığına dair benzer bir tutum K16 tarafından dile getirilmiştir:

“Evet, faydalı. Daha önce de belirttiğim gibi öğrencilerin önceden konulara aşina olmalarını sağlayarak sınıf içi öğrenimi daha verimli hale getiriyor.” (K16, 38, 10)

“Evet, kullanırım. Çünkü bu model zaman tasarrufu ve verimlilik açısından çok faydalı.” (K16, 38, 10)

Modelin önemli avantajlarından biri olarak öğrencilerin temel öğrenmeyi kendi hızlarında yapabilmesi ve sınıf içinde aktif uygulamalara zaman ayırabilmesi öne çıkmaktadır:

“Ters yüz eğitim modelinde öğrenciler sınıf dışında temel öğrenmeyi yaparak sınıf içindeki zamanlarını aktif konuşma ve uygulamalara ayrılabilirler.” (K5, 39, 11)

“En güçlü yönü öğrencilerin temel bilgileri kendi hızlarında öğrenebilmeleri ve sınıfta aktif şekilde pratik yapabilmeleri. Teknik konulara sınıf içinde zaman harcamak yerine, öğrenciler bu zamanları konuşma ve uygulama etkinlikleriyle değerlendiriyorlar.” (K5, 39, 11)

Ayrıca, K6 öğretmeni videoların öğrencilere ek zaman sağladığını, tekrar izleyerek öğrenme fırsatı sunduğunu ve bu sayede sınıf içi uygulamaların arttığını belirtmiştir:

“En güçlü yanı öğrencilere ek zaman sağlamasıdır. Öğrenciler, konuyu ilk defa video aracılığıyla gördüklerinde, odaklanarak, videoyu tekrar tekrar izleyerek öğrenme fırsatı buluyorlar. Bu, öğrencilere daha fazla pratik yapma, öğretmenlere de sınıfta uygulama yapma imkânı sunuyor.” (K6, 38, 21)

K7 ve K8 öğretmenleri de sınıf zamanının etkin kullanımına vurgu yaparak,

“İkincisi, sınıfta daha çok pratik ve üretim yapılmasına olanak sağlaması. Bu, sınıf içindeki zamanı çok daha etkin kullanmamızı sağlıyor.” (K7, 51, 24)

“En önemli güç, sınıf zamanını daha üretken kullanabilmemizdir.” (K8, 37, 18)

ifadelerini kullanmıştır.

Sonuç olarak, ders öncesi videoların paylaşılması TYS modelinin temel bileşeni olarak görülmekte, bu uygulamanın öğrencilerin kendi hızlarında temel bilgileri edinmelerini sağladığı ve sınıf içi öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasına imkân tanıdığı anlaşılmaktadır. Bu sayede hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zaman yönetimi iyileşmekte, motivasyon ve katılım artmakta, sınıf içi etkileşim zenginleşmektedir.

Öğrenci Özerkliği ve Sorumluluk

Katılımcılar, TYS modelinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini ve daha özerk bireyler haline gelmesini sağladığını vurgulamıştır. K3 öğretmeni, bu modelin üniversite düzeyindeki öğrenciler için hem öğrenme becerilerini hem de kişisel gelişimlerini desteklediğini şu ifadelerle açıklamıştır:

“Evet, [ters yüz modeli] kullanılmalı. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlıyor ve üniversite hayatlarına pozitif katkı sunuyor.” (K3, 26, 4)

Aynı öğretmen, modelin sınıf içi etkinlikleri yeniden yapılandırarak iletişim temelli bir öğrenme ortamı sunduğunu ifade etmiştir:

“Öğrencilerin sorumluluklarını almasını ve derse hazırlıklı gelmelerini sağlıyor. Derste konu anlatımı yerine pratiğe ve iletişime odaklanmamızı kolaylaştırıyor.” (K3, 26, 4)

Bu tutum, öğrencilerin hazırlık sürecinde disiplin kazanmalarını sağlayan yapısı sayesinde modelin pedagojik katkılar sunduğunu dile getiren diğer öğretmenler de desteklenmiştir. Örneğin, K10 öğretmeni bu katkıyı şöyle dile getirmiştir:

“Çünkü hazırlık öğrencileri sistemli ve disiplinli çalışmaya yönlendirmesi açısından çok faydalı.” (K10, 29, 7)

K10 aynı zamanda bu modelin öğretmenler için de kolaylaştırıcı bir yönü olduğunu, sınıf içinde daha rahat çalışmayı mümkün kıldığını belirtmiştir:

“Öğrencileri daha otonom yapması ve öğretmenlerin sınıf içinde daha rahat çalışmasını sağlaması güçlü yönleri.” (K10, 29, 7)

TYS modeline duyulan ilgi, katılımcıların kişisel tercihlerinde ve kariyer planlamalarında da etkili olmuştur. K12 öğretmeni, bu modele duyduğu ilginin çalıştığı kurumu seçmesinde belirleyici olduğunu belirtmiş ve modelin öğrencilerin sadece akademik değil, yaşam becerileri açısından da gelişimine katkı sunduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, aslında benim buraya başvurma sebebim de buydu. Ters yüz eğitim görüp tanıyıp okuduktan sonra, bununla ilgili de çalışma yapan bir okul olduğu için ben buraya başvurdum. Çünkü ben bunun öğrenciler için her alanda daha iyi olacağını düşündüm. Sadece dil değil, otonomi geliştirilmesi her alanda insan hayatının her yerinde etkileyen bir durum.” (K12, 33, 6)

Bu öğretmen, özellikle öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasını ve öğretmenin desteğini pekiştirme anında sunmasını modelin kritik unsurları olarak görmüştür:

“Pekiştirme sırasında öğrencinin yanında olmak, asıl kullanırken yanında olmak, ona destek olmak, asıl ihtiyaç duyduğu yerd.” (K12, 33, 6)

Benzer şekilde, K14 öğretmeni de modelin öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif bir öznesi haline getirdiğini vurgulamıştır:

“Evet, ilgimi çekiyor çünkü bu model öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlıyor. Derse geldiklerinde en azından konuyla ilgili bir fikirleri varsa, öğrenmeleri daha güçlü oluyor.” (K14, 43, 8)

TYS modelinin öğrencilerin öğrenme hızını artırdığı ve özgüven gelişimine katkı sunduğu da dikkat çeken bulgulardandır. K7 öğretmeni, uzun yıllara dayanan

öğretmenlik deneyimine dayanarak modelin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Birincisi, uzun süredir öğretmenim ve burada öğrencilerin bu modelle daha hızlı ve özgüvenli ilerlediğini gözlemliyorum.” (K7, 51, 24)

Genel olarak katılımcılar, TYS modelinin İngilizce hazırlık eğitiminin doğasına uygun bir yaklaşım sunduğunu belirtmiştir. Model, öğrencilerin bireysel sorumluluk geliştirmelerini desteklemekte, öğretmenlere ise sınıf içinde daha üretken ve nitelikli öğretim etkinlikleri gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu modele yönelik ilgileri, hem pedagojik inançları hem de mesleki yönelimleriyle örtüşmektedir.

Sürekli Öğrenmeyi Sağlama

Araştırma bulguları, TYS modelini etkili biçimde uygulayabilmek için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu ve bu modelin başarıyla yürütülmesi için pedagojik destek gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bu modele dair bilgi sahibi olmakla birlikte uygulamada karşılaşılan zorlukların aşılması için kurumsal eğitimlerin önemini vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler, bu modelin anlaşılması ve etkin şekilde uygulanması için öğrencilere de sistematik rehberlik sağladıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca kendi gelişimleriyle değil, aynı zamanda öğrencilerinin modele adaptasyonu ile de ilgilendiklerini göstermektedir. Örneğin, K2 öğretmeni öğrencilerinin sürece uyum sağlamasını desteklemek adına şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrencilerimin bu modeli anlaması ve faydalanması için onları eğitiyor ve sürekli geri bildirim alıyorum.” (K2, 37, 15)

Bu ifade, TYS modelinin yalnızca bir öğretim stratejisi değil, aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğunu ve öğretmenlerin bu süreci yapılandırmada aktif rol aldığını göstermektedir.

Eğitmenlerin bireysel olarak eğitim arayışına girdikleri de dikkat çekmektedir. K1 eğitmeni, hem kurum içi hem de çevrimiçi eğitimlere katıldığını ifade ederek mesleki gelişimin sürekliliğine olan inancını dile getirmiştir:

“Aldım, okul içi eğitimlere katıldım ve çevrimiçi kurslar aldım. Daha fazla eğitim almak isterim çünkü ne kadar çok eğitim o kadar iyi.”
(K1, 41, 17)

K10 eğitmeni ise özellikle Türkiye’de yetişmiş öğretmenler açısından bu modelin uygulanabilirliği için destekleyici eğitimlerin gerekliliğini vurgulamıştır:

“Kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum. Türkiye’de eğitim görmüş ve burada mezun olmuş öğretmenler için bu tür bir eğitime ihtiyaç var. Alışkanlıklarımızı değiştirmemiz ve modeli daha iyi uygulayabilmemiz için bu tür eğitimlere ihtiyaç duyuyoruz.” (K10, 29, 7)

Bu görüş, TYS modeline geçişte öğretmen alışkanlıklarının dönüşüm sürecine dikkat çekmekte ve bu dönüşümün yalnızca bireysel çabayla değil, yapısal destekle gerçekleşebileceğini göstermektedir.

Katılımcılar, TYS modelinin öğrencilerin öğrenme sürecine düzenli ve yapılandırılmış bir biçimde katılmasını sağladığını, bunun da beceri gelişimine katkı sunduğunu ifade etmiştir. K14 eğitmeni, modelin öğrenme sürecini destekleyen yapısal yönüne şu ifadelerle değinmiştir:

“Bu model yapı iskelesi gibi çalışıyor. Önce yapıyorlar, sonra derste bir şeyler yapıyorlar. Daha sonra tekrar üstüne çalışıyorlar. Öğrencinin sürekli maruz kalması ve düzenli çalışması yeteneklerini geliştiriyor.” (K14, 43, 8)

Bu açıklama, TYS modelinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarıyla örtüştüğünü ve öğrencilerin bilgiyi tekrar tekrar işleyerek pekiştirmelerine olanak sunduğunu göstermektedir.

Eğitmenlerin bir kısmı, TYS modelinin dinamik ve yenilikçi yapısına duydukları ilgiyi dile getirmiştir. Modelin geleneksel öğretim anlayışının ötesine geçtiği ve öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesine imkân tanıdığı görüşü sıkça vurgulanmıştır. K5 eğitmeni bu modele yönelik ilgisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, ilgimi çekiyor. Ters yüz eğitim modeli gelişmeye açık ve sürekli yenilikler yapılabilecek bir model olduğu için.” (K5, 39, 11)

K6 eğitmeni ise ters yüz öğrenmenin sunduğu tekrar imkanının, geleneksel modele kıyasla çok daha esnek ve öğrenci odaklı bir yapı sunduğunu vurgulamıştır:

“Geleneksel modelde her şey sınıfta yapılıyordu ve öğrencilere tekrar yapma şansı verilmiyordu. Ters yüz eğitim modelinde öğrenciler, örneğin bir dilbilgisi konusunu tekrar tekrar izleyip anlamadıkları yerleri yeniden gözden geçirebiliyorlar.” (K6, 38, 21)

Bu ifadeler, modelin öğrenme sürecini bireyselleştirdiğini ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, eğitmenlerin TYS modeline yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak bu modelin etkili biçimde uygulanabilmesi için hem eğitmenlere hem de öğrencilere yönelik sistemli eğitimlerin gerekli olduğunu göstermektedir. Ayrıca modelin esnek, tekrar imkanı sunan ve yapılandırılmış doğası, pedagojik olarak güçlü yönleri arasında öne çıkmaktadır.

Öğrenci Merkezlilik ve Bilişsel Gelişime Etkisi

TYS modelinin eğitmenler tarafından en çok vurgulanan güçlü yönlerinden biri, öğrenci merkezli yapısıdır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu modelin öğrencilerin özerklik, öz düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

K11 eğitmeni, modelin öğrenci merkezliliğini ve bu yapının öğrenci-öğretmen ilişkisine katkısını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Öğrenci merkezli olması en güçlü yanı. Diğer yöntemlerde öğretmen merkezde kalırken, bu modelde öğrencinin otonomisi

gelişiyor. Kendi ihtiyaçlarını fark ediyor, öğrenme stratejileri geliştiriyor. Öğretmen-öğrenci ilişkisi de daha sağlamlaşıyor.” (K11, 31, 10)

K4 eğitmeni de modelin öğrencilerin kendi tempolarında ilerleyebilmelerini sağlamasını motive edici bulduğunu belirtmiştir:

“Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif olmalarını ve kendi tempolarında öğrenmelerini sağlıyor. Bu yönü motive edici buluyorum.” (K4, 31, 10)

Modelin bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerine olanak tanınması, öğrencilerin özellikle karmaşık ya da tekrar gerektiren konularda daha derinlemesine öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. K6 eğitmeni, geleneksel öğretimle ters yüz öğretimi karşılaştırarak bu avantajı şöyle açıklamıştır:

“Geleneksel modelde her şey sınıfta yapılıyordu ve öğrencilere tekrar yapma şansı verilmiyordu. Ters yüz eğitim modelinde öğrenciler, örneğin bir dilbilgisi konusunu tekrar tekrar izleyip anlamadıkları yerleri yeniden gözden geçirebiliyorlar.” (K6, 38, 21)

Bu ifadeler, modelin sadece dil öğretiminde değil, yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişiminde de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamaları, anlamlı sorular üretmeleri ve önceden hazırlıklı olmaları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır. Bu durum K8 eğitmeninin ifadesinde açıkça görülmektedir:

“Öğrenciler ders öncesi çalışarak geliyor ve ders içinde dili üretmeye odaklanabiliyorlar. Ayrıca öğrencilerin daha otonom olmalarına yardımcı oluyor. Ne yapacaklarını ve nasıl bir yol izleyeceklerini önceden biliyorlar ve daha anlamlı sorular sorabiliyorlar.” (K8, 37, 18)

Ayrıca, modelin sadece akademik beceriler değil, aynı zamanda sosyal ve bilişsel beceriler üzerinde de olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır. K2 eğitmeni bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Sınıfta analitik düşünmeye teşvik ediliyorlar, aktif öğreniyorlar ve sosyal becerileri gelişiyor. Bu model, dil öğreniminin ötesinde birçok yeteneği de geliştiriyor.” (K2, 37, 15)

K15 eğitmeni ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gözle görülür bir artış olduğunu ifade etmiştir:

“Bu an, öğrencilere özgüven kazandırıyor. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi de gelişiyor. ‘Bu gerekli mi? Bunu öğrenmeli miyim?’ gibi sorular sorabiliyorlar. Bazı materyalleri ‘bu gereksiz, ihtiyacımız yok’ diyerek eleştirebiliyorlar — ki bu bence çok olumlu bir şey.” (K15, 33, 14)

Bu bulgular, TYS modelinin yalnızca bilgi aktaran bir yöntem değil, aynı zamanda öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya ve öz değerlendirme yapmaya teşvik eden bir pedagojik yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Zorluklar ve Sınırlılıklar

Videoların Niteliği ve Güncelliği

TYS modelinde öğrencilerin derse gelmeden önce video materyaller aracılığıyla temel bilgileri edinmeleri beklenmektedir. Bu yönüyle modelin başarısı, büyük ölçüde video içeriklerinin kalitesine, güncelliğine ve ders içeriğiyle uyumuna bağlıdır. Ancak katılımcı öğretmenlerin büyük kısmı, mevcut video materyallerin bu açıdan yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

K10 eğitmeni, video üretiminin kendilerinden bağımsız bir ekip tarafından yapıldığını ve bu nedenle içeriklerin her zaman güncel ya da nitelikli olmayabileceğini belirtmiştir:

“Örneğin, videoları hazırlayan ayrı bir ekip olduğu için video kaliteleri ve güncelliği her zaman yeterli olmayabiliyor.” (K10, 29, 7)

Benzer şekilde K13 eğitmeni, içerik uyumsuzluğu ve öğrenci düzeyindeki farklılıklar nedeniyle ek materyal hazırlama gerekliliğinden söz etmiştir:

“Bazen izlenen videolar öğrettiğimiz konuyu tam karşılamayabiliyor. Önceden videoları kontrol ediyorum, sorun varsa materyal hazırlıyorum. Ayrıca öğrenciler arasında anlama düzeyi farklı olabiliyor.” (K13, 49, 12)

Video içeriklerinin hem pedagojik hem de teknik açıdan geliştirilmesi gerektiği çeşitli ifadelerle dile getirilmiştir. K14 eğitmeni, video içeriği ile dersin teması arasındaki kopuklukların öğrencinin derse katılımını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır:

“Video formatı öğrenciler için daha tanıdık ve kolay. Ancak videonun içerikle bağlantısı zayıfsa veya yanlış bilgi içeriyorsa verim azalıyor.” (K14, 43, 8)

Bu eksiklikler, öğretim sürecine doğrudan etki etmekte; özellikle sınırlı zamanın olduğu hazırlık okulu ortamında öğretmenleri ek yük altına sokmaktadır. K15 eğitmeni, video ve ders içeriği uyumsuzluğunun zaman yönetimi açısından sıkıntı yarattığını belirtmiştir:

“Hazırlık okulunda sınırlı zaman var ama bu model daha çok zaman gerektiriyor. Öğrenciler her gün bir video izlemek zorunda ama bazen o video bizim konumuza uygun olmuyor.” (K15, 33, 14)

K16 eğitmeni ise içerik geliştirme önerilerini daha sistemsel bir çerçevede ele almış ve uygulamanın daha etkili olabilmesi için bazı iyileştirme alanlarına dikkat çekmiştir:

“Videoların kalitesinin artırılması, öğrencilere seçenek sunulması ve sınav sisteminin gözden geçirilmesi uygulamayı kolaylaştırabilir.”

Ayrıca, tüm öğretmenlerin aynı yaklaşımla ilerlemesi öğrenci açısından tutarlılığı sağlar.” (K16, 38, 10)

Video içeriklerinin genellikle “ortalama öğrenciye” göre hazırlandığı ve bu durumun özellikle düşük performans gösteren öğrenciler için dezavantaj oluşturduğu da vurgulanmıştır:

“Videolar ortalama öğrenciye yönelik hazırlandığı için daha zayıf öğrenciler ekstra çalışmalara ihtiyaç duyabiliyor.” (K9, 31, 14)

Genel olarak eğitimciler, video içeriklerinin ters yüz modelinde temel bir destek aracı olduğunu kabul etmekle birlikte, mevcut içeriklerin çoğunun seviye, tema uyumu, pedagojik yeterlik ve çeşitlilik açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bazı katılımcılar bu modelin zaman içinde daha nitelikli içeriklerle desteklenerek gelişeceğine dair umutlu bir yaklaşım da sergilemiştir:

“Modeli uyguluyoruz. Ancak bazen videoların yeterince ilgili olmadığını düşünüyorum... Yine de bu süreç geliştirilmeye açık ve zamanla daha iyi olacak.” (K6, 38, 21)

Videoların İzlenip İzlenmediği

TYS modelinin temel varsayımı, öğrencilerin derse gelmeden önce gerekli ön bilgileri video gibi materyaller aracılığıyla edinmeleri ve sınıf içi zamanın daha etkileşimli, üretici faaliyetlere ayrılmasıdır. Ancak uygulamada, öğrencilerin bu sorumluluğu her zaman yerine getirmemesi, modelin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

K10 eğitimci, öğrencilerin videoları izleyip izlemediğinin denetlenememesi sorununun altını çizmiştir: “Öğrencilerin videoları izleyip izlemediğinden emin olamıyoruz.” (K10, 29, 7)

Aynı eğitimci bu belirsizliği aşmak adına video takibine yönelik ek materyallerin hazırlanması gerektiğini önermektedir: “Videoların izlenip izlenmediğini ölçmek için daha fazla materyal hazırlanmalı.” (K10, 29, 7)

K16 eğitmeni, bazı öğrencilerin video izleme sorumluluğunu yerine getirmemesinin sınıf içi etkinliklerin verimini doğrudan düşürdüğünü vurgulamaktadır:

“zellikle bazı öğrencilerin dersten önce videoları izlememesi... sınıf içindeki etkinliklerin verimini düşürebiliyor.” (K16, 38, 10)

Bu durum, sınıf içinde öğrenme düzeyleri arasında eşitsizliklere yol açmakta ve hem eğitmenin hem de derse hazırlıklı gelen öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. K4 eğitmeni bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bazı ğrenciler videoları izlemeden geliyor ve bu durum sınıf içi etkinlikleri zorlaştırıyor. İzleyenler sıkılabiliyor, izlemeyenler de anlamakta güçlük çekiyor.” (K4, 31, 10)

K7 eğitmeni ise öğrencilerin evdeki n çalışmaları yapmamalarının motivasyonel bir sorun yarattığını ifade etmektedir:

“Evdeki n çalışmaları yapmayan öğrencilerin sınıfta geri kalmasına neden oluyor ve onları motive etmek zor olabiliyor.” (K7, 51, 24)

Benzer şekilde K9 eğitmeni, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemelerinin sınıf içindeki öğrenme düzeyini heterojenleştirdiğini ve ğretim sürecini güçleştirdiğini belirtmiştir:

“ğrencilerin n çalışmaları yapmaması... sınıf içindeki seviyeleri farklılaştırıyor, bu da öğretmenin işini zorlaştırıyor.” (K9, 31, 14)

Bu bulgular, TYS modelinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerindeki rolünü benimsememelerinin, pedagojik uygulamalarda aksaklıklar yaratabileceğini göstermektedir. Öğrenci merkezli bu modelde başarının, yalnızca ğretim yönteminin niteliğine değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel sorumluluk alma düzeyine de bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçme Değerlendirme Sorunu

TYS modelinde, öğrencilerin sınıf dışında bireysel olarak edindikleri bilgiyle sınıf içi uygulama etkinlikleri arasında doğal bir devamlılık beklenmektedir. Ancak, bu öğrenme sürecinin değerlendirilmesi konusunda mevcut sistemin yetersiz kaldığı yönünde öğretmen görüşleri dikkat çekmektedir.

