

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN
9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Hacer GEZDİ

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞCI**

Manisa, 2023

T.C.

**MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN
9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Hacer GEZDİ

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞCI**

MANİSA-2023

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak sunduğum “*Arapça Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2023

Hacer GEZDİ

ÖZET

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı Ters Yüz Öğrenme Modelinin (TYÖM) Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve Arapça dersine olan tutumlarına olan etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test, son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desenle ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testi ve Arapça tutum ölçeği daha önce Tetik (2022) tarafından güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmış ölçme araçlarıdır. Başarı testinin “Okulum ve Arkadaşlarım” ünitesindeki kazanımlara uygun olup olmadığı ise Arap dili alanında uzman üç akademisyen ve bir ölçme değerlendirme uzmanıyla değerlendirilerek karar verilmiştir. Uzman görüşleri ünite kazanımlarıyla soruların bulunduğu belirtke tablosunu incelemiş ve Arapça başarı testinin uygulanabilir olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Arapça tutum ölçeğinin ve akademik başarı testinin sahibiyle e-posta yoluyla iletişime geçilmiş gerekli izinler alındıktan sonra araştırmada kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu toplam yirmi dokuz öğrenciden oluşmaktadır. İmam Hatip Liseleri (İHL) çoğu il ve ilçelerde erkek ve kız imam hatip olarak ayrıldığı için araştırmadaki deney ve kontrol grubu öğrencilerin tamamında erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma haftada dört saat olmak üzere toplam beş hafta uygulanmıştır. Araştırmacı, TYMÖ aracı olarak “Eddpuzzle” uygulamasını deney grubuna ayrıntılı şekilde anlatmış ve üniteyle ilgili hazır videoları bu araçla öğrencilerine ulaştırmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış, bağımsız T-testiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları açısından değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları karşılaştırılmış aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının Arapça tutum ölçeği son- testleri arasında da benzer bir durum söz konusudur. Her iki grup karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı çıkan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı ve tutum, arapça öğretimi, ters yüz öğrenme modeli,

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE BEVERSE FACE LEARNING MODEL ON THE ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDES OF 9TH GRADE STUDENTS IN ARABIC TEACHING

The aim of this research is to reveal the effect of the Flipped Learning Model (TYÖM) on the academic achievement and attitudes of the 9th grade students of AİHL. The research was handled with a quasi-experimental design with pre-test, post-test experimental and control groups, which are quantitative research methods. The achievement test and the Arabic attitude scale used in the research are measurement tools for which reliability and validity analyzes were made by Tetik (2022). Whether the achievement test is suitable for the achievements in the "My School and My Friends" unit was evaluated by three academicians who are experts in the field of Arabic language and an assessment and evaluation expert. Expert opinions are that the achievement test is applicable. The owner of the attitude scale and academic achievement test was contacted via e-mail, and after the necessary permissions were obtained, it was used in the research. Experimental and control group (n=29) consisted of twenty-nine students in total. Since IHL is divided into male and female imam hatip schools in most provinces and districts, all the students in the study are male students. The research was carried out for a total of five weeks, four hours a week. The researcher explained the "Eddpuzzle" application as a TYMÖ tool in detail to the experimental group and delivered the ready-made videos about the unit to the students with this tool. The SPSS 22 package program was used in the analysis of the data and analysed with an independent t-test. When evaluated in terms of the results of the research, the post-test scores of the experimental and control group students were compared and no statistically significant difference was found between them. There is a similar situation between the Arabic attitude scale post-tests of the experimental and control groups. When both groups are compared, it is seen that there is no significant difference between the results.

Keywords: Academic success and academic attitude, arabic teaching, flipped learning model,

ÖNSÖZ

Tez konumun belirlenmesinde ve araştırmamın her anında bana destek olan, değerli katkılar sunan, değerli danışmanım Metin Aşçı'ya kalpten şükranlarımı sunarım. Tez jürimde yer alarak, tezimi inceleyip katkılarını veren değerli hocalarım Şafak Öztürk ve Rafet Aydın'a teşekkür ederim. Özellikle tez süresince yardımını esirgemeyen tezimin isim annesi olarak nitelendirdiğim sevgili Derya Göğebakan Yıldız hocama ayrıca teşekkür etmek isterim.

Çalışmalarım sırasında manevi desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Faruk Toprak'a, tüm araştırma sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen değerli müdürümüz Rafet Eğerci'ye ve bütün çalışma arkadaşlarıma minnettarım. Öğrenim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen ve hep yanımda olan eşime, oğluma ve aileme yürekten teşekkür ederim.

Umarım bu çalışma, konuyla alakalı araştırma yapan ilgililere bir nebze olsun fayda sağlayacaktır.

Hacer GEZDİ

Manisa, 2023

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	3
1.2. Araştırmanın Problemi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sayıtları	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM 2	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli.....	11
2.1.1. Harmanlanmış Öğrenme Modeli	11
2.1.2. Ters Yüz Öğrenme Modeli	13
2.1.3 Bloom Taksonomisi Ve Ters Yüz Öğrenme Modeli İlişkisi	18
2.1.4. Ters Yüz Öğrenme Modelinde İçerik.....	21
2.1.4.1. Edpuzzle.....	22
2.1.4.2. Classdojo.....	22
2.1.4.3. Zentation	23
2.1.4.4. Eddmoddo	23
2.1.4.5. Camtasia Studio	23
2.1.4.6. Eğitim Bilişim Ağı (Eba)	24
2.1.4.7. Aktif Öğrenme.....	24
2.1.4.8. Hızlı Tur.....	25
2.1.4.9. Top Taşıma (Rulman).....	25
2.1.4.10. Kartopu	26
2.1.4.11. Mısır Patlağı	26
2.1.4.12. Öğrenme Ağı	26
2.1.4.13. Pazaryeri	27
2.1.4.14. Evet-Hayır Kartları	27
2.1.4.15. Akvaryum.....	28

2.1.4.16. Beyin Fırtınası.....	28
2.1.4.17. İstasyon Tekniği.....	28
2.2. TYMÖ Avantajları.....	29
2.3. TYMÖ Dezavantajları.....	30
2.4. Arap Dili Öğretimi.....	30
2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	31
2.6. Türkiye’de Arapça Öğretimi.....	33
2.7. İlgili Çalışmalar.....	37
2.7.1. Yurt İçi Çalışmalar.....	37
2.7.2. Yurt Dışı Çalışmalar.....	42
BÖLÜM 3	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	46
3.4. Veri Toplama Araçları.....	47
3.4.1. Akademik Başarı Testi	47
3.4.2. Tutum Ölçeği	49
3.5. Verilerin Analizi	50
BÖLÜM 4	51
BULGULAR VE YORUM.....	51
4.1. Deney Ve Kontrol Grubunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	51
4.2. Deney Grubunun Başarı Öntest, Sontest Ve Tutumlarına Olan Değişimine İlişkin Bulgular	53
4.3. Kontrol Grubunun Başarı Öntest, Sontest Ve Tutumlarına Olan Değişimine İlişkin Bulgular	55
4.4. Deney Grubunda Tutum Ölçeği Son Test Madde Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	56
4.4.1. Derse Olumsuz Bakış.....	56
4.4.2. Derse Olumlu Bakış.....	57
4.4.3. Arapça Öğrenmeye İsteklilik.....	58
BÖLÜM 5	60
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
ÖNERİLER	65
KAYNAKÇA	66
EKLER	76

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ACTFL	Amerikan Yabancı Dilleri Öğretme Konseyi Avrupa
ADÖP	Arapça Dersi Öğretim Programı
AIHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
BM	Birleşmiş Milletler
CEFR	Avrupa Dil Çerçevesi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FLN	Flip Learning Network-Tersyüz Öğrenme Ağı
HÖM	Harmanlanmış Öğrenme Modeli
İHL	İmam Hatip Lisesi
İHO	İmam Hatip Ortaokulları
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TES	Ters Yüz Edilmiş Sınıf
TYÖM	Ters Yüz Öğrenme Modeli
YİĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 ABD Yüksek Öğrenim Kurumlarında En Yaygın Olarak Öğretilen Diller 2016 Kayıtları.....	2
Tablo 2 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	32
Tablo 3 Deneysel İşlem Zaman Çizelgesi	46
Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubuna ilişkin Verilerin Güvenirlik ve Normallik Analizi	47
Tablo 5 Maddelerin Güçlük Derecesi ve Madde ayırt Ediciliği	48
Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması	51
Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye İsteklilik Son-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Derse Olumlu Bakış Puanlarının Karşılaştırılması	52
Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Derse Olumsuz Bakış Puanlarının Karşılaştırılması	52
Tablo 10 Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması	53
Tablo 11 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Arapça Öğrenmeye İsteklilik Puanlarının Karşılaştırılması	54
Tablo 12 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Derse Olumsuz Bakış Puanlarının Karşılaştırılması	54
Tablo 13 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Derse Olumlu Bakış Puanlarının Karşılaştırılması	54
Tablo 14 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 15 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Arapça Öğrenmeye İsteklilik Puanlarının Karşılaştırılması	55

Tablo 16 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Arapça Dersine Olumsuz Bakış Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 17 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Arapça Öğrenmeye Olumlu Bakış Puanlarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 18 Deney Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye Olumsuz Bakış Madde Ortalamaları	56
Tablo 19 Deney Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye Olumlu Bakış Madde Ortalamaları	58
Tablo 20 Deney Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye İsteklilik Madde Ortalamaları.....	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Harmanlanmış Öğrenme Modeli	11
Şekil 2 TYÖM ve Geleneksel Model	14
Şekil 3 Ters Yüz Öğrenme Modeli Bileşenleri	16
Şekil 4 Bloom Taksonomisi	19
Şekil 5 Yenilenen Bloom Taksonomisi	19
Şekil 6 Geleneksel Öğrenme Modeli ve Ters Yüz Öğrenme Modelinde Bloom Taksonomisi	20
Şekil 7 Web2 Araçları	22



EKLER LİSTESİ

EK 1: Akademik Başarı Testi	77
EK 2: Tutum Ölçeği	81
EK 3: Tutum Ölçeği Kullanım İzni	82
EK 4: Tutum Ölçeği Başlık Açıklaması	83
EK 5: Etik Kurul İzni.....	84
EK 6: Araştırma İzni.....	85
EK 7: Veli Onam Formu	86
EK 8: Uygulamadan Fotoğraflar	87

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Türkiye’de yabancı dil eğitimi farklı sebeplerle yapılmakla birlikte son zamanlarda yabancı dil eğitimi kendi mecrası dışında siyasi, askeri, ekonomik ve uluslararası ilişkilerle bağdaştırılmaktadır. Türkiye’de yabancı dil eğitimi ile alakalı olarak ilk akla gelen İngilizce, Fransızca, Almanca olsa da son yıllarda Arapça, Çince ve İspanyolca gibi farklı dillerin de eğitiminin önemi belirli sebeplerle gün geçtikçe artmaktadır. Bu sebeplerden en önemlisi muhakkak uluslararası ekonomik gelişmeler ve küreselleşme neticesinde insan topluluklarının daha kolay seyahat etmesi, buna bağlı olarak iletişim gereksiniminin artmasıdır. Küreselleşen dünyada eğitim sürekli bir değişim içindedir (Hazer, 2002). Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesiyle beraber eğitim sistemleri de önemli ölçüde değişmiştir (Esen, 2014). Elbette bu süreçte yabancı dil öğretimi hızla gelişmekte ve modern öğretim modelleri ortaya çıkmaktadır.

Arapçanın Türkiye için önemine bakıldığında ise son yıllarda özellikle Ortadoğu’daki Arap ülkeleriyle kuvvetlenen ekonomik ilişkiler, savaş ve siyasi sebeplerle ortaya çıkan göç unsuru, Arapçanın İslam ülkelerindeki saygınlığı ve önemi olarak sıralanabilir. Arapça Kuran-ı Kerim’in dili olması ve hadis kaynaklarının doğru anlaşılması bakımından Türkiye’de önemli görülmektedir (Delicay, 2001). Arapça, Birleşmiş Milletler ’in resmi dillerinden biridir. Bunun yanı sıra İslam Konferansı ülkelerinde ikinci resmi dil olarak kullanılmaktadır. Arapça, 22 Arap ülkesinin yanı sıra en yaygın konuşulan dünya dilleri sıralamasında ise dördüncü sıradadır (Baran, 2010). Türkiye’deki sığınmacı statüsündeki Suriyeli nüfusa bakıldığında benzer sebepler dolayısıyla Arapça öğretiminin gerekli olduğu düşünülmektedir. Türk halkı ve Suriyeli halkın birbiriyle olan iletişimi için Arapçanın pratik kullanımına yönelik öğretim programları oluşturulabilir. Nitekim iletişimsiz bir dünya sürdürülemez. İletişim, kişilerin, beslenme, güvenlik, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaya yardım ederken bireylerin duyuşsal anlamda insani ihtiyaçlarını da karşılamaya yardımcı olur. İletişim; başkalarını anlayan böylece kendini karşı tarafa ifade edebilen bireyler olmalarını sağlar (Aytekin, 2011). Son yıllarda iletişime verilen önemle birlikte Arapça gibi farklı yabancı diller bilmek zorunluluk derecesine ulaşmıştır. Arapça, zamanla farklı dünya devletlerinin de önemsedığı yabancı bir dil haline gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) II. Dünya Savaşıyla Arap dilini bilen

askeri eleman sayısının yeterli olmadığını tespit etmiş ve Arap dili öğretimine başlamıştır. Bilhassa askeri istihbarat elemanlarının yetiştirilmesi için Arapça ders kitapları hazırlatmış ve askeri personeli yoğun dil programlarına almıştır (Mccarus, 2014). ABD özellikle dünyada gelişen siyasi gelişmelerle ortaya çıkan göçler nedeniyle Ortadoğulu göçmen sayısını göz önünde bulundurarak Arapçaya önem vermekte ve belirli alanlarda ilgili personellerine Arapçayı öğretme çabası içindedir (ElHavari, 2021).

Tablo 1 ABD Yüksek Öğrenim Kurumlarında En Yaygın Olarak Öğretilen Diller 2016 Kayıtları

	1958	1980	1995	2006	2009	2013	2016
İspanyolca	126,303	378,952	606,286	822,148	861,015	789,888	712,240
Fransızca	157,900	248,303	205,351	206,019	215,244	197,679	175,667
ABD İşaret Dili			4,304	79,744	92,068	109,567	107,060
Almanca	107,870	127,015	96,263	94,146	95,613	86,762	80,594
Japonca	844	11,156	44,723	65,410	72,357	66,771	68,810
İtalyanca	9,577	34,793	43,760	78,176	80,342	70,982	56,743
Çince	615	11,266	26,471	51,382	59,876	61,084	53,069
Arapça	364	3,471	4,444	24,010	35,228	33,526	31,554
Latince		25,019	25,897	32,164	32,446	27,209	24,866
Rusça	16,042	23,987	24,729	24,784	26,760	21,979	20,355

Kaynak: ElHavari, (2021)

Tablo 1 incelendiğinde Amerika'daki yüksek öğretim kurumlarında en yaygın öğretilen yabancı dil 712,240 öğrencisiyle İspanyolcadır. Fransızca ikinci sırada bulunmasına rağmen 1958 ve 2016 yılları arasında, öğrenci sayısında azalmanın olduğu görülmektedir. Arapça 1958 yılında 364 öğrenciye sahipken 2016 yılına gelindiğinde 31,554 öğrenciye ulaşmıştır. El havari (2021) bu durumun nedenini göç unsuruyla birlikte siyasi gelişmelere bağlamaktadır.

Türkmen (2018), bir proje kapsamında İngiltere'nin Nottingham Üniversitesi'ne gitmiş ve üniversitedeki Arapça öğretimine dair gözlem ve görüşmeler yapmıştır. Yapılan çalışmaya göre Arapça eğitimi İngiltere'de 1600lü yıllarda başlamıştır. Aynı çalışmada İngiltere Arapçayı, ekonomik, sosyal ve politik nedenlerle öğrenilmesi için üniversite öğrencilerini teşvik etmektedir. Türkmen

(2018), üniversitelerin dil merkezlerinde Arapçanın dört temel dil becerilerini kazandırmak için çeşitli aktivitelerle yapıldığını, tüm bunların yanı sıra ders öncesinde yapılan hazırlık sürecine ve ders sonrası yapılan ders takip çalışmalarına dikkat çekmiştir. Ayrıca bu çalışmada Arapçanın öğrenilmesi tavsiye edilen diller arasında ikinci sırada yer aldığı bilgisi de bulunmaktadır.

Arap dili eğitimi sadece Batılı devletlerin değil Uzak Doğu devletlerinin de önem verdiği bir dildir.

Çin 1943 yılında Arapçayı ilk kez üniversitelerde seçmeli yabancı dil olarak müfredata koymuş 1946 yılında ise Pekin Üniversitesi'nde ayrı bir bölüm olarak Arap dili ve edebiyatı ana bilim dalı açılmıştır. 1978 yıllarından itibaren inşaat sektörüyle dış pazara açılmaya başlamış ve Arap ülkeleriyle ticaretin gelişmesiyle Arapçaya duyulan ihtiyaç artmış dolayısıyla Arapça öğreten üniversiteler çoğalmıştır (Sawuer, 2019). Buraya değin anlatılar ışığında denilebilir ki Arapça öğretimi dünya devletleri tarafından önemsenmiş ve kabul edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Türkiye'de Arapça öğretimi uzun yıllar Osmanlı Döneminde kullanılan dil bilgisi çeviri yöntemiyle öğretilmiştir. Bu tekniğin Arapça öğretimine olan etkisinin hala devam ettiği düşünülmektedir (Güney, 2014). Arapça eğitim planlarının yetersizliği, ailelerin daha çok üniversite sınavlarına yönelik kursları tercih edip öğrencileri yabancı dil kurslarına yönlendirme konusunda isteksiz olmaları, öğretmenin dil öğretimindeki yetersizliği, materyal eksikliği, öğrencilerin Arapça dersine karşı olumsuz tutum ve davranışları, Arapçanın zengin bir dil olması sebebiyle öğrenci tarafından zor algılanması Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlardandır (Usta, 2012).

Ebeveynler çocuklarını hedef dili öğrenmesi konusunda okul ve öğretmenle iş birliği içinde olmalı, öğrenciyi destekleyici faaliyetlerde bulunması için gereken ortamı sağlamalıdır. Yabancı dil öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri takip ederek sınıf ortamlarında uygulamaları, çocuğa olan yaklaşımı, dersin materyal eksikliğini fark ederek tamamlaması, derse hazırlıklı olarak gelmesi, hedef dile yatkınlığı olan öğrencilere rehberlik etmesi, gerektiğinde diğer ders öğretmenleriyle iş birliği içinde olması şarttır. Tüm bunlarla beraber yabancı dil öğretim programının içeriği somuttan soyuta, basitten karmaşığa, öğrencinin yaş ve seviyesine uygunluk

ilkesine göre hazırlanmalıdır (Topaloğlu, 2012). Yabancı dil eğitiminde önemli olarak görülen sorunlar öğretmen, öğrenci ve sistemselsel olabilir. Birbiriyle iç içe geçmiş bu yapıda öğrenciden kaynaklı sorunlar genellikle öğrencilerin hedef dile karşı olumsuz düşünceleridir. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerine ket vuran en önemli nedendir (Şahin, 2018). Öğrencilerin “Arapçayı neden öğreniyoruz?”, “Okul dışında ne işimize yarayacak?” vb. soruları bu duruma örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte Arapça öğretiminde öğretmenler öğrencilerde sadece IQ yani zekaya önem vermekte duygusal zekayı göz ardı etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Arapça dersine olan istek, ilgi ve akademik başarıları düşmektedir (Durukan, 2007). Arapça öğretiminde II. Meşrutiyet ile modern metotlara yönelme olmuş fakat asıl modern metotların dil eğitimine getirildiği tarihler 1970’li yıllardır (Kocabey, 2019). Türkiye’de Arapça öğretimi başta İmam Hatip Ortaokulları (İHO) ve İmam Hatip Liseleri (İHL) olmak üzere yükseköğretimde, halk eğitim merkezlerinde, askeriyede ve özel kuruluşlarda yapılmaktadır. MEB Arapça öğretim programını ilk kez 1973 yılında hazırlamıştır. Fakat Arapça Dersi Öğretim Programı (ADÖP) meslek derslerinden ayrı olarak ilk kez 2006 yılında yabancı dil vurgusu yapılarak hazırlanmıştır Arapça öğretim programları 2011 yılında yeniden güncellenmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilmiştir (Arapçukuru, 2018). Her ne kadar yabancı dil vurgusu yapılsa da bu durum hala net değildir. Nitekim 11. ve 12. sınıf dersleri mesleki Arapça olarak geçmektedir. İmam hatip okullarında Arapça öğretmeni açığı olduğu için Arapça öğretimi genellikle ilahiyat fakültesi meslek dersleri öğretmenleri ya da Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenleri tarafından kapatılmaktadır. Dolayısıyla bu durum hem öğretmen hem öğrenci tarafından Arapçanın bir dilden çok din öğretimi gibi algılanmasına neden olmuştur. Arapça öğretmenleri olan okullarda ise dil öğretimini geleneksel öğretim yöntemleriyle anlatması, yapılandırmacı yaklaşıma uygun modern öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanmamasından kaynaklanan sıkıntılar yaşanmaktadır (Baran, 2010). Sınıfların kalabalık olması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların olmasıdır. Bu duruma Arapçayla hiç karşılaşmamış öğrencilerle imam hatip orta okullarında Arapça dersi almış öğrencilerin bir arada olduğu sınıflar örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin Arapça dersinin zor olduğu kanısı ve Arapçaya karşı olumsuz tutumları, öğretmen ve öğrenci arasındaki bağın zayıf olması, ders materyali ve kaynak eksikliği, öğretmenlerin teknolojiyi çok iyi takip etmemeleri ve modern öğretim yöntemlerinden yararlanmaması, ana sorunlar olarak görülmektedir (Gök, 2017). Arapça öğretimi yakın tarihlere kadar daha çok dini kaynakları anlamak için

kullanılmıştır. Bu nedenle Arapçanın öğretimi uygulanırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin göz ardı edilmiş ve gramer eksensli bir öğretim benimsenmiştir. Doğal olarak Arapça öğretimi ve öğreniminin istenilen seviyede olmadığı düşünülmektedir. Uzun yıllar Arapça eğitimi almış öğrencilerin bile Arapçayı öğrenemedikleri, özellikle iletişimde sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Usta, 2012).

