

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**



**TERS YÜZ SINIF MODELİNE DAYALI ETKİLEŞİMLİ
VİDEOLARLA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ İNGİLİZCE EĞİTİMİNİN
DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ**

Sadık KOSKA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP - 2024



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ KABUL VE ONAY FORMU

..... .Anabilim Dalı Yüksek Lisans / Doktora Programı öğrencisi
..... tarafından hazırlanan “.....” başlıklı tez,
...../...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz
tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı			
Jüri Başkanı			
Jüri Üyesi			
Jüri Üyesi			
Jüri Üyesi			

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç.Dr. Ufuk AKBAŞ
Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Sadık KOSKA

24/07/2024

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI**

**TERS YÜZ SINIF MODELİNE DAYALI ETKİLEŞİMLİ
VIDEOLARLA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ İNGİLİZCE EĞİTİMİNİN
DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ**

Sadık KOSKA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Özge KELLEÇİ ALKAN**

ÖZET

Dinleme becerisi en az araştırılan ve öğrenciler tarafından en çok ihmal edilen buna bağlı olarak da eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceridir. Dinleme becerisinin geliştirilmesindeki ana problemler öğrencilerin konuşmacının hızı üzerinde kontrol eksikliği, tekrarını istememe, yetersiz kelime dağarcığı, ipuçları ve imaları anlayamama, duyulanı hızlıca hızlı olması ve hızlıca yorumlayamama, dikkat eksikliği, dinleme becerisinin gelişimini desteklemeyen öğretme süreçleri ve öğrenme alışkanlıklarıdır. Bu sorunların üstesinden gelmek için teknolojinin imkânlarından faydalanılabilir ve öğretim sürecine okul dışı zamanda katılabilir. Bu bağlamda Ters Yüz Sınıf (TYS) modeli eğitimcilere bu olanakları sunmaktadır. Ancak YYS modelinde öğrenci videoyu dikkatli bir şekilde mi izledi yoksa sadece videoyu açıp başka şeylerle mi ilgilendiğini öğretmenin bilmesi neredeyse imkânsızdır ancak tam bu noktada interaktif videolar bu problem için harika bir çözüm sunmaktadır çünkü öğretmen her öğrencinin ne kadar zaman geçirdiğini ve kalitesini tam olarak bilebilir. Yapılan bu çalışma ile YYS modeline dayalı etkileşimli videolarla desteklenen İngilizce dersinin dinleme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol grublu yarı deneysel desende 6 hafta süresince yürütülen bu çalışmada kontrol grubunda dersler YYS modeline uygun şekilde işlenirken deney grubunda dersler etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş YYS modeline uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma süresince Eğitim Bilişim Ağı (EBA) da olan içeriklerden faydalanılmıştır. EBA’da yer alan ders kitapları ve çalışma kitaplarında yer alan dinleme metinleri ücretsiz çevrimiçi grafik tasarım aracı Canva’da videolarla zenginleştirilmiştir. Video haline getirilen dinleme metinleri araştırmacı tarafından hazırlanan konu anlatım videolarına eklenmiştir. Son halini alan ders içerikleri Edpuzzle üzerinden deney grubu için etkileşimli olarak, kontrol grubu için etkileşimsiz olarak paylaşılmıştır. Öntest-sontest olarak araştırmacı tarafından 23 sorudan oluşan dinleme becerisi testi geliştirilmiştir. Dinleme becerisi testinin madde güçlük indeksi 0.64 olarak, ayırt edicilik indeksi ise 0.58 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılığının KR-20 değeri ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların normal dağılmasından dolayı verilerin analizinde parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında 5. sınıfa devam eden iki 5. sınıf şubesinin öğrencileri oluşturmuştur. Şubelerden biri kontrol grubu olarak diğeri de deney grubu olarak atanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu 39’ar öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonunda gruplar dinleme becerisi testinden aldıkları test sonuçlarına göre kıyaslandığında deney grubu lehine anlamlı sonuç bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Sınıf Modeli, Etkileşimli Videolar, Edpuzzle

HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of EDUCATION

**THE EFFECT OF ENGLISH TEACHING ENRICHED WITH
INTERACTIVE VIDEOS BASED ON FLIPPED CLASSROOM
MODEL ON LISTENING SKILLS**

Sadık Koska

MASTER

Advisor
Asst. Prof. Dr. Özge Kelleci Alkan

ABSTRACT

Listening skill is the least researched skill and the most neglected by teachers, and accordingly, the skill that students have the most difficulty in educational activities. The main problems to develop listening skills are students' lack of control over the speed of the speaker, inability to ask for repetition, inadequate vocabulary, inability to understand clues and implications, inability to interpret quickly what is heard, lack of attention, teaching processes and learning habits that do not support the development of listening skills. In order to overcome these problems, the possibilities of technology can be utilized and out-of-school time can be included in the teaching process. But, the Flipped Classroom model offers educators these opportunities. However, it is almost impossible for the teacher to know if the students watched the video carefully or just opened the video and was interested in other things. But at this point, interactive videos are a great solution to this problem because the teacher can know exactly how much time each student spent and its quality. The aim of this study is to examine the effect of an English lesson supported by interactive videos based on the flipped model on listening skills. This study was conducted for 6 weeks in a quasi-experimental design with pretest-posttest control groups. The lessons in the control group were taught in accordance with the flipped classroom model, while the lessons in the experimental group were carried out in accordance with the flipped classroom model enriched with interactive videos. During the study, the contents on the Education Information Network (EBA) were utilized. The listening texts in the textbooks and workbooks on EBA were enriched with videos on the free online graphic design tool Canva. The videoized listening texts were added to the lecture videos prepared by the researcher. The finalized course contents were shared interactively for the experimental group and non-interactively for the control group via Edpuzzle. A listening skills test consisting of 23 questions was developed by the researcher as pretest-posttest. The item difficulty index of the listening skills test was calculated as 0.64 and the discrimination index was calculated as 0.58. The KR-20 value of the internal consistency of the test was calculated as 0.89. As a result of the analysis, due to the normal distribution of the groups, dependent groups t-test and independent groups t-test, which are parametric tests, were used to analyze the data. The study group of the research consisted of the students of two 5th grade classes in the 2023-2024 academic year. One of the classes was assigned as the control group and the other as the experimental group. The experimental group and the control group consisted of 39 students each. At the end of the study, when the groups were compared according to their test results from the listening skills test, significant results were found in favor of the experimental group.

Keywords: Flipped Classroom, Interactive videos, Edpuzzle

ÖNSÖZ

Öncelikle bu tezi eşim Elvan KOSKA'ya ithaf ediyorum.

Yürütülen bu çalışmanın belirlenmesinden son halini almasına kadar geçen sürede her zaman her aşamada yardımcı olan çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Özge KELLEÇİ ALKAN'a tüm samimiyetimle çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans programına başlarken amacım eğitimdeki güncel uygulamalara aşina olmak ve doğru bilgi kaynaklarını öğrenmekti. Bu konuda beklentilerimi karşılayan Hasan Kalyoncu Üniversitesi öğretim üyelerine içtenlikle teşekkür ediyorum.

Bu süreçte her zaman yanımda olan ve bilgi birikimiyle beni destekleyen kıymetli meslektaşım Ali KÜPELİKİLİNÇ'a da teşekkür ediyorum.



Sadık KOSKA
Gaziantep – 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	6
1.3. Çalışmanın Önemi	7
1.4. Özgün Değer ve Katkı	8
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli	10
2.1.1. Ters yüz sınıf modeli bileşenleri	16
2.1.1.1. Esnek ortam (Flexiable environment)	17
2.1.1.2. Öğrenme kültürü	17
2.1.1.3. Tasarlanmış içerik	18
2.1.1.4. Profesyonel eğitimci	19
2.1.2.5. Ters yüz sınıf modelinin avantajları	19
2.1.2.6. Ters yüz sınıf modelinin dezavantajları	21
2.2. Etkileşimli Videolar ve Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Kullanımları	21
2.2.1. Etkileşimli video araçları	25
2.2.1.1. Edpuzzle	26
2.3. Dil Becerileri	28
2.3.1. Konuşma Becerisi	29
2.3.2. Okuma becerisi	30
2.3.3. Yazma becerisi	30
2.3.4. Dinleme becerisi	31
2.3.4.1 Dinleme eğitimi	34

2.3.4.2. Dinleme becerisinin diğer dil becerileri üzerine etkisi.....	37
2.3.4.3. Bilişim teknolojileri ve dinleme becerisi	38
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	41
3.1. Yöntem.....	41
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Dinleme becerisi testi	43
3.3.2. Dinleme becerisi testinin kazanımları ölçme durumu ve testin değerlendirilmesi	48
3.4. Uygulama Süreci.....	49
3.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yapılan Uygulamalar.....	54
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	59
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	61
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	61
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	61
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	62
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Sonuç ve Tartışma	63
5.2. Öneriler	71
KAYNAKÇA	72
EKLER	89
ÖZGEÇMİŞ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

ÇİZELGELER VE TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. 8. sınıflar İngilizce öğretim programı	5
Çizelge 2.1. Geleneksel sınıflar ve TYS modelinin uygulandığı sınıflarda ders zamanının karşılaştırılması.....	12
Çizelge 2.2. Etkileşimli özellikler ve bazı etkileşimli video oluşturma araçları	26
Çizelge 2.3. Dinleme türleri, öğrenme ve etkinlik odak noktaları	35
Çizelge 3.1. Araştırma sürecinin simgesel gösterimi	41
Çizelge 3.2.Çalışmada uygulanan deneysel model	42
Çizelge 3.3. Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre dağılımı	42
Çizelge 3.4. Dinleme becerisi testinin madde analiz sonuçları	46
Çizelge 3.5. Madde güçlük indeksine göre madde değerlendirmesi	46
Çizelge 3.6. Madde ayırt edicilik indeksi değerlendirmesi	47
Çizelge 3.7. Madde belirtke tablosu	48
Çizelge 3.8.Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ve tutumlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri	60
Çizelge 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Geleneksel öğrenme ortamı ve TYS modelinin Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması.....	12
Şekil 2.2. Ters Yüz Sınıf Modeli Bileşenleri.....	16
Şekil 2.3. Yaygın Etkileşimli Video Modellerinin Nasıl Çalıştığının Görsel Temsili	24
Şekil 2.4. Dil Becerileri	29
Şekil 2.5. Dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi.....	38
Şekil 3.1. Deney ve kontrol gruplarının Edpuzzle sınıflarına üye sayıları.....	50
Şekil 3.2. Kontrol grubuna gönderilen ders videoları	50
Şekil 3.3. Deney grubuna gönderilen ders videosunun etkileşimli hale getirilmiş hali ve örnek soru	51
Şekil 3.7. Canvada video ve görselle desteklenen dinleme metni görseli.....	53
Şekil 3.5. Ders videosunun içerisine eklenen Youtube videosu.....	52
Şekil 3.6. Canvada video ve görselle desteklenen dinleme metni görseli.....	53
Şekil 3.4. Kontrol grubuna gönderilen video örneği	51

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

CEFR: Common European Framework of Reference

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TYS: Ters Yüz Sınıf Modeli

VTÖ: Video Tabanlı Öğrenme

EV: Etkileşimli Video

GİF: Graphic Değişirme Biçimi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, yürütülen çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, özgün değer ve katkısı, çalışmanın sınırlılıkları ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyamızda yabancı dil öğrenimi bireylerin kariyer hedeflerini gerçekleştirmeleri için artık bir seçenek olmaktan çıkıp bir zorunluluk halini almıştır (Kıraç, 2020). Uluslararası arenada yapılan etkinliklerin %85'i İngilizceyi resmi dil olarak kullanmatadır (Alptekin, 2005). İngilizce birçok durum ve bağlamda kullanılan, insanların yeni fırsatlara erişmesi için gerekli olan yaygın bir iletişim dilidir (Hoai ve Tuan, 2023). İngilizce ülkemizde en çok öğretilen yabancı dil olsada ne yazıkki İngilizce öğretiminde ulaşılması beklenen seviyeye tam olarak erişilememektedir (Güçlü ve Uçar, 2019). Alan yazında bu durumun başlıca sebeplerinden biri olarak ülkemizde sınıf mevcutlarının kalabalık olması gösterilmiştir (Sebüktekin, 1981; Başar, 2001; Uludağ ve Odacı, 2002; Aküzal, 2006; Sevinç, 2006; Tifarlıoğlu ve Öztürk, 2007; Yılmaz, 2008). Sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretim faaliyetlerini dil becerilerinden uzaklaştırarak gramer ve yazma eksenli öğretime kaydırmaktadır (Yücel, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 29 Eylül 2023 tarihinde yayınlanan "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim" isimli en güncel çalışmaya göre kamu ve özel ortaokullarda eğitim öğretime devam eden öğrenci sayısı 5.524.117 olarak belirtilmiştir. Kamu ve özel ortaokul toplam sayısı 18.907 ve bu okullarda bulunan derslik sayısı 198.642 olarak açıklanmıştır. Bu durumda derslik başına düşen öğrenci sayısı 27,8 olarak hesaplanmıştır. Her türden devlet ortaokuluna devam eden öğrenci sayısı ise 5.147.691'dir. Devlet ortaokullarında ise toplamda 170.134 derslik mevcuttur. (MEB,

2023). Bu durumda devlet ortaokullarında derslik başına düşen öğrenci sayısı 30.25 olarak hesaplanmıştır. Memiş (2020) dil eğitiminin yapıldığı sınıflarda ideal öğrenci mevcudunun 12 ve altında olması gerektiğini ifade etmiştir. Türk eğitim sisteminin nicel sorunlarından biri derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasıdır (Yaman, 2006). Brown (2001) dil sınıflarının mevcudunun optimum seviyede çeşitlilik ve öğrenci katılımı sağlayacak büyüklükte ve maksimum oranda derse katılım ve bireysel ilgi sağlayacak küçüklükte olması gerektiğini ifade ettikten sonra bu bağlamda dil derslerinde öğrenci sayısının 12 öğrenciden fazla olmaması gerektiğini belirtmiştir. Çelebi ve Yıldız Narinalp (2020) İngilizce öğretiminde ortaokul öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları araştırdığı çalışmalarında sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmenler tarafından başlıca sorun olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Memiş (2020) sınıf mevcutlarının öğrencilerin öğrenme başarıları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Yürütülen çalışmanın dinleme becerisi bağlamında ortalama sonucu her seviyede sınıf mevcudunun az olması lehine olmuştur.

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması; eğitim çıktıları ve eğitim öğretim sürecinde hem doğrudan hem dolaylı etkileri bulunduğu eğitim paydaşlarının ortak endişesidir ve sınıf mevcudunun fazla olması kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin faydasını sınırlayabilir (Çalık vd., 2019). Talayhan vd. (2022) yaptıkları çalışmada sınıfta karşılaşılan sorunların en büyük nedeni olarak sınıfların kalabalık olmasını göstermişlerdir. Kalabalığa bağlı olarak disiplin sorunlarının arttığı sınıflarda öğrenci merkezli etkinlikler yapılamamakta bu nedenle de etkili öğrenmeler gerçekleşmemektedir. Özellikle de iletişim ve işbirliği odaklı yürütülmesi gereken dil eğitimi verimli şekilde yapılamamaktadır. MEB'in 2018 yılında yayınladığı İngilizce dersi öğretim programında dilin özgün bir ortamda iletişimsel olarak kullanılmasının vurgulanmaktadır. İlâveten, İngilizceyi bir konu olarak ele almayı değil de iletişimin bir vasıtası olarak eklettik yaklaşımla ele almayı işaret etmektedir. Ancak kalabalık sınıflarda hedef dil iletişimin bir parçası olamamaktadır. İşbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, çoklu zekâ yaklaşımı gibi öğrenen merkezli, öğrenenin aktif olduğu yaklaşımlar kalabalık sınıflarda kullanılamamaktadır.

Vanfossen (2001) okul ortamından kaynaklı süre kısıtı, sınıfların kalabalık olması gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen durumlara bir çözüm önerisi olarak teknolojinin kullanılabileceğini sunmuştur. Bu sebeple, teknolojinin eğitime entegre olmasıyla eğitimde özellikle konu ile ilgili temel kavram ve ilkelerin sınıf dışında öğrencilerin istedikleri zaman ve mekânda öğrenmelerine imkân sağlayan, sınıf içerisinde de daha çok uygulamaların yapıldığı, öğrencilerin etkin bir şekilde derslere katıldığı yöntem ve metotlar kullanılmaktadır (Ifenthaler vd. 2018). Bu yöntem, metotlardan biri de Ters yüz sınıf (TYS) modelidir. YYS modeli geleneksel sınıf ortamlarının aksine sınıf içerisinde yapılan öğretim uygulamalarının teknoloji yardımıyla sınıf dışına alınması, ev ödevi olarak verilen aktivitelerin ise sınıf ortamına getirilmesi olarak tanımlanabilir (Bergaman ve Sams, 2012; Karaoğlu Yılmaz, 2017). YYS modelinde konuya dair içeriklerin fotoğraflar, ses, video gibi araçlarla ders öncesi paylaşılması sınıf öncesi öğrenilerek gelinen içeriklerin sınıf ortamında etkinlik ve tartışmalarla derinlemesine öğrenilmesidir (Fraga ve Harmon, 2014). Ters yüz sınıf modeliyle kazanımla ilgili temel bilgileri sınıf dışında alarak gelen öğrenci sınıf içerisinde aktif öğrenme sürecine katılabilecektir. Böylece sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan dezavantajlı durumların önüne kısmen de olsa geçilebilmektedir. Ters yüz sınıf modeli teknolojinin imkânlarıyla eğitim öğretim faaliyetlerini hayatın her alanına yayarak öğrencileri içlerinde bulundukları dezavantajlı durumdan en az etkilenecek çıkarma imkânı sağlamaktadır.

Covid-19 pandemi salgını sürecinde ve 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinden sonra öğrenciler uzaktan eğitimle veya harmanlanmış eğitimle eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Depremlerden sonra bölge şehirlerinde birçok okul eğitim öğretim faaliyetine devam edemez olmasına binaen öğrenciler sağlam okullara nakil olmuşlar ve mevcut okullarda sınıf mevcutları oldukça artmış bulunmaktadır. Okulların ikili öğretim yapması ve öğrencilerin sağlam okullara şehrin uzak noktalarından gelmesi sebebiyle okullarda ders süreleri 30 dakikaya düşürülmüştür. Bu durumun derslerde öğrenci katılımına ayrılan sürenin azalmasına neden olması muhtemeldir. Bu ve benzeri durumlarda YYS modeli kullanılarak öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını destekleyici öğretimler yapılabilir. Okul dışı zaman YYS modeli kullanılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası haline getirilerek normalden eksik işlenen ders süresi telafi edilebilir ve öğrencilerin akranlarından geri kalmasının önüne geçilebilir. Özellikle liselere geçiş sınavı, temel yeterlilik sınavı gibi kamu sınavlarında sorumlu oldukları hedef kazanımları

destekleyici etkinlikler yapılarak dezavantajlı durumun etkileri giderilebilir. Yani, ters yüz sınıf modeli teknolojinin imkânlarıyla eğitim öğretim faaliyetlerini hayatın her alanına yayarak öğrencilere içeresinde bulundukları dezavantajlı durumdan en az etkilenecek çıkarma imkânı sağlamaktadır.

Ters yüz sınıf modeli son yıllarda iyice popülerite kazanmıştır (Hamdan vd., 2013; Mok, 2014; Crews ve Butterfield, 2014; O'Flaherty ve Phillips, 2015). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda sınırlı sayıda web 2.0 aracından, özellikle edpuzzle ve kahoot gibi uygulamalardan TYS modeli uygulama sürecinde yararlanıldığı görülmüştür (Şimşek, 2024). Bazı araştırmacılar (Harrison, 2014; Abeysekera ve Dawson, 2015; Danker, 2015; Mehring, 2015) TYS'de öğrencilerin sınıf dışında atanan videoları izleyip izlemediklerinden emin olunamamasını önemli bir problem olarak tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin atanan videolara öğrencilerin tıklayıp tıklamadıklarını bilmesi öğrenme yönetim sistemleriyle (Moodle) bilmesi mümkün olmasına rağmen öğrenci videoyu dikkatli bir şekilde mi izledi yoksa sadece videoyu açıp başka şeylerle mi ilgilendiğini öğretmenin bilmesi neredeyse imkânsızdır. İşte tam da bu noktada interaktif videolar bu problem için harika bir çözümdür çünkü öğretmen her öğrencinin ne kadar zaman geçirdiğini tam olarak bilebilir (Bakla, 2019). Aynı şekilde öğrencinin videoyu bilinçli şekilde izleyip izlemediğini video içerisine gömülen sorulara verdiği yanıtlardan anlayabilir. İlaveten, öğretmen öğrencilerin okul dışında videoları izleme davranışlarını gözlemlemenin yanı sıra TYS modelinin sınıf içerisinde uygulanan bölümünde uygulanacak etkinliklere karar verirken etkileşimli video analizlerinden yararlanabilir (Janzen, 2014).

Dil eğitimi alan bireyler için dinleme becerisi dört temel dil becerisi içerisinde edinilmesi en zor olanıdır (Baysal ve Ocak, 2020; Tran ve Duong, 2020). Bir dili öğrenmek dinleme becerisine bağlıdır. Hem ana dil ediniminde hem de yabancı dil ediniminde gerekli girdileri sağlayan dinleme becerisi son derece önemlidir (Baysal ve Ocak, 2020). Bir dili öğrenmek için elzem olan işitsel girdiler dinleme ile sağlanır (Vandergift,1999). Öğrenen, öğrenme sürecinde kullanacağı girdileri dinleme sayesinde elde eder (Rost, 2002). Dinleme becerisi hedef dili edinmede ana unsur olduğu için dil eğitiminde dinleme beceri büyük önem arz etmektedir (Krashen,1985). Araştırmacılar tarafından dil ediniminin temeli olarak dinleme becerisi gösterilmiştir (Morley, 2001; Richards ve Rodgers, 2001; Cheung, 2010; Yıldırım ve Yıldırım, 2016; Yurko ve Styfanyshyn, 2020) ancak okullarımızda öğrenciler yeteri kadar dinlemeye maruz kalamamaktadırlar (Özbay, 2002; Doğan, 2010; Cheung, 2010; Yıldırım ve Yıldırım,

2016; Tran ve Duong, 2020). Bunun sebebi dinleme becerisi eğitiminin sınıf ortamında zor olması (Gonen, 2009) ve en çok ihmal edilen ve dört dil becerisi içerisinde en az çalışma yapılan beceri olmasıdır (Brownell, 2013). Martinez-Flor ve Uso-Juan (2006) dinleme becerisinin dört beceri içerisinde öğrenilmesi en zor beceri olduğunu; Walker (2010) ise öğrenilmesi en zor beceri olmasına ilaveten öğretilmesi en zor beceride olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmayla öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi üzerine çalışma yaparak öğrenilmesi ve öğretilmesi en zor olarak ifade edilen becerinin geliştirilmesine yönelik bir fikir sunmak amaçlanmıştır.

Çizelge 1.1. 8. sınıflar İngilizce öğretim programı

Model English Language Curriculum (For 2 nd – 8 th Grades)			
Levels [CEFR*] (Hours / Week)	Grades	Skill focus	Main activities/Strategies
1 [A1] (2)	2	Listening and Speaking	TPR/Arts and crafts/Drama
	3	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing*	
	4	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing*	
2 [A1] (3)	5	Listening and Speaking Limited Reading* Very Limited Writing*	Drama/Role-play
	6	Listening and Speaking Limited Reading* Limited Writing*	
3 [A2] (4)	7	Primary: Listening and Speaking Secondary: Reading and Writing	Theme-based ∞
	8	Primary: Listening and Speaking Secondary: Reading and Writing	

Kaynak: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>

MEB 2.- 8. sınıf seviyeleri arasında da en çok vurgulanan dil becerileri dinleme ve konuşma becerileridir. Vurgulanan bu iki beceriden öncelikli olanı ise dinleme becerisidir (Şad ve Karaova, 2015). Küçük yaş gruplarında dil öğretiminin en etkili yolu ve en önemli öğrenme çıktısı dinleme becerisinin kazandırılmasıdır (Ytreberg; 1997; Brewster vd., 2004; Edelenbos vd., 2006; Şevik, 2012). Çünkü dinleme becerisi diğer becerilere temel oluşturmaktadır (Bayram ve Aktaş, 2021). Yabancı dil eğitiminde kazanımlar verilirken, ülkemizde kullanılan ders kitaplarında, önce dinleme becerisi ile başlanılmakta daha sonra diğer becerilere yer verilmektedir. Çizelge 1.1’de yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’nın İngilizce Öğretim Programı’na göre 2. Sınıflarda İngilizce Dil Programı sadece dinleme ve konuşma 3. ve 4. Sınıflarda dinleme ve konuşma becerilerine ilaveten çok sınırlı okuma ve yazma becerisi ilave edilmiş. 5 sınıflarda ise esas odak beceri olan dinleme ve konuşma becerisine ilaveten sınırlı okuma ve çok sınırlı yazma şeklinde dil becerileri odak noktası belirlenmiş. 6.sınıflarda ise 5. sınıf

odak becerilerinden farklı olarak 5. sınıflarda çok sınırlı olan yazma becerisi 6. sınıflarda “sınırlı” olarak ifade edilmiştir. 7 ve 8. Sınıflarda ise birincil öncelikli odak beceri dinleme ve konuşma iken ikincil odak beceri okuma ve yazma becerileri olarak belirlenmiştir. Buna göre dinleme becerisi ortaokul öğretim programında en önemli beceridir. Ancak, dinleme becerisi aynı zamanda en çok ihmal edilen beceridir (Özbay, 2002; Doğan,2010).

Kısaca, yürütülen bu çalışma ile öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyen sınıfların kalabalık olması, süre kısıtı ve bunlara bağlı olarak öğrenen merkezli etkinlikler yapılamamasına TYS modeli kullanılarak çözüm önerisi sunmak istenmiştir. Ayrıca okullarda dinleme becerisine yeteri kadar zaman ayırlamadığından dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik, ders dışı zamanı da kapsayan, bir çalışma ortaya koymak amaçlanmıştır. TYS modelinde öğrencilere önceden gönderilen ders videolarına dinleme metinleri eklenebilir. Bu dinleme metinleri görsellerle desteklenirse daha çok duyuya hitap edeceğinden daha hızlı öğrenmeler gerçekleşebilir. Dahası, TYS modelinin kullanıldığı sınıflarda öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi artacağından sınıf içerisinde iletişimin artmasına paralel olarak dinleme becerisinin kullanımı artacak ve doğal olarak dinleme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlanacaktır. İlavten, İngilizce dinleme becerisi ile ilgili alan yazına bir nebze olsun katkı sağlanmak istenmiştir çünkü alan yazında 5. sınıflara yönelik İngilizce dinleme becerisi ile ilgili çalışmaya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’nin internet sitesinde rastlanmamıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bilginin hızlı artışı bilgi edinimini de değiştirmiştir. Okulun veya ailenin modern dünyanın bilgi birikimine ve hızına yetişmesi imkansızdır. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenmek, ne öğreneceğini öğrenmek ve nasıl öğreneceğini öğrenmek oldukça önemlidir. Günümüzde bilginin kaynağı öğretmen ve okuldan çok internet ve web araçlarıdır. Okul ve öğretmenler bilgiye ulaşmada rehberlik görevini yerine getirebilirler. Bu çalışma modern bilgi birikimi ve okul arasında bir köprü kurmayı amaçlamaktadır. Milli eğitim öğretim programına modern eğitim öğretim araçlarını da eklemektir. Milli Eğitim öğretim programının amaçlarından biri de öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını artırmaktır. Bu çalışmayla eğitim öğretim sürecine okul dışı zamanı da aktif olarak entegre edip sınıf ortamında öğrencilerle gruplar halinde proje

alışmaları yaparak onların iletişim ve işbirliği becerilerini arttırmak hedeflenmektedir. Öğrencilerin aktif öğrenme sürecinin içersinde yer almasını sağlayarak girişim ve girişimcilik becerilerini arttırılabilir. Günümüzde geleneksel yöntemlerin aksine teknolojinin sınıflarda kullanılmasıyla konu ve kavramların daha etkili bir şekilde öğretilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin de derslere aktif katılımları sağlanmıştır. Özellikle yabancı dil derslerinde teknolojinin kullanılmasıyla konu ve kavramların farklı şekillerde görsel, işitsel olarak sunulması sağlanmıştır. Bu durum da öğrencilerin yabancı dil derslerine ilgi ve tutumlarını değiştirmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, İngilizce öğretiminde etkileşimli video araçlarıyla zenginleştirilmiş Ters Yüz Sınıf modelinin kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini belirlenmeye çalışmaktır. Yürütölen bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Etkileşimli videolarla desteklenen TYS modeline dayalı İngilizce derslerinin işlendiği deney grubunun dinleme becerisi testi öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. TYS modeline göre derslerin işlendiği kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Etkileşimli videolarla desteklenen TYS modeline dayalı İngilizce derslerinin işlendiği deney grubu dinleme becerisi sontesti ile TYS modeline göre derslerin işlendiği kontrol grubunun son testleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Çalışmanın Önemi

Sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşmesinde en önemli araç dil/lisandır. İnsan lisanı ile kendisini kendisine, kendisini başkasına anlatır ve başkalarını anlar. Aynı dili konuştuklarıyla bir topluluk oluşturur, farklı dil konuşanlarla iletişimi olmadığından ayırır. Amerika Dil Topluluğunun aktardığına göre dünya üzerinde 7000 civarı farklı dil konuşulmaktadır. Modern bir köy olarak tarif edilen günümüz dünyasında bu kadar farklı dil konuşan insanın birbirleriyle iletişime geçebilmeleri için İngilizcenin önemi göz ardı edilemez. Her ne kadar İngilizce en çok konuşanı olan anadil olmasa da 2. dil olarak en çok öğrenilen, öğretilen ve konuşulan dildir. Dünyamızın global bir köy haline gelmesinin sonucu olarak insanların birbirleriyle fen, teknoloji, ticaret, iş dünyası, seyahat, turizm gibi alanlarda iyi ilişkiler sürdürmeleri için İngilizce ortak ve

global dil haline gelmiştir (Al-Hasa, 2019). Bu bağlamda İngilizcenin öğrenilmesi oldukça önemlidir. Yapılan çalışma İngilizce eğitiminde kullanılan güncel modellerden biri olan TYS modelinin daha etkili kullanılabilmesi için bir öneri sunmaktadır. TYS modelinde gönderilen videoların öğrenciler tarafından izlenip izlenmediğinin tam olarak bilinmemesi önemli bir problemdir (Harrison, 2014; Abeysekera ve Dawson, 2015). Bakla (2017) yaşanan bu problemin çözümü için etkileşimli videoların TYS modeliyle kullanılmasının harika bir çözüm olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma ile TYS modeli etkileşimli videolarla birleştirilerek araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülen durum ve çözüm önerisine yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Ayrıca, dinleme becerisi araştırmacılar tarafından en çok ihmal edilen ve üzerine en az çalışma yapılan beceri olarak ifade edilmiştir (Allan, 1995; Özbay, 2002; Osada, 2004; Abedin, Majlish ve Akter, 2009; Doğan, 2010; Brownell, 2013; Walker, 2014; Ahmad, 2016; Nguyen ve Thai, 2018; Duong ve Chau, 2019; Ellialtı ve Batur, 2021). Bu çalışma dinleme becerisi bağlamında da alan yazına bir nebze de olsa katkı sağlayacaktır.

