



**TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF UYGULAMALARININ
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
ÖĞRENME ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA,
MEMNUNİYET DÜZEYLERİNE VE
BAŞARILARINA ETKİSİ**

Göksel COŞKUN

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA,
MEMNUNİYET DÜZEYLERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ.**

(The Impact of Flipped Classroom Applications on University Students' Foreign Language
Learning Self-Efficacy Beliefs, Satisfaction Levels and Academic Achievements)

DOKTORA TEZİ

Göksel COŞKUN

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Mayıs, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Göksel COŞKUN tarafından hazırlanan “Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışması 10/05/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Adnan TAŞGIN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Fevzi DURSUN <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA <i>Kafkas Üniversitesi</i>	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

Doktora Tezi olarak sunduğum “Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

10/05/2023

Aslı ıslak imzalıdır

Göksel COŞKUN

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

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

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecime başladığım günden itibaren doktora tezimi savunduğum güne kadar beni çalışmaya teşvik eden, her an ve her koşulda sorularımı yanıtsız bırakmayan, engin bilgisi ve deneyimiyle beni destekleyen ve süreçte bıkmadan ve zaman mevhumu gözetmeden yol gösteren saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a, tez jürime katılıp kıymetli görüş ve önerileriyle yaptığım çalışmaya katkıda bulundukları için değerli hocalarım Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Doç. Dr. Halil İbrahim Kaya ve Doç. Dr. Fevzi Dursun'a, kıymetli vakitlerinden ayırarak araştırmama katılım gösteren ve bilime katkı sağlayan öğrencilerime, bu süreçte beni her zaman destekleyen sevgili eşime, kızım Nehir'e ve oğlum Kağan'a ve beni her zaman destekleyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Göksel COŞKUN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA, MEMNUNİYET DÜZEYLERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ

Göksel COŞKUN

Mayıs 2023, 128 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme öz yeterlik inançlarına, memnuniyet düzeylerine ve başarılarına etkisini incelemektir.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören Hemşirelik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”, “Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ve Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) testinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik inanç ölçeği maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri ve yabancı dil dersine memnuniyet düzeylerinde anlamı fark bulunmuştur. Ayrıca akademik başarı testi ortalamalarına göre deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Sonuç: Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik inançları, yabancı dil dersine yönelik memnuniyet düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ters yüz edilmiş öğrenme, öz yeterlik inancı, yabancı dil memnuniyeti, akademik başarı

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE IMPACT OF FLIPPED CLASSROOM APPLICATIONS ON UNIVERSITY STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE LEARNING SELF-EFFICACY BELIEFS, SATISFACTION LEVELS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Göksel COŞKUN

May 2023, 128 Pages

Purpose: The aim of this research is to examine the effects of flipped classroom practices on university students' foreign language learning self-efficacy beliefs, satisfaction levels and academic achievements.

Method: In this study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group from quantitative research methods, was used. The study group of the study consists of Nursing students studying at Osmaniye Korkut Ata University, Faculty of Health Sciences. In the research, “Self-efficacy Belief Scale for Foreign Language Learning”, “Foreign Language Lesson Satisfaction Scale” and “Academic Achievement Test” were applied as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics and Single Factor Analysis of Covariance (ANCOVA) test were used.

Findings: It was found that university students, to whom the flipped classroom model was applied, expressed positive opinions on the items of the self-efficacy belief scale for learning a foreign language, and significant difference were found in their satisfaction with the foreign language lesson. In addition, a significant difference was found in favor of the experimental group according to the academic achievement test averages.

Result: It has been concluded that flipped classroom practices are effective on university students' self-efficacy beliefs towards foreign language learning, their satisfaction levels with foreign language lessons, and their academic achievements.

Keywords: flipped learning, self-efficacy belief, foreign language satisfaction, academic achievement

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırma Problemi	5
Araştırmanın Hipotezleri.....	5
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli	7
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Tarihçesi	10
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kuramsal Çerçevesi.....	11
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Üstün Yönleri	22
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Sınırlılıkları	23
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline İlişkin Öğrenci Görüşleri	25
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri	26
Öz yeterlik.....	26
Dolaylı Deneyimler.....	28
Sözel İkna.....	28

Fizyolojik ve Duygusal Durum	28
Memnuniyet	29
Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Memnuniyet ile İlgili Yapılan Çalışmalar	31
Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Öz yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	35
Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Akademik Başarı ile İlgili Yapılan Çalışmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
Yöntem	44
Araştırma Modeli	44
Araştırmanın Çalışma Grubu	45
Verilerin Toplanması	46
Veri Toplama Araçları	46
Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	47
Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği	48
Akademik Başarı Testi	49
Deneysel İşlem Süreci	50
Deneysel İşlem Öncesi Yapılan İşlem Basamakları	50
Deneysel İşlem Esnasında Yapılan İşlem Basamakları	52
Deneysel İşlem Sonrasında Yapılan İşlem Basamakları	54
Araştırmacı Rolü	54
Verilerin Analizi	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	58
Bulgular	58
1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
BEŞİNCİ BÖLÜM	64
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	64
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamasının Öğrencilerin Yabancı Dil Öz Yeterliklerine Etkisine Ait Sonuçlar	64
Ters Yüz Edilmiş Model Uygulamasının Öğrencilerin Yabancı Dil Memnuniyetlerine Etkisine Ait Sonuçlar	66
Ters Yüz Edilmiş Model Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine Ait Sonuçlar	68
Öneriler	71
KAYNAKÇA	72

EKLER	89
EK-1. Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğine İlişkin (DFA) Path Diyagramı.....	89
EK-2. Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği.....	90
EK-3. Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeğine İlişkin (DFA) Path Diyagramı	91
EK-4. Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği	92
EK-5. Akademik Başarı Testi	94
EK-6. Araştırmacının Tez Konusu ile İlgili Aldığı Sertifikalar.....	98
EK-7. Plan	99
EK-7. Örnek Ders Planı	100
EK-8. E-Platformlara Ait Görseller (edpuzzle)	101
EK-9. E-Platformlara Ait Görseller (Kahoot).....	102
EK-10. WhatsApp Grubuna Ait Görsel	103
.....	103
EK-11. Ölçek Uygulama İzni.....	104
EK-12. Etik Kurul	105
EK-13. Uygulama İzni	109
EK-14. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Yeterlik Tablosunun Türkçe Uyarlama ve Kullanma İzni.....	111
EK-15. Uygulamaya Ait Görseller.....	112
ÖZ GEÇMİŞ.....	114

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Memnuniyet ile İlgili Yapılan Çalışmalar</i>	31
Tablo 2. <i>Öz yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar</i>	35
Tablo 3. <i>Akademik Başarı ile İlgili Yapılan Çalışmalar</i>	39
Tablo 4. <i>Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi</i>	45
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Veri Toplama Araçları ve İşlemler</i>	45
Tablo 6. <i>Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler</i>	46
Tablo 7. <i>DFA'ya İlişkin Uyum İndeksleri</i>	47
Tablo 8. <i>DFA'ya İlişkin Uyum İndeksleri</i>	48
Tablo 9. <i>Madde Analizi Sonuçları</i>	50
Tablo 10. <i>Haftalık Uygulanan Program</i>	53
Tablo 11. <i>Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 12. <i>Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerinin Homojenliğine İlişkin Yapılan Levene Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 13. <i>Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 14. <i>Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerinin Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 15. <i>Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Verilerinin Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 16. <i>Akademik Başarı Testi Ön Test Son Test Verilerinin Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 17. <i>Analize İlişkin Regresyon Eğimi</i>	58
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre t-testi Analizi Sonuçları</i>	59
Tablo 19. <i>Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları</i>	59
Tablo 20. <i>İngilizce Öğrenme Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	59
Tablo 21. <i>Analize İlişkin Regresyon Eğimi</i>	60
Tablo 22. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre t-testi Analizi Sonuçları</i>	60

Tablo 23. <i>Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları</i>	61
Tablo 24. <i>Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	61
Tablo 25. <i>Analize İlişkin Regresyon Eğimi</i>	62
Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları</i>	62
Tablo 27. <i>Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları</i>	63
Tablo 28. <i>Başarı Testi Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	63



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Geleneksel öğretim ve ters yüz öğrenme modeline ilişkin süreçlerin karşılaştırılması</i> <i>(Karaoğlan-Yılmaz & Yılmaz, 2019)</i>	12
Şekil 2. <i>Ters yüz öğrenme modelinin süreçleri</i> (Karaoğlan-Yılmaz & Yılmaz 2019).....	12
Şekil 3. <i>Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin Küresel Unsurları</i> (Flipped Learning Global & AALAS Academy of Active Learning Arts and Science, 2018)	14
Şekil 4. <i>Ters Yüz Edilmiş Modelin Temel Bileşenleri</i> (Hamdan vd., 2013)	20
Şekil 5. <i>Geleneksel Sınıf ile Ters Yüz Edilmiş Sınıfın Bloom Taksonomisi Açısından</i> <i>Karşılaştırılması</i> (Anderson vd., 2001/2010).	24
Şekil 6. <i>Bloom Taksonomisinin Yenilenmiş Hâli</i> (Bergmann, 2016).....	25
Şekil 7. <i>Öz Yeterlik Kaynakları</i> (Bandura 1997)	27
Şekil 8. <i>DeneySEL İşlem Öncesi Yapılan İşlem Basamakları</i>	51
Şekil 9. <i>DeneySEL İşlem Esnasında Yapılan İşlem Basamakları</i>	52

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

TYES	: Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamaları
YDMÖ	: Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği
YDÖYİÖ	: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Son yıllarda günümüz dünyasında bilimden teknolojiye, toplumdan kültüre meydana gelen hızlı ve baş döndürücü gelişmeler insan yaşamının her yönünü önemli ölçüde değiştirip dönüştürmektedir. Bu dönüşüm ve gelişmelerden eğitim sektörü de kaçınılmaz olarak etkilenmektedir. Artık günümüzde eğitim sektörü birçok dijital teknoloji türlerini bünyesinde barındırmaktadır. Eğitim sektöründe meydana gelen değişim ve gelişimler sadece güncel teknoloji ile sınırlı kalmamış (Shahroom & Hussin, 2018; Umachandran vd., 2018) öğretimde kullanılan yeni strateji, yöntem ve tekniklerin de geliştirilmesine olanak sağlamıştır (Pfeiffer, 2015). Eğitimdeki bu değişimin ilk yansıması olarak öğrenenler, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özellikleriyle birlikte bir bütün olarak algılanmaya ve eğitim sürecinin tam merkezinde yer almaya başlamışlardır (Akbari & Hosseini, 2008).

Eğitimin bireyselleştiği ve öğrenenin merkeze alındığı böyle bir dönemde, yabancı dil öğretiminde yaşanan bu değişim ve gelişmelerden nasibini almaktadır. Küreselleşen dünyada insanlar farklı nedenlerle ikinci bir yabancı dili edinmek isteyebilirler. Ancak bunlardan en çok dikkat çeken küreselleşen bu dünyayı anlama ihtiyacı gibi görünmektedir.

Bu çok dilli ve çok kültürlü dünyada, bu iletişim köprüsü uluslararası bir dil olan İngilizce ile inşa edilmiştir ve küreselleşen dünyada İngilizce bilmenin önemi aşıkardır (Crystal 2008; Graddol, 2006; Nunan, 2013). İngilizcenin bilimsel, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerde kullanımı, Avrupa Birliği gibi bazı kuruluşların İngilizceyi resmî dil olarak benimsemesi ve aynı zamanda uluslararası ilişkilerde de kullanılması, 21. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu dilin önemini artırmıştır (Guilherme, 2007). İngilizcenin uluslararası düzeydeki önemi ve fonksiyonu göz önüne alındığında, bu dili öğrenmek ve bu dilin alt becerilerini keşfetmek adına uluslararası düzeyde büyük çaba sarf edilmektedir (Baker & Boonkit, 2004; Block, 1986; Brantmeirer, 2006; Clément vd., 1994; Haley, 2004; Hosenfeld,

1997; Javier, 1997; Keshavarz & Ashtarian, 2008; Khajavy vd., 2017; Kim vd., 2015; Marefat, 2003; Oxford & Burry-Stock, 1995).

Bu bakış açısı doğrultusunda, günümüzün teknoloji temelli gelişen dünyasında İngilizcenin daha etkili ve verimli öğretilmesi amacıyla, yeni öğretim yöntemlerini uygulamak için gerekli yolların izlenmesi bir zorunluluk arz etmektedir. Bu yeni öğretim yöntemleri teknoloji ile entegre olmalı ve öğretmenlerin öğretim için harcadıkları zamanı en etkili şekilde kullanabilmesine olanak sağlamalı, aynı zamanda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik öz yeterlik inançlarından faydalanmasına izin vermesi gerekmektedir. Bununla birlikte, çevrim içi teknolojiye dayanan eğitim olanaklarının artması araştırmacıları yeni yöntemleri ve uygun alternatifleri düşünmeye teşvik etmektedir (Bishop & Verleger, 2013).

Eğitimde teknoloji kullanımının önemli bir örneği, çevrim içi dijital medya ile geleneksel öğrenme yöntemlerini birleştiren ters yüz öğrenmedir. Clark-Ibnáñez ve Scott (2010) ters yüz öğrenmeyi, olağan sınıf modelinin düzenlenmesini kolaylaştırmak için harmanlanmış bilgiyi kullanan pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar. Ters yüz edilmiş sınıf öğretim modeli, yeni teknolojileri kullanarak aktif öğrenme tekniklerini veya harmanlanmış öğrenme ve probleme dayalı öğrenme kavramıyla geliştirilen ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir model olarak ortaya çıkmaktadır (Arnold-Garza, 2014). Ters yüz edilmiş sınıf öğrenme modelinde öğrencinin hem sınıf içinde hem de sınıf dışı zamanında öğrenmesi teşvik edilir (Nwosisi vd., 2016). Ters yüz edilmiş sınıfta, öğrencilere sınıf dışında ilk ve temel bilgiler verilir ve sınıf zamanında da verilen bu bilgileri kullanarak kendi bilgi tabanlarını oluşturmaları sağlanır (Bergmann & Sams, 2012). Ters yüz sınıf öğretim modeli basitçe “geleneksel olarak sınıf içinde gerçekleşen aktivitelerin artık sınıfın dışında; sınıf dışında gerçekleşen aktivitelerin de sınıf içinde gerçekleşmesi” olarak tanımlanır (Lage vd., 2000). Ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrenciler dersin kuramsal boyutunu sınıf dışında videolar, slaytlar, animasyonlar vb. gibi dijital araçlar vasıtasıyla alırken, sınıf içi zamanlarında da birbirleriyle etkileşime girme, uygulama yapma ve tartışma olanakları sağlamaktadır (Karlson & Janson, 2016). Harmanlanmış öğrenme modellerinden olan Ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğrencilere sınıf içinde olmasalar bile, video ve dijital araçlar vasıtasıyla ders içeriklerine ulaşabilme olanağı sunar (Robb & Rudy, 2012). Öğrenciler okula geldiklerinde içeriğe aşina olurlar ve grup temelli problem çözme ve projeler de dâhil olmak üzere ders materyalleri ve ödevler üzerinde çalışmaya başlayabilirler. Ayrıca, ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrenme, yalnızca öğrencilerin ders materyallerine ulaşımı kolaylaştıran değil, aynı

zamanda iş birlikçi öğrenme ortamlarını da sağlayan pedagojik bir yaklaşımdır (Alharbi, 2012; Aliweh, 2011; Clark-Ib   ez & Scott, 2010; Dayton & Vaughn, 2009).

