



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE ÖZYETERLİK ALGILARINA
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Ahmet KANAT

Malatya-2024

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARI VE ÖZYETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Ahmet KANAT

Danışman: Prof. Dr. Songül TAŞ

Malatya-2024

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARI VE ÖZYETERLİK ALGILARINA ETKİSİ
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Songül TAŞ

HAZIRLAYAN
Ahmet KANAT

Jürimiz tarafından 04/12/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Ünvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Songül TAŞ

.....

2. Prof. Dr. Esra MERT

.....

3. Doç. Dr. Murat CANPOLAT

.....

4. Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

.....

5. Doç Dr. Emine AKYÜZ

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

.....

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Songül TAŞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım ***Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Özyeterlik Algılarına Etkisi*** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ahmet KANAT



6 Şubat depremlerinde hayatını kaybeden şehitlerimize...

ÖN SÖZ

Bilimsel bakış açısı, etik anlayışı ve prensipli duruşuyla bizlere örnek olan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Songül TAŞ hocama doktora eğitimim boyunca verdiği destek ve katkıları için teşekkür ederim.

Gerek doktora eğitimi gerekse tez sürecinde bilgi ve tecrübelerini paylaşarak görüşleriyle katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi üyesi Prof. Dr. Esra MERT hocama, tez sürecinde rehberlik ederek görüş ve önerileriyle tezin oluşumuna katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi üyesi Doç. Dr. Murat CANPOLAT hocama teşekkür ederim.

Bilgi ve birikimleriyle doktora eğitimim süresince katkıda bulunan Prof. Dr. Hasan KAVRUK, Prof. Dr. İlhan ERDEM, Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI hocalarıma teşekkür ederim.

Gerek yüksek lisans eğitimi gerekse doktora eğitimi boyunca manevi desteklerini gördüğüm yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Jale Öztürk hocama teşekkür ederim.

Araştırma boyunca sürekli görüşlerine başvurduğum ve benden yardımlarını esirgemeyen çok değerli arkadaşlarım Doç. Dr. Cem ERDEM ve Dr. Bayram ÇELİKKIRAN'a; her zaman beni dinleyerek bana destek olan kadim dostum Kadir KORKUTAN'a teşekkür ederim.

İyi niyetli tutum ve yardımlarıyla deney sürecinin sorunsuz bir biçimde tamamlanmasına destek olan Erdemli Akdeniz Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Zeliha ÇARPAR'a ve okul idaresine teşekkür ederim.

Son olarak yaşamım boyunca bana destek olan anneme, babama, eşimin ailesine; varlık ve destekleriyle bana güç, hayatıma anlam katan canım eşim Mehri Aydan KANAT ile canım kızlarım Zeynep Ece'm ve Ahsen'ime teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE ÖZYETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

KANAT, Ahmet

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Songül TAŞ

Aralık-2024, XIV + 149 sayfa

Bu araştırmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı ve özyeterlik algılarına etkisini incelemek ve öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu Erdemli Akdeniz Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Türkçe dersleri deney grubunda ters yüz sınıf modeliyle; kontrol grubunda ise düz sınıf modeli ile sekiz hafta boyunca işlenmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında “Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi” ve “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği”; nitel verilerin toplanmasında “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Analiz yöntemi olarak karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada Türkçe dersi özyeterlik algı puanları da deney grubu lehine anlamlı bir biçimde artmıştır. Araştırmada elde edilen nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği belirlenmiştir. Nitel bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu görüş ve tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkında “derse katılımı, ilgiyi ve başarıyı artırdığı; dersi anlamayı kolaylaştırdığı; modelin başka ders ve sınıf düzeylerinde de kullanılması gerektiği” yönünde görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz sınıf modeli, Türkçe dersi, Akademik başarı, Özyeterlik algısı

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE FLIPPED CLASSROOM MODEL ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS IN TURKISH LANGUAGE LESSONS

KANAT, Ahmet

Ph.D. Inonu University, Institute of Education Sciences
Department of Turkish Education

Advisor: Professor Doctor Songül TAŞ
December-2024, XIV + 149 Pages

This study aimed to examine the effect of the flipped classroom model on students' academic achievement and self-efficacy perceptions in Turkish lessons and to determine students' opinions about the flipped classroom model.

Explanatory sequential mixed method design, which is one of the mixed method designs, was used in the research. The study group in the research consists of 7th grade students studying at Erdemli Akdeniz Secondary School. In the research, Turkish language lessons were taught with the flipped classroom model in the experimental group; and with a regular classroom model in the control group for eight weeks. "Turkish Lesson Achievement Test" and "Turkish Language Lesson Self-Efficacy Perception Scale" were used to collect quantitative data in the research; "Semi-Structured Student Interview Form" was used to collect qualitative data. Two-way analysis of variance for mixed measurements was used as the analysis method. Content analysis was used to analyze qualitative data.

According to the quantitative findings obtained from the research, there was a statistically significant difference in favor of experimental group in which flipped classroom model was applied when compared to academic achievements of the students in the control group. In the research, Turkish language course self-efficacy perception marks have improved meaningfully in favor of experimental group. It is determined that the qualitative data obtained in the research is supporting the quantitative data. According to the qualitative findings, it was determined that the experimental group students had positive opinions and attitudes about the flipped classroom model. It was concluded that students have opinions about the flipped classroom model that it “increases class participation, interest and achievement; makes it easier to understand the lesson; the model should also be used at other course and class levels.”

Keywords: Flipped classroom model, Turkish language lesson, Academic achievement, Perception of self-efficacy

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2	6
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Bilgiler	6
2.1.1. Ters Yüz Sınıf Modeli	6
2.1.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Tarihçesi	9
2.1.3. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğretmenin Rolü	10
2.1.4. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrencinin Rolü	12
2.1.5. Ters Yüz Sınıf Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları.....	13
2.1.6. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrenme Ortamları ve Aşamaları.....	14
2.1.7. Akademik Başarı	16
2.1.8. Özyeterlik Algısı	17
2.2. İlgili Araştırmalar	19
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	19
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	26
BÖLÜM 3	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.1.1. Araştırmanın nicel boyutu	34

3.1.2. Araştırmanın nitel boyutu	36
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	37
3.2.1. Nicel Verilerin Toplanacağı Çalışma Grubu	37
3.2.2. Nitel Verilerin Toplanacağı Çalışma Grubu.....	40
3.3. Verilerin Toplanma Süreci	40
3.3.1. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi	41
3.3.2. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği	43
3.3.3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	43
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	44
3.3.5. Deney Grubu Sınıf İçi Ders Gözlem Formu.....	45
3.3.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Katılımlarına İlişkin Bilgiler	45
3.3.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ders Dışı Videoları İzlemelerine İlişkin Bilgiler	45
3.4. Verilerin Analizi.....	46
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	46
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	49
3.5. Araştırma Ortamı	50
3.6. Araştırmacının Rolü	51
3.7. Araştırmanın Etik Boyutu	52
BÖLÜM 4	53
BULGULAR ve YORUM	53
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	53
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Testinden Aldıkları Ön Test - Son Test - İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	53
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Ön Test - Son Test - İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	56
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	60
BÖLÜM 5	67
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	67
5.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin, Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	67

5.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin, Özyeterliğe Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	70
5.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıf Modeli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	72
5.4. Öneriler	74
KAYNAKLAR	76
EKLER.....	88
EK-1. Etik Kurul İzni	88
EK-2. Araştırma İzni	89
EK-3. Veli Onam Formu	90
EK-4. Öğrenci Görüşme Formu	91
EK-5. Ters Yüz Sınıf Modeline Göre Düzenlenmiş Türkçe Ders Planları	93
EK-6. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi	125
EK-7. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği	134
EK-8. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	136
EK-9. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni	138
EK-10. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Kullanım İzni.....	139
EK-11. Video Kullanım İzni.....	140
EK-12. Deney Grubu Sınıf İçi Ders Gözlem Formu.....	141
EK-13. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndekslerine İlişkin Bilgiler.....	143
EK-14. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Madde Güvenirlik Analizi.....	144
EK-15. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Madde Güvenirlik Analizi.....	146
EK-16. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Katılım Bilgileri	147
EK-17. Ders Dışı Videoların İzlenme Oranlarına İlişkin Mobil Uygulama Ekran Görüntüsü	148
EK-18. Deney Grubu Öğrencilerinin Ders Dışı Videoları İzleme Bilgileri.....	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Araştırmada Kullanılacak Yarı Deneyssel Desenin Simgesel Görünümü</i>	35
Tablo 2 <i>Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi (TDABT) Ön Testinde Aldıkları Puanların Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	38
Tablo 3 <i>Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi (TDABT) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi (Indepent Samples Test) Sonuçları</i>	39
Tablo 4 <i>Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 5 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler</i>	40
Tablo 6 <i>Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu</i>	42
Tablo 7 <i>Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Türkçe Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Puanların Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	47
Tablo 8 <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Yönelik Homojenlik Testi Bilgileri</i>	48
Tablo 9 <i>Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Değişkenler Ölçümlerine İlişkin Kovaryans Matrisi Bilgileri</i>	49
Tablo 10 <i>Türkçe Dersi Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	53
Tablo 11 <i>Türkçe Dersi Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi</i>	54
Tablo 12 <i>Türkçe Dersi Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma (Bonferroni) Testi</i>	56
Tablo 13 <i>Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	57
Tablo 14 <i>Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi</i>	58
Tablo 15 <i>Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma (Bonferroni) Testi</i>	60

Tablo 16	<i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Görüşleri</i>	60
-----------------	---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Bloom Taksonomisinde Geleneksel-Ters Yüz Sınıfın Karşılaştırılması	8
Şekil 2 Zaman Akışına Göre Düz Sınıf-Ters Yüz Sınıf Karşılaştırması	15
Şekil 3 Açıklayıcı Sıralı Desen	33
Şekil 4 Deney Grubunun Yer Aldığı Sınıfa Ait Kroki	51
Şekil 5 Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Çizgi Grafiği.....	55
Şekil 6 Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Çizgi Grafiği.....	59

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
t.	: test
TDBAT	: Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi
TDÖAÖ	: Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği
TYS	: Ters Yüz Sınıf
ÖYSÖ	: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği
vb.	: ve benzeri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde kendini gösteren hızlı gelişim/değişim toplum yaşamıyla birlikte eğitim alanına da yansımakta ve öğrenme-öğretme anlayışlarında birtakım yenilikleri beraberinde getirmektedir. Öğrenme anlayışlarında özellikle öğrenenin daha fazla sorumluluk yüklendiği, öğrenmenin daha çok sınıf dışına taşıdığı uygulamalar giderek önem kazanmakta, yaygınlaşmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde geçmişte de değişim ve yenilikler olmakla birlikte 21. yüzyılda bu değişimlerin hız kazandığı görülmektedir. Teknoloji dünyasında görülen gelişmelerin eğitim ortamlarında giderek yaygınlaştığı bu dönemde öğrenme ortamlarında yüz yüze eğitim etkinliklerinin yanında uzaktan eğitim etkinliklerinden yararlanmak dönem kazanmıştır (G. Yıldırım, S. Yıldırım ve Çelik, 2018). Yaşanan hızlı değişimlerde dünyayı etkileyen küresel salgının (COVID-19) da etkili olduğu söylenebilir. Bireyin merkeze alındığı eğitim öğretim çalışmalarında, geleneksel eğitim modelleri yerine, çağın gereksinimlerine daha uygun, bilgi teknolojilerinden yararlanan, yeni nesil eğitim modellerinin tasarlanması bir “gereklilik” olarak görülmektedir (Şendurur, 2020). Bu etkenlerle uzaktan eğitim, etkileşimli eğitim, çevrimiçi eğitim, karma öğrenme, e-öğrenme, harmanlanmış öğrenme gibi birçok kavram eğitim hayatında yer edinmiştir. Yenilikler; olumlu ya da olumsuz tepkilerle karşılaşabilse de insan hayatında varlığını devam ettirmektedir. İnsan doğasında var olan “daha iyi”ye ulaşma isteğinin sonucunda hayatın birçok noktasında yenilikler aranmaktadır. Bu yenilik arayışlarının olduğu alanlardan biri de eğitimidir.

Eğitimde uzun bir süre kullanılan davranışçı yaklaşım yerini bilişsel yaklaşıma bırakmıştır. 20. Yüzyıl son ererken öğrencilerin sürekli koşullandırıldığı, zihinsel etkinliklerden çok davranışların önemsendiği, bilginin pasif bir biçimde aktarıldığı eğitim anlayışıyla, gelecek yüzyılın insanın yetiştirilemeyeceği anlaşılmıştır. Eğitim alanında

istenilen hedeflere ulaşamaması ve sorunların azalmak yerine giderek artması eğitimcileri yeni arayışlara itmiştir (Güneş, 2009). Bunun sonucunda 2000’li yıllardan itibaren eğitimde yapılandırmacı yaklaşım önem kazanmaya başlamıştır. Yapılandırıcı yaklaşım ile öğrenmenin merkezine öğrenci girmiştir. Öğrenci merkezli uygulamalar artmış, öğretmen rehber konuma geçmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım ile ezberci öğretim değerini kaybetmiş öğrencilerin “öğrenme” becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Güneş’e (2020, s. 417) göre öğrenme “bilgileri anlama, düşünme, ön bilgilerle bütünleştirme, yeni bilgiler üretme ve uygulama”yı içermektedir. Bilindiği üzere yaşanan çağda bilgiye ulaşma noktasında internete erişebilen birçok öğrenci sıkıntı yaşamamaktadır. Bu nedenle bilgiye ulaşmanın artık amaç olması söz konusu değildir. Yaşanılan gelişmelerle birlikte bireylerden beklenen roller de değişmiştir. “Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerde bireyler yetiştirmek” daha fazla önemsenmektedir (MEB, 2019, s. 3). Bu durum, eğitimde yeniliklere kapı aralamıştır.

Eğitim alanında geçmişten bugüne daha güncel daha ilerici daha verimli süreç ve sonuçlara ulaşabilmek adına birçok yenilik yapılagelmiştir. Ters yüz sınıf modeli de bu yeniliklerden biridir. İngilizce yayınlarda “flipped clasroom”, “flipped learning”, “inverted classroom”, “inverted teaching” olarak anılan bu model için Türkçe yayınlarda “dönüştürülmüş sınıf”, “ters yüz sınıf”, “ters yüz edilmiş öğrenme”, “ters çevrilmiş öğrenme”, “tersine öğretim” kavramları kullanılmaktadır. Bergman ve Sams (2012) ile adını geniş kitlelere duyuran ve kökeni 1990’lı yıllara dayanan ters yüz sınıf modeli, eşzamanlı olmayan video anlatımları ve uygulama problemlerini ev ödevi olarak; aktif, grup temelli problem çözme etkinliklerini ise sınıfta kullanan yeni bir yöntemdir (Bishop ve Verleger, 2013). Ters yüz sınıf modelinde öğrenciler, öğretmen tarafından hazırlanan video ve etkileşimli derslere, sınıfa gelmeden önce evde erişmektedir. Bu modelde sınıf; problemlerle çalışılan, kavramların ilerletildiği ve ortak sözlü öğrenmeye katılımın sağlandığı bir yer haline gelmektedir (Tucker, 2012). “Geleneksel yaklaşımlarda sınıfta yapılan uygulamaların eve; evde yapılan uygulamaların sınıfa taşındığı bir yöntem” olan ters yüz sınıf modelinde, ders ile ev ödevi yer değiştirir, dersler önceden hazırlanmış videolar aracılığıyla sınıf dışında ders öncesinde öğrencilerle buluşturulur ve ders saati aktif çalışmaya harcanır (Talbert, 2012). Bugün bilgi ve iletişim teknolojilerinde görülen gelişmelerin de etkisiyle gerek yurt dışında gerekse yurt içinde ters yüz sınıf modeli, farklı

eğitim kademelerinde birçok derste denenmiş, kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin Türkçe derslerinde yazma eğitime (Kansızoğlu, 2018; Özbilen, 2018) uygulanarak etkisinin incelendiği görülmektedir. Bunun dışında ters yüz sınıf modelinin İngilizce, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik, Muhasebe, Bilişim Teknolojileri gibi birçok derste akademik başarıya etkisi incelenmiş olsa da Türkçe derslerinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarında nasıl bir etkiye bulunacağı konusunda bir çalışma tespit edilememiştir. Bu bağlamda araştırmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarıları ile özyeterlik algılarına etkileri incelenecektir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı ve özyeterlik algılarına etkilerini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma ile ayrıca ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin model hakkındaki görüşleri de belirlenecektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle düz sınıf modelinin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle düz sınıf modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin özyeterlik algısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin ters yüz sınıf modeli hakkındaki görüşleri nicel bulguları desteklemekte midir?

1.3. Önem

Öğrenmenin daha anlamlı, kalıcı ve etkili gerçekleştirilebilmesi adına bir değişim ve yenilik arayışı geçmişte olduğu gibi bugün de devam etmektedir. Son yıllarda yaşanan

değişim ve yeniliklerde teknolojik gelişmelerin önemli bir katkısının olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere Z Kuşağı olarak adlandırılan çocuklar ve gençlerin en önemli özelliği teknoloji ile iç içe bir yaşam sürmesi ve hayatlarının merkezinde teknolojinin yer almasıdır. Bu durum, çocuk ve gençlerde öğrenmeyi sağlamak için teknolojik araç kullanımının önemini artırmaktadır. Özbilen ve Güven'e (2019) göre teknolojinin sunduğu kolay erişilebilirlik ve çok yönlülük gibi özellikler eğitimde teknolojiyi kullanma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ters yüz sınıf modeli, öğretim süreçleriyle teknolojiyi bütünleştirmektedir. Ayrıca akademik başarı, öğrenci katılımı, güdülenme gibi farklı değişkenler açısından öğretime olumlu katkıları bulunmaktadır (Karaca, 2016). Ters yüz sınıf, bugün kullanılmakta olan öğretim yöntemlerine alternatif, kendini kanıtlamış yenilikçi bir eğitim yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Yaylak, 2021). Alan yazında ters yüz sınıf modeli ile ilgili birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Lisansüstü tezler incelendiğinde bu alanda 2014-2020 yılları arasında 126 tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Yapılan 126 tezdten 25'i (%19.8) yabancı dil öğretimi, 23'ü (%18.3) akademik başarı, bilişsel yük, güdülenme, 11'i (%8.7) öğretim uygulamaları, 10'u (%7.9) matematik öğretimi, 10'u (%7.9) fen öğretimi, 10'u (%7.9) da sosyal bilgiler öğretimi ile ilgilidir (Karakaş, 2021).

2014-2019 arasında yayımlanan makalelerde de benzer bir durum görülmektedir. Ters yüz sınıfı temel alan makalelerin de genellikle yabancı dil eğitimi konu alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Yabancı dil eğitimini sırasıyla Matematik, Tıp, Temel Bilgi Teknolojileri, Programlama Temelleri ve Algoritma ile Kimya alanları izlemektedir (Özbay ve Sarıca, 2019).

Gerek yurt dışı gerekse yurt içi yapılan çalışmalarda ters yüz sınıf modelinin birçok derse etkisi incelenmiştir. Birçok alanda bu modelle ilgili çalışmanın uygulandığı görülmektedir. Ters yüz sınıf modeli Türkçe öğretimi alanında da uygulanmıştır. Fakat yapılan çalışma Türkçe dersinin tek bir becerisini- yazma becerisini- ele almıştır. Kansızoğlu (2018) doktora tezinde ters yüz sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisini araştırmıştır. Alan yazın incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarı ve özyeterlik algılarına etkilerini inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. "Öğrenmeyi öğrenme"nin önemsendiği, bireysel farklılıkların göz önünde tutulduğu, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmelerinin amaçlandığı bugünün eğitim anlayışında ters yüz sınıf modelinin Türkçe derslerine

etkilerini araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar ile öğrencilere daha çok seslenen, daha kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği Türkçe öğretimi için yararlı bilgilere ulaşarak Türkçe öğretimi alanına katkıda bulunulması düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada kabul edilen varsayımlar şöyledir:

- Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan ölçme araçlarına doğru ve samimi yanıt vermiştir.
- Kontrol grubunda yer alan öğrenciler deney grubu öğrencileriyle paylaşılan ders videolarından ve ters yüz sınıf modelinden habersizdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Mersin'in Erdemli ilçesinde yer alan Akdeniz Ortaokulundan seçilen deney grubunda 22; kontrol grubundan 19 toplam 41 öğrenciyle;
- 2023-2024 eğitim öğretim yılıyla;
- Araştırma verileri, araştırmada kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ters yüz sınıf modeli: Eşzamanlı olmayan video anlatımları ve uygulama problemlerini ev ödevi olarak; aktif, grup temelli problem çözme etkinliklerini ise sınıfta kullanan yeni bir pedagojik yöntemdir (Bishop ve Verleger, 2013).

Özyeterlik: “Bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği organize edip başarılı olma kapasitesine ilişkin yargısı, inancıdır” (Senemoğlu, 2020: 239).

Düz sınıf modeli: Türkiye’de bugün uygulanmakta olan, ters yüz edilmemiş sınıf modeli için “düz sınıf modeli” terimi kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Ters Yüz Sınıf Modeli

Bilimsel ve teknolojik alan görülen gelişmeler eğitim felsefesine de yansımaktadır. Özellikle 21. Yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler eğitim süreçlerine de yansımıştır. Çok önceleri eğitimin temelini oluşturan klasik davranışçı öğretim modelleri zamanla yerini öğrenci merkezli uygulamalara bırakmıştır. Öğretmen ve davranış merkezli öğretim modelleri yerini öğrenci merkezli öğretim modellerine bırakmıştır. Aktif katılımı ön planda tutan, öğrencilerin bireysel hızlarında öğrenebilmelerinin önünü açan öğrenci merkezli öğretim modelleri zamanla önem kazanmıştır. Bugünün dünyasında “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” bireyler yetiştirmek temel öncelik olmuştur (MEB, 2019). Bu amaçlara ulaşmak için eğitim sürecinde “öğrenci başarısı, motivasyon, derse aktif katılım, kalıcılık, etkileşim gibi değişkenlerin iyileştirilmesiyle, eğitimde kaliteyi artırmak için pek çok araştırma” yapılmaktadır (Karaca, 2016, s. 1162).

Teknolojik alandaki hızlı gelişmeler eğitim süreçlerini derinden etkilemektedir. Eğitim sürecinde geleneksel modellerin yerini internet ve teknoloji ile eğitimin bir arada olduğu öğretim modelleri giderek önem kazanmaktadır. Ters yüz sınıf modeli de bu gelişmeler ışığında ortaya çıkan yeniliklerden biridir.

Sınıflarda yapılan uygulamalar ile evde gerçekleştirilmesi istenen uygulamaların yer değiştirmesini ilke edinen ters yüz sınıf modeli, başka kavramlarla da anılmaktadır. İngilizce yayınlarda “flipped clasroom”, “flipped learning”, “inverted classroom”,

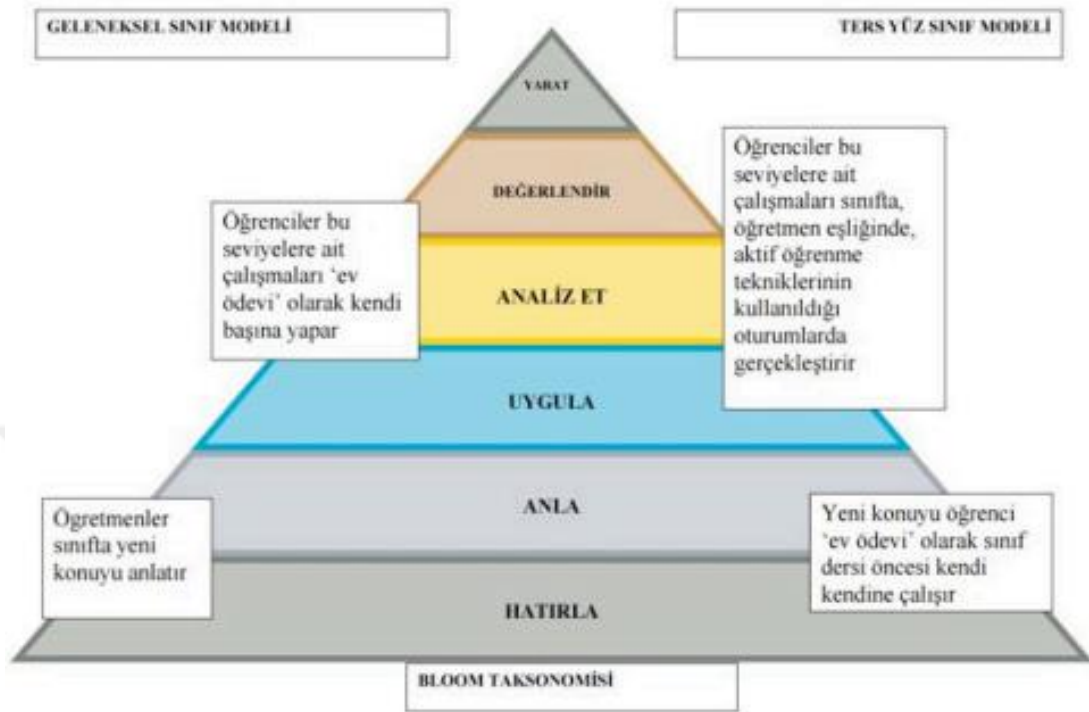
“inverted teaching” olarak anılan bu model için Türkçe yayınlarda “dönüştürülmüş sınıf”, “ters yüz sınıf”, “ters yüz edilmiş öğrenme”, “ters çevrilmiş öğrenme”, “tersine öğretim” kavramları kullanılmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012; Talbert, 2012; Herreid ve Schiller, 2013; Christiansen, 2014; Turan, 2015; Hayırsever ve Orhan, 2018; Uçar ve Bozkurt, 2018; Özbilen ve Güven, 2019; Yaylak, 2021). Türkçede yaygın olarak kullanılan terimler ise “ters yüz sınıf modeli” ve “ters yüz öğrenme modeli”dir (Nayci, 2017; Güven Demir, 2018; Özbay ve Sarıca, 2019; Söndür, 2020; Karakaş, 2021).

Ters yüz sınıf, eşzamanlı olmayan video anlatımları ve uygulama problemlerini ev ödevi olarak; aktif, grup temelli problem çözme etkinliklerini ise sınıfta kullanan yeni bir pedagojik yöntemdir (Bishop ve Verleger, 2013). Ters yüz sınıf modelinde öğretmenlerce hazırlanan videolar ve etkileşimli derslerle, geleneksel yapıda sınıfta gerçekleşen derslere sınıftan önce evde erişilmekte; sınıf ise problemlerle çalışılan, kavramları ilerletildiği ve ortak sözlü öğrenmeye katılımın gerçekleştiği bir yere dönüşmektedir (Tucker, 2012). Bir başka deyişle geleneksel yaklaşımlarda sınıfta yapılan uygulamaların eve; evde yapılan uygulamaların sınıfa taşındığı bir yöntemdir. “Ters yüz sınıfta ders ve ödev yer değiştirir, dersler önceden kaydedilmiş video aracılığıyla sınıf dışında gerçekleşir ve ders saati onun yerine aktif çalışmaya harcanır” (Talbert, 2012, s. 1). Hayırsever ve Orhan (2018, s. 574) da ters yüz sınıf uygulamasını yenilenmiş Bloom taksonomisine dayanarak şöyle açıklamıştır: “Hatırlama ve anlama gibi temel düzeydeki öğrenmeler sınıf dışında, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzeydeki öğrenmeler ise sınıf içinde gerçekleşir.”

Ters yüz sınıf modelinde öğrenciler taksonomiye ait üst basamaklara oranla daha kolay olan, hatırlama anlama basamaklarını içeren bölüm, yani geleneksel ortamdaki öğretmenin öğrencilere ders aktarımı kısmı sınıf öncesi aşamada öğrenilmektedir. İlk basamaklara göre öğrencilere göre karmaşık ve daha zor gelebilen taksonominin üst basamaklarına ait etkinlik uygulamaları ise sınıf içerisinde daha aktif bir biçimde öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmektedir (Kara, 2016).

Şekil 1

Bloom Taksonomisinde Geleneksel-Ters Yüz Sınıfın Karşılaştırılması (Kara, 2016)



Ters yüz sınıfların önemli bir özelliği de geniş bir öğrenci yelpazesine seslenen bir öğretim stratejisi uygulamasıdır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Bergman ve Sams “Neden Sınıfını Tersine Çevirmelisin?” başlığı altında ters yüz öğrenme modelinin üstünlüklerini şöyle sıralamaktadır (Bergman ve Sams, 2012):

Günümüz öğrencilerinin dilinden anlar.

Yoğun/meşgul öğrencilere yardımcı olur.

Zorluklarla mücadele eden öğrencilere yardımcı olur.

Farklı yeteneklere sahip her türden öğrencinin başarılı olmasına yardımcı olur.

Öğrencilerin öğretmenlerini durdurup-geri sarmasına olanak sağlar.

Öğrenci-öğretmen etkileşimini artırır.

Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi tanımalarına olanak sağlar.

Öğrenciler arası etkileşimi artırır.

Gerçek farklılıkların ortaya çıkmasına olanak sağlar.

Sınıf içi yönetimi değiştirir.

Ebeveynler ile konuşma şeklimizi değiştirir.

Ebeveynleri eğitir/ geliştirir.

2.1.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Tarihçesi

Bergman ve Sams (2012) ile adını geniş kitlelere duyuran ters yüz sınıf yönteminin kökeni 1990'lı yıllara dayanmaktadır. Ters yüz sınıf çalışmaları ilk olarak üniversitelerde uygulanmıştır. Harvard Üniversitesinde Fizik profesörü olan Eric Mazur'un ev ödevlerinin sınıfta; sınıfta yapılan derslerin de evde yapılmasını temel alan bir öğrenme stratejisi olarak geliştirdiği "akran eğitimi" bu yöntemin ilk çalışması olarak kabul edilmektedir (Correa, 2015).

Cedarville Üniversitesinde Profesör J. Wesley Baker; hazırladığı ders sunumlarını öğrencilerin, defterlerine aynı biçimde not ettiğini görmüş, anlatılan dersler hakkında öğrencilerin düşünmediklerini gözlemlemiştir. Sınıftaki zamanı daha verimli geçirmek için Baker, sunumları öğrencilerle paylaşmış ve sunumlar üzerine düşünerek okula gelmelerini istemiştir. 2000 yılında bir konferansta sunum yapan Baker, uygulamış olduğu yöntemi Türkçeye "ters yüz sınıf" olarak çevrilen "flipped classroom" kavramı ile açıklamıştır (Talbert, 2017). Yine 2000 yılında ekonomi alanında görevli Maureen J. Lage, Glenn J. Platt ve Michael Treglia (2000, s. 32) "inverted classroom" terimiyle ters yüz sınıf modelini, Miami Üniversitesinde kullanılan ve "her türden öğrenciye seslenebilecek bir ekonomiye giriş öğretim yöntemi" olarak tanıtmışlardır.