Mevcut Arapça öğretim programlarına bakıldığında bakanlık yenilenen programı Avrupa Ortak Başvuru Metnini esas almış ve öğretim programı, iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Arapça öğretim programında yer alan iletişimsel yaklaşımla dersler uygulansa da Arapçanın yapısı ve harflerinin farklı olması sebebiyle öğrenciler öğrenmeyle ilgili ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğrenci özellikle yazma becerisinde zorlanabilir zira Arapça harflerinin yazılışı öğrencinin alışık olduğu Latin harflerinden farklıdır. Sağdan sola yazılıp sağdan sola okunur. Bu durumla ilk kez karşılaşan öğrenci doğal olarak zorluk yaşayabilir. Bu durumda öğrenciye zaman tanımalı yazma becerisini geliştirmede destek olunmalıdır. Türkiye’de alışılmış kelime, kelime çeviri tekniği metnin genelini anlamaktan ziyade kelimenin anlamına odaklanılmasına neden olmaktadır. Bunun yerine tüm metni tahmin etme yöntemi benimsenmesi daha faydalı olacaktır (Kılıç, 2019). Türkçede olmayan erillik dişillik kavramı da öğrenciler için zor olarak algılanmaktadır. Araştırma öncesi yapılan alanyazın taraması sonucunda en çok dikkat çeken diğer bir konu ise Arapça öğretimindeki yöntem sorunudur. Son yıllarda özellikle bu konunun fark edilmesiyle Millî Eğitim Bakanlığı da gerekli düzenlemeleri yapmış ve Arapça öğretim programlarında çağdaş yöntemlerin kullanılması konusuna dikkat çekmiştir. Türkiye’nin 2023 eğitim vizyonuna bakıldığında İHO ve İHL’nde Arapça öğretimiyle ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddeler şu şekilde sıralanabilir;

- İmam Hatip okullarında öğrenim gören öğrenciler için özellikle Arapça ve diğer yabancı dillerde nitelikli destek eğitimleri düzenlenip yaz okulları açılacaktır.
- Arapça öğreniminde etkileşimli kaynaklar sağlanacaktır.
- Arapça öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik yabancı dil gelişim programları düzenlenecektir.

- Arapça ders kitapları dört temel dil becerisini dinleme, (konuşma, okuma ve yazma) geliştirecek şekilde bir bütün halinde düzenlenecektir (MEB, 2018 : s. 106).

Bu araştırma yabancı dil olarak, Arapça öğretimin, öğrenci merkezli olduğu, iletişimsel yaklaşımı merkeze alan TYÖM uygulanması sonucu öğrencilerin daha başarılı olacağını varsaymakla birlikte TYÖM'nin İmam Hatip lisesinde uygulanabilirliğini ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini; Arapça dersinde Ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel model uygulanması sonucunda deney ve kontrol grupları arasında akademik başarıları ve arapça dersine olan tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır ? şeklindedir. Bu araştırmanın 2 ana problemi ve 5 alt problemi vardır. Bu problemler aşağıdaki maddelerde verilmiştir.

1) İHL 9. sınıf Arapça dersinde Ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin uygulandığı öğrenci gruplarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) İHL 9. sınıf Arapça dersinde Ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin uygulandığı öğrenci gruplarının Arapça dersine olan tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın alt problemlerine dair sorular şu şekildedir;

3) Deney grubunun ön test erişileri ile son test erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Kontrol grubunun ön test erişileri ile son test erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) Deney grubunun ön test erişileri ile kontrol grubunun ön test erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6) Deney grubunun son test erişileri ile kontrol grubunun son test erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7) Deney grubunun ön test ve son test erişileri arasında ve Arapça dersine karşı tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İHL’nde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin Arapça dersinde uygulanan TYÖM ve geleneksel modelin akademik başarıya olan etkisini ve tutumlarını ortaya çıkarmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazın taraması sonucunda TYÖM ile Arapça öğretimi yapılan çalışma sayısı yalnızca 1 tanedir. Arapça dersi imam hatip liseleri 9. sınıf düzeyinde haftada 4 saattir. Arapça dersi Kur’an-ı Kerimin anlaşılması hadis, siyer, tefsir gibi derslerde kullanılan terimlerin anlaşılması için mihver bir derstir. Dolayısıyla Arapça öğretiminin Ters yüz öğrenme modeli gibi yeni modellerle de öğrenciye sunulabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de 2005 yılı itibariyle geleneksel öğrenme yaklaşımlarından uzaklaşılarak yapılandırmacı yaklaşıma geçilmeye başlanmıştır. Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrendiği ve öğretmenin biraz daha geri çekilerek öğrenciye fırsat sağladığı yapılandırmacı yaklaşımın amacı öğretmeni süreç içerisindeki rolünü en aza indirip öğrenciyi en üst düzeyde sürece dahil etmektir. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime girmesiyle birlikte Arapça öğretim programları da iletişimsel yaklaşımla hazırlanmıştır. TYÖM iletişimsel yaklaşımla uyumlu bir model olarak Arapça öğretiminde kullanılabilir. Özellikle teknolojiyi eğitime dahil etmesi öğretmenin elini güçlendirebilir. Bunun yanında öğrencilerin sanal sınıflarda buluşması, ya da öğrencilerin, Arapça hazırlanmış sanal oyunlar oynaması öğrenme üzerinde olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin sınıfta uygulanması sonucu öğrencilerin öğrenme çıktılarında olumlu etkiler olması ve öğretmenlerin de TYÖM ile Arapça öğretimine farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada amaç öğrencilerin TYÖM ile geleneksel modele maruz kaldıklarında gruplar arası erişim farkının olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla bu çalışmayla alanyazındaki Arapça öğretiminde kullanılan modellerle alternatif bir model olarak TYÖM’ni sunmaktır. Sonuç olarak bu çalışmayla alanyazındaki boşluğun giderilmesi planlanmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

- 1) Araştırmada seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- 2) Şehit Mustafa Serin Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerinin erişti testi bilinçli ve istekli bir şekilde cevaplandırdıkları varsayılmaktadır.
- 3) Şehit Mustafa Serin Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerinin Arapça dersi tutum ölçeğindeki maddeleri okuyup duygularını ifade eden maddeleri seçtikleri varsayılmıştır.
- 4) Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulaması sürecinde Öğrencilerin gönderilen videoları izledikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Bu araştırma Manisa ili Salihli ilçesi Şehit Mustafa Serin AİHL 9. sınıfta okuyan 9/A şubesinde bulunan 15 öğrenci ve 9/B sınıfında bulunan 14 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
- 3) Bu araştırma İHL 9. Sınıf Arapça dersinde yer alan “Okulum ve Arkadaşlarım” ünitesinde bulunan Şahıs zamirleri (Munfasıl zamir), İyelik zamirleri (Muttasıl zamir), İşaret zamirleri, sayılar, renkler, saatler, fiil çekimleri ve günlük basit iletişimsel ifadelerin yer aldığı konularla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yabancı Dil: Yabancı dil kavramını Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ana dilin dışında olan dillerden her biri veya ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak tanımlamaktadır (TDK,1932).

TYÖM: Öğrencilerin alışık olduğu sınıf ortamının çevrimiçi bir öğretim uygulamasına taşınarak, öğretmen yardımıyla konuyu öğrenmesi, sınıf içinde ise konunun pekiştirilmesi için etkinliklerle öğretime devam edildiği HÖM bileşenlerindendir (Demiralay, 2014).

Geleneksel Öğrenme: Uzun yıllar Arapça dil öğretiminde kullanılan medrese modeli ya da çeviri veya yoğunlaştırılmış dil bilgisi modeli olarak tanımlanabilir (Altun,2016).

Harmanlanmış Öğrenme: Geleneksel öğrenme modellerinin, web destekli, uzaktan öğrenme modelleriyle birleşmesidir (Ünsal, 2010).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

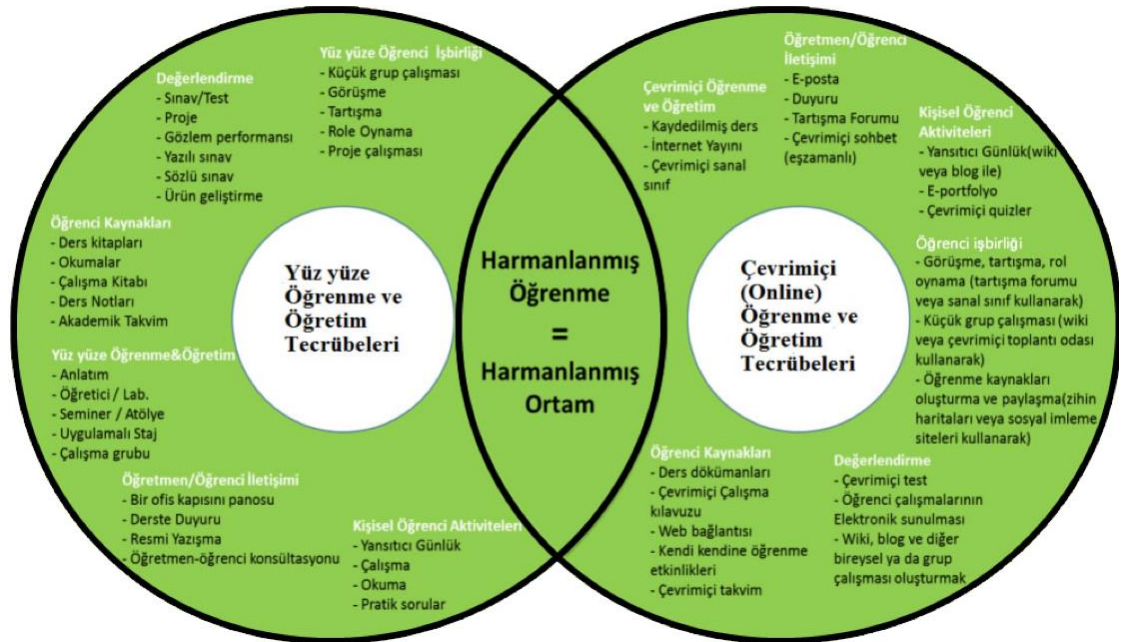
2.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli

Çalışmanın bu bölümünde TYÖM'nin kuramsal analizine yer verilmiş, yurt içi ve yurt dışında yer alan ilgili çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca Arap dili ve Arapça ile ilgili yapılan çalışmalardan da bahsedilmiştir.

2.1.1. Harmanlanmış Öğrenme Modeli

Harmanlanmış Öğrenme Model'inin (HÖM) ortaya çıktığı tarih kesin olarak bilinmemektedir. 2006 ve 2012 yılları arasında HÖM kavram olarak sıklıkla kullanılmış ve kavramın temeli sağlamlaştırıldığı çalışmalarla ortaya konmuştur (Erdoğan ve Akbaba, 2019). Teknolojinin hızlı gelişimi eğitim ortamlarını değiştirmiş ve çağın gerektirdiği yeni öğretim modellerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yüz yüze eğitimdeki öğretim programları yoğunluğu, zaman kısıtlaması, öğrenci isteklendirme eksikliği gibi nedenler HÖM'nin ortaya çıkmasında önemli etkenlerdir. Diğer gerekçeler arasında sadece uzaktan eğitimin iletişim ve etkileşimde yetersiz kalması, masrafların azaltılması, esneklik sağlanması, öğrenci isteklerinin teknoloji bağlamında artması gibi nedenler gösterilebilir (Yolcu, 2015).

Şekil 1 Harmanlanmış Öğrenme Modeli



Kaynak: Kahraman ve Kaya (2021).

Şekil 1 de görüldüğü üzere Harmanlanmış öğrenmede öğretmen sadece bilgisayar başında web sitesine tıklayan eğitmen değildir. Tam tersine model, öğretmenin derste hazırlıklı olmasını ister. Öğretmen derste kullandığı materyali öğrenci seviyesine göre hazırlamalı ve etkili bir şekilde sunabilmelidir. Bu bağlamda HÖM'nin uygulanması öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri, teknolojiye olan olumlu tutumlarıyla yakından ilgilidir. Eğitim teknolojilerinin, modern öğretim yöntem ve tekniklerindeki yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. HÖM 2020 yılında, Türkiye'yi etkisi altına almış Covid-19 salgınıyla, eğitim öğretim alanında kullanılan bir kavram olmuş ve eğitim ortamlarında kullanılmıştır. Harmanlanmış öğrenme web destekli öğrenme ortamları ile yüz yüze öğrenme ortamlarının birlikte kullanıldığı bir modeldir. Harmanlanmış öğrenme modelleri, çevrimiçi öğretim araçlarını geleneksel sınıf öğretim yöntemleriyle bütünleştirir (Anglum, Desimone ve Hill, 2020). Uluslararası alanyazına bakıldığında “blended learning”, “mixed learning”, “hybrid learning” olarak bilinen harmanlanmış öğrenme (Yılmaz, 2017), Türkçe alanyazında “karma” ya da “harmanlanmış” öğrenme adı ile bilinmektedir (Uluyol ve Karadeniz, 2009).

Harmanlanmış öğrenme; teknolojiyle eğitimin bir araya geldiği, nihai amaçların doğru zamanda, doğru şekilde işe koyulduğu bir öğretim modelidir. Harmanlanmış öğrenme yüz yüze öğrenme ortamlarını web destekli öğrenme ortamlarıyla birleştirir. Her iki modelin de avantajlı yönleri alınarak öğrenme gerçekleştirilir (Ünsal, 2010).

Saltık, Zenci ve Pilancı (2020) HÖM'nin daha çok yetişkinler için uygun olduğunu belirtse de 2020'de Covid-19 salgını nedeniyle, Türkiye'de tüm sınıf düzeylerinde bu model kullanılmak zorunda kalınmıştır. HÖM'de öğrenci esnek öğrenme ortamlarının yanı sıra teknolojiyi de aktif kullanmaktadır (Akran ve Bayrak, 2020). Eğitim teknolojilerinin doğru ve etkin bir şekilde kullanılması öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleriyle paralellik gösterir. Hızla değişen dünyada, bilgiye doğru şekilde ulaşmakla birlikte, edinilen bilgiyi yaşamda kullanabilmek de birinci önceliklerdendir (Selçuk ve Uzunboylu, 2016).

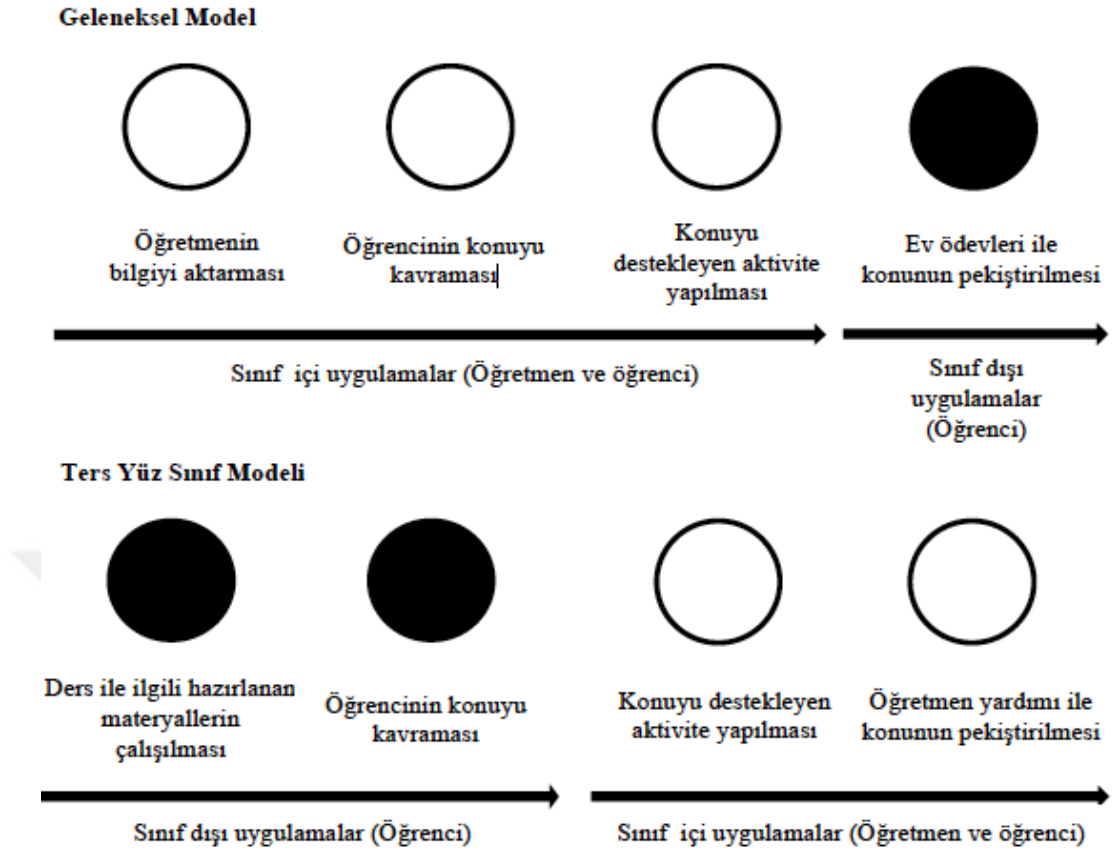
Yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine bakıldığında; anadilde iletişim yeterliliği, matematiksel bilim ve teknolojide temel yeterlilikler, dijital yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri, öncelik alma ve girişimcilik yeterliliği, kültürel farkındalık ve anlatım yeterliliği başlıklarını görmekteyiz (Pala, 2019). Bu araştırmanın konusu olan TYÖM'nin doğru ve etkin kullanılabilmesi için

öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji ve dijital yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. TYMÖ eğitim teknolojileriyle eğitimin etkili ve kolaylıkla ulaşılabilen bir model olduğunu savunan, eğitimin her yer ve her zaman olabileceğini gösteren harmanlanmış öğrenme modellerinin bileşenlerindendir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Öğretmenlerin TYÖM ile ilgili öz-yeterlilik algılarını araştıran Kozikoğlu, Erbenzer ve Ateş (2021) yaptıkları araştırmada teknoloji konusunda mesleki hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin, diğer hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre; TYÖM yeterlilik algılarının daha üst düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. TYÖM'nin ana unsuru teknolojidir. HÖM'nin birden fazla bileşeni vardır. Bu bileşenlerden olan TYÖM araştırmamızın ana konusunu oluşturmaktadır. Asıl öğrenme durumlarının sınıf dışına taşınmasıyla ters yüz sınıf kavramı ters yüz öğrenme modeline evrilmiştir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu sebeple araştırmada kullanılan kavram TYÖM olmuştur.

2.1.2. Ters Yüz Öğrenme Modeli

TYÖM'nin son yıllarda bir model olarak kullanılmasında öncü olan isimler ve çalışmalarına bakıldığında King'in (1993) çalışmasından söz etmek gerekir. King (1993) makalesinde öğretmenin rolünden ve öğrenci merkezli bir eğitimden bahseder. Öğretmenin özellikle rehber konumda olduğunu söyleyen King öğrencilerin de kendi aralarında işbirlikçi çalışmaları gerektiğine, öğretimi yapan kişilerin öğrencileri teşvik edecek nitelikte ders yapmalarına dikkat çeker. TYÖM'nin kuramsal temellerini incelendiğinde diğer bir yöntem olan tam zamanlı öğretim yani "Just in time teaching" den bahsetmekte fayda vardır. Novak (1998) öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda içerik oluşturup öğrencileri ödevlendirerek geri bildirim almayı amaçlamıştır. Fizik alanında başlayan bu yöntem daha sonra diğer disiplinler tarafından da hızla benimsenmiştir (Novak, 2011).

Şekil 2 TYÖM ve Geleneksel Model



Kaynak: Zownorega, 2013., akt. Gençler, Gürbulak ve Adıgüzel 2020.

Şekil 2 incelendiğinde geleneksel öğrenme modelinde öğretmen bilgiyi aktaran kişidir. Dersi sınıfta anlatır ve öğrenciye dersi pekiştirmesi için ev ödevi verir. Ters yüz öğrenme modeli ise tam tersine öğrenciye gerekli bilgiyi evde öğrenmesi için destekler ve evde yapması gereken etkinliğin öğretmenle iş birliği içinde yapılmasına olanak sağlar. Bu sayede öğrenci anlamadığı konularda detaylı bilgiyi öğretmenden doğrudan alabilecektir. Kısacası TYÖM geleneksel öğrenme modelinin dönüştürülmesidir. Öğrenci ders zamanının aktif ve akran tabanlı öğrenme etkinliklerine ayrılabilmesi için sınıf dışında çevrimiçi video eğitimleri izler. Öğrencinin evde teorik bilgiyi almasına okulda ise ödev ya da etkinlik yapmasına olanak sağlayan bu model son yıllarda özellikle yükseköğretim kurumlarında uygulanan bir model olmuş öğretim elemanları öğrencilerle birlikte geçirecekleri zamanı daha etkili şekilde geçirme çabası içine girmişlerdir (Öztürk, 2018).

Mazur (1997) çalışmasında “Peer Instruction” adını verdiği akran öğretimi TYÖM’nin ilk uygulamasıdır (akt. Tetik, 2022). “Peer Teaching” yani akran öğrenme iki şekilde yapılabilir. Birincisinde öğrenci sınıf ortamında ödevi okur, ödev hakkında

sorular hazırlanır ve rastgele yöntemle öğrenci eşleşmesi yapılır. Eşleşen öğrenciler birbirleriyle sorunun cevabını tartışır. İkincisinde ise her öğrenci farklı bir ödev ya da konuyu okur rastgele yöntemle eşleştiği öğrenciye konunun özünü öğretir (Arslan, 2006). Mazur (1997) çalışmasında müfredat yoğunluğu nedeniyle öğrencilere kendi kendilerine öğrenmeleri için evde çalışacakları bazı materyaller vermiş ve öğrencilerden derse hazır gelmelerini istemiştir. Buradaki materyal kitaplar ve özetlenmiş çalışma kâğıtlarıdır.

Hızla gelişen model 2000 yılına gelindiğinde “inverted classroom” yani çevrilmiş sınıf adıyla Lage, Platt ve Treglia (2000) tarafından dile getirilmiştir. Baker (2000) o sırada gelişmekte olan modeli ilk kez aslında “Short Distance Education” yani “Kısa Mesafeli Eğitim” olarak tanımlamış bu tanımlı yaparken birisinin ‘aslında yaptığınız şey öğretimi tersine çevirmek deyince İngilizce “flip” kelimesiyle “The Classroom Flip” olarak modeli isimlendirmiştir

Khan (2004) eğitim videoları hazırlayarak bir web sitesine yüklemiş ve bu videolar hızla öğrenciler arasında popüler olmuştur. Bunun üzerine Khan akademiyi kurmuş ve daha fazla içerik hazırlayıp ücretsiz olarak tüm öğrencilerle paylaşmıştır. Bu gelişme ters yüz sınıf modelinin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Modelin günümüzdeki popülerliği ise Bergman ve Sams aracılığıyla olmuştur. 2006 senesinde iki kimya öğretmeni Jonathan Bergmann ve Aoran Sams, devamsız öğrenciler için kimya derslerini videoya kaydetmişlerdir. Videoların sadece devamsız öğrenciler tarafından değil diğer öğrencilerin de tekrar etmek amacıyla izlediklerini fark etmişlerdir. Bergmann ve Sams hazırladıkları videoların öğrencilerin üzerinde olumlu bir etki bıraktığını gözlemlemiştir. TYÖM öğrencinin verilen materyallerle ya da gönderilen videolarla derse hazırlıklı gelmelerini ve sınıfta iş birliği içinde zamanın etkili kullanılmasını sağlamaktadır (Akran ve Bayrak, 2020).