K15 öğretmeni, öğrenme sürecindeki yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin, geleneksel sınav sistemleriyle yeterince desteklenmediğini ifade etmektedir:

“Ters yüz sistemde öğrenciler yaratıcı, eleştirel düşünmeli ama değerlendirme yine geleneksel oluyor. Eğer sınavı zorlaştırırsak bu ters yüz değil, sadece daha zor bir sınav olur. Yani değerlendirme yöntemleri de gözden geçirilmeli.” (K15, 33, 14)

Benzer biçimde, K16 öğretmeni de sınav sisteminin modelle uyumlu hâle getirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir: “Sınav sisteminin gözden geçirilmesi uygulamayı kolaylaştırabilir.” (K16, 38, 10)

K8 öğretmeni ise, öğrencilerin bireysel hazırlık sürecinin ardından sınıfa ne kadar hazır geldiklerini anlamak için farklı değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır:

“Öğrencilerin bireysel çalışmalarının kalitesini ölçmek ve sınıfa geldiklerinde bu bilgileri ne kadar hatırladıklarını görmek için farklı yöntemler kullanılabilir.” (K8, 37, 18)

K9 öğretmeni ise “test-teach-test” yönteminin ters yüz modelini destekleyici bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabileceğini belirtmektedir:

“Öğrencilerin ne öğrendiğini kontrol etmek ve eksiklerini tespit edip gidermek için bu yöntemi kullanmak modeli kolaylaştırabilir.” (K9, 31, 14)

Bu görüşler, TYS modelinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin pedagojik hedeflerle uyumlu hâle getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sadece içerik

sunumu ve sınıf içi uygulamalar değil, aynı zamanda öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini anlamaya yönelik değerlendirme araçları da modelin doğasına uygun olarak yeniden tasarlanmalıdır.

Beceri Odaklı Değil / Dilbilgisi Odaklı

Katılımcılar, TYS modelinin halihazırda dilbilgisi öğretimiyle sınırlı kaldığını ve diğer dil becerilerinin (konuşma, dinleme, yazma, okuma) öğretiminde yeterince etkili kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, modelin potansiyelinden tam olarak yararlanılamadığına işaret etmektedir.

K2 öğretmeni, içeriklerin çeşitlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir: “Tek eksiklik, içeriklerin çoğunun dilbilgisi odaklı olması. Daha beceri odaklı içeriklere geçmeliyiz.” (K2, 37, 15)

Benzer şekilde K4 öğretmeni de modelin çoğunlukla dilbilgisi alanında kullanıldığını, diğer becerilere yönelik uygulamaların sınırlı kaldığını ifade etmektedir:

“Model faydalı ancak genellikle dilbilgisi odaklı kullanılıyor. Diğer beceriler için de kullanılabilir ama henüz tam anlamıyla etkin kullanılmıyor.” (K4, 31, 10)

Bir diğer katılımcı, beceri temelli derslerde modelin nasıl uygulanacağı konusunda hâlâ kararsızlık yaşadığını belirtmiştir: “Bazı beceri derslerinde modeli nasıl uygulayacağımı hâlâ düşünüyorum.”

Bu bulgular, TYS modelinin beceri temelli öğretim alanlarında kullanımının sınırlı olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda içerik geliştirme ve uygulama stratejileri üzerine desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Modelin bütünsel biçimde etkili olması, yalnızca dilbilgisi değil, dört temel dil becerisine yönelik zengin ve çeşitlendirilmiş içeriklerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Modelin Kolektif Benimsenmemesi

Katılımcılar, TYS modelinin uygulanmasında öğrencilerin bu modele başlangıçta direnç gösterdiğini, ders öncesi hazırlıkları “ekstra yük” olarak algıladığını ve bu

nedenle motivasyon sorunu yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin alışık oldukları geleneksel modele karşı geliştirdikleri beklentilerle ilişkilidir.

K3 öğretmeni, öğrencilerin ders öncesi hazırlık sürecini yeterince önemsemediklerini vurgulamaktadır:

“Öğrencilerin modeli ekstra yük olarak görebiliyor ve ders öncesi aktivitelerin önemini kavramakta zorlanabiliyorlar.” (K3, 26, 4)

Benzer şekilde K1 öğretmeni, öğrenci motivasyonunu sağlamakta zorlandığını dile getirmektedir:

“Öğrencilerin bu modeli ekstra ödev olarak görmesi ve motivasyon sağlamakta zorlanmak temel sorunlar arasında.” (K1, 41, 17)

K5 öğretmeni ise modelin alışılmadık olması nedeniyle öğrencilerin zamanla uyum sağladığını belirtmektedir:

“Başlangıçta öğrencilerin modeli benimsemesi zaman alabiliyor... Ancak birkaç hafta içinde büyük çoğunluk alıyor.” (K5, 39, 11)

Bu tutumlar, TYS modelinin etkili şekilde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil, öğrencilerin de model hakkında bilgilendirilmesini, sürece aktif biçimde dâhil edilmesini ve motivasyonlarının yapılandırılmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin modeli anlamlandırabilmesi, sürece yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek uygulamanın başarısını artıracaktır.

Geri Bildirimde Zaman Sorunu

TYS modelinin uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştığı günlük pratik zorluklar, sürecin sürdürülebilirliğini doğrudan etkilemektedir. Katılımcılar, özellikle zaman yönetimi ve öğrencilerin öğrenme disiplinine dair alışkanlıklarının eksikliği konularında sorun yaşandığını belirtmiştir.

K15 öğretmeni, hazırlık sınıfı süresinin kısıtlı olduğunu ve bu modelin daha fazla zaman gerektirdiğini vurgulamaktadır: “Hazırlık okulunda sınırlı zaman var ama bu model daha çok zaman gerektiriyor.” (K15, 33, 14)

Ayrıca, öğrencilerin düzenli not tutma alışkanlığı edinmelerinin zorluğuna da değinmektedir:

“Her öğrencinin defteri olmalı, not almalı dedim ve her gün kontrol ettim. Bir noktaya kadar işe yaradı ama herkes not tutmayı sevmiyor.” (K15, 33, 14)

Bu ifadeler, öğretmenlerin sadece içerik üretmek ve ders anlatmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilere öğrenme stratejileri kazandırmaya da çalıştıklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin bu yönde alışkanlık geliştirmesi zaman almakta ve bazı öğrenciler bu tür sistematik çalışmalara direnç gösterebilmektedir. Zaman baskısı ve öğrenme alışkanlıklarının eksikliği, modelin planlandığı şekilde yürütülmesini güçleştirmektedir.

Aşırı Teknoloji Kullanımında Dikkat Dağınıklığı

Ters yüz öğrenme modelinde teknoloji, öğrenme sürecinin merkezi bir parçasıdır. Ancak katılımcıların ifadeleri, teknolojinin sadece bir araç olarak değil, aynı zamanda dikkat dağıtıcı bir unsur olarak da görülebildiğini ortaya koymaktadır.

K11, teknolojinin öğrenciler üzerindeki etkisine dair şu uyarıda bulunmuştur:

“Çünkü çok fazla teknoloji olduğunda bazı öğrenciler distrakt olabiliyorlar. Öğretmen de daha arka planda sadece gözetleyen konumda kalabiliyor.” (K11, 31, 10)

Bu ifade, teknoloji destekli modelde öğretmenlerin rol değişimine ve bazı öğrencilerde teknolojiyle birlikte gelen dikkat dağınıklığına işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmen, sınıf içi etkileşimi ve öğretmen-öğrenci diyalogunu canlı tutmaya çalışmaktadır.

Benzer şekilde, K16 öğrencilerin teknolojiye dair alışkanlıklarının çoğunlukla eğlence ve iletişim odaklı olduğuna değinmektedir:

“Öğrenciler teknolojiyi genelde sadece boş zamanlarını değerlendirmek veya iletişim kurmak için kullanıyorlar. Bu yüzden teknolojiyi öğrenme amacıyla kullanmak çoğu zaman akıllarına bile gelmiyor ya da hoşlarına gitmiyor.” (K16, 38, 10)

Ancak K16, teknoloji kullanımının eğitimle bütünleştiği bir sistemde zamanla olumlu tutumların gelişebileceğini de belirtmiştir:

“Sınıfta teknoloji kullanımında süreklilik sağlarsa, zamanla bu tutum tersine dönebiliyor ve teknoloji öğrenme sürecini desteklemeye başlıyor.” (K16, 38, 10)

Bu temada, teknolojinin hem destekleyici bir araç hem de potansiyel bir engel olarak algılandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu dengeyi sağlayabilmek adına öğrenci etkileşimini sürdürmeye ve teknolojiye yönelik öğrenme tutumlarını dönüştürmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenci Seviyeleri Arasındaki Fark

Öğretmen görüşlerine göre, ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin derse yaklaşımı ve çalışma düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı öğrenciler derse ciddiye alıp aktif katılım gösterirken, bazıları yüzeysel çalışmakta ve modeli sadece zorunlu bir görev olarak görmektedir. Bu durum özellikle videoların tekrar izlenmesi gerektiğinde öğrencilerde motivasyon kaybına yol açmaktadır:

“Bazı öğrenciler derse ciddiye alıyor, notlar alıyor ama bazıları yüzeysel çalışıyor. Ayrıca bazı videolar her seviyeye uygun olmadığı için öğrenciler şikayet edebiliyor. Aynı videoyu üç kez izlediklerini söyledikleri oldu. Bu da onların motivasyonunu azaltıyor ve sistemi sıkıcı bir görev gibi görmelerine neden oluyor.” (K14, 43)

Ayrıca, video materyallerinin genellikle ortalama öğrenci seviyesine uygun hazırlandığı, bu nedenle daha düşük seviyedeki öğrencilerin ekstra destek ve çalışmalar yapması gerektiği belirtilmiştir. Bu durum uygulamada zorluk yaratmakta ve modelin etkinliğini sınırlamaktadır:

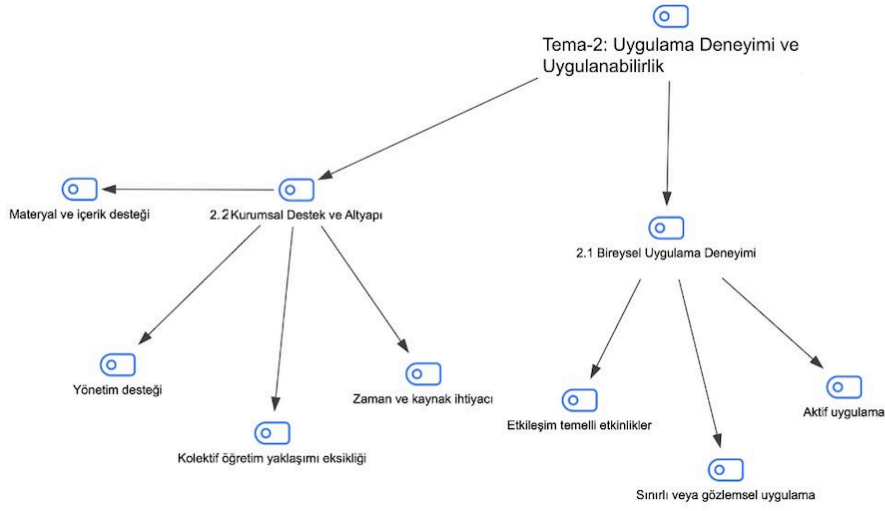
“Videolar ortalama öğrenciye yönelik hazırlandığı için daha zayıf öğrenciler ekstra çalışmalara ihtiyaç duyabiliyor. Bu nedenle ideal olarak evet, etkili ama uygulamada zorlukları var.” (K9, 31,)

Bu bulgular, öğrenciler arasında çalışma alışkanlıkları ve seviyeler arasındaki farklılıkların modelin başarısını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Motivasyonun artırılması ve seviyeye uygun materyal çeşitliliğinin sağlanması, uygulamanın etkinliğini yükseltecek temel gereklilikler olarak öne çıkmaktadır.

4.2. Tema-2: Uygulama Deneyimi ve Uygulanabilirlik

Bu tema, ters yüz öğrenme modelinin sınıf içi ve sınıf dışı boyutlarda nasıl uygulandığına ilişkin öğretim görevlilerinin deneyimlerini içermektedir. Katılımcılar, modelin kendi kurumlarında sistematik olarak uygulandığını ve öğretim programıyla bütünleşik bir yapı içinde sürdürüldüğünü belirtmektedir. Sınıf dışında öğrencilerin video izleme, ön okuma yapma veya çevrim içi etkinlikleri tamamlama gibi sorumluluklar üstlendiği; sınıf içinde ise etkileşimli, uygulama temelli, iletişim odaklı etkinliklerin yürütüldüğü ifade edilmektedir. Öğretmenler, sınıf içinde rehberlik eden, süreci yönlendiren ve öğrencileri destekleyen bir mentör rolü üstlenmektedir. Bu tema iki alt kategoriden oluşmaktadır: (1) Bireysel Uygulama Deneyimi ve (2) Kurumsal Destek ve Altyapı.

Şekil 5: Tema-2: Uygulama Deneyimi ve Uygulanabilirlik



Bireysel Uygulama Deneyimi

Etkileşim Temelli Etkinlikler

Elde edilen veriler, öğretmenlerin TYS yaklaşımını benimserken öğrencilerin aktif katılımını artırmaya yönelik çeşitli stratejiler kullandığını göstermektedir. Katılımcılar, modelin esnek yapısının öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca, ters yüz öğrenme modeli kapsamında kullanılan etkinliklerin, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmeye yönelik olarak tasarlandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin önemli ifadeler şu şekildedir:

“Daha çok konuşma aktivitelerine dayalı, öğrencilerin de birbirlerinden öğrenebilecekleri şekilde aktiviteler uyguluyorum.”
(K11, 31, 10)

“Öğrencilerin hem self-study gerçekleştirebilecekleri hem de derse hazırlıklı gelebilecekleri şekilde kaynaklar paylaşıyorum. İngilizcenin dört becerisini entegre edecek şekilde materyaller hazırlıyorum. Grup aktiviteleri, pair work’lar şeklinde.” (K11, 31, 10)

“İkili çalışma aktiviteleri ve grup aktiviteleri yapıyorum. Onun dışında öğrencinin ihtiyacına göre materyalleri düzenliyoruz.” (K12, 33, 6)

“Yazı etkinliklerinde sadece benim toplayıp geri bildirim verdiğim değil, kendilerinin ikili olarak birbirlerine geri bildirim verdiği, birbirlerinden öğrenmelerinin de ne kadar etkili olduğuyla ilgili çalışmalar var.” (K12, 33, 6)

“Haftalık işlerimizin çoğu ders kitabına dayalı olarak yapılandırılmış öğretim programına göre şekilleniyor. Ancak ters yüz öğrenme modeli ve ölçme değerlendirme öğretim programına entegre edilmiş durumda. Günlük seviyeye indirdiğimizde çeşitli etkinlikler yapmayı seviyorum. Kitap çalışması klasik dil öğrenme bileşenlerini içeriyor ama öğrenciler bir oyun oynadığında daha çok keyif alıyorlar. Yani etkinlikleri çeşitlendirmeye çalışıyorum.” (K14, 43, 8)

Bu ifadelerden hareketle, TYS modelinin öğretmenler tarafından öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen bir yöntem olarak algılandığı ve uygulandığı sonucuna varılmıştır. Model, öğretmenlere ders içi zamanı daha etkin kullanma imkânı sunmakta, öğrencilerin hazırlık yapmasını ve ders içinde işbirlikçi, uygulamalı etkinliklerle öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler, modelin esnekliği sayesinde materyalleri öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmekte, aynı zamanda öğrenci-öğrenci etkileşimlerini artırarak öğrenme sürecini zenginleştirmektedirler. Ayrıca, geleneksel ders kitabı uygulamalarının yanı sıra oyun ve çeşitli etkinliklerle dersleri çeşitlendirmek, öğrenci motivasyonunu yükselten önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, ters yüz öğrenme modeli öğretmenler tarafından öğrenme sürecini daha dinamik ve katılımcı hale getiren etkili bir yaklaşım olarak benimsenmekte ve bu modelin uygulamasında hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu kazanımlar sağlandığı görülmektedir.

Sınırlı veya Gözlemsel Uygulama

TYS modeli kapsamında öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve öğrenci motivasyonunu artırma yöntemleri üzerine yapılan görüşmelerde, katılımcıların teknolojiyi etkili şekilde derslerde veya eğitim süreçlerinde kullanma çabası öne çıkmıştır. Bazı öğretmenler, teknolojik araçları derslerin başında uygulayarak öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini ve ders materyallerini daha iyi kavramasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin teknolojiye adaptasyon sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu konuda yaptıkları gözlemler de dikkate değerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden öne çıkan ifadeler şunlardır:

“Şu anda ders vermediğim için öğretmenlere eğitim veriyorum ve her eğitimde teknolojiyi kullanmaya çalışıyorum. Teknoloji gelişmelerine ayak uydurmak zor çünkü tam zamanlı öğretmen değilim, ancak diğer eğitimcilerden gözlemleyerek öğreniyorum. Örneğin Nearpod'u daha fazla keşfetmek istiyorum, çünkü sunumlar için iyi bir araç olduğunu düşünüyorum. Ayrıca Miro da ilgimi çekiyor; eğitimlerde veya derslerde düzenli kullanımı öğrenmek istiyorum çünkü bilgiyi tek yerde tutmak için iyi bir platform.” (K2, 37, 15)

“Ders başlarında videolarla ilgili kısa sınavlar ve tartışmalar yapılabilir. Böylece öğrenciler videoların önemini daha iyi kavrar ve motivasyonları artar.” (K1)

Bu veriler, TYS modelinin uygulanmasında teknolojinin önemli bir araç olarak kullanıldığını ve öğretmenlerin öğrencilerin ders materyallerini önceden edinin, sınıf içinde interaktif etkinliklerle öğrenmelerini pekiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, teknolojik platformları öğrenme süreçlerine entegre etme konusunda istekli olmakla birlikte, tam zamanlı öğretmen olmama gibi faktörlerin bu süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, videolarla desteklenen kısa sınavlar ve tartışma ortamları oluşturarak öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmayı hedeflemektedirler.

Bu bağlamda, öğretmenlerin ters yüz öğrenme modeli uygulamalarında teknoloji kullanımı ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik stratejiler geliştirdiği ve bu süreçte sürekli bir öğrenme ve adaptasyon içinde olduğu söylenebilir.

Aktif Uygulama

TYS modeli kapsamında öğretmenlerin materyal kullanımı ve sınıf öncesi aktiviteler hakkındaki tutumları incelendiğinde, katılımcıların ders materyallerini öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre uyarlamaya özen gösterdikleri görülmüştür. Bu yaklaşım, öğrenmenin öğrenci merkezli ve esnek olmasını sağlamak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, pre-class aşamasında kullanılan video temelli aktivitelerin çeşitlendirilmesi gerektiği ve materyal sorumluluğunun öğretmenler arasında paylaşılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretmenler, işbirliğinin artırılmasıyla daha zengin ve etkili ön sınıf materyallerinin oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Materyallerimi öğrencilerin ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda adapte etmeye çalışıyorum.” (K11, 31, 10)

“Şu anda video temelli pre-class aktiviteler var. Bunların daha fazla çeşitlenmesi gerek. Yani sadece video değil, kitap bölümleri de öğretmenin sorumluluğuna verilebilmeli. Ayrıca öğretmenler arasında fikir paylaşımı yapılmalı, birlikte hazırlanmalı.” (K11, 31, 10)

Bu ifadeler, YYS modelinde materyal seçimi ve hazırlanmasının öğretmenler tarafından aktif bir şekilde yönetildiğini ve modelin uygulanmasında işbirliğinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyallerle öğrenme sürecini kişiselleştirmeyi hedeflemekte, aynı zamanda ön sınıf aşamasında kullanılan kaynakların çeşitlendirilmesi ve öğretmenler arası koordinasyonun artırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Kurumsal Destek ve Altyapı

Yönetim Desteği

TYS modelinin öğretim ortamlarında etkin ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi, yalnızca bireysel öğretmen çabalarıyla değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde sağlanan destekle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, katılımcıların büyük çoğunluğu, modelin başarısının arkasındaki en önemli unsurlardan birinin okul yönetiminin sağladığı yapısal ve pedagojik destek olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların ifadelerine göre, YYS modelinin uygulanabilirliği doğrudan kurumsal kaynaklara, materyal erişimine ve zaman yönetimi olanaklarına bağlıdır. K3 numaralı öğretmen bu durumu açık biçimde dile getirmiştir:

“Okul desteği varsa kesinlikle kullanırım. Öğrenciler için çok faydalı olduğunu düşünüyorum ancak hazırlık ve kaynak oluşturma süreci için okul desteği şart.” (K3, 26, 4)

Benzer şekilde, K5 öğretmeni de modelin uygulamasında öğretmenin tek başına kalmaması gerektiğini, kurumsal desteğin olmazsa olmaz olduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“Kullanmama izin verirlerse kullanırım, ancak iyi bir hazırlık ve kurum desteği şart. Ders öncesi ve sonrası materyalleri tek başıma hazırlamak zor ve zaman alıcı olabilir. Kurum desteği olmazsa uygulamakta zorlanırım.” (K5, 39, 11)

Bu ifadeler, öğretmenlerin modelle ilgili motivasyonlarını yüksek düzeyde koruduklarını ancak uygulamanın sürdürülebilirliği için bireysel çabanın yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Modelin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere materyal hazırlama, içerik geliştirme, teknik destek gibi konularda zaman ve kaynak sağlanması gerektiği dile getirilmiştir. K10 öğretmenin şu görüşü bu durumu desteklemektedir:

“Bu materyallerin öğretmenler yerine kurum tarafından sağlanması daha iyi olur çünkü öğretmenlerin çok fazla zamanı yok.” (K10, 29, 7)

Özellikle zaman yönetimi bağlamında okul desteğinin önemli olduğu vurgulanmakta; öğretmenlerin ders öncesi ve sonrası hazırlık süreçlerini tek başlarına yönetmelerinin mümkün olmadığı belirtilmektedir.