Yapılan birçok çalışma, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmenlere de birçok yönden yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin çoklu öğrenme stillerine hitap ederek sınıf zamanını daha verimli yönetmekte, onlara daha aktif öğrenme fırsatları vererek kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlamakta, öğrencilerin ve öğretmenlerin   retme ve öğrenmeye harcadıkları etkileşim süresini artırmaktadır (Bergmann & Sams, 2012; Cole & Kritzer, 2009; Gallagher, 2009; Gannod vd., 2008; Lage vd., 2000; Overmyer, 2012; Siegle, 2014). Hutchings ve Quinney'e (2013) göre bu model öğretmenin sınıf içindeki aktif rolünü azaltmaz bunun yerine, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin   retmelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin rolünü değiştirmektedir. Gillani and O'Guinn'e (2014) göre de öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan ve öğrencinin aktif katılımını gerektiren bu model, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu vermekte ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarına olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının İngilizce dersinde öğrencilerin öz yeterlik inançlarına, İngilizce dersine yönelik memnuniyet düzeylerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Günümüz modern eğitiminde öğrencilerin öğrenme biçimlerinde de değişiklik görünmektedir.   evrim içi teknolojinin ilerlemesiyle birlikte öğretmenler, öğrencilere ulaşmak için daha yeni yaklaşımlar kullanmaya başlamaktadırlar. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde, öğretmenlerin öğrenme ortamına daha fazla teknoloji kullanarak öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetmesini sağlayan yollarından biridir. Bu kapsamda İngilizce   retime farklı bir bakış açısı getiren ve öğrenciyi öğrenme ortamında aktif bir biçimde yer almasını teşvik eden ters yüz edilmiş sınıf uygulaması (Arnold-Garza, 2014; Cobb, 2016; Enfield, 2013; Kang, 2015; Karlson & Janson, 2016; Serin & Khabibullin, 2019; Zauniddin, 2015),   retmen ve öğrenciye sağladığı avantajlardan dolayı İngilizce   retiminde önemli yer tutabilir. Bundan dolayı bu   alışma, İngilizce dersinin Ters yüz edilmiş sınıf modeline uygun yürütülmesi hâlinde, yükseköğretimde öğrencilerin yabancı dil öğrenme öz yeterlik inançlarına, memnuniyet düzeylerine ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı konusunda bilgi sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Aktif öğrenme stratejilerinin başarısına rağmen, eğitimciler derslerini anlatım yöntemi ile yapılandırırlarken, ev ödevleri, sınavlar ve quizler gibi ek değerlendirmelerle öğretmen merkezli bir yaklaşım kullanmaya devam etmektedirler (Yow Wei, 2012). Fakat günümüz dünyasında öğrencilerin öğrenme ve algılama biçimlerinin yanı sıra kullandıkları araç ve gereçlerde de bir değişim yaşanmaktadır. Roehl vd. (2013) teknoloji, bilgi ve dijital medyanın sık kullanımıyla yetişen öğrencilerin günümüzün öğrenme ortamlarında değişiklikleri yönlendirdiklerini öne sürmektedirler. 21. yüzyıl öğrencileri “çoklu görevi destekleyen, grup etkinliğine yönlendiren ve öğrenmenin sosyal yönlerini teşvik eden” öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler (Roehl vd., 2013). 21. yüzyıl öğrencilerine yönelik öğretimin hedefi, ezbere dayalı öğrenme ve yüzeysel öğrenmeden aktif ve yapılandırıcı süreçler yoluyla derin öğrenmeye doğru değişmelidir (Ritchhart vd., 2011). Bununla birlikte 21. yüzyıl becerileri problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, öz yeterlik ve öz denetim olarak ifade edilebilir (Kereluik, 2013; Pauli vd., 2007; Saavedra & Opfer, 2012).

Bu beceriler sadece 21. yüzyıla özel değildir, ancak teknoloji aracılığıyla sağlanan bilgilerin fazlalığı, geçerli bilgileri ayırt etmek için bu tür becerilere olan ihtiyacı artırmıştır. Ayrıca, teknolojiye olan erişim kolaylığı, artan küreselleşme ve teknolojik araçların hızlı büyümesi, farklı gruplar arasında iletişimi ve iş birliğini çok değerli ve gerekli hâle getirmiştir (Lambert & Cuper, 2008).

Araştırmayı önemli kılan bir husus ise ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının deney grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil dersi memnuniyetlerine, öz yeterlik inançlarına ve akademik başarılarına olan etkisinin belirlenmesidir. Bu çalışmanın dil öğretiminde benzer konu ile ilgili çalışanlara katkıda bulunması ve yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, öğrencilerin aktif olduğu ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerinden olan öz yeterlik inançlarına da etkisinin olup olmadığının belirlenebilmesi açısından önemlidir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tez merkezi verilerine göre ülkemizde ters yüz edilmiş sınıf modelini konu alan lisansüstü tezler bulunmaktadır. Bu tezler arasında ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin diğer disiplinler için öz yeterlik inançlarına ve yabancı dil dersi öz yeterlik inançlarına etkisini inceleyen ayrı ayrı araştırmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında ele alınan öz yeterlik, memnuniyet ve akademik başarı değişkenlerinin birlikte incelenmesi nedeniyle bu çalışmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan uluslararası alanyazın kaynaklarında ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerine etkisini inceleyen çok sayıda

Çalışma bulunmakta ve bu çalışmaların verilerine göre ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerine olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (Bergmann & Sams, 2012; Brame, 2013; Fulton, 2012a; Lage vd., 2000; Nolan & Washington, 2013). Bu veriler ışığında bu çalışma, ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin öz yeterlik inançlarına etkisinin belirlenebilmesi açısından ve yerli alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemlidir.

Günümüzün küresel dünyasında, hayatın çoğunun İngilizce etrafında döndüğü açıktır. İngilizce, küresel bir dil olarak açıkça kabul edilmektedir (Crystal, 1997). Bu nedenle, ters yüz sınıf modelinin İngilizce ğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma, öğretmenlerden velilere, program geliştiricilere ve politika yapıcılara önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada, yükseköğretimde okutulmakta olan ortak İngilizce dersinde uygulanan ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme öz yeterlik inançlarına, memnuniyet düzeylerine ve akademik başarılarına etkileri araştırılmıştır. Bu sebeple çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan ğrencilerin İngilizce ğrenme öz yeterlik inançları n test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yabancı dil memnuniyet düzeyleri n test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarıları n test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Hipotezleri

Yukarıdaki alt problemler doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

1. Deney grubunda yer alan ğrencilerin İngilizce ğrenme öz yeterlik inançları ile kontrol grubunda yer alan ğrencilerin İngilizce ğrenme öz yeterlik inançları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
2. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil memnuniyet düzeyleri ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil memnuniyet düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Terim ve Tanımlar

Ters yüz edilmiş sınıf modeli: Öğrenci açısından okulda yapılması gereken iş ile evdeki işi yer değiştirerek grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına en doğrudan öğretimi sağlayan ve bunun sonucunda grup alanını dinamik, aktif, etkileşimli ve sosyal bir hâle dönüştüren bir pedagojik yaklaşımdır (Abeysekera & Dawson, 2015; Bergmann & Sams, 2012; Lage vd., 2000; Network, 2014).

Öz yeterlik inancı: İngilizce öğrenirken arzu edilen bir hedefe ulaşmak için kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ve kişisel olarak belirlenmesini temsil eden psikolojik yapıyı ifade etmektedir (Bandura, 1997).

Memnuniyeti: Memnuniyet kavramı, sunulan herhangi bir mal veya hizmet sonucunda bireylerde oluşan algı ve beklentilerin karşılanması olarak açıklanabilir (Oliver, 1999; Robinson vd., 2011). Bu araştırmada memnuniyet, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olan memnuniyetlerini ifade etmektedir.

Akademik başarı: Akademik başarı, bir öğrencinin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştığını gösteren akademik sonuçları tanımlamaktadır.

Deney grubu: Ters yüz edilmiş uygulamaların gerçekleştirildiği gruptur.

Kontrol grubu: Bağımsız değişkenin uygulanmadığı gruptur. Bu grup üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan sadece deney grubundaki değişikliği kontrol etmeye yardımcı olan bir gruptur.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın kuramsal temellerine değinilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modeli ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu kapsamda Ters yüz edilmiş sınıf modelinin tanımı, teorik temelleri, tarihteki gelişimi, dayandığı kuramlar, model kapsamında öğretmen rolü, model ile ilgili olumlu yanlar ve eleştirilere yer verilmiştir. Ardından farklı disiplinlerde ters yüz edilmiş sınıf uygulamaları üzerine yapılan ulusal ve uluslararası düzeydeki araştırma çalışmalarına değinilmiştir. İkinci olarak çalışmanın bir diğer değişkeni olan yabancı dil öğrenme öz yeterlik inancı kısaca açıklanmış ve hem uluslararası hem de ulusal araştırmalar incelenmiştir. Yapılan alanyazın çalışmasıyla ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının İngilizce öğreniminde öğrencilerin öz yeterlik inançlarına, memnuniyet düzeylerine ve akademik başarılarına üzerindeki etkisi konusunda gerekli temel oluşturulmuştur.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli

Öğretmenler yıllar boyunca geleneksel yöntemlerle derslerini sınıfta işlemişlerdir ve öğrencilerine evde yapmaları için ödevler vermişlerdir. Bu tür öğretimin arkasındaki temel düşünce, öğretmenin öğrenciye ders konusu ile sınıfta ilk kez karşılaşmasını sağlaması ve ardından öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerini pekiştirebilmek için bir ev ödevi üzerinde çalışmalarıdır (Brame, 2013). Geleneksel yöntemde eğer öğrencilerin ev ödevleriyle ilgili soruları olursa ancak ertesi gün öğretmene sorabilirler ve bu da öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiye ara vermelerine ve ödevlerini tamamlamadan okula gelmelerine neden olmaktadır. Ertesi gün okula gelindiğinde öğretmen önceki günkü dersi tekrarlar ve bu tekrar sırasında ev ödeviyle ilgili tüm soruları ele alır. Öğretmenler her bir öğrenciye yeterli zaman ayırabilirse, bu şekilde dersi çok başarılı şekilde vermiş olurlar (Kirschner vd., 2006).

Günümüz öğrencilerinin teknolojik aletleri ve iletişim araçlarını aktif şekilde kullanmalarından ve artık önceki nesil öğrenciler gibi pasif konumda olmadıklarından dolayı öğretmenler de geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade aktif öğrenmeyi sağlayacak öğretim yöntemlerini kullanmaya çalışmaktadırlar. Artık didaktik tarzda ders anlatımının modasının geçmiş olduğu görülmektedir (Ash, 2012). Sınıf içinde doğrudan öğretim yöntemi, kendi

öğrenmelerini deneme yanılma yoluyla inşa eden öğrencilerin aksine pasif durumda olan öğrencilere dayanmaktadır (Brame, 2013).

Derste anlatılan materyali öğrenme, öğrencilerin üniversite ortamında veya iş gücünde ihtiyaç duyulan eleştirel düşünme becerilerini kazandıklarını göstermez. Geleneksel öğretim tarzında öğrenciler sadece dersi dinlemeye ve notlarla bilgiyi özümsemeye zorlanmakta ve bu öğretim tarzının günümüz öğrencileri için etkisiz, verimsiz ve alakasız olduğu görülmektedir (Brunsell & Horejsi, 2013).

Kendini işine adanmış eğitimciler, öğrenci başarısını artırmayı sağlamak için sürekli olarak en iyi pedagojik uygulamaları ararlar. Öğrencinin seviyesi, akademik başarısı veya öğrencinin kariyer hedefi ne olursa olsun eğitim paydaşlarının tümünün arasında bu değişmez bir amaçtır. Bazı eğitimciler araştırmaya dayalı uygulamaları kullanmayı tercih ederlerken, diğerleri eğitimde yenilikçi teknikleri ve en son gelişmeleri araştırırlar. Son zamanlarda nispeten yeni öğretim modelleri sınıflarda kullanılmaktadır. Eğitim- öğretimde nispeten yeni olarak kullanılan modellerden biri de ters yüz edilmiş sınıf modelidir.

“Ters yüz edilmiş” sözcüğü son zamanlarda, günümüzün öğrenci merkezli eğitiminde bir moda sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır (Brame, 2013). Ancak bu modelin ismi için kullanılan terim konusunda bir fikir birliği olduğu söylenemez (Bishop & Verleger, 2013).

Model yabancı kaynaklarda genellikle “inverted” (Bates & Galloway, 2012; Lage vd., 2000; Morin vd., 2013; Talbert, 2012) ve daha çok “flipped” (Bergmann & Sams, 2012; Butt, 2014; Dove, 2013; Love vd., 2014) şeklinde kullanılmaktadır. Türkçe alanyazında ise bu model için “ters yüz edilmiş sınıf” (Aslan, 2020; Aydemir, 2019; Aydın, 2020; Çakar, 2019; Çay, 2020; Duman, 2019; Karagöz, 2019; Özdemir, 2019; Şerefli, 2020; Tekin, 2020; Turan, 2019), “çevrilmiş öğrenme” (Sever, 2014; Topalak, 2016), “ters yüz sınıf” (Demirer & Aydın, 2017; Kocabatmaz, 2016; Sırakaya, 2015; Turan, 2015; Yavuz, 2016), “tersine eğitim” (Boyras, 2014; Çalışkan, 2016), “ters yüz öğrenme” (Filiz & Kurt, 2014) ve “evde ders okulda ödev modeli” (Demiralay, 2014; Demiralay & Karataş, 2014) ifadeleri kullanılmaktadır. Model için kullanılan farklı ifadeler olsa da “ters yüz edilmiş sınıf” ifadesi daha fazla kullanılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada da “ters yüz edilmiş sınıf” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

Ters yüz edilmiş sınıf (TYES), odak noktasının öğretmenden öğrenciye yönlendirildiği bir yapıdır (Bergmann & Sams, 2012). TYES modeli, en basit anlatımla, eskiden sınıf içi çalışması olanların (ders) evde öğretmen tarafından oluşturulan videolar aracılığıyla yapılması ve eskiden ev ödevi olanların (etkinlik ve alıştırmalar) sınıfta yapılmasıdır (Bergmann & Sams, 2012). Böylece sınıf çalışması ve ev ödevi aslında “ters yüz edilmiş” olmaktadır. TYES,

geleneksel süreci tersine çevirir. Dersleri sınıfın dışına taşır ve dersin içindeki kavramlarla birlikte pratik yapmak için öğrenme etkinliklerini kullanır (Strayer, 2012).

TYES modeli için bir diğer tanım da Lage vd. (2000) tarafından önerilmiştir: “Sınıfı tersine çevirmek, geleneksel olarak sınıfta gerçekleşen olayların artık sınıfın dışında gerçekleşmesi veya bunun tam tersi olduğu anlamına gelmektedir.” Ters yüz edilmiş sınıf modeli için yapılan tanımların basit ve sade olmasına rağmen Bishop ve Verleger (2013), TYES modeli için yapılan bu tür tanımların, yalnızca sınıf içi ve dışı etkinliklerinin “yer değiştirmesini” vurguladığı için, modelin doğasına uygun olmadığı konusunda uyarılmaktadır. TYES modeli videolardan çok daha fazlasıdır. Daha ayrıntılı olarak açıklamak gerekirse, başarılı bir şekilde ters yüz edilmiş bir sınıfın, sadece didaktik içeriği kaydetmekten ve bir dersten önce öğrencilere göndermekten daha fazlasını içerdiği söylenebilir. Sınıfta öğrenciler ile geçirilen zaman hazırlanan videolardan daha önemli olmalıdır (Basal, 2015). Öğretmenler, sınıf içinde meydana gelen öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin ters yüz edilmiş sınıf modelinin en önemli yönü olduğunu hissetmelidir (Bergmann & Sams, 2012).