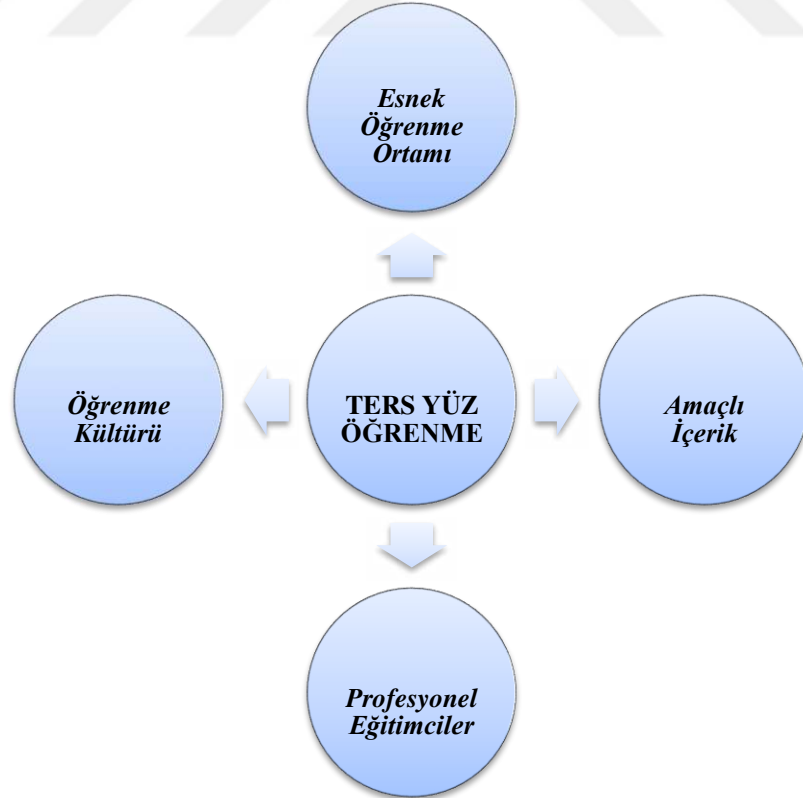
Kısacası TYÖM geleneksel öğrenme modelinin dönüştürülmesidir. Öğrenci ders zamanının aktif ve akran tabanlı öğrenme etkinliklerine ayrılabilmesi için sınıf dışında çevrimiçi video eğitimleri izler. Çağdaş pedagojik yöntemler ışığında, ters yüz sınıf, etkili bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmiştir (Al Naabi, 2020).

Bergmann ve Sams (2014) ters yüz öğrenmeyi, öğretimin videolar aracılığıyla bireysel olarak sunulduğu bir öğretim modeli olarak tanımlamaktadır. TYÖM’nin özü olan “Öğrencilerle yüz yüze zamanın en iyi kullanımı nedir?” sorusunun olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, her öğretmenin bu soruya kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre benzersiz ve bireysel bir cevap vermesi gerektiğine inanırlar.

TYÖM'nin ciddi hazırlık gerektiğine ve bir günlük bir öğrenme öğretme süreci olmadığına dikkat çekmektedirler bu amaçla sıklıkla tekrarladıkları şey TYÖM'nin, farklı öğretmenler tarafından farklı şekillerde kullanılan, farklı etkili öğretim stratejilerinin bir bileşimi olduğudur. Öğretmenlerin TYÖM'ni uygulamak için çok fazla çaba, zaman ve yaratıcılık harcamaları gerektiğini kabul etmeleri gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Model her ne kadar evde ders okulda ödev olarak basit bir şekilde bilinse de hem sınıf hem de sınıf dışı uygulamalarının çok titizlikle planlanması gerekmektedir. Bu nedenle Bergmann ve Sams, modeli 2012 yılında yeniden ele almışlar ve tam öğrenme temelli bir TYÖM geliştirmiştir. Bu modele göre öğrencilerin illaki video izlemelerine gerek yoktur. Öğrenci istediği materyali kullanmakta özgürdür. Bu materyal kitap, pdf çıktıları ya da metin şeklinde olabilir (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015). Bergmann ve Sams' in öncülüğünde kurulan Flip Learning Network-Ters Yüz Öğrenme Ağı (FLN) bilişim ağına göre modeli başarılı bir şekilde uygulamak için dört önemli unsur vardır.

Şekil 3 Ters Yüz Öğrenme Modeli Bileşenleri



Kaynak: Sams, vd., 2014.

Şekil 3 incelendiğinde bu unsurlardan ilki, esnek öğrenme ortamı anlamına gelen “flexible environment” kavramıdır. Bu kavramla kastedilen sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrenciye ve öğretmene sunduğu öğrenme ortamının esnekliğidir. Model özellikle nerede ve ne zaman çalışabileceği hakkında öğrenciyi destekler. “Learning Culture” ise öğrenme kültürü anlamına gelmektedir. Burada öğrencinin derse aktif katılması, öğrenmeyi öğrenmesi, öğretmenin sadece rehber konumda olduğu vurgulanır. Öğrenci hem sınıf dışında hem de sınıf içinde kendi öğrenmelerinden kendisi sorumludur. “Intentional Content” yani amaçlı içerik ise; öğretmenin dersin kazanımlarını etkili ve çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlaması ve sunmasıdır. Amaç hazırlanan materyalin dersin kazanımına uygun bir şekilde, basit, anlaşılır bir biçimde öğrenciye aktarılmasını ifade eder.

“Professional Educators” kavramına bakıldığında ise öğretim sürecindeki profesyonel eğitimciler kastedilmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmeni işaret eden bu kavramda öğretmen sınıf etkinliklerinde öğrenciye yol gösteren olmalı, öğrenciyi karmaşık bilgilerden kurtarmalıdır. Öğretmen ön planda olmasa da hem materyal hazırlamada hem de sınıf içi etkinlikleri planlamada tıpkı bir teknik direktör gibi uzman olmalıdır. Pedagojik anlamda öğrenciyi tanımalı ve modelin sınırlılıklarını hissettirmeden dersi planlayabilmelidir. İlk yıllarda yapılan bu hazırlık çalışmaları öğretmenlere ileriki yıllarda kolaylık sağlayacaktır (Sams ve Bergman,2014). Bu doğrultuda etkili öğretmen kavramından bahsetmek gerektiği düşünülmektedir.

Borich (2017) etkili öğretmeni şöyle tanımlamıştır; “Şayet bir yüzyıl önce yetişmiş olsaydınız ‘Etkili öğretmen nedir?’ sorusuna kısaca; iyi bir öğretmen iyi bir insandır-toplumun ihtiyaçlarına göre ideal anne- babayı, ideal çalışanı, ideal vatandaşı yetiştiren iyi bir rol modeldir-deyip cevap verebilirdiniz. Bu zamanlarda, öğretmenler genel olarak hayattaki davranışlarına göre değerlendirilirdi, sınıftaki davranışları ise çok daha sonra gelirdi. Öğrencilerin dürüst, çalışkan, cömert, arkadaş canlısı olmaları ve bu nitelikleri sınıfta düzenli, disiplinli ve adanmış olarak sergilemeleri beklenirdi. Pratik olarak etkili bir öğretmenin Sultan Süleyman’ın bilgisine Sigmund Freud’un öngörülerine, Albert Einstein’ın bilgisine ve Florence Nightingale’in adanmışlığına sahip olması gerekir! Fakat bu tanımın yanlış olduğu öğretmenin toplumun ideallerine göre değil, sınıf içindeki performansına göre olması gerektiği ortaya çıkmıştır.” (akt. Aydın ve Babacan, s.4).

Etkili öğretmen kavramı sürekli değişmektedir. Yeni öğretim metotlarını takip edip sınıf içinde uygulayan, farklılaştırılmış öğrenci programları oluşturabilen,

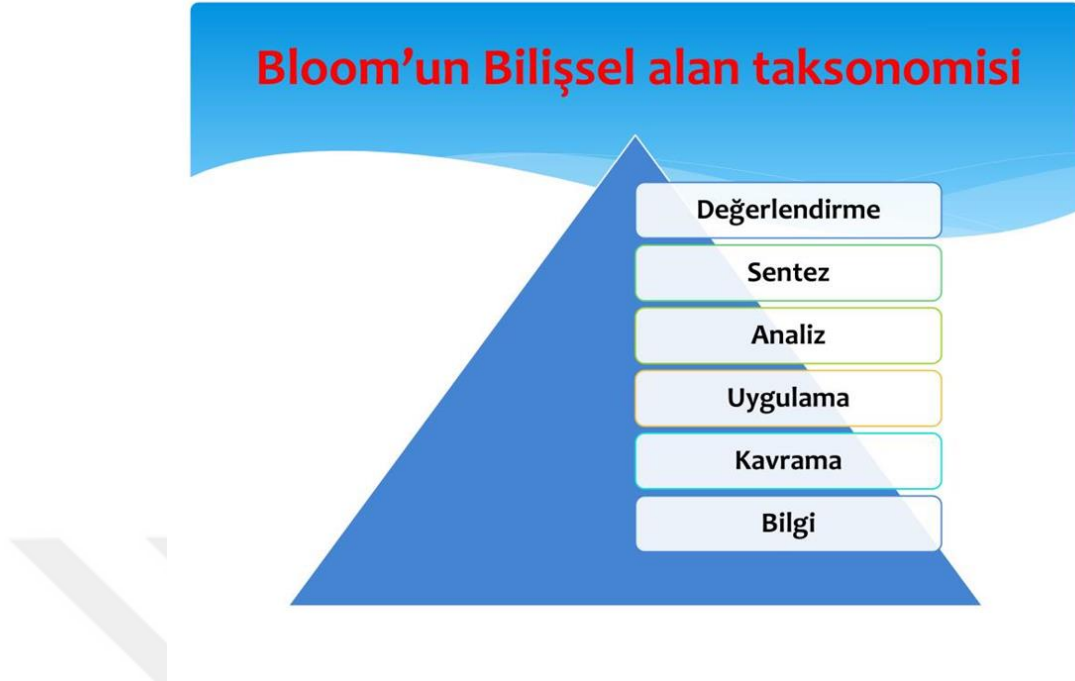
öğrencinin derse olan tutumlarında olumlu etki sağlayabilen, sınıf içinde işbirlikçi ve pozitif bir iklim oluşturabilen, öğrencileriyle etkileşime açık, zamanı etkin kullanabilen, öğrenci görüşlerine önem veren öğretmenler etkili öğretmen özelliklerindendir (Özen, 2019). Etkili öğretmenler derslerinin daha aktif ve ilgi çekici olması için teknolojiyi sınıf ortamlarına taşırlar ve ustaca kullanırlar (Toykok, Ramazanoğlu ve Bolat, 2022).

TYÖM öğrencilerin evde bilgisayar başında sistemsiz bir şekilde video izlemesi değildir, önemli olan nokta öğretmen ve öğrencinin sınıfta bir araya geldiklerinde süreyi etkili ve iş birliğiyle geçirmesidir. TYÖM’nde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alırlar. Böylece öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Talan ve Gülseçen (2018) yaptıkları çalışmada “Deney 1” grubunda ters yüz modelini uygulamışlar ve öğrencilerin öz- düzenleme becerilerini ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aramışlardır. Çalışmaya göre TYÖM’nin uygulandığı “Deney 1” grubundaki öğrencilerin öz- düzenleme becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

2.1.3 Bloom Taksonomisi Ve Ters Yüz Öğrenme Modeli İlişkisi

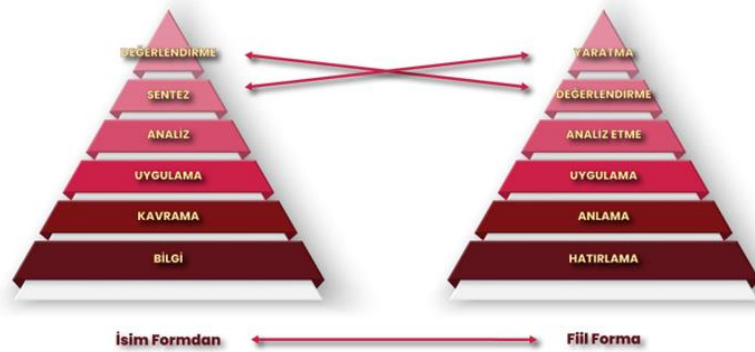
TYÖM nin modelin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki en üst seviyede yer alan değerlendirme ve yaratma aşamalarıyla da uyum içinde olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Öğrenci kazanımlarının kolaylaştırılması amacıyla ortaya çıkan Bloom taksonomisi sınıflandırmaların olduğu sistematik bir yapıdadır. Öğretim programları hazırlama ve ölçme değerlendirme uygulamalarında Bloom taksonomisinden yararlanılır (Wilson,2016).

Şekil 4 Bloom Taksonomisi



Şekil 4 incelendiğinde Bloom taksonomisinin basamakları; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Geleneksel öğrenme modelinde Bloom taksonomisinin alt basamağında yer alan bilgi ve kavrama seviyesindeki öğrenmeler sınıf ortamında öğretmenin bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmasıyla gerçekleşir. Öğrencinin derste etkin olmadığı bu durum öğretim ortamlarında zamanın büyük bir kısmını oluşturur (Kuş, 2022). Bloom ve Krathwol tarafından 1956 yılında yayınlanan bu orijinal taksonomi 2001 yılına gelindiğinde Lorin Anderson ve Krathwohl iş birliğiyle tekrar ele alınarak revize edilmiştir

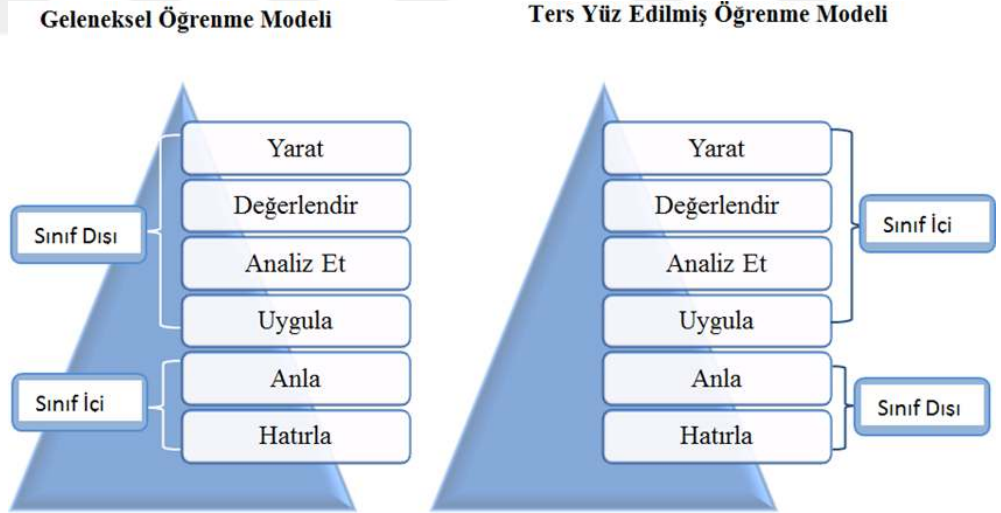
Şekil 5 Yenilenen Bloom Taksonomisi



Kaynak: (Wilson,2016).

Şekil 5 incelendiğinde taksonominin isim formdan fiil forma evrildiği görülmektedir. Üst bilişsel basamaklardan değerlendirmenin yer değiştirdiğini ve üst düzeyde ise yaratma basamağının olduğu görülmektedir. Wilson (2001) bu durumun nedeni olarak değişen eğitim anlayışının olduğunu ve dolayısıyla geleneksel öğrenmeden yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi olduğunu savunur. Diğer bir neden ise değerlendirme basamağında yer alan öğrencinin sentez basamağını da kolaylıkla yapabileceğinin düşünülmesidir (Kuş,2022). Bloom taksonomisinin Ters Yüz Öğrenme modeli ve geleneksel model ile olan ilişkisi şekil 6’da verilmiştir. Geleneksel öğrenme modelinde sınıf içinde alt düzey bilişsel kazanımlar verilirken Ters Yüz Öğrenme modelinde bu kazanımlar gönderilen video aracılığıyla öğrenciye bırakılmıştır. Piramidin üst bilişsel basamaklarında yer alan analiz sentez ve yaratma kazanımları ise, sınıf içinde etkinliklerle yapılmaktadır. Bergman ve Sams (2014) sınıf içi etkinlik sürelerini ısınma etkinliklerine beş dakika, soru cevap kısmına on dakika, rehberlik ve bağımsız uygulamalara ise otuz dakika ayrılmasının uygun olacağını vurgulamıştır.

Şekil 6 Geleneksel Öğrenme Modeli ve Ters Yüz Öğrenme Modelinde Bloom Taksonomisi



Kaynak: (Hayırsever ve Orhan, 2018).

2001 yılında yenilenen Bloom taksonomisine göre TYÖM uygulanan öğrencilerin hatırlama ve kavrama gibi alt bilişsel basamaktaki süreçleri sınıf dışında edinmeleri gerekirken en üst bilişsel davranışlar olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının sınıf içi etkinliklerle kazanılması gerekir.

2.1.4. Ters Yüz Öğrenme Modelinde İçerik

TYÖM’nde içeriğin eğitimde çok fazla yer kapladığını fakat öğretmen, öğrenci ilişkisi ve öğrenci merakının göz ardı edildiğini, bu dağılımın eşit olması gerektiğini önemle vurgulayan eğitimciler modelin daha iyiye gitmesi için bunun şart olduğunu söylemiştir (Akdeniz , 2019). TYÖM’nde öğretmenin profesyonel bir video çekimi yapmasına gerek yoktur. Öğretmen, hazır ve öğrenci seviyesine uygun videoları öğrencileriyle paylaşabilir (Özdamlı ve Aşıksoy, 2016).

Demirer ve Aydın (2017) içerik analiziyle yaptıkları araştırmada eğitimcilerin ya da öğrencilerin en çok kullandıkları platformları sırasıyla “Youtube”, “Khan Academy”, “TED Talks”, “PubMed”, “Refseek”, “Knowmia” ve “TeacherTube” olarak bulmuşlardır. Aynı çalışmada içerik hazırlamada en çok “PowerPoint” programının kullanıldığı bilgisi yer almaktadır. Sınıflarını ters yüz etmek isteyen eğitimcilerin bilgisayar teknolojilerine hâkim olması ve internet tabanlı eğitim ortamlarını takip etmeleri gerekmektedir.

Şendurur (2017) ‘Muhasebe eğitiminde ters yüz edilmiş öğrenme ve öğrencilerin bakış açıları: Ağrı örneği’ başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının TYÖM’ye yönelik görüşlerini almış sonuç olarak öğretmen adaylarının bu yöntemi ilerde kullanabileceklerini fakat teknoloji bilgisinin temel düzeyde kalırsa modeli kullanmanın zor olabileceğini dile getirmiştir. Web2.0 araçları öğretmenlere ve öğrencilere kolaylık sunan internet tabanlı eğitim araçlarıdır. Öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak çalışmasına olanak sağlar. Öğrencilerin teknolojiyi takip etmelerine yardımcı olur. Sorumluluklarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirir. Öğrenci sadece bilgiyi alan değil üreten taraf olur. Bloom taksonomisinin üst düzey becerisi olan yaratma, değerlendirme basamaklarına ulaşmada öğrenciye yardımcı olur. Öğretmenlerin derse uygun aracı seçmesiyle ders içi ve dışı etkinlik hazırlamada yardımcı bir kaynaktır (Bal, 2019).

Sonuç olarak araştırmanın bu bölümünde TYÖM için geliştirilmiş ya da TYÖM’ne uygun uygulama araçları hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Aşağıdaki Ters Yüz Sınıf uygulama araçları www.web2.0.com adresinden faydalanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 7 Web2 Araçları



Kaynak: Web2.0, (2020)

Şekil 7 yer alan web2.0 araçları eğitimcilerin de sıkça kullandığı uygulamalardır. Bu uygulamaların hangi disiplinde hangi zamanda kullanılması gerektiğiyle ilgili önceden bilgi sahibi olmak gerekir. Dolayısıyla bu bölümde Ters Yüz öğrenme modeline uygun araçların tanıtılması amaçlanmıştır.

2.1.4.1. Edpuzzle

Bu araştırmada da kullanılan uygulama öğretmenlerin üye olduktan sonra sanal sınıflar oluşturabildikleri, bu sınıflara videolar göndererek etkileşim kurabileceği Web2.0 araçlarından biridir. Videoların üzerine soru ekleme özelliği bulunan uygulama, basit ve anlaşılır bir şekilde tasarlanmıştır. Ücretsiz olarak üye olunabilir, ücretli olan bölümlerinde ise çeşitlilik çok fazladır (Web2.0, 2020).

2.1.4.2. Classdojo

Öğretmen, öğrenci ve velileri bir araya getiren uygulama herkes için ücretsizdir. Öğretmen uygulama yoluyla hem öğrencilere hem de velilere videolar, duyurular, fotoğraflar paylaşabilir. Veliler çocuklarıyla ilgili güncellemeleri buradan takip edebilir. Kolay ve anlaşılır bir ara yüze sahip olması nedeniyle 180’den fazla ülkede kullanılmaktadır (Web2.0, 2020).

2.1.4.3. Zentation

TYÖM’ye en iyi uyum sağlayan Web2.0 araçlarından olan Zentation ücretsiz ve kolay bir uygulamadır. Öğretmen videoları ya da hazır YouTube videolarını uygulama üzerinden oluşturduğu sınıflara gönderebilir. “PowerPoint” sunumları ekleyip hangi süre içinde gösterilmesini istiyorsa o zamana göre seçebilir (Web2.0, 2020).

2.1.4.4. Eddmodo

Sanal sınıf uygulamalarından çokça tercih edilen araçlardan biri de Eddmodo’dur. Öğretmenler öğrencileriyle videolarını paylaşabilir, kısa sınavlar uygulayabilir, aktif öğrenme stillerinden beyin fırtınası gibi etkinlikler düzenleyebilir. Öğrenciye hızlı bir şekilde geri dönüt veren öğretmen öğrenme durumlarını değerlendirmiş olur (Web2.0, 2020).

2.1.4.5. Camtasia Studio

TechSmith firması tarafından tasarlanan bir video oluşturma ve ekran yakalama aracıdır. Öğretmen bu Web2.0 aracıyla kendi öğretim ders materyali olarak ders videoları çekebilir. Kendi düzenlediği bu videoları sanal sınıflara yükleyerek öğrencileriyle paylaşabilir (Web2.0, 2020). Ayrıca “Wakelet”, “Google Classroom”, “Kahoot”, “Plicers”, “E-draw Max”, “Creately”, “SmartDraw”, “Flippgrid”, “Weschool”, “Classflow”, “Glogstar”, “Pawtoon”, “Pixtoon”, “Wizer”, “Me”, “Storyboardthat”, “MinMeister”, “Quickworksheets” gibi TYÖM’ye uygun Web2.0 araçları da mevcuttur (Akın ve Solak, 2021).

Video içeriklerinin hazırlanması aşamasında öğretmenlerin özen göstermesi gereken bazı maddeler vardır. Videolar kısa ve anlaşılır olmalıdır. Öğretmen ders videolarını oluştururken gereksiz konuşmalardan kaçınmalı ve asıl konuya odaklanmalıdır. Dersi anlatan öğretmen canlı ve anlaşılır bir ses tonuyla dersi anlatmalı, video kayıtları oldukça net ve anlaşılır olmalıdır (Turan ve Göktaş, 2015). Öğretmenler birbirleriyle iletişim içinde olmalı ve beraber ders videoları oluşturabilmelidir. Videoların içerisinde kullanılan sunumların telif haklarına dikkat edilmelidir. Video içerisine öğrenmeyi kolaylaştıran kısa notlar eklenme ve dersin içinde önemli görülen yerlere vurgu yapılmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin Web

2,0 araçlarını sınıf içinde ve sınıf dışında kullanabilmeleri önemlidir (Sams, ve diğerleri, 2014).