Ortaöğretimde ise bu modeli ilk kez Jonathan Bergmann ile Aaron Sams uygulamıştır. Woodland Park Lisesinde (Colorado) 2007 yılında kimya öğretmeni iken Bergman ve Sams (2012), öğrencilerin okullarda yapılan bazı etkinlikler sebebiyle devamsızlık yaptığını gözlemlemiştir. Devamsızlık yapan öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla çektikleri ders videolarını öğrencileriyle paylaşmışlardır. Bergman ve Sams, devamsız öğrencilerin bu videoları sevdiğini, derste bulunan öğrencilerin de ders videolarını tekrar izlediklerini gözlemlemiştir. Zamanla öğrencilerin, öğretmenlere ders içeriğinin anlatıldığı anlardan çok öğrencilerin evde yaptıkları problem çözme gibi etkinliklerde gereksinim duyduklarını fark etmiş, bunun üzerine tüm dersleri videoya kaydederek internete yüklemişlerdir. İnternete yüklenen

videoların derse gelmeden öğrenciler tarafından izlenmesini sağlayarak öğrencilerle sınıfta problem çözme ve laboratuvar etkinlikleri için daha fazla zaman ayırabilmişlerdir. Böylece ortaöğretimde ilk kez ters yüz sınıf uygulaması kullanılmıştır. Giderek birçok eğitim kademesine de yayılan ters yüz sınıfların kullanım alanı 2006 yılında kurulan ve 2014’te Türkçe hizmete başlayan Khan Academy ile birlikte hızlanmıştır. Khan Academy (2021) insanlara istedikleri an ve yerde, dünya standartlarında bir öğrenim olanağını ücretsiz sunan bir eğitim aracıdır. Kasım 2021 tarihine dek 41 dilde, 190 ülkede, 2 milyon öğretmen tarafından kullanılan bu platformda yer alan yaklaşık 10.000 video 1 milyar kez izlenmiştir. Khan Academy’de de sınıflar tersine çevrilmektedir. Öğrenciler ders öncesi konuları Khan Academy ile öğrenmekte, ders zamanında öğretmenlerle bire bir soru çözmek için daha çok zaman bulabilmektedir. Bununla öğrenme anlamında diğer öğrencilerin gerisinde kalan öğrencilerin eksiklerini giderebilmesi, hızlı öğrenen öğrencilerin de ilerlemeye devam edebilmesi amaçlanmaktadır.

Zamanla teknolojiye görülen gelişmeler ters yüz sınıf modelinin yayılmasını sağlamıştır. Özellikle de tüm dünyada Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan, çevrimiçi-çevrimdışı eğitime gereksinimin artmasıyla ters yüz sınıf modeli de yaygınlaşmıştır. İlköğretimden yükseköğretime kadar birçok kademe ve derste araştırma konusu olan bu model birçok eğitim kurumunda kullanılmaktadır.

2.1.3. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğretmenin Rolü

Geçmişte daha çok bilgi sağlayan kaynak olma rolü ile öğretimin merkezinde yer alan öğretmenin rollerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle değişikliğe gidilmiştir. Geleneksel yaklaşımda öğretmenin “bilgi aktarma ve sınıfı kontrol” rolleri yapılandırmacı yaklaşımla yerini “ortam hazırlama, rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya” bırakmıştır (Akpınar, 2010). Bergmann ve Sams de (2012, s. 17) ters yüz sınıflarda öğretmenin sınıftaki rolünün “öğrencilere bilgi vermek değil, onlara yardımcı olmak” olduğuna dikkat çekmiştir.

Ters yüz öğrenmede öğretmen, derslerden önce öğrencileri ters yüz sınıf sistemi hakkında bilgilendirmelidir. Süreç içinde kullanılacak internet araçları ile sunu ve videoların nasıl takip edileceği hakkında öğrencilere-velilere yapılacak bilgilendirmeler ters yüz öğrenmenin öğrenciler ve veliler tarafından tanınması açısından önemlidir.

Bergmann ve Sams (2012) ters yüz sınıflarda etkili bir öğretmenin taşıması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

Öğretmen bir içerik ustası olmalıdır.

Öğrenci sorularının cevabını bilemediğinde durumu kabul edebilmeli ve öğrenciyle cevabı araştırmaya istekli olmalıdır.

Farklı seviyede bulunan öğrencilere seslenmelidir.

Öğrenme sürecinin kontrolünü öğrencilere bırakabilmelidir.

Ters yüz öğrenmede, sınıf içinde konuları anlatmakla zaman harcanmamaktadır. Öğretmenin anlatacağı konularla ilgili videolar, sunular ve farklı bilgi kaynakları öğrencinin erişebileceği internet ortamına yüklenmektedir (Koç Akran, 2018). Sınıf dışında kullanılacak sunu ve videolar derse giren öğretmenlerce hazırlanabileceği gibi hazırda bulunan nitelikli sunu ve videolardan yararlanma yoluna gidilebilmektedir. İster bu araçları hazırlayan ister bu araçları seçen öğretmenin ters yüz sınıf modelinde sınıf dışında kullanılacak araçların taşıması gereken özellikler hakkında bilgi sahibi olması gereklidir.

Ders zamanlarında ise öğretmenler teorik bilgi vermek yerine öğrencilerin ders öncesi öğrendikleri bilgiler üzerine etkinlikler uygulamaktadır. (Ağırman, 2018). Sınıf dışındaki sunu ve videolar yardımıyla öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlayan öğretmen, sınıf içi etkinlikleri de ters yüz sınıf modeline göre yapılandırmalıdır. Sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin uygulama, işbirliği yapabilmelerine olanak tanıyabilecek etkinlikler yapılması önemlidir. Ters yüz sınıf modelinde öğretmenlere düşen görevler şöyle özetlenebilir:

- Ters yüz sınıf sistemi hakkında öğrenci ve velileri bilgilendirmek
- Sınıf öncesinde kullanılacak materyalleri (sunu, video, çalışma kâğıdı vb.) hazırlamak-seçmek ve öğrencilerle paylaşmak
- Kullanılacak materyalleri öğrencilere ulaştıracağı internet araçlarını belirlemek ve bu araçları öğrencilere-velilere tanıtmak
- Öğrencilerin ders materyallerine erişimlerini takip etmek
- Sınıf içinde öğrencilerin daha fazla uygulama yapabilmelerine olanak tanımak

Ters yüz sınıf modelinde öğretmen rollerinde görülen farklılıklar öğrenci rollerinde de değişimleri beraberinde getirmektedir.

2.1.4. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrencinin Rolü

Eğitim öğretim faaliyetlerinde uzun bir süre boyunca öğrenci pasif bir durumda yer almıştır. Öğretmeni kaynak, öğrenciyi de alıcı olarak tanımlayan davranışçı yaklaşımda öğretmen öğrenci arasında tek yönlü bir iletişim vardır. Bu iletişimin yönü öğretmenden öğrenciye doğrudur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte hem öğretmen hem de öğrenci rollerinde değişim olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci öğrenme etkinliklerinde aktif bir rol kazanmıştır (Guey, Cheng ve Shibata, 2010).

İnternet, bilişim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ise öğrenci rolünün tamamen değişmesine neden olmuştur. Özellikle teknolojinin benimsendiği öğrenme anlayışlarında öğrenenler, geleneksel sınıfta olduğundan daha etkin bir role sahip olmuştur (Choi, 2021). Ters yüz sınıf modeli de öğrenenin aktif bir biçimde öğrenmeye katılmasını gerektirir. Ters yüz sınıf modeli geleneksel sınıflarda sınıfta öğretilen konuların sınıf öncesi aşamada öğrenilmesini sağlayarak sınıf içinde öğrencilerin daha fazla uygulama yaparak kalıcı öğrenmenin sağlanmasını amaçlamaktadır (Karaca ve Ocak, 2017). Böylece öğrenciler sınıfa hazır olarak geldiklerinde, yeni edindikleri bilgi ve becerileri, görevleri ve öğrenme etkinliklerini etkin bir biçimde ele alabilmeleri için önceki bilgileriyle bütünleştirmede daha iyi olabilirler (Abuhmaid, 2020).

Ders öncesinde gerekli hazırlıkları tamamlayan öğrenciler ders esnasında birtakım avantajlara sahip olurlar. Genellikle çevrimiçi videolar yoluyla yeni bilgileri öğrenerek gelen öğrenciler sınıfta daha etkileşimli ve yaratıcı etkinlikler için serbest zaman kazanırlar (Liu, 2017). Ayrıca öğrenciler ders sırasında öğretmen tarafından tasarlanan metinle ilgili konuları tartışabilir ve çözülmemiş sorunları ders esnasında çözüme kavuşturabilirler. Böylelikle öğrenciler gerçek bir öğrenme ustası olup kendi çabalarıyla bilgi edinir, öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla öğrenmedeki sorunları tartışabilirler (Deng, 2019).

Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin sadece videoları izlemesi yeterli görülmemektedir. Bergmann ve Sams'a (2012) göre öğrenciler evdeki videolarla ilgili teorik bilgilerle notlar alır, konularla ilgili sorular hazırlar ve hazırladıkları soruları öğretmenle paylaşmalıdır.

2.1.5. Ters Yüz Sınıf Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Ters yüz sınıf modeli düz sınıf modeli ile karşılaştırıldığında bu modelin birtakım üstünlüklere ve sınırlılıklara sahip olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde (Bergmann ve Sams, 2012; Bolat, 2016; Chilingaryana ve Zvereva, 2017; Christiansen, 2014; Çelik, S. Yıldırım ve G. Yıldırım, 2018; Filiz ve Kurt, 2015; Genç, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Herreid ve Schiller, 2013; Karadeniz, 2018; Kerr, 2020; Koç Akran, 2018; Kurnaz ve Ağgöl, 2018; Talbert, 2012; Wanner ve Palmer, 2015) ters yüz sınıf modelinin üstünlükleri ve sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

Ters Yüz Sınıf Modelinin Üstünlükleri

- Öğrenciler, derslere istedikleri zaman erişebilir.
- Öğrenciler sınıf öncesinde ders videolarını durdurup tekrar izleyebilir. Böylelikle öğrencilere kendi hızlarında ilerleme imkânı tanır.
- Öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirir.
- Çeşitli nedenlerle (hastalık, bilimsel-sanatsal etkinlikler, spor etkinlikleri vb.) derslere katılamayan öğrencilerin dersi takip etmelerine imkân tanır.
- Düz sınıflarda ev ödevi yaparken zorlanan öğrencilerin destek almasına katkıda bulunur.
- Öğrenci-öğretmen, öğretmen-veli iletişimini artırır.
- Öğrenci hatalarının sınıfta düzeltilebilmesine imkân tanır.
- Sınıf içi etkinliklerin daha etkili yürütülmesini sağlar.
- Derse daha hazır gelen öğrencilerin güdülenmesini sağlar.
- Öğrencilerin ders içerisinde daha aktif olmasına katkıda bulunur.
- Sınıfta daha fazla uygulama yapılabilmesi için zaman tanır.
- Üst düzey becerilere odaklanma olanağı sunar.
- Zamanın daha verimli kullanılabilmesini sağlar.
- Öğrencilerin “öğrenme” etkinliklerini sahiplenmesine katkıda bulunur.
- Dersle ilgili malzemelerin arşivlenmesi öğrencilerin tekrar yapmalarını kolaylaştırır.

Ters yüz sınıf modelinin düz sınıf modeline göre üstünlüklerinin yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Ters yüz sınıf modelinin uygulanmış olduğu çalışmalarda belirlenen sınırlılıklar şunlardır:

Ters Yüz Sınıf Modelinin Sınırlılıkları

- Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler, konuyla ilk olarak okulda karşılaşmak yerine evde çalışmayı gerektirdiği için başlangıçta dirençli olabilirler.
- Uygulayıcı açısından daha fazla emek gerektirir.
- Hazırlanan içeriklerin sürekli güncellenmesi gerekir.
- Öğrencilerin bilgisayar, tablet, hızlı internet gibi teknolojiye gereksinimleri vardır.
- Nitelikli ders videoları bulmak kolay olmayabilir.
- Öğrencilerin ders dışı çalışmaları (video, slayt izleme vb.) gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini takip etmek zordur.
- Bazı öğrencilerin bireysel öğrenme becerileri yetersiz olabilir.
- Öğrencilerin teknolojik araçlarla daha fazla zaman geçirmesine neden olabilir.

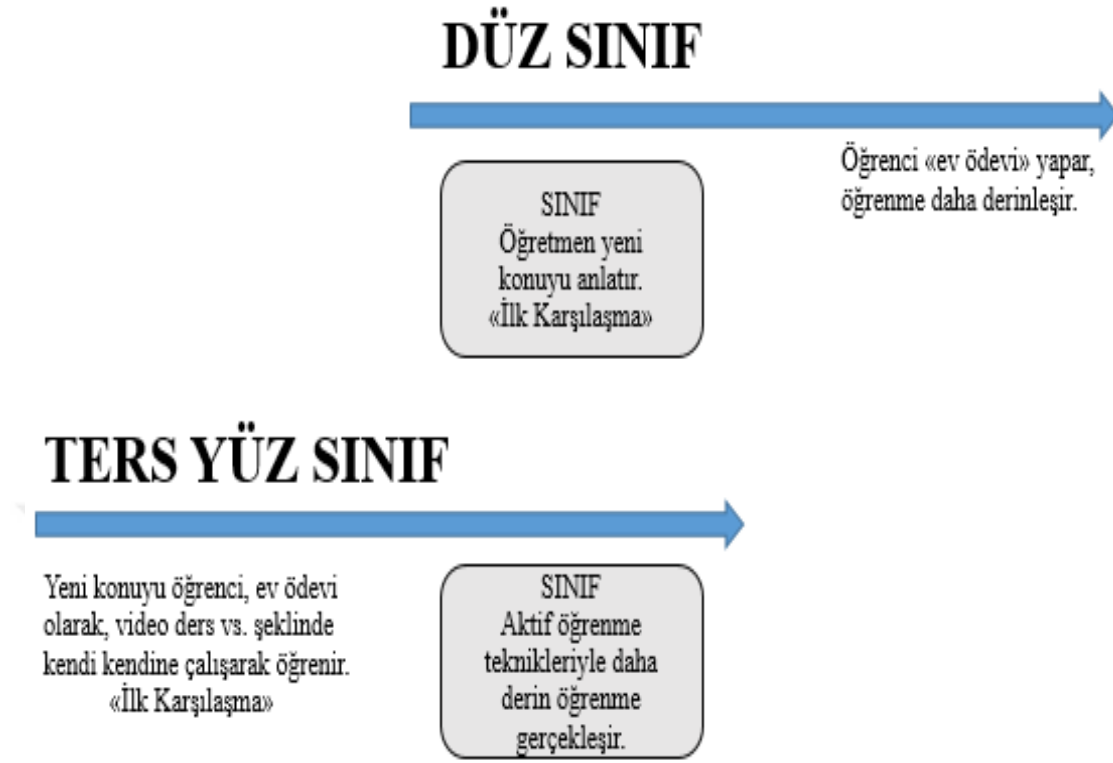
2.1.6. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrenme Ortamları ve Aşamaları

Ters yüz sınıf ortamları düz sınıf modelleriyle karşılaştırıldığında bu ortamların birtakım farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Ters yüz sınıf modelinde öğrenme aşamaları iki ana bölümden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, dersle ilgili içeriklerin öğrencilere elektronik araçlar yardımıyla ulaştırıldığı sınıf dışı aşama; ikincisi ise, zamanın daha çok etkinlik ve uygulamalara ayrıldığı sınıf içi aşamadır. Baker (2000) da ters yüz sınıf modelini sınıf dışı ve sınıf içi bileşenler biçiminde yapılandırmıştır. Ters yüz sınıf modelinin sınıf dışı bileşenlerini ders anlatımları (lectures), konu tartışma (threaded discussion) ve çevrimiçi değerlendirme (online quizzes) oluşturmaktadır. Sınıf içi bileşenleri ise açıklama (clarify), genişletme (expand), uygulama (apply) ve alıştırmaya (practise) oluşturmaktadır.

Düz sınıf modelinde öğrenci bilgi ile sınıfta karşılaşmakta, bilginin pekiştirilmesi, derinleştirilmesi ev ödevleri yoluyla sınıf dışı aşamada gerçekleşmektedir:

Şekil 2

Zaman Akışına Göre Düz Sınıf-Ters Yüz Sınıf Karşılaştırması (Kara, 2016)



Şekil 2’de görüldüğü üzere ters yüz sınıf modeli geleneksel öğrenim akışını tersine çevirmektedir. Bu modelde öğrencilerin, sınıfta öğretmenlerce anlatılması gereken konuları ders saatleri dışında, internet ortamına öğretmenlerce yüklenen video, sunu vb dokümanlardan öğrenmesini öngörmektedir. Sınıf içi aşamada ise konu üzerinde tartışma ve pekiştirici alıştırmalar yapılmaktadır (Kara, 2016). Geleneksel modellerde bilginin derinleştirilmesi için ev ödevleri verilmektedir. Öğrencilerin ev ödevlerinde, derslerde karşılaştıkları bilgileri derinlemesine öğrenerek, bilgiyi kalıcı hâle getirmeleri amaçlanırken ters yüz sınıf modelinde bilginin derinleştirilmesi için sınıfta öğretmen ve diğer öğrencilerle daha çok uygulama yapılabilir (Güven Demir, 2018). Ters yüz sınıflar eğitim ortamında teknolojiye yararlanmanın yanı sıra eğitim ortamlarında da birtakım değişikliklere gitmeyi gerektirmektedir. Kyu Kim, Mi Kim, Khera ve Getman’a (2014) göre ters yüz sınıf sisteminin tasarım ilkeleri şunlardır:

- Öğrencilere dersten önce ilk etkiyi kazanmalarını sağlamak için fırsatlar yaratmak
- Öğrencileri derse hazırlanmaları için teşvik etmek
- Ölçme-değerlendirme yöntemlerini belirlemek
- Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri ilişkilendirmek

Ters yüz sınıf sistemi hakkında açıkça tanımlanmış ve iyi yapılandırılmış rehberlik sunmak

Ödevlerini yerine getirebilmeleri için öğrencilere yeterli süre tanımak

Öğrencilerin öğrenim topluluğu oluşturmalarını sağlamak

Bireysel çalışmalar ile grup çalışmalarında öğrencilere hızlı dönütler vermek

Öğrencilerin bilindik, erişimi kolay teknolojik araçları kullanmalarını sağlamak

2.1.7. Akademik Başarı

Eğitim öğretim etkinliklerinde istenilen, beklenen önemli kazanımlardan biri de öğrencilerin derslerde başarılı olmasıdır. Başarılı olmanın ölçütlerinden biri de planlanan, belirlenen amaçlara ulaşıp/ulaşılmaması ile ilgilidir ve amaçlara ulaşılması birçok zaman “başarı” olarak nitelendirilebilmektedir. Eğitim açısından ‘başarı’, öğrencinin müfredat çerçevesinde belirlenmiş amaçlara ulaşması olarak ifade edilir. Buna göre, her okul öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasına yardımcı olacak en iyi eğitim programını oluşturmaya çalışır (Kazazoğlu, 2013). Eğitim programı dışında da öğrencilerin daha başarılı olabilmesi için eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili birçok planlama, düzenleme, ölçme etkinlikleri vb. birçok çalışma yapılır.

“Belirlenen amaca ulaşma” olarak da ifade edilebilen başarı kavramı, kişinin ussal ve düşünsel yetenekleriyle olduğu kadar, bu yeteneklerin geliştirilmesine, işlenmesine uygun ortam ve şartlarla da yakından ilgilidir (Tezcan, 2024). Başarı kavramı geniş ve çok yönlü bir anlama sahip olsa da Türkiye’de özellikle ortaöğretime ve üniversiteye geçiş sürecinde akademik başarı ölçütü olarak alınmaktadır (Mertoğlu, 2023). Okul başarısı olarak da bilinen akademik başarıyı Demirel, (2020) “belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyi” olarak tanımlamıştır. Akademik başarı ayrıca bir öğrencinin genel olarak okulda ve toplumda başarılı olmasını sağlayan iletişimsel (sözlü, okuma, yazma), matematiksel, fen, sosyal bilimler ve düşünme becerileri ve yeterliliklerini de ifade eder (Genesee, 2006).

Akademik başarısı Türkçe derslerinde farklı anlamlarda kullanılabilmektedir. Yazılı, ortaöğretime giriş sınavı gibi genel değerlendirmeler içerse de son zamanlarda akademik başarının ölçülmesinde beceri temelli ölçümlerin tercih edildiği görülmektedir. Zamanla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçen değerlendirme yaklaşımları tercih edilse de ortaöğretime girişte standart testlerden yararlanılmaya

devam edilmektedir. Standart testler; ölçümler arasında bir standart sağlaması, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin kolay ve tarafsız yapılabilmesi gibi durumlar nedeniyle birçok durumda akademik başarının ölçülmesinde tercih edilmektedir.

Bir öğrencinin derslerde gösterdiği performans sonuçları onun akademik başarısını göstermektedir. Bu performans eğitim öğretim faaliyetleri sonunda ölçme değerlendirme araçları ile ölçülür. Öğrencilerin akademik başarısının ölçülmesinde ürün ve süreç temelli yöntemler de tercih edilebilmektedir. Akademik başarı yazılı, sınav, test, öz değerlendirme, portfolyo vb. birçok farklı ölçme aracıyla ölçülebilse de akademik başarı durumlarının değerlendirilmesi zor olduğundan çoğu araştırmacı büyük ölçüde standartlaştırılmış başarı testlerindeki sonuçlarla sınırlı olan daha dar bir tanıma güvenmektedir (Genesee, 2006). Bu çalışmada da yukarıda öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesinde standart bir başarı testi kullanılmıştır.

2.1.8. Özyeterlik Algısı

İnsan, hedefleri olan ve hedefleri doğrultusunda harekete geçen bir varlıktır. Hedeflere ulaşma konusunda motivasyonun önemli bir yeri bulunmaktadır. Motivasyon ile ilişkili bir kavram olarak da bilinen “özyeterlik” bireyin kendisi hakkında algılarını içermektedir. Bandura (1997) tarafından “Bireyin bir etkinliği gerçekleştirebileceğine ilişkin, kendisine olan inanç ve yargılarını kapsayan bir kavram” olarak tanımlanan özyeterlik, bireyin yaşamında önemli bir etkidir. Senemoğlu’na (2020) göre bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği organize edip başarılı olma kapasitesine ilişkin yargısı, inancı özyeterliği oluşturmaktadır. Gerek okul gerekse okul dışı yaşamda etkili olan özyeterlik algısında dört faktör etkilidir. (Bandura, 1997). Bu faktörler şunlardır:

Bireyin Deneyimleri:

Özyeterlik algısındaki en önemli faktörlerdendir. Bireyin geçmişte kendisinin yaşadığı başarı/başarısızlıklar sonucu elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Örneğin, ilkökul ikinci sınıfta matematik sınavlarında başarı gösteren ve karnesinde yüksek bir matematik notuna sahip olan bir öğrencinin matematik alanında bireysel potansiyeline inancı artar ve üçüncü sınıfa geçtiğinde de matematik öz-yeterlik algısı yüksek bir öğrenci olur. Diğer taraftan, aynı öğrenci üçüncü sınıfta birkaç defa üst üste matematik dersinin

sınavlarında başarısızlık deneyimi yaşarsa, öz-yeterlik algısında bir azalma meydana gelir (Sakız, 2013).

Dolaylı Deneyimler:

Bireyin çevresindekilerin yaşadığı başarı/başarısızlıklar sonucu öğrendiği bilgiler, başka insanların deneyimlerinden elde edilen bilgiler. Bu bilgiler daha çok gözlem yoluyla öğrenilir. Sakız'a (2013) göre dolaylı yaşantıların öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına etki düzeyi, model alınan bireyin özellikleri ve başarı düzeyine bağlıdır. Model alınan bireyin gözlemi yapan bireyle benzer özellikler göstermesi (yaş, cinsiyet, fiziksel görüntü, gelişim düzeyi, etnik köken, eğitsel düzey ve sosyoekonomik durum gibi) ve görev neticesinde başarılı olması, model alan bireyin kendi yapabilirliğine ilişkin inancını da yükseltir.

Sözel İkna:

Bireyin başarılı olup olmayacağı yönünde çevresinden işittiği öğüt, destek, engel veya tavsiyelerden oluşan bilgiler. Bireyin bitirilen görevler sonucunda aldığı dönütler, takdir ifadeleri özyeterlik algısını yükseltirken, olumsuz ifade ve tutumlar ise özyeterlik algısını azaltmaktadır.

Fizyolojik ve Duygusal Durumlar:

Bireyin vücudunun verdiği tepkiler sonucu elde edilen bilgiler. Bandura'ya göre (1997) kaygı, stres, bitkinlik ve kötü ruh hali gibi negatif fizyolojik değişimler özyeterlik algısını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle bu gibi negatif durumların kontrol altında tutulması ya da azaltılması özyeterlik algısını olumlu etkilemektedir.

Özyeterliğe sahip bireyler, düşük özyeterliğe sahip bireylerle karşılaştırıldığında bir görevle ilgili zorluklarla karşılaştığında o görevle ilgili daha fazla devamlılık göstermektedir (Kotaman, 2008). Okul başarısında önemli bir yeri bulunan özyeterlik algısının öğrencilere kazandırılması ya da bu algılarının yükseltilmesi için yapılması/kaçınılması gereken önemli durumlar şöyle sıralanabilir (Sakız, 2013).

- Öğrencilerin hem çaba hem de becerilerine yönelik geribildirimler vermek
- Geribildirim verilirken karşılaştırma yapmaktan kaçınmak
- Zor görevler yerine aşamalı bir biçimde zorlaşan görevler vermek
- Öğrencilerin aşamalı artış bakış açılarına olan inançlarını yükseltecek geribildirimler vermek

- Öğrencilere geçmişte yaşadıkları başarı deneyimlerini hatırlatmak
- Öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif olabileceği uygun koşulları sağlamak
- Öğrencilerin strateji kullanımını desteklemek, zenginleştirmek
- Öğrenme çıktılarının önemli olduğunu hissettirmek
- Öğrenciye akademik yardımda bulunurken sınır kayabilmek, aşırı yardımdan kaçınmak
- Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak

Özyeterlik algısı yüksek bireylerin özyeterlik algısı düşük bireylerle karşılaştırıldığında özyeterlik algısı yüksek öğrencilerin derslerde daha başarılı oldukları görülmektedir. Koca ve Dadandı (2019) çalışmalarında güçlü özyeterlik inancının öğrencilerin sınav kaygılarını azalttığı, kaygılarının azalması ile birlikte öğrencilerin daha başarılı bir performans ortaya koymalarını sağladığını; zayıf özyeterlik inancının ise, öğrencilerin sınavlarda daha yoğun kaygı yaşayarak başarılarının düşmesine neden olduğunu belirlemiştir.

Bireyin özyeterlik algısı bir görevi başarabilmesini etkilerken bir görevin başarı ile sonuçlandırılması da özyeterlik algısını etkilemektedir. Yani özyeterlik algısı ile başarı arasında çift yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Bu etkileşimin farkında olmak ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu durumları göz önünde bulundurmak öğrencilerin özyeterlik algılarını yükseltmede önem arz etmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ters yüz sınıf modeli ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar “yurt içi” ve “yurt dışında” yapılan çalışmalar olmak üzere iki ayrı grupta incelenmiştir. İncelenen çalışmalarla ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmanın amacı, yöntemi, çalışma grupları ve sonuçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ters yüz sınıf modeli ile ilgili alan yazında yapılan çalışmaların **sıralanmasında önce Türkçe eğitimi alanı ile ilgili çalışmalara** yer verilmiştir. Türkçe Eğitimi ile ilgili olarak Kansızoglu (2018) çalışmasında ters yüz sınıf modelinin yazma eğitimindeki etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada yazma

becerisini geliştirmek amacıyla ders içinde uygulanan etkinliklerin yanında ders dışındaki materyallerden yararlanılmıştır. Çalışmada yöntem olarak karma model kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, (28 deney grubu, 27 kontrol grubu) 55 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere ters yüz sınıf modeline dayalı, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yüz yüze ortamda sekiz hafta boyunca hikâye yazma dersi verilmiştir. Çalışmanın nicel boyutundan, ters yüz sınıf modeline dayalı öğretimin yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öğretmenle ve diğerk öğrencilerle etkileşimlerini artırdığı; öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbilen (2018) ters yüz sınıf modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmasını Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Deneysel nitelikte yapılan çalışma kapsamında deney grubunda yazma öğretimi 12 hafta boyunca ters yüz sınıf modeli gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin yazma başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Eğitimi alanı dışında yapılan çalışmaların bir kısmı ters yüz sınıf modelini değerlendirirken bir kısmı ise bu modelle ilgili meta analiz çalışma niteliği göstermektedir. Bu çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Köse ve Yüzüak (2020) yurt içinde 2009-2019 yılları arasında ters yüz sınıf modeli üzerine yapılan çalışmaların temalarını incelemiştir. Alan taraması şeklinde yapılan çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda lisansüstü çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olduğu; araştırmaların daha çok ortaöğretimdeki ve üniversitedeki öğrencilerle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karagöl ve Esen (2019) çalışmalarında ters yüz öğrenmenin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Meta analiz yönteminin kullanıldığı çalışma ile ters yüz öğrenme modelinin akademik başarı üzerinde olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca ters yüz öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisinin uygulama süresinden etkilenmediği, küçük gruplarda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbay ve Sarıca (2019) yaptıkları çalışma ile 2014-2019 yılları arasında ters yüz sınıf modeliyle ilgili yapılan çalışmaları taramıştır. Tarama sonucunda elde edilen 64 makale incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma ile ters yüz sınıf çalışmalarının daha çok lisans düzeyinde ve yabancı dil eğitimi

alanında yürütüldüğü, nicel araştırma yöntemlerinin bu çalışmalarda sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda akademik başarı, öğrenci katılımı, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve güdülenme konularının çalışmalar arasında önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir.

Hayırsever ve Orhan (2018), ters yüz öğrenme modeli ile ilgili kuramsal analiz çalışması yapmıştır. Çalışmada ters yüz sınıf modelinin temel özellikleri, modelin dayandığı kuram/yaklaşımlar ele alınmıştır. Ayrıca model ile daha olumlu sonuçlara ulaşmak için atılması gereken adımlara ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışma ile gerçekleştirilen analiz sonucunda ters yüz sınıf modelinin geleneksel modellerle karşılaştırıldığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir derleme makalesi biçiminde yapılan çalışma ile ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenmelerini sağlamada ve olumlu tutum kazanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Ünsal (2018) çalışmasında ters yüz öğrenmeyi tanım, temel unsurlar, içerik ve Bloom taksonomisiyle uyum bakımından açıklayarak tartışmıştır.

