



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ARCS-V İLE TASARLANMIŞ TERS-YÜZ
SINIF İNGİLİZCE YAZMA EĞİTİMİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ,
ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI VE
İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

BEGÜN KOCAGÖZOĞLU

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

ARCS-V İLE TASARLANMIŞ TERS-YÜZ SINIF İNGİLİZCE
YAZMA EĞİTİMİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ,
ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI VE İLETİŞİM KURMA
İSTEKLİLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Begün KOCAGÖZOĞLU

Danışman:
Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım yapıtların kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu yapıtları her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

07 / 07 / 2025

Begün KOCAGÖZOĞLU

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Begün KOCAGÖZOĞLU'nun bu çalışması **07.07.2025** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : (Unvan, ad ve soyadı)
(Üniversite)
(Fakülte, Bölüm)

.....

Üye : (Unvan, ad ve soyadı)
(Üniversite)
(Fakülte, Bölüm)

.....

Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Oğuzhan Atabek**

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

.....

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

ARCS-V ile Tasarlanmış Ters-Yüz Sınıf İngilizce Yazma Eğitiminin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Üstbilişsel Yazma Farkındalığı ve İletişim Kurma İstekliliği Üzerindeki Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sırasında, desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen ve değerli önerileriyle yol gösterip rehberlik eden, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım değerli hocam Sayın Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK'e emeklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında sevgisi, sabrı ve desteğiyle her daim yanımda olan, bu süreçte bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan sevgili arkadaşım Selda YILDIZ'a ve çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan Dr. Olgay Kaan TEKİN'e teşekkür ederim.

Bu süreçte sevgi, sabır, anlayış ve manevi destekleriyle hep yanımda olan aileme çok teşekkür ederim. Araştırma sürecimi kolaylaştıran herkese ve çalışmaya dahil olan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Begün KOCAGÖZOĞLU

ÖZET

ARCS-V İLE TASARLANMIŞ TERS-YÜZ SINIF İNGİLİZCE YAZMA EĞİTİMİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ, ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Kocagözoğlu, Begün
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimi Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Oğuzhan Atabek
Ağustos 2024, 240 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, ARCS-V öğretim tasarımı modeli ile tasarlanıp geliştirilmiş ters yüz sınıf ortamında gerçekleştirilen 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, tam deneysel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma topluluğunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin Merkez Efendi ilçesindeki Denizli Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olup elverişlilik örnekleme yoluyla araştırmaya çağırılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış olan 44 lise 2. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçekleri ile kişisel bilgi formundan oluşan bir ölçme aracı ile ön ölçüm ve son ölçüm biçiminde toplanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı öncesinde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kazanımlar doğrultusunda 8 haftalık iki ayrı İngilizce yazma eğitimi programı tasarlanmıştır. Çalışma topluluğundaki öğrenciler, seçkisiz örnekleme yöntemiyle deney ve denetim gruplarına ayrılmış ve her iki gruba da ön ölçüm uygulanmıştır. Denetim grubuna eklettik yöntemle birinci çeşit yazma eğitimi verilmiş, deney grubuna ise ARCS-V öğretim tasarımı modeli ile tasarlanmış ve ters yüz sınıfta gerçekleşen yazma eğitimi sunulmuştur. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Normal dağılan değişkenlerin çözümlenmesi için bağımsız örneklem Student's t testi ile eşleştirilmiş örneklem Student's t testi; normal dağılmayan değişkenlerin çözümlenmesi için ise Mann-Whitney U sıra-toplamı testi ile Wilcoxon işaretli

sıra testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, araştırmanın deneyi olan ARCS-V öğretim tasarımı modeli ile tasarlanıp geliştirilmiş ters yüz sınıf ortamında gerçekleştirilen 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığını ancak her iki grupta da son ölçümlerde artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkisizlik hem ölçek toplam puanlarında hem de alt boyutlar düzeyinde gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları önceki araştırmanın bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuç olarak öğrenci, eğitimci, araştırmacı ve öğretim programı geliştiricilerine yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eleştirel düşünme, iletişim kurma istekliliği, İngilizce yazma eğitimi, ters yüz sınıf, üstbiliş, üstbilişsel farkındalık, yazma eğitimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF ARCS-V DESIGNED FLIPPED-CLASSROOM ENGLISH WRITING EDUCATION ON CRITICAL THINKING DISPOSITION, METACOGNITIVE WRITING AWARENESS, AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE

Kocagözoğlu, Begün

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Master's Program with Thesis

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Atabek

July 2025, 240 pages

The primary aim of this study was to investigate the effects of an 8-week English writing training program conducted in a flipped classroom environment, which was designed using the ARCS-V instructional design model. The focus was on high school students' critical thinking disposition, metacognitive writing awareness, and willingness to communicate in English. The research was conducted using a fully experimental research method. Participants included 44 high school sophomores from Denizli High School, Cumhuriyet Anatolian High School, and Durmuş Ali Çoban Anatolian High School in the Merkez Efendi district of Denizli province during the 2023-2024 academic year. Students were invited through convenience sampling and volunteered to participate in the study. Data were collected through pre-tests and post-tests using an instrument that included scales for critical thinking disposition, metacognitive writing awareness, and willingness to communicate in English, along with a personal information form. Prior to the 2023-2024 academic year, two distinct 8-week English writing programs were developed based on the learning outcomes established by the Ministry of National Education. The students in the study were randomly divided into experimental and control groups, and a pre-test was administered to both groups. The control group received writing instruction using an eclectic method, while the experimental group was taught through a writing program designed using the ARCS-V instructional design model and implemented in a flipped classroom format. Shapiro-Wilk test was employed to determine whether the data followed a normal distribution. For variables that were normally distributed, independent samples Student's t-test and paired samples Student's t-test were used for analysis. In contrast, the Mann-Whitney U

rank-sum test and Wilcoxon signed-rank test were applied to analyze non-normally distributed variables. The results of the study indicated that an 8-week English writing program, conducted in a flipped classroom environment designed with the ARCS-V instructional design model, did not produce a statistically significant effect on high school students' critical thinking disposition, metacognitive writing awareness, or willingness to communicate in English. This lack of effectiveness was evident both in the total scores of the scales and in the individual sub-dimensions. The findings of the study were discussed in relation to prior research, leading to recommendations for students, educators, researchers, and curriculum developers.

Keywords: Critical thinking, willingness to communicate, English writing education, flipped classroom, metacognition, metacognitive awareness, writing education.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırma Sorunu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırma Soruları.....	8
1.3.1. Alt Sorular.....	9
1.3.2. Boş Denenceler	10
1.3.2.1. Birinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler.....	10
1.3.2.2. İkinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler.....	11
1.3.2.3. Üçüncü alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	12
1.3.2.4. Dördüncü alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	13
1.3.2.5. Beşinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	14
1.3.2.6. Altıncı alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler.....	15
1.3.2.7. Yedinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	16
1.3.2.8. Sekizinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	17
1.3.2.9. Dokuzuncu alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	18
1.3.2.10. Onuncu alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	19
1.3.2.11. On Birinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	20
1.3.2.12. On İkinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler	21
1.4. Araştırmanın Önemi.....	22

1.5. Varsayımlar (Sayıtlar).....	22
1.6. Sınırlılıklar.....	22
1.7. Tanımlar	23

BÖLÜM II

LİTERATÜR

2.1. 21. Yüzyıl Yeterlilikleri.....	24
2.2. Toplumsal Bilişsel Kuram	26
2.3. Uzaktan Eğitim ile İlgili Kuramlar	29
2.3.1. Bağımsız Çalışma Kuramı	29
2.3.2. Öğrenen Özerkliği.....	30
2.3.3. Eşdeğerlik Kuramı	31
2.3.4. Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı	31
2.3.5. Sorgulama Topluluğu Kuramı	32
2.3.6. İşbirlikçi Özgürlük Kuramı	34
2.3.7. Özyönelimli Öğrenme Kuramı.....	36
2.3.8. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı	37
2.4. Ters Yüz Sınıf.....	39
2.5. Ters Yüz Sınıf ve Yazma Eğitimi.....	40
2.6. Ters Yüz Sınıf ve GÜdülenim	40
2.7. ARCS-V Öğretim Tasarımı Modeli.....	41
2.7.1. Öğrenmeye Yönelik GÜdülenimin Temel İlkeleri	42
2.7.2. Dikkat.....	42
2.7.3. İlişki	43
2.7.4. Güven	43
2.7.5. Doyum.....	44
2.7.6. İstem.....	44
2.8. Eleştirel Düşünme	45

2.9. Eleştirel Düşünme ve Yazma Etkinlikleri.....	45
2.9.1. Eleştirel Düşünme ve Ters Yüz Sınıf.....	46
2.10. Üstbilişsel Farkındalık.....	48
2.10.1. Üstbilişsel Farkındalık ve Ters Yüz Sınıf.....	49
2.11. İngilizce İletişim Kurma İstekliliği.....	51
2.11.1. İletişim Kurma İstekliliği ve Ters Yüz Sınıf.....	52
2.12. Ortam-Yöntem Tartışması.....	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı	56
3.2. Çalışma Topluluğu	56
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58
3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	58
3.3.3. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği	58
3.3.4. İngilizce İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği	59
3.4. İşlem	59
3.5. Ters Yüz Sınıf Deney Ortamı.....	60
3.6. Deney.....	60
3.6.1. Birinci Hafta.....	62
3.6.2. İkinci Hafta	63
3.6.3. Üçüncü Hafta	64
3.6.4. Dördüncü Hafta.....	65
3.6.5. Beşinci Hafta.....	66
3.6.6. Altıncı Hafta.....	67
3.6.7. Yedinci Hafta	67
3.6.8. Sekizinci Hafta	68
3.7. Verilerin Çözümlemesi	69

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	74
4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	78
4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular	83
4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular	88
4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	93
4.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular	98
4.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	102
4.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	108
4.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular	113
4.10. Onuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular	118
4.11. On Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	123
4.12. On İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	127
4.13. Boş Denencelerin Sınama Sonuçlarının Özeti	133

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	144
5.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Bulguların Tartışılması	144
5.1.2. Üstbilişsel Yazma Farkındalığına İlişkin Bulguların Tartışılması	146
5.1.3. İngilizce İletişim Kurma İstekliliğine İlişkin Bulguların Tartışılması	148
5.2. Sonuç	150
5.3. Öneriler	154
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	154
5.3.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler	154

5.3.3. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	155
5.3.4. Öğretim Programına Yönelik Öneriler	155
KAYNAKLAR.....	156
EKLER.....	186
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	186
EK 2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ.....	187
EK 3. ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ.....	188
EK 4. İNGİLİZCE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ÖLÇEĞİ.....	190
EK 5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	191
EK 6. ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	192
EK 7. İNGİLİZCE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	193
EK 8. ETİK KURUL ONAY YAZISI.....	194
EK 9. MEB ARAŞTIRMA ONAYI YAZISI.....	195
EK 11. TERS YÜZ SINIF ORTAMI.....	196
EK 12. TERS YÜZ SINIF DERS VİDEOSU.....	197
EK 13. BİRİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI	198
EK 12. BİRİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI.....	199
EK 13. İKİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI.....	200
EK 14. İKİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI.....	201
EK 15. ÜÇÜNCÜ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI.....	202
EK 16. ÜÇÜNCÜ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI.....	203
EK 17. DÖRDÜNCÜ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI.....	204
EK 18. DÖRDÜNCÜ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI	205
EK 19. BEŞİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI.....	206
EK 20. BEŞİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI	207
EK 21. ALTINCI HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI	208
EK 22. ALTINCI HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI.....	209
EK 23. YEDİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI.....	210
EK 24. YEDİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI.....	211
EK 25. SEKİZİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI.....	212
EK 26. SEKİZİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI	213

ÖZGEÇMİŞ	214
İNTİHAL RAPORU	215



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılarla ilgili Demografik Değişkenlerin Betimsel Değerleri	57
Tablo 3.2. Araştırmanın Temel İşlem Adımlarının Görselleştirilmesi	61
Tablo 4.1. Katılımcılarla İlgili Demografik Değişkenlerin Betimsel Değerleri	70
Tablo 4.2. EDEÖ'nün Ölçek Toplam Değeri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri.....	71
Tablo 4.3. ÜYFÖ'nün Ölçek Toplam Değeri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri	72
Tablo 4.4. İİKİÖ'nün Ölçek Toplam Değeri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri.....	73
Tablo 4.5. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	75
Tablo 4.6. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	76
Tablo 4.7. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	77
Tablo 4.8. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	78
Tablo 4.9. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	79
Tablo 4.10. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	80
Tablo 4.11. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Toplam Puan	

Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	82
Tablo 4.12. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	83
Tablo 4.13. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Yansıtıcı Şüphencilik Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.	84
Tablo 4.14. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Yansıtıcı Şüphencilik Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.15. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Yansıtıcı Şüphencilik Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	87
Tablo 4.16. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Yansıtıcı Şüphencilik Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	88
Tablo 4.17. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	89
Tablo 4.18. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	90
Tablo 4.19. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	91

Tablo 4.20. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	92
Tablo 4.21. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	94
Tablo 4.22. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	95
Tablo 4.23. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	96
Tablo 4.24. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	97
Tablo 4.25. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	99
Tablo 4.26. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	100
Tablo 4.27. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	101
Tablo 4.28. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	102

Tablo 4.29. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
Tablo 4.30. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları	105
Tablo 4.31. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları	107
Tablo 4.32. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	108
Tablo 4.33. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	109
Tablo 4.34. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	110
Tablo 4.35. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	111
Tablo 4.36. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	112
Tablo 4.37. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	114
Tablo 4.38. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Ön	

Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	115
Tablo 4.39. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	116
Tablo 4.40. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	117
Tablo 4.41. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	119
Tablo 4.42. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	120
Tablo 4.43. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	121
Tablo 4.44. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	122
Tablo 4.45. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	124
Tablo 4.46. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	125

Tablo 4.47. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	126
Tablo 4.48. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	127
Tablo 4.49. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	129
Tablo 4.50. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları	130
Tablo 4.51. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları	131
Tablo 4.52. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	133
Tablo 4.53. Boş Denencelerin Sınama Sonuçlarının Özeti.....	134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sorgulama Topluluğu Modeli (Garrison vd., 2000)	33
Şekil 2.2. Paulsen'in İşbirlikçi Özgürlük Modeli. Paulsen'den Uyarlanmıştır (2003).	35
Şekil 2.3. İletişim Kurma İstekliliğini Etkileyen Etkenler (MacIntyre vd., 1998, s. 547)	52



KISALTMALAR LİSTESİ

AGFI	: Ayarlanmış Uyum İyiliği Dizini (<i>Adjusted Goodness-of-Fit Index</i>)
BDS	: Boş Denence Sayısı (<i>Number of Null Hypotheses</i>)
CFI	: Karşılaştırılmalı Uyum Dizini (<i>Comparative Fit Index</i>)
EB	: Etki Büyüklüğü (<i>Effect Size</i>)
ESL	: İkinci dil olarak İngilizce (<i>English as a second language</i>)
IFI	: Artımsal Uyum Dizini (<i>Incremental Fit Index</i>)
Maks.	: Maksimum
Min.	: Minimum
NFI	: Normlaştırılmış Uyum Dizini (<i>Normed Fit Index</i>)
NNFI	: Normlaştırılmamış Uyum Dizini (<i>Nonnormed Fit Index</i>)
PNFI	: Sıkılık Normlaştırılmış Uyum Dizini (<i>Parsimony Normed Fit Index</i>)
RFI	: Göreli Uyum Dizini (<i>Relative Fit Index</i>)
RMR	: Kök Ortalama Kare Artık (<i>Root Mean Square Residual</i>)
RMSEA	: Kök Ortalama Kare Yaklaşık Hatalası (<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>)
SD	: Serbestlik Değeri (<i>Degree of Freedom</i>)
SO	: Sıra Ortalaması (<i>Mean Rank</i>)
SRMR	: Standartlaştırılmış Kök Ortalama Kare Artık (<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>)

SS	: Standart Sapma
ST	: Sıralar Toplamı (Sum of Ranks)
VIF	: Varyans Büyütme Etkeni (<i>Variance Inflation Factor</i>)
TBK	: Toplumsal Bilişsel Kuram (<i>Social Cognitive Theory</i>)
TYS	: Ters Yüz Sınıf (<i>Flipped Classroom</i>)
EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
ÜYFÖ	: Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği
İİKİÖ	: İngilizce İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tezin bu bölümünde araştırma sorunu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma sorusu, alt sorular, boş denenceler, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Sorunu

Eleştirel düşünme, üstbiliş, iletişim, sorun çözme, bilgi teknolojisi okuryazarlığı, girişimcilik ve iş birlikçi öğrenme becerileri en çok vurgulanan 21. yüzyıl yeterliliklerindendir (Bircan, 2019). İşbu 21. yüzyıl yeterliliklerinden eleştirel düşünme becerileri, bilişsel öğrenme çıktılarıyla olumlu bir ilişki göstermekte olup eleştirel düşünme becerileri daha güçlü olan öğrencilerin akademik olarak başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Septiana vd., 2022). Eleştirel düşünme tüm bilim alanlarında temel bir beceriler topluluğu olup öğrencilerin kanıtlara dayalı bilinçli yargılarda bulunmalarını sağlamaktadır (Triani, 2023). Eleştirel düşünme becerileri ve genel yazma performansı, yazma görevleri ancak üstbilişsel istemler de içerdiğinde gelişmektedir (Teng ve Yue, 2022). Planlama, izleme ve yazılanı değerlendirme gibi üstbilişsel uygulamalara katılan öğrenciler yazma yeterliliklerini daha yüksek düzeyde sergileyebilmektedir (Aliyu vd., 2016). Üstbilişsel yöntemler üst düzey düşünmeyi kolaylaştırdığı ve bilgiyi daha etkili bir biçimde ayırt edip değerlendirmeyi sağladığı için akademik yazma üzerinde belirleyici bir etkidir (Teng ve Yue, 2022). Üstbilişsel yazma yöntemi eğitimi, yazma becerilerini, özellikle IELTS’de (International English Language Testing System, Uluslararası İngiliz Dili Sınav Sistemi) bulunan “IELTS yazma” gibi yapılandırılmış görevlerde olumlu yönde etkilemektedir (Nourazar vd., 2022). Dolayısıyla, üstbilişsel yöntemler yazma eğitiminde daha etkili öğrenme sonuçlarına yol açmaktadır. Amerikan Kolej ve Üniversiteler Birliği’ne (American Association of Colleges and Universities, AACU) göre, öğrencilerin %93’ü çözümlemeli düşünme (*analytical thinking*) ve eleştirel düşünmeyi (*critical thinking*) en temel öğrenme çıktıları olarak görmektedir (American Association of Colleges and Universities [AACU], 2005). Eleştirel düşünme; gerçekleri çözümleme, düşünce üretip örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma,

çıkarımlarda bulunma, çıkarımları değerlendirme ve sorunları çözme yeteneğidir (Chance, 1986). Eleştirel düşünme, neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanan yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 1992). Aynı zamanda, okunan şeyi değerlendirme amacıyla yapılan çözümlemeli düşünmedir (Hickey, 1990).

Patrick (1986), eleştirel düşünmeyi bilgi üretimini hareket ettiren bir motor olarak kavramsallaştırmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin daha güçlü olması bireylerin karar verme becerilerini geliştirdiği ve verdikleri kararları karşılaştıkları karmaşık toplumsal sorunların çözümünde daha başarılı bir biçimde kullanabilmelerini sağladığı için demokratik toplumlarda sorgulamaya ve eleştirmeye önem verilmektedir (Patrick, 1986). Bu bağlamda bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi hem bireylerin kendilerine hem de genel olarak toplumların gelişmesine ve karmaşık sorunların çözümüne katkıda bulunmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin en etkili yollarından biri okuma ve yazmadır (Shen vd., 2024). Bir diğeri ise üstbilişsel okuma yöntemlerinin öğretilmesidir (Babashamasi vd., 2022). Buna ek olarak, planlama ve izleme gibi üstbilişin çeşitli alt etkenleri, eleştirel düşünmenin temel bir bileşeni olan çıkarımları etkili bir biçimde değerlendirme yeteneğini de etkilemektedir (Teng ve Yue, 2022). Üstbilişsel yöntemlerde daha yetkin olan öğrenciler, düşüncelerini ve yargılarını dışa varmakta daha donanımlıdır (Shen vd., 2024). Daha güçlü üstbilişsel yetenekler, karmaşık kavramları anlama ve sorun çözme senaryolarında eleştirel düşünmeyi uygulama konusunda başarıyı arttırmaktadır (Az-Zahra vd., 2021). 21. yüzyıl yeterliliklerinden biri olan üstbiliş, kişinin öğrenmeleriyle ilgili farkındalığı ve kontrolüdür (Gourgey, 2001). Üstbiliş, bilginin yöntemsel olarak kullanılmasına zemin hazırlamakta ve kişinin daha etkili bir performans sergilemesini sağlamaktadır (Gourgey, 2001).

Üstbilişsel farkındalık; bireyin kendi düşünme ve öğrenme etkinlikleri hakkındaki bilgisidir (Kramarski vd., 2002). Aynı zamanda nasıl düşünüldüğü ile ilgili farkındalıktır (Jaleel ve Premachandran, 2016). Üstbilişsel farkındalıkları daha yüksek olan bireyler, öğrenirken yapması gerekenlerin daha çok farkında olup etkili öğrenme yöntemlerini daha başarılı bir biçimde kullanmakta, başarılı olabileceği yaklaşımları planlayarak yöntemler geliştirip hedefleri için kullanmada, kendini izleme ve bilgiyi ortaya çıkarmada daha başarılı olup, güçlü yönlerini bilerek amacı doğrultusunda daha üstün bir biçimde davranabilmektedir (Gedikli, 2018). Üstbilişsel yazma farkındalığı; bilgi yöntemlerin kullanımı ve düzenlenmesinin bireyin yazma süreçlerine ilişkin farkındalığıdır (Kansızoglu, 2021). Aynı zamanda anlatsal ve açıklayıcı metinlerin yazım süreçleri hakkında üstbilişsel bilgidir (Raphael vd., 1989).

Üstbilişsel yazma farkındalığı daha yüksek olan öğrenciler, bilişsel kaynaklarını daha etkili bir biçimde yönetebildiği ve yazma yöntemlerini yazım sürecinin gerekliliklerine göre daha başarılı bir biçimde düzenleyebildikleri için ileri düzey yazma görevlerinde daha üstün performans göstermektedir (Colognesi vd., 2020; Sun vd., 2021; Teng ve Yue, 2022). Yazma görevleri iletişim kurma istekliliğini arttırmakta, işbu anlamlı yazma deneyimleri de öğrencileri daha iletişimsel bir sınıf ortamına özendirilmektedir (Park, 2017). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üstbilişsel okuma ve yazmayı, üstbilişsel okuma ve yazma ise üstbilişsel farkındalığını gerektirmekte, üstbilişsel yazma farkındalığının olanak tanıdığı ileri düzey yazma görevleri ise iletişim kurma istekliliğini artırmaktadır.

İletişim kurma istekliliği; bir bireyin bir olanak ortaya çıktığında iletişimi başlatma eğilimidir (Yashima, 1998) ve iletişim kurma istekliliği iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde bir öncü görevi görmektedir (Darasawang ve Reinders, 2021). Yüksek iletişim isteği, dil edinimi için gerekli olan hedef dilde anlamlı etkileşim olanaklarını artırmaktadır (Darasawang ve Reinders, 2021; Peng ve Woodrow, 2010).

İngilizce iletişim kurma istekliliği; herhangi bir zamanda İngilizceyi kullanarak belirli kişi ya da kişilerle iletişime girmeye karşı hazırbulunuşluktur (MacIntyre vd., 1998). İngilizce, iş dünyası ve uluslararası ilişkilerde çeşitli ülkelerden profesyoneller arasında etkili görüşme ve iş birliğine olanak tanıyan ortak bir dildir (Gajšt, 2014; Teryokhin vd., 2023). Bilimsel makalelerin çoğunluğu İngilizce olarak yayınlanmakta olup, anadili İngilizce olan kişiler için rekabette üstünlüğü sağlamaktadır (Bitetti ve Ferreras, 2016). İngilizce iletişim, öğrencileri değişik bakış açıları ve kültürel durumlarla etkileşime girmeye teşvik ederek onların kültürlerarası yeterliliğini arttırmaktadır (Pan ve Seargeant, 2012). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerileri, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma istekliliği birbirinin gelişimine katkısı olan yapılar olup 21. yüzyıl yeterliliklerinin anlamlı bir bölümünün temelini oluşturmaktadır.

Ancak, eleştirel düşünme, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma istekliliğinin tüm bu yararlarına karşın, pek çok eğitim kurumu eleştirel çözümleme ya da üstbilişsel yöntemler yerine ezberlemeye öncelik veren değerlendirme yöntemlerini kullanmakta ve bu durum eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Flores vd., 2012). Öğretim programı içeriğinin yoğun olması ve artık öğrenciler için etkisiz olduğu bilinen eski değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gibi engeller, eleştirel düşünme ve üstbilişsel becerilerin gelişimini daha da güçleştirmektedir (Casiraghi, 2017). Ek olarak; eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli üstbilişsel etkinliklerden olan

yazma görevlerinde yazım aşamasında, planlamada ve kendi kendini denetlemede sorun yaşanması yazma etkinliklerinde yetersiz çıktılarına neden olmaktadır (Aliyu vd., 2016; Qin vd., 2022; Ramadhanti vd., 2019). Yazmada üstbilişsel farkındalığın eksikliği, yazma becerilerinin bağımsız bir biçimde gelişmesine engel olmakta ve yazma sürecinin yalnızca geri bildirimlerle ilerlemesine neden olmaktadır (Ramadhanti vd., 2019). Dahası, üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyi düşük olduğunda yazım için gerekli olan temel becerilerin neler olduğu tam olarak anlaşılamamakta, bu durumun sonucunda, yazmadaki hedefe ulaşmaya çalışırken gelişmesi gereken beceriler geri plana atılabilmektedir (Aliyu vd., 2016).

Ülkelerin İngilizce yeterlilik düzeylerini ölçen EF İngilizce Yeterlilik Dizini (English First English Proficiency Index, EF EPI) 2023 yılı raporuna göre Türkiye İngilizce yeterliliği sıralamasında 113 ülke arasında 66. Sırada, düşük yeterlilik kategorisinde yer almaktadır (EF English Proficiency Index, 2023). Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversiteden mezun olmalarına karşın İngilizceyi etkili bir biçimde kullanamamaktadır (Yılmaz, 2013). Bazı öğrenciler özgürce konuşmayı severken, diğerleri yalnızca gerektiğinde konuşmayı yeğlemekte olup iletişim kurma isteklilikleri daha düşüktür (Mahdi, 2014). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerileri, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma istekliliğini geliştirmekte yaşanan sorunlar, İngilizce eğitiminde istenilen başarıya ulaşamıyor olması ile daha da büyümektedir.

Tüm bu sorunların nedenlerinden biri yazma görevlerinin, genellikle sınıf dışı etkinliklerde ödev olarak verilmesidir (Zhang, 2018). Okulda yazmanın düşünme süreçlerinin farkına varmak için kullanılması öğretilmemektedir (Howard, 1990). Yazma eğitiminde genellikle kısa ders saatlerinden ötürü dersin içeriklerini yetiştirmekte güçlük çekildiği için (Michael, 2007) dilin doğru kullanımı ve yazım kuralları gibi yapısal konulara yeterince önem verilmemekte ve konunun içeriği göz ardı edilebilmektedir (Zhang, 2018). Bu sorunların nedenlerinden bir diğeri ise İngilizce sınavlarında iletişim ile ilgili bölümlerin eksik olmasıdır. Sınavların bazılarında dinleme veya yazma bölümleri bulunmamakta ve konuşma becerisini ölçmek adına bir sınav yapılmamaktadır (Paker, 2012). Ayrıca güdülenim (motivasyon) eksikliği de İngilizce iletişim kurma istekliliğini etkilemekte olup, güdülenimi daha düşük düzeyde olan yabancı dil öğrencileri İngilizce iletişim kurma konusunda daha düşük bir isteklilik sergilemektedir (Ma vd., 2019).

Bir diğer neden ise 21. yüzyılda ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin, bireylerin alışık olduğu öğrenme ortamlarının dışında çeşitli öğrenme ortamlarının oluşmasına neden olmasıdır (Alkış, 2020). Prenksy (2001) 1980'den sonra doğup, teknoloji yönünden zengin bir çevrede

yetişen kişilerin “dijital yerli” olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Dijital yerliler bireysel ve esnek olmayı, keşfetmeyi ve hızlı verilen geri bildirimleri sevmekte ancak tekdüze metinlerden, uzun süre dinlemekten ve geç verilen geri bildirimlerden hoşlanmamaktadır (Chu vd., 2010). Dijital yerliler için bu gereklilikleri yerine getirmek amacıyla Türkiye’de teknolojiyi eğitimle bütünleştirmek için FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi gibi teknoloji ve eğitimi bir araya getiren projeler yaşama geçirilmiştir. FATİH projesi kapsamında MEB tarafından okullara içerisinde hemen hemen her dersle ilgili materyale erişim olanağı tanıyan yazılımlar bulunan tablet bilgisayarlar dağıtılmış, aynı zamanda her dersliğin yine içerisinde dersle ilgili materyale erişim olanağı sunan yazılımlar bulunan ve internet olanağı olan akıllı tahta ve bilgisayarlara erişim sağlanmıştır (Demir ve İşçi, 2015). Tüm bunlara karşın, Türkiye’de öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri diğer dünya ülkelerine oranla oldukça düşüktür (Kocagözoğlu ve Atabek, 2023).

Bir yandan FATİH projesinde olduğu gibi nesne türünden yeni teknolojiler dijital yerlilere ulaştırılırken bir yandan da yeni “süreç türünden teknolojiler” geliştirilmektedir. Alışık olunanlardan değişik olarak geliştirilen yeni bir süreç türünden teknoloji de “Ters Yüz Sınıf” (TYS, *Flipped Classroom*) stratejisidir. YYS bilişsel bilginin önceden kayıt altına alındığı, öğrencilerin konuyu sınıfın dışında öğretmenin önceden hazırladığı videolar ve ödevler aracılığıyla öğrendiği, daha sonra da sınıfta etkinliklerle alıştırma ve uygulama yaparak pekiştirdiği bir öğretim yöntemidir (Tuna, 2017). YYS’de ders anlatımına ayrılan süre kısaltılmış olduğu için ders ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirmek, akran iş birliğini sağlamak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için daha çok zaman kalmaktadır (Styers, vd., 2018). YYS etkin öğrenmeyi içeren sorun çözme, okuma ve yazma gibi öğrenci etkileşimli etkinliklerle eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gillette vd., 2018). Böylelikle YYS kullanımı, bilişsel etkileşim ve başarıyı arttırarak hedeflenen öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2013). Dolayısıyla YYS, öğrencilere sınıf dışında daha özgür bir ortamda teknolojiden de yararlanarak eğitimlerinde daha etkin bir rol alabilmelerini sağlayan bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Bloom’un taksonomisindeki öğrenme aşamalarına göre alt düzey düşünme becerisi sayılan anımsama ve anlama, YYS’de ders dışında, derse gelmeden önce tamamlanmaktadır (Bergmann ve Sams, 2013). Üstbilişsel etkinlikler de öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini, tekrar yapmalarını ve konu hakkında ön bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir (Kaya, 2012). YYS’de öğrenciler üstbilişsel yazma farkındalıklarının içerdiği yöntemleri dil öğrenirken uygulayarak dil öğrenmede başarı elde edebilmektedir (Maftoon, P. vd., 2014). Tüm bu

nedenlerden dolayı TYS'nin, eleştirel düşünme, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce konuşma istekliliği ile ilgili sorunların çözümüne katkı yapma olasılığı bulunmaktadır.

TYS, akran öğrenmesine, iş birliğine ve sınıfta çevrimiçi çalışmalar yapılmasına daha çok olanak sağlayan, öğrencinin temel düzeydeki bilgiye sınıf dışında ulaştığı, sınıf içi zamanın ise tartışma, uygulama ve sorun çözme gibi üst düzey becerilere ayrıldığı bir harmanlanmış öğretim (*blended instruction*) yöntemidir (Johnson, 2012). TYS harmanlanmış öğrenmenin (*blended learning*) esnek öğrenme ile desteklenen bir çeşidi olarak görülmektedir (Fructuoso, vd.,2022). Oxford English Dictionary sözlüğüne göre harmanlanmış öğrenme, sınıf içerisinde eğitimi, internet aracılığı ile öğrenme gibi birçok teknolojiyle birleştiren bir çalışma biçimidir (Oxford English Dictionary, t.y.).

TYS, geleneksel yöntemi tam tersine çevirerek bilginin özümsemesi ve kalıcılığının sağlanması gibi üst düzey becerileri içeren kısmı sınıf içine, bilginin aktarılması kısmını ise sınıf dışına bırakarak, sınıf içindeki yüz yüze eğitimin niteliğini artırmayı amaçlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2013; Strayer, 2012). Böylelikle TYS sınıf içindeki zamanın etkin öğrenmeye ayrılmasını sağlamaktadır (Demetry, 2010). TYS'de öğretim materyalleri önceden çevrimiçi olarak sunulduğundan genellikle ödev olarak verilen kazanım ile ilgili etkinlikleri sınıfta yapmak için zaman kazanarak, asıl amaçlanan becerinin kazanımı, öğretmen denetiminde, iskeleli bir yapı içerisinde ve geri bildirimlerle gerçekleştirilmektedir (Brahma ve Susana, 2021). Ayrıca TYS'de sıkça kullanılan video ve diğer dijital araçlar kitaplardan daha eğlenceli ve dikkat çekici olduğundan öğrenciler için TYS daha işlevseldir (Herreid, 2013).

Ancak, TYS'de öğrencinin videoları izleyip izlemediğini denetlemek güçtür (Khalmatova, 2017). Öğrenciler videoyu sıkıcı bulabilmekte ve bu da öğrenme sürecini engelleyebilmektedir (Wang vd., 2021). TYS'de öğrenme çıktılarında olumlu gelişmeler elde edilmesine karşın içsel sorunlar sürmekte ve TYS'den sonra öğrenmeye yönelik güdülenme değişmemektedir (Xiu, 2020). Öğrencilerin çoğu TYS'yi bir çalışma yükü olarak görmekte ve kendi kendilerine, bir rehber olmadan öğrenmekten şikâyet etmektedir (Xiu vd., 2019). Bazı öğrenciler sınıfa gelmeden önce yeni bilgiyi bağımsız olarak özümsemede zorluk yaşadıklarını bildirmektedir (Lin vd., 2017). Hazırbulunuşluk TYS'de öğrenme performansını etkileyen etkenlerden birisidir (Akçayır ve Akçayır, 2018). TYS'nin en belirgin zayıf yanı, derse hazırlıklı gelmesini sağlamanın güçlüğüdür (Sharp, 2016). Derse hazırlıksız gelmek derse katılma ve konuyu anlamada başarısızlığa neden olmaktadır (Jiang vd., 2024). İçinde bulunan çevresel etkenler TYS için hazırbulunuşluluğu ve güdülenimi etkilemektedir (Avcı et al., 2024; Chuang vd., 2016). TYS'de güdülenme eksikliği, eğitimde verilen görevlerin tamamlanmasına

engel olmaktadır (Zainuddin vd., 2019). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarının başarıya ulaşmasında güdülenim belirleyici bir etkidir. TYS'nin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için öğrencilerin dersten önce çalışmalarını sağlayacak çeşitli yöntem ve taktiklerin uygulanması gerekmektedir (Chuang vd., 2016). Bu nedenle TYS'de kendi kendine öğrenme güdülenimini arttırıp, kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek bir öğretim tasarımı gereksinim vardır.

Tam da bu soruna karşılık gelecek biçimde güdülenime dayalı sorunlara dizgeli çözümler tasarlanması için kullanılması amacıyla geliştirilmiş olan ARCS-V öğretim tasarımı yöntemi uzaktan eğitimde işbu yöntem ve taktiklerin kullanımına olanak tanımaktadır (Keller, 2016). TYS'nin başarılı olabilmesi için kullanılabilecek yöntemlerden biri hem davranışçı hem de bilişsel öğrenme kuramlarını birleştirerek (sentezleyerek) öğrenenlerin güdülenimlerinin dışardan yapılacak dizgeli müdahale ve yöntemlerle etki altına alınabileceğini ortaya koyan bir tasarım aracı olan ARCS-V öğretim tasarımı yöntemidir (Keller, 2010)

TYS'de güdülenim akademik başarıya ulaşmada bir etkidir (Gong vd., 2020). ARCS-V öğretim tasarımı modeli öğrenmede memnuniyet ve değere odaklanıp güdülenimi temel alarak daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Wong vd., 2023). İçsel olarak güdülenen öğrencilerin, öğretim materyaliyle ilgilenme ve sınıf tartışmalarına etkin olarak katılma olasılıklarının daha yüksek olması nedeniyle içsel olarak güdülenen öğrenciler TYS ortamlarında daha üstün performans gösterme eğilimindedir (Suo ve Hou, 2017; Putri vd., 2022; Wong vd., 2023). ARCS-V öğrenmeye yönelik özyeterliliği arttırarak, TYS'de daha anlamlı bir etkileşim kurulmasına olanak tanımaktadır (Zhang, 2023).

Bu bağlamda, yazmayla ilgili üstbilişsel farkındalık düşük düzeyde olduğunda, yazma becerisi bağımsız bir biçimde geliştirilememektedir (Ramadhanti vd., 2019). Dilbilgisi ve okuma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öğrenmelerini ve İngilizce iletişim kurma istekliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ekin, 2018). TYS, dersin konusunun sınıfın dışında önceden öğrenildiği, daha sonra da sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerle uygulama yapılarak pekiştirildiği bir öğretim yöntemi (Tuna, 2017) olduğundan, konuyu öğrenmede esneklik sunmakta ve öğrencinin konuyu öğrenirken kendisinin keşfetmesini sağlamakta, böylelikle de sınıfta geri bildirimlere daha çok süre ayrılabilir (Styers vd., 2018). Ancak TYS'de öğrencilerin öğrenirken yaşadıkları içsel sorunları sürmekte (Simpson ve Richards, 2015) ve güdülenimleri düşük düzeyde kalmaktadır (Tse vd., 2019). Güdülenim düşünce derse katılım azalırken derse hazırlıksız gelme sıklığı ile konuyu anlamada başarısızlık artmaktadır (Jiang vd., 2024). Öğrenmede memnuniyet ve değere odaklanıp

öncelikli olarak güdülenimi artırmayı amaçlayarak daha ilgi çekici bir öğrenme ortamının sunulabilmesini sağlayan ARCS-V öğretim tasarımı modelinin (Wong vd., 2023), TYS’de başarıyı arttırabilme olasılığı bulunmaktadır

Dolayısıyla, TYS’de gözlemlenen güdülenim eksikliğinin görevlerin tamamlanmasına engel olması (Zainuddun vd., 2019), üstbilişsel farkındalık düzeyindeki düşüş (Ramadhanti vd., 2019), derste kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin İngilizce iletişim kurma istekliliğini olumsuz yönde etkilemesi (Ekin, 2018) ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini engellemesi (Flores vd., 2012) gibi sorunlar ARCS-V öğretim tasarımı modeli ile tasarlanmış bir ters yüz sınıf İngilizce yazma eğitimi ile aşılabılır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacına erişmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
2. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıkları i üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
3. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?

1.3.1. Alt Sorular

Araştırma sorularını doyurucu bir biçimde yanıtlayabilmek için işbu sorular aşağıdaki alt sorular biçiminde ayrıntılı olarak sorgulanmıştır:

1. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
2. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
3. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
4. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
5. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirim dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
6. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
7. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
8. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt

boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?

9. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
10. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
11. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?
12. Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?

1.3.2. Boş Denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla her bir araştırma alt sorusu için ayrı ayrı geliştirilmiş olan dörder boş denence (*null hypothesis, H₀*) sinanarak söz konusu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır.

1.3.2.1. Birinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sinanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D_{1_1} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçek

toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi değişkeninin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçek toplam ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi değişkeninin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçek toplam ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi değişkeninin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.2. İkinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₂₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₂₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin

eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₂₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₂₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin 1. alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.3. Üçüncü alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₃₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₃₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel

düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₃₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₃₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.4. Dördüncü alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₄₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₄₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₄₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₄₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.5. Beşinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₅₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₅₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₅₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam

puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₅₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.6. Altıncı alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₆₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₆₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₆₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan

aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₆₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.7. Yedinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₇₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₇₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₇₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan

aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₇₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.8. Sekizinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₈₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₈₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₈₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₈₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.9. Dokuzuncu alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₉₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₉₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₉₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₉₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.10. Onuncu alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₁₀₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği değişkeninin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₀₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği değişkeninin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₀₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₀₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği değişkeninin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan

öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.11. On Birinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D₁₁₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₁₂ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₁₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D₁₁₄ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3.2.12. On İkinci alt soruya ilişkin geliştirilmiş boş denenceler

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla işbu araştırma alt sorusu için geliştirilmiş olan aşağıdaki dört boş denence sınanarak söz konusu soru yanıtlanmaya çalışılmıştır.

D_{12_1} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D_{12_2} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D_{12_3} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

D_{12_4} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Şu ana değin ARCS-V öğretim tasarım modeli TYS ortamlarında daha üstün performans gösterilmesine ne denli yardımcı olduğu (Suo ve Hou, 2017; Putri vd., 2022; Wong vd., 2023) ve İngilizce iletişim kurma istekliliğine etkisi (Yakın, 2018) açısından araştırılmıştır. TYS ise eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin gelişimine ne denli katkı sağladığı (Gilette, vd., 2018), yazma farkındalıklarının içerdiği yöntemlerin dil öğrenirken uygulanması (Maftoon, P. vd., 2014) açılarından araştırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ise üstbilişsel okuma yöntemleri (Babashamasi vd., 2022) ve üstbilişin çeşitli alt etkenleri (Teng ve Yue, 2022) açısından incelenmiştir.