1.4. Özgün Değer ve Katkı

Alan yazın incelendiğinde ortaokul İngilizce dersine yönelik TYS modeli kullanılarak yapılan çalışmalar daha çok akademik başarı, tutum, motivasyon bağlamında ele alınmıştır (Aydın, 2016; Sağlam, 2016; İyitoğlu, 2018; Güven Demir, 2018; Ayçiçek, 2018; Öztürk, 2018; Kalafat, 2019; Şahin, 2020; Türkoğlu, 2021; Azaklı Şahin, 2023; Küpelikılınç, 2024). Oysa dil eğitimi beceri temelli olmalıdır. Alan yazın incelendiğinde çok az sayıda dinleme becerisi çalışılmıştır. Bakla (2017) eğitsel etkilerine rağmen etkileşimli videoların az kullanılan bir eğitim aracı olduğunu ifade etmiştir. Dahası, Bakla ve Demiröz (2024) yabancı dil derslerinde etkileşimli videoların etkisine dair çok az araştırma olduğunu ve bunun özelinde etkileşimli videoların yabancı dil öğrenenlerin dinlediğini anlama becerileri ile ilgili hiçbir çalışma yapılmadığını belirtmiştir. Bu çalışma ilköğretim ikinci kademedeki dinleme becerisinin çalışılmasına yeni bakış açıları sunma bağlamında ve etkileşimli videoların dinleme becerisine etkisi üzerine alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca dil öğretmenlerine eğitim öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri, yeniden yorumlayabilecekleri ve geliştirebilecekleri yeni bir bakış açısı sunmaktadır. 5.sınıflarla yürütülen İngilizce eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma 5. sınıflar İngilizce dersinin eğitim öğretim faaliyetleri için de bir bakış açısı sunarak alana bir katkı sunması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayılıları

1. Çalışma sürecinde öngörölemeyen şekilde ortaya çıkan durumların deney ve kontrol gruplarını eşit bir şekilde etkilediğı var sayılmıştır.
2. Ön test ve son test sürecinde öğrencilerin cevap verirken gerçek bilgi ve becerilerini cevaplarına yansıttığı var sayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada toplanan veriler 2023 – 2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, çalışmanın yürütöldüğü okulun iki şubesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma 6 hafta süre ile sınırlıdır.
4. Öğrenciler, araştırma ile ilgili görüşlerini belirtirken konuştuklarının kaydedilecek olması nedeniyle kendilerini rahat hissetmedikleri için araştırma nicel desenle sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli

Hayatımıza etki eden dış bir unsur olmanın ötesine geçerek hayatımızın bir parçası olan teknoloji eğitim öğretim hayatımızın da bir parçası olmuştur. Son yıllarda eğitim öğretim süreçleri üzerine yapılan çalışmalarda teknolojinin eğitim öğretim faaliyetine etkisi önemli bir yer tutmaktadır. Teknolojinin katkısıyla sadece informal değil formal eğitim öğretim de her an her yerde mümkün hale gelmiştir. Eğitimi öğretim sürecini öğrenciyi merkeze alarak sınıf atmosferinin dışına çıkararak planlı eğitimi hayatın bütününe yayan teknoloji temelli öğrenme yaklaşımlarından birisi de harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olan Ters Yüz Sınıf Modelidir (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021). Osguthorpe ve Graham (2003), tarafından harmanlanmış öğrenme; bilişim teknolojilerinin eğitim- öğretimde faaliyetlerinde yaygın ve aktif bir şekilde kullanılması, sınıf ortamıyla sınıf dışı ortamın bir arada kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Wang vd., (2007) ise bu tanımlamayı yüz yüze öğrenme ortamlarıyla bilişim teknolojilerinin bir arada kullanılmasının da ötesine geçerek bütünleştirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Hamad (2017) ise harmanlanmış öğrenmede eskinin korunduğunu vurgulamıştır. TYS modeli öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini öğretmenleri tarafından kendilerine çevrimiçi ortamda sunulan anlatımlarla başladıkları, sınıfta ise öğrenmeyi aktif öğrenme etkinlikleriyle gerçekleştirdikleri bir modeldir (Gonzalez-Gomez vd., 2016). Ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler dersten önce öğretmen tarafından hazırlanmış ders materyallerini öğrenir ve sınıfta öğretmenin desteği ve rehberliğinde ders ile ilgili uygulamalar yapar, dersin işleyişine ve dersle ilgili diğer uygulamalara katılır (Bergmann ve Sams, 2015). TYS modelinin ilk aşamasında öğretmen okul ortamında işlenecek kazanımı bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) araçlarını kullanarak, içeriği ilgili slayt ve videolarla zenginleştirerek hazırlar. Ters yüz edilmiş sınıflarda öğrenciye sınıf dışında temel bilgileri vermek için farklı yollar olsa da yaygın olarak kullanılan yöntem öğretmenin ilgili kazanımlarla ilgili içeriğin videolar şeklinde hazırlanıp öğrencilerle paylaşılması şeklindedir (Tucker, 2012). Hazırlanan içerik öğrencilerle çeşitli paylaşım araçlarıyla (youtube, drive, edpuzzle vb.) öğrencilere iletilir. Öğrenci kendisine ulaşan içeriği uygun bir zamanda izler. Anlaşılmayan yerleri tekrar tekrar izleyerek eksikliğini anında gidermeye çalışır. İlgili kazanımla ilgili eksikliklerini internet ortamında da arayabilir. Kazanımın içeriğini bilen öğrenci

internette ne arayacağını bildiğinden internette gereğinden çok vakit kaybetmez. TYS modeli sayesinde öğrenci kazanımla ilgili öğrenmesini kendi hızında gerçekleştirirken kazanımla ilgili kendi ilgisi bağlamında araştırmalar yaparak ilgili kazanıma yönelik bilgisini derinleştirebilir. Konu alanıyla ilgili teorik çerçeveyi okul dışında öğrenip sınıf ortamına hazırlıklı gelen öğrenci içerikle ilgili eğitsel oyunlar, müzakereler, soru cevap, drama, problem çözme, aktif öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi çalışmalar yaparak konuyu pekiştirerek tam öğrenme gerçekleştirir (Gençer vd., 2014). Böylece öğretmenin kazanımı anlatmak için harcayacağı uzun süreç üst düzey öğrenmeler sağlamaya yönelik konu ile ilgili etkinlikler için kullanılır (Karaca, 2017).

TYS modeli teknolojiyle entegre edilmiş öğrenim modelidir. Yapılan akademik çalışmalarda öğrencilerin motivasyonuna, akademik başarısına ve öğrencilerin derse katılıma olumlu katkısı vardır. Öğrenme teknolojileri uygun bir şekilde kullanıldığında daha yoğun ve daha iyi öğrenci katılımı elde edilebilir (Hepplestone, Holden, Irwin, Parkin, ve Thorpe, 2011). Çünkü eğitim teknolojileri derste geçen zamanın daha verimli kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Dahası, eğitim teknolojileri; eğitim öğretim faaliyetlerini sınıfın da dışına çıkararak zamana ve mekâna bağlı kalmaksızın öğrenme güdüsü olan bireye her zaman her yerde öğrenme fırsatı vermektedir. TYS modeliyle dersin içeriğini okul dışında kendi hızına göre öğrenerek, istediği kadar tekrar yaparak ve çalışarak gelen öğrencilerin olduğu sınıflarda öğretmenler öğrencilerinin derslere daha aktif ve yoğun katılacağı, birbirleriyle daha fazla etkileşime geçebileceği, birbirlerinden de öğrenebileceği, öğrendiklerini hayata aktarabilecekleri etkinlikler tasarlayabilirler. Öğrencinin derslere aktif katılımı önemlidir çünkü öğrenme; öğrencilerin aktif katılımıyla doğrudan ilgilidir ve öğrenme faaliyetlerine katılımdan etkilenmektedir (Coates, 2005). Şurası su götürmez bir gerçektir ki öğrenme sürecine etkin katılan öğrenciler katılmayan öğrencilerden daha başarılıdırlar (Lee vd., 2021).

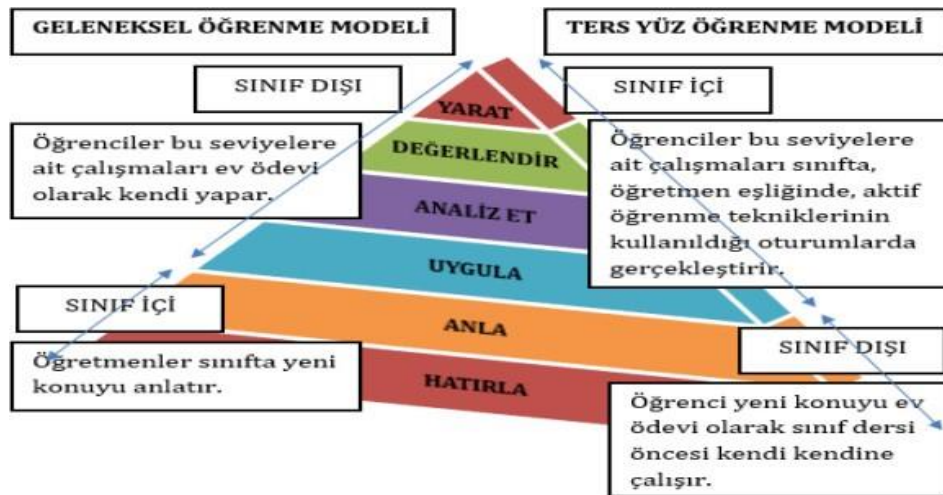
İlgili dersin teorik çerçevesini evde öğrenen öğrenci sınıf içerisinde birçok aktivite yapma fırsatı elde eder. Bu sayede öğrencinin sınıf içerisinde işbirlikliğinin yoğun olduğu bir ders atmosferinde daha kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır (Karaca, 2016). TYS modeli araçlığıyla eğitim öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılma fırsatı elde eden öğrenci süreçte etkin olarak yer alır, paydaşlarıyla iletişim halinde olarak işbirlikçi bir tavır sergiler (Dursunlar, 2018).

Çizelge 2.1. Geleneksel sınıflar ve TYS modelinin uygulandığı sınıflarda ders zamanının karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf		Ters Yüz Sınıf	
Etkinlik	Süre	Etkinlik	Süre
Derse Isınma	5 dk	Derse Isınma	5 dk
Önceki dersin ödevlerinin kontrolü	20dk	Videolar ile ilgili soru ve cevaplar	10 dk
Yeni kazanımın verilmesi	30-45 dk	Öğretmen rehberliğinde ve bağımsız etkinlikler/laboratuvar etkinlikleri	75 dk
Öğretmen rehberliğinde ve bağımsız etkinlikler/laboratuvar etkinlikleri	20-35 dk		

Kaynak: Bergmann, J. and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday* Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE)

Araştırmacılar tarafından hazırlanan çizelge incelendiğinde geleneksel sınıflarda en çok yeni kazanımın verilmesine zaman (30-45 dk) harcanmaktadır. Ödev kontrollerine ise yeni kazanımın verilmesine ayrılan zamanın $\frac{1}{2}$ si ile $\frac{1}{3}$ 'ü civarında zaman harcanmaktadır. Yapılan bu araştırmaya göre öğrencilere bağımsız etkinlikler için 30- 35 dakikalık bir zaman dilimi ayrılabilmiştir. Araştırmacılara göre bağımsız etkinlikler için TYS modelinde ayrılan zaman bunun 2 ile 3 katıdır (75 dk). TYS modelinin uygulandığı sınıflarda okulda geçen zamanın hemen hemen tamamı öğretmen rehberliğinde öğrenci etkinliklerine ayrılmaktadır. TYS modelinde uygulanan yer değiştirmeye elde edilen fazla zamanda sınıflarda etkinlikler için (Roehl vd., 2013) ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında yüz yüze kullanacak daha fazla zaman elde edilmiş olur (Clark, 2015; Schultz vd.,2014). TYS modelinin uygulandığı sınıflarda öğretmen rehberliğinde öğrenciler üst düzey bilişsel beceriler kazanmaya yönelik etkinlikler yapar. Bu durum Kara (2016) tarafından bloom taksonomisi bağlamında aşağıdaki gibi açıklanmıştır.



Şekil 2.1. Geleneksel öğrenme ortamı ve TYS modelinin Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması

(Kara, 2016)

Geleneksel sınıflarda öğretmen tarafından sınıf içerisinde Bloom taksonomisinin alt düzey öğrenme basamaklarından hatırlatma ve anlama düzeyine yönelik uygulamalar yapılırken uygulama, analiz etme değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey becerileri sınıf dışında öğrencinin kendi kendisine kazanması beklenmektedir. Bu durumda öğrenci akran öğrenmesinden, işbirlikçi öğrenme ortamından ve en önemlisi öğretmen rehberliğinden mahrum kalmaktadır. Geleneksel sınıf modelinde ulaşılması daha kolay beceriler sınıf ortamında öğretmen tarafından verilirken daha üst düzey ve daha karmaşık becerilerin elde edilmesi öğrenciye bırakılmıştır. TYS modelinin uygulandığı sınıflarda daha temel beceriler sınıf dışına alınarak dijital içerikler aracılığıyla öğrenciye kendi kendine öğrenebileceği esnek bir ortam da sunulmuştur. Sınıf içerisine ise daha üst düzey, daha karmaşık ve elde edilmesi daha zor uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma becerileri getirilip bu becerilerin öğrencilere öğretmen rehberliğinde akranlarla işbirliği içerisinde elde etme fırsatı sunulmuştur. Arshad ve Imran (2013) kazanımla ilgili temel bilgileri öğrenmiş olarak sınıfa gelen öğrencinin Bloom taksonomisinin üst basamağında yer alan daha karmaşık öğrenmeleri ve uygulamaları sınıf içerisinde aktif olarak yer aldığı etkinlikler, aktiviteler, uygulamalar, fikir tartışmaları, soru sorup cevap verme ve problem çözme gibi etkinliklere kısa sürede elde edeceğini belirtmiştir. Ters yüz sınıf modelinin son yıllarda popülerlik kazanmasına bağlı olarak TYS modeli kullanılarak yapılan çalışmalar yaygınlaşmıştır. Yılmaz (2022) TYS eğitim modeli bakış açısıyla amaçlı örneklem kullanarak yöntemini kullanarak seçtiği 7. sınıf öğrencileriyle karma yöntem modelini kullanarak ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanmaları ve uygulanan modele yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 6 haftalık bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin okuma stratejilerinde belirgin bir artış ortaya çıkmasına ilaveten öğrencilerin TYS modeline karşı olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilmiştir. Uysal (2024) yazılım mühendisliği dersini ilk defa alan öğrencilerle TYS modeliyle fiziksel programlamanın online bağlılık ve programla öz-yeterlilik algısı bağlamında karma yöntem kullanarak incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış nitel bölümünde ise durum çalışmasıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda gruplar arasında programlamaya yönelik öz yeterlilik algısı ve online bağlılık değişiminde anlamlı bir fark ortaya çıkmazken programlamaya yönelik öz yeterlilik algısı hem deney grubunda hem kontrol grubunda artmıştır. Öğretim sonunda her iki grubun da online bağlılık puanları benzer oranda düşmüştür. Katılımcıların çevrimiçi bağlılıkları bilişsel ve duyuşsal boyutta incelenen

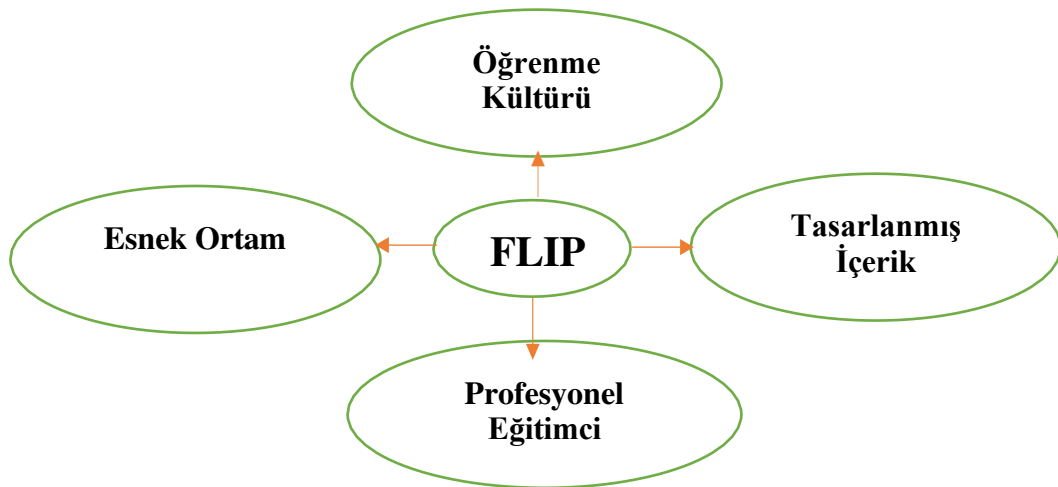
araştırmada çevrimiçi bağlılığın bilişsel boyutu değişmezken duyuşsal boyutu TYS modelinin uygulandığı grupta azalırken kontrol grubunda değişmemiştir. Nitel boyutunda uygulanan odak grup görüşmesinde TYS yaklaşımının programlamaya yönelik öz yeterlilik algısını online içerikle güven vererek destelediğine dair veri ortaya çıkmamıştır. TYS modelinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler zaman yönetiminde zorlandıklarını ve yüz yüze eğitime daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aksoy (2023) bir devlet üniversitesinde 8 hafta boyunca yabancı dil olarak İngilizce dilini öğrenen öğrencilerle TYS modelinin öğrencilerin özerkliğine ve motivasyonlarına etkisini araştırmaya yönelik açıklayıcı sıralı desene dayalı yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda TYS modeli öğrencilerin özerk öğrenme seviyelerini kayda değer şekilde arttırmıştır. Özbayrak,(2022) bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerle karma yöntem kullanarak 4 haftalık zaman diliminde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerinin ters yüz sınıf modeline yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel veriler basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilen öğrencilerden alınırken nicel veriler için katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırma sonunda veriler öğrencilerin çoğunlukla TYS modeline karşı olumsuz algıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler karşılaştıkları sorunları ise öğretim görevlilerinden anlık geri bildirim alamamaları ve iş yükü olarak ifade etmişlerdir. Fidan (2022) bir vakıf üniversitesinin hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerle karma yöntem kullanarak yürüttüğü çalışmasında TYS modelinin hazırlık sınıfı öğrencilerinin kelime öğrenme başarısı, öğrenen özerkliği algısı üzerine etkileri ve öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ilgili modele yönelik algılarını araştırmıştır. Araştırmanın nicel verileri öntest-sontest ve anketlerden elde edilirken, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve dersi veren öğretim elemanının günlüğünden elde edilmiştir. Çalışma sonunda deney ve kontrol grupları arasında kelime öğrenimi ve öğrenen özerkliği bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da katılımcıların TYS modeliyle ilgili görüşleri olumludur. Yavuz (2022) TYS modeline göre tasarlanmış Fen Bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmak için 2012-2022 yıllarını kapsayan meta-analiz metodu kullanarak yaptığı çalışmada TYS modelinin fen bilimleri derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına orta düzeyde etki ettiğini saptamıştır. Yüçetürk (2022) Nitel fenomenolojik araştırma desenine dayanarak yürüttüğü çalışmasında ilkokullarda İngilizce dersine giren İngilizce öğretmenlerinin TYS modeline karşı tutum, hazırbulunuşlulukları ve bu modeli uygularken

karşılaştıkları güçlükleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği bilgilere göre katılımcı öğretmenler TYS modeline genel anlamda olumlu tutuma sahip olsa da hazırbulunuşluluk düzeylerinin yetersiz olduğu ve buna bağlı olarak TYS modelini kullanma konusunda isteksiz olduklarıdır. Olası zorluklar olarak ise alt yapı yetersizliği ve bu modele ile ilgili bilgi yetersizliği olarak gösterilmiştir. Yavuz (2020) bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıfında eğitim öğretimlerine devam eden öğrencilerle deneysel desene göre yürüttüğü çalışmasında TYS modelinin İngilizce dersi için dil bilgisi öğretimi üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın verileri her iki yöntemin de ilgili içerikleri öğretmede başarılı olduğu ancak deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark bulunamadığı yönündedir. Öztürk (2018) bir devlet üniversitesinde Özel Öğretim Yöntemleri-1 dersinde TYS modelinin İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarısına etkisini ölçmek amacıyla karma araştırma yöntemi kullanarak yürüttüğü çalışmasında kontrol grubunun akademik başarısı daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrenciler çoğunlukla memnuniyetlerini ifade ederken diğer derslerinde bu metotla işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İyitoğlu (2018) bir devlet üniversitesinin yabancı dil okulunda okuyan öğrencilerle karma gömülü desene göre öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz- yeterlik algılarına etkisini incelemek üzerine yaptığı çalışmasında TYS modeli geleneksel eğitim modelinden akademik başarı, kalıcılık, tutum ve öz yeterlik bağlamında daha başarılı bulunmuştur. Bu etki nitel sonuçlarla da desteklenmiştir. Wissman (2023) TYS modelinin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla Web of Science, Eric ve Scopus üzerinden topladığı 2013-2019 yıllarını kapsayan 95 makaleyi meta analiz yöntemiyle inceledi. Sonuçlar TYS modelinin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına orta düzeyde etki ettiğini göstermiştir. Örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, öğrenme alanı, ters yüz sınıf modeli, araştırma deseni, uygulama süresi, öğretim yöntemi, örneklem alanı, sınıf öncesi ve yüz yüze sınıftaki etkileşimler, sınıf öncesi araçlar ve sınıf öncesi kaynaklar içeren 12 bağlamın etki büyüklüğü analiz araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan sonuç ortaya örneklem büyüklüğü, uygulama süresi ve çalışma alanının etki büyüklüğünü önemli ölçüde değiştirdiği ortaya çıkmıştır. Graziano (2017) TYS modelinin uygulandığı sınıflarda akran öğrenmesi üzerine yaptığı çalışmasında sonuçlar TYS modelinin uygulandığı derslerin etkileşimli ve eğlenceli olduğunu öğrenciler de derse karşı daha üretken ve iştahlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak öğrenciler anlamlı katılımın olduğu etkinlikle geliştirememişler ve iş birlikçi aktivitelerin kolaylaştırıcı faydalarından yararlanamamışlardır. Lam vd. (2020) TYS

modelin Hong Kong yükseköğreniminde etkinliğini araştırdıkları makalelerinde bu modelin uygulanması için harcanan çabaya ve zamana değip değmeyeceğini ele almışlardır. Öğrencilere öntest ve son test olarak uyguladıkları anket sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme çıktıları önemli bir fark göstermezken öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Yazar TYS modelinin başarısının ek çalışmalar gerektiren bağlamsal faktörlere bağlı olduğunu ifade etmiştir. Sarkar, Ford ve Manzo (2020) kanıtlarla sınıflar ters yüz etmek mi, etmemek mi sorusunun cevabını akademik performans, dersin içeriği ve kapsamı, öğrencilerin derse devam ve modelle ilgili algılarını araştırdığı çalışmasında içerik kaybının en az olduğu, akademik başarı, derse devam ve öğrenci algısının arttığını tespit etmiştir. Karakaş (2024) TYS modelinin öğrencilerin dinleme becerilerine ve dinleme kaygılarına etkisini araştırmak için 7. Sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada TYS modelini uyguladığı deney grubunun ön test, son test sonuçları kontrol grubundan yüksek çıkmıştır. Deney grubuyla yapılan odak grup görüşme sonucunda ise hemen hemen bütün katılımcıların TYS modeline karşı olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

2.1.1. Ters yüz sınıf modeli bileşenleri

Ters yüz sınıf modeli dört temel bileşenden oluşmaktadır (Yarbro, Arfstrom, McKnight ve McKnight, 2014). TYS modeli bu dört bileşen birlikte kullanıldığında başarılı bir şekilde uygulanmış olur (Şimşek, 2024). Bu dört temel bileşenin ilk harfleri ters yüz etmek anlamına gelen İngilizce Flip kelimesiyle sembolize edilmektedir (Flipped Learning Network).



Şekil 2.2. Ters Yüz Sınıf Modeli Bileşenleri (Küpelikılınç, 2024)

Esnek ortam öğrencilere nerede ve ne zaman öğreneceklerine dair sunulan seçme esnekliğini, öğrenme kültürü öğrenci merkezliliği, kasıtlı içerik eğitimcilerin içeriği ve öğrenme öğretme materyallerini düzenlemesini, profesyonel eğitimci ise öğretmenin rehber olmasını ve artan rollerini ifade etmektedir (Sırakaya, 2017).

2.1.1.1. Esnek ortam

TYS modelinin bileşenlerinden birincisi olan esnek ortamın bağımsız ve işbirlikçi öğrenmeye uyum sağlayan esnekliği öğrenme alanı bağlamında, uygulayıcının öğrencilerin öğrenme süresini ve ilerlemesini nasıl değerlendireceğine yönelik esnekliği öğrenme zamanı bağlamında anlaşılabilecek iki boyutu vardır (FLN, 2014). TYS modelinin kullanıldığı sınıfların öğrenenlere sunduğu esneklik öğrenmeyi sınıf ortamından ve belirlenmiş ders sayısı ve saatinden öğrencinin kendine göre ayarlayabileceği zaman ve mekâna aktarmıştır (Kıral, 2021). İlâveten TYS modeli sadece öğrenene değil aynı zamanda öğretmene içerikleri hazırlarken kullanacağı programda esneklik, ders gününden üç gün önce olmak koşuluyla içeriklerin hazırlanmasında ve yüklenmesinde esneklik, sınıf içerisinde birçok yöntem ve teknik kullanma konusunda esneklik ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde esneklik vermektedir (Şimşek, 2024). Hamdan vd. (2014) esnek ortamı öğretmenlerin fiziksel ortamı; öğrenme alanları ve kazanımla uyumlu olacak şekilde grup çalışmasına, bireysel çalışmaya, araştırma, üretme ve değerlendirmeye uygun olacak şekilde düzenlemesidir şeklinde ifade etmişlerdir.

2.1.1.2. Öğrenme kültürü

TYS modelinde öğrenme kültürü öğrenme kavramında öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir eğilim gösteren değişimi ifade etmektedir (İyitoğlu, 2018). Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan TYS modelinde öğrenci en temel bilişsel becerileri sınıf dışında edindikleri için sınıf içerisinde bireysel ve grupla kaliteli zaman geçirmekte, öğretmen danışmanlığında özgür değerlendirmeler yapmakta, yaratıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Şimşek, 2024). Öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenin rolü eğitmenden rehberliğe geçiş yapmakta, öğrenciler kendi öğrenmelerinde aktif olarak yer almakta böylece öğrenen özerkliği ve bağımsızlığı geliştirmektedirler. Öğretmenin rolünde meydana gelen bu değişikliği Lockwood (2014)

öğretmenin sahnedeki pir rolünden kenardaki rehber rolüne evirildiğini ifade etmektedir. Sahneden çekilen öğretmen bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı rolünden uzaklaşarak öğrencilerine öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olacakları bir ortam oluşturur.

2.1.1.3. Tasarlanmış içerik

TYS modelinin bileşenlerinden üçüncüsü olan tasarlanmış içerik bazı kaynaklarda kasıtlı içerik olarak da ifade edilmektedir (Tekin, 2019). Tasarlanmış içerik öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermek amacıyla içeriğin kendisini düzenlemek için kullanılan yaklaşımı ifade eder (İyitoğlu, 2018). Tasarlanmış içerik hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında öğrencilere sunulacak içeriği kapsar (Cavage, 2023). TYS modeli hangi içeriğin doğrudan öğretileceğine hangisinin öğrencilerin kendi başlarına keşfetmelerine olanak tanınacağına neyin videolar aracılığıyla öğretileceğine yani içeriğin nasıl aktarılacağına karar verir (Hamdan vd., 2013). İçeriğin aktarılmasının videolarla olan ve sınıf içi ile olan kısmının ayrı ayrı tasarlanması, öğretmen için yorucu gözükabilir ama doğru hazırlanmış bir içeriğin sonra da kullanılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Bergman ve Sams, 2012).

Sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler için hazırlanan içerikler sadece konu anlatımına odaklanmamalı eğitim öğretim faaliyetleri için etkileşimli öğrenme ortamı sunmalıdır. Sınıf dışı için hazırlanan her türlü içerik hedef kazanımlarla ve sınıf içerisindeki etkinliklerle tutarlı olmalı aynı zamanda içeriğin erişimi ve kullanımı kolay olmalıdır. Bloom taksonomisi gözetilerek sınıf dışı içerikler kolaydan zora ve bilme, kavrama gibi alt düzey beceriler gözetilerek hazırlanmalı, sınıf içi etkinlikler ise üst düzey zihinsel beceriler gözetilerek hazırlanmalıdır (Şimşek, 2024).