Torun ve Dargut (2015) çalışmalarında ters yüz öğrenme modelinin mobil öğrenme ile uygun bir ortamda bütünleştirilme durumunu incelemiştir. Bu kapsamda “Edmodo” adlı elektronik öğrenme ortamının ters yüz öğrenme modelinde kullanılabilme durumu değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda “Edmodo” adlı elektronik öğrenme ortamının kullanımının kolay, hem web sayfası hem de uygulama biçiminde kullanılmaya uygun olduğu belirtilerek ters yüz sınıf modelinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Türkçe Eğitimi alanının dışında başka alanlarda da ters yüz sınıf modeli ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar da aşağıda sıralanmıştır.

Arslan (2021) 5. sınıf matematik dersinde “Kesirler ve Kesirlerle İşlemler” ünitesinde, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları ile öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu tutumlara sahip oldukları, modeli kısa zamanda benimsedikleri belirlenmiştir. Çalışmada öğrenciler, diğer derslerde de ters yüz sınıf modelinin kullanılması yönünde isteklerini belirtmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda ise ters yüz sınıf modelinin öz düzenleme becerilerinin geliştirmede yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Aksoy (2021) çalışmalarında Fen Bilimleri dersi “Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması” ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin zihinsel risk

alma becerilerine etkisini belirlemeyi ve bu uygulamalar hakkında öğrencilerin düşüncelerini almayı amaçlamıştır. 43 (7. sınıf) öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada karma araştırma deseni tercih edilmiştir. Çalışma ile deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin zihinsel risk alma becerileri son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin; uygulamayı sevdikleri, derse karşı ilgilerinin arttığı ve derslerini eğlenceli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaylak (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının “Google Classroom” kullanımı üzerine görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntemin kullanıldığı çalışma “Eğitimde Teknoloji Kullanımı” ve “Sosyal Bilgiler Öğretimi” dersini alan 22 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda Google Classroom’u kullanan öğretmen adaylarının uygulamayı yararlı buldukları belirlenmiştir. Bunun dışında Google Classroom kullanmanın geri bildirim alma, hataları görme ve düzeltme konularında yararlı olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz (2021) gitar eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin, güdülenme, tutum ve eşliklemeye etkisini ele almıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışma Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 26 öğrenci ile uygulanmıştır. Çalışma sonucunda modelin deney grubu öğrencilerinin eşikleme başarısında etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada deney grubu öğrencileri ters yüz öğrenme modelinin kendilerini çalgı icrası konusunda motive ettiğini ve daha hızlı öğrenme imkânı tanıdığını belirtmiştir.

Keskin (2020) ters yüz sınıf modelinin kimya dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile bu model ile ilgili düşüncelerini ele almıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışma 10. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve diğerleri (2020) çalışmalarında ters yüz sınıf modelini geometri dersinde uygulamışlardır. Matematik eğitimi alanında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışma ile ters yüz sınıf modelinin geometri derslerinde öğrenci tutumuna etkisini incelemiştir. Yarı deneysel nitelikteki çalışma ile ters yüz sınıf modelinin öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma

sonucunda deney grubu öğrencilerinin ters yüz sınıf uygulamaları hakkında genel olarak olumlu söylemler kullandığı da görülmüştür.

Söndür (2020) çalışmasında ters yüz sınıf modeli ve STEM uygulamaları ile desteklenen ters yüz sınıf modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji ünitesindeki akademik başarılarına, teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerilerine ve STEM mesleklerine olan ilgilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda ters yüz sınıf modeli ve STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz sınıf modelinin deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farka yol açmadığı saptanmıştır.

Şendurur (2020) ters yüz öğrenme modelinin muhasebe alanında kullanılabilme durumunu araştırarak öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin derse ilgiyi artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, sınıf içi iletişimi artırma, güdülenmeyi sağlama konularında görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Ağgöl ve Kurnaz (2018) çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin muhasebe eğitiminde kullanılabilme durumunu ele almıştır. Öğrencilerin bu konudaki bakış açılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin muhasebe alanında ters yüz sınıf modelinin kullanılması yönünde olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Erdoğan (2018) ters yüz sınıf modelini sosyal bilgiler öğretiminde uygulamıştır. Çalışma kapsamında ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Eylem araştırması şeklinde yapılan çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları anlamlı biçimde olumlu etkilediği saptanmıştır. Çalışma ile ayrıca ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu bir biçimde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdemir (2018) çalışmasında ters yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarına etkisini ele almıştır. Çalışma öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem desenlerinden iç içe desenin kullanıldığı çalışmada ters yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güven Demir (2018) ters yüz sınıf modelini ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile uyguladığı araştırmasında modelin ilkokul öğrencilerinin akademik

başarısına etkisini ele almıştır. Karma desende hazırlanan çalışmada Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf modelinin 4. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının artmasında etkili olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerden öğrencilerin ters yüz sınıf uygulamaları hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları da belirlenmiştir.

Kahramanoğlu ve Şenel (2018) de ters yüz sınıf modelini ilkokulda 4. sınıf düzeyinde İngilizce dersinde uygulamıştır. Nitel bir durum çalışması biçiminde gerçekleştirilen çalışma ile bir İngilizce öğretmeni ve 27 öğrencinin görüşlerinden hareketle ters yüz sınıf modelinin ilkokulda kullanımının uygunluğu hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler modelin farklı ve eğlenceli yönünü vurgulamıştır. Öğretmen görüşleri ise modelin ilkokul öğrenciler düzeyine uygun olmadığı yönündedir.

Uçar ve Bozkurt (2018) çalışmalarında dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin öğrenci görüşleri ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışma lisans düzeyinde 35 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda dönüştürülmüş sınıf modeline ile ilgili beş tema saptanmıştır. Bu temalar “aktif öğrenme, bilişsel hazırbulunuşluk, pekiştirme, derse hazırlık, eğlenceli öğrenme ve kalıcı öğrenme” olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bu yöntemi eğlenceli bulduğu, derse katılımı artırdığı, öğrenmenin kalıcılığını desteklediği, bilişsel hazırbulunuşluk sağladığı, öğrenmeyi pekiştirdiği yönünde verilere ulaşılmıştır.

Çakır (2017) da ters yüz sınıf modelini fen bilgisi (7. sınıf) dersinde uygulamıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada modelin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmış, fen bilgisi dersini ters yüz sınıf modeli ile işleyen öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Çalışmada bunun dışında ters yüz uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığına da olumlu katkıda bulunduğu da belirtilmiştir.

Güç (2017) ters yüz sınıf modelini matematik dersine uyguladığı çalışmada modelin matematik dersindeki akademik başarıya etkisini incelemiştir. Yarı deneysel nitelikte yapılan çalışma ile ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin matematik dersi

akademik başarılarında anlamlı artış sağladığı, öğrencilerin modele dair olumlu görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca ve Ocak (2017) lisans düzeyinde uyguladıkları ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma Makine Mühendisliği ve Bilgisayar Programcılığı bölümlerinde eğitim gören 220 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı çalışma ile iki bölümde de ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nayci (2017) ters yüz sınıf modelini Sosyal Bilgiler dersinde uygulayarak modelin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrenci ve velilerin görüşlerinden yola çıkarak model hakkındaki görüşlerin de değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel bir biçimde yapılan çalışma ilköğretim 4. sınıflarla gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda ters yüz sınıf modeliyle ders işleyen öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları, elde edilen başarının da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Çalışma ile elde edilen nitel veriler ise öğrenci ve velilerin model ile ilgili olumlu görüşlere (dersin eğlenceli olması, derse ilgiyi artırma vb.) sahip olduklarını göstermiştir.

Çukurbaşı (2016) çalışmasında ters yüz sınıf modeli ve bu modelle ilgili uygulamaların öğrencilerin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışma lise düzeyinde Bilişim Teknolojileri dersinde uygulanmıştır. Uygulama 10. Sınıfta öğrenim gören 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artırdığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler de bu sonucu desteklemiş, öğrencilerin model hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Yavuz'un (2016) da araştırmasında ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Karma yöntemin uygulandığı çalışma 13'ü deney; 14'ü kontrol grubunda yer alan 27 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile elde edilen bulgulardan hareketle akademik başarı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerden ise modelle ilgili olumlu görüşlere ulaşılmıştır.

Gençer (2015) de ters yüz sınıf modelini Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı çalışmasında ters yüz sınıf modelinin öğrenmeye etkisini incelemiştir. Çalışmada ayrıca modelin uygulanma süreci, modelin uygulandığı okula etkisi de ele alınmıştır. 6. Sınıfta

öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Çalışmada ters yüz sınıf modelinin üstünlükleri ve sınırlıklarıyla ilgili verilere de ulaşılmıştır. Modelin öğrenci katılımını artırma, öğrenme sorumluluğu alma gibi üstünlüklerinin yanı sıra öğretmenlerde iş yükünü artırma gibi sınırlıklara sahip olduğu belirlenmiştir.

Turan (2015) yaptığı çalışmada ters yüz sınıf modelini lisans düzeyinde uygulamıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada modelin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelle öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı anlamında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin ayrıca güdülenme düzeylerinin de yüksek olduğu, ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Yurt içinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında bu çalışmaların bir bölümünün ters yüz sınıf modelini tanıtan çalışmalar olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların çoğunluğu ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya etkisini ele aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar birçok alanda gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil gibi birçok alanda bu çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar lisans, ortaöğretim ve ilköğretim kademelerinin tümünde uygulanmıştır. Çalışmalarda yarı deneysel yöntemin sıkça kullanıldığı, nitel çalışmalarda ise görüşmelerden yararlandığı söylenebilir. Ters yüz sınıf modeli ile gerçekleştirilen birçok çalışmada öğrenci ve öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler genel anlamda ters yüz sınıf modeline yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Al Mamun, Azad ve Boyle (2022) ters yüz öğrenmede araştırma geliştirmenin kavramsal, entelektüel ve sosyal yapısını nesnel olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2013-2020 yılları arasında alan yazında ters yüz öğrenme modeli üzerine yapılmış çalışmaların nicel bir özetini ve nitel sentezine ulaşmak için bu çalışmalar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ters yüz öğrenme çalışmalarının en çok Amerika Birleşik Devletleri, İspanya, Tayvan ve Avustralya'da yapıldığı belirlenmiştir. Ters yüz

öğrenmenin birçok ülkede de gelişim gösterdiği özellikle de mühendislik eğitimlerinde kullanılabilir olduğu çalışmanın diğer bir önemli sonucudur.

Bond (2020) ters yüz sınıf modeli ile ilgili K-12 bağlamında 2012-2018 yılları arasında 7 uluslararası veri tabanında indekslenen alan yazını sentezlemiştir. Çalışma sonucunda incelenen araştırmaların çoğunluğunun Kuzey Amerika ve Asya liselerinde yapıldığı, STEM konularında özellikle Matematik derslerinde öğrencilerin öğrenme ve başarı algılarına yöneldiği görülmüştür. Ayrıca incelenen araştırmaların çoğunluğunda modelin öğrenci katılımını desteklediği de belirlenmiştir.

El Miedany (2018) çalışmasında ters yüz sınıf modeli özetlendikten sonra bu modelin tıp eğitimi ve Romatoloji’de nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda bu modelin tıp eğitiminde kullanılmasını zorlaştıran durumlar üzerinde durulmuştur.

Lopes ve Soares (2018) Finansal Matematik dersinde ters yüz sınıf modelini uygulayarak modelin algı ve başarıya etkisini incelemiştir. 803 üniversite öğrencisi ile yapılan uygulama ile ters yüz sınıf modelinin Finansal Matematik dersinde başarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ile ayrıca ters yüz sınıf modelinin öğrenci güdüsünü artırdığı, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarında etkili olduğu da belirlenmiştir.

Chilingaryan ve Zvereva (2017) yabancı dil öğretiminde ters yüz sınıf metodolojisini incelemiştir. Çalışma kapsamında yabancı dil öğretiminde ters çevrilmiş sınıfların avantajları üzerinde durulmuştur. Çalışmada ters yüz sınıf modelinin; öğrenci-öğretmen etkileşimini artırma, pasif öğrencilerin derse katılımın sağlama, öğrenci sorumluluğu ve özgüvenini artırma, bireyselleştirilmiş bir eğitim ortamı ile her öğrenciye kendi hızında ilerleme olanağı sunma, öğrenci güdülenmesini artırma ve sınıf atmosferine olumlu katkıda bulunma gibi avantajlarına yer verilmiştir.

Eppard ile Rochdi’nin (2017) çalışması ters yüz sınıf modeli üzerine yapılan araştırmalara genel bir bakış niteliğindedir. Üç yönlü hazırlanan çalışmada ters yüz sınıf modelinin tanımlarından bir sentez oluşturularak modelin temellerini açıklayabilecek çeşitli teori ve modeller gözden geçirilmiş ve modelle ilgili bir çerçeve çizilmiştir.

Lee ve Wallace (2017) bir Güney Kore üniversitesinde ters yüz sınıf modelini İngilizce öğretiminde uygulamıştır. Yapılan deneysel çalışmaya 79 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubun öğrencileri iletişimsel bir dil öğretimi yaklaşımı ile İngilizce öğrenirken,

deney grubu öğrencileri ters yüz sınıf modeli ile İngilizce öğrenmiştir. Bulgular, deney grubu öğrencilerine ait puanların kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını, yalnızca final sınavı ortalama puanının istatistiksel anlamlılık gösterdiğini göstermiştir. Anketler ise bu çalışmadaki çoğu öğrencinin ters yüz öğrenme ortamında İngilizce öğrenmekten hoşlandığını göstermiştir. Çalışmayı gerçekleştiren eğitmen, öğrenme sürecine katılımın deney grubunda daha belirgin ve yüksek olduğunu belirlemiştir.

Sakulprasertsri (2017) çalışmasında Tayland'da ters yüz öğrenme yaklaşımının İngilizce öğretiminde kullanılabilmesi amacıyla teorik bir altyapı sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla ters yüz öğrenme modelinin teorik özellikleri üzerinde durmuştur. Çalışmada ayrıca Tayland'da bu modeli kullanmanın sakıncalarına da değinilmiştir.

Brownlow (2016) lisans kademesinde müzik tarihi öğretiminde ipad teknolojisi ve ters yüz öğrenme modelini uygulamıştır. Uygulama sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar bıraktığı belirlenmiştir. Çalışmada bu modelin özellikle öğrenci güdülenmesini artırmak konusunda yararlı olduğu belirtilmiş, modelin müzik dışındaki derslerde de kullanılması önerilmiştir.

Creekmore (2016) ters yüz sınıf modelini Amerika Birleşik Devletleri'nde orta ölçekli bir üniversitede antropoloji dersinde uyguladığı çalışmasında dersten önce öğrencilerle anlatımlı slayt gösterilerinden oluşan kısa video sunumları paylaşmıştır. Çalışma kapsamında 20-30 dakikalık dersler, tartışmalarla (üç saatlik bir sınıfta) uzun derslerin yerini aldı ve ders zamanının çoğu uygulamalara ayrıldı. Ders değerlendirmeleri, öğrenci görüşmeleri ve ders notlarından elde edilen verilerle ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Abeysekera ve Dawson (2015) çalışmalarında ters yüz sınıf yaklaşımının öğrenci güdülenmesinin artırabileceği ve bilişsel yükü yönetmeye yardımcı olabileceğine dair bir kanıt oluşturarak ters yüz sınıf yaklaşımının etkililiğine ilişkin özellikli araştırmalar önermiştir.

Chao, Chen ve Chuang (2015) bilgisayar derslerinde ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme tutumu ve müfredat içindeki başarı durumlarına etkilerini incelemiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında yer alan 91 öğrenciye sekiz haftalık (16 saat) eğitim verilmiştir. Yapılan çalışma ters yüz öğrenme yaklaşımının

etkinliğini doğrulamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarıları açısından deney grubu lehine önemli farklılıklar bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin güdülenme ve öz değerlendirme düzeyleri artmıştır. Sonuç olarak, ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrenmenin aktarımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu görülmüştür.

Mazur, Brown ve Jakobsen (2015) çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin öğretme, öğrenme ve değerlendirmeyi nasıl destekleyebileceğini sentezlemiştir. Çalışma ile ters yüz sınıf modelinin sorgulamaya dayalı öğrenmeyi etkinleştirebileceği ve destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Rossi (2015) çalışmasında ters çevrilmiş sınıf modeli kullanılarak organik kimya dersinde öğrenci katılımını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında iki dönemlik dersler için yaklaşık 10-20 dakikalık 350 ders videosu üretmiştir. Öğrencilerle yapılan anket sonucunda öğrencilerin %80 oranında ters çevrilmiş sınıftan memnun oldukları görülmüştür.

Wanner ve Palmer (2015) Avustralya'da Adelaide Üniversitesinde lisans düzeyinde öğretmen ve öğrencilerin ters yüz sınıf modeline yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma ile öğrencilerin modele ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, öğrencilerin öğrenirken eğlendikleri ve derslere katılım konusunda daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ise zaman sınırlaması, sınıfları tersine çevirme ve esnek değerlendirme sağlama için kurumsal destek bulma konularında zorlandıkları belirlenmiştir.

Joanne ve Lateef (2014) Asya okullarında uygulanmış ters yüz sınıf modeli çalışmalarını araştırmıştır. Yapılan çalışmalardan hareketle elde edilen veriler, Asyalı öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir.

Mok (2014) programlama dersinde ters yüz sınıf modelini uyguladığı çalışmasında öğrenci görüşlerinden hareketle modelin etkili ve yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler dersten önce paylaşılan videoları gerektiği kadar izleme seçeneğine sahip olmalarını büyük bir avantaj olarak yorumlamıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin derste daha istekli ve ilgili olması da önemli bir sonuç olarak belirtilmiştir.

Thompson ve Mombourquette (2014) çalışmalarında Mount Saint Vincent Üniversitesi'nde işletmeye giriş dersi olan "Business" için gerçekleştirilen ters yüz sınıf denemesinin sonuçlarını incelemiştir. Dersin üç bölümünden biri ters yüz sınıf modeline

göre diğerk ikisi ise geleneksel bir biçimde işlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca iki öğretim metodolojisi arasındaki akademik sonuçları karşılaştırmak için üç bölüm arasındaki notların nicel sonuçlarının karşılaştırılması kullanılmıştır. Öğrenciler ters yüz sınıfta daha iyi hissettiklerini bildirmişlerdir ancak not sonuçlarında öğrenci iddialarını destekleyecek, öğrenme deneyimine ilişkin algıları dışında nicel bir kanıt saptanamamıştır. Bunun dışında öğrenciler, ters yüz sınıf modelinde profesör ya da diğerk öğrencilerle daha çok iletişim kurabilecekleri zamana sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bishop ve Verleger (2013) ters yüz sınıf modeli ile ilgili yapılmış çalışmaları kapsamlı bir biçimde incelemiştir. İncelenen çalışmaların çoğunun öğrenci algılarını araştırdığı ve tek gruplu çalışma tasarımlarını kullandığı göstermektedir. Öğrencilerin genel olarak ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu, geleneksel dersler yerine etkileşimli dersleri tercih ettiği çalışmanın diğerk bir sonucunu oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca bu modelle ilgili deneysel ve yarı deneysel tasarımlar kullanılarak nesnel öğrenme çıktılarını inceleyen araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Herreid ve Schiller (2013) “Örnek Olaylar ve Ters Çevrilmiş Sınıf” adlı çalışmalarında ters yüz sınıfların üstünlükleri ile sınırlılıklarını değerlendirmiştir. Çalışmada ayrıca ters yüz sınıflarda kullanılan videoların taşınması gereken özelliklerden bahsedilmiş, ters yüz sınıfın gelecekte kullanılabilirliği tartışılmıştır.

Lage, Platt ve Treglia (2000) lisans düzeyinde ters yüz sınıf modeli hakkındaki öğrenci ve öğretim üyesi algılarını araştırmış ve ters yüz sınıf model ile geleneksel sınıf modelini karşılaştırmıştır. Ekonomi dersinde gerçekleştirilen çalışma ile hem öğrenci hem de öğretim görevlilerinin, modeli olumlu buldukları belirlenmiştir. Öğretim görevlileri ters yüz sınıf modelinin öğrenci güdülenmesinin artırılmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelinin bazı üstünlüklere sahip olduğu belirtilerek ters yüz sınıf modelinin ekonomi derslerinde kullanılması önerilmiştir.

Uluslararası alanda yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde dünyanın birçok farklı ülkesinde ters yüz sınıf modelinin uygulandığı çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Mühendislik, tıp, yabancı dil öğretimi, bilgisayar gibi birçok alanda ters yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Yapılan çalışmaların birçoğunda öğrencilerin ve uygulayıcıların ters yüz sınıf modeli hakkındaki olumlu görüşlere sahip olduğu

görülmektedir. Deneysel, yarı deneysel çalışmaların sıklıkla kullanıldığı çalışmalarda ters yüz sınıf modelinin etkili olduğu özellikle de derslere öğrenci katılımının sağlanması, öğrenci güdülenmesinin artırılması gibi konularda yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ters yüz edilmiş sınıf modelinin geleneksel sınıf modeline göre üstün olduğu konusunda nesnel kanıt elde edememiş çalışmalar da yer almakla birlikte ters yüz sınıf modelinin uygulandığı birçok çalışmada bu modelin öğrenci başarısını artırdığına dair sonuçlar elde edildiği görülmektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

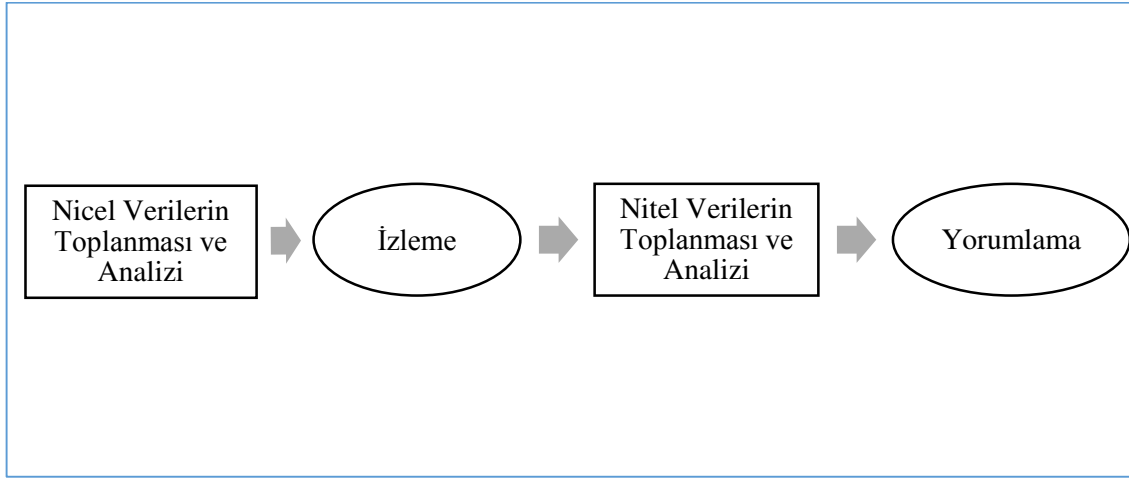
3.1. Araştırmanın Modeli

Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları ve özyeterlik algılarına etkilerini belirleyebilmek amacıyla yapılan bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, araştırma problemlerini anlamak amacıyla araştırmacının nicel (kapalı uçlu) ve nitel verileri (açık uçlu) topladığı, topladığı bu verileri bütünleştirdiği, daha sonra ise bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021/2021). Almalki (2016) karma yöntemlerin, farklı yaklaşımları bir arada kullanma yoluyla daha fazla bilgi derinliği ve genişliği sağlama potansiyeline sahip olduğunu; araştırmacılara, özellikle eğitim alanında hem sözcükleri hem de sayıları kullanarak eğitim sorunlarını araştırabilmeleri için daha geniş bir kapsam sağlabildiğini belirtmiştir. Bunun yanında karma yöntemlerin zaman alıcı bir doğaya sahip olmasını bu yöntemlerin dezavantajı olarak kabul etmiştir.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. İki aşamalı model olarak da adlandırılan açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninde ilk önce nicel veriler, sonrasında ise nitel veriler toplanır. Toplanan bu verilerden, nicel verilerin açıklanmasında ve yorumlanmasında yararlanır. Bu yaklaşımda nicel verileri toplamak ve analiz etmek araştırmanın temel önceliğidir. (Creswell, 2012/2020). Açıklayıcı sıralı desende nicel ve nitel verilerin analizi birbiriyle ilişkilidir. Elde edilen veriler daha çok tartışma bölümlerinde birleştirilir (Baki ve Gökçek, 2012). Creswell (2012/2020) açıklayıcı sıralı deseni şöyle göstermiştir:

Şekil 3

Açıklayıcı Sıralı Desen



Şekil 3’te belirtilen “izleme” terimiyle anlatılmak istenen, nicel aşamanın temelleri üzerine oturtulan nitel aşamada sorulacak soruların yanı sıra araştırmanın ikinci aşamasında çalışma grubuna dâhil edilecek katılımcılara karar vermedir. Açıklayıcı sıralı desende iki farklı veri türünün yakınsanma ya da bütünleştirilme zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu desende ilk aşamada araştırma evreninden nicel sonuçlara ulaşma, ikinci aşamada derinlemesine nitel açımsama ile bulguları zenginleştirme ve detaylandırılma yoluyla nicel ve nitel verilerin en iyi yönlerinin yakalanması sağlanır (Creswell, 2012/2020).

Araştırmada öncelikle nicel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Türkçe dersleri işlenirken deney grubunda ters yüz sınıf modeli; kontrol grubunda ise düz sınıf modeli kullanılmıştır.

Ters yüz sınıf modelinin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin sekiz haftalık deney sürecinde öğrenmeleri gereken teorik bilgileri içeren 16 video hazırlanmıştır. Deneyde kullanılan bu videoların dokuzu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yedi video ise internet ortamından alınmıştır. İnternet ortamından alınan hazır videoların sahiplerinden izin alınarak videolar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İnternet ortamından alınan videolarla ilgili içerik üreticisinden alınan izinler ekte sunulmuştur (EK-11). Hazırlanan videoların uygunluğu hakkında Türkçe Öğretimi alanından üç ve Bilişim Teknolojileri alanından bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda videolar üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından, hazırlanmış olan videoların başka bir okulda pilot uygulaması yapılarak deney grubunda karşılaşılabilecek olası sorunların önceden çözülmesi planlanmıştır.

Deney grubunda kullanılan videoların öğrencilere ulaştırılması için bir mobil uygulamadan yararlanılmıştır. Deneyde kullanılan mobil uygulamaya karar verirken uygulamaya kolay erişilebilirlik, herhangi kişisel bilgi içeren üyelik gerektirmeme gibi etkenler etkili olmuştur. Deneyde kullanılan mobil uygulama, videoların pilot uygulamasında denenmiş ve herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Deney grubunda kullanılan mobil uygulamanın nasıl kullanılacağı hakkında Türkçe dersi öğretmeni ile öğrencilere deney öncesinde bir sunum yapılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın nicel boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem, katılımcıların gruplara yansız/rastlantısal bir biçimde dağıtılamadığı ya da deney ortamının kontrol edilemediği durumlarda kullanılır (Gülbüz ve Şahin, 2018).

Araştırmada, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Bilindiği üzere Türk Eğitim Sisteminde öğrenciler sınıflara öğretim yılı başında yerleştirilmektedir. Bu nedenle öğrenciler, gruplara yansız yerleştirilememektedir. Öğrencileri sınıflara yansız (seçkisiz) yerleştirmenin mümkün olmaması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının seçiminde Türkçe dersi akademik başarı ön testi ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden (Yakar ve Saracaloğlu, 2017) yararlanılmıştır. Bu testlerin analiz edilmesi sonucunda birbirine yakın özellikler gösteren iki grup kontrol ve deney grubu olarak seçilmiştir. Seçilen sınıfların deney/kontrol grubu olarak belirlenmesinde yansız yöntemden (kura) yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan desene Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmada Kullanılacak Yarı DeneySEL Desenin Simgesel Görünümü*

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test	Zaman	İzleme Testi
Deney Grubu	TDABT TDÖAÖ ÖYSÖ	Ters yüz sınıf modeli	TDABT TDÖAÖ	8 hafta	TDABT
Kontrol Grubu	TDABT TDÖAÖ ÖYSÖ	Düz sınıf modeli	TDABT TDÖAÖ	8 hafta	TDABT

TDABT: Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi, TDÖAÖ: Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği, ÖYSÖ: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

Kontrol grubu ile deney grubuna “Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi” ve “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” ön test, son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” ise çalışma gruplarının seçiminde, yalnızca ön test olarak kullanılmıştır. Bu ölçek ile sorumluluk alma düzeyleri arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmayan gruplar belirlenerek hangi grupların çalışma grupları olacağı kararlaştırılmıştır.

Deney grubuna ters yüz sınıf modeline uygun bir biçimde düzenlenmiş Türkçe dersi öğretimi iki tema üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneyin gerçekleştirildiği temalar şunlardır:

(2. Tema) Millî Kültürümüz

(3. Tema) Millî Mücadele ve Atatürk

7. sınıf Türkçe dersi yıllık planı incelendiğinde belirtilen temalara sekiz haftalık bir süre ayrıldığı saptanmıştır. Bu bağlamda deney grubunda Türkçe dersleri ters yüz sınıf modeline uygun bir biçimde sekiz hafta uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe öğretimi sekiz hafta boyunca düz sınıf modeline uygun devam etmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında, deneysel uygulamadan iki hafta önce ön testlerin uygulaması yapılmıştır. Deneysel uygulamadan sonraki ilk üç günde ise son testlerin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneyin sonucunu daha güvenilir bir biçimde ortaya çıkarabilmek amacıyla deney uygulamasından beş hafta sonra öğrencilere aynı testlerden oluşan izleme testleri uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda dersi verecek Türkçe dersi öğretmenine deney öncesi ters yüz sınıf modeli ve bu modelin uygulanması hakkında eğitim verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından, Türkçe ders kitabı kaynak alınarak ters yüz sınıf modeline göre düzenlenmiş ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan Türkçe ders planları ile ilgili önce uzman görüşüne başvurulmuş, ardından bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak Türkçe ders planları deneyi uygulayacak Türkçe dersi öğretmeniyle paylaşılmıştır. Böylece öğretmenin uygulama süresince deney grubunda ve kontrol grubunda ne tür işlemler gerçekleştireceği, süreç boyunca nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Araştırmacının vereceği eğitim, öğretmenin davranışlarını değiştirmede ve uygulama güvenilirliğini artırmada tek başına yeterli olmayabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda uygulama güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından bir gözlem formu geliştirilerek uygulama sürecinde öğretmen davranışları, araştırma planına uygunluğu yine araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

3.1.2. Araştırmanın nitel boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencilerinin deney sonrasında model hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış bir biçimde hazırlanan görüşme formu doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. En az iki kişi arasında sürdürülen ve bir iletişim süreci olan görüşme, “araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama” olarak açıklanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 158). Görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnek bir özelliğe sahiptir. Bu teknikte, araştırmacı sormak istediği soruları önceden hazırlasa da görüşmenin seyrine bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve detaylandırılmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Araştırmacı tarafından öncelikle görüşmede kullanılacak taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu Türkçe Eğitimi alanından üç; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından bir öğretim üyesine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda form düzenlendikten sonra formun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini denemek amacıyla araştırmanın asıl katılımcı grubuyla benzerlik

gösteren fakat araştırmanın çalışma grubunda yer almayan 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Ayrıca görüşme sorularının anlaşılabilirliği konusunda üç Türkçe öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan ön görüşmeler sonucunda soruların öğrenciler tarafından anlaşılır olduğu belirlenmiştir (EK-4).