Ancak ARCS-V öğretim tasarım modeli, TYS'nin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma istekliliğine etkileri çerçevesinde daha önce araştırılmamıştır. Dolayısıyla önceki çalışmalardan değişik olarak, bu çalışmada, ARCS-V öğretim tasarımı modeli ile tasarlanıp geliştirilmiş TYS stratejisinin kullanıldığı İngilizce yazma dersinin lise öğrencilerinin, akademik başarıları dışında eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce konuşma isteklilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. Bu tez çalışması kapsamında daha önceki bilimsel araştırmaların yeterli düzeyde tarandığı varsayılmıştır.
2. Araştırmanın tasarım özellikleri ile çalışmanın yürütülmesi sırasındaki işlemlerin örneklemenin evreni yeterli ölçüde temsil etmesini sağladığı kabul edilmiştir.
3. Bu çalışmada tüm öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve kendi yaşamlarına göre doldurdukları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Katılımcılar, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin Merkez Efendi ilçesinde Denizli Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan lise 2. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışmada ARCS-V öğretim tasarımı modeli ve ters yüz sınıf stratejisinin kullanılmadığı üçüncü bir grup bulunmamaktadır.

1.7. Tanımlar

ARCS-V

: Davranışçı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme kuramlarını sentezleyerek öğrenenlerin güdüleniminin dışardan yapılacak dizgeli girişim ve stratejilerle etki altına alınabileceğini gösteren bir öğretim tasarımı yöntemidir (Keller, 2010).

Güdülenim

: Bireyin tüm eylemlerinin ardındaki itici güç (Rabideau, 2005).

Eleştirel düşünme

: Gerçekleri çözümleme, düşünce üretme ve organize etme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, çıkarımları değerlendirme ve sorunları çözme yeteneğidir (Chance, 1986).

İsteklilik

: Bireylerin yeni şeyler öğrenme isteği ve arzusu olduğunu gösteren psikolojik bir durum (Bolhuis ve Simons, 1999)

Öğretim tasarımı

: “Bilgi ile öğretim ve öğrenme teorilerine dayalı olarak, öğretim sürecinin analiz, tasarlama, geliştirme, değerlendirme ve yönetim aşamalarını içeren sistematik bir yöntem” (Özdemir ve Uyangör, 2011)

Öğretim tasarımı modeli

: Etkili bir öğretim tasarımı geliştirmek ve hazırlamak için geliştirilen dizgeli yöntem (Dijital Öğrenme Enstitüsü, 2020).

Ters yüz sınıf

: Bilişsel bilginin önceden kayıt altına alındığı, öğrencilerin konuyu sınıfın dışında öğretmenin önceden hazırladığı videolar ve ödevler aracılığıyla öğrendiği, daha sonra da sınıfta etkinliklerle alıştırma ve uygulama yaparak pekiştirdiği bir öğretim stratejisi (Tuna, 2017).

Üstbiliş

: Kişinin öğrenmeleriyle ilgili farkındalığı ve denetimi (Gourgey, 2001).

BÖLÜM II

LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde 21. yüzyıl yeterlilikleri, toplumsal bilişsel kuram (TBK), ters yüz sınıf (TYS), ters yüz sınıf ve yazma eğitimi, uzaktan öğrenme ile ilgili kuramlar, ters yüz sınıf ve güdülenim, ARCS-V öğretim tasarımı modeli, ters yüz sınıf ve eleştirel düşünme, eleştirel düşünme ve yazma etkinlikleri, üstbilişsel farkındalık, ters yüz sınıf ve üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve güdülenim, ters yüz sınıf ve İngilizce iletişim kurma istekliliği konuları incelenmiştir.

2.1. 21. Yüzyıl Yeterlilikleri

Eğitim yaşamı boyunca öğrenilen bilgiler yaşamda karşılaşılabilecek sorunları çözmede bireylere yardımcı olmaktadır. Ancak, eğitimin zamanın gerekliliklerine uyum sağlaması gerekmektedir (Phillips ve O’Flaherty, 2015). Her dönemde gereksinimler değiştikçe yeterlilikler de ona göre biçimlenmek ve gelişmek zorunda kalmaktadır (Bishnoi, 2020). Gereksinim ve istekler arttıkça edinilmesi gereken yeterlilikler de aynı oranda arttığından, sınıfta geçirilen zamanın yalnızca bilgi edinimi olarak değil, çeşitli konularda öğrencilere kişisel öğrenmeler yaşatan bir görüngü olarak görülmesi gerekmektedir (Bishnoi, 2020). Yaşamda yalnızca bilgi yeterli olmamakta kişinin beceri ve deneyimleri de belirleyici olmaktadır (Latorre-Coscolluela vd., 2021). Bu beceri ve deneyimlere olan gereksinim ancak güncel yeterlilikler aracılığıyla giderilebilmektedir. Bu nedenle okullarda sağlanan eğitimden gelecekte gereksinim duyulabilecek birçok eğitimsel gerekliliği karşılaması beklenmektedir (Latorre-Coscolluela, vd., 2021).

21. yüzyıl, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler nedeniyle 20. yüzyıla göre bireye daha çok olanak sunmakta ve insan gücüyle yapılan işler azaldıkça, düşünme ve iletişim becerilerine olan istek artmaktadır (Dede, 2009). Dijitalleşme, eğitimin doğasını ve başarı için gereken becerileri de değiştirmektedir. Ancak yaşamda sorun çözme, iletişim ve yaratıcılık gibi dijitalleşmenin yetersiz kaldığı insan becerileri gerektiren birçok görev bulunmaktadır. Eğitimin, öğrencileri dijital bir çevrede başarıya hazırlamak için işbu insan becerilerini de geliştirmeye odaklanması gerekmektedir (Levy ve Murnane, 2013). Var olan ulusal eğitim programları öğrencileri 21. yüzyıla hazırlamakta yetersiz kalmaktadır (Dede, 2009).

Dolayısıyla 21. yüzyılda insanın edinmesi gereken yeterlilikler teknolojinin gelişimiyle birlikte değişmektedir. Değişen bu yeterliliklere uyum sağlamak ve öğrencileri dijital çevrede gelişen bu yeterliliklere hazırlamak için var olan eğitim programının da yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

21. yüzyılda eğitim bilimlerinin geleneksel yöntemlerini aşan yeterlilikler edinilmelidir (Alifah, 2023; Hayati ve Asrizal, 2023; Anagün, 2018). En çok değinilen 21. yüzyıl gerekliliklerinden olan eleştirel düşünme ve sorun çözme (*critical thinking and problem solving*), iletişim (*communication*) ve iş birliği (*collabration*) ile yaratıcılık ve yenilik (*creativity and innovation*) “4C yeterlilikleri” olarak adlandırılmaktadır (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2025). Eğitimcilerin bu becerileri yalnızca öğrencilerde değil, mesleki gelişim yoluyla kendi içlerinde de geliştirmeleri gerekmektedir (Kim vd., 2019; Kuloğlu ve Karabekmez, 2022). 4C becerileri, yapay zekânın da kullanımıyla birlikte düşünmeyi teşvik etmekte, yenilikçi çözümlere olanak sağlayarak geliştirilebilmektedir (Türker ve Öztürk, 2025). Yapay zekâ araçları iletişimi geliştirmekte ve işbirlikçi çalışmayı kolaylaştırmaktadır (Türker ve Öztürk, 2025). Yapay zekânın kullanımı eğitim çıktılarını iyileştirmekte, eleştirel düşünme, sorun çözme, yaratıcılık, yenileştirim (inovasyon), iş birliği ve iletişim gibi becerileri de olumlu yönde etkilemektedir (Trisnawati vd., 2023). Dolayısıyla 21. yüzyılda eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi çeşitli yeterliliklerin edinilmesi gerekmektedir. Yapay zekâ teknolojisi ise bu yeterliliklerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

21. yüzyıl öğrencileri, dijital teknolojileri yakından bilmekte ve bu teknolojileri kolaylıkla kullanabilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile iç içe olmaları ve bu öğrenme uğraşlarında dijital materyallerden ve çevrimiçi platformlardan yararlanmaları gerekmektedir. (Bishnoi, 2020). Öğrenci özekli (merkezli) çoklu ortam dil sınıfları oluşturmak için geleneksel öğretimin ve öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerekmektedir (Zhong ve Shen, 2002). Teknolojinin dil öğretimi ile bütünleştirilmesi, dil sınıflarında sınav puanlarını arttırarak (Woodrich ve Fan, 2017) İngilizce dil becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesini iyileştirmektedir (Gilakjani, 2017). Dil sınıflarında teknolojinin kullanımı, öğretme ve öğrenmenin niteliğini arttırmasının yanı sıra (Pragasam ve Sulaiman, 2023), öğrencilerin yazma ve sınav alanlarındaki kaygılarını da azaltmaktadır (Woodrich ve Fan, 2017). Dolayısıyla, dijital teknolojilerin gündelik yaşamda yoğun bir biçimde kullanıldığı bir dünyada doğmuş öğrencilere, 21. yüzyıl yeterlilikleri ve akademik başarının çevrimiçi yollarla sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için çevrimiçi eğitim ortamı bir gerekliliktir.

Ancak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında doğrudan etkileşim olanağı bulunmadığından öğretmenler ve öğretim elemanları öğrencilerin sorularını yanıtlamak için uzaktan erişim teknolojilerine güvenmek zorunda kalmaktadır (Koç, 2021). Bu soruna çözüm olarak sınıf içi zamanın tartışma, uygulama ve sorun çözme gibi üst düzey becerilere ayrıldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarından biri olan TYS (Johnson, 2012) kullanılabilmektedir. Bu yolla asıl amaçlanan becerinin kazanımı, öğretmen denetiminde, daha yakın destek ve geri bildirimlerle gerçekleştirilmektedir (Brahma ve Susana, 2021). TYS’de öğrenciler, temel bilgileri sınıf dışında çoklu ortam kaynakları ve dijital içerik aracılığıyla edinmekte, bu süreç de öğrencilerin kendi kendine çalışma yapmalarını teşvik etmektedir (DS vd., 2023; Yulianti ve Wulandari, 2021). Böylelikle 21. yüzyıl öğrencilerinin temel niteliklerinden olan özdüzenleme ve özyeterlilik gelişmektedir (DS vd., 2023; Yulianti ve Wulandari, 2021). TYS’nin sağladığı esneklik, öğrencilerin öğrenme materyallerine kendi hız ve zamanlarında erişmelerini sağlamakta; bu da 21. yüzyıl yeterliliklerinden dijital okuryazarlığı artırarak özerk bir öğrenme ortamını desteklemektedir (Agustini vd., 2021). Dolayısıyla TYS kullanımı yoluyla öğrenciler hem 21. yüzyıl yeterliliklerinden olan özdüzenleme, özyeterlilik ve dijital okuryazarlık becerilerini çevrimiçi olarak geliştirirken hem de aynı zamanda sınıf ortamında öğretmen ve öğretim elemanları ile etkileşim sağlayarak geri bildirim alabilmektedir.

Doo ve Bonk’a (2020) göre TYS’de öğrenciler ders öncesinde dersin içeriğiyle bağımsız olarak etkileşime girmekte, böylece özdüzenleme yapmakta ve temel materyalde başarılı bir biçimde ustalaşarak özyeterliliklerini güçlendirmektedir. Bu çalışma biçimi, öğrencilerin kendi performanslarını gözlemleyerek, modelleyerek ve değerlendirerek bilgiyi etkin olarak oluşturdukları toplumsal bilişsel kuramın özelliklerini yansıtmaktadır (Doo ve Bonk, 2020). Dolayısıyla TYS, öğretime etkin katılım ve kendi kendine yönlendirilen ders öncesi hazırlığa vurgu yapması açılarından toplumsal bilişsel kuram ile uyum sağlamaktadır.

2.2. Toplumsal Bilişsel Kuram

Toplumsal bilişsel kuram (TBK, sosyal bilişsel kuram, *social cognitive theory*), insanların çevrelerindeki diğer insanların yaptıklarını izleyerek öğrendiğini ileri süren ve insanın düşünme sürecini anlamada, kişiliği merkeze alan bir kuramdır (Nabavi ve Bijandi, 2011). TBK’da hedef davranış, kişinin kendi davranışları ve çevresel etkenlerin bir bütünü olarak görülmektedir (Di, vd., 2023). Bandura’ya (2006) göre, davranışsal ve bilişsel yöntemler, başka insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrenilmektedir. TBK’ye göre, bireyler, bilgiyi toplumsal

etkileşim, medya kaynakları ve geçmiş deneyimler yoluyla edinmekte olup öğrenme hem gözlem hem de modelleme yoluyla gerçekleşmektedir (Di, vd., 2023). Bandura'ya (2006) göre bu gözlem ve modelleme sürecinin, dikkat (*attention*), güdülenim (*motivation*), koruma (*retention*) ve üretme (*production*) olarak 4 aşaması bulunmaktadır. Dikkat aşaması öğrenenin ilgisini çekmeyi amaçlamaktadır. İlgi çekmek için toplumsal medya, çevre etkisi ve çeşitli materyaller kullanılmaktadır (Di Xuan, vd., 2023). TBK'ye göre dikkat, bireylerin toplumsal çevrelerinde gözlemledikleri davranışları seçip kodladıkları birincil aşamadır (Tütüncü Saka, 2024). Dikkatin etkili bir biçimde oluşmaması durumunda, gözlemsel öğrenme için gerekli olan koruma ve üretme gibi bilişsel süreçler engellenmektedir. Böylece çevresel uyaranlar ile bireyler arasındaki karşılıklı etkileşim zayıflamaktadır (Schunk ve Usher, 2019). Çeşitli eğitim ve gelişim ortamlarında dikkat, öğrencilerin ilgili davranış modellerini ayırt etme yeteneklerini arttırmakta ve sonuç olarak hem akademik güdülenim hem de içsel ve dışsal güdülenim (motivasyon) dizgelerini etkilemektedir (Mardianti, 2025). Güdülenim, öğrencinin dikkat aşamasında kazandığı ilgiyi arttırmak ve canlı tutmak amacıyla dikkat etkeni ile ilişkilidir. Güdülenim, içsel ve dışsal dikkati ayrıca verilen görevin doğru belirleme oranını arttırmaktadır (Di Xuan, vd., 2023). TBK çerçevesinde güdülenim, bir bireyin gözlenen davranışı yeniden üretmeyi seçip seçmediğini belirleyen olgudur (Tütüncü Saka, 2024). Örneğin, öğrenenler bir modeli gözlemlediğinde, öğrenenin beklediği ödüller ve içsel doyum gibi güdülenimsel etkenler, gözlemsel kodlama ile eylemin yeniden üretilmesini sağlamaktadır (Harinie, 2017). Koruma aşamasında ise hedef bilginin uzun süreli bellekte depolanması amaçlanmaktadır (Di Xuan, vd., 2023). Koruma, bir davranışın bilişsel temsilinin zaman içinde sürdürülmesini sağlamaktadır. Etkili koruma doğru üretim olasılığını arttırmakta ve böylece zaman içinde beceri ve yeterlilikleri güçlendirmektedir. Düzgün bir biçimde depolanmış bilgi olmadan öğrenme tamamlanamamakta ve davranış daha sonra çeşitli bağlamlarda doğru bir biçimde yeniden üretilmemektedir (Fu vd., 2025). Bilginin depolanması için öğrenenin öğrenme stratejilerini kazanması ve üstbilişsel becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Son aşama olan üretme aşamasında, önceki süreçlerde kazanılan bilgiler eyleme dönüştürülmekte ve gözlemlenerek tanımlanabilmektedir (Di Xuan, vd., 2023).

TBK ilkeleriyle tasarlanan geri bildirim müdahaleleri, öğrenciler arasında etkin katılımı teşvik ederek, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebildiklerine yönelik inançlarını ve özyeterliliklerini artırabilmekte ve bu da performansın gelişmesine yol açmaktadır (Colquhoun vd., 2013). İşbu yaklaşım, kişiye özel geri bildirimlerde özyeterlilik ve duygusal stresi etkileyebilmektedir (Hu vd., 2018). Öğrenme, büyük ölçüde öğretmenlerin verebileceği zengin

geri bildirimlere bağlıdır (Bloom, 1984). Eğitimcilerin geri bildirim verirken bireysel çeşitliliklerin farkında olmaları gerekmektedir (Meyer, 2025). Öğrencilerin bir bölümü geri bildirimini tamamen görmezden gelmekte, daha yüksek performans gösteren öğrenciler güdülenim sorunları ya da tavan etkisi nedeniyle geri bildirimden sonra gelişme göstermemekte, birçok öğrenci geri bildirimin yararlılığının farkında olmasına karşın buna göre davranmamakta ve bu da anlayış ve uygulama arasındaki boşluktan kaynaklanmaktadır (Hendrick 2025). Yalnızca her etkinliğin sonunda geri bildirim alabilen öğrencilerin, yaptıkları her hatada anında geri bildirim alan öğrencilere göre performanslarında azalmalar görülmektedir (Anderson vd., 1989). Ancak gerçek zamanlı geri bildirim her zaman olanaklı olmadığından, öğretmenler başka yollara gereksinim duymaktadır (Lovett ve Greenhouse, 2000). Bu yollardan biri de esnek öğrenmenin bir türü olan TYS'dir (Fructuoso vd.,2022).

Esnek öğrenme (*flexible learning*); ders zamanı, ders içeriği, bilgi yaklaşımı, öğrenme kaynağı, mekân, teknoloji, teslim tarihi ve iletişim seçeneği gibi etkenlerin öğrenenlerin isteğine göre biçimlendiği bir çalışma çeşididir (Huang vd., 2020). Esnek öğrenme öğrenciler arasında özerkliği ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmekte olup, öğrenme materyalleriyle ne zaman ve nerede etkileşime girileceğini seçebilme yeteneğini geliştirerek güdülenimi arttırmaktadır (Carillo vd., 2023; Pattung, 2023). Buna ek olarak, esnek öğrenme değişen gereksinim ve seçimlere uyum sağlayabilmekte ve böylece kapsayıcılığı teşvik ederek akademik başarıyı artırabilmektedir (Dikilitaş ve Noguera, 2023; Khan, 2007). Esnek öğrenme ortamları öğrencileri çeşitli bağlam ve senaryoları yaratıcı bir biçimde keşfetmeye teşvik ettikleri için eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Cassidy vd., 2016; Makmur ve Poerwanto, 2022).

Esnek öğrenmenin bir türü olan (Fructuoso vd.,2022) TYS, zaman ve mekân ayırt etmeksizin öğrenme olanağı sunmakta ve öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmesini sağlamaktadır (Bishnoi, 2020). TYS, dersin açıklayıcı bölümünü ev ortamına aktararak esnek öğrenmeyi sağlamakta ve öğrencilerin ders saatini etkileşimli ve işbirlikçi alıştırma için kullanmalarına olanak tanımaktadır (Kraml, 2024). TYS'nin bu esnek yapısı, eğitimcilerin öğretim yöntemlerini çeşitli öğrenme senaryolarına uyarlamalarına olanak tanımakta ve bu da öğrenciler arasında hem akademik performansı hem de özdüzenlemeli öğrenmeyi geliştirmektedir (Noguera vd., 2023).

2.3. Uzaktan Eğitim ile İlgili Kuramlar

Uzaktan öğrenmeyi açıklamak için birçok kuram geliştirilmiştir. Uzaktan eğitimden başka görüngeleri açıklamak için geliştirilmiş olan bir dizi kuram ise uzaktan eğitimi açıklamak için de kullanılabilmektedir. Bu kuramlar arasında daha etkin bir biçimde geliştirilmekte olanlar bağımsız çalışma kuramı, öğrenen özerkliği, eşdeğerlik kuramı, etkileşim eşdeğerliği kuramı, sorgulama topluluğu kuramı, işbirlikçi özgürlük kuramı, özyönelimli öğrenme kuramı ve transaksiyonel uzaklık kuramı (TUK) olarak sıralanabilir (Gökmen vd., 2016).

2.3.1. Bağımsız Çalışma Kuramı

Bağımsız çalışma kuramı (*theory of independent study*) Wedemayer'in (1975) geliştirdiği uzaktan eğitimi açıklayan bir kuramdır. Wedemayer'in Amerika bağımsız çalışma ekolüne göre öğrenci bağımsızlığı uzaktan eğitimin temelidir. Bu kuramda, öğrenci sorumluluğu, çeşitli ders seçenekleri ve kendi kendine öğrenme vurgulanmaktadır (Simonson vd., 1999). Bu kuramda öğrenen, kendi ortamında bağımsız olarak çalışmakta ve kendi kendine öğrenmeyi sürdürmesini sağlayacak bir kapasite ve olgunluk geliştirmektedir (Pyari, 2011). Buna ek olarak bağımsız çalışma kuramı öğretimi öğrenmeden ayırıp mekânsal ve zamansal engelleri aşarak öğrenci-öğretmen ayrımı ve bireyselleştirilmiş öğrenme gibi bağımsız çalışma dizgelerinin temel özelliklerini belirlemektedir (Simonson vd., 1999).

Moore'un (1994) Avrupa bağımsız çalışma ekolünde ise eğitimin amaçlarının, derslerin içeriklerinin ve kullanılacak öğretim strateji ve yöntemlerin belirlenip tasarlanmasında öğrencilere sağlanması gereken olanakların başarı üzerindeki etkisi incelenmektedir (Simonson vd., 1999). Bağımsız çalışma kuramının işbu Avrupa özekli türünde programlar, öğrenme hedeflerini, yöntemlerini ve değerlendirme ölçütlerini kimin belirlediğine bağlı olarak “özerk” (öğrencinin belirlediği) ya da “özerk olmayan” (öğretmenin belirlediği) olarak sınıflandırılmaktadır (Simonson vd., 1999). Buna ek olarak bu kuramda, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin çevrimiçi ve çoklu ortamlar gibi çeşitli yollarla sağlanmasının yararlı olduğu açıklanmaktadır (Keegan, 1996). Hedef konu, birçok öğrenme yöntemi arasından istenilen yöntem seçilerek, belli sınırlandırmalardan bağımsız, öğrencinin kendi seçtiği yolla öğrenilmektedir (Keegan, 1996). TYS öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini arttırmakta, çeşitli teknolojik öğrenme araçları ile teknolojiyi kullanarak bireysel araştırma yapılmasına katkı sunmaktadır (Alper ve Öztürk, 2019). Dolayısıyla bağımsız çalışma kuramı, dersin öğrenilmesiyle ilgili özgürlük açısından TYS'yi desteklemektedir. İki yönlü iletişim ve

öğrenci gereksinimlerine yanıt verme olmak üzere iki ana bileşenden oluşan bu kuram geleneksel olarak öğretmenlere bağımlı olmanın aksine, öğrencilerin eğitimleri için sorumluluk almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Her iki kuramda da öğrenci bağımsızlığının ve uzaktan eğitimi geliştirmek için eğitim uygulamalarının uyarlanması belirleyiciliği vurgulanmaktadır (Simonson vd., 1999).

2.3.2. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği (*learner autonomy*), öğrenme ve öğretme sırasında öğretene yerine öğrenenin kendi hedeflerini, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme esnekliğini belirleme düzeyidir (Usta, 2016). Diğer bir tanıma göre öğrenen özerkliği; öğrencinin kendi öğrenmesindeki hedef, yöntem ve değerlendirmede kendi karar vermesi ve kendi deneyimini temel alarak bilgilerini yapılandırmasıdır (Moore, 1993). Özerk öğrencinin öğrenme programının yürütülmesinde sorumluluk sahibi olması ve öğretmenden çok az düzeyde yardım alması gerekmektedir. (Moore, 1994). Çok sık bir biçimde öğretmenin rehberliğine ve anlatımına gereksinim duyan uzaktan öğrenenlerde özerklik düşük olduğundan öğrenen özerkliğinin gelişmesi için özdenetim, öğrenme stratejilerinde farkındalık, öğrenilecek konuya karşı etkin yaklaşım belirleme yeteneği, risk almaya gönüllülük ve tahmin yürütme becerisi gerekmektedir (Ramdoo, 2008).

Uzaktan eğitim programları “özerk” (öğrencinin belirlediği) ya da “özerk olmayan” (öğretmenin belirlediği) olarak sınıflandırılmakta ve öğrenciye tanınan özerklik düzeyi hedef belirlemede özerklik, çalışma yöntemlerinde özerklik ve değerlendirmede özerklik olmak üzere 3 etkene göre belirlenmektedir (Moore, 1994). Özerkliğin temel bileşenleri, kendi kendini izleyip özdeğerlendirme yapabilmekte ve bu bileşenler TYS’de de bulunmaktadır (Carrillo-Yalán vd., 2024). Etkin öğrenci özerkli (merkezli) bir yaklaşım olan TYS, öğrencileri akademik ilerlemeleri için sorumluluk almaya teşvik etmektedir. TYS, öğrencilerin dijital dersler ya da öğrenme materyalleriyle etkileşim yoluyla dersten önce hazırlanmalarını gerektirmektedir. Böylece özerk öğrenme davranışlarını teşvik etmektedir (Carrillo Yalán vd., 2024). TYS’de öğrencilere daha esnek bir öğrenme ortamı sunulmakta ve çeşitli kaynaklara ulaşmaları sağlanmaktadır (Fructuoso vd., 2022). Böylelikle TYS’de öğrenciler kaynakları kendi bakış açılarına göre yorumlayabilme olanağı elde etmektedir (Fructuoso vd., 2022). Bu öğretim stratejisi aynı zamanda öğrenciye bir konu üzerinde uzmanlaşması için gerekli sorumluluğu edinme olanağı tanımaktadır (O’Flaherty ve Phillips, 2015). Dolayısıyla TYS sunduğu esnek öğrenme ortamı yoluyla öğrenen özerkliğini desteklemektedir.

2.3.3. Eşdeğerlik Kuramı

Eşdeğerlik kuramı (*equivalency theorem*), Simonson vd. (1999) tarafından geliştirilen (Bernard vd., 2004) uzaktan eğitim öğrencileri ile yüz yüze öğretim öğrencilerinin eşit öğrenme deneyimlerini elde etmelerinin gerekliliğini açıklayan bir çevrimiçi öğrenme kuramıdır (Horzum, 2007). Bu kuram uzaktan öğrenenlerin öğrenme ortamlarının eşitliğinden çok, eşit öğrenme deneyimi edinmelerini temel almaktadır. Bu nedenle her bir öğrencinin birçok öğretim stratejisini, birçok öğretim kaynağını ya da bireysel tanımlanan etkinlikleri kullanabileceği, öğrenenlerin çeşitliliği dikkate alınarak eşit öğrenme deneyiminin sağlanacağı uzaktan eğitim dizgelerinin tasarlanması gerekmektedir (Simonson vd., 2006).

Her öğrencinin öğrenme hızı ve yöntemi çeşitlilik göstermekte olup TYS’de öğrenciler derse ait videoları ya da ses kayıtlarını istedikleri zaman ve istedikleri sıklıkla izleyebildikleri için her öğrenci kendi anlama hızında öğrenebilmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018). TYS’de öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini keşfederek, materyallere ve konuya bakarak kendi hız ve yöntemleriyle öğrenmeleri sağlanmaktadır (Susana ve Brahma, 2021). Ders dışında bilgi edinen öğrenciler hem sınıf dışında temel bilgileri alıp hem de sınıfta bu bilgileri bir uzman yardımıyla pekiştirme olanağına sahip olduklarından konuyu derinlemesine öğrenerek kendi bilgilerindeki yanlış ve eksiklikleri daha etkili bir biçimde saptamaktadır (Susana ve Brahma, 2021). Dolayısıyla eksiklerini bilen öğrenci bu eksikleri kendi hız ve yöntemleriyle tamamlayarak hem sınıftaki diğer öğrencilerin hızına yetişebilmekte hem de hata yapıp sürekli düzelterek zaman yitirmemektedir. Bu yolla tüm öğrencilerin daha eşit öğrenebilmesi için olanak sağlanmaktadır.

2.3.4. Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı

Etkileşim eşdeğerliliği kuramı (*interaction equivalency theorem*) öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici ve öğrenci-içerik olmak üzere üç tür etkileşimle uzaktan eğitimi açıklayan bir çevrimiçi öğrenme kuramıdır. Anderson (2003) tarafından geliştirilen bu kuram çerçevesinde iki ilke öne sürmüştür. İlk ilkeye göre öğrenme ortamında söz edilen üç etkileşim türünden biri yüksek düzeyde tutulursa, diğer iki etkileşim türü en düşük düzeye indirilebilmekte ya da devre dışı bırakılabilmektedir. İkinci ilkeye göre ise etkileşim türlerinden birden çoğunun yüksek düzeyde tutulması oldukça etkili öğrenme deneyimleri oluşturmaktadır (Anderson, 2003). Dolayısıyla uygun düzeyde etkileşim türleri kullanılarak daha verimli bir uzaktan eğitim süreci gerçekleştirilebilmektedir.

Yüz yüze eğitimde eğitimciler öğrencilerin yanında olup, öğrencilere doğrudan yardım edebilmektedir. Ancak, çevrimiçi öğrenmede böylesine doğrudan etkileşim olanağı bulunamamakta ve eğitimciler öğrencilerin sorularını yanıtlamak için uzaktan erişim teknolojilerine güvenmek zorunda kalmaktadır (Koç, 2021). TYS’de öğrenci, dersten önce verilen videoları kendi öğrenme hızında izleyebilmekte, videoyu durdurup yeniden başlatabilmekte, aynı videoyu istedikleri ölçüde izleyebilmekte ve zaman-mekân fark etmeksizin esnek öğrenmeyi sağlamaktadır (McDonald ve Smith, 2013). Öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmesini sağlayan etkinlikler; iş birliği yapmalarını, kaygı ve düşüncelerinden söz edebilmeleri için ortam oluşturmayı sağlamakta ve eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Bautista ve Fulgueras, 2020). TYS’de kişisel geri bildirimler verilerek öğrencilerle birebir ilgilenilmesi, öğretmenin öğrencilerden geri bildirim alarak neyin anlaşılmadığının ve neden anlaşılmadığının öğrenilmesi sağlanmaktadır (Ahmed, 2016). Böylelikle öğrenciler arasında etkileşim eşdeğerliliği sağlanmaktadır.

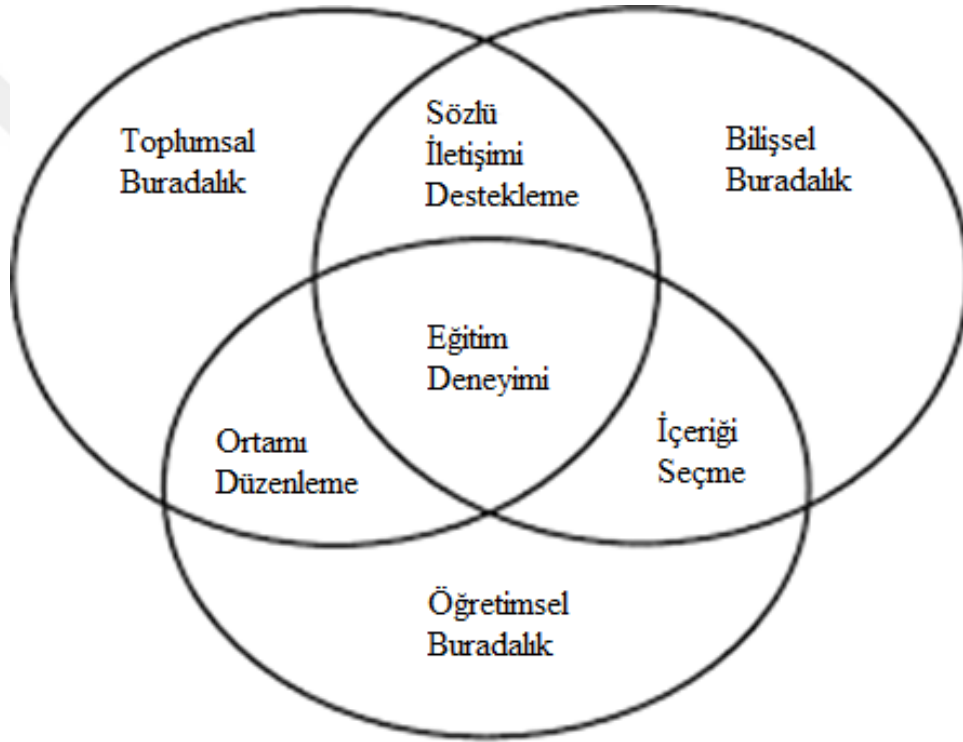
2.3.5. Sorgulama Topluluğu Kuramı

Sorgulama topluluğu kuramı (*community of inquiry theory*), felsefi, bilimsel, ahlaki ya da estetik kavramların ve bu kavramların içinde yer aldığı soruların sorunsallaştırılmasına, işbirlikçi bir biçimde yeniden yapılandırılmasına odaklanan ve hem uzaktan eğitimin hem de çevrimiçi öğrenmenin açıklanmasında kullanılan bir kuramdır (Garrison vd., 2003). Bu kuram, John Dewey (2008), Matthew Lipman (2003) ve Charles Sanders Peirce’in (2012) çalışmalarıyla ilişkilendirilen felsefi temellere dayanmakta olup eleştirel düşünme ve derin öğrenmenin geliştirilmesinde işbirlikçi sorgulama ve yansıtıcı diyalogun önemini vurgulamaktadır (Garrison vd., 1999, 2001). Dewey topluluk ve deneyimin öğrenmedeki belirleyiciliğini vurgulamış ve bireylerin birbirlerinden ve birlikte öğrendikleri toplumsal katılımı destekleyen ortamları savunmuştur (Wang ve Guo, 2024). Benzer biçimde, Lipman’ın sorgulama topluluğu felsefesi, felsefi sorgulama topluluğu kavramını teşvik ederek öğrencileri işbirlikçi bir ortamda diyalog yoluyla eleştirel, yaratıcı ve şefkatli düşünmeye teşvik etmektedir (Burgh ve Nichols, 2012; Lipman, 2003). Peirce bilginin sorgulama, hipotez oluşturma ve varsayımları sınama gibi toplumsal bir biçimde geliştiği düşüncesi ile sorgulama topluluğu kuramına katkı yapmıştır (Burgh ve Nichols, 2012).

Sorgulama topluluğu kuramı eğitimsel transaksasyonu üç temel öge ile açıklamaktadır: bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık. Sorgulama topluluğu kuramsal çerçevesinin üç temel ögesi Şekil 2.1.’de gösterilmiştir. Sorgulama topluluğu kuramına göre öğrenme işbu üç

öğenin etkileşimi yolu ile topluluk içinde gerçekleşmektedir (Garrison vd., 1999). Bilişsel buradalık (*cognitive presence*), bir sorgulama topluluğunun belirli bir yapılandırmasındaki katılımcıların, sürdürülebilir iletişim yoluyla anlam inşa edebilme düzeyidir (Garrison vd., 2001). Toplumsal buradalık (*social presence*) ise öğrencilerin kişisel özelliklerini sorgulama topluluğuna yansıtma yeteneğidir (Rourke vd., 2001). Öğretimsel buradalık (*instructional presence*) ise kişisel olarak anlamlı ve eğitimsel olarak değerli öğrenme çıktılarını gerçekleştirme amacıyla bilişsel ve toplumsal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesidir (Garrison vd., 2001).

Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.



Şekil 2.1. Sorgulama Topluluğu Modeli (Garrison vd., 2000)

TYS öğrencinin kendi kendine öğrenme sığasını arttırıp merak uyandırarak daha derin bir öğrenme sağlamak ve araştırma yapmayı da dersin bir parçası haline getirmektedir (Bishnoi, 2020). Dolayısıyla TYS’de öğrenci daha çok araştırarak sorgulamayı arttırdığı için sorgulama topluluğu kuramının bir bileşeni olan bilişsel buradalığı gerçekleştirmektedir. TYS’de sınıfta kurulan etkileşim, öğrencinin diğer öğrencilerin düşünce ve bakış açılarıyla karşılaşmasını sağlamaktadır (Van de Walle vd., 2013). Çeşitli düşünce ve bakış açılarıyla karşılaşan öğrenciler, amaçlanan konuyu öğrenmenin başka yolları da olduğunu kavrayarak

olayları çeşitli bakış açılarından görmeleri için düşüncelerinde esnek olmaları gerektiğinin farkına varmaktadır (Kloppers ve Vuuren, 2016). Dolayısıyla TYS’de öğrenci diğer öğrencilerle etkileşim kurarak sorgulama topluluğu kuramının bir bileşeni olan toplumsal buradalığı gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda TYS, hazır bulunuşluluk ve etkileşim bileşenleriyle, sorgulama topluluğu kuramının temel öğeleriyle uyumlu bir stratejidir.

2.3.6. İşbirlikçi Özgürlük Kuramı

Paulsen tarafından geliştirilmiş olan işbirlikçi özgürlük kuramı (*theory of cooperative freedom*) öğrenme ortamlarında öğrenciler arasında işbirlikçi katılımı teşvik ederken bireysel özgürlüğe de ulaşabileceğini ortaya koyan bir özerklik ve bağımsız çalışma kuramıdır (Paulsen, 2008). Bu kuram öğrencilerin kendilerini kendi kendini yönlendiren insanlar olarak algıladıklarını ve kendilerini kişisel başarıları ve deneyimleri açısından tanımladıkları yetişkin eğitimi kuramından etkilenen bir özerklik ve bağımsızlık kuramıdır (Paulsen, 1993). Eğitim yalnızca bağımsız bir çaba değil, bireyler arasındaki etkileşimle gelişen toplumsal bir etkinliktir (Brown, 2013). Bu nedenle işbirlikçi özgürlük kuramı, öğrencilerin bağımsız öğrenenler olarak ve aynı zamanda bir öğrenme topluluğunun ayrılmaz üyeleri olarak ikili rolünü destekleyerek, toplumsal varlığın ve karşılıklı desteğin önemini vurgulamaktadır (Blayone vd., 2017).

Bu kurama göre, çeşitli dijital araçlar, öğrenme ortamlarında bireysel özgürlükler ile işbirlikçi sorumluluklar arasındaki dengeyi korumak için kullanılabilir (Borba vd., 2016). Morten Paulsen’in işbirlikçi özgürlük kuramı (2003), bir öğrencinin resmi bir öğrenme ortamında sahip olabileceği olası özgürlüklerin bir aralığını tanımlamaktadır. İşbu işbirlikçi özgürlükler yer, zaman, hız, ortam, erişim ve içerik olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. İşbirlikçi özgürlük kuramında açıklanan söz konusu 6 boyut Şekil 2.2..’de gösterilmiştir. Bu boyutlardan yer nerede öğreneceğini seçme özgürlüğünü, zaman: ne zaman öğreneceğini seçme özgürlüğünü, hız ne denli hızlı veya yavaş öğreneceğini seçme özgürlüğünü, ortam öğrenme için kullanılan dijital ortamı seçme özgürlüğünü, erişim yeterliliklere ya da dışsal engellere bakılmaksızın öğrenme özgürlüğünü, içerik ise ne öğreneceğini seçme özgürlüğünü belirtmektedir (Dron ve Anderson, 2014).



Şekil 2.2. Paulsen'in İşbirlikçi Özgürlük Modeli. Paulsen'den Uyarlanmıştır (2003).

Dijital platformlar öğrencilere eğitim deneyimlerinde seçimler sunarak ve aynı zamanda işbirlikçi katılımı gerekli kılarak eğitimi güçlendirmektedir (Brown, 2013). Ancak uzaktan eğitimde, öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği öğrenci ile öğretmen arasındaki mesafe nedeniyle etkilenebilmekte ve bu durum toplumsal becerilerinin gelişmesine engel olabilmektedir (Ertuğ, 2020). TYS gibi öğrenci özekli (merkezli), öğrencilerin ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalıştığı eğitim stratejilerinde; topluluk çalışması, iş birliği, akran öğrenmesi gibi öğretim yöntemleri dersin çevrimiçi kısımlarında geliştiği için öğrencilerin derslerini biçimlendirmesine yardımcı olmaktadır (Bishnoi, 2020). Aynı zamanda TYS'de öğrenci konuyu özgür bir biçimde kendi kendine öğrenmektedir (Johnson, 2012).

Öğrenci, dersten önce verilen videoları kendi öğrenme hızında izleyebilmekte, videoyu durdurup yeniden başlatabilmekte, aynı videoyu istediğince izleyebilmekte ve zaman-mekân fark etmeksizin esnek öğrenmeyi deneyimleyebilmektedir (McDonald ve Smith, 2013). Dolayısıyla öğrenciler bağımsız bir biçimde çalışma yaparken, aynı zamanda birbirlerinin bağımsız çalışmalarından yararlanarak kendi kazanımlarını güçlendirmektedir. Böylelikle öğrenci hem akranlarıyla iş birliği yaparak toplumsal ve eğitim bilimsel sorunların önüne geçmekte hem de esnek bir öğrenme ortamı ile kendi öğrenme gereksinimlerini, kendisi için en etkili kaynakla, uygun zamanda ve mekânda giderebilmektedir. Böylelikle TYS, işbirlikçi özgürlük kuramının uygulamalarından beklendiği gibi öğrencilere hem iş birliğini hem de özgürlüğü sunmaktadır.