Harvard Üniversitesinde fizik profesörü olan Eric Mazur’un “akran eğitimi”, ters yüz edilmiş sınıf kavramının geliştirilmesinde başka bir adımdır (Brame, 2013). Ters yüz edilmiş sınıfın bir başka tanımı olarak, Mazur, aktif öğrenmeyi sınıf içine taşırken sınıf dışındaki pasif öğrenmeyi tersine çevirir (Crouch & Mazur, 2001). Bu bağlamda, bu geleneksel ters çevrilmiş öğretim, öğrencilerin ders içeriğine sınıf dışında dâhil oldukları ve sınıf içi etkinliklere hazırlanmalarını sağlamak için ödevlerin yapıldığı bir dizi prosedür olarak görülmektedir.

Bu modelin geliştirilmesine katkıda bulunan Strayer (2007), ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının çoğunun ortak noktasını aktif bir öğrenme ortamı yaratma olarak belirtmiştir. Strayer (2007), Piaget’in aktif öğrenme teorilerine dayanarak, ters yüz edilmiş sınıfı, “genellikle sınıfta aktif katılım yoluyla öğrenmeye motive edilen bir uygulama” olarak tanımlar. Model, geleneksel ve modern yöntemlerin birlikte kullanıldığı eğitimin bir uygulamasıdır (Chilingaryan & Zvereva, 2017).

Tüm bu tanımların bir bileşimi olarak, Bishop ve Verleger (2013), ters yüz edilmiş sınıf kavramını “sınıf içinde etkileşimli grup öğrenme etkinlikleri ve sınıf dışında doğrudan bilgisayar tabanlı bireysel öğretim” şeklinde iki bölümden oluşan bir eğitim tekniği olarak ortaya koymuşlardır. Harmanlanmış öğrenmeyle olan derin ilişkisine rağmen, harmanlanmış sınıflarda öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerle doğrudan teması ile çevrim içi öğeleri uygularlar (Hamdan vd., 2013). Sonuç olarak çok fazla farklı tanımı bulunmasına rağmen Ters yüz edilmiş sınıf modeli aşağıdaki özelliklere sahip bir dizi pedagojik yaklaşım olarak görülür. Bunlar (Abeysekera & Dawson, 2015);

1. Bilgi aktarımı öğretiminin çoğunu sınıfın dışına taşıma.
2. Aktif ve sosyal olan öğrenme etkinlikleri için ders saatini kullanmak.
3. Öğrencilerin sınıf içi çalışmalardan tam anlamıyla yararlanmaları için sınıf öncesi ve/veya sonrası etkinlikleri tamamlamalarını istemek.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Tarihçesi

TYES, son yıllarda eğitim dünyasında büyük ilgi gören bir öğretim modelidir (Johnson, 2013). Yenilikçi bir öğretim modeli olarak görülmesine rağmen, bu modelin uygulamalarının 1990'ların sonuna dayandığını iddia edenlerde bulunmaktadır (Baker, 2000). Bir öğretim stratejisi veya stili olarak sınıfta ters çevrilmiş öğrenme fikri ilk olarak 1980'lerde Cedarville Üniversitesinde Wesley Baker tarafından tanıtılmıştır. Baker'ın fikri, öğretim materyallerini teknolojik bir sistem ve kaynaklar kullanarak, planlanan sınıf eğitimlerinin dışında öğrencilere sunmaktı (Johnson & Renner, 2012). O zamanlar bilgisayar teknolojisi yeterince gelişmemiş olduğundan dolayı Baker'ın fikirlerini tam olarak gerçekleştirememiştir (Alsobaie, 2018). O zamandan beri, öğrencilerin dersten önce hazırlanmasının önemini vurgulayan, “tam zamanında öğretim”, “tersine çevrilmiş sınıf”, “ters çevrilmiş öğrenme” ve “ters yüz edilmiş sınıf” gibi bir dizi terim kullanılmaya başlanmıştır (Hung, 2015).

Harvard Üniversitesinde fizik profesörü olan Eric Mazur, ters yüz edilmiş sınıf modelini öğretimde uygulayan öncülerden birisi olarak kabul edilir (Hamdan vd., 2013). Mazur öncelikle sınıf içi etkinlikleri ve kullanacağı materyallerin neler olacağını belirlemiştir. Daha sonra Mazur (2009), öğrencilerin derse önceden hazırlanabilmelerini sağlamak için derslerini videolar aracılığıyla kaydederek etkinliklerini revize etmiştir. Öğretim şeklindeki bu değişikliğin bir sonucu olarak, Mazur (2009), bu tür bir teknoloji kullanımının öğrencilerin akran eğitimlerinde daha iyi performans göstermelerini sağladığını ve öğretmene öğrencilerle ve üst düzey beceriler üzerinde çalışması için daha fazla zaman verdiğini ifade etmiştir.

Ters yüz edilmiş sınıf, uzun yıllardır farklı disiplinlerde benzer şekillerde uygulanmaktadır (Brame, 2013). 2000 yılında, Lage vd. “Sınıfı tersine çevirmek: Kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya açılan bir kapı” başlıklı bir araştırma gerçekleştirdiler ve ters çevrilmiş sınıfa benzer bir yaklaşımla ters çevrilmiş sınıfın ortaya çıkmasına giden yolu açtılar. Geleneksel sınıfların her öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline hitap etmediğini gören araştırmacılar, ekonomiye giriş dersinde ters çevrilmiş sınıf modelini uyguladılar. Araştırmacılar bu kapsamda öğrencilerin ders kitabı okumaları, videolar, sesli PowerPoint sunumları gibi birçok farklı materyal aracılığı ile ders içeriğine sınıf öncesinde ulaşabilme

imkânı tanımışlardır. Ders zamanı ise öğrenilen içeriğin uygulanmasına ya da problem çözme etkinliklerine odaklanmak için ayrılmıştır (Lage vd., 2000).

21. yüzyılda teknolojiye gelişmelerin paralelinde ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı da gelişmiştir. Lise kimya öğretmeni olan Jonathan Bergman ve Aaron Sams, 2007’de teknolojiyi kullanarak sınıflarını ters yüz ettikleri için “Ters yüz edilmiş sınıf”ın öncüleri olarak görülmektedirler (Hamdan vd., 2013). Bu öğretmenler öğrencilerin, özellikle derse katılamayan öğrencilerin, dersten edindikleri bilgileri laboratuvar, grup projeleri ve tartışmalar gibi karmaşık görevlerde kullanamamaları nedeniyle bu yöntemi uygulamaya karar vermişlerdir. Bu mantıkla, özel bir yazılım kullanarak canlı derslerini kaydetmişlerdir. Sınıf derslerinin eğitici içeriğini ve videolarını bu öğrencilere sunmak için, öğrencilerin temalara istedikleri zaman ve yerde erişebilmelerini sağlamak için bunları bir YouTube kanalına yüklemişlerdir. Böylelikle öğrenciler videoları evde izleyip, duraklatıp, ihtiyaç duydukları kadar geri sarabildiler ve bu imkândan dolayı memnuniyetlerini dile getirmişlerdir (Hunley, 2016). Ayrıca sınıfta bulunan öğrenciler de evlerinde dersi izleyerek ders içeriğini gözden geçirme ve güçlendirme fırsatını da bulmuşlardır (Tucker, 2012). Bergmann ve Sams (2012) ters yüz edilmiş sınıfı, “eskiden sınıfta yapılan öğretime artık sınıftan önce evde erişilebildiği” şeklinde tanımlamışlardır.

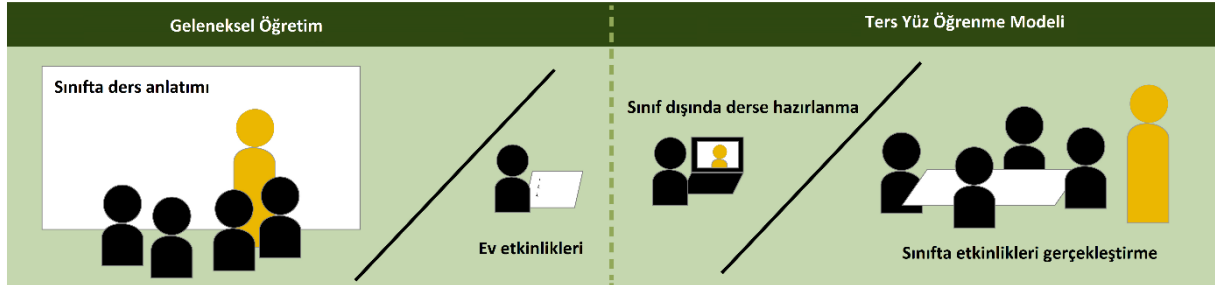
Ters yüz edilmiş sınıf fikri, sunduğu faydalar nedeniyle çeşitli alanlarda çalışan birçok öğretmen tarafından benimsenmiş ve dünya çapında yaygınlaşmaktadır (Bergmann & Sams, 2012). Bergmann ve Sams (2014), sınıfta öğrenci ile sınırlı bir yüz yüze zaman olduğu ve bu zamanı en iyi şekilde kullanmanın anahtarının, ideal bir ders zamanını dikkatli şekilde planlamanın öneminin altını çizmektedir.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kuramsal Çerçevesi

Ters yüz edilmiş sınıf modeli temelde harmanlanmış öğrenmeye ve aktif öğrenmeye dayanmaktadır (Hung, 2015). Bu kapsamda bu model öğrencilerin sınıf dışında öğretici videolar vasıtasıyla sınıf içinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulamayı içermektedir (Brame, 2013).

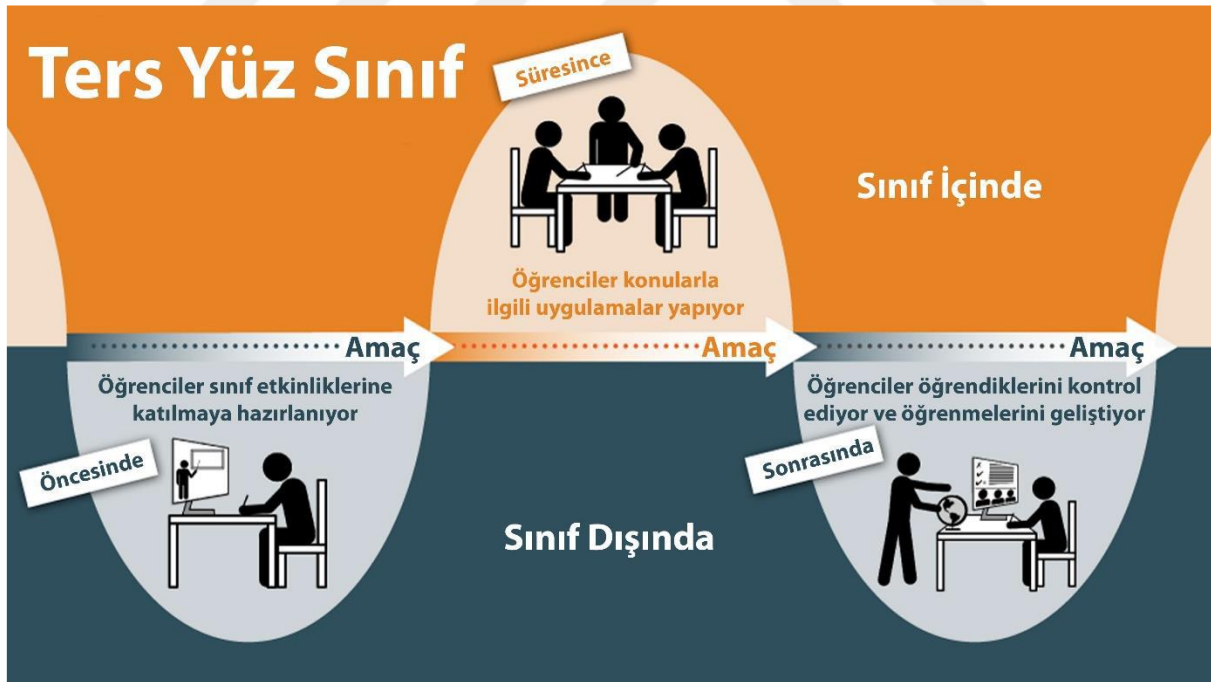
Şekil 1’de geleneksel öğretim ve ters yüz öğrenme modeline ilişkin süreçlerin karşılaştırılması verilmiştir.

Şekil 1. Geleneksel öğretim ve ters yüz öğrenme modeline ilişkin süreçlerin karşılaştırılması (Karaoğlu-Yılmaz & Yılmaz, 2019)



Şekil 1’de görüldüğü gibi geleneksel öğretimde öğrenme süreci sınıf içinde öğretmenin konu aktarımı ile başlamakta ve öğrenciye verilen ev ödevleri ile sınıf dışında bu öğrenme süreci devam ettirilmektedir. Burada öğrenci kendi öğrenmesini sınıf dışında ödevleri tamamlarken göstermektedir. Ters yüz öğrenme modelinde ise öğrenci öğrenme sürecine sınıfın dışında hazırlanmaya başlamaktadır. Ardından öğrenciler sınıf içinde ilgili etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Ters yüz öğrenme modelinin süreçleri Şekil 2’de gösterilmektedir.

Şekil 2. Ters yüz öğrenme modelinin süreçleri (Karaoğlu-Yılmaz & Yılmaz 2019)

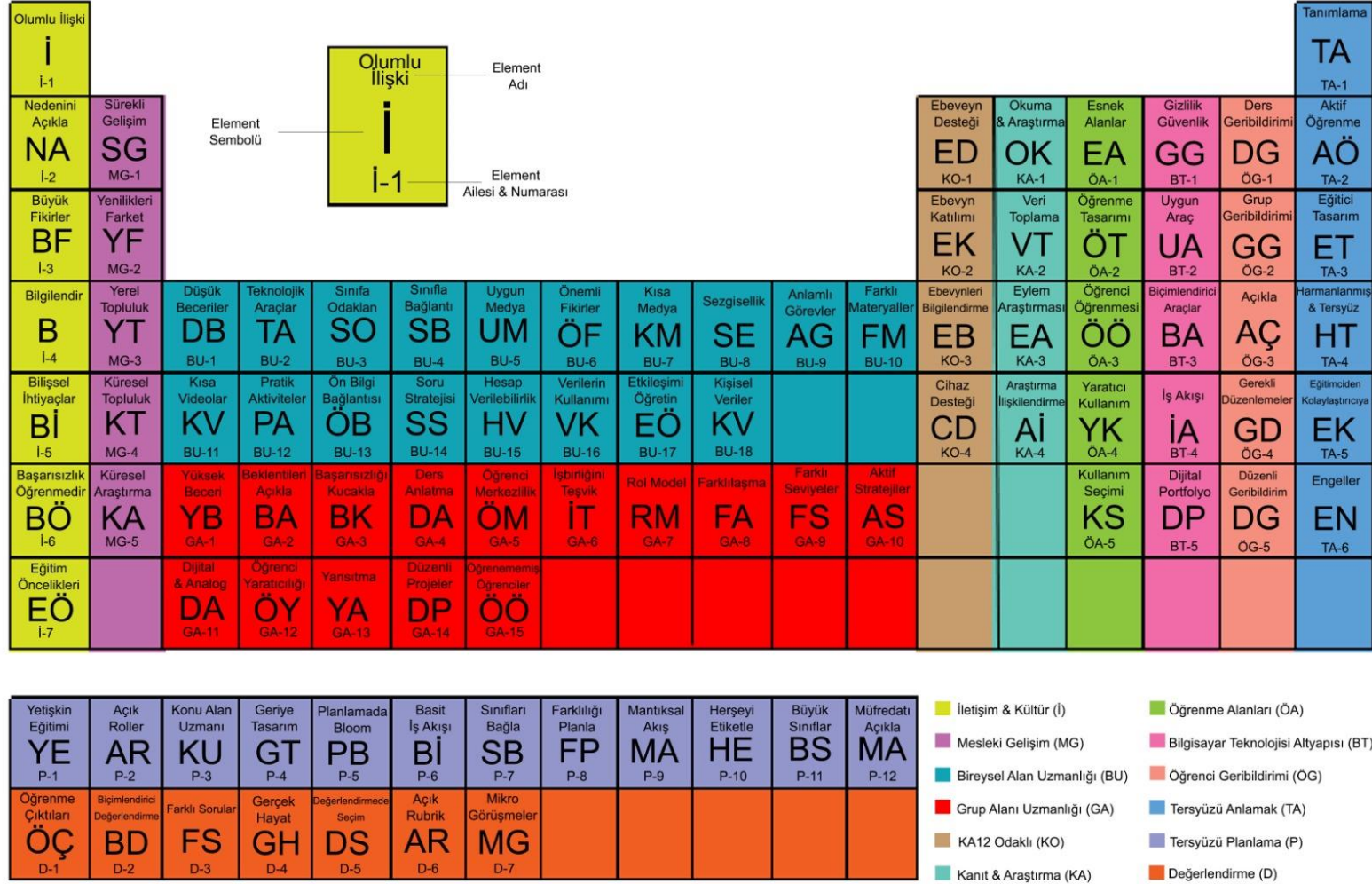


Şekil 2 incelendiğinde ise ters yüz edilmiş öğrenme modelinin sınıf dışı öğrenmeleri ile başladığı görülmektedir. Öğrenci bu aşamada konulara öğretmen tarafından hazırlanan içerikler vasıtasıyla teknoloji destekli olarak bireysel hazırlanmaktadır. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin bir diğer aşaması ise sınıf içi etkinliklerdir. Bu aşamada öğrenciler sınıf dışında

edindikleri bilgi ve becerileri geliştirmekte, aktif öğrenme sürecine dâhil olmaktadır. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde sınıf içi öğrenmelerden sonra sınıf dışı öğrenmeleri yeniden devreye girmektedir. Bu amaçla teknoloji destekli araçlar yardımıyla konularla ilgili öğrenciye dönütler sağlanarak öğrenme sürecinin sürekliliğı sağlanmaktadır (Lage vd., 2000; Fulton, 2012a).

Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin daha etkili ve verimli şekilde uygulanabilmesi için bu modelin uygulayıcılarında ve öğretmenlerde bulunması gereken özellikler bulunmaktadır. Aktif Öğrenme Sanatları ve Bilimleri Akademisi (Academy of Active Learning Arts and Sciences-AALAS), 2018 yılında, Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin küresel standartlarını tanımlamak için 49 ülkeden 100 deneyimli Ters Yüz Edilmiş Eğitimciden oluşan bir grupla yaptığı çalışma sonucunda Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin Etkili kullanılabilmesi için Küresel Unsurları (The Global Elements of Effective Flipped Learning-GEEFL) açıklamışlardır. Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin Küresel Unsurları Şekil 3'te gösterilmektedir.

Şekil 3. Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin Küresel Unsurları (Flipped Learning Global & AALAS Academy of Active Learning Arts and Science, 2018)



Şekil 3 incelendiğinde Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin Küresel Unsurları tıpkı Periyodik Cetvel gibi gruplar hâlinde toplanmıştır. Tabloda etkili bir Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli unsurlar toplamda 12 farklı grupta 93 maddede toplanmış ve her grup farklı bir renkle betimlenmiştir. Bu gruplar (Flipped Learning Global & AALAS Academy of Active Learning Arts and Science, 2018);

1. İletişim ve Kültür (7 madde)

İletişim çift yönlü iletişimi ifade etmektedir. (Öğretmenler/öğitmenler ve öğrenciler ile öğrenci-öğrenci arasında). Kültür, öğretme/egitim ve öğrenmenin “nasıl” yapıldığını ele alır. Kültüre yönelik temel bir yaklaşım, karşılıklı saygı ve karşılıklı etkileşim ve hata yapmanın bir başarısızlık işareti olmadığına bilinmesidir. Bu gruptaki maddeler ise;

- Olumlu ilişki (Positive relationship)
- Öğrencilere nedenini söyleyin (Tell students why)
- Büyük Fikirler (Big Ideas)
- Öğrencileri Bildirin (Instruction how)
- Bilişsel ihtiyaçlar (Cognitive needs)
- Başarısızlık eşittir öğrenme (Failure equals learning)
- Eğitim öncelikleri (Educational priorities) olarak belirtilmiştir

2. Mesleki Gelişim (5 madde)

Mesleki gelişim esas olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini ifade eder. Bu, öğretmenin alanındaki yerel ve küresel düzeydeki yenilikleri takip etmesi gerektiğini vurgular. Maddeler ise;

- Sürekli gelişim (Continual development)
- Yeniliklerin farkında olmak (Aware of innovation)
- Yerel topluluk (Local community)
- Küresel topluluk (Global community)
- Küresel araştırma (Global research) olarak belirtilmiş

3. Bireysel Alan Uzmanlığı (18 madde)

Bu grup öğrencilerin sınıf dışı aktivitelerini ifade etmektedir. Temel odak noktası, öğrencinin ders öncesi öğrenimine faydalı olabilmenin yanı sıra, öğretmenin öğrenciler için bu

sınıf öncesi eğitimi uygulayabilmesi için sahip olması gereken becerileri vurgulamaktadır. Bu maddeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Bloom'un Düşük Düzey Becerileri (Lower Bloom's)
- Teknolojik araçları öğrenin (Learn Tech Tools)
- Grup Alanına (sınıf) Odaklanın (Focus on Group Space)
- Grup Alanına (sınıf) Bağlantı kurun (Link to group space)
- Uygun Medya Araçları (Appropriate media)
- Sınıf Dışında Önemli Fikirler Sunun (Pre class has big idea)
- Kısa Medya (Short media)
- Sezgisellik (Intuitive)
- Anlamlı Görevler (Meaningful Tasks)
- Farklı Eğitim Materyalleri (Mix of elements)
- Kısa videolar (Chunk media)
- Pratik Aktiviteler (Practical Activities)
- Ön Bilgilerle Bağlantı Kurun (Connect prior knowledge)
- Soru Sorma Stratejileri (Questioning strategies)
- Hesap Verebilirlik (Accountability)
- Sınıf Öncesi Verilerin Kullanımı (Use pre class data)
- Etkileşimi Öğretin (Teach to interact)
- Kişisel Verilerin Kullanımına Dikkat Edin (Consider legal aspects)

4. Grup Alanı Becerisi (15 madde)

Grup alanı sınıf ortamını ve buradaki aktiviteleri ifade etmektedir. Öğrencilerin iş birliği bu gruptaki temel unsurdur ve aktif öğrenme odaklıdır. Bu grupta dikkat edilmesi gereken maddeler ise şu şekilde sıralanmıştır;

- Bloom'un Yüksek Düzey Becerileri (Higher Bloom's)
- Beklentileri Açıkla (Clear Expectations)
- Başarısızlığı Kucakla (Embrace Failure)
- Asla Ders Anlatma (Never Lecture)
- Öğrenci Merkezlik (Student Centered)
- İş birliğini Teşvik Edin (Promote Collaboration)
- Öğrencilere Rol model Olun (Model for Students)
- Farklılaşma (Differentiation)
- Farklı Seviye Aktiviteler (Multi Leveled)

- Aktif Stratejiler (Active Strategies)
- Dijital & Analog (Digital & Analog)
- Öğrenci Yaratıcılığı (Student Creation)
- Yansıtma (Reflection)
- Düzenli Projeler (Regular Projects)
- Öğrenememiş Öğrenciler için Planlama (Plan for Incomplete)

5. K12 odaklı (4 madde)

Bu grup, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme başarısına olan katkılarının önemini vurgulamaktadır. Bu grupta dikkat edilmesi gereken maddeler ise şu şekilde sıralanmıştır;

- Ebeveyn Desteği (Parent Support)
- Ebeveyn Katılımı (Parent Engagement)
- Ebeveynlere iyi bilgilendirin (Explain well to Parents)
- Cihaz Sağlayın (Provide Devices)

6. Kanıt ve Araştırma (4 madde)

Her eğitimcinin temel görevi sınıfı ve öğrencileri hakkında gerekli bilgiye sahip olmaktır. Bu, sınıfta veya sınıf dışında öğrencilerle bağlantıda kalmak anlamına gelmektedir. Bu maddeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Okuma & Araştırma (Read& Research)
- Veri toplama (Collect Data)
- Eylem Araştırması (Action Research)
- Araştırmaları İlişkilendirin (Connect Research)

7. Öğrenme alanları (5 madde)

Bu grup, kullanılan öğrenme alanlarını, öğrenmede pratik ve verimli bir şekilde uygulanmasını ve öğrenciler için oluşturacağı katkıyı önemsemektedir. Bu grupta dikkat edilmesi gereken maddeler ise şu şekilde sıralanmıştır;

- Esnek Alanlar (Flexible Spaces)
- Aktif Öğrenme Tasarımı (Designed for Active Learning)
- Öğrenci Öz Öğrenmesi (Student Ownership)
- Alanın Yaratıcı Kullanımı (Creative Use of Space)
- Kullanım Seçimi (Choice of Utilization)

8. Bilgisayar Teknolojisi (BT) Altyapısı (5 madde)

BT, Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede son derece önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrencilerin sınıf dışı ortamlarında içerik ve etkinlikler Multimedya araçları kullanılmaktadır. Ters yüz edilmiş öğrenmede dijitalleşmenin önemli bir yer tuttuğu ve bu nedenle kullanılan araçların korunması önem arz etmektedir. Bu grupta dikkat edilmesi gereken maddeler ise şu şekilde sıralanmıştır;

- Gizlilik ve Güvenlik (Privacy & Safety)
- Uygun Eğitim Aracı Seçimi (Choose Tools Appropriately)
- Biçimlendirici Araçlar (Formative Tools)
- Basit BT İş Akışı (Simple IT Workflow)
- Dijital Portfolyo (Digital Portfolio)

9. Öğrenci Geri Bildirimi (5 madde)

Geri bildirim ve geri bildirim kültürü, öğrenme başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu gruptaki beş madde, verimli öğrenmeyi desteklemek için geri bildirimin nasıl yapılması gerektiğini belirler.

- Ders Öncesi Geribildirim (Pre Class Feedback)
- Grup Alanı Geri Bildirimi (Group Space Feedback)
- Nasıl olduğunu açıkla (Explain How)
- Gerekli Düzenlemeleri Yapın (Adapt as Necessary)
- Düzenli Geri Bildirim (Regular Feedback)

10. Ters Yüz Edilmiş Öğrenmeyi Anlamak (6 madde)

Bu maddeler, ters yüz edilmiş öğrenmeye yönelik temel yaklaşımların anlaşılmasını sağlar.

- Tanımlama (Definition)
- Aktif öğrenme (Active Learning)
- Eğitici tasarım (Instructional Design)
- Harmanlanmış ve Ters Yüz Edilmiş (Blended vs. Flipped)
- Eğitimciden Kolaylaştırıcıya (Lecturer to Facilitator)
- Engeller (Barriers)

11. Ters Yüz Edilmiş Öğrenmeyi Planlama (12 madde)

Bu grup, ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımını uygulamak için gerekli olan temel unsurların bir özetini sunar. Dikkat edilmesi gereken aşamaları ise;

- Yetişkin Eğitimi Pedagojisi (Pedagogy Andragogy)

- Rollerı Açıkça İfade Et (Clear Roles for All)
- Konu Alan Uzmanı (Subject Matter Experts)
- Geriye Doğru Tasarım (Backwards Design)
- Planlamada Bloom Taksonomisi (Plans using Bloom's)
- Basit İş Akışı (Simple Workflow)
- Sınıf Öncesi ile Grup Alanını Bağla (Link Pre to Group Space)
- Farklılaşmayı Planla (Plan to Differentiate)
- Mantıksal Akış (Logical Flow)
- Her Şeyi Etiketle (Label Everything)
- Büyük Sınıflara Uyum (Big Classes)
- Müfredatı Açıkla (Explain Syllabus)

12. Değerlendirme (7 madde)

Değerlendirme, öğrenme başarısını değerlendirmek için kullanılır. Bu gruptaki maddeler, değerlendirmelerin ne kadar etkili ve yararlı olması gerektiğini konusunda önerilerde bulunur. Bu grupta dikkat edilmesi gereken maddeler ise şu şekilde sıralanmıştır;

- Öğrenme Çıktıları (Learning Outcomes)
- Biçimlendirici değerlendirme (Formative Assessment)
- Farklı Düzeyden Sorular (Leveled Questions)
- Gerçek hayat (Real Life)
- Değerlendirmede Seçim (Choice in Assessment)
- Açık Rubrikler (Clear Rubrics)
- Mikro Görüşmeler (Micro Conversations)

Ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile ilgili diğer araştırmalar incelendiğinde ise bu modelin dört temel bileşeninin (four pillars) olduğu görülmektedir (Flipped Learning Network, 2014; Hamdan, vd., 2013; Meng-Jung, 2009; Robert, 2012; Wood vd., 2012). Bu dört temel bileşen şekil 4'te gösterilmektedir.

Şekil 4. Ters Yüz Edilmiş Modelin Temel Bileşenleri (Hamdan vd., 2013)



Şekil 4’te Ters Yüz Edilmiş Modelin dört temel sütunu görülmektedir. Bunlar; (F-L-I-P)

- Esnek ortam (Flexible Environment)
- Öğrenme Kültürü (Learning Culture)
- Kasıtlı İçerik (Intentional Content)
- Profesyonel Eğitici (Professional Educators) olarak belirtilebilir.

Esnek Ortam. Farklı öğrenme türlerini barındırmak için fiziksel olarak yeniden düzenlenebilen, öğrenme ve değerlendirme aşamalarında yüksek derecede esneklik gösterebilen bir öğrenme ortamını ifade etmektedir (LaFee, 2013). Bu sayede öğrencilerin kendi öğrenmelerinin zamanını ve yerini kendilerine uygun şekilde seçmeleri sağlanır. Robert (2012) ters yüz öğrenme için esnek bir ortamın nasıl sağlayabileceğini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilere ne zaman ve nerede öğrenmek istediklerini seçme fırsatı vererek esnek bir ortam yaratabileceğini bulmuştur. Mupinga vd. (2016), çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde ve öğrencilere yönelik beklentilerinde esnek olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Meng-Jung’un (2009) gösterdiği gibi, ters yüz edilmiş sınıflardaki öğrenme ve değerlendirme hızı, tüm öğrencilerin öğrenme yeteneklerini karşılamak için esnek olmalıdır.

Öğrenme Kültürü. Öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrencinin merkeze alındığı bire anlayışa doğru değişen bir eğilimi ifade etmektedir. Birçok araştırmacı, ters yüz öğrenmenin etkili olması için öğrenme kültürünün öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler (Green vd., 2013; Misook & Anthony, 2015). Green vd. (2013) öğretmenlerin öğrencilerin ders materyallerini dersten önce

incelemelerine ve konuları daha geniş bağlamda araştırmak için ders zamanını kullanmalarına izin vermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, Misook ve Anthony (2015), öğretmenlerin öğretimi tasarlarken öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve öğrenmelerini kişisel olarak anlamlı bir şekilde değerlendirmeleri için fırsatlar sağlayan yaklaşımları düşünmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, ters yüz sınıf öğrenme kültürü, yüz yüze sınıf zamanının öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir alanda işlendiği sorgulamaya dayalı bir öğretim ortamı gerektirmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Bu gözlemin ışığında, öğretmenlerin ters yüz edilmiş öğrenmeyi sınıfta uygulayabilmeleri için güncel teknolojileri kullanan yeni öğretim yöntemleri hakkında araştırmalar yapması ve güncel bilgiler edinmeleri gerektiği açıktır.