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu deney grubunun tamamına uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada kullanılan desen doğrultusunda önce nicel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda önce nicel verilerin, ardından nitel verilerin toplanacağı çalışma grubu belirlenmiştir.

3.2.1. Nicel Verilerin Toplanacağı Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçsal (amaçlı) örnekleme; olası olmayan bir örnekleme türüdür. Çalışma amacına bağlı olarak bilgi bakımından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek araştırmanın derinlemesine yapılabilmesini sağlayan amaçsal örnekleme (purposive/purposeful sampling) belli ölçütleri karşılayan ya da özel durumlarda çalışılmak istendiğinde kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Amaçsal örneklemin yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi hazırlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada okul seçiminde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- Okul yönetiminin uygulamanın sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için gereken desteği vermesi,
- Uygulama yapılacak sınıfta görevli Türkçe öğretmenin çalışma sürecine gönüllü katılımı ve araştırmacıya süreç boyunca gereken desteği vermesi,
- Okulda öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik aletlere ve internete erişim olanaklarına sahip olmaları.

Araştırmanın çalışma gruplarının belirlenmesinde ise Türkçe dersi akademik başarı testi ön puanları ölçüt olarak kullanılmıştır. Türkçe dersi akademik başarı testinin dışında ayrıca Yakar ve Saracoğlu (2017) tarafından ortaokul öğrencileri için hazırlanmış olan “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” uygulanarak seçilecek grupların sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farkların da göz önünde bulundurulması planlanmıştır. Araştırma uygulamasından iki hafta önce dört sınıfa ön testler uygulanmıştır. Ön testler sonucunda birbirine denklik anlamında en yakın iki grup (bkz. Tablo 1 ve Tablo 2) araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen iki sınıfın deney ya da kontrol grubu olmaları ise yansız yöntemle (kura ile) belirlenmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde ölçüt olarak kullanılan Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ile Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği’ne ilişkin ön test puanlarının analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi (TDBAT) Ön Test Puanların Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Deney Grubu	22	48.5455	-.054	-.249
Kontrol Grubu	19	47.7895	-.029	-.1.144

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayısı normal dağılımda 0 olarak kabul edilse de uygulamada farklı katsayısı aralıkları da kabul görmektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 değerleri kabul edilebilir bir durumdur. Gruplara ait çarpıklık (-.054 ile -.029) ve basıklık (-.249 ile -.1.144) değerleri grupların normal dağılımda olduğunu göstermektedir. Yine Tablo 2’ye bakıldığında 100 puan üzerinden değerlendirilen grupların puanların aritmetik ortalamasının (deney grubu: 48.5455 kontrol grubu: 47.7895) birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi (Indepent Samples Test) Sonuçları

Gruplar	t-testi					
	N	$\bar{X}$	F	p	t	sd
Deney Grubu	22	48,5455	2.624	.121	-.780	20
Kontrol Grubu	19	47,7895			1.361	17

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu ve kontrol gruplarının TDBAT ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ($p > .05$) dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde birbirine yakın özellikte oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının seçiminde TDBAT dışında Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ) de uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	10.583	15	.706	3.063	.194
Gruplar içi	.691	3	.230		
Toplam	11.274	18			

Tablo 4 incelendiğinde uygulanan ölçeğin ön test puanlarının analizi sonucunda iki grubun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin benzer oldukları söylenebilir.

Belirtilen ölçütlere bağlı olarak araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Erdemli ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan yansız yöntemle (kura) deney grubu olarak seçilen 7/D sınıfı ile kontrol grubu olarak seçilen 7/E sınıfı oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait demografik bilgilere şöyledir:

Tablo 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kız	12	55	12	63
Erkek	10	45	7	37
Toplam	22	100	19	100

Deney grubu öğrencilerinin %55'i (f:12) kız, %45'i (f:10) erkektir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %63'ü (f:12) kız, %37'si (f:7) erkektir. Gruplara bakıldığında kızların sayı bakımından erkeklerden çok olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni araştırmanın parametreleri içinde yer almamaktadır. Bu nedenle cinsiyet değişkenine ilişkin dağılım göz ardı edilmiştir.

3.2.2. Nitel Verilerin Toplanacağı Çalışma Grubu

Nitel veriler deney grubu öğrencilerin tamamından elde edilmiştir. Deney grubunda yer alan 22 öğrenci araştırmada nitel verilerin toplanacağı çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada veri toplamada kullanılan araçlar ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi

Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısına etkisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Önce çoktan seçmeli soru biçiminde 40 sorudan oluşan taslak akademik başarı testi hazırlanmıştır. Testin hazırlanmasında uygulama boyunca ele alınacak konu ve kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla soruların ilişkili oldukları kazanım ve taksonomi basamaklarını yansıtan bir belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Hazırlanan taslak akademik başarı testi ve belirtke tablosu Türkçe Eğitimi alanında üç, Ölçme ve Değerlendirme alanında bir uzman ile Türkçe öğretmenliği alanında en az beş yıllık görevde bulunan üç öğretmene sunulmuştur. Uzmanların hem testte yer alan maddeler hem de testte kullanılan maddelerin ilişkili oldukları kazanım ve taksonomi basamakları hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Uzman dönütleri sonucunda taslak testten 1 soru çıkarılmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak testteki soru sayısı 39’a indirilerek pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama Mersin ili Erdemli ilçesinde yer alan iki farklı ortaokulda yer alan 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi uygun olan ve belirtke tablosuna uyan sorular seçilerek test 25 soruya indirgenmiş ve teste son şekli verilmiştir (EK-6). 25 sorudan oluşan testin son şekline ait madde değerlerine ilişkin bilgiler EK-13’te sunulmuştur. Hazırlanan akademik başarı testinin iç güvenirliğinin hesaplanmasında KR-20 (Kuder-Richardson) yöntemi kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalarla KR-20 güvenirlik katsayısının .904 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının .70’ten yüksek olması testlerin yeterli güvenirliğe sahip olduğunu gösterir.

Yapılan analiz ve hesaplamalar sonunda son şeklini alan Türkçe dersi akademik başarı testinde yer alan maddelerin kazanım ve taksonomi değerlerine ilişkin bilgilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6*Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu*

Kazanım	Taksonomi Basamağı					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	-	2	-	-	-	-
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	-	1	1	-	-	-
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	-	-	1	-	-	-
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	-	1	2	-	-	-
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	-	-	1	1	-	-
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	-	1	-	-	-	-
Anlatım bozukluklarını tespit eder.	-	1	1	-	-	-
Metnin konusunu belirler.	-	-	-	1	-	-
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	-	-	-	2	-	-
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	-	-	-	1	-	-
Metnin içeriğini yorumlar.	-	1	-	1	-	-
Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	-	-	-	2	-	-
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	-	1	-	-	-	-
Metin türlerini ayırt eder.	-	1	-	-	-	-
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	-	-	-	1	1	-
Toplam	0	9	6	9	1	0

3.3.2. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe derslerindeki özyeterlik algılarına etkisini belirlemek amacıyla Durukan ve Maden (2012) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul seviyesine yönelik hazırlanan ve 39 maddeden oluşan ölçekte maddeler, “1-Hiçbir zaman, 2- Bazen, 3- Kararsızım, 4-Genellikle, 5-Her zaman” şeklinde derecelenmiştir. Ölçek 5 faktörden oluşmaktadır:

Ders sürecine yönelik yargılara kapılma

Performans gösterme ve yardım etme

Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme

Çalışmayı, araştırmayı sevme; kendine güvenme

Ölçekte faktörlerin kendi içinde yüksek tutarlık gösterdiği ($\alpha=.66$ ile $.94$ arasında), ölçeğin güvenirliğinin Cronbach Alfa katsayısının $.89$ olduğu belirlenmiştir (Durukan ve Maden, 2012).

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği ile ilgili güvenirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama, deneyin gerçekleştirileceği okula yakın özellikte bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. 30 öğrenci ile gerçekleştirilen ön uygulama sonuçlarına ilişkin analiz sonuçları EK-14’te sunulmuştur.

Ön uygulamaya ilişkin yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa katsayısının $.835$ olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeği oluşturan maddeler arasındaki ortalama korelasyonun göstergesi olan Cronbach alfa katsayısında değer 0 ile 1 arasında değişir. Yüksek değer, yüksek güvenirlik göstergesi olarak kabul edilir ve Cronbach alfa katsayısının en düşük $.70$ olması önerilir (Pallant, 2023). Analiz sonucu elde edilen Cronbach alfa katsayısı ($.835$) ölçekte yer alan maddelerin güvenirliğinin sağlanmış olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

Deney uygulamasının gerçekleştirileceği çalışma grubunun belirlenmesinde Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin

öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeler “1-Bana Hiç Uygun Değil, 2-Bana Uygun Değil, 3-Bana Kısmen Uygun, 4-Bana Uygun, 5-Bana Tamamen Uygun” şeklinde derecelenmiştir. Tek boyutlu bir yapıda olan ölçek ile ilgili yapılan faktör analizinde ölçek maddelerinin madde-faktör yük değerleri .61 ile .75 arasında hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinde %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Tüm ölçeğe ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=.94$ ’tür. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini belirlemek için “Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği” ile korelasyon ve anlamlılık düzeyleri incelenmiş ve ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Yakar ve Saracaloğlu, 2017).

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği ile ilgili güvenirliğin sağlanması amacıyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama, deney gerçekleştirileceği okula yakın özellikte bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. 30 öğrenci ile gerçekleştirilen ön uygulamadan elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçlarına EK-15’te yer verilmiştir.

Cronbach alpha katsayısının .70 üstünde olması güvenirlik için yeterli kabul edilse de tatmin edici Cronbach alfa katsayısı .80 ve üzeri değerlerdir (Cevahir, 2020). Yapılan ön uygulama sonucu madde güvenirlik değerleri belirlenmiştir. Cronbach alpha katsayısının .951 gibi yüksek bir değer taşıdığı görülmektedir. Bu sonuç ölçekteki madde güvenirliğinin sağlanmış olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerinin ters yüz sınıf modeline ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla görüşme formu (EK-4) deney grubu öğrencilerinin tamamına uygulanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde veri kaybına uğramamak amacıyla öğrenci ve öğrenci velilerinin izni doğrultusunda ses kaydı kullanılmıştır. Ortalama 20-25 dakika süren görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları her ses kaydının farklı zamanlarda en az iki kez dinlenmesi sonucunda yazıya aktarılmıştır. Ulaşılan açıklama ve anlamların görüşülen kişiye teyit ettirmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırdığı kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda, yazıya aktarılan görüşlerle ilgili daha sonra öğrencilerle bireysel doğrulama toplantısı görüşmeleri yapılmıştır.

3.3.5. Deney Grubu Sınıf İçi Ders Gözlem Formu

Deney grubunda gerçekleştirilen uygulamaların planlandığı biçimde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından alan yazın taraması sonucunda ders gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu ile ilgili Türkçe Eğitimi alanında üç uzman ile Türkçe öğretmenliği alanında en az beş yıllık görevde bulunan üç öğretmenden görüş alınmıştır. Sınıf içi gözlem formuna uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir (EK-12).

Araştırmacı tarafından gözlemlenen Türkçe ders öğretmeninin dersleri ters yüz sınıf modeline uygun bir biçimde yürüttüğü tespit edilmiştir.

3.3.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Katılımlarına İlişkin Bilgiler

Deney uygulaması sekiz hafta olmak üzere 40 saat sürmüştür. Deney uygulaması boyunca sürekli devamsızlık yapan öğrenciler kapsam dışı tutulmuştur. Bunun dışında uygulamaya katılan öğrencilerin derslere katılımları-devamsızlıkları hakkındaki bilgiler EK-16'da sunulmuştur.

Öğrencilerin derslere katılımları-devamsızlıkları incelendiğinde 7 öğrencinin 35-40 ders saati; 14 öğrencinin 30-35; ders saati; 1 öğrencinin 25-30 ders saati aralığında deneysel uygulamaya katıldığı görülmektedir. Bu bilgiler, öğrencilerin bazen devamsızlık yapmış olsa da deneysel uygulamaya düzenli bir biçimde katıldıklarını göstermektedir.

3.3.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ders Dışı Videoları İzlemelerine İlişkin Bilgiler

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ders dışı videoları izleyip izlemedikleri videoların öğrencilere ulaştırıldığı mobil uygulamada kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin videoları izlemesi için herhangi bir üyelik veya kişiye özel bilgi gerektirmeyen mobil uygulamaya okul numarası ile giriş yapılmıştır. Ders dışı videoların izlenme oranlarına ilişkin mobil uygulamada gösterilen kayıtlara ilişkin örnek ekran görüntüsüne EK-17'de yer verilmiştir. EK-17'de mobil uygulamada öğrencilerin videoları izleme oranları, izleme sayıları ve izleme tarihlerine yer verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ders dışı videoları izlemelerine ilişkin bilgilere de EK-18'de yer verilmiştir.

10 öğrenci 16 videonun tamamını; 6 öğrenci 15 videoyu; 3 öğrenci 14 videoyu; 2 öğrenci 13 videoyu; 1 öğrenci de 12 videoyu izlemiştir. Bu veriler, öğrencilerin çoğunlukla deney kapsamında öğrencilerle paylaşılan ders dışı videoları izlediği göstermektedir.

Araştırma kapsamında deneysel çalışma döneminde videolar yalnızca deney grubu öğrencileriyle paylaşılmıştır. Deneysel çalışma tamamlandıktan sonra deney grubu ile paylaşılan uygulama ve videolar kontrol grubu öğrencileriyle de paylaşılmıştır. Bununla, tamamlanmış olan deneyin olası olumlu sonuçlarından kontrol grubu öğrencilerinin de yararlanması amaçlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı ve özyeterlik algılarına etkilerini belirlemek amacıyla kullanılan nicel verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyinin $p < 0.05$ olması durumunda veriler arasında istatistiksel anlamda fark olduğu; $p > 0.05$ olması durumunda ise istatistiksel anlamda fark olmadığı kabul edilmiştir.

Araştırmada tekrarlı ölçümlerin kullanılması sebebiyle veri analizinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz türünde birden fazla grup üzerinde ön test ve son test biçiminde yapılan ölçümlerde iki farklı işlem birlikte yapılmaktadır. Deney ve kontrol grubunun ölçme sonuçlarının karşılaştırılması, “ilişkisiz örneklemeler için ölçme” olurken, deney ya da kontrol grubuna ön test, ardından son test verilmesi “ilişkili örneklemeler için (tekrarlı) ölçme” olmaktadır. Hem farklı grupların ölçülmesi hem de aynı grupların art arda ölçülmesi gibi iki değişik uygulamayı içeren varyans analizine karışık ölçümler için iki yönlü (faktörlü) varyans analizi denmektedir (Can, 2023). Bu analiz türünde yönün (faktörün) birisini bağımsız gruplar (deney grubu-kontrol grubu), diğerini değişik zamanlarda yapılan ölçümler (ön test-son test) oluşturmaktadır. İki faktörlü ANOVA olarak da adlandırılan bu istatistiksel modelin güvenilir sonuçlar verebilmesi bazı koşulların sağlanmış olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2020). Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analiz yönteminin kullanılabilmesi için

gerekli parametrik varsayımlar ve araştırmada elde edilen verilerin bu varsayımları karşılayıp karşılamadıkları konusunda yapılan çalışmalar şu biçimdedir:

Varsayım 1: Bağımlı değişken puanları, her bir alt grupta normal dağılımdadır..

Grupların normal dağılım taşıyıp taşımadıklarını belirlemek için deney ve kontrol gruplarında kullanılan Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne ait ön, son ve izleme testlerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu testlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	Test Çeşidi	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi	Deney Grubu	22	Ön Test	48.5455	3.87953	-.054	-.249
			Son Test	69.7273	3.80088	-.346	-.042
			İzleme Testi	66.0000	4.13412	.000	.026
	Kontrol Grubu	19	Ön Test	47.7895	4.28760	-.029	-1.144
			Son Test	55.1579	4.76418	.164	-1.478
			İzleme Testi	53.0526	4.84465	.144	-1.081
Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği	Deney Grubu	22	Ön Test	3.6597	.14577	-.064	-1.069
			Son Test	4.0420	.10675	-.039	-1.281
			İzleme Testi	4.0536	.13094	-.283	-.700
	Kontrol Grubu	19	Ön Test	3.6275	.11232	-.023	-.850
			Son Test	3.6356	.13898	.528	-.387
			İzleme Testi	3.6964	.13060	-.119	-.583

Çarpıklık ve basıklık katsayısı normal dağılımda 0 olarak kabul edilse de uygulamada farklı katsayısı aralıkları da kabul görmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 değerleri kabul edilebilir bir durum olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 7 incelendiğinde Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne ait ön test, son test ve izleme testlerinin

çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir durum olarak belirtilen ± 1.5 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarında ön test, son test ve izleme testi olarak kullanılan testlerin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Varsayım 2: Aynı anda birden fazla grupta yapılan ölçümde, grup varyansları homojendir.

Varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için Levene Testi yapılmaktadır (Can, 2023). Bu sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Yönelik Homojenlik Testi Bilgileri

Değişkenler		F	Sd1	Sd2	p
Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi	Ön Test	.202	1	39	.656
	Son Test	2.127	1	39	.153
	İzleme Testi	.466	1	39	.499
Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği	Ön Test	2.733	1	39	.106
	Son Test	.446	1	39	.508
	İzleme Testi	.556	1	39	.460

Tablo 8 incelendiğinde homojenlik varsayımının tüm bağımsız değişkenler için ön test, son test ve izleme testlerinde ($p > 0.05$) karşılandığı görülmektedir.

Varsayım 3: Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grup kovaryansları eşittir.

Ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olup olmadığı Box’s Test of Equality of Covariance Matrices (Box Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi) ile kontrol edilmektedir (Can, 2023). Bu varsayıma ilişkin yapılan test sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Değişkenler Ölçümlerine İlişkin Kovaryans Matrisi Bilgileri

Değişkenler	Box's M	F	df1	df2	p
Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi	3.911	1.231	3	1090723.031	.297
Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği	11.813	1.802	6	10356.779	.094

Tablo 9 incelendiğinde kovaryans matrislerinin eşitliği testi sonuçlarında ($p>0.05$) istatistiksel anlamda bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum kovaryansların eşitliğine işaret etmektedir.

Varsayım 4: Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır.

Bu araştırmada katılımcılar için hesaplanan fark puanının diğer katılımcıların fark puanlarından bağımsız olması bu varsayımın karşılandığını göstermektedir.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Deney grubunda yer alan öğrencilerle, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik” olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

İçerik analizi dört aşamada gerçekleşir:

1-Verilerin Kodlanması:

Birinci aşamada araştırmacı tarafından elde edilen ve incelenen bilgiler anlamlı bölümlere ayrılır. Bölümlerin kavramsal anlamda ne ifade ettiği belirlenir. Anlamlı bütün oluşturan bölümler adlandırılarak kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2-Temaların Belirlenmesi (Tematik Kodlama):

İkinci aşamada, kodların bir araya getirilmesi ve incelenmesi sonucunda kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar belirlenerek tematik kodlama işlemi yapılır. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret eder (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3-Kodların ve Temaların Düzenlenmesi:

Üçüncü aşamada, elde edilen veriler araştırmacı tarafından düzenlenerek ayrıntılı bir biçimde tanımlanır ve açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

4-Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması:

Önceki aşamada açıklanarak sunulan bulguları son aşamada araştırmacı yorumlayarak bulgularla ilgili sonuçlara ulaşır.

Görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde, bu aşamalara uyulmuştur. Görüşme sonucu toplanan veriler düzenli bir biçimde bilgisayara aktararak kontrol edilmiştir. Ardından verilerin teyitleri alınmıştır. Öğrencilerin teyitleri alınmış olan nitel verilerin çıktıları üzerinde önce kodlama aşaması gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada kodlar bir araya getirilerek aralarındaki ortak yön barındıran temalar belirlenmiştir. Araştırmada veri güvenilirliğinin sağlamak amacıyla araştırmacının belirlediği kod ve temalar, bir başka uzmanın (Türkçe Öğretimi alanında) da belirlediği kod ve temalarla karşılaştırılmıştır. Kodlamalarda tutarlılığı ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı ile uzmanın yaptığı kodlamalar Cohen'in Kappa istatistiğinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Kappa değeri .810 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kodlayıcılar arasında "güçlü düzeyde uyum" bulunduğu anlamına gelmektedir (Mchugh, 2012). Araştırmacı ile uzmanın görüş birliğine vardıkları kod ve temalara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.5. Araştırma Ortamı

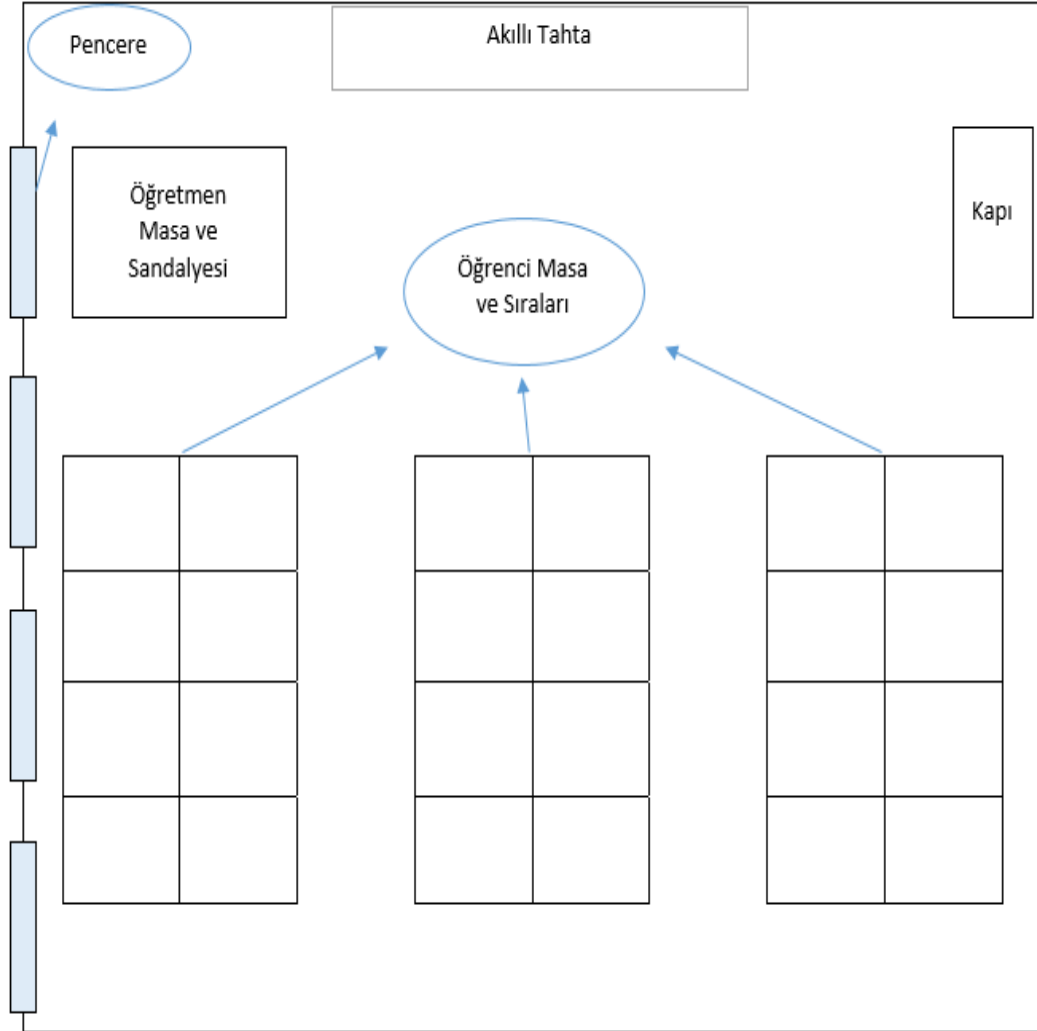
Araştırma Mersin'in Erdemli ilçesinde merkezde yer alan Akdeniz Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okul, 08.30 ile 15.30 saatleri arasında eğitim veren devlet okuludur. Dört katlı binadan oluşan 34 derslikli okulda 895 öğrenci öğrenim görmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf okulun ikinci katında yer almaktadır. Sınıfta bir öğretmen masası ve sandalyesi, bir akıllı tahta, bir pano ile toplam 24 kişilik tekli

masa ve sıra yer almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfa ait kroki Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4

Deney Grubunun Yer Aldığı Sınıfa Ait Kroki



3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, deneysel uygulama aşamasında aşağıdaki rolleri gerçekleştirmiştir.

- Deney grubu öğrencileri ile deneyi uygulayan öğretmene ters yüz sınıf modeli ve deneysel uygulama hakkında sunumlar gerçekleştirmiştir.
- Deneyin uygulanması sürecinde derslere gözlemci olarak katılmıştır.
- Deneysel uygulama sürecinde çevrimiçi uygulamaya ders içerikleri, araştırmacı tarafından ders programına uygun bir biçimde yüklenmiştir.
- Ön test, son test ve izleme testi uygulamalarına gözlemci olarak katılmıştır.

- Deneyisel uygulama sonucunda deney grubu öğrencileriyle yapılan nitel görüşmeleri yürütmüştür.

3.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın etik boyutunda yapılan çalışmalar şunlardır:

- 1- İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurularak etik açıdan uygunluk onayı alınmıştır. Ardından İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurularak araştırma için yasal izin alınmıştır. Ayrıca araştırmanın yapılacağı okul müdürlüğünden sözlü biçimde izin alınmıştır. Belirtilen kurul kararı ve izinlere ait belgeler ekler bölümünde sunulmuştur (EK-1, EK-2).
- 2- Araştırmaya katılacak öğrenciler belirlendikten sonra öğrencilerle görüşülerek araştırmaya gönüllü katılımları hakkında sözlü görüşmeler yapılarak öğrencilerin onayı alınmıştır. Ardından öğrenci velilerinden izin alınarak EK-2’de sunulan Veli Onam Formu imzalatılmıştır.
- 3- Araştırmada kullanılan video ve ölçeklere ait kullanım izinleri de araştırmanın ekler bölümünde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunda yer alan, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı ve özyeterlik algılarına etkilerine yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Testinden Aldıkları Ön Test - Son Test - İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarı ön test puanları, deneysel uygulama sonrası elde edilen son test puanları ve deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Türkçe Dersi Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	22	48.54	18.19	69.72	17.82	66.00	19.39
Kontrol	19	47.78	18.68	55.15	20.76	53.05	21.11

Not. Öğrenci puanları 100'lük sisteme dönüştürülmüştür.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı testinden aldıkları aritmetik ortalamalar, ön testte deney grubu 48.54, kontrol grubu 47.78; son testte deney grubu 69.72, kontrol grubu 55.15; izleme testinde ise deney grubu 66.00; kontrol grubu 53.05 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde deneysel uygulama öncesinde yapılan ön testte grupların aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deneysel uygulama sonucunda uygulanan son test ile deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan izleme testinde ise grupların aritmetik ortalamalarında deney grubu öğrencileri lehine bir artış olduğu görülmektedir.

Araştırmada Türkçe dersi akademik başarı testinin ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruplara göre değişimini belirleyebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (İki Faktörlü ANOVA) yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı testine ilişkin ön test-son test-izleme testi puanlarının iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Türkçe Dersi Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmî η^2
Gruplar arası	42706.601	40				
Grup (Deney/Kontrol)	2716.480	1	2716.480	2.649	.112	.06
Hata	39990.121	39	1025.388			
Gruplar içi	5802.042	41				
Ölçüm (Ön t.-Son t.-İzleme t.)	4639.558	1	2319.779	50.118	.000	.56
Grup*Ölçüm	1162.484	1	581.242	12.558	.000	.24
Hata	3610.349	39	46.286			

Not: $p < .005$

İki yönlü varyans analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı testi ön test, son test ve izleme testi puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ($F_{(1,39)} = 2.649$, $p > .005$, Kısmî $\eta^2 = .06$) görülmektedir. Bu test grupların ön test - son test – izleme testi değişimlerini dikkate almamaktadır.

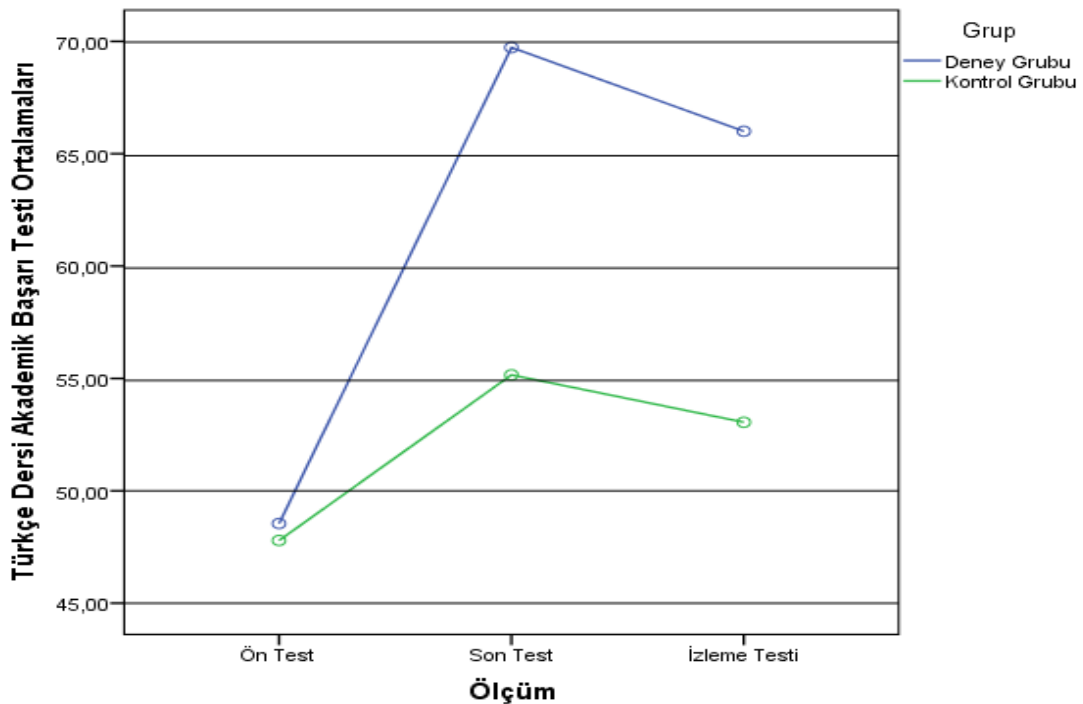
Ölçüm bölümü grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin Türkçe dersi akademik başarı testi ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını göstermektedir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri tek bir grup olarak ele alındığında Türkçe dersi akademik başarı testi ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğu ($F_{(1,39)} = 50.118, p < .005, \text{Kısmî } \eta^2 = .56$) belirlenmiştir.

Grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etkisi ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında Türkçe dersi akademik başarı testinde grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ($F_{(1,39)} = 12.558, p < .005, \text{Kısmî } \eta^2 = .24$) görülmektedir. Etki büyüklüğünü değerlendirebilmek amacıyla yapılan hesaplama sonucunda Cohen's f 0.56 olarak belirlenmiştir ($\sqrt{\frac{0.24}{1-0.24}} = 0.56$). Bu değer geniş etki gücüne işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Ortak etkinin anlamlı olması ve etki gücünün yüksek olması ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunda bulunmanın öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu etkiyi gösteren değişim grafiği Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Çizgi Grafiği



Şekil 5 incelendiğinde deneysel uygulama öncesinde Türkçe dersi akademik başarı testinden deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencileriyle yakın puan aldıkları görülmektedir.

Deneysel uygulama sonunda (son test-izleme testi) hem deney hem de kontrol grupları öğrencilerinin puanlarında ön test puanlarına göre bir artış bulunmakla birlikte deney grubunda görülen artışın kontrol grubundaki artışa oranla anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubunda görülen bu artış, ters yüz sınıf modelinin Türkçe derslerindeki akademik başarıyı artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarı ön test-son test-izleme testi ortalama puanları arasında farkın hangi ölçüm/ölçümlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Türkçe Dersi Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma (Bonferroni) Testi

	Ortalama Fark (I-J)	p
Son Test - Ön Test	14.275	.000
İzleme Testi - Ön Test	11.359	.000
İzleme Testi - Son Test	-2.916	.179

Tablo 12 incelendiğinde anlamlı farkın deneysel uygulama sonrasında uygulanan son test ve izleme testlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda son test - ön test puanları arasında ve izleme testi - ön test puanları arasında anlamlı farklılık görülürken ($p < .005$); izleme testi - son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ($p > .005$) görülmektedir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Ön Test - Son Test - İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ön test puanları, deneysel uygulama sonrası elde edilen son test puanları ve deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	22	3.66	.68	4.45	.25	4.05	.61
Kontrol	19	3.62	.48	3.63	.60	3.69	.56

Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamalar, ön testte deney grubu 3.66, kontrol grubu 3.62; son testte deney grubu 4.45, kontrol grubu 3.63; izleme testinde ise deney grubu 4.05, kontrol grubu 3.69 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler, deneysel uygulama öncesinde yapılan ön testte grupların aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulama sonucunda uygulanan son test ile deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan izleme testinde ise grupların aritmetik ortalamalarında deney grubu öğrencileri lehine bir artış olduğu belirlenmiştir.

Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeğinin ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruplara göre değişimini belirleyebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeğine ilişkin ön test-son test-izleme testi puanlarının iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmî η^2
Gruplar arası	25.789	40				
Grup (Deney/Kontrol)	4.940	1	4.940	9.241	.004	.19
Hata	20.849	39	.535			
Gruplar içi	21.370	41				
Ölçüm (Ön t.-Son t.-İzleme t.)	3.270	1	1.635	8.544	.000	.18
Grup*Ölçüm	3.173	1	1.587	8.291	.001	.17
Hata	14.927	39	.191			

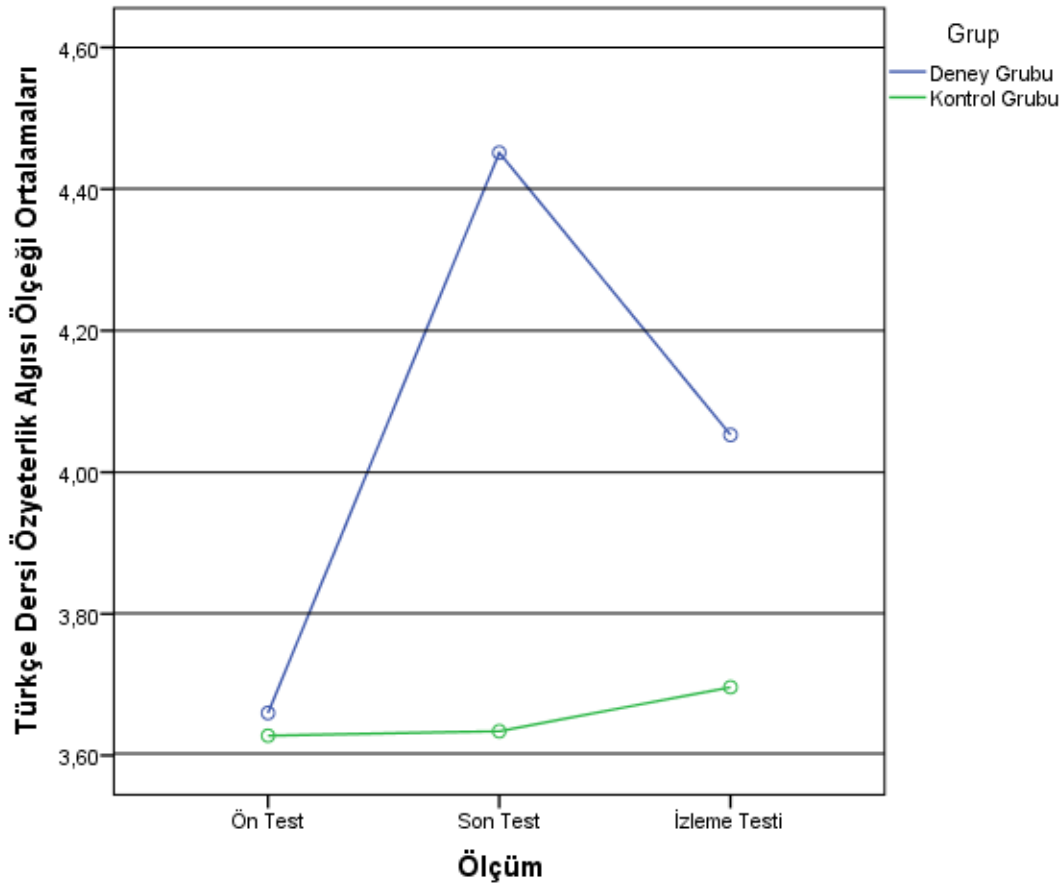
Analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunduğu ($F_{(1,39)} = 9.241$, $p < .005$, Kısmî $\eta^2 = .19$) görülmektedir.

Ölçüm bölümü grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri tek bir grup olarak ele alındığında Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ($F_{(1,39)} = 8.544$, $p < .005$, Kısmî $\eta^2 = .18$) belirlenmiştir.

Grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etkisi ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında Türkçe dersi özyeterlik algısında grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ($F_{(1,39)} = 8.291$, $p < .005$, Kısmî $\eta^2 = .17$) belirlenmiştir. Etki büyüklüğünü değerlendirebilmek amacıyla yapılan hesaplama sonucunda Cohen's f 0.45 olarak belirlenmiştir ($\sqrt{\frac{0.17}{1-0.17}} = 0.45$). Bu değer geniş etki gücüne işaret etmektedir (Cohen, 1988). Bu bulgu ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunda bulunmanın öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu etkiyi gösteren değişim grafiğine Şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Çizgi Grafiği



Şekil 6’da deneysel uygulama öncesinde (ön test) deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Deneysel uygulama sonunda (son test-izleme testi) deney grubu öğrencilerinin puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir artış bulunurken kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve izleme testi puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunda görülen bu artış, ters yüz sınıf modelinin Türkçe derslerindeki özyeterlik algısını artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği ön test-son test-izleme testi ortalama puanları arasındaki farkın hangi ölçüm/ölçümlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma (Bonferroni) Testi

	Ortalama Fark (I-J)	p
Son Test - Ön Test	.399	.002
İzleme Testi - Ön Test	.231	.084
İzleme Testi - Son Test	-.168	.105

Tablo 15 incelendiğinde anlamlı farkın deneysel uygulama sonrasında uygulanan son testten kaynaklandığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda son test - ön test puanları arasında anlamlı farklılık görülürken ($p < .005$); izleme testi - ön test ve izleme testi - son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p > .005$) görülmüştür.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Deneysel uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin ters yüz sınıf modeli ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin tamamıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler 5 tema, 16 kod altında gruplandırılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilerek çözümlenen veriler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney Grubu Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Sınıf öncesi aşamada paylaşılan videoların özellikleri	Eğlenceli, ilgi çekici olma	20
	Ders çalışırken zaman tasarrufu sağlama	5
Olumlu tutum geliştirme	Derse olan ilgiyi artırma	15
	Derse katılımı artırma	11
	Akademik özgüveni artırma	6
Öğretim süreci	Ders başarısını artırma	13
	Dersi anlamayı kolaylaştırma	11
	Derse hazırlıklı gelmeyi sağlama	10
	Tekrar-pekiştirme olanağı verme	10
	Derste daha fazla uygulama yapabilme	6
	Devamsızlık durumunda dersleri takip etme olanağı sunma	5
Öneriler	Diğer derslerde de kullanılabilmesi	15
	Sonraki sene kullanılabilmesi	4
Karşılaşılan sorunlar	İnternet kaynaklı sorunlar	4
	Telefon, tablet kaynaklı sorunlar	3
	Videoyu iletme özelliği olmaması	3

Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu ($f = 20$) sınıf öncesi aşamada paylaşılan videoların eğlenceli, ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu kod hakkında aktardıkları ifadelerin bir kısmı şu biçimdedir:

“Benim ilgimi çekti. Gayet eğlenceliydi benim için.” (Ö2)

“Eskiden Türkçe dersini çok sevmezdim açıkçası. Bu çalışmalardan sonra Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım. Dersler daha eğlenceli oldu.” (Ö4)

“Benim ilgimi çekti. Baya eğlenceliydi hocam.” (Ö6)

“İlgimi çok çekti. Eğlenceli bir uygulama.” (Ö15)

Aynı tema ile ilgili olarak deney grubu öğrencileri görüşme esnasında sınıf öncesi aşamada paylaşılan videoların ders çalışırken zaman tasarrufu sağladığını ($f = 5$) belirtmiştir. Bu yöndeki öğrenci ifadeleri şöyledir:

“Kısa sürede daha fazla bilgi öğreniyorum.” (Ö8)

“Normalde internette derslerle ilgili uzun videolar var hocam. Bu videolar daha kısa ve öz.” (Ö11)

“Videoların kısa olması iyi. Ders çalışırken daha önce de video izliyordum. İnternetteki diğer videolar daha uzun ve daha sıkıcı. Böyle zamanımız boşa geçmiyor. Zamanı etkili kullanabiliyoruz.” (Ö14)

“İnternette uzun videolar var. Reklamlar var. Zamanımız boşa gidiyordu. Şimdi daha kısa ve net videolar var.” (Ö15)

Deney grubu öğrencileri, görüşme verilerinden elde edilen “olumlu tutum geliştirme” teması ile ilgili olarak ters yüz sınıf modelinin derse olan ilgiyi, derse katılımı ve akademik özgüveni artırdığını düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu ($f = 15$) ters yüz sınıf modelinin derse olan ilgiyi artırdığını belirtmiştir. Derse olan ilgiyi artırmaya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Hocam, bu uygulama derse olan ilgimi artırdı.” (Ö2)

“Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım, hocam. Dersler böyle daha eğlenceli oldu hocam.” (Ö4)

“Benim Türkçe derslerine ilgim çok yoktu. Hatta çok sevmezdim. Böyle daha çok ilgimi çekti.” (Ö12)

“Videolar sayesinde derse daha iyi odaklanmaya başladım.” (Ö14)

“Derse daha çok bağlandım, hocam.” (Ö15)

“Eskiden anlamadığım için dersi sevmiyordum ama zamanla dersi sevmeye başladım.” (Ö18)

Deney grubu öğrencilerinin yarısı ($f = 11$), olumlu tutum geliştirmeye ilişkin ters yüz sınıf modelinin derse katılımı artırdığını düşünmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şöyledir:

“Artık derse daha rahat katılıyorum. Böyle hissediyorum. Bence videoları izlemek sizi bir adım öne çıkarıyor hocam.” Ö11

“Ben eskiden derste parmak kaldırmıyordum. Şimdi parmak kaldırıyorum. Artık derslere daha çok katılabiliyoruz.” Ö9

“Derse katılımım arttı hocam.” Ö2

Olumlu tutum geliştirme teması ile ilgili olarak öğrencilerin bir kısmı ($f = 6$), ters yüz sınıf modelinin akademik özgüveni artırdığını düşünmektedir.

“Artık dersi daha iyi anladığım için kendime güvenmeye başladım hocam.” Ö4

“Videoları izleyip geldiğimde dersi daha kolay anlamaya başladım. Derste başarılı olunca kendime daha çok güvendiğimi hissediyorum.” Ö7

“Konuyu anladıkça derste ve sınavlarda daha başarılı olduğumu hissediyorum artık hocam. Ö10

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden en çok öğretim süreci ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum, ters yüz sınıf modelinin en çok öğretim sürecini etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler bu etkinin olumlu yönde olduğunu desteklemektedir. Öğretim süreçleri ile ilgili olarak öğrencilerin üzerinde en çok durduğu düşünce ters yüz sınıf modelinin Türkçe ders başarısını artırması ($f = 13$) olmuştur. Bu bulguyu destekleyen ifadelerin bir bölümü şöyledir:

“Sınıfta birinci yazılı puanımla ikinci yazılı puanımı karşılaştırdığımda notların yükseldiğini görüyorum. Bu durum beni çok mutlu etti.” Ö1

“Sınavlara hazırlanmamızda yardımcı olduğu için başarımızı artırıyor. Sınavlara ben buradan hazırlanıyorum.” Ö3

“Hocam ben deneme sınavlarına katılıyorum ayrıca. Bu model deneme sınavlarıma katkı sağladı. Artık daha iyi sonuçlar alıyorum.” Ö12

“Bu sistem bizim, soruları daha kolay çözmemizi sağlıyor.” Ö14

Öğretim süreçleri ile ilgili olarak öğrencilerin üzerinde en çok durduğu diğer bir konu ters yüz sınıf modelinin dersi anlamayı kolaylaştırması (f = 11) olmuştur. Sınıftaki birçok öğrenci dersi daha kolay anladığını belirtmiştir. Bu görüşü dile getiren öğrencilerin düşünceleri şöyledir:

“Artık dersi daha iyi anlıyorum.” Ö2

“Bilmediğimiz konuları anlamamızı sağlıyor, ayrıca etkili anlamamızı sağlıyor hocam.” Ö3

“Konuyu önceden öğrenebiliyoruz hocam. Konuyu önceden öğrenmemiz, dersi anlamamızı sağlıyor bence.” Ö6

“Hoca daha önce dersi bir defa anlatınca anlamıyordum. Şimdi ise daha iyi anlayabiliyorum.” Ö9

“Soru çözerken, dersi anlayamadığımızda yararlı.” Ö15

Deney grubu öğrencileri (f = 10) ters yüz sınıf modeli ile birlikte derse hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

“Dersten önce hazırlanmamızda kolaylık sağlıyor. Derste ne işleneceğini önceden biliyorum artık.” Ö3

“Derse gelmeden, hazırlıklı gelmemizi sağlıyor. Ayrıca sınava girmeden önce derslere oradan bakıyorum. Böylece sınava da hazır oluyorum.” Ö4

“Derslere hazırlıklı gelmemizi sağlıyor.” Ö6

“Videolarla derse daha iyi hazırlanıyoruz.” Ö7

“Konulardan haberdar oluyoruz böylece. Ve sınıfa, derse hazırlıklı gelmiş oluyoruz.” Ö10

Derse hazırlıklı gelmeyi sağlama ile eşit frekansa sahip olan “Tekrar-pekiştirme olanağı verme” (f = 10) ile ilgili görüşler ise şöyledir:

“Bize konuları tekrar etme fırsatı veriyor.” Ö2

“Dersten sonra tekrar yapmak için iyi bir uygulama”. Ö3

“Anlamadığımız konularda tekrar yapabiliyoruz.” Ö4

“O konuyu anlamadıysanız videodan öğrenebilirsiniz. Bir de istediğiniz kadar izleyebilirsiniz.” Ö9

“Ders sonrası pekiştirme imkânı veriyor.” Ö10

“İstediğimde aradığım, takıldığım konuya ulaşabiliyorum.” Ö11

“Tekrar yapabilmemizi sağlıyor. Yazılı öncesinde de tekrar yapabiliyoruz.” Ö12

“Sınava girmeden buradan tekrar yapabiliyoruz. İzledikçe bilgilerimiz tazeleniyor.” Ö14

“Bilgiyi unuttuğumuzda tekrar izleyebiliyoruz.” Ö15

Öğrencilerin bir kısmı ($f = 6$) ters yüz sınıf modelinin derste daha fazla uygulama yapabilme fırsatı verdiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Artık derste daha fazla etkinlik yapabiliyoruz.” Ö6

“Dersi öğrenerek geliyoruz ve sınıfta daha çok etkinlik yapabiliyoruz.” Ö8

Öğretim süreci ile ilgili elde edilen bir başka veri de ters yüz sınıf modelinin devamsızlık durumunda dersleri takip etme olanağı ($f = 5$) sunmasıdır. Bu konuda öğrencilerin paylaştığı düşüncelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bazen okula gelmediğimiz zamanlar oluyor. Okula gelemediğimizde dersleri takip etmemizi sağlıyor.” Ö13

“Ben birkaç defa dersi kaçırmıştım hocam. Okula gelemediğim zamanlarda videolar çok faydalı oldu. Dersleri oradan izleyerek öğrendim.” Ö19

Görüşme formu ile toplanan verilerin bir bölümü de öneriler temasında toplanmıştır. Öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkında sundukları öneriler iki grupta toplanmaktadır. Önerilerin çoğunluğu ($f = 15$) modelin diğer derslerde de kullanılması hakkındadır. Ters yüz sınıf modeliyle, zorlanılan derslerin üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir. Bu konudaki istekler daha çok Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin diğer derslerde de bu modelin kullanılmasını istemeleri, ters yüz sınıf modelinin öğrenciler tarafından yararlı bulunduğu bir göstergesidir. Öğrencilerin ters yüz sınıf modelinin başka derslerde de kullanılmasına ilişkin görüşlerinin bir bölümü şöyledir:

“Diğer derslerde de kullanılsa iyi olur. Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve İngilizce derslerinde faydalı olur. Hatta benim ve sınıfın İngilizce dersleri kötü olduğu için bunu İngilizce dersinde kullanmaya çalıştık.” Ö1

“Matematik, İngilizce ve Fen Bilgisi derslerinde de kullanılsa iyi olur.” Ö3

“Diğer derslerde de kullanılmalı. Özellikle de Matematikte.” Ö4

“Matematik ve Fen gibi derslerde de kullanılmalı.” Ö8

“Özellikle Matematik dersinde olmalı.” Ö10

“İngilizce, Matematik gibi derslerde anlamadığımız konuları internete izlerken zorlanıyoruz. Bunun gibi bir uygulama olsa keşke.” Ö11

“Tüm derslerde olmalı. Özellikle de zorlanılan derslerde. Herkesin özel ders imkânı yok. Bu biçimde herkes derslere destek olabilir.” Ö12

“Başka derslerde de olmalı. Matematik, Fen ve Sosyal derslerinde de olmalı bence”. Ö14

“Başka derslerde de kullanılmalı. Zor olan Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde de kullanılsa iyi olur hocam.” Ö15

Öğrencilerin bir kısmı (f = 4) ters yüz sınıf modelinin, sonraki eğitim öğretim yılında da kullanılmasını istemektedir. Bu konuda düşüncelerini paylaşan öğrencilere ait görüşler şöyledir:

“Bence seneye de bu modeli kullanmak gerek. Sonuçta eğlenceli ve faydalı bir uygulama.” Ö7

“Sadece yedinci sınıfta olmamalı. Özellikle sekizinci sınıfta olmalı. LGS için faydalı olur.” Ö15

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmede ters yüz sınıf modelinin zorlukları da bulgulara yansımıştır. Öğrencilerin süreç içerisinde en çok karşılaştıkları sorunlar İnternet kaynaklıdır (f = 4). Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

“İnternet iyiyken girebiliyordum sisteme ama İnternet bağlantısı yüzünden bazen de giremiyordum.” Ö1

“Çok sorunla karşılaşmadım ama bazen internetten kaynaklanan sorunlar yaşadık hocam.” Ö10

Öğrencilerin yakındığı diğer önemli bir durum da Telefon, tablet kaynaklı sorunlardır (f = 3). Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri şöyledir:

“Cihazlar eski olduğu için sıkıntı olabiliyor. Kasiyor bazen hocam. Telefonların hafızası dolu diye problem oluyor. Cihazlar daha yeni ve gelişmiş olsa daha iyi.” Ö1

“Bazı tabletlerden uygulamaya girilmiyor. Çünkü tabletlerin hafızası dolu ve tabletler eski.” Ö4

“İlk kullandığımda telefonum sürekli kapanıyordu. Telefondan kaynaklanan sorunlar yaşadım.” Ö15

Öğrencilerin yakındığı son konu ise videoları izlerken kullanılan platformun videoları ileriye sarmaya izin vermemesidir. Öğrencilerden bazıları (f = 3) bildikleri konularda videoyu ilerletmek istediklerini ama uygulamanın izin vermediğini belirtmiştir. Videoyu ileriye sardırmaya engel araştırmacı tarafından aktif edilmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin videoları izlemeden videoları tamamlama görevlerine erişmelerini engellemektir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bazı konuları izlemeye gerek yok. Video atlatma olsa daha iyi olurdu.” Ö6

“Videoyu istediğimiz zaman ileri saramıyoruz. Bildiğimiz konuları ilerletmek istiyoruz.” Ö11

“Ben normalde derslerle ilgili video izliyordum daha önce de. Bildiğim konuları ileri alıyordum sürekli. Çünkü internetteki videolar genelde çok uzun. Gönderdiğiniz videolar uzun değil ama yine de keşke ilerletebilsek.” Ö15

Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular genellikle ters yüz sınıf modelinin yararlı olduğuna yöneliktir. Öğrenciler; yaşanan birkaç sorun dışında (internet, telefon, tablet kaynaklı) üstesinden gelinemeyecek nitelikte olumsuzlukla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bu modeli kullanırken öğrencilerin zorlanmadığı, modeli yük olarak algılamadığı; aksine eğlenceli ve ilgi çekici buldukları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular genel anlamda ters yüz sınıf modelini destekler niteliktedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmanın nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar; bağlantılı, benzer çalışmalarla tartışılmış ve ulaşılan sonuca göre birtakım öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin, Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Araştırmada deney gurubu ile kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi Türkçe derslerindeki akademik başarılarını ölçmek amacıyla Türkçe dersi akademik başarı testi uygulanmıştır. Türkçe akademik başarı testine ait ön test puanlarında deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Sekiz haftalık deneysel uygulama sonunda uygulanan son test ile deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan izleme testinde ise grupların aritmetik ortalamalarında deney grubu öğrencileri lehine bir artış olduğu görülmektedir. Araştırmada Türkçe dersi akademik başarı testinin ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruplara göre değişimini belirleyebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etkisi ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında Türkçe dersi akademik başarı testinde grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ($F_{(1,39)} = 12.558$, $p < .005$, Kısmî $\eta^2 = .24$) belirlenmiştir. Ortak etkinin anlamlı olması ve etki gücünün yüksek olması (Cohen's $f = 0.56$) ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunda bulunmanın öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarı ön test-son test-izleme testi ortalama puanları arasında farkın hangi ölçüm/ölçümlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) analizi ile de anlamlı farkın deneysel uygulama sonrasında uygulanan son test ve izleme testlerinden kaynaklandığı

görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda son test - ön test puanları arasında ve izleme testi - ön test puanları arasında anlamlı farklılık ($p<.005$) olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlemin etkisiyle deney grubu lehine ortaya çıkan bu fark, ters yüz sınıf modelinin Türkçe derslerinde akademik başarıyı artırmada anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencileriyle, ters yüz sınıf modeline yönelik yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler de bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu ters yüz sınıf modelinin eğlenceli, ilgi çekici olduğu; bu modelin derse olan ilgiyi ve başarıyı artırdığı yönünde düşünceler paylaşmıştır. Nitel ve nicel olan verilerin birbirini bu biçimde desteklemesi ters yüz sınıf modelinin akademik başarının artırılmasında etkili olduğuna işaret etmektedir.

Deney grubunda görülen bu anlamlı fark, alan yazında yapılmış başka araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Moghadam ve Razavi'nin (2022) ters yüz öğrenme modelinin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları ve yaratıcılığına etkisini inceledikleri çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı ve yaratıcılık açısından anlamlı bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Bursa ve Çengelci Köse'nin (2020) ters yüz öğrenme modelinin beşinci sınıf düzeyinde, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceledikleri çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür. Çalışmada ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine oranla önemli ölçüde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Söndür (2020) de "Ters yüz sınıf modeli ve STEM uygulamaları ile desteklenen ters yüz sınıf modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji ünitesindeki akademik başarılarına, teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerilerine ve STEM mesleklerine olan ilgilerine olan etkisi" adlı araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf modeli ve STEM etkinlikleri ile desteklenmiş ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grupları ile kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran Güven Demir'in (2018) çalışmasında da benzer sonuçlar görülmüştür. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların Fen Bilimleri

ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik akademik başarı düzeyi üzerinde anlamlı bir biçimde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ ve Keskin (2017) de ters yüz sınıf modelinin matematik derslerindeki akademik başarıya etkisini sekizinci sınıf düzeyinde inceledikleri araştırmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma ile öğrencilerin akademik başarısını artırmada ters yüz sınıf modelinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Erdoğan'ın (2018) Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelediği araştırmasında da ters yüz sınıf modelinin akademik başarı üzerinde olumlu, anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretimden başlayarak yükseköğretime dek birçok düzeyde ters yüz sınıf modelinin akademik etkiye etkisi araştırılmıştır. Karaca ve Ocak (2017) Algoritma ve Programlama eğitiminde ters yüz öğrenmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarısına etkisini inceledikleri çalışmada, uygulama öncesi ve sonrası deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının analizi sonucunda ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma ile ters yüz sınıf modelinin, programlama öğretiminde akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Peterson (2016) da benzer sonuçlara ters yüz sınıf modelini yükseköğretim düzeyinde İstatistik alanında uyguladığı araştırmasında ulaşmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik performanslarının kontrol grubunda yer alan akranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Al-Sudais (2019) de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ters yüz sınıf modelini uyguladığı araştırma sonucunda ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde artırdığını belirlemiştir.

Alsancak Sırakaya ve Özdemir (2018) bu modeli yükseköğretim düzeyinde "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi alan ve iki farklı sınıfta öğrenim gören toplam 66 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanlarını analiz etmiştir. Bu çalışmada da ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya etkisini ölçen meta-analiz çalışmalarının da bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan

çalışmalarda da bu modelin akademik başarıya olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Orhan (2019) meta-analiz çalışmasında modelin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırmış ve modelin olumlu yönde, orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karagöl ve Esen'in (2019) ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya etkisini inceledikleri met-analiz çalışmasında da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Modelin her bir derse etkisi ayrı incelendiği için 80 veri seti üzerinde yapılan araştırmada ters yüz sınıf modelinin akademik başarıyı olumlu etkilediği, ayrıca bu etkinin küçük gruplarda daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wagner, Gegenfurtner ve Urhahne (2020) de 25 makale üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, ters yüz sınıf modelinin geleneksel öğretime kıyasla öğrenci başarısı üzerindeki etkili olduğu sonucunu doğrulamıştır.

Bir başka meta-analiz çalışmasında Sablan ve Prudente (2022) ters yüz sınıf modelinin yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ters yüz sınıf modelinin akademik performansa etkisini ele alan 15 makalenin sonuçlarının incelendiği çalışmada ters yüz sınıf modeli, öğrencilerin akademik performansını artırmada geleneksel öğrenme modelleriyle karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada da ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik performansına istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda değerlendirilen çalışmalar ters yüz sınıf modelinin uygulandığı birçok farklı ders ve sınıf düzeyinde akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Bu çalışmalar; ters yüz sınıf modelinin, Türkçe dersindeki akademik başarıya etkisine yönelik elde edilen bulguları desteklemektedir.

5.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin, Özyeterliğe Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğrencilerinin deneysel işlem öncesi Türkçe derslerindeki özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlem öncesinde uygulanan Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeğinden elde edilen ön test puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığına işaret etmiştir.

Sekiz haftalık deneysel uygulama sonunda uygulanan son test ile deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan izleme testinde ise grupların aritmetik ortalamalarında deney grubu öğrencileri lehine bir artış olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeğinin ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruplara göre değişimini belirleyebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etkisi ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında Türkçe dersi özyeterlik algısında grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ($F_{(1,39)} = 8.291$, $p < .005$, Kısmî $\eta^2 = .17$) belirlenmiş, etki gücü ise yüksek (Cohen's $f = 0.56$) bulunmuştur. Bu bulgular ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunda bulunmanın öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği ön test-son test-izleme testi ortalama puanları arasındaki farkın hangi ölçüm/ölçümlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) analizi sonucunda ise anlamlı farkın deneysel uygulama sonrasında uygulanan son testten kaynaklandığı belirlenmiştir. Deneysel işlemin etkisiyle deney grubu lehine ortaya çıkan bu fark ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Ters yüz sınıf modeline yönelik, deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler de bu durumu desteklemektedir. Deney grubu öğrencileri, ters yüz sınıf modeli ile ilgili olarak bu modelin derse olan ilgi ve katılımı artırdığı, dersi anlamayı kolaylaştırdığı ve akademik özgüveni artırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Nitel ve nicel olan verilerin birbirini bu biçimde desteklemesi ters yüz sınıf modelinin özyeterlik algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin özyeterlik algılarında ters yüz sınıf modelinin etkisiyle görülen bu anlamlı farka, alan yazında yapılan benzer araştırma sonuçlarında da rastlanılmaktadır.