2.3.7. Özyönelimli Öğrenme Kuramı

Özyönelimli öğrenme kuramı (*self-directed learning theory*), öğrencilerin kendi eğitim yolculuklarının sorumluluğunu üstlendikleri, öğrenme ortamlarını etkili bir biçimde yönettikleri bir öğretim kuramıdır (Mirzawati vd., 2020). Özyönelimli öğrenme aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerini başlattıkları, eğitim gereksinimlerini değerlendirdikleri, hedefler koydukları, kaynakları belirledikleri, uygun stratejileri seçtikleri ve ilerlemelerini değerlendirdikleri bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Thabane, 2022; Walsh, 2017). Özyönelimli öğrenme, öğrencilerin anlayışlarını değerlendirdikleri, hedefler belirledikleri ve öğrenme hedeflerini yerine getirmek için uygun stratejileri seçtikleri aşamaları içermektedir (Fisher vd., 2001). Buna ek olarak, özyönelimli öğrenen öğrenciler, üstbilişsel becerilerini geliştiren ve daha derin öğrenmeye katkıda bulunan deneyimler üzerinde daha çok düşünmektedir (Šatienė, 2017). Öğrencilerin zorluklarla bağımsız bir biçimde başa çıkmayı öğrenmesi gelişmiş sorun çözme becerilerine ve daha iyi akademik sonuçlara yol açmaktadır (Hwang ve Oh, 2021). Buna ek olarak, özyönelimli öğrenme etkili öğrenme için önemli bileşenler olan güven, güdülenim ve katılımı arttırmaktadır (Morris, 2019; Paudel ve Singh, 2020). Sorun temelli öğrenme, öğrencileri güdülemesi, sorumluluk duygusu yüklemesi, derse etkin katılımı teşvik etmesi, öğrenme materyallerinin oluşturulmasına etkin katılımı teşvik etmesi ve bilginin daha iyi tutulmasına yol açmasıyla özyönelimli öğrenmeyi geliştirmektedir (Zakaria vd., 2019).

Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi, özyönelimli öğrenmenin dinamiklerini de değiştirmektedir. Dijital platformlar, kendi kendine öğrenme için kapsamlı kaynaklar ve olanaklar sunmakta, öğrencilerin eğitim deneyimlerini kendi benzersiz gereksinimlerine ve seçimlerine göre uyarlamalarına olanak tanımaktadır. Ancak yalnızca kaynaklara erişim sağlamak yeterli olmamakta; öğrencilerin özyeterliliklerini geliştirmelerine rehberlik etmek ve desteklemek için etkili stratejiler uygulanması gerekmektedir (Beckers vd., 2016; Silén ve Uhlin, 2008). TYS’de öğrenci genellikle sınıfta gerçekleşen öğrenmeyi evde gerçekleştirerek, tartışmalar, sorun çözme ve iş birlikli projeler gibi etkin öğrenmeye sınıfta bir rehber eşliğinde zaman ayırmaktadır (Hew ve Lo, 2018; Jose ve Gustavo, 2020). TYS içinde öğrenme, kazandırılmak istenen çıktı alanında gerçek yaşamla bağlantılı materyal kullanım olanağını arttırarak daha kullanışlı uygulamalar yapılmasını sağlamakta ve uygulamalı eğitimle öğrenenlerin etkileşimini arttırmaktadır (Toto ve Nguyen, 2009). Dolayısıyla özyönelimli öğrenme kuramına göre tasarlanan eğitimlerde öğrenciler öğretimin tüm aşamalarında daha

etkin bir rol oynamaktadır. TYS öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olarak özyönelimli öğrenmeye olanak sağlayan bir stratejidir.

2.3.8. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı

Moore (1980) tarafından geliştirilen transaksiyonel uzaklık kuramı (*transactional distance theory*) (TUK) uzaktan eğitimde öğrenciler ve eğitimciler arasındaki psikolojik alanları ve iletişim alanlarını inceleyerek açıklamaya çalışan bir uzaktan eğitim kuramıdır (Delgaty, 2019; Huang vd., 2015; Moore, 2018). Uzaktan eğitimdeki transaksiyonel uzaklık (TU) birçok öğrenme alanında olan, teknoloji aracılığıyla iletişim kuran öğrenci ve öğretmenin davranışları arasındaki uzaklıktır (Moore, 2019). TU uzaktan eğitim alanında coğrafi uzaklığın yanı sıra aynı mekanlarda bulunan öğretmen ve öğrenci arasındaki psikolojik uzaklıktır (Stein ve Wanstreet, 2005).

Transaksiyonel uzaklık kuramının 3 temel bileşeni yapı, diyalog ve öğrenci özerkliği olup uzaktan eğitimdeki bu bileşenlerden yapı, eğitim içeriğinin tasarımı ve sunumudur (Keser, 2015). Daha çok yapılandırılmış bir ders, öğrencilere açık yönergeler, son ödev teslim tarihi ve çeşitli öğrenme yolları sunarak transaksiyonel uzaklığı azaltmakta ve daha açık bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Fırat, 2022; Huang vd., 2015). Daha az yapılandırılmış bir ders ise daha çok bağımsızlık sağlayabilmekte, ancak öğrenciler bağımsız bir biçimde öğrenme yolları ararken zorlanabilmektedir. Yapı, öğrenci özerkliğinin gelişebileceği parametreleri belirlemektedir (Nyoni, 2014). Diyalog, öğrenenler ve eğitimciler arasındaki etkileşimdir. Etkili diyalog, geri bildirim, destek ve güdülenim sağlayarak transaksiyonel uzaklığı azaltmakta böylece öğrenenler arasında birlik ve katılım duygusunu geliştirmektedir (Saykılı, 2019). Artan diyalog yalnızca öğrencilerin içerik anlayışını desteklemekle kalmayıp aynı zamanda öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını da sağlamaktadır (Andrade, 2014). Böylelikle, sağlam bir diyalog, öğrencilere eğitim deneyimlerini yönetmek için gerekli güven ve becerileri kazandırarak öğrenci özerkliğini arttırmaktadır (Andrade, 2014). Öğrenen özerkliği, öğrencilerin hedef belirleme, kaynak seçme ve ilerlemelerini kendilerinin değerlendirmesini kapsayarak ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini öne sürerek transaksiyonel uzaklık kuramının temelini oluşturmaktadır (Fırat, 2016). Öğrenen özerkliği öğrencilerin içerikle daha derin bir biçimde etkileşime girmelerini ve gelecekteki öğrenmeleri için temel beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır (Neufeld ve Kassam, 2025; Shahsavari, 2014). Buna ek olarak, öğrenmede özerklik, güdülenim ve özyeterliliği de olumlu

biçimde etkilemekte ve özyönelimli öğrenmeyi teşvik eden destekleyici bir öğrenme ortamını oluşturmaktadır (Ma ve Ma, 2012).

Uzaktan eğitimde gerçekleşen iletişimin herhangi bir aşamasında istem dışı ortaya çıkan, iletişimi engelleyen, iletişimi olumsuz yönde etkileyen, iletinin kaynaktan gönderildiği gibi algılanmasına engel olan; çevresel, psikolojik, fizyolojik ve nörofizyolojik engeller bulunmaktadır (Usta, 2016). Uzaktan eğitimdeki bu iletişim engelleri ve öğrenmede çıkan sorunlar uyarı eksikliği nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Moore, 2018). Bu uyarı eksikliğinin nedeni, yapı ve diyalog arasında biri arttığında diğerinin azalması ile oluşan bir ters orantı olması ve bu durumun derslerin başından sonuna dek sürmesidir (Moore, 2018). Bu ters ilişkinin nedeni öğrenenlerin, öğreticilerinin sürekli yönlendirmelerini kavrayıp, gereksinimlerini karşılamak üzere öğretim materyallerini belirlemesinin, derslerde diyalogun yüksek olduğu durumlarda gerçekleşiyor olmasıdır (Moore ve Kearsley, 1996). Diyalogun daha çok olduğu durumlarda bireysel gereksinimlere yanıt verme olasılığı daha yüksek olmakta ve yapılandırma yüksek olduğunda her şey önceden planlı olduğu için olası bir soruna anlık çözüm üretme olasılığı daha düşük olmaktadır (Usta, 2016).

TUK'a göre öğrencinin anladığı gerçeklik ile aynı gerçekliğin öğretmen tarafından anlaşılan biçimi arasında bir bağlantı oluşturulmalıdır (Moore, 2018). Öğrenen ve öğretmenin gerçekliği arasındaki bu bağlantı, transaksiyonel uzaklığı belirlemektedir. Dolayısıyla TUK'a göre (TUK) önemli olan öğretmenin aktardığı olgu ile öğrencinin aldığı olgunun, her iki taraf için de aynı anlama gelmesidir. Öğrencilerle eğitimciler arasındaki ve öğrencilerle teknolojik araçlar arasındaki etkileşimlerin iyileştirilmesi TU'yu önemli ölçüde azaltmaktadır (Swart ve Wuensch, 2016). TYS, öğrenciye dersin içeriği ile ilgili materyali dersten önce tanıtmakta ve böylelikle sınıfta öğrenme etkinliklerine ve diyaloga daha çok zaman ayrılmasını olanaklı kılmakta böylelikle daha derin ve daha etkin bir öğrenme olanağı sağlamaktadır (Hamdan vd., 2013). Dolayısıyla TYS'de öğrenciler, iletişim teknolojileri ile aldıkları bilgilerle ilgili yaşadıkları sorunları, sınıf ortamında sorarak ve sınıfta diğer yapılan etkinliklerde akranlarıyla etkileşim ve diyalog kurarak çözüme olanağı bulabilmektedir.

2.4. Ters Yüz Sınıf

TYS, akran öğrenmesine, iş birliğine ve sınıfta daha çok çevrimiçi çalışmalar yapılmasına olanak sağlayan, öğrencinin temel düzeydeki bilgiye sınıf dışında ulaştığı, sınıf içi sürenin ise tartışma, uygulama ve sorun çözme gibi üst düzey becerilere ayrıldığı bir harmanlanmış öğretim yöntemidir (Johnson, 2012). Başka bir tanıma göre ise YYS, öğrencilerin ilk önce sınıf dışında yeni materyalle karşılaştığı (genellikle video dersleri ya da öğretmenin belirlemiş olduğu okuma metinleri aracılığıyla) ve ardından sınıftaki zamanın tartışma, sorun çözme ya da uygulamalı etkinlikler aracılığıyla, materyali daha derinlemesine keşfetmek için kullanıldığı öğrenme ortamlarını oluşturmayı amaçlayan bir öğretim stratejisidir (Chen vd., 2018; Torma, 2018). Bu stratejide öğrenciler derse katılmadan önce genellikle video biçiminde hazırlanmış dersler ya da okuma materyalleri aracılığıyla öğretici içerikle karşılaşmaktadır. Bu hazırlık aşamasında, öğrenci yüz yüze stratejilerde sınıfta gerçekleşen öğrenmeyi evde gerçekleştirerek, tartışmalar, sorun çözme ve iş birlikli projeler gibi etkin öğrenmeye sınıfta zaman ayırmaktadır (Jose ve Gustavo, 2020; Hew ve Lo, 2018). YYS stratejisi, öğrenci katılımını teşvik ederek daha derin öğrenmeyi desteklemekte ve böylece derse daha az katılan öğrencileri etkin katılımcılara dönüştürmektedir (Jensen vd., 2015). Bishnoi'ye (2020) göre, YYS etkin, dinamik ve işbirlikçi bir ortam sunmakta, öğrencilere çevrimiçi bir ortam sağlamakta, ilgi alanlarına göre öğrenme deneyimlerini çoğaltmakta, öğrencilerin özgüvenini arttırmakta ve sınıfı tekdüzelikten kurtarmaktadır. Öğrenciler aynı zamanda kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları için daha güçlü hissetmekte ve öğrenmekte olduklarını daha çok duyumsamaktadır (Bishnoi, 2020).

TYS, ders sırasında yalnızca not almak yerine işbirlikçi görevlere katılmak, bilginin uygulamasını, derse karşı anlayışın gelişmesini ve tartışma ya da sorun çözme senaryoları gibi daha üst düzey düşünme etkinliklerine katılımın artmasını sağlamaktadır (Bernard, 2015; Triantafyllou vd., 2016). Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili çeşitli seçimlerine uyum sağlamakta ve öğrencilerin zor konuları sınıfta ele almadan önce iş birliği içerisinde sağlam bir temel oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Chen vd., 2018). Öğrencilerin gereksinim duyduklarında materyallere yeniden bakabilmeleri eğitimsel çıktıların iyileşmesine yol açtığından özellikle düşük başarı gösteren öğrenciler için yarar sağlamaktadır (Patel vd., 2024). Dolayısıyla YYS, öğrenci katılımını artıran etkin bir öğrenme ortamı yaratabilmektedir.

2.5. Ters Yüz Sınıf ve Yazma Eğitimi

İngilizce yazma etkinlikleri ders süresinin çok büyük bir bölümünü tükettiği için, öğretmenler, bu etkinlikleri genellikle ev ödevi olarak vermeyi seçmektedir (Susana ve Brahma, 2021). Zaman darlığından ötürü yapılan bu uygulama nedeniyle öğrenciler çalışmalarını yazdıkları metinlere yeterli geri bildirim alamadan ve metin üzerinde yeterince tartışmadan tamamlamak durumunda kalmaktadır. Bu zaman darlığı öğrencilerin yazma becerilerini yeterli ölçüde geliştirme, gerekli materyal hazırlığı, etkin ders tasarımı ve geri bildirim verememe gibi birçok nedenden ötürü öğretmenler için sorun oluşturmaktadır (Endarwati vd., 2023).

TYS ile öğrencinin gereksinimi olan materyaller ders süresinden “çalmadan” sunulur, ders planında öğrenci için gerekli her etkinliğe daha çok zaman ayrılabilir (Susana ve Brahma, 2021). Böylelikle öğrencilere becerilerini geliştirip ortaya çıkartmaları için gerekli olan geri bildirimler, eş zamanlı ve ayrıntılı olarak verilerek, onların gelişimine daha güçlü bir katkı sağlanabilmektedir. YYS öğrencilerin bilgi ediniminde, dili, etkileşim ve iş birliği içinde etkili biçimde kullanmasını sağlanmaktadır (Vygotsky, 1978). Öğrencilerin önceden videoları izleyerek derse gelmesi, öğretmen ve öğrenci arasında konu hakkında oluşabilecek yanlış anlaşılmanın önüne geçmektedir (Susana ve Brahma, 2021). Dolayısıyla YYS dersin süresinden almadan öğretmen ve öğrencilere derste her etkinliğe daha çok süre ayırmalarına ve eş zamanlı geri bildirimler verilmesine olanak sağlayarak, öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

2.6. Ters Yüz Sınıf ve GÜDÜLENİM

Güdülenim, öğrencinin istek ve çabası ile ortaya çıkan, onları belli bir nesneye ya da duruma yönlendirerek zihinsel ya da fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren güçtür (Akkuzu ve Uyulgan, 2014). Güdülenim öğrencilerin ilgisini çekmekte, onların cesaretini arttırmakta, etkin olarak derse katılmalarına yol açmakta, daha yapıcı, daha yaratıcı ve daha üretken bireyler olmalarını sağlamaktadır (Akkuzu ve Uyulgan, 2014). Güdülenim, öğrenme davranışlarıyla ilişkili olduğundan (Christophel, 1990), derslere katılma isteğini, bu istek de dersin başarısını etkilemektedir (Yılmaz, 2017). İçsel güdülenimi daha yüksek olan öğrenciler etkin öğrenmede rol almaya daha istekli olmaktadır (Benware ve Deci, 1984). Daha az yetenekli ama yüksek düzeyde güdülenmiş bir öğrenci, daha zeki ama daha az güdülenmiş bir öğrenciden daha başarılı olabilmektedir (Gömlüksiz, 2002). Sınıfta en iyi öğretim yöntemi ve materyali kullanılsa bile, güdülenimin eksik olması durumunda yabancı dil öğretimi yetersiz

kalabilmektedir (İşigüzel, 2011). Dolayısıyla güdülenimi oluşturan değişkenler olumlu yönde arttığında, öğrencinin dersteki başarısı da aynı yönde artmaktadır.

Videolar ve diğer dijital araçlar öğrenciler için kitaplardan daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğundan bu öğeleri içerisinde barındıran TYS, 21. yüzyıl gençleri için daha işlevseldir (Herreid, 2013). Ancak TYS’de öğrencilerin verilen videoları izleyip izlemediğini bilmek güçtür (Khalmatova, 2017). Öğrenme çıktılarında olumlu gelişmeler elde edilmiş olunmasına karşın, TYS’de öğrencilerin içsel sorunları sürmekte ve TYS’den sonra öğrencilerin öğrenme güdülenimleri değişmemektedir (Xiu, 2020). Videolu TYS’de akademik doyum ve öğrenme artmasına karşın güdülenim düşmektedir (Tse vd., 2019). Öğrencilerin çoğu, TYS’yi daha çok bir çalışma yükü olarak görmekte ve konuları kendi kendilerine öğrenmekten yakınmaktadır (Xiu vd., 2019). TYS’deki bu olumsuzlukları aşabilmek için kullanılabilir yöntemlerden biri öğrenenlerin güdülenimlerinin dışardan yapılacak dizgeli müdahale ve yöntemlerle etki altına alınabileceğini ortaya koyan bir tasarım aracı olan ARCS-V öğretim tasarımı yöntemidir (Keller, 2010).

2.7. ARCS-V Öğretim Tasarımı Modeli

ARCS-V öğretim tasarımı modeli (*ARCS-V instructional design modal*); davranışçı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme kuramlarını birleştirerek öğrenenlerin güdüleniminin dışardan yapılacak dizgeli müdahalelerle ve taktiklerle etki altına alınabileceğini gösteren bir yöntemdir (Keller, 2010). Bu model, güdülenime dayalı sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümü için taktikler önererek öğretmenlere ve öğrenenlere çeşitli olanaklar sağlamaktadır (Nakajima vd., 2013). ARCS-V güdülenim modelinin amacı, güdülenimsel taktiklerin hangi türünün ne ölçüde kullanılacağını ve bu taktiklerin ders içi tasarımının nasıl yapılacağını belirlemektir (Keller, 2010). Model, güdülenim ile ilgili birçok kavramın ortak özelliklerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur (Keller, 2017). ARCS-V öğretim tasarımı modeli dikkat (*attention*), ilişki (*relation*), güven (*confidence*), doyum (*satisfaction*) ve istem (*volition*) adında 5 kategori içermektedir. Güdülenim koşullarının oluşumu öğrenmeye yönelik güdülenimin temel ilkelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir (Uzun, 2023).

2.7.1. Öğrenmeye Yönelik GÜdülenimin Temel İlkeleri

Öğrenme ortamlarında öğrenen, derse karşı güdülenmiş ve o konuyu öğrenmeye yönelik olarak istekliyse öğrenme daha başarılı bir biçimde gerçekleşmektedir (Kara, 2008). Dolayısıyla öğreticilerin eğitimin her aşamasında öğrenenleri öğreticiler güdülemesi eğitimin öncelikli amaçlarındandır (Uzun, 2023). Eğitim dizgesinde öğretimin planlanması aşamasında güdülenimin temel ilkelerinin öğretimin, öğrencinin öğrenmeye yönelik güdülenimine göre tasarlanması öğretimin amacına ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Balaban Salı, 2002). Keller (2008) öğrenme ortamlarında öğrenenlerin daha etkili bir biçimde güdülenmeleri için güdülenimin temel ilkelerini tanımlamıştır.

“Bu ilkeler ARCS-V güdülenim modelinin ana bileşenleri olan; öğrenenlerin dikkatinin çekilmesi, öğretim içeriğinin öğrenenlerin öğrenme hedefleri doğrultusunda ilişkilendirilmesi, öğrenme sürecinde başarı konusunda güven oluşturulması, öğrenme sürecinden sonra öğrenenlerin doyuma ulaştırılması ve öğrenenlerin güdüleniminin sürdürülmesi için eylemde bulunmaları[dır]” (Uçar ve Kumtepe, 2016, s. 41). Öğrenmeye yönelik güdülenimin temel ilkelerine göre; öğrenenlerin konuyla ilgili algılanan bilgi eksikliklerine göre merakları uyandırıldığında, öğrenecekleri bilgiler kişisel amaçları ile doğru orantıda olduğunda, dersi başaracaklarına olan inançları yüksek olduğunda, öğrenenler ders sonunda doyurucu sonuçlar beklediğinde ve bu sonuçları deneyimlediklerinde ve dersle ilgili eylemsel taktikleri kullandıklarında öğrenmeye ilişkin güdülenimleri yükselmekte ve sürmektedir (Uçar ve Kumtepe, 2016, s. 41).

2.7.2. Dikkat

Dikkat (*attention*) kategorisi, öğrenmeye yönelik güdülenimin temel ilkelerinden “öğrenenlerin konuyla ilgili, algılanan bilgi eksikliklerine göre, merakları uyandırıldığında öğrenmeye ilişkin motivasyonları yükselir” (Uçar ve Kumtepe, 2016, s. 41) ilkesine dayanmaktadır. Bu kategori algısal uyarılma, araştırmaya yönelik uyarılma ve çeşitli etkileşimsel araçlarla sunumda ve iletişimde çeşitlilik sağlama gibi güdülenimi artıran stratejileri içermektedir (Keller, 2010). Uzaktan eğitimde ders başlangıcında çeşitli soru, animasyon ve grafik gibi araçlarla öğrenenlerin dikkatinin çekilmesi güdülenimi arttırmaktadır (Uçar ve Kumtepe, 2016). Dil öğrenenler öğretim sırasında hoşların gidecek gerçek iletişim durumlarıyla karşılaştıklarında, dil becerileri gelişmektedir (Wang, 2004). Öğrencinin dikkatini çekmek için merak uyandırmak da etkili bir yöntemdir (Zuckerman, 1971). Buna ek olarak

teknolojik materyal kullanmak, öğrencilere kendilerini daha özgür hissettirmekte ve öğrenme konusunda cesaretlendirmektedir (Wang, 2004). Dolayısıyla bu adım, birçok uyarıcı araçlarla öğrencinin dikkatinin derse çekilmesini amaçlamaktadır.

2.7.3. İlişki

İlişki (*relevance*) kategorisi, öğrenmeye yönelik güdülenimin temel ilkelerinden “öğrenenler öğrenecekleri bilgilerin kişisel amaçları doğrultusunda anlamlı olduğunu algıladıklarında öğrenmeye ilişkin motivasyonları yükselir” (Uçar ve Kumtepe, 2016, s. 41) ilkesine dayanmaktadır. Öğrenenler, ders içeriğinin öğrenme amaçları ve yaşamlarıyla ne denli ilişkili olduğunu anlamak istemekte ve bu nedenle öğrenenler “Neden bu dersi öğrenmeliyim?” ya da “Gerçek yaşamda bu konu/ders nasıl işime yarayacak?” gibi sorulara yanıt bulmak istemektedir (Deimann, 2012). Öğretim, öğrenenlerin amaç, kişisel ilgi ve deneyimleriyle uyumlu olması gerekmektedir (Keller, 2016). Çünkü öğrenenler, kendi öğrenme amaçlarına uygun olan ders konularını ve içeriklerini daha kolay öğrenmektedir (Deimann, 2012). Bu bağlamda çeşitli stratejilerle öğrenilen konu ile öğrencinin yaşamı, deneyimleri ve amaçları arasında bir ilişki ya da bağlantı kurmak, öğrencinin derse karşı güdülenim ve ilgisini arttırarak, öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

2.7.4. Güven

Güven (*confidence*) kategorisi, öğrenmeye yönelik güdülenimin temel ilkelerinden “öğrenenlerin dersi başaracaklarına olan inançları arttığında öğrenmeye ilişkin motivasyonları yükselir” (Uçar ve Kumtepe, 2016, s. 41) ilkesine dayanmaktadır. Kendi çabaları sonucunda başarılı olacaklarına inandıkları ve bu başarılarının kendi yeteneklerinden geldiğini bildiklerinde öğrencilerin güdülenimleri artmaktadır (Keller, 2010). Dolayısıyla kendi kendine başarma duygusu, öğrencilerin derse karşı olan güdülenimi üzerinde etkili olmaktadır.

Güven kategorisi, başarının şans ya da görevin kolaylığına değil, öğrencinin kendi çabasına yüklenmesinin gerekliliği ile ilgilidir (Keller, 2016). Öğrenen, belirtilen hedefler doğrultusunda başarılı olmak için ne yapması gerektiğini bildiğinde devinime geçmektedir (Uçar ve Kumtepe, 2016). Programda kazanımlarla ilgili amaç ve hedeflerin açık bir biçimde belirtilmesi, amaç ve değerlendirme ölçütleri gibi öğrenme gerekliliklerinin açıkça belirtilmesi, içeriğin anlaşılır bir biçimde düzenlenmesi, güvenin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Keller, 1987). Derse ilişkin ölçme ve değerlendirme araçlarının ve ölçütlerin öğrenenlere önceden belirtilmesi ve öğrenenlere zamanında geri bildirim verilmesi de öğrencide güven etkenini

oluşturmaktadır (Uçar ve Kumtepe, 2016). Dolayısıyla ne ile karşılaşacaklarını bilmek ve ne yapmaları gerektiğini açık bir biçimde anlamak öğrencilere güven kazandırabilmektedir. Ne yapması ve hangi materyalleri kullanması gerektiğini ve kazanımlarının hangi etkenlere göre sınanacağını, harekete geçmek için gerekli tüm adımları, araç gereçleri ve ölçütleri bilen öğrenci, kendine daha çok güvenmektedir.

2.7.5. Doyum

Doyum (*satisfaction*) kategorisi, öğrenmeye yönelik güdülenimin temel ilkelerinden “Öğrenenler ders sonunda doyurucu sonuçlar beklediğinde ve bunları deneyimlediklerinde öğrenmeye ilişkin motivasyonları yükselir.” (Uçar ve Kumtepe, 2016, s. 41) ilkesine dayanmaktadır. Bu kategori öğrenenlerin öğrenme konusunda olumlu duygular yaşamalarının gerekliliğini belirtmektedir (Keller, 2010). Öğrenenler başarı beklentilerine ve kişisel değerlerine göre hareket etmekte ve çaba göstermektedir. Bu kategori çerçevesinde, öğrenenlere ders içindeki çabalarını ve başarılarını destekleyecek geri bildirimlerin sağlanması, sözlü ve yazılı övgülerin ve somut ödüllerin kullanılması öğrenenleri doyuma ulaştırmaktadır (Uçar ve Kumtepe, 2016). Dolayısıyla öğrenci, öğrenme ile ilgili olumlu geri bildirimler ve pekiştireçler aldığı sürece derste ondan beklenenleri karşıladığını duyumsamakta ve öğrenim deneyimi konusunda doyum sağlanmaktadır. Böylelikle derse karşı olan güdülenim de artmaktadır.

Doyum kategorisinde içsel doyumunu sağlamak için öğrenilenlerin yaşama geçirilmesi ve öğrencinin kendi başarısının ayırdına varması sağlanmaktadır. Öğrencinin dışsal doyuma ulaşması için de içerik, amaç ve değerlendirme aşamaları açıkça belirtilip, çeşitli pekiştireçlerle eğitim süreci desteklenerek, önceki aşamalarda arttırılan güdülenimin sürmesi amaçlanmaktadır (Keller, 2008). Öğrencileri sözlü olarak desteklemek, pekiştireçler vermek, geri bildirimlerde bulunmak, öğrencilere gerçek yaşama yakın deneyimlerle derste öğrendiklerini uygulayacak ortam sağlamak doyumun oluşmasını desteklemektedir (Keller, 1987).

2.7.6. İstem

İstem (*volition*) kategorisi, öğrenmeye yönelik güdülenimin temel ilkelerinden “Öğrenenler derse ilişkin eylemsel (özdüzenleme) stratejileri kullandıklarında öğrenmeye ilişkin motivasyonları yükselir ve devam eder” (Uçar ve Kumtepe, 2016, s. 41) ilkesine dayanmaktadır. Bu kategori öğrenenlerin ders süresinde devinime geçmeleri, çaba göstermeleri

ve amaca ulaşmalarının gerekliliğini belirtmektedir (Nakajima vd., 2013). İstem kategorisinin temelleri, Gollwitzer'in uygulama niyeti (1993), Kuhl'un eylem kontrol (1987) ve Zimmerman'ın özdüzenlemeli öğrenme (1990) kuramlarına dayanmaktadır (Keller, 2010). Bu aşamada, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik güdülenimleri yeterli değilse ya da güdülenimlerini bütünü yitirirlerse, davranışta bulunma niyetlerinin sürekliliğinin sağlanması için kendi istençleriyle devinime geçmelerinin sağlanması gerekmektedir (Uçar ve Kumtepe, 2016).

2.8. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme; amaçlı, kendi kendini düzenleyen ve sonucunda yorumlama, çözümleme, değerlendirme ve çıkarım yapılan düşünme biçimidir (Facione, 1990). Aynı zamanda kendi kendini yönlendiren düşünme (Paul, 1992) ve bir yargı oluşturmayı amaçlayan düşünme (Bailin vd., 1999) olarak da tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme sorun çözmek, karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için kullanılan bilişsel süreçler ve taktikler içermektedir (Sternberg, 1986).

Eleştirel düşünme, eğitimli bir bireyde bulunması gereken bilişsel becerilerden biridir (National Commission on Excellence in Education, 1988). Bu beceri, bireylerin karmaşık sorunları çözümleyebilmesini, mantıklı sonuçlar elde etmesini ve güvenilir bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır (Ennis, 2011). Eleştirel düşünme, bilgilerin doğru ve güvenilir olduğunu belirleme, yargıları değerlendirme ve sorun çözme için gereklidir (Arıcan, 2025). “Yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilere göre akademik olarak daha başarılıdırlar” (Akbiyık ve Seferoğlu, 2002, s. 97). Diğer bilişsel beceriler gibi eleştirel düşünme de öğretilbilmektedir (Gelder, 2005). Eleştirel düşünmeyi öğretmek yargı, argüman üretme ve yazma becerilerini iyileştirmektedir (Kuek, 2010).

2.9. Eleştirel Düşünme ve Yazma Etkinlikleri

Eleştirel düşünme, sürekli ve etkin bir düşünme biçimi olmakla birlikte kişilerin düşünme ve bağımsız bir yargıya varma becerisini göstermektedir (Zhang, 2018). Düşüncenin derinliği, yazının derinliğini belirlemekte, yazmak düşünmeyi geliştirmekte ve yazma kişinin kendi düşüncelerini açıklamasını, değerlendirmesini ve seçmesini sağlamaktadır (Applebee, 1984). Yazmak eleştirel düşünmeyi geliştiren en etkili yöntemdir çünkü yazmanın kendisi bir eleştirel düşünme etkinliği görevidir (Zhang, 2018). Yazmak, öğrencilerin tartışmaları

incelemesini ve üst düzey düşünme becerilerini karmaşık sorunlara yanıt vermek için kullanabilmelerini sağlamaktadır (Marzano, 1991). Eleştirel düşünme, öğrencilerin İngilizce konusunda gelişimini ve kendilerini yazılı olarak dışa vurmak için doğru sözcükler kullanıp dil bilgisi kurallarına uymalarını ve yazılarının kendilerine özgü olmasını sağlamaktadır (Zhang, 2018). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi daha yüksek olan öğrenci, hem başkalarının düşüncelerinin kendi bilgisi ile harmanlanmış çözümlemesi sonucunda oluşan kendine ait özgün düşüncesini yansıtabilmekte hem de kendi özgün düşüncelerini üretebilmekte daha başarılı olmaktadır. TYS yazma derslerinde, öğrencilerin yapısal konuları dersten önce öğrenmeleri (Johnson, 2012), derste öğrencinin eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlamaktadır (Flipped Learning Network [FLN], 2014).

2.9.1. Eleştirel Düşünme ve Ters Yüz Sınıf

Eleştirel düşünme; ölçütlere dayanan, kendi kendini düzelten ve bağlama duyarlı olduğu için yargıyı kolaylaştıran bir sorumlu düşünme biçimidir (Lipman, 1988). Bir düşünceyi kanıtlamak, bir sonuca ya da varsayıma ulaşmak için elde olan tüm bilgiyi birleştirerek, sorunları ve durumları eldeki bilgilerle bütünleştirmek olarak da tanımlanmaktadır (Inch ve Warnick, 1994). Eleştirel düşünme aynı zamanda düşünme süreçlerinin bilincinde olarak, başkalarının düşünme süreçlerini göz önünde tutarak, öğrenilenleri uygulayarak, kişide ve çevrede yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen etkin ve organize bir bilişsel süreçtir (Cüceloğlu, 1993). Dolayısıyla eleştirel düşünme bir konu, düşünce ya da olguyu açıklamak ve bunlar hakkında bir yargı ortaya koymak için kişinin önceden var olan bilgisi ile elde ettiği yeni bilgilerinin farkındalığına ulaşarak, her iki bilgiyi birleştirmesi ve ardından bu bilgileri daha gelişmiş bir düşünme deneyimiyle değerlendirip bir sonuca ulaşmasıdır.

Eleştirel düşünme becerisi; etkin öğrenmeyle, üst düzey sorun çözme ve takım çalışmalarına katılmayla gelişmektedir (Jensen vd., 2015; Živkoviü, 2016). Öğrencide eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için bilişsel etkinliklerin yanında etkin öğrenmeyi sağlayacak (Baum, 2013; Dehghanzadeh ve Jafaraghaie, 2018) titiz ve zorlayıcı uygulamalar yapılması gerekmektedir (Cargas vd., 2017). Eleştirel düşünmeyi geliştiren en önemli taktikler; küçük topluluk etkinlikleri, soru yanıt etkinlikleri, tartışma, durum çalışması, yazma gibi etkinliklerdir. Ancak kısa ders saatleri, bu tür etkinliklere süre ayırmayı engellemektedir (Von Colln-Applying ve Giuliano, 2017). Öğretmenler genellikle kısıtlı süre içerisinde öncelikli olarak ders içeriklerini yetiştirmek durumunda olduklarından dolayı etkin öğrenmeye yeterince süre ayıramamaktadır (Michael, 2007).

Öğrenciler derse önceden hazırlanmış olarak geldiklerinde ders süresi etkin öğrenme, sorun çözme, topluluk tartışmaları, çözümleme (*analysis*) ve bireştirime (*synthesis*) ayrılabilir (McLaughlin vd., 2014). Etkin öğrenme, öğrencinin akademik performansını geliştirmekte, öğrenci ilişkilerini arttırmakta ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Hamdan vd., 2013). TYS, etkin öğrenmeye alan tanıyan (Zhang vd., 2018) öğrenci özekli stratejilerden birisidir (Carvalho vd., 2017). TYS, çözümleme, bireştirim ve değerlendirme becerilerinin kullanılması ile etkin öğrenmeyi içeren sorun çözme, okuma ve yazma gibi öğrenci etkileşimli etkinliklerle eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Smith vd., 2018). TYS, öğrencilerin sınav puanlarını da arttırmaktadır (Eichler ve Peebles, 2016). Öğrencilerin puanlarının artmasının nedeni, etkin öğrenmeye ayrılan süre (Jensen, 2015) ve öğrencilerin derse gelmeden önceki hazırbulunuşluklarıdır (Gross, 2015).

TYS gibi sınıf dışı hazırlığa bağlı öğretim stratejileri, eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Kong, 2015). Öğrenciler TYS’de dersin içeriğini, videolar ve okuma ödevleri gibi materyallerle dersten önce almaktadırlar. Böylelikle, sınıfta ders anlatımına ayrılan süre kısaltılmış olduğu için ders ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirmek, akran iş birliğini sağlamak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için daha çok süre kalmaktadır (Styers vd., 2018). Sınıftaki zaman; sorun çözmeye, iş birliğine ve akran etkileşimine ayrılmaktadır. Öğretmen, konu anlatımına uzun süreler ayırmak yerine öğrencilerle daha uzun sürelerde birebir ilgilenmektedir. Böylelikle, TYS gibi öğrenci özekli (merkezli) bir stratejiye geçmek bilişsel etkileşimi ve başarıyı arttırmakta, amaçlanan öğrenmeyi sağlamaktadır (FLN, 2014). Öğrencilerin derse önceden hazırlanması, sınıftaki öğrenme çıktılarını etkilemekte, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerini arttırmaktadır (Huong vd., 2018).

TYS stratejisi ile sorun temelli öğretim stratejisinin birlikte kullanılması, öğrencilerin öğretim materyaliyle eleştirel bir biçimde etkileşim kurmak yerine akran etkileşimine aşırı düzeyde güvenmelerine yol açtığından eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilememektedir (Chi vd., 2022). Ayrıca, TYS stratejisinin kullanılması, öğrenme etkinliklerin yeterince etkili bir biçimde tasarlanmamış olması ya da karmaşık ve gerçek araştırmayı teşvik etmeyen biçimde yapılandırılmış olmaları gibi nedenlerle eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye katkı yapamamaktadır (Kong, 2015). TYS’de çeşitlendirilmiş öğretim türleri, öğrencilerin başka öğretim türlerine gereksinim duyması nedeniyle eleştirel düşünme becerileri açısından tutarsız sonuçlara yol açabilmektedir. (Dewi vd., 2021). Akran destekli öğrenme ve eleştirel düşünmedeki gelişmeler belirgin olmasına karşın, ölçümdeki güçlükler ve öz bildirim sonuçları eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. (Khadawardi vd., 2025). TYS’nin

etkin öğrenme yoluyla eleştirel düşünmeyi teşvik etme amacına karşın, bu yöntemin etkililiği, ders içeriği, öğrenci özellikleri ve öğrenme etkinliklerinin tasarım niteliği gibi etkenlere bağlı olarak büyük ölçüde değişiklik göstermektedir (Wong vd., 2023). TYS'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi, var olduğu durumlarda bile düşük düzeydedir (Wandi vd., 2023).

TYS'de İngilizceyi ikinci dil olarak (*English as a second language*, ESL) öğrenenlerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama düzeylerinde, öğrencilerin materyallerle kendi hızlarında etkileşime girmelerine izin vererek ve ardından işbirlikçi etkinlikler yapılarak gelişme sağlanabilmektedir (Fulguras ve Bautista, 2020). Benzer biçimde, TYS'nin matematikte uygulanması ilkokul öğrencileri arasında çeşitli yaş gruplarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmektedir (Pattimukay vd., 2023). İngilizce öğrenenlerin TYS'ye hazır oluşları ile eleştirel düşünme, katılım ve özerklikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. TYS stratejisi, öğrencileri öğrenmeye etkin olarak katılmaya teşvik ederek çözümlemeli düşünme (*analytical thinking*) becerilerini geliştirmektedir (Ravandpour, 2022). TYS stratejisi, ders içeriğiyle kapsamlı etkileşimi teşvik ederek eleştirel düşünme çıktılarının iyileştirilmesine yol açabilmektedir (Rahmatika vd., 2024). TYS'deki etkin öğrenme stratejileri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve böylece öğrenci katılımını güçlendirmektedir (Asad vd., 2022).

2.10. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel girişimin herhangi bir boyutunu amaç olarak alan ya da düzenleyen bilgi ya da biliş etkinliği (Flavell, 1979), kişinin düşünme yapısı ve içeriğiyle ilgili farkındalığı, bilişsel süreçlerini etkin olarak izlemesi, bu süreçlerden sonraki öğrenmelerine yönelik olarak düzenleme girişimi ve olası sorunları giderme yöntemlerini bilme (Hennessey, 1999), girdileri anlamasının yanında denetleme ve yansıtma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Schraw ve Dennison 1994). Bu tanımlamalardan yola çıkarak üstbilişsel farkındalığı, kişinin öğrenme deneyiminin ve düşüncelerinin bilincinde olup, bu durumlar ile yeniden karşılaştığında oluşturduğu farkındalık ile duruma müdahale edebilmesi olarak tanımlanabilir.

Öğrenme stratejisi, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için attıkları bir adımdır (Oxford, 1990). Dil öğrenme stratejileri, öğrenenin belli hedefleri başarma ve hedef dilde uzmanlaşma taktiklerini içermekte ve hedeflerine ulaşmadaki yol göstermektedir (Febriani, 2017). Öğrenciler İngilizce öğrenirken stratejilerini ve inançlarını iyi bir düzen içinde

ortaya koyduklarında bu stratejiler daha etkili hale gelmektedir (Febriani, 2017). Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini 6 gruba ayırmaktadır. Üstbiliş ise bu 6 strateji arasından 3 ayrı stratejiyi içermektedir. Üstbilişin içerdiği dil öğrenme stratejileri; öğrenmeyi özeğe (merkeze) alma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, öğrenmeyi değerlendirme olarak belirlenmiştir. Güçlü üstbilişsel beceriler, dil öğrenmeyi anlamlı düzeyde etkilemektedir. Buna ek olarak öğrenenler öğrenirken üstbilişsel stratejileri uyguladıklarında, kendi öğrenmelerini nasıl geliştirecekleri hakkında bilinçli karar vermeye daha hazır duruma geçmektedirler (Griffith, 2008). İngilizce ile ilgili becerilerinin ve eksikliklerinin daha çok farkında olan öğrenciler, sözcük testlerinde üstbilişsel farkındalığı daha düşük olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans göstermektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Üstbilişsel farkındalık, bireyin öğrenmeyi kendi kendine sağlaması, kendini izlemesi, çalışmalarını planlayıp değerlendirmesine etki etmektedir (Azak, 2015). Üstbilişsel becerisi daha yüksek olan bireyler, öğrenirken yapması gerekenlerin daha çok farkında olmakta, etkili öğrenme yöntemlerini bilmekte, başarılı olabileceği yaklaşımları daha üstün bir biçimde planlayabilmekte, stratejiler geliştirip hedefleri için kullanabilmekte, süreç içinde kendini izleyebilen ve bilgiyi ortaya çıkarmada hangi durumların etkili olduğunu bilebilen davranışları sergilemekte, güçlü yönlerini bilerek amacı doğrultusunda hareket etmekte daha başarılı olmaktadır (Gedikli, 2018). Üstbiliş, dil öğreniminin belirleyici bir parçası olup üstbiliş yeterince gelişmiş olmadığında öğrenciler kendi öğrenmelerini gözlemleyememekte ve ilerideki öğrenmelerine müdahale edememektedir (O'Malley vd., 1985).