2.1.4.6. Eğitim Bilişim Ağı (Eba)

Sınıflarında TYÖM uygulamak isteyen öğretmenlerin kullanabileceği diğer bir platform ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YİĞİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından 2012 yılında kurulan (Aktay ve Keskin, 2016) EBA'dır. EBA öğretmen ve öğrencilere zengin dijital içerikler sunan yerli ve milli bir sistemdir. EBA platformunun amacı öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere diğer tüm eğitim paydaşlarına istedikleri zaman istedikleri yerde istedikleri alanda bilgi ve becerilerini geliştirmede teknolojiyi kullanarak yardımcı olmaktır. Eğitimciler ve öğrencilere zengin, farklı ve uygulanabilir içerikler sunarken öğretmenlerin de içerik hazırlayıp sisteme dâhil edilmesini destekler. Böylece giderek zenginleşen içerikler oluşur (Kurtde, Erbasan ve Kolsuz, 2016).

Özellikle Covid-19 salgın hastalığında okulların uzaktan eğitime geçmesinde sıkça kullanılan bu platformun kullanılabilirliği araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Literatür taramasında EBA kullanımında en çok karşılaşılan sorun alt yapı yetersizlikleri nedeniyle öğrenciye ulaşım sorunu olmuştur (Türker ve Dünder, 2020). Arkan ve Kaya (2018) Eba'nın avantajlarını şöyle sıralanmaktadır. Erken yaşlardan başlayarak 12. sınıfa kadar tüm kademelerde içerik sunar. Öğretmenler sistem üzerinden öğrencileriyle içerik paylaşabilir ve öğrenci raporlarını görerek geri bildirim sağlayabilir. Eğitim öğretim süreci okul dışında da devam eder. Öğrenciler akıllı cihazlar yardımıyla tüm içeriklere sistem üzerinden ulaşabilir. 2023 eğitim öngörüsü ile bütünleşmiş olmuş bir sistem olan EBA, TYÖM'yi sınıflarında kullanmak isteyen öğretmenler için kolay ve güvenli bir platformdur. TYÖM grup çalışmalarına uygun ve aktif öğrenme yöntemini kapsayan bir modeldir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin ters yüz modeli uygulayacakları zaman kullanabilecekleri bazı aktif öğrenme tekniklerinden bahsedilmiştir.

2.1.4.7. Aktif Öğrenme

100'den fazla tekniği barındıran aktif öğrenme; öğrencinin hem bedensel hem de bilişsel hem de duygusal olarak sürece dâhil olmasıdır. Aktif öğrenme boyunca öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öz düzenleme becerisini geliştirir.

Öğrenci bilgiyi pasif şekilde almak yerine bilişsel süreç sonunda yeniden yapılandırır. Aktif öğrenme öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini geliştirir (Arslan, 2006). Aktif öğrenen öğrenci ileri düzeyde dinleme becerisi, sorgulama becerisi, öz farkındalık ve duygudaşlık, problem çözme ve strateji geliştirme becerisi, uyum, yansıtma ve değişim becerisi kazanmaktadır (Türksoy, 2012).

Bu araştırmada aktif öğrenme olarak araştırmacı tarafından tasarlanan “balon patlatma” etkinliği kullanılmıştır. Ünitadaki Arapça kelimelerin Türkçe anlamlarının öğretilmesi birinci hedeftir. İlk olarak renkli balonların içine ünitadaki arapça kelimeler yerleştirildi ve balonlar şişirilerek bağlandı. Balonların üzerine balonların rengini belirten Arapça kelimeler yazıldı. Buradaki ikinci amaç da Arapça renklerin öğretilmesidir. Tüm öğrenciler sırayla seçtiği balonun üzerindeki kelimeleri okuduktan sonra balonları havaya attı ve yere düşen balonları patlatarak içinden çıkan kelimeleri sırasıyla önce Arapça sonrasında Türkçe karışıklarını tahmin ettiler. Tüm öğrencilerin kelimeleri okuması sağlandı ve okunan kelimelerle basit cümleler kuruldu. Öğretmen yanlış olan kelime ve cümleleri düzeltip etkinlik tamamlandı.

2.1.4.8. Hızlı Tur

Kalabalık sınıflar dâhil tüm sınıflarda kullanılabilir. Öğretmen konuyla ilgili bir soru sorar ve öğrenciler sırayla, hızlı bir şekilde tek bir kelime ya da cümle ile cevap verir. Görüşü olmayan öğrenci pas diyebilir. Burada önemli olan bir görüşün bir kez söylenmesidir. Öğretmen aynı görüşü söyleyen öğrenciyi uyarır. Bilginin doğru ya da taraflı olması önemli değildir. Öğrencilere farklı bir bakış açısı getiren teknik kolay ve uygulanabilir (Öğretmen Akademisi Vakfı, 2022).

Bu araştırmada soru cevap etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanmış büyük bir çarkıfelekle yapılmıştır. Çarkıfeleğin üzerine ünitadaki konularla ilgili Arapça sorular hazırlanmış, öğrenciler sırayla ve hızlıca çarkıfeleği çevirerek kendine gelen soruları yanıtlamıştır. Burada konunun Arapça sorularla pekiştirilmesi birinci öncelik olmuştur.

2.1.4.9. Top Taşıma (Rulman)

Öğrenciler iç ve dış çember düzeninde sandalyelere yüz yüze otururlar ve konu ya da problemi tartışır. Önce karşılıklı başlayan tartışma daha sonra dış çemberdeki öğrencilerin bir yana kaymasıyla devam eder. Bu süreç her öğrencinin tüm grupla yüz

yüze konuşması bitene kadar devam eder. Sürecin sonunda öğrencilerde farklı ve zengin bir bakış açısı gelişmiş olur. İletişim ve duygudaşlık becerisiyle birlikte öğrenciler kendini ifade edebilme becerisi de kazanır. Teknik öğrencilerin olaylara farklı bakabilmesine yardımcı olur (Ünal, 2013).

1.1.4.10. Kartopu

Öğrencilerin önce ikiyeşerli sonra dörderli sonrasında sekizerlik grup oluşturarak çoğalması ve kartopu gibi bütünleşmesini ifade eden teknikte öğrencilerden bir tanesi grup adına tartışılan konuyla ilgili duygu düşünce ve fikirlerini tüm sınıfla paylaşır. Öğrenciler dinleme, tartışma ve zihinsel beceriler kazandıran teknik kalabalık sınıflarda kullanılabilir (Öğretmen Akademisi Vakfı, 2022).

2.1.4.11. Mısır Patlağı

Araştırmada da kullanılan bu teknikte öğrenciler büyük bir çember oluştururlar ve öğretmen öğrencilere konuyla ilgili sorular sorar. Soruya cevap vermek isteyen öğrenci bir adım öne gelerek düşüncelerini belirtir ve geri çekilir, herhangi bir sıra olmadan isteyen öğrenci öne çıkıp soruyu yanıtlayabilir (Öğretmen Akademisi Vakfı, 2022).

Araştırmacı bu aşamada günlük basit iletişimsel ifadeleri öğretmek için bu tekniği kullanmıştır. Öğrenciye nereli olduğu, isminin ne olduğu, yaşının kaç olduğu, uyruğunun ne olduğu gibi basit iletişimsel ifadeler sorulmuş ve bilen öğrenci bir adım öne çıkarak sorulara yanıt vermiştir.

2.1.4.12. Öğrenme Ağı

Araştırmada da kullanılan bu teknikte öğretmen kalın bir yumakla sınıfa girer ve öğrencilerden çember olmalarını ister. Çember olan öğrencilere bir konu ya da problem durumu bildirir. Başlangıç olarak bir öğrenciye verilen yumağın ucu görüşlerini belirtmek isteyen diğer öğrencilere de verilerek bir ağ oluşturulur. Öğretmen, teknik tamamladığında ipi keser ve her öğrencide bir parça ip kalır. Diğer bir seçenek ise ipin kesilmeden ipin geriye doğru tekrar sarılması ve öğrenmenin

pekiştirilmesidir. Son olarak öğretmen tüm görüşleri özetler ve doğru bilgileri öğrencileriyle paylaşır (Öğretmen Akademisi Vakfı, 2022).

Örümcek ağının bu çalışmada kullanılmasıdaki amaç sınıf içi basit Arapça yönergeleri öğrenciye kazandırmaktır. Araştırmacı öğrencilerin derse olan dikkatini çekmek amacıyla sınıfa bir yumakla girip öğrencileri halka şeklinde düzenlemiştir. Araştırmacı elindeki yumağı seçtiği herhangi bir öğrenciye atarak kalk, otur, tahtaya bak, dinle gibi sınıf içi yönergeler vermiştir. Öğrenci bu yönergeyi anladıysa beden hareketleriyle göstermiş anlamadıysa ona gelen yumağı başka bir öğrenciye bir başka yönerge vererek atmıştır. Süreç içerisinde tüm öğrenciler örümcek ağına dahil olmuştur.

2.1.4.13. Pazaryeri

Öğrencilere konuyla ilgili duygu, düşünce, edindikleri tecrübeler gibi ifadeleri yazmaları için küçük kâğıtlar verilir, süre bitiminde her öğrenci yazmış olduğu kâğıdı kendi yakalarına asarlar ve sınıfta rastgele dolanarak birbirlerinin kâğıtlarını okurlar, beğendikleri kâğıtları değiş tokuş yapabilen öğrenciler birden fazla fikir, düşünce ve cevaba sahip olur. Birden fazla değişim yapılmasını sağlamak için öğretmen öğrencileri destekler. Sürenin sonunda neden bu değişimlerin olduğu sınıfın tamamıyla tartışılır (Açıkgöz, 2014).

2.1.4.14. Evet-Hayır Kartları

Öğretmen her öğrenciye bir tarafında evet diğer tarafında hayır yazan kartlar hazırlar ve dağıtır. Öğrencilere konuyla ilgili bir soru, görüş ya da fikir sunar ve öğrencilerden bu fikirle ilgili düşünceleri için süre tanır. Sürenin sonunda bu bilgi ya da fikre katılıp katılamadıklarını sorar öğrenciler ellerindeki kartları kullanarak öneriyi cevaplarlar. Evet ve hayır diyenleri gruplandıran öğretmen bu cevabın nedenini sorar. Sürenin sonunda grup sözcüsü nedeni açıklayarak savunma yapar. Tüm tartışma bittikten sonra öğretmen öğrencilere fikirlerinin değişip değişmediğini sorar. Son olarak tüm tartışmayı özetleyen öğretmen doğru bilgileri öğrencilere aktarır (Öğretmen Akademisi Vakfı, 2022).

2.1.4.15. Akvaryum

Bloom taksonomisinde üst basamaklarda yer alan analiz sentez ve değerlendirme basamakları için en uygun tekniklerden olan akvaryum tekniği aynı zamanda öğrencilerin kendini ifade edebilme becerilerini geliştirir. Sınıfta ya da öğrenme ortamlarında iki çember oluşturulur. İç çemberde konuyu tartışan öğrenci grupları yer alırken dış çemberde tartışmayı izleyen ve not alan öğrenci grupları vardır. İç çemberde boş alanlar varsa dış çemberden isteyen öğrenci iç çembere geçebilir. Dersin sonunda tüm öğrencilerin katılımıyla tartışma sonuçlanır (Öğretmen Akademisi Vakfı, 2022).

2.1.4.16. Beyin Fırtınası

Tekniğin en önemli özelliği hiçbir fikrin doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın tahtaya yazılmasıdır. Bu sayede öğrenci özgür bir şekilde tüm düşünce ve duygularını ifade edebilir. Tekniğin birincil amacı yaratıcı fikirler üretilmesidir. Öğretmen konuyla ilgili bir problemi sınava sunar, öğrenciler tarafından sunulan fikirleri eksiksiz tahtaya yazar. Öğretmenin yerinde sınıftan herhangi bir öğrenci de seçilebilir. Tahtaya yazılan fikirler tartışılır ve sınıfın tamamıyla ortak bir sonuca varılır. Kalabalık sınıf ortamlarında uygulanabilen teknik etkili bir öğrenme sağlar (Maden, 2014).

2.1.4.17. İstasyon Tekniği

İstasyon grupları oluşturularak birden fazla konunun tek seferde öğretildiği aktif öğrenme tekniklerindendir. Öğretmen rehberliğinde her öğrencinin katıldığı heterojen gruplar oluşturulur ve istasyonlar kurulur. Her istasyonda bir öğrenci görevlendirilir. Öğrencilerin hepsi her istasyonda 10 dakika kalarak resim, yazı, öykü, şiir, şarkı besteleme gibi etkinliklerle gruba katkı sağlar. Sürenin sonunda gruplar yer değiştirir ve her istasyonda her grup yer almış olur. Dersin sonunda ürünler sırayla sergilenir. Bireysel çalışmanın yanı sıra grup çalışmasını da teşvik eden teknik dersin daha aktif ve eğlenceli geçmesine yardımcı olur. Öğrenciler işbirlikçi çalışma becerisi kazanır. Farklı fikir ve düşüncelerden haberdar olduğu için duyuşsal olarak hoşgörü becerisi kazanır (Ocak, 2008).

Araştırmada kullanılan diğer bir aktif öğrenme tekniği ise eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyun öğrencinin dersten daha zevk almasını sağlayan, derse olan tutumlarını istendik yönde değiştiren, öğrencilerin bireysel başarılarının ortaya çıkmasına yardım eden, öğrencilerin hareket etme ihtiyacını sağlayan aktif bir tekniktir (Kavak, 2020).

Bu araştırmada ders içi etkinlik kısmında kullanılan oyunlardan birisi tombaladır. Öğretmen sınıf sayısına göre hazırladığı tombala kağıtlarını öğrencilere dağıtmıştır. Tombala kesesinde ise ünitedeki şahıs zamirleri ve iyelik zamirlerinin yer aldığı kelimeler bulunmaktadır. Sınıftan seçilen gönüllü bir öğrenci keseden rasgele seçtiği kelimeyi okumuş ve bu öğrencilerin tombala kartlarını tamamlamasına kadar devam etmiştir. Kartını arapça kelimelerle dolduran ilk öğrenci tombala yapmış ve oyunu kazanmış sayılmıştır.

2.2. TYMÖ Avantajları

Alanyazın incelendiğine TYÖM'nin farklı disiplinlerde kullanıldığı; akademik başarıyla birlikte öğrenci tutumlarında da olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Modelin, modern bir bakış açısına sahip olduğu ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu düşünülmektedir. (Toykok, Ramazanoğlu ve Bolat, 2022). Modelin avantajlarının farkında olan ve yararlanmak isteyen eğitimciler modele büyük bir ilgi göstermektedir.

Günbatar (2021) TYÖM'nin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır. Farklı öğretim yöntemleri ile bütünleştirilerek kullanılabilir. Öğrenme çıktılarına olumlu etkiler. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerine katkıda bulunduğu gibi öğrenci motivasyonuna da katkı sağlar. Öğrenme performansı düşük ya da orta olan öğrencileri öğrenme sürecine dâhil eder. Sınıf içi etkileşimi üst düzeye çıkarır. Küçük ya da büyük ayırt etmeksizin tüm çalışma gruplarında uygulanabilir ve tüm disiplinlerde kullanılabilir. Tüm kademelerde ve farklı coğrafi konumdaki eğitim-öğretim mekânlarında kullanılabilir. Geleneksel öğretim anlayışından farklı, çağdaş bir yaklaşıma sahiptir.

TYÖM'nde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını kendileri alırlar, burada öğretmen bir yol gösterici durumundadır. Ders öncesi hazırlıklarda videoları izleyen öğrenciler konuyu tekrar tekrar izleyerek hazır bulunuşluklarını pekiştirirler ve sınıfa hazırlıklı gelirler. Böylece sınıf içinde yapılan etkinliklerde, derse karşı tutumları olumludur. Öğrenci-öğretmen ya da öğrencilerin birbirleriyle olan

iletişimleri gelişir ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Bilgisayar ve internet ortamında öğrenme materyalleri işe koyularak 21. yy. öğrenme stillerine katkı sağlar (Hayırsever ve Orhan, 2018).

Ters Yüz Öğrenme bir model olduğu gibi öğrenciler tarafından bir öğrenme stratejisi olarak da kullanılabilir. Öğrenme stratejileri öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmenin elini kuvvetlendiren, öğretimin niteliğini arttıran ve gün geçtikçe önemi vurgulanan öğretimin temel unsurlarındandır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022: s.108).

2.3. TYMÖ Dezavantajları

TYÖM’nde öğrencilerin videoları evlerinde izleyip tekrar ederek gelmeleri hem sınıf içi etkinliklerin uygulanması aşamasında hem de öğrenmenin gerçekleşmesi aşamasında önemsenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin ders videolarını keyfi olarak izlemeden gelmeleri modelin uygulanması aşamasında zorluklara neden olabilir.

Karaoğlan ve Yılmaz (2019) yaptıkları araştırmada öğrenciler neden videoları izlemeden geldiklerini sorgulamıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında; akademik erteleme, üşengeçlik, öğrencilerin dersi önemli görmemesi, öğrencilerin bireysel elektronik cihazlara sahip olmamaları, videoların çok uzun ve sıkıcı olması, internet erişiminin sınırlı ya da hiç olmaması gibi nedenler ortaya çıkmıştır. Tüm bu maddeler TYÖM’nin dezavantajlarındandır. Bunun yanında öğretmenlerin video hazırlamada ya da videoların seçiminde yeterli donanıma sahip olmaması, öğretmen ve öğrencilerin iş yükünün artması, öğretmen ve öğrencilerin modele karşı direnç göstermeleri diğer olumsuz etkenlerdir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen modelin avantajları, dezavantajlarından daha fazladır (Ünsal, 2010).

2.4. Arap Dili Öğretimi

Arap dili Hami-Sami dillerinden, beş lehçesi olan ve geniş bir coğrafyada konuşulan kadim bir dildir (Aksan, 2007). Arapça öğretiminin tarihi, İslam’ın yayılmasıyla, bedevi yaşayan topluluklara konuşmalarındaki dil-bilim aksaklıklarını gidermek için başlamıştır. Arapça öğretimi, batıda 9.yy. da doğu Hristiyanların İslam’a karşı tepkileri nedeniyle olmuştur. 16.yy. gelindiğinde ise Batı, Arapçayı dini sebeplerden ziyade ekonomik ve kültürel sebeplerle öğretmeye başlamış ve Avrupa üniversitelerinde Arapça kürsüleri kurmuşlardır. Arapların bağımsızlığını kazandığı

20. yy. boyunca Arapça öğretimi hız kazanmıştır. Bunun yanında Avrupa ülkelerinde yaşayan azınlık Arapların olması Avrupa ülkelerini Arapça öğretimine zorlamıştır. Arapça öğretiminin temel hak olduğunu kabul eden ilk Avrupa ülkesi İsviçre'dir. 21. yy. itibariyle Arapça öğretmenlerinin gayesi Arap dili öğretiminde modern yöntemler kullanarak ilgiyi artırmaktır. Müslüman halkın çoğunluğu oluşturduğu Türkiye, Endonezya, Nijerya gibi ülkelerde Arapça yabancı dil öğretiminden çok din öğretimi olarak algılandığı için bu durum yavaş ilerlemektedir (Versteegh, 2007).

Arapça Kuzey Amerika ve Kanada gibi ülkeler de ise miras dili olarak sayılmakta ve öğretilmektedir. Arapça yeterliliğini ölçmede ise Amerikan Yabancı Dilleri Öğretme Konseyi (ACTFL) ile Avrupa dilleri için geliştirilmiş ortak Avrupa Dil Çerçevesi (CEFR) kullanılmaktadır. Her iki çerçeve farklı diller için kurallar koyar ve Arapça bu dillerden biridir (El Havari, 2021).

2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişim, dünya ülkelerinin sanayi, ticaret ve kültür alanındaki etkileşimi ikinci bir yabancı dilin öğrenilmesini neredeyse zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla Türkiye’deki eğitim kurumları bu durumun farkında olup ikinci hatta üçüncü yabancı dilleri öğretim programlarına almıştır. Başta MEB olmak üzere özel kurumlarda farklı yabancı diller öğretilmektedir. Zaman zaman yabancı dil öğretiminin istenilen seviyede olmadığı tartışmaları yapılsa da farklı öğretim metotlarıyla yabancı dil öğretimi gelişmeye devam etmektedir (Güney,2014).

Osmanlı döneminde yabancı dil eğitimi tanzimata kadar din esasına göre yürütülmesi sebebiyle Arap dili öğretilen yabancı diller içinde ilk sırada yer aldığı düşünülmektedir. Subyen okulları ve Enderunlarda öğretilen ilk yabancı dil Arapçaydı (Demirel, 2003). Tanzimatın ilanıyla birlikte Osmanlı Türkiye’sinde batılılaşma hareketleri başlamış yurt dışından yabancı eğitimciler getirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde Fransızca batılı dillerden ilk öğretilmeye çalışılan yabancı dil unvanını almıştır (Demirel, 2003). Bunun nedeni ise Fransa’nın batılı devletler arasında bilim ve uygarlık alanında Avrupa’yı temsil ettiği düşünülmektedir. Galatasaray lisesinde başlayan Fransızca eğitimi zamanla Osmanlı devletinin okullarında da zorunlu ders haline gelmiştir (Tosun,2006). Yine bu dönemde misyoner okullar açılmaya başlamış ve ilk özel okul Robert koleji olmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılındaki tevhidi tedrisat yasasıyla medreseler kapatılmış ve bugünkü okullar medreselerin

yerini almıştır.1928 yılına gelindiğinde ise Türk öğrencilerin yabancı okullara gitmesini önlemek amacıyla Türk eğitim derneği kurulmuş, kurulduğu günden bugüne kadar da İngilizce eğitimine devam etmektedir (Çelebi, 2006).

Cumhuriyet döneminde batı dillerine verilen önem artarken Arap dili de imam hatip okullarında öğretilmeye devam etmiştir. Yüksek öğretimde de bu durum geçerlidir. Yüksek öğretim bölümlerinde Arap dili ve edebiyatı, Arapça mütercim tercümanlık ve Arapça öğretmenliği bulunmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde kullanılan pek çok yöntem bulunmaktadır. Ertürk (2017) çalışmasından faydalanılarak yapılan tablo 8’de bu yöntemlerden kısaca bahsedilmiştir.