Kim, Chun ve Choi'nin (2014) 39 öğrenci ile dört hafta boyunca ters yüz sınıf modelini yükseköğretim düzeyinde uyguladıkları çalışmada ters yüz sınıf modelinin özyeterlik geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara Doo ve Bonk'un (2020) çalışmalarında da rastlanılmaktadır. 390 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada da modelin özyeterlik algısını artırdığı belirlenmiştir.

Kenna (2014) da çalışmasında da fizik dersinde ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri lehine özyeterlik puanlarında anlamlı bir artış sağladığını belirlemiştir.

Demirer ve Aydın'ın (2017) yaptıkları içerik analiz çalışmasında da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Çalışma ile ters yüz sınıf modelinin en önemli çıktıları arasında akademik başarı, öğrenci katılımı ve motivasyonun yanında özyeterlik algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gomez, Jeong ve Canada (2022) ters yüz sınıf modelinin fen derslerinde öğrencilerin özyeterlik ve bilime yönelik tutumlarına etkilerini inceledikleri çalışmalarında da ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin özyeterliklerinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Ocak (2023) da yükseköğretim düzeyinde uyguladıkları çalışmalarında 10 öğrenci ile yaptıkları odak grup görüşmeleri ve bire bir görüşmelerden elde ettikleri verilerle, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin özyeterlik algısı açısından olumlu gelişmeyi desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yapılmış olan yukarıdaki çalışmalar, bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

5.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıf Modeli Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Deney grubu öğrencilerinin tamamıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlenmesiyle 5 tema, 16 koda ulaşılmıştır.

1. Tema: Sınıf öncesi aşamada paylaşılan videoların özellikleri

Deney grubu öğrencilerinin %91'i ters yüz sınıf modelini eğlenceli, ilgi çekici bulmuştur. Ayrıca bu tema ile ilgili olarak ters yüz sınıf modelinin ders çalışırken zaman tasarrufu sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Tema: Olumlu tutum geliştirme

Olumlu tutum teması ile ilgili olarak öğrencilerin %68'i ters yüz sınıf modelinin derse olan ilgiyi artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %50'si de derse olan ilgiyi artırdığı hakkında görüş bildirmiştir. Ters yüz sınıf modelinin akademik özgüveni artırdığı da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

3. Tema: Öğretim süreci

Deney grubu öğrencilerinin %59'u ters yüz sınıf modelinin ders başarısını artırdığını düşünmektedir. Öğrencilerin %50'si de bu modelin dersi anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bunun dışında ters yüz sınıf modelinin “derse hazırlıklı gelmeyi sağlama, tekrar-pekiştirme olanağı verme, derste daha fazla uygulama yapabilme ve devamsızlık durumunda dersleri takip etme olanağı sunma” konularında yararlı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Tema: Öneriler

Görüşme yapılan öğrencilerin %68'i ters yüz sınıf modelinin Türkçe dersi dışındaki derslerde de kullanılması konusunda isteklerini belirtmiştir. Ayrıca bu modelin sonraki senelerde de kullanılması konusunda düşünceler de paylaşılmıştır.

5. Tema: Karşılaşılan sorunlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden ters yüz sınıf modeli ile ilgili dile getirilen sorunlar “internet kaynaklı sorunlar, telefon-tablet kaynaklı sorunlar” olmuştur. Öğrenciler videolarda ilerletme özelliğinin etkin olmamasını da bir sorun olarak dile getirmiştir.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bu verilerden hareketle ters yüz sınıf modelinin öğrencilerde olumlu etkiler bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, ters yüz sınıf modeli ile ilgili yapılan başka araştırmalarla da örtüşmektedir. Alan yazında ters yüz sınıf modeli hakkındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde modelin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmektedir.

Roach'un (2014) 96 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrenciler bu modelde kendi hızlarında ilerleyebildiklerini, zorlandıkları durumda videoları duraklatıp geri sararak zorlanılan konuların üstesinden gelebildiklerini belirterek bu modelle ilgili daha fazla video paylaşılması yönünde isteklerini dile getirmiştir.

Smith (2015) de ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelediği çalışmada öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen,

öğrenci ve velilerden toplanan nitel veriler; ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin aktif katılımı sağlamada ve öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Gençer'in (2015) çalışmasında da benzer sonuçlar görülmektedir. Ters yüz sınıf modelinin derslere aktif katılımı sağlama, sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman tanıma ve öğrenciye öğrenme sorumluluğu verme gibi nedenlerle öğrenciler tarafından beğenildiği sonucuna ulaşmıştır.

Çukurbaşı (2016) da çalışmasında öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma kapsamındaki görüşmelerde modelin eğitsel yararları ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci görüşlerinden hareketle bu modelin işbirliğini destekleme, düşünce alış verişinin sağlama, paylaşımı artırma ve sorumluluğu gibi yararlarının bulunduğu belirlenmiştir.

Keskin (2016) de bu konuda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ters yüz sınıf modelini kimya dersinde uyguladığı çalışmasında yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemi ile daha çok deney yapabilme olanağı buldukları ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Fauzan ve Ngabutt (2018) da çalışmalarında öğrencilerin ters yüz sınıf modeli hakkında olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında araştırmacıların ters yüz sınıf modeli hakkında ulaştıkları öğrenci görüşleri ile bu çalışmada yer alan öğrenci görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir.

5.4. Öneriler

Bu çalışmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı ve özyeterlik algılarına etkisi araştırılırken çalışma grubu 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Alan yazında ters yüz sınıf modelinin Türkçe derslerindeki akademik başarıya etkisini ölçen başka çalışma bulunmaması nedeniyle bu model Türkçe derslerinde başka sınıf düzeylerinde de uygulanarak araştırılabilir.

Bu araştırma Mersin'in Erdemli ilçesinde yürütülmüştür. Bu ve buna benzer çalışmalar, katılımcıları bakımından farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerle de uygulanabilir.

Bu çalışmada ters yüz sınıf modeli deney grubunda sekiz hafta uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın sonunda öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla

Türkçe dersi akademik başarı testi uygulanmıştır. Uzun süreli uygulamalar ve portfolyo değerlendirmeleri ile modelin öğrenci başarısına etkisini ölçecek araştırmalar yapılabilir.

Araştırma kapsamında ters yüz sınıf modeli düz sınıf modeli ile karşılaştırılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin düz sınıf modeli dışında başka modellerle karşılaştırılması yapılarak eğitim öğretimde kullanılabilecek en etkili ve yararlı modellere ulaşılması sağlanabilir.

Bilindiği üzere EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformunda öğrencilerin yararlanabilecekleri farklı ders ve düzeyde birçok ders anlatım videosu bulunmaktadır. Yalnız bu platformda yer alan videoların genelde 20 dakikadan uzun sürdüğü görülmektedir. Uzun videolardan sıkılan ve bu videoları tercih etmeyen öğrenciler için öğrenci ilgisini çeken 5-10 dakika uzunluğunda ders videoları hazırlanması öğrenciler açısından yararlı olabilir.

Salgın hastalık, deprem gibi istenmeyen nedenlerle eğitim öğretime belirli süreler ara verilebilmektedir. Teknolojinin de gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim, hibrit eğitim, çevrimiçi öğrenme gibi durumların da yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlerin bu konularda yetkin olmaları önem arz etmektedir. Gerek yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında, gerekse mesleğini yürüten öğretmenlere, idarecilere hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ters yüz sınıf modeli hakkında eğitimler verilebilir.

Ters yüz sınıf modelinde internete erişim çok önemlidir. Modelin etkili kullanılabilmesi amacıyla özellikle dezavantajlı yerleşim yerlerinde internet ağı altyapısı ile ilgili geliştirme faaliyetleri yapılabilir, internete erişimde zorluk yaşayan dezavantajlı öğrencilere ücretsiz internet sağlanabilir.

Ters yüz sınıf modeli kullanılırken öğrenciler internet ağı, telefon, tablet, bilgisayar gibi uzun kullanıldığında öğrencilerde fiziksel, sosyal ve ruhsal olumsuzluklar yaratabilecek durumlarla da karşılaşması olası olduğu için öğrenci ve velilere bilinçli-güvenli internet kullanımı, teknoloji bağımlılığı konularında eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abeysekeraa, L., ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Abuhmaid, A. M. (2020). Teachers' perceptions on the impact of flipped learning on student learning and teacher's role in Jordanian schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 1007-1016.
- Ağırman, E. (2018). Finans eğitiminde ters yüz edilmiş sınıflar modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(75), 186-197.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış* (16), 16-20.
- Al Mamun, A., Azad, A., ve Boyle, M. (2022). Review of fipped learning in engineering education: scientife mapping and research horizon. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1261–1286.
- Almalki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research-challenges and benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296.
- Alsancak Sırakaya, D., ve Özdemir, S. (2018). The effect of a flipped classroom model on academic achievement, self-directed learning readiness, motivation and retention. *Malaysian online journal of educational technology*, 6(1), 76-91.
- Al-Sudais, ve Taghreed, A. (2019). The Impact of flipped classroom approach on college students' academic achievement and motivation. *Journal of education / Al mejlh altrbwyh*, 33(132), 11-33.
- Arslan, U. (2021). *Matematik eğitimi ana bilim dalı ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, A., ve Aksoy, İ. (2021). Ters yüz sınıf uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin zihinsel risk alma becerilerine etkisi ve bu uygulamalar hakkında öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 16(3), 1379-1400.
<http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48976>

- Aydın, B., ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Baker, J. W. (2000). The classroom flip: becoming the guide by the side. *Council of Independent Colleges Information Technology Workshop*, (9-17). Pittsburgh.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J., ve Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: a survey of the research. *ASEE Annual Conference & Exposition*, (1-18).
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: a systematic review. *Computers & Education*, 1-36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Brownlow, A. (2016). Teaching undergraduate music history: a new model using flipped learning and iPad technology. *Proceedings of 1st Annual Higher Education Flipped Learning Conference*, (30-36). Colorado.
- Bursa, S., ve Çengelci Köse, T. (2020). Bursa, Sercan & Tuba Çengelci Köse (2020). The effect of flipped classroom practices on students'academic achievement and responsibility levels in social studies course. *Turkish online journal of distance education*, 21(4), 143-159.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28 b.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (28 b.). Pegem Akademi.
- Can, A. (2023). *SSPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11 b.). Pegem Akademi.

- Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Chao, C.-Y., Chen, Y.-T., ve Chuang, K.-Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: a study in high school engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(4), 514-526.
- Chilingaryana, K., ve Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(237), 1500-1504.
- Choi, Y. (2021). *The instructor and students' role in micro-flipped classroom*. Eylül 12, 2022 tarihinde www.stcloudstate.edu:https://repository.stcloudstate.edu/im_etds/33/ adresinden alındı
- Christiansen, M. A. (2014). Inverted teaching: applying a new pedagogy to a university organic chemistry class. *Journal of Chemical Education*, 91(11), 1845-1850.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (second edition)* Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, A., Weaver, S., ve Li, T.-Y. (1996). *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language*. Center for Advanced Research in Language Acquisition, University of Minnesota.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies: a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
- Creekmore, A. T. (2016). Flipping a research methods course in anthropology: a report and assessment. *Proceedings of 1st Annual Higher Education Flipped Learning Conference*, (64-71). Colorado.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3 b.). (H. Ekşi, Çev.) Elma Basım.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.) Pegem Akademi.
- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine*

- etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim.
- Çelik, E., Yıldırım, S., ve Yıldırım, G. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192-211.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Deng, F. (2017). Literature review of the flipped classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(10), 1350-1356.
- Doo, M. Y., ve Bonk, J. C. (2020). The effects of self- efficacy, self- regulation and social presence on learning engagement in a large university class using flipped learning. *Journal of computer assisted learning*, 36(6), 997-1010. <https://doi.org/10.1111/jcal.12455>
- Durukan, E., ve Maden, S. (2012). Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, s. 164-173.
- El Miedany, Y. (2018). Flipped Learning. *Rheumatology Teaching* (285–303). içinde Springer.
- Eppard, J., & Rochdi , A. (2017). A framework for flipped learning. *13th International Conference Mobile Learning*, (33-40).
- Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Dörtel Yayıncılık.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdoğan, E., ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 193-213.

- Filiz, O., ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215-229.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi] Bahçeşehir Üniversitesi.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5, 881-888.
- Genesee, F. (2006). *Educating English language learners: a synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.
- Gómez, G. D., Jeong, J. S., ve Cañada, F. C. (2022). Enhancing science self-efficacy and attitudes of pre-service teachers (PST) through a flipped classroom learning environment. *Interactive learning environments*, 30(5), 896-907.
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: bir karma yöntem çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Guey, C.-c., Cheng, Y.-y., ve Shibata, S. (2010). A triarchal instruction model: integration of principles from Behaviorism, Cognitivism, and Humanism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 105-118. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.122
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5 b.). Seçkin Yayıncılık.
- Güven Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Hayırsever, O., ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Herreid, C. F., ve Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Jensen, J., Kummer, T., ve Godoy, P. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(ar5), 1-12.
- Joanne, C. S., ve Lateef, F. (2014). The flipped classroom: viewpoints in Asian Universities. *Education in Medicine Journal*, 6(4), 20-26.
- Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 15(45), 12-26.
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: ters yüz öğrenme. Ö. Demri, ve S. Dinçer içinde, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (1171-1182). Pegem Akademi.
- Karaca, C., ve Ocak, M. A. (2017). Effects of flipped Learning on university students' academic achievement in algorithms and programming education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 527-543. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.017>
- Karadağ, R., ve Keskin, S. S. (2017). The effects of flipped learning approach on the academic achievement and attitudes of the students. *New trends and issues proceedings on humanities and social sciences*, 4(6), 158-168.
- Karadeniz, A. (2018). The effect of the flipped classroom model on learners' academic achievement, attitudes and social presence. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 8(1), 195-213.
- Karagöl, İ., ve Esen, İ. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 708-727.

- Karakaş, G. (2021). *Türkiye’de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 294-307.
- Kenna, D. C. (2014). *A study of the effect the flipped classroom model on student self-efficacy* [Unpublished doctoral dissertation]. North Dakota State University.
- Kerr, P. (2020). *Giving feedback to language learners*. Mayıs 10, 2022 tarihinde www.cambridge.org/https://www.cambridge.org/gb/files/4415/8594/0876/Giving_Feedback_minipaper_ONLINE.pdf adresinden alındı
- Keskin, E. (2020). *Ters yüz sınıf yönteminin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersi “asitler, bazlar ve tuzlar” ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Khan Academy. (2021, Kasım 15). <http://www.khanacademy.org.tr: http://www.khanacademy.org.tr/hakkimizda.asp?ID=1> adresinden alındı
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., ve Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an Urban University: an exploraiton of design principles. *The Internet and Higher Education*(22), 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Kim, N., Chun, B., ve Choi, J.-I. (2014). A case study of flipped learning at college: focused on effects of motivation and self-efficacy. *Journal of educational technology*, 30(3), 467-492.
- Koca, F., ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1). 241-252.
- Koç Akran, S. (2018). Ters-yüz sınıflarda (flipped classrooms) Alfa kuşağı. H. Şahin, A. Temizer, ve M. Premovic içinde, *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* (139-158). Cetinje-Montenegro: Ivpe.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.

- Köse, S., ve Yüzüak, A. V. (2020). Fen ve matematik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ilgili yapılan çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 15-33.
- Kurnaz, E., ve Ağgöl, S. (2018). Ters yüz edilmiş sınıf modeline muhasebe eğitimi alan öğrencilerin bakış açıları: Bayburt Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi örneği. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(2), 332-344. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v6i2.237>
- Lage, M. J., Platt, G. J., ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lee, G., ve Wallace, A. (2017). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84. <https://doi.org/10.1002/tesq.372>
- Liu, H. (2017). Study on the application of flipped classroom teaching mode in college English teaching practice. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 29, 855-862.
- Lopes, A. P., ve Soares, F. (2018). Perception and performance in a flipped Financial Mathematics classroom. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 105-113.
- Mazur, A. D., Brown, B., ve Jakobsen, M. (2015). Learning designs using Flipped classroom instruction. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(2), 1-26.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mertoğlu, M. (2023). *İlköğretim ve ortaöğretimde akademik başarıyı anlama ve artırmak*. Pegem Akademi.
- Moghadam, S. N., ve Razavi, M. R. (2022). The effect of the Flipped Learning method on academic performance and creativity of primary school students. *European*

Review of Applied Psychology, 75(2), 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100811>

- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: the flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-12.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: a meta-analysis study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 368-396.
- Özbay, Ö., ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 332-348.
- Özbilen, U. (2018). *Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özbilen, U., ve Güven, A. Z. (2019). Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 81-96.
- Özdemir, M. Ç., Ağırman Aydın, T., ve Küçük Demir, B. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının geometri tutumlarını geliştirmeye yönelik bir çalışma: Ters yüz edilmiş sınıf uygulaması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(1), 37-58.
- Pallant, J. (2023). *Spss kullanma kılavuzu, SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Anı Yayıncılık
- Peterson, D. J. (2016). The flipped classroom improves student achievement and course satisfaction in a statistics course: A quasi-experimental study. *Teaching of psychology*, 43(1), 10-15.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: new methods to increase interaction and active learning in economics. *International review of economics education*, 17, 74-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003>
- Rossi, R. D. (2015). Improving student engagement in organic chemistry using the Inverted classroom model. *ConfChem Conference on Flipped Classroom* (1577-1579). The American Chemical Society and Division of Chemical Education.

- Sablan, J. R., ve Prudente, M. (2022). Traditional and flipped learning: which enhances students' academic performance better. *International journal of information and education technology*, 12(1), 54-59.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: engaging 21st century learners in English classrooms. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 10(2), 132-143.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27 b.). Anı Yayıncılık.
- Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom* [Unpublished doctoral dissertation]. McKendree University.
- Söndür, D. (2020). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Şendurur, U. (2020). Muhasebe eğitiminde ters yüz edilmiş öğrenme ve öğrencilerin bakış açıları: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(48), 547-554.
- Şenel, M., ve Kahramanoğlu, R. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 28-37.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-3.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: a guide for higher education faculty*. Stylus Publishing.
- Tezcan, M. (2024). *Eğitim sosyolojisi*. (23. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Thompson, S. F., ve Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Torun, F., ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.

- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Atatürk Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uçar, H., ve Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 134-157. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s7m>
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Wagner, M., Gegenfurtner, A., ve Urhahne, D. (2020). Effectiveness of the flipped classroom on student achievement in secondary education: a meta-analysis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(1). <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000274>
- Wanner, T., ve Palmer, E. (2015). Personalising learning: exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computer & Education*(88), 354-369. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Yakar, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(42), 27-49.
- Yaylak, E. (2021). Google Classroom ile ters yüz edilmiş (flipped) öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 97-120. <http://doi.org/10.29329/jirte.2021.342.1>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12 b.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., Yıldırım, S., ve Çelik, E. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192-211.

Yılmaz, H. (2021). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşlikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşliklemeye etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.



EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 06-07-2023		Oturum Sayısı : 6	
		Karar Sayısı : 2	
Etik Açidan Uygun			
Çalışma Adı		Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Özyeterlik Algılarına Etkisi	
Araştırmacılar		Doktora Öğrencisi Ahmet Kanat (Danışman) Prof.Dr. Songül Taş (Danışman)	
Başkan		Prof.Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN	
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı: Mehmet YILMAZ		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS	

EK-2. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/10/2023-E.100378



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34776202-605.01-86038515
Konu : Ahmet KANAT'ın
Araştırma İzni

04.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı " *Araştırma Uygulama İzinleri* " Konulu (2020/2 No.lu) Genelgesi.
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.09.2023 tarihli ve 347890 sayılı yazısı.
c) 02.10.2023 tarihli ve 85800969 sayılı Valilik Oluru.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora Öğrencisi Ahmet KANAT'ın " *Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi* " konulu araştırma izin talebi komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve uygulama sırasında ekte gönderilen veri toplama araçlarının kullanılarak çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze verilmesi şartı ile uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda ilgi (c) Valilik Oluru ile izin verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Adem KOCA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (6 Sayfa)

Dağıtım:
13 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri)

EK-3. Veli Onam Formu**VELİ ONAM FORMU**

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Özyeterlik Algılarına Etkisi**” adıyla, “Ekim 2023 ve Haziran 2024” tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı ve özyeterlik algılarına etkilerini araştırmaktır.

Araştırma Uygulaması: test, ölçek uygulaması, ters yüz sınıf modeline uygun Türkçe öğretimi uygulaması, görüşme.

Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığında ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Yapılacak uygulama öğrenci açısından bir risk barındırmamaktadır. Çocuğunuzun katılımında öğrenci isteği ve veli onayı gerekmektedir. Bu bağlamda uygulamayı reddedebilir ya da uygulamanın herhangi bir aşamasında uygulamadan çıkabilirsiniz. Böyle bir durum öğrencilerin akademik başarılarına, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkilerine herhangi bir olumsuz etkide bulunmayacaktır. Araştırmada öğrencilerin kimlik bilgileriyle ilgili hiçbir bilgi istenmeyecektir. Öğrencilerin vereceği cevaplar tamamen gizli tutularak sadece araştırmacılar tarafından incelenecektir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Türkçe derslerine katılmadan önce ders içerikleri ile ilgili olan ve uzman görüşü alınmış video ve slaytları izlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bu materyalleri ders öncesinde izlemeleri yapılan araştırma için çok önemlidir. Öğrencilerle paylaşılan materyallerin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkide bulunabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerle paylaşılacak video ve slaytları öğrenciler isterlerse derslerden sonra da izleyebilecektir. Uygulama sonrasında öğrencilerle uygulama hakkında görüşmeler yapılması planlanmaktadır. Görüşme soruları, kişisel rahatsızlık uyandıracak herhangi bir durumu kapsamamaktadır. Buna karşın, görüşme anında çocuğunuzun sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsızlık duyması durumunda görüşme sonlandırılabilir. Çocuğunuz çalışmaya katılsa dahi çalışmadan istediği an ayrılma hakkına sahiptir. Çocuğunuzun herhangi bir neden öne sürmeden, çalışmadan ayrılacağını belirtmesi dahi çalışmadan ayrılma için yeterlidir.

Araştırma ile ilgili merak ettiğiniz, sormak istediğiniz herhangi bir durum varsa bunları araştırmacı ile paylaşabilirsiniz. Bunun için aşağıda sizlerle araştırmacıya ait telefon numarası ile e-posta bilgileri paylaşılmıştır. Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

--	--

..... sınıfı numaralı’ın/in
velisiyim. Yukarıda belirtilen araştırmaya çocuğumun katılmasını onaylıyorum.
...../...../2023

Veli telefon numarası:

İmza
Veli Adı-Soyadı

EK-4. Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba,

Bu görüşmenin amacı ters yüz sınıf modeline dayalı gerçekleştirilen Türkçe dersleri hakkında görüşlerinizi belirlemektir. **Görüşme sonucunda elde edilen verilerde kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır.** Etik ilkeler gereği gerçek kimliğinizle ilgili bilgiler araştırmaya dâhil edilmeyecektir. İzniniz doğrultusunda görüşme kayıt altına alınabilecektir.

Yöneltilecek sorulara içtenlikle yanıt vermenizi umarak düşüncelerinizi paylaşacağınız için teşekkür ederim.

Görüşme öncesinde belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşme 10-15 dakika kadar sürecektir. Sizce de uygunsa görüşmeye başlayabilir miyiz?

SORULAR

1. Ters yüz modeline ilişkin evde yapılan uygulamaları nasıl buluyorsunuz?
 - a. Gönderilen içerikleri nasıl buldunuz?
 - b. Gönderilen video ya da slayt gibi içeriklere erişme konusunda sıkıntılar yaşadınız mı? Yaşadıysanız bu sıkıntılar nelerdir?
 - c. Gönderilen içeriklerin ders yüküne etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Ters yüz sınıf modeline ilişkin sınıfta yapılan uygulamaları nasıl buluyorsunuz?
 - a. Ters yüz sınıf modeli derse karşı ilginizi nasıl etkiledi?
 - b. Ters yüz sınıf modelinde sınıfta yapılan uygulamalar hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Ters yüz sınıf modeli hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - a. Size göre ters yüz sınıf modeli etkili midir? Neden?
 - b. Modelin olumlu yönleri nelerdir?
 - c. Modelin olumsuz yönleri nelerdir?

d. Ters yüz sınıf modelinde zorluklar yaşadınız mı? Yaşadıysanız bu zorluklar nelerdir?

e. Bu modelin başka derslerde kullanılmasını önerir misiniz?

Görüşmemiz tamamlanmıştır. Verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.



EK-5. Ters Yüz Sınıf Modeline Göre Düzenlenmiş Türkçe Ders Planları

1. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf Düzeyi	: 7. Sınıf
Tema	: Millî Kültürümüz
Metin	: Anadolu'da Kilim Demek (Mehmet ÖNDER)
Süre	: 5
Yöntemler	: Düz anlatım
Teknikler	: Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması
Araç ve Gereçler	: Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Konuşma	T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Okuma	Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. Anlama T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
Yazma	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Öznel ve nesnel yargılı cümleler (5. etkinlik)
- Anlam kayması (7. etkinlik)

SINIF İÇİ

Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilerden “Kültürel miras” hakkında bildiklerini anlatmaları istenir. Öğrencilerin bu konuda fikirleri alınır. Öğrencilerin renklerin çağrıştırdığı duygular hakkında konuşmaları sağlanır. Öğrenciler, beyin fırtınası yoluyla kilimin kültürümüzdeki yeri hakkında düşüncelerini paylaşır.

Derse Başlama

“Anadolu’da Kilim Demek” adlı metin noktalama işaretlerine dikkat edilerek, türün özelliğine uygun olarak sesli okunur. Metin okunduktan sonra 1. etkinlikte, metinde geçen aşağıdaki kelimelerle anlamlarının eşleştirilmesi istenir.

cömert	Nazarı etkisiz duruma getirdiğine inanılan kumaş parçası, mavi boncuk, kurşun, dua yazılı kâğıt.
totem	Doğaüstü işler yapabileceğine inanılan güç.
tılsım	Kabartılmış toprağın taşını, çöpünü ayıklamak için kullanılan seyrek dişli, tarak biçiminde araç.
gelenek	Para ve malını esirgemedi veren, eli açık, bonkör.
tırmık	Bir toplumda, bir toplulukta eskiden kalmış olmaları dolaşısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, töre, anane.
nazarlık	İlkel toplumlarda topluluğun ondan türediği sanılan ve kutsal sayılan hayvan, ağaç, rüzgâr vb. herhangi bir doğal nesne.

2. etkinlikte öğrencilerin geleneksel sanatlarımızdan dokumacılık alanıyla ilgili verilen “**kilim, halı, çadır, çuval, çorap, heybe**” kelimelerinin ortak veya farklı yönlerini belirleyerek anlamlarını öğrenmeleri istenir. Verilen kelimelerin sözlük defterine yazılması sağlanır.

3. etkinlikte metnin konusu belirlenerek etkinlik kısmına yazılır.

4. etkinlikte öğrencilerden metnin içeriğine yönelik sorular (5 soru) hazırlamaları istenir.

5. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Öznel ve Nesnel Yargılı Cümleler” videosu hakkında yorumlar yapılır. Öğrencilere bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilerin 5. etkinlikte yer alan aşağıdaki cümlelerin hangilerinin öznel hangilerinin nesnel olduklarını belirlemeleri sağlanır:

• Anadolu kilimlerinde çizgiler sert, renkler hırçındır. →

• Kuş, horoz resimleri eski Türk totemlerinin izlerini taşır. →

• Eskiden dokumacılık Anadolu'da yaygın bir sanattı. →

• Kilimlerin dilinden anlayanlar, onu kitap gibi okur. →

6. etkinlikte “Anadolu’da Kilim Demek” metninde yer alan baba ve kız arasında geçen olayın ne olduğu öğrenciler tarafından açıklanır, bu olaya kimin nasıl bir çözüm ürettiği belirlenerek yazılır.

7. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Anlam Kayması” videosu hakkında yorumlar yapılır. Öğrencilere anlam kayması hakkında kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilerin 7. etkinlikte yer alan anlam kaymalarını bulmaları sağlanır.

• Kız, çeyizindeki kilimiyle övünmüş, delikanlı yüzyıllarca sevgilisinin hayalini kilimlerde görmüş.
(.....) (.....)

• Kızımı, malı mülkü olan, zengin birisi istiyor. (.....)

• Kızımsa fakir bir delikanlıya gönül veriyor. (.....)

• Gelinlik kızlar, kilimlerini bir bayram şenliği, bir düğün alayı gibi renklerle her zaman donatıyor.
(.....)

• Anadolu kilimlerinde renkler ve desenler hiçbir zaman seçilmedi. (.....)

• Renkler ve desenler, bir gelenek zincirinde yüzyıllara ulaşıyor. (.....)

8. etkinlikte öğrencilerin kırmızı, mavi, sarı ve siyah rengin uyandırdığı çağrışım ve duygular hakkında duygu ve düşüncelerini açıklayan birer paragraf yazmaları istenir.

Değerlendirme

Metin üzerinden seçilecek cümlelerde özne-nesnel anlatım çalışması yapılır.

Özne yargılı cümleler ile nesnel yargılı cümleler arasındaki temel fark belirtilerek öğrencilerden bu cümlelere birer örnek vermeleri istenir.

Öğrencilerden içinde anlam kayması bulunan cümleler kurmaları istenir.

2. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı : Türkçe

Sınıf Düzeyi : 7. Sınıf

Tema : Millî Kültürümüz

Metin : Gelir Nevruz Bayramı (Yakup ARSLAN)

Süre : 5

Yöntemler : Düz anlatım

Teknikler : Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması

Araç ve Gereçler : Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Konuşma	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Okuma	Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. Anlama T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
Yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Koşul, karşıtlık, benzetme, örneklendirme, duygu ifadeleri (6. Etkinlik)
- Geçiş ve bağlantı ifadeleri (8. Etkinlik)

SINIF İÇİ

Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilere “Nevruz Bayramı” hakkında bildiklerini paylaşmaları istenir. Nevruz Bayramı’nın ne zaman ve nasıl kutlandığı hakkında öğrencilerin düşünceleri alınır. Nevruz Bayramı gibi önemli günlerin millî birlik ve beraberliğe katkısı vurgulanır. Öğrencilerden “Nevruz Bayramı” kutlamalarına katılıp katılmadıkları sorulur.

Derse Başlama

“Gelir Nevruz Bayramı” adlı şiir öğrenciler tarafından okunur. Öğrencilerden şiiri ezberlemeleri istenir. Şiir sonrasında öğrenciler 1. etkinlikte aynı kavram alanına giren “bayram, nevruz, ramazan, kurban, şölen, tören, mutlu gün, kutlama” kelimelerinin anlam farklarını belirler. Bu kelime ve kelime grupları cümle içinde kullanılır.

2. etkinlikte öğrencilerden, okunan şiirden ve daha önce yapılan araştırmadan hareketle nevruzla ilgili bir konuşma yapmaları istenir. Diğer öğrencilerin de konuşmaya katılmaları sağlanır. Konuşma esnasında beden dilinin etkili bir biçimde kullanmanın önemi belirtilir.