İçeriğin kapsamıyla öğrenci hedeflerini bütünleştirmek için içerik: öğretim programını destekler nitelikte öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına, uygulamasına ve sentezlemesine olanak verir şekilde öğrencilerin öğrenmeleri işbirlikçi ve aktif öğrenme atmosferinde gerçekleştirmesini sağlar nitelikte olmalıdır (FLN, 2014). Videolar öğretilmesi hedeflenen kazanımlarla sınırlı olmalı ve video derslerin içerisinde öğrencilerin videoları bir ayak bağı görmemeleri için ödevler verilmelidir (Strayer ve Jeremy, 2017). Ayrıca videoların çok yoğun ve sürelerinin uzun olmaması lazımdır. Hamdan vd. (2013) çok sayıda videolarla öğrencilerin kafalarının karıştırılmamasını

tavsiye etmektedir. Guo vd., (2014) tarafından Kitlesele Açık Online Ders (MOOC) sitesinde 6.9 milyon video izlenmesi üzerine yapılan bir çalışmada araştırmacılar öğrencilerin 6-9 dakikayı aşan videolarla meşguliyetlerinin hızlı bir şekilde azaldığını tespit etmişlerdir. Brame (2016) ise Guo vd., (2014) tarafından yapılan çalışmaya atıf yaparak 6-9 dakikadan daha uzun videoların boşuna çaba olduğunu tespitinde bulunmuştur. Nielsen (2020) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan 12 haftalık ters yüz sınıf modelinin video izlenme sürelerinin ortalaması 7.13 olarak hesaplanmıştır.

2.1.1.4. Profesyonel eğitimci

Öğrenen merkezli bir öğrenme modeli olan TYS modelinde öğretmen sanılanın aksine eğitim öğretim faaliyetlerinden kendini çekmiş değildir. Öğretmenler modelin uygulanabilmesi için gerekli unsurları bir araya getirirler, ders planlarını hem sınıf içi hem sınıf dışı öğretim faaliyetlerini kapsayacak şekilde yapmak zorundadırlar. Dolayısıyla iyi bir planlama bilgisine ve tasarım becerisine sahip olmalıdırlar. Sınıf dışı içeriklerin öğrencilere zamanında en uygun ve en ekonomik şartlarda ulaştırılabilmesi için iyi bir zaman yönetimine ve eğitim teknolojilerini kullanma becerisine sahip olmalıdırlar. Çalışma sürecinde çağdaş öğretim yöntemlerine aşina olmalı ve bunları becerili bir şekilde çalışma esnasında uygulayabilmelidir. Öğrencilere anında geri dönüt vermeli ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri yapılandırmalarında, analiz ve sentezleyip değerlendirmelerinde onlara rehberlik etmelidir. Öğretmenler çeşitli teknolojik olanaklarında yardımıyla doğrudan öğrenmeyi öğrenciler için büyük grupla öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına getirerek hem kavramsal bilgiyi edinecekleri hem de Bloom taksonomisinde amaçlanan ileri düzey öğrenme çıktılarını elde etme fırsatı sunar (Hamdan vd., 2013). Görüldüğü üzere bu modelde öğretmen ikinci planda değil bilakis sahip olduğu rol değişmiş, görev ve sorumlulukları artmıştır (Şahin, 2020). TYS modelinin uygulanmasında istenen işbirlikçi ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin deneyimli ve istekli olmasıyla mümkün olacaktır (Hayırsever ve Orhan,2018; O’Flaherty ve Phillips, 2015).

2.1.2.5. Ters yüz sınıf modelinin avantajları

TYS modelinin çok kullanılan öğrenme modeli olması ve buna bağlı olarak da üzerine oldukça yoğun çalışmalar yapılmasının başlıca sebebi çok fazla avantaja sahip

olmasıdır. Talbert (2012) modelin ortaya çıkmasının sebebini de oluşturan öğrenci sportif faaliyet, hastalık, sosyal etkinlikler gibi çeşitli sebeplerle okula gelmediğinde ders videolarını izleyerek arkadaşlarından geri kalmasının önüne geçilebileceğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler konuyu anlamadıklarında bu durumu öğretmene ifade etmekten ve konunun tekrar anlatılmasını istemekten çekinmektedir. TYS modeli sayesinde bu durumda olan öğrenciler öğretmenin anlattığı konuyu ders dışı ortamda kendi öğrenme hızlarında tekrar tekrar anlayana kadar videoları izleyerek öğrenebileceklerdir (Güç, 2017). Derse hazırbulunuşluluk seviyesi yüksek bir şekilde gelen öğrenci sınıf ortamında konuyu öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışabilecektir. Bu sayede işbirlikli bir ortamda aktif öğrenme gerçekleştirebilecektir. TYS modelinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin fikirlerini ifade edebilmesi ve başkalarıyla paylaşabilmesi yorumlama becerilerini geliştirir ve bunlar öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenme sürecinin keyifli, eğlenceli ve ilgi çekici olmasını sağlar (Gencer, 2015; Chilingaryan ve Zvereva, 2017) TYS modelinin avantajlarını şu şekilde sıralamışlardır.

- TYS modeli öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim süresini arttırır.
- TYS modeli bir tür her öğrenciye yönelik kişiselleştirilmiş bir modeldir.
- TYS modeli öğretmenlere özgün kısa dersler hazırlama fırsatı sunar.
- TYS modeli öğrenen özerkliğini ve sorumluluğunu artırır.
- Okula gelmeyen öğrencilere eksik oldukları kısımları tamamlama fırsatı verir.
- TYS modeli her öğrenciye kendi hızında öğrenme olanağı sunar.
- TYS modeli öğrencilere özgür ve serbest bir ortamda konuya daha fazla odaklanma becerisi kazandırır.
- TYS modeli Öğrencilerin motivasyonunu artırır.
- TYS modeli öğrencilere daha hoşgörülü ve rahat bir sınıf ortamı sunar.
- TYS modeli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırır.
- TYS modelinde ders materyallerinin çevrimiçi ortamlarda arşivlenmesi öğrencilere sürekli bu derslere erişme ve öğretmenlere bu arşivi başka zamanda kullanma olanağı verir.
- TYS modeli öğretmeni öğrenci için bir tür yardımcıya, danışmana ve rehbera dönüştür.

2.1.2.6. Ters yüz sınıf modelinin dezavantajları

TYS modelinin öncülerinden kabul edilen Bergman ve Sams (2012) bu modelin en önemli dezavantajının öğrencilerin videoları izleyip izlemediklerinin takip edilmesi ve videoları izlemeden gelen öğrencilerin sınıf içerisinde ne yapacakları olduğunu ifade etmişlerdir. Derse videoları izlemeden gelen öğrenciler dersin akışını tamamen sekteye uğratacaklardır. Ya ilgili videoları izlemeden gelen öğrenciler ya da ilgili videoları izleyerek gelen öğrenciler ihmal edileceklerdir. Bazı öğrencilerin yeni uygulamalara direnç göstermeleri (McCartney, 2016) ve öğrencilerin anında dönüt alamamaları (Ramirez vd., 2014) da bu modelin dezavantajlarındandır. Kaya (2023) bu modelin en dezavantajlı kısmı olarak teknolojik aletlere sıkı sıkıya bağlı olmasını ve buna bağlı olarak da videoları her an her yerde izlemek için uygun cihaz ve internetin olmamasını ve bir süre sonra videoların zorunlu ödev gibi algılanıp öğrencinin motivasyonunun düşmesi şeklinde ifade etmiştir. Bergman ve Sams (2012) YYS modeliyle alakalı problemleri şu şekilde sıralamıştır.

- İlgi çekici olmayan sıkıcı dersler.
- Öğrencilerin öğretmenleri gereksiz görmeye başlaması.
- Öğrencilerin videoları izlememesi.
- Her şeyin videolarla öğretilmeye uygun olmaması.
- Yetersiz teknolojik kaynaklar.
- İçerik üretmek için yeterli zaman ve etkili donanım olmaması.

Öğrenciler ders videolarını izledikten sonra bilgisayar, tablet ya da telefon başından ayrılmayıp bu cihazları başka amaçlar için uzun süre kullanabilirler (Güç, 2017). YYS modelinde öğrenmeye motive olamayan çocukların öğrenme kendi sorumluluklarında olduğu için gerekli öğrenmemeleri gerçekleştirememesi bu modelin dezavantajlarındandır (Ocak, 2017).

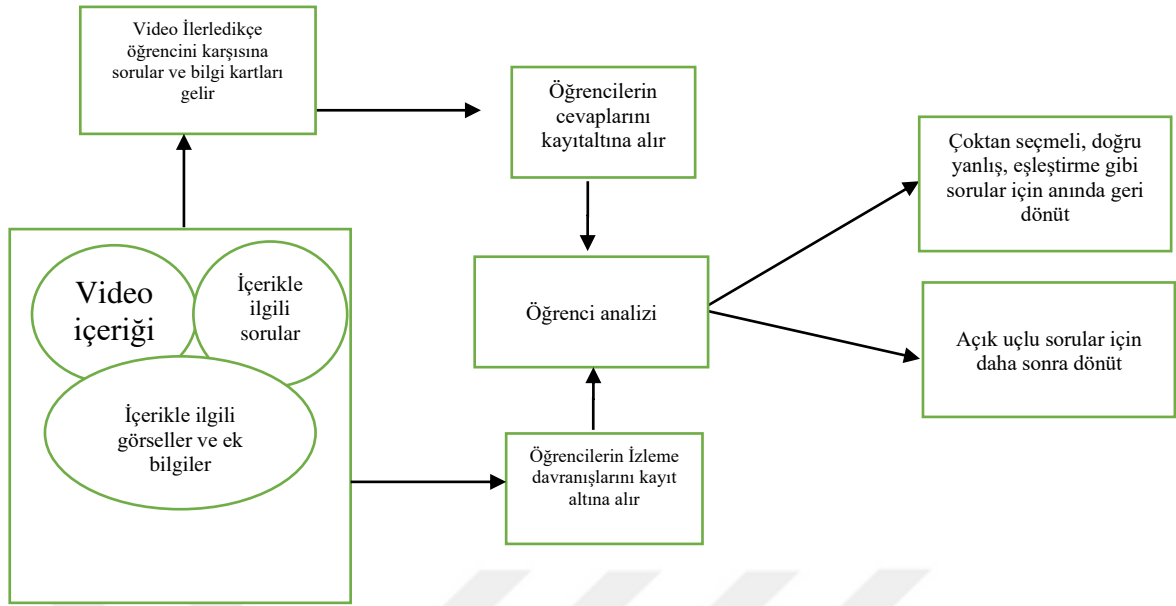
2.2. Etkileşimli Videolar ve Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Kullanımları

Etkili öğrenme ve öğretme bağlamında en çok yönlü eğitim teknolojilerinden biri olan videolar (Gedera ve Zalipour, 2018) 1970 yıllardan itibaren eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası olmuşlardır. Ancak, kullanımı oldukça sınırlı kalmış doğrudan genel bir eğitim öğretim materyali olamamıştır. Çünkü o zaman için oldukça

masraflıydı. Video hazırlaması, dağıtılması ve video oynatacak cihaz temin edilmesi masraflıydı. Bu nedenle çok az okul video oynatma araçlarına sahip olmuşlar ancak bunları uzun süre kullanamamışlardır. Çünkü bu ekipmanların kullanılabilirliğinin sürdürülmesi, tamir ve bakım maliyetleri de oldukça önemli bir yekûn oluşturmaktaydı. Günün şartlarında birçok okul masraflardan kaçınmak için bu cihazları kullanmamışlardır. Ancak günümüzde MOOC ve Khan Academy gibi güncel eğitim platformları binlerce video içeriğe sahiptir ve bu video öğrenme platformlarında videolar artık temel ders materyali haline gelmiştir (Benkada ve Mocozet, 2017). Ülkemizde en yaygın kullanımı açık öğretim dersleri için olmuş hatta bunun için bir televizyon kanalı da ayrılmıştır. 2010'larda ise uzaktan eğitimde video tabanlı öğrenme (VTÖ) oldukça yaygınlaşmıştır (Kolas, 2015). Ancak VTÖ sürecinde öğrenciler sadece dinleyen ve izleyen konumundadır. Videoları algılayıp algılamadıkları ve gerçekten izleyip izlemedikleri takip edilememektedir. Bu olumsuz etkilerle başa çıkmak için öğrenci katılımını destekleyen interaktif videolar kullanılabilir (Sebille vd., 2018). Çünkü etkileşimli videolar yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak geliştirilmiş olup tıklanabilir alanlar aracılığıyla video ile öğrenen arasındaki etkileşimi destekleyen bir video türüdür (Zhang vd., 2009). Bireyler arasındaki karşılıklı etki ve değişim olarak tanımlanan etkileşim (Wagner, 1994) öğrenme süreçleri için temel ve kilit bir kavramdır (Sims 1997). Moore (1989) Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenen - öğretene arası etkileşimin, öğrenen - öğrenen arası etkileşimin ve içerik - öğrenen etkileşimin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenen - öğrenme içeriği arası iletişim; içeriğin öğrenenin zihniyle (fikri altyapısıyla) etkileşime geçerek öğrenenin anlayışında, kavrayışında, bakış açısında ve bilişsel yapılarında değişikliğe neden olması hasebiyle eğitimi tanımlayıcı bir karaktere sahiptir (Moore, 1989). Öğrenen - öğrenen arasındaki etkileşim türü ise öğrenenlerin bire bir birbirleriyle, karşılıklı gruplar olarak, bireyin bir gruba veya grubun bir bireyle etkileşime geçerek paylaşımda bulunması olarak ifade edilebilir. Öğreten-öğrenen arası iletişim ise öğrenenler ile ders içeriğini hazırlayan, sunan ya da içeriğin belirlenmesinde, hazırlanmasında sunulmasında rehberlik eden kişi arasındaki etkileşimdir. Teknolojide yaşanan gelişmelerin toplumun tabanına yayılmasıyla Hillman, Gunewardena ve Willis Moore tarafından sınıflandırılan etkileşim türlerine öğrenen-ara yüz etkileşimini de dâhil etmiştir (Chou, 2003). Eğitici videolar öğrencilerden video içerisindeki soruları yanıtlamak gibi öğrencileri sürece katan stratejilerle birleştiklerinde en etkili yöntemdir (Zhang vd. 2006; Brame, 2016;

Freeman vd., 2014). Etkileşimli video sisteminde BİT araçlarının ve video içeriklerin güçlü yönleri öne çıkarılıp sınırlılıkları ve zayıf yönleri azaltılmıştır (Erşahan, 2016).

Etkileşimli videolar kullanılarak hazırlanan içeriklere maruz kalan öğrenciler daha çok öğrenme gerçekleştireceklerdir. Çünkü Philips tarafından zaman faktörü sabit tutularak Texas üniversitesinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre insanlar okuduklarının %10'u, işittiklerinin %20'si gördüklerinin %30'unu hatırlamaktadırlar (Kaya, 2001). Bu eylemler başka eylemlerle birlikte işe sürüldüğünde öğrenme artmaktadır. Yine aynı araştırmaya göre insanlar hem görüp hem de işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'i, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır (Kaya, 2001). Bu çalışma yüz yüze, online ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımında eğitimde daha çok öğrenme alanının işe koşulması gerektiğini ve öğrencilere öğrenmeleri için çoklu ortamlar sunulması gerektiğini göstermektedir. Etkileşimli videolarla hazırlanan içeriklere maruz kalan öğrenciler videoları izlerken yoğun dikkat göstermeleri gerekmekte çünkü dinlemek, izlemek ve tıklamak gibi eylemleri süreç içerisinde kullanmaları gerekmektedir. Böylece öğrenci her an videoları dikkatle takip edecektir. Video içerisinde anlatılan konuyla alakalı anında görsel, yazılı ve işitsel sorularla muhatap olarak dinlediklerini hemen test etme ve anında dönüt alma olanağına sahiptirler. Öğrencilere hızlı geri bildirim sağlamak onların yüksek seviyede bilişsel farkındalığa ulaşmalarına yardımcı olur (Molin vd., 2020). Öğrenme ve öğretme amaçlı videoların tıklama, yazma, çizme, konuşma gibi aktivitelerle etkileşimli hale gelmesi öğrencilere bu videoları kullanırken sadece dinleyip izleyerek edilgen olarak bilgiyi alan konumdan edindiği bilgileri fiziksel ve zihinsel etkinliklerle kullanarak süreçte aktif olma fırsatı sunmaktadır (Erşahan, 2016). Etkileşimli videolar sadece öğrencilere anında geri dönüt vermekle kalmaz aynı zamanda öğretmenlere de öğrencilerin sürece katılımları, videoları izleyip izlemedikleri ve ne kadar süre izlediklerine dair veriler de sağlar. Öğretmenler elde ettikleri verilerle eksik öğrenmeleri tespit edip buna göre ek tedbirler alarak ek uygulamalar yaparlar. Etkileşimli videoların eğitim öğretim sürecinde kullanım sürecini Bakla (2016) aşağıdaki şekilde göstermiştir.



Şekil 2.3. Yaygın Etkileşimli Video Modellerinin Nasıl Çalıştığının Görsel Temsili (Bakla, 2016)

Etkileşimli videolar öğrencileri süreç içerisinde aktif hale getirerek öğrencilerin katılımını (Cummins vd., 2015), öğrenme motivasyonunu (Batdı ve Semerci, 2016, artırır ve aktif katılımı bilişsel süreçlerini harekete geçirir (Petan vd., 2014). Etkileşimli videolar kullanılarak hazırlanan öğrenme öğretme faaliyetlerine öğrencilerin devamlılığı daha fazladır (Vural, 2013; Nawrot ve Doucet, 2014; Seville vd., 2018). Kovacs (2016) tarafından yapılan çalışma etkileşimli videoları terk etme oranının etkileşim olmayan videolara nazaran daha az olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erşahan (2016) öğrencilerin etkileşimli videoları izlemeyi bırakmamasının sebebi olarak video izleme sürecinden sıkılmaması olarak ifade etmiştir (Erşahan, 2016). Etkileşimli videolar alan yazında sık sık çalışılan değişkenlerin başında gelmektedir. Uğur, S.ve Okur (2016) Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli video kullanımı üzerine betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemini kullanarak yaptıkları çalışmada etkileşimli video içeriği üretmede kullanılabilecek bulut sistem çalışan web sayfaları ve yerel bilgisayarda çalışan yazılımlardan kullanımı yaygın olanları incelemişlerdir.

Akan ve Keskin (2023) çalışma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu yarı deneysel yöntem kullanarak yaptıkları çalışmalarında etkileşimli öğretimsel videoların başarıya, bilişsel yüke ve video kapılmaya etkisini incelemişlerdir. 6 hafta süren çalışmalarının sonucunda hem deney hem kontrol gruplarında başarı bağlamında gruplar arası bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bilişsel yük açısından ele alındığında ise etkileşimli videoların ve etkileşimli olmayan videoların öğrencilere benzer düzeyde

bilişsel yüklenme etkisi olmuştur. Çalışma video kapılma bağlamında ele alındığında ise dikkat boyutunda etkileşimsiz videolar lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışkan, Gökçe ve Önal (2019) üç boyutlu içerikler kullanılarak hazırlanan etkileşimli videoların öğrencilerin uzamsal yetilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılabilirliğinin araştırılması amacıyla keşfedici araştırma yönteminde yaptıkları araştırmalarında matematik uzmanlarınca etkileşimli videoların kullanılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla Nielsen sezgilerinden faydalananak sezgisel bir değerlendirme çalışması yapmışlardır. Alan uzmanları hazırlanan etkileşimli videoları kullanışlı bulmuşlar ve benzer videoların geliştirilmesiyle ilgili olumlu bir tutum takınmışlardır. Taşlıbeyaz (2018) İngilizce dilbilgisi eğitimin için kullanılan senaryoları esas alan EV'lara yönelik ortaokul öğrencilerinin deneyim ve görüşlerinin incelemek amacıyla 7. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü üç haftalık çalışma sonunda elde ettiği veriler öğrencilerin etkileşimli videolara yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Koçdar vd. (2017) eğitimlerine uzaktan devam eden öğrencilerin kullanımı için geliştirilen sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli videoların kullanımına yönelik bu öğrencilerin görüşlerinin alınması ve alınan bu görüşlerle öğrenen memnuniyeti ve bu minvalde videoların gereklilik seviyesini araştırmışlardır. Araştırma sonunda elde ettikleri veriler uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin bu videoları kullanımı kolay ve faydalı buldukları ve videoların kendilerine olumlu deneyimler yaşattığını ve yaygınlaştırılmasını talep ettiklerini ortaya koymaktadır. Bakla (2017) etkileşimli videolar üzerine yaptığı çalışmasında etkileşimli videoların dil eğitimindeki potansiyel faydasını ifade ettikten sonra bu faydalarına rağmen kullanımının sınırlı olduğunu bu sınırlı kullanımın olası nedeni olarak da yenilikçi araçların yeterince tanınmadığını ifade etmiştir. Ve çalışmasının devamında etkileşimli videoların muhtemel kullanım alanlarından ve getireceği faydalardan bahsetmiştir. Taşlıbeyaz, Dursun ve Karaman (2015) tıp fakültelerine devam eden öğrencilerin etkileşimli videolara yönelik görüşlerinin incelenmesi ve bu bağlamda etkileşimli videoların tıp eğitimindeki öneminin açığa çıkarılması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanarak yaptığı çalışmasında öğrenciler etkileşimli videoların tıp eğitiminde kullanılmasına olumlu görüş ortaya koymuşlardır.

2.2.1. Etkileşimli video araçları

Etkileşimli video oluşturmak için birçok internet sitesi vardır (Uğur ve Okur, 2016; Bakla, 2017). Günümüzde artık yapay zekâ araçları kullanılarak içeriğin yapay

zekaya verilmesiyle videolar üretilmektedir. Eğitim öğretim bağlamında alan yazında kullanılan etkileşimli video oluşturma olanağı sunan internet sayfaları aşağıda tanıtılmıştır.

Çizelge 2.2. Etkileşimli özellikler ve bazı etkileşimli video oluşturma araçları

		Edpuzzle	PlayPosit	Zaption	Viologues	Hapyak	Metia.io
Etkileşim unsurları ve Soru türleri	Çoktan seçmeli sorular	⬜	⬜	⬜	⬜	⬜	⬜
	Açık uçlu sorular	⬜	⬜	⬜	X	⬜	x
	Çoklu seçmeli sorular	⬜	*	⬜	⬜	x	x
	Tartışma soruları	X	x	⬜	⬜	x	x
	Boşluk doldurma soruları	X	*	x	X	x	x
	Slayt resmi soruları	X	x	⬜	X	⬜	x
	Metin yerleştirme	X	x	⬜	X	⬜	x
	Çizerek yanıtlama soruları	X	x	⬜	X	x	x
	Yorumlar	⬜	x	x	⬜	x	x
	Köprü Oluşturma	⬜	*	⬜	⬜	⬜	⬜

: Özellik var x: özellik yok *: ücretli versiyona özel

Çizelge 2.2.'de, Bakla (2016) Bazı etkileşimli video oluşturma araçları ve etkileşim bileşenleri

Bu etkileşimli video platformlarından başka, h5p, kahoot, raptmedia, wirewax, educannon, learnetic alan yazında kullanılan etkileşimli video araçlarındandır. Özellikle h5p ve kahoot eğitimciler tarafından yaygın olarak tercih edilmektedir. Öğrencilerin bireysel ve grup olarak yarışmalarına olanak veren kahoot doğru yanlış ve çoktan seçmeli soruları ücretsiz sürümünde kullanırken diğer özellikler ücretlidir.

2.2.1.1. Edpuzzle

Güvenli, güzel tasarlanmış ve sağlam temeller üzerine kurulmuş video düzenleme ve biçimlendirici değerlendirme aracı olan Edpuzzle eski bir matematik öğretmeni olan Joaquim Sabrina Mayorga tarafından 2013 yılında Barselona, İspanya'da oluşturulmuştur (Timmerman, 2023). Edpuzzle: gerçek hayat problemlerinin ana odak noktası olduğu, öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarının teşvik edildiği aktif öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı sağlayan etkileşimli video oluşturma aracıdır (Liu vd., 2019; Mawaddah vd., 2022). Öğretmenler Edpuzzle kullanarak çoktan seçmeli sorular, ses parçaları sesli notlar ve değerlendirme odaklı videolara yapılan

yorumlar gibi soru türleri üretebilirler ve bunları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirler (İpek ve Üstünbaş, 2021). Bu platform kurumsal yerlerde çalışan tüm dil seviyelerindeki tüm dil öğretmenlerinin çeşitli (Google classroom, Microsoft Teams, Canvas, Schoology, Clever, Powerschool, Blackbaud, Blackboard, Moodle, D2L) öğrenme yönetim sistemlerine gömülü video ve seslerle sınıf eğitimlerini zenginleştirmelerine olanak sağlar (Timmerman, 2023). Edpuzzle platformu öğretmenlere Youtube, Khan Academy, TED Talk, National Geographic vb. platformlarda yayınlanan videoları kullanarak ders tasarımlarına izin verir (Mawaddah vd., 2022). Edpuzzle platformundan bütün K-12 öğretmenleri ücretsiz üyelik alabilirler ve Edpuzzle 'da sınıf oluşturduktan sonra sınıf bağlantı linkini öğrencilere paylaşarak öğrencilerini ücretsiz kayıt edebilirler. Edpuzzle öğretmenlere farklı sınıflar oluşturmalarına izin vermektedir. Öğretmenler Edpuzzle kullanarak etkileşimli video oluşturmak için ya yukarıda paylaşılan video paylaşım internet sitelerini kullanabilirler, ya başka öğretmenlerin hazırladıkları videoları kullanabilir ya da kendileri video içerik oluşturup onları etkileşimli hale getirebilirler. Edpuzzle videoları düzenleme, kesme ve videolara açık uçlu çoktan seçmeli sorular ve açıklayıcı notlar eklenmesine izin vermektedir. Edpuzzle platformunda öğretmenler öğrencilerin video izlemek için geçirdikleri gerçek zamanı, dersi tamamlamak için harcadıkları zamanı, değerlendirmenin tamamlandığını ve değerlendirmeyi kontrol edebilirler (Hidayat ve Praseno, 2021).

Hamid (2022) Edpuzzle etkileşimli video oluşturma platformu kullanarak öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde Edpuzzle kullanılması hakkındaki algılarına dair ampirik veriler elde etme amacıyla yaptığı çalışmasında öğrencilerin algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

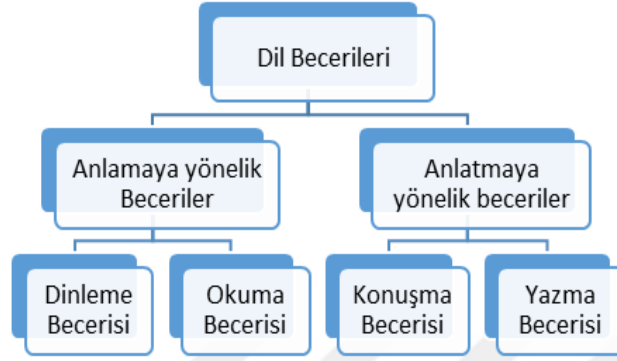
Rahayu ve Bhaskoro (2022) Kelime öğretiminde etkileşimli medya aracı olan Edpuzzle kullanımını açıklamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında Edpuzzle kullanmanın süreçte öğrencileri daha aktif ve sınıf atmosferini de daha eğlenceli yaptığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin %54'ü Edpuzzle kullanarak kelime öğrenmelerinin metinleri daha iyi anlamalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrenciler Edpuzzle kullanılarak yapılan kelime öğretiminin kelime ezberlemelerini kolaylaştırdığını, kendilerini daha ilgili, daha eğlenmiş ve daha heyecanlı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mawaddah vd., (2022) dinleme dersinde öğrencilerin kelimeleri hatırlama ve ders esnasında konsantrasyonlarının kaybolması problemlerine çözüm bulmak amacıyla

öğrencileriyle Edpuzzle kullanarak bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda iki önemli sonuca ulaşmışlardır. Bunlardan ilki; Edpuzzle etkileşimli video oluşturma platformu öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirebilir. Buna kanıt olarak da Edpuzzle ekseninde tasarlanmış bir dersin öğrenme çıktılarının standarda ulaştığını, öğrenci görüşlerinin olumlu ve süreçte öğrencilerin motive olduklarını ifade etmişlerdir. Ardıç vd., (2023) teknoloji destekli fen eğitimi bağlamında Edpuzzle’a yönelik değerlendirme amacıyla öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada katılımcılar Edpuzzle’ın bilişsel ve duyuşsal becerilere olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Çok az öğrenci ise uygulamanın kullanılmasında bazı sıkıntılar olduğunu ifade etmişlerdir.

2.3. Dil Becerileri

Ergin (1977) dilin bilinmeyen zamanlarda ortaya çıktığını öne sürerek dili, insanların birbirleriyle iletişim kurmasına olanak sağlayan, kendi kuralları olan, dinamik, milletleri birleştirici gücü olması yönüyle sosyal bir müessese olma yönü de bulunan, seslerden örülmüş fevkalade bir yapıdır şeklinde tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban (TDK, 2024) şeklinde tanımlamıştır. Aksan (2000) ise dili fikir, düşünce, duygu ve taleplerin toplumca ortak olan ses ve anlam öğeleri aracılığıyla başkalarına aktarılması olarak ifade eder. Dilin tanımlarında zikredilen fonksiyonları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılarak işlevsel hale getirilir. Dil eğitimi de bu dört becerinin geliştirilmesi üzerine kurulmuştur. Yabancı dil derslerinde başarılı ve etkili eğitim öğretim için öğrenenlerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak bu dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi gerekmektedir (Darancık, 2012). Nitekim dil eğitimiyle uğraşan kişilerin dil öğrenim ve öğretim kalitelerini arttırmaya ve etkililiğini sağlamaya yardımcı olma amacıyla, dil eğitiminde kaliteyi artırma ve açık fikirli çok dilli vatandaşlar yetiştirme önceliğiyle hazırlanan Avrupa Dilleri Ortak Öğretim Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference, CEFR) dil becerilerini anlamaya, konuşmaya ve yazmaya yönelik beceriler olarak sınıflandırmıştır. Anlamaya becerileri olarak dinleme ve okuma becerileri, konuşma becerileri ise konuşma etkileşimi ve konuşma üretimi olarak sınıflandırılmıştır. Aydeniz ve Haydaroglu (2021) dil becerilerini anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırdıktan sonra anlama becerilerini dinleme ve okuma

becerileri, anlatma becerilerini ise konuşma ve yazma becerileri olarak ifade etmiştir. Dinleme ve okuma becerileri anlamaya (receptive) yönelik beceriler iken konuşma ve yazma anlatmaya (expressive) yönelik becerilerdir. Yabancı dil eğitimi için hazırlanan kitaplar incelendiğinde çoğunlukla ilk önce dinleme becerisi, akabinde okumayı takip eden konuşma becerisi ve en son olarak da yazma becerisi gelir.