Tablo 2 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Dilbilgisi-çeviri Yöntemi: En ayrıntılı dil bilgisinin öğretildiği yöntemdir.
Doğal Dil Öğretimi Yöntemi: 1860 yılında Fransız L. Sauveur tarafından Boston’daki bir dil okulunda başlayan yöntem öğrenilen dil ile doğrudan etkileşim içinde olmayı hedefler
İşitsel-Dilsel Öğretim Yöntemi: Kelime öğretiminden çok konuşma becerisine yönelik öğrenmeler gerçekleşir, daha çok diyaloglar ezberlenir.
Durumsal Öğretim Yöntemi: Dört dil becerisinin birbiriyle güçlü ilişkiler içinde olmasını önemseyen bir yapıdadır.
İletişimsel Öğretim Yöntemi: Bu yöntemin en önemli unsurlarından biri dil bilgisi kurallarından çok iletişimsel ifadelerin önemidir. İşitsel dil öğretiminin alternatifi olarak ortaya çıkmıştır. Karşılıklı diyaloglar, konuşmalar sınıf içi etkinlikler bu yöntemde ön plandadır.
Okumalı Dil Öğretim Yöntemi: Dil bilgisi çeviri yöntemi kadar eski bir yöntemdir. Sözlü iletişim ikinci planda yer alır, amaç yazılı kaynakları anlamaktır.
Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi: İşitsel dilsel yöntemle alternatif olarak ortaya çıkan bu yöntem 1960-1980 yılları arasında kullanılmaktaydı.
İşitsel-Görsel Dil Öğretim Yöntemi: Ses ve görselliğin aktif olarak ilk kez kullanıldığı bu yöntem Fransa’da 1946 yılında ortaya çıkmıştır.
Seçmecî Dil Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde öğretmen öğrencinin durumuna göre seçmecî bir yöntem belirler. Başka bir deyişle karma bir yöntemdir.
İşlevsel-Kavramsal Öğretim Yöntemi: Dil bilgisi kuralları yerine kavramsal (alışveriş, seyahat, alışveriş, yiyecek-içecek, hastanede, otelde vb.) durumlarda yönelik hedef dil öğretilir.
Tüm Fiziksel Tepki Dil Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde hedef dilin öğretiminde bedensel hareketlerle yapılarak öğrenme kalıcı hale getirilmeye çalışılır.
İşbirlikli Dil Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde bireyin grup içinde etkileşim içinde olması hedef dili öğrenmesinde itici bir güç olarak görülür.
Sessiz Dil Öğretim Yöntemi: Daha çok kelime dağarcığının öğretildiği bu yöntemde öğretmen sessiz kalarak öğrenciye zaman tanır. Öğrenciye öğrenmeyi öğrenme kavramı benimsetilir.
Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci arasında samimi bir ilişki vardır. Öğretmen daha çok hedef dili bilen arkadaş ya da dost gibi görülür.
Telkinle Dil Öğretim Yöntemi: Öğrenci hem duygusal hem de ortam olarak rahat konumdadır. Müzik ve telkin eşliğinde hedef dil öğretilir. Dil öğretimi bilinçli şekilde verilir daha çok kelime öğretimi üzerinde durulur.
Çoklu Zekâ Dil Öğretim Yöntemi: 1983’te psikolog Howard Earl Gardner tarafından geliştirilmiştir. Sekiz zekâ tipine uygun olarak sınıfta farklı organlara hitap edecek araçlar kullanılır.
Sinir dilbilimsel Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde sınıf içi etkinlikler ‘görülenler’ ‘işitilenler’ ‘hisler’, ‘kokular’, ve ‘tatlar’ olan beş temsil sistemine göre yapılır.
Göreve Dayalı Dil Öğretim Yöntemi: Dr. Prabhu tarafından Güney Hindistan’ın Bangalore bölgesinde uygulanmıştır. Öğretmen bir konu seçerek öğrencilere hedef dilde görev ve talimatlar verir.

İçerik Merkezli Dil Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde, mühendislik, tıp, akademi, havacılık vb. alanlarda hedef dildeki gerekli olan içerikler dikkate alınarak ders işlenir. Hedef dilde iletişimsel ifadeler yer verilir.

Kaynak: Ertürk (2017).

Tablo 2 incelendiğinde yabancı dil öğretim yöntemlerinden en ayrıntılı dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi çeviri yöntemi olduğunu görmekteyiz. Tabloda yer alan Telkinle dil öğretimini Arapça öğretiminde kullanılması ve uygulanmasıyla ilgili Bölükbaşı (2012) yılında yaptığı çalışmasında telkin yönteminin tüm ayrıntılarını vermiş ve örnek bir arapça sınıfı ve dersi tasarlamıştır. Alanyazında ise henüz bu yöntemin uygulandığı bir Arapça dersi çalışması bulunmamaktadır.

Tabloda yer alan Kubaşık yani işbirlikli dil öğretim yöntemi ise Baran (2010) yılında ön test son test ve kalıcılık testi yapılarak uygulanmıştır. Sonuç olarak işbirlikçi öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğrenme grubunun uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Arapça öğretiminde iletişimsel yaklaşımla ilgili ise Özcan (2007) tarafından tarama modelinde bir inceleme çalışması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda Arapça yazma becerisinin derslerde iletişimsel yaklaşımla nasıl olabileceğine dair örnek metinler geliştirmiştir. Tablodaki tüm yöntemlerin Arapça dersinde kullanılabileceği fakat konularla uyumuna dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.6. Türkiye’de Arapça Öğretimi

Talas Savaşı’yla İslam dinini kabul eden Türkler o tarihten bu yana Arapçaya özel bir ilgi göstermiştir. Kuran-ı Kerim’in Arapça olması bunun başlıca nedenidir. Bunun dışında Türk İslam devletleri Arapça eserlerin tercümesine önem göstermiştir, öyle ki ilk İslam Türk devletleri yazı dili olarak Arapçayı kullanmıştır. Örneğin Gazneli Devletinin resmi dili Arapçadır. Bunun dışında Osmanlı imparatorluğu döneminde de Arapçanın önemini koruduğu düşünülmektedir. Osmanlı medreselerinde okutulan fıkıh, kelam, tefsir vb. gibi dersleri anlayabilmeleri için Arapça, medrese okullarında öğretilen yabancı dil dersiydi (Güney, 2014). Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulan medreselerde Arap dili eğitimi daha çok gramer eksanlı kitaplarla öğretilmiş, dört temel dil becerisine yönelik modern yöntemler kullanılmamıştır. Buna rağmen ciddi medrese eğitimi almış kişilerin Arap dili ve öğretimine katkı sağladığı da bir gerçektir (Demir, 2017).

Hazer'e (2002) göre Osmanlı döneminde medreselerde öğretilen Arapça hiçbir zaman halkın iletişim dili olmamıştır. Arapça, Osmanlı halkında ve aydın sınıfında ilim dallarının anlaşılması için öğrenilen ya da ayrıntılı gramer bilgisinin kazanılması için öğrenilen bir dildir. Öyle ki alimlere göre Arapçanın öğrenilmesi farz-ı kifayedir fakat iletişim dili olarak öğrenmek bunun dışındadır

Arapçadaki bu klasik usul Osmanlı döneminde yıllarca devam etmiş, Cumhuriyet döneminde de etkisini sürdürmüştür. Osmanlı döneminde Arapça basitten karmaşığa doğru aşamalı şekilde verilse de okutulan kitaplar ezber yoluyla öğretildiği için daha çok ezber yeteneği kuvvetli kişilerin başarılı olduğu bir ders olmuştur. İletişim dili olmamasının nedeni pratiğe ihtiyaç duyulmamasıdır. Arapça bir araç olarak dini ilimleri öğrenmek için okutulmuş, ders kitaplarında günlük iletişim diline yer verilmemiştir. Osmanlı medreselerindeki bu durum yeni öğrenim metotlarının geliştirilmesine engel olduğu için Arapça zor bir dil olarak algılanmıştır. İletişimsel yaklaşımda üzerinde önemle durulan konuşma becerisi göz ardı edilmiştir. Bu durum o dönemin şartları için makul kabul edilebilir (Altun, 2019).

Arap dili öğretimi ve öğreniminde en çok kullanılan yöntem dil bilgisi çeviri yöntemi olmuştur. 21. yüzyılda dahi etkisini koruyan bu yöntem daha çok dil kurallarına önem veren, fiil çekimlerinin ezberlenmesi, kelime kelime çeviriye dayalı ve öğretmen merkezli bir yöntemdir (Gök,2017). Arap dili öğretiminde karşılaşılan birçok sorun ve çözüm önerileriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Karakaya (2014) araştırmasında 100 İHL öğrencisiyle açık uçlu sorularla anket yapmış ve öğrencilerin Arapçayla ilgili görüşlerini almıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrenciler %80 yararlandıkları araçların ders kitapları olduğunu söylemişlerdir. Arapça öğrenme sebepleri sorulduğunda öğrencilerin %52'si pozitif ilimlerin yanı sıra İslami bilgilerini de öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin %57'si Arapça dersini sevmediklerini çünkü derste çok fazla ezber yapıldığını, dersin sıkıcı ve zor olduğunu, eğlenceli bir ortamın olmadığını söylemiş, en fazla da konuşma becerisinde zorlandıklarını eklemişlerdir.

Akçay (2016) yaptığı çalışmasında Gazi Üniversitesi Arapça öğretmenliği eğitim fakültesi toplam 71 öğrenciyle Arapça konuşma öğretimindeki hataları ortaya çıkarmış ve değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin gramer hatalarının yok denecek kadar az olduğu fakat günlük konuşma kalıplarını cevaplamada sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Coştu (2016) Arapça eğitiminde öğrenmeyi etkileyen faktörler başlıklı araştırmasında öğrenci, öğretmen ve yöntem kaynaklı sorunlara dikkat çekmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının ve motivasyonunun öğrenmeyi etkilediğini, öğretmenlerin pedagoji ve alan bilgisine sahip olması gerektiğini söylemiş bunun yanında Arapça öğretiminde yöntem olarak yabancı dil öğretim yöntemlerinden yararlanılması gerektiği, Arapçanın din dersi değil de dil dersi gibi öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Arapça öğretim sorunu din öğretimi yapılan ilahiyat fakültelerinde ve yüksek din öğretiminde de çalışmalarla ortaya konmuştur.

Öncü ve Baltacı (2020) yaptıkları çalışmada yüksek din öğretimindeki Arapça öğretim sorunlarını ortaya çıkarmak için Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerine 25 maddelik bir anket uygulamışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça ders saatlerini yeterli bulmadıklarını, Arapça derslerinin verimli geçmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %81'i Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve YÖK dil sınavlarına yönelik olan Arapça derslerinin olması gerektiğini söylemiştir. Arapça dersinin günlük iletişim dilinden çok uzak olduğunu belirten öğrencilerin oranı %89'dur. Dicle İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin %95'i Arapça dersini yetersiz bulurken %84'ü Arapça dersini sevdiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler Arapça dersini sevmelerine rağmen Arap edebiyatı dersini faydalı olmadığını söylemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında önemli olarak değerlendirilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin dijital eğitim dünyasından yeterince yararlanmadıklarıdır. Arap dilini sevdirmek ve öğrencilerin Arapçayı ileriki yaşamlarında kullanma becerilerini kazanmaları için Arapçanın öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerle öğretilmesi şarttır (Temel, 2015).

Nitekim yapılan çalışmalarda öğrenciler Arapçayı sevdiklerini belirtmiş buna ek olarak Arapçayı öğrenme sebeplerinin sadece dini metinleri anlamak değil aynı zamanda iyi bir iş edinmek ve saygınlık kazanmak olarak ifade etmiştir (Yılmaz, 2019). Yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin Arapça 'ya olan ilgileri yüksek düzeyde çıkmış fakat öğrenciler öğretmenlerin yöntem sorunu olduğuna dikkat çekmiştir (Kaya, 2017).

Türkiye'de "ikinci dil" kavramından ziyade "yabancı dil" kavramının kullanılması bireylerin dil öğrenmedeki isteksizliği ve sınavlara yönelik dil öğrenmesinden kaynaklanmaktadır (Oğuz ve Çakır, 2019).

21. yy. dünyasında sadece dil bilgisi kurallarının verildiği yöntemleri kullanmaktan bahsetmek doğru değildir. Gelişen ve sürekli değişen günümüz

dünyasında artık bu durum geçerliliğini kaybetmiştir. Aksine Arapçayı hem sözlü hem de yazılı alanlarda kullanabilen ve iletişim kurabilen donanımlı kişilere ihtiyaç vardır. Nitekim yeni Arapça öğretim programları iletişimsel yaklaşımla ele alınmış ve dört temel dil becerisini eşit şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016, s, 95).

Arap Dili ve Edebiyatı

Türkiye’de lisans ve lisansüstü Arapça öğretimi yapılan yerlerin başında gelen Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinin en eskisi Ankara Üniversitesi Dil ve tarih Coğrafya fakültesi bünyesindeki Arap Dili ve Edebiyatı ana bilim dalıdır. Atatürk’ün bizzat ismini verdiği fakülte 1935 yılında açılmıştır. Arap dili ve edebiyatı bu fakültenin ilk bölümlerindendir (Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 2023). Daha sonraki yıllarda sekiz üniversite bünyesinde daha Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri açılmıştır. Bölümün genel amacı Arap dili öğretiminin yanında Arap tarih ve kültürüne hâkim, Arap dünyasının siyasi, ekonomik ve toplumsal konularını basın yayın yoluyla takip edebilen, düşündüklerini ve bilgilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen öğrenciler yetiştirmektir. Programı tamamlayanlar üst düzey görevlerin yanı sıra Dışişleri bakanlığı ve Milli Eğitim bakanlığı ayrıca kütüphane ve devlet arşivlerinde çalışabilirler.

Arapça Öğretmenliği

Arapça öğretmenliğinin genel amacı Arap edebiyatı, kültürü ve sanatını evrensel değerlere uygun olarak öğretmek, Arap dili ve kültürü alanında yetkin eğitimciler ve akademisyenler yetiştirmektir (Gazi Üniversitesi, 2023). Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi gibi Devlet Üniversitelerinin yansıra Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Zaim Üniversitesi gibi vakıf Üniversitelerinde de Arapça öğretmenliği bölümleri vardır.

Arapça Mütercim Tercümanlık

İlk kez bir vakıf üniversitesi olan Okan üniversitesinde açılan Arapça mütercim tercümanlık bölümü daha sonra devlet üniversitesi olan Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde açılmıştır. Bölümün genel amacı çağdaş bir dünya görüşünün yanı sıra evrensel değerlere sahip olan, Arap dilini en üst düzeyde bilen ve

çeviride kullanabilen, edebiyat, tarih sosyal bilimler, tıp, hukuk ve teknik terminolojiye ve alan bilgisine hâkim ulusal ve uluslararası seviyede tercümanlık yapabilen, tercümanlık mesleğinin ahlaki değerlerine sahip yazılı ve sözlü tercümanlar yetiştirmektir (Kırıkkale Üniversitesi , 2023).

Arapça aynı zamanda Din bilgisi temel kaynaklarının anlaşılması için üniversitelerin din kültürü ve ahlak bilgisi bölümleri ve ilahiyat fakültelerinde de öğretilmektedir.

2.7. İlgili Çalışmalar

2.7.1. Yurt İçi Çalışmalar

Türkiye’de TYÖM ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalara bakıldığında ders türü olarak İngilizcenin ilk sırada olduğu görülmektedir. Yurtdışı alanyazında ise ders türünde matematik birinci sırada yer almıştır (Tetik, 2022, s.64).

Yerli alanyazın incelendiğinde TYÖM’yi Türkiye’de ilk kez 2012-2013 eğitim öğretim yılında Demiralay (2014) özel bir okulda uygulamıştır. Nitel bir çalışma olan araştırma sonuçları TYÖM’nin öğrenciler açısından yararlı fakat öğretmenler tarafından karmaşık, iş yükünün arttığı ve yorucu olduğudur. Diğer bir sonuç ise TYÖM uygulandığı kurumun hem öğretmene hem de öğrenciye destek olmasının gerekliliğidir. Benzer sonuçları olan diğer bir çalışma Genç (2015) tarafından özel bir okulda yapılan vaka çalışmasıdır. Araştırmacı sosyal bilgiler dersi öğretmeninin görüşlerini almıştır. Öğrencilerin aktif olarak derse katıldıkları fakat öğretmenin materyal hazırlama ve öğrenciye sunma, öğrenci takibi gibi konularda iş yükünün arttığı çıkan sonuçlar arasındadır.

Ekmekçi (2014) On Dokuz Mayıs Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünün 43 hazırlık sınıfı öğrencisiyle karma yöntem kullanarak modelin öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çıkan sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı olduğu yönündedir. Boyraz (2014) karma desenle yaptığı çalışmasında İngilizce dersindeki öğrencilerin akademik başarılarını ve dersin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. 86 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada TYÖM’nin geleneksel modele göre daha başarılı olduğudur.

Tosun (2015) TYÖM’yi Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 116 okul öncesi öğretmen adayıyla karma yöntemle incelemiş ve sonuç olarak öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de öğrenci tutumlarında olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Yurt içi alanyazın taraması yapıldığında Arapça ile TYÖM’nin henüz yeterince uygulanmadığı görülmektedir. Karadeniz 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde, Ekinci (2020) yaptığı çalışmada Arapçanın TYÖM’nin uygulanması ve araştırılması yönünde önerilerde bulunmuştur.

Bonja (2020) yaptığı araştırmada ana dili Arapça olmayan üniversite öğrencileriyle, ters yüz sınıf modelini uzaktan eğitim ortamlarında uygulamış ve öğrencilerin görüşlerini almıştır. Sonuç olarak öğrenciler ters yüz sınıf modelini, dersleri anlamak, Arapça derslerine önceden hazırlıklı olmak bağlamında olumlu bulmuşlar örgün eğitimde de uygulanması halinde modele devam edebileceklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin Arapça dersine olan olumlu tutumları da çıkan sonuçlar arasındadır.

Ters yüz modeli ilk kez İHL’nin 9. sınıf öğrencilerine uygulayan Tetik (2022) doktora tezinde öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını incelemiş, öğrenci görüşlerine de yer vermiştir. Ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğudur. Dinleme ve okuma becerisinde ise anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarında ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyaslandığında Arapça dersine karşı daha olumlu tutum ve düşüncelere sahip olduğu görülmüştür . Öğrencilerin TYÖM ile ilgili görüşleri ise olumlu yöndedir. Özellikle Web2.0 araçlarını çok eğlenceli bulduklarını belirten öğrenciler videoları tekrar tekrar izleyebilmelerini de avantaj olarak algılamaktadır. Birçok alana uygulanan TYÖM yabancı dil öğretiminde araştırma konusu olmuştur.

Köroğlu (2015) “Tersten Yapılandırılmış Öğretimin İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkileri” başlıklı tezinde, bu modelin adayların konuşma becerilerinin geleneksel modele göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Aynı çalışma öğretmen adaylarının derse olan tutumlarının da olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Şık (2019) yaptığı çalışmasının sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme performansı ve kelimelerin kalıcılık düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksektir. TYÖM’nin ilköğretim öğrencilerinin İngilizce

kelime öğrenme başarısını artırmada olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler bu durumu destekler niteliktedir.

Koçak (2019) çalışmasında TYÖM'nin 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisini araştırmış ve sonuç olarak modelin başarıya olan etkisinde anlamlı bir fark bulmasa da öğrenci tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Ökmen (2020) Basamaklandırılmış TYÖM'nin geliştirilmesi başlığıyla yaptığı doktora tezinde TYÖM'nin dil öğretiminde kullanılırken herkese aynı materyalin verildiğini, bireysel özelliklerin göz ardı edildiğine dikkat çekmiştir. Bu yüzden hem basamaklandırılmış öğrenme hem de TYÖM ile kullanılırsa daha etkili olduğunu söylemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış, öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiş, öğrencilerin derste daha aktif oldukları belirtilmiştir.

Eunmi (2022) yapmış olduğu çalışmasında Kore Dili ve Edebiyatında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine TYÖM'nin uygulamış ve geleneksel modele göre öğrencilerin performanslarını, Öğrenme Motivasyonlarını, Öğrenme Akışlarını, Öğrenci Katılımı ve İletişim Yeterliliklerini incelenmiştir. Araştırma sonunda bulunan sonuçlar öğrencilerin istek ve akademik başarılarında oldukça olumlu olduğu yönündedir.

Ceylaner (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik yabancı dil derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile kıyaslandığı zaman ters yüz öğrenme modelinin derse yönelik ilgi ve tutum üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya dokuzuncu sınıflarda öğrenim gören toplam 46 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, sekiz haftalık eğitim boyunca kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel öğretim yöntemine göre yabancı dil eğitimi almıştır. Bu süreçte deney grubunu oluşturan öğrenciler ile ters yüz öğrenme modeline göre ders işlenmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan öğrenciler ile kıyaslandığında deney grubunda yer alan ve ters yüz öğrenme modeline göre ders işleyen öğrencilerde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumun daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

İyitoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada hazırlık sınıfı öğrencilerinde ters yüz öğrenme modeli kullanılarak yürütülen yabancı dil derslerinin öğrencilerin

akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya üniversite öğrenimi gören ve hazırlık sınıfında okuyan 41 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, deney grubundaki öğrenciler geleneksel öğretim yöntemi ile yabancı dil öğrenirken, deney grubundaki öğrenciler ise ters yüz öğrenme modeline göre ders işlemiştir. Araştırmanın sonunda geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen unsurları en aza indirdiği, bunun yanında öğrencilerin yabancı dil dersindeki akademik başarıları düzeylerini daha fazla arttırdığı bulunmuştur.

Tuna (2017) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modelinden faydalanılmasının yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaya 24 öğrenci deney ve 24 öğrenci kontrol grubu olarak katılmıştır. Her iki gruba yönelik yazma eğitimi yedi hafta sürmüş, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel öğretim yöntemine göre işlerken, bu süreçte deney grubundaki öğrenciler ters yüz öğretim modeline göre ders işlemiştir. Araştırmanın sonunda yabancı dilde yazma becerisinin deney grubunda bulunan ve ters yüz öğrenme modeline göre ders işleyen öğrenciler lehine yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada yabancı dil öğretim sürecinde ters yüz öğrenme modelinden yararlanılmasının ders başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya toplam 22 öğrenci katılmış, deney grubundaki öğrenciler yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modeline göre ders işlerken, kontrol grubundaki öğrencilere yabancı dil dersleri düz anlatım tekniği ile verilmiştir. Araştırmanın sonunda diz anlatım tekniği ile ders alan öğrencilere kıyasla ters yüz öğrenme modeline göre ders işleyen öğrencilerin yabancı dil becerilerinin daha fazla geliştiği tespit edilmiştir (Seçilmişoğlu, 2019).

Ortaokul öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada İngilizce derslerinde ters yüz öğrenme modelinden yararlanılmasının öğrencilerin yabancı dile yönelik akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında yabancı dil başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada dersleri ters yüz öğrenme modeline göre işleyen öğrencilerin ders başarı düzeylerinin kontrol grubunda

yer alan ve dersleri geleneksel öğretim yöntemine göre işleyen öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yüreğilli ve Göksu, 2018).

Şahin (2022) tarafından yapılan araştırmada ise ilkokul öğrencilerine yabancı dil öğretim sürecinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin ders başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmada geleneksel öğretim yöntemine kıyasla yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modelinden yararlanılmasının ders başarısını daha fazla arttırdığı bulunmuştur.

Kahramanoğlu ve Şenel (2018) tarafından bu konuda yapılan diğer bir çalışmada ilkokul öğrencilerine İngilizce dersinde uygulanan ters yüz öğretim modelinin öğrenci tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı sınıflarda bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda ters yüz öğretim yönteminin uygulanmasına paralel olarak derslerin daha eğlenceli hale geldiği, öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve tutumlarının anlamlı bir biçimde geliştiği tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan bir çalışmada ikinci dil öğrenme sürecinde ters yüz öğrenme modelinin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında hazırlık sınıfına devam eden 23 İngiliz Dili Eğitimi (ELT) öğrencisinden oluşan deney grubu on beş hafta boyunca Ters Yüz Edilmiş Yazma Sınıfı Modeli ile eğitim görürken, 20 İngilizce Öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşan kontrol grubu ise geleneksel yüz yüze anlatımlı yazma dersi işlemiştir. Araştırmanın sonunda kullanılan dereceli puanlama anahtarına göre deney ve kontrol gruplarının yazma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda eğitim sürecinin sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Ekmekçi, 2017).