3. etkinlikte öğrencilerden yaşadıkları çevrede Nevruz Bayramı’nın hangi etkinliklerle kutlandığı konusunda hazırlıksız konuşmalar yapmaları sağlanır. Konuşmaların ardından 4. etkinlikte öğrencilerden, okunan şiirle ilgili aşağıda verilen maddeleri cevaplandırmaları istenir.

1. Hangi ipuçları nevruzun gelişini belirtiyor?
2. Nevruz gelince doğada ne tür değişiklikler oluyor?
3. Nevruzun, birlik ve beraberliği simgelediği hangi dizelerle anlatılıyor?

4. Şiirde hangi varlıkların özelliklerine yer veriliyor?

5. Şiirde savunulan ana duygu nedir? Açıklayınız.

6. etkinlikte “Gelir Nevruz Bayramı” şiiri ile “Anadolu’da Kilim Demek” metni verdikleri iletiler bakımından karşılaştırılır. Bu konuda öğrencilerden metinlerde verilen mesajları belirtmeleri istenir. Karşılaştırmanın ardından 6. etkinlik kapsamında öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Koşul, karşıtlık, benzetme, örneklendirme, duygu ifadeleri” videosu hakkında yorumlar yapılır. Öğrencilere bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilerin 6. etkinliği yapmaları sağlanır. Bu kapsamda, okunan şiirden koşul, karşıtlık, benzetme, örneklendirme, duygu ifadelerine uygun örnekler bulunması istenir.

7. etkinlikte öğrencilerin “Nevruz” hakkında haber yazısı yazmaları sağlanır. Öğrencilere bu metinlerde 5N1K (Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim?) kuralına uyulması gerektiği hatırlatılır.

8. etkinlikte öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Geçiş ve bağlantı ifadeleri” videosu hakkında yorumlar yapılır. Öğrencilere bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilerin aşağıda yer alan 8. etkinliği yapmaları sağlanır. Bu kapsamda öğrencilerden, aşağıdaki etkinlikte yarım bırakılmış cümleleri uygun geçiş ifadeleri ile tamamlamaları istenir.

Arkadaşım okuldaki nevrüz törenine gelmedi oysaki

.....

Okulumuzda nevrüz kutlamaları başka bir deyişle

.....

Okulumuzdaki nevrüz kutlamalarında ilk olarak

.....

Yapılacak nevrüz töreninde özellikle

.....

Tören programına son olarak

Değerlendirme

Öğrencilere ders boyunca öğrendikleri konular ve okudukları şiirden hareketle cevaplamaları için şu sorular sorulur:

1. Milli birlik ve beraberliğin önemi hakkında düşüncelerinizi paylaşınız.
2. Nevruz Bayramını Türk kültürü açısından öneminden bahsediniz?



3. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı : Türkçe

Sınıf Düzeyi : 7. Sınıf

Tema : Millî Kültürümüz

Metin : Arıları Sulama Vakfı (Hasan KALLİMCİ)

Süre : 5

Yöntemler : Düz anlatım

Teknikler : Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması

Araç ve Gereçler : Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Konuşma	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Okuma	Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. Anlama T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.
Yazma	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Deyimler (5. etkinlik)
- Fiilin anlam özellikleri (iş, durum ve oluş fiilleri) (8. etkinlik)

SINIF İÇİ

Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilerden hayvanlara hizmet veren yerler hakkında bildiklerini anlatmaları istenir. Hayvanlara ne tür hizmetler verileceği konusunda öğrencilerin görüşü alınır. Ardından vakıf kavramı ve vakıf kültürü hakkında öğrencilere tekrar söz hakkı verilerek vakıf kültürünün Osmanlı'daki durumu hakkında paylaşımlarda bulunmaları sağlanır.

Derse Başlama

Metin okunmadan 1. etkinlik yapılır. Etkinlik kapsamında öğrencilerin başlık ve görsellerden hareketle metnin konusunu tahmin etmeleri istenir. Öğrenciler tahminlerini etkinlikte boş bırakılan yere yazar. Metin konusu ile ilgili tahminlerin yapılmasının ardından "Arıları Sulama Vakfı" adlı metin noktalama işaretlerine dikkat edilerek sesli bir biçimde okunur. 2. etkinlikte öğrencilerden, okudukları metinden hareketle aşağıdaki cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde sıralamaları ve metni özetlemeleri istenir.

- Ben, öğretmenimin anlattığı bu güzel ve gurur verici bilgileri beynimin bir köşesine kaydettim.
- Öğretmenimiz bir derste vakıfları anlatmıştı.
- Dede o çinko çanak ile ne yapacaksın?
- Eve vardığımda dedemi bahçede buldum. Elinde küçük eski bir çinko çanak vardı.
- Atalarımız, yüzyıllar boyunca vakıf adı verilen hayır dernekleri kurmuşlar.
- Arıları, kuşları sulayacağım yavrum.
- Dedemin kurduğu "Arıları Sulama Vakfı" su hayrına başlamış oldu.

3. etkinlikte öğrenciler, okunan metne uygun kendi başlıklarını (iki başlık) belirler. 4. etkinlikte öğrencilerin verilen “**kafes, gurur, hafıza, çanak, kurak ve hayırsever**” kelimelerinin anlamlarını sözlükten bulup yazmaları istenir.

5. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Deyimler” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra etkinliğe geçilir. Etkinlik kapsamında verilen kelimelerden hareketle öğrencilerin deyim oluşturmaları beklenir.



Oluşturulan deyimler birer cümle içinde kullanılır.

6. etkinlik kapsamında metnin içeriğinin kavranabilmesi için öğrencilerden aşağıdaki soruları yanıtlandırmaları istenir.

- * Öğretmen derste öğrencilere ne anlatmaktadır?
 - * Vakıflar, kimler tarafından nasıl kurulmaktadır?
 - * Atalarımız eskiden hangi vakıfları kurmuşlar?
 - * Yazarın dedesi bahçede ne yapmaktadır?
 - * Yazarın dedesi vakfı bilinçli bir biçimde mi kurmuştur, kültürel bir mirası devam ettirmek mi istemiştir? Açıklayınız.
 - * Okuduğunuz metinden çıkardığınız sonucu(ana fikri) söyleyiniz.
7. etkinlikte aşağıdaki sorular yoluyla metnin türünün belirlenmesi sağlanır.
- * Metindeki olay yaşanmış ya da yaşanabilir türden midir?

- * Anlatılanlarda bir olağanüstülük var mı?
- * Olayın kahramanları kimlerdir?
- * Olayda yer neresidir?
- * Olayın zamanı hakkında bilgi veriniz.
- * Metinde hangi anlatım biçimlerinden yararlanılmıştır?
- * Metindeki dil ve anlatım hakkında bilgi veriniz?

8. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Fiilin Anlam Özellikleri (iş, durum ve oluş fiilleri)” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra 8. Etkinliğe geçilir. Etkinlik kapsamında aşağıda verilen cümleler incelenerek cümlelerin bildirdiği anlam özellikleri belirlenir.

- Çatıdaki karlar hava ısınınca eridi. →
- Bugün yeni bir hikâye yazdım. →
- Parktaki çimlerde üç aile oturuyor. →
- Bahçedeki ağacın yaprakları sararmış. →
- Fatih, av köşkü yapmak için toprak istedi. →
- Elçiler ve Konstantin çaresiz sustular. →
- Fatih’in ince ve kıvrak zekâsı birden parladı. →
- Rumeli Hisarı’nın bulunduğu geniş sahayı çevirdi. →
- Fatih, devlet büyükleriyle konuştu. →
- Arının konuşmasında geçen fiilleri anlam özelliklerine göre değerlendiriniz.



Artık bu bahçede yaşayamam. Çiçekler solmuş, meyveler çürümüş, yapraklar sararmış, kuşlar göç etmiş.

9. etkinlik kapsamında öğrencilerden “Yardımseverlik, paylaşma” duygularını vurgulayan bir öykü yazmaları istenir. Tamamlanan öykülerin sınıf veya okul panosunda paylaşılması sağlanır.

Değerlendirme

Öğrencilere ders boyunca öğrendikleri konular ve okudukları metinden hareketle cevaplamaları için şu sorular sorulur:

Vakıf kurmak isteseniz nasıl bir vakıf kurar, kimlere hizmet etmek isterdiniz?

Bildiğiniz ilginç deyimleri sınıfta sözlü bir biçimde paylaşınız.



4. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı : Türkçe

Sınıf Düzeyi : 7. Sınıf

Tema : Millî Kültürümüz

Metin : Yaşar Doğu 1915-1961 (Dinleme Metni)

Süre : 5

Yöntemler : Düz anlatım

Teknikler : Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması

Araç ve Gereçler : Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Dinleme-İzleme	T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.1.11.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.
Konuşma	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
Okuma	T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. T.7.3.37. Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.
Yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşıp. T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Metinde konu ve ana düşünce (1. etkinlik)
- Düşünceyi geliştirme yolları (benzetme, tanımlama, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma) (5. etkinlik)

SINIF İÇİ

Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilerden tanıdıkları millî sporcular ve bu sporcuların başarılı oldukları spor dalları hakkında bilgi vermeleri istenir. Ardından öğrencilere söz hakkı verilerek öğrencilerin ata sporlarımız hakkında düşüncelerini paylaşmaları istenir.

Derse Başlama

Öğrencilerin “Yaşar Doğu 1915-1961” adlı metni dinlemeleri sağlanır. Metni dinleme sırasında öğrencilere dinleme stratejilerinin kullanılması gerektiği hatırlatılır.

Metin dinleme sürecinde 2. etkinlik kapsamında kullanılacak anlamı bilinmeyen kelimelerin not edilmesi istenir.

Metnin dinlenmesinin ardından 1. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “metinde konu ve ana düşünce” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra 1. etkinlik yapılır. Etkinlik kapsamında dinlenen metnin konusu ve ana düşüncesi bulunur.

2. etkinlikte ise metin dinleme sürecinde not edilen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi istenir. Kelimelerin anlamları tahmin edildikten sonra tahminlerin doğruluğu TDK Türkçe sözlükten kontrol edilir ve kelimeler anlamlarıyla birlikte yazılır. 3. etkinlikte öğrencilerden dinledikleri metinle ilgili verilen aşağıdaki soruları yanıtlamaları istenir:

* Yaşar Doğu hangi spor dalındaki başarısı ile tanınmaktadır?

* Yaşar Doğu millî takıma girebilmek için ne tür çalışmalar yapmıştır?

- * Yaşar Doğu, ilk şampiyonluğunu ne zaman kazanmıştır?
- * Yaşar Doğu arkadaşlarına haksızlık yapıldığında nasıl bir tepki vermiştir?
- * Millî sporcu Yaşar Doğu'nun bünyesi nasıldır? Açıklayınız.
- * Dinlediklerinizden hareketle Yaşar Doğu'nun karakter analizini yapınız.

Soruların yanıtlandırılmasının ardından 4. etkinlikte aşağıdaki cümlelerin, verilen yönlendirici ifadelerle tamamlanması istenir.



- çocukluğunun geçtiği köyde güreşe başladı.
- Bir ara rakibinin sırtını yere getirdi hakemler görmezlikten geldiler.
- Sonra bir tuş daha yaptı o da aynı akibete uğradı.
- Daha sonra rakibini çatır çatır yendi bir pestil gibi sırt üstü mindere çevirdi da rakibinin göğsüne çıkıp oturdu.
- Çok çabuk kilo alan, çok zor kilo veren bir bünyeye sahipti.
- Doktorlar kendisine iyi bakmasını, yorulup heyecanlanmamasını söylemişlerdi o bunu yapamadı.
- Avrupa şampiyonasında ezileceği düşünülerek kadroya alınmak istenmedi. Finlandiyalı antrenör Onni Pellinen ağırlığını koyarak takıma aldırdı.

5. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Düşünceyi geliştirme yolları (benzetme, tanımlama, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma) ” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra 5. etkinlik yapılır. Etkinlik kapsamında verilen cümlelerde yararlanılan düşünceyi geliştirme yolları belirlenir.

* Zehir gibi acı kuvveti ve büyük gürüş kabiliyeti ile bu gürüşte de kendini gösterdi.

* Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araçtır.

* Konuşma ile yazma farklıdır. Konuşma geçici, yazma kalıcıdır.

* Gürüş fırtına gibi girdi.

* Bir pestil gibi sırtüstü mindere serdi ve rakibinin göğsüne çıkıp oturdu.

6. etkinlikte öğrencilerin verilen cümlelerde geçen altı çizili fiillerin özelliklerini (iş, oluş, durum) yazmaları istenir.

* Gürüş fırtına gibi girdi.

* Yaşar, karakucak gürüşçisi olarak adını bütün çevreye duyurdu.

* Rakibinin göğsüne çıkıp oturdu.

* Bu yüzden yıllar ilerledikçe sıkleti de yükseliyordu.

* Bahçeye diktiğimiz domates fideleri büyüdü.

* Son şampiyonluğunu Helsinki’de 87 kiloda kazandı.

7. etkinlikte öğrencilerin seçtikleri bir Ata sporunu tanıtan öğretici bir yazı yazmaları istenir.

Değerlendirme

Öğrencilere ders boyunca öğrendikleri konular ve dinledikleri metinden hareketle öğrencilerde ortaya çıkan duygular ile ilgili olarak şu sorular sorulur:

Okunan veya dinlenen metnin konusu ve ana fikri nasıl bulunur?

Daha önce okunan bir metinde hangi düşünciyi geliştirme yollarından yararlanıldığını belirtiniz.

5. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf Düzeyi	: 7. Sınıf
Tema	: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin	: Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi (Ümit KANTAR)
Süre	: 5
Yöntemler	: Düz anlatım
Teknikler	: Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması
Araç ve Gereçler	: Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Konuşma	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Okuma	Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. Anlama T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir biçimde kullanır. T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
Yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

Atatürkçülük: Atatürk'ün kişilik özellikleri, Atatürk'ün fikir hayatı

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Fiilde yapı (6. etkinlik)
- Büyük harflerin kullanımı (8. etkinlik)

SINIF İÇİ

Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilere 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü ile ilgili konuşmaları için söz hakkı verilir. Bu konuda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- “Demokrasi” kelimesi sizde hangi duygu ve düşünceleri uyandırıyor?
- 15 Temmuz 2016 tarihinde ülkemizde neler oldu?

Derse Başlama

“Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi” adlı metin noktalama işaretlerine dikkat edilerek sesli okunur.

1. etkinlikte öğrencilerden, okunan metinde geçen “demokrasi, millî ruh, ipotek, kaos, güzide, millî irade, kuşak” kelimelerin/kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerinden bulup yazmaları istenir.

2. etkinlikte öğrenciler, okuma metninde italik yazılan bölümleri inceleyerek italik yazılan yerlerin niçin italik yazıldığını yorumlar. 3. etkinlikte öğrencilerin genel ağdan okudukları veya televizyondan izledikleri “15 Temmuz Demokrasi Zaferi” ile ilgili bilgileri sınıfta anlatmaları için söz hakkı verilir. Öğrencilerin bu bilgilere, hangi bilgi kaynaklarını kullanarak ulaştıklarını paylaşmaları istenir.

4. etkinlikte verilen aşağıdaki görselden hareketle öğrencilere şu sorular sorulur:

- * Görselde insanlar ne yapmaya çalışıyorlar?
- * Görseldeki insanlar hangi duygular içinde olabilirler?



5. etkinlikte öğrencilerin okuma metninin içeriğine yönelik sorular hazırlamaları ve bu soruların sınıfta arkadaşları tarafından yanıtlandırılmaları sağlanır.

6. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Fiilde yapı” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra 6. etkinlik yapılır. Etkinlik kapsamında aşağıdaki cümleler yapı ve anlam bakımından incelenir:

- * Darbe ile milletin iktidarını ele geçirmeye çalıştılar.
- * Herkes o kara geceye bir güneş gibi doğdu.
- * Karanlığı yara yara ilerleyen bu millî ruh, millî bir zaferde beden buldu.
- * Millet yeniden yazdı “Diriliş” destanını.
- * Milletimiz, millî egemenlik uğruna tankların önünde durdu.

7. etkinlikte verilen aşağıdaki kelimelerden deyimler oluşturulur. Ardından deyimlerin metne katkısı hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulur.



Deyimler ile ilgili etkinliğin ardından 8. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Büyük harflerin kullanımı” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra 8. etkinlik yapılır.

Öğrencilerden okudukları metinden hareketle büyük harflerin kullanıldığı örnek cümleleri belirlemeleri istenir. Ardından bu örneklerde büyük harflerin kullanılma nedenleri belirlenerek bu nedenler deftere yazılır.

9. etkinlikte öğrencilerden 15 Temmuz Demokrasi Zaferi'nin kazanıldığı gece ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan bilgilendirici bir yazı yazmaları istenir. Yazı yazarken aşağıdaki uyarıların göz önünde bulundurulması sağlanır:

* Yazınızı zenginleştirmek için atasözü, deyim ve özdeyişlerden yararlanınız.

* Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeler yerine Türkçe kelimeler kullanınız.

* Yazınıza başlık eklemeyi unutmayınız.

Değerlendirme

Öğrencilere ders boyunca öğrendikleri konular ve okudukları metinden hareketle öğrencilerde ortaya çıkan duygular ile ilgili olarak şu sorular sorulur:

15 Temmuz gibi günlerin tekrar yaşanmaması için bireye ve topluma düşen görevler nelerdir? Açıklayınız.

Okunan metinden hareketle belirlenecek cümlelerin hangi yapıda olduğu söylenir.

6. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf Düzeyi	: 7. Sınıf
Tema	: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin	: Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi (Ali Fuat CEBESÖY)
Süre	: 5
Yöntemler	: Düz anlatım
Teknikler	: Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması
Araç ve Gereçler	: Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Konuşma	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır. T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir biçimde kullanır. T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Okuma	Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder. Anlama T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.
Yazma	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Atatürkçülük: Atatürk'ün fikir hayatı

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Fiil çekimi (5. etkinlik)
- Anlatım bozuklukları (6. etkinlik)

SINIF İÇİ

Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilere kitaplarla kurulan dostluk hakkında konuşmaları için söz hakkı verilir. Bu konuda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- * Atatürk'ün Millî Mücadele Dönemi'nde neler yapmıştır?
- * “Anı” hakkında öğrendiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.

Derse Başlama

“Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi” adlı metin noktalama işaretlerine dikkat edilerek türün özelliklerine uygun biçimde sesli okunur. Metin okunduktan sonra 1. etkinlikte öğrencilerin verilen **“cephe, namert, mülakat, lider, ihtilal, kongre, mukaddes, irade”** kelimelerinin anlamlarını sözlükten bulup yazmaları istenir.

2. etkinlikte öğrenciler metnin görsellerini sırasıyla inceler. İncelenen görsellerden ulaşılan sonuçların yazılması sağlanır.

3. etkinlikte öğrencilerden, okudukları metinden hareketle dört soru hazırlayarak arkadaşlarına sormaları istenir. Öğrencilere soruları yanıtlandırmaları için söz hakkı verilir. Soruların yanıtlandırılmasının ardından 4. etkinlikte öğrencilerin, okunan metnin türüyle ilgili dikkatlerini çeken özellikleri maddeler hâlinde yazmaları istenir.

5. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Fiil çekimi” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra 5.

etkinlik yapılır. Okunan metinden alınan aşağıdaki cümlelerdeki fiillerin kip ve kişileri belirlenerek etkinlikte noktalı yere yazılır:

- * Mustafa Kemal'i genç yaşında tanımış.
- * Endişelerini kendisine söyledim.
- * Bugün gibi hatırlarım.
- * Onun gittiği yolda sonuna kadar yürüyeceğim.
- * Bir kere de siz ısrar ediniz.
- * Bu arzumu Mustafa Kemal'e de söyle.
- * Biliyor musun Fuat, dedi.

6. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Anlatım bozuklukları” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapılır. Daha sonra aşağıdaki cümlelerde yer alan anlatım bozukluklarının nedenleri belirlenir.

- * Kitapları tek tek gözden geçirerek notlar almaya başladım.
- * Kendini boş yere zorlamaya çalışıyorsun.
- * Ümit gözlerini okşayarak yatağından uyandı.

7. etkinlikte verilen kelime ve kavram havuzunda yer alan **“cumhuriyet, millet, bağımsızlık, cihan, öğretmen, Ashı, millî egemenlik, öğrenciler, başarı, hayal, gerçek, okul, tören, sınıf”** kelimelerinden seçerek öğrencilerin hikâye edici bir metin yazması sağlanır. Öğrencilerin yazılarını oluştururken aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılır:

- * Yazıda olay, kişi, yer ve zaman unsurlarını belirleyiniz.
- * Hikâyenin serim, düğüm, çözüm bölümlerini oluşturunuz.
- * Yazıya uygun bir başlık veriniz.
- * Yazınızı zenginleştirmek için deyim, atasözü ve özdeyişlerden yararlanınız.
- * Uygun anlatım biçimlerini kullanınız.

Değerlendirme

Öğrencilere ders boyunca öğrendikleri konular ve okudukları metinden hareketle öğrencilerde ortaya çıkan duygular ile ilgili olarak şu sorular sorulur:

Atatürk'ün anıları hakkında bildiklerinizi paylaşınız.

Günlük hayatta konuşurken yapılan anlatım bozukluklarına örnekler veriniz.



7. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf Düzeyi	: 7. Sınıf
Tema	: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin	: Ben Mustafa Kemal'im (Süleyman ÖZBEK)
Süre	: 5
Yöntemler	: Düz anlatım
Teknikler	: Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması
Araç ve Gereçler	: Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Konuşma	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir biçimde kullanır. T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Okuma	Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. Anlama T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
Yazma	T.7.4.1. Şiir yazar. T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

Atatürkçülük: Atatürk'ün millî ahlak konusundaki görüşleri

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Anlatıcı türleri (4. etkinlik)
- İş, durum ve oluş fiilleri (5. etkinlik)

SINIF İÇİ

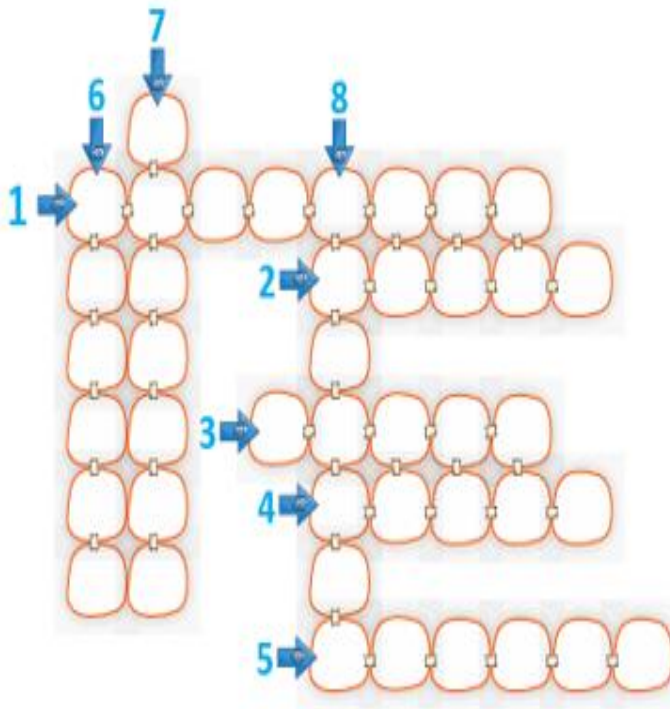
Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilere “Millî Mücadele” konusunda konuşmaları için söz hakkı verilir. Bu konuda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- * Sizce hangi dünya görüşü Çanakkale Savaşı’nı, Kurtuluş Savaşı’nı kazanmıştır?
- * Yaşadığınız bölge Millî Mücadele hareketine nasıl katılmış? Neler yapmıştır?

Derse Başlama

“Ben Mustafa Kemal’im” adlı şiirin ezberden okunması için öğrencilere söz hakkı verilir. Ezberden okunan şiirde öğrencilerin takıldıkları yerlerde şiiri göz atarak okumaları istenir. Ardından öğrencilerin derledikleri Millî Mücadele ve Atatürk’ün kişilik özellikleri konulu alan şiirler sınıfta paylaşılır. Şiirin okunmasından sonra 1. etkinlikte, okunan şiirde geçen kelime ve kelime gruplarının metin içinde kazandığı anlamları fark edebilmek amacıyla bulmaca etkinliği yapılır.



1. Özgürlük.
2. Ay'ın ilk günlerinde aldığı yay biçimi, yeni ay.
3. Dünya, evren.
4. Kartalgillerden, Avrupa ve Asya'nın dağ, orman ve çalılıklarında yaşayan, 50-55 santimetre uzunluğunda yırtıcı bir kuş.
5. Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu, ulus.
6. Belirli bir sebebi olmadan sinirlenip huysuzluk eden (kimse).
7. Gemide ambar ve kamara-ların üstü.
8. Görkem.

2. etkinlikte, okunan şiirin içeriğine yönelik öğrencilerin dörder soru yazıp sınıfta bu soruları arkadaşlarıyla yanıtladıklarını istenir.

3. etkinlikte öğrencilerden, okudukları “Ben Mustafa Kemal'im” adlı metinle daha önce okumuş oldukları “Ata'mız Atatürk” adlı metni türleri ve verdikleri mesajlar yönünden karşılaştırmaları istenir.

4. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Anlatıcı türleri” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilerin izledikleri videodan edindikleri bilgilerden hareketle “Ben Mustafa Kemal'im” şiirinde anlatımın kimin ağzından yapıldığı, nasıl bir anlatım biçimi kullanıldığı açıklanır.

5. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “İş, durum ve oluş fiilleri” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra okunan şiirde geçen 5. etkinlikteki **“olurum, uzanır, kükrerim, erir, coşar, uyanır, doğarım, salmışım, büyürüm, dedim, duydum, tutuşur”** fiillerinin anlam özellikleri belirlenir.

6. etkinlikte öğrencilerden okunan şiirden ve sınıfa getirilen diğer metinlerden yararlanarak “millî mücadele, millî egemenlik ve millî kimlik” konulu şiir yazmaları istenir. Şiirde dikkat edilmesi gereken hususlar öğrencilere hatırlatılır.

Değerlendirme

Öğrencilere ders boyunca öğrendikleri konular ve okudukları şiirden hareketle öğrencilerde ortaya çıkan duygular ile ilgili olarak şu sorular sorulur:

Millî Mücadele ve Atatürk hakkında düşüncelerinizi paylaşınız.

İş, durum ve oluş fiillerine uygun fiiller söyleyiniz.



8. HAFTA

Hazırlık

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf Düzeyi	: 7. Sınıf
Tema	: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin	: Süngülerin Parıltısında Gelincikler Açar (Dinleme Metni)
Süre	: 5
Yöntemler	: Düz anlatım
Teknikler	: Doğaçlama, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması
Araç ve Gereçler	: Bilgisayar (İnternet, sunu programları), akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, Türkçe sözlük

KAZANIMLAR	
Dinleme-İzleme	T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
Konuşma	T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
Okuma	T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.37. Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.
Yazma	T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

Atatürkçülük: Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." özdeyişini açıklama

SINIF ÖNCESİ

Sınıf öncesinde öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak düz sınıfların içinde öğrenebilecekleri teorik bilgileri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf öncesinde aşağıdaki konularla ilgili videoları izlemeleri sağlanır.

- Neden-sonuç, amaç-sonuç cümleleri (4. etkinlik)

- Düşünceyi geliştirme yolları (örneklendirme, benzetme, tanık gösterme) (5. etkinlik)

SINIF İÇİ

Hazırlık Aşaması

Derse başlarken öğrencilere “Millî Mücadele” konusunda konuşmaları için söz hakkı verilir. Bu konuda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

* Yaşadığımız bölgede Millî Mücadele ile ilgili anlatılanlardan dinlediklerinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

* Atatürk, Millî Mücadele’ye hangi illeri dolaşarak başlamıştır? Bu şehirlerde neler yapmıştır?

Derse Başlama

“Atatürk’ün Millî Mücadele’de gösterdiği kahramanlıkları ve yaşadıklarını anlatan “Süngülerin Parıltısında Gelincikler Açar” metni not alarak dinleme yöntemine uygun biçimde dinlenir. 1. etkinlikte, dinleme metninde geçen **“tutsaklık, kötü talih, kükremek, ilk hedef, gelincikler, çılgın gibi, gözyaşı zafer”** kelime/kelime gruplarının anlamları tahmin edilir. Ardından bu kelime/kelime gruplarını birer cümlede kullanılması istenir.

2. etkinlikte öğrencilerin dinleme metninde anlatılanların tutarlılığını, doğruluğunu sorgulayan görüşlerini bir paragraf hâlinde yazmaları istenir. 3. etkinlikte, öğrencilerin dinledikleri şiirin konusunu ve ana duygusunu belirleyerek yazmaları istenir.

4. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Neden-sonuç, amaç-sonuç cümleleri” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilerin dinledikleri şiirin içeriğinden yararlanarak aşağıdaki neden-sonuç, amaç-sonuç cümlelerini tamamlamaları sağlanır.

Örnek 1:

Neden: Mustafa Kemal Millî Mücadele yolunda attığı adımları zaferle tamamladığı için

Sonuç:

Örnek 2:

Amaç:

Sonuç: Samsun, Havza ve Amasya'ya gitmiştir.

5. etkinlik öncesinde öğrencilerle sınıf öncesi aşamada paylaşılan “Düşünceyi geliştirme yolları (örneklendirme, benzetme, tanık gösterme)” videosu hakkında yorumlar yapılır. Bu konuda kısa bir hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilerin dinledikleri metinden alınan aşağıdaki dizelerde yer alan düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeleri sağlanır.

- Doldurur gelincikler dağları, tepeleri,

Duyulur Mustafa Kemal'in gürleyen sesi:

“Ordular! İlk hedefiniz Akdeniz'dir, ileri!”
- Ulusun kötü talihi döner

Sonra sıralanır zaferler:

İkinci İnönü, Sakarya, Dumlupınar... ..
- Çılgın gibidir akan dere, koşan su,

Vurur olanca gücüyle son yumruğu,

6. etkinlikte öğrencilerin Atatürk'ün Millî Mücadele ve Çanakkale Savaşları ile ilgili sözlerini derlemeleri istenir.

7. etkinlikte öğrencilerin Atatürk'ün Millî Mücadele yıllarında karşılaştığı zorlukları konu alan bir anısını yazmaları istenir. Öğrencilerin yazdıkları anıyı arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

Değerlendirme

Öğrencilere ders boyunca öğrendikleri konular ve dinledikleri metinden hareketle öğrencilerde ortaya çıkan duygular ile ilgili olarak şu sorular sorulur:

Neden-sonuç, amaç sonuç cümlelerini ayırt ederken neye dikkat edersiniz? Örnek veriniz.

Atatürk'ün anılarından en çok beğendiğiniz anıyı kısaca anlatınız.