Üstbiliş, öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili farkındalıklarını etkilemekte, öğrenmelerini olabildiğince etkili yönetmelerini sağlamakta, böylelikle öğrenciler hedef dili öğrenirken daha yüksek güdülenime sahip olmaktadır (Febriani, 2017). Öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanımı, yüksek oranda içsel güdülenim ve özyeterlilikle ilişkilidir (Landine ve Stewart, 1998). Öğrencilere üstbilişsel yazma stratejileri öğretildiğinde, öğrenciler yazmaya karşı güdülenim ve ilgileri artabilmekte ve yazma alanında daha üstün performans gösterebilmektedir (Knoph ve Buchanan, 2017).

2.10.1. Üstbilişsel Farkındalık ve Ters Yüz Sınıf

Etkili öğrenme, bilişsel düzey ve üstbilişsel düzey olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır (Anderson, 2002). Bilişsel düzeyden üstbilişsel düzeye geçiş açık rehberlik ve çeşitli uygulamalarla sağlanmaktadır (Karpov ve Haywood, 1998). Üstbilişsel beceriler, öğrencilerin öğrendiklerini bir bağlamdan diğerine ya da önceki bir görevden yeni bir göreve

aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Halpern, 1998). Bu aktarma aşamasında öğretmenin rehberliği, bilişsel ve üstbilişsel öğrenme düzeyi arasındaki boşluğu kapatmada etkili olmaktadır (Crawford ve Capps, 2018; Miri vd., 2007). TYS’de sınıf zamanı, sorun çözme etkinlikleri ve öğrenci sunumları gibi daha üst düzey sınıf etkinliklerine ayrılmaktadır (Yılmaz ve Baydas, 2017).

Üstbilişin bir bileşeni olan özdüzenleme, öğrencinin kendi kavrayışını izleme ve kendi öğrenme etkinliklerini kontrol etme becerisidir (Brown, 2019). Üstbilişin öğrenmede etkili olması için öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmalarını desteklemek gerekmekte ve buna ek olarak üstbilişsel stratejilerin kullanımı, öğrencinin özerk öğrenmesini gerektirmektedir (Harputlu ve Ceylan, 2010). Üstbilişsel farkındalık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin özerk öğrenme yeteneği de daha yüksek olup öğrenme sonuçları da daha başarılıdır (Basu ve Dixit, 2022). Üstbilişsel stratejiler öğrencinin kendi öğrenmesinin farkında olması ile ilgili olduğu için (Hennesey, 1999) daha güçlü bir üstbiliş becerisi, daha güçlü bir özerklik gerektirmektedir. Geleneksel sınıflarda, özdüzenleme eğitimciler tarafından kontrol edilmekte ve bu durum da öğrencinin özdüzenlemesini engellemektedir. TYS’de ise öğrenciler öğrenmelerinin özdüzenlemesinden kendileri sorumludur (Brown, 2019). Aynı zamanda TYS öğrencilerin derse gelmeden önce kendi kendilerine bilgi edinmelerini gerektirdiği için özerklik gerektirmektedir (Gavranović, 2017). Dolayısıyla TYS ve üstbiliş, özerklik gerektirdiği için birbirini tamamlamaktadır.

TYS’de bazı üstbilişsel stratejiler kullanılsa da tüm katılımcılarda aynı düzeyde iyileşme olmamakta ve bu tür öğretim stratejilerinin etkinliğini belirlemede bireysel farklılıklar etkili olmaktadır (Liu vd., 2022). TYS’de öğrencilerin özyönelimli öğrenme hazırlığı ve üstbilişsel farkındalığı artmasına karşın, öğrencilerin katılımlarını ve öğrenme çıktılarını etkileyebilecek biçimde önceki üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli düzeylerine hitap eden özel öğretim stratejilerine gereksinim duyulduğu için tüm katılımcılar eşit düzeyde yararlanmamaktadır (Khodaei vd., 2022). Çeşitli öğretim yöntemleri üstbilişsel gelişim üzerinde değişik etkiler yaratabilmesi nedeniyle TYS ortamındaki eğitim etkinliklerinin, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini etkili bir biçimde geliştirmek için dikkatlice tasarlanması gerekmektedir (Zaki vd., 2024).

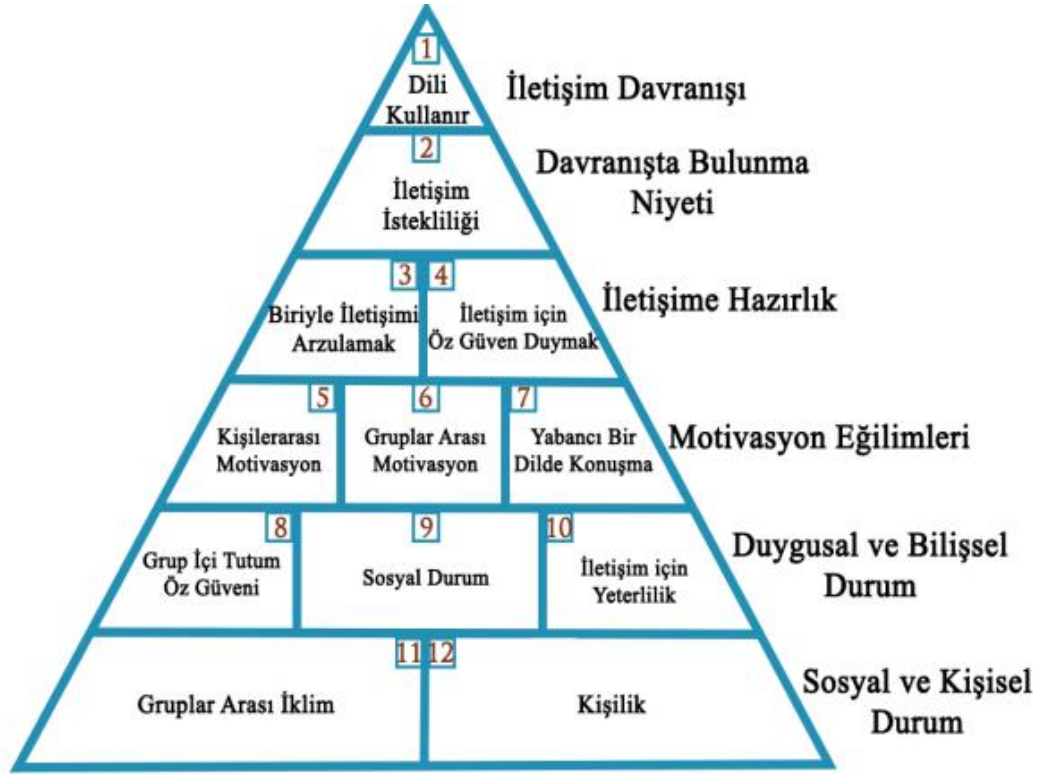
TYS stratejisi öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya teşvik ederek ve etkin sınıf ortamı oluşturarak akran ve eğitimcilerle etkileşim kurmayı sağlamakta, daha iyi özdüzenleme ve içerik konusunda daha derin bir anlayışa yol açmakta ve böylelikle üstbilişsel

farkındalığı geliştirmektedir (Vliet vd., 2015). Üstbilişsel stratejiler yazma performansını olumlu yönde etkilemektedir (Chen ve Xiao, 2016).

2.11. İngilizce İletişim Kurma İstekliliği

İletişim kurma istekliliği, iletişim kurup kurmama arasında seçim yapma özgürlüğüne sahip olduğunda iletişim kurmayı seçme olasılığı olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre vd.,1998). İletişim kurma istekliliği ile dil kaygısı, iletişim sıklığı ve algılanan yeterlilik birbiriyle ilişkilidir; bu da daha çok güdülenen öğrencilerin iletişim kurmaya daha istekli olduklarını ve daha sık iletişim kurma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Çetinkaya, 2005). İngilizce iletişim kurma istekliliği; herhangi bir zamanda İngilizceyi kullanarak belirli kişi ya da kişilerle iletişime girmeye karşı hazırbulunuşluktur (MacIntyre vd., 1998). Kişilik, tutum ve ikinci dilde yeterliliğin iletişim kurma istekliliği üzerinde dolaylı bir etkisi varken güdülenim ve özgüven ikinci dilde iletişim kurma üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Bukhari vd., 2015). Öğrencinin iletişim kurma istekliliği, onun ikinci dilde etkin olarak ne sıklıkta iletişim kurduğunu etkilemektedir (Clément vd., 2003; Yashima vd., 2004). İkinci dil öğrenen öğrenciler ikinci dilde iletişimi kurmaktan kaçınma eğiliminde olmaktadır (Dörnyei, 2003). Öğrenenlerin yalnızca iletişim kurabilmeleri değil, aynı zamanda ikinci dilde iletişim kurmaya istekli olmaları da gerekmektedir (Aliakbari, 2016).

Hedef dile karşı olumlu tutum, daha esnek öğrenme ortamlarında iletişim kurma istekliliğinin bir bileşeni olan içsel güdülenimi artırmakta ve sıkı kurallar, not baskısı gibi olumsuz tutumlar ise içsel güdülenimi azaltmaktadır (Alyılmaz ve Polatcan, 2018). Algılanan iletişim yeterliliği, iletişim kavrayışı ve güdülenim yabancı dil sınıflarında İngilizce iletişim kurma istekliliğini etkilemektedir (Şener, 2014). MacIntyre vd.'nin (1998) görselleştirdiği iletişim kurma istekliliğini etkileyen etkenlerin altı tabakasından oluşan piramit Şekil 2.3..'te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. İletişim Kurma İstekliliğini Etkileyen Etkenler (MacIntyre vd., 1998, s. 547)

Şekil 2.3..’te gösterilen piramitte toplumsal ve kişisel durum, duygusal ve bilişsel durum, güdülenim (motivasyon) eğilimleri, iletişime hazırlık ve iletişim kurma istekliliği olduğunda iletişim davranışının gerçekleşebileceği yani hedef dilin öğrenilebileceği vurgulanmaktadır (Alyılmaz ve Polatcan, 2018).

2.11.1. İletişim Kurma İstekliliği ve Ters Yüz Sınıf

Öğrencilerin geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin baskın olması TYS’nin etkinliğini sınırlandırmaktadır (Khajavy vd., 2014). TYS stratejisinin kullanıldığı eğitimlerde, öğrencilerin etkinlik ve katılım düzeylerinin düşük olması sınıf içi iletişimi engellemekte ve bu nedenle birçok öğrenci edilgen kalarak iletişim için sağlanan olanakları tam olarak kullanamamaktadır (Yu-Jun ve Yu-Jun, 2021). TYS ortamlarındaki güdülenimsel iklim İngilizce iletişim kurma yönünden genel olarak olumludur, ancak kaygı ve özyeterlilik gibi bireysel özellikler çeşitli olumsuz iletişim kurma deneyimlerine yol açabilmektedir (Chuang vd., 2016). TYS’nin özyeterlilik ve İngilizce iletişim kurma üzerindeki olumlu etkileri bulunmakla birlikte, etkileşim sınırlı kalabilmektedir (Fan, 2022; Ying ve Ayub, 2022). TYS belirli becerileri geliştirebilmekte, ancak özellikle bu stratejiye uyum sağlamakta güçlük çeken öğrenciler arasında, İngilizce iletişim kurma istekliliğinin tüm yönlerini evrensel olarak

iyileştirememektedir (Makruf vd., 2021). TYS, öğrencilerde eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini artırabilmektedir (Supriasih vd., 2023). TYS, İngilizcede pratik yazma ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi için yaşamsal önem taşıyan öğrenci etkileşimini artırarak öğretim dinamiklerini iyileştirmektedir (Tao ve Jin, 2019).

2.12. Ortam-Yöntem Tartışması

TYS'nin, ders anlatım süresini kısaltarak sınıf içindeki zamanın etkin öğrenmeye ayrılmasını sağlaması (Demetry, 2010), etkin öğrenme, akran iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması (Styers, vd., 2018), üst düzey becerilerin gelişimini destekleyerek bilişsel etkileşimi arttırması (Bergmann ve Sams, 2013; Gillette vd., 2018), özdüzenleme ve özyeterlilik gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini teşvik etmesi (DS vd., 2023; Yulianti ve Wulandari, 2021), öğrencilerin öğrenme materyallerine kendi hızlarında erişimini sağlaması ve dijital okuryazarlığı artırarak özerk bir öğrenme ortamı oluşturması (Agustini vd., 2021), öğrencilere çevrimiçi bir ortam sunarak ilgi alanlarına göre öğrenme deneyimlerini zenginleştirilmesi ve özgüvenlerini artırması (Bishnoi, 2020), öğrencilerin gereksinim duyduklarında materyallere yeniden bakabilmelerini sağlayarak eğitimsel çıktıları iyileştirmesi (Patel vd., 2024), bilgi ediniminde dilin etkili bir biçimde kullanılmasını sağlaması ve sınav puanlarını arttırması (Eichler ve Peeples, 2016; Vygotsky, 1978) gibi yararları bulunmaktadır. Ancak TYS bir öğretim yöntemi değil daha çok içeriğin ulaştırılmasına yönelik bir stratejidir (Johnson, 2012).

İçeriğin ulaştırılmasını sağlayan ortam ile öğretim yöntemi arasındaki ilişki Clark (1983, 1991, 1994a, 1994b, 1998) ve Kozma'nın (1991, 1994a, 1994b, 1994c, 2000) eğitim teknolojisi alanının “Ortam-Yöntem Tartışması” (*Media-Method Debate*) adlı ünlü ve artık klasikleşmiş bir tartışmasının da konusu olmuştur. Kozma'ya (1991) göre öğrenme ortamı, öğrenirken temsil yapıları oluşturulmasına ve yordamların gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Belirli bir ortamın özellikleri, öğrenme yöntemleri ile etkileşime girerek öğrencilerin bilgi işleme biçimlerini etkilemekte olup ortam, bazı öğrenciler ve görevler için etkili olabilmektedir (Kozma, 1991). Clark'a (1983) göre öğretim yöntemleri, öğrenmeyi etkileyen birincil etkindir. Örneğin, kişiselleştirilmiş öğretim dizgeleri ve programlı öğretim, belirli yöntemler sunarak öğrenmeyi artırabilmektedir. Ancak ortam türleri arasında yapılan karşılaştırmalarda, öğretim yöntemlerinin etkisi genellikle göz ardı edilmektedir (Clark, 1983). Yeni ortam türleri, başlangıçta öğrencilerin daha çok dikkat ve çaba gösterilmesine neden olabilmektedir. Ancak

bu etki zamanla azalmakta olup uzun süreli çalışmalarda, yeni ortam ile elde edilen öğrenme avantajları genellikle yitmektedir (Clark, 1983). Dolayısıyla ortam oluşturulurken öğretim yöntemleri göz ardı edildiği için ve ortam etkisini zamanla yitirdiği için öğrenme yöntemleri ortamdaki daha etkili bulunmaktadır.

Öğrenme, edilgen bir yanıtlama işlemi değil, etkin ve yapıcı bir görüngüdür. Kozma (1994), ortam yöntem tartışması çerçevesinde, öğrencilerin var olan bilişsel kaynakları kullanarak yeni bilgiler oluşturmakta olup bilgi ve öğrenmenin, öğrencinin bilişsel kaynakları ile dış çevre (ortam) arasındaki karşılıklı etkileşimle oluştuğunu savunmuştur (Kozma,1994). Clark'a (1983) göre ise ortam ile öğrenme arasındaki ilişki, genellikle içerik ve öğretim yöntemlerindeki değişikliklerden etkilenmektedir. Öğrenme sonuçları ortamın kendisinden değil, kullanılan öğretim yöntemi ve içerikten kaynaklanmakta olup öğrenme, yalnızca öğrenirken kullanılan bir araç olan ortamdaki çok içeriğin kendisinden etkilenmektedir (Clark, 1983). Bir kamyonun markete gıda taşınması gibi ortam da bilgiyi taşımaktadır ancak öğrenme üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır (Clark, 1983). Dolayısıyla ortam yalnızca öğrenirken kullanılan bir araç olup öğrenmeyi nedensellik içerisinde etkileyen asıl etken öğrenme yöntemidir.

Clark'a (1994) göre ortam ve yöntemlerin karıştırılması, olumsuz sonuçlara yol açarak eğitim uygulamalarında karmaşıklığa neden olmaktadır. Clark (1994), belirli bir ortam ya da ortam özelliğinin istenen öğrenme sonuçlarını ürettiği durumlarda, başka bir ortam ya da ortam özelliğinin de benzer sonuçlar üretebileceğini savunmuştur. Clark (1994), öğretim yöntemlerinin ise, tüm değiştirilebilir ortam ve ortam özelliklerinin altında yatan ortak bir etken olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ortam ile ilgili inançları ve beklentileri, öğrenmeye yönelik güdülenimlerini etkileyen önemli etkenler olup, ortam, öğrenmeyi güdüleme konusunda da etkili olmamaktadır (Clark, 1994). Clark'ın ortaya koyduğu bu nedensellik çerçevesinde eğitim tasarımcılarının, öğrenme hedeflerine ulaşmak için en etkili ve ekonomik yöntemleri seçmesi gerekmektedir. Ortamın, öğrenmeyi etkileyen bir araç olarak değil, maliyet ve erişim açısından belirleyici bir etken olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Clark, 1994). Bu tez çalışmasında Clark'ın (1983) savı temel alınmıştır.

Soruna dayalı öğrenme yöntemi, gerçek yaşam sorunlarına odaklanması nedeniyle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Arini vd., 2023). Bu, etkili öğretim yöntemi günümüzde karşılaşılmakta olan güçlükler için gerekli olan üst düzey düşünmeyi geliştirmektedir (Hamid, 2017). Toplumsal-eleştirel ve sorun odaklı öğrenme gibi diğer bazı eğitimde kullanılan strateji ve yöntemler de eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkililik

göstermiştir (Purwanto vd., 2022). Buna ek olarak, benzeştirim temelli öğrenme (*simulation-based learning*) de eleştirel düşünmede benzer biçimde iyileştirmelerle ilişkilendirilmiştir (Farid, 2023).

İskeleli öğretim (*instructional scaffolding*) ve yansıtıcı uygulamalar gibi etkili öğretim yöntemleri, üstbilişsel becerileri teşvik etmekte olup iskeleli üstbilişsel yazma stratejisinin öğretimi öğrencilerin yazma edimini anlamlı ölçüde iyileştirmektedir (Nourazar vd., 2022). Bu yöntem, öğrencileri yazmayla ilgili olarak etkin bir biçimde özdeğerlendirme ve yansıtma yapmaya teşvik ederek genel üstbilişsel farkındalıklarını arttırmaktadır (Nourazar vd., 2022). Özsorgulama ve kişisel çalışmanın akran çalışmasıyla karşılaştırılması gibi yöntemler, özellikle yazma görevlerinde üstbilişsel anlayışı geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Ramadhanti ve Yanda, 2021). Dolayısıyla bu tür öğretim yöntemleri, öğrencilerin bilişsel süreçlerini değerlendirmelerini sağlayarak daha iyi sonuçlara ulaşmalarını sağlamaktadır. Dil eğitiminin amacı yalnızca iletişim kurma yeteneğini değil, aynı zamanda gerçek dünya senaryoları içinde iletişim olanakları arama konusunda içsel isteği de geliştirmektir (Martínez, 2014). Bu nedenle dil öğretiminde rol yapma, topluluk tartışması ve etkileşimli alıştırmalar yoluyla öğrenme gibi iletişimsel öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin iletişim kurma istekliliğinde artışa yol açmaktadır (Martínez, 2014).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmı; araştırma tasarımı, çalışma topluluğu ve veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, nicel araştırma stratejisi çerçevesinde tam deneysel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Deneysel araştırma, araştırmacının örneklem üzerinde çeşitli işlemler uyguladığı ve ardından bu işlemlerin etkilerini incelediği bir araştırma türüdür (Fraenkel vd., 2023). Deneysel araştırmanın tam deneysel araştırma ve yarı deneysel araştırma olmak üzere iki temel türü bulunmaktadır. Tam deneysel tasarımda katılımcılar gruplara seçkisiz olarak (*random*) atanmaktadır. Yarı deneysel tasarımda ise seçkisiz atama yapılmamaktadır. Bu tasarımda iç geçerliliği kontrol etmek için çeşitli teknikler kullanılarak atama yapılmaktadır (Fraenkel vd., 2023).

3.2. Çalışma Topluluğu

Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin Merkez Efendi ilçesinde Denizli Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olup araştırmaya katılmaya gönüllü olan 44 lise 2. sınıf öğrencisidir (N=44). Katılımcılarla ilgili demografik değişkenlerin betimsel değerleri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir. Örneklem seçiminde elverişlilik örnekleme (*convenience sampling*) yöntemi kullanılmışken deney grubu (*experimental group*) ile denetim grubunun (*control group*) belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme (*simple random sampling*) yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2023). Elverişlilik örnekleme (*convenience sampling*) çalışma için uygun ve hazır bulunan bir birey topluluğunun araştırmaya katılmaya çağrıldığı örnekleme yöntemidir. Basit seçkisiz örnekleme (*simple random sampling*) ise bireylerin her birinin seçilme şansının eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Fraenkel vd., 2023).

Tablo 3.1. Katılımcılarla ilgili Demografik Değişkenlerin Betimsel Değerleri

Değişken	Düzey	f	%	$\bar{x}$	SS	Min	Max
Okul				2,0	0,78	1	3
	Cumhuriyet Anadolu L.	12	27,3				
	Denizli Lisesi	17	38,6				
	Durmuş Ali Çoban A.L.	15	34,1				
Grup				1,54	0,50	1	2
	Deney	20	45,5				
	Denetim	24	54,5				
Cinsiyet				1,36	0,48	1	2
	Kız	28	63,6				
	Erkek	16	36,4				
Yaş				15,45	0,50	15	16
	15	24	54,5				
	16	20	45,5				

Not. “Min.” Minimum ve “Maks.” Maksimum anlamına gelmektedir.

Tablo 3.1.’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin 12’si (%27,3) Cumhuriyet Anadolu Lisesi, 17’si (%38,6) Denizli Lisesi, 15’i (%34,1) ise Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi öğrencisidir. Katılımcıların 20’si (%45,5) deney grubunda, 24’ü (%54,5) ise denetim grubundadır. Katılımcıların 28’ini (%63,6) kızlar, 16’sını (%36,4) ise erkekler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 24’ü (%54,5) 15, 20’si (%45,5) ise 16 yaşındadır ($\bar{x} = 15,45$).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, daha önce başka araştırmacılarca geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapıp yayımlanmış üç ayrı psikometrik ölçek ile araştırmacının kendisinin geliştirdiği kişisel bilgi formundan oluşan bir enstrüman aracılığı ile ön ölçüm ve son ölçüm biçiminde iki ayrı uygulama ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcının cinsiyet, yaş, öğrenim görülen okul gibi bilgileri edinmeyi amaçlayan 3 soru içermektedir. Kişisel Bilgi Formu, Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) bireyin eleştirel düşünme eğiliminin ölçülmesi amacıyla Akın vd. (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 11 öğeden oluşmakta olup yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel açıklık adlı 2 alt boyutu bulunmaktadır. Beşli Likert türündeki ölçekte yanıtlar “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55’tir. Ölçekte ters kodlanan öge bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach α türünden iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için 0,78, yansıtıcı şüphecilik alt boyutu için 0,75 ve eleştirel açıklık alt boyutu için 0,68 olarak bulunmuştur (Akın vd., 2015). Eleştirel açıklık alt boyutu 1 ile 7 aralığındaki öğeler ile, yansıtıcı şüphecilik alt boyutu ise 8 ile 11 aralığındaki öğeler ile ölçülmektedir. Doğrulayıcı etken çözümlemesinde (DEÇ, *Confirmatory Factor Analysis*, CFA) iki boyutlu modelin veri ile iyi uyum gösterdiği görülmüştür: $\chi^2=53,24$, $df=40$, $RMSEA=0.040$, $NFI=0.90$, $NNFI=0.96$, $GFI=0.96$, $AGFI=0.93$, $CFI=0.97$, $IFI=0.97$, $SRMR=0.046$ (Akın vd., 2015). EDEÖ, Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.3. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği

Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği (ÜYFÖ), bireylerin üstbilişsel yazma farkındalığını ölçmek amacıyla Kansızoglu (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 23 öğeden oluşmakta olup bildirim dayalı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama ve izleme/değerlendirme/hata ayıklama adlı beş alt boyutu bulunmaktadır. Beşli Likert türündeki bu ölçekte yanıtlar “Hiç uygun değil” seçeneğinden “Bana tamamen uygun” seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115’tir. Ölçekteki 2 numaralı öge (“Yazı yazmanın okuma, konuşma ve dinlemeden daha zor olduğunu düşünürüm.”) ters kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach α türünden iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının 0,83 olduğu rapor edilmiştir (Kansızoglu, 2020). Alt boyutların Cronbach α türünden iç tutarlılık katsayıları ise Bildirime Dayalı Bilgi için 0,59, Yöntemsel Bilgi için 0,60, Koşulsal Bilgi için 0,60, Planlama için 0,69 ve

İzleme/Değerlendirme/Hata Ayıklama için 0,61 olarak rapor edilmiştir. Bildirime Dayalı Bilgi alt boyutu 2, 5, 14, 7, 6 ve 22 sayılı öğelerle; Yöntemsel Bilgi alt boyutu 4, 8 ve 23 sayılı öğelerle; Koşulsal Bilgi alt boyutu 1, 15 ve 21 sayılı öğelerle; Planlama alt boyutu 11, 12, 13, 17, 19 ve 3 sayılı öğelerle ve İzleme/Değerlendirme/Hata Ayıklama alt boyutu ise 9, 18, 10, 20 ve 16 sayılı öğelerle ölçülmektedir. DEÇ sonucunda beş boyutlu modelin veri ile iyi uyum gösterdiği görülmüştür: $\chi^2=1,53$, RMR= 0,050, SRMR= 0,041, GFI= 0,92 AGFI= 0,91, IFI= 0,94, CFI= 0,94 RMSEA= 0,037 (Kansızoğlu, 2020). ÜYFÖ Ek 3'te sunulmuştur.

3.3.4. İngilizce İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

İngilizce İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği (İİKİÖ) kişinin hangi durumlarda İngilizce iletişim kurmak isteyeceğini ölçmek amacıyla Yashima (2009) tarafından geliştirilmiş ve Ekin (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 7 öğeden oluşan ölçeğin “sınıf içinde” ve “sınıf dışında” adlı iki alt boyutu bulunmaktadır. Altılı Likert türündeki ölçekte yanıtlar “Hiçbir zaman istemem” seçeneğinden “Kesinlikle isterim” seçeneğine doğru 1 ile 6 arasında puanlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 42'dir. Ölçekte ters kodlanmış öğe bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach α türünden iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı değeri sınıf içinde 0,73, sınıf dışında 0,72 olarak rapor edilmiştir. (Ekin, 2018). Ölçeğin yayımlandığı makalede DEÇ değerleri belirtilmemiştir. İİKİÖ Ek 4'te sunulmuştur.

3.4. İşlem

Ölçekleri geliştiren araştırmacılar ile iletişime geçilip gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları sözcük işleme programı kullanılarak için birleştirilerek ön ölçüm ve son ölçüme yönelik olarak iki ayrı ölçüm aracı için hazırlanmıştır (Microsoft, 2025). EDÖ, ÜYFÖ ve İİKİÖ'yü geliştiren araştırmacılardan alınan ölçek kullanım izinleri sırasıyla Ek 2, Ek 3 ve Ek 4'te sunulmuştur. Söz konusu enstrümanları kullanarak veri toplayabilmek için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan gerekli etik kurul onayı alınmıştır (Tarih:05.09.2023, Sayı: 15/358). Etik kurul onayı Ek 8'da sunulmuştur. İşbu etik kurul izninden sonra Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de bilimsel araştırma izni alınmıştır (Tarih: 09.03.2023, Sayı: 71835343). İşbu izin de Ek 9'da sunulmuştur. İzinler alındıktan sonra, verilerin toplanacağı okullar ve sınıflar belirlenmiş ve ders

programlarına bakılarak veri toplama planlaması yapılmıştır. Planlama sonrası verilerin toplanacağı sınıfların öğretmenlerinden de izin alınarak eşgüdüm içerisinde verilerin toplanabilmesi için anlayış birliğine varılmıştır.

Veri toplama aşamasında, enstrümanlar dağıtılmadan önce ve dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılarak belirlenen plan doğrultusunda işlemler yürütülmüştür. Araştırmacı, verileri Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki Denizli Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesinin 10. sınıfında okumakta olup araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğrencilerden gönüllülük ilkesine göre toplanmıştır. Veriler, öğrencilerden, dersleri dışında kişi başına 40 dakikalık sürede toplanmıştır. Öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemi ile deney grubu ve denetim grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Ardından araştırma yine öğrencilerin dersleri dışında her hafta bir ders saati süresinde (40 dakika) yapılmıştır. Deney grubunda 8 haftalık ARCS-V öğretim tasarımı modeli çerçevesinde “Güdülenimsel Tasarım” yordamı ile tasarlanıp geliştirilmiş olup TYS’de gerçekleşen bir öğretim uygulanmıştır. Denetim grubunda ise 8 haftalık eklektik yöntemle gerçekleştirilen bir öğretim uygulanmıştır. Dersler 12.09.2023 ile 23.01.2024 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

3.5. Ters Yüz Sınıf Deney Ortamı

TYS için gerekli eğitim teknolojisi olarak Google Classroom kullanılmıştır. Google Classroom’da her okul ve grup için ayrı sınıf ortamları oluşturup, burada dersle ilgili içeriğin olduğu videolar paylaşılmıştır. Öğrenciler bu videolara yorum yapabilmekte ve indirerek izleyebilmektedir. Buna ek olarak ödev ve teslim tarihleri ana sayfada görünmektedir. Google Classroom’un arayüzü Ek 11’de görüldüğü gibidir. Videoların içeriğinin görüntüsü ise Ek 12’de sunulmuştur.

3.6. Deney

Eğitim yılı öncesinde Millî Eğitim Bakanlığı kazanımları doğrultusunda 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitimi iki çeşit olarak tasarlanmıştır. Birinci çeşit eğitim, eklektik yöntem uygulanmış bir İngilizce yazma eğitimi yapılmıştır. İkinci çeşit eğitim ise, ARCS-V öğretim tasarım modelinin güdülenimsel tasarım yordamı kullanılarak tasarlanmış ve TYS ortamına uygun olacak biçimde geliştirilmiştir. Son olarak, TYS için gerekli eğitim teknolojisi olarak Google Classroom hazırlanmıştır.

12.02.2024 tarihinde, öğrenciler deney grubu ve denetim grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Ardından hem deney hem de denetim gruplarına aynı ölçekler eşzamanlı olarak ön ölçüm olarak uygulanmıştır. Ön ölçüm sonrasında denetim grubunda 8 hafta süreyle birinci çeşit İngilizce yazma eğitimi dersleri eklektik yöntemle işlenmiştir. Deney grubunda ise denetim grubu ile eşzamanlı bir biçimde 8 hafta süreyle ARCS-V öğretim tasarımı modeli ile tasarlanmış bir İngilizce yazma eğitimi ters-yüz sınıf ortamında işlenmiştir. Öncelikli olarak, deneyde kullanılacak yazma eğitimi için, ARCS-V'nin “Güdülenimsel Tasarım” adlı öğretim tasarımı yordamı kullanılarak bir çözümleme gerçekleştirilmiş ardından da yine aynı yordamın tasarım adımları uygulanmıştır. ARCS-V öğretim tasarımı modeli, birlikte kullanılabilen özgün bir biçimde geliştirilmiştir. ARCS-V ve ADDIE birlikte kullanıldığında hem güdülenimi arttırmakta hem de çeşitli öğrenci topluluklarına uyum sağlamayı, iş birliğini ve kapsayıcılığı yüreklendirmektedir (Başer ve Şahin, 2025). Bu nedenle, çözümleme ve tasarım aşamalarında dizge yaklaşıma dayalı başka bir öğretim tasarımı modeli olan ADDIE, ARCS-V ile kullanılmıştır. Çözümleme verilerinin uygulama seçenekleri ile uyumluluğun denetlendiği tasarım işlemi Ek 10'da gösterilmiştir. Sekiz hafta sonunda, deney ve denetim gruplarında eşzamanlı olarak, araştırmanın enstrümanı son ölçüm olarak uygulanmıştır. Veriler 12.02.2024 ile 17.05.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma tasarımının ve temel işlem adımlarının görselleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş olan Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırmanın Temel İşlem Adımlarının Görselleştirilmesi*

Örnekleme	Grupların Oluşumu	Grup	Ön ölçüm	İşlem	Son ölçüm
Elverişlilik Örnekleme	Seçkisiz Örnekleme	Denetim	KBF	8 Haftalık ARCS-V ile tasarlanmış yüz yüze öğretim programı	EDÖ
			EDÖ		ÜYFÖ
			ÜYFÖ		İİKİÖ
			İİKİÖ		İİKİÖ
		Deney	KBF	8 Haftalık ARCS-V ile tasarlanmış TYS öğretim programı	EDÖ
			EDÖ		ÜYFÖ
			ÜYFÖ		İİKİÖ
			İİKİÖ		İİKİÖ

Not. “KBF” kısaltması “Kişisel Bilgi Formu” anlamına gelmektedir.

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere araştırma beş evreden oluşmaktadır. İlk evrede katılımcılar elverişlilik örnekleme ile belirlenmiş, ikinci aşamada seçkisiz örnekleme ile gruplar belirlenmiştir. Daha sonraki evrede katılımcılara ön ölçüm uygulanmış, ardından denetim grubuna 8 Haftalık ARCS-V ile tasarlanmış yüz yüze öğretim programı, deney grubuna ise 8 Haftalık ARCS-V ile tasarlanmış ters yüz öğrenme öğretim programı uygulanmıştır. Son olarak katılımcılara son ölçümler yapılmıştır.

3.6.1. Birinci Hafta

Birinci hafta deney grubunda, “School Life” ünitesinin insanları tanıma konusu işlenmiştir. Öğrencilerin bilgi paylaşımı yapabilmesi, kendilerini, ailelerini ve alışkanlıklarını, ipucu ve sorularla anlatabilmesi kazanımı işlenmiştir. Derste işitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrencilere önceden verilmiş olan videolarda dikkatlerini çeken kalıplar ve bu kalıpların kullanım alanlarını sorularak derse başlanmıştır. Yanıt veren öğrencilere olumlu geri bildirimlerde bulunulmuştur. Ardından öğretmen beyaz tahtaya kendisi hakkında 5 sözcük yazmış ve öğrencilerin bu sözcüklerle öğretmenin kendisi hakkında ne anlatmak istediğini tahmin etmeye çalışması istenmiştir. Daha sonra öğrenciler beyaz tek tek tahtaya çıkarak öğretmenin girişte yaptığı gibi kendileri hakkında 5 sözcük yazması istenmiştir. Sınıf arkadaşları bu 5 sözcükten yola çıkarak beyaz tahtadaki öğrenci hakkında tahminlerde bulunmuştur. Bu tahminlerini ders videosunda verilen kalıpları kullanarak dile getirmişlerdir. Öğrencilere sınıf arkadaşlarıyla onların aileleri, alışkanlıkları hakkında sorular içeren bir Google formu hazırlanmış ve arkadaşlarının eposta hesaplarına göndererek doldurmaları istenmiştir. Ardından öğrencilere bu araştırmanın sonuçlarını özetleyen kısa bir metin yazdırılmıştır. Öğrenciler kendi hakkında yazılan raporları alıp okumuş ve arkadaşlarıyla raporlar hakkında konuşmuştur. Son olarak raporlar öğretmen tarafından okunarak ünitenin kazanımlarına göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bulgularını sınıfa anlatması istenmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Birinci hafta deney grubunda işlenen dersin ders planı Ek 13’de sunulmuştur.

Birinci hafta denetim grubunda “School Life” ünitesinin insanları tanıma konusu işlenmiştir. Öğrencilerin bilgi paylaşımı yapabilmesi, kendilerini, ailelerini ve alışkanlıklarını, ipucu ve sorularla anlatabilmesi kazanımı işlenmiştir. Derste İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, eklektik yaklaşım kullanılmıştır. Öğretmen tahtaya kendisi hakkında 5 kelime yazmış ve öğrencilerden bu kelimelerle

öğretmenin kendisi hakkında ne anlatmak istediğini tahmin etmesi istenmiştir. Öğrencilere birbirlerini tanıyabilecekleri basit kalıplar gösterilmiş ve bu kalıpların kullanımını ile ilgili çeşitli videolar izletilmiştir. Videoları izlerken öğrencilerin dikkatlerini çeken kalıpları not almaları ve sonrasında bunları sınıf arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir. Öğrenciler tek tek tahtaya çıkarak öğretmenin girişte yaptığı gibi kendileri hakkında 5 kelime yazmıştır. Sınıf arkadaşları bu 5 kelimeden yola çıkarak tahtadaki öğrenci hakkında tahminlerde bulunmuş ve bu tahminlerini verilen kalıpları kullanarak dile getirmiştir. Öğrencilere sınıf arkadaşlarıyla onların aileleri, alışkanlıkları hakkında sorular içeren bir Google formu hazırlanmış ve arkadaşlarının mailine göndererek doldurmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerden bu araştırmanın sonuçlarını özetleyen kısa bir metin yazmaları istenmiştir. Raporlar öğretmen tarafından okunarak ünitenin kazanımlarına göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bulguları sınıfa anlatması istenmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Birinci hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 14’de sunulmuştur.

3.6.2. İkinci Hafta

İkinci hafta deney grubunda “School Life” ünitesinin insanları tanıma konusu işlenmiştir. Öğrenciler birbirlerini tanıyabilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen öğrencilere akıllı tahtadan bir okul yıllığı örneği göstererek öğrencilere düşüncelerini sormuştur. Evde incelemeleri için vermiş olduğu yıllıkta geçen ve not almalarını istediği kalıpların neler olduğunu sormuş ve bu kalıplar hakkında evde izledikleri videodan neler öğrendiklerini, bu kalıpların ne işe yarayacağını sormuştur. Öğrencilerden kendi fotoğraflarını sınıfa getirmiş olduğu deftere kendi resimlerini yapıştırmalarını istenmiş ve sonra seçtikleri sınıf arkadaşlarının fotoğraflarının altına onlarla ilgili kısa bir paragraf yazmaları istenmiştir. Öğrenciler arkadaşlarının kendileri hakkında yazdıklarını okumuş ve geri bildirimlerini sözlü olarak arkadaşlarına iletmiştir. Öğrencilerin yazdığı paragraflar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. İkinci hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 15’de sunulmuştur.

İkinci hafta denetim grubunda “School Life” ünitesinin insanları tanıma konusu işlenmiştir. Öğrenciler birbirlerini tanıyabilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklettik yaklaşım uygulanmıştır. Öğrencilere geçen derste neler öğrendiklerini

sorulmuş ardından öğrencilere akıllı tahtadan bir okul yıllığı örneği gösterilmiş ve düşünceleri sorulmuştur. Daha sonra öğretmen yıllıkta geçen kalıplar içerisinde hangilerini bilmediklerini sormuş ve bu kalıpların nasıl kullanılacağını öğrencilere göstermiştir. Öğrencilerden seçtikleri sınıf arkadaşları hakkında kısa bir paragraf yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı paragraflar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. İkinci hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 16’de sunulmuştur.

3.6.3. Üçüncü Hafta

Üçüncü hafta deney grubunda “Plans” ünitesinin planlarla ilgili konuşma konusu işlenmiştir. Öğrenciler gelecek ile ilgili basit plan ve düzenlemeler yapabilirler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen önceden öğrencilerin e-postalarına bir parti davetiyesi göndermiştir ve dersin sonunda ufak bir parti yapacaklarını da e-postaya eklemiştir. Öğrencilere davet kartında ne tür bilgilerin bulunduğunu ve davet kartında nelerin dikkatlerini çektiğini, parti ile ilgili beklentileri sorulmuştur. Bu kalıpların günlük hayatta kullanımlarına ilişkin bazı videolar ve popüler filmlerden kesitler önceden öğrencilere gönderilmiştir. Daha sonra öğrencilerden kendi düşledikleri parti hakkında bir paragraf yazmaları istenmiştir. Bu paragraf tüm parti sürecini içermektedir. Öğrencilerden kendi doğum günü partileri için bir davetiye hazırlamaları istenmiştir. Son olarak öğrenciler kurabiye, içecek ve müzikle birlikte kısa bir parti yapmış ve bu sırada parti planları hakkında sohbet etmişlerdir. Öğrencilerin yazdığı paragraflar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Üçüncü hafta deney grubunda işlenen dersin ders planı Ek 17’de sunulmuştur.

Üçüncü hafta denetim grubunda “Plans” ünitesinin planlarla ilgili konuşma konusu işlenmiştir. Öğrenciler gelecek ile ilgili basit plan ve düzenlemeler yapabilirler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilere birer parti davetiyesi dağıtılmış ve öğrencilere davet kartında ne tür bilgilerin bulunduğunu ve davet kartında nelerin dikkatlerini çektiğini sorulmuştur. Ardından öğrencilere “will” ve be “going to” kalıplarını hatırlatılmış ve gelecekle ilgili planlarda kullanılabilecek bazı kalıplar gösterilmiştir. Bu kalıpların günlük hayatta kullanımlarına ilişkin bazı videolar ve

popüler filmlerden kesitler gösterilmiştir. Daha sonra öğrenciler kendi düşledikleri parti hakkında bir paragraf yazmıştır. Bu paragraf tüm parti sürecini içermektedir. Öğrencilerin yazdığı paragraflar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Öğrencilerden ev ödevi olarak kendi doğum günü partileri için bir davetiye hazırlamaları istenmiştir. Üçüncü hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 18’de sunulmuştur.