Şekil 2.4. Dil Becerileri (Epçapan, 2013)

2.3.1. Konuşma Becerisi

Sözlü ve üretici dil becerisi olan konuşma becerisi başkalarıyla iletişim kurarken en yoğun şekilde kullandığımız dil becerisidir. Konuşma bilgiyi üreten, alan ve işleyen etkileşimli bir süreçtir (Balçıkanlı, 2021). Sosyal bir birey olan insanoğlu hayatının hemen her gününde sadece insana özgü olan konuşma becerisini kullanır. Konuşma ses ve kelimelerin karşılıklı aktarımının ötesinde anlam üretmeyi içine alan etkileşimdir (Hughes, 2002). Konuşma becerisi sadece ikinci dil eğitimi için önemli değil aynı zamanda bireyin anadilde kendini iyi ifade edebilmesi için de önemlidir. İnsanlar konuşma becerisine ve konuşmanın içeriğine bağlı olarak birbirleriyle iletişim kurarlar, var olan iletişimlerini geliştirirler ya da iletişim ve etkileşimlerini nihayete erdirirler. Bu bağlamda büyük Türk düşünürü Yunus Emre bir şiirinde konuşmanın önemini;

“Söz ola kese savaşı,

Söz ola kestire başı

Söz ola ağulu aşı

Bal ile yağ ede bir söz”

şeklinde ifade etmiştir. Bireyin münferit hayatında ve toplumsal hayatında önemli bir yeri olan konuşma becerisi kişinin aile, eğitim, iş ve sosyal yaşamında başarısını ya da başarısızlığını belirleyen en önemli etmenlerin başında gelmektedir (Kurudayıoğlu, 2003).

Birçokları için herhangi bir dilde konuşma becerisine sahip olmak o dili bilmekle eş anlamlıdır. Bu nedenle dört dil becerisi içerisinde en çok talep edilen beceri konuşma becerisidir (Bailey ve Savage, 1994). Dil öğrenme ile ilgili düşüncemizin merkezinde o dili konuşabilme yetisine sahip olmak vardır. İnsanlar herhangi bir yabancı dili bilmekten söz ettiklerinde genellikle o dili konuşabilmekten bahsetmektedirler (Safont, 2002).

2.3.2. Okuma becerisi

Dört temel dil becerilerinden bir diğeri de alıcı dil becerisi olarak kabul edilen okuma becerisidir. En temel tanımıyla okuma becerisi basılı bir alandan bilgi almaktır (Stauffer, 1969). Okuma yazılı bir metinden bilgi alma yöntemidir (Widdowson, 1984). Bazı araştırmacılar bu tanımları okumanın çok daha karmaşık süreçleri ihtiva etmesi nedeniyle oldukça basit olduğunu düşündüler (Aebbersold ve Field, 2003; Grabe ve Stoller, 2002). Okuma birbirleriyle sürekli olarak etkileşim halinde olan üst ve alt düzey süreçleri, becerileri, stratejileri ve kaynakları içeren karmaşık bir bilişsel süreçtir (Grabe ve Stoller, 2002). Okuma yazar tarafından üretilen yazılı içeriği zihninde spesifik bir amacı olan okuyucunun anladığı, kavradığı ve yorumladığı bilişsel, sosyal ve etkileşimli bir süreçtir (Bo, 2006).

Araştırmalar okuma yeterliliğinin genel dil yeterliliği, kelime bilgisi gelişimi ve dil bilgisi doğruluğu ile yakından ilgili olduğunu sürekli olarak göstermektedir (Day vd., 1998). Okuma becerisi sadece dilin yapılarını, kelime ve kelime gruplarını, bazı deyimleri ve kültürel ifadeleri öğrenmeyi değil aynı zamanda hedef dili etkili bir şekilde anlamak ve hedef dilde iletişim kurmak için gereken becerilerde yetkin olmayı da içerir (Khalaji ve Vafaeseresht, 2012).

Okuma becerisi okuma metinlerine ulaşılması çok kolay olması nedeniyle yabancı dil öğretiminde en çok başvurulanan yöntemdir. Ülkemizde yabancı dil ile ilgili yapılan hemen hemen bütün ölçme değerlendirme sınavları okuduğunu anlama esas alınarak yapılmaktadır.

2.3.3. Yazma becerisi

Üretici dil becerilerinden biri olan yazma becerisi MEB İngilizce dersi öğretim programında en son kazandırılması hedeflenen beceridir. Yazma becerisi genellikle

dinleme, konuşma ve okuma becerisinden sonra öğretilir (Harmer,2004). Çünkü öğrencinin henüz okuyamadığı ya da anlamadığı bir şeyi yazması beklenemez. Ellis (2003) yazma becerisini en karmaşık beceri olarak ifade etmiştir. Yazmanın harekete geçmesi için önce alıcı dil becerisi olan dinleme ve okuma da öğrencilerin yeterli seviyelere gelmesi gerekmektedir. Yazma becerisi genellikle akademik, pedagojik ve ticari amaçlarla kullanılır (Kazancı, 2012). İkinci dil de yazma yoğun çalışma gerektiren bir konudur (Yığıtoğlu ve Reichelt, 2012). Yazma becerisi kelime ve cümleleri peş peşe sıralamanın ötesinde bağlamsal kurgu gerektiren bilişsel bir süreçtir. Anlaşılabilir ve içerik olarak tatmin edici bir metin yazabilmek için yazmaya yeltenen kişi gramer ve kelime bilgisine ilaveten konuyla ilgili yeterli bilgiye ve içeriğin bütünlüğünü ve tutarlılığını nasıl sağlanacağı bilmelidir (Altas ve Mede, 2020). İlaveten yazma becerisi noktalama işaretlerini, yazım kurallarını, metin türlerini bilmeyi gerektirir (Aydınlioğlu, 2023).

2.3.4. Dinleme becerisi

Dinleme: dinleyicilerin işitsel ve görsel vericilerden gelen bilgileri seçip yorumlayarak neler olduğunu ve konuşmacının ne ifade etmeye çalıştığı anladığı aktif bir süreçtir (Rost, 2006). Dinleme: işitilen seslerin akustik sinyal ile anlamın karmaşık olduğu ses, hece ve kelimelerin tanındığı algısal işlem süreci aşaması, tanınan bu verilerin anlama dönüşüp kısa süreli bellekte depolandığı anlamlandırma aşaması, eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilerek kavrandığı anlamlandırma aşamalarından oluşan psikomotor becerileri de kapsayna bilişsel ve duyuşsal bir süreçtir (Peterson, 2001). Günlük iletişimin %40'nı dinleme oluşturmaya rağmen dinleme eğitimi herhangi bir yabancı dili öğretirken en çok ihmal edilen, en az üzerine çalışılan beceridir (Vandergrift, 2007; Nation ve Newton, 2009; Shah, 2009). Bu durum da dinleme becerisinin hem iletişimde hem de bilgi edinilmesinde esas beceri olduğunu göstermektedir. Hamplemen (1958) dinlemeyi ifade edilen sözcüklere dikkat etmek, sesleri işitmekle kalmayıp onları anlamak olarak ifade eder. Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983) ise dinlemeyi sesleri duymayı, duyulanları anlamayı, anlaşılana öncekilerle bütünleştirmeyi ve ihtiyaç halinde cevap vermeyi de kapsayan aktif bir süreç olarak ifade etmiştir. Rost (2002) dinlemeyi her an çevremizde olup bitenleri anlamak için kullandığımız bir dil becerisi olarak ifade etmiştir. Dinleme seslerin algılanmasının çok ötesinde karmaşık bir problem çözme becerisidir. Dinleme becerisi sadece başka bir

dilde değil hali hazırda bireyin kendi anadilinde de zor bir beceridir (Oxford, 1993). Tanımlardan ortaya çıkan sonuç dinlemenin sadece sesleri işitmek değil, onları kelime kelime, cümle cümle zihinsel işlemlere sokarak anlamlandırmak ve bunları kullanabilmektir denilebilir. Duyma, işitme fiziksel bir süreç iken dinleme duymayı da içine alan bilişsel bir süreçtir. İşitme iradeden bağımsız bir süreç iken dinleme ise işitilen seslerden seçme, algılama ve anlamlandırma süreçlerini kapsadığından kasıtlıdır (Özbay ve Çetin, 2011). Ancak işitme ve dinleme tamamen birbirinden bağımsız da değildir. Dinlemenin olabilmesi için işitme şarttır. İyi bir dinlemenin gerçekleşmesi için ise iyi bir işitme ortamına ve sağlıklı bir organa ihtiyaç vardır. Dinleme eğitiminin ülkemizde ihmal edilmesinin başlıca nedenlerinden birisi de dinleme becerisinin geliştirilmesi için elverişli ortamın olmamasıdır. Sınıflarda dinleme cihazları eksik, sınıf için akustik hiç düşünülmemiştir. Taşınabilir hoparlörleri ise her gün her ders taşımak zor olmakta ve büyük sınıflarda çok etkili olamamaktadır. Çünkü sınıflar büyük olduğu için hoparlöre yakın olan öğrenciyi yüksek ses oldukça rahatsız ederken uzak öğrenci dinleme metinlerini işitememektedir. Yeterli işitme ortamı sağlanamadığından dinlemeden söz edilmesi mümkün olmamaktadır. Son yıllarda sınıflara yerleştirilen akıllı tahtalarla da büyük sınıflarda sınıf içerisinde bulunan herkesin sarih şekilde işitmesine olanak sağlanamamaktadır. Ancak, en azından mükemmel olmasa da dinleme uygulaması yapılmasına imkan veren büyük bir lütuftur. Yeni imkanlara rağmen dinleme becerisi eğitimi göz ardı edilmeye, dinleme etkinlikleri atlanmaya devam etmektedir.

Yabancı dil yeterliliğinin hedef dilde konuşabilme olarak algılanması sebebiyle dinleme becerisi yabancı dil eğitiminde uzun yıllar bağımsız bir beceri olarak çalışılmamıştır ancak 1980'li yıllarda Krashen tarafından geliştirilen algılanabilir girdi (comprehensible input) ile ilgili görüşlerin ön plana çıkmasıyla dinleme üzerine çalışma yapılan bağımsız bir beceri olmuştur (Güven, 2007). Nunan (1999) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: Dinleme becerisi öğrenme ve öğretme süreçlerinde taşıdığı zorluklar nedeniyle ve ikinci dilde yeterli olma algısının o dilde konuşma, okuma ve yazma ile münhasır olması nedeniyle dinleme eğitimi ihmal edilmiştir. Nation ve Newton (2009) ise değişen trendi şu sözlerle ifade etmişlerdir. Günümüz dünyasının değişen eğilim ve dinamikleriyle birlikte eğitimciler dinleme becerisinin yabancı dil eğitimindeki önemine ilaveten bu becerinin günlük hayat için kazanılması gereken önemli ve hayati bir beceri olduğunu da fark etmişlerdir. Son yıllarda da artık ülkemizde Türkçe ders kitaplarında ana dilde dinleme becerilerine yer ayrılmaya

başlanmış, yakın zamanda dinleme becerisine ilaveten EBA üzerinden dinleme/izleme bölümleri derslere dahil edilmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren Türkçe ve İngilizce derslerinde dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınavlar şart tutulmuştur. Bu becerilerin ölçme değerlendirme sürecinin bir parçası olmasıyla yıllardan beri süre gelen ihmal edilmişliği ortadan kalkacaktır. Dil eğitimcileri de diğer beceriler gibi dinleme becerisi eğitiminin sistematik ve planlı eğitiminin önemini kabul etmektedirler (Richards, 2008; Shah, 2009; Palalas, 2012). Dinleme eğitiminin bu önemine binaen yeni fikirler ve var olanları değerlendirmek için alan yazında yapılan çalışmaların bir kısmı şunlardır. Şad ve Karaova, (2015) yürüttükleri çalışmalarında ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersine anadili Türkçe olan bir İngilizce öğretmenin, bir sınıf öğretmenin ve özel bir okulda görev yapan anadili İngilizce olan İngilizce öğretmenin girdiği sınıfların dinleme becerisi eğitimi bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak yürütmüştür. Araştırma sürecinde geliştirilen dinleme testinin sonucu göre en başarılı grup anadili İngilizce olan öğretmenin girdiği öğrenci grubu olmuştur. İngilizce dersine sınıf öğretmenin girdiği öğrenci grubu is en az başarılı grup olmuştur. En yüksek puan 20 olacak şekilde sırayla sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır. Anadili İngilizce olan öğretmenin derse devam ettiği grup ($\bar{X}=15,66$), anadili Türkçe olan İngilizce öğretmenin dersine devam ettiği grup ($\bar{X}=8,93$), İngilizce dersine sınıf öğretmenin girdiği grup ($\bar{X}=6,25$) ortalamalara sahip olmuşlardır. Sonuçların bu şekilde çıkmasına etki eden faktörler olarak anadili İngilizce olan öğretmenin girdiği şubenin haftalık ders saatinin 9 saat olması ve derste kullanılan dilin İngilizce olması gösterilebilir. Anadili Türkçe olan İngilizce öğretmeni her ne kadar olumlu sınıf atmosferi oluştursa, dersi etkinlik ve şarkılarla işleyip dinleme etkinliklerini yaptırda dersini pekiştireçler hariç Türkçe konuşarak yürütmüştür. Sınıf öğretmenin İngilizce dersine girdiği sınıflarda ise daha sert ve kontrolcü bir sınıf ortamı oluşmuş ve dersler daha çok yazma etkinliğiyle devam etmiştir. Derse anadili İngilizce olan İngilizce öğretmenin girdiği sınıf lehine başarının yüksek olmasında dersin 9 saat olması ve derste çocukların sürekli İngilizce dinlemeye maruz kaldıkları söylenebilir.

Ebadi ve Salman (2022) TYS modeliyle kelime öğrenimin dinleme başarısına etkisini araştırdığı çalışmada deney grubu kontrol grubundan oldukça başarılı olmuştur. Abad (2023) Ekvador ülkesinde devlet ve özel üniversitelerde görev yapan 50 İngilizce öğretmeniyle karma desene dayalı yürüttüğü çalışmada İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerisi uygulamalarını ve inançlarını araştırmıştır. Elde edilen veriler dinleme becerisi ile ilgili uygulamaların dinleme becerisinin gelişimden ziyade

ilgili görevin tamamlanmasına yönelik olduğunu ve dinleme becerisi ile ilgili uygulamaların süreçten ziyade ürün odaklı olduğunu ve dinleme becerisi ile ilgili bir çözümleme eksikliğinin varlığını ortaya çıkardı. Karlin ve Karlin (2023) 2020 yılının güz döneminde Japonya’da bir üniversitesinde ekstansif ve intansif dinlemeler aracılığıyla ikinci dilde dinleme algılamalarının gelişimi üzerine yaptıkları yarı deneysel çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında bu iki dinleme uygulamasının ikinci dili anlamada önemli kazanımları olup olmadığını araştırmışlardır.

2.3.4.1 Dinleme eğitimi

Dinleme eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda tümevarım ve tümnden gelim olmak üzere iki önemli süreç üzerinde durulmuştur. Tümevarım yöntemiyle dinleme becerisi işitsel ses (phonetic) ile başlayarak konuşma akışını sesbirimsel (phonemic), hecesel (syllabic), sözcüksel (lexical) sözdizimsel (syntactic), anlamsal (semantic), önermesel (propositional), edimbilimsel (pragmatic), yorumlayıcı (interperetive) olmak üzere daha büyük düzeylerde algılamak ve ayırtmak olarak ifade edilebilir (Aebbersold ve Field, 2003: 326). Tümnden gelim dinleme yönteminde ise dinleyiciler işitsel söylemi anlamlandırmak için ses sinyallerini işleme yeteneğini ve dile dair bilgilerinin kullanır (Rost, 2002). Tümnden gelim yönteminde dinleyiciler bağlamsal karinelerden ve konuşulan mesajla dinleyicilerin önceden sahip oldukları çeşitli bilgiler arasında bağlantılar kurarak anlam çıkarır (Hedge, 2003). Başarılı bir dinleme için bireyin her iki süreci yani; yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı süreçleri bir araya getirmesi anahtar etken olarak ifade edilmesine rağmen (Rost, 2002; Lynch ve Mendelsohn, 2013), bir dizi araştırmacı bunun böyle olmadığını ifade etmektedirler. Bazı araştırmacılara göre etkili dinleyiciler işitsel girdiyi anlamalarına yardımcı olmak için yukarıdan aşağı süreçle daha iyi meşgul olabilirken etkili dinleme yetisine sahip olmayanlar ağırlıklı olarak aşağıdan yukarıya olan sürece güvenirlir ve yukarıdan aşağı süreçte yetersizlerdir (Sadighi ve Zare, 2006; Shohamy ve Inbar, 1991). Ancak, bu durumun tam da hilafına kanıtlar da sunan araştırmalar ve araştırmacılar da vardır (Long, 1990; Macaro vd., 2007). Tümevarım ve tümnden gelim yöntemlerinin çoğunlukla birbirlerinin zıttı olduğu bakış açısı hakimdir (Lynch ve Mendelsohn, 2002). Ancak hayat da zıtlıklar üzerine kaim olduğundan iyi bir dinleme becerisi eğitimi için bu her iki sürecin de dinleme eğitiminde işe koyulması elzemdir. Öğrenenlerin dinleme eğitimi konusunda hem tümnden gelim hem de tümevarım dinleme becerisine ihtiyacı

vardır. Çünkü etkili dinleyiciler hem tümevarım hem de tümden gelim yöntemini kullanırlar (Jin, 2002). Öğrenciler işitmeye önem vererek metinlerin kodunu anlamının önemini anlamaya (tümevarım) ilaveten metni mevcut şemalarla ekleyip önceki bilgilerle ilişkilendirerek (tümdengelim) pratik yapma fırsatına sahip olmalıdır (Duzer, 1997). Etkin dinleme yapan bireylerde tümevarım ve tümden gelim süreçlerinin birbirleriyle etkileşime girmesiyle bir alandaki eksiklik diğer düzey süreçteki bilgiler yardımıyla giderilebilir (Wright ve Hosbach, 2013).

Yabancı dil de dinleme ayrıca öğrencilere hedef dilde konuşanların anadillerindeki telaffuz ve ifade tarzlarını sınıf ortamına getirerek öğrenciye otantik veriler de sağlar. Öğrencilerin kelime vurgu ve tonlamalarını daha iyi fark etmelerine katkı sağlar. Dahası hedef dili anadil olarak konuşanların karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkiler, dinleme konuları, jest ve mimikleri, beden dilleri, sosyal etkileşimleri vs dinlemenin bir konusu olduğunda dinleme becerisinin yabancı dil öğretiminde hak ettiği yeri alması kültürel etkileşim açısından da fayda sağlayıcıdır. Girdiyi doğru düzeyde kavramak için gereken dinleme becerisi öğrenenler tarafından edinilmezse hedef dilin öğrenilemeyeceğini ifade eden Rost (2011) dinleme türlerini ve bunların odak noktasını şu şekilde ifade etmiştir.

Çizelge 2.3. Dinleme türleri, öğrenme ve etkinlik odak noktaları

Dinleme Türü	Öğrenme Odağı	Etkinlik Odağı	Öğretmenin Rolü
Yoğun (Intensive)	Sesbilimi, Söz dizimi ve Sözcük düzlemine odaklanır	Öğrenci tam olarak ne söylendiğine çok dikkat eder.	Öğretmen geri bildirimi tamlık üzerinedir.
Seçici (Selective)	Odak ana fikir ve önceden belirlenmiş görevler üzerinedir.	Öğrenci anahtar bilgileri çıkarmaya ve bilgi anlamlı bir şekilde oluşturup kullanma odaklanır.	Görev sırasında öğretmen müdahale ve etkinliğin tamamlanması üzerine geri bildirim.
Etkileşimli (Interactive)	Odak; anlamı şekillendirerek ya da açığa çıkararak aktif bir dinleyici olma.	Öğrenen çözümleri müzakere etmek ya da bilgiyi keşfetmek için işbirliğine dayalı görevlerde başkalarıyla sözlü olarak etkileşime girer.	Öğretmen geri bildirimi etkileşim şekli ve çıktısı üzerinedir.
Kapsamlı (Extensive)	Sürekli dinlemeye odaklanma, büyük miktarda dinleme girdisini yönetme	Öğrenci daha uzun içerikler dinler ve anlam odaklı görevler sergiler.	Toplu geri bildirimi ve anlama stratejileri üzerine eğitim
Dönüt Odaklı (Responsive)	Girdi için öğrenenin yanıtına odaklanır.	Öğrenci yanıtlamak için fırsatlar arar ve kendi fikir ve düşüncelerini iletir.	Öğretmen öğrenciden tepki çıkarmaya çalışır.
Özerk (Autonomous)	Öğrenenin ilerleme, yönelme ve yardım alma seçimlerinin yönetiminde odaklanır.	Öğrenci kendi içeriğini ve görevlerini seçer, kendi ilerlemesini takip eder, başkalarıyla iletişimde kendi üslubunu oluşturur.	Öğretmen öğrenme sürecine yönelik genel geri bildirim sunar.

Kaynak: (Rost, 2011)

Dinleme eğitimine dengeli bir yaklaşım; değerlendirme ve öğretme hedefleriyle tutarlı bir şekilde eğitsel faaliyetlerde en yoğun kullanılabilecek öncelik vererek bu altı türün tamamının kullanılmasını amaçlar (Rost, 2011).

Hem anadilde hem de yabancı dil eğitiminde bireyler iletişim ve anlamayı artırmak aynı zamanda da dinleme zorluklarının üstesinden gelmek amacıyla kasıtlı ve planlı olarak dinleme stratejilerini kullanırlar. Bu stratejiler bilişsel, üstbilişsel, sosyo-duyuşsal stratejiler olmak üzere üç temel başlıkta sınıflandırılabilirler. Bilişsel stratejiler bilgi ve beceri edinimini hızlandırmak ve öğrenme ödevlerinin üstesinden gelmek için öğrenenlerin kullandığı problem çözme tekniğidir (Derry ve Murphy, 1986). Bilişsel dinleme stratejileri bilgi ile ilgili bütün zihinsel beceri ve süreçlerle ilgilidir (Von Eckardt, 1995). Bilişsel dinleme stratejisinin kullanılabileceği/kullanıldığı bazı örnekler arasında çıkarım yapma, tahmin etme, yorumlama, bilgiyi depolama ve yeniden hatırlama, özetleme, tercüme etme, tekrar etme, detaylandırma, kaynak bulma, gruplama, not alma, değiştirme ve resim çizme yer alır (Bao ve Guan, 2019). Üstbilişsel dinleme stratejileri öğrenenin kendi öğrenme ve bilgiyi özümseme metodunu anlama kabiliyetidir, yani, öğrenenin öğrenme bağlamında kendi zihinsel süreçlerine dair düşünmesidir (Goh ve Taib, 2016). Üstbilişsel stratejileri kullanma süreci dinleme metnini planlama, değerlendirme ve izleme faaliyetlerini kapsar (Bao ve Guan, 2019). Sosyo-duyuşsal stratejiler ise dil öğrenmeye yönelik olumlu tepkiler ve tutumlar yaratma ve teşvik etme girişimlerini kapsar (Chamot ve O'Malley, 1987). Vandergrift (2003) ise sosyo-duyuşsal stratejileri dinleyenlerin kaygıyı azaltmak veya anladıklarını doğrulamak ve başkalarıyla işbirliğine girmek için işe sürdükleri teknik olarak ifade etmiştir. Aneiro (1989) düşük kaygı düzeyi ve yüksek dinleme becerisi arasında yüksek korelasyon bularak duyuşsal stratejilerin dinleme becerisinin kazanımını arttıracak ve çabuklaştıracak diye sürmüştür. Bao ve Guan (2019) sosyo-duyuşsal stratejileri sosyal ve duyuşsal stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Duyuşsal stratejileri öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen duyguların yönetilmesi olarak ifade ederken sosyal stratejileri yardım ve onay istemek gibi başkalarıyla etkileşime girerek öğrenme olarak açıklamıştır.

Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini planlarken bu stratejileri göz önüne almalarında ve bu stratejileri işe sürmesinde fayda vardır. Sosyal stratejiler kullanılarak öğrenciler işbirlikli bir ortamda birbirleriyle öğrenebilirler. Öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygıları olduğu eğitimciler tarafından fark edilmeli ve dinleme becerisine

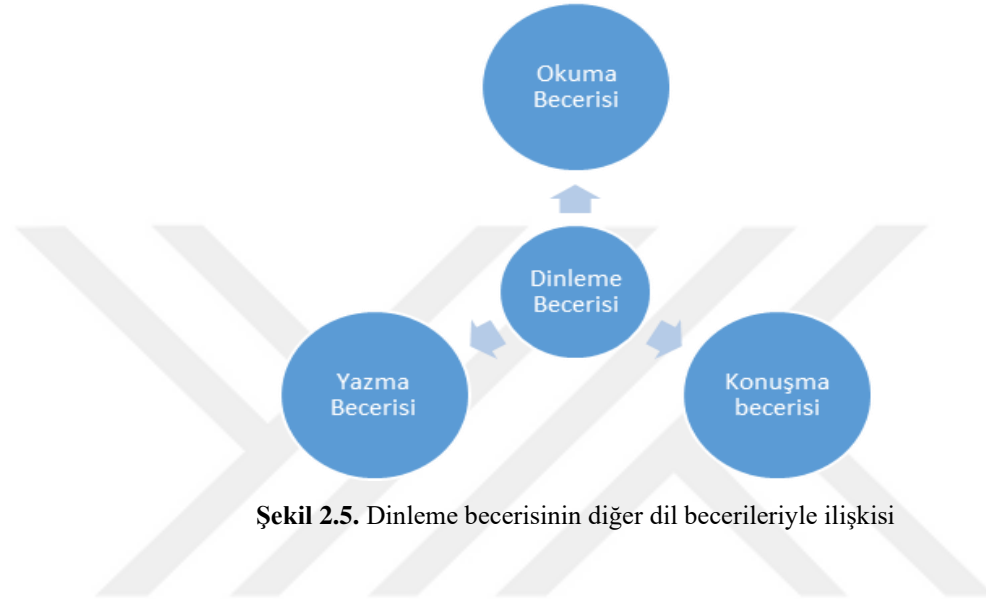
yönelik çalışmalar planlanırken ve uygulanırken öğrencilerin kaygılarını azaltıcı tedbirler alınmalıdır. Öğrenciye kendi öğrenme yeteneğini fark etmesi için kendi dinleme süreçlerinin planlanmasına olanaklar verilmelidir. Öğrencilere dinlediklerinin özetleme, ana fikrini bulma, dinleme metnini geçtiği ortamla ve konuşmacıların fenotipleriyle ilgili tahminler yapma, dinlediklerini resme dökme gibi bilişsel etkinliklerden yararlanmaları gerekmektedir. Daha fazla uyararı harekete geçirmek için dinleme içerikleri içerikle ilgili görsellerle hatta videolarla zenginleştirilerek daha çok duyu organı harekete geçirilerek daha kalıcı öğrenmeler daha nitelikli dinlemeler yapılabilir. İlgili dinleme içeriğinin geçtiği mekânı ve konuşanları gören öğrencinin jest mimikler ve beden dilinin de yardımıyla içeriği anlaması daha kolay hale gelmektedir. Dinleme etkinliklerine izlemenin de katılmasıyla dinleme etkinliklerine ayrılan birim zamanda daha kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Bunun için bilişim teknolojileri, videolar ve etkileşimli videolardan yararlanılabilir.

2.3.4.2. Dinleme becerisinin diğer dil becerileri üzerine etkisi

Doğumdan bil itibar en çok kullandığımız beceri olan dinleme becerisinin diğer beceriler üzerine etkisi yadsınamaz. Celce-Murcia ve Olshtain (2015) yaptıkları çalışmada konuştuğumuzun iki katı, okuduğumuzun dört katı ve yazdığımızın beş katı dinlediğimizi ifade etmişlerdir. Dinleme becerisi anadili, ikinci dili ve yabancı dili öğrenmek için birincil itici gücü ve bu öğrenmeyi sürdürmek için gereken iletişim ortamını sağlar ve uygun dinleme girdisi olmadan bireylerin uzun vadeli amaçlarını gerçekleştirememeleri oldukça muhtemeldir (Bozorgian, 2012). Birinci dil becerilerinin kazanılması ikinci dil becerilerinden önce gelir: dinleme becerisi konuşma becerisinden önce işitsel/sözlü beceriler grafik/yazılı becerilerden önce gelir (Hong, 2016).

Resmi eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin en çok dinlemeye maruz kalmaktadırlar. Dolayısıyla da her türlü bilginin öğrenilmesinde ve diğer becerilerin geliştirilmesinde en çok dinleme becerisinden yararlanılmaktadır. Gilbert (2005) K-12 öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın %65 ile %90 arasını dinleme yörüngesinde gerçekleşen öğrenmeye harcadığını belirterek okullarda dinlemenin ne kadar baskın olduğunu ortaya çıkardı. Alan yazında dinleme becerisinin gelişmesinin diğer dil becerileri üzerine olumlu etkisini ortaya çıkaran çalışmalar vardır. Morris ve Leavey (2006) dinlemenin sesbilimsel farkındalığı arttırdığını (Badian, 1999; Bergman, 1999) dinleme becerisinin okuma kavrayışını arttırdığını belirtmişlerdir. Park (2006) dinleme

ve okuma becerileri arasında pozitif ilişki bulmuştur. Bozorgian (2012) yaptığı çalışmada dinleme ve okuma arasında yüksek düzeyde ilişki bulmuştur. Temizyürek vd. (2011) dinlemenin anne karnında başladığını belirterek dinlemenin konuşmadan önce geldiğini ifade etmişlerdir. Yalçinkaya vd. (2009) alıcı (okuma) ifade edici (yazma) becerilerin temelini işitsel ve sözel becerilere dayandığını ifade ederek dinleme becerisinin konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine güçlü etkisi olduğu sonucunu çıkarmışlardır.