Kasıtlı İçerik. Ters yüz edilmiş öğrenmede, öğrenmenin içeriği, sınıf içinde ve dışında öğrenci merkezli etkinliklerde eleştirel ve üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için kasıtlı olarak tasarlanmalıdır. Buna ek olarak, Lai vd.nin (2011) ifade ettiği gibi ters yüz edilmiş öğrenme modeli konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde ya da sınıf dışında ihtiyaç duydukları içeriği değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Flipped Learning Network, bu üçüncü bileşenin sınırlarını, hangi içeriğin doğrudan öğretileceğine ve bu içeriğin öğretim videoları aracılığıyla öğrencilerin “kavramsal anlayış kazanmalarına” olanak tanıyacak şekilde nasıl düzenleneceğine karar verme girişimleri olarak belirtmektedir (Hamdan vd., 2013). Abbad ve Morris (2009), ters yüz edilmiş öğrenmenin verimli kullanılması ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf zamanını en verimli kullanabilmek ve öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkarmayı kolaylaştırabilmek için akran öğretimi, aktif öğrenme stratejileri ve probleme dayalı öğrenme gibi öğretim yöntemlerini dâhil edebilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle, içeriğin amaçlarını öğrencilerinkilerle bütünleştirmek ve içerik bilgisinin oluşturulmasını, uygulanmasını ve sentezini kolaylaştırmak için iş birlikçi ve aktif bir öğrenme ortamında eğitim programını desteklemek üzere içerik kasıtlı olarak uyarlanmalıdır (Bergmann & Sams, 2012).

Profesyonel Eğitici. Ters yüz öğrenmede, profesyonel eğitimciler, öğretim ve değerlendirme aşamasında yansıtma ve bağlantılılık sunabilen aktif gözlemciler olarak tanımlanmaktadır. Kısacası, ters yüz sınıf uygulamasının kilit unsuru olarak görünen şey öğretmenler tarafından öğrencilere sağlanan profesyonel rehberliktir (Hamdan vd., 2013). Misook ve Anthony’e (2015) göre ters yüz edilmiş öğrenme modelinde etkili bir öğretmen olmak için öğretmenlerin öğrenme etkinliklerinin türlerine ve bu öğrenme etkinliklerini uygulamak için uygun stratejilere karar vermeleri gerekmektedir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğretmenler, eğitimciler ve öğrenciler arasındaki yüz yüze etkileşimleri en üst düzeye çıkaran etkinlikler tasarlayabilmesi gerekmektedir (Meng-Jung, 2009).

Son olarak, ters yüz edilmiş öğrenme modeli, bahsi geçen dört temel bileşenine ek olarak model çoğunlukla aktif öğrenme, akran öğretimi ve öğrenen çeşitliliği temellerine dayanmaktadır (Hamdan, vd., 2013).

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Üstün Yönleri

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre birçok üstünlüğü olduğu yapılan araştırmalar sonucunda görülmektedir (Ash, 2012; Avic vd., 2016; Bergmann & Sams, 2012; Bicen & Beheshti, 2022; Fulton, 2012a; Herreid & Schiller, 2013; Kordyban & Kinash, 2013; Lafée, 2013; Lo, 2020; Lin vd., 2019; McLean, 2016; Miller, 2012; Milman, 2012; Mustafa vd., 2019; Ramirez vd., 2014; Springen, 2013; Steen-Utheim & Foldnes, 2018; Talbert, 2012).

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin faydalarından birisi öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklemesidir. Bu modelde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur ve bu sayede öğrenme özerkliğine katkıda bulunur (Correa, 2015). Bu modelde öğrenciler, ders kavramlarını anlamak için sınıf dışında bağımsız ve kendi hızlarında çalışabilirler (Vaughan, 2014). Bu sayede sınıf içi zaman yeni kavramları anlatmak yerine, hâlihazırda gerçekleşmiş olan öğrenmeyi geliştirmek için kullanılabilir (Doman & Webb, 2017).

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir başka faydası da yenilikçi öğretim tekniklerini işe koşmadaki başarısıdır. Eğitimde sınıf dinamikleri ve öğrenci öğrenimi zaman içinde değiştiğinden, öğretim yöntemlerinin de bunlarla buna paralel olarak değişmesi gerekmektedir (Enfield, 2013). Geleneksel modele göre aktif öğrenme stratejilerini kullanan ters yüz edilmiş sınıf modeli öğrencilere akranlarıyla çalışabilecekleri ve öğretmenlerinden destek alabilecekleri daha iş birlikli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; Michael, 2006; Prince, 2004; Roehl vd., 2013).

Scovotti'ye (2016) göre bu modelin bir diğer faydası, öğrencilerin ders içeriğine istedikleri her zaman erişmelerini sağlamasıdır. Ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğretmenlerin öğretimi gerçekten farklılaştırmasına ve öğrenci katılımının artmasına (Brunsell & Horejsi, 2013; Clark, 2015; Davies vd., 2013; Herreid & Schiller, 2013; Vaughan, 2014; Zainuddin & Halili, 2016), bu sayede öğrenme kaygısının azalmasına ve öğrenci verimliliğinin artmasına olanak tanır (Lage vd., 2000; Teo vd., 2014). Ayrıca bu model, öğrencilerin kavram yanlışlıkları hakkında gerçek zamanlı geri bildirim sağlar (Goodwin & Miller, 2013; Gullen & Zimmerman, 2013) ve bu geri bildirimler sayesinde öğrenci performansının arttığı gözlemlenmiştir (Beesley & Apthorp, 2010; Hattie, 2009).

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik performansları üzerine de olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin akademik performanslarını artırdığı gözlemlenmiştir (Davies vd., 2013; Fulton, 2012b; O’Flaherty & Phillips, 2015; Stone, 2012; Talley & Scherer, 2013; van Alten, 2019; Zainuddin & Halili, 2016). Roehl vd. (2013), ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının, öğrencinin sınıfa gelemediği zamanlarda bile akademik ilerlemesine imkân tanıdığını vurgulamıştır.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Sınırlılıkları

Yapılan çalışmalarda ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir takım sınırlı yönleri de vurgulanmıştır (Bergmann & Sams, 2014; Fulton, 2012a; Leung vd., 2014; Talbert, 2012). İlk olarak, araştırmalar, öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeline karşı dirençli olabileceklerini ifade etmiştir (Herried & Schiller, 2013; McNally vd., 2017; Phillips & Trainor, 2014; Scovotti, 2016).

Öğrencilerin aktif öğrenme ortamlarına katılmak için ön hazırlıklarının ve hazırbulunuşluklarının eksikliği bu modelin bir diğer sınırlılığı olarak bulunmuştur (Herried & Schiller, 2013; Milman, 2012; Phillips & Trainor, 2014; Scovotti, 2016). Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf modelinin diğer bir zorluğu da öğrencilere yüklenen sorumluluğun miktarıdır (Phillips & Trainor, 2014; Scovotti, 2016). Ters yüz edilmiş sınıf, öğrencilerin kendi kendine motive olduklarına güvenir (Phillips & Trainor, 2014; Roehl vd., 2013) bu yüzden öğrencilerin videolara ilgilerini çekmek ve videoları izleyip izlemediklerinin takibini yapmak zor olabilir.

Teknolojinin mevcudiyeti ve öğrencilerin teknolojik aletlere ulaşmadaki yaşayabilecekleri problemler, ters yüz edilmiş model için potansiyel bir dezavantaj olabilmektedir (Blair vd., 2016; LaFee, 2013; McCrea, 2014; Springen, 2013; Ullman, 2013).

Çalışmalar incelendiğinde ters yüz edilmiş öğrenme modelinin birçok üstünlüğü ve az da olsa sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu modelin üstünlüklerinin, sınırlılıklarına göre sayıca çok olması, etkili ve verimli bir öğrenme imkânı sunulmasına yol açmaktadır. Ayrıca çalışmalarda ortaya çıkan sınırlılıklarının büyük oranda giderilebilir ve müdahale edilebilir olması bu yöntemin eğitim öğretimde daha sık tercih edilebileceği anlamını taşımaktadır. Bu çalışmada yukarıda sunulan bilgiler ışında ders planları ve materyalleri hazırlanmış ve ters yüz edilmiş öğrenme modelinin olumsuz yönleri giderilmeye çalışılmıştır.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşımı kendine temel almaktadır. (Fraga & Harmon, 2014). Ayrıca Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli, teorik çerçeve olarak Bloom’un taksonomisinden yararlanmaktadır. Geleneksel sınıf ile ters yüz edilmiş sınıf

modelinin yenilenen Bloom taksonomisi açısından gösterdiği farklılıklar Şekil 5'te sunulmaktadır.

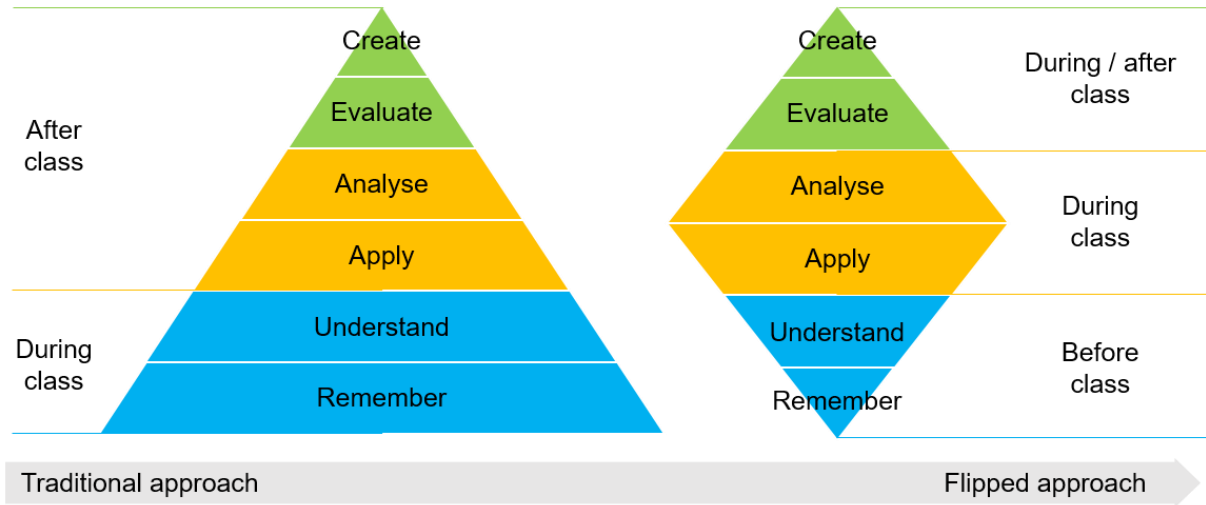
Şekil 5. Geleneksel Sınıf ile Ters Yüz Edilmiş Sınıfın Bloom Taksonomisi Açısından Karşılaştırılması (Anderson vd., 2001/2010).



Şekil 5'ten anlaşılacağı üzere geleneksel sınıfta ilk iki basamak (hatırla, anla) öğrencilerin temel bilgileri edindikleri ve başkasının yardımına çok da gerek olmayan basamaklar olmasına rağmen sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Buna karşın öğrencinin asıl yardıma ihtiyaç duyduğu diğer dört basamakta (uygula, analiz et, değerlendir, yarat) sınıf dışında olması öğrenciden istenilen ve beklenen değişikliklerin oluşmasında yetersiz kalmaktadır. Geleneksel sınıfın aksine ters yüz edilmiş sınıfta öğrenci ilk iki basamakta (hatırla, anla) sınıf dışında kendine gerekli olan temel bilgileri edinmekte; diğer dört basamakta (uygula, analiz et, değerlendir, yarat) ise sınıf içi etkinlikler sayesinde yürütülmektedir.

Fakat Ters Yüz Edilmiş modelin öncülerinden olan Jon Bergmann (2016) Bloom taksonomisinin Ters Yüz Edilmiş modele uygun yeniden şekillendirilmesini gerektiğini vurgulamıştır. Şekil 6'da Bergmann'ın Bloom taksonomisinin Ters Yüz Edilmiş Modele uygun şekilde yenilenmiş hâli sunulmuştur.

Şekil 6. Bloom Taksonomisinin Yenilenmiş Hâli (Bergmann, 2016)



Şekil 6’da görüleceği üzere Bergmann’a göre Ters Yüz Edilmiş modele uygun olan Bloom Taksonomisi elmas şeklinde (diamond shaped) olmalıdır. Bergmann bu ayrımı, taksonomide yer alan becerilere öğrencinin ne kadar zaman ayırması gerektiğine göre yapmıştır. Bu nedenle, şekilden de görüleceği üzere uygulama ve analiz etme becerilerine öğrenci ile öğretmenin en çok zaman geçirdiği ve etkileşimde olduğu sınıf ortamında en fazla zamanın harcanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yapılan araştırmalar öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik öğrenci düşüncelerinin genellikle olumlu olduğunu göstermektedir (Davies vd., 2013; Krueger & Storlie, 2015; Lage vd., 2000; McCallum vd., 2015; Nouri, 2016; Phillips & Trainor, 2015). King (2022) tarafından Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli kullanılarak yürütülen çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu işlenen dersten olumlu yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir. McCallum vd. (2015), ters yüz edilmiş sınıflardaki öğrencilerin video dersleri duraklatıp tekrar tekrar izleyebilmelerini faydalı bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğrencilerin derse daha hazır hissettiklerini, sınıf içi geri bildirimlerin daha verimli olduğunu, sınıf içi iş birliğini takdir ettiklerini ve bu modelde öğretmenin daha erişilebilir bulduklarını ifade etmiştir (McCallum vd., 2015).

Nouri (2016), ters yüz edilmiş bir öğrenme ortamında yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun ters yüz edilmiş sınıfa karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve bu olumlu tutumun öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ve derse katılımlarını artırdığını vurgulamıştır.

Pierce ve Fox (2012) çalışmalarında, Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun öz yeterlik inançlarının arttığını ve çoğunluğunun ters yüz edilmiş sınıf hakkında olumlu görüş beyan ettikleri sonucuna varmışlardır.

O’Flaherty ve Phillips (2015), araştırmaya katılan öğrencilerden iletişim becerilerini geliştirdiği, takım hâlinde çalışma ve aktif katılım fırsatları sunduğu için Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli hakkında olumlu geribildirim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik öğretmen görüşlerinin de olumlu olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Lage vd. (2000), araştırmasında öğrenci katılımında artışa dikkat çekerek öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıfların kullanımını tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Clark (2015), Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin öğrenci merkezli olduğu ve öğrenci öğretmen etkileşimini fazla olduğundan dolayı öğretmenlerin bu model ile ilgili olumlu görüşler bildirdiklerini vurgulamıştır. Brunsell ve Horejsi (2013), öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı kullandıklarında iş doyumlarının arttığını bildirmiştir.

Scovotti’nin (2016) araştırmasına katılan öğretmenler ters yüz edilmiş sınıf modelinin hazırlık aşamasında dersin planlamasının ve materyallerini hazırlamanın biraz zaman alıcı olsa da modeli uygulamanın keyif verici olduğunu ifade etmişlerdir.

Öz Yeterlik

Öğrencilerin sınıfta kendi deneyimlerini kullandıklarında ve kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıklarında bir konu hakkında daha fazla öğrenme arzuları geliştirdikleri öğretmenler tarafından uzun yıllardır bilinmektedir (Ajzen, 2005). Bununla birlikte öğrenmedeki olumlu kişisel deneyimler, sınıf performansında artışa neden olabilmektedir (Ajzen, 2005).