Geleneksel öğretim yöntemi ile ters yüz öğrenme modelinin dil becerisi kazanma sürecindeki etkilerinin ele alındığı diğer bir çalışmada öğrencilere ters yüz öğrenme modeli kapsamında dijital hikâye ile öğretim yöntemi uygulanmıştır. Söz konusu çalışmada geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ters yüz öğrenme modelinin öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu bulunmuş ve öğretim modelinin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Girmen ve Kaya, 2019).

TYÖM sadece yabancı dil öğretiminde değil diğer tüm derslerde de uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Şerefli (2020) yaptığı araştırmada TYÖM'nin 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını ve öğrencilerin bu derse olan tutumlarını incelemiştir. Sonuç küçük yaştaki sınıfların bu modeli uygulamada zorluk yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda TYÖM'nin çok titizlikle planlaması gerekmektedir.

Karaman (2019) yaptığı araştırmada beden eğitimi ve spor dersinde voleybol temel bilgi ve beceri düzeyleri ile derse karşı öğrenci isteklendirilmesinde ortaya çıkarmak için TYÖM'yi deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulamış ve sonuç olarak modelin uygulandığı deney grubunun manşet, pas teknik becerilerinin kontrol grubuna oranla olumlu anlamda fark edilebilirliğini ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada TYÖM'nin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini olumlu etkilediğini de belirtmiştir.

Özdemir, Ağırman ve Küçük (2020) Bayburt Üniversitesi 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde ters yüz edilmiş sınıf modelini matematik öğretmen adayı toplam 79 öğrenciyle nicel ve nitel yöntemle araştırmışlardır. Nicel veriler yarı deneysel desen kullanılarak elde edilirken nitel verilerde seçkisi örneklem yoluyla 13 öğrenci seçilerek betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada kullanılan geometri tutum ölçeği son-testi deney grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olduğu yönündedir. 13 öğrenci yapılan görüşmede ters yüz öğrenme modeliyle ilgili düşüncelerini olumlu ifadeler kullanarak dile getirmişlerdir.

Gögebakan, Kıyıcı ve Altıntaş (2016) yaptıkları araştırmada TES (Ters Yüz Edilmiş Sınıf) modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri bağlamında karma yöntemle incelemişlerdir. Akademik başarı testi ve dört maddelik öğrenci görüşme formunun kullanıldığı araştırmanın sonuçları TES modelinin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarının anlamlı ve modelle ilgili görüşlerinin de olumlu olduğu yönündedir.

2.7.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Bu bölümde Eric, Libgen, Internet Archive, OpenThesis, Google Schooler, EBSCO gibi yabancı akademik siteler “Flipped Learning, Flipped Classroom” kelimesiyle aranmış ve yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Oraif (2018) yaptığı araştırmada 55 lisans öğrencisini deney ve kontrol grubuna ayırmış ve İngilizce yazma becerileri dersinde TYÖM'ni uygulamıştır. Deney

ve kontrol grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırıldığında sonuçta anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin derse olan tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Arner (2020) yılında karma yöntem kullanarak birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada TYÖM'nin öğrenci merkezli olduğunu ve sonuç olarak öğrencilere uygulanan ön test ve son test uygulaması sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında sınıftaki etkinliklerinin daha iyi yapılması için yeterli teknolojiye sahip olunmasına vurgu yapmıştır.

Sommer ve Ritzhaupt (2018) teknoloji okuryazarlığı dersinde lisans öğrencilerini deney ve kontrol grubuna ayırmış ve TYÖM'ne uygulamıştır. Sonuç akademik olarak anlamlı bir farkın olmadığı yönünde olsa da öğrencilerin derse olan tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Burns Rico ve Naranjo. (2020) çalışmalarında TYÖM'nin dil öğretiminde öğrenci ve öğretmen arasında daha fazla etkileşimi sağlayacağını ve dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım için uygun ve olumlu olduğunu söylemişlerdir.

Galindo-Dominguez (2021) yaptığı çalışmada 5541 öğrenciye dayanan 61 akademik çalışmayı incelemiş ve sonuç olarak TYÖM'nin diğer öğrenme yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonucunda kontrol gruplara oranla deney gruplarının 1.36 ile 1,80 arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada TYÖM'nin sadece akademik başarıya değil aynı zamanda isteklendirme ve sosyal öğrenme alanlarında da olumlu bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca TYÖM'nin yükseköğretimde klasik öğrenme yönteminden daha etkili olduğu vurgulanırken, ilköğretimde model etkililiğini kaybetmektedir.

Algarni (2021) doktora tezinde karma yöntem kullanarak 4 farklı okulda 5 öğretmen ve 281 lise öğrencisiyle ters yüz sınıfın matematik performansı ve öğrenci öz yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmış bunun yanı sıra hem öğretmen hem de öğrencilerden ters yüz sınıf deneyimlerine yönelik algılarını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak ters yüz sınıf uygulaması alan öğrencilerin daha yüksek öz-yeterliliğe sahip oldukları ancak matematik yeterliliğinde ise anlamlı bir farkın olmadığıdır. Çıkan diğer sonuçlar, öğretmen ve öğrenciler ters yüz sınıf modeline karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Öğretmenler, özellikle ters yüz sınıf uygulaması için öğrenme

sorumluluğunun farkında olan öğrencilere, daha iyi teknolojik alt yapıya ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmişlerdir.

Finlandiya’da bir mühendislik fakültesinde uygulanan ters yüz sınıf modeli sonuçları öğrencilerin öğrenmelerini desteklediği yönündedir. Aynı çalışmada öğretmenler modeli benimsediklerini fakat iş yükünün fazla olduğunu dile getirmişlerdir (Agyemang ve Väänänen Sirpa, 2018).

Finlandiya’da yapılan diğer bir çalışma ise yükseköğretimde ikinci yabancı dil öğrenimi için bir ulusal kalkınma projesinde uygulanan ters yüz edilmiş sınıf uygulamasıdır. Projede ikinci yabancı dil olarak İsveççe öğretilmekte ve projeyi Finlandiya milli eğitim bakanlığı finanse etmektedir. Proje sırasında öğretmenler kurumlarındaki pilot uygulama sınıflarında ters yüz sınıf modüllerini Google Sites ortamında hazırlayarak öğrencileriyle paylaşmışlardır. Daha çok iş hayatını ilgilendiren mesleki dil becerilerine yönelik hazırlanan içerikler B1 seviyesindedir. Sonuç olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler modelin olumlu ve yararlı olduğu yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Kirkkomäk, Kavander, Tuunanen, ve Kettunen , 2019).

Kivioja (2017) yaptığı eylem araştırmasında 20 hemşirelik öğrencisiyle pilot bir sınıf oluşturmuş ve TYÖM’yi uygulamıştır. Ders öğretmeni kurs sırasında günlük tutmuş, kursun sonunda ise öğrencilerle açık görüşmeler yapılmıştır. Nitel içerik analiziyle çözümlenen sonuçlara bakıldığında dersin öğretmeni ve öğrencilerinin TYÖM’yi motive edici ve çalışmayı teşvik ettiğini söyledikleri görülmüştür. Ancak öğretmen uygulama esnasında öğrencilerin daha önceki ders uygulamalarına oranla anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir (Kivioja, 2017).

Smith (2015) matematik alanında 90 öğrenciyle karma desenli bir araştırma yapmış Ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Geleneksel öğretim yöntemiyle ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda anlamlı bir farkın olmadığı çıkan sonuçlar arasındadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırmalar aşamasında verileri elde etmek, bulguları oluşturarak sonuca varmak ve sonuçları bilimsel temellere dayandırmak için farklı yöntemler kullanılır. Bu araştırma Arapça öğretiminde 9. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve arapça dersine olan tutumlarını ortaya çıkarmak için nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu ve deney gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Deneyler sadece laboratuvar ortamlarında yapılmaz. Yarı deneysel desenler, eğitim alanlarında en çok kullanılan desendir (Tosunbaş, 2020). Araştırma deney ve kontrol gruplarının bireyleri rasgele seçilemediği ve önceden oluşturulmuş gruplar olduğu için yarı deneysel desen kullanılarak yansız atama yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın deney grubundaki bağımsız değişkeni TYÖM'dir. Kontrol grubunda ise geleneksel model bağımsız değişkendir. Her iki grubun bağımlı değişkeni ise akademik başarıları ve tutumlarıdır.

Deney, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılmış ve toplam beş hafta olarak planlanmıştır. Öğrencilerin videoları izlemeleri için Eddpuzzle uygulamasında sanal bir sınıf oluşturulmuş ve öğrenciler bu sınıfa üye olmuşlardır. Öğretmen video ve kısa notları bu platform aracılığıyla öğrencileriyle paylaşmıştır. Sınıf içi etkinliklerde ise aktif öğrenme yöntemleri, istasyon tekniği, oyunlaştırma, grup çalışmaları, soru cevap, teknikleri kullanılmış bununla birlikte etkileşimli tahtada Wordwall uygulamasıyla sanal oyunlar öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Deneyin sonunda öğrencilere son test ve tutum ölçeği uygulanmış, SPSS istatistik paket programı kullanılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde “Okulum ve Arkadaşlarım” ünitesi dersin içeriğini oluşturmaktadır. Soru edatları, basit iletişimsel ifadeler, muttasıl yani bitişik zamirler ve munfasıl zamirler yani şahıs zamirleri, 3-10 arası sayılar ve kullanımı, sınıf içi yönergeler ve kelime bilgileri ünitenin konularını oluşturmaktadır.

Tablo 3 Deneyisel İşlem Zaman Çizelgesi

Tarih	Yapılan İşlemler
19.09.2022	Deney grubu öğrencileriyle video ve etkinlik yapılarak alıştırma dersi yapılması
20.09.2022.	Ön test ve tutum ölçeğinin deney ve kontrol grubuna uygulanması,
20.09.2022	Eddpuzzle sanal sınıf uygulaması hakkında kapsamlı bilgi verilerek öğrencilerin üyeliklerinin tamamlanması
26.09.2022	Okulum ve Arkadaşlarım ünitesinin işlenmeye başlanması, videoların Eddpuzzle yüklenmesi ve öğrencilere gönderilmesi
25.06.2022	Deneyisel işlemin sona ermesi
01.11.2022	Son testin ve tutum ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına uygulanması,

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022–2023 eğitim-öğretim yılı güz dönemi, Manisa ili Salihli ilçesi Şehit Mustafa Serin AİHL'nin 9. sınıfında öğrenim gören 29 öğrenci oluşturmuştur. AİHL çoğunlukla kız imam hatip ve erkek İHL olarak ayrıldığı için araştırmanın uygulandığı grubun tamamı erkek öğrencilerdir. Araştırmacı araştırma öncesi ve araştırma süresince her iki gruba da kendisi ders vermiştir. Sınıf içi etkinlikler Arapça dersi kazanımlarına ve öğrenci seviyesine uygun şekilde hazırlanmıştır. Dersin başında on dakika TYÖM'ye uygun olarak soru cevap şeklinde ısınma etkinliği yapılmış daha sonra ise öğrencilerin ders etkinliklerini yapmaları sağlanmıştır. Araştırmacının kendisi ders materyalleri hazırlamış ve öğrencileriyle paylaşmıştır. Bazı ders materyalleri ise öğrenciler tarafından hazırlanmış ve derste kullanılmıştır. Ders içi etkinlikler genellikle istasyon tekniği ve oyunlaştırma aracılığıyla yapılmıştır.

3.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmacı deneye başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik seviyelerini ve Arapça dersine karşı tutumlarını öğrenmek için ön test uygulamıştır ve sonuçlar bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilmiş olan verilerin analizinde SPSS 22,00 programı kullanılmıştır. Analiz işlemlerinin ilk

aşamasında ölçek verilerine güvenirlik analizi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin toplam sayısı 30'dan az olduğu için uygulanan Arapça akademik başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği ve verilerin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için One Sample Shapiro-Wilk değerleri incelenmiştir.

Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubuna ilişkin Verilerin Güvenirlik ve Normallik Analizi

Ölçek	Grup	Test	Cronbach Alpha (α)	Shapiro-Wilk (p)
Başarı testi	Deney	Ön test	,726	,132
		Son test	,748	,414
	Kontrol	Ön test	,765	,104
		Son test	,742	,998
Arapça öğrenmeye isteklilik	Deney	Ön test	,955	,142
		Son test	,960	,264
	Kontrol	Ön test	,930	,054
		Son test	,937	,512
Derse olumsuz bakış	Deney	Ön test	,655	,268
		Son test	,870	,134
	Kontrol	Ön test	,703	,288
		Son test	,616	,130
Derse olumlu bakış	Deney	Ön test	,865	,100
		Son test	,827	,539
	Kontrol	Ön test	,694	,202
		Son test	,779	,069

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçek puanlarının analizi için yeterli düzeyde güvenilir olduğu ($\alpha>0,60$) görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Akademik Başarı Testi

Başarı testi soruları güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmış ve Tetik (2022) tarafından oluşturulmuş Arapça başarı testidir. Başarı testi daha çok okuma ve anlama becerisine yöneliktir. Araştırmacı başarı testi kapsam geçerliliği için Ankara'ya gitmiş

ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi Arap dili ve Edebiyatı bölümünde görev yapan iki uzmanla görüşmüş soruların ünitedeki hedef kazanımlara uygun olup olmadığına dair görüş almıştır. Uzman görüşü, hedef ve kazanımlara göre kapsam geçerliliğinin olumlu olduğu yönündedir. Başarı testi için ayrıca ölçme değerlendirme uzmanından olumlu görüş alınmıştır.

Tetik (2022) maddelerin güvenirlik ve geçerlik çalışması için 139 öğrenciye ön bir uygulama yapmış ve 0,2'nin altında ayırt ediciliği zayıf herhangi bir madde olmadığı için tüm soruların kullanılması uygun bulunmuştur. Maddelerin güçlük derecesi 0 sayısına yaklaştıkça zor, 1 sayısına yaklaştıkça kolay kabul edilmektedir.

Tablo 5 Maddelerin Güçlük Derecesi ve Madde ayırt Ediciliği

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

Kaynak: Tetik (2022).

Tablo 5 incelendiğinde yapılan analizlerin başarı testinin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indekslerinin kabul edilir olduğu görülmektedir. Bu nedenle başarı testinden herhangi bir soru çıkarılmadan 40 maddelik başarı testi kullanılmıştır. Bu araştırmada sınav süresi bir ders saati 40 dakika olarak belirlenmiştir.

3.4.2. Tutum Ölçeği

Tutum bireyin sahip olduğu, doğrudan değil dolaylı olarak gözlenebilen, psikolojik olarak bir konu ya da objeye karşı duyduğu his, düşünce ve davranışların tümüdür (Sardov, 2012). Araştırmanın sonunda öğrencilerin Arapça dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olması ise bağ kurmak kavramıyla yakından ilişkilidir. Baltaş (2022)'a göre bağ kurmak iletişimden çok öte içinde duygudaşlık da barındıran geniş bir kavramdır (Baltaş, 2022). Olumlu tutum ise iyimserlikten çok farklı olarak, enerjinin; olması mümkün olmayacak olan durumdan olabilecek olan duruma aktarılacak şu anda iyi olan duruma odaklanmasıdır. Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde ortaya çıkmış yeni öğretim yöntem ve teknikleri takip ederek Arapça derslerinde kullanmaları Öğrencilerin Arapça dersine karşı olumlu tutum edinmeleri bağlamında çok önemlidir (Özcan ve Yapıcı, 2016).

Arapça dersine karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin başarı seviyelerinde bir artış gözlemlendiği ve kalıcı öğrenme edindikleri bilinmektedir (Dündar, 2020). Araştırmada kullanılan tutum ölçeği Tetik (2022) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve uygulanmış Arapça dersi tutum ölçeğidir. Tetik (2022) çalışmasında Vakfıkebir İHL'nde öğrenim gören 42 öğrenciye Arapça tutum ölçeğini faktör analizi yöntemini kullanarak uygulamıştır. Ölçek, derse olumsuz bakış başlığında 6 madde, derse olumlu bakış başlığında 6 madde ve son olarak Arapça öğrenmeye isteklilik başlığında ise 12 madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır (Tetik, 2022, s. 102). Ölçeğin sahibiyle internet üzerinden iletişime geçilmiş ve gerekli kullanım izni alınarak çalışmada kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada araştırmanın problemi ve alt problemlerine yönelik tüm veriler SPSS 22,00 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testleri için toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğı Shapiro-Wilk test ile incelenmiş ve elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğı tespit edilmiş ($p>0,05$), bu nedenle parametrik analizler uygulanmıştır. Diğeri bir deyişle deney ve kontrol gruplarının deneye başlamadan önce başarı puanları ve tutumları birbirine denktir. Gruplar arası başarı testi ve ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise Independent Sample T testi, grup içi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise Paired Sample T testi uygulanmıştır

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde SPSS 22,00 paket programıyla yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara, sonuçlara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Deney Ve Kontrol Grubunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci ana problem cümlesi “İHL 9. sınıf Arapça dersinde TYÖM ile geleneksel öğrenme modelinin uygulandığı öğrenci gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Ana problemlerden olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulanan deneysel işlemler sonucunda akademik başarılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına dair bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	X	SS	t	p
Başarı testi	Deney	15	48,67	17,52	1,306	,203
	Kontrol	14	41,43	11,47		

Tablo 6 incelendiğinde, başarı testi son test puanlarının deney grubu ($X=48,67$) ve kontrol grubu ($X=41,43$) arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmamasının nedeni örneklem, yöntem, planlama eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin modeli uygulamadaki deneyimsizliği olabilir. Diğer bir neden ise kontrol grubunda uygulanan Arapça öğretim programının etkili olmasıdır. Kontrol grubu öğrencileriyle her ne kadar geleneksel yöntemle ders işlense de Arapça ders kitabındaki diyaloglar ve metinler kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme çıktılarına olumlu bir katkı sağlamış olabilir. Özellikle dinleme ve anlama derslerinde kontrol grubunda sınıftaki etkileşimli tahtanın kullanılması kontrol grubu öğrencileri ve deney grubu öğrencileri arasındaki farkın anlamlı olmamasına neden olmuş olabilir. Araştırmacının modeli yeterince etkili uygulayamaması, öğrencilerin kendi kendine öğrenme konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyması da bu duruma neden olmuş olabilir. Deney grubu öğrencilerinin verilen videoları ödev olarak algılaması olumsuz duygulara neden

olmuş, dolayısıyla öğrencilerin videoları izlemeden derse gelmeleri konunun anlaşılmasını zorlaştırmış ve öğrenme gerçekleşmemiş olabilir.

Araştırmanın ikinci ana problem sorusunda ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın olup olmadığıdır. Arapça öğrenmeye isteklilik, Arapça dersine karşı olumlu ve olumsuz bakış açısı olmak üzere üç başlıkta alt probleme ilişkin bulgular tablo 5 tablo 6 ve tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye İsteklilik Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	X	SS	t	p
Arapça öğrenmeye isteklilik	Deney	15	2,79	1,25	,210	,835
	Kontrol	14	2,70	1,05		

Tablo 7 incelendiğinde, Arapça öğrenmeye isteklilik son test puanlarının deney grubu (X=2,79) ve kontrol grubu (X=2,70) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Derse Olumlu Bakış Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	X	SS	t	p
Derse olumlu bakış	Deney	15	3,39	1,24	-,880	,387
	Kontrol	14	3,75	0,97		

Tablo 8 incelendiğinde, derse olumlu bakış son test puanlarının deney grubu (X=3,39) ve kontrol grubu (X=3,75) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Derse Olumsuz Bakış Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	X	SS	t	p
Derse olumsuz bakış	Deney	15	2,46	1,15	-,877	,389
	Kontrol	14	2,15	0,77		

Tablo 9 incelendiğinde, derse olumsuz bakış son test puanlarının deney grubu ($X=2,46$) ve kontrol grubu ($X=2,15$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Bu araştırmada incelenen ikinci ana konu ters yüz öğrenme modelinin arapça dersine yönelik öğrenci tutumlarındaki değişimine etkisidir. Ters yüz öğrenme modeli deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ön-test ve son-test olarak uygulanan arapça dersi tutum ölçeği verilerine bakıldığında; istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni uygulamaların kısa sürelerde yapıldığı, öğrenci tutumlarının değişmesi için uzun süreli uygulamaların daha etkili olabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Akdeniz,2019). Diğer bir neden ise öğrencilerin zor derslere karşı kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğu dolayısıyla bu durumun öğrencilerin Arapça dersine karşı olumsuz tutum geliştirmiş olabileceğidir. Bazı nicel araştırmalarda öğrenci tutumlarında olumlu bir gelişme görülmezken aynı çalışmalarda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline karşı olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür (Türkoğlu, 2021; Uzun, 2022).

Bulgular kısmının bu bölümünde ise araştırmaya ait alt problemlere yönelik bulgular yer almaktadır.

4.2. Deney Grubunun Başarı Öntest, Sontest Ve Tutumlarına Olan Değişimine İlişkin Bulgular

Tablo 10 Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Başarı testi	Ön test	15	34,17	14,96	-5,130	,000
	Son test	15	48,67	17,52		

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin başarı testi puanlarının ön test ($X=34,17$) ve son test ($X=48,67$) arasında anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Deney grubu ön-test puanı 34.17 iken son-test başarı puanı 48.67 puana yükselmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanlarının yükselmesinde sınıf içinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin aktif olarak yer almasıyla öğrenmenin

gerçekleşmiş olması olabilir. Diğer bir neden ise beş haftalık zaman dilimindeki öğrenci gelişimi olmuş olabilir.

Tablo 11 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Arapça Öğrenmeye İsteklilik Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Arapça öğrenmeye isteklilik	Ön test	15	2,60	1,18	-,927	,370
	Son test	15	2,79	1,25		

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Arapça öğrenmeye isteklilik puanlarının ön test ($X=2,60$) ve son test ($X=2,79$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 12 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Derse Olumsuz Bakış Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Derse olumsuz bakış	Ön test	15	2,02	0,88	-2,087	,056
	Son test	15	2,46	1,15		

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin derse olumsuz bakış puanlarının ön test ($X=2,02$) ve son test ($X=2,46$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 13 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Derse Olumlu Bakış Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Derse olumlu bakış	Ön test	15	3,60	1,18	,846	,412
	Son test	15	3,39	1,24		

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin derse olumlu bakış puanlarının ön test ($X=3,60$) ve son test ($X=3,39$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.3. Kontrol Grubunun Başarı Öntest, Sontest Ve Tutumlarına Olan Değişimine İlişkin Bulgular

Tablo 14 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Başarı testi	Ön test	14	33,29	10,95	-2,944	,051
	Son test	14	41,43	11,47		

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi puanlarının ön test (X=33,29) ve son test (X=41,43) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Sonuçlara bakıldığında kontrol grubunda başarının arttığı fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu ön-test puanı 33.29 iken son-test başarı puanı 41,43 olmuştur. Dolayısıyla geleneksel eğitim yöntemin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 15 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Arapça Öğrenmeye İsteklilik Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Arapça öğrenmeye isteklilik	Ön test	14	2,58	,99	-,401	,695
	Son test	14	2,70	1,05		

Tablo 15 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin Arapça öğrenmeye isteklilik puanlarının ön test (X=2,58) ve son test (X=2,70) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 16 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Arapça Dersine Olumsuz Bakış Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Derse olumsuz bakış	Ön test	14	2,29	0,88	,664	,518
	Son test	14	2,15	0,77		

Tablo 16 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin derse olumsuz bakış puanlarının ön test ($X=2,29$) ve son test ($X=2,15$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 17 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Arapça Öğrenmeye Olumlu Bakış Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Test	N	X	SS	t	p
Derse olumlu bakış	Ön test	14	3,82	0,87	,195	,849
	Son test	14	3,75	0,97		

Tablo 17 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin derse olumlu bakış puanlarının ön test ($X=3,82$) ve son test ($X=3,75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.4. Deney Grubunda Tutum Ölçeği Son Test Madde Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Başarı ve tutum puanlarının genel olarak incelenmesinden sonra ayrıca deney grubu öğrencilerinin Arapça dersine olan tutumlarına ilişkin madde ortalamalarının detaylı olarak incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular alt boyutlara göre oluşturulan alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Derse Olumsuz Bakış

Deney grubunda Arapça dersine yönelik olumsuz bakış belirten 6 maddeye ait ortalamalara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 Deney Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye Olumsuz Bakış Madde Ortalamaları

SN	Madde	N	X	SS
1	Arapça dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum	15	3,07	1,71
2	Arapça dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor	15	2,73	1,53
3	Arapça dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum	15	2,33	1,59
4	Çalışsam da Arapça dersinden düşük notlar alıyorum	14	2,29	1,49

5	Arapça dersinin olduğu gün okula gitmek içinden gelmiyor	15	2,13	1,41
6	Arapça dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içinden gelmiyor	15	2,13	1,51

Tablo 18’de görüldüğü üzere, Arapça öğrenmeye olumsuz bakış alt boyutunda yer alan maddeler arasında en yüksek puan “Arapça dersinde çalışmak zorunda olduğumda dolayı çalışıyorum” maddesine aittir ($X=3,07\pm1,71$). Bu durumun nedeni olarak Arapça dersinin öğrenciler tarafından baraj dersi olarak düşünmeleri ve dolayısıyla bu dersi muhakkak olarak geçmeleri gerektiği fikri olabilir.