Şekil 2.5. Dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi

2.3.4.3. Bilişim teknolojileri ve dinleme becerisi

Günümüzde teknoloji hayatı etkileyen bir unsur olmanın ötesine geçerek hayatın bir parçası olmuştur. Bu değişimden öğretim programlarının, yöntem, yaklaşım ve metotlarının azade olması düşünülemez. Dinleme becerisinin okul içinde ve dışında uygulanabilmesi için bilişim teknoloji (BİT) cihazlarına azami ihtiyaç vardır. Öğrenilen yabancı dilin dinleme dair anasına hâkim olmak için o dili otantik bir ortamda anadili öğrenilen dil olan kişilerden dinlenilmesi elzemdir. Öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu ülkelerde bulunmak o toplumlarla yaşamak birçok öğrenen için mümkün değildir. Bu nedenle öğrenilen yabancı dilin otantik verilerini okul içi ve dışı her türlü öğrenme ortamına getirmesi açısından BİT araçlarının eğitim öğretim faaliyetlerine katkısı oldukça fazladır. BİT araçlarıyla üretilen içeriğin zengin ve yoksul semtlerle, kentsel ve kırsal bölgelere aynı kalitede ulaştırılması mümkündür (Akele, 2013). Bu anlamda BİT cihazlarının eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması ve herkes için ulaşılabilirliğinin artması eğitimde fırsat eşitliği açısından oldukça önemlidir. Dinleme eğitiminin ülkemizde ihmal edilmesinin en önemli nedenlerinden başından BİT

araçlarının okullarda bulunmaması ve bu araçlara veri yüklemenin ve bu araçları çalıştıracak cihazların pahalı olması gösterilebilir. Yayınevleri çoğunlukla yeteri kadar dinleme CD leri çoğaltmıyor, var olan CD ler için ise birçok okul CD oynatıcıya sahip değildi. Çok az öğretmen dinleme metinlerine ulaşp onları sınıf ortamında kendisi seslendiriyordu. Azımsanmayacak kadar çok öğrenci kazanım ve hedefler bağlamında anadili öğrenilen dil olan kişiler tarafından oluşturulmuş içeriklerden mahrum olarak eğitim öğretimi tamamlıyorlardı. İmkânsızlıklar dinleme becerisinin ihmal edilmesine, uzun süreli ihmal ise dinleme becerisinin yok sayılmasına neden olmuştur. Öyle ki BİT araçlarına ulaşmanın oldukça mümkün olduğu, akıllı tahtalarla sınıf ortamına girdiği son yıllarda dahi dinleme becerisinin ihmal edilmişliği, öyle bir becerinin farkında olmama hali devam etmektedir. Çünkü dinleme öğrenilmesi en zorlayıcı dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Abdalhamid, 2012; Darti ve Asmawati, 2017). Dinleme becerisini zorlaştıran etmenler kelimelerin yazılışları ve okunuşlarının birbirlerinden oldukça farklı olması (Bloomfield vd., 2010), aşına olunmayan telaffuz nedeniyle kelimenin nerede bitip nerede yeni kelimenin başladığının anlaşılamaması (Vandergrift 2007: 296). Vurgu ve tonlamalar (Osada 2004; Field, 2008), konuşmacının aksanı (Bloomfield, 2010), dikkatin dağılması, ne söylendiğinde tereddüt ve ne söylendiğinin kaçırılması (Field, 2008), dil bilgisi kuralları ve kelimelerin daha günlük konuşma dilinde ve daha az resmi olması (Osada 2004: 59) öğrencilerin kültürel arka planları gibi dinlemeyle ilgili sosyolingustic elementler (Walker, 2014). Dinleme içeriği sona erdiğinde zihinde kalanların dışında ortada herhangi bir içerik kalmaması (Vandergrift, 2004). Okumanın aksine dinleme daha çok anlık işlem gerektiren bir beceridir çünkü dinleme içeriğine tekrar erişim ya hiç yok ya da oldukça sınırlıdır (Osada, 2004). Konuşma hızı, kelime özellikleri ve telaffuzdur (Kurita, 2012) şeklinde dinleme becerisini zorlaştıran nedenler olarak ifade edilmiştir. BİT araçlarını kullanarak alan yazında çeşitli araştırmacılar tarafından bahsedilen bu zorlukların üstesinden gelinebilir. Kelime ve kelime gruplarının yazılışlarıyla birlikte BİT araçları kullanılarak anında anadil konuşan bir konuşmacının kelimeyi nasıl telaffuz ettiği, vurgu ve tonlamaları dinletilebilir. Kelimenin cümle ve metin içerisindeki bağlamda nasıl kullanıldığını, vurgu ve tonlamalarını öğrenenin fark etmesi için hemen içerikler oluşturulup o içerikler yapay zekâ araçlarıyla seslendirilebilir. BİT araçları kullanılarak tamamlayıcı dinleme aktiviteleri, testler, anlama soruları gibi dinlemeyi destekleyici öğrenenlerin dikkatlerini çekici etkinlikler yapılabilir ve BİT araçları öğrencilerin telaffuzlarının gelişmesine katkıda bulunur (Amir, 2018). BİT araçları kullanılarak öğrenilen yabancı

dilin farklı aksanlarıyla yapay zekâ programları araçlarıyla seslendirme yaptırılabilir ya da video paylaşım sitelerinden uygun dinleme içerikleri seçilebilir. Yine BİT araçları kullanılarak dilin resmi ve gayrı resmi kullanımıyla alakalı içeriklere ulaşıp bunlar sınıf içerisinde ve sınıf dışında öğrenci kullanımına sunulabilir. BİT araçları dinleme içeriklerine anında geri ulaşım imkânı da vermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin BİT tabanlı kaynakları tanınması yabancı dilde dinlemeyi öğretmek ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı anlamlı bir husustur (Kiliçkaya, 2018). BİT ve internet sesli içerikler için engin bir kaynak denizidir. Öğrenciler hızlı bir şekilde dinleme içeriklerine ulaşarak bu alandaki eksikliklerini kendi kendilerine tamamlama olanağına sahiptir. Öğretmenler öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek BİT araçları vasıtasıyla sınıf dışı dinleme etkinliklerinden de yararlanarak öğrencilerini ödevlendirebilirler (Adnan, 2015). Dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde BİT kullanımının yeteri kadar etkili olması için öğrenenlerin seviyelerine ve deneyimlerine uygun olması gerekmektedir (Houcine, 2011). Eğitimi de kapsayan dijital çağ öğretmene öğrencilerine bilgiye ulaşmada rehberlik görevi vermiştir. Öğretmen öğrencilerini ulaşabilecekleri bilgi kaynaklarını fark ettirme, verimli bir şekilde kullanma ve geçerlik ve güvenilirliğini kontrol ve anlamada yetkinleştirmelidir (Boyraz, 2021).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Yöntem

Yapılan çalışmada TYS modeline dayalı etkileşimli videolarla desteklenen İngilizce dersi ile sadece TYS modeli kullanarak yürütülen İngilizce dersinin dinleme becerisi üzerine etkisini araştırmak için öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler; farklı değişkenler arasında mevcut olan sebep ve sonuç ilişkisini açığa çıkarmayı amaçlayan yöntemlerdir (Büyüköztürk, 2016).

Deneysel desenli çalışmalarda gruplara öğrenciler rastgele seçilirler (Creswell, 2012). Yarı deneysel desenli çalışmalarda ise gruplar yansız bir şekilde deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenir (Büyüköztürk vd., 2012). Başka bir deyişle, yarı deneysel desende bireyler gruplara rastgele atanmazlar. Yarı deneysel desenli çalışmalarda araştırma yapan kişinin bağımsız değişken üzerindeki kontrolü sınırlıdır (Neuman, 2016).

Araştırma sürecinde yürütülen yarı deneysel desenin simgesel gösterimi (Karasar, 2004) şu şekilde gösterilebilmektedir.

Çizelge 3.1. Araştırma sürecinin simgesel gösterimi

G1	O1.1	X1	O1.2
G2	O2.1	X2	O2.2

Yukarıdaki çizelgede simgesel gösterilimi verilen ilgili sembollerin açılımı ise;

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

O1: Deney grubuna uygulanan ilk test

O2: Kontrol grubuna uygulanan ilk test

X1: Deney grubunda TYS modeline dayalı etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş İngilizce dersi 6 haftalık uygulama süreci

X2: Kontrol grubunda derslerin TYS modeli kullanılarak işlenmesi

O1.2: Deney grubu dinleme becerisi son testi

O2.2: Kontrol grubu dinleme becerisi son testi

Verilen çizelgeye göre öğrencilerin dinleme becerileri hem uygulamanın başında hem de uygulamanın sonunda ölçülmüştür. Deneysel çalışmalar araştırmacı incelemek istediği değişkenleri, durumları, olayları uygulayacağı çalışmaya göre düzenleyerek çalışması için uygun bir ortam oluşturur (Orakcı, 2017). Çalışma süresince deney

grubunda İngilizce dersi TYS modeline dayalı etkileşimli videolarla yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise dersler sadece TYS modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu durumda yürütülen araştırmanın bağımsız değişkeni etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş TYS modeline dayalı eğitim iken bağımlı değişkeni dinleme becerisi olarak saptanmıştır. Bu durumda yürütülen çalışmada ortaya çıkan deneysel model aşağıda verilen çizelgedeki gibi ortaya çıkmıştır.

Çizelge 3.2.Çalışmada uygulanan deneysel model

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney grubu	Dinleme becerisi testi	Etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş TYS modeline dayalı öğretim	Dinleme becerisi testi
Kontrol grubu	Dinleme becerisi testi	TYS Modeline dayalı öğretim etkinlikleri ve uygulamaları	Dinleme becerisi testi

3.2. Çalışma Grubu

Yürütülen çalışmanın çalışma grubunu 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Kahramanmaraş ili, Onikişubat ilçesinde hali hazırda bulunan bir ortaokulun 5. sınıflarından iki şube oluşturmaktadır. Diğer şubelerin dersine giren öğretmenler çalışmanın yürütülmesinde istekli olmamaları nedeniyle ilgili çalışma araştırmacının derslerine girdiği iki şubede yürütülmüştür. Deney grubun 19 kız, 20 erkek öğrenci olmak üzere 39 öğrenciden müteşekkildir. Kontrol grubu ise 21 kız, 18 erkek öğrenci olmak üzere deney grubuyla aynı şekilde 39 öğrenciden oluşmaktadır. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğrenci yekünü 78 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilere ilişkin bilgilerin yer aldığı çizelge aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Kız n	Erkek N	Toplam n
Deney	19	20	39
Kontrol	21	18	39

İlgili çizelgeye göre araştırmaya katılan 78 öğrencinin 38'i erkek, 40 tanesi de kız öğrencidir. Toplamda kız öğrenci lehine iki fazlalık vardır. Çizelgeye göre toplam katılımcı öğrencilerin %50'sini deney grubu aynı şekilde %50'sini de kontrol grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma ve kontrol grubunun dağılımı incelendiğinde hem katılımcı sayısı bakımından hem de cinsiyet bakımından dengeli bir dağılım söz konusudur.

Çalışmanın yürütüldüğü okula birçok farklı ilkokuldan öğrenciler gelmektedir. İlkokullarda da 4. sınıf harici not üzerinden ölçme değerlendirme yapılmamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşadığı Kahramanmaraş ilinde yaşanan deprem sebebiyle katılımcı öğrencilere ilkokulda not üzerinden ölçme değerlendirme yapılmamıştır. Bu nedenle şubeler rastgele oluşturulmuş ve oluşturulan şubelerden birini araştırmacı yansız olarak deney grubu, diğerini de kontrol grubu olarak belirlemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veriler araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme becerisi testi kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Dinleme becerisi testi

Dinleme becerisi testi hazırlanırken ders kitabı olarak kullanılmasına MEB tarafından onay verilen ve MEB Eğitim Bilişim Ağı (EBA) da yer alan Özgün Yayınları İngilizce ders kitabında, MEB yayınları İngilizce ders kitabında, MEB çalışma kitabında, İngilizce 5 destek materyali 1A kitabında yer alan içeriği, uygunluğu, öğrenciye göreliliği, seslendirilmesi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından incelenip onay verilmiş kitaplarda yer alan dinleme metinleri kullanılmıştır. Hazırlanan testin yürütülen çalışma sürecinde işlenecek kazanımları kapsamına özen gösterilmiştir. Soruların hazırlanmasında eşleştirme, çoktan seçmeli testler, dinlenen metinden çıkarımda bulunma, diyalog takip edebilme, metin içinde geçen kelimeyi bulma gibi becerilere sahip olması gözetilmiştir. Testin geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki aşamalardan geçilmiştir.

- **Planlama aşaması:** Yürütülecek çalışmanın öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende yapılacak bir çalışma olacağına karar verildikten çalışma sürecinde kullanılacak ünitelerin kazanımları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İngilizce Öğretim Programı üzerinden incelenmiştir. Akabinde bakanlık tarafından ilgili okula gönderilen ders kitabının içerikleri incelenmiştir. Bu bilgiler ışığında bulunacak ya da oluşturulacak testin kapsamı ve içeriği planlanmıştır. Ünite kazanımlarını kapsayacak bir test bulunması gerekli izinlerin alınması ya da yeni bir test hazırlanması yol haritası çizilmiştir.

- **Alan yazın taraması:** Yapılan alan yazın taramasında uygulamadaki 5. sınıflar İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarıyla örtüşen herhangi bir dinleme becerisi testine rastlanmamıştır.
- **Dinleme metinlerinin belirlenmesi:** Metin oluşturmak ve seslendirmek ciddi uzmanlık gerektiğinden 5. sınıflar için daha önce hazırlanmış ve seslendirilmiş dinleme metinlerinin kullanılmasına karar verildi. Bunun için EBA platformu öğretmen sayfasında yer alan ders kitapları sekmesinde yer alan ders kitapları ve MEB tarafından hazırlanan çalışma kitabı ve destek materyali 1A kitabının kullanılmasına karar verildi. Çünkü EBA platformu ve kaynakları bütün öğrenciler, aileleri ve öğretmenler için faydalanmaya açık ve kullanılması teşvik edilen bir platformdur. Buradaki içeriklerin dersin kazanımlarıyla ve içerikleriyle uyumlu olması, MEB kitap ve içeriklerinin MEB uzmanları ve alanında uzman akademisyenler tarafından hazırlanması testin geçerliliğini artıran bir etmen olmuştur. MEB ülke genelinde her sınıf düzeyinde farklı ders kitapları kullanmaktadır. Bu durum öğrencilerin daha önce görmediği ancak kendi kazanımlarıyla birebir aynı dinleme metinlerine ulaşılması fırsatı sundu. Çalışmanın yürütüldüğü zaman araştırmacıyla aynı okulda 5. sınıf öğrencilerinin dersine giren 3 İngilizce öğretmeniyle, farklı okullarda 5. sınıfların İngilizce dersine giren 2 farklı İngilizce öğretmeniyle ve farklı sınıf seviyelerinde İngilizce derslerine devam eden 4 İngilizce öğretmeniyle müzakere ve müşavere edilerek kullanılacak dinleme metinleri belirlendi. Görüşüne başvurulmuş İngilizce öğretmenlerinin MEB'deki mesleki deneyimler 8 ile 21 yıl arasında değişmektedir.
- **Madde havuzunun oluşturulması:** Çalışmanın yapılacağı haftaların kazanımlarını kapsayan metinler ve maddeler oluşturulduktan sonra testin taslak hali 10 okul içi ve dışı alan uzmanlarıyla paylaşıldı. Gelen dönütler doğrultusunda her bir bölümün başında yer alan müzik ve giriş kısmı dikkati çok dağıttığı gerekçesiyle kısaltıldı. Noktalama ve harf hataları giderildi. Maddeler ve yönergelerin punto ve yazıları, boşlukların uzunluğu, görsellerin temsil kabiliyeti konusunda görüşüne başvurulmuş alan uzmanlarının tavsiye ve onayları doğrultusunda dinleme becerisi testinin madde ve yönergeleri oluşturuldu.
- **Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi:** Süreç içerisinde hazırlanan testin pilot uygulaması 2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde aynı okulda 6. sınıfa devam

eden 112 öğrenciye uygulandı. Yapılan pilot uygulamada öğrencilere harf hatalarının göz ardı edileceği vurgulanmış ve öğrencilerin kutucukları doldurmada süre sıkıntısı yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Uygulanan testler doğrular bir puan yanlışlar sıfır puan olarak değerlendirilmiştir.

- **Madde analizinin gerçekleştirilmesi:** Yapılan iş ve işlemlerin ardından maddelerin istatistiki analizleri yapılmıştır. Herhangi bir testin ölçümü yapılan yani puanlanan en küçük birimine madde denir (Turgut, 1977). Madde analizleri ise maddelerin bir araya getirilip test halini aldıktan sonra, testin uygulandığı kişilerin verdikleri yanıtları yordamayı ve yorumlanan sonuçlara göre maddelerin kullanılıp kullanılmayacağını veya düzeltilmesi gerektiğini ve bunları nedenleriyle ortaya koyan süreçtir (DeVellis, 2006; De Grutijter ve Van der Kamp, 2008; Allen, 2012; Tomak, 2013). Madde analizlerinde geçerlilik ve güvenilirliğinin denetlenmesine ilaveten madde güçlük ve ayırt ediciliği de belirlenerek uygulama yapılanlarla maddelerin birbirlerine uygunluğu konusunda da tespitlerde bulunulur (Hasançebi vd., 2020). Başarı testinin kapsam geçerliliği farklı kurumlarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 12 farklı öğretmen tarafından değerlendirmesiyle sağlandı. Verilen dönütlerin akabinde nihai şeklini alan dinleme becerisi testinin pilot uygulaması yapıldı. Pilot çalışma sonunda beceri testinin madde güçlük ve madde ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Elde edilen madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge 3.4. Dinleme becerisi testinin madde analiz sonuçları

Madde No	P_j madde güçlük indeksi	r_{jx} madde ayırt edicilik indeksi
1	0,74	0,45
2	0,21	0,48
3	0,54	0,61
4	0,14	0,39
5	0,38	0,61
6	0,84	0,49
7	0,83	0,58
8	0,66	0,54
9	0,61	0,58
10	0,37	0,61
11	0,69	0,56
12	0,73	0,46
13	0,43	0,60
14	0,53	0,53
15	0,61	0,56
16	0,71	0,48
17	0,63	0,53
18	0,69	0,58
19	0,58	0,62
20	0,57	0,59
21	0,68	0,70
22	0,85	0,45
23	0,86	0,48
24	0,64	0,50
25	0,57	0,55

Bilgi ve beceriye yönelik ölçümlerin yapıldığı yetenek ve başarı testleri gibi testlerde bulunan maddelerin katılımcılar tarafından doğru cevaplama oranını gösteren madde güçlüğü'nün .50 civarında olması beklenmekle beraber testin kolay ve zor maddeleri ihata etmesi beklenir (Büyüköztürk vd., 2022). Madde güçlük indeksi testin her bir maddesine doğru cevap veren katılımcıların sayısının toplam katılımcı sayısına bölünmesiyle elde edilir (Hasançebi vd., 2020). Bu yöntem Henryson yöntemi denir. Bu yöntem kullanılarak elde edilen indeks 0 ile 1 arasında bir değer alır ve güçlük indeksi 0'a yaklaştıkça madde zorlaşırken, güçlük indeksi aksi şekilde indeks 1'e doğru yaklaştıkça madde kolaylaşır. Testlerin ortalama güçlüğü'nün .50 civarında olması beklense de bütün maddelerin ayrı ayrı güçlük indeksinin .50 civarı olması istenmez (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Elde edilen madde analizi çizelgesi incelendiğinde madde güçlükleri 0.14 ile 0.86 arasında geniş bir skalada yer almaktadır.

Çizelge 3.5. Madde güçlük indeksine göre madde değerlendirilmesi

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.29 ve aşağısında	Zor
0.3 ve 0.49 arasında	Orta düzey güçlükte
0.5 ve 0.69 arasında	Kolay
0.7 ve 1 arasında	Çok kolay

(Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020)

Testi oluşturan maddelerin tamamımın gücünü hesaplamak için aşağıda görselde örnek uygulaması verilen formül kullanılır (Turgut, 1990).

$$p(\text{testin ortalama gücü}) = \frac{x_t(\text{testin tümüne ait aritmetik ortalama})}{k(\text{testteki madde sayısı})}$$

$$p = \frac{17,71}{31} = .57$$

Testin madde gücü ise çok zor olan maddeler testten çıkarılmadan 0.60 olarak hesaplanmıştır. Uzman önerisi doğrultusunda aşırı güç olan 2. ve 4. maddeler dinleme becerisi testinden çıkarılarak testin madde sayısı 23'e indirilmiştir. Bunun sonucunda da testin gücü 0.64 olarak hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik katsayısı (r_{jx}) maddelerin ölçülen özellik bakımından teste katılanları ne düzeyde ayırt ettiğini gösteren bir indekstir (Büyüköztürk vd., 2022). Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değer alabilir. Ancak bu değer negatif olması, maddenin ölçülen özellik bağlamında katılımcıları aksi yönde ayırt ettiğine delalet eder ki bu da ilgili maddenin testten çıkarılması gerektiğini ifade eder (Crocker ve Algina, 1986; Tekin, 1996).

Çizelge 3.6. Madde ayırt edicilik indeksi değerlendirmesi

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.40 ve daha büyük	Çok iyi madde
0.30-0.39	Düzeltilme yapmadan testte ya da ölçekte kullanılabilir ama yine de geliştirilebilir
0.20-0.29	Düzeltilip geliştirilmesi önerilir
0.19 ve daha küçük	Madde oldukça zayıf testten çıkarılmalı veya bütünüyle gözden geçirilmelidir.

Yukarıda verilen çizelge doğrultusunda dinleme becerisi testi madde ayırt edicilik indeksi çizelgesi (çizelge 3.6) incelendiğinde testte sadece 4. Madde 0.39 ile “madde çok iyi” olarak kabul edilen 0.40’ın altında kalmışsa da 0.39 “çok iyi madde” düzeyini en yakın değerdir. Hali hazırda 0.30-0.39 arasında ayırt edicilik değerine sahip olan maddeler testlerde düzeltilme yapılmadan kullanılabilir. Bu nedenle geliştirilen dinleme becerisi testinden madde ayırt edicilik katsayısı nedeniyle herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ancak 4. maddenin madde gücü çok fazla olduğu için uzman görüşü doğrultusunda testten çıkarılmıştır. Son halini alan dinleme becerisi başarı testinin iç tutarlılığının belirlenmesi için Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda elde edilen KR-20 sonucuna göre 23 maddelik dinleme becerisi testinin iç tutarlılık değeri 0.89 olarak çıkmıştır. KR-20 iç

tutarlılık değeri 0 ile 1 arasında herhangi bir değer alır ve KR-20 değerinin “0”’a yaklaşması testte yer alan maddelerin iç tutarlılığının düştüğünü, “1”’e yaklaşması iç tutarlılığın arttığına delalet eder (Turgut, 1990). Bu durumda hazırlanan dinleme becerisi testinin iç tutarlılığı oldukça yüksektir denilebilir.

Sonuç olarak, 25 soru olarak hazırlanan testin uzman görüşü doğrultusunda 23’e düşürülmesiyle nihai şeklini alan dinleme becerisi testinin ortalama madde güçlük indeksi 0.64 olarak, ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0.58 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılığının KR-20 değeri ise 0.89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Dinleme becerisi testinin kazanımları ölçme durumu ve testin değerlendirilmesi

Çalışmanın yürütüldüğü zaman dilimi İngilizce dersi yıllık planında 4. ve 5. ünite/temaya isabet etmiştir. İlgili ünite/temalarda MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda aşağıda verilen kazanımlar yer almaktadır ve çizelgede kazanımlarla ilgili soru numaraları verilmiştir.

Çizelge 3.7. Madde belirtke tablosu

	Soru Numaraları																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Kazanımlar	Students will be able to understand specific information in short, oral texts about daily routines.			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓									✓	✓	✓	✓
	Students will be able to understand the time.	✓	✓	✓		✓			✓													✓	✓
	Students will be able to understand parts of the day			✓	✓		✓	✓		✓	✓												
	Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made.											✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Students will be able to understand simple suggestions concerning illnesses.											✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					

Yukarıdaki çizelge 3.7 incelendiğinde 1.,2. ve 3. sorular saatleri anlamaya yönelik kazanımla ilgilidir. 4., 5.,7.,8.,10. ve 11. soru maddeleri hem öğrencilerin dinleme metinlerindeki belirli günlük rutinleri anlamaları hem de bu günlük rutinlerin günün hangi diliminde (şafak, sabah, kuşluk, öğle, öğleden sonra, akşam, gece, gece geç saatler, gece yarısı) yapıldığını anlamaya yönelik kazanımları ihata eden sorulardır. 6. ve 9. soru maddeleri ise hem belirli günlük rutinleri anlamayı hem de bu rutinlerin hangi saatlerde yapıldığı ifadesini anlamaya yönelik soru maddeleridir. 12 ve 19 arası test

maddeleri öğrencilerin karşılaşılan yaygın hastalıkları tanıyabilmesi ve bu hastalıklara yönelik önerileri kısmen anlayabilmesiyle ve mevzu olan hastalıklara yönelik önerileri anlayabilmesi kazanımlarını içeren sorulardır. 20. ve 21. sorular günlük alışkanlıkları anlamaya yönelik kazanımlarla ilgili sorularken 22.ve 23. soruların içeriği ise günlük alışkanlıklarla birlikte ilgili alışkanlıkların yapıldığı saati de anlamaya yönelik kazanımları kapsamaktadır.

Testin değerlendirilmesinde İngilizce kelimelerin yazım yanlışı göz ardı edilmiştir. İlgili kelimeyi İngiliz dili yazımına göre doğru yazan öğrencilere ekstra puan ya da puanlar da verilmemiştir. Doğru cevaba işaret eden her türlü yazı ve şekil (okla gösterme, çizgi çekme, tik işareti ya da artı koyma vs.) doğru kabul edilmiştir. Saatlerin yazımında daha seri olunması için rakamların kullanılması önerilmişse de kullanılması zorunlu tutulmamıştır. Katılımcılar saatleri yazarken yazıyla ya da sayıyla ifade etme hususunda serbest bırakılmışlardır. Ancak, soru maddelerinin haricinde örnek olması açısından bir madde sayılarla dijital saate benzer şekilde gösterilmiştir. Doğru cevaba tekabül eden her bir ifade 1 (bir) puan olarak hesaplanırken yanlış ifade edilen ya da boş bırakılan her bir madde 0 (sıfır) puan olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.4. Uygulama Süreci

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk döneminde yapılmıştır. Çalışmanın yarı deneysel kısmı aralık ve ocak aylarında 6 hafta süresince yürütülmüştür. Kasım ayının sonunda sınıf içerisinde öğrencilere gerekli bilgilendirmeler akıllı tahtalarda uygulamalı olarak yapılmıştır. Ailelere ise bilgiler kasım ayının ortasında ara tatile girerken veli izin formlarıyla ve çalışmadan önceki hafta whatsapp veli gruplarında bilgi verilmiştir. Edpuzzle internet sitesinde sınıflar oluşturulup sınıf kodları veli whatsapp gruplarında paylaşıldıktan sonra videoların paylaşılacağı Edpuzzle internet sitesine öğrenci girişleri yapıldı. Sonrasında da uygulamanın yarı deneysel kısmına geçilmiştir. Uygulama süresince deney grubuna 87 ayrı hesaptan giriş yapılırken kontrol grubunun Edpuzzle sanal sınıfına 64 ayrı hesaptan giriş yapılmıştır. Bunun temel sebebi bazı öğrencilerin hem anne hem de babalarının mobil cihazlarından ayrıca sahip olanların kişisel bilgisayar veya tablet vb. internet erişimi olan elektronik cihazlardan giriş yapmaları olmuştur.

Deney grubu üye sayısı

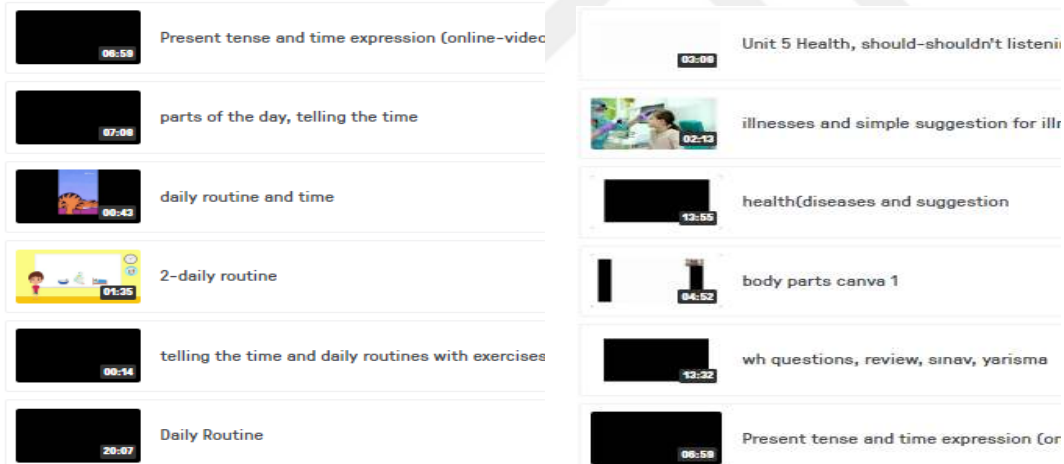
Assignments	Class members
Teachers 1	
 Sadık KOSKA	
Students 87	

Kontrol grubu üye sayısı

Assignments	Class members
Teachers 1	
 Sadık KOSKA	
Students 64	

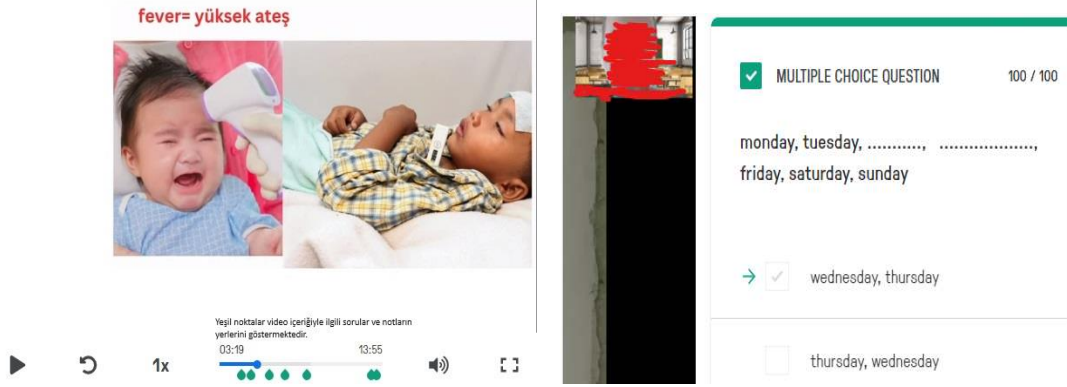
Şekil 3.1. Deney ve kontrol gruplarının Edpuzzle sınıflarına üye sayıları

Uygulama süresince deney ve kontrol grubunda dersler TYS modelin uygun olarak yürütülmüştür. Ders anlatma videoları araştırmacının en aşina olduğu video kayıt programının Zoom olması nedeniyle ve adı geçen programın ders anlatımına da çok uygun olması nedeniyle Zoom üzerinden kayıt edilmiştir. Kaydedilen videolar 6 hafta süresince okulda işlenecek ilk ders saatinden en az 3 gün önceden her iki gruba da Edpuzzle internet sitesinde oluşturulan sınıflar üzerinden gönderilmiştir.



