TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE UYGULANMASININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Fatma AKBULUT

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE UYGULANMASININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Investigation of the Effect of the Application of Flipped Learning Model in Turkish Language and Literature on Academic Achievement and Attitude)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma AKBULUT

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hamza KOLUKISA

Erzurum

Nisan, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Fatma AKBULUT tarafından hazırlanan "Ters Yüz Öğrenme Modelinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanmasının Akademik Başarı ve Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması 28 / 04 / 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Hamza KOLUKISA *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Harun ŞAHİN *Gazi Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

…. / …. / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Ters Yüz Öğrenme Modelinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanmasının Akademik Başarı ve Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

27 / 03 / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Fatma AKBULUT

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisans eğitiminden itibaren bana yol gösteren ve emek veren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ali KAFKASYALI'ya, araştırma sürecinin her aşamasında desteğini ve yardımlarını eksik etmeyen kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hamza KOLUKISA'ya ve okul hayatım boyunca akademik olarak kendimi yetiştirmemde katkıları olan bölüm hocalarıma en içten duygularımla teşekkürlerimi sunuyorum. Yardımlarını ve desteklerini gördüğüm Arş. Gör. Mülkiye Ezgi İSKENDER'e, değerli meslektaşım Hilal YARDIM'a, idari anlamda sağladığı kolaylıklardan dolayı okul müdürüm Abdullah ÖZBAKIR'a da minnettarlığımı bildirmek istiyorum. Ayrıca her zaman olduğu gibi araştırma sürecinde de varlığını, desteğini ve ilgisini eksik etmeyen kıymetli aileme teşekkürler.

Fatma AKBULUT

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE UYGULANMASININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Fatma AKBULUT

Nisan 2023, 112 Sayfa

Amaç: Bu çalışmada, Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanmasının akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu araştırmada, Türk dili ve edebiyatı dersi 11. sınıf tiyatro konusunun Ters Yüz Öğrenme Modelli öğretiminde başarı ve tutum değişkenleri ön-test son-test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Ağrı ili Tutak ilçesi Tutak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 41 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın kontrol grubu öğrencilerinin sayısı 15, deney grubu öğrencilerinin sayısı ise 26'dır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Can (2014) tarafından geliştirilen "Türk Dili ve Edebiyatı Tutum Ölçeği" ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Akademik Başarı Testi" uygulanmıştır. Başarı testinin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları, ilçedeki Mehmet Şükrü Balcı Anadolu Lisesi'nde yapılan pilot uygulama ile test edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 20. Paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinin değerlendirilmesi amacıyla, uygulama devam ederken araştırmacı tarafından uzman onayı alınarak "Öğrenci Görüş Bildirme Formu" hazırlanmıştır.

Bulgular: Araştırmada kontrol ve deney gruplarının akademik başarı ve tutum ön-test son-test farkı puan ortalamaları arasında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmüştür. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrenci görüşleri formu uygulanarak değerlendirilmesi neticesinde modele ve sürece ilişkin olumlu görüşler elde edilmiştir.

Sonuçlar: Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde akademik başarı ve tutuma etkisinin incelendiği çalışmada; modelin öğrencilerin akademik başarısının artmasında ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ters yüz öğrenme modeli, Türk dili ve edebiyatı öğretimi, akademik başarı, tutum.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE APPLICATION OF FLIPPED LEARNİNG MODEL IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDE

Fatma AKBULUT

April 2023, 112 Pages

Purpose: In this study, it is aimed to examine the effect of the application of the flipped learning model in Turkish language and literature course on academic achievement and attitude.

Method: In this research, success and attitude variables in teaching Turkish language and literature lesson 11th grade theater with flipped learning model were examined using a quasi-experimental research design with pre-test, post-test, control and experimental groups. The study group of the research consists of 41 students on 11th grade studying at Tutak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi in Ağrı in the 2022-2023 academic year. The number of students in the control group of the study is 15, and the number of students in the experimental group is 26. As a data collection tool in the study; The Turkish Language and Literature Attitude Scale developed by Can (2014) and the achievement test prepared by the researcher were applied. The validity and reliability calculations of the achievement test were tested with a pilot application in Mehmet Şükrü Balcı Anadolu Lisesi in the district. Data analysis was done using SPSS 20. package program. In addition, in order to evaluate the research process, a student opinion form was prepared by the researcher after obtaining expert approval while the application was in progress.

Findings: In the study, it was observed that there was a significant difference between the academic achievement and attitude pre-test post-test difference mean scores of the control and experimental groups. As a result of the evaluation of the flipped learning model by applying the student opinions form, positive opinions about the model and the process were obtained.

Conclusions: In the study examining the effect of flipped learning model on academic achievement and attitude in Turkish language and literature course; It has been concluded that the model is effective in increasing the academic success of the students and developing positive attitudes towards the course.

Keywords: flipped learning model, Turkish language and literature teaching, academic achievement, attitude.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ 1
BİRİNCİ BÖLÜM 2
Giriş 2
Ana Problem Cümlesi 7
Alt Problemler 7
Hipotezler 7
Araştırmanın Amacı 7
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 8
Araştırmanın Sınırlılıkları 8
Varsayımlar 9
Terim ve Tanımlar 9
Uzaktan Eğitim 9
Harmanlanmış Öğrenme 9
Ters Yüz Öğrenme Modeli 9
Dijital Vatandaşlık 9
Akademik Başarı 10
Tutum 10
İKİNCİ BÖLÜM 11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 11
Öğrenme 11
Uzaktan Eğitim 12

Harmanlanmış Öğrenme 13
Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarına İhtiyaç Duyulma Nedenleri 16
Ters Yüz Öğrenme Modeli 16
Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Bileşenleri 20
Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Kronolojik Gelişimi 21
Ters Yüz Öğrenme Ortamının Geleneksel Sınıfla Karşılaştırılması 22
Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları 23
Ters Yüz Öğrenme ile İlişkili Diğer Kavramlar 24
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı ve Tiyatro Konusu Kazanımlarının Ele Alınması 28
İlgili Araştırmalar 30
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 31
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 37
Yöntem 37
Araştırma Yöntemi 37
Çalışma Grubu 37
Veri Toplama Araçları 38
Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 38
Başarı Testi 38
Öğrenci Görüş Bildirme Formu 39
Süreç/Uygulama 40
Uygulama Takviminin Oluşturulması 41
Çevrim İçi Ders Videolarının Hazırlanması 42
Sınıf İçi Uygulamaların Planlanması 44
Verilerin Analizi 57
Araştırmacı Rolü 58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 59
Bulgular 59
Ön Teste Yönelik Bulgular 59
Normallik Analizi 60
Birinci Hipoteze Yönelik Bulgular 61
İkinci Hipoteze Yönelik Bulgular 61
BEŞİNCİ BÖLÜM 63
Tartışma ve Sonuç 63

Akademik Başarı ve Tutum Değişkenlerinin Tartışılması 64
Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Bulguların Tartışılması 66
Öneriler 68
KAYNAKÇA 70
EKLER 79
EK 1. Türk Dili Edebiyatı Dersi 11. Sınıf Tiyatro Ünitesi Başarı Testi 79
EK 2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 85
EK 3. Tutum Ölçek İzni 87
EK- 4. Araştırma Uygulama İzin Yazısı 87
EK 5. Etkinlik Görselleri 88
Etkinlik 1- Cümle Tamamlama 88
Etkinlik 2- Yapılandırılmış Grid 89
Etkinlik 3- Sözlü Test 90
Etkinlik 4- Eşleştirme 90
Etkinlik 5- Tombala 92
Etkinlik 6-İstasyon 92
Etkinlik 7- Köşeleme 94
Etkinlik 8- Bilgi Yarışması 95
EK 6. Ders Videoları Görselleri 96
ÖZ GEÇMİŞ 100

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Ters Yüz Öğrenme Modelli Sınıf ile Geleneksel Sınıfta Yapılan Aktivitelerin Zamansal Karşılaştırması (Bergmann & Sams, 2012)* 23
Tablo 2. *Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları* 24
Tablo 3. *Başarı Testinin Güvenirlik Analizi Sonuçları* 39
Tablo 4. *Başarı Testi Maddeleri Kaynak Gösterimi* 39
Tablo 5. *Tiyatro Konusu Belirtke Tablosu ve Soru-Kazanım İlişkisi* 40
Tablo 6. *Uygulama Takvimi* 41
Tablo 7. *Cümle Tamamlama Etkinliği Doğru Cevaplama Cetveli* 52
Tablo 8. *Bilgi Yarışması Soru Cetveli* 54
Tablo 9. *Öğrenci Görüş Bildirme Formu* 55

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.*Geleneksel Öğrenme-TYÖ Karşılaştırması (Bergmann & Sams, 2012)* 5
Şekil 2. *Harmanlanmış Öğrenme Türleri (Staker & Horn, 2012)* 14
Şekil 3. *Harmanlanmış Öğrenme Modelinin Yapısı (Oh, 2006)* 15
Şekil 4. *Ters Yüz Öğrenme Yöntemi (Davies vd., 2013)* 18
Şekil 5. *Bloom Taksonomisi Üzerinde Geleneksel Öğrenme Modeli ile TYÖ Modelinin Karşılaştırılması (Kara, 2016)* 19
Şekil 6. *Ters Yüz Öğrenme Modelli Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Rolleri (Çakıroğlu & Öztürk, 2017)* 20
Şekil 7.*Ters Yüz Öğrenme Modeli Bileşenleri (Wu vd., 2017).* 21

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

TYÖ: Ters Yüz Öğrenme

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim; "Çocuk ve gençlerin toplumsal yaşamda yerlerini almaları için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarına, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında yardım etme süreci" (Türk Dil Kurumu [TDK] Sözlüğü, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sosyal yapının en küçük parçası olan aile ortamında başlamaktadır. Kişi aldığı eğitim doğrultusunda bilişsel ve duyuşsal anlamda gelişimini gerçekleştirirken; içinde yaşadığı toplumun özelliklerini öğrenebilmekte, kültürünü, değer yargılarını, sosyal yapısını, geleneklerini tanıyabilmekte ve hayatını anlamlandırabilmektedir (Kırık, 2014). Kendi ihtiyaçlarının, özelliklerinin ve yeteneklerinin aldığı eğitim sayesinde farkına varan birey hem kendi geleceğini hem de mensubu olduğu toplumun geleceğini şekillendirme yolunda bilinçli adımlar atmaktadır. Bireyin ve toplumların gelişmesi için büyük bir öneme sahip olan eğitim hizmeti; çok boyutludur ve süreklilik arz eden bir yapıya sahiptir (Gündoğan-Önderöz, 2021). Ailede başlayan eğitim, eğitim kurumları kanalıyla daha planlı, programlı ve bilimsel bir şekilde devam etmektedir. İnsanoğlunun beklenti ve ihtiyaçlarının yaşadığı çağın koşullarına göre değişmesi ve farklılaşması kurumsal anlamda yürütülen eğitim uygulamalarının değişime uğramasına neden olmaktadır (Gündoğan-Önderöz, 2021). Eğitim yaklaşımlarının ve uygulamalarının şekillenmesinde, öğretim programlarının gözden geçirilip bunlar üzerinde düzenlemeler yapılmasında etkili olan en önemli faktörlerden biri teknolojidir.

Son yıllarda küresel anlamda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler hayatın her alanında etkili olmakta ve toplumları sosyal, ekonomik vb. birçok alanda değişime zorlamaktadır (Göktaş & Turan, 2015). Teknolojik gelişmelerin ivme kazanması bilgiye erişimin ve öğrenme süreçlerinin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Bugün eğitimin en alt kademesinden en üst kademesine kadar eğitim hizmetinden yararlanan öğrenen profili incelendiğinde; öğrenme anlayışının, bilgiye ulaşma ve bilgiyi özümseme yaklaşımlarının daha önceki nesillere göre farklılaştığı görülmektedir (Gündoğan-Önderöz, 2021). Erten'in (2019) ifadelerinde yer bulduğu şekliyle; teknolojinin insan hayatına etkisinin somut bir örneği olarak karşımıza çıkan ve "Z Kuşağı" olarak isimlendirilen grubun öğrenme ve üretme kabiliyetinin farklı olması eğitimde teknolojinin entegre edildiği yaklaşımların uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. 2000 yılından sonra doğan ve dünya nüfusunun 2 milyara yakın bölümünü oluşturan Z kuşağı, teknolojiyi kullanmada oldukça yetkin olup bu beceriyi hayatlarının her

alanına yansıtmaktadır. “Dijital yerliler” olarak da ifade edilen bu kuşak; çağın değişen koşullarına hızlı bir şekilde ayak uydurabilen, değişim ve farklılıklara açık, sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanan, aktif ve katılımcı, problem çözmede teknolojik verileri devreye sokabilen, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşan, öğrenme hızı yüksek bir nesil olma özelliğine sahiptir (Gündoğan-Önderöz, 2021).

Öğrenen profilinin değişmesi (dijital yerliler olarak adlandırılan kuşağın öğrenme özellikleri, ilgi ve beklentileri), eğitimden beklenen çıktıların farklılaşması ve teknolojinin öğrenme ve öğretme programlarına etkisi geleneksel eğitim yaklaşımlarının bilgi teknolojileri ile entegre edilerek düzenlenmesi ihtiyacını doğurmaktadır (Göktaş & Turan, 2015). Demiralay ve Karataş (2014) bireyin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmesinde, değişim ve yeniliklere ayak uydurabilmesinde, eğitim kurumlarının önemli bir role sahip olduğunu, okulların geleneksel yapıyı teknolojik olanaklarla bütünleştirerek öğrencilere daha fazla imkân tanıyan, teknolojik süreç ve uygulamalara yakınlaştıran bir yapıya dönüştürmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Geçmişte bilgiye ulaşmanın yegâne yolu okul ve okulda bilgiyi geleneksel yöntemlerle aktaran öğretmenler olarak değerlendirilirken günümüzde yaygınlaşan bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmıştır (Özdemir, 2016). “Dört duvar arası sınıf” ortamı anlayışının yetersiz kalması ve bilgiye farklı kanallar aracılığıyla ulaşılabileceği fikri eğitimde dijital ve internet tabanlı öğretim anlayışlarının kullanımına zemin hazırlamıştır (Özdemir, 2016). Bu yaklaşımlardan en eskisi uzaktan eğitim anlayışıdır. Aynı ortamda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran, öğrenenin kendi hızında öğrenmesine imkân tanıyan uzaktan eğitim; kaynak ve alıcıların öğretme ve öğrenme sürecinde birbirlerinden farklı ortamlarda olduğu, alıcılarına amaçlar, öğretim yaşı, yeri, zamanı, yöntemi ve benzeri konularda bireysellik ve esneklik sağlayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006). Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğreten ve öğrenen kişiler arasındaki mekâna bağlı mesafeyi ortadan kaldırmak, zaman kullanımından tasarruf sağlamak ve çeşitli sebeplerle yüz yüze eğitimden yararlanamayan kişilere imkân tanımak amacıyla uzaktan eğitimden yararlanılmaktadır (Beldarrain, 2006). Tarihî kökenlerinin “mektupla eğitim” uygulamalarına dayandığı bilinen uzaktan eğitim, televizyon ve radyo yayınlarının kullanımı ve yaygınlaşması ile farklılaşmış ve 1920-1940’lı yıllarda bu yayınların eğitim hizmetinde kullanılmasıyla varlığını devam ettirmiştir (Cuban, 1986). Bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ve internet teknolojilerinin geniş kitlelerce kullanımı uzaktan eğitim programlarına erişimi kolaylaştırmış ve bu eğitim anlayışının uygulanmasını cazip hâle getirmiştir (Moore & Kearsley, 2011).

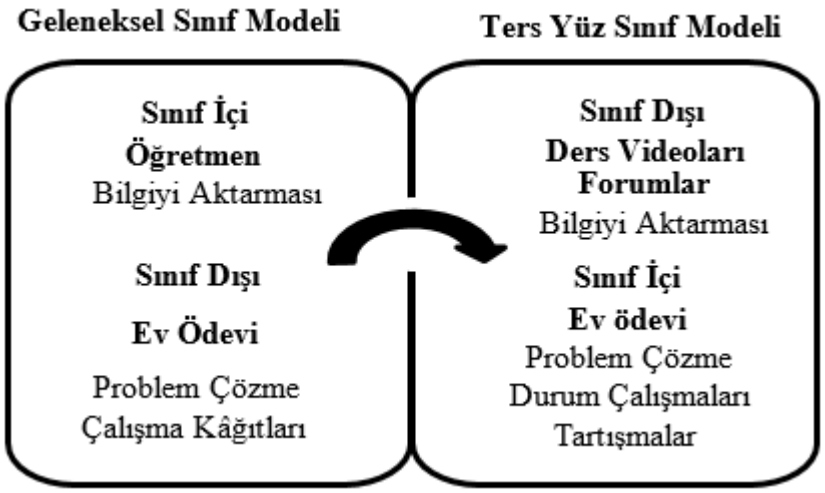
Uzaktan eğitim faaliyetlerinin, zaman ve mekân unsurları bakımından kolaylık sağlaması, zengin içerikler sunması, geniş kitlelere ulaşmaya imkân tanıması, bireye kendi

hızında öğrenmeler gerçekleştirme fırsatı vermesi (Oblinger, 2006) gibi olumlu yönlerinin yanında; teknolojik becerileri gelişmemiş olan kişilerin zorluklarla karşılaşması, sosyal anlamda etkileşime imkân tanımaması, kullanımının alt yapı durumu ve teknik yeterlilikler gibi etkenlere bağlı olması bakımından olumsuz tarafları da bulunmaktadır (Leeds, 2013). Uzaktan eğitimin dezavantajlarını azaltmak ve geleneksel yaklaşımın özellikle sosyal anlamda sağladığı olumlu koşullardan yararlanmak için yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı "Harmanlanmış Öğrenme Modeli" ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenme kavramı alanyazında karma ve hibrit öğrenme olarak ifade edilse de e-öğrenme anlayışının dayanak oluşturduğu bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Dağ, 2011). Driscoll (2002) harmanlanmış öğrenmeyi; internet temelli teknoloji türlerinin ve farklı eğitim anlayış ve uygulamalarının bir birleşimi, öğretim teknolojilerinde kullanılan içerik ve malzemenin yüz yüze öğretim süreci ile birleştirilmesi ve öğrenme yaşantıları ile öğretim teknolojilerinin bir karması olarak ifade etmektedir. Harmanlanmış öğrenme kavramı, yüz yüze öğrenme süreç ve uygulamalarının çevrim içi öğrenme süreçleriyle birleşimi olarak değerlendirilmektedir (Garrison & Kanuka, 2004). Harmanlanmış Öğrenme Modeli'nde öğretmen, geleneksel sınıf eğitiminde olduğu gibi ders esnasında öğrencilerle etkileşim hâlini devam ettirmekte, ders dışı zamanlarda uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilerden yararlanarak süreci devam ettirebilmektedir (Banditvilai, 2016). Harmanlanmış öğrenme modellerinden biri de son dönemde kullanımı yaygınlaşan "Ters Yüz Öğrenme" modelidir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖ) son zamanlarda popülerlik kazanan ve üzerinde yoğun bir şekilde araştırmaların yapıldığı bir eğitim modelidir (Bergman & Sams, 2014). Geleneksel sınıf unsurlarını ve çevrim içi öğrenme parçalarını bir arada barındıran TYÖ, alan yazında ters yüz edilmiş sınıf kavramı ile yer bulmaktadır. TYÖ; geleneksel yöntemde anlatmaya bağlı gerçekleştirilen bilgi aktarımının dijital araçlar kanalıyla sınıf dışına taşınarak aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla sınıf içinde farklı etkinliklerin yapılmasını esas alan bir öğretim yöntemidir (Lage vd., 2000). Model geleneksel öğretim yaklaşımının tersi yönünde hareket ederek ders öğretimini sınıf dışında, ev ödevlerini ise öğretmen rehberliğinde sınıf içinde gerçekleştirme anlayışı üzerine kurulmuştur (Bergman & Sams, 2012; Francl, 2014). Bu ters çevirme işlemi sayesinde ders içi zaman daha verimli bir şekilde kullanılabilmekte, daha fazla etkinlik yapılabilmektedir. Öğrencilerin konu anlatımlarını öğretmen tarafından hazırlanan veya hazır olarak paylaşılan video içerikler üzerinden izlemeleri ve dinlemeleri, onlara kendi hızlarında öğrenme ve tekrar etme imkânı tanıdığı gibi dijital anlamda yetkinlik kazanmalarına da katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin derse hazırlıklı gelip gelmediklerini, hazırlanan içeriklerin izlenip izlenmediğini sistem üzerinden veya sınıf içinde

yapacakları uygulamalarla takip edebilmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Şekil 1'de TYÖ ile geleneksel öğrenmenin karşılaştırılması yapılmıştır.

Şekil 1. *Geleneksel Öğrenme-TYÖ Karşılaştırması (Bergmann & Sams, 2012)*



TYÖ ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; matematik, bilgi teknolojileri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri, fen bilimleri ve mühendislik gibi birçok alanda sayısı giderek artan araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Bergman & Sams, 2012). TYÖ ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarına bakarak; uygun teknoloji ve yöntemlerin sınıf içi etkili uygulamalarla birleştirilmesi durumunda öğrencilerin akademik başarılarında, derse yönelik ilgi ve tutumlarında, öz düzenleme ve denetleme becerilerinde olumlu anlamda yansımalar olduğu görülmektedir. Öğrenciye aktif öğrenme imkânı tanıması, öğrencinin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması, ders içi uygulama ve aktivitelere geleneksel yönteme kıyasla daha fazla imkân tanıması gibi olumlu özelliklere sahip olması TYÖ Modeli'ni dikkate değer kılmaktadır (Fulton, 2012).

TYÖ Modeli'nin uygulandığı alanlara yukarıdaki bölümde değinilmiştir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, uygulamaya dayalı alanların yoğunlukta olduğu tarih, Türkçe dil ve edebiyat gibi sözel alanlarda yapılan çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. TYÖ Modeli'nin öğrenci motivasyonu, ilgi ve tutum, akademik başarı gibi alanlarda artılarının olması, ders içi sürecin daha verimli bir şekilde geçmesine katkı sağlaması (Bergman & Sams, 2012) bu yöntemin Türk dili ve edebiyatı öğretimi alanında da kullanılabileceği düşüncesinin oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programı; öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarındaki kabiliyetlerini geliştirmek üzere şekillenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrencilerin Türk dilinin okuma ve yazma inceliklerini kavraması, kültürel ve sanatsal birikiminden haberdar olması, iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi kazanımların

gerçekleştirilmesi TDE öğretim programının temel amaçlarındandır (MEB, 2018). Fakat Türk dili ve edebiyatı dersinin, öğretim programı incelendiğinde; hedef kazanımların yoğunluğu, sözel bir alan olması sebebiyle öğrenci ilgi ve motivasyonunun sağlanmasında zorlanılan bir içeriğe sahip olması, haftalık ders süresinin (5 saat) olması (MEB, 2018) gibi etkenlerin hedef davranışların gerçekleştirilmesinde olumsuz etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ders müfredatının yoğun olması, öğretmenlerde kazanımların yetiştirilmesi yönünde bir kaygıya sebep olmakta (Bolatlı, 2018), bu nedenle ders içi aktivitelerin sınırlı tutulması durumu ortaya çıkmaktadır. Bu da öğrencilerin sınıf içi katılımını pasifize etmekte, sürekli dinleyici pozisyonunda olunması derse olan ilginin azalmasına neden olmaktadır. Öğrenme sürecinde yaşanan bu olumsuzlukların öğrencinin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine engel olduğu ve akademik başarıyı düşürdüğü düşünülmektedir.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı (9-12. sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde; programın tür temelli hazırlandığı ve Türk edebiyatının fikirsel, sosyal, dinî vb. bakımdan geçirdiği süreçlerin edebî türler üzerindeki yansımalarının dikkate alındığı görülmektedir (MEB,2018). Şiir, roman, hikâye, masal, tiyatro, destan gibi edebî türler temel özellikleri verilerek tanıtılmış, sonrasında bu türlerin dönemsel değişimlerinin metinler üzerinden gösterilmesi amaçlanmıştır. Göstermeye bağlı edebî türlerden olan tiyatro (And, 1973), edebî türler içerisinde anlatımı ve amaçları bakımından diğer türlerden farklı özelliklere sahip bir edebî ürün olarak değerlendirilmektedir (Yalçın & Aytaş, 2012). Dram, komedi, vodvil vb. edebî türlerin oynandığı yer, bu türleri izleyiciler önünde sahnede oynayan grup, sahnelenmek için yazılmış oyunların tümü (TDK) anlamlarına gelen tiyatro; günlük hayatta olduğu gibi eğitim ortamlarında da ihtiva ettiği unsurlar bakımından dikkat çekici yönü ön planda olan bir ürün olarak değerlendirilmektedir (Aytaş, 2006).Türk dili ve edebiyatı eğitiminde tiyatro hem içerik özellikleri hem teknik özellikleri hem de dönemin sanat anlayışı bağlamında incelenmektedir (MEB, 2018). Görsel unsurlar içermesi, diyaloglarla örülü hareketli bir dile sahip olması, sosyal hayat, tarih, din gibi yaşamın içinden konulardan beslenmesi (Akı,1968); tiyatronun diğer türlere nazaran öğretimini kolaylaştırdığını düşündürmektedir. Tiyatronun diğer edebî türlerle kıyaslandığında ilgi çekici unsurlara sahip olması, sahneleme tekniğine dayanan bir tür olması, anlaşılır bir dile sahip olması ve günlük yaşamdan beslenmesi gibi hususlar; bu konunun çalışmada tercih edilmesine neden olarak gösterilebilir. Tiyatro konusunun TYÖ modeli kullanılarak anlatımı ile Türk dili ve edebiyatı öğretiminde karşılaşılan ve yukarıda zikredilen sorunlara çözüm önerileri getirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Aktif öğrenme ve katılımı ön planda tutan ve ders içi zamandan tasarruf sağlayarak çok sayıda etkinlik ve uygulamaya imkân veren TYÖ Modeli'nin (Bergman & Sams 2012); Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanması ile öğrencilerin akademik başarısında ve

derse yönelik ilgi ve tutumlarında olumlu anlamda bir farklılaşmanın gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu çalışmada Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrencinin derse yönelik tutumu ve akademik başarısını (tiyatro konusunda) nasıl şekillendireceği üzerinde durmak amaçlanmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Ana Problem Cümlesi

TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik akademik başarı ve tutum ön test ve son test puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine dair tutum ön test ve son test puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersindeki akademik başarısına dair ön test ve son test puan farkı ortalamaları anlamlı bir değişim göstermekte midir?

Hipotezler

1. TYÖ Modeli ile desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine dair tutum ön test ve son test puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. TYÖ Modeli ile desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersindeki akademik başarısına dair ön test-son test puan farkı ortalamaları anlamlı bir değişim göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanımının yaygınlaşması bu alanda yapılan çalışma ve araştırmalara verilen önemin artmasına neden olmaktadır. Teknolojik unsurlarla geleneksel sınıf ortamının harmanlandığı, öğrencinin aktif katılımına daha fazla imkân tanıyan ve sınıf içi ders süresinin verimli bir şekilde kullanılmasını kolaylaştıran TYÖ Modeli; son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuşken Türk dili ve edebiyatı dersinde bu modelin kullanımına ilişkin örnek ve araştırmaların sayısının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışmada; TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği, sürecin öğrencilerin derse yönelik

tutumlarında oluşturduğu farklılıklar araştırılacaktır. Böylelikle TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılabilirliği, sağladığı kolaylıklar, başarı ve tutuma etkisi gibi durumların tespiti sağlanarak bu alanda yapılacak çalışmalara hizmet etmesi beklenmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı; TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanmasının akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırma son yıllarda orta ve yükseköğretimde sıklıkla kullanılan TYÖ Modeli'ni konu edinmesi bakımından günceldir. TYÖ Modeli'nin ortaöğretimde okutulan Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutuma etkisinin incelenmesi bakımından işlevsel bir özellik taşımaktadır.

Ülkemizde benimsenen yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin rehberliğinde öğrenmelerin gerçekleştirildiği öğretim programları uygulanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan öğretim programları; öğrencilerin aktif ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çalışma; öğrencilerin öğrenme alanlarını genişleten ve dijital yetkinlik kazanmalarına katkı sağlayan ve aktif katılımı kolaylaştıran eğitim ortamlarına dikkat çekmek, bu doğrultuda yapılacak çalışmaların artmasına katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde ortaöğretim kademesinde verilen Türk dili ve edebiyatı derslerinde TYÖ Modeli'nin uygulandığı veya ele alındığı çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşüncesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bulguları araştırmanın yorumlanmasını etkileyen yöntemsel sınırlılıklara sahiptir:

1. Konu bakımından Ters-Yüz Öğrenme Modeli Türk dili ve edebiyatı öğretim sürecinde tiyatro konusuyla sınırlıdır.
2. Araştırma zaman bakımından 2022-2023 eğitim-öğretim yılının 1. dönem Kasım ayı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, çalışma grubu bakımından Ağrı ilinin Tutak ilçesinin Tutak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde eğitim gören 11. sınıf kademesindeki 26 öğrenci ile sınırlıdır.
4. Veri toplama araçlarının kapsadığı ve ölçtüğü boyutlarla sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmanın dayandığı varsayımlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrenciler veri toplama araçlarını doldururken gerçek düşüncelerini yansıtmış ve soruları itinayla yanıtlamışlardır.
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan ders içerikleri bütün öğrencilere ulaşmış ve öğrenciler tarafından izlenmiştir.
3. Sınıf içinde uygulanan envanterler ve yapılan etkinlikler bütün öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde anlaşılabilecek niteliktedir.
4. Kullanılan araştırma yöntemi çalışmanın amacına, içeriğe ve problem çözümüne uygundur.

Terim ve Tanımlar

Uzaktan Eğitim

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasıyla ortaya çıkan öğrenen ve öğretenin aynı ortamda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırarak öğrenmenin çevrim içi ortamlar aracılığıyla gerçekleştirildiği öğretim anlayışıdır (Titmus, 1997).

Harmanlanmış Öğrenme

Geleneksel öğretim yöntemlerinin çevrim içi öğrenme yöntemleriyle bir arada kullanılması sonucunda şekillenen öğrenme yaklaşımıdır (Dağ, 2011).

Ters Yüz Öğrenme Modeli

Konu anlatımlarının çevrim içi ortamlarda yapılarak sınıf dışı görevlendirme sorumlulukların, öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında yapılması şeklinde gerçekleştirilen öğrenme modelidir (Lage vd., 2000).

Dijital Vatandaşlık

Teknolojinin ve dijital araçların nasıl kullanılması gerektiğinin bilincinde olan ve bu araçların kullanımı esnasında güvenlik ve sorumluluk anlayışıyla hareket eden, kişi haklarına etik kural ve kavramlara dijital platformlarda da saygı gösteren kişiler için kullanılan kavramdır (Çubukçu & Bayzan, 2013).

Akademik Başarı

Öğrencilerin, eğitim süreci içinde konuya ilişkin öğrenmelere ve hedeflere, geliştirilen testler veya öğretmen değerlendirmeleri ile tespit edilen başarılı olma durumu ve derecesi olarak ifade edilmektedir (Demirtaş & Güneş, 2002).

Tutum

Bireyi; belli insanlar, durumlar ve nesneler karşısında belli davranışlar sergilemeye iten ve öğrenme yoluyla kazanılan eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya kaynaklık eden ve kuramsal yapısını oluşturan kuramsal bilgilere ve konuya ilişkin yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Öğrenme

Öğrenme, insanın doğumu ile başlayan ve hayatının sonuna kadar devam eden en temel etkinliktir. İnsan bebeklik döneminden itibaren hayatını bilişsel, fiziksel ve duyuşsal anlamda kolaylaştıracak birçok davranışı öğrenme yoluyla edinir. Öğrenmenin birey için temel etkinliklerden biri olarak kabul edilmesi, insanın nasıl öğrendiğini ve öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğini düşündürmüş bu konu üzerine açıklama ve araştırmalar yapılmasına neden olmuştur.

Öğrenme, insanın yaşantılar yoluyla davranışlarında oluşturduğu kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012). Semenoğlu'na göre ise öğrenme, yaşantıların davranışlarda veya gerçekleştirme yeterliliğine sahip olduğumuz davranışlar üzerinde meydana getirdiği kalıcı değişimlerdir. Öğrenme davranışı, bireyin bilgi, beceri ve tutum kazanmasına ve bunlar sayesinde yaşantısını anlamlandırmasına katkı sağlamaktadır (Özden, 2021). Yapılan tanımlamalardan hareketle eğitim bilimcilerin öğrenme konusunda mutabık olduğu görüşün; öğrenmenin oluşabilmesi için kişinin çevreyle etkileşim hâlinde olması gerektiği ve bu etkileşim sonucunda davranışlarda uzun süreli değişimlerin meydana gelmesi gerektiği düşüncesidir (Artut, 2004).

Öğrenme kavramı üzerine kuramsal olarak da birçok açıklama yapılmıştır. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme sürecinde zihin aktiftir ve öğrenme uyarıcılar ve tepki arasındaki ilişkinin zihin tarafından kontrolü ile gerçekleşmektedir (Schunk, 1996). Gestalt kuramına göre öğrenme, bireyin çevresini bir bütün olarak algılaması ve çevreyle olan ilişkileri anlamlandırarak özümsemesi ile gerçekleşen bir süreçtir. Bu yaklaşımda öğrenmenin oluşabilmesi için tekrarın önemi büyüktür ve birey çevresinde olan şeylere karşı bilinçlidir (Deniz, 2013). Nörofizyolojik öğrenme; öğrenmeyi nöronlar arasında kurulan bağların etkileşimi ve ortak hareketi sonucunda gerçekleşen bir eylem olarak ifade edilmektedir (Yapıcı, 2015).

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği üzerine yukarıda da belirtildiği gibi birçok tanımlama yapılmış ve fikir öne sürülmüştür. Öğrenmeye ilişkin ortaya konulan görüşlerdeki farklılık, öğrenme yöntem ve yaklaşımlarında da farklılıkların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmak ve özellikle kurumsal alamda yürütülen öğrenme faaliyetlerinden alınabilecek verimi en üst seviyeye taşımak amacıyla oluşturulan yaklaşımlardan biri de teknoloji destekli öğrenme yaklaşımıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatında yer bulması eğitim-öğretim ortamlarına da tesir etmiş ve teknolojik imkânlarla desteklenen öğrenme anlayışlarının ve yaklaşımlarının benimsenmesine neden olmuştur (Göktaş & Turan, 2015). Teknolojik süreçlerin öğrenme ve öğretme faaliyetlerine yansımasına tanık olduğumuz en eski öğrenme yaklaşımı uzaktan eğitimdir. Aşağıdaki başlık altında uzaktan eğitim hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitim

Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması ile ortaya çıkan yaklaşımlardan biri de uzaktan eğitimdir. Geleneksel uygulamalardan farklı olarak uzaktaki bir kurum ya da öğreticinin bireylere bilgi ve beceri aktarımında bulunması uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle; öğreten ve öğrenen arasında yüz yüze bir ilişki olmadan bilgi aktarımının farklı araçlarla (gazete, elektronik posta, televizyon, radyo, dergi, bilgisayar) yapılmasıdır (Titmus, 1997).