Bazı katılımcılar ise mevcut görev yaptıkları kurumda bu desteğin sağlandığını ve bu durumun uygulamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Örneğin, K12 öğretmeni, okul sisteminin modelle bütünleşik olduğunu belirterek şunları söylemiştir:

“Kaynak erişimi konusunda bir sorun yaşamadım. M... bu konuda çok yardımcı oluyor. Okulun desteği çok önemli ama bizim okul bunun üzerine kurulu olduğu için o konuda sıkıntı yaşamadım.” (K12, 33, 6)

Aynı şekilde, K8 öğretmeni de yönetim desteğinin yanı sıra materyal hazırlık süreçlerinin kurumsal olarak desteklendiğini belirtmiştir:

“Video hazırlamak gibi ön sınıf materyallerini oluşturmak oldukça zaman alıcı olabilir. Neyse ki bizde bunu hazırlayan bir ekip var ve bunlar programımıza entegre edilmiş durumda. Yönetim de bu modelin kullanımını teşvik ediyor ve destekliyor.” (K8, 37, 18)

Bu ifadeler, TYS modelinin kurumsal düzeyde sahiplenildiği eğitim kurumlarında modelin daha sistematik, planlı ve başarılı şekilde yürütülebildiğini göstermektedir. Bu noktada öğretmenin modelin parçası olmaktan çok, modelin taşıyıcısı olarak konumlandığı görülmektedir.

Diğer yandan, bazı katılımcılar okul sisteminin modelle örtüşmediği durumlarda uygulamanın zorlaştığını vurgulamaktadır. Örneğin, K14 öğretmeni şu ifadeleri kullanmıştır:

“Sistem buna izin veriyorsa evet. Ama ek iş olarak yapılması gerekiyorsa belki yapamayabilirim. Uygulaması kolay olursa ve sistemin parçası ise elbette kullanırım. Ancak okul sistemi bunu desteklemiyorsa pratik olarak zor olabilir.” (K14, 43, 8)

Benzer şekilde K4 öğretmeni, uygulamaya sıcak baktığını ancak materyal erişimi ve hazırlık süreçlerinin zorluğunu aşmak için okul desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir:

“Kullanmayı isterim ancak kaynak hazırlamak ve erişim sağlamak zor olduğu için okulun desteği şart.” (K4, 31, 10)

Bu tutumlardan hareketle, ters yüz modelinin etkili biçimde uygulanabilmesi için sadece pedagojik bilgi değil, aynı zamanda yönetsel ve lojistik bir altyapının da sağlanması gerektiği söylenebilir. Yönetim desteği, yalnızca kaynak teminiyle sınırlı kalmamakta; öğretmenlerin bu modele yönelik motivasyonunu artırmakta, zaman tasarrufu sağlamakta ve uygulamanın sistematik bir çerçevede yürütülmesine olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, yönetim desteği, TYS modelinin sürdürülebilirliği ve başarıyla uygulanabilmesi için belirleyici bir faktördür. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, bu modelin bireysel bir çabadan çok, kolektif ve kurumsal bir öğretim yaklaşımıyla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Yönetimin sağladığı materyal desteği, zaman planlaması, içerik üretimi ve teknik altyapı gibi unsurlar, öğretmenlerin modeli benimsemelerinde ve uzun vadeli olarak uygulamalarında kritik bir rol oynamaktadır.

Materyal ve İçerik Desteği

TYS modelinin etkili biçimde uygulanabilmesi için yalnızca pedagojik niyet yeterli olmamakta, aynı zamanda nitelikli materyal ve içerik desteğine duyulan ihtiyaç da öne çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, ders öncesi materyallerin kalitesi, çeşitliliği ve erişilebilirliğinin, öğrencilerin hazırlık sürecine katılımını ve sınıf içi etkinliklerin verimliliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenler, özellikle video içeriklerin yanı sıra otantik ve çoklu kaynakların kullanımının öğrencilerin ilgisini artırdığını ve farklı öğrenme stillerine hitap ettiğini belirtmiştir. K3 öğretmeni bu gerekliliği şu sözlerle vurgulamaktadır:

“Videolar dışında otantik kaynaklarla desteklenmiş okumalar, podcastler ve çeşitli araştırmalar eklenebilir. Öğrencilere daha zengin materyaller sunulabilir.” (K3, 26, 4)

Bu ifade, tek tip video içeriğine dayalı uygulamaların sınırlı kalabileceğine ve daha zenginleştirilmiş materyal çeşitliliğine olan ihtiyaca işaret etmektedir. Bu bağlamda, materyal çeşitliliği yalnızca öğrencilerin ilgisini canlı tutmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenme sürecini daha derinlemesine ve bütüncül hale getirme potansiyeline sahiptir.

Katılımcılar arasında materyal kalitesinin yüksek olmasının, öğrencilerin derse olan motivasyonunu ve hazır bulunuşluğunu artırdığı yönünde ortak bir kanaat mevcuttur. K2 öğretmeni bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Tabii ders öncesi materyallerin kalitesi yüksek olmalı; bu durumda öğrenciler büyük fayda sağlar.” (K2, 37, 15)

Aynı katılımcı, ters yüz modelinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek, kurumsal materyal desteğinin süreci daha işlevsel kıldığını vurgulamıştır:

“Kesinlikle kullanırım. Dil öğrencisi olarak benim de bu modeli deneyimlediğimde çok olumlu etkileri olduğunu gördüm. İçeriklerin önceden paylaşılması, sınıf içinde daha hazırlıklı ve güvenli olmamı sağladı. Öğretmen olarak da eğer okul gerekli materyali sağlarsa süreç daha kolay oluyor.” (K2, 37, 15)

Bu tutumlar, öğretmenlerin materyal tasarımına harcadıkları emeğin ve zamanın, kurumsal düzeyde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. K1 öğretmeni bu durumu açıkça dile getirmiştir:

“Kesinlikle kullanırım çünkü öğrenciler açısından çok faydalı olduğunu gördüm. Ancak bunun için okulun zaman ve kaynak sağlaması gerekiyor.” (K1, 41, 17)

Öğretmenlerin ters yüz modelini uygularken en çok zorlandıkları noktalardan biri, ders öncesi içerik üretiminin bireysel sorumluluk haline gelmesidir. Özellikle video hazırlamak gibi zaman alıcı süreçlerin bireysel çaba ile sürdürülebilir olmayacağı, K10 öğretmenin aşağıdaki ifadesinde açıkça görülmektedir:

“Ayrıca, videoların güncellenmesi ve daha fazla materyal hazırlanması gerekiyor. Bu materyallerin öğretmenler yerine kurum tarafından sağlanması daha iyi olur çünkü öğretmenlerin çok fazla zamanı yok.” (K10, 29, 7)

Kurumsal materyal desteğinin modelin sistemli uygulanmasına olanak sağladığı durumlarda ise öğretmenler bu uygulamayı daha sürdürülebilir ve motive edici bulmaktadır. K8 öğretmeni kendi kurumunun bu konuda sağladığı kolaylıkları şu şekilde ifade etmektedir:

“Video hazırlamak gibi ön sınıf materyallerini oluşturmak oldukça zaman alıcı olabilir. Neyse ki bizde bunu hazırlayan bir ekip var ve bunlar programımıza entegre edilmiş durumda. Yönetim de bu modelin kullanımını teşvik ediyor ve destekliyor.” (K8, 37, 18)

Bu bulgular, içerik desteğinin yalnızca öğretmenin iş yükünü azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağladığını göstermektedir. Ayrıca kurumsal işbirliğiyle hazırlanan materyallerin standardizasyonu da öğretim kalitesini artıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, TYS modelinin başarısı, yalnızca öğretmenin pedagojik yaklaşımıyla değil, aynı zamanda erişilebilir, güncel ve kaliteli materyallerle desteklenmiş bir içerik altyapısının varlığıyla mümkün olmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, bireysel içerik üretiminin sürdürülebilirliği konusunda ciddi çekincelere işaret etmekte; bu nedenle kurumsal düzeyde hazırlanan materyallerin hem öğretim sürecini

kolaylaştırdığı hem de modelin etkisini artırdığı sonucuna varılmaktadır. Bu bağlamda, içerik üretiminin öğretmenler arasında paylaştırılması, hazır materyal bankalarının oluşturulması ve farklı becerilere yönelik içerik çeşitliliği, uygulamanın kalitesini artırmak için önerilen stratejiler arasında yer almaktadır.

Zaman ve Kaynak İhtiyacı

TYS modelinin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, en belirgin sorun alanlarından birinin zaman yönetimi ve kaynak eksikliği olduğu görülmektedir. Modelin doğası gereği, ders öncesi hazırlık süreçlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli bir zaman ve emek gerektirmesi, uygulamayı bireysel düzeyde sürdürülebilir olmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğu, kurumsal kaynakların ve zaman yönetimi desteğinin eksikliği durumunda modelin verimli biçimde uygulanmasının zorlaştığını ifade etmiştir.

K1 öğretmeni, ters yüz öğrenme modeline yönelik olumlu tutumunu belirtmekle birlikte, zaman ve kaynak sağlanmadığı takdirde uygulamanın zorluklarının arttığını şu şekilde vurgulamaktadır:

“Kesinlikle kullanırım çünkü öğrenciler açısından çok faydalı olduğunu gördüm. Ancak bunun için okulun zaman ve kaynak sağlaması gerekiyor.” (K1, 41, 17)

Bu ifade, modelin pedagojik potansiyelinin farkında olunmasına rağmen, öğretim sürecinin planlanmasında yaşanan yapısal sınırlılıkların uygulamayı sekteye uğratabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde K4 öğretmeni de uygulamanın istekli olunduğu hâllerde dahi kaynak eksikliği nedeniyle sınırlı kaldığını belirtmiştir:

“Kullanmayı isterim ancak kaynak hazırlamak ve erişim sağlamak zor olduğu için okulun desteği şart.” (K4, 31, 10)

Zaman yönetimi ve materyal hazırlığının öğretmenin bireysel sorumluluğuna bırakılması, öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve modeli sürdürülebilir olmaktan

uzaklaştırmaktadır. Bu duruma özellikle dikkat çeken K5 öğretmeni, planlama süreçlerinin tek başına yürütülemeyeceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ders öncesi ve sonrası materyalleri tek başıma hazırlamak zor ve zaman alıcı olabilir. Kurum desteği olmazsa uygulamakta zorlanırım.” (K5, 39, 11)

Yine K10 öğretmeni de zaman yetersizliğini modelin başarısı önündeki en büyük engellerden biri olarak değerlendirmiştir:

“Bu materyallerin öğretmenler yerine kurum tarafından sağlanması daha iyi olur çünkü öğretmenlerin çok fazla zamanı yok.” (K10, 29, 7)

Bu ifadeler, ters yüz öğrenme modelinin yüksek derecede planlama, kaynak erişimi ve içerik üretimi gerektirdiğini; ancak öğretmenlerin bu süreçleri tek başına yönetmeye çalıştığında modelin potansiyelinden tam olarak yararlanılamadığını ortaya koymaktadır.

Zaman ve kaynak ihtiyacının yalnızca teknik boyutla sınırlı olmadığı, aynı zamanda motivasyonel etkiler de doğurduğu anlaşılmaktadır. Özellikle sürekli hazırlık gerektiren öğretim ortamlarında öğretmenlerin tükenmişlik riski ile karşı karşıya kalabilecekleri ifade edilmektedir. Bu da, ters yüz modelinin uzun vadeli ve etkili şekilde uygulanabilmesi için kolektif bir sistem anlayışına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öte yandan, bazı katılımcılar mevcut görev yaptıkları kurumda zaman ve kaynak desteğinin sağlanması sayesinde bu sorunları daha az yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin K8 öğretmeni şu ifadeyle bu durumu desteklemiştir:

“Video hazırlamak gibi ön sınıf materyallerini oluşturmak oldukça zaman alıcı olabilir. Neyse ki bizde bunu hazırlayan bir ekip var ve bunlar programımıza entegre edilmiş durumda.” (K8, 37, 18)

Bu tür destekleyici yapılar, öğretmenlerin iş yükünü hafifletmekte ve modelin sistematik biçimde sürdürülmesini mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak, ters yüz öğrenme modelinin öğretim sürecine entegrasyonu yalnızca pedagojik yenilikleri değil, aynı zamanda zaman planlaması ve materyal erişimi açısından yapısal organizasyonu da gerektirmektedir. Katılımcı görüşleri, bu modelin öğretmene ek sorumluluklar yüklediğini, dolayısıyla uygulamanın kurumsal düzeyde planlanması ve desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yönetim desteği olmadan, modelin tüm bileşenleriyle etkili biçimde yürütülmesi öğretmen açısından sürdürülebilir görünmemektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının öğretmenlere zaman, içerik ve araç-gereç desteği sağlayarak süreci kolektif hale getirmesi, ters yüz modelinin başarıyla uygulanmasında kilit rol oynamaktadır.

Kolektif Öğretim Yaklaşımı Eksikliği

TYS modelinin öğretim ortamlarında etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için yalnızca bireysel öğretmen çabası yeterli olmamakta, aynı zamanda kurumsal düzeyde kolektif bir yaklaşım geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların tutumları, modelin başarıyla uygulanmasında en önemli engellerden birinin, tüm öğretim kadrosunun aynı pedagojik anlayışta buluşamaması ve uygulama birliğinin sağlanamaması olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, okul içinde ortak bir yöntem anlayışının oluşturulmadığı durumlarda, öğrencilerin öğretmenler arasında farklı uygulamalarla karşılaştıklarını, bu durumun hem öğrencilerde kafa karışıklığına hem de modelin etkisizleşmesine yol açtığını belirtmiştir. K11 öğretmeni bu konuyu şu şekilde ifade etmektedir:

“Kazandığım deneyimleri başka bir okulda da paylaşmak isterim ama kolektif bir metod benimsemeli, yoksa öğretmenin uygulaması zorlaşabilir. Öğrenciler ödev olarak algılayabilir. Bu yüzden bütün okul aynı yöntemi benimsemeli.” (K11, 31, 10)

Bu görüş, ters yüz öğrenme modelinin bireysel öğretmen inisiyatifinden çok, kurumsal düzeyde benimsenmesi gereken bir öğretim felsefesi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ders öncesi materyalleri yalnızca bazı öğretmenler

tarafından verildiği bir sistemde, model “ekstra iş yükü” ya da “ödev” olarak algılanmakta; bu da motivasyon kaybı yaratmaktadır.

Benzer şekilde K1 öğretmeni, okul yönetiminin desteği olsa dahi öğrencilerin kolektif bir yaklaşıma maruz kalmadıklarında modeli benimsemekte güçlük çektiklerini ifade etmektedir:

“Okul desteği çok iyi ancak öğrencilerin bu modeli ekstra ödev olarak görmesi ve motivasyon sağlamakta zorlanmak temel sorunlar arasında.” (K1, 41, 17)

Bu bulgu, sadece kurumsal altyapının değil, öğretim kadrosunun pedagojik uygulamalarda tutarlılık göstermesinin de modelin etkili olabilmesi açısından hayati öneme sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin tüm öğretmenlerde benzer bir sistemle karşılaşmaları, modelin bir uygulama kültürü haline gelmesini sağlamaktadır.

K16 öğretmeni ise sürecin etkili yürütülebilmesi için tüm öğretmenlerin aynı yönetsel anlayışa sahip olması gerektiğini açıkça dile getirmiştir: “Tüm öğretmenlerin aynı yaklaşımla ilerlemesi öğrenci açısından tutarlılığı sağlar.” (K16, 38, 10)

Bu ifade, öğretim süreçlerinin bireysel tercihlerden bağımsız olarak yapılandırılmasının öğrenci başarısını ve memnuniyetini artırdığını göstermektedir. Pedagojik tutarlılık, özellikle dijital içerik kullanımı ve sınıf içi uygulamalar arasında bağlantı kurulmasını mümkün kılmakta; böylece öğrencinin öğrenme süreci daha yapılandırılmış ve anlaşılır bir hâl almaktadır.

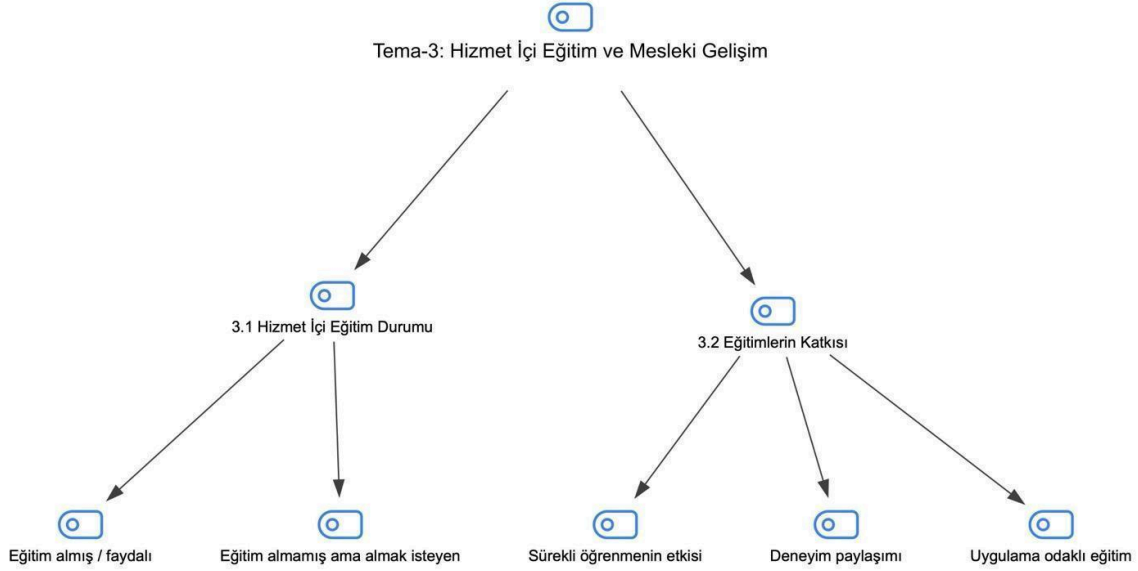
Bazı öğretmenler ise bireysel olarak modeli uygulamaya istekli olduklarını, ancak kolektif bir uygulama olmadığı takdirde öğrencilerin modele direnç geliştirdiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. K3 öğretmeni bu konuda şu yorumu yapmıştır: “Öğrenciler modeli ekstra yük olarak görebiliyor ve ders öncesi aktivitelerin önemini kavramakta zorlanabiliyorlar.” (K3, 26, 4) Dolayısıyla modelin öğrenci tarafından sahiplenilmesi de öğretim kadrosunun ortak tutum geliştirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Dağınık ve kişisel tercihlere dayalı uygulamalar, öğrencilerde motivasyon kaybı ve ilgisizlik yaratabilmektedir.

Sonuç olarak, TYS modelinin uygulanmasında en kritik unsurlardan biri, kurum içinde kolektif bir öğretim anlayışının benimsenmesidir. Katılımcıların tutumları, bireysel öğretmen çabalarının etkili ve sürdürülebilir olması için tüm öğretim kadrosunun iş birliği içinde hareket etmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Ortak strateji, yöntem ve materyal kullanımı, öğrencilerin modele yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek öğrenme sürecinin bütünselliğini artırmakta; aksi halde model parçalı, zorlayıcı ve etkisiz bir sistem olarak algılanmaktadır.

4.3. Tema-3: Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim

Bu tema, öğretim görevlilerinin modelin pedagojik açıdan avantajlı ya da sınırlayıcı yönlerine dair değerlendirmelerini içermektedir. Katılımcılar, modelin en güçlü yönü olarak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve tekrar-temelli öğrenme döngüsünü vurgulamaktadır. Öğrencilerin bilgiyi önce bireysel olarak yapılandırması, ardından sınıf içinde akranlarıyla tartışarak ve uygulamalarla pekiştirmesi, öğrenmenin derinleşmesini sağlamaktadır. Ayrıca modelin yapı iskelesi gibi kademeli bir öğrenme ortamı sunduğu, öğrenme motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediği belirtilmektedir. Ancak modelin değerlendirme boyutuyla pedagojik uygulama arasındaki tutarsızlık, öne çıkan bir sorun alanı olarak ifade edilmektedir. Katılımcılar, sınavların geleneksel formatta sürmesinin modelin ruhuyla çeliştiğini; bu nedenle ölçme-değerlendirme süreçlerinin de yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin videoları yeterince önemsememesi ve pasif bir izleme davranışı göstermesi ise diğer sınırlayıcı faktörler arasında yer almaktadır.