3.6.4. Dördüncü Hafta

Dördüncü hafta deney grubunda “Plans” ünitesinin planlarla ilgili konuşma konusu işlenmiştir. Öğrenciler kendilerini ve fikirlerini basit bir şekilde ifade edebilirler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrencilere birkaç fotoğraf gösterilerek fikirleri sorulmuştur. Derse gelmeden izledikleri videoda fikir belirtirken kullanılan ve dikkatlerini çeken kalıplar olup olmadığını sorulmuş ve sosyal medyada bunun örnekleri gösterilmiştir. Ardında öğrenciler bilgisayar sınıfına götürülüp önerilen bir web sitesinde profil oluşturmalarını istenmiş ve öğrencilerden bu web sitesinde seçtikleri bir gönderi hakkındaki görüşlerini yorum olarak paylaşmaları istenmiştir. Öğrenciler birbirlerinin yorumlarını okumuş ve cevap vermişlerdir. Öğrencilerin yazdığı yorumlar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Dördüncü hafta deney grubunda işlenen dersin ders planı Ek 19’da sunulmuştur.

Dördüncü hafta denetim grubunda “Plans” ünitesinin planlarla ilgili konuşma konusu işlenmiştir. Öğrenciler kendilerini ve fikirlerini basit bir şekilde ifade edebilirler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, eklektik yaklaşım kullanılmıştır. Öğretmen öğrencilere birkaç fotoğraf göstererek fikirlerini sormuştur. Daha sonra öğrencilere daha önceden öğrendikleri “will” ve be “going to” kalıpları hatırlatılıp İngilizcede bir konu hakkında fikir belirtirken kullanabilecekleri bazı kalıplar ve sosyal medyada bunun örnekleri gösterilmiştir. Ardından öğrenciler bilgisayar sınıfına götürülüp önerilen bir web sitesinde profil oluşturmalarını istenmiş ve bu web sitesinde seçtikleri bir gönderi hakkındaki görüşlerini yorum olarak paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı yorumlar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur Öğrencilerden ev ödevi olarak

birbirlerinin yorumlarını okuyup ve cevap vermeleri istenmiştir. Dördüncü hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 20’de sunulmuştur.

3.6.5. Beşinci Hafta

Beşinci hafta deney grubunda “Legendary Figure” ünitesinin geçmiş olayları anlatma konusu işlenmiştir. Öğrenciler devam eden (sürekli) eylemleri tamamlayabilir kazanımı işlenmiştir. Öğretmen öğrencilere oynayacakları oyundan söz etmiştir. Oyundan önce öğrencilerden evde okudukları öyküde dikkatlerini çeken kalıpları söylemeleri ve bunların ne için kullanıldığını tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrenciler “Pickerwheel” adlı uygulamanın yardımıyla takımlara ayrılmış ve her takım öğretmenin verdiği öyküleri okumuştur. Ancak öykülerin bazı kısımları eksiktir. Öğrenciler öğretmenin verdiği ipuçlarını takip ederek öykünün eksik parçalarını bulmuş ve doğru yere yerleştirmişlerdir. Son olarak öğrencilerden öyküye farklı bir son yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin öyküye yazdıkları alternatif sonlar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Beşinci hafta deney grubunda işlenen dersin ders planı Ek 21’de sunulmuştur.

Beşinci hafta denetim grubunda “Legendary Figure” ünitesinin geçmiş olayları anlatma konusu işlenmiştir. Öğrenciler devam eden (sürekli) eylemleri tamamlayabilir kazanımı işlenmiştir. Öğretmen öğrencilere oynayacakları oyundan bahsetmiş ve oyundan önce geçmiş zaman konusunu hatırlatmıştır. Öğrencilere bir öykü gösterilmiş ve bu öyküde dikkatlerini çeken kalıpları söylemeleri ve bunların ne için kullanıldığını tahmin etmelerini istenmiştir. Öğrenciler Pickerwheel adlı uygulamanın yardımıyla takımlara ayrılmış ve her takım öğretmenin verdiği öyküleri okumuştur. Ancak öykülerin bazı kısımları eksiktir. Öğrenciler öğretmenin verdiği ipuçlarını takip ederek öykünün eksik parçalarını bulmuş ve doğru yere yerleştirmişlerdir. Son olarak öğrenciler ev ödevi olarak öyküye farklı bir son yazarlar. Öğrencilerin öyküye yazdıkları alternatif sonlar okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Beşinci hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 22’de sunulmuştur.

3.6.6. Altıncı Hafta

Altıncı hafta deney grubunda “Legendary Figure” ünitesinin geçmiş olayları anlatma konusu işlenmiştir. Öğrenciler karakterler oluşturup, sürekli eylemleri tamamlayan yazı yazabilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen öğrencilerden derse gelmeden önce okudukları gazete haberlerinde dikkatlerini çeken kalıpların hangileri olduğunu sormuş ve haber hakkında öğrencilerle tartışmıştır. Öğrencilere bazı fotoğraflar gösterilmiş ve burada neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler gösterilen fotoğraflar ile ilgili sahte bir öykü uydurmuş ve gazeteye haber hazırlıyor gibi yazmıştır. Öğrenciler tüm haberleri bir araya getirerek kendi sınıflarına ait bir gazete oluşturmuştur. Öğrencilerin hazırladığı gazete okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilip öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Altıncı hafta deney grubunda işlenen dersin ders planı Ek 23’de sunulmuştur.

Altıncı hafta denetim grubunda “Legendary Figure” ünitesinin geçmiş olayları anlatma konusu işlenmiştir. Öğrenciler karakterler oluşturup, sürekli eylemleri tamamlayan yazı yazabilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklettik yaklaşım kullanılmıştır. Öğretmen öğrencilere bazı ilgi çekici gazete haberlerini göstermiş ve dikkatlerini çeken kalıpların hangileri olduğunu sormuştur. Haber hakkında öğrencilerle tartışmıştır. Öğrencilere daha önceden öğrenmiş oldukları geçmiş zaman konusu hatırlatılmış ve haberlerde kullanılan kalıplar ve haberlerin nasıl bir dille yazılması gerektiği gösterilmiştir. Öğrencilere bazı fotoğraflar gösterilmiş ve burada neler olmuş olabileceği sorulmuştur. Öğrenciler gösterilen fotoğraflar ile ilgili sahte bir öykü uydurmuştur ve ev ödevi olarak bu haberi gazeteye haber hazırlıyor gibi yazmıştır. Altıncı hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 24’de sunulmuştur.

3.6.7. Yedinci Hafta

Yedinci hafta deney grubunda “Legendary Figure” ünitesinin geçmiş olayları anlatma konusu işlenmiştir. Öğrenciler geçmiş olayları anlatabilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen tarihi bir kişilik veya ünlü bir sanatçı gibi giyinmiş ve öğrencilerden kendisinin kim olduğunu tahmin etmesini istemiştir. Öğrencilerle bu

tarihi kişiliğin veya ünlü sanatçının önemi hakkında konuşulmuştur. Öğrenciler tarihi bir kişilik veya ünlüye benzemek için öğretmenin önceden istediği gibi bir obje takmış veya kıyafet giymiştir. Ardından öğrencilerden benzedikleri kişi hakkında bir yazı yazmaları istenmiştir. Son olarak öğrenciler karakterleri ile ilgili sunum yapmış ve karakterin öneminden bahsederek karakterlerini tanıtmıştır. Öğrencilerin metinleri okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Yedinci hafta deney grubunda işlenen dersin ders planı Ek 25’de sunulmuştur.

Yedinci hafta denetim grubunda “Legendary Figure” ünitesinin geçmiş olayları anlatma konusu işlenmiştir. Öğrenciler geçmiş olayları anlatabilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı ve eklektik yaklaşım kullanılmıştır. Öğretmen tarihi bir kişilik veya ünlü bir sanatçı gibi giyinmiş ve öğrencilerden kendisinin kim olduğunu tahmin etmesini istemiştir. Öğrencilerle bu tarihi kişiliğin veya ünlü sanatçının önemi hakkında konuşulmuştur. Öğrencilere daha önceden öğrenmiş oldukları geçmiş zaman konusu ve birbirlerini nasıl tanıttıklarını hatırlatılmıştır. Ardından öğrenciler tarihi kişilik veya bir ünlü hakkında bir yazı yazmıştır. Son olarak öğrenciler karakterlerini kısaca tanıtmış ve karakterin öneminden bahsetmiştir. Yedinci hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 26’da sunulmuştur.

3.6.8. Sekizinci Hafta

Sekizinci hafta deney grubunda “Traditions” ünitesinin Geçmiş alışkanlıklardan basit bir şekilde bahsetmek konusu işlenmiştir. Öğrenciler geçmişteki alışkanlıklardan bahsedebilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen, öğrencilerle derse gelmeden önce izlediği videodaki gelenek hakkında öğrencilerle sohbet etmiştir. Neyi ilginç bulduklarını sormuş ve öğrencilerle geleneklerin önemi hakkında tartışmıştır. Öğrenciler bilgisayar sınıfına gitmiş ve gruplar halinde dünyadaki ilginç gelenekleri araştırmıştır. Öğrencilerden araştırdıkları geleneği tanıtan bir fikir yazısı yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bu yazıyı yazdıktan sonra arkadaşlarına bu gelenek hakkında sunum yapmıştır. Öğrencilerin metinleri okunarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunulmuştur. Sekizinci hafta deney grubunda işlenen dersin ders planı Ek 27’de sunulmuştur.

Sekizinci hafta denetim grubunda “Traditions” ünitesinin Geçmiş alışkanlıklardan basit bir şekilde bahsetmek konusu işlenmiştir. Öğrenciler geçmişteki alışkanlıklardan bahsedebilecekler kazanımı işlenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı ve eklektik yaklaşım kullanılmıştır. Öğrenciler bilgisayar sınıfına gitmiş ve gruplar halinde dünyadaki ilginç gelenekleri araştırmıştır. Öğrencilere daha önce öğrendikleri geçmiş zaman kalıbı hatırlatılmış ve used to kalıbını öğretilmiştir. Ardından öğretmen ilginç bir geleneği öğrencilerle paylaşmış ve öğrencilerle araştırdıkları geleneklerin önemi hakkında tartışmıştır. Öğrencilerden ev ödevi olarak araştırdıkları gelenek hakkında bir fikir yazısı yazmaları istenmiştir. İkinci hafta denetim grubunda işlenen dersin ders planı Ek 28’de sunulmuştur.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, toplum bilimciler için özel olarak geliştirilmiş bir istatistik uygulama yazılımı (IBM, 2025) aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel olarak normal dağılıp dağılmadığı Shapiro–Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Daha sonra, istatistiksel olarak normal dağılan değişkenlerin çözümlenmesi için değiştirgesel (*parametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi; istatistiksel olarak normal dağılmayan değişkenlerin çözümlenmesi için ise değiştirgesel olmayan (*nonparametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Mann-Whitney U sıra-toplamı testi ile Wilcoxon işaretli sıra testi uygulanmıştır. Student’s t testleri için etki büyüklükleri Cohen's d ile hesaplanmıştır. Mann-Whitney U sıra-toplamı testi ile Wilcoxon işaretli sıra testi için etki büyüklükleri ise Rosenthal’ın r katsayısı ile hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Çıkarımsal çözümlemelere geçmeden önce, veriler üzerinde bir dizi betimsel çözümleme gerçekleştirilmiştir. Çalışma topluluğundaki katılımcıların demografik değişkenlerin betimsel değerleri Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcılarla İlgili Demografik Değişkenlerin Betimsel Değerleri

Değişken Grup	Düzye	f	%	$\bar{x}$	M	SS	Basıklık	Çarpıklık	Min.	Maks.
Cinsiyet		44		1,36	1,00	0,487	0,59	-1,74	1,00	2,00
	Denetim	20	45,5	1,35	1,00	0,489	0,68	-1,72	1,00	2,00
	Kadın	13	65,0							
	Erkek	7	35,0							
	Deney	24	54,5	1,38	1,00	0,495	0,55	-1,86	1,00	2,00
	Kadın	15	62,5							
	Erkek	9	37,5							
Yaş		44	100,0	1,45	1,00	0,504	0,19	-2,06	1,00	2,00
	Denetim	20	45,5	15,55	2,00	0,510	-0,22	-2,18	1,00	2,00
	15	9	45,0							
	16	11	55,0							
	Deney	24	54,5	15,37	1,00	0,495	0,55	-1,86	1,00	2,00
	15	15	62,5							
	16	9	37,5							
Okul		44		2,07	2,00	0,789	-0,12	-1,37	1,00	3,00
	Denetim	20	45,5	2,00	2,00	0,795	0,00	-1,37	1,00	3,00
	Cumhuriyet AL	6	30,0							
	Denizli AL	8	40,0							
	Durmuş Ali Çoban AL	6	30,0							
	Deney	24	54,5	2,13	2,00	0,797	-0,24	-1,36	1,00	3,00
	Cumhuriyet AL	6	25,0							
	Denizli AL	9	37,5							
	Durmuş Ali Çoban AL	9	37,5							
Grup		44		1,55	2,00	0,504	-0,19	-2,06	1,00	2,00
	Denetim	20	45,5							
	Deney	24	54,5							

Not. “Min.” Minimum, “Maks.” Maksimum, “SS” standart sapma ve “AL” Anadolu lisesi anlamına gelmektedir.

Tablo 4.1.'e görüldüğü üzere araştırmanın çalışma topluluğunu oluşturan lise öğrencileri deney grubu ile denetim grubuna istatistiksel olarak normal dağılımı ortadan kaldırmayacak biçimde yerleşmiştir.

Araştırma enstrümanının ilk ölçeği olan EDEÖ'nün ölçek toplam değer ile alt boyutlarının betimsel değerleri Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. EDEÖ'nün Ölçek Toplam Değeri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri

Değişken	İşlem	Grup	n	$\bar{x}$	M	SS	Basıklık	Çarpıklık	Min.	Maks.	SW
EDEÖ	Ön Ölçüm		44	38,18	37,50	6,638	-0,07	-0,95	26,00	51,00	0,289
		Denetim	20	38,40	37,50	4,903	-0,10	-0,74	29,00	46,00	0,730
		Deney	24	38,00	37,50	7,902	-0,01	-1,37	26,00	51,00	0,129
	Son Ölçüm		44	40,41	41,00	6,596	-0,42	0,08	23,00	52,00	0,369
		Denetim	20	40,25	40,50	4,423	0,18	0,00	33,00	50,00	0,723
		Deney	24	40,54	41,00	8,070	-0,51	-0,54	23,00	52,00	0,274
Eleştirel Açıklık	Ön Ölçüm		44	24,41	24,50	4,411	-0,30	-0,96	15,00	32,00	0,065
		Denetim	20	24,95	24,50	3,456	-0,11	-0,99	19,00	30,00	0,283
		Deney	24	23,96	25,00	5,103	-0,19	-1,36	15,00	32,00	0,099
	Son Ölçüm		44	26,02	26,00	4,321	-0,56	0,70	14,00	35,00	0,367
		Denetim	20	26,20	26,00	2,687	0,34	-0,53	22,00	32,00	0,661
		Deney	24	25,88	26,00	5,376	-0,53	-0,21	14,00	35,00	0,546
Yansıtıcı Şüphencilik	Ön Ölçüm		44	13,77	14,00	2,684	0,32	-0,36	9,00	20,00	0,302
		Denetim	20	13,45	14,00	1,986	-0,48	0,33	9,00	17,00	0,512
		Deney	24	14,04	13,50	3,169	0,31	-1,05	9,00	20,00	0,247
	Son Ölçüm		44	14,39	14,50	2,797	-0,04	-0,64	9,00	20,00	0,429
		Denetim	20	14,05	14,50	2,282	-0,25	-0,63	10,00	18,00	0,558
		Deney	24	14,67	14,50	3,185	-0,13	-0,87	9,00	20,00	0,409

Tablo 4.2.'e görüldüğü üzere EDEÖ'nün ölçek toplam değeri ile alt boyutları Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre deney grubu ile denetim grubuna istatistiksel olarak normal dağılımı ortadan kaldırmayacak biçimde yerleşmiştir.

Araştırma enstrümanının üçüncü ölçeği olan ÜYFÖ'nün ölçek toplam değer ile alt boyutlarının betimsel değerleri Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. ÜYFÖ'nün Ölçek Toplam Değeri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri

Değişken	İşlem	Grup	n	$\bar{x}$	M	SS	Basıklık	Çarpıklık	Min.	Maks.	SW
ÜYFÖ	Ön Ölçüm		44	77,39	76,00	11,180	-0,68	0,90	42,00	98,00	0,110
		Denetim	20	78,70	79,00	9,669	-0,32	-0,69	61,00	95,00	0,497
		Deney	24	76,29	75,00	12,397	-0,73	1,14	42,00	98,00	0,256
	Son Ölçüm		44	83,80	82,00	10,813	0,18	-0,77	63,00	103,0	0,093
		Denetim	20	82,85	81,00	9,201	0,81	0,09	68,00	102,0	0,105
		Deney	24	84,58	83,50	12,133	-0,14	-1,02	63,00	103,0	0,267
Bildirime											
Dayalı Bilgi	Ön Ölçüm		44	21,02	20,50	4,014	0,04	-0,85	13,00	28,00	0,230
		Denetim	20	21,10	20,50	3,611	0,28	-0,73	15,00	28,00	0,572
		Deney	24	20,96	20,50	4,398	-0,05	-0,97	13,00	28,00	0,434
	Son Ölçüm		44	22,73	22,50	3,399	0,00	-0,85	16,00	29,00	0,273
		Denetim	20	22,50	22,00	2,800	0,51	-0,58	18,00	28,00	0,310
		Deney	24	22,92	23,50	3,878	-0,24	-1,04	16,00	29,00	0,296
İDH											
Koşulsal Bilgi	Ön Ölçüm		44	17,91	17,50	3,582	0,00	-0,35	9,00	25,00	0,421
		Denetim	20	9,85	9,50	2,412	0,50	-0,72	7,00	15,00	0,061
		Deney	24	9,63	10,00	2,446	-0,50	0,33	4,00	14,00	0,367
	Son Ölçüm		44	19,36	19,50	3,133	0,05	-0,69	13,00	25,00	0,324
		Denetim	20	10,95	10,50	1,905	0,59	-0,06	8,00	15,00	0,117
		Deney	24	11,04	11,00	2,404	-0,24	-0,94	7,00	15,00	0,162
Planlama Bilgi	Ön Ölçüm		44	11,25	12,00	2,103	-0,41	-0,58	6,00	15,00	0,046*
		Denetim	20	11,70	12,00	1,780	-1,92	4,83	6,00	14,00	0,001**
		Deney	24	10,88	10,00	2,309	0,33	-1,34	8,00	15,00	0,021*
	Son Ölçüm		44	12,09	12,00	1,789	-0,45	0,04	7,00	15,00	0,037*
		Denetim	20	12,00	12,00	1,686	-1,32	2,95	7,00	14,00	0,008**
		Deney	24	12,17	12,50	1,903	-0,01	-1,37	9,00	15,00	0,036*
Yöntemsel Bilgi	Ön Ölçüm		44	17,48	16,50	4,337	0,45	0,01	8,00	28,00	0,352
		Denetim	20	18,40	19,00	4,070	0,31	0,27	12,00	28,00	0,508
		Deney	24	16,71	16,00	4,486	0,70	0,43	8,00	27,00	0,071
	Son Ölçüm		44	19,52	19,50	4,106	0,23	-0,54	12,00	28,00	0,314
		Denetim	20	19,50	20,00	3,692	0,21	0,52	12,00	28,00	0,919
		Deney	24	19,54	19,00	4,501	0,25	-0,95	12,00	28,00	0,307
Yöntemsel Bilgi	Ön Ölçüm		44	9,73	10,00	2,405	-0,06	-0,15	4,00	15,00	0,643
		Denetim	20	17,65	17,50	3,453	0,51	-0,48	13,00	25,00	0,345
		Deney	24	18,13	17,50	3,745	-0,34	0,06	9,00	25,00	0,702
	Son Ölçüm		44	11,00	11,00	2,167	0,01	-0,69	7,00	15,00	0,074
		Denetim	20	18,80	19,00	3,238	0,22	-0,38	13,00	25,00	0,659
		Deney	24	19,83	20,00	3,031	-0,04	-0,78	15,00	25,00	0,344

Not. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tablo 4.3.'e görüldüğü üzere EDEÖ'nün ölçek toplam değeri ile Koşulsal Bilgi alt boyutu dışındaki dört alt boyutu Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre deney grubu ile denetim grubuna istatistiksel olarak normal dağılımı ortadan kaldırmayacak biçimde yerleşmiştir.

Araştırma enstrümanının dördüncü ölçeği olan İİKİÖ'nün ölçek toplam değeri ile alt boyutlarının betimsel değerleri Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. İİKİÖ'nün Ölçek Toplam Değeri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri

Değişken	İşlem	Grup	n	$\bar{x}$	M	SS	Basıklık	Çarpıklık	Min.	Maks.	SW
İİKİÖ	Ön Ölçüm		44	28,52	29,00	6,582	-0,49	0,32	13,00	41,00	0,199
		Denetim	20	27,25	27,50	6,357	-0,96	0,90	13,00	36,00	0,067
		Deney	24	29,58	29,50	6,711	-0,28	-0,10	14,00	41,00	0,925
	Son Ölçüm		44	30,50	30,50	6,323	-0,49	0,89	13,00	42,00	0,165
		Denetim	20	29,80	30,00	6,221	-0,61	1,84	13,00	42,00	0,347
		Deney	24	31,08	31,00	6,480	-0,47	0,70	15,00	42,00	0,142
Sınıf Dışında	Ön Ölçüm		44	12,18	13,00	3,712	-0,45	-0,80	5,00	18,00	0,028*
		Denetim	20	11,95	12,50	3,426	-0,66	-0,22	5,00	17,00	0,208
		Deney	24	12,38	13,00	3,998	-0,41	-1,07	5,00	18,00	0,099
	Son Ölçüm		44	13,41	14,00	3,412	-0,66	0,20	5,00	18,00	0,009**
		Denetim	20	13,25	14,00	3,110	-0,91	1,33	5,00	18,00	0,065
		Deney	24	13,54	13,50	3,706	-0,60	-0,13	5,00	18,00	0,063
Sınıf İçinde	Ön Ölçüm		44	16,34	16,00	3,888	-0,12	0,11	7,00	24,00	0,230
		Denetim	20	15,30	15,50	3,785	-0,07	1,62	7,00	24,00	0,094
		Deney	24	17,21	17,00	3,833	-0,21	-0,54	9,00	24,00	0,782
	Son Ölçüm		44	17,09	17,00	3,869	-0,09	-0,25	8,00	24,00	0,269
		Denetim	20	16,55	16,50	3,913	0,10	0,53	8,00	24,00	0,559
		Deney	24	17,54	18,00	3,856	-0,24	-0,51	10,00	24,00	0,306

Not. ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tablo 4.4.'e görüldüğü üzere İİKİÖ'nün ölçek toplam değeri ile Sınıf İçinde alt boyutu Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre deney grubu ile denetim grubuna istatistiksel olarak normal dağılımı ortadan kaldırmayacak biçimde yerleşmiştir.

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklem Student’s t testi kullanılmıştır.

Birinci alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmişti:

D₁₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.5.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Ölçek Toplam	Denetim	20	38,40	4,903	0,205	39,06	0,839	-
Ön Ölçüm	Deney	24	38,00	7,901				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.5.’te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{11} boş denencesi doğrulanmıştır.

Birinci alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{12} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Ölçek Toplam (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	38,00	7,901	-2,81	23	0,010**	-0,575
	Son Ölçüm	24	40,54	8,070				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -2,81$, $p = 0,010$, $d = -0,575$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 40,54$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 38,00$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 2,54 birim ($SS = 4,423$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = 0,575$) ölçüt değerlerinden olan 0,5'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{12} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Birinci alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir.

D_{13} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre

istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Ölçek Toplam (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	38,40	4,903	-2,36	19	0,029*	-0,529
	Son Ölçüm	20	40,25	4,423				

Not. * $p < 0,05$

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -2,36$, $p = 0,029$, $d = -0,529$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 40,25$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 38,40$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,85 birim ($SS = 3,498$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = 0,529$) ölçüt değerlerinden olan 0,5'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{13} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Birinci alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{14} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin toplam ölçek son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.8.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm	Denetim	20	40,25	4,423	-0,152	36,78	0,880	-
	Deney	24	40,54	8,070				

Tablo 4.8.’de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{I_4} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş

olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlmeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklem Student’s t testi kullanılmıştır.

İkinci alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D₂₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlmelerin sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Ön Ölçüm	Denetim	20	24,95	3,456	0,765	40,52	0,449	-
	Deney	24	23,95	5,103				

Not. “SS” standart sapma, “SD” ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{21} boş denencesi doğrulanmıştır.

İkinci alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{22} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.10.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.10. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	23,95	5,103	-3,60	23	0,001**	-0,211
	Son Ölçüm	24	25,87	5,375				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.10.’da görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce

yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -3,60$, $p = 0,001$, $d = -0,211$). TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 25,87$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x}=23,95$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam puanları 2,8 birim ($SS = 0,172$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,211$) ölçüt değerlerinden olan 0,2’den büyük ancak 0,5’ten küçük olduğu için düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{22} boş denencesi doğrulanamamıştır.

İkinci alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir.

D_{23} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	24,95	3,456	-2,61	19	0,016**	-0,291
	Son Ölçüm	20	26,20	2,687				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -2,61$, $p = 0,016$, $d = -0,291$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 26,20$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 24,95$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam puanları 1,25 birim ($SS = 0,769$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,291$) ölçüt değerlerinden olan 0,2'ten büyük ancak 0,5'ten küçük olduğu için düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{23} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Birinci alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{24} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.12.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Eleştirel Açıklık Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	26,20	2,687	0,260	35,04	0,797	-
	Deney	24	25,87	5,375				

Tablo 4.12.’de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{24} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları puanlar

üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklemeler Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi kullanılmıştır.

Üçüncü alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D₃₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.13.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Yansıtıcı Şüphecilik Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları.*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Yansıtıcı Şüphecilik Alt Boyutu Ön Ölçüm	Denetim	20	13,45	1,986	-0,754	39,24	0,455	-
	Deney	24	14,04	3,168				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.13.'te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre $D_{3,1}$ boş denencesi doğrulanmıştır.

Üçüncü alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

$D_{3,2}$: *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. *ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Yansıtıcı Şüphecilik Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Yansıtıcı Şüphecilik Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	14,05	3,168	-1,03	23	0,004*	-0,211
	Son Ölçüm	24	14,66	3,185				

Not. * $p < 0,05$

Tablo 4.14.'te görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile eleştirel düşünme eğilimi

ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -1,03$, $p = 0,004$, $d = -0,575$). TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 14,66$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 14,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 0,61 birim ($SS = 0,017$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,211$) ölçüt değerlerinden olan 0,2’ten büyük ancak 0,5’ten küçük olduğu için düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{32} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Üçüncü alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir.

D₃₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.15.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin EDEÖ Yansıtıcı Şüphencilik Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Yansıtıcı Şüphencilik Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	13,45	1,986	-1,30	19	0,014*	-0,291
	Son Ölçüm	20	14,05	2,282				

Not. * $p < 0,05$

Tablo 4.15.'te görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -1,30$, $p = 0,014$, $d = -0,291$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 14,05$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 13,45$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 0,6 birim ($SS = 0,296$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,291$) ölçüt değerlerinden olan 0,2'ten büyük ancak 0,5'ten küçük olduğu için düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre $D_{3,3}$ boş denencesi doğrulanamamıştır.

Üçüncü alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

$D_{3,4}$: Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphencilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphencilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin

yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.16.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre EDEÖ Yansıtıcı Şüphecilik Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
EDEÖ Yansıtıcı Şüphecilik Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	14,05	2,282	-0,724	42	0,473	-
	Deney	24	14,66	3,185				

Tablo 4.16.’da görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{14} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi

sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklem Student's t testi kullanılmıştır.

Dördüncü alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D₄₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitime Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm	Denetim	20	78,70	9,668	-0,707	42	0,483	-
	Deney	24	76,29	12,397				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin

üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{41} boş denencesi doğrulanmıştır.

Dördüncü alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{42} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. *ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Ölçek Toplam (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	76,29	12,397	-2,81	23	0,000**	-0,969
	Son Ölçüm	24	84,58	12,133				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.18.'te görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -2,81$, $p = 0,000$, $d = -0,969$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 84,58$) ölçek toplam ön ölçüm puan

ortalamlarından ($N = 24$, $\bar{x} = 76,29$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 8,29 birim ($SS = 0,264$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = 0,969$) ölçüt değerlerinden olan 0,8'ten büyük olduğu için yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{42} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Dördüncü alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir.

D_{43} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$.	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Ölçek Toplam (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	78,70	9,668	-3,07	19	0,000**	-0,687
	Son Ölçüm	20	82,85	9,201				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.19'da görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -3,07$, $p = 0,000$, $d = -0,687$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma

eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 82,85$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 78,70$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 4,15 birim ($SS = 0,467$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = 0,687$) ölçüt değerlerinden olan 0,5'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{43} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Dördüncü alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{44} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.20.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm	Denetim	20	82,85	9,201	-0,525	42	0,602	-
	Deney	24	84,58	12,133				

Tablo 4.20.'te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{4j} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örneklemde hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklem Student's t testi kullanılmıştır.

Beşinci alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmişti:

D_{5_1} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı*

ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.21.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm	Denetim	20	21,10	3,611	0,115	42	0,909	-
	Deney	24	20,95	4,398				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.21.’de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{51} boş denencesi doğrulanmıştır.

Beşinci alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{52} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt*

boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirim dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirim dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. *ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu (Deney)	Ön Ölçüm	24	20,95	4,398	-2,92	23	0,000**	-0,598
	Son Ölçüm	24	22,91	3,877				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.22.'de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirim dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -2,92$, $p = 0,000$, $d = -0,598$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 22,91$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 20,95$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,96 birim ($SS = 0,531$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = 0,598$) ölçüt değerlerinden olan 0,5'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{52} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Beşinci alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmişti.

D₅₃ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.23.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.23. *ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	21,10	3,611	-2,38	19	0,001**	-0,534
	Son Ölçüm	20	22,50	2,800				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.23.'de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -2,38$, $p = 0,001$, $d = -0,534$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 22,50$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 21,10$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki

ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,40 birim (SS = 0,811) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,534$) ölçüt değerlerinden olan 0,5'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{5_3} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Beşinci alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{5_4} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemler Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.24.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Bildirime Dayalı Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	22,50	2,800	-0,401	42	0,690	-
	Deney	24	22,91	3,877				

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime

dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre $D_{5,4}$ boş denencesi doğrulanmıştır.

4.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklem Student’s t testi kullanılmıştır.

Altıncı alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmişti:

$D_{6,1}$: Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime

katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlmelerin sonuçları Tablo 4.25.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi	Denetim	20	9,85	2,412	0,306	42	0,761	-
Alt Boyutu Ön Ölçüm	Deney	24	9,62	2,446				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.25.’te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{61} boş denencesi doğrulanmıştır.

Altıncı alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{62} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından

dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	9,62	2,446	-2,61	23	0,052	-
	Son Ölçüm	24	11,04	2,404				

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{62} boş denencesi doğrulanmıştır.

Altıncı alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir.

D_{63} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.27.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	9,85	2,412	-2,23	19	0,024*	-0,500
	Son Ölçüm	20	10,95	1,904				

Not. *p<0,05

Tablo 4.27.'de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -2,23$, $p = 0,024$, $d = -0,500$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 10,95$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 9,85$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,10 birim ($SS = 0,508$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = 0,500$) ölçüt değerlerinden olan 0,05'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{63} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Altıncı alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{64} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime

katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.28.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Yöntemsel Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	10,95	1,904	-0,138	42	0,891	-
	Deney	24	11,04	2,404				

Tablo 4.28.’de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{64} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört

denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için her ikisi de değişirgesel olmayan (*nonparametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden olan Mann-Whitney U sıra toplamı testi ile Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında Mann-Whitney U sıra toplamı testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır.

Yedinci alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D₇₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı Mann-Whitney U sıra toplamı testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.29.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	SO	ST	U	z	p	r _R
ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Ön Ölçüm	Denetim	20	25,28	505,50	184,50	-1,324	0,185	-
	Deney	24	20,19	484,50				

Not. “SO” sıra ortalaması, “ST” ise sıralar toplamı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemir Mann-Whitney U testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu Mann-Whitney U sıra toplamı testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{71} boş denencesi doğrulanmıştır.

Yedinci alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{72} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm ortalamaları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı Wilcoxon işaretli sıra testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.30.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları

	Örneklem	Sıra	n	SO	ST	z	p	r _R
ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	Olumsuz	2	4,00	8,00	-3,28	0,001***	0,67
	Son Ölçüm	Olumlu	15	9,67	145,00			
		Eşitlik	7					
		Toplam	24					

Not. *** $p < 0,001$. “SO” sıra ortalaması, “ST” ise sıralar toplamı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.30.’da görüldüğü üzere, uygulanan Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -3,28$, $p = 0,001$, $r_R = 0,67$). TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 12,17$, $M = 12,50$, $SO = 9,67$) koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 10,88$, $M = 10,00$, $SO = 4,00$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve z değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları 1,29 birim medyan değerleri 2,5 birim artmıştır.

Çözümlemenin sıralarla ilgili sonuçlarının, yalnızca 2 olumsuz sıra içermesi ($N=2$), yalnızca 2 son ölçüm değerinin ön ölçüme göre azaldığını göstermiştir ($SO = 4,00$, $ST = 8,00$). Buna karşın, çözümlemenin sıralarla ilgili sonuçlarının, yalnızca 15 olumlu sıra içermesi ($N=15$), 15 son ölçüm değerinin ön ölçüme göre azaldığını göstermiştir ($SO = 9,67$, $ST=145,00$). Son olarak 7 son ölçümde ön ölçüme göre anlamlı bir değişiklik olmamıştır ($N=7$). Sıralarda gözlemlenmiş olan bu değişimler, TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun üstbilişsel

yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ön ölçüm ile son ölçüm arasında arttığını göstermektedir.

Bu Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Göstergesel olmayan bir teknik olsa da Wilcoxon işaretli sıra testi için etki büyüklüğü hesaplanabilmektedir (Cureton, 1956; Glass, 1965, 1966). Wilcoxon işaretli sıra testi için birçok etki büyüklüğü hesaplama yöntemi bulunmaktadır (Mangiafico, 2016). Bu etki çözümlemelerinden en uygunu (Fritz vd., 2012; King vd., 2011; Tomczak ve Tomczak, 2014), Rosenthal'ın r katsayısıdır (Rosenthal, 1991, 1994). Söz konusu Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesinin bu bağlamda hesaplanmış olan etki büyüklüğünün ($r = 0,67$) Cohen'in (1988) ölçütüne göre 0,5'ten büyük olduğu için yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_7 boş denencesi doğrulanamamıştır.

Yedinci alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir.

D_7 : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm ortalamaları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı Wilcoxon işaretli sıra testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.31.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları

	Örneklem	Sıra	n	SO	ST	z	p	r _R
ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	Olumsuz	3	4,50	13,50	-1,51	0,130	-
	Son Ölçüm	Olumlu	7	5,93	41,50			
		Eşitlik	10					
		Toplam	20					

Not. “SO” sıra ortalaması, “ST” ise sıralar toplamı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.31.’de görüldüğü üzere, uygulanan Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{73} boş denencesi doğrulanmıştır.

Yedinci alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{74} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı Mann-Whitney U sıra toplamı testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.32.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	SO	ST	U	z	p	r _R
ÜBYFÖ Koşulsal Bilgi	Denetim	20	22,13	442,50	232,50	-0,180	0,857	-
Alt Boyutu Son Ölçüm	Deney	24	22,81	547,50				

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere, uygulanan Mann-Whitney U sıra toplamı testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu Mann-Whitney U sıra toplamı testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{74} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son

ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklemeler Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi kullanılmıştır.

Sekizinci alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D₈₁ : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.33.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.33. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Ön Ölçüm	Denetim	20	18,40	4,070	1,298	42	0,201	-
	Deney	24	16,70	4,486				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.33.'de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{81} boş denencesi doğrulanmıştır.

Sekizinci alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{82} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. *ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	16,70	4,486	-4,15	23	0,000**	-0,847
	Son Ölçüm	24	19,54	4,501				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.34.'te görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -4,15$, $p = 0,000$, $d = -0,847$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 19,54$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 16,70$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t

değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 2,84 birim ($SS = 0,015$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,847$) ölçüt değerlerinden olan 0,8'ten büyük olduğu için yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{8_2} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Sekizinci alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir.

D_{8_3} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.35.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.35. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	18,40	4,070	-2,08	19	0,000**	-0,466
	Son Ölçüm	20	19,50	3,692				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.35.'te görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -2,08$, $p = 0,000$, $d = -0,466$). TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 19,50$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 18,40$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,10 birim ($SS = 0,378$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,466$) ölçüt değerlerinden olan 0,2’ten büyük ancak 0,5’ten küçük olduğu için düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{83} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Sekizinci alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{84} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.36.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ Planlama Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	19,50	3,692	-0,033	42	0,974	-
	Deney	24	19,54	4,501				

Tablo 4.36.'da görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{8_4} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklemeler Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi kullanılmıştır.

Dokuzuncu alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmişti:

D_{9_1} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel*

yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.37.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu	Denetim	20	17,65	3,453	0,434	42	0,667	-
Ön Ölçüm	Deney	24	18,12	3,745				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.37.’de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{91} boş denencesi doğrulanmıştır.

Dokuzuncu alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{92} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı*

ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin 5. alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.38.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	18,12	3,745	-3,50	23	0,000**	-0,716
	Son Ölçüm	24	19,83	3,031				

Not. **p<0,01

Tablo 4.38.’de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -3,50$, $p = 0,000$, $d = -0,716$). TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 19,83$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 18,12$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,71 birim ($SS = 0,714$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün (d

= -0,716) ölçüt değerlerinden olan 0,05'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{9_2} boş denencesi doğrulanmamıştır.

Dokuzuncu alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir.

D_{9_3} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.39.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.39. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	17,65	3,453	-2,59	19	0,000**	-0,581
	Son Ölçüm	20	18,80	3,237				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.39.'da görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -2,59$, $p = 0,000$, $d = -0,581$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları

ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 18,80$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 17,65$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,15 birim ($SS = 0,216$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,581$) ölçüt değerlerinden olan 0,05'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_9 boş denencesi doğrulanamamıştır.

Dokuzuncu alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{9_4} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.40.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
ÜYFÖ İzleme Değerlendirme Hata Ayıklama Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	18,80	3,237	-1,092	42	0,281	-
	Deney	24	19,83	3,031				

Tablo 4.40.'da görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{9_4} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.10. Onuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklemeler Student's t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklemeler Student's t testi kullanılmıştır.

Onuncu alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmişti:

D_{10_1} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan

öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.41.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.41. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Ölçek Toplam Ön Ölçüm	Denetim	20	27,25	6,356	1,176	42	0,246	-
	Deney	24	29,58	6,710				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.41.'de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{10_1} boş denencesi doğrulanmıştır.

Onuncu alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{10_2} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem Student's t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.42.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.42. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Ölçek Toplam (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	29,58	6,710	-1,96	23	0,000**	-0,969
	Son Ölçüm	24	31,08	6,480				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.42.'de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem Student's t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -1,96$, $p = 0,000$, $d = -0,969$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 31,08$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 29,58$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,50 birim ($SS = 0,230$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,969$) ölçüt değerlerinden olan 0,8'den büyük olduğu için yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{10_2} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Onuncu alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir.

D_{10_3} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma

istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.43.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.43. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Ölçek Toplam (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	27,25	6,356	-3,06	19	0,000**	-0,687
	Son Ölçüm	20	29,80	6,220				

Not. ** $p < 0,01$

Tablo 4.43.’de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -3,06$, $p=0,000$, $d = -0,687$). TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 29,80$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 27,25$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 2,55 birim ($SS = 0,136$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,687$) ölçüt değerlerinden olan 0,05’ten büyük ancak 0,8’ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre $D_{10,3}$ boş denencesi doğrulanamamıştır.

Onuncu alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmişti:

D_{10_4} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.44.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.44. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Ölçek Toplam Son Ölçüm	Denetim	20	29,80	6,220	-0,666	42	0,509	-
	Deney	24	31,08	6,480				

Tablo 4.44.’te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{10_4} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.11. On Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için parametrik istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem Student’s t testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise eşleştirilmiş örneklem Student’s t testi kullanılmıştır.

On birinci alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmişti:

D_{11,1} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklem Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.45.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.45. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Ön Ölçüm	Denetim	20	11,95	3,425	0,374	42	0,710	-
	Deney	24	12,37	3,997				

Not. “SS” standart sapma, SD ise serbestlik değeri anlamına gelmektedir.

Tablo 4.45.’te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{11_1} boş denencesi doğrulanmıştır.

On birinci alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

D_{11_2} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklem t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.46.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.46. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	24	12,37	3,997	-2,96	23	0,000**	-0,606
	Son Ölçüm	24	13,54	3,706				

Not. **p<0,01

Tablo 4.46.'da görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(23) = -2,96$, $p = 0,000$, $d = -0,606$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 24$, $\bar{x} = 13,54$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 24$, $\bar{x} = 12,37$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,17 birim ($SS = 0,291$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,606$) ölçüt değerlerinden olan 0,05'ten büyük ancak 0,8'ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{112} boş denencesi doğrulanamamıştır.

On birinci alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir.

D_{113} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği

ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.47.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47. *ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Örneklem	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	20	11,95	3,425	-2,98	19	0,000**	-0,667
	Son Ölçüm	20	13,25	3,109				

Not. **p<0,01

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere, uygulanan eşleştirilmiş örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamaları ile ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($t(19) = -2,98$, $p = 0,000$, $d = -0,667$). TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 13,25$) ölçek toplam ön ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 11,95$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve t değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanları 1,30 birim ($SS = 0,316$) artmıştır. Bu t testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğünün ($d = -0,667$) ölçüt değerlerinden olan 0,05’ten büyük ancak 0,8’ten küçük olduğu için orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{113} boş denencesi doğrulanamamıştır.