Bu yapının teorik temeli, Bandura’nın sosyal bilişsel teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre insan davranışı, bireyi çevresi ve davranışın kendisi arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucu olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1978). Bu karşılıklı ilişkide önemli bir yere sahip olan öz yeterlik, Bandura (1997) tarafından “olası durumları yönetmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme konusunda kişinin kendi yeteneğine olan inancı” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, bir öğrenci bir görevi başarabileceğine inandığında, o görevi tamamlamak için akademik olarak daha fazla motive olduğu söylenebilir (Clayton vd.,

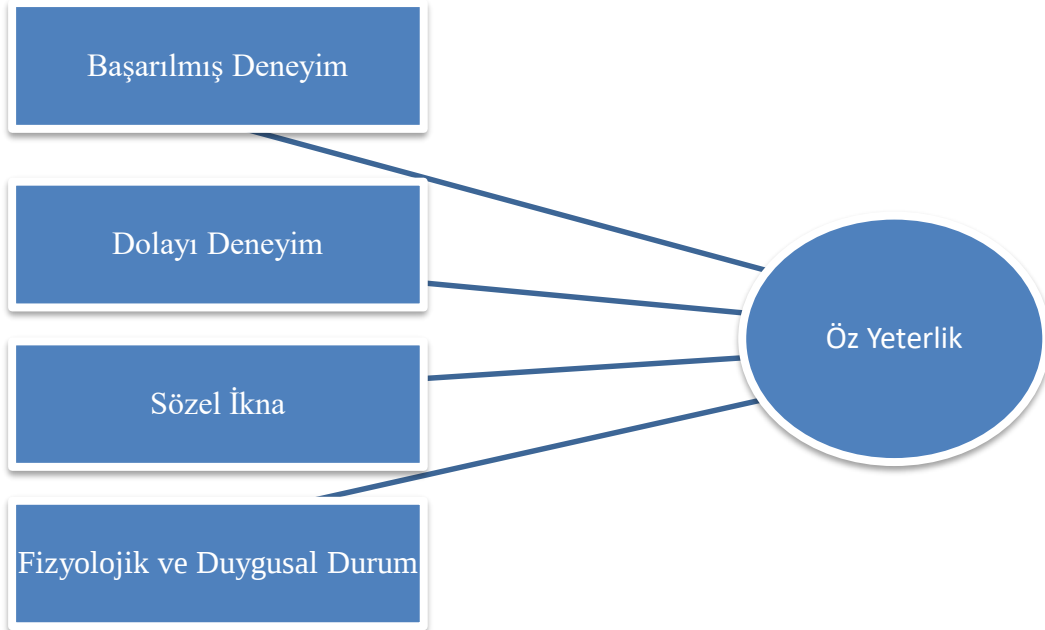
2010). Öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin, karşılarına çıkan eğitimsel zorluklar karşısında daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik, sosyal bilişsel teorisinin çerçevesinden ortaya çıkan ve insanların kendi eylemlerini bazı yönlerini kontrol edebileceği fikrini vurgulayan bir kavramdır (Skaalvik & Skallvik, 2007). Öz yeterlik başka bir deyişle, kişinin belirli bir görevi tamamlamak için bir eylemi organize etme ve yürütme konusundaki algılanan yeteneği ve bir kişinin belirli bir durumda başarılı olma yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1977; Fisher & Kostelitz, 2015; Skaalvik & Skallvik, 2007).

Öz yeterlik, insanların belirli durumlarda nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve tepki verdiğini etkilemektedir. Kişinin algılanan öz yeterliliği ne kadar güçlüyse, kendisi için hedefler koyacak ve kendi belirlediği hedeflere ulaşma konusunda o kadar kararlı olacaktır (Fisher & Kostelitz, 2015).

Öz yeterlik inançları ile hedefe ulaşma arasında varsayılan ilişki dikkate alındığında, Bandura (1997) öz yeterliliğin gelişmesini sağlayan dört temel kaynaktan bahsetmektedir. Bunlar; başarılı deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1977; Fisher & Kostelitz, 2015; Skaalvik & Skallvik, 2007). Öz yeterliliğin gelişmesini sağlayan dört temel kaynak Şekil 7’de belirtilmiştir.

Şekil 7. Öz Yeterlik Kaynakları (Bandura 1997)



Başarılmış Deneyimler

Öz yeterliğe ait bu kaynak kişinin deneyimlerdeki ustalığına dayanmaktadır (Bandura, 1997). Bir alanda öz yeterlik oluşturabilme bir görevde başarılı bir şekilde ustalaşmayı gerektirmektedir. Kişi, güçlü bir öz yeterlik duygusu geliştirmeden sıklıkla başarısız olursa, o görev için yeterlik duygusunu düşürme riskiyle karşı karşıya kalır (Bandura, 1997). Belirli görevleri tamamlarken deneyimlenen yüksek başarı oranı, daha yüksek öz yeterlik algısıyla sonuçlanır. Aksine, tekrarlanan başarısızlıklar bireyde de öz yeterliği azaltır ve kişinin görevden tamamen kaçınmasına neden olabilir. Bu nedenle, başarısızlıkların öz yeterlik üzerindeki olumsuz etkisi, uygulama ve tekrarlanan başarı yoluyla azaltılabilir (Bandura, 1997).

Dolaylı Deneyimler

Öz yeterlik inançlarının bir diğer kaynağı da dolaylı deneyimlerdir. Dolaylı deneyimler insanların sosyal karşılaştırma yaparak başkalarının deneyimlerinin sonuçlarından öğrenme yeteneği anlamına gelmektedir. Birey kendisinin ne kadar başarılı ya da başarısız olduğunu sosyal karşılaştırma yaparak karar verebilir (Bandura, 1997). Bandura'ya (1997) göre, insanlar herhangi bir eylem ile ilgili kendilerini karşılaştırmak için iş arkadaşlarını, sınıf arkadaşlarını ve akranlarını gözlemlerler. Eğer bu kişi, gözlemlediği iş arkadaşlarını, sınıf arkadaşlarını ve akranlarını performans olarak aşarsa, kişinin öz yeterlik inançları artarken, düşük performans gösteren akranları, kişinin yeterlik inançlarını düşürmektedir.

Sözel İkna

Sözel ikna olarak adlandırılan öz yeterlik inançlarının üçüncü kaynağı, bireyin performansına veya bir eylemi gerçekleştirme yeteneğine başka bir kişinin doğrudan teşvik etmesi veya cesaretini kırması olarak ifade edilebilir (Bandura, 1997; Rutherford vd., 2017). Birine ikna edici bir destek sağlamak, kişinin başarılı olmak için harcamaya istekli olduğu enerji miktarını etkileyebilmektedir. Birisini bir şey yapmaya ikna etmek için cesaretlendirmek kişilerin öz yeterlik inançlarını artırırken; kişinin cesaretini kırmak tam tersini yapma potansiyeline sahiptir (Bandura, 1997).

Fizyolojik ve Duygusal Durum

Öz yeterliğin etkilendiği son kaynak fizyolojik ve duygusal durumlardır. Bandura'ya (1997) göre, insanlar öz yeterlik inançlarını belirlemek için kendi fizyolojik ve duygusal durumlarına güvenirlir. Başka bir ifadeyle olumlu fiziksel durum ve ruh hâli öz yeterliği kolaylaştırıcı, yorgunluk, ağrılar ve depresif ruh hâli ise öz yeterliği düşürme eğilimindedir (Bandura, 1997).

Memnuniyet

Memnuniyet, bir kişinin bir ürünün, eşyanın, yerin veya fikir hakkında nasıl hissettiği olarak tanımlanabilir (Giese & Cote, 2000). Memnuniyet, aynı zamanda bir durum karşısındaki beklenti ve performans arasındaki ilişki olarak da tanımlanabilir.

Öğrenci memnuniyeti, hizmet sektöründe anlaşıldığı tanımından farklıdır. Eğitimde memnuniyet sadece kendi başına bir değer olarak değil, aynı zamanda bir amaca ulaşmak için bir araç olarak algılanmaktadır. Öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin öğretmene, derse veya okula karşı duydukları ilgi, saygı veya olumlu duygularla ilgilidir. Öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin eğitim ortamlarındaki beklentilerinin doyum düzeyi olarak açıklanabilir (Eliot & Shin, 2002). Bu nedenle, öğrenciler için memnuniyet, yalnızca eğitim deneyimlerini değerlendirirken kısa vadede nasıl hissettikleri ile değil, aynı zamanda eğitimdeki önceki beklentileri göz önüne alındığında, uzun vadede beklentilerinin ne kadarının gerçekleştiği olarak da ifade edilebilir (García-Aracil, 2012; Navarro vd., 2005). Braxton vd. (2004), öğretmenlerin öğrencilerin memnuniyet düzeylerini önemsemesini ve öğrencilerin okulun akademik, sosyal ve fiziksel boyutları hakkındaki değerlendirmelerini anlamaya çalışmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenciler herhangi bir eğitim kurumunun en önemli paydaşlarıdır. Bir eğitim kurumunun ilerlemesinin yanı sıra, öğrencilerin akademik olarak ilerlemelerinin ana göstergelerinden biri de öğrencilerin memnuniyet düzeyidir. Günümüz eğitim kurumları öğrencilerinin ulusal ve uluslararası platformlarda daha rekabetçi olabilmeleri için öğrenci memnuniyetlerini artırmaya çalışmaktadırlar (Kanwar & Sanjeeva, 2022).

Öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan kısa vadeli bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Elliot & Healy, 2001). Aynı zamanda öğrenci memnuniyeti bir eğitim kurumunun sonucu ve çıktısı olarak görünmektedir (Navarro, vd., 2005). Ayrıca öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin eğitim hayatındaki deneyim düzeyleri ve performans algıları olarak tanımlanmaktadır (Carey vd., 2002; Mukhtar vd., 2015).

Öğrencilerin memnuniyetini etkileyen faktörleri belirlemek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğrenci memnuniyeti kavramı karmaşık ve tartışmalı olduğundan, araştırmacıların konuyla ilgili görüşleri oldukça farklı ve hatta çelişkilidir (Hoang, 2016).

Das ve Haque'a (2013) göre kamu ve özel okullarda yönetsel ve işleyiş anlamında farklılıklar olmasına rağmen, okulun tutumunun ve eğitim kalitesinin yanında okul disiplininin öğrenci memnuniyetini en fazla etkileyen faktör olduğunu belirtmiştir.

Buna ek olarak, Billups (2008), okulun ğretim kalitesinin, beceri eğitiminin, öğretmenlerle iletişimin, sosyal etkileşimlerin, topluluk duygusunun ve kuruma genel bağlılığın ğrenci memnuniyetini etkilediğini bulmuştur.

Elliott ve Shin (2002) ise derslerin içeriğinin, ğretim kalitesinin, istediği seçmeli dersi alabilme imkanının ve bölümün istihdam oranının ğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler olarak ifade etmiştir. Navarro'ya (2005) göre ise ğrenci memnuniyeti beş faktörden olumlu yönde etkilenir: Öğretim yöntemleri, ders yönetimi, ğretim kadrosu, okulun altyapısı ve ders geçme kriterleri. Wiers-Jenssen vd. (2010), ğrenci memnuniyetinin, okulun ğretim kalitesinden, akademik personel yeterliğinden, program içeriğinden, sosyal tesislerinden, alt yapısından ve ekstra akademik faaliyetlerden etkilendiğini vurgulamıştır.

Yukarıda belirtildiği gibi, ğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler çok çeşitlidir. Bununla birlikte, ilgili araştırmalar incelendiğinde ğrenci memnuniyetini etkileyen birkaç ortak faktörden bahsedilebilir. Bu faktörler, akademik personel, ders yönetimi, ğretim yöntemleri ve öğrenme ortamından oluşan dört ana alana ayrılabilir (Hoang, 2016).

Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Memnuniyet ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yapılan alanyazın araştırmasına göre Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede memnuniyet ile ilgili birçok çalışmanın var olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar tarihlerine göre (güncelliklerine göre) sıralanarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Memnuniyet ile İlgili Yapılan Çalışmalar*

Yazar	Yıl	Amaç	Sonuç
Awuor vd.	2022	Öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş öğrenme yöntemi ile yapılan proje tabanlı öğrenme ve takım çalışması arasındaki memnuniyet düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.	Araştırmaya katılan 75 üniversite öğrencisi arasında Ters Yüz Edilmiş Yöntemle yapılan proje tabanlı öğrenme ile takım çalışması arasındaki memnuniyet düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.
Oliván-Blázquez vd.	2022	Üniversite öğrencilerinin akademik performansı ve memnuniyetlerini artırmak için probleme dayalı öğrenme veya vakaya dayalı öğrenme ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme kullanımının karşılaştırılması amaçlanmıştır.	Araştırmanın deney grubunda yer alan 68 İspanyol üniversite öğrencisinin Sosyal Hizmet dersine yönelik memnuniyetlerinde artış olduğu görülmüştür.
Kwan vd.	2022	Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile yapılan sınıfta sunulan bir sertifika kursundaki memnuniyetlerini değerlendirmektir.	Çalışma sonucunda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinde artış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
Lianjiang vd.	2022	İngilizce öğretmenlerinin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme kullanma niyetlerini memnuniyet, motivasyon, öz yeterlik inancı ve kişilerarası ilişkiler açısından belirlemektir.	Araştırmanın sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerinde artışa neden olduğu için ters yüz edilmiş öğretimi kullanma niyetlerinin bir öncülü olduğunu ortaya koydu.

Tablo 1. (Devamı)

Yeh	2022	Bu karma yöntem çalışmasının amacı, çevrim içi dijital görsel-ışitsel ters yüz edilmiş sınıf öğrenimi ile öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörleri araştırmaktır.	Bu araştırmadan elde edilen verilere göre, çevrim içi dijital görsel-ışitsel ters yüz edilmiş sınıf öğrenimi, öğrencinin memnuniyetlerini artırmasının yanı sıra bağımsız öğrenmesini geliştirdiği ve akran iletişimini geliştirdiğini göstermektedir.
Azizullah vd.	2022	ARCS motivasyon modelinin ve Ters Yüz Edilmiş Öğretimin uygulandığı İngilizce dersinde öğrencilerin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve memnuniyetlerine etkisini belirlemektir.	Araştırma katılan öğrenciler ters yüz edilmiş öğretimin uygulandığı İngilizce dersinde yazma becerilerinde, motivasyonlarında ve ders memnuniyetlerinde artış olduğunu belirtmişlerdir.
Valieiev vd.	2021	Çalışmanın amacı, Ukraynalı polis akademisi öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini belirlemek ve bilişsel çıraklık yaklaşımı ile Ters Yüz Edilmiş öğrenme modellerini bütünleştirerek geliştirmektir.	Çalışma sonucunda polis akademisi öğrencileri ters yüz edilmiş öğrenme modelinde, geleneksel modele ve uzaktan eğitim modeline göre daha fazla memnuniyet göstermişlerdir.
Fisher vd.	2021	Üniversite öğrencilerinin Ters Yüz Edilmiş ve Harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce dersine karşı katılımları, performansları ve memnuniyetleri hakkındaki algılarını araştırmaktır.	Genel olarak sonuçlar, harmanlanmış ve ters yüz öğrenmenin araştırmaya katılan 348 öğrencinin katılım, performans ve memnuniyet algılarına katkıda bulunduğunu ve ters yüz öğrenmeyle meşgul olmanın, doğrudan öğrencilerin memnuniyet duygularına katkıda bulunduğunu istatistiksel olarak göstermektedir.
Cheng vd.	2021	Araştırmanın amacı Ters Yüz Edilmiş sınıflarda yenilikçi öğretim bağlamında işbirlikçi öğrenme ve kişiliğin öğrencilerin memnuniyetleri üzerindeki etkisini incelemektir.	Ters Yüz Edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı işbirlikçi öğrenme sınıflarında öğrenci memnuniyetlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Tablo 1. (Devamı)