Tarihî geçmişi eski çağlara uzanan uzaktan eğitim çalışmalarının dünyadaki ilk örneğinin 1840 yılında İngiltere'de görüldüğü kabul edilmektedir (Kaya, 2002). Isaac Pitman, uzaktan eğitim yoluyla verdiği eğitimde öğrencilerine "steno" adlı yazı yöntemini öğretmiş ve öğrencilerin performanslarını notla değerlendirmiştir (Kaplan & Gülden, 2021). Ülkemizde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin ise 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde başladığı görüşü yaygın olsa da 1900'lü yıllarda uzaktan eğitim çalışmalarının örneklerinin var olduğu belirtilmektedir. Konya'da sürgün olan Ebuzziya Tevfik Bey'in, 1902-1907 yılları arasında başka bir şehirde yaşayan oğluna, yazdığı mektuplarla edebiyat dersleri verdiği bilinmektedir (Kaplan & Gülden, 2021). Kitle iletişim araçlarında yaşanan değişim ve yenilikler uzaktan eğitim çalışmalarının ve yapılan uygulamaların değişmesine neden olmuştur.

Uzaktan eğitim faaliyetleri uygulama biçimine göre eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarında, öğretici ile öğrenen kişilerin zamanı önceden belirlenecek şekilde aynı zaman dilimi içerisinde iletişim hâlinde olması söz konusu iken; eş zamanlı olmayan uygulamalarda öğretici ve öğrenen aynı zaman dilimi içerisinde aktif olma mecburiyeti bulunmamaktadır. Eş zamanlı olmayan

uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenme içeriğine, istenilmesi durumunda internet, elektronik posta vb. araçlarla erişmek mümkün olmaktadır (Fidolgo vd., 2020).

Öğrenen ve öğreten arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmak, zamandan tasarruf elde etmek ve yüz yüze eğitimden faydalanamayacak kişilerin mağduriyetini ortadan kaldırmak gibi amaçlarla (Beldarrain, 2006) yürütülen uzaktan eğitimin yararlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Uzaktan eğitimde süreklilik söz konudur.
- Kişiye zamanı istediği şekilde kullanma imkânı tanımaktadır.
- Zaman ve mekân sınırlaması olmadan her yerde ve istenilen zamanda kişiye eğitim alma imkânı tanımaktadır.
- Uzaktan eğitim uygulamalarında ders içeriği çeşitli yöntemlerle zenginleştirilebilmektedir.
- Öğrenen baskı altında hissetmeden öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilmektedir (Karataş, 2003, s.94).

Uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu yönleri yanında dezavantajları da mevcuttur. Teknolojik araçları kullanmakta tecrübesiz olan kişilerin zorluklar yaşaması, öğrenenler arasında sosyal etkileşimin az olması (Leeds, 2013) uzaktan eğitim faaliyetlerinin olumsuz taraflarını oluşturmaktadır. Uzaktan eğitimde yaşanan problemleri en aza indirmek ve geleneksel eğitimin olumlu taraflarından yararlanmak için yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin bir arada kullanıldığı öğrenme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bunlardan en yaygını "Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning) Modeli"dir. Aşağıdaki başlık altında bu öğrenme modeline ilişkin bilgiler yer almaktadır.

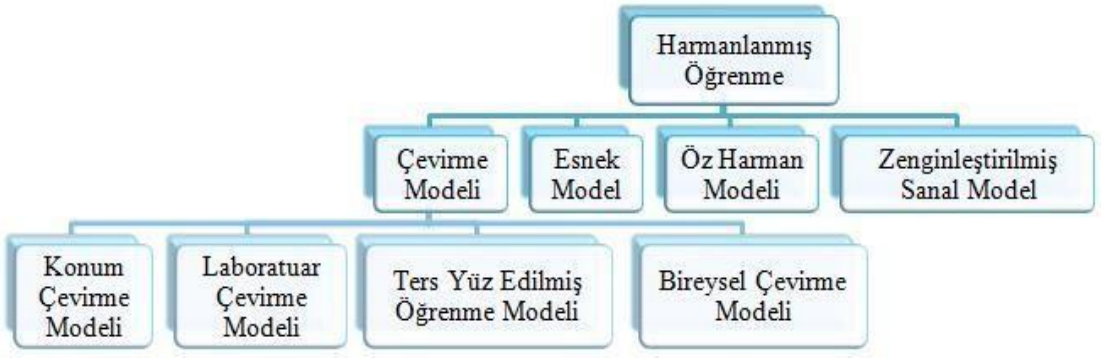
Harmanlanmış Öğrenme

Her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri farklıdır. Bu farklılıklar kişilerin bilgiye ulaşma ve öğrenme şekillerinin farklılık göstermesine neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenme ortamlarının ve bilgiyi aktarma yöntemlerinin farklı teknik ve metotlarla zenginleştirilmesi gerekmektedir. Harmanlanmış Öğrenme, öğrenme ortamlarında farklı araç ve yöntemlerin kullanımına imkân tanıyan ve son dönemlerde kullanımı oldukça yaygınlaşan öğrenme modellerinden biridir (Uluyol & Karadeniz, 2009). Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim anlayışına kıyasla birçok olumlu yönünün bulunduğu Harmanlanmış Öğrenme Modeli'ne ilişkin pek çok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir (Usta, 2008).

Clark ve Meyer'e (2003) göre Harmanlanmış Öğrenme Modeli, çeşitli öğrenme yöntemlerinin, kuramların ve yaklaşımların öğrenen için en olumlu olabilecek taraflarının alınarak teknolojik içerikle bütünleştirildiği bir öğrenme modelidir. Moskal vd., (2013) bu modeli, internet tabanlı öğrenme araçları ile geleneksel öğrenme anlayışının bileşimi olarak

ifade etmekte; Williams vd. (2008) ise yüz yüze öğrenmenin sosyalleşme, iletişim, etkileşim ve duygu paylaşımını sağlama gibi olumlu özelliklerinin çevrim içi öğrenme ortamlarının sağladığı avantajlarla harmanlanması olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle Harmanlanmış Öğrenme; sınıf içinde yürütülen yüz yüze öğrenme faaliyetlerinin sınıf dışında çevrim içi araçlarla desteklendiği, öğrenene kendi hızında öğrenebileceği bir öğrenme ortamı oluşturma imkânı sunan öğrenme modelidir (Staker & Horn, 2012). Tanımlardan da görüldüğü gibi Harmanlanmış Öğrenme Modeli uzaktan eğitim ve yüz yüze öğrenmenin olumlu taraflarının harmanlandığı bir öğrenme yaklaşımıdır (Ünsal, 2012). Bu model ile, öğrenen yüz yüze öğrenme ortamındaki öğrenme faaliyetlerine devam ederken bu süreci teknolojik öğrenme ortamlarıyla eş zamanlı veya eş zamansız olacak şekilde destekleyebilmektedir (Hew & Cheung, 2014). Harmanlanmış Öğrenme yöntemine ilişkin farklı gruplandırmalar yapılmış olmakla birlikte (Rosset vd., 2003; Twigg, 2003) Staker ve Horn (2012) tarafından yapılan ve Harmanlanmış Öğrenme Model'lerinin gösterildiği şema Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. *Harmanlanmış Öğrenme Türleri (Staker & Horn, 2012)*



Şekil 2'de de görüldüğü üzere bu model, dört temel yaklaşım üzerine sınıflandırılmıştır. Öğrenme hedef ve kazanımlarının gerçekleştirmesinde hangi harmanlanmış öğrenme modelinin uygun olacağı öğreticiler tarafından modelin içeriğe uygun olması yararları ve sınırlılıkları gibi durumlar göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme özellikleri ve farklılıkları, çevresel faktörler, teknolojik yeterlilikler gibi etkenleri de dikkate alarak çevrim içi eğitimin yüz yüze öğrenme ortamına hangi düzeyde ve ne şekilde dâhil edileceği planlanmalıdır. Öğretmenlerin Harmanlanmış Öğrenme Modeli'ni kullanma gerekçeleri değişmekle birlikte, öğrenciye esnek bir öğrenme ortamı sağlaması, sosyalleşmenin ve etkileşimin ihmal edilmemesi (Staker& Horn, (2012)) gibi etkenler bu modelin işlevselliğini artırmaktadır. Birden fazla bileşene sahip olan ve farklı anlayışların olumlu taraflarının

harmanlanmaya çalışıldığı modelin yapısı Oh (2006) tarafından şekillendirilmiş ve Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. *Harmanlanmış Öğrenme Modelinin Yapısı (Oh, 2006)*



Uzaktan eğitim, çevrim içi öğrenme ve geleneksel öğrenme ortamı özelliklerini bir arada bulunduran modelde, bileşenler birbirinin olumlu taraflarını ön plana çıkaracak ve destekleyecek şekilde sentezlenmelidir. Harmanlanmış Öğrenme Modeli'nin öğrenme amaçlarına hizmet edebilmesi ve hedeflenen öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için tercih edilen yöntem ve modellerin doğru şekilde bir araya getirilmesine ehemmiyet verilmelidir. Aksi durumda gerçek bir harmanlanmış öğrenme ortamı sağlanamayacağından verilen eğitimin niteliği zayıflayacak ve süreç amaca hizmet etmekten uzaklaşacaktır (Osguthorpe & Graham, 2003).

Harmanlanmış öğrenme ortamlarında yukarıda da ifade edildiği gibi, bir araya getirilen yöntemlerin olumlu taraflarını ön plana çıkarıp zayıf yönlerinin etkisini azaltmak amaçlanmaktadır. Birbirini destekleyen ve olumlu taraflarının ön planda olduğu yöntemlerin harmanlanması ile oluşan öğrenme ortamları, öğrenme hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayacaktır (Horton, 2000).

Koşulların gerçek anlamda sağlandığı Harmanlanmış Öğrenme Modeli'nde öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrencilerin birbiriyle olan etkileşiminin artması beklenmektedir. Yüz yüze eğitim ve çevrim içi öğrenme arasında denge sağlanması hem olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına hem de kazanımların hangi öğrenme modeli ile verileceğinin belirlenmesinde etkili olmaktadır (Osguthorpe & Graham, 2003).

Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarına İhtiyaç Duyulma Nedenleri

Harmanlanmış Öğrenme Modeli, çevrim içi öğrenme ve yüz yüze eğitimin unsurlarını ihtiva etmesi (Ünsal, 2012) bakımından karma bir öğrenme modelidir. Murphy'ye (2002) Harmanlanmış Öğrenme Modeli insanın sosyal anlamdaki ihtiyaçlarını ve iletişim unsurunu öğrenme ortamına dâhil etmesi ve uzaktan eğitimin olumsuz taraflarını en aza indirgemesinden ötürü öğretim kademelerinde (ilköğretim hariç) uygulanabilecek en etkili yöntemdir. Ayrıca Harmanlanmış Öğrenme Modeli'ne ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde modelin uygun koşullar sağlanması durumunda öğrenme sürecinden alınacak verimi artırdığı ve diğer yöntemlere nazaran daha istendik öğrenme çıktıları sağladığı düşünülmektedir (Bonk vd., 2002; Murphy, 2002). Bununla birlikte Harmanlanmış Öğrenme Modeli'nin uygulanma nedenlerini aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür (Osguthorpe & Graham, 2003):

1. Pedagojik zenginliğin artırılması
2. Bilgiye erişim kolaylığının sağlanması
3. Sosyal etkileşim ortamı sağlanması
4. Kişisel faaliyetin artırılması
5. Güncelleme kolaylığının sağlanması
6. Mali açıdan uygunluk

Harmanlanmış Öğrenme türlerinden bir olan çevirme modeli, öğrenme ortamları arasında geçişe imkân sağlarken (Staker & Horn, 2012); bu başlık altında yer alan "Ters Yüz Öğrenme Modeli" yüz yüze eğitim ile çevrim içi öğrenmeyi en etkili şekilde harmanlayan modellerden biri olarak değerlendirilmektedir (Hayırsever & Orhan, 2018; Tucker, 2012).

Ters Yüz Öğrenme Modeli

Tez çalışmamızda "Ters Yüz Öğrenme" olarak ifade ettiğimiz model, teknolojide ve eğitim anlayışında meydana gelen değişimler sonucunda şekillenen bir Harmanlanmış Öğrenme Modeli olarak değerlendirilmektedir (Lage vd., 2000). Uluslararası alan yazında "inverted learning" (Bates & Galloway, 2012; Talbert, 2012) ve "flipped learning" (Bergmann & Sams, 2012; Butt, 2014) olarak ifade edilen modele ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalarda TYÖ için birçok farklı terimin kullanıldığı görülmektedir. Bu kullanımlardan bazılarını şu şekilde ifade etmek mümkündür: Ters Yüz Öğrenme (Karaca, 2016) ters yüz (edilmiş) sınıf (Karadeniz, 2015), ters yüz (edilmiş) öğrenme (Hayırsever & Orhan; 2018), çevrilmiş öğrenme (Karaca, 2016; Topalak, 2016), ters(ine) çevrilmiş sınıf (Sezer, 2015), evde ders okulda ödev (Demiralay & Karataş, 2014) ve ters yapılandırılmış öğretim (Özdemir, 2016). Ters Yüz

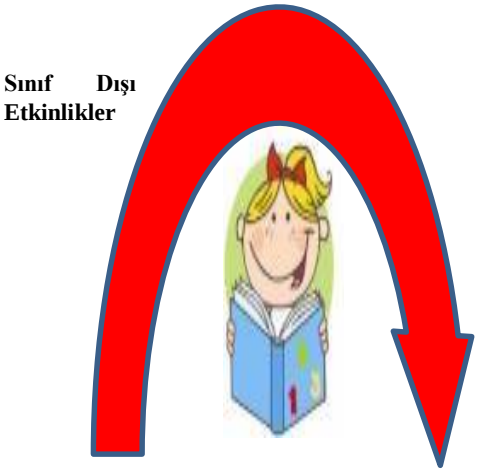
Öğrenme Modeli'nin yukarıdaki terimlerle ifadesinde en önemli etkenin okul içi ve okul dışı çalışmaların yer değiştirilmesi olduğu söylenebilmektedir (Kansızoğlu, 2018).

Ters Yüz Öğrenme Modeli teorik olarak; anlama ve hatırlama gibi öğrenme basamaklarını videolar ve çeşitli materyaller aracılığıyla sınıf dışında gerçekleştirirken, üst düzey öğrenme basamaklarını (analiz, sentez, değerlendirme) sınıf içinde gerçekleştirerek aktif öğrenmeyi hedefleyen bir temele dayanmaktadır (Mok, 2014). Kırmızıoğlu ve Adıgüzel'e (2019, s.93) göre TYÖ Modeli "öğrenci ve öğretmen rollerinin değiştiği, yapılandırıcı ve davranışçı yaklaşımların vazgeçilemeyen unsurlarının birleştirildiği, öğretmenin öğrenme sorumluluğu yerine öğrencinin öğrenme sorumluluğunu aldığı, sınıf içi ve sınıf dışı zamanların öğrenmeyi üst seviyeye çıkaracak şekilde yeniden düzenlendiği bir öğrenme süreci ve yöntemidir." Ters Yüz Öğrenme Modeli'nde sınıf içi ve sınıf dışı uygulama ve aktiviteler tersine çevrilmiş durumdadır. Öğrencilerin çevrim içi ortamlar aracılığıyla konulara erişmesi ve öğrenmesi sınıf içinde daha fazla uygulama ve pekiştirmeye yönelik etkinliğin yapılmasını sağlamaktadır. Ters yüz öğrenme sınıf içinde aktif öğrenmeyi ön plana çıkaran bir işleyişe sahip olduğundan öğrenmenin kalıcılığına etki etmektedir (Love vd., 2013).

Demiralay ve Karataş (2014), Ters yüz öğrenmeyi evde ders okulda ödev şeklinde tanımlamakta ve bu süreci teknoloji ile birleştirmektedir. Teknolojik imkânlardan yararlanılarak ders içeriği öğrencilere ulaştırılmakta, hazırlanan vidolar ve hazır materyaller ile öğrencilerin derse önceden hazırlanarak gelmesi sağlanmaktadır. Öğrencilerin evde yaptığı çalışmaların sınıf ortamında öğretmen tarafından değerlendirilmesi ve öğrenmeyi pekiştiren etkinlikler yapılması bu modelin harmanlanmış modellerden olduğunu göstermektedir (Demiralay & Karataş, 2014). Ters Yüz Öğrenme Modeli ile dersler öğrencilere eş zamanlı veya eş zamanlı olmayacak şekilde video, şema, sunum, belge ve metin olarak sunulabilir. Öğrenciler bu içeriklere kendi öğrenme ortamlarını oluşturarak sahip oldukları teknolojik imkânlar dâhilinde erişebilir (Karadeniz, 2015).

Lage vd. (2000) TYÖ Modeli'ni sınıfta yapılacak etkinliklerin evde yapılanlarla yer değiştirmesi olarak ifade etmektedir. Öğrenme teknolojilerinin ve bilgiye erişim yollarının değişmesi ve gelişmesi öğrenenlere birçok kaynak sunmakta bu şekilde öğrenme ortamlarındaki sınırlılıkların ortadan kalkmasına katkı sağlanmaktadır. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulandığı öğrenme süreçleri öğretmen rehberliğinde planlanmakta, öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarının takibi yapıldıktan sonra üst düzey öğrenme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmektedir. TYÖ Modeli öğretim süreci Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. *Ters Yüz Öğrenme Yöntemi (Davies vd., 2013)*



Sınıf Dışı Etkinlikler

Öğrenciler temel bilgileri kendi başlarına öğrenir.

Web tabanlı dersler, videolar veya diğer öğretim materyalleri ile temel bilgileri edinirler.

Hatırlama ve anlama seviyelerinde bilgiye odaklanır.



Sınıf İçi Etkinlikler

Sınıf etkileşimi.

Proje, pratik yapma ve tartışma aktiviteleri yürütülür.

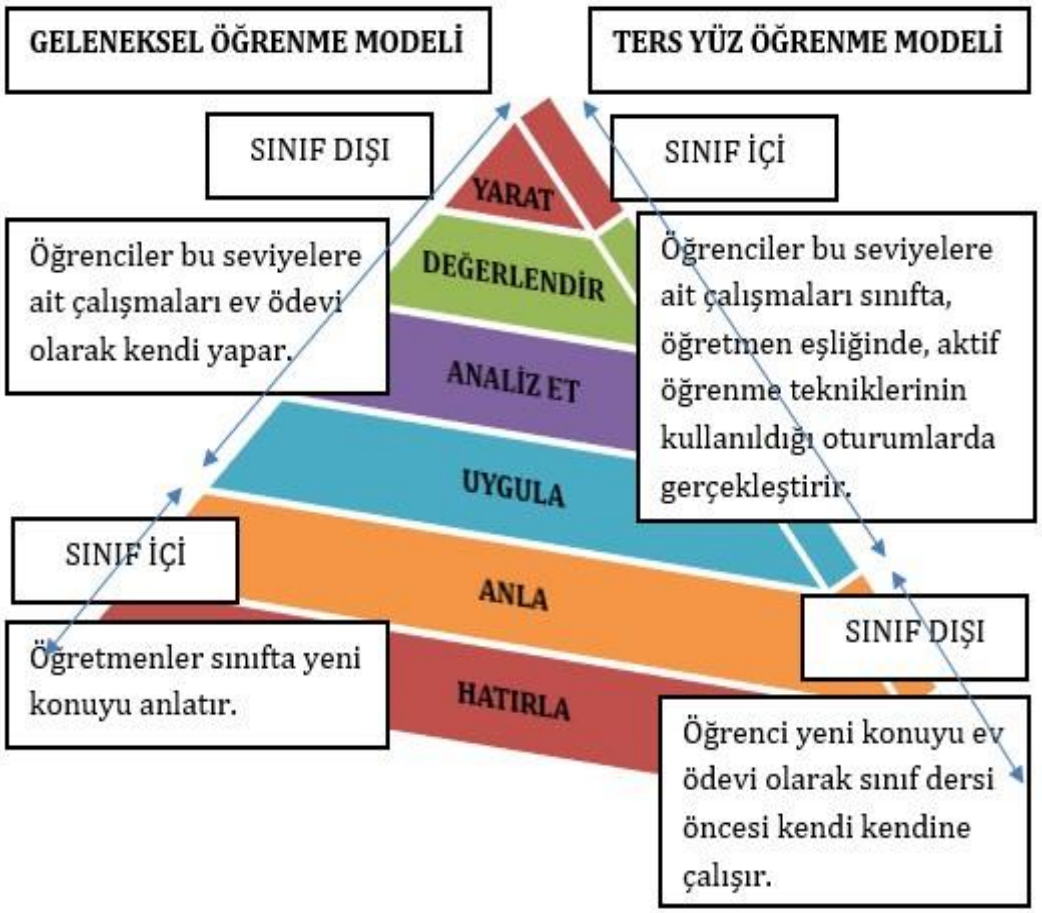
Öğrenciler tarafından sorulan belirli problemleri çözer.

Turan'ın (2015) Ters yüz öğrenme tanımlamasında; ders saati içinde yapılması gereken çalışmaların işlenmesi gereken konuların öğrencilere ev ödevi olarak verilmesi, sınıf ortamında ise ödev olarak verilen içeriğe yönelik etkinliklerin yapılması ifadesi yer almaktadır. Bu öğrenme modeli sayesinde öğrenci merkezli bir ortam oluşturulmakta ve öğrencinin derse aktif katılımı sağlanmaktadır. Sınıf içerisinde yapılacak etkinlikler öğrenciyi düşündürecek, üretebilmelerini kolaylaştıracak ve öğrendiklerini başka alanlara aktarabilecek nitelikte olmalıdır. Bu yöntem ile konuların ders öncesinde kavranmasını sağlayarak derste üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak amaçlanmaktadır (Kara, 2016).

Kara (2016) ise Ters-Yüz Sınıf Modeli olarak isimlendirdiği Ters Yüz Öğrenme Modeli'ni; derste yapılan öğrenme etkinliklerinin internet ortamı üzerinden yapılması, ev ödevlerinin ise sınıf ortamında yapılması olarak ifade etmektedir. Sınıf ortamında yapılacak etkinliklerin öğretmenin rehberliğinde yapılandırmacı anlayışa uygun olmasının gerekli olduğunu söylemektedir. Öğrencinin aktif bir şekilde katılım sağlaması durumunda kalıcı öğrenmelerin ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişeceğini ifade etmektedir.

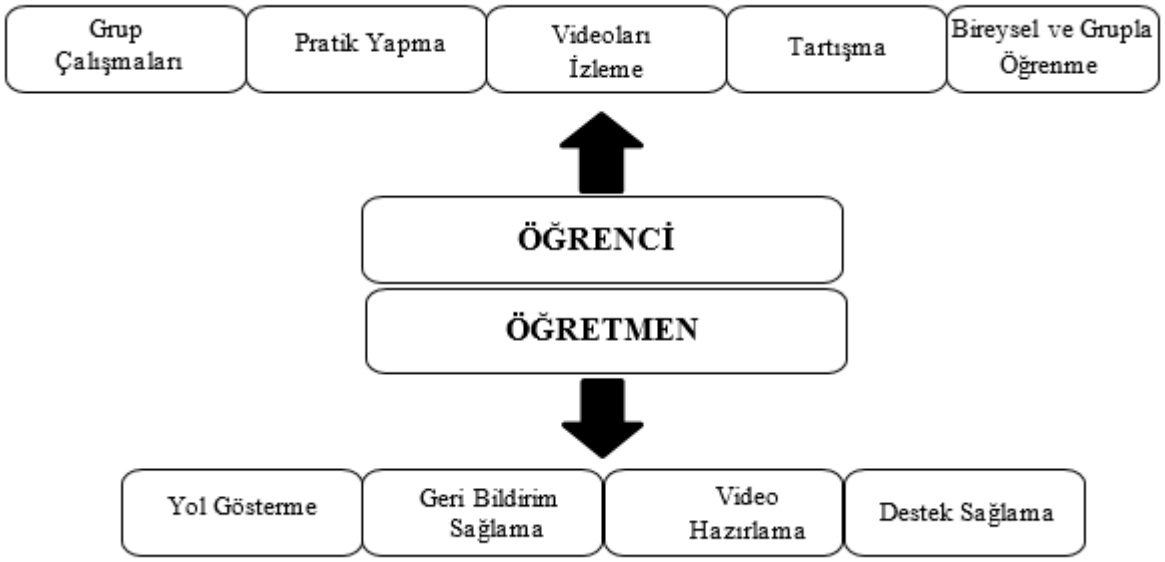
Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin tanımlamalar ve açıklamalardan hareketle TYÖ Modeli'ni esas alan öğrenme süreçlerinde hatırlama, anlama ve bazen uygulama aşamalarının ev ortamında gerçekleştiği; analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarının ise öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında gerçekleştiği söylenebilir (Bormann, 2014; Brame, 2013). Bloom'un (1956) altı aşamadan oluşan ve 2001 yılında yenilenen (Bümen,2006) sınıflandırmasına göre TYÖ Modeli'nde sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar Şekil 5. üzerinde sunulmuştur.

Şekil 5. *Bloom Taksonomisi Üzerinde Geleneksel Öğrenme Modeli ile TYÖ Modelinin Karşılaştırılması (Kara, 2016)*



Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulandığı sınıflarda yapılan etkinlik ve planlanan öğretim sürecinin geleneksel öğrenme modellerinden farklılık göstermektedir. Bu duruma ilave olarak Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulandığı sınıflarda öğretmen ve öğrencinin görev ve sorumlulukları da farklılık göstermektedir (Çakıroğlu & Öztürk, 2017). Aşağıda TYÖ Modeli'ne göre tasarlanan bir sınıf ortamında öğretmen öğrencilerin sahip olduğu roller Şekil 6. üzerinde gösterilmiştir (Çakıroğlu & Öztürk, 2017).

Şekil 6. *Ters Yüz Öğrenme Modelli Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Rolleri (Çakıroğlu & Öztürk, 2017)*



Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne göre planlanan öğrenme süreçlerinde, sınıf ortamlarında öğrenci merkezli bir anlayış söz konusudur. Öğrencinin süreci yönettiği ve aktif katılımın sağlandığı ters yüz sınıf ortamında farklı öğrenme araçlarının kullanımı ve öğretmenin rehberliği ile zengin bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır (Baepler vd., 2014). Bu öğrenme modelinin işlerliğini artıran en önemli rolü de öğrenci üstlenmektedir. Dersten önce öğrenciye ulaştırılan ders içeriğinin-videoların izlenmesi ve konu hakkında bilgi sahibi olarak hazırlıklı gelinmesi sınıf ortamında yapılacak uygulamaların etkisini artırmaktadır. Sınıf ortamındaki süreç ise öğretmenin rehberliğinde ve yapılandırmacı anlayışa uygun bir şekilde yönetilmektedir (Gaughan, 2014; Pierce & Fox, 2012).

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Bileşenleri

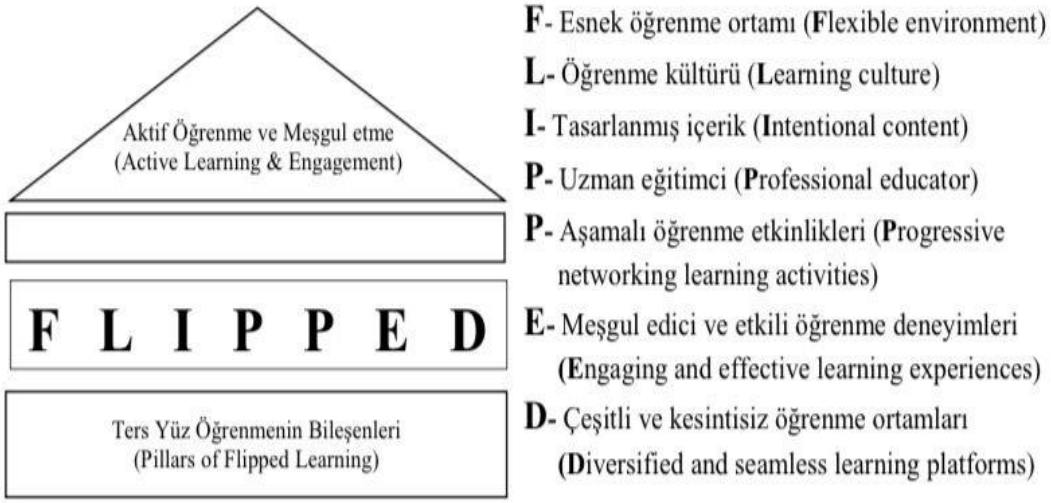
Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin yedi bileşeni olduğu belirtilmektedir (Wu vd., 2017). Modelin bileşenleri Şekil 7'de gösterilmiştir.

Esnek Öğrenme Ortamı (Flexible Environment). Öğrencilerin öğrenme zamanlarını ve öğrenme ortamlarını kendilerinin belirlediği, kendi hızlarına göre öğrenebildikleri öğrenme ortamını ifade etmektedir (Wu vd., 2017).

Öğrenme Kültürü (Learnng Culture). Öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarına göre öğrenme süreçlerini şekillendirmesi ve sınıf içinde kendi öğrenmelerini değerlendirerek öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılım sağlamalarını ifade etmektedir (Wu vd., 2017).

Tasarlanmış İçerik (Intentonal Content). Öğretmenlerin ders içeriğini öğretmek amacıyla hazırladıkları ve öğrencilerin derse gelmeden incelemesi gereken materyalin öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olarak hazırlanmasıdır (Wu vd., 2017).

Şekil 7. *Ters Yüz Öğrenme Modeli Bileşenleri (Wu vd., 2017)*



Uzman Eğitimci (Professional Educatior). Ters yüz öğrenme içeriğinin hazırlanmasında, öğrenme ortamının oluşturulmasında ve düzenlenmesinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin gözlemlenmesinde ve takibinin yapılmasında uzman eğitimcinin sahip olduğu rolü ifade etmektedir (Wu vd., 2017).

Aşamalı Öğrenme Etkinlikleri (Progressive Networking Learning Activities). Öğrencilerin farklı öğrenme araçlarını kullanarak sınıf dışında edindikleri bilgileri sınıf ortamında yapılan etkinliklerle ve arkadaşlarından edindiği bilgilerle pekiştirdikleri birbirini destekleyici, etkileşimli çevrim içi öğrenme etkinliklerini ifade etmektedir (Wu vd., 2017).

Meşgul Edici ve Etkili Öğrenme Deneyimleri (Engaging and Effective Learning Experiences). Öğrencilerin sınıf ortamında öğrenci özerkliğine dayanan ve etkileşimin ihmal edilmediği öğrenme etkinliklerine katılmalarını ifade etmektedir (Wu vd., 2017).

Çeşitli ve Kesintisiz Öğrenme Ortamları (Diversified and Seamless Learning Platforms). Öğrencilere internet üzerinden istedikleri zaman ve istedikleri yerde erişebilecekleri çevrim içi öğrenme ortamının, sınıf içi öğrenme etkinlikleriyle pekiştirilerek sağlanmasıdır (Wu vd., 2017).

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Kronolojik Gelişimi

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin fikirsel zeminini oluşturan ilk çalışmalar 1990'lı yıllarda Harvard Üniversitesi'nde fizik profesörü olan Eric Mazur tarafından yapılmıştır. Mazur'un,

konu öğretimini sınıf dışına taşıdığı, derse gelmeden önce konuya dair okumaların yapılması ve hazırlık sürecine dikkat çektiği ders öncesinde yapılanların sınıf ortamında pekiştirilmesi anlayışına dayanan ve akran eğitimi adını verdiği öğrenme yaklaşımı teknolojik unsurlar ihtiva etmemesi yönüyle Ters Yüz Öğrenme Modeli'nden ayrıldığı görülmektedir (Mazur, 1997). Bu yıllarda Miami Üniversitesi'ndeki bazı profesörler, Ters Yüz Öğrenme Modeli olarak adlandırılabilecek bir yöntem kullanmışlar ve bu yöntemi dönüştürülmüş sınıf (inverted classroom) ifadesiyle isimlendirmişlerdir (Lage vd., 2000). Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin bilinmesi ve günümüzdeki hâlini alması 2007-2008 yıllarında yapılan çalışmalarla olmuştur. Kimya öğretmeni olarak çalışan Aaron Sams ve Jonathan Bergman, çeşitli sebeplerle dersleri kaçıran öğrenciler için içerik hazırlamışlar daha sonra bu durumu geliştirip bütün konuları kayıt altına alarak ders içerikleri oluşturmuşlardır. Buna sebep olarak da öğrencilerin ev ödevlerini yaparken çok zorlanmaları ve bu süreçte öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymalarından ötürü ödev yapımının sınıf ortamında öğretmen yönetiminde yapılması gerektiği düşüncesini göstermişlerdir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler derse gelmeden konu çalışmalarını yapmakta sınıf ortamında ise etkinliklerle sınıf dışı uygulamalar desteklenmektedir (Bergman & Sams, 2012).

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin gelişmesine katkı sağlayan bir diğer isim ise Salman Khan'dır (Sletten, 2015). Salman Khan yeğeninin istediği zaman ve istediği yerde ders çalışmasına imkân veren video içerikler hazırlamış ve onun çalışma motivasyonunun bu şekilde arttığını, çalışmaktan keyif duyduğunu gözlemlemiştir. Khan'ın yeğeni üzerinden elde ettiği çıkarımlar 2008 yılında Khan Academy portalını kurmasında etkili olmuştur. Yeğeninin ders çalışma isteğini artırmak için giriştiği uygulamalar ile Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin gelişmesine katkı sağlamıştır (Thompson, 2011).

Ters Yüz Öğrenme Modeli, fikirsel zemininin oluşmasından günümüze kadarki süreçte bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile farklılaşmış ve içerik olarak zenginleşmiş bir modeldir. (Sun vd., 2018). Bu modele ilişkin birçok çalışma ve araştırma yapılmış, yapılan çalışmalar modelin tanınmasında, gelişmesinde ve yaygın bir şekilde kullanılmasına etki etmiştir (Bergman & Sams, 2012).