Şekil 3.2. Kontrol grubuna gönderilen ders videoları

Uygulama süresince kontrol grubuna gönderilen videoların aynısı deney grubuna da gönderilmiştir. Ancak deney grubuna gönderilen videolar etkileşimli hale getirilip içerisine sorular gömülmüş ve notlar eklenmiştir. Aşağıdaki şekilde örnekler verilmiştir.



Şekil 3.3. Deney grubuna gönderilen ders videosunun etkileşimli hale getirilmiş hali ve örnek soru

Yukarıdaki şekillerden soldakinde alt taraftaki yeşil şekiller video içerisine eklenen soru ve notların yerini göstermektedir. Sağ taraftaki şekilde ise ders videosu içerisinde daha önce anlatılan ve not alınması istenen haftanın günleriyle alakalı basit bir soru yer almaktadır. İlgili konuyu bilen ya da not alan öğrencilerin soruya doğru cevap vermesi beklenmektedir.

Kontrol grubuna aynı içerikteki ders anlatım videoları etkileşimsiz olarak yani içerisine soru, not ya da dönüt eklenmeden gönderilmiştir. Öğrenciye ders videosu içerisinde not alması gereken yerler, ekstradan dikkat etmesi gereken noktalar ifade edilmiş ancak bu video içerisinde anlık olarak değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Yukarıda Resim 4'te deney grubuna gönderilen konu anlatım videosunun aynısının kontrol grubuna etkileşimsiz örneği aşağıdaki resim 5'te gösterilmiştir

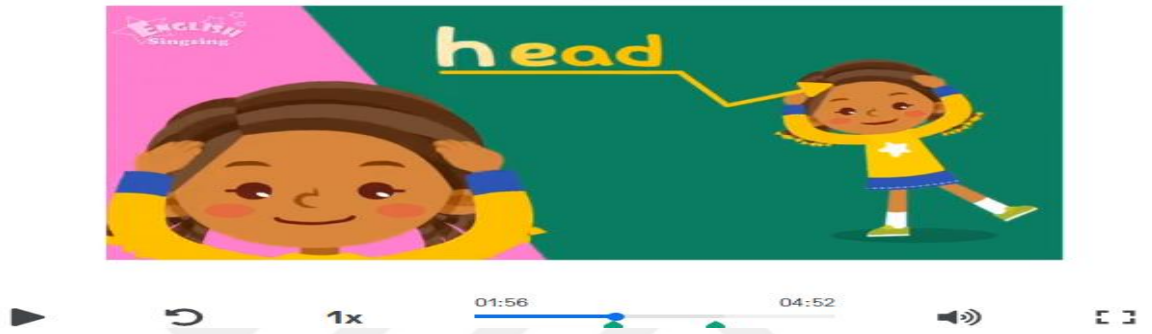


Şekil 3.4. Kontrol grubuna gönderilen video örneği

Şekil 3.4'de görüldüğü üzere kontrol grubuna gönderilen ders videosu örneğinde herhangi bir etkileşim unsuru görülmemektedir.

Edpuzzle internet sitesi etkileşimli videolar hazırlama imkanı vermesinin yanısıra Youtube video paylaşım internet sitesinden video alınmasına ve farklı kullanıcılar tarafından hazırlanıp herkesin kullanımına açık olan çalışmaların kullanılmasına da olanak sağlamaktadır. Araştırmacı tarafından içeriklerin daha ilgi çekici olması açısından konu anlatım videolarının içerisine anlatılan konuya uygun Youtube videoları ders anlatımını zenginleştirmek ve öğrenmeyi desteklemek için eklenmiştir. Örnek bir sahne aşağıdaki görselde gösterilmiştir.

body parts canva 1
By Sadık KOSKA



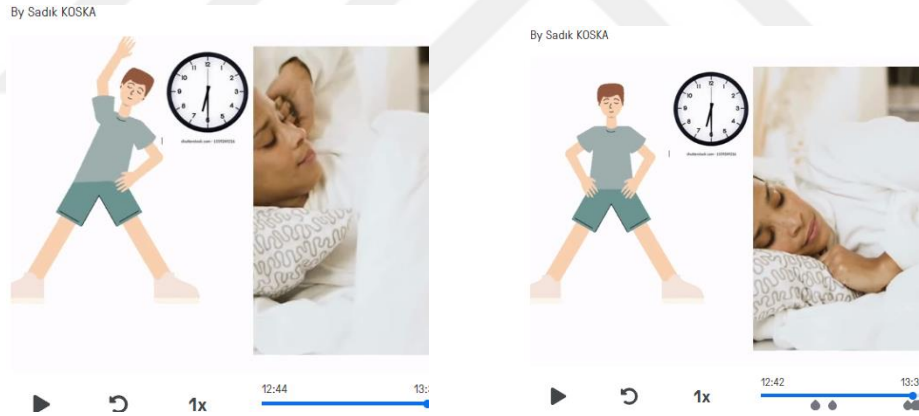
Şekil 3.5. Ders videosunun içerisine eklenen Youtube videosu

Çalışma dinleme becerisi üzerine de olduğu için hazırlanan ders videolarının içerisine ilgili konuyla alakalı dinleme bölümleri de eklenmiştir. Dinleme metinleri EBA platformunun ders kitapları sekmesi altında yer alan 5. Sınıf ders kitaplarından ve çalışma kitaplarından alınmıştır. Dinleme metinlerinde görsel olmadığından dinleme metinleri görsellerle zenginleştirilmiştir. Bu süreçte Fliki AI, Invidi AI gibi yapay zeka destekli video hazırlama platformlarından yararlanılmaya çalışıldı. Ancak, çalışmanın yarı deneysel kısmının yürütüldüğü zaman diliminde yapay zeka destekli video oluşturma platformları henüz istenen seviyenin gerisindeydi. Buna mukabil araştırmacı tarafından fotoğraf ve video arşivi oldukça geniş olan çevrimiçi grafik tasarım aracı Canva platformu kullanıldı. Canva platformu kısa videolar bakımından oldukça zengindir ve uygun sahneleri kullanmak için herhangi bir programa gerek duymadan platform üzerinden kesme ve düzenleme yapılmasına izin vermektedir. Canva platformunda dinleme metninde geçen kelime ve cümlelerle ilgili videolar, uygun video sahnesi bulunmadığında ise görseller ilgili cümlenin seslendirildiği saniyeye ayarlanarak kullanıldı. Aşağıdaki şekilde örnek bir sahne verilmiştir.



Şekil 3.6. Canva'da video ve görselle desteklenen dinleme metni görseli

Şekil 3.6'da gösterilen ilgili sahnede dinleme metninde konuşmacı sabah 7:30 da kalkıp egzersiz yaptığından bahsetmekte ve araştırmacı tarafından bu ses araştırmacı tarafından canva üzerinde videolarla zenginleştirilmiştir. Videolarla zenginleştirilen dinleme metni hem kontrol grubuna hem de deney grubuna gönderilen ders videosunun içerisine eklenmiştir. Aşağıda yer alan görsel Canva platformunda hazırlanan içeriğin deney ve kontrol gruplarında paylaşılmış halini göstermektedir.



Şekil 3.7. Canva'da video ve görselle desteklenen dinleme metni görseli

Şekil 3.7'de Canva platformunda hazırlanıp Edpuzzle video paylaşım platformunda deney ve kontrol gruplarına paylaşılan videoları göstermektedir. Sol tarafta yer alan görsel kontrol grubunda etkileşimsiz olarak paylaşılmış halini gösterirken sağ tarafta yer alan video aynı videonun deney grubunda etkileşimli hale getirilerek paylaşılmasını göstermektedir.

Bunlara ilaveten EBA platformunda yer alan 5. sınıflar için uygun olan ders kitapları ve çalışma kitaplarından metinler alınarak metinleri sese dönüştürme olanağı sağlayan ttsmaker internet sitesinden faydalanılarak seslendirildi. Ttsmaker, çeşitli ses

sitillerini destekleyen, çoklu dil desteği sağlayan ve konuşma sentezi hizmetleri sunan ücretsiz bir metin-okuma aracıdır. Seslendirilen metinler Canva platformu üzerinde içeriğe uygun şekilde video ve görsellerle zenginleştirildi. Sonrasında Edpuzzle internet sitesi üzerinden deney ve kontrol gruplarıyla paylaşıldı. Deney grubuyla paylaşılan videolar etkileşimli hale getirildi. Araştırma süresince her iki grupta yer alan öğrencilerle sınıf içerisinde dersler öğrenci merkezli ve işbirlikli etkinliklerle işlenmiştir. Uygulama sürecinin kazanımları rol yapma etkinliklerine uygun olduğundan daha çok rol yapma, canlandırma ve kısa tiyatro etkinlikleri yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerden gönüllü olanlar rutinlerini okul dışında video olarak kaydedip sınıfta arkadaşlarına sunmuşlardır. Süreç içerisinde öğrenciler kazanımlara uygun şekilde grup çalışması ve projeler yaptılar.

3.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Uygulamalar

Pilot uygulama haftasında öğrencilerin Edpuzzle internet sitesine girişleri sağlandı. Üyelik aşamasında karşılaşılan sorunlar giderildi. Hem deney hem de kontrol gruplarına öntestler yapıldıktan sonra çalışmanın uygulama aşamasına geçildi.

- **1.Hafta:** Dersten en az 3 gün önce öğrencilere geniş zamanda günlük rutinleri anlatan ders içeriği öğretmenin anlatımını destekleyen çeşitli görseller, kısa videolar, grafik değiştirme biçimleri (gif) kullanılarak hazırlandı. Kazanımın kapsamına giren sözcük, sözcük grupları ve deyimler; resimler, fotoğraflar, kısa videolar ve giflerle desteklenerek “ttsmaker, eleven lab” gibi seslendirme araçları kullanılarak seslendirildi ve görsellerin altına kelime ve kelime gruplarının İngilizceleri yazıldı. Bu şekilde öğrencilerin hem kelimeyi işitmeleri, hem de işittikleri kelimeleri anlatan görseli ve görselle birlikte kelimenin İngilizce yazılışınıda görmeleri sağlandı. Daha sonra EBA platformunda yer alan İngilizce kitaplarından konuya uygun bir okuma parçası canva platformu kullanılarak video haline getirildi. Seçilen metin ttsmaker seslendirme aracılığıyla seslendirilerek canva platformunda ilgili videonun içerisine eklendi. Sonrasında video olarak hazırlanan dinleme metni öğretmenin anlattığı kısmın içerisine eklendi. Son olarak edpuzzle üzerinde oluşturulan sınıf grubuna tanımlandı ve atanan görev linki TYS modelinin kullanıldığı kontrol grubuyla sınıf whatsapp grubu üzerinden öğrencilerle paylaşıldı ve günlük kısa hatırlatmalar yapıldı. Edpuzzle üzerinden öğrencilerin video izlemeler takip

edilerek izlemeyen az sayıdaki öğrenciye özel mesajlar atılarak izlenmesi sağlandı.

Deney grubu için ise bunlara ilaveten hazırlanan içerik edpuzzle internet sitesinde görsel eşleştirme, görselin ifade ettiği kelime ya da kelime grubunu anlama, doğru yanlış ve çoktan seçmeli sorularla etkileşimli hale getirildi. Ayrıca görsel olmadan kelime ve kelime grupları seslendirildi ve dinlenen içeriğin görsel seçeneklerden ya da yazılı seçeneklerden seçmesi istendi. Öğrencinin doğru yaptığı ve yanlış yaptığı sorunun cevabını İngilizce dersini beklemeden anında görmesi sağlandı. Bazı sorulara konuyla ilgili kısa notlar eklendi ve öğrencinin yanlış yapması durumunda bu notlarla geri bildirim verilmesi amaçlandı. Daha sonra edpuzzle üzerinde oluşturulan sınıf grubuna tanımlandı ve atanan görev linki TYS modelinin kullanıldığı kontrol grubuyla sınıf whatsapp grubu üzerinden öğrencilerle paylaşıldı ve günlük kısa hatırlatmalar yapıldı. Edpuzzle üzerinden öğrencilerin video izlemeler takip edilerek izlemeyen az sayıdaki öğrenciye özel mesajlar atılarak izlenmesi sağlandı. Sonrasında öğrenci cevaplarının raporları analiz edildi.

Sınıf ortamında ise ilk olarak öğrencilere videolarla ilgili sorular sorularak derse başlandı. Gönderilen içerikte not alınması gerektiği ifade edilen yerlerin defterlere not alınıp alınmadığı kontrol edildi. Sonrasında öğrencilere rutinler beden dili, jest ve mimiklerle gösterilerek ilgili sözcük ya da sözcük grubunu söylemeleri ve cümle kurmaları sağlandı. Sonrasında öğrenciler sınıf karşısına çıkarak benzer etkinliği arkadaşlarıyla yaptılar. Akabinde öğrenciler çift olarak sınıf karşısına çıkıp biri rutini beden diliyle sergiledi diğeri söyledi. Devamında rutinler sabah rutinleri, okul ve okul sonrası rutinler ve akşam rutinleri olarak ayrıldı. Gruplar oluşturulup bu gruplardan rutin gruplarından birini sınıf önünde grup arkadaşlarıyla canlandırmaları sağlandı ve diğer gruplardan hangi rutin grubunun anlatıldığının tahmin edilmesi istendi. Sonraki derste ders kitabındaki ilgili bölümler yapıldı. Öğrencilerden sıra arkadaşlarıyla birbirlerine rutinlerini anlatmaları istendi ve bunları sınıfta sunmaları sağlandı. Ders sonunda öğrencilerden sonraki hafta için getirecekleri malzemeler söylendi. Getirilecek malzemeleri grup arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlandı.

Derslerden sonra öğrencilere günlük rutinlerle ilgili kısa bir dinleme videosu edpuzzle üzerinden kontrol grubuyla doğrudan deney grubuyla çeşitli sorularla etkileşimli hale getirilerek paylaşıldı. Sınıf gruplarından gerekli

hatırlatmalar yapıldı. Wordwall platformu aracılığıyla kelime oyunları hazırlanıp linki sınıf gruplarında paylaşıldı.

- **2. Hafta:** Dersten üç gün önce günün bölümlerini ve saatleri söyleyebilmeyi ders öğretmeninin anlattığı video resimler, fotoğraflar, gifler ve kısa videolar kullanılarak hazırlandı. Konuyla ilgili kelimeler görsellerle ve kelimenin yazılışıyla desteklenerek seslendirildi. Deney grubu için bu görsel ve seslendirmeleri kullanarak saatleri söyleyebilme ve günün bölümlerini söyleyebilme ile alakalı videonun içeriğiyle ilgili sorular eklendi. Daha sonra rutinlerle bu konuları birleştiren örnek cümlelerden oluşan kısa bir dinleme videosu ders öğretmeni tarafından canva ve ttsmaker kullanılarak hazırlandı. Deney grubu için bu örnek cümleler etkileşimli hale getirildi. Örneğin: “ I arrive school at quarter past seven” cümlesinin saat söylenen kısmı ilgili saat görselleri kullanılarak çoktan seçmeli soru haline getirildi. Son halini alan içerik öğrencilerle edpuzzle üzerinden görev olarak tanımlanıp sınıflarla paylaşıldı. Öğrencilerin içeriklere ulaşımını kolaylaştırmak için linkler sınıf gruplarında paylaşılıp gerekli duyurular yapıldı. Deney grubundaki öğrencilerin raporlarına bakılarak eksik öğrenmeleri sınıf ortamında bir daha vurgulanmasına karar verildi.

Sınıf ortamında ise derse yine gönderilen ders videosu ile ilgili sorular sorularak başlandı. Notlar kontrol edildi. Ders öğretmeni eksik öğrenmeleri gidermeye yönelik örnekler sundu. Devamında öğrenciler birbirleriyle yardımlaşarak saatlerini tasarladılar. Sonrasında öğrencilerden sınıf karşısına çıkarak ve hazırladıkları saati kullanarak hangi rutini, ne zaman, saat kaçta yaptıklarını anlatmaları sağlandı. Ayrıca öğrenciler grup arkadaşlarına rutinleri ne zaman yaptıklarını anlattılar. Bu süreçte öğretmen gruplar arası dolaşarak öğrencilere rehberlik sağladı. Devamında ders kitabındaki etkinliklerle derse devam edildi. Sonraki hafta için gruplar öğrencilerle birlikte öğretmen rehberliğinde oluşturuldu. Son olarak sonraki hafta için getirilecek malzemeler söylendi, grup içerisinde paylaşıldı. Ders sonunda saatler okul koridorundaki panolara asılıp sergilenmesi sağlandı.

Dersten hemen sonra EBA platformundaki dinleme metinlerinden biri seçilerek videolarla zenginleştirildi. Sonrasında kontrol grubu için doğrudan deney grubu için etkileşimli hale getirilerek edpuzzle üzerinden paylaşıldı. Gerekli duyuru ve takipler yapıldı.

- **3. Hafta:** Öğrencilere aile üyelerinin ve 5N1K sorularının ders öğretmeni tarafından anlatıldığı bir ders videosu görsel içerikler kullanılarak zenginleştirilip öğrencilerle paylaşıldı. Gerekli duyuru ve takipler yapıldı. Ders anlatım videosu içeriğine youtube üzerinden video eklendi. İçerik kontrol grubuyla doğrudan deney grubuyla etkileşimli hale getirilip paylaşıldı. Etkileşimli hale getirilmesinde önceki haftalara benzer yöntemler kullanıldı.

Sınıf ortamında ise dersin başında gönderilen video içeriğiyle ilgili soru cevap etkinliği yapıldı. Alınan notlar kontrol edildi. Sonrasında öğrencilerden getirdikleri malzemeleri kullanarak herhangi bir ailenin fertlerinin günlük rutinlerini büyükçe bir mukavvaya görsel hikâye şeklinde hazırlamaları sağlandı. Hazırlanan projelerdeki her bir aile ferdi farklı grup üyesi tarafından sınıfta sunuldu. Sunum esnasında istekli gruplardan hikâyeyi canlandırmalarında istendi. Sonrasında gruplar 5N1K sorularını kullanarak birbirlerine hem kendi içerikleriyle alakalı hem de diğer grupların içerikleriyle alakalı sorular sordular. Geriye kalan zamanda ders kitabında eksik kalan etkinlikler ikili işbirlikli bir ortamda tamamlandı. Ders sonunda hazırlanan posterler okul koridorundaki panolarda sergilendi.

Dersten sonra EBA platformundaki kaynak kitaplardan birinin dinleme metni videolarla zenginleştirilip kontrol grubuyla doğrudan, deney grubuyla etkileşimli hale getirilip paylaşıldı. Ayrıca, Her iki grubunda birlikte yer aldığı kahoot yarışması zoom yardımıyla yapıldı. Sonraki derste dereceye girenler küçük hediyelerle ödüllendirildi.

- **4. Hafta:** Vücudumuzun bölümleri ve yaygın hastalıklarla ilgili gif, kısa video, youtube videosu ve görseller kullanılarak zenginleştirilen ders içeriği ders öğretmeni tarafından hazırlanıp öğrencilerle edpuzzle üzerinden paylaşıldı. Sınıf gruplarından gerekli duyurular yapıldı. Hazırlanan içerik, kontrol grubuyla doğrudan, deney grubuyla çeşitli soru türleri ve notlarla etkileşimli hale getirilerek paylaşıldı. Edpuzzle üzerinden izlenme takipleri yapıldı. Deney grubunun analizleri incelendi ve sınıfta vurgulanması gereken yerler tespit edildi.

Sınıf ortamında ise gönderilen içerikle ilgili soru cevap yapıldı. İstenen yerlerin not alınıp alınmadığı öğretmen tarafında kontrol edildi. Eksik öğrenmelerin üzerinde duruldu. Öğrencilerin çift olarak tahtaya çıkmaları birinin bir organı göstermesi diğerinin o organın ismini söylemesi sağlandı. Sonrasında

öğrenciler sıra arkadaşlarıyla birlikte bir hastalığı canlandırdılar sınıf arkadaşları doğru tahmin etmeye çalıştı. Devamında sıra arkadaşlarıyla hastalıklarla ilgili kısa diyaloglar oluşturup gönüllü olanlar sınıfta canlandırdı. Sonrasında ders kitabındaki ilgili etkinlikler yapıldı. Son olarak öğrenciler gruplara ayrılıp kitaptaki diyaloglara benzer diyaloglar oluşturuldu.

Dersten hemen sonra vücudumuzun organları ve yaygın hastalıklarla ilgili dinleme metni canva ile video haline getirilip kontrol grubuna doğrudan, deney grubuna ise etkileşimli hale getirilerek paylaşıldı. İlâveten wordwall platformu üzerinden öğrencilere kelime oyunları hazırlanıp bunların linkleri sınıf gruplarında paylaşıldı.

- **5. Hafta:** Öneride bulunma konusunun daha çok hastalıklar bağlamında ele alınıp gifler, görseller ve kısa videolar yardımıyla zenginleştirilip ders öğretmeni tarafından anlatıldığı video hazırlandı. Hazırlanan içerikte hastalıklar ve bu hastalıklarla ilgili öneriler seslendirilip video haline getirildi ve bazı bölümlere alt yazılar eklendi. EBA'dan uygun bir okuma metni seslendirilip video haline getirilerek seslendirilerek hazırlanan içeriğe eklendi. Hazırlanan içerik kontrol grubuyla doğrudan deney grubuyla etkileşimli hale getirilerek edpuzzle platformu üzerinden paylaşılıp öğrencilere sınıf gruplarında link verilerek duyuru yapıldı.

Sınıf ortamında ise gönderilen içerikle ilgili soru cevap yapıldı. Gerekli notların alınıp alınmadığı kontrol edildi. Öğretmen birkaç öğrenci ile ilgili hasta doktor diyalogu oluşturup benzer diyalogu öğrencilerinin sınıf karşısında yapmalarını sağladı. Devamında ders kitabından etkinlikler yapıldı. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılarak hasta ve doktoru canlandıran diyaloglar hazırlayıp bunu sınıf ortamında arkadaşlarına sundular.

Dersten sonra EBA içeriklerinden bir okuma metni seçilerek bu canva aracılığıyla video haline getirilip ttsmaker yardımıyla seslendirildi. Hazırlanan video kontrol grubuyla doğrudan, deney grubuyla etkileşimli hale getirilip paylaşıldı. Ayrıca, kahoot üzerinden bilgi yarışması hazırlanıp zoom yardımıyla her iki guruba uygulandı. Uygulama sonunda dereceye giren öğrenciler küçük hediyelerle sonraki ders ödüllendirildi.

- **6. Hafta:** Ders öğretmeni mevsimleri ve ayları anlatıp, bunları youtube şarkılarıyla zenginleştirip ilgili ayda ve mevsimde yapılması ve yapılmaması gerekenleri öneriler konusuyla birleştirdiği bir ders videosu hazırladı. Ders

videosununa EBA'dan aldığı dinleme metnini videolarla zenginleştirerek eklendi. Hazırlanan içerik edpuzzle üzerinden kontrol grubuyla paylaşıldı. Deney grubuyla ise etkileşimli hale getirilerek paylaşıldı. Sınıf gruplarında gerekli duyurular yapıp izleme takibi yapıldı. Dersten önce izleme ve cevaplama raporlar incelenip sonraki derse hazırlandı.

Ders esnasında video içeriğiyle ilgili soru cevap etkinliği yapıldı. Not alınması istenen yerler kontrol edildi. Ders kitabından etkinliklerle devam edildi. Sonrasında öğrenciler her sıradan üç farklı grup ayrıldılar. Gruplardan biri hastalıkları çizdi, biri hastalıkların isimlerini yazdı, diğeri hastalıkla ilgili öneriler yazdı.

Son derste dinleme becerisi son testi uygulanarak çalışma sonlandırıldı.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

TYS modeline dayalı etkileşimli videolarla yürütülen İngilizce dersinin dinleme becerisine etkisini belirlemek için yürütülen çalışma sonunda elde edilen verilerin analizi için lisanslı SPSS paket programlarından SPSS 26 programından yararlanılmıştır. İngilizce dinleme becerisi testinin ön uygulama çalışması yapılarak madde güçlük indeksi, madde ayırtıcılık gücü indeksi ve Kuder Richardson 20 (KR 20) güvenirlik katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Akabinde İngilizce dinleme becerisi testi için lüzumlu olan düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin hangi analize tabi tutulacağını tespit edilmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Dağılımın normal olup olmadığının tespit edilmesi için Kolmogorov-Smirnov testi ile Shapiro-Wilk testi değerlerine ya da çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılır. Örneklem büyüklüğünün 35'ten küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi; 35'ten büyük olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (McKillup, 2012). Çalışmanın örneklemini 35'ten büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna ve sonucun $p < 0.05$ olması sebebiyle çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Elde edilen verilerin dağılımlarının normal dağılım olarak kabul edilmesi için çarpıklık değeri -1 ile $+1$ değer aralığında; basıklık değerinin de -1.96 ile $+1.96$ değer aralığında olması beklenir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmada elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım değerleri arasında olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bilgiler Çizelge 3.8'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.8.Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ve tutumlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Grup	Kaynak	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Öntest Puanları	0,584	-0,482
Deney	Sontest Puanları	-1,352	1,724
Kontrol	Öntest Puanları	0,948	0,948
Kontrol	Sontest Puanları	-0,293	-0,839

Çizelge 3.8 incelendiğinde her iki gruba da uygulanan İngilizce dinleme becerisi testinin öntest ve sontest değerlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin (çarpıklık değerinin -1 aralığında; basıklık değerinin de -1.96 aralığında) normal değerler aralığında olduğu görülmektedir. Bu sebeple, yürütülen çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol grupların homojen ($p>.05$) dağılmasından dolayı bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 1: Etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce eğitime katılan deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Becerisi Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Ön test	39	8,03	5,57	38		
Son test	39	17,87	4,34	38	-8,801	,000

Çizelge 4.1’de deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest puan ortalaması ($\bar{x} = 8,03$), standart sapması ($ss = 5,57$); öğrencilerin sontest puan ortalaması ($\bar{x} = 17,87$), standart sapması ise ($ss = 4,34$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi başarı testi öntest- sontest puanları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(38) = -8,801$; $p < 0.05$]. Elde edilen bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 2: TYS modeli öğrenme yaklaşımına dayalı İngilizce eğitime katılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Becerisi Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Ön test	39	6,13	4,29	38		
Son test	39	15,64	4,18	38	-9,173	,000

Çizelge 4.2’de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puan ortalaması ($\bar{x} = 6,13$), standart sapması ($ss= 4,29$); öğrencilerin sontest puan ortalaması ($\bar{x} = 15,64$), standart sapması ise ($ss= 4,18$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi başarı testi öntest- sontest puanları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(38)= -9,173$; $p<0.05$].

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu: Etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş ters yüz öğrenme yaklaşımına dayalı İngilizce eğitime katılan deney grubu öğrencileri ve TYS modeliyle İngilizce dersi işlen kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.3’te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	39	17,87	4,34	76		
Kontrol	39	15,64	4,18	76	2,311	,024

Çizelge 4.3’de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme becerisi başarı testi sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanı aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 17,87$), standart sapması ($ss= 4,34$) olarak bulunmuştur; kontrol grubu öğrencilerinin ise aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 15,64$), standart sapması ($ss= 4,18$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(76)=2,311$; $p<0.05$]. Elde edilen bu sonuca göre, İngilizce dersinde TYS modelinin etkileşimli videolarla zenginleştirilerek kullanılması ile İngilizce derslerinin TYS modeli kullanılarak yürütülmesine kıyasla daha etkili olduğu ifade edilebilir.