Bu maddeyi sırasıyla “Arapça dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor”, “Arapça dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum”, “Çalışsam da Arapça dersinden düşük notlar alıyorum”, “Arapça dersinin olduğu gün okula gitmek içinden gelmiyor” ve “Arapça dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içinden gelmiyor” maddeleri izlemiştir. Öğrencilerin Arapçayı gereksiz bulmaları öğrencinin Arapçayı iş hayatında da kullanabileceğiyle ilgili yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklı olabilir.

Bu bulgulara dayalı olarak olumsuz bakış içerisinde en önemli neden çalışmak zorunda olmaktır. Öncelikli dersler arasında yer alması ve anlamsız/gereksiz bulunması da öne çıkan olumsuz bakış açısı nedenleri olarak tespit edilmiştir.

4.4.2. Derse Olumlu Bakış

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Arapça dersine yönelik olumlu bakışlarını belirten 6 maddeye ait ortalamalara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19’da görüldüğü üzere, Arapça öğrenmeye olumlu bakış alt boyutunda yer alan maddeler arasında en yüksek puan “Arapça dersi sınavlarında en yüksek notu almak isterim” maddesine aittir ($X=3,80\pm1,47$).

Bu maddeyi sırasıyla “Arapça ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım”, “Sevilen bir öğrenci olmak için Arapça dersinde başarılı olmak isterim.”, “Arapça konuştuğumda kendimle gurur duyarım”, “Arapça öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor” ve “Ders etkinliklerine gönüllü olarak katılırım” maddeleri izlemiştir.

Tablo 19 Deney Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye Olumlu Bakış Madde Ortalamaları

SN	Madde	N	X	SS
1	Arapça dersi sınavlarında en yüksek notu almak isterim	15	3,80	1,47
2	Arapça ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım	15	3,53	1,51
3	Sevilen bir öğrenci olmak için Arapça dersinde başarılı olmak isterim.	15	3,40	1,50
4	Arapça konuştuğum zaman kendimle gurur duyuyorum	15	3,27	1,67
5	Arapça öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor	15	3,20	1,66
6	Ders etkinliklerine gönüllü olarak katılırım	15	3,13	1,51

Bu bulgulara dayalı olarak olumlu bakış içerisinde en önemli neden en yüksek notu almayı istemedir. Ayrıca ödevleri en iyi şekilde yapmaya çalışma, sevilen bir öğrenci olmak için başarılı olmayı isteme de öne çıkan olumlu bakış açısı maddeleri olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin Arapça dersinden en yüksek notu almak istemelerinin nedeni haftada dört ders saatinin olması dolayısıyla ortalama karne notlarını etkilemesi olabilir.

4.4.3. Arapça Öğrenmeye İsteklilik

Deney grubunda Arapça öğrenmeye isteklilik belirten 12 maddeye ait ortalamalara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 20 Deney Grubu Öğrencilerinin Arapça Öğrenmeye İsteklilik Madde Ortalamaları

SN	Madde	N	X	SS
1	Arapça dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum	15	3,27	1,67
2	Yeni Arapça kelimeler öğrenmek beni heyecanlandırıyor.	15	3,00	1,60
3	Arapça dersini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum	15	3,00	1,56
4	Arapça dersini çalışmaktan büyük zevk duyuyorum	15	2,93	1,62
5	Arapça dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum	15	2,93	1,53
6	Arapça dersini yararlı olduğunu bildiğim için seviyorum	15	2,87	1,55
7	Arapça dersi merakımı gideriyor	15	2,87	1,64
8	Arapça ders kitabımı, merakla incelerim	15	2,73	1,39
9	Arapça dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor	15	2,73	1,49

10	Arapça dersi ile ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım	15	2,60	1,18
11	Öğretmenin sınıfta anlattığı bilgilerden daha fazlasını öğrenmek istiyorum	15	2,40	1,59
12	Okulda öğretilmeyen Arapça konularıyla da ilgileniyorum	15	2,13	1,30

Tablo 20’de görüldüğü üzere Arapça öğrenmeye isteklilik alt boyutunda yer alan maddeler arasında en yüksek puan “Arapça dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum” maddesine aittir ($X=3,27\pm1,67$). İlk üç sırada yer alan diğer maddeler “Yeni Arapça kelimeler öğrenmek beni heyecanlandırıyor.” ve “Arapça dersini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum” maddeleri olmuştur. Buna göre, Arapça öğrenmeye isteklilikte öne çıkan ilk üç neden dersin kolay ve anlaşılır bulunması, yeni kelimeler öğrenmeyi heyecanlı bulma ve dersi diğer derslere göre daha zevkli bulma olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca belirtilen ilk üç maddeyi sırasıyla “Arapça dersini çalışmaktan büyük zevk duyuyorum”, “Arapça dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum”, “Arapça dersini yararlı olduğunu bildiğim için seviyorum”, “Arapça dersi merakımı gideriyor”, “Arapça ders kitabımı, merakla incelerim”, “Arapça dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor”, “Arapça dersi ile ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım”, “Öğretmenin sınıfta anlattığı bilgilerden daha fazlasını öğrenmek istiyorum” ve “Okulda öğretilmeyen Arapça konularıyla da ilgileniyorum” maddeleri izlemiştir. İlk üç maddeye bakıldığında bu durumun nedeni olarak Derste uygulanan Ters yüz öğrenme modelinin uygulanmış olması, sınıfta yapılan etkinliklerden dolayı öğrencilerin dersi zevkli bulmuş olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 9. sınıf Arapça dersinde ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme yönteminin deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarıları ve derse olan tutumları üzerine elde edilen sonuçlar tartışılarak bazı önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada AIHL 9. sınıf ders müfredatında yer alan Arapça dersinde geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ters yüz öğretim yönteminden yararlanılmasının öğrencilerin hem ders başarıları hem de derse yönelik tutum düzeyleri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Uygulama öncesi yapılan deney ve kontrol grubu ön test başarı puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu ön-test başarı puanı 34,17 iken kontrol grubu ön-test puanı 33,29'dur. Bu durum deney ve kontrol gruplarının denk olduğunu gösterir.

Beş hafta süreyle deney grubuna konular TYÖM ile işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Bu sürenin sonunda her iki gruba da son-test başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ders başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulama sonucunda Arapça dersi son-test başarı testi her iki gruba da uygulanmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Alanyazın taraması yapıldığında bu araştırmayla benzer sonuçların olduğu çalışmalar vardır. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren bir çalışmada yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi ile ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Söz konusu çalışma üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş olup, araştırmaya 30 öğrenci deney ve 29 öğrenci kontrol grubu olarak katılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrenciler ters yüz öğrenme modeline göre yabancı dil eğitimi alırken, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlemiştir. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yabancı dil başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, bu kapsamda her iki yöntemin de yabancı dil gelişimini benzer düzeyde desteklediği bulunmuştur (Yavuz, 2020).

Bu araştırmayla benzer sonuçları olan diğer bir çalışmada hemşirelik okulunda Parapsikoloji kursu eğitimi alan lise öğrencilerinin ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel yöntemle ders işlenmiş fakat deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Faretta, 2016).

Yanardağ (2021) yaptığı araştırmasında fen bilimleri alanında sekizinci sınıf öğrencilerini deney ve kontrol grubu oluşturarak, gruplara ön-test son-test ve kalıcılık testiyle birlikte tutum ölçeği uygulamış ve sonuç olarak gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır.

Bu sonuçların aksine literatürde yer alan çalışmalarda, dil öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılmasının öğrencilerin dil gelişimlerini daha olumlu etkilediği görülmektedir (Al-Mansour ve diğerleri, 2012; Aktaş, 2009; Karsak ve diğerleri, 2014; Ayhan ve Arslan, 2014; Shafaei, 2012; Hayran, 2010; Duran, 2010; Kadioğlu-Ateş ve diğerleri, 2018; Orhan, 2007; Chapelle, 2009). Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçların araştırma bulguları ile paralellik göstermemesinin temelinde araştırmalarda farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılmasının ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir.

Alanyazın taraması sonucunda geleneksel öğretim yöntemlerini yanında farklı öğretim yöntemleri arasında yer alan ters yüz öğrenme modelinin de öğrenci başarısını geliştirdiği tespit edilen çalışmalar (Duman, 2019, Akgün ve Atıcı, 2017, Mandasari ve Wahyudin, 2019, Betihavas ve diğerleri, 2016, Akdeniz, 2019, Missildine ve diğerleri, 2013, Namaziandost ve Çakmak, 2020, Hew ve Lo, 2018, Hwang ve diğerleri, 2015, Nouri, 2016). bulunmaktadır.

Yapılan alanyazın taraması sonunda ters yüz öğrenme modelinin Arapça öğretimindeki etkisinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Diğer yabancı dillerin öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin etkilerinin ele alındığı çalışmalarda ise geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı rapor edilmiştir (Çay, 2020). Yapılan araştırmalarda Arapça öğretimindeki etkinliği yeterli düzeyde araştırılmamış olan ters yüz öğrenme modelinin farklı yabancı diller üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir.

Hsieh, Wu ve Marek (2016) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin etkileri incelenmiştir. Söz konusu araştırma yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören öğrenciler üzerinde

yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ters yüz öğrenme modelinin sadece yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı, aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını arttırdığı ve öğrencilerin derse daha aktif katılımlarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda yabancı dil öğretim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için geleneksel öğretim yöntemlerini yanında derslerde ters yüz öğrenme modeline de yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yapılan bu çalışmada her ne kadar ters yüz öğretim modelinin öğrencilerin dil öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılsa da yapılan çalışmalarda dil öğretiminde de ters yüz öğrenme modelinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmektedir (Evseeva ve Solozhenko, 2015, Noroozi, Rezvani ve Ameri-Golestan 2021, Han, 2015, Moraros diğerleri, 2015). Dil öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin faydalı sonuçlar ortaya koymasının temelinde ise bu öğretim yönteminin derslerde birçok avantajı beraberinde getirmesi gösterilmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada yabancı dil öğretim sürecinde ters yüz öğrenme modelinden yararlanılmasının derslerde sağladığı avantajların incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya yabancı dil olarak İngilizce öğretimi gören toplam 47 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda ters yüz öğrenme modelinin dört farklı alanda öğrencilere avantaj sağladığı bulunmuştur. Söz konusu avantajlar; öğrencinin kendi hızında öğrenmesine katkı sağlama, öğrenciyi ileri düzeyde hazırlama, ders saatindeki kısıtlamaları aşma ve sınıfa katılımı artırma şeklinde sıralanmıştır (Basal, 2015).

Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da ters yüz öğrenme modelinin özellikle öğrenci motivasyonunu arttırarak ders başarısını yükselttiği belirtilmektedir (Kim ve diğerleri, 2014, Aşıksoy ve Özdamlı, 2016, Yılmaz, 2017, Abeysekera ve Dawson, 2015).

Bu araştırmada incelenen ikinci ana konu ters yüz öğrenme modelinin Arapça dersine yönelik öğrenci tutumlarındaki değişimine etkisidir. Ters yüz öğrenme modeli deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ön-test ve son-test olarak uygulanan Arapça dersi tutum ölçeği verilerine bakıldığında; istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bazı nicel araştırmalarda öğrenci tutumlarında olumlu bir gelişme görülmezken aynı çalışmalarda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline karşı olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür (Türkoğlu, 2021; Uzun, 2022).

Alanyazında yer alan farklı çalışmalarda da geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Kozikoğlu ve Camuşcu, 2019; Smallhorn, 2017; Stone, 2012).

Öğrencilerin ders başarılarını etkileyen unsurların başında derse yönelik tutumun geldiği bilinmekte olup, yapılan araştırma bulguları da öğrencilerin ders tutumları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kazazoğlu, 201; Etlioğlu ve Tekin, 2020; Baş ve Şahin, 2012; Akandere ve diğerleri, 2010). Bu noktada kullanılan öğretim yönteminin derse yönelik tutum üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli bir konudur. Araştırmada elde edilen sonuçların aksine literatürde bu konuda yer alan bazı çalışmalarda ikinci bir dil öğrenen öğrencilerde geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ters yüz öğrenme modeline göre ders işlemlerinin dil öğrenmeye yönelik tutumlarının daha fazla arttırdığı bulunmuştur (Ekmekçi, 2017). Bunun yanında diğer derslerde de geleneksel öğretim yöntemine kıyasla derslerde ters yüz öğretim modelinden yararlanılmasının derslere yönelik tutumları daha olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir (Ünlü, 2022).

Yapılan bu çalışmada öğrenci tutumu ile ilgili bulguların alanyazında yer alan çalışma sonuçları ile paralellik göstermemesinin temelinde araştırmalarda uygulanan ters yüz öğretim modellerinde farklı ders materyallerinin kullanılmasının yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda ters yüz öğrenme modelinin uygulanma sürecinde bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden yararlanıldığı görülmekte olup (Sönmez, 2019; Torun ve Dargut, 2015;) derslerde bilgisayar destekli uygulamalara yer verilmesinin öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Yavuz ve Akçay, 2017; Kahraman, 2007; Teyfur, 2010; Akçay ve diğerleri, 2008; Doğan, 2009; Bayturan, 2011).

Sonuç olarak, son yıllarda yabancı dil öğretimine verilen önemin artmasına paralel olarak yabancı dil öğretiminde farklı yöntem ve modellerden yararlanılmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmaların da arttığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda genellikle geleneksel öğretim yöntemine kıyasla dersleri daha eğlenceli ve verimli hale getiren uygulamaların öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada da ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğretim yönteminin Arapça dersindeki öğrenci başarısına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ters yüz öğrenme modeline göre ders işleyen öğrenciler ile geleneksel öğretim yöntemine göre ders

işleye öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında da anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Yapılan alanyazın taraması sonunda ise genellikle ters yüz öğretim yönteminin hem öğrenci başarısını hem de öğrencilerin derse yönelik tutumlarını daha fazla arttırdığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçların alanyazında alan çalışma sonuçları ile paralellik göstermediği görülmüştür.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile alanyazında yer alan çalışma sonuçları arasındaki farklılıkların temelinde araştırmaların farklı yabancı dil eğitimi alan öğrenciler üzerinde yürütülmesinin yattığı düşünülmüştür. Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların genellikle İngilizce ders ile sınırlandırılması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yabancı dil öğretiminde son yıllarda farklı yabancı dillerin de öğretiminin yaygınlaştığı bilinmektedir. Bunun yanında ters yüz öğrenme modelinin genellikle İngilizce öğretiminde kullanıldığı, Arapça öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle Arapça dijital kaynak ve materyal eksikliği öğrenci grupları arasındaki anlamlı bir farkın olmamasına neden olmuş olabilir. Bu noktada Arapça öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin etkinliğinin daha iyi anlaşılması için farklı örneklem grupları üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca daha büyük örneklem grupları üzerinde yürütülecek olan benzer çalışmalar ile ters yüz öğretim yönteminin Arapça ders başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşmaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasında okul ve aile iş birliğine gidilmesi modelin etkililiğini artırabilir.
2. Bu çalışma sadece beş hafta ve bir üniteyle sınırlıdır. Daha fazla ünite ve daha fazla zaman aralığında modelin olumlu etkisi olabilir.
3. Modelin uygulanmasında öğretmen dijital yeterlilikleri iyileştirilmelidir. Mevcut öğretmen dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasında kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin web.2.0 araçlarını kullanma becerilerini artırmak için hizmet içi eğitimlere katılması önerilebilir.
4. Bu araştırmada eddpuzzle uygulamasıyla hazır olan ders videolar öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğretmenin kendi hazırladığı videoları öğrencileriyle paylaşması modelin etkililiğini artırabilir.
5. Sınıf dışı eğitim videoların izlenmesinin sadece öğrenciye bırakılmaması açısından öğretmenin öğrencilerle EBA üzerinden senkronize olarak yapacağı ek mini dersler önerilebilir.
6. Bu araştırma yalnızca erkek öğrencilerle yapılmıştır. Modelin etkililiğini belirlemek için karma eğitimin olduğu İmam hatip liseleri ya da kız ve erkek öğrencilerin karşılaştırıldığı örneklemeler seçilebilir.
7. Öğretim yılı boyunca farklılaştırılmış öğretim yapmak isteyen öğretmenler Ters yüz öğrenme modelini alternatif bir yöntem olarak derslerinde uygulayabilirler.

KAYNAKÇA

- Abeysekera, L., ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları.
- Agyemang, A. O., & Väänänen Sirpa, L. (2018). Some experiences of implementing the concept of flipped classroom in the field of engineering. s. 6-7.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi konya anadolu lisesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akbulut, F. (2019). *Ters yüz öğrenme modeline yönelik akademisyen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)/Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Akçay, C. (2016). Arapça konuşma öğretiminde hata çözümlemesi ve değerlendirmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 107-120.
- Akdeniz , E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi .
- Akgün, M., ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akın, T., ve Solak, M. S. (2021). *Ters yüz edilmiş sınıfta kullanılan teknolojiler*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Akran, K. S., ve Bayrak, F. (2020, 09 21). Flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8 (2), e-ISSN:2148-2667 90-113. İstanbul, Türkiye.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktay, S., ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 27-44.
- Algarni, B. (2021). Harmanlanmış öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf: öğrencilerin matematiksel yeterliliklerini ve öz yeterliliklerini artırmanın potansiyel etkisi: Suudi Arabistan'dan bir karma yöntem çalışması. (Yüksek Lisans Tezi) York Üniversitesi.
- Al Naabi, I. S. (2020). Is it worth flipping? the impact of flipped classroom on efl students' grammar. *English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education*, 64-75.
- Al-Mansour, N. S. (2012). The effect of computer-assisted instruction on saudi university students' learning of english. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), 51-56.
- Altun, A. (2019). Osmanlı medreselerinde arapça öğretimi ve günümüz arapça öğretimine etkisi. *Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi*, 133.

- Anglum, J., Desimone, L. M. ve Hill, K. L. (2020). Integrating computer-based curricula in the classroom: lessons from a blended learning intervention. *Teachers College Record*, 1-50.
- Arapçukuru, O. (2018). Arapça dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik bir alan araştırması. *Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 167.
- Arkan, A. ve Kaya, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) ve 2023 eğitim vizyonu. *Seta Perspektif*, 6.
- Arner, T. (2020). *Investigating the flipped classroom in undergraduate educational psychology*. (Doctoral Dissertation) Kent State University.
- Arslan, M. (2006). Aktif öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62.
- Aşıksöy, G., ve Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the arcs model of motivation and applied to a physics course. *eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(6), 1589-1603.
- Ayhan, M., ve Arslan, M. (2014). Edebî metin olarak masalların yabancılara türkçe öğretiminde dilsel ve kişisel becerilerin gelişimine etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 543-560.
- Aytekin, H. (2011) *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Pegem Akademi.
- Bal, H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Baltaş, A. (2022, 03 17). *Öğretmen bilişim ağı*. <https://www.oba.gov.tr:https://www.oba.gov.tr/egitim/oyunatma/ogretimsel-liderlik-seminerleri-83/639> adresinden alındı
- Baker, J. W. (2000). The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side. *Paper presented at the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, HL.
- Baran, F. (2010). *Arapça öğretiminde kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Baş, G., ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Bayturan, S. (2011). Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bergman, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. *International Society for Technology in Education*, 169.
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., & Cross, M. (2016). the evidence for 'flipping out': a systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 38, 15-21.

- Bonja, M. M. (2020). Ters-yüz stratejisi ve uzaktan eğitim ile anadili olmayanlara arapça gramer öğretimi. *Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 175.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri : Araştırma temelli uygulama*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde eğitim amacı açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Burns, L. V., Rico, M., & Naranjo, M. J. (2020). Flipped classrooms: Making them work for foreign language students. *Diacrítica*, 34(1), 226.
- Ceylaner, S. (2016). Dokuzuncu sınıf ingilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi.
- Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 741-753.
- Coştu, K. (2016). Arapça eğitiminde öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 29-56.
- Çakır, R., Sayın, V. ve Bektaş, S. (2021, 10 01). Bibliometric analysis of studies conducted between 2015-2019 on the flipped classroom model. *International Journal of Research in Education and Science*: <https://doi.org/10.46328/ijres.1126>. adresinden alındı
- Çay, T. (2020). Ters yüz edilmiş sınıf yönteminin ingilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özerklik algıları ve dilbilgisi öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2, 285-307
- Deliçay, T. (2001). Arapça öğretiminde modüler yöntem ile geleneksel yöntemin karşılaştırılması: Harran üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 89.
- Demir, H. (2017). Osmanlı ilk dönemi medreselerinin kuruluş süreci ve arap dilinin öğretimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 614.
- Demiralay, R. (2014). *Dersler eğitim modelinin evde olmaması yeniliğin yayılımı sistem yaklaşımı / Ters yüz sınıf modeli kabul sürecinin yenilik yayılımı kuramı bağlamında incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V, ve Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 57.
- Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi. (2023, ocak Çarşamba). ocak 2023 tarihinde www.dtcf.ankara.edu.tr. adresinden alındı
- Duman, İ. (2019). Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi.

- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi.
- Durukan, S. O. (2007). *Arapça eğitiminde duygusal zeka boyutu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi
- Dündar, A. İ. (2020). İlahiyat fakültesi arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Bursa uludağ üniversitesi, ilahiyat fakültesi örneği. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 845.
- Ekinci, İ. (2020). Ters-yüz edilmiş sınıf yöntemiyle arapça eğitimi ve sarmal yöntemle arapça kelime dağarcığını geliştirme. *Karadeniz Zirvesi 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi* (s. 34). Trabzon: UBAK.
- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi.
- El Havari, R. (2021). *Teaching arabic as a heritage language*. New York: Routledge.
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 193-213.
- Etlioğlu, M., ve Tekin, M. (2020). *Elektronik öğrenmede öğrenci tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci merak ve kaygısının aracılık rolü*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 43, 34-48.
- Esen, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi . *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 211.
- Eunmi, Y. (2022). *Ters yüz öğrenme modeli ile yetişkinlere yabancı dil olarak korece öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi.
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 206, 205-209.
- Faretta, R. S. (2016). *A causal-comparative inquiry into the significance of implementing a flipped classroom strategy in nursing education*. master's thesis) Liberty University.
- Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped classroom in the educational system: trend or effective pedagogical model compared to other methodologies. *Educational Technology & Society* 24 (3), 44-60.
- Gazi Üniversitesi. (2023). Ocak Çarşamba, 2023 tarihinde <https://gef-yabancidiller-arapdili.gazi.edu.tr/> adresinden alındı
- Gençer, G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi.
- Girmen, P., & Kaya, M. F. (2019). Using the flipped classroom model in the development of basic language skills and enriching activities: digital stories and games. *International Journal of Instruction*, 12(1), 555-572.
- Göğebakan, Y., Kıyıcı, G., ve Altıntaş, G. (2016, 10 09). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 186.
- Gök, M. (2017). *Başlangıcından günümüze türkiye cumhuriyeti imam hatip okulları, liseleri ve ortaokullarında okutulan arapça kitapların incelenmesi ve*

değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi.

- Günbatar, M. S. (2021). *Neden ters yüz edilmiş sınıf: ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının avantajları ve sınırlılıkları*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Güney, M. A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve dünden bugüne türkiye'de arapça öğretimi. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 193.
- Han, Y. J. (2015). Successfully flipping the esl classroom for learner autonomy. *NYS Tesol Journal*, 2(1), 98-109.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 572.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158)
- Hazer, D. (2002). Osmanlı medreselerinde arapça öğretimi ve okutulan ders kitapları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 274.
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC medical education*, 18, 1-12.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of computers in education*, 2(4), 449-473.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: bir karma yöntem çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kadioğlu-Ateş, H., Kanger, F., ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(2), 357-372.
- Kahraman, B., ve Kaya, O. N. (2021). Fen eğitimi alanında yapılmış harmanlanmış öğrenme çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 509-526.
- Karakaş, G. (2021). *Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi
- Karaman, B. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi.
- Karaoğlu, Y. ve Yılmaz, R. (2019). Ters yüz öğrenme modeli: uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu* (s. 11). Ankara: MEB.
- Kardaş, F., ve Yeşilyaprak, B. (2015). A current approach to education: flipped learning mode. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 103-122.

- Karsak, H. G. O., Ada, S., ve Aşıcı, M. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin, okul öncesinde eğitim alma ve anne baba çabasına göre ilkokuma yazma başarısına etkisinin incelenmesi. *Education Sciences*, 9(3), 276-292.
- Kavak, Ö. (2020). *Türkçe derslerinde erdemlerimiz temasındaki sevgi kavramının işlenmesinde aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerisi üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi.
- Kaya, M. (2017). Arapça öğreniminde motivasyonun rolü: atatürk üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 985.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve ingilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kervankaya, F. (2014). İmam hatip liselerinde arapça öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 125-134.
- Kılıç, R. (2019). Pedagojik bakımdan arapça okuma dil becerisinde materyal tasarımı. 35-65. *Artuklu Akademi*. doi: DOI: 10.34247/artukluakademi.551118
- Kim, N., Chun, B., & Choi, J-I. (2014). A case study of flipped learning at college: focused on effects of motivation and self-efficacy. *Journal of Educational Technology*, 30(3), 467-492.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41(1), 30-35.
- Kirkkomäk, A., Kavander, P., Tuunanen, M., & Kettunen, S. (2019). Foreign language learning with flipped classroom method in higher education in finland. s. 542-548. doi:10.21125/iceri.2019.0187
- Kivioja, E. M. (2017). Flipped classroom menetelmän pilotointi hoitotyönopeutuksessa winnovassa: ”toisin kuin perinteisellä luennolla, flippaamisessa ei voi kokonaan olla passiivinen.
- Kocabey, H. (2019). *İmam hatip liselerinde arapça konuşma öğretimi tespit ve değerlendirme*. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, 112.
- Koçak, G. (2019). *Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ., Erbenzer, E. ve Ateş, G. (2021). Öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Kazım Karabeir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 344-366.
- Köroğlu, Z. Ç. (2015). *Tersten yapılandırılmış öğretimin ingilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi.
- Kurtdede, F. N., Erbasan, Ö., ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 45.
- Kuş, Y. (2022). *Yenilenmiş bloom taksonomisine göre Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının ünite ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Maden, S. (2014). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme*. İstanbul: Kirazofis Kitabevi.
- Mandasari, B., & Wahyudin, A. Y. (2021). Flipped classroom learning model: implementation and its impact on efl learners' satisfaction on grammar class. *ethical lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 8(1), 150-158.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: a user's manual*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mccarus, E. (2014). Amerika birleşik devletleri'nde arap dili araştırmaları tarihi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22.
- MEB. (2018). *Öğretim programları*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Anadolu imam hatip lisesi arapça dersi (9. Ve 10. Sınıflar) öğretim programı*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı*. Ankara.
- Novak, G. M. (2011). Just in time teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 63-73.
- Ocak, G. (2008). *Yöntem ve teknikler*. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Oğuz, O. ve Çakır, M. (2019). Arapça öğretim programına ilişkin genç bir bakış: Karamanoğlu mehmetbey üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2331.
- Oraif, M. K. (2018). *An investigation into the impact of the flipped classroom on intrinsic motivation (ım) and learning outcomes on an efl writing course at a university in saudi arabia based on self-determination theory. (Unpublished doctoral th.)* Leicester University.
- Öğretmen Akademisi Vakfı. (2022). Aktif öğrenme teknikleri kitapçığı. aktif öğrenme yöntem ve teknikleri semineri (s. 34). Ankara: Öğretmen Akademisi Vakfı.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Düzce Üniversitesi.
- Öncü, M. ve Baltacı, A. (2020). Yüksek din öğretiminde arapça öğretimi sorunsalı: dicle üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(2), 55-82.
- Özcan, Y., ve Yapıcı, A. (2016). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Çukurova üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 113.
- Özdamlı, F., ve Aşıksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 98-105.
- Özdemir, M., Ağırman, A. T., ve Küçük, D. B. (2020). Matematik adaylarının geometrik görünümelerini için bir çalışma: Ters yüzleştirilmiş sınıf uygulaması. *Avrasya Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 37-58.

- Özen, F. (2019). Etkili öğretmenlerin dünü bugünü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 142-168.
- Öztürk, M. (2018). *Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişiminin incelenmesi: yabancı dil dersi örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pala, Ö. F. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Bartın Üniversitesi.
- Saltık, O., Zenci, S. C., ve Pilancı, H. (2020). Teacher assessments of the process of preparing a blended teaching turkish as a second language program assisted by quantum learning cycle. *African Educational Research Journal*, 154.
- Sams, A., Bergman, J., Daniels, K., Bennett, B., Arfstorm, K., & Marshall, H. (2014, 03 12). *Flip learning network*. 2022 tarihinde Flip Learning Network: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/> adresinden alındı
- Sardov, E. (2012). *Tutum ve davranış* .(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sawuer, X. (2019). Sawuer, X. (2019). *1949'Dan günümüze kadar çin'de arapça eğitimi* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi
- Seçilmişoğlu, C. (2019). The effects of flipped learning model in teaching english grammar. *Edulearn19 Bildiriler*. (s. 38). İstanbul.
- Selçuk, G., ve Uzunboylu, H. (2016). *yaşam boyu öğrenme, kürselleşme, ve türkiye*. (Ed.) N. Çelebi, *Kürselleşme ve Eğitime Yansımaları* (s. 273-319). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom*, (Doktora Tezi). McKendree University.
- Sommer, M., & Ritzhaupt, A. (2018). Impact of the flipped classroom on learner achievement and satisfaction in an undergraduate technology literacy course. *Journal of Information Technology Education*, 17.
- Şahin, K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunları ve çözüm yolları. *National Teacher Symposium*. s. 21-22). İstanbul.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi.
- Şık, P. (2019). *The effect of flipped classroom on young learners vocabulary learning in primary classrooms*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Talan, T., ve Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 563-580.
- Temel, A. (2015). Türkiye’de arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 166.

- Tetik, İ. (2022). *Ters yüz sınıf modelinin arapça öğretiminde akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Topaloğlu, Y. (2012, 10 04). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova üniversitesi.
- Tosun, S. (2015). The effects of blended learning on efl students vocabulary enhancement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 641.
- Tosunbaş, Ş. B. (2020). *Araştırmaya nereden başlamalıyım?* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Toyyok, E., Ramazanoğlu, M., & Bolat, Ö. (2022, 09 10). *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme*. Pegem akademi
- Turan, Z., ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 156.
- Türker, A., ve Dünder, A. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 323-342.
- Türkmen, S. (2018). İngiltere üniversitelerinde arapça öğretimi . *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* , 104.
- Türkoğlu, H. (2021). 10. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı bağlamında online Ters Yüz Sınıf Modelinin akademik başarıya ve tutuma etkisi.
- Türkoğlu, H. (2021). 10. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı bağlamında online Ters Yüz Sınıf Modelinin akademik başarıya ve tutuma etkisi.
- Türksoy, H. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Teknikleri ile Zenginleştirilmiş Öğretimin Öğrencinin Akademik Başarıları ve Tutumları Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Uluyol, A. G., ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60-84.
- Usta, İ. (2012). Türkiye’de arapça öğreniminin zorlukları ve çözüm yolları. İstanbul: *Turan-Sam*. 4(15), 128-135.
- Ünal, O. (2013). *Eğitim teknikleri öğretim yöntem teknikleri*. Kısayol Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. VII. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (s. 130-137). Ankara: MEB.
- Versteegh, K. (2007, 09 4). History of arabic language teaching. *arap dili öğretiminin tarihçesi*(16), 331-353. (M. Günaydın, Çev.)*İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
- Web2.0. (2020, 08 15). *Web2 araçları*. Web2 araçları: <https://web2araclari.com/2020/08/15/> adresinden alındı
- Wilson, L. O. (2001). Bloom’s taxonomy revised understanding the revised version of Bloom’s taxonomy.

- Yaman, G. Ş. (2020). Yabancı dil olarak arapça öğretimi araştırmalarında eğilimler. *EKEV Akademi Dergisi*, 83: s. 343-361.
- Yanardağ, H. (2021). Ters yüz sınıf uygulamalarının mevsimler ve iklim ünitesinin öğretiminde 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıklarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yılmaz , H. (2019). *Arapça öğretimi araştırmaları*. İksad Yayınevi.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: genel kimya dersi laboratuvar uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış karma öğrenme ve uygulama esasları. *International Journal of Social Science*, 255-260. doi:10.9761/JASSS2767





EKLER

EK 1: Akademik Başarı Testi

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

Lütfen cevaplarınızı
arkadaki cevap
anahtarına işaretleyiniz

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

- A) نَخْرُجُ E) نَخْرُجُ B) نَخْرُجُونَ C) نَخْرُجَانِ D) نَخْرُجَانِ

2-“أَلَيْسَتْ عَنْكَ مَنَزَسَةٌ؟”Cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A) غَلِي E) غَلِي B) خَلَفَ C) بَعِيدَ D) قَرِيبَ

3-“سُورَسُونِ إِيْمَافَا؟”Sorusunun cevabı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

- A) هُمَا عَائِشَةُ E) هَذَا قَلَمٌ D) هُوَ أَخَذَ C) اسْمُهُ مُحَمَّدٌ B) اسْمُهَا عَائِشَةُ

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

- A) هِيَ مِنْ مَكَّةَ E) أَنَا مَنَزَسَةٌ D) أَنَا مَهْنِسَةٌ C) أَنَا مِنْ إِيْمَافَا B) هَذِهِ مَنَزَسَتِي

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

- A) هَذِهِ وَ الْبَيْتُ نَعَمْ E) هَذِهِ وَ الْبَيْتُ نَعَمْ D) نَعَمْ هَذَا وَ الْبَيْتُ C) هَذَا مُعَلِّمِي نَعَمْ B) نَعَمْ هَذِهِ مَنَزَسَتِي

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

- A) هُمَا شَرَطِيَّانِ E) هُمَا صَدِيقَانِ D) هُمَا طَبِيبَانِ C) هُمَا مُعَلِّمَانِ B) هُمَا مَهْنِسَانِ

7- Aşağıdaki kelimelerden hangisi meslektir?

- A) مُعَلِّمٌ E) بَيْتٌ D) وَرَشَةٌ C) مَصْنَعٌ B) جَامِعَةٌ

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

- A) خَبِيقَةٌ E) وَرَشَةٌ D) مَبْرُورَةٌ C) رِسَالَةٌ B) خَبِيقَةٌ

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

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

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

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

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

- A). سوق B). كُرَّة C). غي D). ذِزَاجَة E). زَجَل

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

- A). زَجَل - سوق - ذِزَاجَة B). خي - قِط - بَيِّي C). خي - بَيِّي - قِط D). زَجَل - بَيِّي - قِط E). ذِزَاجَة - خي - قِط

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

- A). أنا طَالِبٌ جَدِيدٌ عَائِشَةُ إِسْمِي B). إِسْمِي مُحَمَّدٌ أَنَا طَالِبٌ جَدِيدٌ C). إِسْمِي عَائِشَةُ أَنَا D). إِسْمِي عَائِشَةُ أَنَا طَالِبٌ جَدِيدٌ E). إِسْمِي عَائِشَةُ أَنَا طَالِبٌ جَدِيدٌ

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

- A). ظَهْر B). ظَاهِر C). زَهْر D). دُحْر E). طَهْر

15). "أنا طَالِبٌ فِي الصَّفِّ الثَّاسِعِ" cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

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

16). "هَذَا ... فَأَرْوِقُ" Cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A). إِسْمِي B). طَالِبَةٌ C). أَنَا D). الصَّفِّ E). صَبِيحِي

17). "أَنَا أَحِبُّ الْعُذْرَةَ كَثِيرًا" cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

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

18). "مَا جَنَمَيْتُكَ؟" sorusunun cevabı aşağıdakilerden hangisidir?

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

19). "..." boşluğa gelmesi gereken kelime aşağıdakilerden hangisidir?

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

20). "مَتَى يَبْدَأُ الدَّرْسُ؟" sorusunun cevabı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

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

21). "...." Cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A). اجْلِسْ B). اُنْزَسْ C). اِفْتَحْ D). اِفْرَأْ E). اُنْخُلْ

22). "أَنَا ... الصَّفِّ وَجَلَسْتُ مَقَاتِي" Cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- A). تَخَلَّتْ B). تَخَلْتُ C). تَخَلَّتْ D). تَخَلْتُ E). تَزَسْتُ

23). "...نَرْسِي عَلَى الدُّفْتَرِ" cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

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

24) "أَنَا سُورِي" Cümlesinin sorusu aşağıdaki cümlelerden hangisidir?

A) هَلْ أَنْتَ سُورِي؟ أم عِرَاقِي؟ B) أَيْنَ يَسْكُنُ عَمْرٌ؟ C) أَيْنَ سُورِي؟ D) مَاذَا يُحِبُّ عَمْرٌ؟ E) هَلْ أَنْتَ سُورِي؟ أم عِرَاقِي؟

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

A) يَنْتَهِي الدَّرْسُ بَعْدَ قَلِيلٍ. B) نَتَّهِي الدَّرَاسَةَ بَعْدَ قَلِيلٍ. C) هِيَ طَالِبَةٌ جَدِيدَةٌ. D) أَجِبْ خَبِّي وَنَبِّئِي. E) خَيِّ قَرِيبٌ مِنَ الْعَدْرَسَةِ.

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

A) بَعِيدٌ E) يَغْدُ D) قَلِيلٌ C) كَثِيرٌ B) كَبِيرٌ.

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

A) قَلِيلٌ B) كَثِيرٌ C) كَبِيرٌ D) قَرِيبٌ E) يَغْدُ.

28) "انْظُرْ...الطَّيْبِ." cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

A) إِلَى B) مِنْ C) عَنْ D) قَلِيلٌ E) فِي.

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

A) جَامِعَةٌ - صَغِيرٌ - مَوْقِفٌ B) مَصْنَعٌ - مَوْقِفٌ - صَغِيرٌ C) جَامِعَةٌ - صَغِيرٌ - مَوْقِفٌ D) جَامِعَةٌ - صَغِيرٌ - مَوْقِفٌ E) جَامِعَةٌ - صَغِيرٌ - مَوْقِفٌ

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

A) بَيْتٌ - خَدِيقَةٌ - رِسَالَةٌ B) بَيْتٌ - خَدِيقَةٌ - مَسْرُورَةٌ C) بَيْتٌ - خَدِيقَةٌ - رِسَالَةٌ D) بَيْتٌ - خَدِيقَةٌ - جَامِعَةٌ E) بَيْتٌ - خَدِيقَةٌ - مَصْنَعٌ

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

A) مَخْتَبَرٌ E) مَصْنَعٌ D) خَدِيقَةٌ C) مَسْرُورَةٌ B) مَوْقِفَةٌ

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

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

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

A) الطَّائِفُ الثَّالِثُ E) الطَّائِفُ الْأَوَّلُ D) الطَّائِفُ الرَّابِعُ C) الطَّائِفُ الثَّامِنُ B) الطَّائِفُ السَّادِسُ

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

A) السَّاعَةُ السَّادِسَةُ E) السَّاعَةُ الثَّامِنَةُ D) السَّاعَةُ الثَّالِثَةُ C) السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ B) السَّاعَةُ السَّادِسَةُ

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

A) السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ عَشْرَةٌ B) السَّاعَةُ الرَّابِعَةُ C) السَّاعَةُ الْغَاشِيَةُ D) السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ E) السَّاعَةُ السَّادِسَةُ

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

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

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

- A). هَذَانِ مَهْنِدَتَانِ الْثَّانِ. B). هُما مَمَرٌ صَنَعَانِ. C). يَنْتَهِي فِي السَّاعَةِ الثَّلَاثَةِ بَعْدَ الظُّهْرِ.
D). خَدِيقَتُهَا وَاسِعَةٌ. E). الْمَوْقِفُ أَمَانٌ الْمَصْنَعِ.

38).“Cümlesinin Türkçe karşılığı aşağıdaki cümlelerden hangisidir?”المصنَّعُ عَلَى الشَّرْعِ الصَّغِيرِ.

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

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

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

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

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

EK 2: Tutum Ölçeği

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

EK 3: Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Gönderen: İlhan Tetik
Date: 25 May 2022 Çar 10:57
Subject: Re: Tutum ölçeği izin
To: Hacer Gezdi

Merhaba

Doktora tezimde Arapça dersine uyarladığım Tutum Ölçeğini ve hazırladığım Başarı Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

İlhan TETİK

Hacer Gezdi 22 May 2022 Paz, 19:03 tarihinde şunu yazdı:

Saygıdeğer Hocam

Merhaba

Ben Hacer Gezdi, Manisa Celal Bayar Üniversitesinde Yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Arapça Öğretmeniyim.

Yüksek Lisans Tezimin bir bölümünde size ait doktora tezindeki Arapça dersi tutum ölçeğine ihtiyacım var. Aynı zamanda yapmış olduğunuz başarı testinden kazanımlarına göre bazı sorularınızdan yararlanmak isterim. Arapça dersi tutum ölçeğinin ve bazı sorularınızın kullanımıyla ilgili izninizi rica ediyorum.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Hacer Gezdi

EK 4: Tutum Ölçeği Başlık Açıklaması

Gönderen: İlhan Tetik

Date: 14 Mar 2023 Sal 20:13

Subject: Re: tutum ölçeği

To: Hacer Gezdi

Merhaba Hacer Hanım;

Ters yüz sınıf modelinin Arapça öğretiminde akademik başarı ve tutum üzerine etkisi başlıklı doktora tez çalışmamda içindekiler kısmında sayfa 8 ekler bölümünde ek 2 başlığında tutum ölçeği 2. bölümde yöntem başlığı altında sayfa 75'ten 81'e kadar Arapça dersi tutum ölçeği, 3. bölümde bulgular kısmında sayfa 94'ten 104'e kadar akademik başarı kelimesi ile birlikte tutum kelimesi kullanılmış son olarak tartışma kısmında ters yüz sınıf modelinin Arapça öğretiminde öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi sayfa 115'te tutum olarak geçmektedir. Sayfa 150'de ek2 kısmında ölçeğin kendisi tutum ölçeği olarak başlıklandırılmıştır, tezimin tamamında tutum kelimesini kullanmama rağmen ölçeğin içindeki başlıkta sehven motivasyon yazılmıştır, motivasyon kelimesini tutum olarak değiştirebilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. İlhan Tetik

13 Mar 2023 Pzt 19:15 tarihinde Hacer Gezdi bu e-postayı göndermiştir.

Değerli hocam merhaba;

Yüksek Lisans tezimde kullanmak üzere daha önce sizden izin alarak kullandığım Arapça dersi tutum ölçeğinin başlığında motivasyon ölçeği yazmaktadır. Fakat içerikte motivasyon değil tutum ölçeği olarak ele alınmış. Bu konuda bana bilgi verir misiniz. Şimdiden teşekkür ediyorum

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

EK 5: Etik Kurul İzni

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU KARARLARI

Toplantı Tarih	: 14.04.2022
Toplantı Sayısı	: 2022/ 03
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	:13

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 14.04.2022 tarih ve saat 11:00'da toplanmış, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR:

- 10-** MCBÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Metin AŞCI'nın 07.04.2022 tarih ve E.283341 sayıda kayıtlı MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hacer GEZDİ'nin "**Arapça Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi**" adlı tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

(imza) Prof.Dr.Ramazan GÖKBUNAR Başkan		
(imza) Prof.Dr.Fatma ŞAŞMAZ ÖREN Üye	(imza) Prof.Dr.Nurettin GÜLMEZ Bşk.Yrd.Üye	(imza) Prof.Dr.Osman Murat KOÇTÜRK Üye
(imza) Prof.Dr.Selhan ÖZBEY Üye	(imza) Prof.Dr.Özge AYAN Üye	(imza) Prof.Dr. Talip KABADAYI Üye

EK 6: Araştırma İzni

	T.C. MANİSA VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-46949512-605.01-56376396		01.09.2022
Konu : Araştırma İzni (Hacer GEZDİ)		
MÜDÜRLÜK MAKAMINA		
İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi, b) Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 22.08.2022 tarih ve 366056 sayılı yazısı.		
Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hacer GEZDİ'nin "Arapça Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin 9.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Salihli İlçesi Şehit Mustafa Serin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine yönelik yapmak istediği araştırma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup;		
Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneğin Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.		
Makamlarımızca İla uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.		
Coşkun DEMİR Şube Müdürü		
OLUR		
Mustafa DİKİCİ İl Millî Eğitim Müdürü		

EK 7: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Arapça öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin 9. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi.” adıyla, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde 2 ders saati içinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencilerinin Arapça dersinde uygulanan TYÖM (Ters yüz öğrenme modeli) ve geleneksel modelin akademik başarıya olan etkisini ve tutumlarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Araştırma Uygulaması: Öntest ve sontest uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hacer Gezdi

İletişim bilgileri : İlgilem bşacı

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 8: Uygulamadan Fotoğraflar