Ters Yüz Öğrenme Ortamının Geleneksel Sınıfla Karşılaştırılması

Ters Yüz Öğrenme Modeli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin sahip olduğu sınıf ortamı özelliklerinin karşılaştırma yoluyla gösterilmesi özellikle TYÖ Modeli'nin sahip olduğu olumlu tarafların açıklanmasında etkili olacaktır. Bormann'a (2014) göre iki öğrenme modeli de Bloom'un sınıflandırmasına (Bloom, 1956) göre tasarlanmıştır. Geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı sınıf ortamında sınıflandırmada alt seviyede olan hatırlama, anlama ve

uygulama basamakları sınıf ortamında gerçekleştirilmekte, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme basamakları ise ev ortamında gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında yapılan konu anlatımları ve okumalarla konunun teorik kısmı öğretilmekte verilen ev ödevleri ile de öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmesi beklenmektedir. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nde ise hatırlama, anlama ve uygulama basamakları sınıf dışında gerçekleştirilirken, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Öğretmen tarafından videolarla bilgi aktarımı yapılır ve öğrenci bu videolar üzerinden konuları çalışarak derse hazırlıklı gelmektedir. Sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde yapılan uygulamalarla öğrenmelerin pekişmesi sağlanmaktadır. Ters Yüz Öğrenme Modelli sınıflarda ve geleneksel sınıflarda yapılan etkinliklerin karşılaştırması ve zamansal farklılığı Tablo 1 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 1. *Ters Yüz Öğrenme Modelli Sınıf ile Geleneksel Sınıfta Yapılan Aktivitelerin Zamansal Karşılaştırması (Bergmann & Sams, 2012)*

Geleneksel Sınıflar	Süre	Ters Yüz Öğrenme Modelli Sınıflar	Süre
Isınma aktiviteleri	5 dk.	Isınma aktiviteleri	5 dk.
Bir önceki dersin ödevinin gözden geçirilmesi	20 dk.	Video ders hakkında sorular ve cevaplar	10 dk.
Yeni konunun anlatımı	30-45 dk.	Dersle ilgili aktivitelerin yapılması	75 Dk.
Dersle ilgili aktivitelerin yapılması	20-35 dk.		

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulanmasında ulaşılmak istenen amaç, sınıf ortamında konu anlatımı ile harcanan sürenin ders dışına taşınması ile sınıf ortamında daha fazla etkinlik yapılmasını sağlamaktır (Filiz & Kurt, 2015). Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde modelin uygulanmasında olumlu ve olumsuz durumların olduğu görülmektedir (Filiz & Kurt, 2015, ss. 215-229; Fulton, 2012, ss. 12-17; Herreid & Schiller, 2013, ss. 62-66; Kara, 2015, ss. 224-228).

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulanmasının avantajları ve dezavantajlarının karşılaştırılmasına dair açıklamalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları*

Avantajları	Dezavantajları
Bütün dersler öğrenenler tarafından istenilen yer ve zamanda, istenildiği kadar izlenebilir.	Öğrenenlerin bilgisayarın yanı sıra kuvvetli internet bağlantılarına sahip olmaları gerekir.
Öğrenenler dersleri kendi anlama hızlarına göre öğrenebilir.	Devam etme zorunluluğu olduğundan ilgi zamanla düşebilir
Ev ödevi gibi bir durum yoktur. Bu durum eden unsurlar arasında yer alır.	Yoklama yapılmaması hâlinde öğrencilerde dersin öğrencileri motive önemli olmadığı hissi oluşabilir.
Ev ödevleri sınıf ortamında yapıldığı için öğrenciler anlamadıkları kısımları çok daha kolay bir şekilde sorabilme imkânına sahiptir.	Öğrenenlerin sanal ortamdaki videoları izleyip izlemediklerini ve konuyu öğrenip öğrenmediklerinin kontrol edilmesi oldukça güç olabilir.
Ters Yüz Öğrenme Modeli öğrenenlerin yorum yapabilme kabiliyetlerinde artış sağlar.	Ders kaçırıldığında tekrar dinleme imkânının olması okul ve sınıf kavramlarının zayıflamasına yol açabilir.
Ters Yüz Öğrenme Modeli sayesinde öğrenenler ekip hâlinde çalışma ve iletişim kurma kabiliyetlerini geliştirmektedirler.	Öğrenenler dersi öğrenirken çok fazla soru sorma şansına sahip değillerdir (Ancak bu durum etkileşimli videoların yaygın hâle gelmeye başlamasıyla azalmaya başlamıştır)
Velilere dersleri takip etme ve çocuklarına yardım etme imkânı sunar.	Öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden farklı olup bu durum çok fazla dikkate alınmamaktadır.
Sınıf ortamında geçirilmekte olan süre öğrenci ve öğretmen bakımından çok daha etkin olarak değerlendirilir.	Öğrenenler nitelikli video kayıtları bulma konusunda bazı sıkıntılar yaşayabilmektedir.

Ters Yüz Öğrenme ile İlişkili Diğer Kavramlar

Sletten'e (2015) göre Ters Yüz Öğrenme Modeli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygun bir öğrenme süreci tasarlayarak, öğrencilerin kendi hızında ve bireysel farklılıklar doğrultusunda öğrenmeler gerçekleştirdiği, sınıf dışı ortamın çevrim içi unsurlarla ve teknolojik araçlarla, sınıf içi öğrenme ortamının ise öğrenciyi sürece dâhil ederek aktif katılım sağlandığı bir öğrenme modelidir. Ters Yüz Öğrenme Modeli içerisinde yer alan, öğrenme sürecinin planlanmasında ve tez çalışmasında etkisi araştırılan kavramlar aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

Aktif Öğrenme. Aktif öğrenme, öğrenenlerin öğrenme sürecinin her aşamasında etkin rol alarak bilgiyi özümsemeleri, yapılandırmaları olarak ifade edilmektedir. Aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin sürece katılımını en üst seviyeye çıkarmak için etkileşime imkân tanıyan etkinlikler planlanmaktadır (Prince, 2004). Aktif öğrenmede öğrencilerin süreci yönettiği, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu görülmektedir (Bell & Kozlowski, 2008). Aktif öğrenme anlayışına göre oluşturulan öğrenme ortamında, yapılan etkinliklerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır (Bonwel & Eison, 1991).

Bonwel ve Eison'a (1991) göre aktif öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmelerine ve ekip çalışmalarının yapılmasına uygun olacak şekilde planlanmalıdır. Grup çalışmaları, grup tartışmaları, drama ve rol yapma etkinlikleri, yazma ve hikâye tamamlama etkinlikleri aktif öğrenme ortamında gerçekleştirilebilecek etkinliklere örnek verilebilir. Öğrencinin öğrenme sürecini yönettiği ve öğretmenin rehber konumunda olduğu aktif öğrenmede, anlatılan konunun içeriğine veya yapılan etkinliklerin niteliklerine göre öğretmenin rehberlik etme derecesi değişebilmektedir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli, sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencinin aktif olarak sürece dâhil olması bakımından aktif öğrenme unsurlarını ihtiva eden bir model olarak değerlendirilmektedir (Bergman & Sams, 2012). Öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen sınıf içi aktiviteler, Ters Yüz Öğrenme Modeli'nde öğrenmelerin pekişmesini ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde aktif öğrenme yaklaşımını Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin parçalarından biri olarak değerlendirmek mümkün görülmektedir.

Çevrim İçi Öğrenme. Çevrim içi öğrenmeye ilişkin alan yazında farklı açıklamalar yer almaktadır. Bu açıklamalar değerlendirildiğinde çevrim içi öğrenme, öğrenen ile öğreten kişinin farklı yerlerde olduğu, bilgi aktarımının ve taraflar arası etkileşimin teknolojik araçlarla gerçekleştirildiği öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Mıhçı-Türker, 2020). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve eğitim faaliyetlerinin de teknolojik gelişmelere ayak uydurması çevrim içi öğrenme uygulamalarının yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır.

Çevrim içi öğrenme modelinde öğrenme faaliyetleri zamandan ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilmekte bu durum öğrenenlere kolaylıklar sağlamaktadır. Öğrenme etkinliklerinin okul ortamına bağlı olmadan istenilen zamanda gerçekleştirilmesi öğrencilere, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve bireysel öğrenme sitillerine uygun bir süreç takip edebilme imkânı sunmaktadır (Adıgüzel & Dürnel, 2019). Ayrıca çevrim içi öğrenme ortamları

öğrencilere zengin bir ders içeriği sunulmasında ve öğrenmenin farklı duyulara hitap edecek şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Mıhçı-Türker, 2020).

Çevrim içi öğrenme modelinde diğer öğrenme modellerinde olduğu gibi öğrenen-öğrenen ve öğreten-öğrenen arasındaki iletişim unsuru dikkate alınmaktadır. Çevrim içi ortamlarda etkileşimin yüz yüze eğitim ortamına kıyasla daha sınırlı kalmaktadır (Solmaz, 2020). Ters Yüz Öğrenme Modeli, çevrim içi öğrenme ortamlarından yararlanarak teknolojik unsurların öğrenme sürecine dâhil olmasını sağlarken, sınıf içi uygulamalarla da öğrenmenin etkileşim yönünü karşılayan bir öğrenme modeli olarak değerlendirilmektedir (Wu vd., 2017).

Öğrenci Özellikleri. Günümüz eğitim sisteminden beklenen; kendini geliştirebilen, değişimlere ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, eleştirel düşünen, bilgiyi üreten ve dönüştürebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak hizmetin sunulmasıdır. Toplumun beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve çağın koşullarına uyum sağlayabilen bireylerin yetişebilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin ilgi ve özellikleri dikkate alınarak planlanması önem arz etmektedir (Dönmez, 2008).

Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak oluşturulan öğrenme ortamları, öğrenci merkezli ortam olarak ifade edilmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamları; içerinde zengin öğrenme yaşantılarını ihtiva eden, sosyal ilişkilerin önemsendiği, bireysel farklılıkların ve ilgi alanlarının dikkate alındığı, deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği, öğrencilerin yaratma becerilerinin ön planda tutulduğu ortamlardır (Aytaç, 2003). Öğrenciler, bu ortamda aktif roller üstlenerek kendi öğrenme süreçlerini kendileri şekillendirmekte bireysel öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Dolayısıyla öğrenenlerin bireysel özellikleri, öğrenme şekilleri, yeterlilikleri, ilgi ve ihtiyaçları öğrenme faaliyetlerinde ve ortamın tasarlanmasında dikkate alınmalıdır (Cannon, 1997).

Öğrenci merkezli ortamlarda verilen eğitim ile öğrenciler; kendi özelliklerini keşfedebilmekte, öğrenme için istek duymakta, bireysel farklılıkları doğrultusunda öğrenme stillerini belirleyebilmekte ve grup çalışmaları ile iş birliği yapmaya açık hâle gelmektedir (Ocak & Ocak, 2003). Öğrenci özellikleri dikkate alınarak oluşturulan öğrenme ortamları; kendi yeterliliklerinin farkına varan, öğrenme sürecini yönetebilen ve değerlendirebilen, iletişim becerileri gelişmiş ve iş birliği yapabilen, bilgiyi özümsemiş ve başka alanlara uyarlayabilen, zamanı ve teknolojik araçları amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır (Zimmerman, 1989).

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nde, çevrim içi öğrenme ortamında ve sınıf içinde yapılan uygulamalarda, ders içeriğinin oluşturulmasında öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin, öğrenme farklılıklarının dikkate alınması öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini

göstermektedir. TYÖ Modeli geleneksel öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak, öğrenciye teknolojik süreçleri kendi ilgi ve becerileri doğrultusunda kullanabilme, öğrenme aktivitelerinde sahip olduğu avantajlı ve dezavantajlı durumları fark etme imkânı tanıyarak süreci düzenleyebilme becerisi kazandırmaktadır (Wu vd., 2017).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (Keller Planı). Bireylerin sahip oluğu özelliklerin, ilgi ve ihtiyaçların, dış dünya ile etkileşiminin farklı olması durumu "kişiye özel eğitim" kavramının oluşmasına neden olmaktadır. Geleneksel sınıf ortamında ortak bir eğitim anlayışının olması bireysel farklılıkların dikkate alınmaması akademik başarıyı olumsuz anlamda etkilemekte öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmesinde yetersiz kalmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretimde ise öğrenenin yetenekleri, becerileri ve öğrenme şekilleri dikkate alınmaktadır (Demirel, 2012).

Ters Yüz Öğrenme Modeli, bireyselleştirilmiş öğretim sisteminin ilkelerini öğrenme sürecine dâhil etmiş bir öğrenme modelidir. TYÖ Modeli, öğrencilere farklı ders içerikleri sunması, çevrim içi uygulamalarla tekrara ve kendi hızında öğrenmeye imkân sağlaması ve sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerle farklı öğrenme alanlarına hitap etmesi bakımından bireyselleştirilmiş öğretim sisteminden beslenmektedir (Wu vd., 2017).

Tutum. Öğrenme performansları üzerinde belirleyici bir özelliğe sahip unsurlardan biri öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal özelliklerdir. Bir öğretim programının amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerin o derse yönelik düşünceleri, ilgi ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Eğitimle ilgili bir kavram olarak tutum; öğrencilerin ders, öğretmen, okul ortamı, okul arkadaşları, sınavlar ve kullanılan ders araç-gereçlerine duyguları karşılayan kavram olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2001).

Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri (Brown, 2000; Karasakal & Saracaloğlu, 2009) olarak kabul edilen tutum kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır: Demirel (2001) bireyi belli insanlar, durumlar, olaylar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelten eğilim, Gardner (1985) bireyin bir nesneye bir olguya duyduğu inanç, (Çakır vd., 2007) kişinin bir nesne, eşya, kişi ve durum karşısında olumlu ve ya olumsuz şekilde aldığı tavır, tutum kavramına ilişkin yapılan tanımlamalar arasında yer almaktadır.

Tutum bireyin doğuştan getirmediği öğrenmeye dayalı olarak oluşan ve zamanla değişebilen bir değişken olarak ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2019). Doğrudan gözlenemeyen tutumlar bireyin hareketlerinden anlaşılabilir ve bir davranışın gerçekleşmesinde veya gerçekleşmemesinde, duyguların ve düşüncelerin şekillenmesinde belirleyici bir etkiye sahip olabilmektedir (Kâğıtçıbaşı, 1985). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç

bileşenden oluştuğu ve bu bileşenlerin birbiriyle tutarlı olduğu kabul edilmektedir. Bilişsel bileşen kişinin bir nesneye ilişkin inanç ve algılarından, duyuşsal bileşen duygularından, davranışsal bileşen ise kişinin nesne ve araçlara nasıl davranacağına ilişkin beklentilerden oluşmaktadır (Ellis, 2003; Erdoğan, 1999).

Eğitim programlarında belirlenen amaçlara ulaşılmasında istendik davranışların sergilenmesinde tutumların son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Celep, 2000). Tutumlar insan davranışlarının şekillenmesinde, bir davranışın devamlılık göstermesinde veya sona ermesinde, insanların bir durumu kabullenmesinde veya reddetmesinde, aktivitelere katılım sağlanmasında belirleyici bir etkiye sahip olduğundan; öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumlar geliştireceği öğrenme modellerinin uygulanması gerekli görülmektedir (Rikard & Banville, 2006). Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne göre oluşturulan öğrenme ortamlarının, öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesine etki edeceği ve akademik başarıyı artıracağı düşünülmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı ve Tiyatro Konusu Kazanımlarının Ele Alınması

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan ve yenileşme kavramını beraberinde getiren hızlı değişimler, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarının değişmesi, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının yenileşmesi ve toplumsal süreçler kişilerden beklenen davranışların ve rollerin de değişmesine neden olmaktadır. Yeni süreçte beklentileri karşılayan kişiler; problem çözme becerisine sahip, empati kurabilen, bilgiyi üreten ve öğrendiklerini yaşantısında sergileyebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci eylemlerde bulunabilen ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde uygulanacak öğretim programları geleneksel eğitim anlayışlarını bir tarafa bırakıp bireyin merkeze alındığı, bireysel farklılıkların gözetildiği, açıklığın ön planda olduğu modern bir anlayışla oluşturulmuştur. Çağın ve toplumun beklentilerini karşılayacak kişilerin yetiştirilmesi amacına hizmet eden öğretim programları, eski öğrenmelerin pekiştirilerek yeni öğrenmelerin gerçekleştirildiği sarmal yaklaşımla hazırlanmış ve bu amaca hizmet eden kazanım ve açıklamalarla şekillendirilmiştir (MEB, 2018).

Türk dili ve edebiyatı öğretim programı, modern yaklaşımların dikkate alındığı programlama ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Öğretim programında yer alan kazanımlar diğer disiplinlerle ilgili, güncel, değerler ve yetkinliklerle örülü yaşamla bağdaştırılabilecek (MEB,2018) niteliktedir. Programda yer alan öğrenme kazanımları Türk dili ve edebiyatı eğitiminin özel amaçları gözetilerek, yetkinlikler ve değerlerle bütünleştirilerek; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine, günlük

hayatta uygulayacak şekilde bilgiyi içselleştirmeleri ve sağlıklı iletişim kurmalarına hizmet edecek biçimde belirlenmiştir (MEB, 2018).

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018). Öğretim programının hazırlanmasında genel amaçlara ilave olarak ulaşılmak istenen özel amaçlar şunlardır:

- Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için ne anlam ifade ettiğini ve önemini kavramalarını sağlamak
- Edebi metinler kanalıyla Türkçenin inceliklerinin öğretilmesini, Türk edebiyatının tarihî serüveninin bilinmesini sağlamak
- Türk edebiyatı ürünleri aracılığıyla millî, manevi, kültürel, ahlaki ve evrensel değerlerin öğrenilmesini sağlamak
- Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri geliştirilerek iletişim kurmada başarılı kişiler yetiştirmek
- Metinler aracılığıyla okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmak, düşünme becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünme kabiliyeti kazandırmak
- Öğrenilen bilgiyi, elde edilen bilgi ve bulguları yorumlamalarını, sorgulamalarını, üretilen bilginin paylaşılmasını sağlamak (MEB, 2018, s.31).

Türk dili ve edebiyatı öğretim programı dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirmek temelinde oluşturulmakla birlikte ilave olarak; bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme gibi alanların da gelişmesine hizmet etmektedir (MEB, 2018). Programda yer alan bu yeterliliklerin ve beceri alanlarının gelişmesini sağlamak için; kazanımlar, konular ve uygulama süreci arasında bütünlük olması gerektiği düşünülmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programı tür temelli ve metin odaklı hazırlanmış bir içeriğe sahiptir (MEB, 2018). Programın bütün kademelerinde (9-12. sınıflar) edebî türler (şiir, roman, hikâye, tiyatro vb.) içerik, sanat anlayışı, dönemin dil ve edebiyat zevki, türün teknik özellikleri, tarihî süreçteki gelişimi, önemli temsilcileri ve ön plana çıkan eserler, eserin sahip olduğu millî, manevi, kültürel ve evrensel değerler gibi hususları yansıtacak şekilde ele alınmıştır. Edebî türler ve bu türlerin örneklendirildiği metinler üzerinden dil becerilerinin geliştirilmesi ve programın ihtiva ettiği özel amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir (MEB,2018).

Tiyatro Türk edebiyatı tarihinde geçmişi oldukça eskiye dayanan (And,1973) bir edebî tür olarak kabul edilmektedir. Bir edebî tür olarak tiyatro, insanların görsel ve işitsel anlamda da edebî zevk alabileceği, teknik özellikleri ve metin yapısı bakımından diğer türlerden farklı bir tür olarak değerlendirilmektedir (Aytaş, 2006). Türk dili ve edebiyatı eğitimi programında 9. sınıftan itibaren her kademede ele alınan tiyatro (MEB, 2018), roman, hikâye ve şiir gibi türlerle karşılaştırıldığında somut ve gerçekçi bir dünyanın kapılarını aralayan bir edebî ürün

olarak kabul edilmektedir (Akı, 1968). Kostüm, dekor, canlandırma, sahne, aksesuar gibi bileşenlerden oluşması, hareketli bir metin diline sahip olması ve yaşam izlerine gerçekçi bir şekilde yer vermesi (Akı, 1968) tiyatronun öğrenme ortamlarındaki yerini ilgi çekici kıldığını düşündürmektedir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin öğrenme kazanımlarının bütünüyle gerçekleştirilmesine imkân tanıyan tiyatro konusunun (MEB, 2018), öğrenme ortamında TYÖ Modeli'nin uygulanmasında tercih edilecek en uygun içerik olduğu düşünülmektedir. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin sınıf ortamı dışında öğrenmeler gerçekleştirilmesini kolaylaştırması (Karadeniz, 2015), konunun teknik özelliklerinin çevrim içi araçlarla öğretiminin sağlanmasına imkân tanımakta sınıf içinde aktif öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği düşüncesini desteklemektedir. Sınıf içinde yapılacak metin okuma etkinlikleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanması, öğrencilerin merkezde olduğu öğretim tekniklerinin (poster hazırlama, istasyon, rol alma, hikâye tamamlama vb.) uygulanması ile kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Çalışmada tiyatro konusunun tercih edilmesinde bir diğer husus da ders öğrencisinde konunun teknik özelliklerine dair bilgileri edinmiş olan öğrencilerin sınıf ortamında bilmenin verdiği duyguyla "öz güven" duyacağı (Bergman & Sams, 2012) ve bu güven duygusuyla öğrenme sürecinden keyif alacağı düşüncesidir.

Tiyatro konusunun Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne uygun olarak işlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretim programında tiyatro konusuna (11. sınıf 1923-1980 arası dönem) ilişkin yer alan ve aşağıdaki kazanımlar gerçekleştirilmeye çalışılacaktır (MEB, 2018, ss. 60-90):

- Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisini belirler.
- Metnin tema ve konusunu belirler.
- Metindeki olay örgüsünü belirler.
- Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.
- Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.
- Metindeki dil, üslup ve anlatım özelliklerini belirler.
- Metinde edebiyat, sanat ve akımlarının /anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.
- Metindeki millî, manevi, kültürel, sosyal ve evrensel unsurları tespit eder.
- Türün, dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar.
- Yazma amacına uygun metin yazar.
- Konuşma kurallarına uygun konuşma yapar.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yavuz ve Karaman'ın (2021), Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısına ve deneyimlerine etkisini inceledikleri çalışmada; TYÖ Modeli'nin öğrencilere uzaktan eğitimle öğrenme deneyimi kazandırdığı, öğrenci motivasyonunun sağlanmasında diğer modellere göre daha etkili olduğu, öğrenmelerin kalıcı olmasında etkili olduğu, zamana ve mekâna bağlı olmadan öğrenme imkânı sağladığı, aktif katılımı artırdığı ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Akın ve Akın'ın (2020) Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne göre ders planı (Osmanlıca dersi örneği) hazırlanmasını inceledikleri çalışmada; TYÖ Modeli'ne göre planlanan Osmanlıca dersi içeriğinin aşamaları üzerinde durulmuş ve sınıf dışı-sınıf içi süreçlerin doğru tasarlanması durumunda akademik başarının artacağı sonucu dile getirilmiştir.

Akgün ve Atıcı'nın (2016) ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisini inceledikleri çalışmada; öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, bu uygulama ile anlaşılmayan konuların daha iyi tespit edildiği, öğrenilenlerin daha kolay hatırlandığı, derse aktif katılımın sağlandığı, derse önceden hazırlıklı olarak gelinmesinin sınıf içi etkileşimi artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Verim'in (2022) TYÖ Modeli'nin fen bilgisi dersinde öğrenci başarısı ve tutuma etkisinin incelendiği çalışmada; bu modelin akademik başarıyı artırdığı tutum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Ünlü'nün (2014) piyano eğitiminde TYÖ Modeli ile geleneksel öğrenme anlayışını karşılaştırdığı yüksek lisans çalışmasında; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin piyano eğitiminde geleneksel öğrenme modeline göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aydın'ın (2016) "Eğitimde Materyal Tasarımı" dersi kapsamında TYÖ ile geleneksel yöntemi karşılaştırdığı çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel yöntemle eğitim gören öğrencilerinkinden yüksek olduğu ve TYÖ Modeli'nin öğrencilerin genel anlamda ders işleme sürecinden memnun oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Topalak'ın (2016) TYÖ Modeli'nin piyano öğretimindeki etkisini incelediği çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin geleneksel öğrenme modeline kıyasla akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu, modelin unutmayı önlediği, sınıf ortamında daha fazla uygulama yapmaya imkân sağladığı, öğrenmenin bireysel hızda gerçekleşmesine ortam sağladığı, hafızayı kuvvetlendiren bir etkiye sahip olduğu ve öğrenci motivasyonunun artmasına katkı sağladığı sonuçları elde edilmiştir.

Başal'ın (2012) yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada; ders öncesinde öğrencilere animasyon ve kısa sınavlar içeren videolar izletilmiş ve yapılan uygulama sonunda öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yavuz'un (2016) ortaöğretim düzeyinde Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulandığı ortamlarda akademik başarıya ve öğrenci motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modelinin akademik başarı üzerinde etkisinin olmadığı fakat öğrenci motivasyonunu artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Ekmekçi'nin (2014) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmada nitel ve nicel bulgulara bakıldığında; bu modelin öğrencilerin yazma becerisi yeterlilikleri açısından geleneksel öğrenme anlayışına göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Akgün'ün (2015) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisini incelediği çalışmada; bu modelin öğrenci başarısını artırdığı, anlaşılmayan konuların daha iyi tespit edilmesini sağladığı, aktif katılım sağladığı, daha motive edici bir etkiye sahip olduğu, motivasyonu artırdığı, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Boyraz'ın (2014) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa olan etkisini incelediği çalışmada; öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve katılımcıların %73'ünün modele ilişkin olumlu görüşlere, %17'sinin ise olumsuz görüşlere sahip olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Demiralay ve Karataş (2014) yapmış oldukları çalışmada Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin eğitim ortamlarında kullanımı öğretmenler tarafından tercih edilip edilmeme nedenleri üzerinde durmuşlardır. Araştırma neticesinde, Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin tercih edilip edilmemesinde; yaş, gereksinimler, kademe, devlet sınavlarına giriş aşamasında olma gibi etkenlerin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gençer'in (2015) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrenci, öğretmen ve okul üzerindeki etkilerini araştırmak için yaptığı çalışmada; bu modelin öğretmenin iş yükünü artırdığı, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmasını sağladığı, bireysel öğrenmelerin ön planda olduğu ve sınıf içi uygulamalara daha fazla fırsat verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada, Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin akademik başarısı, bilişsel yük ve motivasyon üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada; geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrenci grubunun bilişsel yükünün Ters Yüz Öğrenme

Modeli ile eğitim gören öğrenci grubunun bilişsel yükünden fazla olduğu, TYÖ Modeli'nin akademik başarıyı artırdığı ve aynı zamanda öğrenci motivasyonunu artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Aydın ve Demirer (2017) tarafından yapılan çalışmada 2011- 2015 yılları arasında Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin yapılan tez çalışmaları ve yazılan makaleler ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nde daha çok yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı, daha çok lisans düzeyinde matematik ve İngilizce öğretiminde kullanıldığı, TYÖ'nün ağırlıklı olarak akademik başarı, öğrenci katılımı, motivasyon ve öz yeterlilik algısı gibi değişkenlerin incelendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güç (2017) yaptığı çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin etkisini incelemiştir. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin bu modele ilişkin olumlu görüşler belirttikleri sonucu elde edilmiştir.

Çakır ve Yaman (2018) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarılarına ve bilgisayarca düşünme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne göre işlenen fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ancak modelin bilgisayarca düşünme becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Öztürk ve Alper (2019) tarafından yapılan çalışmada Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin ortaokul öğrencilerinin başarılarına, bilgisayar kullanımına ilişkin tutumlarına ve programlama dili öz-yönelim öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modelinin öğrencilerin akademik başarıları, bilgisayar kullanımına ilişkin tutumu ve öz-yönelimli öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Yurdagül'ün (2018) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin programlama eğitiminde uygulanmasının öğrencilerin derse katılımları, öz yeterlikleri ve tutum üzerindeki etkisini incelediği çalışmada; TYÖ Modeli'nin karmaşık programlama yapabilme açısından öz yeterliklerini artırdığı ve kendilerine güven duymalarına etki ettiği, derse karşı olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağladığı, derse hazırlıklı gelerek sınıf ortamında etkinlikler yapılmasının öğrenmeyi pekiştirdiği yönünde öğrenci görüşlerine ulaşıldığı belirtilmiştir.

Erbil ve Kocabaş (2019) öğretmenlerin teknoloji kullanımına ve Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmada; öğretmenlerin eğitim ortamında teknoloji kullanımının öğrenciler açısından yararlı olduğu yönünde görüş belirttikleri ancak TYÖ Modeli'ne ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıkları; model hakkında bilgilendirmeler yapılması

ve sürecin doğru şekilde planlanması durumunda olumlu etkilerinin olacağı yönünde görüş belirttikleri sonuçları elde edilmiştir.

Sezer (2015) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrenme motivasyonunu nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin geleneksel öğrenme modeline kıyasla öğrencilerin motivasyonunu artırmada daha etkili olduğu ayrıca bu yöntemin öğrencilerin bireysel hızda öğrenmeler gerçekleştirmesine imkân sağladığı sonuçları elde edilmiştir.

Üğüten ve Balcı (2017) tarafından yazılan ve alan yazın taraması sonucu oluşturulan "Flip Learning" başlıklı makalede; Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin tanımlamalara, modelin sahip olduğu olumlu ve olumsuz özelliklere, uygulanma sürecine ve yabancı dil sınıflarında etkisinin incelendiği araştırmalara yönelik bilgiler yer almaktadır.

Erdoğan ve Akbaba (2019) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmada; bu modelin öğrenci başarısının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özüdoğru'nun (2018) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğretmen adaylarının akademik başarıları ve sınıf ortamı algılarına etkisini incelediği çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulandığı grupta yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarının geleneksel yöntemin uygulandığı grupta yer alan kişilere göre daha yüksek olduğu, TYÖ Modeli'nin sınıf ortamı algısı üzerinde etkisinin olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Tulay'ın (2019) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulandığı bir sınıftaki öğrencilerin görüş ve davranışlarını incelediği çalışmada; TYÖ Modeli'nin etkileşimli bir öğrenme ortamı sağladığı, çevrim içi ortamlar ve içerikler sayesinde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak dijital yetkinlik kazanmasına katkı sağladığı, bireysel öğrenmeler gerçekleştirmesine imkân sunduğu sonuçları elde edilmiştir.

Karaman'ın (2021) beden eğitimi dersinde uygulanan Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerine etkisini incelediği çalışmada; TYÖ Modeli'nin öğrenciler üzerinde bilişsel ve duyuşsal alanda olumlu anlamda etkilere sahip olduğu, uygulama ve harekete bağlı becerilerin kazandırılmasında ise sadece manşet pas teknik becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brown (2012) TYÖ Modeli'ni derslerinde uygulayan lisans düzeyindeki eğitimcilerin görüş ve deneyimlerini incelediği çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulanmasında istendik sonuçlar elde edebilmek için ders öncesi ve sınıf ortamı öğrenme süreçlerinin özenli

bir şekilde planlanması gerektiği görüşüne ulaşılmış, modelin teknoloji kullanımını gerektirmesinin bazı eğitimcilerin teknolojik ön yargılara sahip olmalarından kaynaklı Ters Yüz Öğrenme Modelini uygulamaktan kaçınmasına neden olduğu belirtilmiştir.

Johnson ve Renner (2012) bilgisayar uygulamaları dersinde Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı çalışmada; TYÖ Modeli'nin öğrenci başarısına etkisinin olmadığı, geleneksel yöntemin öğrencilerin daha fazla soru sormasına imkân verdiği ve öğrencilerin genel olarak Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin olumsuz görüş belirttikleri ifade edilmiştir.

Strayer (2012) Ters Yüz Öğrenme Modeli ile geleneksel öğrenme anlayışını lisans düzeyinde okutulan "İstatistik" dersi üzerinden karşılaştırdığı çalışmada; öğrencilerin okul ortamı dışında gerçekleştirmeleri gereken öğrenme görev ve sorumluluklarını yerine getirmede isteksiz ve memnuniyetsiz davrandıkları fakat sınıf içi uygulamalara katılım ve işbirlikçi davranma noktasında motive oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Sams ve Bergmann (2013) tarafından yapılan çalışmada Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin genel özelliklerinden ve yapısından söz edilmiştir. Çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulanmasında, öğrenme hedeflerine ulaşılmasında ve öğrenme sürecine olumlu anlamda katkı sağlamasında, hazırlanan video içeriklerle yürütülen çevrim içi öğrenme ortamlarından ziyade sınıf içinde yapılan ve öğrenmeyi pekiştirici niteliğe sahip olan uygulamalar bütününün etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca TYÖ Modeli'nin kavram yanılgılarına ve yanlış öğrenmelere sebebiyet verebileceği bu yüzden uygulama sürecinde titiz davranılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Peters ve Wills (2016) eğitimcilerin geleneksel eğitim anlayışı ve TYÖ Modeli'ne ilişkin görüşlerini karşılaştırdıkları çalışmada; teknolojik süreçlere ve araçlara geleneksel eğitim anlayışına göre daha fazla yer veren Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne rağbetin fazla olduğu, bu modelin öğrencilerin derse katılımına olumlu anlamda katkı sağladığı ve eğitimcilerin bu modelin uygulanmasından keyif aldığı sonuçları elde edilmiştir.

Hew ve Lo (2018) TYÖ Modeli ile geleneksel eğitimi karşılaştırdıkları çalışmada; öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modeli'ni geleneksel yönteme göre daha fazla tercih ettiği, modelin öğrencilerin öğrenme performanslarını artırdığı, hazırlanan ders içerikleri sayesinde istenilen zamanda öğrenmeye ve tekrar yapmaya imkân vermesinin TYÖ Modeli'nin etkililiğini artıran özellikler olarak değerlendirildiği sonuçları elde edilmiştir.