Birinci alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{114} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu*

eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bağımsız örneklemeler Student’s t testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.48.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.48. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	d
İİKİÖ Sınıf İçinde Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	13,25	3,109	-0,279	42	0,781	-
	Deney	24	13,54	3,706				

Tablo 4.48.’de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler Student’s t testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu t testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{114} boş denencesi doğrulanmıştır.

4.12. On İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt sorusu “Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde bir etkisi var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır. Çözümlemelerde karşılaştırılacak değişkenler Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre hem örnekleme hem de deney ve denetim gruplarında ayrı ayrı istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için her ikisi de değişirgesel olmayan (*nonparametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden olan Mann-Whitney U sıra toplamı testi ile Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin gruplar arasında karşılaştırılmasında Mann-Whitney U sıra toplamı testi kullanılmıştır. Deney ve denetim gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm değerlerinin grup içinde karşılaştırılmasında ise Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır.

On ikinci alt sorunun birinci denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmişti:

D_{12_1} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı Mann-Whitney U sıra toplamı testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.49.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.49. *Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Ön Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	SO	ST	U	z	p	r _R
İİKİÖÖ Sınıf Dışında	Denetim	20	19,08	381,50	171,50	-1,626	0,104	-
Alt Boyutu Ön Ölçüm	Deney	24	25,35	608,50				

Not. “SO” sıra ortalaması, “ST” ise sıralar toplamı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.49.’da görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemir Mann-Whitney U testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu Mann-Whitney U sıra toplamı testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{12_1} boş denencesi doğrulanmıştır.

On ikinci alt sorunun ikinci denencesi aşağıdaki biçiminde belirtilmiştir:

D_{12_2} : *Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği farkındalığı ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.*

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı Wilcoxon işaretli sıra testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.50.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.50. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Ortalamalarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları

	Örneklem	Sıra	n	SO	ST	z	p	r _R
İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu (Deney Grubu)	Ön Ölçüm	Olumsuz	6	9,83	59,00	-0,84	0,400	-
	Son Ölçüm	Olumlu	11	8,55	94,00			
		Eşitlik	7					
		Toplam	24					

Not. “SO” sıra ortalaması, “ST” ise sıralar toplamı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.50.’de görüldüğü üzere, uygulanan Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre D_{12_2} boş denencesi doğrulanmıştır.

On ikinci alt sorunun üçüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir.

D_{12_3} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal

dağılmadığından dolayı Wilcoxon işaretli sıra testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.51.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.51. ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılmamış Olan Lise Öğrencilerinin İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Değerleri Üzerinde Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları

	Örneklem	Sıra	n	SO	ST	z	p	r _R
İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu (Denetim Grubu)	Ön Ölçüm	Olumsuz	2	7,00	14,00	-2,24	0,025	-0,11
	Son Ölçüm	Olumlu	11	7,00	77,00			
		Eşitlik	7					
		Toplam	20					

Not. "SO" sıra ortalaması, "ST" ise sıralar toplamı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.51.'de görüldüğü üzere, uygulanan Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -2,24$, $p = 0,025$, $r_R = -0,112$). TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ($N = 20$, $\bar{x} = 16,55$, $M = 77,00$, $SO = 7,00$) koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamalarından ($N = 20$, $\bar{x} = 15,30$, $M = 14,00$, $SO = 7,00$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İki ölçümün ortalamaları ve z değerinin yönü nedeniyle söz konusu eğitime katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puan ortalamaları -2,24 birim medyan değerleri 1,25 birim artmıştır.

Çözümlemenin sıralarla ilgili sonuçlarının, yalnızca 2 olumsuz sıra içermesi ($N=2$), yalnızca 2 son ölçüm değerinin ön ölçüme göre azaldığını göstermiştir ($SO = 7,00$, $ST = 14,00$). Buna karşın, çözümlemenin sıralarla ilgili sonuçlarının, yalnızca 11 olumlu sıra içermesi ($N=15$), 11 son ölçüm değerinin ön ölçüme göre azaldığını göstermiştir ($SO = 7,00$, $ST = 77,00$). Son olarak 7 son ölçümde ön ölçüme göre anlamlı bir değişiklik olmamıştır ($N=7$). Sıralarda gözlemlenmiş olan bu değişimler, TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce

yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ön ölçüm ile son ölçüm arasında arttığını göstermektedir.

Bu Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümü gerçekteştirilmiştir. Göstergesel olmayan bir teknik olsa da Wilcoxon işaretli sıra testi için etki büyüklüğü hesaplanabilmektedir (Cureton, 1956; Glass, 1965, 1966). Wilcoxon işaretli sıra testi için birçok etki büyüklüğü hesaplama yöntemi bulunmaktadır (Mangiafico, 2016). Bu etki çözümlemelerinden en uygunu (Fritz vd., 2012; King vd., 2011; Tomczak ve Tomczak, 2014), Rosenthal'ın r katsayısıdır (Rosenthal, 1991, 1994). Söz konusu Wilcoxon işaretli sıra testi çözümlemesinin bu bağlamda hesaplanmış olan etki büyüklüğünün ($r_R = 0,11$) Cohen'in (1988) ölçütüne göre 0,5'ten küçük olduğu için düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre D_{12_2} boş denencesi doğrulanamamıştır.

On ikinci alt sorunun dördüncü denencesi aşağıdaki biçimde belirtilmiştir.

D_{12_4} : Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği eğilimi ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu denencenin sınanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları her iki değişken de Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılmadığından dolayı Mann-Whitney U sıra toplamı testi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.52.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.52. Lise Öğrencilerinin ARCS-V ile Tasarlanmış TYS İngilizce Yazma Eğitimine Katılım Durumlarına Göre İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Son Ölçüm Puan Ortalamaları Üzerinde Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	SO	ST	U	z	p	r _R
İİKİÖ Sınıf Dışında Alt Boyutu Son Ölçüm	Denetim	20	20,33	406,50	196,50	-1,032	0,302	-
	Deney	24	24,31	583,50				

Tablo 4.52.'de görüldüğü üzere, uygulanan Mann-Whitney U sıra toplamı testi çözümlemesinin sonucuna göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu Mann-Whitney U sıra toplamı testi çözümlemesi anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı için bir etki büyüklüğü çözümlemesi hesaplanmamıştır. Bu sonuçlara göre $D_{12,4}$ boş denencesi doğrulanmıştır.

4.13. Boş Denencelerin Sınama Sonuçlarının Özeti

Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla her bir araştırma alt sorusu için ayrı ayrı geliştirilmiş olan dörder boş denence (*null hypothesis, H₀*) sınanarak söz konusu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır. Boş denencelerin sınanması için ortaya koyulan çabaların sonuçları Tablo 4.53.'te özetlenmiştir.

Tablo 4.53. Boş Denencelerin Sınama Sonuçlarının Özeti

BDS Boş Denence	Doğrulama Durumu	EB
D_{1_1} Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi değişkeninin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.	+	-
D_{1_2} Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.	-	d=0,575 Orta
D_{1_3} Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.	-	d=0,529 Orta
D_{1_4} Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin toplam ölçek son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.	+	-
D_{2_1} Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.	+	-
D_{2_2} Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.	-	d=-0,211 Düşük

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₂₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,291 Düşük
D ₂₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin eleştirel açıklık alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₃₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₃₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,211 Düşük
D ₃₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,291 Düşük
D ₃₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yansıtıcı şüphecilik alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₄₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₄₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,969 Yüksek
D ₄₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,687 Orta
D ₄₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₅₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₅₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,598 Orta

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₅₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,534 Orta
D ₅₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin bildirime dayalı bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₆₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₆₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₆₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,500 Orta

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₆₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin yöntemsel bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₇₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₇₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=0,67 Orta
D ₇₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₇₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin koşulsal bilgi alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₈₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₈₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,847 Yüksek
D ₈₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,466 Düşük
D ₈₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin planlama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₉₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₉₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin 5. alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,716 Orta
D ₉₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,581 Orta
D ₉₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı eğilimi ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₁₀₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₁₀₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,969 Yüksek

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₁₀₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,687 Orta
D ₁₀₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin ölçek toplam son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₁₁₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₁₁₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,606 Orta
D ₁₁₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,667 Orta

BDS	Boş Denence	Doğrulanış Durumu	EB
D ₁₁₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf içinde alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₁₂₁	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₁₂₂	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği farkındalığı ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-
D ₁₂₃	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmamış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları ön ölçüm toplam puanları ile İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	-	d=-0,11 Düşük
D ₁₂₄	<i>Ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği eğilimi ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları ile işbu eğitime katılmamış olan öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinin sınıf dışında alt boyutundan aldıkları son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.</i>	+	-

Not. “BDS” boş denence sayısı ve “EB” etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

Tablo 4.53.'te görüldüğü üzere 48 denencenin 27'si doğrulanmıştır ancak 21'i doğrulanamamıştır. Boş denencelerin 40 tanesi istatistiksel olarak normal dağılan değişkenlerle kurulmuş olup değiştirgesel çözümlemelerle gerçekleştirilen sınamalar sonucunda işbu boş denencelerin 21'i doğrulanmış ancak 19'si doğrulanamamıştır. Boş denencelerin diğer 8 tanesi ise istatistiksel olarak normal dağılmayan değişkenlerle kurulmuş olup değiştirgesel olmayan çözümlemelerle gerçekleştirilen sınamalar sonucunda işbu boş denencelerin 6'sı doğrulanmış ancak 2'si doğrulanamamıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tezin bu bölümünde, çalışmanın bulguları tartışılmaktadır. Başlangıçta, araştırmanın amacı ve araştırma soruları yeniden belirtilmiştir. Daha sonra bu araştırmanın bulguları daha önceki araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılarak incelenmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırma ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Her iki grupta da (denetim-deney) aynı öğretim yönteminin kullanılmış olması ortak bir sorun olarak gözlemlenmiştir

5.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın eleştirel düşünme eğilimiyle ilgili olan ilk üç alt sorusunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ölçek toplam puanları ile eleştirel açıklık ve yansıtıcı şüphecilik alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan on iki denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır.

İşbu bulgulara göre TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan (deney grubu) lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile işbu eğitime katılmamış olan (denetim grubu) lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde ön ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Hem deney grubu hem de denetim grubunun son ölçüm puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Ancak deney grubu ile denetim grubundaki lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri son ölçüm puanları arasında da aynı ön ölçümde olduğu gibi yine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar da TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitimine katılmış olmanın lise öğrencilerinin eleştirel düşünme

eğilimlerine etki etmediğini göstermiştir. Bu bulgu Clark'ın (1983, 1994a, 1994b) öğrenme sonuçlarının ortamın kendisinden değil, kullanılan öğretim yöntemi ve içerikten kaynaklandığı yönündeki savıyla ve Chen vd.,'nin (2017) ve Wong vd.,'nin (2023) ters yüz sınıf stratejisinin yüz yüze öğretim stratejileriyle karşılaştırıldığında eleştirel düşünme becerilerinde önemli bir farka neden olamadığı yönündeki savıyla uyuşmakta ancak Kozma'nın (1991, 1994a, 1994b) ortamın da öğrenme üzerinde etkisi olduğu yönündeki görüşü ile örtüşmemektedir.

Dolayısıyla TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimi ile MEB'e bağlı okullarda gerçekleşmekte olan eklektik eğitimle benzer biçimdeki yüz yüze bir eğitimle gerçekleştirilen yine ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimi arasındaki ortam farkının, kullanılan öğretim yönteminin aynı olması nedeniyle, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ARCS-V gibi özel olarak güdülenimi artıracak öğretimlerin tasarlanıp geliştirilebilmesi amacıyla geliştirilmiş bir öğretim tasarımı modelinin (Keller, 2010) kullanılmasının bile TYS ile gerçekleştirilen eğitimlerde güdülenim eksikliği nedeniyle yaşanan sorunların (Zainuddin vd., 2019) üstesinden gelemeyebileceğini de göstermiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın birinci alt sorusunun bulgularına göre TYS'nin sınırlılıklarının yalnızca ARCS-V kullanılarak aşılamayacağı ortaya çıkmıştır.

Öte yandan bulgularda gözlemlenen söz konusu etkisizlik öğretim programı içeriğinin yoğun olmasının eleştirel düşünme ve üstbilişsel becerilerin gelişimini daha da güçleştirmesinden (Casiraghi, 2017), öğrencilerin planlamada ve kendi kendini denetlemede sorun yaşamasından (Aliyu vd., 2016; Qin vd., 2022; Ramadhanti vd., 2019), okulda yazmanın düşünme süreçlerinin farkına varmak için kullanılmasının öğretilmemesinden (Howard, 1990), ARCS-V'nin tüm bileşenleri arasında dengeli bir odaklanma sağlanmaya çalışılmasının dengesiz bir eğitim deneyimine yol açmasından ve ARCS-V'nin kültürel ya da eğitimsel geçmişleri belirli bazı özellikleri taşımayan öğrencileri etkili bir biçimde güdülemekte başarısız olarak öğrenciler arasındaki güdülenim farkını genişletip eşitsiz öğrenme deneyimlerine yol açmasından (Angelo, 2017), TYS'de öğrencinin videoları izleyip izlemediğini denetlemenin etmenin güçlüğünden (Khalmatova, 2017). TYS'yi tam olarak desteklemeyen ortamlarda programın sunumundan (Hu ve Zhao, 2022), TYS'de teknolojik erişim ve daha yüksek düzeyde dijital okuryazarlık gereksiniminden (Khadawardi vd., 2025), ya da TYS'de derse hazırlıklı gelmesini sağlamanın güçlüğünden (Sharp, 2016) kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular TYS gibi sınıf dışı hazırlığa bağlı öğretim stratejilerinin, çözümleme, bireştirim ve değerlendirme

becerilerinin kullanılması ile etkin öğrenmeyi içeren sorun çözme, okuma ve yazma gibi öğrenci etkileşimli etkinliklerle eleştirel düşünmeyi geliştirmekte olduğu yönündeki bulgularla örtüşmemektedir (Kong, 2015; Smith vd., 2018). Bulguların bu görüşlerle örtüşmemesi, bu çalışmaların yapıldığı ülkenin kültürü ya da eğitim programından, tasarlanmış olan öğretim programlarından, öğrencilerin bilişsel birikiminden, hazır bulunuşluluğundan ya da bu çalışmalarda ARCS-V öğretim tasarımı modelinin kullanılmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2. Üstbilişsel Yazma Farkındalığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üstbilişsel yazma farkındalığı ile ilgili olan dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt sorularının yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeğinin ölçek toplam puanları ile bildirim dayalı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama ve izleme değerlendirme hata ayıklama alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan yirmi dört denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır.

Araştırmanın söz konusu altı alt sorusu ile ilgili bulgularına göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan (deney grubu) lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ile işbu eğitime katılmamış olan (denetim grubu) lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarında ön ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Hem deney grubu hem de denetim grubunun son ölçüm puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Ancak deney grubu ile denetim grubundaki lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı son ölçüm puanları arasında da aynı ön ölçümde olduğu gibi yine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar da TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitimine katılmış olmanın lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığına etki etmediğini göstermiştir. Bu bulgu Clark'ın (1983, 1994a, 1994b) öğrenmeyi kullanılan ortamın özelliklerinin değil öğretim yönteminin özelliklerinin belirlediği savıyla ve Nourazar vd.,'nin (2022) etkili öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bilişsel süreçlerini değerlendirmelerini sağlayarak üstbilişsel becerileri teşvik etmekte olduğu yönündeki savıyla uyumakta ancak Kozma'nın (1991, 1994a, 1994b) öğrenme ortamının, öğrenirken temsil

yapıları oluşturulmasına ve yordamların gerçekleştirilmesine yardımcı olmakta olduğu yönündeki görüşü ile örtüşmemektedir.

Dolayısıyla TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimi ile MEB’e bağlı okullarda gerçekleşmekte olan eklektik eğitimle benzer biçimdeki yüz yüze bir eğitimle gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimi arasındaki ortam farkının, kullanılan öğretim yönteminin aynı olması nedeniyle, lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı üzerinde bir etkisi bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ARCS-V gibi özel olarak güdülenimi artıracak öğretimlerin tasarlanıp geliştirilebilmesi amacıyla geliştirilmiş bir öğretim tasarımı modelinin (Keller, 2010) kullanılmasının bile TYS ile gerçekleştirilen eğitimlerde güdülenim eksikliği nedeniyle yaşanan sorunların (Zainuddin vd., 2019) üstesinden gelemeyebileceğini de göstermiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt sorularının bulgularına göre, ilk üç alt sorusunun bulgularına benzer bir biçimde, TYS’nin sınırlılıklarının yalnızca ARCS-V kullanılarak aşamayacağı ortaya çıkmıştır.

Öte yandan bulgularda gözlemlenen bu etkisizlik öğretim programı içeriğinin yoğun olmasının eleştirel düşünme ve üstbilişsel becerilerin gelişimini daha da güçleştirmesinden (Casiraghi, 2017), öğrencilerin geri bildirim aldıktan sonra metinlerinde herhangi bir düzeltme yapmamasından (davranışsal katılım eksikliği) ve bilişsel yetenekleri daha yüksek olan öğrencilerin geri bildirimle daha başarılı bir biçimde etkileşimde bulunmasından (öğrenciler arası bilişsel fark) (Meyer vd., 2025), öğretim programı içeriğinin yoğunluğundan (Casiraghi, 2017), öğrencilerin planlamada ve kendi kendini denetlemede sorun yaşanmasından (Aliyu vd., 2016; Qin vd., 2022; Ramadhanti vd., 2019), okulda yazmanın düşünme süreçlerinin farkına varmak için kullanılmasının öğretilmemesinden (Howard, 1990), ARCS-V’nin öğrenciler arasında güdülenim açısından eşitsizliğe yol açabiliyor olmasından (Angelo, 2017), ARCS-V’nin istem bileşeninin öğrencilerin öğrenmeleri için tam sorumluluk alma beklentisinin öğrenciler üzerinde aşırı baskı oluşturmamasından (Keller, 2010), öğrencilerin çoğunun TYS’yi daha çok ders öncesi bir çalışma yükü olarak görmesinden ve öğrencilerin rehber olmadan öğrenmekte güçlük yaşamasından (Xiu vd., 2019), TYS’yi tam olarak desteklemeyen ortamlarda programın sunumundan (Hu ve Zhao, 2022), teknolojik erişim ve dijital okuryazarlık gereksiniminden (Khadawardi vd., 2025) ve TYS’de öğrencilerin izlemeleri için önceden verilen videoları hızlı bir biçimde geçerek tüm videoyu izlememesinden yetersiz hazırlığın (Sharp, 2016) kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular üstbilişsel yazma farkındalığı daha

yüksek olan öğrencilerin, bilişsel kaynaklarını daha etkili bir biçimde yönetebildiği ve yazma yöntemlerini yazım sürecinin gerekliliklerine göre daha başarılı bir biçimde düzenleyebildikleri yönündeki bulgularla örtüşmemektedir (Colognesi vd., 2020; Sun vd., 2021; Teng ve Yue, 2022). Bulguların bu görüşlerle örtüşmemesinin nedeni, söz konusu çalışmaların yapıldığı ülkelerin kültür ya da eğitim programlarından, tasarlanan öğretim programından, öğrencilerin bilişsel birikiminden, hazır bulunuşluluğundan ya da bu çalışmalarda ARCS-V modelinin kullanılmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.3. İngilizce İletişim Kurma İstekliliğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın İngilizce iletişim kurma istekliliği ile ilgili olan son üç alt sorusunun yanıtlanması için ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri ile sınıf dışında ve sınıf içinde alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla geliştirilmiş olan on iki denence istatistiksel olarak çözümlenerek sınanmıştır.

Araştırmanın onuncu, on birinci ve on ikinci alt soruları ile ilgili bulgularına göre TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimine katılmış olan (deney grubu) lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri ile işbu eğitime katılmamış olan (denetim grubu) lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliklerinde ön ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Hem deney grubu hem de denetim grubunun son ölçüm puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Ancak deney grubu ile denetim grubundaki lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği ölçeğinden aldıkları son ölçüm puanları arasında da aynı ön ölçümde olduğu gibi yine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar da TYS'de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitimine katılmış olmanın lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliklerine etki etmediğini göstermiştir. Bu bulgu da önceki alt sorularda elde edilen bulgularda olduğu gibi, Clark'ın (1983, 1994a, 1994b) ortam ile öğrenme arasındaki ilişki, genellikle içerik ve öğretim yöntemlerindeki farklılıklardan etkilendiği yönündeki savıyla uyuşmakta ancak Kozma'nın (1991, 1994a, 1994b) öğrenme ortamı, öğrenme sürecinde temsil yapıları oluşturulmasına ve prosedürlerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır yönündeki görüşü ile örtüşmemektedir.

Dolayısıyla TYS’de gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimi ile MEB’e bağlı okullarda gerçekleşmekte olan eklektik eğitimle benzer biçimdeki yüz yüze bir eğitimle gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitimi arasındaki ortam farkının, kullanılan öğretim yönteminin aynı olması nedeniyle, lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde bir etkisi bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin geri bildirim aldıktan sonra metinlerinde herhangi bir düzeltme yapmamasından (davranışsal katılım eksikliği) ve bilişsel yetenekleri daha yüksek olan öğrencilerin, geri bildirimle daha başarılı bir biçimde etkileşimde bulunmasından (öğrenciler arası bilişsel fark) (Meyer vd., 2025) öğretim programı içeriğinin yoğunluğundan (Casiraghi, 2017), öğrencilerin planlamada ve kendi kendini denetlemede sorun yaşanmasından (Aliyu vd., 2016; Qin vd., 2022; Ramadhanti vd., 2019), okulda yazmanın düşünme süreçlerinin farkına varmak için kullanılması öğretilmemesinden (Howard, 1990), TYS’yi tam olarak desteklemeyen ortamlarda programın sunumundan (Hu ve Zhao, 2022), teknolojik erişim ve dijital okuryazarlık gereksiniminden (Khadawardi vd., 2025), ve ARCS-V ile TYS’nin güdülenimsel farklılıklar, öğrenen özerkliği ve hazırbulunuşluk eksikliği (Angelo, 2017; Keller, 2010; Sharp, 2016; Xiu vd., 2019) gibi sınırlılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, TYS’nin öğrencilerin katılımını ve etkin öğrenmesini artırabileceği ve böylece dil derslerinde iletişim kurma isteklerini dolaylı olarak artırabileceği (Violita ve Budiraharjo, 2022), TYS gibi etkin öğrenme ortamlarında sunulan deneyimsel öğrenmenin öğrencilerin güdülenimini artırabileceği; böylelikle dil öğreniminde konuşma istekliliğinin artacağı (Kaushik vd., 2023), öğrencilerin ders öncesi materyallerle etkileşime girdiklerinde, düşüncelerini dışa vurma ve tartışmalara etkin olarak katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu (Avcı vd., 2024) yönündeki araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Öte yandan araştırmanın söz konusu son üç alt sorusunun bulguları, İngilizce yeterlilik düzeylerinin bir öğrencinin iletişime girme olasılığını etkileyebileceği yönündeki araştırma bulgusuyla (Khoiriyah ve Ciptaningrum, 2020) örtüşmektedir. Bulguların bu görüşlerle örtüşmemesinin nedeni, Khoiriyah ve Ciptaningrum’ın (2020) çalışmasının yapıldığı ülkenin kültür ya da eğitim programından, tasarlanan öğretim programından, öğrencilerin bilişsel birikiminden, hazır bulunuşluluğundan ya da bu çalışmalarda ARCS-V modelinin kullanılmamasından kaynaklanıyor olabilir.

5.2. Sonuç

Bu tez araştırmasında ters yüz sınıfta gerçekleştirilen, ARCS-V öğretim tasarımı modeli ile tasarlanarak geliştirilmiş ve MEB kazanımlarını izleyen 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan tam deneysel araştırma sonucunda ön ölçümleri arasında deney ile denetim gruplarının ölçek puanları arasında ortak değişken (*covariate*) oluşturacak düzeyde bir eşitsizlik olmadığı gibi son ölçümlerde de bu durumun değişmediği gözlemlenmiştir. Hem ön ölçümlerle ilgili hem de son ölçümlerle ilgili boş denencelerin hepsi doğrulanmıştır. Dolayısıyla, deney, çalışma topluluğunu oluşturan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, üstbilişsel yazma farkındalığı ve İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye neden olamamıştır. Bu etkisizlik ölçek toplam puanlarında da ölçeklerin tüm alt boyutlarda da gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları, ortam yöntem tartışmasında Clark'ın (1983, 1991, 1994a, 1994b, 1998) öğrenme üzerinde öğrenme ortamının değil öğretim yönteminin etkili olduğu yönündeki savını desteklerken Kozma'nın (1991, 1994a, 1994b, 1994c, 2000) öğrenme üzerinde ortam özelliklerinin de etkili olduğu yönündeki savı ile karşıtlık oluşturmuştur.

Çalışmada öncelikle ters yüz sınıfta gerçekleştirilmiş olup ARCS-V ile tasarlanmış olan 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış söz konusu İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur. ARCS-V öğretim tasarımı modelinin özellikle güdülenimi artırmak amacıyla geliştirilmiş bir öğretim tasarımı modeli olmasına karşın, bulgular, TYS uygulamalarında yaşanan güdülenim eksiklikleri ve öğretim programı içeriğinin yoğunluğunun, eleştirel düşünme becerilerin gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, ortam ile öğretim yönteminin etkileşiminin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini biçimlendirmede önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın deneyini oluşturan ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış bir yazma eğitiminin, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

TYS gibi sınıf dışı hazırlığa dayalı öğretim stratejileri çözümleme (*analysis*), bireştirim (*synthesis*) ve değerlendirme (*assessment*) becerilerinin kullanımı yoluyla etkin öğrenmeyi destekleyen; sorun çözme, okuma ve yazma gibi öğrenci özekli (*student centered*) etkileşimli etkinliklerle eleştirel düşünceyi geliştirmektedir (Kong, 2015; Smith vd., 2018). Bununla birlikte, yansıtıcı kuşkuculuğun öğrencileri öğrenme ve sunulan materyaller üzerinde derinlemesine düşünmeye teşvik ederek merakı artırdığı, kendi kendine yönlendirilen keşif ortamları oluşturduğu ve çözümleme becerilerinin gelişimini destekleyerek karmaşık konularda düşünme ile kaynakların güvenilirliğini eleştirel bir biçimde değerlendirme yetkinliklerini güçlendirmektedir (Bermúdez, 2015; Schmidt, 2021). Ancak Al-Mugheed ve Bayraktar (2021), bu etkilere ilişkin olumsuz ya da yetersiz sonuçlar ortaya koymakta ve söz konusu öğretim strateji ve yöntemlerinin eleştirel düşünceyi geliştirmede sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen bulguların önceki araştırmalarla (Bermúdez, 2015; Kong, 2015; Schmidt, 2021; Smith vd., 2018) tutarsızlık göstermesi; işbu araştırmaların gerçekleştirildiği ülkelerin kültürel yapısı, öğretim tasarımlarının yapısı, uygulanan öğretim programlarının değişik olması, öğrencilerin bilişsel birikimi ve hazır bulunuşluk düzeyleri ile ARCS-V öğretim tasarımı modelinin kullanılmamış olası gibi çeşitli etkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu etkenlerin eğitim uygulamalarındaki etkililiği üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ve değişik bağlamlarda öğretim stratejilerinin sonuçlarının çeşitlilik gösterdiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin dersten önce verilen kaynakları yeterince incelemesi ve verilen geri bildirimleri dikkate almaları gerekmektedir. Böylelikle derse hazırlıklı gelerek derste yapılan etkinliklerde daha etkin biçimde katılım sağlayarak etkin öğrenim sağlayabilirler. Öğretmenlerin öğrencilerin derse hazır olduğuna ve her öğrencinin dersten önce verilen dijital kaynaklara erişiminin olduğuna emin olması gerekmektedir. Böylelikle her öğrencinin becerilerinin gelişimi sağlayabilir ve öğrenciler arasında öğrenme eşitsizliği yaşanmasının önüne geçilebilir.

Çalışmada ikinci olarak, ters yüz sınıfta gerçekleştirilmiş olup ARCS-V ile tasarlanmış olan 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı üzerindeki etkisi incelemiştir. Bulgular, ters yüz sınıfta gerçekleştirilen ARCS-V ile tasarlanmış söz konusu İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. ARCS-V öğretim tasarımı modelinin güdülenimi artırma sığasına karşın, TYS uygulamalarında yaşanan güdülenimle ilgili sınırlılıklar ile öğretim programı içeriğinin yoğunluğunun üstbilişsel eğilimlerin gelişimini olumsuz etkilediği

gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin geri bildirim aldıktan sonra düzeltme yapmamaları ve bilişsel yetenek farklılıkları gibi etkenler, üstbilişsel yazma farkındalığı üzerinde olumsuz bir etki yaratmış olabilir. Bu sonuçlar, öğrenme üzerinde öğrenme ortamının değil öğretim yönteminin etkisinin belirleyici olduğunu ortam yöntem tartışmasında olduğu gibi ortaya koymaktadır (Clark, 1983, 1991, 1994a, 1994b, 1998; Kozma, 1991, 1994a, 1994b, 1994c, 2000).

Üstbilişsel yazma farkındalığı daha yüksek olan öğrenciler bilişsel kaynaklarını daha etkili bir biçimde yönetebilmekte ve yazma yöntemlerini yazım sürecinin gerekliliklerine göre daha başarılı bir biçimde düzenleyebilmektedir (Colognesi vd., 2020; Sun vd., 2021; Teng ve Yue, 2022). Ancak Khodaei vd. (2022), bu etkilere ilişkin olumsuz ya da yetersiz sonuçlar ortaya koymakta ve öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazır olmalarının üstbilişsel farkındalıklarını etkilediğini, böyle bir bağımsızlığa hazır olmayanların öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde yönetmekte güçlüklerle karşılaştığını rapor etmiştir. Dolayısıyla söz konusu öğretim strateji ve yöntemleri üstbilişsel farkındalığı geliştirmede sınırlı kalabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların önceki araştırmalarla (Colognesi vd., 2020; Sun vd., 2021; Teng ve Yue, 2022) tutarsızlık göstermesi; işbu araştırmaların gerçekleştirildiği araştırmaların gerçekleştirildiği ülkelerin kültürel yapısı, uygulanan eğitim programlarının farklılıkları, öğrencilerin bilişsel birikimi, hazır bulunuşluk düzeyleri ve diğer çalışmalarda ARCS-V öğretim tasarımı modelinin kullanılmaması gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin derste verilen geri bildirimleri dikkate alarak, kendilerini bu yönde geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenin ARCS-V modelini etkili bir biçimde uygulayabilmesi için eğitim ortamlarını ve yöntemlerini daha iyi tasarlayarak öğrencilerin güdülenimlerini daha çok artıracak strateji ve taktikler kullanması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bilişsel ve kültürel deneyimlerinin birbirleriyle denk olduğundan ve verdikleri geri bildirimlerin anlaşıldığından emin olmalıdır.

Çalışmada üçüncü olarak, ters yüz sınıfta gerçekleştirilmiş olup ARCS-V ile tasarlanmış olan 8 haftalık bir İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, ARCS-V ile tasarlanmış söz konusu İngilizce yazma eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekliliği üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin geri bildirim aldıktan sonra düzeltme yapmamaları, bilişsel yetenek farklılıkları ve öğretim programı içeriğinin yoğunluğu gibi etkenler, ARCS-V öğretim tasarımı modelinin ve TYS'nin iletişim kurma istekliliği üzerindeki olası olumlu

etkileri engellemiş olabilir. İngilizce yeterlilik düzeyleri, öğrencilerin iletişime katılma olasılığını etkileyebilmektedir.

TYS gibi etkin öğrenme ortamlarında dil öğreniminde konuşma istekliliği artmakta ve öğrenciler ders öncesi materyallerle etkileşime girdiklerinde iletişime katılma olasılıkları yükselmektedir (Avcı vd., 2024; Kaushik vd., 2023). Ancak İngilizce yeterliliği öğrencilerin iletişime girme olasılığını etkileyebilmektedir (Khoiriyah ve Ciptaningrum, 2020). Dolayısıyla söz konusu öğretim strateji ve yöntemlerinin İngilizce konuşma istekliliğini geliştirmede sınırlı kalabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların önceki araştırmalarla (Avcı vd., 2024; Kaushik vd., 2023) tutarsızlık göstermesi; işbu araştırmaların çalışmaların yapıldığı ülkenin kültürü ya da eğitim programından, tasarlanan öğretim programından, öğrencilerin bilişsel birikiminden, hazır bulunuşluluğundan ya da bu çalışmalarda ARCS-V öğretim tasarımı modelinin kullanılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini dikkate alarak onlara yeterliliklerine uygun görevler vermelidir. Böylelikle tüm öğrencilerin dersten aynı verimi alması sağlanarak öğrenciler arası öğrenme eşitsizliğinin önüne geçilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin deneyim ve yeterlilikleri eşit olduğunda kazandırılmak istenilen beceri daha kolay kazandırılabilir.

Dolayısıyla, ARCS-V ile tasarlanmış olsa bile TYS’de gerçekleştirilmiş bir harmanlanmış İngilizce yazma eğitim, öğrencilerin kültürel ve bilişsel farklılıkları, öğretim programı içeriğinin yoğunluğu ve teknolojiye erişim gibi etkenlerden olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Çalışmanın bulguları, ortam yöntem tartışmasında Clark’ın (1983, 1991, 1994a, 1994b, 1998) öğrenme üzerinde öğrenme ortamının değil öğretim yönteminin etkili olduğu yönündeki savını desteklemektedir. Öğretim yöntemlerinin hem deney grubunda hem de denetim grubunda aynı olması, deneyin, incelenen psikometrik yapılar üzerinde anlamlı etkiyi oluşturamamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca, öğretim programının içeriğinin yoğunluğu, öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişimini zorlaştırmış ve eleştirel düşünme becerilerinin yeterince desteklenememesine yol açmış olabilir. Özellikle, öğrencilerin ders öncesinde materyallerle yeterince etkileşimde bulunmamış olması da sonucu etkilemiş olabilir. Buna ek olarak, öğrencilerin ders öncesi hazırlık çalışmaları ile ders öncesi videoları izleyip izlememe durumları da araştırmanın deneyinin olası etkiyi gösterme sığıası üzerinde olumsuz bir etki yaratmış olabilir.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bulguları, araştırmacı, öğrenci ve eğitimciler ile öğretim programı geliştiren ve değerlendiren kişilere yönelik olarak bir dizi önerinin geliştirilmesine dayanak olmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. ARCS-V öğretim tasarımı modelinin etkisi değişik kültürel özellikleri olan öğrenci toplumlarında nasıl etkili olabileceği üzerine daha çok araştırma yapılabilir.
2. TYS'nin ARCS-V dışında başka öğretim tasarımı modelleriyle nasıl etkili olabileceği üzerine daha çok araştırma yapılabilir.
3. TYS'nin öğretim yöntemleri ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. TYS'de öğrencilerin ders öncesinde öğretim materyalleri ile ne denli etkileşime girdiği daha kapsamlı araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
5. Öğretmenin verdiği geri bildirimlerin TYS ya da ARCS-V öğretim tasarımı modelinin başarısı üzerindeki etkisi daha derinlemesine incelenebilir.
6. Öğrencinin kültürel inançlarının TYS ve ARCS-V öğretim tasarımı modelinin başarısı üzerindeki etkisi daha derinlemesine incelenebilir.
7. Öğrencinin İngilizce yeterliliğinin, İngilizce konuşma istekliliği üzerindeki etkisi daha derinlemesine incelenebilir.

5.3.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin derste verilen geri bildirimleri dikkate alarak bu yönde kendilerini geliştirmeleri, akademik başarılarını arttırabilir.
2. Öğrencilerin dersten önce gerekli kaynaklarla etkileşime girerek konuyu pekiştirmesi, derste daha iyi öğrenme deneyimlerinin oluşmasını sağlayabilir.
3. Öğrencilerin eğitim teknolojilerini etkili kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir.
4. Öğrencilerin düşüncelerini sorgulayarak ne bilip ne bilmediklerinin farkında olmaları gerekmektedir. Böylelikle üstbilişsel becerileri gelişebilir.
5. Öğrencilerin eğitimin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında etkin rol almaları gerekmektedir.

5.3.3. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Ters yüz sınıf uygulamalarını destekleyecek kaynaklar ve eğitim materyallerinin sağlanması ve her öğrencinin bu kaynaklara erişiminin olduğundan emin olunması gerekmektedir.
2. Eğitimdeki uygulamaların ve yöntemlerin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.
3. Öğretmenler öğretimi öğrencilerin bilişsel özellikler ile kültürel inançlarını dikkate alarak tasarlamalıdır.

5.3.4. Öğretim Programına Yönelik Öneriler

1. Var olan öğretim programlarının, öğrencilerin güdülenimi arttıracak biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
2. Var olan eğitim programlarının eğitim teknolojileriyle bütünleştirilmesi gerekmektedir.
3. Var olan eğitim programlarının öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla daha ilişkili olacak biçimde iyileştirilebilir.
4. Var olan öğretim programları eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık gibi 21. yüzyıl becerilerine daha çok yer verecek biçimde iyileştirilmelidir.
5. Var olan öğretim programlarının öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluluk ve öğrenme hızlarına göre içeriğini çeşitlendirmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Agustini, K., Pratiwi, N., Mertayasa, I., Wahyuni, D., ve Wedanthi, N. (2021). Flipped learning for 21st century competence development. *Proceedings of the 5th Asian Education Symposium 2020* (ss. 530-540). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210715.109>
- Ahmed, H. O. K. (2016). Flipped learning as a new educational paradigm: An analytical critical study. *European Scientific Journal*, 12(10), 417-444. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417>
- Akbıyık, C., ve Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akçayır, G., ve Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126(November 2018), 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Akin, A., Hamedoğlu, M. A., Arslan, S., Akin, U., Çelik, U., Kaya, Ç., ve Arslan, N. (2015). The adaptation and validation of the Turkish version of the critical thinking disposition scale (CTDS). *The International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 31-35. <https://ijer.inased.org/makale/82>
- Al-Mugheed, K., ve Bayraktar, N. (2021). Effectiveness of a venous thromboembolism course using flipped classroom with nursing students: A randomized controlled trial. *Nursing Forum*, 56(3), 623-629. <https://doi.org/10.1111/nuf.12573>
- Aliakbari, M., Kamangar, M., ve Khany, R. (2016). Willingness to communicate in English among Iranian EFL students. *English Language Teaching*, 9(5), 33-45. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p33>
- Alifah, L. (2023). Integration of 21st century skills in thematic learning in elementary school. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 7(1), 168-175. <https://doi.org/10.23887/jisd.v7i1.55050>
- Aliyu, M., Yong, M., Abdullah, M., ve Tan, B. (2016). Developing undergraduates' awareness of metacognitive knowledge in writing through problem-based learning. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(7), 233-240. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.7p.233>
- Alkış, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın Sayısı. 643004) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan

- Alper, A., ve Öztürk, S. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 13-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bestdergi/issue/40454/426465>
- Alyılmaz, S., ve Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 447-458. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/36208/407626>,
- Anagün, S. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. Education Resources Information Centre. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463659/pdf/ERIC-ED463659.pdf>
- Anderson, J. R., Conrad, F. G., ve Corbett, A. T. (1989). Skill acquisition and the LISP tutor. *Cognitive Science*, 13(4), 467-505. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(89\)90021-9](https://doi.org/10.1016/0364-0213(89)90021-9)
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M. G. Moore ve W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 129-144). Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Andrade, M. S. (2014). Course-embedded student support for online English language learners. *Open Praxis*, 6(1), 65-73. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.6.1.90>
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596. <https://doi.org/10.2307/1170176>
- Arıcan, S. (2025). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ve lisans eğitimi deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.33206/mjss.1442691>
- Arini, R., Rahayu, Y., ve Erman, E. (2023). Profile of critical thinking results analyzed from facione indicators and gender of learners. *International Journal of Recent Educational Research*, 4(4), 434-446. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v4i4.328>

- Asad, M., Ali, R., Churi, P., ve Guerrero, A. (2022). Impact of flipped classroom approach on students' learning in post-pandemic: a survey research on public sector schools. *Education Research International*, 2022, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2022/1134432>
- Association of American Colleges and Universities. (2005). *Liberal education outcomes: A preliminary report on student achievement in college*. Association of American Colleges and Universities. https://dgm81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Publications/Archives/Selected/LEAP_LEOutcomes_2005.pdf
- Avcı, Y., Özel, D., ve Özer, Z. (2024). The effect of the flipped classroom in a nursing informatics course on nursing students' knowledge and readiness levels, system usability. *Computers Informatics Nursing*, 43(3), e01226. <https://doi.org/10.1097/cin.0000000000001226>
- Azak, S. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmede kullandıkları stratejilerin ve üstbilişsel davranışlarının belirlenmesi* (Yayın Sayısı. 381103) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=XPeA7xU4LMMK08QUX01x1w>
- Az-Zahra, R., Rusdi, R., ve Ristanto, R. H. (2021). Metacognitive, critical thinking, and concept understanding of motion systems: a correlational study. *Bioedukasi: Jurnal Pendidikan Biologi*, 14(2), 156-170. <https://doi.org/10.20961/bioedukasi-uns.v14i2.52972>
- Babashamasi, P., Noordin, N. B., ve Kotamjani, S. S. (2022). The effect of teaching metacognitive reading strategies on the critical thinking skills of undergraduate students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 11(2), 65-71. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.11n.2p.65>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., ve Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Balaban Salı, J. (2002). *Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayın Sayısı. 117151) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YoiGDdGsUamcdNGdxSytdA>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

- Basu, S., ve Dixit, S. (2022). Role of metacognition in explaining decision-making styles: a study of knowledge about cognition and regulation of cognition. *Personality and Individual Differences*, 185, 111318, 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111318>
- Baum E. J., (2013), Augmenting guided-learning with a blended classroom approach. *Journal of College Science Teaching*, 42(6), 27-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018205>
- Beckers, J., Dolmans, D., ve Merriënboer, J. (2016). E-portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2), 32-46. <https://doi.org/10.14742/ajet.2528>
- Benware, C. A., ve Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765. <https://doi.org/10.3102/00028312021004755>
- Bernard, J. (2015). The flipped classroom: Fertile ground for nursing education research. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 12(1), 99-109. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2015-0005>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Wade, A., Borokhovski, E., ve Lou, Y. (2004). The effects of synchronous and asynchronous distance education: A meta-analytical assessment of Simonson's "Equivalency Theory". *Association for Educational Communications and Technology*. 102-109. <https://eric.ed.gov/?id=ED485078>
- Bircan, M. A. (2019). *STEM eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi* (Yayın Sayısı. 600567) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Fn5uDGfrVZk05sgOR6RtXQ>
- Bitetti, M., ve Ferreras, J. (2016). Publish (in English) or perish: The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. *Ambio*, 46(1), 121-127. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>
- Bukhari, S. F., Cheng, X., ve Khan, S. A. (2015). Willingness to communicate in English as a second language: A case study of Pakistani undergraduates. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 39-44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081256>
- Blayone, T., van Oostveen, R., Barber, W., DiGiuseppe, M., ve Childs, E. (2017). Democratizing digital learning: Theorizing the fully online learning community model.