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada etkileşimli videolarla desteklenen TYS modelinin İngilizce dinleme becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda dersler TYS modeline göre işlenmiştir ancak deney grubuna gönderilen ders anlatım videoları etkileşimli hale getirilerek öğrencilerin videoları izleyip izlemedikleri, ne derece dikkatli izledikleri takip edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin ders anlatım videolarını takip etme davranışı yordanabilmiştir. Kontrol grubunda ise sadece izleme süreleri görülebilmüş ders anlatım videolarını izleme davranışı ve kalitesi üzerine fikir sahibi olunmamıştır. TYS modelinin uygulanmaya başlanmasından önce her iki gruba da akademik başarı ön testi uygulanmıştır. Yapılan öntest sonucunda her iki grubun da birbirlerine eşit seviyede oldukları görülmüştür. Ancak, yürütülen yarı deneysel uygulama sürecinin sonrasında sontest olarak yapılan dinleme becerisi başarı testi sonucunda deney ($\bar{x} = 17,87$) ve kontrol ($\bar{x} = 15,64$) grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulunan bu farklılığın deney grubu öğrencileri lehine ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuca göre uygulanan çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencileriyle mukayese edildiğinde deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani, etkileşimli videolarla desteklenmiş TYS modeli ile yapılan öğretimin TYS modeli ile yapılan öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. TYS modelinin uygulandığı kontrol grubunda dinleme becerisi öntest ($\bar{x} = 6,13$) ve sontest ($\bar{x} = 15,64$) sonuçları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu veriler TYS modeli tek başına kullanıldığında da dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler nitelikte bir çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Missildine vd., 2013; Talley ve Scherer, 2013; Albert ve Beatty, 2014; Ahmed, 2016; Pavanelli, 2018; Ayçiçek, 2018; İyitoğlu, 2018; Öztürk, 2018; Pattanaphanchai, 2019; Alamri, 2019; Abedi, Keshmirshekan ve Namaziandost, 2019; Akdeniz, 2019; Mohammadi vd., 2019; Najmi, 2020; Macale vd., 2021; Sevillano-Monje vd., 2022; Boateng vd., 2022; Ulucan ve Sekin, 2023; Küpelikılınç, 2024).

Uluslararası alan yazıdan TYS modelinin dinleme becerisine etkisinin incelendiği birçok çalışma vardır. Ahmad (2016) Mısır ülkesinde dil öğrencileriyle TYS

modelinin dinleme becerisine etkisini incelemek için tek gruplu öntest-sontest araştırma deseniyle yürüttüğü çalışmada son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Hosseini vd. (2021) tarafından İngilizce dil öğrencileriyle TYS modelinin dinleme performansına etkisini incelediği çalışmada deney grubunun dinleme performansı lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir. Etemadfar vd. (2020) TYS modelinin İngilizce dil öğrencilerinin dinleme becerilerine ve eleştirel düşüncelerine etkisini incelediği çalışmada hem eleştirel düşünme lehine hem de dinleme becerisi performansı lehine pozitif anlamda olumlu sonuç ortaya çıkmıştır. Namaziandost, Neisi ve Momtaz (2019) İngilizce dil öğrenen öğrencilerle TYS modelinin dinleme becerisi üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında deney grubu kontrol grubundan daha yüksek performans sergilemiştir. Bahsedilen yurtdışı çalışmalara ilaveten TYS modelinin dinleme becerisine etkisinin çalışıldığı birçok yurtdışı çalışmalar mevcuttur (Roth ve Suppasetsee, 2016; Amiryousefi, 2017; Khoiriyah, 2021; Irianti vd., 2022; Kien ve Hong, 2022; Thatphaiboon ve Sappapan, 2022).

TYS modelinin yurt içinde dinleme becerisi bağlamında çalışılması oldukça azdır. Yapılan bu çalışmanın bu bağlamda alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. TYS modelinin dinleme becerisiyle çalışıldığı yurt içi çalışmalardan biri Karakaş (2024) tarafından yapılan çalışmadır. Yürütülen çalışmada araştırmacı 7. sınıf öğrencileriyle TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dinleme kaygılarına ve İngilizce dinleme becerilerine etkisini incelediği çalışmada adı geçen modelin uygulandığı deney grubunun sontest puanlarının kontrol grubundan daha yüksek çıktığı ifade etmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerindeki azalmanın kontrol grubundan çok daha yüksek olduğunu ve uygulama konusunda hemen hemen bütün katılımcıların olumlu görüşlere sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma da yapılan çalışmaya paralel şekilde TYS modelinin İngilizce dinleme becerisinin geliştirilmesine önemli etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Etkileşimli videolarla desteklenen TYS modeli dinleme becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunların çözümü noktasında oldukça önemli katkılar sunabilir.

Özmat ve Senemoğlu (2020) yabancı dil öğretiminde yaşanan sıkıntılar üzerine yaptıkları çalışmalarında dil öğretiminde en yaygın problemler olarak sınıfların kalabalık olması ve kalabalık öğrenci grubunun programı uygulamak için uygun olmaması dolayısıyla derslerde dil bilgisi ağırlıklı yöntemin kullanılması, ders

saatlerinin ve kaynakların yetersiz olması, teknolojik donanım eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu problemlerin sonucu olarak derslerin beceri odaklı işlenememesi ve iletişim becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere ders kapsamında yer verilmemesi, dinleme becerisinin değerlendirmeye alınamaması, öğrenciyi merkeze alan iletişim odaklı yeterli etkinlik yapılamaması olarak ifade etmişlerdir.

Bulut ve Atabey (2016) İngilizce öğretmenlerinin derslerde dil kullanma olanaklarının az olduğunu Cihan ve Gürlen (2013) İngilizce derslerinde dört dil becerisinden daha çok okuma ve yazma becerileri kullanıldığını dinleme ve konuşma becerilerinin ders içinde ve değerlendirmede fazla dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Lamb (2007) dil derslerinin çoğunda öğretmenin merkezde olduğu öğretim yapıldığını ve iletişimsel hiçbir etkinlik yapıldığını ifade etmişlerdir. Aslan ve İzci (2017) ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi gelişmelerinin yeterli olmadığı görüşüne sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Dil eğitimine TYS modeli eklenerek sınıf ikliminin oluşturduğu problemlerin üstesinden gelinebilir. TYS modeli ile dil eğitimi sınıfa münhasır olmayacak ve öğrenci her zaman her yerde ders öğretmeni tarafından yapılandırılmış dil eğitimine ulaşım mümkün olacaktır. Ders saati dışı zamanında dil eğitimine katılmasıyla ders saatlerinin yetersizliği bir sorun olmaktan çıkacaktır. İlaveten öğrenci, okul dışı zamanı da dil öğrenimi bağlamında verimli olarak kullanacak ve eksik öğrenmelerle ilgili yardım alabileceği bir platform olacaktır. Boyer (2013) sınıfta öğretime harcanan onca zamandan sonra öğrencileri gerçek deneyimler yaşamaları için herhangi bir yardım olmaksızın eve göndermenin ironik olduğunu ifade etmektedir. TYS modeliyle öğrenci eksik öğrenmelerini kendi öğretmeni tarafından hazırlanan içeriklerle uygun teknolojiye sahip olduğu her an ulaşabilecek ve kendi hızında öğrenmeler gerçekleştirecektir. Öğretmen tarafından hazırlanan ders videolarına internetten ve öğretmenin kendi hazırladığı kaynaklar eklenerek kaynak eksikliğinin önüne geçilebilir. Ders videolarına kaynaklar eklenip edpuzzle ve h5p gibi platformlar kullanılarak çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma, bulmaca, görüntü eşleştirme gibi etkinlik türleriyle etkileşimli hale getirilebilir. İçeriklerin etkileşimli hale getirilmesiyle birlikte öğrencilerin kendilerine gönderilen ders içeriklerini daha etkin takip etmeleri sağlanabilir. Ayrıca etkileşimli videolar aracılığıyla öğrencilere anında dönüt verilebilmekte ve notlar eklenerek eksik öğrenmeleri giderilebilmektedir. Etkileşimli videolar öğrenci yanıtlarıyla alakalı öğretmene de dönüt vermekte ve öğretmen sonraki dersin ve videonun içeriğini eksik öğrenmelere göre hazırlayabilmekte ya da ek içerikler ve kaynaklar göndererek eksik ve yanlış

öğrenmelerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapabilmektedir. TYS modelinin kullanılmasıyla dersle ilgili temel kavramları sınıf dışında kendi hızında öğrenerek ve çeşitli etkileşimli etkinlikler yaparak gelen öğrenci sınıf içerisinde öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen tarafından işe sürülmesiyle iletişim becerilerini sergileyebilecekleri işbirlikli öğrenmeler gerçekleştirecekleri ders ortamına sahip olacaklardır. TYS modelinin kullanıldığı sınıflar iletişim odaklı, öğrencilerin iletişim becerilerini sergilemeleri gereken ortamlar olacağından öğrenciler dinleme ve konuşma becerilerini kullanmaya ve öğrenmeye ihtiyaç duyacaklardır.

Dinleme becerisi birçok araştırmacı tarafından ihmal edilen yetim bir beceri olarak ifade edilmiştir. (Allan, 1995; Özbay, 2002; Osada, 2004; Abedin, Majlish ve Akter, 2009; Doğan, 2010; Brownell, 2013; Walker, 2014; Ahmad, 2016; Nguyen ve Thai, 2018; Duong ve Chau, 2019; Ellialtı ve Batur, 2021). Buna bağlı olarak da üzerine en az çalışma yapılan beceri olduğu vurgulanmıştır (Osada, 2004; Vandergrift, 2007). Dahası, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik karmaşık yapısıda bu becerinin ihmal edilmesinde ve az çalışılmasında etkilidir (Walker, 2014).

Osada (2004) dinlemeyi zorlaştıran etmenlerden birisi olarak içeriğin hızının konuşmacı tarafından belirlendiğini ve bununla çoğunlukla dinleyici için hızlı olduğunu, dinleme yapan öğrenciler için hızın kontrol edilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Vandergrift (2007) okuma metinlerinin zıttına dinleme içeriklerindeki kelimelerin çoğu zaman nerede başlayıp nerede bittiği anlaşılamadığını belirtmiştir. Bloomfield vd. (2010) ise kelimelerin telaffuzları ve matbu hallerinin birbirlerinden farklı olmasının dinlemeyi zorlaştıran unsurlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Ancak, araştırmamızda kullanılan Edpuzzle öğrencilere videoları yavaşlatma ve hızlandırma imkânı sunmaktadır. Böylece öğrenci hızlı seslendirildiği için anlamadığını düşündüğü yerlerde dinleme etkinliğinin videosunu yavaşlatabilir. Daha sonra videoyu aşama aşama hızlandırarak normal seslendirme haline getirebilir. İlaveten, bu şekilde kullanım kelimelerin başlangıç ve bitişlerinde fark edilmesine katkı sağlayacaktır. Yapılan çalışmada dinleme metinleri görsel ve videolarla desteklenerek daha çok uyaran işe sürülmüş ve videolara İngilizce altyazılar eklenerek kelimenin yazılışı ve telaffuzunun farklı olmasından kaynaklanan zorluğun üstesinden gelmek tasavvur edilmiştir. Öğrencinin, kelimenin yazılı haliyle beraber seslendirilmesini duyması kelimenin hem yazılışını hem de telaffuzunu öğrenmesini kolaylaştıracaktır.

Bloomfield (2010) dinlemeyi zorlaştıran etmenlerde biri olarak da bölgesel aksanları göstermiş ve aşına olunan aksanlarla yapılan konuşmaların aşına olmayanlara

göre daha kolay anlaşılabilirdiğini belirtmiştir. TYS modeliyle teknolojinin ve internetin eğitime entegre olması öğrencilerin farklı aksanlara maruz kalmasını kolaylaştıracaktır. Araştırma süresince kullandığımız Edpuzzle etkileşimli video platformu Youtube üzerinden doğrudan ve ücretsiz olarak videoların öğretmen tarafından hazırlanan içeriklere gömülmesine, etkileşimli hale getirilmesine olanak vermektedir. Böylece öğrencilere İngilizcenin farklı aksanlarda kullanıldığı çok sayıda içerikle hızlı ve kolay bir şekilde ulaştırılabilmektedir. Novika vd. (2010) dil eğitiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinin zor olduğunu çünkü esas odağın okuduğunu anlama ve dil bilgisi bağlamında düzgün cümleler kurmak olduğunu ifade etmiştir. TYS modeli dinleme becerisi ile birlikte kullanıldığında hem öğrenciler okul dışı zamanda dinleme çalışması yapacaklar hem de modelin doğası gereği sınıf içerisinde öğrencilerin aktif olduğu, işbirlikli öğrenmenin ve etkileşimin yoğun olduğu sınıf ortamında öğrenciler yoğun şekilde dinlemeye maruz kalacaklardır. Sınıf içi iletişim kurabilmek için birbirlerini anlayabilmeleri, birbirlerini anlayabilmeleri içinde İngilizce dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekecektir. Ahmet Bingöl vd. (2014) dinleme metinlerinin kayıt ve seslendirme kalitesinin önemli olduğunu bazı sınıflarda standart kalitede ses sisteminin olmadığını belirtmiştir. TYS modeliyle etkinlikler sınıfa bağımlı olmaktan kurtulacaktır. Öğrenci kendi sahip olduğu cihazlarla dinleme yapabilme imkanına sahiptir. Ancak, Lee (2000) ve Baek (2008) TYS modelinin dezavantajı olarak öğrencilerin ekonomik ve altyapı yapı yetersizliğine bağlı olarak teknolojik cihazlara sahip olamamaları ve kullanım için gerekli temel bilgiye sahip olmaması nedeniyle içeriklere erişememesi olarak ifade etmiştir. Bilinmeyen kelimeler ve zayıf gramer bilgisi dinlemeyi sınırlandıran faktörler içerisinde (Graham, 2006; Ahmet Bingöl vd., 2014). Sınıf içerisinde yapılan dinlemelerde öğrenci dinleme metnini anlamadığı yerde istediği zaman istediği kadar durdurma olanağına sahip değildir. Anlaşılmayan bir yer dinlemenin tamamına olumsuz olarak sirayet edecektir. Oysa TYS modelinin kullanıldığı dinleme eğitiminde öğrenci videoyu durdurup anlamadığı kelimeye sözlükten bakabilir, anlamadığı dil bilgisi kuralını hemen dinleme anında çalışabilir ve dinlemenin bütünlüğüne hâlel getirmeden dinlemeye devam edebilir. Ramadhianti ve Somba (2021) konuşmada dinleme bilgiyi algılamak için öncü olduğundan öğrencilerin bu becerilerinin desteklenmesi gerektiğini ifade ettikten sonra birçok öğrencinin hala İngilizce dinlemeye çok az maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. TYS modeliyle öğretmen öğrenenlere birçok dinleme içeriği paylaşma olanağına sahiptir. Ayrıca, dersin hedef kazanımlarına uygun dinleme içerikleri hazırlayıp bunları çeşitli yapay zekâ

araçlarıyla seslendirip çalışmamızda da kullanılan Edpuzzle ve canva benzeri platformlar aracılığıyla bu içerikleri videolarla zenginleştirebilir ve öğrencileriyle etkileşimli video olarak paylaşabilir. Böylece öğrenciler yoğun bir şekilde yabancı dilde dinlemeye maruz kalacaklardır.

Arianti ve Ningsih (2019) dil eğitiminde başlangıç seviyesinde olan öğrencilerin kelime bilgilerini arttırmaları, kelime telaffuzlarını geliştirmeleri, dinleme metninin ana fikrinin anlamaları için derslerin çeşitli dinleme metinleriyle zenginleştirilmesi gerektiğinin belirtmişlerdir. Smidt ve Hegelheimer (2010) teknolojik materyallerin dinleme eğitime dahil edilmesinin zengin dinleme olanağı sunacağından dinleme becerisinin geliştirilmesini doğrudan etkileyeceğini belirtmiştir. TYS modelinin dil öğretiminde kullanılmasıyla birlikte öğretmenler sınıf dışı zamanda dil öğretimine katarak ve dijital ortamlardaki kaynaklardan yararlanarak öğrencilerine çok sayıda yabancı dilde dinleme yaptırma olanağına sahip olacaklardır.

Saha ve Talukder (2008) dinleme eğitiminde jest ve mimiklerin, beden dilinin ve sözlü olmayan ifadelerin oldukça önemli olduğunu ve dinleme eğitiminde doğru cevapları ve ifadeleri yakalamada işe yarar olduğunu belirtmiştir. Yaptığımız çalışmada dinleme metinleri videolarla zenginleştirerek daha çok duyu organına hitap ederek daha kalıcı öğrenmelerin sağlanması amaçlanmıştır. He (2022) görsel girdinin işitsel girdinin anlamlandırılmasına yardımcı olduğuna dair giderek artan bir fikir birliği ve ikinci dilde görsel bilginin amacının sözlü uyarıyı gösten bilgi sağlamak olduğunu ifade etmiştir.

TYS modeli farklı dil becerilerinin geliştirilmesinde başarıyı arttırıcı etkiye sahiptir. Quader (2017) İngilizce dilinde yazma becerisi üzerine TYS modelinin etkisini araştırdığı çalışmada deney grubu öğrencileri lehine yazma becerisinin geliştirilmesinde anlamlı fark tespit etmiştir. Şık (2019) TYS modelinin İngilizce kelime öğrenmesine etkisini incelediği araştırmasında TYS modelinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme başarımlarının ve öğrenme kalıcılığının kontrol grubundan yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ayrıca veli görüşleri alınmış ve öğrenci velilerinin uygulanan modele dair olumlu tavra sahip oldukları belirtilmiştir. Bu çalışma aynı zamanda Gündoğan Önderöz ve Özdemir (2022)'in çalışmaları gibi TYS modelinin ilkökul düzeyinde kullanılabilirliğine katkı sağlamaktadır. TYS modelinin yazma becerisine etkisinin incelendiği bir başka çalışmada Valizadeh ve Soltanpour (2020) TYS modelinin İngilizce dil bilgisi yeterliliği ve yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında modelin uygulanmadığı çalışma grubunun modelin uygulanmadığı kontrol grubundan anlamlı şekilde daha başarılı

olduğunu ortaya çıkarmışlardır. El Sakka (2016) birinci sınıf öğrencileriyle TYS modelinin dinleneni anlama becerisi üzerine yürüttüğü çalışmada sontest lehine anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır. Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) ise TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarılarına, tutum ve algılarına etkisini incelediği çalışmada dilbilgisi bağlamında TYS modelinin uygulandığı deney grubunun sontest puanı farklı olsa da bu fark anlamlı bir şekilde ortaya çıkmamıştır.

Alan yazında TYS modelinin farklı disiplinlerle birlikte yürütüldüğü bir çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Azaklı Şahin (2023) Padlet destekli TYS modelinin Fen Bilimleri dersi ışık ünitesi bağlamında akademik başarı ve tutuma olan etkisini incelemiş ve çalışma sonunda akademik başarı bağlamında anlamlı sonuç elde etmiştir. Araştırmacı deney grubu lehine olan bu anlamlı farkın kaynağını Web-2 uygulamalarıyla desteklenen TYS modelinin akademik başarı seviyesini artırıcı etkiye sahip olmasına bağlamıştır. Nitekim yürütülen bu çalışmada da edpuzzle, canva, wordwall, kahoot gibi web-2 araçları yoğun şekilde kullanılmıştır. Yürütülen çalışmada herhangi bir grup dezavantajlı konumda bırakılmamıştır. Hem deney grubuna hem de kontrol grubuna konu anlatım içeriklerinin gönderilmesi her iki grupta da yer alan öğrencilere kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler konu anlatım videolarını sonraki süreçte de tekrar tekrar izleme olanağına sahip olmuşlardır. Benzer şekilde Çetinkaya (2017) TYS modelini web destekli uygulamalarla destekleyerek Fen Bilimleri dersinde insan ve çevre ünitesini işlemiştir. Uygulama sonucunda yürütülen çalışmanın akademik başarı bağlamında deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ancak, Erişmiş (2023) tarafından Moodle web aracı kullanılarak yürüttüğü çalışmada deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı bağlamında anlamlı fark bulunmazken öğrencilerin derse karşı tutumları deney grubu lehine artmıştır. Esendeniz Kalkan (2023) yaptığı çalışmada etkileşimli eğitsel videolarla gerçekleştirilen TYS modelinin etkileşimli olmayan videolarla gerçekleştirilen TYS modeline başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Ulucan ve Sekin (2023) yürüttükleri çalışmada TYS modelinin Türkçe dersi dinleme izleme becerisine etkisini incelemişlerdir. İnceleme sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu da bize TYS modeli tek başına uygulandığında bile dinleme becerisine olumlu yönde katkısı olduğunu göstermektedir. Özcan ve Dam (2023) TYS modelinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkilerinin öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende incelemişlerdir. Yürüttükleri çalışmada uygulama sonunda deney

grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu çalışma da bize TYS modeli dil derslerinin dışındaki derslerle birlikte kullanıldığında da akademik başarıya olumlu yönde etkiye sahiptir. Korucuk ve Engin (2023) öğrencilerin iletişim becerilerine, başarılarına, güdülenmelerine ve yaratıcı düşünme eğilimlerine TYS modelinin etkisini karma yöntem deseninde incelediği çalışmasında nicel veriler bağlamında her bir başlıkta deney grubu lehine sonuçlar elde etmişlerdir. İlaveten nitel verilerde nicel verileri destekler niteliktedir. Bu veriler de bize TYS modelinin sadece akademik başarı bağlamında etkili olmadığını aynı zamanda düşüncel ve duyuşsal alanlarında geliştirilmesinde etkili olduğunu nicel ve nitel veriler ışığında göstermektedir. Gündoğan Önderöz ve Özdemir (2022) ilkokula devam eden öğrencilerin derslere katılımlarına ve öğrenme sorumluluklarına TYS modelinin etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin derslere katılımlarının ve derse karşı sorumluluklarını yerine getirme davranışlarının önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Bu çalışma da TYS modelinin alt yaş gruplarında da uygulanabilirliğini göstermektedir. Yeganehpour (2023) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle pandemi döneminde uygulanan hibrit eğitim zamanında TYS modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve kaygılarına etkisini incelediği çalışmasında TYS modelinin uygulandığı grubun başarısının arttığı motivasyon ve kaygıları üzerinde olumlu etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma bize TYS modelinin zor zamanlarda kaygıyı azaltıcı motivasyon ve başarıyı arttırıcı etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda yeni eğitim öğretim uygulamalarıyla birlikte kullanılabilirliğini de göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde TYS modeliyle yürütülen çalışmaların katılımcıların başarısına anlamlı bir etkisinin olmadığı çalışmalar da vardır. Özdemir (2019) TYS modeliyle telaffuz eğitimi çalışması yürütmüştür. Çalışma sonunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Benze şekilde Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) TYS modeliyle yürüttüğü çalışmasında katılımcıların dilbilgisi başarılarına, algı ve tutumlarına modelin etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Dimas (2022) tarafından dil bilgisi üzerine yürütülen çalışmada TYS modelinin kullanılması katılımcıların ders başarısına anlamlı etkisinin olmadığı ters yüz sınıf modelinin kullanılmadığı grubun daha başarılı olduğunu tespit edilmiştir. Küpelikılınç (2024) TYS modeli üzerine yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar çıkmasının nedeni olarak uygulama süreci, süre sınırı ve süre kısıtı, öğrenci özellikleri, materyal, konunun modele uygunluğu gibi sebepleri ifade etmiştir.

Özet olarak, TYS modeli birçok farklı disiplinle ilkokuldan lisans eğitimine her kademede kullanılan bir modeldir. TYS modeli ve bu modelin etkileşimli videolarla zenginleştirilmesi dinleme becerisine yönelik uygulamalarda karşılaşılan sorunların giderilmesine yardımcı bir etmen olarak kullanılabilir. TYS modelinin videolarla zenginleştirilmesi daha fazla duyu organına hitap edeceğinden daha etkili dinlemeler gerçekleştirilebilir. Çünkü beden dili, jest ve mimikler dinleneni anlamayı kolaylaştırıcı unsurlardır. TYS modelinin hem etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş ve hem de etkileşimli videolarla desteklenmeden dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisi vardır. Ancak, etkileşimli videolarla desteklenen TYS modelinin dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisi etkileşimli videolarla desteklenmeden doğrudan uygulanan TYS modelinden daha yüksektir.

5.2. Öneriler

1. Yürütülen çalışma TYS modeline dayalı etkileşimli videolarla zenginleştirilmiş İngilizce dersinin dinleme becerisine olan etkisini araştırmaktadır. Alan yazında TYS modelinin dil becerileriyle çalışılması sınırlıdır. TYS modeli dört dil becerisi ile birlikte ya da ayrı ayrı çalışılabilir.
2. Çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın süreciyle ilgili, çalışma boyunca karşılaşılan zorluklar, sunduğu faydalar ve geliştirilmesi gereken alanlar konusunda öğrenci ve veli görüşleri alınarak çalışmaya nitel boyutta eklenip farklı bir çalışma karma araştırma yöntemiyle yapılabilir.
3. Çalışma 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Dil becerilerinin incelenmesine yönelik alan yazında sınırlı çalışma vardır. Benzer çalışmalar farklı sınıf türleri ve okul seviyelerindeki öğrencilerle de yürütülebilir.
4. Yürütülen çalışmada TYS modeli deney grubuyla etkileşimli videolarla zenginleştirilerek kullanılmış. Kontrol grubunda dersler TYS modeliyle işlenmiştir. Araştırma sürecine 3. bir çalışma grubu eklenip yeni eklenen bu grupta derslerin olağan akışında işlenmesi sağlanarak ortaya çıkan üç grup çeşitli bağlamlarda incelenebilir. Bu grupların birbirleriyle karşılaştırılmalı analizleri yapılabilir. Farklı değişkenler işe sürülebilir.

KAYNAKÇA

- Abad, M. (2023). EFL teachers' beliefs about listening and their actual listening instructional practices. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 113-127.
- Abedi, P., Keshmirshekan, M. H., & Namaziandost, E. (2019). The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 43-56.
- Abedin, M. M., Majlish, S. H. K., & Akter, S. (2009). Listening skill at tertiary level: A reflection. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 69-90.
- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Aebersold, R., & Fields, S. Proteomics: Technologies and Applications.
- Ahmad, S. Z. (2016). The flipped classroom model to develop egyptian EFL students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 9(9), 166-178. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n9p166>
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114.
- Akan, S., & Keskin, S. (2023). Etkileşimli Öğretimsel Videoların Başarı, Bilişsel Yük ve Video Kapılma Üzerine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 198-208. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1153842>
- Akdeniz, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2020). İngilizce dinleme etkinliklerinde yaşanan sorunların dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ele alınması. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 335-352. <https://doi.org/10.31464/jlere.674545>
- Aksan, D. (2000) Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Aksoy, B.N.Ç. (2023) *Ters yüz eğitim modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerklikleri ve motivasyonları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 828925)
- Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8.Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in a flipped classroom in Saudi Arabia. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(1), 103-119. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2019.096786>

- Albert, M., & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course: Impact on grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419-424. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.929559>
- Al-Harbi, S. S., & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on efl saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9(10), 60-80. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>
- Allen, D. D. (2012). Validity and reliability of the movement ability measue: A self-report instrument proposed for assessing movement across diagnoses and ability levels. *Physical Thearapy*, 87(7), 899-916.
- Alptekin, C. (2005). Dual Language Instruction: Multiculturilism Through a Lingua Franka. İstanbul: TESOL Boğaziçi University.
- Altas, E. A. & Mede, E. (2020). The Impact Of Flipped Classroom Approach On The Writing Achievement And Self-Regulated Learning Of Pre-Service English Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 66-88. DOI: 10.17718/tojde.849885
- Amaziandost, E., Neisi, L., & Momtaz, S. (2019). The effectiveness of flipped classroom model on listening comprehension among Iranian upper-intermediate EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 129-139.
- Amiryousefi, M. (2017). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307>
- Ardıç, M., Tanık Önal, N. & Önal, N. (2023). Teknoloji destekli fen eğitimi bağlamında edpuzzle'a yönelik bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, (20), 83-97. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.20.6>
- Arianti, A., & Ningsih, N. (2019). The Obstacles And Students' Needs: The Analysis In Learning Listening For Beginner Students Of English Department. *Cordova Journal : Language and Culture Studies*, 9(2). <https://doi.org/10.20414/cordova.v9i2.1483>
- Arshad, K., Imran, M.A. (2013) Increasing the interaction time in a lecture by integrating flipped classroom and just-in-time teaching concepts. *Compass: Journal of Learning and Teaching* 4(7) 1-12 <https://doi.org/10.21100/compass.v4i7.84>
- Aruk, İ. (2008). *Bilişim teknolojilerinin zihinsel engellilerin E-eğitiminde kullanılması ve örnek bir uygulama geliştirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 179817)
- Ayçiçek, B (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No:542040)
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, G (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 463358)

- Aydınlioğlu, G. (2023). *Ters yüz öğrenme ortamında yürütülen yazma dersinde sorgulama topluluğu oluşturma nın üniversite öğrencilerinin paragraf yazma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi
- Azaklı Şahin, E. (2023). *5. sınıf fen bilimleri dersi ışık ünitesinde padlet dijital pano uygulaması ile desteklenmiş ters yüz sınıf modelinin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi) Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi. (Tez No: 856229)
- Azmi Bingol, M., Celik, B., Yildiz, N., & Tugrul Mart, C. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class. In *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*.
- Bailey, K. M., & Savage, L. (1994). New ways in teaching speaking.
- Bakla, A., & Demiröz, H. (2016). Formative assessment through digital tools in EFL listening comprehension: Stories from a Turkish context. *Unpublished manuscript*.
- Bakla, A., & Demiröz, H. (2024). English language learners' experiences of using interactive videos in EFL listening. *The JALT CALL Journal*, 20(2), 1-32. DOI: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v20n2.1247>
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Kardeşler Ofset ve Matbaa.
- Başar, H. (2001) Sınıf Yönetimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. The Effect of Educational Entertaining Activities Supported with Co-Operative Learning in Teaching English İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Motivasyonlarına.
- Bayram, B., & Aktaş, E. (2021). Anlama Becerisi Açısından Okuma ve Dinle-me/İzleme Stratejilerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Yeri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1823-1848. DOI: 10.26466/opus.814783
- Benkada, C., & Moccozet, L. (2017). Enriched interactive videos for teaching and learning. *2017 21st International Conference Information Visualisation (IV)*, London, UK, 2017, pp. 344-349, doi: 10.1109/iV.2017.74.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. *International Society for Technology in Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Bo, Z. (2006). Teaching efficient reading in a college english classroom.
- Boateng, A. A., Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Johnson, E. E., & Okpattah, V. (2022). Flipping the classroom in senior high school textile education to enhance students' learning achievement and self-efficacy. *Education Sciences*, 12(2), 131. <https://doi.org/10.3390/educsci12020131>
- Brame, C. J., (2016) Effective educational videos: principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE – Life Sciences Education*, 15 (4), 6. doi: 10.1187/cbe.16-03-0125
- Brownell, J. (2013). *Listening: Attitudes, principles, & skills* (5th ed.). New York: Routledge.
- BURLEY-ALLEN, M. (1995), *Listening The Forgotten Skill*, 2nd (ed., John Wiley and Sons), Inc.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler. Öntest-Sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O., & Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik* (21. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cheung, Y. K. (2010). The Importance of Teaching Listening in the EFL Classroom. *Online Submission*.
- Chilingaryan, K., & Zvereva, E. (2017), Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1500-1504.
- Chou, C. (2003). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical ramework for designers. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 265-279.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115..
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating, quantitative and qualitative research* (4. Baskı). New York: Pearson.
- Crews, T., & Butterfield, J. (2014). Data for flipped classroom design: Using student feedback to identify the best components from online and face-to-face classes. *Higher Education Studies*, 4(3). <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v4n3p38>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Cummins-Sebree, S. E., & White, E. (2014). Using the flipped classroom design: Student impressions and lessons learned. *Association for University Regional Campuses of Ohio Journal*, 20, 113-129.
- Çalık, T., Tabak, H., & TABAK, B. Y. (2019). Eğitim sisteminde sınıf büyüklüğünün planlama açısından değerlendirmesi: Ankara örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1581-1599.
- Çalışkan, E., Önal, N., & Gökçe, S. (2021). Yükseköğretimde Teknoloji Entegrasyonu: Öğretim Elemanlarının Durumları. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 717-733. <https://doi.org/10.2399/yod.21.608630>
- Çelebi, M., & Yıldız Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Çetinkaya, M. (2017). Designing and applying web assisted activities to be used in flipped classroom model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(2), 128-137.
- Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *The IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171-186.