Kong (2014) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve bilgi ve okuryazarlık üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada; TYÖ Modeli'nin öğrencilerin

eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, bilgi ve okuryazarlık üzerinde olumlu anlamda bir etkiye sahip olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Murray vd. (2015) üniversite öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada; modelin ders içeriklerinin istenilen zamanda öğrenilmesine yönelik esneklik sağladığı, etkileşimli ve iletişimin ön planda olduğu bir sınıf ortamının oluşmasına fırsat verdiği, öğrencilerin genelinin modele ilişkin olumlu görüşler belirttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yestrebsky (2015) Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin üniversite 1. sınıftaki öğrencilerin kimya dersindeki başarılarına etkisini incelediği çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrenci başarısını artıran bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin bu modeli yararlı bulduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Alsowat (2016) lisansüstü öğrencilerin İngilizce üst düzey düşünme becerileri, derse katılım ve memnun olma durumları üzerinde Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin etkisini incelediği çalışmada; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin derse katılımını olumlu anlamda etkilediği, memnuniyet düzeyini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Chen vd. (2017) lise 10. sınıftaki öğrencilerin yabancı dil dersinde Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulanmasını inceledikleri çalışmada; TYÖ Modeli'nin öğrenme motivasyonunu artırdığı, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışına TYÖ Modeli'nin farklı boyutlarıyla birçok çalışmaya konu olduğu görülmektedir. Fen bilimleri uygulamalı bilimler, yabancı dil, mühendislik, matematik gibi alanlarda modelin eğitim sürecine etkisi araştırılmıştır. İlköğretimden yükseköğretime eğitimin farklı kademelerinde Ters Yüz Öğrenme Modelli öğretim faaliyetlerinin öğrenci başarısı, tutum, sınıf algısı, iletişim becerileri ve sınıf ortamı değişkenleri üzerindeki yansımaları değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı alanındaki uygulamaların nicel bakımdan oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. TDE alanında yapılan mevcut araştırmaların lisans düzeyinde gerçekleştirildiği ve daha çok ders planlama aşamalarını konu edindiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın, Türk dili ve edebiyatı alanında Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin etkilerini incelemek ve yapılacak çalışmalara katkı sağlamak bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde akademik başarı ve tutuma etkisinin incelendiği çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel desenli araştırma modeli kullanılmıştır. "Deney düzenlenmiş ve denetim altında bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini saptama süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen direkt bilgi olarak tanımlanabilir" (Büyüköztürk vd., 2020, ss. 204-205).

"Deneysel araştırmalar, gerçek deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel desen olarak gruplandırılmaktadır" (Fraenkel & Wallen, 2006; Robson, 1993/2017). Bu gruplandırma denek sayısı esas alınarak yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılacak olan yarı deneysel araştırmalarda çalışma grubu amaçlı olarak seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Türk dili ve edebiyatı dersinin TYÖ Modeli'ne uygun olacak şekilde işlenmesinin akademik başarı ve tutuma etkisinin araştırıldığı bu çalışma, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüş. "Bu desende gruplar doğal olarak deney ve kontrol grubuna atanırlar. Herhangi bir seçme yapılmaz. Gruplar kurumlarda, doğada nasıl oluşmuşlarsa öyle alınırlar. Şans yoluyla bir atama yapılmaz. Her iki gruba da ön test aynı anda uygulanır. Sonra deney grubunda deneysel işlem kullanılır, kontrol grubunda kullanılmaz." (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 59). Araştırmada örneklem kura yoluyla seçilmediği ve deney kontrol grupları olacak şekilde tasarlandığı için yarı deneysel desende tasarlandığı aktarılabilir.

Bu çalışmanın bağımsız değişkeni Türk dili ve edebiyatı dersi tiyatro konusu öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne dayalı öğretim teknikleri, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarıdır.

Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zaman, para ve iş gücü kaybını önlemeyi amaç edinen uygun örnekleme yöntemi, en ulaşılabilir ve maksimum şekilde veri alınabilecek kişilerin örnekleme dâhil edilmesi prensibine dayanır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmacının görev yaptığı lisenin deneysel uygulama için tercih edilmesi sebebiyle bu örnekleme yöntemi uygun görülmüştür. Bu kapsamda, yapılan araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili Tutak ilçesi Tutak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde

öğrenim gören öğrenciler meydana getirmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruptan meydana gelmiş olup, araştırmaya sadece 11. sınıf kademesinde öğrenim gören 2 şube öğrencileri katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan 11/A sınıfı öğrencileri 11 kız öğrenciden; 11/B sınıfı öğrencilerinin 9'u erkek ve 15'i kız öğrenciden olmak üzere toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan başarı testinin güvenirlik-geçerlik çalışması için ise Ağrı ili Tutak ilçesinde yer alan Mehmet Şükrü Balcı Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 49 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada TYÖ Modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına ve tutuma etkisi incelendiğinden veri toplama sürecinde akademik başarı testi ve tutum ölçeğinden yararlanılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumlarındaki değişimi tespit edebilmek için, güvenilirliği ve geçerliği sınanmış ve ölçek hazırlayıcısının onayı ve izni dâhilinde erişim sağlanmış, "Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Can (2014) tarafından geliştirilen 35 maddelik ölçek iki faktörlü yapıya ve toplamda .95 iç tutarlılık değerine sahiptir. Uyum indeksleri alan yazında belirlenen standartlara da uygundur (KMO=954, $p<.05$; X/sd= 6.80; RMSEA= 0.087; SRMR=0.058; GFI=0.78; AGFI= 0.75; CFI=0.96; NFI=0.96).

Başarı Testi

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin akademik başarı üzerindeki etkisini tespit edebilmek için araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi Türk dili ve edebiyatı öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan belirtke tablosuna göre oluşturulmuştur. Başarı testi 11. sınıf "tiyatro" ünitesinin öğrenme kazanımlarını ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Yapı geçerliği için uzman görüşüne, kapsam geçerliği için ise belirtke tablosu yöntemine başvurulmuştur. Başka bir okulda öğrenim gören 49 öğrenci ile öncelikle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. SPSS 20 programı kullanılarak güvenirlik analizleri yapılmıştır. Hem pilot uygulamada hem de nihai uygulamada yapılan güvenirlik analizleri sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Başarı Testinin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Aşama	Madde Sayısı	n	pj	Rj	Cronbach Alfa
Pilot Test	24	49	.65	.45	.84
Deney Grubu	24	24	.61	.48	.83

Tablo 3 incelendiğinde testin ortalama güçlük indeksinin pilot uygulamada .65; deney grubunun son test uygulamasında ise .61 olduğu görülmektedir. Ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise pilot uygulamada .45; deney grubunun son test uygulamasında .48 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada KR-20 ile aynı doğrultuda analiz yaptığından (Atılgan, 2013), Cronbach alfa güvenirlik testi kullanılmış ve pilot testte alfa katsayısı .84; deney grubunun son test uygulamasında ise .83 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının 0.80-1.0 arasında olması testin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2019).

Araştırma sürecinde hazırlanan akademik başarı testinin maddeleri ve kaynağı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Başarı Testi Maddeleri Kaynak Gösterimi*

Soru No	Kaynak
1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 17	Yardımcı kaynaklar (MEB)
3, 4, 10, 12, 15, 16	Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır
11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	Kazanım kavrama testleri

Öğrenci Görüş Bildirme Formu

TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanmasının öğrenci başarısı ve tutuma etkisinin araştırıldığı çalışmada; araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenilirliği yapılan pilot uygulama üzerinden test edilen başarı testi ile tutum ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen verilere ön test-son test yöntemi uygulanarak ulaşılmıştır. Araştırmada, TYÖ Modeli'nin uygulama sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirmeleri somutlaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından, uzman desteği ve onayı alınarak "öğrenci görüş bildirme formu" hazırlanmış ve veri toplama araçları arasına ilave edilmiştir. Bu formda yer alan maddeler öğrencilerin hem okul dışı hem de sınıf içi sürece dair görüşlerini ifade etmelerini sağlayacak nitelikte oluşturulmuştur. Öğrencilerden formda yer alan maddeleri uygulama aşamalarını ve sınıf içi etkinlikleri dikkate alarak değerlendirmeleri, görüş belirtirken okul dışı süreci ve sınıf içinde gerçekleştirilen faaliyetleri göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Öğrenci görüş bildirme formuna uygulama süreci başlığı altında yer verilmiştir.

Süreç/Uygulama

TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersi tiyatro konu alanının öğretiminde kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisinin incelendiği bu çalışmada, uygulama sürecinin bütün basamakları Türk dili ve edebiyatı öğretim programı çerçeve kabul edilerek hazırlanan yıllık çalışma planı kazanımlarına uygun planlanmıştır. Yıllık çalışma planı doğrultusunda kazanımlar belirlenmiş ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosunda yer alan kazanımlar okuma alanına yönelik becerileri geliştirme amacı taşımaktadır. Ayrıca uygulamanın çevrim içi ve sınıf içi etkinlikler basamakları Türk dili ve edebiyatı öğretiminde; dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme ve sosyal yetkinlik alanlarını destekler niteliktedir.

Türk dili ve edebiyatı dersinde tiyatro konusunun TYÖ Modeli ile öğretiminin hedeflendiği bu araştırmanın uygulama süreci 4 hafta olacak şekilde planlanmıştır. Türk dili ve edebiyatı yıllık çalışma planında her hafta 5 ders saati olarak planlanmıştır. 5 saatlik ders saatinin dört saati sınıf içi etkinliklere 1 saati ise tiyatro metinlerini okuma çalışmalarına ayrılmıştır. Sınıf içi etkinlikler öğrencilere ders öncesinde evde çalışmaları için gönderilen çevrim içi içeriklere göre planlanmıştır.

TYÖ Modelli Türk dili ve edebiyatı dersi tiyatro öğretimi Tablo 4'te verilen belirtke tablosunda yer alan kazanımlar doğrultusunda planlanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılması planlanan başarı testi soruları ve kazanımlarla ilişkisi de Tablo 5'te paylaşılmıştır (MEB,2018).

Tablo 5. *Tiyatro Konusu Belirtke Tablosu ve Soru-Kazanım İlişkisi*

Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Tiyatro Kazanımları	Soru No
Metin türünün özelliklerini ve türe özgü kavramları bilir.	5, 16, 19, 22
Metin türünün tarihî süreç içindeki gelişimini bilir.	1, 2, 3
Dönemin/türün/akımın önemli temsilcilerini bilir.	4, 6, 7, 9
Dönemin/türün/akımın önemli eserlerini bilir.	10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24
Metinde geçen sosyal, kültürel, millî, manevi değerleri tespit eder.	8, 12
Dönemin özelliklerinin esere yansımalarını açıklar.	8, 12, 20, 21

Belirtke tablosunda yer alan kazanımlar doğrultusunda; tiyatronun özellikleri, yapı unsurları, tiyatro terimleri ve tarihî gelişimi, 1923-1950 / 1950-1980 arası tiyatro özellikleri, sanatçılar ve eserleri üzerinde durulmuştur. Belirlenen kazanım ve konu başlıklarına göre çevrim içi içerikler ve sınıf içi etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır. Sürecin anlaşılır olması

ve etkinliklerin amaç kazanımları destekleyecek şekilde oluşturulabilmesi için uygulama sürecinin aşamalarının gösterildiği bir takvim hazırlanmıştır.

Uygulama Takviminin Oluşturulması

Araştırma sürecinin amaca uygun bir şekilde ilerleyebilmesi için sistemli ve planlı hareket etmek önem arz etmektedir. Belirtke tablosunda yer alan kazanımları gerçekleştirebilmek amacıyla uygulama takvimi oluşturulmuştur. Bu takvim araştırma sürecinin hem çevrim içi aşamasını hem de sınıf içinde yapılacak faaliyetleri göstermektedir. Anlatılacak konular, kullanılan yöntemler, uygulanan envanterler, etkinliklerin ve derslerin süresi, okuma etkinliklerinin planlaması Tablo 6'da ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 6. *Uygulama Takvimi*

Kazanım	Hafta	Çevrim İçi İçerik	Sınıf İçi Etkinlik	Okuma Metni
Metin türünün özelliklerini ve türe özgü kavramları bilir.	1. Hafta	-Tiyatro nedir? -Tiyatronun yapı unsurları -Tiyatronun özellikleri -Tiyatro terimleri	1.Etkinlik: Cümle tamamlama (tiyatro özellikleri / 15 dakika) 2.Etkinlik: Yapılandırılmış grid (tiyatro terimleri /25 dakika) -Etkinlik sorularının öğretmen tarafından cevaplandırılması 1 ders saati	Akın (Faruk Nafiz Çamlıbel) (2 ders saati)
Metin türünün tarihi süreç içindeki gelişimini bilir.	2. Hafta	-Tiyatronun tarihi gelişimi -Tiyatro türleri Tiyatroda ilkler	1.Etkinlik: Sözlü test (tiyatronun tarihi gelişimi / 30 dakika) 2.Etkinlik:(Eşleştirme envanterinin/testinin uygulanması (tiyatro türleri /25 dakika) 3.Etkinlik: Tombala etkinliği (Tiyatroda ilkler/ 40 dakika)	Köşebaşı Ahmet Kutsi Tecer (2 ders saati)

Tablo 6. (*Devamı*)

Dönemin/türün/ akımın önemli temsilcilerini ve eserlerini bilir.	3. Hafta	-1923-1950 arası tiyatro özellikleri -1923-1950 dönemi sanatçıları ve eserleri	1.Etkinlik: İstasyon etkinliği (1923-1950 arası dönem özellikleri / 40 dakika) 2.Etkinlik: Köşeleme etkinliği (tiyatro sanatçıları-eserler /40 dakika)	Hürrem Sultan (Orhan Asena) (2 ders saati)
Dönemin tiyatro özelliklerini bilir.	4. Hafa	-1950-1980 arası tiyatro özellikleri -1950-1980 dönemi sanatçıları ve eserleri	1. Etkinlik: İstasyon etkinliği (1950-1980 arası dönem özellikleri/ 40 dakika) 2. Etkinlik: Köşeleme etkinliği (tiyatro sanatçıları-eserler / 40 dakika)	Konu tekrarı yapılması (1 ders saati) Bilgi yarışması (2 ders saati)

Uygulama takvimi 5 ders saati üzerinden planlanmış olup, 2 ders saati metin okuma ve tahlil etme çalışmalarına ayrılmıştır. Okuma etkinlikleri ile hem tiyatronun teknik özelliklerini metin üzerinde göstermek hem de metnin sahip olduğu kültürel, sosyal, millî değerleri göstermek amaçlanmıştır. Öğrencilerin evde izleyip çalışmaları için hazırlanan ve tiyatro konusunun teorik kısmını oluşturan çevrim içi etkinlikler 15 dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanmıştır. Sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında ise etkinlik süreleri tamamlandıktan sonra yanlış öğrenmelerin önüne geçmek amacıyla uygulanan testler ve yapılan etkinlikler öğretmen kontrolünde yeniden ele alınmıştır.

Çevrim İçi Ders Videolarının Hazırlanması

Türk dili ve edebiyatı dersinin TYÖ Modeli ile öğretiminin amaçlandığı bu çalışmada, içerik olarak tiyatro konusu tercih edilmiştir. Belirtke tablosunda yer alan tiyatro kazanımları çalışma takviminde gösterildiği üzere 4 haftaya dağıtılmış ve çevrim içi ortam içerikleri bu planlama doğrultusunda hazırlanmıştır. Ders anlatımları, kazanımları yansıtan Powers Point sunusu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sunu araştırmacı tarafından materyal geliştirme ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sunuyu oluşturan slaytların şekil-zemin uyumuna dikkat edilmiş, metin uzunluğu 15 satırı geçmeyecek şekilde hazırlanmıştır. Sunumun yeniden kullanmaya, yenilenebilirliğe uygun olmasına dikkat edilmiştir. Görsel-şekil kullanımı ile hem dikkat çekmek amaçlanmış hem de konunun akılda kalıcılığı artırılmak istenmiştir. İçerik

oluşturulurken konuyu detaylardan arındırmak ve temel noktalar üzerinde durmak amaçlanmıştır. Sade, anlaşılır ve kavram karmaşasına yol açmayan bir dil kullanmaya çalışılmıştır. Dönem sanatçıları ve eserler seçilirken ön planda olan yazar ve eserler üzerinde durmaya özen gösterilmiştir. Konu anlatımı esnasında öğretmenin sadece sesinin duyulmasına değil görüntüsünün de görünüyor olmasına dikkat edilmiştir. Ders içeriğini oluşturan videolar dinleyicilerin istedikleri zaman tekrar dinlemelerine fırsat veren, öğreten ile zaman ve mekân birlikteliğini zorunlu kılmayan bir anlayışla hazırlanmıştır.

1. Hafta Ders Videolarının Hazırlanması. Tiyatro konu anlatım çizelgesinin ilk aşamasında "hatırlatma" bölümü yer almaktadır. Çalışmanın 1. hafta çevrim içi içeriği; tiyatronun özellikleri, yapı unsurları, tiyatro terimleri konularından oluşmaktadır. Bu içerikte öğrencilerin tiyatro konusuna ilişkin ön bilgi oluşturmaları, geçmiş öğrenmeleri hatırlamaları amaçlanmıştır. Tiyatronun edebî bir terim olarak tanımı yapılmış, tiyatronun yapı unsurları ve tiyatroya ilişkin kavramlar açıklanmıştır. Tiyatronun sahip olduğu teknik özellikler anlatılmış roman ve hikâye türleri ile benzer ve farklı noktalarına değinilmiştir. Konuya ilişkin görsellerden ve şekillerden yararlanılarak içeriğin akılda kalıcılığı ve ilgi çekiciliğini artırmak amaçlanmıştır. Konu anlatımında ayrıntılara girmeden temel hususlar üzerinde durmaya çalışılmıştır. Videonun süresi öğrencilerin sıkılmasını engellemek ve dikkat dağınıklığının önüne geçmek amacıyla 15 dakika ile sınırlandırılmıştır

2. Hafta Ders Videolarının Hazırlanması. 2. haftanın konu anlatım içeriğine 1. hafta anlatılan konulara ve sınıfta uygulanan etkinliklere değinilerek başlanmıştır. Yapılan hatırlatmanın ardından; Türk tiyatrosunun tarihî gelişim süreci, tiyatro türleri ve Türk tiyatrosunda ilk olma özelliğine sahip eserler ve çalışmalar üzerinde durulmuştur. Video gösteriminin ardından Türk tiyatrosunun geleneksel özellikleri ve modern anlamda geçirdiği süreç anlatılmıştır. Modern ve geleneksel tiyatro türleri ve sahip olduğu özellikler şekil ve görsellerden yararlanılarak paylaşılmıştır. Türk tiyatrosunun modern anlamda yaşadığı değişim ve yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Batı etkisinde gelişen süreçte Türk edebiyatının tiyatro alanında ilk olma özelliğine sahip eserleri, yapılan uyarlama çalışmaları, açılan tiyatro binaları gibi ürün ve çalışmalar görsellerle desteklenerek anlatılmıştır. Videonun süresi 20 dakika olarak planlanmıştır.

3. Hafta Ders Videolarının Hazırlanması. Öğrencilerin bütünsel bir anlayışla öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bir önceki hafta anlatılan konu tekrar edilmiş ve sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler hatırlatılmıştır. Ardından öğrencilere kronolojik olarak bir konu akışı olacağı söylenmiş ve içerik anlatımına başlanmıştır. 1923-1950 dönemi tiyatro özellikleri, tiyatroda işlenen konular, bu dönemde eser veren sanatçılar ve tiyatro

eserleri üzerinde durulmuştur. 1923-1950 dönemi tiyatrosunun sahip olduğu özellikler, bu dönemde tiyatro alanında yapılan çalışmalar anlatılmıştır. Anlatım esnasında önemli görülen noktalar tahta üzerine yazılarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu dönem tiyatrosunda yaygın bir şekilde işlenen konuların neler olduğu ve bu konuların seçilmesinde etkili olan hususlar paylaşılmıştır. Konu anlatımı esnasında öğrencilere sorular yöneltilmiş ve sınıf ortamında cevaplamalarının isteneceği belirtilmiştir. Bu şekilde dikkat dağınıklığını engellemek amaçlanmıştır. Yapılan tiyatro binaları ve tiyatro alanındaki özel girişimlere ilişkin görsel kullanımı ile tiyatronun tarihî akışını somutlaştırmak ve konunun pekişmesini sağlamak hedeflenmiştir. 1923-1950 döneminde tiyatro türünde eser veren sanatçılar anlatılırken anlatım özellikleri ve konu seçimleri ile ön plana çıkan isimler üzerinde durulmuştur. Eserler görsellerle desteklenerek anlatılmış ve eser içeriğine dair kısaca bilgi verilmiştir. Videonun süresi 25 dakika ile sınırlı tutulmuştur.

4. Hafta Ders Videolarının Hazırlanması. Önceki haftalarda hazırlanan çevrim içi içeriklerde olduğu gibi haftanın hedef kazanımları anlatılmadan önce geçmiş anlatımlar ve sınıf içi etkinliklere değinilmiştir. Bu hatırlatmanın ardından 1950-1980 dönemi tiyatro özellikleri, tiyatroda ele alınan konular, bu dönemde eser veren sanatçılar ve tiyatro eserleri üzerinde durulmuştur. 1950-1980 dönemi tiyatrosunun genel özellikleri, bu dönemde tiyatro alanında yapılan çalışmalar anlatılmıştır. Önemli olan hususların altı çizilmiş ve öğrencilerden bu noktaları not almaları istenmiştir. Bu dönemin 1923-1950 döneminden farklı olan noktaları paylaşılmış ve tahtaya notlar alınmıştır. Eserlerde işlenen konular, konu yelpazesindeki değişimler öğrencilere hissettirilerek aktarılmış ve konu çeşitliliğinin nedenleri ifade edilmiştir. 1950-1980 döneminde eser veren sanatçılar anlatılırken teknik bakımdan ön plana çıkan ve konu seçimleriyle adından söz ettiren isimler üzerinde durulmuştur. Eserler görsellerle desteklenerek anlatılmış ve eser içeriğine dair kısaca bilgi verilmiştir. Videonun süresi 25 dakika ile sınırlı tutulmuştur.

Sınıf İçi Uygulamaların Planlanması

Türk dili ve edebiyatı öğretim programında yer alan 11. sınıf tiyatro kazanımları doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanmış ve tabloda yer alan hedef kazanımlara göre ders anlatım çizelgesi oluşturulmuştur. Araştırmanın çevrim içi içerikleri ve uygulama basamakları, hazırlanan bu çizelge doğrultusunda planlanmıştır. Hazırlanan sınıf içi envanterler ve planlanan etkinlikler ders anlatım vidolarını pekiştirecek ve destekleyecek şekilde oluşturulmuştur.

Sınıf içi etkinlikler planlanırken öncelikle hedef kazanımları yansıtıyor olmasına dikkat edilmiştir. Haftalık konu anlatım çizelgesine göre, o hafta içerisinde öğrencilerle paylaşılan

içeriğin anlaşılması ve pekişmesi hedeflenmiştir. Planlanan sınıf içi etkinlikleri, öğrencilerin bireysel ve grup şeklinde gerçekleştirilecek etkinlikler şeklinde iki başlıkta toplanmıştır.

1. Araştırmacı tarafından hazırlanan envanterin öğrenciler tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmesi

2. Araştırmacı tarafından geliştirilen envanterlerin yine araştırmacı rehberliğinde farklı tekniklerle harmanlanarak uygulanması

Sınıf içi etkinlikleri uygulama takviminde de belirtildiği üzere 4 ders saati diliminde gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır. Etkinliklere ayrılan zamanın dışında kalan 1 saatlik süre ise okuma etkinlikleri için ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından ders öncesinde hazırlanan ve içeriğin anlaşılma düzeyini değerlendirmek ve pekişmesini sağlamak amacını taşıyan etkinliklerin uygulanma süreci aşağıda başlıklar hâlinde verilmiştir

1. Hafta Sınıf İçi Uygulamaların Planlanması. Araştırmanın 1. hafta ders içeriği; "tiyatro, tiyatronun yapı unsurları, tiyatro özellikleri ve tiyatro terimleri" başlıkları altında toplanmıştır. Planlanan etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Etkinliklerin uygulanması esnasında öğrencinin aktif katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Video derslerde ele alınan konuları destekleyici olması ve belirtke tablosunda yer verilen hedef kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Doğru öğrenmeleri pekiştirmek ve öğrenme yanlışlarını düzeltmek için uygulanan envanter etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğrencilere açıklanmıştır. Araştırmanın ilk haftasında sınıf içi etkinlikler, cümle tamamlama ve yapılandırılmış grid olarak tercih edilmiştir.

Cümle Tamamlama Testi. Cümle tamamlama (boşluk doldurma) testi eğitim-öğretim faaliyetlerinin her kademesinde uygulanan ve öğrencilerin bilme düzeyinde gerçekleştirdikleri öğrenmeleri değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçme değerlendirme aracıdır (Atılgan, 2013). Uygulama; cümlelerin anlamsal olarak başta, ortada veya sonda eksik bırakılarak öğrenciler tarafından uygun ifadelerle tamamlanması esasına dayanmaktadır. Boşluklara getirilmesi gereken kelimeler kavramlar karışık bir şekilde verilip öğrenciler tarafından uygun olanın bulunması istenebileceği gibi, kelimeler verilmeden cümlelerin tamamlanması da istenebilmektedir.

Bu çalışmada cümle tamamlama etkinliği tiyatronun özelliklerini, yapı unsurlarını ve tiyatro terimlerini pekiştirmek amacıyla hazırlanmış ve kullanılmıştır. Uygulanan envanter ilgili konu başlıklarını ihtiva edecek şekilde 10 klasik sorudan oluşmaktadır. Sorularda boşluklara gelecek olan kelime ve kavramlar verilmemiş, öğrencilerden bu boşlukları cümlenin

anlamını tamamlayacak şekilde uygun ifadelerle doldurmaları istenmiştir. Sorular öğrencilerin anlayabileceği açıklıkta hazırlanmış anlam karmaşasına yol açacak ifadelerden kaçınmaya özen gösterilmiştir. Envanter, öğrenci mevcudu kadar çoğaltılmış ve öğrencilere etkinliği gerçekleştirmeleri için 15 dakika süre verilmiştir. Sürenin sona ermesiyle öğrencilere söz hakkı verilerek soruların cevaplandırılması sağlanmış ve doğru cevaplamalar tahtaya yazılmıştır.

Yapılandırılmış Grid Uygulanması. Yapılandırılmış grid, süreç odaklı ölçme değerlendirme araçları içerisinde yer alan ölçme araçlarındandır. Bilme düzeyindeki öğrenmeler ve kavram öğretiminin değerlendirilmesinde başvurulabilecek envanterler arasında yer almaktadır (Atılgan, 2013). Öğretilmesi amaçlanan konu alanına ilişkin ve konuyla ilişkili olmayan kavramlar kâğıt üzerine çizilen kutular içerisine yazılarak kutular harf veya rakamla isimlendirilir. Kutularda verilen kavramlarla alakalı cümleler verilerek öğrencilerden bu cümlelerin hangi ifadelerle ilgili olduğunu tespit etmeleri istenir.

Sözlü Test Hazırlanması. Tiyatro terimlerini öğretmek ve konuya dair ön öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla hazırlanan yapılandırılmış grid, 20 kavramı içeren kutucuktan oluşmaktadır. Kutularda modern ve geleneksel tiyatroya ilişkin kavramlar yer almaktadır. Kutuların alt kısmında tiyatro terimlerini karşılayan açıklamalara yer verilmiştir. Öğrencilerden, açıklama cümlelerini numaralandırılmış / harf verilmiş ilgili kutu veya kutularla eşleştirmeleri istenmiştir. Etkinliğin uygulanması için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir. Verilen sürenin tamamlanmasının ardından etkinlik öğretmen rehberliğinde tekrarlanmıştır. Tiyatro terimlerinin doğru karşılıkları açıklanmış yapılan yanlış eşleştirmeler düzeltilerek doğru cevaplamalar tahtaya yazılmıştır.

2. Hafta Sınıf İçi Uygulamaların Planlanması. Araştırmanın 2. haftasında ders anlatım videolarında tiyatronun tarihî gelişim süreci, tiyatro türleri ve Türk tiyatrosunda ilk olma özelliğine sahip eserler çalışmalar üzerinde durulmuş, sınıf içi etkinlik ve uygulamalar da bu doğrultuda planlanmıştır.

Sözlü test; öğrencilerin bilme ve kavrama düzeyindeki öğrenmelerini test etmek ve desteklemek amacıyla soruları önceden veya uygulama esnasında belirlenen, kısa cevaplar gerektiren bir değerlendirme yöntemidir (Atılgan, 2013). Testin içeriği tiyatronun tarihî gelişimi ve tiyatro türleri başlıklarından oluşmaktadır. Sorular üst düzey düşünme becerilerini devreye sokmadan daha basit konuların öğretimine uygun şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan test 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden bu sorulara detaya girmeden kısa cevaplar vermeleri istenmiş doğru yanıtların sorularla beraber tahtaya not alınması sağlanmıştır. Notların yazılmasının ardından öğretmen rehberliğinde cevap ifadeleri kullanılarak anlamlı bir metin

oluşturulmuş bu şekilde öğrenmenin kalıcı olması amaçlanmıştır. Etkinlik için 25 dakika süre planlanmıştır.

Eşleştirme Etkinliği. Eşleştirme, birbiriyle ilgili olan kavramları, durum ve olayları, yazar-eser ilişkilerini anlamlı bağdaştırmalarla bir araya getirmeye dayanan bir yöntemdir. Bilme düzeyindeki öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde yarar sağlamaktadır (Atılgan, 2013). Bu çalışmada eşleştirme etkinliğinden tiyatro türlerinin öğretiminde faydalanılmıştır.

Çevrim içi ortamda tiyatro türleri ve özellikleri anlatıldıktan sonra öğrenmeleri hatırlatmak amacıyla eşleştirme etkinliği hazırlanmış ve sınıf ortamında uygulanmıştır. Geleneksel ve modern tiyatro türlerinin her birine ilişkin üç özellik sıralanmış, karşılarına tiyatro türleri yazılarak bunların ilgili olanla eşleştirilmesi istenmiştir. Eşleştirme etkinliği maddeleri hazırlanırken bütün tiyatro türlerine değinmeye çalışılmış, ifadelerin kavram karmaşasına yol açmayacak anlaşılırlıkta olmasına özen gösterilmiştir. Etkinlik, sınıf altı gruba ayrıldıktan sonra başlatılmış ve her grup için bir etkinlik kâğıdı verilerek soruların bilgi alışverişinde bulunarak çözülmesi istenmiştir. Etkinliğin tamamlanması için öğrenci gruplarına 20 dakika süre verilmiştir. Bütün grupların etkinliği tamamlamasının ardından sorular tahtaya yazılarak birlikte çözülmüştür. Yapılan yanlış eşleştirmeler düzeltilmiş, doğru eşleştirmeler yapılmış ve etkinlik tamamlanmıştır.

Tombala Etkinliği. Tombala; insanlar arasında oynanan bir oyunun öğrenme ortamına uyarlanmasıyla planlanan bir etkinliktir. Kavram ve içerik öğretiminin kullanımında yararlı olduğu düşünülmektedir. Bir kutu veya torbanın içine kavramların yazılı olduğu küçük kâğıtlar atılır ve bu kâğıtlar teker teker öğrencilere çektirilir. Öğrencilerden kâğıtta yazılı olan kavrama ilişkin bilgi vermesi açıklama yapması beklenir. Aktif katılımı sağlayan ve öğrenme ortamının keyifli bir hâle gelmesine imkân veren bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

Türk tiyatrosunda ilk olma özelliği taşıyan eserler ve sanatçıların öğretiminde tombala etkinliğinden yararlanılmıştır. Derse gidilmeden önce Türk tiyatrosunun "ilkleri" kategorisinde yer alan önemli eserler belirlenmiş, küçük kâğıtlara yazılmış ve yazılı kâğıtlar katlanarak torbaya atılmıştır. Sınıfta öğrencilere etkinliği gerçekleştirme amacı açıklandıktan sonra nasıl uygulanacağı ve ne yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Tahtaya bir öğrenci çıkarılmış ve torbadan bir kâğıt çekmesi söylenmiştir. Çekilen kâğıtta yazılan eserin ilk olma özelliği ve kime ait olduğunu, kendisinin seçtiği bir arkadaşına sorması sağlanmıştır. Verilen doğru cevaplar tahtaya yazılmış ve bütün kâğıtlar çekilene kadar etkinlik devam ettirilmiştir. Bu etkinlik ile Türk tiyatrosunda ilkler konusunun pekiştirilmesi, öğrenmelerin keyifli bir ortamda ve aktif katılım sağlanarak kalıcı hâle getirilmesi

amaçlanmıştır. Tombala etkinliği için ayrılan süre bir ders saati (40 dakika) olarak planlanmıştır.

3- 4. Haftalar Sınıf İçi Etkinliklerinin Planlanması. Araştırmanın 3 ve 4. haftalarında modern Türk tiyatrosunun dönemsel özellikleri, tiyatro alanında gerçekleştirilen çalışmalar ve verilen eserler üzerinde durulmuştur. 3. hafta yapılan ders anlatımlarında 1923-1950 arası dönemde Türk tiyatrosu incelenirken, 4. hafta derslerinde 1950-1980 arası dönemde tiyatro üzerinde durulmuştur. Ders anlatımlarını pekiştirme amacı taşıyan sınıf içi etkinliklerde ise dönem özellikleri, ön plana çıkan sanatçılar ve eserler konularına ilişkin kazanımlara yoğunlaşılmıştır. Bu amaçla her iki döneme ilişkin özelliklerin, sanatçı ve eserlerin öğretiminde istasyon tekniği kullanılması uygun görülmüştür. 3 ve 4. haftalarda gerçekleştirilen bir diğer etkinlik de köşeleme etkinliğidir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin isteği doğrultusunda hazırlanan etkinlik eser-yazar ilişkileri üzerinde duran ve nispeten eşleştirme tekniğini andıran bir uygulama sürecine sahiptir.

İstasyon Tekniği. Modern öğrenme tekniklerinden olan istasyon tekniği, öğrenme basamaklarının tümünü sürece dâhil etmeye imkân sağlayan teknikler arasında yer almaktadır (Atılgan, 2013). Öğrencilerin bilme, kavrama, analiz, sentez ve uygulama düzeylerindeki becerileni geliştirmek ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek amaçlarına uygun olan istasyon tekniği sınıf içi aktif katılımı da üst düzeye taşımaktadır. Öğrencilere çevrim içi ortamda edindikleri bilgileri hatırlama, dönüştürme, değiştirme seçeneği sunan teknik aynı zamanda öğrencilerin kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etmesini de sağlamaktadır. İstasyon tekniği genel olarak grup çalışması esasına dayanmaktadır. Tekniğin uygulama aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Sınıf mevcudu eşit dağılım dikkate alınarak gruplara ayrılır.

2. Hedef konu alanının alt başlıkları belirlenir ve bu alt başlıklar bir istasyon olacak şekilde birer masaya dağıtılır. Konu başlığı kadar istasyon oluşturulur.

3. Her grup bir istasyona yönlendirilir. Öğrenciler kendilerine verilen süre zarfında o istasyonda ilgili konu başlığına ilişkin görevleri yerine getirir, soruları cevaplar ve paylaşımlarını orada bulunan kâğıtlara yazar.

4. Öğretmenin yönlendirmesi ile gruplar istasyonlar arasında yer değiştirir ve her grup yeni görevleri tamamlamaya çalışır.

5. İçeriğin yoğunluğuna göre yer değiştirme işlemi birkaç kere tekrar ettirilir.