- International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1).
<https://doi.org/10.1186/s41239-017-0051-4>
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.
<https://doi.org/10.2307/1175554>
- Bolhuis, S. M., ve Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken* [Learning and working]. Alphen aan den Rijn: Samsom. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/6919>
- Borba, M., Aşkar, P., Engelbrecht, J., Gadanidis, G., Llinares, S., ve Aguilar, M. (2016). Blended learning, e-learning and mobile learning in mathematics education. *ZDM*, 48(5), 589-610. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0798-4>
- Brown, M. (2013). From classroom to digital arena in seeking higher-level learning: Student experience. *Seminar Net*, 9(1). <https://doi.org/10.7577/seminar.2390>
- Brown, P. (2019). *A mixed method study: Assessing critical thinking, metacognition, and motivation in a flipped classroom instructional model* (Yayın Sayısı. 1639) [Doktora tezi, University of Southern Mississippi]. Aquila. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1639/>
- Burgh, G. and Nichols, K. (2012). The parallels between philosophical inquiry and scientific inquiry: implications for science education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1045-1059. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00751.x>
- Cargas, S., Williams, S., ve Rosenberg, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.005>
- Carillo, F., Maganding, M., ve Jose, A. (2023). Rewards and drawbacks of flexible learning: the case of students in public higher education institution. *Edukasiana Jurnal Inovasi Pendidikan*, 2(4), 342-352. <https://doi.org/10.56916/ejip.v2i4.479>
- Carrillo-Yalán, M. E., Villarreal-Montenegro, Y, Vargas-Trujillo, C. E., García-Cuéllar, D., ve Cortez-Llanos, E. (2024). Flipped classroom based on Blum's modeling and its impact on autonomous learning experienced by mathematics students from a university in Lima, Peru. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* 13(3), 227-238. <https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0077>.
- Casiraghi, B. (2017). Fundaments of critical thinking evaluation in high education. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 98-103. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a11>

- Cassidy, A., Fu, G., Valley, W., Lomas, C., Jovel, E., ve Riseman, A. (2016). Flexible learning strategies in first through fourth-year courses. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 83-94. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4438>
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. Teachers College Press.
- Chen, K., Monrouxe, L., Lu, Y., Jenq, C., Chang, Y., Chang, Y., ve Chai, P. (2018). Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis. *Medical Education*, 52(9), 910-924. <https://doi.org/10.1111/medu.13616>
- Chen, X., ve Xiao, G. (2016). A survey study of chinese college engineering students' use of metacognitive strategies in english writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1390. <https://doi.org/10.17507/tpls.0607.09>
- Chi, M., Wang, N., Wu, Q., Cheng, M., Zhu, C., Wang, X., ... ve Hou, Y. (2022). Implementation of the flipped classroom combined with problem-based learning in a medical nursing course: a quasi-experimental design. *Healthcare*, 10(12), 2572. <https://doi.org/10.3390/healthcare10122572>
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340. <https://doi.org/10.1080/03634529009378813>
- Chu, L. F., Young, C., Zamora, A., Kurup, V., ve Macario, A. (2010). Anesthesia 2.0: Internet-based information resources and Web 2.0 applications in anesthesia education. *Current Opinion in Anesthesiology*, 23(2), 218-227. <https://doi.org/10.1097/aco.0b013e328337339c>
- Chuang, H., Weng, C., ve Chen, C. (2016). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning?. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56-68. <https://doi.org/10.1111/bjet.12530>
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459. <https://doi.org/10.3102/00346543053004445>
- Clark, R. E. (1991). When researchers swim upstream: Reflections on an unpopular argument about learning from media. *Educational Technology*, 19(2), 34-40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ423363>
- Clark, R. E. (1994a). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29. <https://doi.org/10.1007/BF02299088>
- Clark, R. E. (1994b). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 7-10. <https://doi.org/10.1007/BF02299088>

- Clark, R. E., ve Estes, F. (1998). Technology or craft: What are we doing? *Educational Technology*, 38(5), 5-11. <https://www.jstor.org/stable/44428476>
- Clément, R., Baker, S. C., ve MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effect of context, norms and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209. <https://doi.org/10.1177/0261927X03022002003>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., ve Barbier, E. (2020). Teaching writing--with or without metacognition?: An exploratory study of 11-to 12-year-old students writing a book review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262736>
- Colquhoun, H. L., Brehaut, J. C., Sales, A., Ivers, N., Grimshaw, J., Michie, S., ... ve Eva, K. W. (2013). A systematic review of the use of theory in randomized controlled trials of audit and feedback. *Implementation Science*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-66>
- Crawford, B. A., ve Capps, D. K. (2018). Teacher cognition of engaging children in scientific practices. In Y. J. Dori, Z. R. Mevarech, ve D. R. Baker (Eds.), *Cognition, metacognition, and culture in stem education* (pp. 9–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_2
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Cetinkaya, Y. B. (2005). *Turkish college students' willingness to communicate in English as a foreign language* (Yayın Sayısı. osu1133287531) [Doktora tezi, The Ohio State University]. OhioLINK. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1133287531
- Darasawang, P. and Reinders, H. (2021). Willingness to communicate and second language proficiency: a correlational study. *Education Sciences*, 11(9), 517. <https://doi.org/10.3390/educsci11090517>
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance ve R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=538239>
- Dehghanzadeh, S., Jafaraghaie, F., ve Khordadi Astane, H. (2018). The effect of flipped classroom on critical thinking disposition in nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, 18, 39-48. https://ijme.mui.ac.ir/browse.php?a_id=4294&slc_lang=en&sid=1&printcase=1&hbnr=1&hmb=1

- Deimann, M. (2012). Open Education: Offene Bildung und offenes Lernen—mehr als nur eine Alternative für E-Learning. *Handbuch E-learning*, 42. https://www.researchgate.net/publication/259784191_Offene_Bildung_und_offenes_Lernen_--_mehr_als_nur_eine_Alternative_fur_E-Learning
- Delgaty, L. (2019). Transactional distance theory: A critical view of the theoretical and pedagogical underpinnings of e-learning. In D. Cvetković (Ed.), *Interactive multimedia -Multimedia production and digital storytelling*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81357>
- Demetry, C. (2010). Work in progress—An innovation merging “classroom flip” and team-based learning. In *2010 IEEE frontiers in education conference (FIE)* (pp. T1E-1-T1E-2). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2010.5673617>
- Dewey J. (2008). How we think. In J. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey, 1899-1924* (Vol. 11, pp. 105-353). Southern Illinois University Press. (Original work published 1910).
- Dewi, N., Padmadewi, N., ve Santosa, M. (2021). The implementation of flipped classroom model in teaching english to sapta andika junior high school students in academic year 2019/2020. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(1), 125. <https://doi.org/10.23887/jere.v5i1.30334>
- Di, X., Ismail, W. M., Zailani, M. A., ve Li, R. (2023). Social cognitive theory-assisted learning of Arabic: A study of self-regulated learning strategies, social media usage, and motivation. *Environment and Social Psychology*, 8(1), 1543. <https://doi.org/10.18063/esp.v8.i1.1543>
- Dikilitaş, K., ve Noguera, I. (2023). *Conceptual framework for flexible learning design: The context of flipped classroom*. University of Stavanger. <https://doi.org/10.31265/usps.267>
- Doo, M., ve Bonk, C. (2020). The effects of self-efficacy, self-regulation and social presence on learning engagement in a large university class using flipped learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 997-1010. <https://doi.org/10.1111/jcal.12455>
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dron, J., ve Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca University Press.

- DS, Y., Fitri, A., Latifatusadiah, T., Dewi, S., ve Febriansyah, F. (2023). Effect of the flipped classroom model on self-efficacy student in limited face learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, 9(8), 6278-6283. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i8.4340>
- EF EPI. (2023). *EF English proficiency index*. EducationFirst. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Eichler, J. F., ve Peebles, J. (2016). Flipped classroom modules for large enrollment general chemistry courses: a low barrier approach to increase active learning and improve student grades. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 197-208. <https://doi.org/10.1039/C5RP00159E>
- Ekin, S. (2018). *The effect of vision/imagery capacity of the foreign language learners on their willingness to communicate* (Yayın Sayısı. 515716) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LVdQMqssnV7kPEnZKWDkhw>
- Endarwati, E., Anwar, K., ve Maruf, N. (2023). Exploring the challenges faced by teachers in teaching writing skills and how anchor charts can address them. *English Review Journal of English Education*, 11(3), 629-640. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i3.8421>
- Ennis, C. D. (1992). Reconceptualizing learning as a dynamical system. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 115-130. <https://eric.ed.gov/?id=EJ441123>
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities*. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robertennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, research findings and recommendations*. American Philosophical Association.
- Fan, X. (2022). The development of efl learners’ willingness to communicate and self-efficacy: the role of flipped learning approach with the use of social media. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001283>
- Farid, I. (2023). Simulation learning in economics education: empowering critical thinking and Rahmatan Lil Alamin value. *Tadibia Islamika*, 3(2), 95-102. <https://doi.org/10.28918/tadibia.v3i2.1190>

- Febriani, R. B. (2017). The roles of language shift in English language teaching (a case study in the class of grammar III in the English Department in Universitas Galuh Ciamis). *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 6(1), 41-49. <https://doi.org/10.21580/vjv6i11583>
- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 8(3), 191-201. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.310>
- Firat, M. (2022). Exploring the relationship between personality traits and e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 14(4), 280-290. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.14.4.155>
- Fisher, M., King, J., ve Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Flipped Learning Network. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E., ve Harding, H. (2012). Deficient critical thinking skills among college graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 212-230. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00672.x>
- Fructuoso, I. N., Albó, L., ve Beardsley, M. (2022). University students' preference for flexible teaching models that foster constructivist learning practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 22-39. <https://doi.org/10.14742/ajet.7968>
- Fu, K., Chan, J., Stepanyan, K., Elting, S., Manchanda, A. Vera, A., ... ve Strowd, R. (2025). Education research: A mixed-methods analysis of journal club formats to enhance evidence-based practice through social cognitive learning theory. *Neurology Education*, 4(1), e200195. <https://doi.org/10.1212/ne9.0000000000200195>
- Fulgueras, M. J., ve Bautista, J. (2020). Flipped classroom: Its effects on ESL learners' critical thinking and Reading comprehension levels. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2(3), 257-270. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v2i3.228>

- Gajšt, N. (2014). Business English as a lingua Franca – a cross-cultural perspective of teaching English for business purposes. *Elope English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 11(2), 77-87. <https://doi.org/10.4312/elope.11.2.77-87>
- Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D., Anderson, T., ve Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. In M. G. Moore ve W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (2nd ed.) (pp. 113-127). L. Erlbaum Associates.
- Gavranović, V. (2017). Enhancing learners autonomy through flipped classes. In *Sinteza 2017-International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research* (pp. 498-502). Singidunum University. <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2017-498-502>
- Gedikli, H. (2018). *Fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve becerilerine etkisi* (Yayın Sayısı. 503450) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=gENUvysSAisWS3ksF0JzSw>
- Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41- 48. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Gilakjani, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *IJEL*, 5(7), 95. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>
- Gillette, C., Rudolph, M., Kimble, C., Rockich-Winston, N., Smith, L., ve Broedel-Zaugg, K. (2018). A meta-analysis of outcomes comparing flipped classroom and lecture. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(5), 433-440. <https://doi.org/10.5688/ajpe6898>
- Gokool-Ramdoo, S. (2008). Beyond the theoretical impasse: Extending the applications of transactional distance theory. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.541>

- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 141-185. <https://doi.org/10.1080/14792779343000059>
- Gong, D., Yang, H., ve Cai, J. (2020). Exploring the key influencing factors on college students' computational thinking skills through flipped-classroom instruction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00196-0>
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 17-32). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_2
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34059/376987>
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Journal of Social Science*, 12(1), 143-158.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., ve Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning*. Flipped Learning Network, Pearson, George Mason University. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Hamid, A. (2017). Analysis of students' critical and creative thinking style and cognitive ability on chemistry. In *Proceedings of the 5th SEA-DR (South East Asia Development Research) International Conference 2017 (SEADRIC 2017)* (pp. 302-304) <https://doi.org/10.2991/seadric-17.2017.64>
- Harinie, L. (2017). Study of the Bandura's social cognitive learning theory for the entrepreneurship learning process. *Social Sciences*, 6(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ss.20170601.11>
- Hayati, H. S., ve Asrizal, A. (2023). Need analysis to develop global warming e-module integrated problem bases learning model to improve students' 21st century

- skills. *Physics Learning and Education*, 1(2), 108-116.
<https://doi.org/10.24036/PLE.V1I2.23>
- Hayırsever, F., ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Herreid, C. F., ve Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66. <http://www.jstor.org/stable/43631584>
- Hew, K. F., ve Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18, 1-12.
<https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Hickey, M. (1990). Reading and social studies: The critical connection. *Social Education*, 54(3), 175-179. <https://eric.ed.gov/?id=EJ409460>
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyum ve özyeterlilik algısına etkisi* (Yayın Sayısı. 234257) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=pEu2P2yjBorE_sreJqHoPw
- Howard, K. (1990). Making the Writing Portfolio Real. *Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing and Literacy*, 12(2), 4.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ429793>
- Hu, P., Lipton, Z. C., Anandkumar, A., ve Ramanan, D. (2018). Active learning with partial feedback. *arXiv preprint arXiv:1802.07427*. 1-15.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1802.07427>
- Huang, X., Chandra, A., DePaolo, C., ve Simmons, L. (2015). Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 734-747. <https://doi.org/10.1111/bjet.12263>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J., Wang, H., ve Zhang, M. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak. *Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University*, 1-46. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V1.2-20200315.pdf>

- Huong, H. T. L., Huy, N. H. D., ve Ha, N. N. (2018). The Flipped classroom: Using thematic teaching to develop critical thinking for high school students. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 828-835. <https://doi.org/10.12691/education-6-6-36>
- Hwang, Y., ve Oh, J. (2021). The relationship between self-directed learning and problem-solving ability: The mediating role of academic self-efficacy and self-regulated learning among nursing students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1738. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041738>
- IBM. (2025). *SPSS Statistics*. <https://www.ibm.com/products/spss>
- Isci, T. G., ve Demir, S. B. (2015). The use of tablets distributed within the scope of FATİH Project for education in Turkey (is FATİH Project a fiasco or a technological revolution?). *Universal Journal of Educational Research*, 3(7), 442-450. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030703>
- İşigüzel, B. (2011). Die motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-41. <https://doi.org/10.17860/efd.98643>
- Jaleel, S. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040121>
- Jensen, J., Kummer, T., ve Godoy, P. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0129>
- Jiang, L., Meng, H., ve Zhou, N. (2024). English learners' readiness for online flipped learning: Interrelationships with motivation and engagement, attitude, and support. *Language Teaching Research*, 28(5), 2026-2051. <https://doi.org/10.1177/13621688211027459>
- Johnson, L. W., ve Renner, Jeremy D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Louisville.
- Jose, M., ve Gustavo, C. (2020). Flipped classroom as a learning and an evaluation strategy in a pharmaceutical quantitative analysis course at the pharmacy faculty of the Universidad de Costa Rica. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 04(01), 8-16. <https://doi.org/10.36348/jaep.2020.v04i01.002>
- Kansızoğlu, H., ve Bayrak Cömert, Ö. (2020). The effect of teaching writing based on flipped classroom model on metacognitive writing awareness and writing achievements of

- middle-school students. *Education and Science*, 46(205), 279-302.
<https://doi.org/10.15390/EB.2020.8823>
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eggedf/issue/4911/67251>
- Karpov, Y. V., ve Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27-36. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.1.27>
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi* (Yayın Sayısı. 298503) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=x7clQ8rlh9qhGo5GinpTpw>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315004822>
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/01587910802154970>
- Keller, J. M., (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3>
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research*, 3(2), 1-15.
<https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>
- Keller, J. M. (2017). The MVP model: Overview and application. *New Directions for Teaching and Learning*, 2017(152), 13-26. <https://doi.org/10.1002/tl.20265>
- Keser, Y. (2015). İşlemsel uzaklık algısı ve uzaktan eğitim uygulamalarına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 37-59.
https://doi.org/10.1501/egifak_0000001363
- Khadawardi, K., Mirdad, D., Nasief, H., Hassan, A., Waseem, H., Butt, A., ve Alboog, A. (2025). Evaluating medical student engagement in flipped classrooms: Insights on motivation and peer learning. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 12. <https://doi.org/10.1177/23821205251320756>
- Khajavy, G., Ghonsooly, B., Fatemi, A., ve Choi, C. (2014). Willingness to communicate in english: a microsystem model in the iranianeflclassroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>

- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanımı: Ters-yüz sınıf modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (3), 35-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37786/436240>
- Khodaei, S., Hasanvand, S., Gholami, M., Mokhayeri, Y., ve Amini, M. (2022). The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students during the covid-19 pandemic. *BMC Nursing*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00804-6>
- Kim, S., Raza, M., ve Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Kloppers, M., ve Vuuren, M. J. V. (2016). Enhancing critical thinking dispositions in the mathematics classroom through a flipped learning approach. *Journal of Communication*, 7(1), 151-160. <https://doi.org/10.1080/0976691X.2016.11884894>
- Knoph, R., ve Buchanan, E. M. (2017). Language learning and metacognition: An intervention to improve second language classrooms. *Journal of Scientific Psychology*, October, 1-49. <https://doi.org/10.31219/osf.io/yzpe8>
- Kocagözoğlu, B., ve Atabek, O. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Education Congress - EduCongress 2023 Conference Proceeding* (pp. 841-853). Edu Yayıncılık.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/60800/892227>
- Kong, S. C. (2015). An experience of a three-year study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support. *Computers and Education*, 89, 16-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.017>
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179-211. <https://doi.org/10.2307/1170534>
- Kozma, R. B. (1994a). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7-19. <https://doi.org/10.1007/BF02299087>

- Kozma, R. B. (1994b). A reply: Media and methods. *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 11-14. <https://doi.org/10.1007/BF02298091>
- Kozma, R. B. (1994c). The influence of media on learning: The debate continues, *School Library Media Research*, 22(4). <https://www.ala.org>
- Kozma, R. B. (2000). Reflections on the state of educational technology research and development. *Educational Technology research and Development*, 48(1), 5-15. <https://doi.org/10.1007/BF02313481>
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., ve Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225-250. <https://doi.org/10.1023/A:1016282811724>
- Kraml, M. (2024). Advantages and disadvantages of flipped classroom in adult education using distance learning for learning programming. *EPH-International Journal of Educational Research*, 8(1), 26-31. <https://doi.org/10.53555/ephijer.v8i1.109>
- Kuek, M. (2010). *Developing critical thinking skills through integrative teaching of reading and writing in the L2 writing classroom* (Yayın Sayısı. 10443/1063) [Doktora tezi, Newcastle University]. DSpace. <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/1063>
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch ve J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). https://doi.org/10.1007/978-3-642-70967-8_19
- Kuloğlu, A., ve Karabekmez, V. (2022). The relationship between 21st-century teacher skills and critical thinking skills of classroom teacher. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 91-101. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.551>
- Landine, J., ve Stewart, J. (1998). Relationship between metcognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 32(3), 200-212. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58606>
- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradie-Sierra, N., Lozano-Blasco, R., ve Rodríguez-Martínez, A. (2021). Flipped Classroom model before and during COVID-19: using technology to develop 21st century skills. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 189-204. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0137>
- Levy, F., ve Murnane, R. J. (2013). Dancing with robots: Human skills for computerized work. *Third Way NEXT*. <https://www.thirdway.org/report/dancing-with-robots-human-skills-for-computerized-work>

- Lin, Y., Zhu, Y., Chen, C., Wang, W., Chen, T., Li, T., ... ve Liu, Y. (2017). Facing the challenges in ophthalmology clerkship teaching: Is flipped classroom the answer? *Plos One*, 12(4), e0174829. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174829>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking--what can it be?. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. <https://eric.ed.gov/?id=ED352326>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Liu, G., Rahimi, M., ve Fathi, J. (2022). Flipping writing metacognitive strategies and writing skills in an English as a foreign language collaborative writing context: a mixed-methods study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1730-1751. <https://doi.org/10.1111/jcal.12707>
- Lovett, M. C., ve Greenhouse, J. B. (2000). Applying cognitive theory to statistics instruction. *The American Statistician*, 54(3), 196-206. <https://doi.org/10.2307/2685590>
- Ma, X., Wannaruk, A., ve Lei, Z. (2019). Exploring the relationship between learning motivation and L2 WTC in an EFL classroom among Thai EFL learners. *English Language Teaching*, 12(7), 33-45. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p33>
- Ma, Z., ve Ma, R. (2012). Motivating Chinese students by fostering learner autonomy in language learning. *Theory and Practice in Language Studies (TPLS)*, 2(4), 838-842. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.838-842>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., ve Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Maftoon, P., Birjandi, P., ve Farahian, M. (2014). Investigating Iranian EFL learners' writing metacognitive awareness. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), 37-51. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.896>
- Mahdi, D. A. (2014). Willingness to communicate in English: A case study of EFL students at King Khalid University. *English Language Teaching*, 7(7), 17-25. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p17>
- Makmur, M. and Poerwanto, P. (2022). Effectiveness of nautical learning with heuristic strategy in scientific approach in terms of critical thinking ability and representation

- flexibility. *Qalamuna Jurnal Pendidikan Sosial Dan Agama*, 14(1), 483-502. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i1.4285>
- Makruf, I., P. H., Choiriyah, S., ve Nugroho, A. (2021). Flipped learning and communicative competence: an experimental study of English learners. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 9(4), 571-584. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1960>
- Mardianti, D. (2025). Pendampingan orang tua dalam membangun lingkungan belajar yang kondusif. *JANU*, 2(01), 07-17. <https://doi.org/10.70294/ae1y9k96>
- Martínez, A. (2014). Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context. *International Journal of English Studies*, 14(2). <https://doi.org/10.6018/j.193611>
- Marzano, R. J. (1991). Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring. *Journal of Reading*, 34(7), 518-525. <https://eric.ed.gov/?id=EJ424212>
- McDonald, K., ve Smith, C. M. (2013). The flipped classroom for professional development: Part I. Benefits and strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 44(10), 437-438. <https://doi.org/10.3928/00220124-20130925-19>
- Microsoft. (2025). *Office*. <https://www.office.com/>
- Miri, B., David, B. C., ve Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353-369. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>
- Mirzawati, N., Neviyarni, N., ve Rusdinal, R. (2020). The relationship between self-efficacy and learning environment with students' self-directed learning. *Jurnal Aplikasi IPTEK Indonesia*, 4(1), 37-42. <https://doi.org/10.24036/4.14343>
- Moore, M. G. (1980). Independent study. In R. D. Boyd ve J. W. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education* (pp. 16 – 31). Jossey-Bass.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principle of distance education* (pp. 22-38). Routledge.
- Moore, M. G. (1994). Autonomy and interdependence. *The American Journal of Distance Education*, 8(2): 1-5. <https://doi.org/10.1080/08923649409526851>
- Moore, M. G., ve Kearsley, I. G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth Publishing.

- Moore, M. G. (2018). The theory of transactional distance. In M. G. Moore ve W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed) (pp. 32-46). <https://doi.org/10.4324/9781315296135-4>
- Mokhtari, K., ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Morris, T. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Nabavi, R. T., ve Bijandi, M. S. (2011). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589. https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura%27s_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory
- Nakajima, K., Nakano, H., Watanabe, A., ve Suzuki, K. (2013). Proposal for the volition subcategories of the ARCS-V modal. *International Media for Educational Media and Technology*, 7(1), 56-69. <https://ijemt.org/index.php/journal/article/view/116>
- National Commission on Excellence in Education. (1988). A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, DC: Government Printing Office. <https://eric.ed.gov/?id=ED226006>
- Neufeld, A., ve Kassam, A. (2025). Why respect for learner autonomy is an ethical priority. *The Clinical Teacher*, 22(2), e70062. <https://doi.org/10.1111/tct.70062>
- Noguera, I., Robalino, P., ve Ahmedi, S. (2023). *Research instruments to gather students' views about the flipped classroom*. UAB Digital Repository of Documents. <https://ddd.uab.cat/record/272258>
- Nourazar, S., Kakvand, R., ve Aliasin, S. (2022). The impact of scaffolded metacognitive writing strategy instruction on Iranian intermediate EFL learners' IELTS writing task 2. *Education Research International*, 2022, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/6297895>
- Nyoni, J. (2014). Self-regulatory learning behaviours in open and distance learning: Priming appropriate online mediation contexts for multicultural students. *Mediterranean Journal of Social Science*, 5(15), 441. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n15p441>
- O'Flaherty, J., ve Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., ve Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- Oxford Learner's Dictionaries. (t.y.). Blended learning. *Oxford Llearner's Dictionaries*. Erişim tarihi 12.01.2025. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
- Özdemir, E., ve Uyangör, S. M. (2011). Matematik eğitimi için bir öğretim tasarımı modeli. *Education Sciences*, 6(2), 1786-1796. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19820/212100>
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- Pan, L., ve Seargeant, P. (2012). Is English a threat to Chinese language and culture? *English Today*, 28(3), 60-66. <https://doi.org/10.1017/s0266078412000302>
- Partnership for 21st Century Skills. (2025). *Framework for 21st century learning*. Battelle for Kids. <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>
- Patel, R., Bannister, S., Degelman, E., Sharma, T., Beran, T., Lewis, M., ve Novak, C. (2024). Online learning in medical student clerkship: A survey of student perceptions and future directions. *Cureus*, 16(2), e54541. <https://doi.org/10.7759/cureus.54541>
- Patrick, J. J. (1986). Critical thinking in the social studies. *ERIC Digest No. 30*. <https://eric.ed.gov/?id=ED272432>
- Pattimukay, N., Takaria, J., ve Ishabu, L. (2023). The effect of the flipped classroom model on the mathematical critical thinking ability of elementary school students. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(1), 49-54. <https://doi.org/10.30598/jupitekvol6iss1pp49-54>
- Pattung, A. (2023). A study on college students' experiences in flexible learning in Apayao State College, Conner Campus. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 49(4), 234-239. <https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v49i41203>
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Paulsen, M. F. (1993). *The hexagon of cooperative freedom: A distance education theory attuned to computer conferencing*. DEOS News, 3, 1e9.
- Paulsen, M. F. (2003). *Online education and learning management systems: Global e-learning in a Scandinavian perspective*. Oslo: NKI Forlaget. www.studymentor.com/

- Paulsen, M. (2008). Cooperative online education. *Seminar Net*, 4(2).
<https://doi.org/10.7577/seminar.2482>
- Peirce, C. S. (2012). *Philosophical writings of Peirce*. Courier Corporation.
https://books.google.com.tr/books/about/Philosophical_Writings_of_Peirce.html?id=7KPdoAEACAAJ&redir_esc=y
- Peng, J., ve Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Pragasam, J., ve Sulaiman, N. (2023). Integrating technology in ESL reading classroom: Accounting pupils' perspectives. *AWEJ*, 1, 324-342.
<https://doi.org/10.24093/awej/comm1.23>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Purwanto, A., Rahmawati, Y., Rahmayanti, N., Mardiah, A., ve Amalia, R. (2022). Socio-critical and problem-oriented approach in environmental issues for students' critical thinking skills development in chemistry learning. *Journal of Technology and Science Education*, 12(1), 50. <https://doi.org/10.3926/jotse.1341>
- Putri, R., Khairil, K., ve Safrida, S. (2022). Application of the flipped classroom model integrated with Google Classroom to the student's learning motivation. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(1), 263-268. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i1.1157>
- Pyari, D. (2011). Theory and distance education: At a glance. In *2011 5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT (Vol. 12, pp. 94-99)*.
- Qin, C., Zhang, R., ve Xiao, Y. (2022). A questionnaire-based validation of metacognitive strategies in writing and their predictive effects on the writing performance of English as foreign language student writers. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1071907>
- Rabideau, S. T. (2005). Effects of achievement motivation on behavior. *American Journal of Educational Research*, 7(11), 872-877. <https://doi.org/10.12691/education-7-11-18>
- Rahmatika, N., Hanapi, M., Jendriadi, J., Sariasih, Y., Imami, M., ve Uslan, U. (2024). The impact of flipped learning on students' critical thinking: A systematic literature review. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(10), 180-206. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.10.9>

- Ramadhanti, D., Ghazali, A., Hasanah, M., ve Harsiati, T. (2019). Students' metacognitive weaknesses in academic writing: A preliminary research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(11), 41. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10213>
- Ramadhanti, D., ve Yanda, D. (2021). Students' metacognitive awareness and its impact on writing skill. *International Journal of Language Education*, 5(3), 193. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i3.18978>
- Raphael, T. E., Englert, C. S., ve Kirschner, B. W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), 343-379. <https://eric.ed.gov/?id=EJ402233>
- Ravandpour, A. (2022). The relationship between EFL learners' flipped learning readiness and their learning engagement, critical thinking, and autonomy: A structural equation modelling approach. *Journal of Language and Education*, 8(3), 97-105. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.12654>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., ve Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22. https://www.researchgate.net/publication/32229593_Methodological_Issues_in_the_Content_Analysis_of_Computer_Conference_Transcripts
- Sams, A., ve Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1015329>
- Štatiénė, S. (2017). Self-directed learning in later life: Motives and learning competences of retired teachers. *E-Pedagogium*, 17(2), 50-61. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.024>
- Saykılı, A. (2019). Book review: Transactional distance and adaptive learning: Planning for the future of higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 252-254. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i3.4513>
- Septiana, E., Risdianto, E., Hamdani, D., Abdu, M., ve Endang, E. (2022). Need response analysis to the development of e-comics in material quantities and units. *Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan*, 7(1), 241-257. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v7i1.6475>
- Sharp, J. H. (2016). The flipped programming classroom: What students had to say. In *Proceedings of the EDSIG Conference (Vol. 2)*.

https://www.researchgate.net/publication/316915058_The_Flipped_C_Programming_Classroom_What_Students_Had_to_Say

- Schraw, G., ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schunk, D., ve Usher, E. (2019). Social cognitive theory and motivation. In *The Oxford Handbook of Social Cognitive Theory* (pp. 9-26). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.2>
- Shahsavari, S. (2014). Efficiency, feasibility and desirability of learner autonomy based on teachers' and learners' point of views. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 4(2), 271-280. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.271-280>
- Shen, X., Ismail, L., ve Jeyaraj, J. J. (2024). Metacognitive strategies and writing proficiency: Mediating role of critical thinking skills in online learning mode during COVID-19. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 32(4), 1619-1641. <https://doi.org/10.47836/pjssh.32.4.18>
- Silén, C., ve Uhlin, L. (2008). Self-directed learning – a learning issue for students and faculty. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 461-475. <https://doi.org/10.1080/13562510802169756>
- Smith, T. E., Rama, P. S., ve Helms, J. R. (2018). Teaching critical thinking in a GE class: A flipped model. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.010>
- Simonson, M., Schlosser, C., ve Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ588219>
- Simonson, M. (2006). Design-based research: Applications for distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(1), VII. <https://scispace.com/pdf/design-based-research-applications-for-distance-education-4qwjmzxrfrk.pdf>
- Simpson, V., ve Richards, E. (2015). Flipping the classroom to teach population health: Increasing the relevance. *Nurse Education in Practice*, 15(3), 162-167. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.12.001>
- Singh, I., ve Paudel, B. (2020). Readiness for self-directed learning among nursing students in a medical college, Chitwan. *Journal of Chitwan Medical College*, 10(1), 27-30. <https://doi.org/10.3126/jcmc.v10i1.28066>

- Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. *National Institute of Education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Stein, D. S., Wanstreet, C. E., Calvin, J., Overtoom, C., ve Wheaton, J. E. (2005). Bridging the transactional distance gap in online learning environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(2), 105-118. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1902_4
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15, 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Styers, M. L., Van Zandt, P. A., ve Hayden, K. L. (2018). Active learning in flipped life science courses promotes development of critical thinking skills. *CBE—Life Sciences Education*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-11-0332>
- Sun, Q., Zhang, L. J., ve Carter, S. (2021). Investigating students' metacognitive experiences: Insights from the English as a foreign language learners' writing metacognitive experiences questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744842>
- Suo, J., ve Hou, X. (2017). A study on the motivational strategies in college English flipped classroom. *English Language Teaching*, 10(5), 62. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n5p62>
- Supriasih, E., Fathurohman, A., ve Sriyanti, I. (2023). Flipped classroom: Its implementation and impact in science learning (A case study during the COVID-19 pandemic). *Jurnal Pendidikan Fisika*, 11(1), 103-114.
- Susana, K. Y., ve Brahma, A. G. R. W. (2021). The effectiveness of flipped learning during the pandemic to improve the writing competence of STMIK STIKOM Indonesia students. *RETORIKA: Jurnal Ilmu Bahasa*, 7(1), 75-84. <https://doi.org/10.22225/jr.7.1.2883.75-84>
- Swart, W., ve Wuensch, K. L. (2016). Flipping quantitative classes: A triple win. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(1), 67-89. <https://doi.org/10.1111/dsji.12088>
- Teng, M. F., ve Yue, M. (2023). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*, 18(1), 237-260. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>

- Teng, M., ve Yue, M. (2022). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*, 18(1), 237-260. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>
- Teryokhin, T., Nizhelskaya, Y., ve Nizhelskaya, J. (2023). English as a universal tool for international professional communication. *South Russian Institute of Management*, 98(7), 87-89. <https://doi.org/10.18411/trnio-06-2023-376>
- Thabane, R. W. (2022). Mentoring student teachers for self-directed professional learning through the use of e-portfolios during teaching practice. In *Education and New Developments* (pp. 188-192). <https://doi.org/10.36315/2022v1end040>
- Torma, H. (2018). Using the flipped classroom method in primary education informatics classes. <https://doi.org/10.14794/icaei.10.2017.303>
- Toto, R., ve Nguyen, H. (2009, October). Flipping the work design in an industrial engineering course. In *2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference* (pp. 1-4). <https://doi.org/10.1109/FIE.2009.5350529>
- Triani, F., Praminta, R., Tusa'diah, H., ve Yolanda, S. A. (2023). Effects of cooperative learning model in science learning on students' cognitive and critical thinking ability: A meta-analysis. *Journal of Innovative Physics Teaching*, 1(1), 76-84. <https://doi.org/10.24036/jipt/vol1-iss1/10>
- Triantafyllou, E., Kofoed, L., Purwins, H., ve Timčenko, O. (2016). Applying a learning design methodology in the flipped classroom approach – empowering teachers to reflect and design for learning. *Læring og Medier*, 9(15). <https://doaj.org/article/24cfc9eb4c83438a88cb4508d66c9f80>
- Trisnawati, W., Putra, R. E., ve Balti, L. (2023). The impact of artificial intelligence in education toward 21st century skills: A literature review. *PPSDP International Journal of Education*, 2(2), 501-513. <https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.152>
- Tse, W. S., Choi, L. Y., ve Tang, W. S. (2019). Effects of video-based flipped class instruction on subject reading motivation. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 385-398. <https://doi.org/10.1111/bjet.12569>
- Tuna, G. (2017). An action study on college students' EFL writing skills development through flipped classroom environments (Yayın Sayısı. 502967) [Yüksek lisans tezi, Middle East Technical University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=IJzTlxODwcKOe7iEHwcl3>

Q

- Türker, P. M., ve Öztürk, M. (2025). Generative artificial intelligence and the 4C learning skills for the 21st century. In E. Cela, N. Vajjhala, ve M. Fonkam (Eds.), *Next-Generation AI Methodologies in Education* (pp. 285-320). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7220-3.ch011>
- Tütüncü Saka, N. (2025). Social learning theory. In L. Yılmaz Fındık (Ed.), *Exploring Adult Education through Learning Theory* (pp. 135-162). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5812-2.ch006>
- Uçar, H., ve Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 37-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402106>
- Usta, İ. (2016). Uzaktan eğitim kuramlarından “transactional distance” ın Türkçeleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 75-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402019>
- Uyulgan, M. A., ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/155730>
- Uzun, A. (2023). Motivasyon, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon ve önemi. Bölüm VIII: ÖN SÖZ.
- Van de Walle, J. A., Lovin, L. A. H., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2013). *Teaching student-centered mathematics*. Pearson.
- Vliet, E., Winnips, J., ve Brouwer, N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education but effect does not persist. *CBE—Life Sciences Education*, 14(3), ar26. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-09-0141>
- Von Colln-Applying, C., ve Giuliano, D. (2017). A concept analysis of critical thinking: A guide for nurse educators. *Nurse Education Today*, 49, 106-109. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.007>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Walsh, K. (2017). Self-directed learning at the point of care. *InnovAiT*, 10(3), 178-182. <https://doi.org/10.1177/1755738016679441>

- Wandi, J., Afrita, N., Ananda, A., Erianjoni, E., Anwar, S., ve Montesori, M. (2023). Student engagement: The effect of flipped classroom on improving critical thinking skills. *Indonesian Journal of Instructional Media and Model*, 5(1), 26-38. <https://doi.org/10.32585/ijimm.v5i1.3514>
- Wang, J., ve Guo, L. (2024). Research and analysis of blended teaching based on the community of inquiry model. In *Proceedings of the International Conference on Education and E-Learning* (pp. 562-570). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-253-8_67
- Wang, T., Sun, C., Mei, Y., Hou, C., ve Li, Z. (2021). Massive open online courses combined with flipped classroom: An approach to promote training of resident physicians in rheumatology. *International Journal of General Medicine*, 14, 4453-4457. <https://doi.org/10.2147/ijgm.s325437>
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation Internet-based videoconferencing. *CALICO Journal*, 21(2), 373-395. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847996>
- Warnick, B., ve Inch, E. (1994). *Critical thinking and communication* (2nd ed.). MacMillan.
- Wedemeyer, C. A. (1975). Implications of open learning for independent study. <https://eric.ed.gov/?id=ED112766>
- Wong, K., Din, R., ve Othman, N. (2023). Flipped classroom's impact on critical thinking, active learning and motivation: A critical review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12), 4390-4400. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i12/20278>
- Woodrich, M., ve Fan, Y. (2017). Google Docs as a tool for collaborative writing in the middle school classroom. *JITE: Research*, 16, 391-410. <https://doi.org/10.28945/3870>
- Xiu, Y. (2020). Flipped university class: A study of motivation and learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 42-63. <https://doi.org/10.28945/4500>
- Xiu, Y., Moore, M. E., Thompson, P., ve French, D. P. (2019). Student perceptions of lecture-capture video to facilitate learning in a flipped classroom. *TechTrends*, 63(4), 369-375. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0293-6>
- Yakın, İ. (2018). Yabancı diller eğitimi öğretmen adaylarının podcast tasarımında ARCS-V modeli kullanımı: Motivasyonel taktik seçimleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 520-541.

- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., ve Shimizu, K. (2004). The influence of attitude and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayın Sayısı. 476366) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=36dGTv0k9W6P7rOn1gKUOw>
- Ying, Y., ve Ayub, A. (2022). The impact of flipped classroom instructional model in teaching English as a second language (ESL) among lower secondary pupils. *International Journal of Education*, 14(4), 15. <https://doi.org/10.5296/ije.v14i4.20559>
- Yu-jun, Z. (2021). Application of flipped classroom model driven by big data and neural network in oral English teaching. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021(1). <https://doi.org/10.1155/2021/5828129>
- Yulianti, Y., ve Wulandari, D. (2021). Flipped classroom: Model pembelajaran untuk mencapai kecakapan abad 21 sesuai kurikulum 2013. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan Pengajaran Dan Pembelajaran*, 7(2), 372. <https://doi.org/10.33394/jk.v7i2.3209>
- Yılmaz, R. M., ve Baydas, O. (2017). An examination of undergraduates' metacognitive strategies in pre-class asynchronous activity in a flipped classroom. *Educational Technology Research and Development*, 65(6), 1541-1567. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9534-1>
- Zaki, M., El-Refai, W., Najmi, A., Al-Hafdi, F., Alhalafawy, W., ve Bakey, F. (2024). The effect of educational activities through the flipped classroom on students with low metacognitive thinking. *Journal of Ecohumanism*, 3(4), 2476-2491. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3770>
- Zhang, X. (2018). Developing college EFL writers' critical thinking skills through online resources: A case study. *Sage Open*, 8(4), 2158244018820386. <https://doi.org/10.1177/2158244018820386>
- Zhang, L. J., ve Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In Å. Haukås, C. Bjørke, ve M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp. 157-178). <https://doi.org/10.4324/9781351049146-9>

- Zhang, S. (2023). The influence of teachers' classroom transformational leadership on Chinese college students' English learning—taking the flipped classroom as an example. *English Language Teaching and Linguistics Studies*, 5(3), 371. <https://doi.org/10.22158/eltls.v5n3p371>
- Zhong, Y., ve Shen, H. (2002). Where is the technology-induced pedagogy? Snapshots from two multimedia EFL classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 39-52. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00237>
- Zainuddin, Z., Haruna, H., Li, X., Zhang, Y., ve Chu, S. K. W. (2019). A systematic review of flipped classroom empirical evidence from different fields: What are the gaps and future trends? *On the Horizon*, 27(2), 72-86. <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2018-0027>
- Zakaria, M., Maat, S., ve Khalid, F. (2019). A systematic review of problem-based learning in education. *Creative Education*, 10(12), 2671-2688. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012194>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Živković, S. (2016). A model of critical thinking as an important attribute for success in the 21st century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232(April), 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.034>
- Zuckerman, M. (1971). Dimensions of sensation seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(1), 45-52. <https://doi.org/10.1037/h0030478>,

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrencimiz,

Bu ankette ARCS-V ile tasarlanmış İngilizce yazma eğitiminin senin eleştirel düşünme eğilimine, üstbilişsel yazma farkındalığına ve İngilizce iletişim kurma istekliliğine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Lütfen soruları dikkatle okuyarak sana en uygun seçeneği işaretle. Yanıtların yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katılımın için teşekkür ederiz.