Wu vd.	2021	Öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme stratejileri ve akademik duyguları ve Covid-19 pandemisi sırasında öğrenme doyumuna etkilerini incelemektir.	Mevcut çalışmanın ana bulguları, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğretmen adayı öğrencilerin çevrim içi öğrenme memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.
Chao vd.	2021	Tayvanlı öğrencilerin geleneksel yöntem ile Ters Yüz Edilmiş Yöntemle yapılan dans eğitimine karşı memnuniyet düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.	Tayvanlı öğrencilerin ters yüz edilmiş yöntemle yapılan ders derslerine karşı memnuniyet düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir.
Shana & Alwaely	2021	Ters Yüz Edilmiş Yöntemin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve memnuniyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Ters yüz edilmiş yöntemin uygulandığı 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve ders memnuniyetlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
Sosa-Díaz vd.	2021	Ters Yüz Edilmiş öğrenme yaklaşımının üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri, memnuniyetleri ve etkileşimleri üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir.	Araştırma sonuçları, öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş öğrenme modelini olumlu bir şekilde değerlendirdiğini ve öğrencilerin akademik yeterliklerine, memnuniyetlerine katkısı olduğunu göstermektedir.
Ünal & Kavanoz	2022	Bu çalışmanın amacı, geleneksel anlatım tarzı bir dersi ters yüz edilmiş sınıf ortamına dönüştürmenin, öğrencilerin motivasyonunu ve derse yönelik memnuniyetini etkileyip etkilemediğini araştırmaktır.	Araştırma sonuçları, ters yüz öğretimin öğrencilerin genel olarak motivasyon ve memnuniyet düzeylerini artırdığını, ayrıca öğrenme ve performans öz yeterliği üzerinde de olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. (Devamı)

Karaoglan-Yılmaz vd.	2022	Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin Ters Yüz Edilmiş öğrenme modeli ile işlemsel mesafe algıları, katılımları ve ders memnuniyetleri arasındaki ilişkileri incelemektir.	Araştırmaya katılan lisans öğrencileri, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin ders memnuniyet ve öğrenci bağlılığı üzerinde doğrudan, olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.
Karaoglan-Yılmaz.	2022	Bu çalışmanın amacı, mobil tabanlı ters yüz edilmiş bir sınıfta öğrenci memnuniyetinin öğrencilerin katılımı ve motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektir.	Sonuçlar, öğrencilerin ders memnuniyetlerinin arttığı ayrıca mobil tabanlı ters yüz edilmiş sınıfta öğrencilerin katılımı ve motivasyonunun önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir.
Yılmaz	2017	Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının, Ters Yüz Edilmiş Sınıf öğretim modelinde öğrenci memnuniyeti ve motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmaktır.	Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının, ters yüz edilmiş öğretim modelinde memnuniyet ve motivasyonlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerinin ters yüz edilmiş öğrenmede memnuniyet ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin akademik memnuniyet düzeylerinde genel anlamda olumlu olduğu ve bunun yanı sıra bağımsız öğrenmenin geliştiği ve akran iletişimini geliştirdiği, İngilizce dersinde yazma becerilerinde, motivasyonlarında artış gözlemlendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin öz yeterlik üzerindeki etkisi ile ilgili yürütülmüş araştırmalar Tablo 2’de sıralanmıştır.

Tablo 2. Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yazar	Yıl	Amaç	Sonuç
Banks & Kay	2022	Bu çalışmada Ters yüz edilmiş sınıf tasarımlarının uygulanmasının lisans sağlık bilimleri disiplinlerinde akademik performans, öğrenci memnuniyeti ve öz yeterlik üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	Lisans sağlık bilimleri disiplinlerinde ters yüz edilmiş sınıflar üzerine yapılan araştırmada, iyi tasarlanmış programla bağlantılı olarak akademik performansta, öğrenci memnuniyetinde ve öz yeterlikte olumlu değişiklikler olduğunu göstermiştir.
Cheng vd.	2022	Ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile ilgili yüksek atıf alan makaleleri inceleyerek araştırmacılara bu yöntem ile ilgili yol gösterici olmayı amaçlamıştır.	İncelenen yüz adet makalenin 20 tanesinin öğrenci öz yeterlikleri ile ilgili olduğu ve bunların neredeyse hepsinde ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenci öz yeterliği arttığı yönünde sonuçlar bulunduğunu belirtilmiştir.
Luo & Gan	2022	Bu çalışma, öğretmen adaylarına uygulanan Ters yüz edilmiş öğretim uygulamalarının, İngilizce öğrenme öz yeterliliği ve dil öğrenme inançları ile ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır.	Araştırma sonucunda ters yüz edilmiş öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının İngilizce öğrenme öz yeterliliği ve dil öğrenme inançları ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.
Kuo vd.	2022	Bu araştırma, programlama kurslarını yürütmek için akran öğrenme modeliyle birleştirilmiş ters yüz edilmiş bir sınıf önermektedir. Öğrencilerin dersten önce akranlarıyla ters yüz sınıf öğrenme listelerinin görevlerini ortaklaşa tamamlamalarına ve onlarla öğrenme içeriğinin bir özetini paylaşmalarını amaçlamaktadır.	Araştırma sonuçları, akran öğrenme modeliyle birleştirilmiş ters yüz edilmiş sınıfların kullanımının, öğrencilerin öğrenme etkinliğini, öğrenme motivasyonunu, öz yeterliliği, yansıtma yeteneğini, öğrenme tutumlarını geliştirmesine ve öğrencilerin bilişsel yükünü azaltmasına yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Tablo 2. (Devamı)

Jiang vd.	2022	Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin ters yüz edilmiş öğretimi kullanma niyetlerini ve motivasyon, öz yeterlik inanç ve destek ihtiyaçlarının karşılanması ile olan karşılıklı ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.	Araştırma sonucunda ters yüz edilmiş öğretimi kullanan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin başarılarında artış gözlemediklerinden dolayı motivasyonlarının ve öz yeterlik inançlarının arttığını gözlemlenmiştir.
Latorre-Coscolluela vd.	2022	Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin farklı zaman noktalarında birkaç Ters Yüz Edilmiş Sınıf oturumu deneyimledikten sonra algıladıkları öz yeterliklerini araştırmaktır.	Sonuçlar, ters yüz edilmiş sınıf deneyiminin uygulandığı öğrencilerin öz yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin beklentileri ve akademik performansları da olumlu anlamda etkilenmiştir.
Koh vd.	2021	Bu çalışma, bir üniversitenin lisansüstü diyetetik programındaki öğretimin bir akademik yıl boyunca ters yüz öğrenmeyi nasıl tasarlayıp uyguladıklarını izleyerek ters yüz öğrenmenin etkilerini incelemektir.	Ters yüz edilmiş öğrenme derslerinin öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri, mesleki becerilerini uygulamaları, mesleki beceriler için algılanan güvenleri, öğrenme deneyimleri algıları ve öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.
Fan	2022	Bu çalışma, dijital tabanlı ters yüz öğrenme sınıflarının öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliğini ve öz yeterliliğini artırma üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır.	Geleneksel eğitim ortamlarıyla karşılaştırıldığında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler arasında ters yüz edilmiş sınıflarda daha yüksek düzeyde öz yeterlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 2. (Devamı)

Aguilera-Manrique vd.	2022	Bu çalışmanın amacı, klinik uygulama işlemini gerçekleştiren hemşirelik öğrencilerinde ters yüz sınıf kullanımının öz yeterlik düzeyine ve klinik yeterliklerin değerlendirilmesine etkisini incelemektir.	Ters yüz edilmiş sınıf, özellikle klinik becerilerin geliştirilmesi için etkili bir eğitim aracı olduğu ve bu yöntemin hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalar konusundaki bilgi, beceri ve öz yeterliğini geliştirdiği gösterilmiştir.
Chang vd.	2022	Ters yüz sınıf kullanımının, üniversite çevrim içi derslerinde öğrencilerin öğrenme performansı, öz yeterlik, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini araştırmaktır.	Deneysel sonuçlardan, ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımın öğrencilerin öğrenme başarısını, öz yeterliğini, öz düzenlemesini ve eleştirel düşünmesini önemli ölçüde geliştirdiği bulunmuştur.
Ahmed vd.	2021	Bu çalışma, Oyunlaştırılmış Ters Yüz Edilmiş Öğrenme yönteminin, sanal bir fizik laboratuvarı dersinde öğrencilerin fizik öz yeterlik ve yaratıcılık becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır.	Araştırma sonuçları, oyunlaştırılmış ters yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, aynı zamanda oyunlaştırılmış ters yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin öz yeterliklerinde bir gelişme sağladığını göstermiştir.
Namaziandost vd.	2020	Mevcut çalışma, ters yüz edilmiş sınıfın öğrencilerinin öz yeterlik ve cinsiyetleri üzerinde yarattığı farkı incelemeyi amaçlamıştır.	Sonuçlar deney grubu katılımcıların öz yeterliklerinde önemli bir artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz yeterliklerinde daha fazla gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.
Bredow vd.	2021	Bu araştırma, yüksek öğretimde geleneksel öğrenmeye karşı ters yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, kişiler arası ilişki ve öz yeterlik ile ilgili sonuçlar üzerindeki etkilerinin bir analizini sağlamayı amaçlamaktadır.	Araştırma sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modeli ile işlenen derste öğrencilerin ilgili değişkenlerde olumlu yönde gelişmeler olduğu ve aynı zamanda öz yeterliklerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. (Devamı)

Naibert vd.	2021	Bu çalışmada, üç farklı okuldaki ters yüz edilmiş yöntem ile işlenen genel kimya dersinde, öğrencilerin öz yeterlik ve öz düzenleme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.	Öğrencilerin öz yeterliklerinin ve öz düzenleme stratejilerinin önemli ölçüde etkilendiği sonucunu elde etmişlerdir.
Yorgancı	2020	Bu çalışmanın amacı, E- öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımlarının matematik başarısı, öz-düzenleme ve matematik öz yeterliği üzerindeki etkisini araştırmaktır.	Deneysel sonuçlar, ters yüz öğrenme öğrencilerinin matematik başarı son test puanlarının e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme öğrencilerinininkinden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ek olarak, ters yüz öğrenme öğrencileri, diğer grupların öğrencilerine göre önemli ölçüde daha yüksek öz düzenleme ve matematik öz yeterliği göstermişlerdir.

Yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerinin ters yüz edilmiş öğrenmede öz yeterlik algısı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin öğrenme etkinliğini, öğrenme motivasyonunu, öz yeterliğini, yansıtma yeteneğini, öğrenme tutumlarını geliştirmesine ve bilişsel yükünü azaltmasına yardımcı olabileceği, başarıyı artırdığı için öz yeterlik inançlarını da artırdığı, akademik performanslarını artırdığı, öğrenme başarısını, öz düzenlemeyi ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiği, yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve matematik öz yeterliklerini geliştirdiği yönünde sonuçlar bulunmaktadır.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenmede Akademik Başarı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin akademik başarıya etkisi ile ilgili yürütülmüş araştırmalar Tablo 3'te sıralanmıştır.

Tablo 3. Akademik Başarı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yazar	Yıl	Amaç	Sonuç
Xuto vd.	2022	Amaç, ebelik dersinin hemşirelik öğrencilerine ters yüz öğrenme modelinde öğretilmesinin etkinliğini geleneksel sınıf öğretimi ile karşılaştırmaktır.	Araştırmaya katılan deney grubundaki 105 hemşirelik bölümü öğrencilerinin ters yüz öğrenme modelindeki başarı puanları, geleneksel modele göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.
Nja vd.	2022	Bu çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Stratejisi ile öğretilen kimya dersine yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını incelemeyi amaçlamaktadır.	Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel gruptakilerden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf öğrencilerinin Kimya dersine yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucunu göstermektedir.
Güven-Demir vd.	2022	Araştırmanın amacı Ters Yüz Edilmiş sınıf modeli uygulamaların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve planlama becerilerine etkisini araştırmaktır.	Araştırma sonuçları ters yüz edilmiş bir sınıftaki her uygulamanın Fen ve Sosyal Bilgiler akademik başarıları üzerinde geleneksel bir dersten daha etkili olduğunu göstermektedir.
Alsamadani	2022	Bu çalışma, ters yüz edilmiş sınıf stratejisinin öğrencilerin İngilizce dersi başarılarını geliştirme ve yaşam becerilerini kazanma üzerindeki etkisini araştırmaktadır.	Bulgular, iki grubun hem İngilizce dersi akademik başarıları hem de yaşam becerileri testlerindeki ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3. (Devamı)

Boateng vd.	2022	Bu çalışmanın amacı, Ters Yüz Edilmiş sınıf yaklaşımının Tekstil bölümü öğrencilerinin, öz yeterlik ve akademik başarıları üzerindeki etkisini analiz etmektir.	Araştırmanın bulguları, akademik başarının sürdürülmesi ile ilgili olarak, ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik başarı elde ettiğini göstermiştir.
Atwa vd.	2022	Bu çalışmanın amacı, ters yüz edilmiş sınıfın 9. sınıf öğrencilerinin dört derste (Fen, Matematik, BT ve İngilizce) eleştirel düşünme becerileri, psikolojik stres ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir.	Ters yüz edilmiş sınıf uygulamasından elde edilen veriler dört ders için eleştirel düşünme becerileri, akademik başarı ve psikolojik stres açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkla sonuçlanmıştır.
Hwang vd.	2022	Bu çalışmanın amacı öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için kavram haritalama tabanlı tahmin-gözlem açıklama yaklaşımını ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile kullanmaktır.	Araştırmanın sonuçları, ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile kullanılan kavram haritalama tabanlı tahmin-gözlem açıklama yaklaşımının, daha düşük ön bilgi ve daha düşük başlangıç öz yeterliğine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öz yeterliklerine fayda sağlayabileceğini göstermiştir.
Polat vd.	2022	Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin çevrim içi Ters Yüz Edilmiş Sınıflarda, hazırbulunuşluk, katılım, sosyal kaygı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır.	Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ters yüz edilmiş öğrenmenin öğrenci başarıları ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu, çevrim içi Ters yüz edilmiş sınıfta sosyal kaygı ile başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.
Yıldırım-Yakar	2021	Bu çalışmanın amacı öğrencilerin akademik başarılarını inceleyen Ters Yüz edilmiş sınıf modelinin kullanıldığı 45 araştırmanın meta analizini yapmaktır.	Araştırma kapsamında incelenen tüm araştırmalarda ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanıldığı sınıflarda geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarında artış gözlemlendiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. (Devamı)

Aydemir-Altaş & Mede	2021	Bu çalışmanın ana amacı, Ters Yüz Edilmiş Sınıfın İngilizce öğretmen adaylarının İleri Düzey Yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışma aynı zamanda Ters Yüz Edilmiş Sınıf yaklaşımının, eğer varsa, katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığını keşfetmeyi amaçlamaktadır.	Elde edilen sonuçlar, ters yüz sınıf yaklaşımının uygulanmasının daha iyi yazma başarısı sağladığını, ancak öz düzenlemeli öğrenmenin gruplar arasında anlamlı bir fark göstermediğini göstermiştir.
Ventosilla vd.	2021	Araştırma, üniversite öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenmenin başarılarında bir araç olarak Ters Yüz Edilmiş Sınıfın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.	Elde edilen veriler, Ters Yüz Edilmiş Sınıfın uygulandığı öğrencilerin öz düzenleme becerisine katkı sağladığı ve akademik başarılarında artış olduğunu göstermektedir.
Gu & Sok	2021	Bu çalışma, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme uygulamasında Hemşirelik bölümü öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek ve doğrulamak amacıyla yapılmıştır.	Analiz sonucunda ters yüz edilmiş öğrenme sonucunda hemşirelik bölümü öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı ve bunu en çok etkileyen faktörün öz yeterlik ve öğrenme memnuniyetinin izlediğini bulunmuştur.
Shana & Alwaely	2021	Bu çalışma, Ters Yüz Edilmiş Sınıf modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin fen dersindeki akademik başarıları ve memnuniyetlerinin üzerindeki etkisini araştırmıştır.	Araştırmadan elde edilen verilere göre Ters Yüz Edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerin akademik başarı puanları ve memnuniyet düzeyleri geleneksel yönetime göre artış sergilediği gözlemlenmiştir.
Lee vd.	2021	Bu çalışmanın amacı Ters Yüz edilmiş öğrenmede video izleme stratejilerinin öğrencilerin İngilizce ders başarısını, öğrenmeye derin yaklaşımı ve yaşam boyu öğrenme yönelimlerini nasıl etkilediğini keşfetmektir.	Sonuçlar, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarı puanlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3. (Devamı)