6. Yer değiştirme işlemi öğrencilerin konuyu bütünsel bir şekilde görmesine ve içeriğin tüm yönlerine hâkim olmasına katkı sağlamaktadır.

Etkinliğe başlamadan önce etkinliğin ne amaçla gerçekleştirildiği ve nasıl yapılacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiş ardından sınıf 6 kişilik 4 gruba ayrılmış ve her gruba bir numara verilmiştir. Modern Türk tiyatrosunun 1923-1950 /1950-1980 dönemlerine ilişkin kazanımlar doğrultusunda alt konu başlıkları belirlenmiş ve her istasyon için bu konu başlıklarını içeren görevler hazırlanmıştır. 3. haftanın istasyon konu başlıkları; 1923-1950 dönemi tiyatrosunun teknik özellikleri, bu dönemde tiyatrolarda ele alınan konular, tiyatro sanatçıları, önemli eserler olarak belirlenmiştir. 4. haftanın istasyon konu başlıkları ise; 1950-1980 dönemi tiyatrosunun teknik özellikleri, bu dönemde tiyatrolarda ele alınan konular, tiyatro sanatçıları, önemli eserler şeklindedir. Her başlık bir istasyonda ele alınmıştır. Karmaşaya yol açmamak adına istasyonlar bir harfle isimlendirilmiştir.

Konu başlıklarının istasyonlara paylaştırılmasının ardından öğretmenin rehberliğinde öğrenciler istasyonların başına geçmiş ve sürenin başlamasıyla orada kendilerine yöneltilen soruları cevaplamaya başlamıştır. Çalışma devam ederken öğretmenin "yer değiştir" komutuyla öğrencilerin çalışmalarını yarıda bırakarak hemen sol taraftaki istasyona geçmeleri sağlanmıştır. Etkinlik 30 dakika boyunca devam ettirilerek öğrencilerin yarım kalan görevleri tamamlamaları sağlanmıştır. Ayrıca verilen cevapların yanına grup numaralarını da yazmaları istenmiş böylelikle yanlış öğrenmelerin daha sağlıklı bir şekilde düzeltilmesi amaçlanmıştır. Etkinliğin sona ermesinin ardından istasyonlarda bulunan etkinlik kâğıtları toplanmış ve başlıklar birlikte değerlendirilmiştir.

Köşeleme Etkinliği. Bu teknik dönem tiyatro sanatçılarını ve eserlerini öğretmek ve bu alandaki öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu teknik hem 1923-1950 dönemi hem de 1950-1980 dönemi tiyatro sanatçıları ve eserlerini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Sanatçıların isimleri kâğıtlara yazılmış, öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden sınıfın köşelerine geçerek isimleri gösterir vaziyette beklemeleri istenmiştir. Bu sanatçılara ait eserler küçük kâğıtlara yazılarak sınıfın diğer öğrencilerine dağıtılmış ve onlardan bu eserlerin kime ait olduğunu söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevaplamalarının ardından eserlerin yazılı olduğu kâğıtlar sanatçı isimlerine iliştirilmiş ve öğretmen tarafından eserlerin içeriğine dair bilgi verilmiştir. Yapılan açıklamalar tahtaya not edilmiş öğrencilerden yapılan açıklamaları yazmaları istenmiştir. Etkinlik eserler tamamlanıncaya kadar devam ettirilmiş böylece dönem sanatçıları, önemli eserler ve bu eserlerin içeriğine dair öğrenmelerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlik için 1 ders saati (40 dakika) süre planlanmıştır.

Bilgi Yarışması. Bilgi yarışması öğrencilerin herhangi bir konuda sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikleri ölçmek amacıyla gerçekleştirilen ve yarışma koşulları doğrultusunda uygulanan bir etkinliktir. Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır; çalışılması gereken konu başlıkları verilir yarışmaya hazırlanmak için süre tanınır. Yarışma soruları genellikle klasik veya çoktan seçmeli olacak şekilde hazırlanır. Her sorunun bir puan değeri vardır ve sorular 1-1.5 dakikalık zaman dilimi içerisinde çözülür. Yarışma sonunda en fazla doğru cevabı veren grup yarışmayı kazanmış kabul edilir.

Bu çalışmada bilgi yarışması etkinliği, tiyatro konusu belirtke tablosunda yer alan kazanımları pekiştirmek ve konu tekrarı yapmak amacıyla uygulanmıştır. Sınıftan gönüllülük esasına bağlı olarak 4 kişiden oluşan iki grup seçilmiştir. Gruplara yarışmadan bir hafta önce; tiyatro özellikleri, tiyatro terimleri, tiyatro türleri, tiyatronun tarihî gelişimi; 1923-1950 dönemi tiyatro özellikleri, temsilcileri ve sanatçılar, 1950-1980 arası dönemi tiyatro özellikleri, temsilcileri ve eserler konu başlıklarına hazırlanmaları bildirilmiştir.

Etkinlik kapsamında 15 soruluk çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Sorular öğrencilere sınıftan seçilen bir öğrenci tarafından okunmuş ve öğrencilere soruları çözmeleri için 1 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerden soruların cevaplarını masalara önceden bırakılan kâğıtlara yazmaları istenmiştir. Tüm sorular cevaplanıncaya kadar etkinlik devam ettirilmiştir. Etkinlik için planlanan süre 30 dakikadır.

Okuma Etkinliklerinin Planlanması. Türk dili ve edebiyatı dersinin TYÖ Modeli ile öğretiminin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere belirtke tablosunda yer verilmiştir. Kültürel, sosyal, manevî ve millî değerlerin kazandırılması, dönemin sosyal özelliklerinin öğretilmesi kazanımları doğrultusunda sınıf içi etkinlikleri içerisine metin okuma etkinlikleri de dâhil edilmiştir. Okuma çalışmalarında; Akın, Köşebaşı, Hurrem Sultan metinleri okutulmuştur. Okunan metinler üzerinde hem tiyatroya dair teknik özellikler somutlaştırılmaya hem de metinler aracılığıyla dönemin zihniyeti, kültürel, tarihî, millî unsurları ve değerleri gösterilmeye çalışılmıştır. Okuma etkinlikleri uygulama takvimi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bahsi geçen okuma etkinliklerinin ait olduğu kazanımlar, içerdiği sorular ve etkinliklere ayrılan süreye dair bilgiler Şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8. *Okuma Etkinliklerinin İçeriği*

Okuma Metinleri	Kazanımlar	Etkinlik Soruları	Süre
Akın	Metinden hareketle dönem özelliklerinin tespit edilmesi. Metnin tema ve konusun belirlenmesi. Metindeki sosyal, kültürel, millî ve manevî unsurların belirlenmesi. Metnin olay örgüsünün ve kişi özelliklerinin belirlenmesi.	1.Metnin tema ve konusunu belirleyiniz? 2.Metindeki kahramanların karakter özelliklerini tespit ediniz?	40 +40 dakika
Kösebaşı		1.Metnin oluşmasında etkili olan dönem olaylarını sıralayınız? 2.Dönem özelliklerinin esere nasıl yansıdığını yorumlayınız?	40+40 dakika
Hurrem Sultan		1.Metindeki sosyal, kültürel, millî, tarihî ve manevi unsurları açıklayınız?	40+40 dakika

Ders İçeriklerinin (Videolar) Öğrencilere Ulaştırılması. Türk dili ve edebiyatı dersi 11. sınıf tiyatro konusunda oluşturulan çevrim içi öğrenme içerikleri Zoom Meeting uygulaması kullanılarak hazırlanmıştır. Ders içeriklerinin öğrencilere ulaştırılmasında WhatsApp uygulamasının kullanılması düşünülmüş fakat hem video sürelerinin gönderi paylaşım süresinin üzerinde olması hem de öğrencilerin internet erişiminde problem yaşamaları sebeplerinden ötürü vazgeçilmiştir. Daha kolay erişilebilir olması ve uğraş gerektirmemesi açısından ders videoları sınıfta bulunan akıllı tahtaya yedeklenmiş ve öğrencilerin içeriğe buradan ulaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca bilgisayar, tablet gibi teknolojik araçlara sahip olmayan öğrenciler tespit edilerek bu öğrenciler teknolojik araçlara sahip sınıf arkadaşlarıyla ikili gruplarda bir araya getirilmiştir. Sınıf arkadaşlarıyla bir araya gelme imkânı olmayan öğrenciler için de farklı kademelerde olup buluşabileceği tablet veya bilgisayarı olan öğrencilerle çalışma ortamı planlanmıştır. Videoların öğrencilere ulaşıp ulaşmadığını veya

içeriğin öğrenciler tarafından izlenip izlenmediğini belirlemek için sınıf ortamında öğrencilere sözel olarak sorular yöneltilmiştir.

Sınıf İçi Etkinliklerin Değerlendirilmesi. Türk dili ve edebiyatı dersi 11. sınıf öğrenme kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan belirtke tablosu doğrultusunda araştırmanın çevrim içi içerikleri ve sınıf içi uygulama süreci planlanmıştır. Sınıf içi etkinliklerin planlanmasında öğrenme hedeflerine, konu anlatım video içeriğine, öğrenci beklenti ve yeterliklerine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın 1. haftasında tiyatro kavramları, tiyatronun özellikleri ve yapı unsurları üzerinde durulmuştur. TYÖ Modelli öğrenmenin sınıf içi uygulamalar aşamasında planlanan etkinlikler bu içeriği pekiştirecek şekilde tasarlanmıştır. Tiyatro özelliklerini destekleyen cümle tamamlama etkinliği, tiyatro ile ilgili terimlerin çalışıldığı yapılandırılmış grid tekniği haftanın sınıf içi çalışmalarıdır. Cümle tamamlama etkinliği öğrencilere bireysel olarak uygulanmış ve paylaşılan içeriğin hatırlanma düzeyini ölçmek amaçlanmıştır. Cümlelerin öğrenciler tarafından tamamlanmasının ardından her soru öğretmen rehberliğinde açıklanmış, yanlış cevaplamaların düzeltilmesi sağlanmıştır. Soru cevaplama dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Cümle Tamamlama Etkinliği Doğru Cevaplama Cetveli*

Soru No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Doğru Sayısı	7	4	6	9	11	8	6	7	10	12

Etkinliğe katılan 24 öğrenciden 10'unun sorulan 10 soruyu doğru bir şekilde tamamladığı, diğer öğrencilerin ise doğru cevaplamalarının değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tiyatro terimlerini hatırlatmak amacıyla uygulanan yapılandırılmış grid tekniği öğrencilere etkinlik kâğıdının dağıtılmasının ardından öğretmenin rehberliğinde uygulanmıştır. Etkinlik cümleleri öğretmen tarafından okunmuş ve öğrencilerden söz alarak cümle ile ilgili olduğunu düşündükleri kavramları söylemeleri istenmiştir. Bütün cümleler tamamlanıncaya kadar süreç devam ettirilmiş yanlış cevaplar anında düzeltilerek kavram öğretiminin pekişmesi amaçlanmıştır. Yapılandırılmış grid tekniğinin, öğrencilerin tiyatroyla ilgili olan ve olmayan kavramları ayırt etmesinde etkili olduğu gözlenmiştir. Tekniğin uygulanma sürecinde öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı ve keyifli bir öğrenme ortamının oluştuğu gözlenmiştir.

Araştırmanın 2. haftasında tiyatronun tarihçesi, Türk tiyatrosunun tarihî gelişim süreci, tiyatro türleri ve Türk tiyatrosunda ilk olma özelliği taşıyan eserler üzerinde durulmuştur. Konunun çevrim içi ortamda anlatılmasının ardından sınıf içinde yapılacak etkinlikler içeriği

pekiştirecek şekilde hazırlanmıştır. Tiyatronun tarihî ve Türk tiyatrosunun gelişimine ilişkin sözlü test, tiyatro türlerinin değerlendirildiği eşleştirme tekniği ve Türk tiyatrosunda ilkler konusunu içeren tombala etkinliği hazırlanmıştır. Tiyatro tarihi ve Türk tiyatrosunun gelişim sürecini içeren sözlü test etkinliğinde öğrencilere açık uçlu ve kısa cevaplı sorular yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin soruları yanıtlamakta zorlanmadıkları ve süreci açık bir şekilde değerlendirebildikleri görülmüştür.

Geleneksel ve modern Türk tiyatrosu başlıklarının ele alındığı eşleştirme etkinliğinde öğrenciler bireysel olarak çalışmış ve değerlendirmeler ikili gruplar oluşturularak öğrenciler tarafından yapılmıştır. Öğrencilerden etkinlik kâğıtlarını sıra arkadaşlarıyla değiştirmeleri istenmiş, etkinlik cümlelerinin öğretmen rehberliğinde tek tek açıklanması sağlanmıştır. Bu şekilde kavram eşleştirmelerinde yaşanan yanlış öğrenmeler tespit edilmiş, içeriğe ilişkin düzeltmeler yapılarak eksik öğrenmelerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Türk tiyatrosunda ilkler başlığı altında planlanan tombala etkinliğinde, öğrencilerden tiyatro eserlerini sanatçılarla ilişkilendirmeleri hangi eserin hangi sanatçıya ait olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Kutuya yerleştirilen eser isimleri, öğrenciler tarafından çekilmiş, eserin hangi sanatçıya ait olduğu ve sahip olduğu ilk olma özelliğinin belirtilmesi söylenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin, eserlerin taşıdığı özellikleri hatırlamakta zorlanmadıkları ancak hangi sanatçıya ait olduğunu belirtmekte güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Eksik öğrenmeleri gidermek ve bilgi karmaşasını ortadan kaldırmak amacıyla kavram karmaşası yaşayan öğrenciler belirlenmiş; kâğıtlara herkesin görebileceği şekilde tiyatro eserini ve ilk olma özelliğini yazmaları istenmiştir. Yazılan kâğıtları gün boyu ellerinde taşımaları, birbirlerine ve sınıf arkadaşlarına esere ilişkin bilgi vermeleri söylenmiştir. Etkinlik sonrasında öğrencilerin kavram yanılgısının azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın 3 ve 4. haftalarında sırasıyla Türk tiyatrosunun 1923-1950 ve 1950-1980 dönemleri tiyatro özellikleri, dönem sanatçıları, önemli tiyatro eserleri ve içerikleri üzerinde durulmuştur. Dönem özellikleri, önemli tiyatro sanatçıları, tiyatro eserlerinde işlenen konu ve eserlerin teknik özellikleri başlıklarını pekiştirmek amacıyla istasyon tekniği uygulanmıştır. Öğrenci grupları oluşturarak gerçekleştirilen etkinlikte her grup için bir isimlendirme yapılmış ve verilen cevaplar grup öğrenimi dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Hangi grubun hangi konu başlığında eksik veya yanlış öğrenmelere sahip olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Etkinlik kâğıtları öğrencilerden toplandıktan sonra her istasyonun konu başlığı öğretmen rehberliğinde değerlendirilmiştir. Etkinlik kâğıtlarından hareketle; öğrencilerin dönem özelliklerini açıklayabildiği, dönemsel bağlamda eserlerde yoğun şekilde ele alınan konuları sıralayabildiği ve her dönem için eser veren sanatçılardan 3-4 tanesinin ismini söyleyebildiği

gözlenmiştir. Tiyatro eserlerinden ön plana çıkan ürünlerin ve muhtevaya dair öğrenmelerin hedeflendiği köşeleme etkinliğinde; seçilen 4 öğrenci bir sanatçıyı temsil edecek şekilde sınıfın köşelerine yerleştirilmiş ve diğer öğrencilerden önceden hazırlanan eser isimlerinin yazılı olduğu küçük kâğıtları alarak sanatçılarla eşleştirmeleri sağlanmıştır. Eşleşmelerin doğru bir şekilde yapılması sağlandıktan sonra eser içeriğine dair öğretmen tarafından bilgilendirme yapılmış ve tahtaya notlar alınmıştır. Yapılan etkinlik ile öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı ve soruları cevaplarken eğlendiği görülmüştür.

Sınıf içi uygulamaları değerlendirmek ve yapılan etkinlikleri pekiştirmek amacıyla araştırma sürecinin son aşamasında bilgi yarışması yapılmıştır. Sınıftan 4 kişiden oluşan ve gönüllü olarak katılım sağlayan iki grup oluşturulmuştur. Etkinlik için bir ders saati süre planlanmış ve yarışma kuralları öğrencilere bildirilerek uygulamaya geçilmiştir. Sorular bir öğrenci tarafından okunmuş öğrenciler sırayla bütün soruları kendilerine verilen süre içerisinde yanıtlamıştır. Bilgi yarışması soru cevaplama dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Bilgi Yarışması Soru Cetveli*

Soru No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.grup	D	D	Y	D	D	D	D	D	D	Y	D	D	D	Y	D
2.grup	D	D	D	D	D	Y	Y	Y	D	Y	D	D	D	D	D

Araştırmanın çevrim içi ve sınıf içi süreçlerini değerlendirmek amacıyla planlanan bilgi yarışmasında 15 soruluk çoktan seçmeli test hazırlanmış ve 1. grup öğrencileri testin 12 sorusuna doğru cevap vererek yarışmayı kazanan taraf olmuştur. 2. grup öğrencileri ise sorulardan 11'ini doğru cevaplayarak yarışmayı tamamlamıştır. 2 grubun verdiği yanlış cevaplar değerlendirilmiş sorular öğretmen tarafından açıklanarak yarışma sona erdirilmiştir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrenci başarısı ve tutumuna etkisinin araştırıldığı çalışmada, deney grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin öğrenme sürecine etkisini somut bir şekilde değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman onayı alınarak bir görüş bildirme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğrenci görüş bildirme formu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Öğrenci Görüş Bildirme Formu*

Öğrenci Görüşleri	Evet	Hayır
Sınıf içi etkinlikleri faydalı buldunuz mu?	19	7
Sınıf içi etkinliklerden keyif aldınız mı?	22	4
Sınıf içi etkinlikler derse katılım isteğinizi artırdı mı?	19	7
Sınıf içi etkinlikler arkadaşlarınızla iletişiminizi artırdı mı?	24	4
Sınıf içi uygulamalar anlaşılmayan konuları tespit etmenize yardımcı oldu mu?	20	6
Konuyu evde çalışıp gelerek sınıf ortamında etkinliklere katılmak öğrenmelerinizi kolaylaştırdı mı?	18	8
Türk dili ve edebiyatı dersinin TYÖ Modeli ile işlenmesini destekliyor musunuz?	20	6

Türk dili ve edebiyatı dersi 11. sınıf tiyatro konusunun TYÖ Modeli ile öğretiminin hedeflendiği araştırmada, konunun teorik kısmı araştırmacı tarafından çevrim içi ortamda anlatılmış ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrenciler okul dışı zamanda kendilerine gönderilen içeriği istedikleri zaman diliminde çalışmış ve konuya hazırlanarak okula gelmiştir. Okulda gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri çevrim içi içeriği destekleyecek ve pekiştirecek şekilde tasarlanmıştır. TYÖ Modeli'nin sınıf içi uygulamalar aşamasında hedef davranışlar göz önünde bulundurularak; cümle tamamlama etkinliği, sözlü test uygulaması, yapılandırılmış grid, tombala, eşleştirme tekniği, istasyon tekniği, köşeleme etkinliği ve bilgi yarışması gibi öğrencinin katılımını ve sınıf içi etkileşimi artıran etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin sınıf içi öğrenme faaliyetlerine ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla Tablo 10'da gösterildiği üzere görüş bildirme formu uygulanmıştır. Öğrencilerden formda yer alan soruları araştırma sürecini dikkate alarak cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda; TYÖ Modeli'nin öğrenme ortamına olumlu yansımalarının olduğu, keyifli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağladığı, öğrencilerin derse katılma isteğini artırdığı ve öğrenme sürecine olumlu yönde etki ettiği yorumlarını yapmak mümkündür. Ayrıca öğrencilerin konuya evde çalışma imkânı bulmaları, bireysel hızda öğrenme sürecine de katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı derslerinin TYÖ Modelli işlenmesini destekler ifadeleri bu modele karşı olumlu bir algının oluştuğunu düşündürmektedir.

Kontrol Grubunda Uygulama Süreci. Türk dili ve edebiyatı dersi tiyatro konusuna ilişkin öğrenme faaliyetlerinin planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde TYÖ Modeli'nin etkisinin araştırıldığı çalışmada kontrol grubunda ders işleme süreci, uygulanan yöntem ve teknikler bu başlık altında ele alınmıştır.

Araştırmanın kontrol grubundaki uygulama süreci, hedef kazanımların belirlenmesi ile başlamıştır. Uygulamanın gerçek anlamda amacına hizmet edebilmesi için öğrenme kazanımlarının açıklığı önem arz etmektedir. Deney grubu için hazırlanan ve tiyatro konusunda temel teşkil eden kazanımların gösterildiği belirtke tablosu, araştırmanın bu aşamasında da yol haritasını oluşturmaktadır. Söz konusu kazanımları tekrarlamak gerekirse (MEB, 2018);

1. Metin türünün özelliklerini ve türe özgü kavramları bilir.

2. Metin türünün tarihî süreç içindeki gelişimini bilir.

3. Dönemin/türün/akımın önemli temsilcilerini bilir.

4. Dönemin/türün/akımın önemli eserlerini bilir.

5. Metinde geçen sosyal, kültürel, millî, manevi değerleri tespit eder.

Kazanım tablosunun oluşturulmasının ardından her kazanım bir hedef davranış olarak belirlenmiş ve haftada 5 saat olmak üzere 4 haftaya dağıtılmıştır. İçeriğin anlaşılırlığını kolaylaştırmak amacıyla kazanımlarla ilgili alt konu başlıkları oluşturulmuş ve bu başlıklar bağlamında 1923-1950 / 1950-1980 dönemleri tiyatro konusu ele alınmıştır. Kontrol grubunda paylaşılan içeriğin deney grubuyla eş zamanlı olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın 1. haftasında 5 saatlik ders diliminin 3 saati tiyatro konusunda teorik bilgilerin verilmesine, 2 saati ise okuma metinlerinin okunması ve çözümlenmesine ayrılmıştır. Sürecin teorik kısmında; tiyatronun tarihçesinden, Türk tiyatrosunun gelişim sürecinden ve tiyatronun özelliklerinden bahsedilmiştir. Öğrenme sürecinde öğretmen merkezli bir anlayış tercih edilmiş ve konu sunuş yolu yöntemi kullanılarak öğrencilere aktarılmıştır. Bu süreçte öğrenci daha çok dinleyici pozisyonunda kalmıştır. Okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi öğrencilerin okuduklarını anlama, metindeki değerleri, sosyal kültürel ögeleri tespit etme amacını taşımaktadır. Okuma etkinlikleri süresince ders kitabına bağlı kalınmış; dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin yapılmasına, hazırlanan soruların cevaplanmasına çalışılmıştır. Sınıf içi sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere okul dışında çözmeleri için tekrar testleri verilmiştir.

Araştırmanın 2. haftasında 5 saatlik ders diliminin 3 saati konu anlatımına 2 saati ise paylaşılan içerikle ilgili ders notu oluşturmaya ayrılmıştır. Sürecin teorik kısmında; tiyatro

terimleri, tiyatro türleri ve Türk tiyatrosunun ilkleri başlıkları üzerinde durulmuştur. Tiyatro terimleri görsellerle desteklenerek anlatılmış, Türk tiyatrosunun türleri ve özellikleri tablolar üzerinden gösterilerek açıklanmıştır. Türk tiyatrosunda belli hususlarda ilk olma özelliği taşıyan eserler sanatçılarla beraber tahtaya yazılarak içerikleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Öğrenme sürecinin kalan 2 saatlik diliminde ise öğrencilere anlatılan konuların kalıcılığını sağlamak amacıyla notlar aldırılmıştır. Konunun pekişmesini ve kalıcılığı sağlamak amacıyla öğretmen tarafından boşluk doldurma sorularından oluşan bir ödev hazırlanmış ve öğrencilerden çözmeleri istenmiştir.

Araştırmanın 3 ve 4. haftalarında kontrol grubunda yürütülen öğrenme süreci ve sınıf içi çalışmalar kronolojik bir planda gerçekleştirilmiştir. Sırasıyla 1923-1950 / 1950-1980 dönemleri Türk tiyatrosunun genel özellikleri, dönemin zihniyeti, tiyatro sanatçıları- önemli eserleri ve okuma etkinlikleri üzerinde durulmuştur. 5 saatlik ders diliminin 3 saatinde teorik konular ele alınmış 2 saatinde ise ders kitabında yer alan okuma metinleri okunmuş, metinlere bağlı etkinlikler yapılmıştır. Türk tiyatrosunun dönemsel olarak geçirdiği değişimlerden, tiyatro alanında yapılan çalışmalardan ve tiyatronun teknik özelliklerinden bahsedilmiştir. Konunun anlatımı esnasında tahtaya kısa notlar alınmış ve ders sonunda öğrencilerden bu notları kullanarak konuyu özetlemeleri istenmiştir. Öğretmen tarafından şekillendirilen ve yürütülen bir öğrenme sürecinden söz etmek mümkündür. Öğrenciler daha çok okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde aktif rol almıştır. Sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere dönem sanatçılarını ve eserlerini gösteren bir pano hazırlama ödevi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle yapılan pilot uygulamayla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizlerinde testin ayırt ediciliği ve güçlüğü sınanmış; "Cronbach Alfa" yöntemine başvurulmuştur.

Deneysel çalışmada ise öncelikle deney ve kontrol grubunun ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla "Bağımsız Örneklemler t Testi" ne başvurulmuştur. Sonrasında deney ve kontrol grubundaki değişimlerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak amacıyla "Shapiro Wilk" testine başvurulmuş ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Daha sonra kontrol ve deney grubundaki değişimler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla yeniden "Bağımsız Örneklemler t Testi"ne başvurulmuştur.

Araştırmacı Rolü

TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı öğretiminde öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada araştırmacı planlama ve uygulama aşamalarında görev üstlenmiştir. Araştırmacının kendi okulunda uygulama yapmasının deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, öğrenme sürecinin planlamasında etkili olduğu düşündürmektedir. Deney grubunda kullanılacak çevrim içi içeriğin hazırlanması, uygulanan başarı testinin geliştirilmesi, sınıf içi etkinliklerin planlanması ve üretilmesi gibi hususlarda araştırmacının rolü bulunmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Ön Teste Yönelik Bulgular

Kontrol ve deney gruplarında uygulanan ön test sonucunda elde edilen veriler arasında anlamlı bir değişim olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bağımsız örneklemler t testine başvurulmuştur. Gruplar arasında, başarı değişkeninin nasıl farklılaştığını ölçmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t testi sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11'de paylaşılmıştır.

Tablo 10. *Grupların Başarı Ön Test Puanlarının Kıyaslanması*

Grup	n	$\bar{X}$	F	t	sd	p
Kontrol	11	6.64		-.08	33	.93
Deney	24	6.70				

p<.05

Tablo 10'da paylaşıldığı üzere kontrol ve deney grubunun başarı ön test ortalamalarının sırasıyla 6.64 ve 6.70 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucuna göre, gruplar arasında başarı açısından sayıbilimsel bağlamda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (t=-.08, p>.05).

Kontrol ve deney grubunda uygulanan başarı ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olması, gruplar arasında akademik yönden dikkate değer bir farklılık olmadığını ve sınıflar arasında öğrenme sürecini etkileyecek nispette öğrenme farklılığından söz edilemeyeceğini göstermektedir. Kontrol ve deney gruplarının akademik başarı yönüyle birbirine yakın seviyede olması, etkisi araştırılmak istenen TYÖ Modeli'nin denenmesi için elverişli bir öğrenme ortamının söz konusu olduğunu ve sürecin planlanmasına olumlu yönde etki edeceğini düşündürmektedir.

Tablo 11. *Grupların Tutum Ön Test Puanlarının Kıyaslanması*

Grup	n	$\bar{X}$	F	t	sd	p
Kontrol	11	109.54	1.14	.39	33	.69
Deney	24	106.79				

p<.05

Tablo 11'de verildiği üzere kontrol ve deney grubunun tutum ön test ortalamalarının sırasıyla 109.54 ve 106.70 şeklinde puanlandığı görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda kontrol ve deney grupları arasında tutum açısından sayıbilimsel bağlamda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (t=.30, p>.05).

Kontrol ve deney grubunda uygulanan tutum ön testinin puan ortalamalarının birbirine yakın olması, gruplar arasında Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik olumlu veya olumsuz görüşlerin benzer olduğunu göstermektedir. Grupların derse yönelik tutum puanlarının yakın olması, TYÖ Modeli'nin etkisinin araştırılmasında elverişli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlayacağını düşündürmüştür.

Sonuç olarak başlangıçta kontrol ve deney grupları arasında başarı ve tutum değişkenleri açısından sayıbilimsel bağlamda anlamlı bir değişim olmaması sebebiyle grupların deneysel çalışma için uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Normallik Analizi

TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve tutum değişkenlerine ilişkin ön test-son test puan değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla kullanılacak olan bağımsız örneklemler t testinin normallik varsayımının sınanması için "Shapiro-Wilk" testine başvurulmuştur. Yapılan test sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Normallik Analizi*

		$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	sd	p
Tutum	Kontrol	-7.55	-.575	.569	11	.747
	Deney	33.04	-.137	-1.261	24	.161
Başarı	Kontrol	.82	-.143	-1.231	11	.175
	Deney	10.54	.07	-.532	24	.766

p<.05

Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri grubunun normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5-1.5 arasında bir değer alması gerektiğini ifade etmiştir. Tablo 12'de görüldüğü gibi verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p>.05).

Birinci Hipoteze Yönelik Bulgular

Hipotez 1: TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine dair tutum ön test ve son test puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermektedir.

TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubunda öğrencilerin tutum ön test ve son test puanları farkındaki değişimin anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla bağımsız örneklemler t testine başvurulmuştur. Yapılan bağımsız örneklemler t testine ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Tutum Testindeki Değişim*

Grup	n	$\bar{X}$	F	t	df	p
Kontrol	11	-7.55	6.39	-10.30	33	.00
Deney	24	33.04				

p<.05

Tablo 13'te görüldüğü gibi grupların (kontrol ve deney) ön test-son test puanları fark ortalamaları sırasıyla-7.55 ve 33.04 hesaplanmıştır. Bağımsız örneklemler t testine göre gruplar arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-10.30, p<.05).

İkinci Hipoteze Yönelik Bulgular

Hipotez 2: TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersindeki akademik başarısına dair ön test-son test puan farkı ortalamaları anlamlı bir değişim göstermektedir.

TYÖ Modeli'yle desteklenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemiyle devam eden kontrol grubu öğrencilerine ait başarı ön test-son test puanları karşılaştırıldığında, puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla bağımsız örneklemler t testine başvurulmuştur. Bağımsız örneklemler t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Başarı Testindeki Değişim*

Grup	n	$\bar{X}$	F	t	df	p
Kontrol	11	.82	7.76	-9.38	33	.00
Deney	24	10.54				

p<.05

Tablo 14'te görüldüğü gibi kontrol ve deney grubunun ön test-son test puan farkı ortalamaları sırasıyla .80 ve 10.54 şeklinde hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklemler t

testine göre kontrol ve deney grupları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-9.38$, $p<.05$)

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanmasının öğrenci tutumları ve akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin araştırma verileri alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Teknolojik gelişmeler insan hayatının her alanında olduğu gibi eğitimde de etkisini göstermiş ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında ve yürütülmesinde değişimler doğurmuştur. Öğretim sürecinde teknolojik araçların işe koşulduğu, öğrencilerin daha aktif olduğu ve öğretmenin rehber olarak katılım sağladığı yöntem ve teknikler yaygınlaşmıştır. Teknolojik süreçleri öğretim etkinliklerine dâhil eden modellerden biri de TYÖ Modeli'dir. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nde; öğrencilerin konuya ilişkin teorik bilgi ve içeriği çevrim içi araçlarla okul dışında sağlaması, evde yerine getirmesi gereken ödev ve sorumlulukları okulda öğretmen rehberliğinde gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada; TYÖ Modeli'nin TDE dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmış ve konu alanı olarak 11. sınıf tiyatro ünitesi tercih edilmiştir. Bu model ile ders içi öğretim uygulamaları okul dışına taşınmış ve çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş; evde yapılması beklenen ödev ve etkinlikler ise sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde planlanmıştır. Hedef kazanımlara ilişkin konu anlatım videoları çevrim içi ortamda hazırlanmış ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrenciler ders öncesinde içeriğe çalışarak okula gelmiş ve sınıf içi etkinliklere hazırlıklı bir şekilde katılım sağlamıştır. Öğretmen rehberliğinde yürütülen etkinlikler ile öğrenmenin kalıcı hâle gelmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada tiyatro ünitesi konularının TYÖ Modeli öğretilmesi süreci sonunda; uygulanan tutum ve başarı ön test-son test fark puan ortalamalarının TYÖ Modeli'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu, başka bir ifadeyle modelin tutum ve başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada, ön test-son test puanlarının hesaplanması ve sınıf içi etkinliklerin öğrenci görüşleri alınarak değerlendirilmesi doğrultusunda elde edilen bulgular iki başlık altında toplanarak yorumlanmıştır.

Akademik Başarı ve Tutum Değişkenlerinin Tartışılması

Araştırmanın 1. hipotezinde TYÖ Modeli'yle desteklenen öğrenme sürecinde TDE dersine yönelik öğrenci tutumlarının geleneksel öğretim yöntemiyle eğitim gören öğrencilere kıyasla olumlu bir değişim göstereceği savunulmuştur. Araştırma ön test-son test fark puan ortalamalarının kontrol ve deney grubunda anlamlı bir değişim gösterdiği gözlenmiştir. Elde edilen bulguların deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermesi, TYÖ Modeli'nin TDE dersine yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve araştırmanın birinci hipotezinin doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan alan yazın incelemesinde; araştırmada öğrenci tutumlarına ilişkin elde edilen bulguların benzer çalışmalarla desteklendiği görülmektedir.