EK-6. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman (anlam) kayması yoktur?

- A) Unutma, pazar günü parkta birlikte koşuyoruz.
- B) Türkler, tarih boyunca büyük medeniyetler kurar.
- C) Çivi çakarken çekici parmağıma vurdum.
- D) Bu evin boyasını iki gün sonra bitiririm.

Eve dönerlerken gözleri bostanın kenarındaki incir ağacına takıldı. İncirler iyice olgunlaşmış, kabukları çatlamıştı. Ömer, hızla ağacın üst dallarına tırmanmaya başladı. Bir sincap gibi dallar arasında sıçrayarak en tepeye çıkmıştı bile. Orhan ise Ömer'den daha ağır olduğu için ince dallara çıkamıyordu.

2. Bu metnin anlatımında aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır?

- A) Tanımlama-Örnekleme
- B) Örnekleme-Benzetme
- C) Tanık gösterme-Karşılaştırma
- D) Benzetme-Karşılaştırma

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil, olumsuz soru şeklinde çekimlenmiştir?

- A) İş seyahatine uçakla gitmedi mi?
- B) Sağlıklı besleniyor musunuz?
- C) Düğün olacağını bize son anda söyledi.
- D) Toplantı salonunda ön sıraya oturamadım.

Gerekli bir sözü tam zamanında ve yerinde söyleyerek muhatabını susturmak anlamında “- - - -” deyimini kullanılır. Bu durum parlak bir zekâ gerektirir.

4. Bu parçada boş bırakılan yere anlam akışına göre aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilmelidir?

- A) söz açmak
- B) taşı gedğine koymak
- C) ağzına geleni söylemek
- D) dili döndüğü kadar

Hayat yolculuğunda hep ileri bakmak iyidir ama ara sıra dikiz aynasını kontrol etmek de gerekir.

5. Bu parçadaki altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Geçmişe bakmak
- B) Önerilere kulak vermek
- C) Gelecekte beklenmesi olmamak
- D) İçinde yaşanan “an”a odaklanmak

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim, açıklamasıyla birlikte verilmiştir?

- A) Bazı zamanlar çenesi açılıyor, durmadan konuşuyordu.
- B) Üç yıldır uzak kaldığım köyüm gözümde tütüyor.
- C) Dondurma lafını duyunca ağzı kulaklarına vardı.
- D) Pot kırmak istemediği için konuşmalarına dikkat ediyordu.

7. Aşağıdaki altı çizili fiillerden hangisi, yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Yavru köpek sessiz sessiz etrafa bakınıyordu.
- B) Sınıfa yeni gelmesine rağmen kendisini herkese sevdirdi.
- C) Sorumluluklarını bilip görevlerini zamanında yapardı.
- D) Biraz acele edin, sınav beş dakika önce başladı.

8. Anlamlarına göre fiiller iş (kılış) , oluş ve durum fiilleri olmak üzere üç gruba ayrılır. İş (kılış) fiilleri, öznenin kendi isteği ile gerçekleşen ve bir nesneyi etkilediği fiillerdir. **Bu açıklamaya göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde iş (kılış) fiili vardır?**

- A) Hediyeleri dağıtan ablasına bakıp gülümsedi.
- B) Ödevlerini her zaman erkenden bitirir.
- C) Sen bugün okula erkenden gelmelisin.
- D) Yaz mevsiminde hava daha geç kararır.

31 Ağustos 1959 günü Erzurum'a yerleşen çiçeği burnunda asistan, bu şehre pek yabancı sayılmaz. Çünkü anneannesi Erzurumludur.

9. Bu metindeki altı çizili sözün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) Deneyimli
- B) Yeni
- C) Mükemmel
- D) Kibar

10. "Bir zamanlar yanımda cimri bir adam vardı. Öyle cimriydi ki bütün mallarını altınla değiştirdi. Bir çuval altını olunca da gidip bir ağacın dibine gömdü. Bir zaman sonra bizim cimri beni çağırdı. Altınları oradan çıkarmak için. Altınları gömdüğü toprağı kazdık; fakat altınlar yerinde yoktu."

Bu parçanın anlatımı için hangisi söylenebilir?

- A) Anlatım başkasının ağzından yapılmıştır.
- B) Birinci kişi anlatımı kullanılmıştır.
- C) Üçüncü kişi anlatımı kullanılmıştır.
- D) Anlatıcı olayın kahramanlarından değildir.

11. Aşağıdakilerin hangisinde “Ünlü şairin konuşma yaptığı salonda birçok şiire hevesli genç vardı.” cümlesindekiyle aynı tür den bir anlatım bozukluğu vardır?

- A) Çocuğun yaşı geliştikçe istekleri çoğalır, derler.
- B) Önüne çıkan olasılıkları iyi değerlendirerek bu noktaya ulaştı.
- C) Memduh Bey’in okulumuza katkılarını hep sineye çektik.
- D) Biraz bahçede bekleyince huysuzlanmaya başladılar.

Pazartesi günü Çorum’da, gerçekleştirilen fidan dikme organizasyonunda 1 saat içerisinde 303 150 bin fidan dikimi ile rekor kırıldı. Daha önce Endonezya bulunan 232 647 fidan dikme rekoru da kırılmış oldu. Fidan dikmek için hazırlıklar aylardır düzenli olarak yapılmaktaydı. Tüm kesim daha önce bilgilendirilmiş gencinden yaşlısına, memurundan işçisine kim varsa orada hazır bulunmuş ve fidan dikimi 1 saat gibi çok kısa sürede dikilmiş oldu.

12. Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gezi yazısı
- B) Biyografi
- C) Haber yazısı
- D) Otobiyografi

Güneş ışığı sadece doğa için bir enerji kaynağı değildir. Güneş ışığı insanların biyolojik gelişimi açısından da çok önemli. Uyku-uyanıklık süresi, hormonların düzenli salgılanması doğal ışığa bağlıdır. Gündüz doğal ışıkla aydınlatılmayan ofislerde çalışmak insanların daha çabuk yorulmasına neden oluyor.

13. Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Enerji tasarrufunda güneş ışığının önemi
- B) Karanlıkta çalışmanın zorlukları
- C) İnsanların doğadan ve doğallıktan uzaklaşması
- D) Doğal ışığın insan bedenine etkileri

14. “Bil-” fiilinin, gereklilik kipi, 2. tekil şahıs çekimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilsin
- B) Bilmeliyiz
- C) Bilmelisin
- D) Bileyim

Edebiyatımızla ilgilenen herkes eleştiri konusundaki eksikliğimizi fark edecektir hemen. Batı dünyasında çok sayıda örneği olan bu türe uzaklığımız, sanatımızın en bağışlanamaz tarafıdır. Yazar ve şairlerimiz ne eleştirmeye yelteniyor ne de eleştiriye açık.

15. Bu parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sanatın ilerlemesi sanat eserinin eleştirilmesine bağlıdır.
- B) Batı edebiyatı eleştiri konusunda oldukça ileridedir.
- C) Sanatçılar eserlerinin eleştirilmesini hoşgörüyü karşılamalıdır.
- D) Edebiyatımızda eleştiri türüyle ilgili büyük bir eksiklik vardır.

“Geçmişin aydınlanmasına ev sahipliği yapan müzeler, yirminci yüzyılın ilk yarısına kadar eski eserlerin toplanmasına, muhafaza edilmesine ve sergilenmesine hizmet ederken bu dönemden sonra yeni bir yaklaşımla ele alınmaya başlanmıştır. Topluma uzaktan bakan klasik müzeciliğin durağan mekân anlayışından, kültür ünitesi olarak kurgulanan bir bilgi merkezi olarak da yaşayan çağdaş müzecilik anlayışına doğru geçiş, müzeciliğin çehresini değiştirmiştir. Kültürel çeşitliliğin ve toplumsal belleğin izleyicisine daha iyi aktarabilmesine olanak sağlayan yeni sunum ve anlatım yöntemlerinin kullanılmasıyla müzelere olan ilgi de artmaya başlamıştır.”

16. Bu metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar
- B) Müzeciliğin Ortaya Çıkışı
- C) Sıra Dışı Müzeler
- D) Türkiye’de Müzecilik

17. “Yaşanmış tecrübelerini genç kuşaklara aktarmayı amaçlıyor.” cümlesindeki anlatım bozukluğunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı
- B) Gereksiz sözcük kullanımı
- C) Eş anlamlı sözcüklerin bir arada kullanılması
- D) Birbiriyle çelişen sözlerin bir arada kullanılması

Konuşma; duygu ve düşüncelerimizi, yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Yani günlük yaşamımızın temel bir parçasıdır. Tıpkı solumak, yemek yemek, su içmek, yürümek gibi. Sabahın ilk saatlerinden yatma zamanına değin sıradan bir günümüzü düşünelim. Bu süre içinde konuşmanın büyük bir yer tuttuğunu görürüz. Yakınlarımızla, çevremizdekilerle; okuduklarımızdan, duyduğumuzdan söz ederiz. Böylece düşünce alışverişi yapmış, yaşantılarımızı paylaşmış oluruz. Bu, toplum içinde yaşayışımızın doğal bir sonucudur. Günlük bir gereksinimdir.

18. Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çevremizdekilerle ilişkilerimiz
- B) Konuşmanın hayatımızdaki yeri ve önemi
- C) Sorunları konuşarak halletmenin gerekliliği
- D) Günlük meseleleri yakınlarımızla paylaşmanın önemi

19. Genellikle ad soylu bir sözcükle bir fiilin kalıplaşıp anlamca kaynaşmasıyla oluşan birleşik fiillere anlamca kaynaşmış birleşik fiil denir. Deyimler, anlamca kaynaşmış birleşik fiillerdir. Bu açıklamaya göre aşağıdakilerin hangisinde anlamca kaynaşmış birleşik fiil yoktur?

- A) Geçmiş günleri hatırlayınca burnunun direği sızladı.
- B) Daha şimdiden dünyadan elini eteğini çekmişti.
- C) Eşyaları taşımasına yardım ettim.
- D) Derste aldığı notlara şöyle bir göz attım.

Bir köyün, bir kasabanın, bir şehrin evlerinden bir tanesi bizim için çok özeldir. Orada açmışızdır gözümüzü dünyaya. Orada ağlamış, orada gülmüşüzdür. Her karesinde bizden bir parça vardır. Penceredeki cama resimler çizmiş, perdeleri aralayıp odaya güneşi doldurmuşuzdur.

20. Bu parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir evin özel olmasını sağlayan şey, orada yaşanan anılardır.
- B) İnsan sadece kendi evinde huzuru bulur.
- C) Evlerin insan hayatında önemli bir yeri vardır.
- D) İnsanın kendi evini sevmesinin nedeni, orada mutlu olmasıdır.

Günlük olayların haber şeklinde topluma bildirilme geleneği Eski Atina'ya kadar dayanmaktadır. Osmanlıda ise bu gelenek tellal çağırmak ya da tellal çıkartmak tabirleri ile belli olayların halka duyurulması geleneği şeklinde devam etmiştir. Günümüzde ise kitle iletişim araçlarının gelişmesi sonucu habercilik ve habere ulaşma yolları değişim göstermiştir. Teknolojinin gelişmesiyle gazete, televizyon, internet ve çeşitli yollar kullanılarak habere ulaşmak çok daha kolay hâle gelmiştir.

21. Bu metne verilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Haberciliğin Tarihi
- B) Haberciliğin Kuralları
- C) Haberciliğin İşlevi
- D) Güvenilir Habercilik

İnsanlarda uykuyu “melatonin” adı verilen bir hormon düzenler. Bu hormon akşam saatlerinde salgılanmaya başlar. Çünkü bu hormonun salgılanması için karanlık bir ortam gerekir. Bilim insanları melatoninin salgılanma zamanının gündüz, aydınlık bir ortamda kalma süremizle ilgili olduğunu belirtiyor. Yani gündüz daha uzun süre ve bolca güneş ışığı görenlerin daha erken uykusu geliyor.

22. Bu parçada “melatonin” ile ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Salgılanması için gerekli olan ortama
- B) Günüün hangi vaktinde salgılandığına
- C) Eksikliğinin nelere sebep olduğuna
- D) İşlevinin ne olduğuna

23. Aşağıdakilerin hangisinde amaç - sonuç ilişkisi yoktur?

- A) Köye iş kurmaya gidecektim.
- B) Ders çalışmak için buraya geldim.
- C) İyi dileklerini bildirmek amacıyla bize geldi.
- D) Zamanında gelmezse ben sorumluluk kabul etmem.

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılan geçiş ve bağlantı unsurunda hata yapılmıştır?

- A) Elindeki avucundaki tüm parayı bitirmiş oysaki beş parasız kalmıştı.
- B) Yürüyüşü ben de çok istiyordum ne var ki yorulmaktan korkuyordum.
- C) Yaylanın soğuk suyundan doya doya içtim bu yüzden hasta oldu
- D) Uzun uzun anlatmak istemedi bu nedenle yalnızca konu başlıklarından bahsetti.

Tarihî ve doğal güzelliklerden ibaret değildir İstanbul sokakları. Aynı zamanda iç içe geçmiş sesler bütünüdür. Bu seslerle biçimlenir İstanbul'un ahengi. Bu seslerledir İstanbul'un benzersiz bir orkestraya dönüşmesi.

25. Bu parçaya “Bu bütünün parçaları Boğaz'da vapurların d d klerinden dalga seslerine kadar uzanır. Kimi zaman bir d kk nın önündeki kafeste şakıyan şirin kanaryanın, kimi zaman bir adamın balkonda  aldığı udun, kimi zaman da karşı komşusunu çağıran bir teyzenin sesidir.” **metni eklendiğinde parçanın anlatımıyla ilgili aşığıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- A) Karşılaştırma yapılmıştır.
- B) Anlatılanlar benzetme yoluyla somutlaştırılmıştır.
- C) Anlatıma nesnel bir boyut kazandırılmıştır.
- D) Ortaya konan düşünce örneklenmiştir.

EK-7. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçekte vereceğiniz yanıtlar, **size herhangi bir not vermek veya sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır.** Ayrıca **kimliğinizle ilgili bilgiler gizli tutulacaktır.** Bu ölçekte yer alan soruların herkes için bir doğru yanıtı bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen ölçekte yer alan soruları dikkatle okuduktan sonra soru karşısında yer alan ve **size en uygun olan seçeneği** (X şeklinde) işaretleyiniz.

Ahmet KANAT
İnönü Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Yaş	
Cinsiyet	() Kız () Erkek

No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir.					
2	Türkçe dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.					
3	Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki soruları çözerken zorlanırım.					
4	Türkçe dersinde anlatılanları dinlerken tam olarak anlatılanları anlamıyorum.					
5	Türkçe dersi sınavları beni endişelendirir.					
6	Türkçe dersinde araştırma ödevi almak ve proje üretmek isterim.					
7	Türkçe dersinde proje, performans ödevlerini yaparken kendimden emin oluyorum.					
8	Türkçe dersinde proje ve ödevlerimi tek başıma yapamam.					
9	Türkçe dersinde kendimi yazılı ve sözlü tam olarak ifade ettiğime inanmıyorum					
10	Ne kadar çaba harcasam da Türkçe dersinin konularını öğrenemem.					
11	Türkçe dersinde hata yapmaktan korkuyorum.					
12	Türkçe dersinde konuları anlamakta güçlük çeken arkadaşlarıma yardım edebilirim.					
13	Türkçe dersindeki kavramları rahatlıkla anlayabilirim.					
14	Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplayamamaktan korkarım.					
15	Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum.					

No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
16	Türkçe dersinin çalışmalarında sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.					
17	Türkçe dersinde dersin dışında başka şeylerle ilgilenirim.					
18	Hazırlıksız konuşma esnasında paniğe kapılıyorum.					
19	Türkçe dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim.					
20	Arkadaşlarımın benden daha iyi-başarılı olduklarını düşünüyorum.					
21	Eğer seçim hakkım olsaydı Türkçe dersini almak istemezdim.					
22	Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermiyorum.					
23	Öğretmenimin hatalarımı düzeltmesi beni endişelendiriyor.					
24	Türkçe dersinde konular ister kolay ister zor olsun, bu konuları anlayabileceğimden eminim.					
25	Türkçe dersinde derse katıldığımda kendime güvenmiyorum.					
26	Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim.					
27	Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.					
28	Türkçe dersinin sınavlarında başarılı olacağımdan eminim.					
29	Öğretmenimin söylediklerini ve anlattıklarını anlamadığımda heyecanlanıyorum.					
30	Ne kadar çabalarsam çabalayayım, Türkçe dersinin konularını öğrenemiyorum.					
31	Derse hazırlıklı gelsem de heyecanımı yenemiyorum.					
32	Türkçe dersi ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda, bunları yapmaktan vazgeçerim veya sadece kolay kısımlarını yaparım.					
33	Türkçe dersinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler ilgimi çekiyor.					
34	Türkçe dersinde verilen görevleri tamamlayabilirim.					
35	Türkçe dersinde ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
36	Türkçe dersinde yüksek not alacağıma inanıyorum.					
37	Türkçe dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
38	Türkçe dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.					
39	Türkçe dersinde öğretilen tüm becerileri ustalıkla kullanabileceğimden eminim.					

EK-8. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Öğrenmeye yönelik sorumlulukları belirlemek/ölçmek amacıyla hazırlanan bu ölçekte vereceğiniz yanıtlar, **size herhangi bir not vermek veya sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır.** Ayrıca kimliğinizle ilgili bilgiler gizli tutulacak, herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Bu ölçekte yer alan soruların herkes için bir doğru yanıt bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen ölçekte yer alan soruları dikkatle okuduktan sonra soru karşısında yer alan ve **sizin için en uygun olan seçeneği** (X şeklinde) işaretleyiniz.

Ahmet KANAT

İnönü Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Yaş	
Cinsiyet	() Kız () Erkek

No.	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana kısmen uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
1	Derslerde başarılı olmak için konuları öğrenmem gerektiğini bilirim.					
2	Doğru cevabı bilsem de bilmesem de, derslerde sorulan sorulara cevap verme ihtiyacı hissederim.					
3	Arkadaşlarımla zorlandığı ders veya konularda onlara yardım etmek isterim.					
4	Derste herhangi bir soruya cevap veremediğimde üzülürüm.					
5	Derslere veya sınavlara çalışmadan önce çalışma planı yaparım.					
6	Öğrendiğim yeni şeyleri arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
7	Daha sonra da kullanabilmek için düzenli olarak notlar tutarım.					
8	Derslerde ve sınavlarda başarılı olmak için ders çalışmam gerektiğini bilirim.					
9	Konuları öğrenmede daha başarılı olmak için farklı yollar denerim.					
10	Derste anlatılan konuları anlamak için çaba harcarım.					
11	Sınıfın düzenini bozmamak için hareketlerime dikkat ederim.					
12	Daha iyi bir öğrenme ortamı için, sınıfta bulunan herkesin sınıf kurallarına uyması gerektiğini düşünürüm.					
13	Gördüğüm konuları tekrar ederek bir sonraki derse hazırlıklı giderim.					

No.	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana kısmen uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
14	Anlayamadığım konuları bilen birilerine sorarak öğrenmeye çalışırım.					
15	Gördüğümüz konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan soru çözerim.					
16	Sınırsız devamsızlık hakkım olsa bile, okula günü gününe giderim.					
17	Ders için bana verilen ödevleri istenilen biçimde yaparım.					
18	Teneffüs bitip zil çaldığında öğretmenden önce sınıfta olmaya özen gösteririm.					
19	Dersle ilgili kullanmam gereken araç-gereç ve materyalleri düzenli olarak yanımda bulundurmaya çalışırım.					
20	Ödevlerimi ertelemeden zamanında yaparım.					
21	Konuları öğrenirken her birine yeterli çalışma süresi ayırırım.					
22	Her konuya zorluk derecesine göre zaman ayırırım.					
23	Ders çalışırken zamanı etkili kullanmaya çalışırım.					
24	Çalışırken en çok zorlandığım konulara daha fazla vakit ayırırım.					
25	Arkadaşımdan birisi öğretmene soru sorduğunda öğretmenin cevabını dikkatle dinlerim.					
26	Ödevlerimi günü gününe yaparım.					
27	Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.					
28	Sınıfta bizden dersle ilgili bir görev istendiğinde, onu yapmaya gönüllü olurum.					
29	Derslerde etkinliklere sürekli katılma isteği duyarım.					
30	Derslerde sorulan tüm soruları çözmeye çalışırım.					
31	Dersle ilgili bana verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya özen gösteririm.					
32	Yeni bir şey öğrenmek benim için çok önemlidir.					
33	Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm için etkinliklere sürekli olarak katılma isteği duyarım.					
34	Dersle ilgili etkinliklere katılmamın öğrenmeme katkı sağlayacağını düşünürüm.					
35	Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde, eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.					

EK-9. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: SEDAT MADEN
Gönderilme: 20 Haziran 2023 Salı 11:57
Kime: ahmet kanat
Konu: Ynt: Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Ahmet bey merhaba,

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği'mizi kullanmanızda bir mahsur bulunmamaktadır. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

İyi günler

[Redacted Signature]

[Redacted Signature]

Sayın Sedat MADEN Hocam,

Merhabalar. Ben Ahmet KANAT. İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmamda izniniz olursa Erhan DURUKAN bey ile hazırlamış olduğunuz Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi gönderebilerseniz mutlu olurum. Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

EK-10. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: [Ali Yakar](#)

Gönderilme: 17 Ağustos 2023 Perşembe 12:56

Kime: [ahmet kanat](#)

Konu: Re: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Kullanım İzni

Merhabalar..

Ölçeğimizi tabi ki kullanabilirsiniz..

Ölçekle ilgili bilgileri bulabileceğiniz belgeleri ek olarak gönderiyorum..

Sağlıklı günler ve iyi çalışmalar dilerim..

[W_Kullanıcılar İçin - Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği' dosyasını sizinle paylaşıyorum](#)

[PDF Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği - Yakar ve Saracaloğlu, 2017.pdf](#)

17 Ağu 2023 Per 11:24 tarihinde ahmet kanat [REDACTED] şunu yazdı:

Sayın Ali YAKAR Hocam,

Ben Ahmet KANAT. İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrencisiyim. Hazırlamış olduğunuz Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğini izniniz olursa doktora çalışmam kapsamında kullanmak istiyorum. Saygılarımla...

EK-11. Video Kullanım İzni



Merhaba Hocam,

Ticari olmadığı takdirde tüm YouTube video içerikleri kullanabilirsiniz.

HocalaraGeldik



Merhabalar,

Ben Ahmet KANAT, İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktayım. Doktora çalışmamın deney bölümünde izniniz olursa videolarınızı kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.



EK-12. Deney Grubu Sınıf İçi Ders Gözlem Formu

Tarih:		Sınıf:		
		Evet	Hayır	Düşünceler
Derse Isınma				
Dersin zamanında başlaması				
Öğrencilerin derse hazır oluşu				
Öğrencilerle etkileşim kurulması				
Önceki öğrenmelerden bahsedilmesi				
İşlenecek konu hakkında bilgi verilmesi				
Uygulama				
Etkinliklere yeterli süre ayrılması				
Video-slaytların izlenip-izlenmeme durumlarının öğrenilmesi				
Video-slayt izlemeyenlerin teşvik edilmesi				
Video-slaytlarda yer alan konuların kısa tekrarının yapılması				
İzlenen video-slaytların değerlendirilmesi				
Ders öncesi paylaşılan video-slaytları takip etme konusunda öğrencilerin güdülenmesi				
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesi				
Öğrencilerin derse aktif katılımının desteklenmesi				

Öğrencilere sorular sorulması			
Öğrencilerden dönütler alınması			
Öğrencilerin sorularına yanıtlar verilmesi			
Öğrenmede bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması			
Derslerde görsel unsurların kullanılması			
Kullanılan görsellerin öğrenmeyi desteklemesi			
Kullanılan görsellerin öğrenciye uygunluğu			
Teknolojik olanaklardan yararlanılması			
Dersi Tamamlama			
Anlatılanların kısaca özetlenmesi			
Gelecek öğrenmelerden bahsedilmesi			
Bir sonraki derste paylaşılacak (takip edilecek) video-slaytlar hakkında bilgilendirme yapılması			
Dersin zamanında bitirilmesi			

EK-13. Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndekslerine İlişkin Bilgiler

Soru Numarası	Madde Güçlük İndeksi (p _j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r _{jx})
1	0.51	0.59
2	0.45	0.57
3	0.56	0.37
4	0.53	0.62
5	0.56	0.42
6	0.55	0.68
7	0.49	0.87
8	0.39	0.48
9	0.53	0.78
10	0.76	0.45
11	0.47	0.77
12	0.44	0.53
13	0.51	0.66
14	0.56	0.71
15	0.34	0.46
16	0.45	0.66
17	0.51	0.50
18	0.61	0.68
19	0.47	0.54
20	0.52	0.75
21	0.49	0.71
22	0.66	0.36
23	0.57	0.43
24	0.38	0.51
25	0.29	0.51

EK-14. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği Madde Güvenirlik Analizi

Madde-Toplam İstatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyon	Madde silindiğinde Cronbach alpha
md1	98.63	301.468	.198	.834
md2	99.42	303.368	.187	.834
md3	98.74	303.538	.167	.834
md4	99.58	303.591	.136	.835
md5	99.05	318.830	-.225	.846
md6	99.21	310.064	-.028	.838
md7	97.95	291.053	.406	.828
md8	99.42	288.480	.509	.826
md9	99.37	310.690	-.051	.841
md10	99.74	292.649	.539	.827
md11	99.47	293.152	.416	.829
md12	98.53	297.374	.223	.834
md13	98.16	301.807	.169	.835
md14	99.53	294.485	.335	.830
md15	99.00	272.667	.671	.818
md16	99.11	285.099	.526	.825
md17	99.63	332.357	-.503	.854
md18	99.32	290.673	.544	.826
md19	98.21	286.287	.483	.826
md20	99.16	300.140	.173	.835
md21	99.68	296.339	.398	.830
md22	99.05	293.497	.418	.829
md23	99.37	304.357	.091	.837
md24	97.68	305.673	.056	.839
md25	99.63	286.135	.500	.826
md26	99.26	286.538	.594	.824
md27	99.68	299.228	.226	.833
md28	98.21	286.842	.401	.828
md29	99.58	286.146	.606	.824
md30	100.00	297.444	.411	.830
md31	99.84	286.585	.769	.822
md32	99.16	298.140	.217	.834
md33	98.58	295.146	.275	.832
md34	97.74	282.427	.518	.824
md35	98.11	287.988	.520	.826

Madde-Toplam İstatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyon	Madde silindiğinde Cronbach alpha
md36	97.79	282.398	.608	.822
md37	98.05	287.608	.395	.828
md38	98.68	296.561	.267	.832
md39	98.68	292.339	.365	.830

EK-15. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Madde Güvenirlik Analizi

Madde-Toplam İstatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyon	Madde silindiğinde Cronbach alpha
md1	140.00	498.095	.844	.947
md2	140.50	527.214	.209	.953
md3	140.14	513.076	.558	.950
md4	140.73	510.970	.518	.950
md5	140.64	503.290	.586	.950
md6	140.27	525.541	.276	.952
md7	140.55	502.831	.704	.949
md8	139.55	517.593	.646	.949
md9	140.18	516.537	.672	.949
md10	139.86	506.504	.605	.949
md11	139.77	525.327	.451	.950
md12	139.73	517.065	.560	.950
md13	140.41	502.539	.656	.949
md14	139.95	510.141	.675	.949
md15	140.50	507.595	.468	.951
md16	140.23	519.994	.325	.952
md17	139.68	520.227	.668	.949
md18	139.82	509.680	.638	.949
md19	140.27	504.589	.835	.948
md20	140.18	508.632	.666	.949
md21	140.55	490.831	.853	.947
md22	140.14	517.838	.536	.950
md23	140.05	505.569	.697	.949
md24	139.82	517.394	.592	.950
md25	139.95	510.141	.613	.949
md26	140.00	504.762	.677	.949
md27	140.59	514.063	.501	.950
md28	140.41	508.825	.493	.951
md29	139.95	510.617	.745	.949
md30	139.86	513.838	.692	.949
md31	139.91	513.706	.558	.950
md32	139.86	505.076	.681	.949
md33	140.00	499.238	.760	.948
md34	139.64	533.100	.221	.952
md35	140.05	506.331	.681	.949

EK-16. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Katılım Bilgileri

Katılımcı	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	Toplam
Ö1	5	5	5	3	5	1	5	5	34
Ö2	4	5	5	2	5	5	5	4	35
Ö3	5	3	5	0	5	5	5	5	33
Ö4	0	5	5	5	5	5	3	5	33
Ö5	5	2	3	3	5	5	2	5	30
Ö6	5	0	3	5	4	5	5	5	32
Ö7	4	5	5	3	5	5	5	5	37
Ö8	5	3	5	5	5	5	5	5	38
Ö9	3	5	5	2	5	5	4	2	31
Ö10	5	3	5	5	5	5	3	5	36
Ö11	2	1	5	3	4	5	5	5	30
Ö12	5	2	5	5	5	5	5	0	32
Ö13	0	2	5	5	2	5	2	5	26
Ö14	5	5	3	2	5	5	5	0	30
Ö15	3	5	5	5	5	5	1	3	32
Ö16	5	3	5	3	5	5	5	5	36
Ö17	4	5	5	5	5	0	5	5	34
Ö18	5	3	5	5	5	4	5	2	34
Ö19	5	0	5	3	5	5	5	3	31
Ö20	2	5	2	5	5	3	5	5	32
Ö21	5	5	2	5	5	5	3	5	35
Ö22	5	3	5	5	5	5	5	5	38

EK-17. Ders Dışı Videoların İzlenme Oranlarına İlişkin Mobil Uygulama Ekran Görüntüsü

← Video Ödevi

Atanan videoyu düzenle Öğrenci olarak görüntüle ...

8-B Örnekendirme-Benzetme-Tanık Gösterme

kaydeden Atımel Kanal

Canlı mod Ödevi paylaş

8-B Örnekendirme-Benzetme-Tanık Gösterme

Yeni kurulan dersimler örneklerle gösteriliyor.

Örnekendirme ya da benzetme için gerekli bir araçtır. Örnekendirme, benzetme, tanık gösterme.

ÖRNEKENDİRME BENZETME TANIK GÖSTERME

Başlangıç tarihi

11 Şubat 00:00

Bitiş tarihi

Son tarih yok

Atlamayı önle

Videoları hızlandır

Alt yazıları aç

Öğrenciler

Öğrenci adı	İzlendi	Seviye	Denemeler	Son izlenme	Döndü
143		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat, 16:18
163		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat, 13:03
164		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat, 13:21
199		-	1/1	12 Şubat	✓ 12 Şubat 22:53
231		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat 12:54
244		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat, 15:35
258		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat, 14:49
258		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat, 15:27
264		-	1/1	11 Şubat	⊕ Taslim edilmemiş
309		-	1/1	11 Şubat	✓ 11 Şubat, 15:58