Şekil 6: Tema-3: Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim



Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim

Hizmet İçi Eğitim Durumu

TYS modeli, geleneksel öğretim anlayışından farklı dinamiklere sahip olduğu için öğretmenlerin bu modele geçiş sürecinde belirli bir hazırlık ve donanım kazanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yapılan görüşmeler, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere duyduğu ihtiyaç, bu eğitimlerden elde ettikleri kazanımlar ve mevcut eksikliklere dair önemli veriler sunmaktadır. Katılımcıların çoğu, modelin uygulanabilirliğini artırmak için hizmet içi eğitimin kritik bir unsur olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim Almış / Faydalı

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, YYS modeliyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldıklarını belirtmiştir. Bu eğitimlerin çeşitli kaynaklardan sağlandığı; üniversitelerin oryantasyon programları, özel sertifika kursları, kurum içi seminerler ve çevrimiçi eğitimlerle desteklendiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, bu

eğitimlerin öğretmenlerin ters yüz modele yönelik bilgi düzeyini artırmanın ötesinde, pedagojik bakış açılarını da dönüştürdüğünü göstermektedir.

Bazı öğretmenler, kurumsal yapının bu konuda sağladığı destek sayesinde sistemli ve kademeli bir şekilde eğitim aldıklarını ifade etmiştir. K3 öğretmeni bu durumu şöyle dile getirmiştir:

“Hazırlık okulumuzda sertifika programına katıldım ve bu konuda detaylı eğitim aldım. Daha fazla bilgi edinmek her zaman faydalı olur.” (K3, 26, 4)

Benzer şekilde K10 öğretmeni de halen devam etmekte olan bir kurumsal eğitim sürecinden geçtiğini belirtmiştir: “Evet, kurumumun sağladığı ücretsiz bir eğitim alıyorum, şu anda son ünitedeyim.” (K10, 29, 7)

Bu ifadeler, bazı kurumların ters yüz modeli uygulamalarını destekleyici biçimde yapılandırılmış eğitim süreçleri sunduğunu ve bu süreçlerin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir. Yine aynı katılımcı, bu tür eğitimlerin Türkiye’de görev yapan öğretmenler açısından pedagojik alışkanlıkları dönüştürmek için kritik olduğunu vurgulamıştır:

“Kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum. Türkiye’de eğitim görmüş ve burada mezun olmuş öğretmenler için bu tür bir eğitime ihtiyaç var.” (K10, 29, 7)

Ters yüz öğrenme konusunda hem eğitim alan hem de bu eğitimleri veren öğretmenler de bulunmaktadır. K2 öğretmeni, ters yüz modeline ilişkin eğitici deneyimlerini aktararak çok yönlü bir katılım ortaya koymuştur:

“Caroline ve Errol Smith’in düzenlediği eğitime katıldım. Ayrıca part-time eğitmenlere ve Erasmus Plus projelerinde eğitim verdim. İ... Üniversitesi’nde ters yüz eğitimin yüksek öğretimde kullanımına dair eğitim verdim.” (K2, 37, 15)

Bu tür deneyimler, TYS modeline yalnızca katılımcı olarak değil, eğitici olarak da katkı sağlayan öğretmenlerin mesleki liderlik rollerini desteklemekte ve uygulama bilgi birikimini kurumsal düzeye taşımaktadır.

K1 öğretmeni ise okul içi eğitimler ve çevrimiçi kurslar yoluyla bilgi edindiğini belirterek, eğitime yönelik olumlu tutumunu açık bir şekilde ifade etmiştir:

“Aldım, okul içi eğitimlere katıldım ve çevrimiçi kurslar aldım. Daha fazla eğitim almak isterim çünkü ne kadar çok eğitim, o kadar iyi.”
(K1, 41, 17)

Bu tutum, öğretmenlerin ters yüz öğrenme modelini sadece mevcut bilgi düzeyleriyle sınırlı görmediklerini, bu alandaki gelişmeleri takip etmeye istekli olduklarını göstermektedir.

Ayrıca, bazı öğretmenler modelle ilk tanıştıkları dönemlerde zorunlu hizmet içi eğitimler aldıklarını ve bu sürecin uygulamaya hazırlık açısından işlevsel olduğunu belirtmiştir. K9 öğretmeni bunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Yedi yıl önce işe başladığımda aldım. Başlangıçta zorunlu olarak ters yüz öğrenme üzerine online bir kurs tamamladık.”

Yine, çok sayıda eğitim almış öğretmenler, bu süreçlerin zamanla farklı boyutlarda katkı sunduğunu ve deneyimlerinin zenginleştiğini aktarmıştır. K8 öğretmeni bu konuyu şöyle ifade etmiştir: “İlk yılımda, 2017 yılında, en az dört eğitim seansı aldım. Ayrıca oryantasyon sürecinde bu konuyla ilgili materyaller vardı. Bu yıl da birkaç eğitim aldık.”

Sonuç olarak, hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin görüşleri, ters yüz öğrenme modeline ilişkin sistemli ve çok boyutlu bir öğrenme sürecinden geçmenin, hem pedagojik becerilerin gelişimi hem de modelin sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimlerin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda meslektaş etkileşimi, yeni yaklaşımlara açıklık ve profesyonel aidiyet gibi daha geniş etkiler yarattığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle ters yüz modelinin kurum genelinde başarıyla uygulanabilmesi, bu tür kapsamlı hizmet içi eğitimlerin sürekliliğiyle yakından ilişkilidir.

Eğitim Almamış ama Almak İsteyen

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu ters yüz öğrenme modeliyle ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etse de, az sayıda katılımcı bu tür bir eğitime henüz katılmadığını belirtmiştir. Ancak dikkat çekici olan nokta, bu öğretmenlerin hizmet içi eğitime karşı ilgisiz ya da isteksiz olmamaları; aksine, bu eğitimleri önemli ve gerekli bularak gönüllü olarak katılmak istediklerini açıkça ifade etmeleridir. Bu durum, öğretmenlerin ters yüz öğrenme modeline dair farkındalıklarının yüksek olduğunu ve uygulamada daha etkili olabilmek adına kendilerini geliştirmeye açık olduklarını göstermektedir.

Bu kapsamda görüşülen K16 öğretmeni, eğitim almamış olmasına rağmen teknolojinin etkili kullanımını öğrenmek ve uygulama hatalarını düzeltmek adına bu eğitimi almak istediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

*“Daha önce böyle bir eğitim almadım ama kesinlikle almak isterim.
Çünkü teknolojiyi kullanmak farklı bir bilgi gerektiriyor.
Uygulamada neleri değiştirmem gerektiğini öğrenmek isterim.”
(K16, 38, 10)*

Bu ifade, TYS modelinin yalnızca pedagojik bir değişimi değil, aynı zamanda teknolojik yeterliliği de zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır. K16'nın vurguladığı gibi, hizmet içi eğitimler yalnızca “modelin ne olduğunu” öğretmekle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda uygulama hatalarını fark ettirme ve öğretim süreçlerini geliştirme yönünde rehberlik sağlamalıdır.

Eğitim almamış olan öğretmenlerin bu konudaki gönüllülüğü, aynı zamanda kurumsal planlamalarda hizmet içi eğitim ihtiyacının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu öğretmenlerin sürece aktif katılım gösterebilecek potansiyele sahip olmalarına rağmen, eğitim eksikliği nedeniyle modelin olanaklarını sınırlı biçimde kullanıyor olabilecekleri söylenebilir.

Nitel bulgular doğrultusunda değerlendirildiğinde, hizmet içi eğitim almamış olsalar bile bu öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları, modelin benimsenmesi ve kurumsal düzeyde yaygınlaştırılması açısından olumlu bir göstergedir. Ancak bu

potansiyelin etkili biçimde kullanılabilmesi, kurumların öğretmenlere sistemli, ulaşılabilir ve uygulama temelli eğitim olanakları sunmalarıyla mümkündür.

Sonuç olarak, ters yüz öğrenme modeline dair hizmet içi eğitim almamış olan katılımcılar, bu durumu bir eksiklik olarak görmüş ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak her türlü desteğe açık olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin bireysel öğrenme istekliliğinin yüksek olduğunu ve kurumsal fırsatlar sağlandığında modelin daha yaygın ve etkili biçimde uygulanabileceğini göstermektedir. Eğitim almamış öğretmenlerin bu istekliliği, kurumsal düzeyde planlı hizmet içi eğitim programlarının gerekliliğini ve sürdürülebilirliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Eğitimlerin Katkısı

Sürekli Öğrenmenin Etkisi

Hizmet içi eğitimlerin öğretmen gelişimine sağladığı katkıların ötesinde, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye dair sergiledikleri tutum da ters yüz eğitim modelinin uygulanabilirliğinde belirleyici rol oynamaktadır. Katılımcıların ifadeleri, bu modelin öğretmene yalnızca yeni bir yöntem sunmakla kalmadığını; aynı zamanda sürekli kendini güncelleme, yeniliklere açık olma ve değişen eğitim paradigmalarına ayak uydurma zorunluluğu getirdiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, geçmişte eğitim almış olsalar dahi hâlâ yeni bilgilere ve uygulama deneyimlerine açık olduklarını vurgulamıştır. Bu durum, ters yüz eğitim modelinin durağan değil, yaşayan ve sürekli dönüşen bir yaklaşım olarak algılandığını göstermektedir. Örneğin, K1 öğretmeni sürekli öğrenme anlayışını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Aldım, okul içi eğitimlere katıldım ve çevrimiçi kurslar aldım. Daha fazla eğitim almak isterim çünkü ne kadar çok eğitim, o kadar iyi.”
(K1, 41, 17)

Benzer biçimde, ters yüz modelini hem uygulayan hem de eğitimini veren K2 öğretmeni, deneyim düzeyi yüksek olmasına rağmen hâlâ yeni eğitimlere katılmaya açık olduğunu ifade etmiştir:

“Aldım. Caroline ve Errol Smith'in düzenlediği eğitime katıldım. Ayrıca eğitimler verdim ama hâlâ öğrenmeye açığım.” (K2, 37, 15)

Bu ifadeler, mesleki gelişimin süreklilik gerektiren bir süreç olduğunu ve öğretmenlerin bu süreci içselleştirdiklerini göstermektedir. Sürekli öğrenme, burada yalnızca bilgi edinmeye değil; aynı zamanda öğretme biçimini dönüştürmeye, teknolojiyi daha verimli kullanmaya ve öğrencilerin değişen öğrenme alışkanlıklarına uygun yöntemler geliştirmeye yöneliktir.

Katılımcılar, eğitimlerin yalnızca bilgi aktarımı ile sınırlı kalmadığını, aynı zamanda kişisel ve mesleki farkındalık yarattığını da belirtmiştir. Örneğin, K5 öğretmeni hizmet içi eğitim aldıktan sonra geriye dönük bir pişmanlık duyduğunu ifade ederek şu değerlendirmeyi yapmıştır:

“Şu anda alıyorum, henüz tamamlamadım. Daha önce almamış olduğum için pişmanım çünkü eğitim farklı bir bakış açısı ve yeni perspektifler kazandırıyor.” (K5, 39, 11)

Bu görüş, hizmet içi eğitimin öğretmenin düşünme yapısını dönüştürebilecek güce sahip olduğunu, dolayısıyla öğrenme sürecine erken katılımın öğretim kalitesine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Eğitim, sadece teknik bir bilgi aktarımı değil; öğretmenin pedagojik refleksiyon geliştirmesine aracılık eden bir deneyim olarak algılanmaktadır.

Bazı öğretmenler, birden fazla eğitime katılmış olmalarına rağmen hâlâ yenilikleri takip etmeye, eksiklerini gidermeye ve farklı bağlamlarda uygulama örnekleriyle bilgilerini geliştirmeye açık olduklarını belirtmiştir. Bu durum, ters yüz eğitim modelinin tek bir defalık öğrenmeyle içselleştirilemeyecek kadar kapsamlı ve gelişime açık bir yapısı olduğunu göstermektedir. K3 öğretmeni bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Hazırlık okulumuzda sertifika programına katıldım ve bu konuda detaylı eğitim aldım. Daha fazla bilgi edinmek her zaman faydalı olur.” (K3, 26, 4)

Sonuç olarak, sürekli öğrenmeye açık olmak, ters yüz öğrenme modelinin öğretmenler tarafından etkin biçimde uygulanabilmesi için kritik bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların görüşleri, bu modelin öğretmenlerden yalnızca teknik yeterlilik değil, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenen bir birey olarak gelişimlerini sürdürmelerini beklediğini ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimlerin bu sürece sunduğu katkılar, sadece mevcut yeterlilikleri artırmakla kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliklerini yeniden inşa etmelerine ve değişen eğitim anlayışlarına uyum sağlamalarına da olanak tanımaktadır.

Deneyim Paylaşımı

Ters yüz öğrenme modelinin okul ortamında etkin uygulanabilmesi ve sürdürülebilirliği açısından deneyim paylaşımı önemli bir yere sahiptir. Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemleyip değerlendirmeleri, deneyimlerini aktarmaları ve geri bildirim sürecine dahil olmalarının modelin benimsenmesinde kolaylaştırıcı rol oynadığını göstermektedir.

Örneğin, K2 öğretmeni, okulda ters yüz sınıf uygulamalarının standart gözlem mekanizmalarıyla takip edilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu sayede öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemleyerek yapıcı geri bildirimler sunabileceğini vurgulamıştır:

“Öğretmenler açısından standart gözlem mekanizmaları olmalı. Öğretmenler, ters yüz sınıf uygulamalarını gözlemleyip değerlendirmeli ve birbirlerine geri bildirim vermeli.” (K2, 37, 15)

Benzer şekilde, K5 öğretmeni düzenli olarak gerçekleştirilen kısa workshoplar ve öğretmenler arası tecrübe paylaşımı toplantılarının uygulamanın başarısına önemli katkı sağladığını ifade etmiştir. K5, mevcut paylaşım ortamlarının faydalı olduğunu dile getirerek bu tür etkinliklerin yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir:

“Öğretmenlere yönelik düzenli kısa workshoplar ve öğretmenler arası tecrübe paylaşımı toplantıları yapılabilir. Bizim okulda zaten bu tür paylaşım ortamları mevcut ve çok faydalı buluyorum.” (K5, 39, 11)

Bu görüşler, deneyim paylaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemenin yanı sıra, ters yüz öğrenme modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin aşılmasına da katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler arasındaki etkileşim ve kolektif öğrenme ortamları, uygulamanın niteliğini artırmakta ve modelin yaygınlaşmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, deneyim paylaşımı, hizmet içi eğitim sürecinin tamamlayıcı ve pekiştirici bir unsuru olarak değerlendirilmektedir.

Uygulama Odaklı Eğitim

Katılımcılar, ters yüz öğrenme modelinin başarısında uygulama odaklı hizmet içi eğitimlerin kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Eğitimlerin, öğretmenlerin sadece teorik bilgi edinmesi değil, aynı zamanda materyal seçimi, üretimi ve sınıf uygulamalarında aktif sorumluluk almalarını teşvik edecek şekilde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Örneğin, K14 öğretmeni, mevcut uygulamada materyallerin genellikle dışarıdan hazırlandığını, öğretmenlerin ise bu materyalleri sadece öğrencilere sunmakla sınırlı kaldıklarını ifade etmiş ve eğitimlerin öğretmenlerin materyal geliştirme süreçlerine daha fazla katılım sağlamasına katkıda bulunabileceğini dile getirmiştir:

“Evet, faydalı olur. Çünkü şu an sistem bizim için önceden hazırlanıyor. Biz sadece videoları atayıp not aldırıyor muyuz diye karar veriyoruz. Oysa materyalleri seçme, üretme konusunda daha fazla sorumluluk alabiliriz. Eğitimler bu farkındalığı artırabilir.” (K14, 43, 8)

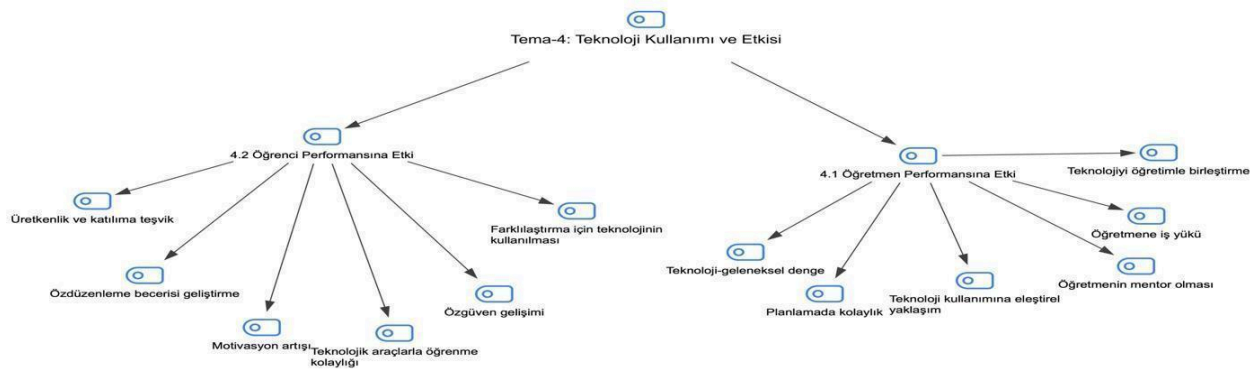
Bu tutum, uygulama odaklı eğitimlerin öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterliklerini güçlendirdiğini, aynı zamanda TYS modeline yönelik sorumluluk ve sahiplenmeyi artırdığını göstermektedir. Böylece, eğitimler sadece bilgi aktarımı

değil, öğretmenlerin aktif katılımını ve yaratıcı katkısını teşvik eden bir süreç olarak önem kazanmaktadır.

4.4. Tema-4: Teknoloji Kullanımı ve Etkisi

Bu tema, TYS modeli bağlamında teknolojinin öğrenme sürecine entegrasyonu ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Katılımcılar, teknolojiyi sınıf içinde öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak görmektedir. Teknolojinin öğrenciler için tanıdık ve motive edici bir unsur olması, sınıf içi etkileşimi ve çeşitliliği artırmak bakımından avantaj olarak görülmektedir. Öğretmenler ayrıca slaytlar, videolar, çevrimiçi sınavlar, QR kodlar ve oyunlaştırma gibi dijital araçların ders işleyişini zenginleştirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, öğrencilerin teknolojiyi eğlenceli bulmalarına rağmen öğrenme aracı olarak yeterince etkin kullanmadıklarını vurgulamaktadır. Teknolojinin dikkat dağınık olabileceği, öğrencilerin yüzeysel öğrenmeye yönelebileceği ve araçların pedagojik anlamda doğru yapılandırılmadığı durumlarda öğrenmenin sekteye uğrayabileceği ifade edilmiştir. Bu nedenle teknoloji kullanımının bilinçli, hedef odaklı ve pedagojik ilkelerle uyumlu biçimde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Şekil 7: Tema-4: Teknoloji Kullanımı ve Etkisi



Öğretmen Performansına Etki

Teknoloji-Geleneksel Denge

Katılımcılar, teknoloji kullanımının öğretmen performansını olumlu etkilediğini belirtirken, teknolojinin sınıf içi etkinliklerde geleneksel yöntemlerle dengeli ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedir. K3 öğretmeni, teknolojinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve bu durumun kendi performansını olumlu etkilediğini ifade etmiştir:

“Benim performansımı da olumlu etkiliyor. Öğrencilerin motivasyonunu gördükçe daha fazla teknoloji kullanmaya yöneliyorum.” (K3, 26, 4)

Bununla birlikte, teknolojiyi etkin ve dengeli kullanmanın zorlukları da vurgulanmaktadır. K2 öğretmeni, teknoloji gelişmelerine ayak uydurmanın kolay olmadığını ancak diğer öğretmenleri gözlemleyerek öğrenmeye çalıştığını belirtmiştir:

“Teknoloji gelişmelerine ayak uydurmak zor çünkü tam zamanlı öğretmen değilim, ancak diğer öğretmenlerden gözlemleyerek öğreniyorum.” (K2, 37, 15)

Bazı öğretmenler, teknolojinin dikkat dağıtıcı etkilerini minimize etmek için öğrencilerle yüz yüze etkileşimi artırmayı tercih etmektedir. K11 öğretmeni, teknolojinin arka planda kalabileceği durumlarda öğrenci-öğretmen diyalogunun önemine vurgu yapmıştır:

“Bu yüzden bazen kendim materyalleri hazırlayıp öğrencilerle kağıt üzerinde şeyler yapmaya çalışıyorum ya da öğrencilerin kendilerinin kaynak oluşturabileceği roleplay, diyalog gibi etkinliklerle onları da işin içine katmaya çalışıyorum. Çünkü çok fazla teknoloji olduğunda bazı öğrenciler distrakt olabiliyorlar. Öğretmen de daha arka planda sadece gözetleyen konumda kalabiliyor. Bu nedenle öğrencilerle

diyalogumu yüksek tutmaya çalışıyorum ki teknoloji bunun önüne geçmesin.” (K11, 31, 10)

Teknoloji ve geleneksel yöntemlerin dengeli kullanımının sınıf iklimini olumlu etkilediğini belirten K13 öğretmeni, çeşitlendirilmiş yöntemlerin derslere olumlu yansıdığını ifade etmiştir:

“Etkinliği değiştirmek sınıf iklimine iyi geliyor. Teknolojinin çok büyük bir hayranı değilim ama çeşitlendirmek açısından iyi geldiğini hissediyorum. Onun dışında klasik yöntemleri de kullanıyoruz. Teknoloji ve geleneksel yöntemler arasında geçiş yapmak derse iyi geliyor.” (K13, 49, 12)

Öte yandan, teknolojinin kullanımı konusunda temkinli ve ölçülü yaklaşan öğretmenler de bulunmaktadır. K15 öğretmeni, teknoloji kullanımını bazen fazla abartıldığını düşünmekte, teknolojik araçları genellikle dersin belirli aşamalarında ve destekleyici amaçlarla kullandığını belirtmiştir:

“Kendime teknofobik diyemem ama teknolojiye inanan biri de değilim. Bence derslerde teknoloji kullanımını bazen fazla abartıyoruz. 2016'da ülkemde oyunlaştırma çok konuşulmaya başladı. Önce renkli kalemler, kartonlar derken sonra kahoot, wordwall gibi şeylere dönüştü. Öğrencilerin talebi üzerine her gün bir ya da iki mobil uygulamalı etkinlik eklemeye çalışıyorum. Genelde Quizlet kullanıyorum. Bazen öğrencilerin sevdiği kripto oyununu kullanıyorum. Ama ders kitabındaki bir kontrol etkinliğini asla teknolojik bir etkinlikle değiştirmem. Teknolojiyi genelde dersin sonunda revize ya da başında ısınma aşamasında kullanırım. Örneğin Quizlet'i yeni kelimelere dikkat çekmek için kullanabilirim.” (K15, 33, 14)

Bu ifadeler, teknoloji kullanımının öğretmen performansını desteklediği kadar, pedagojik denge ve dikkat dağıtıcı etkilerin yönetilmesinin de önemli olduğunu

göstermektedir. Teknoloji ile geleneksel yöntemlerin dengeli ve amaç odaklı entegrasyonu, etkili öğretim süreci için temel bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.