Başal (2012) yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin TYÖ Modeli'ne ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada; öğrencilerin modele ve öğrenme sürecine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları sonucunu elde etmiştir. Boyraz (2014) TYÖ Modeli'nin, İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada; öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin olumlu görüşler belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve tutum ilişkisini ele alan bir diğer çalışma da Öztürk ve Alper (2019) tarafından yapılmıştır. TYÖ Modeli'nin ortaokul öğrencilerinin başarı ve bilgisayar kullanımına ilişkin tutumlarına etkisinin incelendiği araştırmada; öğrencilerin modele ve öğretim etkinliklerine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yurdagül (2018) "Programlama Eğitimi" nin Ters Yüz Öğrenme Modeli ile yürütülmesinde; derse katılım, öz yeterlilik ve tutuma etkisini araştırmış ve bu modelin öğrencilerin derse karşı olumlu görüş geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yestrebesky (2015) tarafından yapılan çalışma da araştırma bulgularını destekler doğrultudadır. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin ortaöğretim 9. sınıftaki öğrencilerin kimya dersindeki başarılarına etkisini araştırdığı çalışmada modelin derse karşı olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın 2. hipotezinde TYÖ Modeli'yle desteklenen öğretim sürecinde Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrenci başarısının geleneksel öğrenme yöntemiyle öğrenim gören öğrencilere kıyasla olumlu bir değişim göstereceği savunulmuştur. Araştırma ön test-son test puan fark ortalamalarının kontrol ve deney gruplarında anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Elde edilen bulguların deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermesi ile Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrenci başarısını artırdığı yorumu yapılabilir. Yapılan alan yazın incelemesinde, öğrenci başarısına ilişkin elde edilen bulguların benzer çalışmalarla desteklendiği görülmektedir.

Akgün ve Atıcı (2016) ters düz sınıfların öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisini incelemiş, modelin öğrenci başarısının artmasında etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Verim (2022) TYÖ Modeli'nin fen bilimleri dersinde öğrenci başarısına etkisini araştırmış modelin akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Ünlü (2014) piyano eğitiminde, Aydın (2016) "Eğitimde Materyal Tasarımı" dersinde TYÖ Modeli ile geleneksel öğrenme modelini karşılaştırmış ve modelin başarıya etkisini incelemişler; Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin akademik başarıyı artırmada daha etkili bir model olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Topalak (2016) modelin piyano eğitiminde öğrenci başarı durumlarına etkisini araştırmış başarının artması yönünde bulgular elde etmiştir. "İngilizce" dersinde Ters Yüz Öğrenme Modeli uygulanarak eğitim verilmesinin başarı üzerindeki etkilerini araştıran Boyraz (2014), modelin akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. TYÖ Modeli'nin başarı üzerindeki etkisinin incelendiği bir diğer çalışma Turan (2015) tarafından yapılmış ve çalışmada modelin akademik başarı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmiştir. Güç (2017) 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları üzerinde TYÖ Modeli'nin etkisini araştırmış ve bu modelin başarıyı artıran bir etkiye sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan bir diğer çalışma da Çakır ve Yaman (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmada araştırmacılar, modelin 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarısına etkisini incelemiş ve başarının artmasında etkili olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan bir diğer çalışma da Erdoğan ve Akbaba (2019) tarafından yapılmıştır. TYÖ Modeli'nin 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi incelenmiş ve modelin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Yestrebsky (2015) tarafından TYÖ Modelli uygulama süreci ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmış ve modelin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarısının artmasına katkı sağladığı görülmüştür.

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrenci başarısının artmasında etkili olduğunu destekleyen çalışmalar olduğu gibi aksini savunan araştırmalar da bulunmaktadır. Yavuz (2016) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada; TYÖ Modeli'nin öğrenci başarısının artmasında herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Johson ve Renner (2012) da "Bilgisayar Uygulamaları" dersinde geleneksel yöntem ile Ters Yüz Öğrenme Modeli'ni karşılaştırmış ve modelin öğrenci başarısının artmasına katkı sağlamadığını savunmuşlardır.

Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara dayanarak çalışmanın tutum ve başarı değişkenlerine ilişkin bulgularının değerlendirildiği bu başlıkta; TYÖ Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanması ile öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve bu yorumun benzer araştırma verileriyle desteklendiği ifade edilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda, araştırma hipotezlerinin doğrulandığı ve modelin incelenen diğer araştırmalarla desteklendiği yorumu yapılabilir.

Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Bulguların Tartışılması

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrenci başarısı ve tutumuna etkisinin araştırıldığı çalışmada; başarı ve tutum testleri uygulanmış ve veriler hesaplama-analiz programı olan SPSS üzerinden değerlendirilmiştir. İlave olarak TYÖ Modeli'nin sınıf içi uygulamalar sürecinde yapılan etkinlikler, uzman desteği ve onayı alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğrenci Görüş Bildirme Formu" aracılığıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, TYÖ Modeli'nin öğrencilerin derse aktif katılımı, anlaşılmayan konuların tespit edilmesi, bireysel çalışma hızı, olumlu sınıf ortamı, öğrenci etkileşimi ve motivasyon durumlarına etkisini irdeleyen görüş bildirme formu uygulanmış ve modelin söz konusu değişkenler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. TYÖ Modelli öğrenme sürecinde modelin; öğrencilerin derse katılım ve ders çalışma motivasyonunu artırdığı, eğlenerek öğrenme imkânı sağladığı, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasını ve öğrenciler arası etkileşimin artmasını desteklediği, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı verdiği, anlaşılmayan konuların tespit edilmesini kolaylaştırdığı bulguları elde edilmiştir. Araştırmanın öğrenci görüş formu kullanılarak elde edilen sonuçları benzer çalışmalarla da desteklenmiştir.

Akgün ve Atıcı (2016) TYÖ Modeli'nin öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisini incelediği çalışmada; bu modelin uygulanması ile anlaşılmayan konuların kolayca tespit edilebildiği, aktif katılımın arttığı, etkileşime dayalı bir sınıf ortamının oluşmasını kolaylaştırdığı sonuçlarını elde etmiştir. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin motivasyon üzerinde etkili olduğunu savunan Verim (2022) modelin öğrencilerin derse karşı olumlu görüşler oluşturmasında etkili olduğunu ileri sürmüştür. Geleneksel öğrenme yöntemi ile Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin karşılaştırıldığı çalışmalarda modelin sınıf içi süreçlerde sağladığı avantajlar açıklanmıştır. Topalak'ın (2016) yaptığı araştırmada TYÖ Modeli'nin geleneksel öğrenme yöntemine kıyasla unutmayı önlemede etkili olduğu, sınıf ortamında daha fazla uygulama yapılmasına imkân sağladığı, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeler gerçekleştirmelerini desteklediği ve motivasyonu artırdığı görülmüştür. Aydın (2016) tarafından yapılan çalışmada ise modelin öğrenci katılımını artırarak olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu sonucu ortaya konulmuştur. TYÖ Modeli'nin sınıf içi uygulama basamaklarının öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde etkilediği, Akgün'ün (2015) öğrenci görüşlerini incelediği çalışmada ele alınmıştır. Araştırmada bu modelin anlaşılmayan konuların kolayca

tespit edilmesini sağladığı, aktif katılımı ve motivasyonu artırdığı, öğrenci etkileşimini pekiştirdiği sonuçları ortaya konulmuştur. Turan (2015) ve Sezer (2015) modelin öğrenci motivasyonunu artırması ve tekrar yaparak bireysel hızda çalışma yaklaşımını desteklemesi yönünde tespitlerde bulunmuşlardır. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerde sınıf aidiyeti oluşturduğu ve iletişim olgusu bakımından zengin bir öğrenme ortamına zemin hazırladığı yönündeki veriler Yurdagül (2018) ve Tulay (2019) tarafından da desteklenmiştir. Geleneksel öğrenme yöntemiyle kıyaslandığında öğrencinin süreci yönetebildiği ve kendi öğrenmelerini kontrol edebildiği bir yaklaşımın ön planda olduğu TYÖ Modeli'nde, olumlu sınıf iklimine ilişkin değerlendirmelere yurt dışında yapılan çalışmalarda da rastlanmaktadır. Alsowat (2016) lisansüstü öğrencilerin İngilizce üst düzey düşünme becerileri, derse katılım ve memnuniyet durumları üzerinde bu modelin etkisini araştırmış; öğrencilerin derse katılımını ve memnuniyet algısını etkilediği sonuçlarını elde etmiştir. Chen vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim 10. sınıftaki öğrencilerin yabancı dil dersi motivasyon değişkeni üzerinde etkili olduğu savunulmuştur. Hew ve Lu (2018) tarafından yapılan çalışmada ise geleneksel öğrenme modeli ile TYÖ Modeli karşılaştırılmış; bu modelin bireysel öğrenme ve tekrar yapma durumlarını daha fazla desteklediği yorumlanmıştır.

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin sınıf içi öğrenme süreçlerine olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan çalışmaların dışında aksi istikamette bulgulara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Özüdoğru (2018) yaptığı çalışmada, bu modelin öğrenci motivasyonu ve olumlu sınıf algısı durumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalardan hareketle TYÖ Modeli'nin; olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme ve tekrar yapma imkânı sağladığı, öğrenme motivasyonunu artırdığı, anlaşılmayan konuların tespit edilmesini kolaylaştırdığı ve öğrenme sürecinin keyifli bir hâle gelmesinde etkili olduğu yorumları yapılabilir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler gerekçeleriyle birlikte bu başlık altında ifade edilmiştir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin amaca uygun bir şekilde uygulanabilmesi için okul dışı ve sınıf içi süreçlerin etkili bir şekilde planlanması gerekmektedir. Çevrim içi ortamda hazırlanan ders videolarının öğrenme kazanımlarına ve öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde tasarlanması önemlidir. Bu çalışmada hazırlanan konu videoları, çevrim içi ortamda ekran paylaşımı üzerine araştırmacının sesi eklenerek oluşturulmuştur. Zoom Meeting uygulamasından yararlanılmış öğrencilere derse katılma ve soru sorma imkânı verilmemiştir. Video süreleri öğrencileri sıkmamak adına kısa tutulmuştur. Ders kayıtlarının öğrencilere ulaştırılmasında teknolojik araçların mevcut olma durumuna göre çalışma grupları oluşturulmuş ve içerikler bilgi depolama aygıtları aracılığıyla paylaşılmıştır. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin okul dışı süreçlerini iyi yönetebilmek için planlama süreci detaylı bir şekilde yapılmalıdır. Ders içeriği video hazırlanarak yapılacaksa öğrencileri de sürece dâhil etmek için çevrim içi ortamların yanında çevrim içi süreçler de tasarlanabilir veya etkileşimin ön planda olduğu uygulamalar tercih edilebilir. Video süresi 10 dakika ile sınırlı tutularak videoların sayısı çoğaltılabilir. Öğrencilerin sıkılmasını önlemek ve kalıcı öğrenmeler sağlamak amacıyla içerik zenginleştirilebilir. Farklı içerik oluşturma uygulamaları ve öğretim teknikleri kullanarak videolar hazırlanabilir. Öğrencilerin videoları izleyip okula hazırlanmış bir şekilde gelmelerini sağlayabilmek için içeriğin öğrenciye ulaştırılmasında eğitim paydaşlarından destek alınarak öğrencilerin teknolojik anlamda yaşadığı mağduriyetin ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin videoları izleyip izlemediğini test etmek ve içeriğin izlenmesini teşvik etmek için ders anlatımı esnasında ödüllü sorular hazırlanabilir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin etkili olabilmesi için sınıf içi süreçlerin amaca uygun şekilde planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğrenme kazanımlarının yer aldığı belirtke tablosu oluşturulmuş ve detaylı bir uygulama takvimi hazırlanarak süreç bu takvim doğrultusunda devam ettirilmiştir. Sınıf içi etkinlikler planlanmış ve etkinliklerin ders içeriğine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Etkinlikler esnasında bütün öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde grup çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda etkinlikler ve sınıf içi uygulamalar öğrenci görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin sınıf içi uygulamalar aşamasında planlamaya özen gösterilmelidir. Kazanımlarla ilişkilendirilerek etkinlik tablosu oluşturulabilir. Teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş etkinlikler tasarlanabilir. Sürecin değerlendirilmesi bakımından her etkinlik sonrası analiz çalışmaları yaparak süreç odaklı

değerlendirmelere ağırlık verilebilir. Grup çalışmalarına uyum sağlayamayan öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için bireysel etkinliklere de yer verilebilir.

Bu çalışmada kontrol ve deney grupları arasında nicel yönden farklılık bulunmaktadır. Araştırma grupları oluşturulurken öğrenci sayılarının yakın olmasına dikkat edilebilir.

Araştırma, Türk dili ve edebiyatı dersi 11. sınıf tiyatro kazanımları konusunu kapsamaktadır. Ters Yüz Öğrenme Modeli farklı kademlerde ve farklı konularda uygulanabilir. Bu çalışmada Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanmasının akademik başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. Modelin farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Yapılan alan yazın incelemesinde Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce ve lisans derslerinde uygulama örneklerine rastlanmıştır. Türk dili ve edebiyatı alanında uygulama örneklerinin sayısı azdır. TYÖ Modeli'nin bu alandaki uygulama çalışmaları yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, T., & Dürnel, A. (2019). Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme. D. Akgündüz. (Ed.), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar* içinde (ss. 91-116). Anı.

Akgün, M. (2015). *Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi.* (Tez No. 423423) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akgün, M., & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(1), 329-344. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27737/309169

Akı, N. (1968). *Çağdaş Türk tiyatrosuna toplu bakış (1923-1967).* Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Akın, E., & Akın, E. (2020). Ters yüz öğrenme modeline göre ders planı hazırlama (Osmanlıca dersi örneği). *Türkiye Eğitim Dergisi*, *5*(1), 103-113. https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/734322

Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, *7*(9), 108-121.

And, M. (1973). *50 yılın Türk tiyatro tarihi.* İletişim.

Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (3. baskı). Anı.

Atılgan, H. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Anı.

Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Tez No. 429768) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, B., & Demirer, V. (2017). Ters Yüz Sınıf Modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 57-82. DOI: 10.17943/etku.288488Aytaç, T. (2003). 21. Yüzyılın başında öğrenmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *4*(45), 23-25.

Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, *34*(169).

Baker, W. J. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. *Cedarville University: Communication Faculty Publication*, 9-17.

Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, *14*(3), 220-229.

Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping and efficiency in active learning classrooms. *Computers and Education*, 78, 227-236. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006

Başal, A. (Kasım, 2012). The use of flipped classroom in language teaching. *3. Black Sea ELT Conferenc*e, Samsun.

Bates, S., & Galloway, R. (April, 2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: A case study. *HEA STEM Conference*, London.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning and adaptibility. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 296-316. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.296

Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education, 27*(2), 139-153. https://doi.org/10.1080/01587910600789498

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

Bolatlı, Z. (2018). *Mobil uygulama ile desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerin incelenmesi.* (Tez No. 534559) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bonk, C.J., Olson, T.M., Wisher, R.A., & Orvis, K.L. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *Journal of Distance Education*, *17*(3), 97-118.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom.* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). George Washington University, Washington.

Bormann, J. (2014). Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement. *Graduate Research Papers,* 137-168.

Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Tez No. 372445). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Brame, C., (2013). Flipping the classroom. *Vanderbilt University Center for Teaching.*

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.

Brown, A. F. **(**2012). *A Phenomenological Study of Undergraduate Instructors Using The Inverted or Flipped Classroom Model*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Pepperdine University.

Butt**,** A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education ve Accreditation, 6*(1), 33-43.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 142*(31), 3-14.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Can, R. (2014). Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 111-127.

Cannon, J. (1997). The constructivist learning environment survey may help halt student exodus from college sciense courses, *Journal of College Science Teaching, 27*(1), 67-71.

Celep C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Anı.

Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(1-2), 1-21. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910

Clark, R. T., & Mayer, R. E. (2003). *E-learning and the science of ınstruction* (3rd ed.),Wiley.

Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.

Çakır, N., Şenler, B., & Taşkın, B. (2007). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), 637-655.

Çakır, E., & Yaman, S. (2018). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen başarısı ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 75-99.

Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2017). Flipped classroom with problem based activities: exploring self-regulated learning in a programming language course. *Educational Technology and Society, 20*(1), 337-349.

Çetin-Köroğlu, Z. (2015). *Tersten yapılandırılmış öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri* (Tez No. 419454) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çıbık**,** A. S. (2006) Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (2), 51-66.

Çubukcu, A., & Bayzan, G. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5*, 148-174.

Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 73-97.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a collegelevel information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development, 61*(4), 563-580.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (8. baskı). Pegem Akademi.

Demirtaş, H., & H. Güneş. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı.

Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 333-340.

Deniz, M. E. (2013). *Eğitim psikoljisi* (6. baskı). Maya Akademi.

Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 177240) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning, 3*(3), 1-3.

Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli* (Tez No. 356650) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ellis, R. (2003). *The study of second language acquisition.* Oxford University Press.

Erbil, D. G., & Kocabaş, A., (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve iş birlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online, 18*(1), 31-51. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527150

Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. Dönence.

Erdoğan, E., & Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf Modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 193-213. https://doi.org/10.30703/cije.465095

Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 190-202.

Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(1), 1-18.

Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 215-229.

Francl, T. J. (2014). Is flipped learning appropriate. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 71, 119-128.

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

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The roleof attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*(2), 95-105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, *47*(2), 221-244.

Graham, C. R. (2006). Introduction to blended learning.in The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 550-567), C. Bonk & C. Graham (Eds.). Pfeiffer Publishing.

Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması.* (Tez No. 383901). [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güç, F. **(**2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri*. (Tez No. 478696). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 572-596. https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745

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

Hew, K. F., & Cheung, W.S. (2014). *Using blended learning: Evidence-based practices*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-287-089-6

Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom ımproves student learning ın health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, *18*(1), 38.

Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime* (Vol. 1). Wiley.

Johnson, L. W., & Renner, J. D. (2012*) Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Louisville.

Kâğıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve insanlar* (8.baskı). Evrim.

Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına*

etkisi (Tez No. 529371) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yüseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaplan, K., & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. http://doi.org/10.29000/rumelide.995291.

Kara, C. O. (2015). Ters-yüz sınıf (Flipped Classroom). *Toraks Cerrahisi Bülteni*, 9, 224-228. http://doi.org/10.5152/tcb.2015.064

Kara, C. O. (2016) *Tıp fakültesi klinik eğitiminde "ters yüz sınıf modeli" kullanılabilir mi?* (Tez No. 424655). [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters Yüz Öğrenme. DOI: http://doi.org/10.14527/9786053183563.071

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

Karaman, B. (2021). *Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan Ters Yüz Öğrenme Modelinin öğrencilerin bilgi beceri ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Tez No. 679643) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karasakal, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 343-362. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/166009

Kay R., & Kletskin, I. (2012) Evaluating the use of problem-based video podcasts to teach mathematics ın higher education. *Computers & Education*, 59, 619–627. http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.007

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. (1. baskı). Pegem.

Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi* (Tez No. 302168) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karagöz, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META Uygulamalı istatistiksel analizler* (2. baskı). Nobel.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi, 21,* 73-94.

Kırmızıoğlu, A., & Adıgüzel, T. (2019). Ters yüz sınıf modelinin lise seviyesinde uygulanması: Kimya dersi örneği. D. Akgündüz (Ed.), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar içinde* (ss. 91-116). Anı.

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers ve Education*, 78, 160-173. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1), 30-43. http://doi.org/10.1080 / 00220480009596759

Leeds, B. (2013). Assessing the potential of OERS for ODL. *South African Journal of Higher Education, 27*(6), 1490-1507.

Love, B., Hodge, A., & Grandgenett, N., Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linearal gebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45*(3), 317-324. https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582 [77].

Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.

Mıhçı-Türker, P. (2020). Çevrimiçi öğrenme ve öğretme kuramları. E. Kılıç-Çakmak, & S. Karataş (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde ss. 1-28). Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı, Tâlim ve Terbiye Kurulu (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi programı.*

Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2021). *Ortaöğretim kazanım kavrama testleri.* https://odsgm.meb.gov.tr/www/kazanim-testleri/kategori/107

Millî Eğitim Bakanlığı, Yardımcı Kaynaklar (2021). *Türk Dili ve edebiyatı testleri.* http://yardimcikaynaklar.meb.gov.tr/#/content/38

Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education, 25*(1), 7-11. https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research/2363/

Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A. & Clingan, P. A. (2013). The inverted classroom in a first-year engineering course. *120th American Society of Engineering Education Annual Conference ve Exposition*, Atlanta, Georgia, United States. https://peer.asee.org/the-inverted-classroom-in-a-first-year-engineering-course

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. (3rd. ed.). Wadsworth.

Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education, 18,* 15-23. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.0

Murray, D., Koziniec, T., & McGill, T. J. (2015, January 27-30). Student perceptions of flipped learning. *17th Australasian Computer Education Conference*, Sydney, Australia.

Murphy, P. (2002). The hybrid strategy: Blending face-to-face with virtual instruction to improve large lecture courses, *TLtC News and Events.*

Oblinger, D.G. (2006). *Space as a Change* Agent. In D.G. Oblinger (Ed.), Learning Spaces, EDUCAUSE e-book.

Ocak, G., & Ocak, İ. (2003). Öğrenci merkezli fen öğretimi ile ilgili 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 45-57.

Oh, E. **(**2006). *Current practices in blended Instruction.* (Umi Number. 3214416) [Doctoral Dissertation, University of Tennessee]. Eunjoo Oh.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education, 4*(3), 227-233. https://www.learntechlib.org/p/97576/

Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması* (Tez No. 429471) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme* (14. baskı). Pegem.

Özüdoğru, M. (2018). *Ters yüz öğrenmenin öğretmen adaylarının başarıları ve sınıf ortamı algılarına etkisi* (Tez No. 520476) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, S., & Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi, 3*(1). 13-26.

Pallant, J. (2017*). Spss kullanma kılavuzu spss ile adım adım veri analizi* (Çev. Balcı, S., & Ahi, B.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2002'de yayınlanmıştır)

Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy Module. *American Journal of Pharmaceutical Education, 76*(10), 196. https://doi.org/10.5688/ajpe7610196

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231.

Rikard, L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society, 11* (4), 385-400. https://doi.org/10.1080/13573320600924882

Rossett, A., Douglis, F., & Frazee, R. V. (2003). Strategies for building blended learning. *Learning Circuits.*

Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership, 70*(6), 16-20.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* (12. baskı). Pegem.

Sezer, B. (2015, 9-11 Eylül). Gerçekleştirilen teknoloji destekli tersine çevrilmiş sınıf uygulamasının yansımaları. *3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Shih, W. L., & Tsai, C. Y. (2017). Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology, 33*(5), 32-49. https://doi.org/10.14742/ajet.2884

Sletten, S.R. (2015). Investigating self-regulated learning strategies in the flipped classroom. İn D. Rutledge & D. Slykhuis (Eds.), *Proceedings of SITE 2015--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 497-501).

Solmaz, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen öğrenen etkileşimi. E. Kılıç-Çakmak ve S. Karataş (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (2. baskı, ss. 1-28). Pegem Akademi.

Sönmez, V., & Alacapınar G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Anı.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Instutite. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf

Strayer, J. F. (2012) How learning ın an inverted classroom ınfluences cooperation, ınnovation, and task orientation. *Learning Environment Research, 15*(2), 171-193. https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-012-9108-4

Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003

Robson, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Çev. Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu). Anı. (Çalışmanın orijinali 1993'te yayımlanmıştır)

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Pearson.

Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*. *9*(1), 18-20.

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (6. baskı). Nobel.

Titmus, C., Buttedahl, P. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü*. (A. Ferhan Oğuzhan, Çev. Ed.). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (Çalışmanın orijinali 1985 yılında yayınlanmıştır)

Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi.* (Tez No. 452188). [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next, 12*(1), 82-83.

Tulay, Z. (2019). *Öğrenci merkezli sınıf: Ters yüz öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil becerileriyle dijital okuryazarlık üzerindeki etkilerinin ve öğrenme ortamına yönelik davranışlarının araştırılması*. (Tez No. 560239) [Yüksek Lisans Tezi-Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi

Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi.* (Tez No. 394794) [Doktora Tezi- Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi

Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 156-164.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2011). *Güncel Türkçe Sözlük*.

Twigg, C. A. (2003). Improving learning and reducing costs: New models for online learning. *Educause Review,* October, 28-38.

Uluyol, Ç., & Karadeniz, S. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 60-84.

Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 1-15. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495018

Uşun, S. (2006*). Uzaktan eğitim*. Nobel.

Üğüten, S. D., & Balcı, Ö. (2017). Ƃuıuɹəl Pəddılʇ (Flıpped Learnıng). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26,* 253-265. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/29477/451651

Ünlü, L. (2014). *Piyano eğitiminde video destekli öğretim yönteminin çağdaş Türk müziği eserlerini seslendirmedeki etkisi* (Tez No. 366531) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10 (1), 1-27.* https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256491

Verim, S. (2022). *Fen dersinde basınç ünitesinin ters yüz öğrenme yöntemiyle işlenişinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 733979) [Yüksek Lisans Tezi-Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yalçın, A., & Aytaş, G. (2012). *Tiyatro ve canlandırma*. Akçağ.

Yapıcı, M. (2015). Nörofizyolojik öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (4. baskı, ss. 304-310) Anı.

Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi* (Tez No. 429617). Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yavuz, M., & Karaman, S. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına ve deneyimlerine etkisinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(4), 127-144. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.-918498

Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 1113-1118. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijce/issue/46430/549623

Yurdagül, C. (2018). *Programlamaya giriş dersinde bir öğretim stratejisi olarak kullanılan ters-yüz edilmiş sınıf yaklaşımının, üniversite öğrencilerinin öz yeterliliklerine, katılımlarına ve tutumlarına olan etkisi* (Tez No. 528563) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Williams, N. A., Bland, W., & Christie, G. (2008). Improving student achievement and satisfaction by adopting a blended learning approach to inorganic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice, 9*(1), 43-50.

Wu, W. V., Hsieh, J. S., & Yang, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners. Oral proficiency. *Educational Technology & Society, 20*, 142-157.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.* Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4

EKLER

EK 1. Türk Dili Edebiyatı Dersi 11. Sınıf Tiyatro Ünitesi Başarı Testi

I. Modern anlamda Türk tiyatrosu Tanzimat Dönemi'nde başlamıştır.
II. Şinasi'nin Tercüman-ı Ahval'de yayımladığı Şair Evlenmesi tek perdelik töre komedisidir**.**
III. Ahmet Vefik Paşa Bursa'da tiyatro binası yaptırarak ve Moliere'den tiyatro çevirileri yaparak tiyatronun gelişimine büyük katkılar sunmuştur.
IV. II. Abdülhamit Dönemi'nde tiyatro hem nitelik hem de nicelik bakımından önemli gelişmeler gösterir.
V. Modern anlamda Türk tiyatrosunun asıl kurucusu ise Muhsin Ertuğrul olur.

1.Türk tiyatrosunun gelişimiyle ilgili yukarıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?
A. I
B. II
C. III
D. IV
E. V

2. I. İlk manzum tiyatro eserleri yazılmıştır.

II. Akılcılık ve bilimin öne çıktığı eserler yazılmıştır.

III. Değişen yaşam tarzının sonucunda yaşanan aile dramları, değer çatışmaları, köyden kente göçün oluşturduğu problemler ele alınmıştır.

IV. Epik ve absürt tiyatro türünde oyunlar yazılmıştır.

V. Dil ve anlatım zenginleşmiş, açık anlaşılır bir dil kullanılmıştır.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin hangisi, Cumhuriyet Dönemi göstermeye bağlı edebî metinlerin özelliklerinden biri değildir?

A. I
B. II
C. III
D. IV
E. V

3. Aşağıdakilerden hangisi, geleneksel Türk tiyatrosu arasında yer almaz?
A. Meddah
B. Karagöz
C. Komedi
D. Orta oyunu
E. Köy seyirlik oyunu

4.Aşağıdakilerden hangisi 1950-1980 arası dönemde tiyatro türünde eser vermemiştir?
A. Haldun Taner
B. Necati Cumalı
C. Turgut Özakman

D. Reşat Nuri Güntekin
E. Orhan Asena

5. Tiyatro ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
A. Tiyatronun seyirci, oyuncu, sahne, eser, dil ve ifade gibi ögeleri bulunur.
B. Geleneksel tiyatro ürünlerinde, oyun sahnelenmeden önce prova edilir.
C. Tiyatro eserlerinde oyun konuşmaya dayanır.
D. Göstermeye bağlı edebi metinler olay çevresinde gelişir.
E. Modern tiyatro eserleri bir metne dayanarak hazırlanır.

6. Sanatçı; oyunlarında, şiirlerinde ve düzyazılarında da tanık olduğumuz olgun ve istikrarlı tavrıyla insanoğlunun yaşam mücadelesine eğilmiş, bu mücadelen in iç ve dış koşullarını tanıyıp etkisini çözümlemeye çalışmıştır. İlk oyunu Yılanlar'dan sonra yazdığı İçerdekiler ve Mikadonun Çöpleriyle birlikte bireyin iç çatışmasını oyunun genel çatışmasına etkili biçimde dönüştürmüştür.

Paragrafta söz edilen sanatçı aşağıdakilerden hangisidir?
A. Melih Cevdet Anday
B. Ahmet Kutsi Tecer
C. Faruk Nafiz Çamlıbel
D. Oktay Rifat Horozcu
E. Sabahattin Kudret Aksal

7. Aşağıdakilerden hangisi 1923-1950 arası dönemde tiyatro türünde eser vermemiştir?
A. Musahipzade Celal
B. Halit Fahri Ozansoy
C. Ömer Seyfettin
D. Yakup Kadri Karaosmanoğlu
E. Nahit Sırrı Örik

8. Cumhuriyet Dönemi tiyatrosu konularıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

A. Kırsaldan büyük şehre göç
B. Toplum katmanları arasındaki farklılaşma
C. Osmanlı tarihi
D. İstanbul'un sosyete sınıfının iç çatışmaları
E. Gelenekler, adalet sistemi

9. Aşağıdaki yazar-eser eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?
A. Necati Cumalı- Boş Beşik
B. Orhan Veli kanık- Hürrem Sultan
C. Recep Bilginer- Sarı Naciye
D. Turan Oflazoğlu- IV. Murat
E. Turgut Özakman- Töre

10.Aşağıdaki tiyatro eserlerinden hangisi farklı bir sanatçıya aittir?
A. Dışardakiler
B. Huzur Çıkmazı
C. Fazilet Eczanesi
D. Keşanlı Ali Destanı
E. Tohum

11. Destan ve mitlerde görülen, insanların bir kahraman oluşturma eğiliminin çağdaş bir tiyatro eserine uygulanışı ve geleneksel tiyatronun modern ögelerle sahneye konuşu olarak nitelendirilebilecek eserlerin başında Brecht'in etkisiyle yazılmış olan …… gelir.

Cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi <u>getirilmelidir</u>?
A. Keşanlı Ali Destanı
B. Bir Adam Yaratmak
C. Susuz Yaz
D. Eski Çarıklar
E. Reis Bey

12. Aşağıdakilerden hangisinin tiyatro türünde eseri <u>bulunmamaktadır</u>?
A. Ahmet Hamdi Tanpınar
B. Necip Fazıl Kısakürek
C. Melih Cevdet Anday
D. Recep Bilginer
E. Aziz Nesin

13. Aşağıdaki eser-yazar eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?
A. Midas'ın Kulakları - Güngör Dilmen
B. Tohum ve Toprak - Orhan Asena
C. Zilli Zarife - Haldun Taner
D. Ramiz ile Jülide - Necati Cumalı
E. Sokrates Savunuyor - Turan Oflazoğlu

14. Su sorunu ve kardeş çatışması üzerine kurulan Susuz Yaz, yazarın olgunluk dönemi eserlerindendir. Yazar, aynı adlı uzun öyküsünden sahneye uyarlamıştır. Habil ile Kabil olayını hatırlattığı oyunda, Anadolu'nu yüzyıllardır yaşadığı sorunu ve ahlaki problemler birlikte ele alınmıştır.

Paragrafta sözü edilen eserin yazarı aşağıdakilerden hangisidir?
A. Nezihe Meriç
B. Necati Cumalı
C. Recep Bilginer
D. Turgut Özakman
E. Vasıf Öngören

15. Aşağıdakilerden hangisi türü diğerlerinden farklıdır?
A. Duvarların Ötesi
B. Biz İnsanlar
C. Günün Adamı
D. Bir Adam Yaratmak
E. Fadik Kız

16. Aşağıdaki kurumlardan hangisi Cumhuriyet Dönemi'nde tiyatronun gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir?
A. Darüşşafaka
B. Darülmuallimin
C. Darülfünun
D. Darülmaarif
E. Darülbedayi

17. Aşağıdakilerden hangisinin türü diğerlerinden farklıdır?
A. Mikado'nun Çöpleri
B. Gemiciler
C. Koçyiğit Köroğlu
D. Şişhaneye Yağmur Yağıyordu
E. Pembe Evin Kaderi

18. Kışın çevresi ile tüm ilintileri kesilen bir Doğu Anadolu kasabasına, kaymakam olduğunu iddia eden uyanık bir genç ve birkaç arkadaşı gelirler. Tek yetkili olarak tüm sorumlulukları yüklenir ve kötülüklerle mücadele eder. Kaymakam kısa bir süre içinde vurgunculuğa ve zorbalığa son verir. Dürüst ve cesur bir yönetime susamış olan halk yeni kaymakamın yanında yer alır. Zarara girmiş olanlar ise siner ve pusuya yatarlar. Oyun buruk bir ironi ile son bulur. Kaymakam ve arkadaşlarının akıl hastanesinden kaçan akıl hastaları oldukları ve ulaşımın kesilmesinden yararlanarak kendilerini bir süre yetkili kişileri gibi gösterdikleri anlaşılır.

Paragrafta özeti verilen oyunun adı ve yazarı aşağıdakilerden hangisidir?

A. Buzlar Çözülmeden- Cevat Fehmi Başkut
B. Fermanlı Deli Hazretleri-Musahipzâde Celal
C. Toprak-Necip Fazıl Kısakürek
D. Bir Zamanlar Memleketin Birinde-Aziz Nesin
E. Ben Devletim-Recep Bilginer

19. *(Sultan İbrahim devrinde Fermanlı Deli Hazretleri diye anılan Musa ile uşağı Şatır, gelen hastaları odalarında kabul eder. Oda haraptır; odada raf üzerinde çömlekler, kaplumbağa kabukları, sığır çenesi gibi garip şeyler vardır. Odanın duvarında ise levhalar ve tılsımlar bulunur.)*
MECLİS: III
Musa-Dişi ağrıyan Bayram
Bayram: (Suratı bir bezle bağlanmış, feryat ederek gelir.)
Musa: Ne bağırıp çağırıyorsun be adam? **Bayram:** (Homurdanarak) Dişim, aman dişim!
Musa: (Kalkar, muayene eder.) Hangisi? **Bayram:** (Eliyle göstererek) Hah işte şu. **Musa**: Şatır... Oturt. Kapıları kapa.
Şatır: (Ortaya bir kütük kor, kapıları kapar.)
Bayram: (Oturur.)
Musa: (Şatır'a) Tambura telini ver.