Her türlü soru ve önerin için:

Doç. Dr. Oğuzhan Atabek

Begün Kocagözoğlu

Okulunun Adı	
Cinsiyetin	☐ Kız ☐ Erkek
Yaşın	
Sınıfın	

EK 2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizin için ne kadar uygun olduğunu değerlendiriniz.

	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Tartışma esnasında genellikle büyük resmi görmeyi denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Kendi kendime öğrenirken birden fazla kaynak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Sıklıkla yeni fikirler arayışındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir görüş bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Diğer insanların bir durum hakkındaki bakış açılarını anlamak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Yaptığım seçimler için haklı gerekçelerimin olması önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Diğerlerinden öğrendiklerime göre kendi deneyimlerimi sıklıkla tekrar değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Bir yargıya varmadan önce bilgi kaynağının güvenilirliğini sıklıkla kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Çoğu zaman harekete geçmeden önce kararımın neden olacağı geniş etkiler hakkında düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Sık sık davranışlarımı geliştirip geliştiremeyeceğim hakkında düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3. ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı, Aşağıdaki tabloda yazma ile ilgili birtakım maddeler yer almaktadır. Bu maddeler sizin bir yazı yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonraki farkındalığınızın, düşünce ve eylemlerinizin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen tabloda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve ifadenin karşısındaki beş kutucuktan hangisi sizin için en uygunsa o kutucuğu işaretleyiniz.

	Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği	Hiç Uygun Değil	Az Uygun	Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
1	Yazının konusu ilgimi çekiyorsa daha iyi yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Yazı yazmanın; okuma, konuşma ve dinlemeden daha zor olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yazımın her aşamasını dikkatlice planlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yazmada kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olduğunu bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Yazılarımda yer verdiğim bilgileri uygun şekilde düzenleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bir yazı için gerekli unsurlar olduğunu bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Yazılarımdaki güçlü ve zayıf yönlerin farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Yazma yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulandığını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Yazımı bitirdikten sonra yaptığım işin ne kadar iyi olduğunu değerlendirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Yazma süreci boyunca yazdıklarımı gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Yazmaya başlamadan önce zamanımı düzenlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği	Hiç Uygun Değil	Az Uygun	Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
12	Ayrıntılara değil yazının genel mesajına odaklanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Yazmaya başlamadan önce belli amaçlar ve alt amaçlar oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İyi bir yazar olmak için gereken becerilerin neler olduğunu bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Konuyla ilgili ön bilgiye sahip olduğumda iyi yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Yazarken sözlük, imla kılavuzu ve internet gibi yardımcı kaynaklara başvururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Zihnimdeki karmaşık düşünceleri basit cümleler şeklinde yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Kullandığım yöntem ve tekniklerin yazma amacıma hizmet edip etmediğini sorgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili anahtar kelimeler belirlemeyi yararlı bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Yazarken geriye dönük olarak hatalarımı belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Yazmak için doğru yer ve zamanı seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade etmede iyiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Geçmişte kullandığım yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4. İNGİLİZCE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda belirtilen durumlarda **İngilizce** iletişime geçmek **isteyip istemediğinizi** belirtmek için puanlama yapınız.

Önemli not: “YABANCI” ifadesini Türkçe bilmeyen bir kişi olarak düşününüz.

	Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği	Hiçbir zaman istemem	İstemem	Biraz istemem	Biraz isterim	İsterim	Kesinlikle isterim
1	Yabancı bir <u>tanıdığını</u> sırada önünde beklerken gördüğünde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2	İngilizce dersinde grup tartışması yapıyorken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3	Tanımadığın yabancı insanların olduğu küçük bir grupta konuşma şansın olduğunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4	İngilizce dersinde serbest bir şekilde konuşma şansı verildiğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5	Yabancı bir <u>arkadaşını</u> sırada önünde beklerken gördüğünde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6	İngilizce dersinde, sınıf önünde konuşma şansı verildiğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7	Yabancı arkadaşlarının olduğu küçük bir grupta tartışma yapıyorken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

EK 5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Kimden: AHMET AKIN

Gönderilme: 17 Temmuz 2023 Pazartesi 23:46

Kime: Begün

Konu: Ynt:

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Gönderen:

Gönderildi: 17 Temmuz 2023 Pazartesi 20:26:45

Kime: AHMET AKIN

Konu:

Sayın Ahmet Hocam,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Sayın Doç. Dr. Oğuzhan Atabek ile birlikte gerçekleştireceğimiz tez çalışmamda, sizin çevirmiş olduğunuz "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" adlı ölçeği kullanmak istiyoruz. Sayın hocam, ölçeğinizi araştırmamızda kullanabilmemiz için izin verir misiniz?

Son olarak, ölçeğinizin son halini bana gönderebilerseniz çok müteşekkirim olurum.

Saygılarımla,

Begün KOCAGÖZOĞLU

İngilizce Öğretmeni

EK 6. ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Kimden: Hasan Basri KANSIZOĞLU
Gönderilme: 19 Haziran 2023 Pazartesi 14:35
Kime: Begün
Konu: Re:

Elbette kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte bulabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.

Kimden:
Kime: ".
Gönderilenler: 14 Haziran Çarşamba 2023 13:41:23

Sayın Hasan Hocam,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Sayın Doç. Dr. Oğuzhan Atabek ile birlikte yapacağımız tez çalışmamda, sizin geliştirmiş olduğunuz "Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği" adlı ölçeği kullanmak istiyoruz. Sayın hocam, ölçeğinizi araştırmamızda kullanabilmemiz için izin verir misiniz?

Son olarak, ölçeğinizin son halini bana gönderebilerseniz çok müteşekkir olurum.

Saygılarımla,

Begün KOCAGÖZOĞLU

İngilizce Öğretmeni

EK 7. İNGİLİZCE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Kimden: Semih Ekin

Gönderilme: 10 Temmuz 2023 Pazartesi 16:07

Kime: Begün

Konu: Re:

Merhaba,

Tabi kullanabilirsiniz, ankete Yök tez merkezinde benim teze erişerek ulaşabilirsiniz. Ekler kısmında tüm ölçek maddelerinin hem Türkçe hem İngilizce son halleri bulunuyor. Başarılar diliyorum.

İyi çalışmalar.

Semih Ekin

On 10 Jul 2023, at 17:01, Begün

wrote:

Sayın Semih Ekin Hocam,
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Sayın Doç. Dr. Oğuzhan Atabek ile birlikte gerçekleştireceğimiz tez çalışmamda, sizin uyarlamış olduğunuz "Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği (Willingness to Communicate Scale) " adlı ölçeği kullanmak istiyoruz. Sayın hocam, ölçeğinizi araştırmamızda kullanabilmemiz için izin verir misiniz?

Son olarak, ölçeğinizin son halini bana gönderebilerseniz çok müteşekkirim olurum.
Saygılarımla,
Begün KOCAGÖZOĞLU

EK 8. ETİK KURUL ONAY YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.09.2023-726572



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 05.09.2023
TOPLANTI SAYISI : 15
KARAR SAYISI : 358

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK**'in danışmanlığını, **Begün KOCAGÖZOĞLU**'nun araştırmacılığını üstlendiği, *"ARCS-V ile Tasarlanmış Ters-Yüz Sınıf İngilizce Yazma Eğitiminin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Üstbilişsel Yazma Farkındalığı ve İletişim Kurma İstekliliği Üzerindeki Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(görevli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK 9. MEB ARAŞTIRMA ONAYI YAZISI



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-16605029-44-92346441
Konu : Anket Uygulama İzni

18/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğünün 11.10.2023 tarihli ve 749983 sayılı yazısı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Begün KOCAGÖZOĞLU, "ARCS_V ile Tasarlanmış Ters-Yüz Sınıf İngilizce Yazma Eğitiminin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Üstbilişsel Yazma Farkındalığı ve İletişim Kurma İstekliliği Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan Mustafa Kaynak Anadolu Lisesi, Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi, İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi, Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi ile Pamukkale ilçesinde bulunan Denizli Lisesi ve Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2023/2024 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Emre ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/12/2023
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

EK 11. TERS YÜZ SINIF ORTAMI

Classroom > Denizli Anadolu Lisesi

Ana Sayfa

Takvim

Öğretilen dersler

İncelenecekler

D Denizli Anadolu Lisesi

C Cumhuriyet Anadolu lisesi

D Durmuş Ali Çoban Anadolu Lis...

İ İbrahim Cinkaya sosyal bilime...

Arşivlenmiş sınıflar

Ayarlar

Akış

Sınıf çalışmaları

Kişiler

Notlar

Teslim tarihi yaklaşan ödevler

Teslim tarihi yaklaşan ödev/soru yok

Tümünü görüntüle

Begün K. yeni bir materyal yayınladı: Opinion essay

13 Mar 2024

Begün K. yeni bir materyal yayınladı: News 2

4 Mar 2024

Begün K. yeni bir materyal yayınladı: News

3 Mar 2024

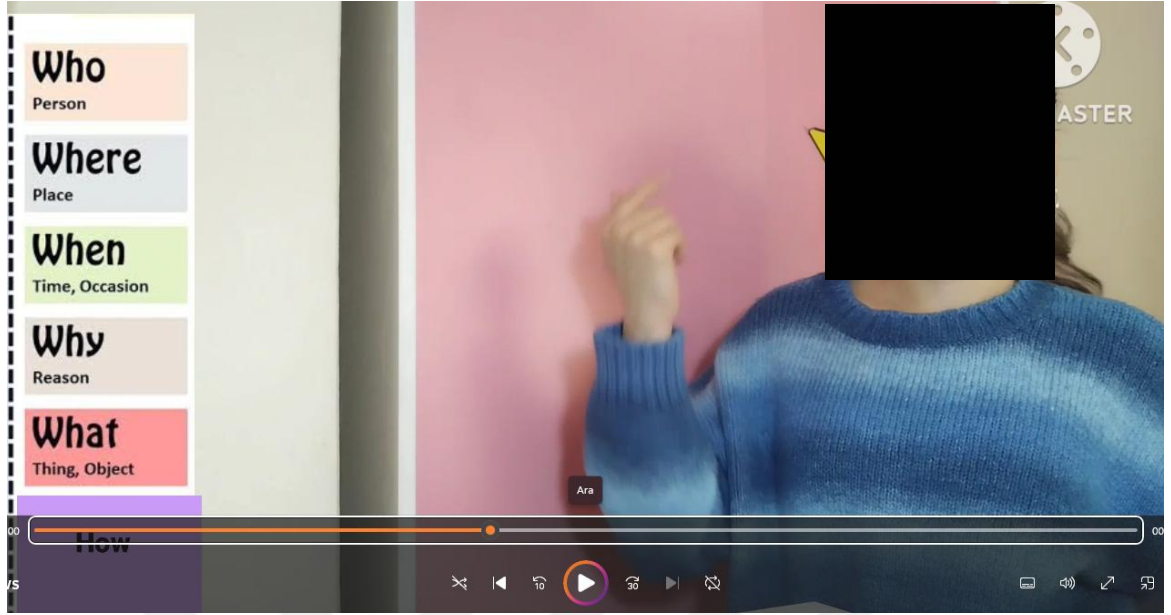
Begün K. yeni bir materyal yayınladı: E-mail

28 Şub 2024

Begün K. yeni bir materyal yayınladı: 1. hafta video

11 Şub 2024

EK 12. TERS YÜZ SINIF DERS VİDEOSU



EK 13. BİRİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	School life			
Konu	İnsanları tanıma			
Kazanım	Öğrenciler bilgi paylaşımı yapabilecekler, kendilerini, ailelerini ve alışkanlıklarını, ipucu ve sorularla anlatabilecekler.			
Ünite Kavramları	-I go to school every day. I usually practise wrestling/archery after school -Where do you live? Are you from ...? -Do you have any sisters or brothers? -Yes, I have a sister. / No, I don't have any sisters or brothers. -What does your father do? -He is an engineer. -How do you come to school? -I come to school on foot/ by bus. -Which subject do you like most? -I like ...most. -What's your favorite ...? -My favorite ... is .../ It's ... -Do you like ...? -Yes, I love it. / I really like it. /No, I hate it.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi yaklaşımı			
Eğitim Teknolojileri	Video, Bilgisayar			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen tahtaya kendisi hakkında 5 kelime yazar ve öğrenciler bu kelimelerle öğretmenin kendisi hakkında ne anlatmak istenildiğini tahmin etmeye çalışır. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere önceden vermiş olduğu videolarda dikkatlerini çeken kalıpları ve bu kalıpların kullanım alanlarını sorarak derse başlar, cevap veren öğrencilere olumlu geri dönütlerde bulunur. (R, S)				
Öğretmen tahtaya kendisi hakkında 5 kelime yazar ve öğrenciler bu kelimelerle öğretmenin kendisi hakkında ne anlatmak istenildiğini tahmin etmeye çalışır. (A, C)				
Öğrenciler tahtaya tek tek tahtaya çıkarak öğretmenin girişte yaptığı gibi kendileri hakkında 5 kelime yazarlar, sınıf arkadaşları bu 5 kelimeden yola çıkarak tahtadaki öğrenci hakkında tahminlerde bulunur, bu tahminlerini ders videosunda verilen kalıpları kullanarak dile getirir. (A)				
Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla onların aileleri, alışkanlıkları hakkında sorular içeren bir Google formu hazırlar ve arkadaşlarının mailine gönderir ve doldurmalarını ister, ardından öğrenciler bu araştırmanın sonuçlarını özetleyen kısa bir metin (V),				
Öğrenciler kendi hakkında yazılan raporları alıp okur ve arkadaşlarıyla raporlar hakkında konuşurlar. (S)				
Değerlendirme				
Öğretmen raporları okuyarak ünitenin kazanımlarına göre değerlendirir, öğrencilerin bulgularını sınıfa anlatmasını ister ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur (S)				

EK 12. BİRİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	School Life			
Konu	İnsanları tanıma			
Kazanım	Öğrenciler bilgi paylaşımı yapabilecekler.			
Ünite Kavramları	-I go to school every day. I usually practise wrestling/archery after school -Where do you live, Are you from ...? -Do you have any sisters or brothers? -Yes, I have a sister. / No, I don't have any sisters or brothers. -What does your father do? -He is an engineer. -How do you come to school? -I come to school on foot/ by bus. -Which subject do you like most? I like most. What's your favorite ?			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, eklettik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Bilgisayar			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen tahtaya kendisi hakkında 5 kelime yazar ve öğrenciler bu kelimelerle öğretmenin kendisi hakkında ne anlatmak istenildiğini tahmin etmeye çalışır. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmen öğrencilere kendilerini ve ailelerini tanıtmaları için basit ve temel kalıpları öğretir			
İşleniş				
Öğretmen tahtaya kendisi hakkında 5 kelime yazar ve öğrenciler bu kelimelerle öğretmenin kendisi hakkında ne anlatmak istenildiğini tahmin etmeye çalışır. (A) Öğretmen öğrencilere birbirlerini tanıyabilecekleri basit kalıpları gösterir ve bu kalıpların kullanımını ile ilgili çeşitli videolar izletir, videoları izlerken dikkatlerini çeken kalıpları not almalarını ister ve sonrasında bunları sınıf arkadaşları ile paylaşırlar. (C, R) Öğrenciler tahtaya tek tek tahtaya çıkarak öğretmenin girişte yaptığı gibi kendileri hakkında 5 kelime yazarlar, sınıf arkadaşları bu 5 kelimeden yola çıkarak tahtadaki öğrenci hakkında tahminlerde bulunur, bu tahminlerini verilen kalıpları kullanarak dile getirir. (A) Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla onların aileleri, alışkanlıkları hakkında sorular içeren bir Google formu hazırlar ve arkadaşlarının mailine gönderir ve doldurmalarını ister, ardından öğrenciler bu araştırmanın sonuçlarını özetleyen kısa bir metin (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen raporları okuyarak ünitenin kazanımlarına göre değerlendirir, öğrencilerin bulgularını sınıfa anlatmasını ister ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur (S)				

EK 13. İKİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	School Life			
Konu	İnsanları tanıma			
Kazanım	Öğrenciler birbirlerini tanımlayabilecekler			
Ünite Kavramları	-I go to school every day. I usually practise wrestling/archery after school -Where do you live? Are you from ...? -Do you have any sisters or brothers? -Yes, I have a sister. / No, I don't have any sisters or brothers. -What does your father do? -He is an engineer. -How do you come to school? -I come to school on foot/ by bus. -Which subject do you like most? -I like ...most. -What's your favorite ...? -My favorite ... is .../ It's ... -Do you like ...? Yes, I love it / I really like it /No, I hate it			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklettik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video, akıllı tahta, resimler			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğrenciler öğretmenin gösterdiği yıllığı incelerler (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere akıllı tahtadan bir okul yıllığı örneği gösterir ve düşüncelerini sorar (A) Evde incelemeleri için vermiş olduğu yıllıkta geçen ve not almalarını istediği kalıpların neler olduğunu sorar ve bu kalıplar hakkında evde izledikleri videodan neler öğrendiklerini, bu kalıpların ne işe yarayacağını sorar. (R, C) Öğrencilerden kendi fotoğraflarını sınıfa getirmiş olduğu deftere kendi resimlerini yapıştırmalarını ister ve sonra seçtikleri sınıf arkadaşlarının fotoğraflarının altına onlarla ilgili kısa bir paragraf yazarlar.(V) Öğrenciler arkadaşlarının kendileri hakkında yazdıklarını okur ve geri bildirimlerini sözlü olarak arkadaşlarına iletir. (V, S)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin yazdığı paragrafları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 14. İKİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	School Life			
Konu	İnsanları tanıma			
Kazanım	Öğrenciler birbirlerini tanıtabilecekler			
Ünite Kavramları	-I go to school every day. I usually practise wrestling/archery after school -Where do you live? Are you from ...? -Do you have any sisters or brothers? -Yes, I have a sister. / No, I don't have any sisters or brothers. -What does your father do? -He is an engineer. -How do you come to school? -I come to school on foot/ by bus. -Which subject do you like most? -I like ...most. -What's your favorite ...? -My favorite ... is .../ It's ... -Do you like ...? -Yes, I love it / I really like it /No, I hate it			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklettik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Akıllı tahta, resimler			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğrenciler öğretmenin gösterdiği yıllığı incelerler (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmen öğrencilere basit tanıtm kalıplarını hatırlatır ve nasıl yıllık yazılacağı ile ilgili temel bilgileri verir.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere geçen derste neler öğrendiklerini sorar ardından öğrencilere akıllı tahtadan bir okul yıllığı örneği gösterir ve düşüncelerini sorar (A)				
Daha sonra öğretmen yıllıkta geçen kalıplar içerisinde bilmediklerinin hangileri olduğunu sorar ve bunların nasıl kullanılacağını öğrencilere gösterir. (R, C)				
Öğrenciler seçtikleri sınıf arkadaşları ile ilgili kısa bir paragraf yazarlar.(V)				
Öğrenciler arkadaşlarının kendileri hakkında yazdıklarını okur ve geri bildirimlerini sözlü olarak arkadaşlarına iletir. (V, S)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin yazdığı paragrafları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 15. ÜÇÜNCÜ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Planlar			
Konu	Planlar ile ilgili konuşma			
Kazanım	Öğrenciler gelecek ile ilgili basit plan ve düzenlemeler yapabilirler			
Ünite Kavramları	I am going to fly to New York this summer. I've already bought my ticket.			
	When are you going to take the exam?			
	A: Are you coming to the movie this afternoon?			
	B: I'm afraid I can't. I'm meeting with my friends at the café.			
	A: And you? Are you free this afternoon?			
	A: I won't be in Erzurum for some time.			
	B: When will I see you again?			
	A: My family and I are going to come back in September.			
	A: Susan is looking for you.			
	B: Ok, I'll see her in the classroom.			
	We should leave the house now. Our bus leaves at 8:30 a.m. and we have 15 minutes to catch it.			
	I think I'll be a teacher in 10 years from now.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video, hoparlör			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen dersin sonunda parti yapacaklarını söyleyerek öğrencilere davetiye dağıtır. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğretmen önceden öğrencilerin maillerine bir parti davetiyesi göndermiştir ve dersin sonunda ufak bir parti yapacaklarını da maile eklemiştir ve öğrencilere davet kartında ne tür bilgilerin bulunduğunu ve davet kartında nelerin dikkatlerini çektiğini, parti ile ilgili beklentilerini sorar. (A)				
Bu kalıpların günlük hayatta kullanımlarına ilişkin bazı videolar ve popüler filmlerden kesitleri gösterir. (A,R,C)				
Daha sonra öğrenciler kendi düşledikleri parti hakkında bir paragraf yazarlar, bu paragraf tüm parti sürecini içermelidir.				
Öğrenciler kendi doğum günü partileri için bir davetiye hazırlarlar, (V)				
Son olarak öğrenciler kurabiye, içecek ve müzikle birlikte kısa bir parti yaparlar ve bu sırada parti planları hakkında sohbet ederler. (A, S)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin yazdığı paragrafları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 16. ÜÇÜNCÜ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Planlar			
Konu	Planlar ile ilgili konuşma			
Kazanım	Öğrenciler gelecek ile ilgili basit plan ve düzenlemeler yapabilirler			
Ünite Kavramları	I am going to fly to New York this summer. I've already bought my ticket. When are you going to take the exam? A: Are you coming to the movie this afternoon? B: I'm afraid I can't. I'm meeting with my friends at the café. A: And you? Are you free this afternoon? A: I won't be in Erzurum for some time. B: When will I see you again? A: My family and I are going to come back in September. A: Susan is looking for you. B. Ok, I'll see her in the classroom. We should leave the house now. Our bus leaves at 8:30 a.m. and we have 15 minutes to catch it. I think I'll be a teacher in 10 years from now. ~~I'm sure you'll be very rich one day.~~			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklettik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video, hoparlör			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen dersin sonunda parti yapacaklarını söyleyerek öğrencilere davetiye dağıtır. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmen öğrencilere will ve be going to kalıplarını hatırlatır.			
İşleniş				
Öğretmen ilk olarak öğrencilere birer parti davetiyesi dağıtır ve dersin sonunda ufak bir parti yapacaklarını söyler ve öğrencilere davet kartında ne tür bilgilerin bulunduğunu ve davet kartında nelerin dikkatlerini çektiğini sorar. (A) Ardından öğretmen öğrencilere will ve be going to kalıplarını hatırlatır ve gelecekle ilgili planlarda kullanılabilecek bazı kalıpları gösterir. (C) Bu kalıpların günlük hayatta kullanımlarına ilişkin bazı videolar ve popüler filmlerden kesitler gösterir. (A,R,C) Daha sonra öğrenciler kendi düşledikleri parti hakkında bir paragraf yazarlar, bu paragraf tüm parti sürecini içermelidir. Öğrenciler kendi doğum günü partileri için bir davetiye hazırlarlar, (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin yazdığı paragrafları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 17. DÖRDÜNCÜ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Planlar			
Konu	Planlar ile ilgili konuşma			
Kazanım	Öğrenciler kendilerini ve fikirlerini basit bir şekilde ifade edebilirler			
Ünite Kavramları	I am going to fly to New York this summer. I've already bought my ticket. When are you going to take the exam? A: Are you coming to the movie this afternoon? B: I'm afraid I can't. I'm meeting with my friends at the café. A: And you? Are you free this afternoon? A: I won't be in Erzurum for some time. B: When will I see you again? A: My family and I are going to come back in September. A: Susan is looking for you. B. Ok, I'll see her in the classroom. We should leave the house now. Our bus leaves at 8:30 a.m. and we have 15 minutes to catch it. I think I'll be a teacher in 10 years from now. I'm sure you'll be very rich one day.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, eklettik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video, Bilgisayar			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen öğrencilere birkaç fotoğraf göstererek fotoğraflarda ne olmuş olabileceğini sorar. Fotoğraflar sıralı olayları içermektedir. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere birkaç fotoğraf göstererek fikirlerini sorar. (A)				
Derse gelmeden izledikleri videoda fikir belirtirken kullanılan ve dikkatlerini çeken kalıplar olup olmadığını sorar ve sosyal medyada bunun örneklerini gösterir. (R)				
Ardında öğrencileri bilgisayar sınıfına götürüp önerdiği bir web sitesinde profil oluşturmalarını ister ve öğrenciler bu web sitesinde seçtikleri bir gönderi hakkındaki görüşlerini yorum olarak paylaşırlar. (V)				
Öğrenciler birbirlerinin yorumlarını okurlar ve cevap verirler. (V, S)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin yazdığı yorumları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 18. DÖRDÜNCÜ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Planlar			
Konu	Planlar ile ilgili konuşma			
Kazanım	Öğrenciler kendilerini ve fikirlerini basit bir şekilde ifade edebilirler			
Ünite Kavramları	I am going to fly to New York this summer. I've already bought my ticket.			
	When are you going to take the exam?			
	A: Are you coming to the movie this afternoon?			
	B: I'm afraid I can't. I'm meeting with my friends at the café.			
	A: And you? Are you free this afternoon?			
	A: I won't be in Erzurum for some time.			
	B: When will I see you again?			
	A: My family and I are going to come back in September.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	A: Susan is looking for you.			
	B: Ok, I'll see her in the classroom.			
	We should leave the house now. Our bus leaves at 8:30 a.m. and we have 15 minutes to catch it.			
	I think I'll be a teacher in 10 years from now.			
	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, eklektik yaklaşım			
	Eğitim Teknolojileri			
	Bilgisayar, akıllı tahta			
	Giriş			
Dikkat Toplama	Öğretmen öğrencilere birkaç fotoğraf göstererek fikirlerini sorar. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmen öğrencilere will ve be going to kalıplarını hatırlatır.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere birkaç fotoğraf göstererek fikirlerini sorar. (A)				
Daha sonra öğretmen daha önceden öğrendikleri will ve be going to kalıplarını hatırlatıp İngilizcede bir konu hakkında fikir belirtirken kullanabilecekleri bazı kalıpları ve sosyal medyada bunun örneklerini gösterir. (C, R)				
Ardında öğrencileri bilgisayar sınıfına götürüp önerdiği bir web sitesinde profil oluşturmalarını ister ve ev ödevi olarak öğrencilerin bu web sitesinde seçtikleri bir gönderi hakkındaki görüşlerini yorum olarak paylaşmalarını ister. (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin yazdığı yorumları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 19. BEŞİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Legendary Figure			
Konu	Geçmiş olayları anlatma			
Kazanım	Öğrenciler devam eden (sürekli) eylemleri tamamlayabilir.			
Ünite Kavramları	First, there was a sudden noise... When the film ended, I was crying. While he was riding in the forest, he felt something strange behind his shoulders. He immediately stopped his horse and looked around. He saw a ... I finished school two years ago. I ran into a friend while I was walking to school. Yesterday morning I got up. First, I brushed my teeth. Then I had breakfast. I drank my coffee. Finally, I left the house at 8:00 a.m. yesterday, yesterday evening, two hours ago,			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklettik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen öğrencilere oynayacakları oyundan bahseder. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere oynayacakları oyundan bahseder. (A) Oyundan önce evde okudukları öyküde dikkatlerini çeken kalıpları söylemelerini ve bunların ne için kullanıldığını tahmin etmelerini ister. (R, C) Öğrenciler pickerwheel adlı uygulamanın yardımıyla takımlara ayrılır ve her takım öğretmenin verdiği öyküleri okur fakat hikayelerin bazı kısımları eksiktir. (A) Öğrenciler öğretmenin verdiği ipuçlarını takip ederek öykünün eksik parçalarını bulurlar ve doğru yere yerleştirirler. İlk bitiren takım kazanır. (A, V) Son olarak öğrenciler öyküye farklı bir son yazarlar. (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin öyküye yazdıkları alternatif sonları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 20. BEŞİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Legendary Figure			
Konu	Geçmiş olayları anlatma			
Kazanım	Öğrenciler devam eden (sürekli) eylemleri tamamlayabilir.			
Ünite Kavramları	First, there was a sudden noise... When the film ended, I was crying. While he was riding in the forest, he felt something strange behind his shoulders. He immediately stopped his horse and looked around. He saw a ... I finished school two years ago. I ran into a friend while I was walking to school. Yesterday morning I got up. First, I brushed my teeth. Then I had breakfast. I drank my coffee. Finally, I left the house at 8:00 a.m. yesterday, yesterday evening, two hours ago,			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video, akıllı tahta			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen öğrencilere oynayacakları oyundan bahseder. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmen öğrencilere daha önceden öğrenmiş oldukları geçmiş zaman konusunu hatırlatır.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere oynayacakları oyundan bahseder. (A) Oyundan önce geçmiş zaman konusunu hatırlatır ve öğrencilere bir hikaye gösterip bu hikayede dikkatlerini çeken kalıpları söylemelerini ve bunların ne için kullanıldığını tahmin etmelerini ister. (R, C) Öğrenciler pickerwheel adlı uygulamanın yardımıyla takımlara ayrılır ve her takım öğretmenin verdiği hikayeleri okur fakat hikayelerin bazı kısımları eksiktir. (A) Öğrenciler öğretmenin verdiği ipuçlarını takip ederek hikayenin eksik parçalarını bulurlar ve doğru yere yerleştirirler. İlk bitiren takım kazanır. (A, V) Son olarak öğrenciler hikayeye farklı bir son yazarlar. (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin hikayeye yazdıkları alternatif sonları okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 21. ALTINCI HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Legendary Figure			
Konu	Geçmiş olayları anlatma			
Kazanım	Öğrenciler karakterler oluşturup, sürekli eylemleri tamamlayan yazı yazabilecekler			
Ünite Kavramları	First, there was a sudden noise...			
	When the film ended, I was crying.			
	While he was riding in the forest, he felt something strange behind his shoulders. He immediately stopped his horse and looked around. He saw a ...			
	I finished school two years ago. I ran into a friend while I was walking to school.			
	Yesterday morning I got up. First, I brushed my teeth. Then I had breakfast. I drank my coffee. Finally, I left the house at 8:00 a.m.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	yesterday, yesterday evening, two hours ago, in 1998.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen öğrencilere bazı ilgi çekici gazete haberleri gösterir. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilerden derse gelmeden önce okudukları gazete haberlerinde dikkatlerini çeken kalıpların hangileri olduğunu sorar, haber hakkında tartışır. (A)				
Öğrencilere bazı fotoğraflar gösterilir ve burada neler olmuş olabileceği sorulur, öğrenciler gösterilen fotoğraflar ile ilgili sahte bir hikaye uydurur ve gazeteye haber hazırlıyor gibi yazarlar.(V)				
Öğrenciler tüm haberleri bir araya getirerek kendi sınıflarına ait bir gazete oluşturur. (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin hazırladığı gazeteyi okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 22. ALTINCI HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Legendary Figure			
Konu	Geçmiş olayları anlatma			
Kazanım	Öğrenciler karakterler oluşturup, sürekli eylemleri tamamlayan yazı yazabilecekler			
Ünite Kavramları	First, there was a sudden noise...			
	When the film ended, I was crying.			
	While he was riding in the forest, he felt something strange behind his shoulders. He immediately stopped his horse and looked around. He saw a ...			
	I finished school two years ago. I ran into a friend while I was walking to school.			
	Yesterday morning I got up. First, I brushed my teeth. Then I had breakfast. I drank my coffee. Finally, I left the house at 8:00 a.m.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen öğrencilere bazı ilgi çekici gazete haberleri gösterir.(A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmen öğrencilere daha önceden öğrenmiş oldukları geçmiş zaman konusunu hatırlatır.			
İşleniş				
Öğretmen öğrencilere bazı ilgi çekici gazete haberlerini gösterir ve dikkatlerini çeken kalıpların hangileri olduğunu sorar, haber hakkında tartışırlar. (A)				
Öğretmen öğrencilere daha önceden öğrenmiş oldukları geçmiş zaman konusunu hatırlatır ve haberlerde kullanılan kalıpları, haberlerin nasıl bir dille yazılması gerektiğini gösterir. (C)				
Öğrencilere bazı fotoğraflar gösterilir ve burada neler olmuş olabileceği sorulur, öğrenciler gösterilen fotoğraflar ile ilgili sahte bir hikaye uydurur ve gazeteye haber hazırlıyor gibi yazarlar.(V)				
Öğrenciler tüm haberleri bir araya getirerek kendi sınıflarına ait bir gazete oluşturur. (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin hazırladığı gazeteyi okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 23. YEDİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Legendary Figure			
Konu	Geçmiş olayları anlatma			
Kazanım	Öğrenciler geçmiş olayları anlatabilecekler			
Ünite Kavramları	First, there was a sudden noise...			
	When the film ended, I was crying.			
	While he was riding in the forest, he felt something strange behind his shoulders. He immediately stopped his horse and looked around. He saw a ...			
	I finished school two years ago. I ran into a friend while I was walking to school.			
	Yesterday morning I got up. First, I brushed my teeth. Then I had breakfast. I drank my coffee. Finally, I left the house at 8:00 a.m.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen tarihi bir kişilik veya ünlü bir sanatçı gibi giyinir, öğrencilerin kim olduğunu tahmin etmesini ister. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğretmen tarihi bir kişilik veya ünlü bir sanatçı gibi giyinir, öğrencilerin kim olduğunu tahmin etmesini ister. (A)				
Öğrencilerle bu tarihi kişiliğin veya ünlü sanatçının önemi hakkında konuşurlar. (R)				
Öğrenciler tarihi bir kişilik veya ünlüye benzemek için bir obje takar veya kıyafet giyer. (A)				
Ardından öğrenciler giyindikleri kişi hakkında bir yazı yazarlar. (V)				
Son olarak öğrenciler karakterleri ile ilgili sunum yapar ve karakterlerini tanıtır ve karakterin öneminden bahsederler. (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin metinlerini okuyarak ünitenin çıktılarını göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 24. YEDİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Legendary Figure			
Konu	Geçmiş olayları anlatma			
Kazanım	Öğrenciler geçmiş olayları anlatabilecekler			
Ünite Kavramları	First, there was a sudden noise...			
	When the film ended, I was crying.			
	While he was riding in the forest, he felt something strange behind his shoulders. He immediately stopped his horse and looked around. He saw a ...			
	I finished school two years ago. I ran into a friend while I was walking to school.			
	Yesterday morning I got up. First, I brushed my teeth. Then I had breakfast. I drank my coffee. Finally, I left the house at 8:00 a.m.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	yesterday, yesterday evening, two hours ago, in 1998			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğretmen tarihi bir kişilik veya ünlü bir sanatçı gibi giyinir, öğrencilerin kim olduğunu tahmin etmesini ister. (A)			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmen öğrencilere daha önceden öğrenmiş oldukları geçmiş zaman konusunu ve birbirlerini nasıl tanıttıklarını hatırlatır.			
İşleniş				
Öğretmen tarihi bir kişilik veya ünlü bir sanatçı gibi giyinir, öğrencilerin kim olduğunu tahmin etmesini ister. (A)				
Öğrencilerle bu tarihi kişiliğin veya ünlü sanatçının önemi hakkında konuşurlar. (R)				
Öğretmen öğrencilere daha önceden öğrenmiş oldukları geçmiş zaman konusunu ve birbirlerini nasıl tanıttıklarını hatırlatır.(R, C)				
Öğrenciler tarihi bir kişilik veya ünlü ile ilgili bir yazı yazarlar. (V)				
Ödev olarak öğrenciler karakterleri ile ilgili sunum hazırlar(V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin metinlerini okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 25. SEKİZİNCİ HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Traditions			
Konu	Geçmiş alışkanlıklardan basit bir şekilde bahsetmek			
Kazanım	Öğrenciler geçmişteki alışkanlıklardan bahsedebilecekler			
Ünite Kavramları	People used to watch the shadow plays. In Western Cultures, people wear shoes at home, but in Eastern cultures, they take off their shoes when entering a house. People used to dispell all the bad spirits with fire but now they use fireworks for celebrations. People did not use to have personal computers. We used to live in a small town when I was young, but now we live in a big city. I used to play with my dolls when I was a kid. She used to carry her blanket with her when she was a child. I didn't use to go to school on foot when I was at primary school.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklettik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video, bilgisayar, projeksiyon			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğrenciler bilgisayar sınıfına gider ve gruplar halinde dünyadaki ilginç gelenekleri			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin önceden hazırladığı videoyu evde izleyerek ve önceden verilen dokümanlara bakarak, öğrenci önceki öğrenmelerini anımsar.			
İşleniş				
Öğrenciler bilgisayar sınıfına gider ve gruplar halinde dünyadaki ilginç gelenekleri araştırır.(A) Öğretmenin, öğrencilerin derse gelmeden önce izlediği videodaki gelenek hakkında öğrencilerle sohbet eder, neyi ilginç bulduklarını sorar ve öğrencilerle geleneklerin önemi hakkında tartışır. (C, R) Öğretmen öğrencilerden araştırdıkları geleneği tanıtan bir fikir yazısı yazmalarını ister. Öğrenciler bu yazıyı yazdıktan sonra arkadaşlarına bu gelenek hakkında sunum yaparlar. (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin metinlerini okuyarak ünitenin çıktıklarına göre değerlendirir ve öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

EK 26. SEKİZİNCİ HAFTA DENETİM GRUBU DERS PLANI

Ders Bilgisi				
Dersin	Adı	Sınıfı	Süresi	Tarih
	İngilizce	10	40	
Ünite / Tema	Traditions			
Konu	Geçmiş alışkanlıklardan basit bir şekilde bahsetmek			
Kazanım	Öğrenciler geçmişteki alışkanlıklardan bahsedebilecekler			
Ünite Kavramları	People used to watch the shadow plays.			
	In Western Cultures, people wear shoes at home, but in Eastern cultures, they take off their shoes when entering a house.			
	People used to dispell all the bad spirits with fire but now they use fireworks for celebrations.			
	People did not use to have personal computers.			
	We used to live in a small town when I was young, but now we live in a big city.			
	I used to play with my dolls when I was a kid.			
	She used to carry her blanket with her when she was a child.			
	I didn't use to go to school on foot when I was at primary school.			
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	İşitsel-dilsel yöntem, görsel-işitsel eğitim, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğrenimi, bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı, eklektik yaklaşım			
Eğitim Teknolojileri	Video			
Giriş				
Dikkat Toplama	Öğrenciler bilgisayar sınıfına gider ve gruplar halinde dünyadaki ilginç gelenekleri			
Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilere öğrenecekleri konu hakkında bilgi verir ve bu bilgileri kullanabileceği alanlar hakkında bilgilendirir. (C, R)			
Önceki Öğrenmelerin Anımsanması	Öğretmenin daha önce öğrendikleri geçmiş zaman kalıbını öğrencilere hatırlatır.			
İşleniş				
Öğrenciler bilgisayar sınıfına gider ve gruplar halinde dünyadaki ilginç gelenekleri araştırır.(A)				
Öğretmenin daha önce öğrendikleri geçmiş zaman kalıbını öğrencilere hatırlatır ve used to kalıbını öğretir. Ardından öğretmen ilginç bir geleneği öğrencilerle paylaşır ve öğrencilerle araştırdıkları geleneklerin önemi hakkında tartışır. (C, R)				
Öğretmen öğrencilerden ev ödevi olarak araştırdıkları geleneği tanıtan bir fikir yazısı yazmalarını ister (V)				
Değerlendirme				
Öğretmen öğrencilerin metinlerini okuyarak ünitenin çıktılarına göre değerlendirir Öğrencilere destekleyici geri bildirimlerde bulunur. (S)				

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Begün Kocagözoğlu

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim (sürüyor)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi:

İngilizce Öğretmeni : Özel Nesibe Aydın eğitim Kurumları

Antalya

İngilizce Öğretmeni : İngiliz Kültür Yabancı Dil Kursu

Antalya

Yayın:

Kocagözoğlu, B., ve Atabek, O. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Education Congress - EduCongress 2023 Conference Proceedings* (pp. 841-853). Edu Yayıncılık.

İletişim:

E-Posta Adresi :

Tarih : 07 / 07 / 2025

İNTİHAL RAPORU

ARCS-V ile Tasarlanmış Ters-Yüz Sınıf İngilizce Yazma Eğitiminin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Üstbilişsel Yazma Farkındalığı ve İletişim Kurma İstekliliği Üzerindeki Etkisi

ORJİNALLİK RAPORU

% 10	% 7	% 8	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dspace.kocaeli.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
2	Günhan, Berna Cantürk. "İlköğretim İİ. Kademede Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	% 1
3	www.scribd.com İnternet Kaynağı	% 1
4	earsiv.odu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Erduran, Mert Mazhar. "Beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile fen fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi", Bartın University (Turkey), 2024 Yayın	% 1

Alıntıları çıkart üzerinde Eşleşmeleri çıkar < 5 words
Bibliyografyayı Çıkart üzerinde

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim yalnızca Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

07 / 07 / 2025
Begün KOCAGÖZOĞLU