- Darancık, Y. (2012). 'Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi'ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 255-268.
- Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M., & Yu, V. W. S. (1998). Extensive reading in the second language classroom. *RELC Journal*, 29(2), 187-191. <https://doi.org/10.1177/003368829802900211>
- De Grutijter, D. N. and Van der Kamp, L. J. (2008). *Statistical Test Theory for the Behavioral Sciences*. Chapman&Hall, London, 280p.
- DeVellis, R. F., (2006). Quantitative and issues and approaches: Classical test theory (CTT) and item response Theory (IRT). *Medical Care*, 44(11), 50-59.
- Dimas, S. (2022). *The Impact of Flipped Learning on the Language Performance and Attitudes of Beginning Spanish as a Second Language Learners*. (Doctoral dissertation). Illinois State University, the USA.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 531261)
- Ebadi, S., Nozari, F., & Salman, A. R. (2022). Investigating the effects of flipped vocabulary learning via an online dictionary on EFL learners' listening comprehension. *Smart Learning Environments*, 9(1), <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00209-7>
- Ellialtı, M., & Batur, Z. (2021). Academic listening skills of the international university students in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 20-28.
- Emiliya Hidayat, L., & Dzulfikar Praseno, M. (2021). Improving students' writing participation and achievement in an edpuzzle-assisted flipped classroom. *Education of English as Foreign Language*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.21776/ub.educafl.2021.004.01.01>
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Ergin, Muharrem (1977), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Minnetoğlu Yayınları
- Erişmiş F. (2023) *Çevrim içi ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısına, ders tutumuna, öz düzenlemeli öğrenmelerine ve hazırbulunuşluğuna etkisi*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi. (Tez No: 847871)
- Erşahan, O. (2016). *Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan etkileşimli video öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin iş ve enerji konusu ile ilgili bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi. (Tez No: 429396)
- Esendeniz Kalkan, S. (2023). *Etkileşimli eğitsel video ve oyunlaştırma ile işe koşulan ters-yüz sınıf modeline dayalı fizik eğitiminin, mesleki ve teknik anadolu liselerinde eğitim gören öğrencilerin başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi. (Tez No: 838345)
- Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., Namaziandost, E., & Li, S. (2020). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1835150>

- Fidan Ö. (2022). *Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime başarısı ve öğrenme özerkliği algısına olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 755659)
- Flipped Learning Network [FLN] (2014, March). *The four pillars of F-L-I-P*. <http://www.flippedlearning.org/definition>
- Fraga, L. M., & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18-27. <https://doi.org/10.1080/21532974.2014.967420>
- Gedera, D. S. P., & Zalipour, A. (2021). Conceptualising Video Pedagogy. Video Pedagogy: Theory and Practice, 1–17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4009-1_1
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 383901)
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. A. Ç. İlhan, A. İşman, C. Birol, & A. Eskicumalı (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference* içinde (ss. 889-896). Sakarya Üniversitesi.
- Gonen, M. (2009). The relationship between FL listening anxiety & FL listening strategies: The case of Turkish EFL learners. Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies, July 1-3, 2009 (pp. 44-49). University of La Laguna, Spain.
- González-Gómez, D., Jeong, J.S., Airado Rodríguez, D. *et al.* (2016). Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *J Sci Educ Technol* 25, 450–459 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9>, 25, 450-459. <https://doi.org/10.1007/S10956-016-9605-9/FIGURES/5>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). Teaching and Researching Reading. New York: Pearson Education <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2). <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>
- Graziano, K. J. (2017). Peer teaching in a flipped teacher education classroom. *TechTrends*, 61, 121-129.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014, March). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 41-50). doi: 10.1145/2556325.2566239
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters yüz sınıf uygulamasının etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 478696)
- Gündoğan Önderöz, F., & Özdemir, S. M. (2022). Ters yüz öğrenme yönteminin ilkökul öğrencilerinin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluklarına katkısı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 146-168. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1194547>

- Güven Demir, E (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi* (Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No:519317)
- Güven, Z. Z. (2007). Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişimleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi.
- Hamad, M. M. (2017). Pros & Cons of using blackboard collaborate for blended learning on students learning outcomes. *Higher Education Studies*, 7, 7-16. <http://doi.org/10.5539/hes.v7n2p7>
- Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A Review of Flipped Learning. Pearson-Research & Innovation Network http://ResearchNetwork.Pearson.Com/Wpcontent/Uploads/Litreview_Flippedlearning1pdf [11.11.2015].
- Hamid, S. (2022). Student's perception of using Edpuzzle in listening assessment. *PRIMACY: Journal of English Education and Literacy*, 1(1), 15-24.
- Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, 35(1), 49-53.
- Harmer J., How to Teach Writing, Pearson, Malaysia, 2004.
- Harrison, L. (2014). The flipped classroom in ELT. May 15, 2016 Retrieved from <http://eltjam.com/the-flipped-classroom-in-elt/>
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Hayırsever, F., & Orhan, A., (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- He, Shanshan, "Exploring the Use of Interactive Videos in an L2 Listening Test" (2022). Electronic Thesis and Dissertation Repository. 8622. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/8622>
- Hedge, T. (2003). Teaching and learning in the language classroom. Oxford: Oxford University Press.
- Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. J., & Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: A literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2), 117-127 <https://dx.doi.org/10.1080/21567069.2011.586677>
- Hosseini, S. A., Rajabi, P., & Mahmoodi, K. (2021). Flipped classroom model and its impact on Iranian EFL Learners' classroom anxiety and listening performance. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(3), 1-16. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf
- Ifenthaler, D., Gibson, D. C., & Zheng, L. (2018, July). The dynamics of learning engagement in challenge-based online learning. In 2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (pp. 178-182). IEEE. DOI: 10.1109/ICALT.2018.00049

- Ipek, O.F. & Ustunbas, Z. (2021). Applications used in distance education in english language education. *Journal of English Teaching*, 7(3), 260-272. doi: <https://doi.org/10.33541/jet.v7i3.3027>
- Irianti, L., Febriani, R. B., & Friatin, L. Y. (2022). Promoting students' higher order thinking through flipped classroom model in listening comprehension classes. *Voices of English Language Education Society*, 6(1), 201-214.DOI: <https://doi.org/10.29408/veles.v6i1.5060>
- İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study*. [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 491434)
- Janzen, M. (2014). Hot team: Interactive video assessment tools: Seven things you need to know about interactive video assessment tools. Retrieved May 15, 2016 from <http://tlt.psu.edu/2014/09/15/hot-team-interactive-video-assessment-tools/>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kalafat, H.Z. (2019) *Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan matematik dersinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 571601)
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 45, 12-26. <https://doi.org/10.25282/ted.256096>
- Karaca, C., & Ocak, M. A. (2017). Effect of Flipped Learning on Cognitive Load: A Higher Education Research. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 2(1), 20-27.
- Karakaş H. (2024). *Ters Yüz Eğitim Modelinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme becerilerine ve dinleme kaygısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 849072)
- Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2017). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87-102. <https://doi.org/10.1177/0047239516686047>
- Karlin, O., & Karlin, S. (2023). Developing L2 listening comprehension through extensive and intensive listening. *AILA Review*, 36 (1), 91-111. doi: <https://doi.org/10.1075/aila.22015.kar>
- Kaya Atıcı E. (2023) *Simülasyon destekli eğitimin okul yöneticilerinin problem çözme ve karar verme becerileri ile simülasyon uygulamasına yönelik tutumları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 811065)
- Kaya, Z. (2001). Günlük ders planı hazırlama. *Milli Eğitim Dergisi*, 152, 7-10.
- Kazancı, R. (2012). The use of blogs and the internet to enhance the writing skills of EFL learners. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya*.
- Khalaji,H.R., & Vafaeeseresht,K. (2012). The Impact of Reading Strategy Training on the Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 1, pp. 135-140.

- Khoiriyah, K. (2021). Flipping the classroom to enhance EFL students' listening skill. *Journal on English as a Foreign Language*, 11 (1), 21-41. DOI: <https://doi.org/10.23971/jefl.v11i1.2010>
- Kıraç, K. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Sonrası: 2020'den Sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 680-691.
- Kıral, B. (2021). Ters yüz edilmiş sınıfta öğretmen, öğrenci, veli. E. H. Toykok, M. Ramazanoğlu, & Ö. Polat (Eds.), *Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme* içinde (ss. 53-78). Pegem Akademi.
- Kien, N. T., & Hong, N. T. P. (2022). The effects of the flipped classroom in teaching english listening skills: Vietnamese EFL learners' experience. *International Journal of Science and Management Studies*, 5(4): 302-310. DOI: 10.51386/25815946/ijms-v5i4p132
- Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Büyük, K. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli video kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-113.
- Kolas, L. (2015). Application of interactive videos in education. *International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*. Lisbon, Portugal: IEEE.
- Korucuk, M., & Engin, A. O. (2023). Ters-yüz öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenmelerine ve başarılarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 534-558. <https://doi.org/10.24315/tred.1064907>
- Kovacs, G. (2013). Smart subtitles for language learning. In *CHI'13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2719-2724).
- Krashen, S (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrence, CA: Laredo
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler", TÜBAR-XIII-/2003-Bahar, 287,309.
- Küpelikılınç A. (2024). *İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:846404)
- Lam, P., Ng, H. K., Lau, C. K., & Tse, A. H. (2020). Flip or Not? Evaluating the Effectiveness of the Flipped Classroom in Hong Kong Higher Education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 31(4), 89-107.
- Lee, J., Sanders, T., Antczak, D., Parker, R., Noetel, M., Parker, P., & Lonsdale, C. (2021). Influences on user engagement in online professional learning: A narrative synthesis and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 518-576.
- Leu-Timmermann, B. (2023). Edpuzzle. *Die Unterrichtspraxis*, 56(1), 95-97 DOI: 10.1111/tger.12222
- Liu, L., Du, X., Zhang, Z., & Zhou, J. (2019). Effect of problem-based learning in pharmacology education: A meta-analysis. *Studies In Educational Evaluation*, 60, 43-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.004>.
- Lockwood, R. B. (2014). *Flip it!: Strategies for the ESL classroom*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2013). Listening. In *An introduction to applied linguistics* (pp. 190-206). Routledge.

- Macale, A., Lacsamana, M., Quimbo, M. A., & Centeno, E. (2021). Enhancing the performance of students in chemistry through flipped classroom with peer instruction teaching strategy. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 717-747. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1598>
- Mawaddah, N., Mustofa, M., & Putra, I. S. (2022). Improving students' listening ability using Edpuzzle interactive video. *Premise: Journal of English Education*, 11(1), 65-81.
- McCarthy, J. (2016). Reflections on a flipped classroom in first year higher education. *Issues in Educational Research*, 26(2), 332-350.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition)*. United States: Cambridge University Press.
- Mehring, J. (2015). A new pedagogy for the japanese EFL classroom: Instructional redesign with flipped learning. *Peer Spectives*, 14(2), 2-7.
- Memiş, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi yapılan sınıflardaki öğrenci sayısının Türkçe öğrenme başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 57-73. <https://doi.org/10.35675/befdergi.832873>
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597-599. DOI: [10.3928/01484834-20130919-03](https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03)
- Mohammadi, J., Barati, H., & Youhanaee, M. (2019). The Effectiveness of Using Flipped Classroom Model on Iranian EFL Learners' English Achievements and Their Willingness to Communicate. *English Language Teaching*, 12(5), 101-115. DOI: [10.5539/elt.v12n5p101](https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p101)
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of information systems education*, 25(1), 7.
- Molin, L., & Godhe, A. L. (2020). Students' critical analyses of prominent perspectives in a digital multimodal text. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 153-164.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. doi:10.1080/08923648909526659.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (p.69-85). Boston: Heinle & Heinle.
- Muldrow, K. (2013). A New Approach to Language Instruction: Flipping the classroom. *The Language Educator*, 11, 28-31.
- Nair, R., & Rost, B. (2002). Sequence conserved for subcellular localization. *Protein Science*, 11(12), 2836-2847.
- Najmi, A. H. (2020). The Effectiveness of Flipped Classroom Approach on Students' Achievement in English Language in Saudi Arabian Southern Border Schools. *International Education Studies*, 13(9), 66-74. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p66>
- Nation, I.S.P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge

- Nawrot, I., & Doucet, A. (2014, April). Building engagement for MOOC students: Introducing support for time management on online learning platforms. In *Proceedings of the 23rd International Conference on world wide web* (pp. 1077-1082).
- Nguyen Vu Manh Hoai, & Tran Anh Tuan. (2023). Students' Perception of the Crowded General English Classes and Teacher's Solutions to Improve the Teaching Quality: Case Study at Industrial University of Ho chi Minh City, Vietnam. *Eastern Journal of Languages, Linguistics and Literatures*, 4(2), 88–102. <https://doi.org/10.53906/ejll.v4i2.182>
- Nguyen, Q. N., & Thai, D. C. (2018). Listening comprehension: First-year English-major students' perceptions and problems. *Can Tho University Journal of Science*, 54(2), 75-83. DOI: [10.22144/ctu.jen.2018.010](https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2018.010)
- Nielsen, K. J. (2020). Students' video viewing habits during a flipped classroom course in engineering mathematics. *Res. Learn. Technol*, 28, 2404 DOI:10.25304/rlt.v28.2404
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Ocak, G. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleri. G. Ocak (Ed.), *Yöntem ve teknikler içinde* (s. 253-358).: Pegem A Yayıncılık.
- Orakcı, Ş. (2017). Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi) Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 461449)
- Osada, N. 2004. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Last Thirty Years. 2004 TALK, Japan.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227- 33.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2).
- Ozmat, D. ve Senemoglu, N. (2020). A qualitative research on the factors that make language learning difficult, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1235-1253. DOI: [10.17679/inuefd.734985](https://doi.org/10.17679/inuefd.734985)
- Özbay, M., & Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(26), 155-175
- ÖZBAY, Murat (2002), “Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan Dinleme Eğitimi”, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu, ANAÇEV Yayınları, Ankara, s. 97-104.
- Özbayrak M. (2022). İngilizce dil öğrenenlerin ters yüz edilmiş sınıf modeline karşı algıları (Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:765334)
- Özcan, İ (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi (Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 696888)

- Özcan, İ., & Dam, H. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Rize İlahiyat Dergisi*, 23, 125-135. <https://doi.org/10.32950/rid.1285292>.
- Öztürk, S. Y. (2018). *The Impact of Flipped Classroom Model on the Academic Achievement of Student Teachers of English*. (Master's thesis). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Bölümü, Ankara.
- Öztürk, S.Y. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 485974)
- Palalas, A. (2011). ESP for busy college students: Is the blend of in-class, online & mobile learning the answer?, *The IALLT Journal*, 41(1), 108-136.
- Pattanaphanchai, J. (2019). An investigation of students' learning achievement and perception using flipped classroom in an introductory programming course: A case study of Thailand higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), 4. <https://doi.org/10.53761/1.16.5.4>
- Pattanaphanchai, J. (2019). An investigation of students' learning achievement and perception using flipped classroom in an introductory programming course: A case study of Thailand higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), 4. <https://doi.org/10.53761/1.16.5.4>
- Pavanelli, R. (2018). The flipped classroom: A mixed methods study of academic performance and student perception in EAP writing context. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(2), 16-26. doi:10.30845/ijll.v5n2p3
- Petan, A. S., Petan, L., & Vasiu, R. (2014). Interactive video in knowledge management: Implications for organizational leadership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 478-485.
- Peterson, Pat Wilcox.(2001). Skills and Strategies for Proficient Listening. (Ed: CelceMurcia Marianne). Teaching English as a Second or Foreign Language. The United States of America
- Qader, R. O., & Yalcin Arslan, F. (2019). The effect of flipped classroom instruction in writing: a case study with Iraqi EFL learners. *Teaching English with Technology*, 19(1), 36-55.
- Rahayu, E. M., & Bhaskoro, P. (2022). Interactive media edpuzzle and its implementation in teaching vocabulary in new normal era. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP*, 9(1), DOI: <https://doi.org/10.33394/jo-elt.v9i1.4425>
- Ramadhianti,A., & Somba, S. (2021). Listening Comprehension Difficulties in Indonesian EFL Students. *Journal of Learning and Instructional Studies*, 1(3), 111–121. <https://doi.org/10.46637/jlis.v1i3.7>
- Ramirez, D., Hinojosa, C. Y. & Rodriguez, F. (2014, Ekim). Advantages and disadvantages of flipped classroom: STEM student's perceptions. *7th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI*, Seville, Spain.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. C. (2008). Teaching Listening and Speaking. Cambridge University Press: USA.

- Roth, C., & Suppasetseree, S. (2016). Flipped classroom: Can it enhance English listening comprehension for pre-university student in Cambodia? *Proceedings of Classic 2016: Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Education*. (pp.255-264).
- Sadighi, F., & Zare, S. (2006). Is listening comprehension influenced by the background knowledge of the learners? A case study of Iranian EFL learners. *The Linguistic Journal*, 1(3), 110-126.
- Safont, P. (2002). Request use and instruction in the EFL classroom. (Ed. Safont, P., & Campoy M. C.) *Oral Skills: Resources and Proposals for the Classroom*, 65-78. Publicacions de la Universitat.
- Sağlam, D. (2016). Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 451810)
- Saha, M., & Talukdar, A. R. (2008). Teaching listening as an English language skill. *Crossings: ULAB Journal of English Studies*, 2(2), 193-206.
- Sarkar, N., Ford, W., & Manzo, C. (2020). To flip or not to flip: What the evidence suggests. *Journal of Education for Business*, 95(2), 81-87.
- Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C., & Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1334-1339. <https://doi.org/10.1021/ed400868x>
- Sebille, Y. V., Joksimovic, S., Kovanovic, V., & Mirriahi, N. (2018). Extending video interactions to support self-regulated learning in an online course. 35th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education. Geelong, Australia
- Sebüktekin, H. 1981. Yüksek öğretim kurumlarımızda yabancı dil izlenceleri. [Foreign language curricula in institutes of higher education]. Istanbul: Bogaziçi University Publications.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sevillano-Monje, V., Martín-Gutiérrez, Á., & Hervás-Gómez, C. (2022). The flipped classroom and the development of competences: A teaching innovation experience in higher education. *Education Sciences*, 12(4), 248. <https://doi.org/10.3390/educsci12040248>
- Sevinç, K. (2006) İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Diyarbakır Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shah, M. (2009). Technology—the teacher’s assistant for teaching business communication. *ELT Weekly*, 29, (4-13).
- Shohamy, E., & Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. *Language Testing*, 8, 23-40.
- Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132, DOI: 10.7822/omuefd.327393.

- Sims, R. (1997). Interactivity: A forgotten art?, *Computers in Human Behavior*, 13(2), 157-180.
- Smidt, E., & Hegelheimer, V. (2010). Effects on outline Academic Lectures on ESL listening comprehension, Incidental vocabulary Acquisition, and Strategy use.
- Stauffer, R. G. (1969). Teaching reading as a thinking process.
- Strayer, Jeremy, F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. [Doctoral Dissertation. The Ohio State University].
- Şad S, Karaova M. İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması. *Derginin Amacı ve Kapsamı*. August 2015;3(2):66-95. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m
- Şad, S., & Karaova, M. (2015). İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 66-95. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m>
- Şahin, S. (2020) *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 638124)
- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 638124)
- Şık, P. (2019). *The effect of flipped classroom on young learners' vocabulary learning in primary ELT classrooms*. (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:594862)
- Şimşek, A. (2024). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci görüşlerine ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, (Tez No: 847881)
- Talayhan, E., Arı, C., Ezgin, E., Akın, M. Z., & Afşin, Ö. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Bu Sorunların Çözümlerine İlişkin Görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(10), 1391-1402. DOI: <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.1105>
- Talbert, R. (2017). Flipped learning: A guide for higher education faculty. Virginia: Stylus Publishing.
- Talley, C. P., & Scherer, S. (2013). The enhanced flipped classroom: Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a "flipped" STEM course. *Journal of Negro Education*, 82(3), 339-347. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.3.0339>
- Taşlıbeyaz, E. (2018). The Views of The Students About Scenario-Based Interactive Videos Used in English Education. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 21-28.
- Taşlıbeyaz, E., Dursun, O. B., & Karaman, S. (2018). Dijital Materyallerde Kullanılan Etkileşimlerin Türlerine Yönelik Öğrenci Deneyimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 240-254. <https://doi.org/10.17679/inuefd.344957>

- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9.baskı). Yargı Yayınları
- Tekin, O. (2019). *Tersyüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: Bir karma yöntem çalışması*. [Doktora tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 542271)
- Tetik, İ (2022) *Ters yüz sınıf modelinin Arapça öğretiminde akademik başarı ve tutum üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 720799)
- Thatphaiboon, R., & Sappapan, P. (2022). The effects of the flipped classroom through online video conferencing on EFL learners' listening skills. *Arab World English Journal*, 13(3). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no3.6>
- Tilfarlıoğlu, F. Y. ve Öztürk, A. R. (2007). An Analysis of ELT Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curricula in Elementary Schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 202-217.
- Tomak, L., (2013). *Madde analizi ve tıp fakültesi sınavlarının değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:348427)
- Tonbuloğlu, İ. & Tonbuloğlu, B. (2021). *Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme*, (Analiz Raporu: 2021/09). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Tran, Thao Quoc and Duong, Tham My (2020) "Insights into Listening Comprehension Problems: A Case Study in Vietnam," *PASAA*: Vol. 59: Iss. 1, Article 4. DOI: 10.58837/CHULA.PASAA.59.1.4 Available at: <https://digital.car.chula.ac.th/pasaa/vol59/iss1/4>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1), 82-83. <http://educationnext.org/the-flipped-classroom>
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. Baskı). Seydam Matbaacılık.
- Turgut, M.F. (1977). *Eğitimde ölçme teknikleri*. Nüve Matbaası.
- Türkoğlu, H. (2021) *10. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı bağlamında online ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal tez merkezi. (Tez No: 674481)
- Uğur, S., & Okur, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli video kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 104-126.
- Ulucan, M., & Sekin, V. (2023). Ters-yüz öğrenme modelinin dinleme ve izleme becerisine etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(2), 846-860. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1255635>
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154 Yılmaz, C. (2008). İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 204-213
- Uysal H. (2024). *Ters yüz sınıf modeliyle fiziksel programlamanın çevrimiçi bağlılık ve programlama öz-yeterlilik algısı açısından incelenmesi* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:844517)
- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students: Through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425-440.

- VanFossen, P. J. (2001). Degree of internet/www use and barriers to use among secondary social studies teachers. *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 57-74.
- Vural, O. F. (2013). The Impact of a Question-Embedded Video-based Learning Tool on E-learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1315-1323.
- Wagner, E.D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6 – 29.
- Walker, N. (2014). Listening: The most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23(1), 167-175.
- Wang, L. F., Fong J. & Choy, M. (2007). Blended learning for programming courses: A case study of outcome based teaching & learning. *Blended Learning*, 30.
- Widdowson, H. G. (1984). The incentive value of theory in teacher education1. *ELT journal*, 38(2), 86-90.
- Wissman, K. T. (2023). Student perceptions on the use of flip in higher education: Learning strategies and classroom community. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.46328/ijtes.422>
- Wolff, F. I.; Marsnik, N. C.; Tacey, W. S. and Nichols, R. G. (1983) *Perceptive Listening*, CBS College Publishing: New York.
- Yaman, E. (2006). EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ SORUNLARDAN BİR BOYUT: BÜYÜK SINIFLAR VE SINIF YÖNETİMİ. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*: Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University.
- Yavuz D. (2022) *Ters yüz eğitim modelinin yabancı dil olarak İngilizce dersi dil bilgisi öğretiminde etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 626902)
- Yavuz M. (2022). *Ters-yüz eğitim modelinin fen bilgisi derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:748824)
- Yeganehpour, P. (2023). The effect of flipped classroom teaching on EFL learners' language achievement and anxiety during hybrid covid-19 period. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1990-2013. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1169059>
- Yıldırım, S., Yıldırım, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2094-2110.
- Yılmaz R. (2022). *Ortaokul öğrencilerine okuma stratejilerinin öğretilmesi: Ters yüz eğitim modeli bakış açısıyla* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 713329)
- Yılmaz, C. (2008). İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 204-213
- Yiğitoğlu Nur and Reichelt Melinda, "Teaching Turkish and Turkish Language Writing in the US: A Descriptive Report", *Journal of Second Language Writing*, Vol. 21, Issue. 1, 2012, Pages 71-75.

- Yurko, N., & Styfanyshyn, I. (2020). Listening skills in learning a language: the importance, benefits and means of enhancement. *Publishing house «UKRLOGOS Group»*, 38-46. DOI: <https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.04>
- Yücel, Erdiç (2008): Devlet okullarında yürütölen yabancı dil eğitime eleştirel bir bakış. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Bildiriler, Ankara: Bizim Büro Basımevi, 854-858.
- Yüçetürk D. (2022) *İlkokul İngilizce öğretmenlerinin ters-yüz eğitime karşı olan tutumları, hazırbulunuşlukları ve uygulamada karşılaşılan zorluklar* (Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi) Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:72500)
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr., J. F. (2006). Instructional video ın e-learning: assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27.



EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni.

18.12.2023-47811

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ 12.12.2023	TOPLANTI NO 2023-42

Sayı : E-97105791-050.01.01-47811
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Etkileşimli Videolarla Zenginleştirilmiş İngilizce Eğitiminin Dinleme Becerisine Etkisi"
Yürütücü / Danışman	Özge KELLEÇİ ALKAN
Yazar	Sadık KOSKA
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Muhammet Fatih HASOĞLU
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezhan BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Ek:Sadık KOSKA EKBF.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *H5MPKCTBT*

Belge Takip Adresi : <https://arkivys.gov.tr/bd/yk=5899&D=H5MPKCTBT&05=47811>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Elazığ Yolu Üzeri E. Km. Şehirbey / Gaziantep

Bilgi için: Merve BİLGEN

Telefon: 0 (342) 211 8080 / 1480/1482 Faks:0 (342) 211 80 81

Ünvanı: Müdür

e-Posta: info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr

Kep Adresi:hasankalyoncu.univ@trncl.kep.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Araştırma İzni

HKU Üniv - Evrak Tarih ve Sayısı: 01.04.2024-54924



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-35776031-605,01-99679605
Konu : Araştırma İzni (Sadık KOSKA)

27.03.2024

HASANKALYONCU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)

İlgili : a) 21/03/2024 tarih ve 54278 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Sadık KOSKA'nın "Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Etkileşimli Videolarla Zenginleştirilmiş İngilizce Eğitiminin Dinleme Becerisine Etkisi" konulu veri toplama çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı Onikişubat İlçesinde bulunan ortaokul öğrencilerine yönelik ilgi (a) yazı ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili yazınız incelenmiştir.

Denetimi İlçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde eğitim öğretim aksatılmadan yüz yüze ya da çevrim içi olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının kullanımı araştırma yapacak kişinin sorumluluğundadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yusuf KAHRAMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Veri Toplama Araçları (9 sayfa)

Y.C.	
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Kayıt Tarihi:	29.03.2024
Testim Alınma Saati:	13:00
Kayıt No:	139
Doğru No:	19

Görevli Akademik İ.
Aile ile Aşındı
Sınavı
Tarih: 29.03.2024

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres: Necip Fazıl Mh. Kızılkaya Bulvarı No:3 Etiler/Şişli/Gözcü
Engelliiler Bşkulu Onikişubat / Kahramanmaraş
Telefon No : 0 (345) 546 53 25
E-Posta: arge@hku.edu.tr
Kayı Adresi: mch@hku.edu.tr
Bilgi Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/mch@hku.edu.tr>
Bilgi için: D. SAHİN
Uzman / Bilgiye ait İşlem
İletişim Adresi: mch@hku.edu.tr
Faks: _____
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/mch@hku.edu.tr> adresinden a28d-b827-3c0d-b516-1525 kodu ile teyit edilebilir.



EK-3 Dinleme Becerisi Testi

A-) LISTEN TO SANDRA AND WRITE THE TIME OF HER DAILY ACTIVITIES

(Sandra'yı dinleyiniz ve boşlukları günlük aktivitelerinin saatleriyle tamamlayınız.)

Every day, I get up at 7:15 I wash my hands and face. I get dressed and have breakfast at _____.
I arrive at school at _____. My classes start at _____. I have lunch in the school cafeteria at _____ come back home at _____.

B-) LISTEN AND WRITE

(Verilen boşlukları dinlediklerinize göre doldurunuz.)

1



When do you come home, Larry?

I come home every _____

And, when do you go online

Oh, in the _____

2



Duygu, What time do you get out of the bed?

At _____

When do you brush your teeth

_____ and _____

3



What time do you arrive at school, Satoshi?

_____.

And what time do you play with your friends?

I play with my friends at 12.

When do you call your friends, Giselle?

_____.