Metinde aşağıdaki tiyatro terimlerinden hangisinin örneği <u>yoktur</u>?
A. Dekor
B. Aksesuar
C. Jest
D. Mimik
E. Diyalog

20. Fatma: Beyefendinin bugün misafirleri gelecekti değil mi hanımefendi?
Anne: Evet. Bir gençlik arkadaşı imiş.
Fatma: Bir müddet kalırlar herhâlde.
Anne: Eh, bir hafta kadar kalacağını umuyorum. (Bir susuş) Tam da misafir ağırlanacak yer doğrusu. (Sesinde belirli bir tiksinme, bir karamsarlık vardır.) Bazen kocaman bir ay geçiyor, bir tek insanın başını uzattığı olmuyor kapımızdan. Bu tenha hayattan, dünyada unutulmuş insanlar gibi yaşamaktan bıktım artık. Fakat beyefendi döner mi bir kere sözünden? Çeşitli fikirler… Yok insan birkaç parçalık bir şey de olsa malının başında bulunmalı imiş… Yok

çocukların şehirden uzak büyümeleri daha doğru imiş. Büyükşehir, zamanlarını çalarmış insanların. Vapurlarda, otobüslerde, tramvaylarda uçar gidermiş insanın ömrü.

Bu oyun ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi <u>yanlıştır</u>?
A. Büyükşehir-taşra karşılaştırması yapılmıştır.
B. Karı-koca hayatlarını devam ettirecekleri yer ile ilgili anlaşmazlık yaşamaktadır.
C. Büyükşehirlerin, insanların zamanlarını boşa harcamalarına neden olduğu dile getirilmiştir.
D. Zaman ve mekân ile ilgili bir ayrıntıya yer verilmemiştir.
E. Kişilerin toplumsal normlara yabancılaşmasına değinilmiştir.

21. Hüsrev: (Tatlı ve hüzünlü bir sükûnet içinde. Mehmet'ebakmadan konuşur.) Mehmet!
Mehmet: (Tehalükle) Kardeşim! Hüsrev: Sen benim dostumsun, değil mi?
Mehmet: Dostunum Hüsrev!
Hüsrev: Mehmet, sana inanıyorum. (Mehmet'in başı teessürle göğsüne düşer. Cevap vermez.)
Hüsrev: Senin yanında gömleğimi yırtabilirim. Göğsümü parçalayabilirim. Senin yanında ağlayabilirim.
(Mehmet, büsbütün ezilir. Teessürünü göstermemek için arkasını döner.)
Hüsrev: Mehmet, çok fenayım. Düşüyorum.
(Mehmet, dehşet içinde tekrar Hüsrev'e döner.)
Hüsrev: Dipsiz bir uçuruma sarkıyorum. Yakalayabildiğim bir iki ot tutuyor beni. Bu otlar sökülüyor. Yumuşak toprağın içinden kökleriyle beraber geliyor. Düşüyorum.

Bu oyun ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi <u>doğrudur</u>?
A. Bireyin bunalımlarını konu alan bir eserdir.
B. Hüsrev yaşadığı ruh hâlini ifade ederken zorlanmaktadır.
C. Yaşadığımız çağın sorunlarından uzak kahramanlar söz konusudur.
D. Ağır bir dil, sanatlı bir üslupla yazılmıştır.
E. Hüsrev'in dostluk kavramına inancı kalmamıştır.

22. Aşağıdakilerden hangisi absürt tiyatronun özelliklerinden biri <u>değildir</u>?
A. Karakterlerin toplumsal kurallarla uyum içinde olması
B. Gerçekçi zaman ve mekân unsurlarının bazen terk edilmesi
C. Dekorun konuya göre düzenlenmemesi
D. Kronolojik zamanın kırılması
E. Soyutlamalara başvurulması

23. Kösem Sultan: (Sessizce girerek) Bahtı açık, ömrü uzun olsun devletli oğlumun!
Sultan Murat: (Birden dönerek) Oo, siz misiniz, valide! Eksik olmayın. Çocuklar için söylenir bunlar, benim bildiğim.
Kösem Sultan: Hâşâ devletli oğlum! O nasıl söz!
Sultan Murat: (Birden yumuşayarak sözde şikâyet edermiş gibi) Çok sıkıntılı anlar geçiriyorum valide, korkulu düşler görüyorum gece gündüz. Sanki bir şey sürekli tehdit ediyor beni.

Metnin alındığı eser aşağıdakilerden hangisine aittir?
A. Turan Oflazoğlu
B. Necati Cumalı
C. Recep Bilginer
D. Güngör Dilmen

E. Oktay Arayıcı

24. 1940 değin Türk tiyatrosunda Türk yurdunu, Türk ulusunu sevmek biçiminde oyunlar yazılmış, yazarlar bu duyguları aşılamak için kimi zaman efsanelere, kimi zaman da masallara yönelmişlerdir. Bu oyunlardan Faruk Nafiz Çamlıbel'in manzum olarak yazdığı — her şeyden üstün olan yurt sevgisini ortaya koymaya çalışmıştır.

Bu parçada sözü edilen tiyatro oyunu aşağıdakilerden hangisidir?
A. Huzur Çıkmazı
B. Yemenimin Uçları
C. Günün Adamı
D. Akın
E. Sönmeyen Kandiller

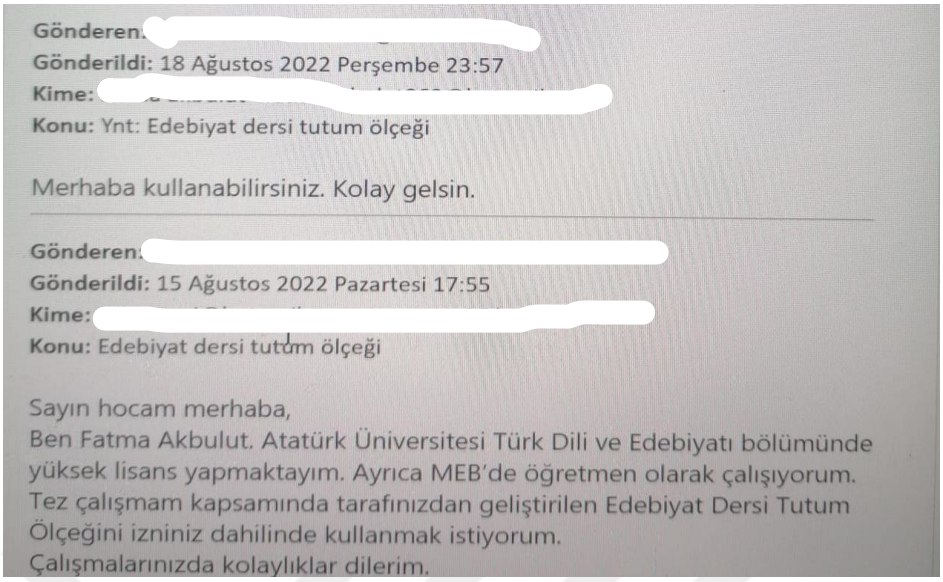
EK 2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1) Türk Dili ve Edebiyatı dersi duygularımızı dışa vurmamıza imkân sağlıyor.					
2) Türk Dili ve Edebiyatı dersi edebi ürünlerden zevk almamı sağladı.					
3) Türk Dili ve Edebiyatı dersi konuşma becerimi geliştirir.					
4) Türk Dili ve Edebiyatı dersi okuma becerimi geliştirir					
5) Türk Dili ve Edebiyatı dersi kitap okuma alışkanlığı kazanmamı olumlu yönde etkiler.					
6) Türk Dili ve Edebiyatı dersi bakış açımızı genişletir					
7) Türk Dili ve Edebiyatı dersini aldıktan sonra dili daha özenli ve dikkatli kullanmaya başladım					
8) Türk Dili ve Edebiyatı dersinde edebi bir metni okuyunca zevk alırım.					
9) Türk Dili ve Edebiyatı dersine çalışmaktan zevk alırım					
10) Türk Dili ve Edebiyatı dersine bu dersi yararlı bulduğum için çalışırım.					
11) Türk Dili ve Edebiyatı dersini bu derse karşı yatkınlığım olduğu için seviyorum.					
12) Türk Edebiyatı dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.					
13) Türk Dili ve Edebiyatı dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.					
14) Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kendimi rahat hissederim.					
15) Türk Dili ve Edebiyatı dersini seviyorum.					
16) Türk Dili ve Edebiyatı dersinin insanın estetik duygusunu geliştirdiğini düşünüyorum					
17) Türk Dili ve Edebiyatı dersi önemlidir.					
18) Türk Edebiyatı dersi kelime hazinemi geliştirdi.					
19) Türk Dili ve Edebiyatı dersinde düz yazı eserleri okumak hoşuma gider.					
20) Türk Dili ve Edebiyatı dersi hayal dünyamı zenginleştirir.					
21) Türk Dili ve Edebiyatı dersi merakımı gideriyor.					
22) Türk Dili ve Edebiyatı dersini sabırsızlıkla bekliyorum.					
23) Türk Dili ve Edebiyatı dersi genel kültürümü artırır.					
24) Türk Dili ve Edebiyatı dersine harcadığım zamanda başka şeyler yapmak isterim.					
25) Türk Dili ve Edebiyatı dersi sıkıcı bir derstir.					
26) Türk Dili ve Edebiyatı ders saati azaltılmalıdır.					
27) Türk Dili ve Edebiyatı dersi yerine -mümkün olsa- başka bir ders alırım.					
28) Türk Dili ve Edebiyatı dersi çok soyut bir ders olduğu için ilgimi çekmiyor.					
29) Türk Dili ve Edebiyatı dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor					
30) Türk Dili ve Edebiyatı dersi seçmeli olmalıdır.					
31) Türk Dili ve Edebiyatı dersinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					

32) Türk Dili ve Edebiyatı dersi okul dışında beni ilgilendirmiyor.					
33) Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilgi duymuyorum.					
34) Türk Dili ve Edebiyatı dersini işleniş tarzı yüzünden sevmiyorum.					
35) Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının (müfredat) gereksiz biçimde detaylı olması derse olan ilgimi azaltıyor.					

Can, R. (2014). Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 111-127.

EK 3. Tutum Ölçek İzni



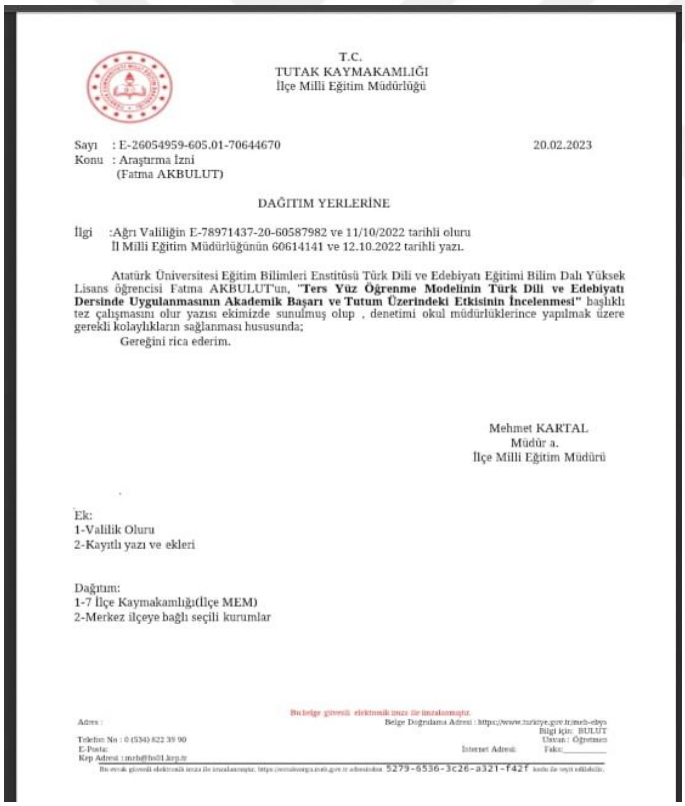
Gönderen:
Gönderildi: 18 Ağustos 2022 Perşembe 23:57
Kime:
Konu: Ynt: Edebiyat dersi tutum ölçeği

Merhaba kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Gönderen:
Gönderildi: 15 Ağustos 2022 Pazartesi 17:55
Kime:
Konu: Edebiyat dersi tutum ölçeği

Sayın hocam merhaba,
Ben Fatma Akbulut. Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Ayrıca MEB'de öğretmen olarak çalışıyorum. Tez çalışmam kapsamında tarafınızdan geliştirilen Edebiyat Dersi Tutum Ölçeğini izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

EK- 4. Araştırma Uygulama İzin Yazısı



T.C.
TUTAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-26054959-605.01-70644670 20.02.2023
Konu : Araştırma İzni
(Fatma AKBULUT)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :Ağrı Valiliğin E-78971437-20-60587982 ve 11/10/2022 tarihli oluru
İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 60614141 ve 12.10.2022 tarihli yazı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma AKBULUT'un, **"Ters Yüz Öğrenme Modelinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanmasının Akademik Başarı ve Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi"** başlıklı tez çalışmasını olur yazısı ekimizde sunulmuş olup , denetimi okul müdürlüklerince yapılmak üzere gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda;
Gereğini rica ederim.

Mehmet KARTAL
Müdür a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

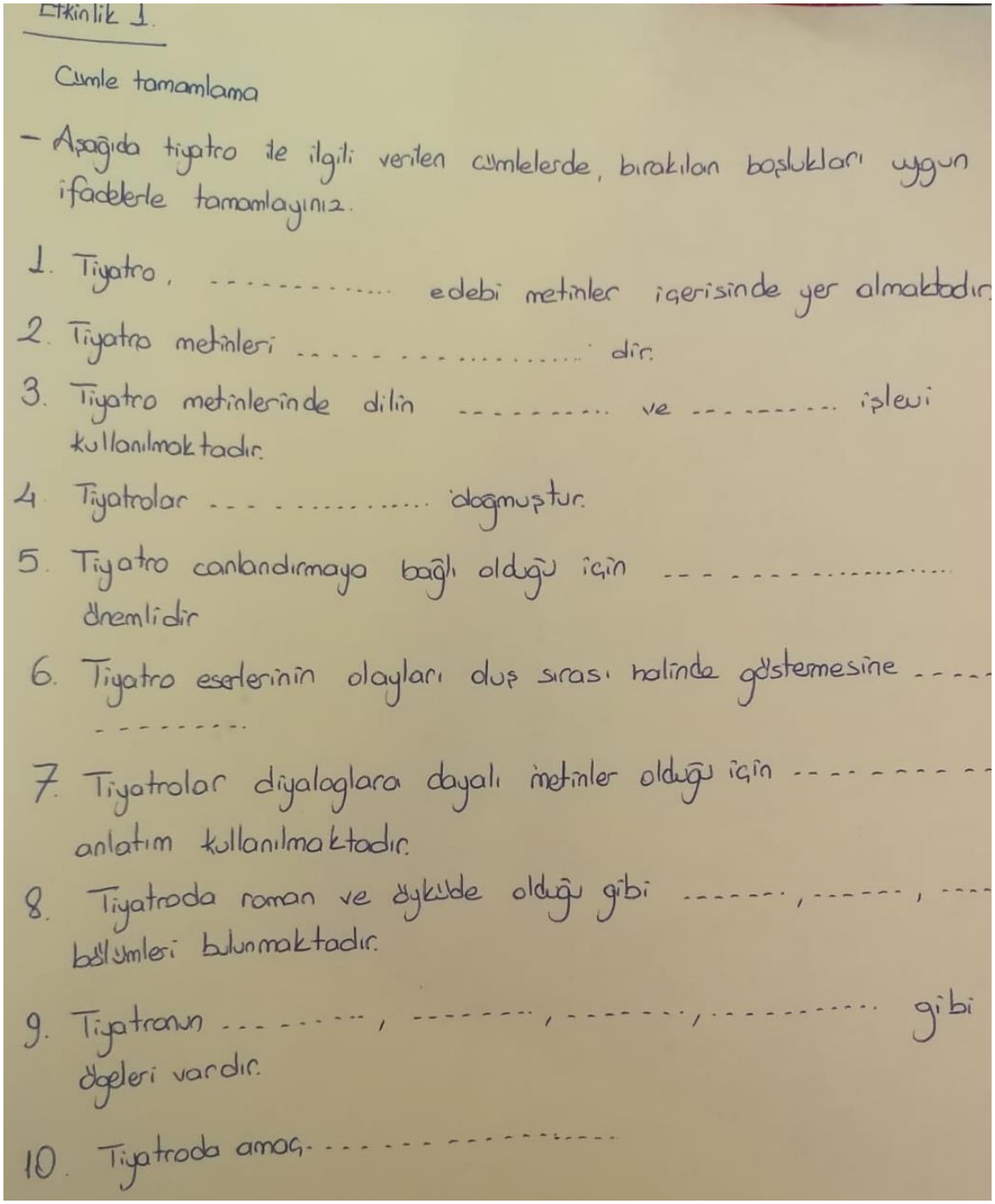
Ek:
1-Valilik Oluru
2-Kayıtlı yazı ve ekleri

Dağıtım:
1-7 İlçe Kaymakamlığı(İlçe MEM)
2-Merkez ilçeye bağlı seçili kurumlar

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres :
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: BULUT
Unvan : Öğretmen
Telefon No : 0 (534) 822 39 90
E-Posta:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
İnternet Adresi:
Faks:
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5279-6536-3c26-a321-f42f kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Etkinlik Görselleri

Etkinlik 1- Cümle Tamamlama



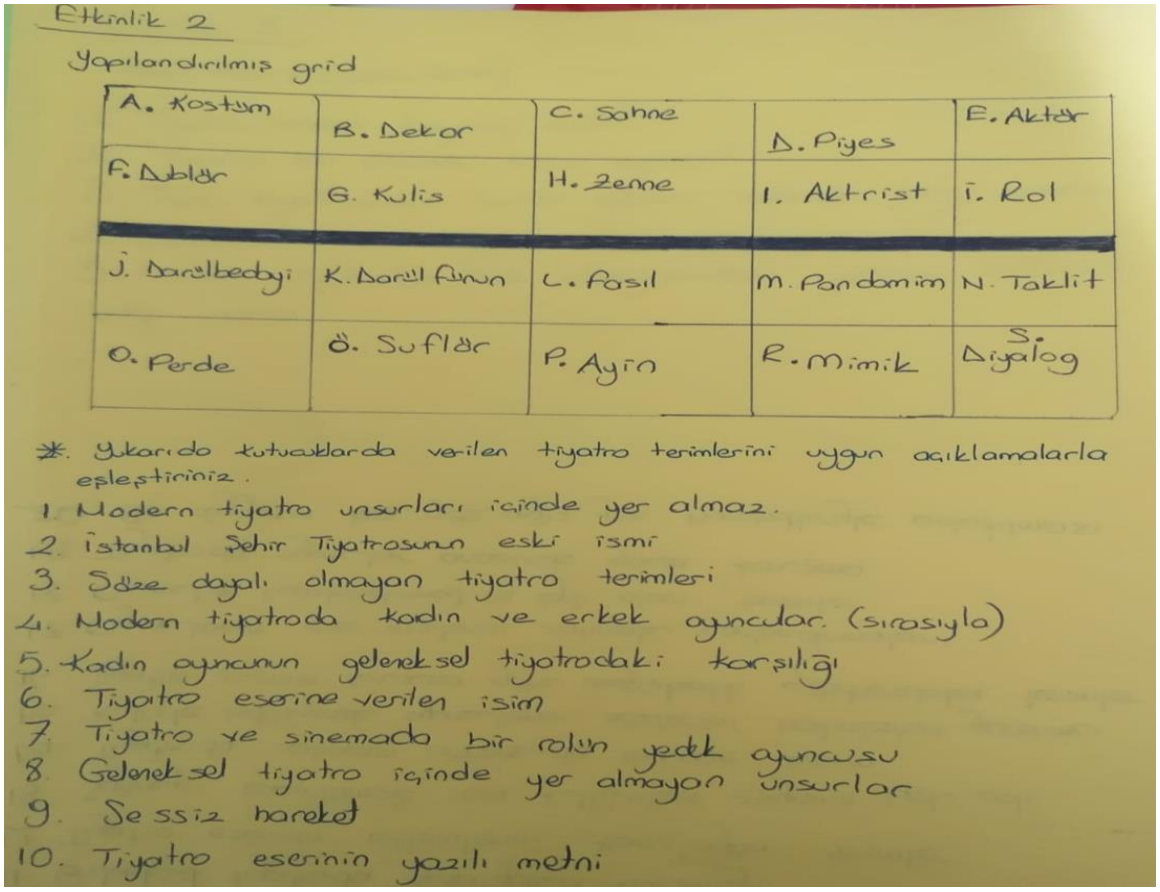
Etkinlik 1.

Cümle tamamlama

- Aşağıda tiyatro ile ilgili veriten cümlelerde, bırakılan boşlukları uygun ifadelerle tamamlayınız.

1. Tiyatro, ... edebi metinler içerisinde yer almaktadır.
2. Tiyatro metinleri ..... dir.
3. Tiyatro metinlerinde dilin ..... ve ..... işlevi kullanılmaktadır.
4. Tiyatrolar ..... doğmuştur.
5. Tiyatro canlandırmaya bağlı olduğu için ..... dramlidir
6. Tiyatro eserlerinin olayları duş sırası halinde göstermesine ....
7. Tiyatrolar diyaloglara dayalı metinler olduğu için ..... anlatım kullanılmaktadır.
8. Tiyatroda roman ve öyküde olduğu gibi ....., ..., ... bölümleri bulunmaktadır.
9. Tiyatronun ....., ..., ..., ... gibi ögeleri vardır.
10. Tiyatroda amaç .....

Etkinlik 2- Yapılandırılmış Grid



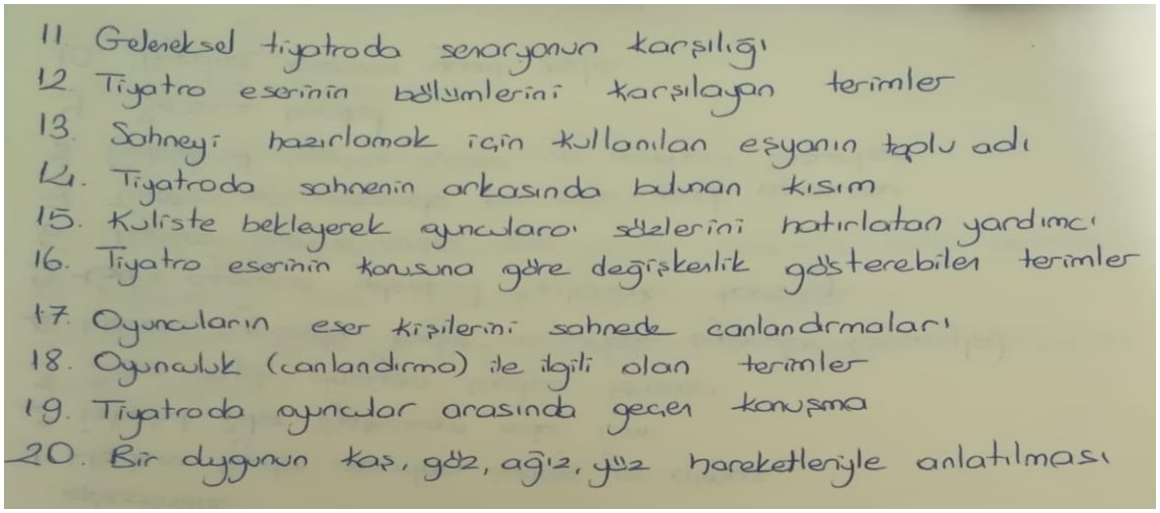
Etkinlik 2

Yapılandırılmış grid

A. Kostüm	B. Dekor	C. Sahne	D. Piyes	E. Aktör
F. Dublör	G. Kulis	H. Zenne	I. Aktrist	İ. Rol
J. Darülbedayi	K. Darül Fünun	L. Fasıl	M. Pandomim	N. Taklit
O. Perde	Ö. Suflör	P. Ayin	R. Mimik	S. Diyalog

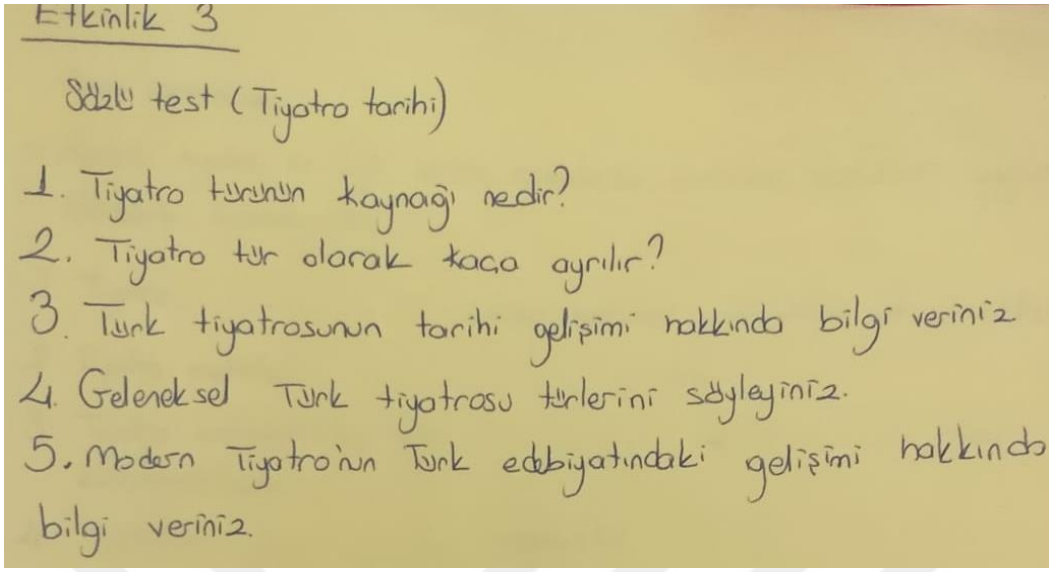
*. Yukarıdo kutucuklarda verilen tiyatro terimlerini uygun açıklamalarla eşleştiriniz.

1. Modern tiyatro unsurları içinde yer almaz.
2. İstanbul Şehir Tiyatrosunun eski ismi
3. Söze dayalı olmayan tiyatro terimleri
4. Modern tiyatroda kadın ve erkek oyuncular. (sırasıyla)
5. Kadın oyuncunun geleneksel tiyatrodaki karşılığı
6. Tiyatro eserine verilen isim
7. Tiyatro ve sinemada bir rolün yedek oyuncusu
8. Geleneksel tiyatro içinde yer almayan unsurlar
9. Sessiz hareket
10. Tiyatro eserinin yazılı metni



11. Geleneksel tiyatroda senaryonun karşılığı
12. Tiyatro eserinin bölümlerini karşılayan terimler
13. Sahneyi hazırlamak için kullanılan eşyanın toplu adı
14. Tiyatroda sahnenin arkasında bulunan kısım
15. Kuliste bekleyerek oyuncuların sözlerini hatırlatan yardımcı
16. Tiyatro eserinin konusuna göre değişkenlik gösterebilen terimler
17. Oyuncuların eser kişilerini sahnede canlandırmaları
18. Oyunculuk (canlandırma) ile ilgili olan terimler
19. Tiyatroda oyuncular arasında geçen konuşma
20. Bir duygunun kaş, göz, ağız, yüz hareketleriyle anlatılması

Etkinlik 3- Sözlü Test

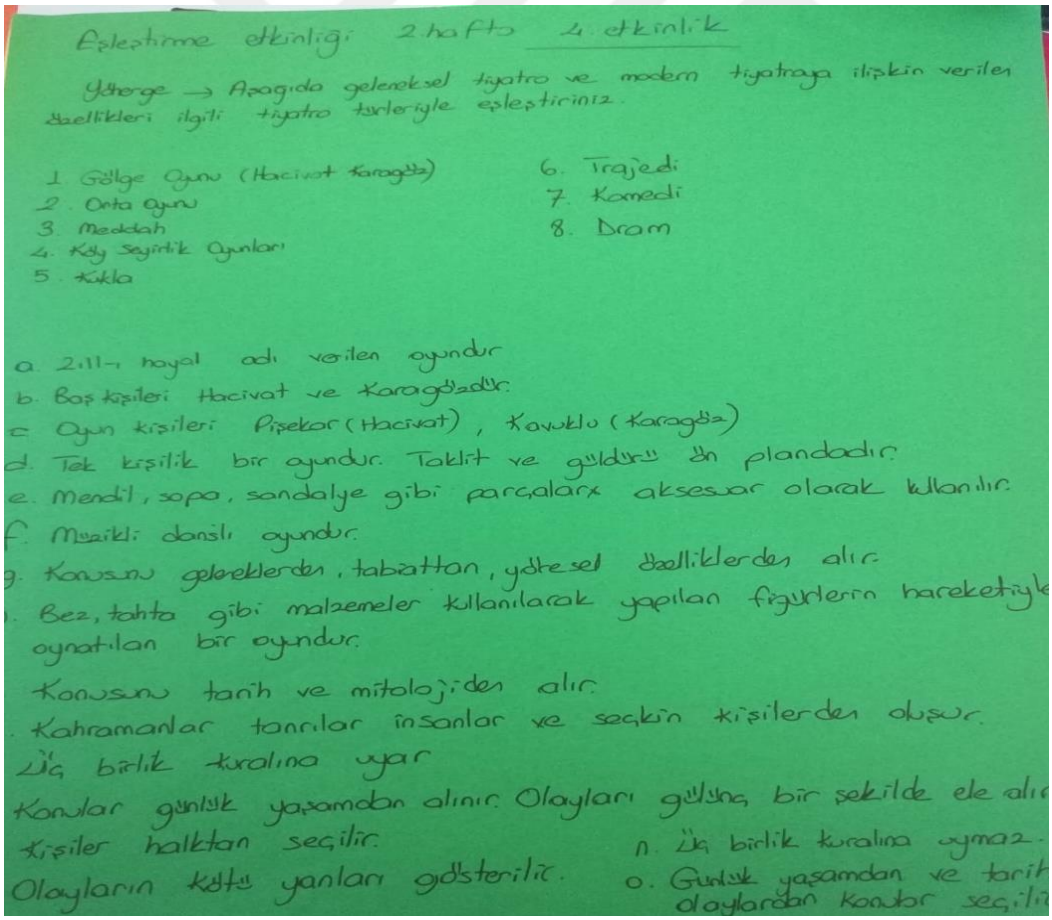


Etkinlik 3

Sözlü test (Tiyatro tarihi)

1. Tiyatro türünün kaynağı nedir?
2. Tiyatro tür olarak kaça ayrılır?
3. Türk tiyatrosunun tarihi gelişimi hakkında bilgi veriniz
4. Geleneksel Türk tiyatrosu türlerini söyleyiniz.
5. Modern Tiyatro'nun Türk edebiyatındaki gelişimi hakkında bilgi veriniz.

Etkinlik 4- Eşleştirme



Eşleştirme etkinliği 2 hafta 4. etkinlik

Yönerge → Aşağıda geleneksel tiyatro ve modern tiyatroya ilişkin veriler özellikleri ilgili tiyatro türleriyle eşleştiriniz.