Planlamada Kolaylık

Katılımcılar, teknolojinin sınıf içi öğretmen performansına çeşitli şekillerde olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Teknolojinin, öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığı, öğretmenlerin süreci daha iyi takip etmesine olanak verdiği ve derslerin planlı ve verimli işlenmesine destek olduğu vurgulanmıştır.

K1 öğretmeni, teknolojiyi sık kullanmasının öğrencilerin daha aktif olmalarını sağladığını ve kağıt kullanımını azaltarak öğretim sürecini daha verimli hale getirdiğini ifade etmiştir:

“Teknolojiyi mümkün olduğunca sık kullanıyorum çünkü öğrencilerin aktif olarak bir şeyler üretmesini istiyorum ve çok fazla kağıt kullanmak istemiyorum. Teknoloji, öğrencileri daha iyi takip etmemi sağlıyor ve öğrencilerin derse katılımını artırıyor.” (K1, 41, 17)

K10 öğretmeni, derslerinde teknolojinin merkezî bir yere sahip olduğunu ve farklı dijital araçları amaçlarına göre kullanarak sınıf yönetimi ve öğrenci öğrenimini desteklediğini belirtmiştir:

“Evet, haftalık olarak belli bir ders formatı takip ediyorum. Ders formatımın içinde teknoloji kullanımı çok önemli. Derslerimin hepsi PowerPoint sunumu ile başlıyor. Ayrıca Classroom Screen, Mentimeter ve Padlet gibi uygulamaları sıkça kullanıyorum. Classroom Screen'i sınıf yönetimi, Padlet'i ise öğrenci öğrenimini ölçme ve geri dönüt için kullanıyorum. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış oyunlaştırma etkinliklerini de uyguluyorum.” (K10, 29, 7)

Öğrencilerin karşılaşabileceği zorlukları önceden planlamanın öğretmene özgüven sağladığını belirten K11 öğretmeni, teknolojinin ders sürecindeki belirsizlikleri azaltmada yardımcı olduğunu ifade etmiştir:

“Öğrencinin neyle zorlanabileceğini planlamak dersin içinde sürpriz yaşamamı engelliyor. Bu da beni daha özgüvenli kılıyor.” (K11, 31, 10)

K9 öğretmeni ise, teknolojinin öğretmenin ders amaçlarını netleştirmesini kolaylaştırdığını ve Bloom Taksonomisi temelinde ders planlamasının verimini artırdığını dile getirmiştir:

“En büyük gücü, öğretmenin ders amaçlarını net belirlemesini ve Bloom Taksonomisine göre ders planlamasını kolaylaştırması. Öğretmenin derste neyi neden yaptığını netleştirmesi, dersin verimini artırıyor.” (K9, 31, 14)

Bu ifadeler, teknolojinin öğretmen performansını desteklemede çok yönlü katkılar sunduğunu, öğretim sürecinin planlanmasından öğrenci katılımına kadar farklı boyutlarda işlevsel olduğunu göstermektedir.

Teknoloji Kullanımına Eleştirel Yaklaşım

Katılımcılar, teknolojinin öğrencilerin öğrenme sürecine etkisi konusunda çeşitli görüşler dile getirmiştir. Öğrencilerin teknolojiyi kullanmayı sevdiği ve sınıf ortamına enerji kattığı belirtilmekle birlikte, teknolojinin öğrenmeyi doğrudan ve her zaman teşvik etmediğine dikkat çekilmiştir. K15 öğretmeni, öğrencilerin teknolojiyi sınıf içi etkinliklerde büyük bir ilgiyle kullandığını ancak bunun her zaman etkili öğrenme ile sonuçlanmadığını ifade etmiştir:

“Bu çok ilginç bir soru. Evet, öğrenciler seviyor; soruları telefonlarından cevaplamayı, QR kod taramayı, gruplara ayrılmayı... Bu sınıfın enerjisini yükseltiyor. Ama birçok kez denedim, öğrenciler teknolojiyle öğrenmiyor. Evet, çok seviyorlar ama onlar kendileri için neyin iyi olduğunu bilmiyorlar.” (K15, 33, 14)

Buna karşılık, K16 öğretmeni teknoloji kullanımının sınıf içindeki performansını yavaşlattığını belirtmiş ve öğrencilerin teknolojiyi genellikle boş zamanlarını

değerlendirmek veya iletişim kurmak için kullandıklarını vurgulamıştır. Ancak süreklilik sağlandığında teknoloji kullanımının öğrenme sürecini destekleyebileceği görüşündedir:

“Teknoloji kullanımı genel olarak sınıf içindeki performansımı yavaşlatıyor. Bence etmiyor. Çünkü öğrenciler teknolojiyi genelde sadece boş zamanlarını değerlendirmek veya iletişim kurmak için kullanıyorlar. Bu yüzden teknolojiyi öğrenme amacıyla kullanmak çoğu zaman akıllarına bile gelmiyor ya da hoşlarına gitmiyor. Ancak sınıfta teknoloji kullanımında süreklilik sağlanırsa, zamanla bu tutum tersine dönebiliyor ve teknoloji öğrenme sürecini desteklemeye başlıyor.” (K16, 38, 10)

Teknolojinin motivasyon üzerindeki olumlu etkisine rağmen, K9 öğretmeni tüm öğrenciler için eşit derecede geçerli olmadığını belirtmiştir. Özellikle teknolojiye yatkın olmayan, teknolojik imkânları sınırlı olan veya internet bağlantısı sorunları yaşayan öğrencilerin zorlandığı ifade edilmiştir. Ayrıca her teknolojik kullanımın doğrudan bilgi edinme veya hedef dili kullanma becerilerini desteklemeyebileceği vurgulanmıştır:

“Teknoloji kullanımı motivasyonu olumlu etkiliyor ama herkes için geçerli değil. Teknolojiye yatkın olmayan, teknolojik imkanları olmayan veya internet bağlantısı sorunlu öğrenciler zorluk çekebiliyor. Ayrıca her teknolojik kullanım bilgiyi edinme ya da hedef dili kullanma becerilerini doğrudan desteklemeyebiliyor.” (K9, 31, 14)

Bu görüşler, teknolojinin öğrenme süreçlerine etkisinin karmaşık ve bağlama bağlı olduğunu, etkili teknoloji kullanımının sürdürülebilirlik, erişilebilirlik ve pedagojik uygunluk gibi faktörlere bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin Mentör Olması

Bu tema kapsamında öğretmenlerin TYS modelini gelecekte farklı ortamlarda kullanım amaçları ve modelin yaygınlaşmasına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Katılımcılar, modelin öğrenci odaklı yapısı ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artıran yönleri nedeniyle tercih edilebilirliğine dikkat çekmiştir.

K12 öğretmeni, farklı bir okulda çalışması durumunda da ters yüz öğrenme modelini kullanacağını belirterek, modelin öğretmenin geleneksel anlatım rolünü azaltıp daha çok mentorluk işlevi kazandırdığını vurgulamıştır:

“Ben şahsen kullanırdım. Çünkü öğrencinin asıl bana ihtiyacı olduğu yerde olmak isterim. Ders anlatımı gibi öğretmenin konuşmasının uzun süreli olduğu yerlerde öğretmen domine oluyor. Ters yüz eğitim modelinde öğretmen daha mentor gibi oluyor. Öğrenci odaklı, öğrencinin konuştuğu, öğretmenin doğru sorularla yönlendirdiği bir model. Daha efektif buluyorum.” (K12, 33, 6)

K15 öğretmeni, TYS modelinde öğretmenin rehberlik, motivasyon ve yardımcı roller üstlendiğini ifade etmiş ve bu rollerin esnekliği ile öğrencilerin modelden olumlu etkilendiğini belirtmiştir:

“Öğretmen olarak daha çok rehber, motive edici, yardımcı roller üstleniyorsunuz. Bu roller esnek ve değiştirilebilir olduğu için avantajlı. Ayrıca öğrenci tarafında da çok olumlu etkileri oluyor. Eğer öğrenciler sistemi doğru şekilde takip ederse, ciddi anlamda motive oluyorlar çünkü kendilerinde ‘başardım’ hissi oluşuyor.” (K15, 33, 14)

Benzer şekilde, K6 öğretmeni modelin öğretmenlerin iş yükünü hafiflettiğini ve öğrencilere evde çalışma imkânı tanıdığını belirterek meslektaşlarına da tavsiye edeceğini dile getirmiştir:

“Bunu diğer meslektaşlarıma da tavsiye ederim. Çünkü ters yüz eğitim modeli, öğretmenlerin yükünü hafifletiyor ve öğrencilere evde çalışma fırsatı tanıyor.” (K6, 38, 21)

Bu görüşler, ters yüz öğrenme modelinin gelecekte yaygınlaşması ve farklı okul ortamlarında tercih edilmesinde öğretmenlerin olumlu yaklaşım ve deneyimlerinin önemli rol oynadığını göstermektedir.

Teknolojiyi Öğretimle Birleştirme

Katılımcılar, teknolojinin öğretmen performansına olumlu katkılar sunduğunu ve ders işleyişini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ters yüz öğrenme modelinde teknoloji kullanımı, öğretmenlerin çeşitli dijital araçlarla derslerini daha etkili planlamalarına ve uygulamalarına olanak tanımaktadır.

K12 öğretmeni, TYS modelinde video ve diğer dijital araçların aktif olarak kullanıldığını ve yapay zeka (AI) gibi yenilikçi teknolojiler üzerinde çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir:

“Eğitim her alan gibi teknolojiyle de beraber devam etmek zorundayız. Zaten ters yüz eğitim modelinin içinde de video aktivitesiyle teknoloji kullanılarak yapıldığı için biz birçok aktivite kullanıyoruz. Padlet olsun, Mentimeter olsun, Quizlet, Booklet, Kahoot vs. Ama bunun dışında AI ile ilgili de yaptığımız çalışmalar var.” (K12, 33, 6)

K14 öğretmeni, teknoloji kullanımının öğretme sürecini kolaylaştırdığını ve daha önce tahtaya yazılan gramer konularını artık hazırladığı slaytlar sayesinde daha rahat sunabildiğini ifade etmiştir:

“Öğretmenliğe ilk başladığımda teknoloji çok daha farklıydı ve tabii ki kuruma göre mevcut teknoloji de değişiyor. Eskiden tahtaya çok yazardım, hatta bir sürü gramer konusu tahtaya yazardım. Şimdi ise öğretmek istediğim şeyleri daha kolay sunabilmek için önceden

hazırladığım slaytları çok daha sık kullanıyorum. Bu da dersi sunmayı kolaylaştırıyor.” (K14, 43, 8)

K5 öğretmeni ise teknolojiye erken dönemde adapte olduğunu ve bu adaptasyonun derslerini olumlu etkilediğini belirtmiştir:

“İnanılmaz iyi yönde etkiliyor. Üniversite dönemimde teknoloji yeni yeni geliştiği için adaptasyonum kolay oldu. Teknolojiyi seviyorum, keşfediyorum ve bu benim derslerimi çok olumlu etkiliyor.” (K5, 39, 11)

Bu ifadeler, teknolojinin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını zenginleştirdiğini, ders anlatımını kolaylaştırdığını ve öğretmen performansını desteklediğini göstermektedir.

Öğretmene İş Yüğü

Katılımcılar, TYS modelinin uygulanması sürecinde öğretmenlerin iş yükünün arttığını ve öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinin önem kazandığını ifade etmiştir. K9 öğretmeni, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Öğretmenlerin iş yükü artıyor ve öğrencilerin özerklik eğitimi gerekiyor.”

Bu tutum, TYS modelinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin ek sorumluluklara hazırlıklı olmaları ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsızlık kazanmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Farklı Egzersizlere İmkan Tanıma

Katılımcılar, teknolojinin sınıf içinde farklı türde egzersizler uygulama imkânı sunduğunu belirtmiştir. K16 öğretmeni, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmenler açısından ise sınıfta farklı türde egzersizler uygulama fırsatı tanıyor.” Bu tutum, teknolojinin öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlayarak öğrenme sürecini zenginleştirdiğine işaret etmektedir.

Öğretmeni Pasifleştirme Riski

Katılımcılar, teknoloji kullanımının genel olarak olumlu etkileri olduğunu belirtirken, aşırı teknoloji kullanımının öğretmenin rolünü geri plana itebileceği endişesini de dile getirmiştir. K11 öğretmeni, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çoğunlukla olumlu etkiliyor ama çok fazla teknolojiye ayrılan vakit olduğunda öğretmeni biraz geri plana ittiğini düşündüğüm noktalar oluyor.” (K11, 31, 10)

Bu görüş, teknolojinin pedagojik dengede dikkatli kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Rahat Çalışma Ortamı

Katılımcılar, teknolojinin öğrencilerin daha otonom olmalarına olanak sağladığını ve öğretmenlerin sınıf içinde daha rahat çalışmasına destek olduğunu belirtmiştir. K10 öğretmeni bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencileri daha otonom yapması ve öğretmenlerin sınıf içinde daha rahat çalışmasını sağlaması güçlü yönleri.” (K10, 29, 7)

Bu görüş, teknoloji kullanımının hem öğrenci bağımsızlığını artırdığını hem de öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Öğrenci Performansına Etki

Üretkenlik ve Katılma Teşvik

Teknolojinin TYS modelinde kullanımı, öğrencilerin derse katılımını ve üretkenliğini artıran önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, teknolojinin sınıf içi etkileşimi ve motivasyonu yükselttiğini belirtmiştir. K1 öğretmeni, teknolojiyi sık kullanmasının temel nedenini öğrencilerin aktif üretim yapmasını sağlamak ve kâğıt kullanımını azaltmak olarak açıklamıştır:

“Teknolojiyi mümkün olduğunca sık kullanıyorum çünkü öğrencilerin aktif olarak bir şeyler üretmesini istiyorum ve çok fazla kâğıt

kullanmak istemiyorum. Teknoloji, öğrencileri daha iyi takip etmemi sağlıyor ve öğrencilerin derse katılımını artırıyor.” (K1, 41, 17)

Aynı öğretmen, teknolojinin öğrencilerin öğrenmesini kesinlikle teşvik ettiğini ve ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin derse katılımını ve başarısını artırdığını vurgulamıştır:

“Kesinlikle kullanılmalı. Son üç yıldır bu modeli kullandıkça öğrencilerin derse katılımı ve başarıları arttı. Öğrenciler videoları izleyip not alarak geldiklerinde sınıfa daha hazır olurlar ve motivasyonları yükseliyor.”

“Kesinlikle faydalı. Öğrencilerin önceden konuları anlaması sınıf içi etkinlikleri daha verimli kılıyor ve öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine olanak sağlıyor.” (K1, 41, 17)

K10 öğretmeni ise teknolojinin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırdığını belirterek, kısa dikkat süreleri ve sosyal medya alışkanlıkları nedeniyle geleneksel yöntemlerden uzaklaşan öğrencilerin teknoloji ile daha ilgili hale geldiğini ifade etmiştir:

“Evet, teknolojinin kullanımı öğrencilerin öğrenmesini teşvik ediyor çünkü mevcut öğrenci grubumuzun dikkat süresi kısa ve sosyal medya kullanımından dolayı klasik eğitim yöntemlerinden uzaklaşıyorlar. Teknoloji, öğrencilerin daha ilgili ve motivasyonlu olmasını sağlıyor.”

“Teknoloji destekli etkinliklerde öğrenciler daha istekli ve yaratıcı davranıyor.”

“Geleneksel yöntemlerle dil öğrenmiş biri olarak, bu modelin öğrencilerin sınıf içindeki etkin katılımını artırdığını görüyorum.” (K10, 29, 7)

K11 öğretmeni, teknolojinin geride kaldığını hisseden öğrencilerin bile sınıf içinde daha aktif olmalarını sağladığını ve bu sayede özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir:

“Geride kaldığını hisseden öğrenciler bile bu şekilde daha aktif olabiliyorlar. Kaynaklara hemen erişebiliyorlar, self-check yapabiliyorlar, bu da özgüvenlerini artırıyor. Önceden sessiz kalan öğrenciler artık daha katılımcı olabiliyor.”