1. Gölge Oyunu (Hacivat Karagöz)
2. Orta Oyunu
3. Meddah
4. Köy Seyirlik Oyunları
5. Kukla
6. Trajedi
7. Komedi
8. Dram

a. Zihni hayal adı verilen oyundur
b. Baş kişileri Hacivat ve Karagözdür.
c. Oyun kişileri Pişekar (Hacivat), Kavuklu (Karagöz)
d. Tek kişilik bir oyundur. Taklit ve güldürü ön plandadır.
e. Mendil, sopa, sandalye gibi parçalarx aksesuar olarak kullanılır.
f. Müzikli danslı oyundur.
g. Konusunu geleneklerden, tabiattan, yöresel özelliklerden alır.
. Bez, tahta gibi malzemeler kullanılarak yapılan figürlerin hareketiyle oynatılan bir oyundur.
Konusunu tarih ve mitolojiden alır.
. Kahramanlar tanrılar insanlar ve seçkin kişilerden oluşur.
Üç birlik kuralına uyar
Konular günlük yaşamdan alınır. Olayları güldüren bir şekilde ele alır
Kişiler halktan seçilir.
Olayların kötü yanları gösterilir.
n. Üç birlik kuralına uymaz.
o. Günlük yaşamdan ve tarih olaylardan konular seçilir



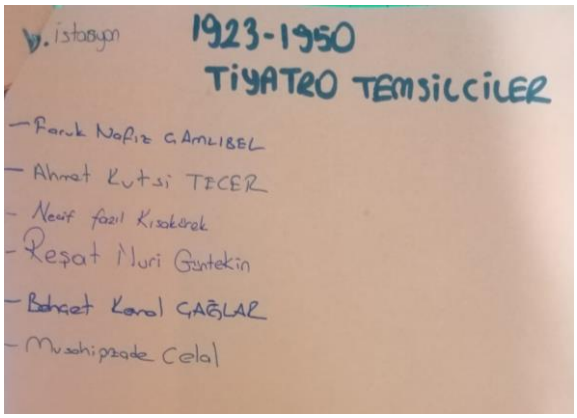
Etkinlik 5- Tombala

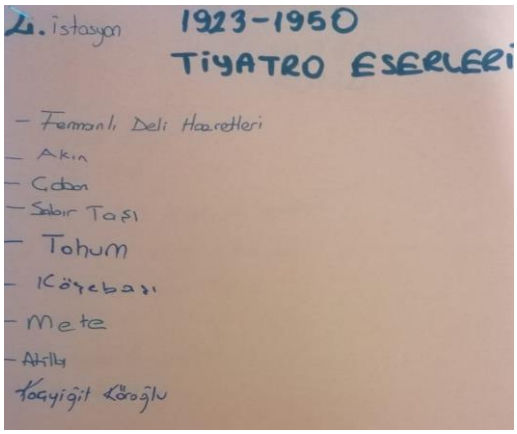


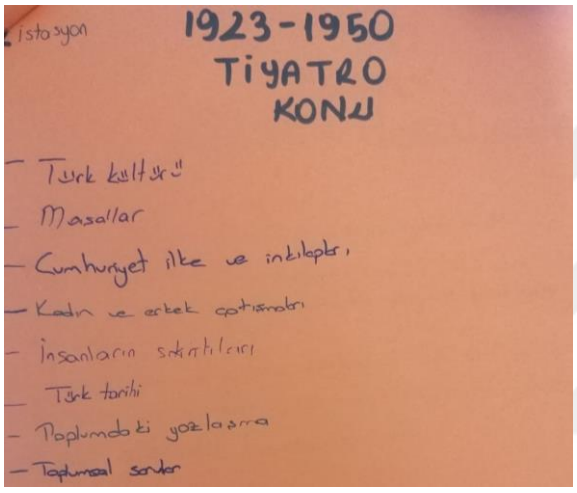


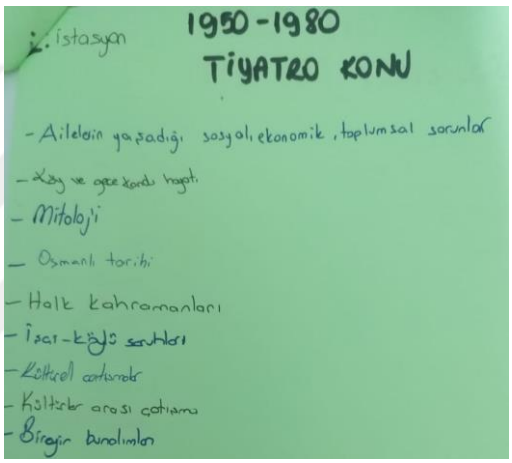


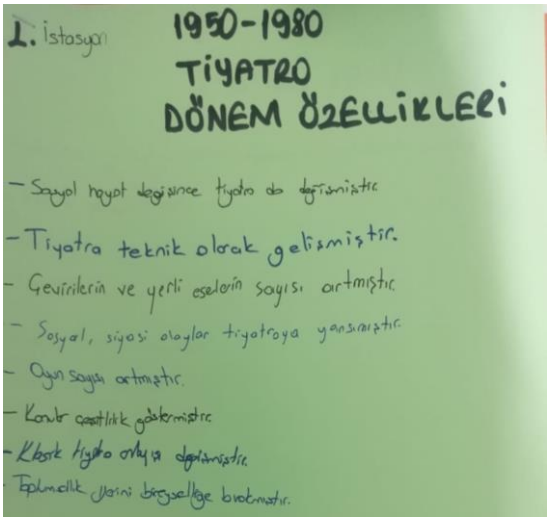
Etkinlik 6-İstasyon

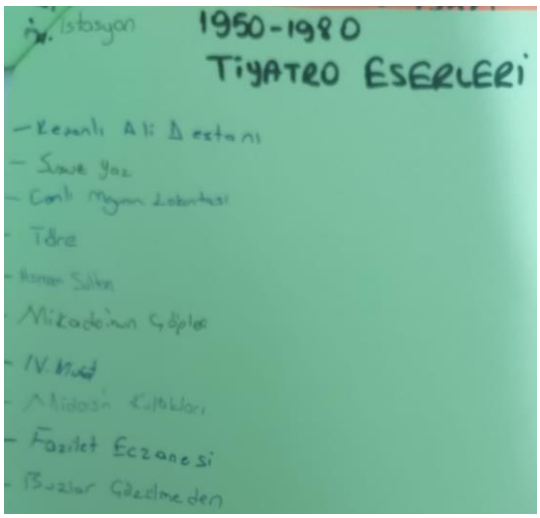












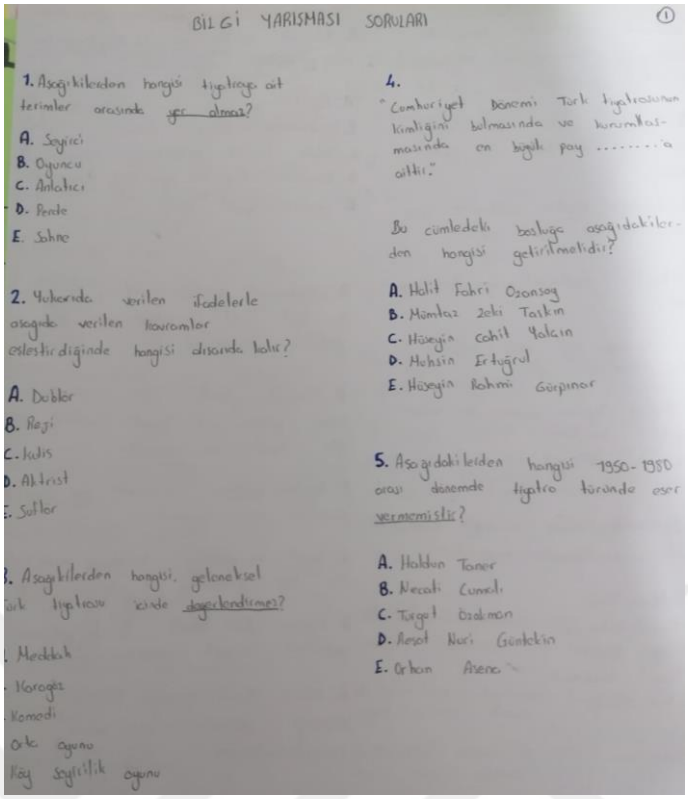
Etkinlik 7- Köşeleme







Etkinlik 8- Bilgi Yarışması



BİLGİ YARIŞMASI SORULARI ①

1. Aşağıdakilerden hangisi tiyatroya ait terimler arasında yer almaz?

A. Seyirci
B. Oyuncu
C. Anlatıcı
D. Perde
E. Sahne

2. Yukarıda verilen ifadelerle aşağıda verilen kavramlar eşleştirdiğinde hangisi dışarıda kalır?

A. Dublör
B. Rejisör
C. Yardımcı
D. Aktrist
E. Suflör

3. Aşağıdakilerden hangisi, geleneksel Türk tiyatrosu içinde değerlendirmez?

Meddah
Karagöz
Komedi
Orta oyunu
Köy seyirlik oyunu

4. "Cumhuriyet dönemi Türk tiyatrosunun kimliğini bulmasında ve kurumlaşmasında en büyük pay ..... a aittir."

Bu cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A. Halit Fahri Ozansoy
B. Mümtaz Zeki Tarkan
C. Hüseyin Cahit Yalçın
D. Muhsin Ertuğrul
E. Hüseyin Rahmi Gürpınar

5. Aşağıdakilerden hangisi 1950-1980 arası dönemde tiyatro türünde eser vermemiştir?

A. Haldun Taner
B. Necati Cumalı
C. Turgut Özakman
D. Aziz Nesin
E. Orhan Asena

6. Aşağıda verilenlerden hangisinde tiyatroya ilişkin verilen bilgilerde yanlışlık yapılmıştır?

A. Tiyatronun seyirci, oyuncu, sahne, eser, dil ve ifade gibi öğeleri bulunur.
B. Geleneksel tiyatro ürünlerinde, oyun sahnelenmeden prova edilir.
C. Tiyatro eserlerinde oyun konusunda değişmez.
D. Eğlendirmeye bağlı eğlenceli motifler olay çevresinde gelişir.
E. Halkın tiyatro eserleri bir metne dayanarak hazırlanır.

7. Türk tiyatrosunun kurucusu aşağıda verilen sanatçılardan hangisidir?

A. Haldun Taner
B. Turan Oflazoğlu
C. Recep Bilginer
D. Turgut Özakman
E. Orhan Asena

8. Yukarıda verilen parçada tiyatronun hangi özelliği vurgulanmıştır.

A. Öğretici olması
B. Oyuncuların kabiliyetli olması
C. Seyirci önünde oynanması
D. Dramatik örgüsünün gerçekçi olması
E. Çeşnisiz yapılı olması

9. Cumhuriyet dönemi Türk tiyatrosu ile ilgili verilerden hangisinde bilgi yanlışlığı yapılmıştır?

A. 1920'li yıllardan sonra eserlerde kırsal yaşam, aile hayatı, kent yaşamı gibi konular ele alınmıştır.
B. Tiyatro eserleri sahnelenmek için değil okunmak için yazılmıştır?
C. Sosyal ve psikolojik konuların yanı sıra kaçakçılığı da ele alınmıştır.
D. Tiyatro türü teknik olarak gelişme göstermiş başarılı eserler vermiştir.
E. Orhan Asena, Güngör Dilmen, Turan Oflazoğlu dönemin eser veren Sanatçılarındandır.

10. Aşağıda verilen tiyatro eseri-yazar eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

A. Kadın Erkekleşince - Hüseyin Rahmi Gürpınar
B. Cancavur - Faruk Nafiz Çamlıbel
C. Fermanlı Deli Hasretleri - Nabizade Nazım
D. Reis Bey - Necip Fazıl Kısakürek
E. Nafiabazı - Nazım Hikmet

11. Aşağıda verilen konulardan hangisi Cumhuriyet dönemi tiyatro eserlerinde işlenen konular arasında yer almaz?

A. Köyden kente göç
B. Cariyelik
C. Geleneksel usulü evlilikler
D. Nüfus - Batı çekirdek ailesi
E. Milliyetçilik düşüncesi

12. Bu cümlede boş bırakılan yere, aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

Kesanlı Ali Destanı
Bir Aşkın Yaratılışı
Susuz Yaz
Eski Cenkler
Reis Bey

13. Aşağıda verilen tiyatro eserleri ilkel bir şekilde eşleştirdiğinde hangisi farklı bir dönemde yazılmıştır?

A. Sair Evlenmesi
B. Yalan Yahut Alafranga
C. Cenk Hayatının Tehlikesi
D. Maske ve Ruh
E. Fermanlı Deli Hasretleri

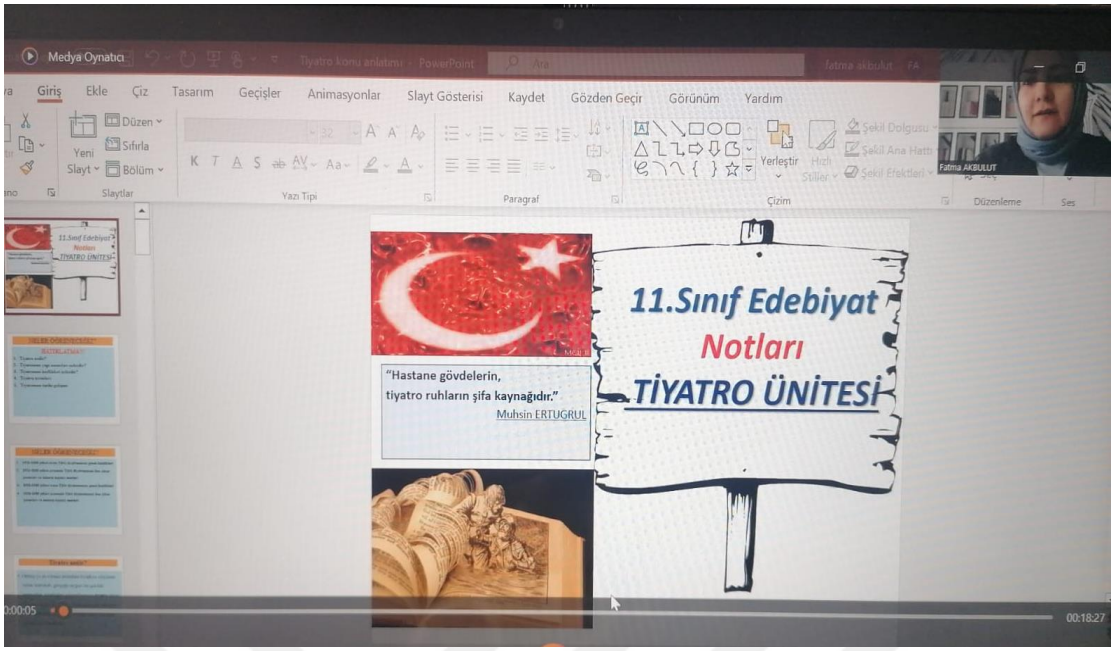
14. Aşağıdakilerden hangisinde modern tiyatro ürünleri bir arada verilmiştir?

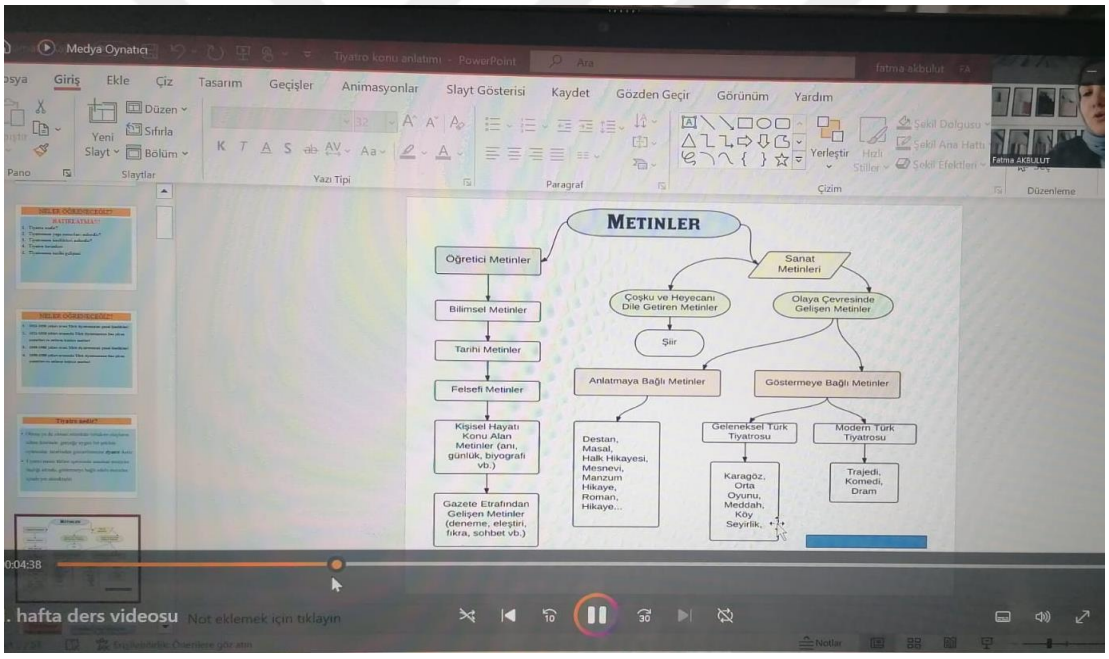
A. Komedi - drama - dans
B. Komedi - drama - trajedi
C. Meddah - trajedi - dans
D. Drama - Müzikli tiyatro - komedi
E. Müzikli tiyatro - komedi - dans

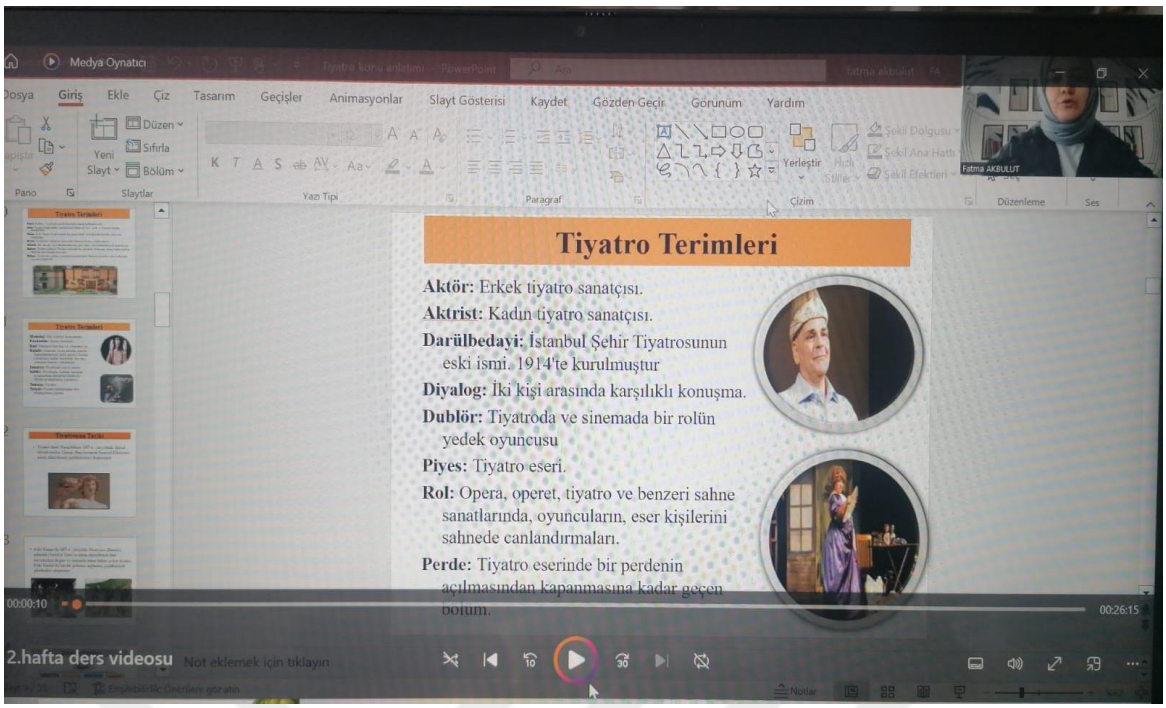
15. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi absürt tiyatronun bir özelliği değildir?

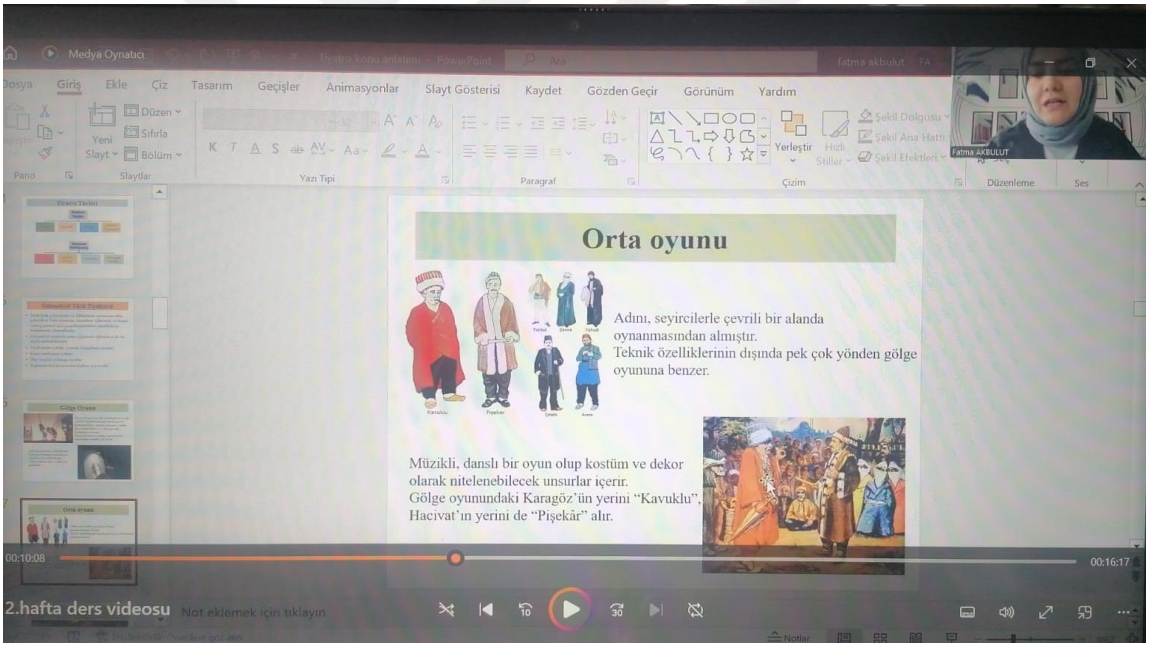
A. Karakterin toplumsal kurallarla uyum içinde olması
B. Gerçekçi zaman ve mekân unsurlarının büyük ölçüde terk edilmesi
C. Dekorun konuya göre düzenlenmesi
D. Kronolojik zamanın kırılması
E. Sembollere başvurulması

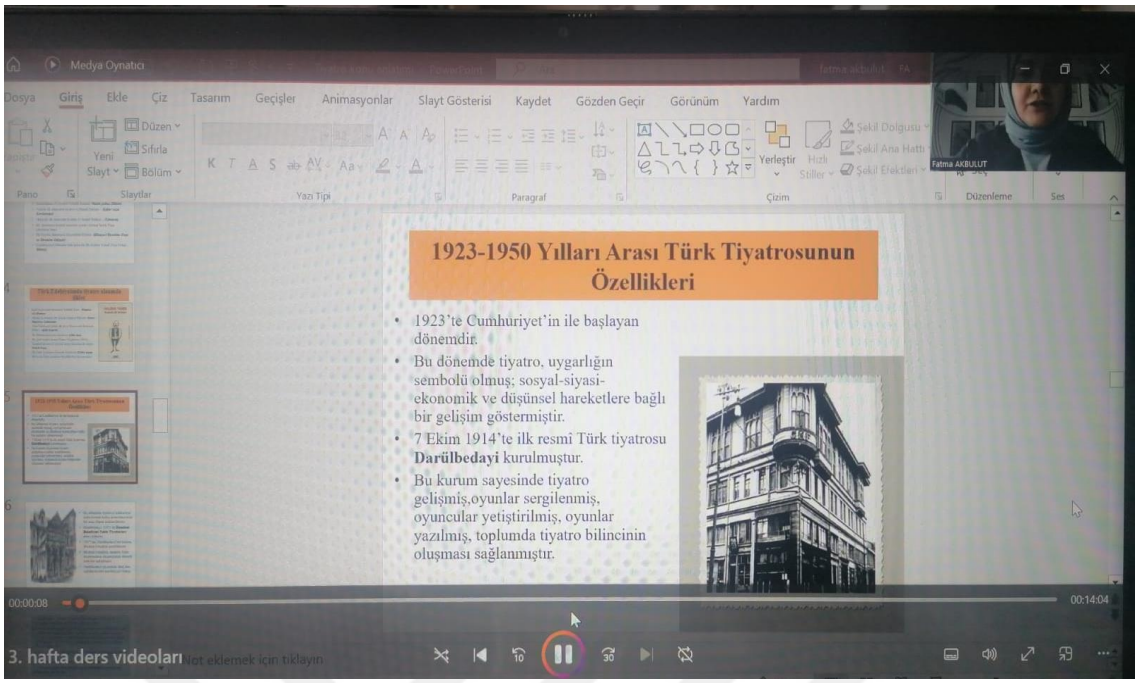
EK 6. Ders Videoları Görselleri

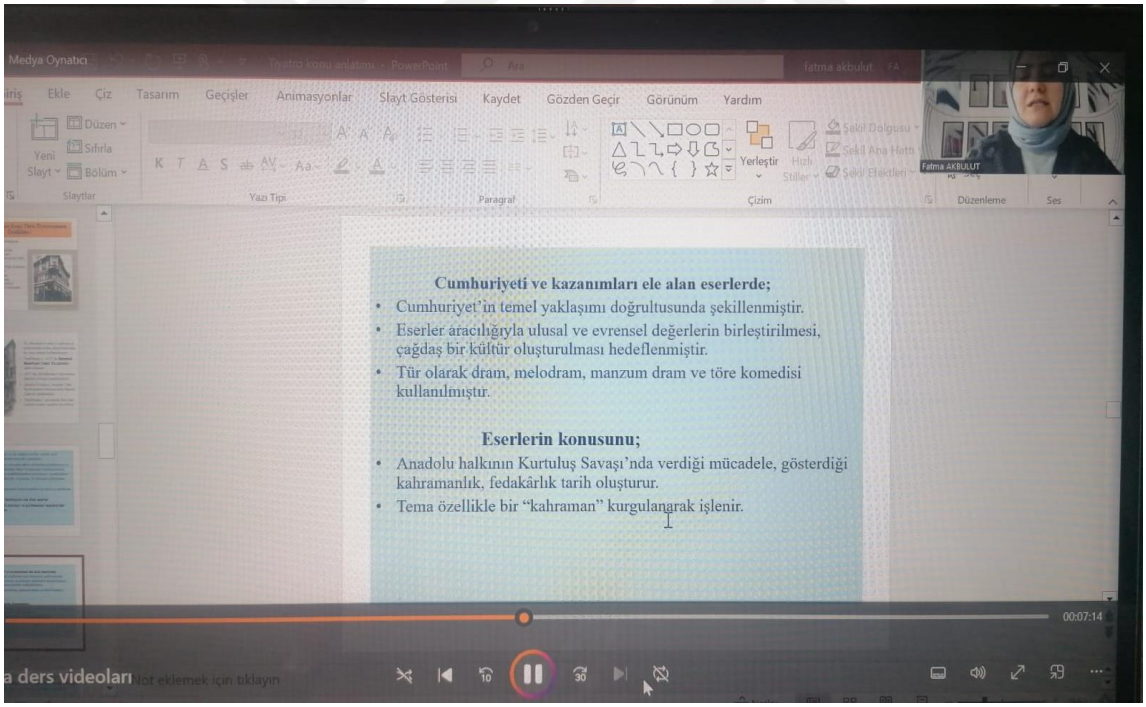


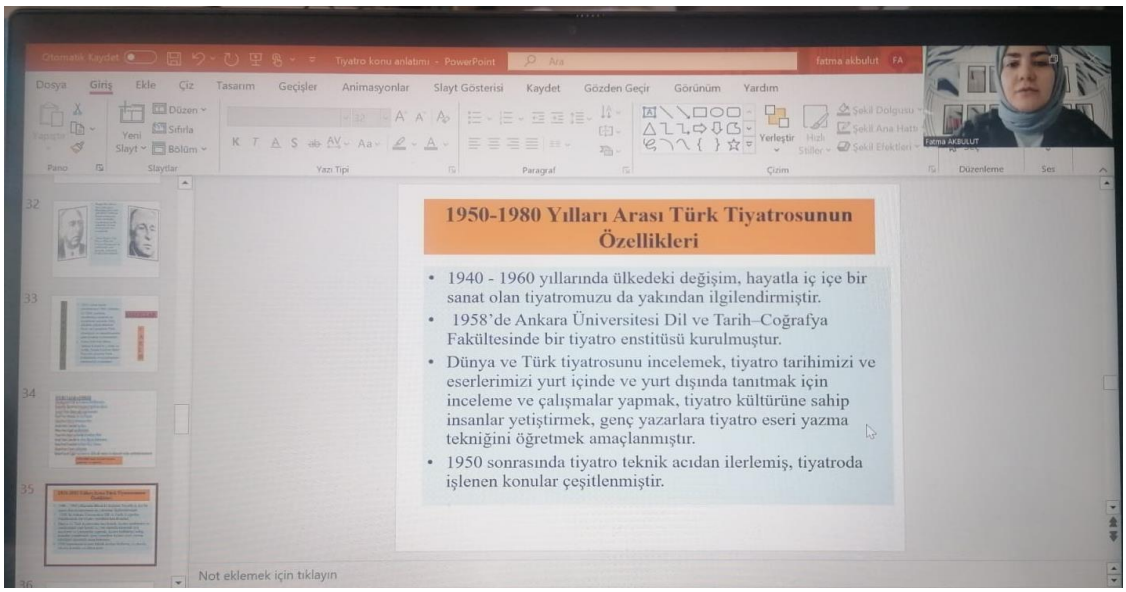


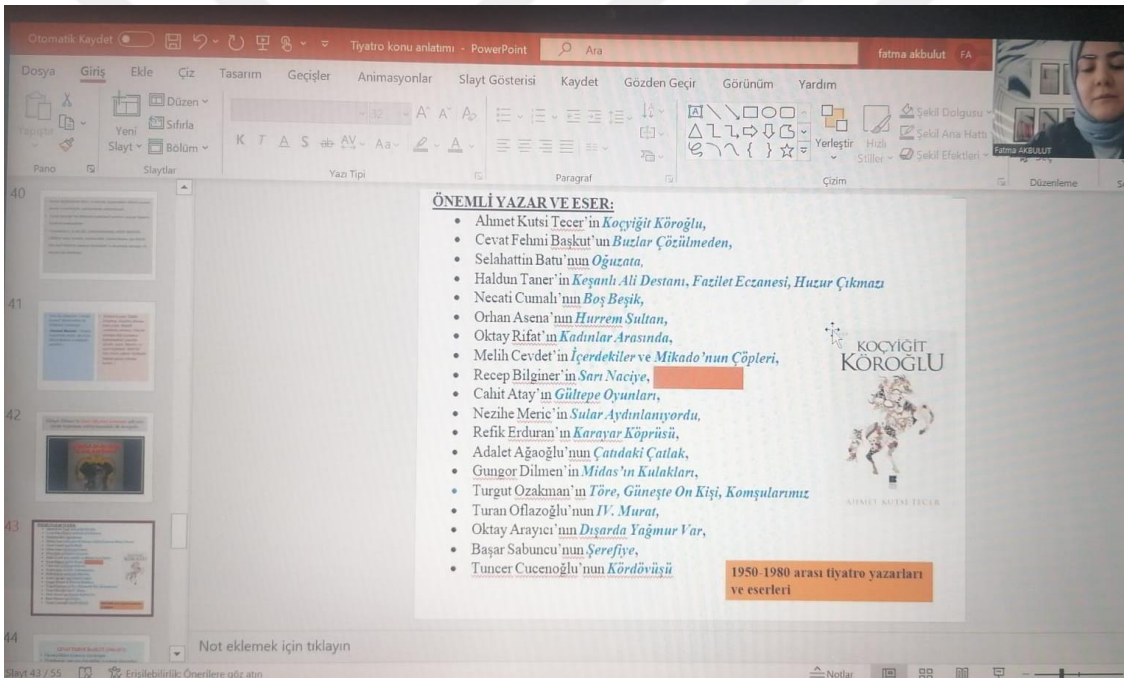

Medya Oynatıcı
Tiyatro Terimleri
Aktör: Erkek tiyatro sanatçısı.
Aktrist: Kadın tiyatro sanatçısı.
Darülbedayi: İstanbul Şehir Tiyatrosunun eski ismi. 1914'te kurulmuştur
Diyalog: İki kişi arasında karşılıklı konuşma.
Dublör: Tiyatroda ve sinemada bir rolün yedek oyuncusu
Piyes: Tiyatro eseri.
Rol: Opera, operet, tiyatro ve benzeri sahne sanatlarında, oyuncuların, eser kişilerini sahnede canlandırmaları.
Perde: Tiyatro eserinde bir perdenin açılmasından kapanmasına kadar geçen bölüm.
00:00:10
00:26:15
2.hafta ders videosu
Not eklemek için tıklayın


Medya Oynatıcı
Orta oyunu
Adını, seyircilerle çevrili bir alanda oynanmasından almıştır.
Teknik özelliklerinin dışında pek çok yönden gölge oyununa benzer.
Müzikli, danslı bir oyun olup kostüm ve dekor olarak nitelenebilecek unsurlar içerir.
Gölge oyunundaki Karagöz'ün yerini "Kavuklu", Hacivat'ın yerini de "Pişekâr" alır.
00:10:08
00:16:17
2.hafta ders videosu
Not eklemek için tıklayın


Medya Oynatıcı
Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım
Fatma AKBULUT
1923-1950 Yılları Arası Türk Tiyatrosunun Özellikleri
• 1923'te Cumhuriyet'in ile başlayan dönemdir.
• Bu dönemde tiyatro, uygarlığın sembolü olmuş; sosyal-siyasi-ekonomik ve düşünsel hareketlere bağlı bir gelişim göstermiştir.
• 7 Ekim 1914'te ilk resmi Türk tiyatrosu **Darülbedayi** kurulmuştur.
• Bu kurum sayesinde tiyatro gelişmiş,oyunlar sergilenmiş, oyuncular yetiştirilmiş, oyunlar yazılmış, toplumda tiyatro bilincinin oluşması sağlanmıştır.
00:00:08
00:14:04
3. hafta ders videoları Not eklemek için tıklayın


Medya Oynatıcı
Fatma AKBULUT
Cumhuriyeti ve kazanımları ele alan eserlerde;
• Cumhuriyet'in temel yaklaşımı doğrultusunda şekillenmiştir.
• Eserler aracılığıyla ulusal ve evrensel değerlerin birleştirilmesi, çağdaş bir kültür oluşturulması hedeflenmiştir.
• Tür olarak dram, melodram, manzum dram ve töre komedisi kullanılmıştır.
Eserlerin konusunu;
• Anadolu halkının Kurtuluş Savaşı'nda verdiği mücadele, gösterdiği kahramanlık, fedakârlık tarih oluşturur.
• Tema özellikle bir "kahraman" kurgulanarak işlenir.
00:07:14
a ders videoları Not eklemek için tıklayın


Tiyatro konu anlatımı - PowerPoint
fatma akbulut
1950-1980 Yılları Arası Türk Tiyatrosunun Özellikleri
• 1940 - 1960 yıllarında ülkedeki değişim, hayatla iç içe bir sanat olan tiyatromuzu da yakından ilgilendirmiştir.
• 1958'de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesinde bir tiyatro enstitüsü kurulmuştur.
• Dünya ve Türk tiyatrosunu incelemek, tiyatro tarihimizi ve eserlerimizi yurt içinde ve yurt dışında tanıtmak için inceleme ve çalışmalar yapmak, tiyatro kültürüne sahip insanlar yetiştirmek, genç yazarlara tiyatro eseri yazma tekniğini öğretmek amaçlanmıştır.
• 1950 sonrasında tiyatro teknik acıdan ilerlemiş, tiyatroda işlenen konular çeşitlenmiştir.
Not eklemek için tıklayın


Tiyatro konu anlatımı - PowerPoint
fatma akbulut
ÖNEMLİ YAZAR VE ESER:
• Ahmet Kutsi Tecer'in Koçyiğit Köroğlu,
• Cevat Fehmi Başkut'un Buzlar Çözülmeden,
• Selahattin Batu'nun Oğuzata,
• Haldun Taner'in Keşanlı Ali Destanı, Fazilet Eczanesi, Huzur Çıkmazı
• Necati Cumalı'nın Boş Beşik,
• Orhan Asena'nın Hurrem Sultan,
• Oktay Rifat'ın Kadınlar Arasında,
• Melih Cevdet'in İçerdekiler ve Mikado'nun Çöpleri,
• Recep Bilginer'in Sarı Naciye,
• Cahit Atay'ın Gültepe Oyunları,
• Nezihe Meriç'in Sular Aydınlanıyordu,
• Refik Erduran'ın Karayar Köprüsü,
• Adalet Ağaoğlu'nun Çatıdaki Çatlak,
• Gungor Dilmen'in Midas'ın Kulakları,
• Turgut Ozakman'ın Töre, Güneşte On Kişi, Komşularımız
• Turan Oflazoğlu'nun IV. Murat,
• Oktay Arayıcı'nın Dışarda Yağmur Var,
• Başar Sabuncu'nun Şerefiye,
• Tuncer Cucenoğlu'nun Kördövüşü
KOÇYİĞİT KÖROĞLU
1950-1980 arası tiyatro yazarları ve eserleri
Not eklemek için tıklayın

ÖZ GEÇMİŞ

2010 yılında Erzurum Lisesi'ni, 2015 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programını bitirdi. 2017 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi alanında tezli yüksek lisans programına kabul edildi. Covid 19 salgını nedeniyle eğitimine ara vermek zorunda kaldı. 2021 yılı itibarıyla yüksek lisans eğitimine tekrar kabul edildi.

Üniversite öğrenimini tamamladıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda ücretli öğretmen olarak görev aldı. 2018 yılında Ağrı ili Tutak ilçesinde bir kuruma Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olarak atandı. "Anadolu Mektebi Külliyat Okumaları" kapsamında yürütülen okuma programında Tutak ilçe proje yürütücüleri arasında yer almaktadır. Temel seviyede İngilizce bilmektedir.