“Artık sadece gramer ve kelime öğretmeye çalışmak yerine daha öğrenci merkezli, konuşma odaklı etkinlikler yapabiliyoruz.” (K11, 31, 10)

Son olarak, K16 öğretmeni TYS modelinin öğretmenlere sınıf içinde daha interaktif ve destekleyici etkinlikler yapma imkânı sağladığını vurgulamıştır:

“Son olarak, ters yüz modeli öğretmenlere sınıf içinde daha interaktif ve destekleyici etkinlikler yapma imkânı sağlıyor.” (K16, 38, 10)

Bu bulgular, teknoloji entegrasyonunun TYS modelinde öğrenci katılımını artıran, motivasyonu yükselten ve üretkenliği destekleyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme

TYS modeli, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özerklik kazanmalarını ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel çalışmaya teşvik edilmesi, kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve teknoloji destekli araçlarla öğrenme becerilerini geliştirmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

K12 öğretmeni, yazı etkinliklerinde öğrencilerin yalnızca öğretmenlerinden geri bildirim almakla kalmayıp, ikili çalışmalar yaparak birbirlerine geri bildirim verdiklerini; ayrıca yapay zekâ destekli değerlendirme ölçekleri ve yönergeleri hazırlayarak öğrencilerin evde kendi kendilerine çalışma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir:

“Yazı etkinliklerinde sadece benim toplayıp geri bildirim verdiğim değil, kendilerinin ikili olarak birbirlerine geri bildirim verdiği,

birbirlerinden öğrenmelerinin de ne kadar etkili olduğuyla ilgili çalışmalar var. Ayrıca AI'da verilen bir değerlendirme ölçeği, yönergeyi kendisinin yazması, bunun nasıl yapılacağını öğrenerek, öğrencilerin kendi kendilerine evde de çalışabilmelerini sağlamak amacıyla yapılan aktiviteler de var. Oldukça sık kullanıyoruz.” (K12, 33, 6)

Aynı öğretmen, bireysel çalışmanın ve kendi öğrenme düzenini kurmanın önemine dikkat çekmiş ve teknolojinin öğrencilerin otonomilerini yükseltmede kritik rol oynadığını belirtmiştir:

“Aynı zamanda dediğiniz gibi ters yüz eğitim modelinde önce bireysel çalışma, kendi düzenlerini sağlayabilme önemli olduğundan teknolojinin de bu şekilde kullanılabilir bir alanı olduğundan çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Gerçekten otonomiye yükseltilen öğrenci teknolojiyi kendi için öğrenme amaçlı, etik alanda kullanmaya başladığı anda kendisini çok kısa sürede yükseltebiliyor.” (K12, 33, 6)

K12, ayrıca öğrencilerin hedef dil ile ilgili ön bilgi sahibi olmalarının, sınıf içinde konuyu daha hızlı kavramalarını, özgüvenlerinin gelişmesini ve öğrenme hızlarının artmasını sağladığını belirtmiştir:

“Hedef dil ile ilgili bir fikri olduğunda sınıf içinde onu kapsam anlayabilmesi çok daha hızlı oluyor. Kendine güveni gelişiyor. Öğrenme hızlanıyor. Kullanımına yansıyor. Tema da devam ettiği için doğru kullanımı artıyor.” (K12, 33, 6)

K13 öğretmeni, ters yüz öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin sınıfa psikolojik olarak daha hazır geldiklerini, videolar ve sorular sayesinde aşinalık kazanarak korkmadan derse katıldıklarını ve böylece kendi kendine öğrenme becerilerini keşfettiklerini ifade etmiştir:

“Öğrencilerin sınıfa psikolojik olarak hazır gelmesi çok önemli. İzledikleri videolar veya çözdükleri sorularla en azından aşinalık kazanıyorlar. Sınıfa korkmadan geliyorlar. Bazı öğrenciler kendi kendine öğrenme becerisini keşfediyor. Bu beceri onların tüm öğretim hayatlarında ihtiyaç duyacakları bir şey.” (K13, 49, 12)

K15 öğretmeni, bu modelin sadece İngilizce hazırlık değil aynı zamanda akademik yaşama hazırlık süreci olduğunu, erken kalkma, çalışma alışkanlıkları kazanma ve kötü alışkanlıklardan vazgeçmenin de öğrenildiğini belirtmiştir:

“Öğrenciler bunun sadece İngilizce hazırlık programı olduğunu sanıyor ama aslında bu bir akademik yaşama hazırlık programı. Erken kalkmayı, çalışma alışkanlıkları edinmeyi, kötü alışkanlıklardan vazgeçmeyi öğrenmeleri gerekiyor.” (K15, 33, 14)

K16 öğretmeni, ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin özerklik ve öz disiplin kazanmalarını desteklediğini vurgulamıştır:

“Bu model öğrencilerin özerklik kazanmasını ve kendi öz disiplinlerini geliştirmelerini destekliyor.” (K16, 38, 10)

K4 öğretmeni, öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmalarının kendisi için de rahatlatıcı olduğunu belirtmiştir:

“Benim için daha rahat oluyor. Öğrenciler kendi eğitimleri üzerinde daha söz sahibi oluyor ve bu benim için de rahatlatıcı.” (K4, 31, 10)

K6 öğretmeni, öğrencilerin üniversiteye başladıkları yaşlarda kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeye hazır olduklarını ve bu modelin daha bilinçli öğrenciler yetiştirdiğini ifade etmiştir:

“Evet, kesinlikle kullanılmalı. Öğrencilerin üniversiteye başladıkları 18-19 yaşlarında kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeye hazır olduklarını düşünüyorum. Bu model, daha bilinçli öğrenciler

yetiştirmeyi sağlıyor ve sınıfta konuşma için daha fazla zaman yaratıyor.” (K6, 38, 21)

K7 ğretmeni, öğrencilerin videoları istedikleri hızda izleyip durdurabildiklerini, not alabildiklerini ve görseller aracılığıyla gramer ile kelime bilgisini daha kalıcı öğrendiklerini ifade etmiştir:

“Kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler videoları istedikleri zaman, istedikleri hızda izleyebilir, durdurabilir ve not alabilirler. Ayrıca görseller aracılığıyla gramer ve kelimeyi daha kalıcı ve etkili şekilde öğrenebilirler.” (K7, 51, 24)

K8 ğretmeni, öğrencilerin ders öncesi çalışarak sınıfa daha iyi hazırlandıklarını ve ders içinde dili üretmeye odaklanabildiklerini belirtmiş, bu durumun öğrencilere otonomi kazandırdığını ifade etmiştir:

“ğrenciler ders öncesi çalışarak geliyor ve ders içinde dili üretmeye odaklanabiliyorlar. Ayrıca ğrencilerin daha otonom olmalarına yardımcı oluyor. Ne yapacaklarını ve nasıl bir yol izleyeceklerini önceden biliyorlar ve daha anlamlı sorular sorabiliyorlar.” (K8, 37, 18)

Son olarak, K12 ğretmeni, öğrencilerin başlangıçta adaptasyon zorluğu yaşayabileceğini ancak zamanla öğrenme sorumluluğunu kavrayarak kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve bu süreçten keyif almaya başladıklarını ifade etmiştir:

“Bu sayı artarsa sınıfta sıkıntı olabilir. Fakat ğrenmezse geçemeyeceğini de fark ediyor ve bir süre sonra adapte olmak zorunda kalıyor. Bundan da memnuniyetsizlik duymuyor çünkü kendisi de şaşıyor: ‘Ben yapabiliyordum,’ diyor. Keyif almaya başlıyor.” (K12, 33, 6)

Motivasyon Artışı

Öğretmenler, TYS modelinin teknolojik araçlarla desteklenmesinin öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisini önemli ölçüde artırdığını belirtmektedir. K3 öğretmeni, teknolojinin öğrencilerde yaratıcılığı ve istekli olmayı teşvik ettiğini vurgulayarak, öğrencilerin bu sayede daha aktif ve katılımcı hale geldiğini ifade etmiştir:

“Teknolojiyi çokça kullanıyorum ve öğrencilerin performansını pozitif etkilediğini düşünüyorum. Teknoloji kullanımı, öğrencilerin daha istekli ve yaratıcı olmalarını sağlıyor. Bu durum, onların derse katılımını artırarak öğrenme sürecine aktif katılmalarını kolaylaştırıyor.” (K3, 26, 4)

K2 öğretmeni ise öğrencilerin sınıfa hazırlıklı gelmelerinin motivasyon ve başarı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Hazırlıklı gelen öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve başarının arttığını gözlemlemiş, bu durumun modelin işlevselliğini desteklediğini söylemiştir:

“Gerçekten işe yarıyor. Öğrencilerin sınıfa hazırlıklı gelmesi, derste başarılarını artırıyor ve motivasyonlarını yükseltiyor. Bu da öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlıyor.” (K2, 37, 15)

K1 öğretmeni, TYS modelinin son üç yıldaki uygulamasında öğrencilerin derse katılımı ve başarılarında gözle görülür artışlar olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin videoları izleyip not alarak sınıfa gelmelerinin, onların derse hazırlıklı olmalarını sağladığını ve bu sayede motivasyonlarının yükseldiğini belirtmiştir:

“Bu modeli kullandıkça öğrencilerin derse katılımı ve başarıları arttı. Öğrenciler videoları izleyip not alarak sınıfa daha hazır geliyor, bu da onların motivasyonunu yükseltiyor. Böylece ders içinde daha aktif ve anlamlı katılım gerçekleşiyor.” (K1, 41, 17)

K10 öğretmeni, teknolojinin öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyini artırmasının yanı sıra, onların özgüvenini desteklediğini dile getirmiştir. Teknolojik araçların kullanımıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini daha rahat ve stressiz hissettiklerini belirtmiştir:

“Teknoloji, öğrencilerin daha ilgili ve motivasyonlu olmasını sağlıyor. Öğrenciler teknolojik araçları kullandıklarında daha stressiz ve özgüvenli hissediyorlar. Bu da öğrenme süreçlerine olumlu yansıyor.” (K10, 29, 7)

Aynı öğretmen, modelin öğrencilerin motivasyonunu artırdığına tanık olduğu için bu yöntemi tercih ettiğini eklemiştir:

“Öğrencilerin motivasyonunu artırdığına şahit olduğum için bu modeli tercih ederim.” (K10, 29, 7)

K12 öğretmeni, öğrencilerin sınıfa gelme motivasyonlarının farklılık gösterdiğini ifade etmiş, öğrenmeye istekli öğrencilerin modelden oldukça olumlu etkiler aldığını belirtmiştir. Motivasyonu sadece geçmek olan öğrencilerin ise modeldeki bireysel çalışmalarını yapmadığında sorun yaşayabildiklerine değinmiştir. Bu durum, modelin başarı için öğrencinin aktif katılımını şart koştuğunu ortaya koymaktadır:

“Herkesin sınıfa gelme nedeni farklı. Öğrenmek için gelen öğrenci bu modelle çok mutlu oluyor; öğrenmeyi öğreniyor ve özgüveni artıyor. Ancak motivasyonu ‘sadece geçmek’ olan öğrenci, ön hazırlığını yapmadığında sıkıntı yaşayabiliyor.” (K12, 33, 6)

K4 öğretmeni, ters yüz modelin öğrencileri daha eğlenceli ve rekabetçi bir öğrenme ortamına çektiğini, bu durumun öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu yükselttiğini belirtmiştir:

“Model, öğrencileri daha eğlenceli ve rekabetçi oldukları için İngilizcelerini geliştirmeye teşvik ediyor. Bu da motivasyonlarını ciddi şekilde artırıyor.” (K4, 31, 10)

Öğretmenler ayrıca ders içi etkinliklerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini ve yaratıcı üretkenliklerini artıran yöntemlere ağırlık verdiklerini paylaşmıştır. K3 öğretmeni, öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlayan ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarını gerektiren etkinliklerin motivasyonu yükselttiğini ifade etmiştir:

“Genelde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan ve yaratıcı olmalarını gerektiren etkinlikler yapıyorum. Bu tür etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisini artırıyor.” (K3, 26, 4)

K1 öğretmeni ise ders başlarında videolarla ilgili kısa sınavlar ve tartışmalar düzenleyerek öğrencilerin videoların önemini kavramalarına yardımcı olduğunu ve bu sayede motivasyonlarının arttığını gözlemlemiştir:

“Ders başlarında videolarla ilgili kısa sınavlar ve tartışmalar yapıyorum. Böylece öğrenciler videoların önemini daha iyi anlıyor ve motivasyonları artıyor.” (K1, 41, 17)

Teknolojik Araçlarla Öğrenme Kolaylığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumları, TYS modeli bağlamında teknolojinin öğrenci performansı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen K3, teknolojinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını ve onların daha yaratıcı olmalarına katkı sağladığını belirtmektedir:

“Teknolojinin yoğun kullanımı, öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilemektedir. Teknoloji, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve yaratıcı düşüncelerini desteklemektedir.” (K3, 26, 4)

K2 ise teknolojinin etkili kullanımının, öğrenciler ve öğretmenler tarafından benimsenmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Teknolojinin sınıf içi etkinliklerde amaçlı ve mantıklı biçimde kullanılmasının önemine vurgu yaparak, her

teknolojik aracın neden kullanıldığının öğrencilere ve öğretmenlere açıklanmasının faydayı artırdığını belirtmiştir:

“Teknolojinin verimliliği, kullanım biçimine bağlıdır. Öğrenciler ve öğretmenler, teknolojinin pedagojik amaçlarını anladıklarında, bu araçlardan daha fazla yarar sağlamaktadır. Sınıfta kullandığım her teknolojik yöntemin gerekçesini açıklıyorum; bu nedenle teknolojinin bilinçli ve amaçlı kullanımı kritik bir öneme sahiptir.” (K2, 37, 15)

Aynı öğretmen, TYS modelinin özellikle yabancı dil öğrencileri için uygun olduğunu; bu modelin, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ders hazırlığı yapmalarına olanak tanıdığını vurgulamaktadır:

“Ters yüz eğitim modeli, dil öğrenen öğrencilerin yaşadığı zorlukları azaltmakta ve onlara bireyselleştirilmiş bir öğrenme süreci sunmaktadır.” (K2, 37, 15)

K1 öğretmeni ise teknolojinin, sınıf içindeki öğrenci performansını artırmada somut faydalarını dile getirmekte; teknolojinin aktif üretim ve katılımı desteklemesinin yanı sıra, kağıt kullanımını azaltarak sürdürülebilirlik açısından da olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir:

“Teknolojiyi sık kullanıyorum çünkü öğrencilerin aktif olarak üretim yapmasını teşvik ediyor ve kâğıt kullanımını minimize etmek istiyorum. Teknoloji, öğrencileri daha yakından izlememi ve derse katılımlarını artırmamı mümkün kılıyor.” (K1, 41, 17)

K11 öğretmenin görüşleri, günümüz öğrencilerinin teknolojiyle entegre yaşam tarzları nedeniyle eğitimde teknoloji kullanımının motivasyon artırıcı bir unsur olduğunu göstermektedir. Ayrıca teknoloji sayesinde öğrenmede geride kalan öğrencilerin bile daha etkin katılım sağladığına dikkat çekmektedir:

“Günümüz kuşağı teknolojiyle iç içe büyüyor; bu nedenle teknolojinin eğitimde kullanımı onları motive etmektedir. Özellikle

geride kalan öğrenciler; teknoloji aracılığıyla derse daha aktif katılım göstermektedir.” (K11, 31, 10)

K13 öğretmeni, teknolojinin öğrencilerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bu bağlamda öğrenme sürecinde teknoloji kullanmanın öğrencilerde güven duygusunu pekiştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca teknolojinin öğrenme deneyimini çeşitlendirdiğine işaret etmiştir:

“Teknoloji, öğrencilerin yaşamlarında büyük yer tutmakta ve öğrenme sürecinde kendilerini güvende hissetmelerine olanak sağlamaktadır. Teknoloji kullanımı, öğrenme deneyiminin çeşitlendirilmesi açısından da önemli bir araçtır.” (K13, 49, 12)

K14 öğretmeni, öğrencilerin büyük çoğunluğunun teknolojiyi kullanmaktan hoşlandığını ve teknolojinin öğrenme stillerine göre farklı etkiler yaratmasına rağmen genel olarak dersin etkileşim düzeyini artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, teknolojinin kağıt israfını azaltması ve bütünleşik projeler aracılığıyla kullanım kolaylığı sunması avantajları arasında sayılmıştır:

“Öğrencilerin çoğu teknoloji kullanımından memnuniyet duymakta olup, teknoloji öğrenme stillerine göre farklı şekillerde etkili olsa da dersin etkileşimini artırmaktadır. Ayrıca teknolojinin kağıt kullanımını azaltması ve video tabanlı projeler gibi entegre bileşenlerin kolay erişilebilirliği önemli avantajlardır.” (K14, 43, 8)

Son olarak, K4 öğretmeni ters yüz öğrenme modelinin teknoloji desteği ile öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını, eğlenceli ve rekabetçi ortamların dil gelişimini olumlu etkilediğini belirtmiştir:

“Teknolojinin ders içi kullanımı, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmakta, rekabetçi ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturarak İngilizce becerilerinin gelişimini desteklemektedir.” (K4, 31, 10)

Özgüven Gelişimi

Bu çalışmada yer alan öğretmen tutumları, TYS modelinin öğrenci performansı, motivasyonu, özgüveni ve öğrenme becerileri üzerindeki etkilerine dair önemli bulgular sunmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, modelin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

K2 öğretmenin gözlemleri, ders öncesi hazırlık sürecinin öğrencilerin sınıf içi özgüven düzeyini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Ancak, mevcut uygulamaların ağırlıklı olarak dilbilgisi odaklı olması nedeniyle, modelin etkisinin sınırlı kaldığı ve beceri temelli içeriklerin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç bulunduğu belirtilmiştir:

“Öğrenciler, ders öncesinde konuya aşinalık kazandıklarında özgüvenlerinin yükseldiğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte, mevcut içeriklerin büyük çoğunluğunun dilbilgisi ağırlıklı olması, öğrencilerin iletişim becerileri ve uygulamalı dil kullanımı açısından gelişimlerini sınırlamaktadır. Bu nedenle, eğitim materyallerinin beceri odaklı olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir.” (K2, 37, 15)

Teknolojinin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırmadaki rolüne vurgu yapan K10 öğretmeni, teknolojik araçların kullanımı sayesinde öğrencilerin stres düzeylerinde azalma ve özgüvenlerinde artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Bu durum, teknolojinin öğrenme ortamına entegrasyonunun duyuşsal motivasyon üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir:

“Teknolojik araçların eğitim sürecine entegrasyonu, öğrencilerin derse katılım motivasyonunu yükseltmekte ve öğrenmeye karşı olumlu duyuşsal tepkiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Teknoloji kullanımı öğrencilerde stresin azalmasına ve özgüvenin artmasına katkı sağlamaktadır.” (K10, 29, 7)

Benzer şekilde, K11 öğretmeninin görüşleri, teknoloji destekli öğrenmenin özellikle öğrenme sürecinde geri kalan veya katılımda güçlük yaşayan öğrenciler için özgüveni artırıcı bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kaynaklara anında erişim ve kendi kendini değerlendirme olanaklarına sahip olmaları, öğrenme süreçlerinde daha aktif rol almalarını sağlamaktadır:

“Teknoloji destekli materyaller, öğrenmede geri planda kalan öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Özellikle kaynaklara kolay erişim ve bireysel kendini değerlendirme (self-check) fırsatları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha bağımsız hareket etmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına olanak sağlamaktadır.” (K11, 31, 10)

K12 öğretmeni, ters yüz öğrenme modelinin temel pedagojik amacının öğrencilerin öz-yeterlilik ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinin, öğrenme otonomisinin artırılması ve sınıf içi etkinliklerle pekiştirilmesiyle sürdürülebilir hale geldiğine dikkat çekmiştir:

“Ters yüz eğitim modeli, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini (öz-yeterlilik) ve öğrenme süreçlerini düzenleyebilme kapasitelerini (öz-düzenleme) geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu beceriler, sınıf içi etkinliklerle desteklenerek öğrenme otonomisinin kalıcı hale gelmesi sağlanmaktadır.” (K12, 33, 6)

Son olarak, K15 öğretmeninin değerlendirmeleri, TYS modelinin sadece bilişsel kazanımlarla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin materyallerin gerekliliği üzerine eleştirel sorular sormaları, öğrenme sürecine aktif ve sorgulayıcı katılımı teşvik etmektedir:

“Model, öğrencilere özgüven kazandırmanın yanı sıra, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Öğrenciler,

öğrenme materyallerinin gerekliliği ve işlevselliği üzerine sorgulayıcı yaklaşımlar geliştirmekte, bu sayede aktif ve eleştirel öğrenme ortamları oluşmaktadır. Bu durum, pedagojik açıdan öğrenme kalitesini artıran önemli bir gelişmedir.” (K15, 33, 14)

Dikkat ve İlgiyi Artırma

Katılımcılardan biri, günümüz öğrencilerinin dikkat süresinin kısılması ve sosyal medya kullanımının geleneksel eğitim yaklaşımlarından uzaklaşmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin kullanımı öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerini olumlu yönde desteklemektedir:

"Evet, teknolojinin kullanımı öğrencilerin öğrenmesini teşvik ediyor çünkü mevcut öğrenci grubumuzun dikkat süresi kısa ve sosyal medya kullanımından dolayı klasik eğitim yöntemlerinden uzaklaşıyorlar. Teknoloji, öğrencilerin daha ilgili ve motivasyonlu olmasını sağlıyor." (K10, 29, 7)

Benzer şekilde, K4 öğretmeni de teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeyi daha eğlenceli ve rekabetçi bir ortam olarak deneyimlemeleri, İngilizce becerilerini geliştirme motivasyonlarını artırmaktadır. Bu durum, teknoloji entegrasyonunun öğrenci başarısına dolaylı katkı sağladığını ortaya koymaktadır:

Evet, inanılmaz teşvik ediyor. Öğrenciler daha eğlenceli ve rekabetçi oldukları için İngilizcelerini geliştirme konusunda daha motive oluyorlar." (K4, 31, 10)

Bu araştırmada elde edilen bulgular, TYS modelinin öğretim sürecine entegrasyonuna ilişkin öğretim görevlilerinin çok boyutlu deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini kapsamlı bir biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcılar, modelin pedagojik değerine büyük ölçüde inanmakta ve öğrenci merkezli yapısını güçlü bir yön olarak öne çıkarmaktadır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde karşılaşılan

yapısal ve pedagojik zorluklar, özellikle öğrencilerin hazırlıksızlığı, değerlendirme sistemindeki geleneksellik ve videoların etkisiz kullanımı gibi faktörler, modelin işleyişinde çeşitli sınırlılıklara neden olmaktadır. Teknolojinin öğrenme sürecine entegrasyonu büyük oranda olumlu değerlendirilse de, etkili kullanımının pedagojik ilkelere uygun yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Genel olarak bulgular, TYS modelinin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmen, öğrenci ve sistem düzeyinde bütüncül bir dönüşümün gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, İngilizce hazırlık okulunda görev yapan öğretim görevlilerinin TYS modeline yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yürütülen nitel araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, ilgili literatür ışığında yapılan tartışmalara ve elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öncelikle, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve öğretim görevlilerinin TYS modeliyle ilgili tutumları ortaya konmuştur. Ardından, bu bulgular mevcut literatürle karşılaştırmalı olarak ele alınarak tartışılmış; araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Böylece bu bölüm, araştırmanın bütüncül değerlendirmesini sunmayı ve alan yazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, İngilizce hazırlık okullarında görev yapan öğretim görevlilerinin ters yüz öğrenme modeline yönelik tutumları, bu modelin güçlü yönleri, karşılaşılan zorluklar ve uygulamaya dair deneyimleri tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, alanyazınla uyumlu biçimde TYS modelinin özellikle öğrenci katılımı, öğrenmeye hazırlık ve sınıf içi zamanın verimli kullanımı açısından öğretim görevlileri tarafından olumlu karşılandığını ortaya koymuştur.

Öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu, TYS modelini hem kendi öğretme stilleriyle hem de öğrencilerin öğrenme gereksinimleriyle uyumlu bulduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Bergmann ve Sams (2012) tarafından ortaya konulan ters yüz modelinin öğrencilerin derse daha hazırlıklı gelmesini sağladığı ve öğretmenlerin sınıf içi zamanı daha etkili kullanabildiği yönündeki tespitlerle paralellik göstermektedir. Nitekim bu araştırmada katılımcılar, modelin öğrencilerin konulara önceden aşinalık kazanmalarını sağladığını ve böylece sınıf içinde daha fazla uygulama, iletişim ve üretkenliğe fırsat tanıdığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu, TYS modelinin öğrencilerin sorumluluk almasını ve öğrenme süreçlerinde daha aktif rol üstlenmesini desteklediğidir. Bu durum, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının ve öğrenen özerkliğinin önemine dikkat çeken Little (1995) ve Knowles (1984) gibi araştırmacıların vurgularını desteklemektedir. TYS modelinde öğrencilerin derse ön hazırlık yaparak gelmeleri, hem öğrenme sürecine olan sahiplik duygularını artırmakta hem de öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Bununla birlikte bazı katılımcılar, TYS modelinin uygulamasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını da belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin ders öncesi videoları izlememesi, modelin yalnızca “ekstra ödev” gibi algılanması ve motivasyon eksikliği, uygulamadaki temel engeller arasında yer almaktadır. Bu bulgu, Abeysekera ve Dawson (2015) tarafından yapılan çalışmada dile getirilen öğrenci direnci ve hazırlık eksikliğine dair eleştirilerle örtüşmektedir. Ayrıca içerik üretiminin zaman alıcı olması, öğretmen iş yükünün artması ve modelin okul düzeyinde kolektif olarak benimsenmemesi de dikkat çeken diğer sınırlılıklar arasındadır. Bu noktada, kurum desteği ve yapılandırılmış hizmet içi eğitimlerin önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Katılımcıların çoğu, TYS modelinin başarılı uygulanabilmesi için öğretmenler arasında işbirliğinin teşvik edilmesi, kaliteli ve güncel videoların sunulması, ayrıca öğretmenlerin bu modele yönelik eğitilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşler, Fulton (2012) ve Lo ve Hew (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin ters yüz modelini uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duydukları yönündeki bulgularla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma öğretim görevlilerinin ters yüz öğrenme modeline büyük ölçüde olumlu yaklaştığını, ancak modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve kurum üçgeninde bazı yapısal ve pedagojik koşulların sağlanmasının gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve kurumsal düzeyde kolektif bir stratejinin benimsenmesi, modelin sürdürülebilirliğini ve etkisini artıracaktır.

5.2. Tartışma

5.2.1. TYS Modeli Bileşenleri ve Öğretim Görevlilerinin Tutumları

TYS modelinin yabancı dil öğretiminde kullanımı, özellikle teknolojik gelişmelerin etkisiyle son yıllarda daha görünür hale gelmiştir. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde modelin kullanımı henüz çok yaygın olmasa da, geçmişe kıyasla daha fazla tanındığı ve uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Flipped Learning Network (2014), TYS modelinin temel bileşenlerini esnek ortam, öğrenme kültürü, tasarlanmış içerik ve profesyonel eğitimci olarak tanımlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu bu bileşenlerden özellikle “esnek ortam”a vurgu yapmıştır. Katılımcılar, TYS modeli sayesinde öğrencilerin sınıfa daha hazırlıklı geldiklerini ve bu durumun sınıf içi iletişim odaklı etkinliklerin çeşitliliğini artırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Bergmann ve Sams (2012) tarafından ortaya konulan ters yüz modelinin öğrencilerin derse daha hazırlıklı gelmesini sağladığı ve öğretmenlerin sınıf içi zamanı daha etkili kullanabildiği yönündeki görüşlerle paralellik göstermektedir. Katılımcılardan biri, TYS modelinin en güçlü yönünün ders amaçlarının net bir şekilde belirlenebilmesi olduğunu ve bu durumun Bloom’un Taksonomisi’ne göre ders planlamasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu sayede öğretmenin ders sırasında neyi, hangi amaçla yaptığını açık bir şekilde kavrayabilmesi, dersin verimliliğini arttırdığını belirtmiştir. Bu öğretim görevlisinin yaklaşımı, TYS modelinin “öğrenme kültürü” bileşeniyle paralellik göstermektedir. Söz konusu bileşen, derslerin Bloom’un Taksonomisi temel alınarak yapılandırılmasını ve öğrencilerin derinlemesine öğrenme ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini önceliklendirmektedir (FLN, 2014). Öğretim görevlilerinin birçoğu, TYS modelinin öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alma ve bu süreçte aktif rol üstlenme imkanı tanıdığını vurgulamıştır. Katılımcılardan biri, bu modelin öğrencilerin öz disiplinlerini geliştirdiğini belirtirken; bir diğer katılımcı ise öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini önceden bildiklerini ve bu sayede sınıf içerisinde daha anlamlı sorular yönelttiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular, TYS modelinin “tasarlanmış içerik” bileşeniyle örtüşmektedir. Söz konusu bileşen,

öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini desteklemekte ve sınıf içi etkinliklerin daha etkili biçimde uygulanmasına zemin hazırlamaktadır (Sams ve Bergmann, 2014). Öğretim görevlileri, yapılan görüşmelerde TYS modelinin “profesyonel eğitmen” bileşeniyle paralellik gösteren yorumlarda bulunmuşlardır. Flipped Learning Network’e (2014) göre bu bileşen, öğretmenin rolünü yalnızca bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarıp, öğrenme sürecini destekleyen, öğrencilere sürekli geri bildirim sunan ve sınıf içi ile dışı etkinlikleri planlayan bir rehber haline getirmektedir. Görüşmelerde katılımcılar, bu anlayışla örtüşen tutumlarını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı, öğrencilerinin bireysel çalışmalarının kalitesini değerlendirebilmek ve sınıf içi süreçte önceki öğrenmelerin ne ölçüde hatırlandığını görebilmek amacıyla çeşitli ölçme yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise TYS modelinin öğretmenin sınıf içi üretkenliğini artırdığını, öğretmenin süreç boyunca sunduğu geri bildirimlerin öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

5.2.2. Öğretim Görevlilerinin Tutumları Doğrultusunda TYS Modelinin Güçlü Yönleri

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretim görevlileri TYS modeline büyük ölçüde olumlu yaklaşmakta ve bu modelin öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini, sınıf içi zamanı daha verimli kullanmayı ve öğrencilerin aktif katılımını artırmayı sağladığını vurgulamaktadır. Katılımcıların bu tutumları, alanyazındaki birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Bergmann ve Sams (2012), TYS modelinin öğrencilerin derse ön hazırlık yapmasını sağlayarak sınıf içi etkileşimi artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ders öncesi materyalleri istedikleri yerde ve kendi hızlarında, bir ya da birden fazla kez inceleme fırsatı bulduklarını vurgulamışlardır. Öztürk ve Çakıroğlu (2021)’nin İngilizce hazırlık öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise ders öncesi videolarla öğrencilerin istedikleri zaman erişiminin olmasının olumlu yönde olduğunu bulgular göstermektedir. Webb ve Doman (2020)’nin deneysel araştırmasında ise TYS modeli uygulanan sınıftaki bulgulara göre öğrencilerin ders öncesi izledikleri videolar sayesinde sınıf içinde daha etkileşimli aktivitelere yer verilebildiği görülmüştür.

Alanyazındaki bu araştırmaların bulgularıyla öğretim görevlilerinin tutumları benzerlik göstermektedir. K6 ve K7 numaralı katılımcıların ifadeleri ilgili araştırmaların TYS modelinin güçlü yönleri bölümüyle paralellik göstermektedir. K6, öğrencilerin videolar sayesinde konuyu daha iyi anlayabildiğini ve sınıf içinde üretkenliğin arttığını vurgularken; K7, öğrencilerin ders materyallerine kendi hızlarında ulaşabildiğini ve sınıfta daha anlamlı katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Öğretim görevlileri aynı zamanda TYS modelinin güçlü yönlerini belirtirken uygulama odaklı etkinliklere daha fazla zaman ayırabildiklerini ve bu sayede dersin verimliliğinin arttığını vurgulamışlardır. Herreid ve Schiller (2013) de sınıf içi zamanı daha etkili kullanma yönünün TYS modelinin önemli bir katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Kim, Kim, Khera ve Getman (2014)'ın öğrenciler ile yürüttüğü çalışmada, öğrenciler sınıf içi etkileşim ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı konularında oldukça olumlu geri bildirim vermişlerdir. Merrill (2015)'in öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf içinde daha iyi sorular sorduğu bulgular arasında yer almıştır. Alanyazındaki bulgularla bazı öğretim görevlilerinin tutumları benzerlik göstermektedir. Örneğin, katılımcılardan K12 öğrencilerin zaman içinde doğru bilgiyi yanlış bilgiden ayırt edebilir hale geldiğini ve bu sayede kendisine daha spesifik ve kilit sorularla geldiğini belirtmiştir. Aynı zamanda bunun öğrencinin öz yeterlilik ve düzenlemesinin geliştiğini de vurgulamıştır. Katılımcılardan K10, öğrenciler videoları izleyip derse daha hazırlıklı geldiklerinden dolayı daha çok motive olduklarını ve kendisine daha çok soru sorduklarını belirtmiştir. Böylece sınıf içindeki sürenin daha verimli kullanılabildiğini eklemiştir. Katılımcılardan K8 ise TYS modelini etkili kullanabilmek için sınıf öncesi ve sınıf içi aktivitelerin bağlantılı olmasına dikkat ettiğini ve bu şekilde sınıf içi sürecin öğrenciler açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir. TYS modelinin bir diğer güçlü yönü olarak öğrenci özerkliği ve sorumluluk alma becerisi öne çıkmaktadır. Ansori ve Nafi (2019) tarafından İngilizce öğretmenleriyle yürütölen karma desenli araştırmanın bulguları, öğretmenlerin TYS modeli sayesinde öğrencilerin aktif katılımını, işbirlikçi öğrenmeyi ve özerk öğrenmeyi teşvik ettiğini göstermektedir. Webb ve Doman (2020) ise TYS modelinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu daha fazla üstlenmelerini sağladığını ve bu sayede özerklik kazandıklarını belirtmiştir. Ayrıca Öztürk ve

Çakıroğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, TYS modeli uygulamasının ardından verdikleri geri bildirimlerde, özerk öğrenmelerinin desteklendiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretim görevlilerinin öğrenci özerkliği ve sorumluluk alma becerisi üzerine paylaştıkları görüşlerin alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Katılımcılardan K6, İngilizce hazırlık öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerinden sorumluluk alma yaşında olduklarını ve TYS modelinin bu anlamda daha bilinçli bireyler yetiştirebildiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, K16 numaralı katılımcı, modelin öğrencilerin özerklik kazanmalarını ve öz disiplin geliştirmelerini desteklediğini ifade etmiştir. K14 ise TYS modelinin öğrenme sorumluluğunu öğrenciye kazandırdığını, öğrencilerin sınıfa geldiklerinde ders içeriği hakkında ön bilgiye sahip olmalarının öğrenme sürecini güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretim görevlileri teknolojinin ders sürecine entegre edilmesini de TYS modelinin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirmiştir. Öğretim görevlilerinden K13, teknolojinin öğrencilerin hayatlarının büyük bir parçası olduğunu ve ders içerikli materyallerin çevrimiçi şekilde sunulmasının onları güvende hissettirdiğini paylaşmıştır. Diğer bir katılımcı olan K10, mevcut öğrenci grubunun dikkat süresinin kısa olduğunu ve sosyal medya kullanımından dolayı geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaştıklarını gözlemlemiştir. Bu sebeple teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenmesini teşvik ettiğini ve dijital araçlar sayesinde öğrencilerin kendilerini daha özgüvenli hissettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca, teknoloji destekli etkinliklerde öğrencilerin daha istekli ve yaratıcı olduklarını gözlemlediğini de eklemiştir. Katılımcılardan K4, teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilerin kendi eğitimleri üzerinde daha çok söz sahibi olduklarını ve eğlenerek öğrenebildiklerini belirtmiştir. K1 ise teknoloji sayesinde öğretmen olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi takip ettiğini ve bunun öğrencilerin derse katılımını artırdığını vurgulamıştır. Son olarak, K11, kendisini geride kalmış hisseden öğrenciler için teknolojinin çok faydalı olduğunun altını çizmiştir. Ders içeriklerinin teknoloji ile entegre edilerek işlenmesinin, bu şekilde hisseden öğrenciler açısından daha aktif katılım sağladığını gözlemlediğini paylaşmıştır. Kaynaklara hızlıca erişim ve öz denetim becerilerini bu sayede geliştirdiklerini, dolayısıyla özgüvenlerinin arttığını vurgulamıştır. Önceden daha sessiz ve pasif katılım sağlayan öğrencilerin, TYS

modelinin teknoloji entegrasyonu sayesinde daha aktif katılımcı olduklarını ifade etmiştir. Alanyazında Låg & Sæle (2019)'nin yürütmüş olduğu çalışmaya göre, TYS modelinin avantajlı yönlerinden biri dijital teknolojinin kullanımıdır. Lee (2023) de araştırmasında, TYS modelinin olumlu yönleri arasında öz düzenlemeyi öğrenme, teknoloji kullanımında yetkinlik ve akademik yeterlilik becerilerini sıralamıştır. Bunlarla birlikte alanyazındaki birçok çalışma, dijital öğrenmenin; mobil cihazların erişilebilirliği ve etkileşimli yönü sayesinde öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ve öğrenme sürecine katılma isteklerini yükselttiğini ortaya koymuştur (Murdock & Williams, 2011; Thorne vd., 2009). Sonuç olarak, öğretim görevlilerinin TYS modeline dair güçlü yönlerle ilişkin tutumları, alanyazındaki bulgularla büyük ölçüde örtüşmekte; bu da modelin pedagojik açıdan etkili ve uygulanabilir bir yaklaşım olarak benimsendiğini göstermektedir.

5.2.3. Öğretim Görevlilerinin Tutumları Doğrultusunda TYS Modelinin Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretim görevlileri TYS modeline genel olarak olumlu tutumda olsalar da, uygulama sürecinde çeşitli sınırlılıklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar; öğrencilerin materyallere yeterince ilgi göstermemesi, TYS modelini ek bir yük olarak algılamaları, içerik hazırlama sürecinin zaman alıcılığı ve materyal erişimi gibi konularda çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sınırlılıklara ilişkin öğretim görevlilerinin tutumları, alanyazınla hem benzer hem de farklılaşan yönler taşımaktadır.

Bu çalışmada gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretim görevlileri TYS modelinin sınırlılıklarına değinirken, özellikle öğrencilerin sınıf dışı materyalleri izlememesi ve hazırlık eksikliği üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan K1, K2, K3 ve K16; öğrencilerin videoları izlememesi ve içerikleri yüzeysel görmeleri gibi ifadelerle bu sınırlılığı doğrudan dile getirmiştir. K3, K4 ve K6 ise öğrencilerin TYS modelini ek bir ödev gibi algıladığını, hatta bazı öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının azaldığını belirtmiştir. Kocabatmaz (2016), öğrenci katılımcılarla yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin ders öncesi videoları izleme zorunluluğunu zaman alıcı bulduklarını ve internet erişimi gibi problemler yaşadıklarını ifade ettiklerini

belirtmiştir. Öztürk ve Çakıroğlu (2021)'nın çalışmasında da benzer şekilde, öğrencilerden bazıları video izlemenin zaman alıcı olduğunu ve kendi kendine öğrenme becerisi yeterince gelişmemiş olanların bu sistemde başlangıçta zorlandıklarını dile getirmiştir. Webb ve Doman (2020) tarafından yürütülen araştırmada yer alan öğrenci katılımcılar ise hazırlanan videoların dil bilgisi konularında yeterli olmadığını ve sınıf içinde öğretmenin anlatımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Heo ve Choi (2014)'ün araştırması, TYS modelinin etkili şekilde uygulanabilmesi için oluşturulan videoların öğrenciler tarafından gönüllü olarak izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ders öncesi videoların önemi alanyazında farklı şekillerde ele alınmaktadır. Lo ve Hew (2017) ile Bishop ve Verleger (2013) gibi araştırmacılar, TYS modelinin ders dışı materyallerinin temelini video kayıtlarının oluşturduğunu savunmuştur. Ancak Lee ve Choi (2019), bu görüşün aksine, öğrenciyi merkeze alan çeşitli kaynakların TYS modelinde videolara kıyasla daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, TYS modelinin ders dışı materyallere dayalı yapısının öğrencilerde farklı tepkiler doğurabileceğini göstermekte; dolayısıyla bu materyallerin niteliği, erişilebilirliği ve kullanım biçimi öğretim sürecinin başarısında belirleyici olmaktadır.

Bu araştırmada yer alan öğretim görevlilerinden bazıları, TYS modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gereken içerik üretimi ve ders öncesi materyal hazırlığı sürecinin zaman alıcı olduğunu ve öğretmen iş yükünü artırdığını belirtmişlerdir. Örneğin, K1 ve K2 numaralı katılımcılar, etkili bir ders tasarımı için kaliteli ve öğrencilerin ilgisini çekecek videolar ile materyaller üretmenin fazladan zaman ve emek gerektirdiğini vurgulamışlardır. K6, materyal üretimi sürecinde kurumun veya okulun gerekli desteğinin olmaması hâlinde modelin sürdürülebilirliğinin zor olabileceğini ifade etmiştir. Alanyazında da benzer şekilde, TYS modelinin sınırlılıkları arasında öğretmen için daha fazla iş yükü anlamına gelen materyallerin kapsamlı ve düzenli bir şekilde hazırlanmasının zorunluluğu vurgulanmaktadır (Fulton, 2012; Herreid ve Schiller, 2013; Bergmann ve Sams, 2013; Jenkins, 2017). Bu ifadeye paralellik gösteren bir çalışmada, eğitimcilerin ders öncesi, ders içi ve hatta ders sonrası aşamalar için akıcı ve ilgi çekici dersler tasarlarlarken karşılaştıkları zorlukların ek iş yükü yarattığı belirtilmiştir (Ev, 2025). Ayrıca, Ansori ve Nafi

(2019) ile Kocabatmaz (2016), öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, TYS modeline uygun materyal hazırlığının öğretmenler tarafından ciddi bir iş yükü olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğretim görevlilerinin bu süreci daha verimli yönetebilmeleri için yapılandırılmış ve uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin sağlanması önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

TYS modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi yalnızca materyal hazırlığı ve teknolojik donanım gereklilikleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğretim görevlilerinin bu modele yönelik yeterli bilgiye, pedagojik yaklaşıma ve uygulama becerisine sahip olmalarını da zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada yer alan katılımcıların hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri dikkat çekicidir. Örneğin K2, TYS modeliyle ilgili olarak bu konuda uzman olan kişilerin verdiği bir eğitime katıldığını, ayrıca Erasmus+ projeleri kapsamında çeşitli kurumlarda bu konuda eğitim verdiğini belirtmiştir. Bu eğitimin hem kendi pedagojik yaklaşımını güncellemesinde hem de meslektaşlarına modelin aktarımında önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. K3 ise çalıştığı üniversitenin hazırlık okulunda bu modelle ilgili sertifikalı bir programdan faydalandığını ve bu program sayesinde TYS modeline dair farkındalığının ve uygulama becerilerinin güçlendiğini vurgulamıştır. K1 numaralı katılımcı, kendi ifadesiyle “*ne kadar çok eğitim, o kadar iyi*” diyerek, aldığı çevrimiçi kurslar ve okul içi eğitimlerin önemini dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğretim görevlilerinin modelle ilgili daha yapılandırılmış bilgiye ihtiyaç duyduğunu açıkça göstermektedir. Öte yandan bazı katılımcılar, herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ancak bireysel çabalarla model hakkında bilgi edinmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Örneğin K6, bu modele dair herhangi bir eğitime katılmadığını ve uygulama sırasında zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. K10 ise modelin uygulanabilirliğini destekleyecek bir eğitim almadığını, fakat zamanla kendi deneyimleriyle modelin mantığını kavradığını söylemiştir. TYS modelinin bir kurumda veya okulda etkili ve tutarlı şekilde uygulanabilmesi için tüm öğretmenlerin benzer anlayışa ve yetkinliğe sahip olması önem arz etmektedir. Aksi hâlde öğrenciler, her derste farklı bir yaklaşımla karşılaşarak modelin yapısından uzaklaşabilir. Alanyazında bu ihtiyaç net bir şekilde vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanımındaki beceri düzeylerini artırmak amacıyla hizmet içi

eğitim verilmesi ve teknoloji temelli ğretim yaklaşımlarının ğretim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir (Erbil ve Kocabaş, 2019). TYS modeli teknoloji temelli bir ğretim yaklaşımı olduğundan dolayı, hizmet içi eğitim ihtiyacı kaçınılmazdır. Sonuç olarak, bu araştırma kapsamındaki ğretim görevlilerinin deneyimleri de göstermektedir ki, TYS modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hizmet içi eğitim vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bu eğitimlerin uygulama odaklı, sürekli güncellenen içeriklerle desteklenmiş ve öğretmenlerin modelle ilgili hem teorik hem de pratik yeterliliklerini geliştirmeye yönelik olması büyük önem taşımaktadır. Özellikle kurumların bu süreçte aktif rol üstlenmeleri, modelin sürdürülebilirliği açısından belirleyici olacaktır.

5.3. neriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik neriler

- Bu araştırma yalnızca ğretim görevlilerinin tutumlarına odaklanmıştır. TYS modeliyle ilgili öğrencilerin ve alan uzmanlarının tutumlarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Bu alışma yalnızca görüşme verilerine dayanmıştır. Gözlem, belge analizi ya da odak grup görüşmeleri gibi veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı çalışmalar, ğretim sürecine dair daha derinlikli analizler sunabilir.
- Öğrenci başarısı, katılım düzeyi ve motivasyon düzeyi ile ğretim görevlisi tutumları arasında ilişki kurmaya çalışan, veriye dayalı nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, İngilizce hazırlık okullarında görev yapan ğretim görevlilerinin TYS modeline yönelik tutumlarını ele alan çalışmalara sınırlı ölçüde rastlanmaktadır. Bu araştırma nitel desenli bir çalışma

olduğundan, ilerleyen araştırmalarda nicel ya da karma yöntem kullanılarak daha kapsamlı veriler elde edilebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- TYS modelini aktif olarak kullanan ya da kullanmayı planlayan kurum ve okullar, modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik düzenli ve uygulama temelli hizmet içi eğitimler planlayabilir.
- Öğretim görevlileri, ders öncesi materyallerde yaşanan eksikliklerin sınıf içi zamanın verimli kullanımını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca, ders öncesi videoların yalnızca dilbilgisi odaklı olması durumunun içerik çeşitliliği açısından yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, TYS modelinin uygulandığı kurum veya okullarda ders öncesi materyal hazırlık süreci önceden planlanabilir, öğretim görevlilerine bu süreçte zaman ve kaynak açısından destek sağlanabilir. Ayrıca, yalnızca dilbilgisine değil, aynı zamanda kelime bilgisi ve iletişim becerilerine de odaklanan, öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikli materyallere yer verilebilir.
- Öğretim görevlileri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun zamanla TYS modeline uyum sağladığını, ancak bazı öğrencilerin bu modele adapte olma sürecinde zorlandığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin, TYS modelinde yer alan ders öncesi ve sonrası materyalleri “ekstra ödev” olarak algıladıkları ifade edilmiştir. Bu nedenle, eğitim-öğretim yılının başında TYS modelinin amacı, işleyişi ve sağlayacağı katkılar öğrencilere açık ve anlaşılır biçimde açıklanabilir.
- Öğretim görevlileri, TYS modelinin uygulandığı bir eğitim programı çerçevesinde, tüm öğretmenlerin benzer bir yaklaşımı benimsemesinin önemli olduğunu ve öğrencilerin her derste farklı bir anlayışla karşılaşarak kendilerini farklı bir okuldaymış gibi hissetmemeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle, TYS modelinin uygulandığı okullarda öğretim görevlileri arasında pedagojik uyumu ve yaklaşım birliğini sağlamak amacıyla ortak planlama, içerik paylaşımı ve düzenli öğretmen iş birliği toplantıları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acedo, M. (2013, May 22). *10 pros and cons of a flipped classroom*. TeachThought. <https://www.teachthought.com/learning/pros-and-cons-of-a-flipped-classroom/>
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt 1). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108–121.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete edition)*. Addison Wesley Longman.
- Ansori, M., & Nafi, N. N. (2019). English teachers' perceived benefits and challenges of flipped classroom implementation. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 5(2), 211–228.
- Arlina, A., & Yunus, M. M. (2015). Potential of mobile learning in teaching of ESL academic writing. *English Language Teaching*, 8(6), 11–19. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p11>
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom: Assessing an innovative teaching model for effective and engaging library instruction. *College & Research Libraries*, 75(1), 10–13. <https://doi.org/10.5860/crln.75.1.9051>

Ayan Ev, A. (2025). *The effects of flipped learning practices on the critical thinking disposition levels of EFL learners and their attitudes* (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*(Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class, every day*. ISTE.

Bergmann, J., & Sams, A. (2013). The flipped classroom. *CSE*, 17(3).

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>

Bergmann, J. (2024, Mart 17). *1.3: The heart of flipped learning* [Flipped Learning 3.0 Certification Level - I Master Class]. Flipped Learning Global Initiative. <https://learn.flglobal.org/courses/FlippedCert-I>

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings* (Vol. 30, No. 9, pp. 1–18). <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *Proceedings of the ASEE Annual Conference and Exposition*, 1–18. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>

Bloom, B. S. (1969). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1*. Michigan: David McKay.

Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, ss. 5–6). The George Washington University, School of Education and Human Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

Boyras, S., & Ocak, G. (2017). Implementation of flipped education into Turkish EFL teaching context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 426–439.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33–43. <http://search.proquest.com/docview/1446438932?accountid=14691>

Caswell, H. L., & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. American Book Company.

Çekici, Y. E., ve Deniz, K. (2023). Dil işlevlerinin öğretimi: Kuramsal bir değerlendirme. *INES Journal: The Journal of International Education Science / Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 461–483. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.73258>

Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiğdemoğlu, C., ve Arslan, H. Ö. (2015, Mayıs 13–15). *A content analysis of intervention research on flipped classroom* [Bildiri sunumu]. The International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges, Ankara.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61, 563–580. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>

Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55–80.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Dinçer, A. ve Koç, H. K. (2020). The implementation of an intensive English language program in the fifth grade in Turkey: A qualitative evaluation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43. <https://doi.org/10.30831/akukeg.532955>

Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 36.

Educause. (2012). *7 things you should know about... Flipped classrooms*. Educause Learning Initiative. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf>

Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 18–20. <https://doi.org/10.17718/tojde.306566>

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 57(6), 14–27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>

Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2019). Primary teachers' views on using technology in education, flipped classroom and cooperative learning. *Elementary Education Online*, 18(1), 31–51. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527150>

Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>

Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P™*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

Flipped Learning Network. (2014). *What is flipped learning?* http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Fraga, L. M., & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18–27. <https://doi.org/10.1080/21532974.2014.967420>

Fulton, K. (2012). The flipped classroom: Transforming education at Byron High School: A Minnesota high school with severe budget constraints enlisted YouTube in its successful effort to boost math competency scores. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 39(3), 18.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17.

Fulton, K. P. (2014). *Time for learning: Top 10 reasons why flipping the classroom can change education*. Corwin Press.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *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. *The History Teacher*, 47(2), 221–244.

Gilboy, M. B., Heinerichs, S., ve Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109–114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions.

C. J. Bonk & C. R. Graham (Ed.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (ss. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.

Gürel, E. ve Demirhan-İşcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with Stake'in responsive evaluation model according to teachers' opinions. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 501–554. <https://doi.org/10.14812/cuefd.623396>

Heo, H. J., & Choi, M. R. (2014). Flipped learning in the middle school math class. *Education 3–13*, 42(1), 94–97.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62–66.

Huang, Y. N. & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175–193.

Isik, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe University Journal of Education*, 40(40), 256–266.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).

Jenkins, C. (2017). *The advantages and disadvantages of the flipped classroom*. <https://blog.echo360.com/blog/bid/59158/the-advantages-and-disadvantages-of-the-flipped-classroom>

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.

Jensen, J. L., Holt, E. A., Sowards, J. B., & Moore, R. (2018). Investigating strategies for pre-class content learning in a flipped classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 27(6), 523–535. <https://doi.org/10.1007/s10956-018-9736-8>

Kağıtçıbaşı, C. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. bs.). Evrim Yayıncılık.

Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 1–5.

Karabulut, A. (2007). *Micro level impacts of foreign language test (university entrance examination) in Turkey: A washback study* (Publication No. 14884) [Yüksek lisans tezi, Iowa State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 322–326.

Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2017). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87–102. <https://doi.org/10.1177/0047239516686047>

Kernagaran, V., & Abdullah, A. (2022). A systematic literature review of flipped learning in English as second language (ESL) context. *International Journal of Instruction*, 15(2), 793–814. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15243a>

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>

Kocabatmaz, H. (2016). The ideas of pre-service teachers regarding the flipped classroom model. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14–24.

Koehler, M. J., Mishra, P., Hershey, K., & Peruski, L. (2004). With a little help from your students: A new model for faculty development and online course design. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(1), 25–55.

Küpelikılınç, A. ve 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. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1469465>

Kıray, S. A., ve Yıldırım, F. S. (2016). Ters yüz sınıf modeli. İçinde E. Karadağ (Ed.), *Eğitim ve bilimde öne çıkan araştırmalar 2* (s. 1–8). Eğiten Kitap.

LaFee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest*, 79(3), 13-18.

Låg, T., & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open*, 5(3), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2332858419870489>

Lee, J., & Choi, H. (2019). Rethinking the flipped learning pre-class: Its influence on the success of flipped learning and related factors: FL pre-class. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 934–945. <https://doi.org/10.1111/bjet.12618>

Lee, J. (2023). Flipped learning. In M. J. Spector, D. Sampson, T. M. Reynolds, S. Ifenthaler, & P. J. Munoz-Merino (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1179–1196). Singapore: Springer Nature Singapore.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage

Llewellyn, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Technology Enhanced Learning*, 12, 1–22.

Malacapay, M. C. (2024). The influence of learning styles and attitudes on academic performance of college students in a flipped learning environment. *International Journal of Instruction*, 17(4), 623–644. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17435a>

Merrill, J. E. (2015). *The flipped classroom: An examination of veteran teachers' practices when flipping their classrooms for the first time* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M Üniversitesi. <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/155313>

Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 9(3), 85–87. <https://search.proquest.com/openview/616e91b3df376d82fd5d30c598c665f31?pqorigsite=gscholar&cbl=29704>

Moffett, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. *Medical Teacher*, 37(4), 331–336. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.943710>

Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R., & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: Evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Medical Education*, 15, Article 27. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0317-2>

Morgan, R., Whorton, J., & Gunsalus, C. (2000). A comparison of short term and long term retention: Lecture combined with discussion versus cooperative learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 53–60.

Murdock, J. L., & Williams, A. M. (2011). Creating an online learning community: Is it possible? *Innovative Higher Education*, 36(5), 305–315. <https://doi.org/10.1007/s10755-011-9188-6>

Nguyen, T. (2018). Implementation of English flipped classrooms: Students' perceptions and teacher's reflection. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3), 87–108. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2017.1876>

November, A., & Mull, B. (2012, March 29). *Flipped learning: A response to five common criticisms* [Blog post]. November Learning.

Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584–593. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.587>

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2015). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev.). Eğitim Akademi Yayınevi.

Öztürk, M. ve Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: Implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart Learning Environments*, 8(1), Makale No: 1. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00146-x>

Parkay, F. W., Hass, G., Anctil, E., & Mullen, C. (2006). *Curriculum planning* (8th ed.). Allyn & Bacon.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

Ragan, W. B., & Shepherd, G. D. (1992). *Modern elementary curriculum* (7th ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roucek, J. S. (1968). *The study of foreign languages*. New York: Philosophical Library Inc.

Şahin, M., Kurban, C. F., & Mazur, E. (2019). *The new university model: Flipped, adaptive, digital and active learning (FADAL)*. [Eric Mazur'un önsözüyle]. İstanbul: MEF Üniversitesi Yayınları.

Şahin, M., Kurban, C. F., & Mazur, E. (2019). *The new university model: Scaling flipped learning in higher education* [Eric Mazur'un önsözüyle]. FL Global Publishing.

Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi

Sampath, K., Panneerselvam, A. ve Santhanam, S. (2007). Introduction to educational technology (5.baskı, ss.30–31). Sterling. (Orijinal çalışma 1981).

Sams, A. (2011). *There is no such thing as the flipped class*. Seinäjoki University of Applied Sciences.
<http://chemicalsams.blogspot.com/2011/10/there-is-no-such-thing-as-flipped-class.html>

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 47–90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sevimli, S. E. (2007). *The washback effects of foreign language component of the university entrance examination on the teaching and learning context of English language groups in secondary education: A case study* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sezer, B., Elçin, M., & Topbaş, E. (2018). Perceptions of participants on a flipped train-the-trainers course for simulation. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 958–973.

Siegle, D. (2014). Technology: Differentiating instruction by flipping the classroom. *Gifted Child Today*, 37(1), 51–55.

Şimşek, A. (2021). *Öğretim tasarımı* (5. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Solak, E. ve Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research (PER)*, 2(1), 106–115.

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Strayer, J. F. (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* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu1189523914

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.

Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 1–2.

Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing, LLC.

Thorne, S. L., Black, R., & Sykes, J. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802–821. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x>

Tomashevskaya, M. (2024). Flipped learning: Enhancing education. *Scientific Journal of Polonia University*, 63(2), 102–106. <https://doi.org/10.23856/6312>

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.

Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım Yayıncılık.

Webb, M., & Doman, E. (2020). Impacts of flipped classrooms on learner attitudes towards technology-enhanced language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 240–274. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1557692>

Yeung, K., & O'Malley, P. J. (2014). Making “the flip” work: Barriers to and implementation strategies for introducing flipped teaching methods into traditional higher education courses. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 10(1), 59–63.

Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zakaria, S., & Yunus, M. M. (2020). Flipped classroom in improving ESL primary students' language skills: A review of literature. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(4), 456–461. <https://doi.org/10.xxxx/jeelr.v7i4.xxx>

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu (Türkçe)

Ek 2. Görüşme Formu (İngilizce)

Ek 3. Katılımcı Onam Formu (Türkçe)

Ek 4. Katılımcı Onam Formu (İngilizce)

Ek 5. Etik Kurul Onay Formu

Ek 1. Görüşme Formu (Türkçe)

Demografik Sorular

1. Kaç yaşındasınız?
2. Mezun olduğunuz lisans bölümü nedir?
3. Ne kadar süredir İngilizce öğretmenliği/okutmanlığı yapıyorsunuz?
4. Şu an görev yaptığınız kurumda kaç yıldır çalışmaktasınız?
5. İngilizce öğretmenliği dışında okul içinde akademik veya idari başka bir göreviniz var mı? Değerlendirme, öğretim programı veya sürekli mesleki gelişim gibi birimlerde görev aldınız mı veya alıyor musunuz?

Genel Öğretim Deneyimleri

1. Bir haftalık ders işleyiş sürecinde ne tür öğretim etkinlikleri yapıyorsunuz?
 - a. Teknolojiyi kullanmak sınıf içindeki performansınızı nasıl etkiliyor?
 - b. Teknolojiyi kullanmak öğrencilerinizin öğrenmesini teşvik ediyor mu? Neden?

Ters Yüz Eğitim Modeli Hakkındaki Sorular

1. Size göre ters yüz eğitim modeli İngilizce hazırlık okullarında kullanılmalı mı? Nedenini açıkla mısınız?
2. Ters yüz eğitim modeli ilginizi çekiyor mu? Neden?
3. Ters yüz eğitim modeli hakkındaki düşünceleriniz nedir?
 - a. Bu eğitim modelinin güçlü bulduğunuz yönleri nelerdir? Öğretime güç kattığını düşündüğünüz yönleri anlatır mısınız?
 - b. Bu modeli uyguluyor musunuz? Cevabınız evet ise uygularken sorun yaşadığınız yerler var mıdır? Varsa nelerdir?
 - Kaynaklara erişim
 - Öğrencilerin hazırlığı
 - Öğrencilerin davranışları
 - Eğitimcilerin hazırlığı
 - Eğitimcilerin tutum ve yaklaşımları
 - Okulun desteği

4. Ters yüz eğitim modeli ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Almadıysanız, almak ister miydiniz?

a. Sizce ters yüz eğitim modeli ve uygulaması hakkında hizmet içi eğitim almak faydalı mıdır? Nedenini açıkla mısınız?

5. Çalışmakta olduğunuz İngilizce hazırlık okulunda ders öncesi videolar öğrenciler ile paylaşıyor.

Sizce bu ders içerikli videoların verilmesi öğrenciler açısından faydalı mı? Neden?

6. Ters yüz eğitim modelinin okulunuzda uygulama sürecinin daha kolay olabilmesi için hangi etkinliklere yer verilmelidir?

7. Farklı bir okulda çalışmanız durumunda yine ters yüz eğitim modelini kullanır mısınız? Neden?

Ek 2. Görüşme Formu (İngilizce)

Demographic Questions

1. How old are you?
2. What is the undergraduate department you graduated from?
3. How long have you been teaching/lecturing English?
4. How many years have you been working at your current institution?
5. Do you have any other academic or administrative duties within the school other than teaching English?

Have you or are you involved in units such as evaluation, curriculum or continuing professional development?

General Teaching Experiences

1. What kind of teaching activities do you do in a week?
 - a. How does using technology affect your performance in the classroom?
 - b. Does using technology encourage your students' learning? From where?

Questions About the Flipped Learning Model

1. In your opinion, should the flipped education model be used in English preparatory schools?
Can you explain why?
2. Are you interested in the flipped education model? Why?
3. What are your thoughts about the flipped education model?
 - a. What do you find the strengths of this education model? Could you tell us about the aspects that you think add strength to teaching?
 - b. Do you apply this model? If your answer is yes, are there any areas where you have problems while applying it? If so, what are they?
 - Access to resources
 - Preparation of students
 - Students' behavior
 - Preparation of instructors
 - Attitudes and approaches of instructors
 - Support of the school

4. Have you received in-service training on the flipped education model? If you haven't, would you like to?
- a. Do you think it is useful to receive in-service training about the flipped education model and its application? Can you explain why?
5. At the English preparatory school where you work, pre-lesson videos are shared with students. Do you think providing videos with this course content is beneficial for students? Why?
6. What activities should be included to make the implementation process of the flipped learning model easier in your school?
7. If you work at a different school, would you still use the flipped learning model? Why?

Ek 3. Katılımcı Onam Formu (Türkçe)

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Onay Formu

Projenin Adı: İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin Ters Yüz Eğitim Modeline İlişkin Tutumları

Proje yürütücüsünün adı ve iletişim bilgileri: Derya Bingör

Proje bütçesine katkı ile ve/veya diğer şekillerde projeyi destekleyen kuruluşlar: Araştırma, herhangi bütçe ve kaynak gerektirmemektedir.

Projenin Konusu ve Amacı: Sizi Derya Bingör tarafından yürütülen “İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin Ters Yüz Eğitim Modeline İlişkin Tutumları” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin ters yüz eğitim modeline ilişkin tutumlarını öğrenmektir.

Süreç: Gönüllü katılım sağladığınız takdirde sizlere ters yüz eğitim modeline ilişkin tutumlarınız üzerine görüşme soruları araştırmacı tarafından sorulacaktır. Bu amaç doğrultusunda ses kaydı ve yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir.

Gizlilik: Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında gizli tutulacak, veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Toplanan veriler araştırma yayımlandıktan sonra en az beş sene süresince saklanacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen bingord@mef.edu.tr e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Gönüllü Katılım: Bu projeye katılım tamamen gönüllülük temelindedir. Projeden herhangi bir zamanda çekilme hakkınız vardır ve katılımı reddetmek herhangi bir zarara yol açmayacaktır. Bu formda anlatılan araştırmanın etik yönleriyle ve/veya araştırma detaylarıyla ilgili sorularınız, sorunlarınız veya önerileriniz varsa lütfen MEF Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu ile ethics@mef.edu.tr adresinden temasa geçiniz.

Yukarıda sözü geçen araştırma projesinin detaylarını okudum ve bu proje ile ilgili sorularım cevaplandı. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum.

Ad, Soyad

Tarih

Ek 4. Katılımcı Onam Formu (İngilizce)

Ethics Committee of Human Research Informed Voluntary Participation Consent Form

Title of the Project: The Attitudes of English Preparatory School Instructors Towards the Flipped Learning Model

Name and Contact Information of Project Coordinator: Derya Bingör

Contribution to Project Budget and/or Supporting Foundation: The research does not require any budget or resources.

Subject and the Objective of the Project: I invite you as a participant in the research titled "The Attitudes of English Preparatory School Instructors Towards the Flipped Learning Model" conducted by Derya Bingör. Participating in the research is entirely voluntary. The purpose of this research is to learn the attitudes of English preparatory school instructors towards the flipped learning model.

Process: If you participate voluntarily, the researcher will ask you interview questions about your attitudes towards the flipped learning model. For this purpose, voice recording and written data will be collected. In order for the research to achieve its purpose, you are expected to answer all the questions completely, objectively and sincerely, without being under anyone's pressure/suggestion, and answering the answers that best suit you.

Confidentiality: The information obtained from this study will be used entirely for research purposes, your personal information will be kept confidential within the scope of KVKK, the data will be processed collectively and used only for publication purposes. The data collected will be stored for at least five years after the research is published. If you would like the general/specific results to be shared with you when the research is completed, please send a message to bingord@mef.edu.tr.

Voluntary Participation: Participation in this project is entirely voluntary. You have the right to withdraw from the project at any time and refusing participation will not cause any harm. If you have any enquiries, problems or suggestions regarding to ethical aspects and/or project details that are explained in this form, please contact with MEF University Human Research Ethics Committee at etik@mef.edu.tr

Ad, Soyad

Tarih

Ek 5. Etik Kurul Onay Formu



T.C.
MEF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul



Sayı : E-47749665-050.04-4410
Konu : Etik Kurul Onayı (Derya Bingör)

04.10.2024

Sayın Derya Bingör

Derya Bingör'ün yürütücülüğünü üstleneceği "İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin Ters Yüz Eğitim Modeline İlişkin Tutumları" başlıklı proje Etik Kurul 01/10/2024 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof.Dr. Mustafa ÖZCAN
Etik Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BS5NBKH24 Pin Kodu :14091
Adres:Ayazağa Cad. No:4 Maslak-Sarıyer-İstanbul
Telefon:0212 395 3619 Faks:0212 395 3692
Web:0212 395 3692
Kep Adresi:mefuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/mef-universitesi-ebys>

Bilgi için: İpek Yazar
Unvanı: Etik Kurul Sekreteri