Polat & Karabatak	2021	Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları, akademik memnuniyetleri ve genel aidiyetleri üzerindeki etkisi araştırmaktır.	Ters yüz edilmiş sınıfta öğrencilerin akademik başarıları, akademik memnuniyetleri ve genel aidiyet düzeyleri diğer sınıf modellerine göre önemli ölçüde artmıştır.
Al-Jarrah vd.	2021	Bu çalışma, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme stratejisi kullanımının sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik başarılarının gelişimi ve buna yönelik eğilim üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.	Çalışmanın sonuçları, öğrenci grubunun akademik başarı ve tutum ortalama puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.
Debbağ & Yıldız	2021	Bu çalışmanın amacı, Ters Yüz Edilmiş Sınıf modelinin Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri dersine kayıtlı öğretmen adaylarının akademik başarı ve motivasyon düzeylerine etkisini incelemektir.	Araştırmanın bulgularına dayalı olarak deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarı ve motivasyon düzeylerinin kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.
Florence & Kolski	2021	Bu çalışmanın amacı, bir lise İngilizce yazma dersinde Ters Yüz Sınıf Modelini uygulamanın öğrencilerin yazma başarısını, katılımını ve Ters Yüz Sınıfa ilişkin algılarını ve deneyimlerini nasıl ve ne şekilde etkilediğini belirlemektir.	Bulgular, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenci katılımı ve öğrenmeleri üzerindeki model algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ayrıca öğrencilerin yazma başarısında olumlu katkısı olduğunu ortaya koymuştur.
Lee vd.	2021	Bu çalışmada, Ters Yüz Öğrenmenin Fen başarısı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerini geleneksel ders anlatımıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır.	Araştırma sonuçlarına göre Ters Yüz edilmiş model uygulanan öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon puanları geleneksel derse göre olumlu anlamda farklılık göstermiştir.

Tablo 3. (Devamı)

Wright & Park	2021	Bu araştırmanın amacı K-16 okullarındaki Fen ve Matematik dersindeki Ters Yüz Edilmiş sınıflar üzerine 30 çalışmayı sistematik olarak analiz etmek ve bu modelin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi incelemektir.	Yapılan inceleme sonucunda, bahsi geçen çalışmaların tamamında ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin Fen ve Matematik dersi akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğu rapor edilmiştir.
Van-Alten vd.	2020	Bu araştırmanın amacı, öz düzenlemeli öğrenme destekli Ters Yüz Öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve memnuniyetleri üzerindeki etkilerini ölçmektir.	Araştırmanın deney grubunda bulunan öğrencilerin tamamının ters yüz öğrenme uygulandıktan sonra akademik başarılarında artış olduğu ve memnuniyet seviyelerinde de artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerinin ters yüz edilmiş öğrenmede akademik başarı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde çoğunlukla olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik yapılan etkinliklerde öğrencilerin sosyal kaygıları ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu, genel aidiyet düzeylerini olumlu etkilediği, tutumlarını ve motivasyonlarını artırdığı, yazma başarısına katkı sağladığı, Fen ve Matematik dersi akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma metodolojisi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde araştırmanın deney ve kontrol grupları rastgele bir biçimde belirlenmemektedir (Creswell, 2012). Creswell'e (2012) göre araştırmacılar, okullar ve üniversiteler gibi eğitim ortamlarında, deney ve kontrol gruplarını rastgele atamanın sınıf içi öğrenmeyi bozabileceğinden, genellikle benzer özelliklere sahip grupları araştırmalarında seçmeye özen gösterirler.

Bechhofer ve Paterson (2012), deneysel araştırmaların, yönetilebilir koşullarla, küçük ölçekte yüksek kontrol düzeyleri sağlaması nedeniyle genellikle dil araştırmalarında kullanıldığını belirtmektedir. Dörnyei (2007) çalışmasında, deneysel araştırmaların, dil öğreniminin doğasını ve yabancı dil öğretimi alanındaki yeni metodolojik yeniliklerin faydalarını keşfetmek için sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir.

Yarı deneysel araştırma desenleri, araştırmanın laboratuvar koşulları yerine “sahada bozulmamış bir grupta” yürütüldüğü saha araştırması olarak bilinmektedir. Bu araştırma deseninde katılımcıların atanması rastgele değildir. Katılımcılar araştırma gruplarına rastgele atanmadıkları için yarı deneysel araştırma desenleri eğitim alanındaki araştırmacıların ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Edmonds & Kennedy, 2017). Belirlenen gruplar kontrol ve deney olarak adlandırılır ve her iki gruptan da hem işlem öncesi ve sonrasında ölçüm verileri toplanır. Daha sonra grupların ölçüm verileri karşılaştırılarak; yapılan işlemin etkisi belirlenir (Büyüköztürk, vd., 2017). Bu araştırma kapsamında biri deney biri kontrol grubu olmak üzere iki grup rastgele olarak belirlenmiştir. Grupların birbirine benzer özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu durum ön testlerle de kontrol edilmiş ve araştırma kapsamında kullanılan veri

toplama araçlarına ait ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmaması grupların benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan modelin deneysel deseni Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4. *Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi*

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	O1	X	O3
Kontrol	O2	-	O4

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak “Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”, “Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Bununla birlikte kontrol grubuna mevcut öğretim programının uygulandığı, herhangi bir bağımsız değişkenin kullanılmadığı eğitim uygulanırken, deney grubuna ise ters yüz edilmiş sınıf modeline uygun şekilde eğitim uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde deneysel desen ve veri toplama araçları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Veri Toplama Araçları ve İşlemler*

Gruplar	Ön test	Uygulanan işlem	Son test
Deney Grubu	Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Uygulanması	Öz Yeterlik İnanç Ölçeği
	Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği		Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği
	Akademik Başarı Testi		Akademik Başarı Testi
Kontrol Grubu	Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	Mevcut Öğretim Programının Uygulanması	Öz Yeterlik İnanç Ölçeği
	Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği		Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği
	Akademik Başarı Testi		Akademik Başarı Testi

Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan ters yüz edilmiş sınıf uygulaması öğrenciler arasında fırsat eşitliği yaratmak ve etik değerlere riayet edebilmek adına kontrol grubuna da bir sonraki akademik dönemde aynı işlem uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümünde öğrenim gören 1. sınıf kademesindeki deney ve kontrol grubunu oluşturan 89 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak İngilizce dersini alan 1. sınıf öğrencilerinden rastgele bir deney grubu (n = 33) ve kontrol grubu (n = 46) seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunun birbirine denk gruplardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Bunu sağlayabilmek

adına deney ve kontrol grubunda yer alacak katılımcıların kadın-erkek cinsiyet oranlarının birbirine yakın olmasına ve bir önceki dönem akademik başarı ortalamalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Grup	Cinsiyet	n	Yüzde (%)
Deney	Kadın	31	72.1
	Erkek	12	27.9
	Toplam	43	100
Kontrol	Kadın	36	78.26
	Erkek	10	21.73
	Toplam	46	100

Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin verildiği Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin %72.1’i kadın %27.9’u ise erkektir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise %78.26’sı kadın, %21.73’ü erkektir. Araştırmanın yürütüldüğü hemşirelik bölümünün öğrenci demografisinden dolayı araştırmaya ağırlıklı olarak kadın öğrencilerin katıldığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplama amacıyla araştırmacı tarafından üniversite öğrencilerine araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılan ters yüz edilmiş sınıf modeli açıklanmış ve gönüllülük esasına göre ölçekler uygulanmıştır. Araştırma ters yüz edilmiş sınıf modeline uygun şekilde yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplama süreci 2021-2022 akademik yılı bahar yarıyılında 14 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç ölçek kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersi İngilizce öğrenmeye ilişkin öz yeterliklerini belirlemek için “Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”, yabancı dil dersine ilişkin memnuniyetlerini belirlemek için “Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği” ve uygulama sonunda akademik başarılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Kullanılacak olan veri toplama araçları için gerekli izinler alınmış, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi için de öncelikle alan uzmanlarının görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış, madde istatistikleri yapılarak son şekli verilmiştir.

Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

Adıyaman (2019) tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik inanç ölçeği 25 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve dil ve anlatım açısından uygunluğunu sağlamak için alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla deneme formunda yer alan 36 madde üzerinde Adıyaman (2019) tarafından faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,972 ve Bartlett testi 11833,239 olarak hesaplanmış ve verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin 25 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %52,8’ni açıklayan 3 alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları “Duyduğunu anlama”, “Yazılı ve sözlü ifade etme” ve “okuma ve anlama”dır. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmış ve uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd= 3.903$, GFI= 0.841, TLI= 0.926, CFI= 0.934, RMSEA= 0.079 ve SRMR= 0.0370 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin bu araştırma için faktör yapısını doğrulamak ve araştırmada kullanılmasının uygunluğunu belirleyebilmek adına araştırmacı tarafından da doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. DFA’ya İlişkin Uyum İndeksleri

İndeksler	Referans Değer		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.43	<i>İyi uyum</i>
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.93	<i>Kabul edilir uyum</i>
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.079	<i>Kabul edilir uyum</i>
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.042	<i>İyi uyum</i>
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.94	<i>Kabul edilir uyum</i>

Uyum indeksleri incelendiğinde öz yeterlik inanç ölçeğinin kabul edilebilir uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğe ilişkin araştırmacı tarafından yapılan DFA analizi sonucunda ortaya çıkan DFA modeli, faktör yükleri ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler Ek 1’de yer almaktadır.

Ölçek 5’li Likert tipinde oluşturulmuş ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterliklerini belirlemek için soru ifadeleri; “Tamamen Katılıyorum=5”, “Çoğunlukla Katılıyorum=4”, “Kısmen Katılıyorum=3”, “Az Katılıyorum =2”, “Hiç Katılmıyorum=1” şeklinde puanlanmıştır.

Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır (Adıyaman, 2019). Bu araştırmada hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise .97’dir. Ölçek formu Ek 2’de yer almaktadır.

Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği

Yabancı dil dersi memnuniyet ölçeği Taşgın ve Korucuk (2018) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada öncelikle alanyazın taraması, öğrenci ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin orijinal ve son hâline açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda ölçek 28 maddeden oluştuğu toplam varyansın %59,97’sini açıklayan ve “Eğitim Programı, Öğretim Elemanı ve Fiziksel Ortam” olan 3 alt boyutlu yapıya sahiptir. Ölçeğin ön uygulamasında 38 maddenin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlerinin 0,909 ve Bartlett testi değerinin 28079,914 olarak belirlenmesi ($p=0,00$) ölçeğin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. 0,60 ve üzeri KMO değerleri örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Ölçeğin bu araştırma için faktör yapısını doğrulamak ve araştırmada kullanılmasının uygunluğunu belirleyebilmek adına araştırmacı tarafından da doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. DFA’ya İlişkin Uyum İndeksleri

İndeksler	Referans Değer		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.79	<i>İyi uyum</i>
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.91	<i>Kabul edilir uyum</i>
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.080	<i>Kabul edilir uyum</i>
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.045	<i>İyi uyum</i>
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.92	<i>Kabul edilir uyum</i>

Uyum indeksleri incelendiğinde yabancı dil dersi memnuniyet ölçeğinin kabul edilebilir uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğe ilişkin araştırmacı tarafından yapılan DFA analizi sonucunda ortaya çıkan DFA modeli, faktör yükleri ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler Ek 3’te yer almaktadır.

Ölçek 5’li Likert tipinde oluşturulmuş ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersine yönelik memnuniyetlerini belirlemek için soru ifadeleri; “Kesinlikle Katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kısmen Katılıyorum=3”, “Katılmıyorum =2”, “Kesinlikle Katılmıyorum=1” şeklinde puanlanmıştır.

Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır (Taşgın & Korucuk, 2018). Bu araştırmada hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .97'dir. Ölçek formu Ek 4'te yer almaktadır.

Akademik Başarı Testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi performanslarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle, bu testin öğrencilerin İngilizce dersindeki ilerlemeleri hakkında eğitmene bilgi verebilecek düzeyde ve uygunlukta olması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, testin sınıf içeriğinin yeterli ve öğretim sırasında uygulanan bilişsel süreçleri uygun şekilde ölçtüğünden emin olmalıdır (Fives & Barnes, 2013).

Akademik başarı testinin amacı üniversite öğrencilerinin İngilizce dersi performanslarını ölçmek olduğu için öncelikle araştırmanın gerçekleştiği Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi temel İngilizce dersi konu listesi incelenmiş ve buna uygun olarak kazanımlar belirlenmiştir. Testin geliştirme aşamasında düzenli olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve başarı testinin nihai formu 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur.

Dersin hedeflerine uygun olması açısından beş seçenekli çoktan seçmeli olarak tasarlanan bu test araştırma esnasında ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Akademik başarı testi ile ilgili süreç içerisinde alan uzmanlarından kapsam geçerliği bakımından görüşleri istenmiştir. Uzman görüş ve önerileri dikkate alınarak önerilen düzeltmeler yapılmış ve testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Başarı testleri geliştirirken ölçülmek istenen özelliklerin ne derece ölçülebileceğinin belirleneceği kapsam geçerliğine bakılmakta, ölçülmek istenen konuyu temsil gücü yüksek ifadelerle yer verilmelidir (Ayre & Scally, 2014).

Çoktan seçmeli soru tipinde 30 sorudan oluşan başarı testi, deney ve kontrol grubuna uygulanmadan önce geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında bu dersi daha önce almış 100 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 30 soruluk testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve ayırt edicilik değerleri dikkate alınarak atılması gereken maddeler atılmış ve nihai testin 25 maddeden oluşmuştur. Madde analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü pj	Madde Ayıricılığı (Nokta-Çift Serili Korelasyon) rjx	Madde Güvenirliliği rj	Madde Varyansı sj2	Madde S.sapması sj	Madde Test Puanı Korelasyonu (Pearson) rjy	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayıricılığının Yorumu
1	0.88	0.37	0.12	0.11	0.32	0.37	Kolay*	Ayıricı**
2	0.79	0.59	0.24	0.17	0.41	0.60	Kolay*	Ayıricı***
3	0.79	0.38	0.16	0.17	0.41	0.39	Kolay*	Ayıricı**
4	0.74	0.50	0.22	0.19	0.44	0.51	Kolay*	Ayıricı***
5	0.52	0.63	0.31	0.25	0.50	0.63	Orta**	Ayıricı***
6	0.26	0.37	0.16	0.19	0.44	0.37	Zor***	Ayıricı**
7	0.83	0.30	0.11	0.14	0.38	0.30	Kolay*	Ayıricı**
9	0.09	0.29	0.08	0.08	0.29	0.29	Zor***	Ayıricı*
12	0.54	0.61	0.30	0.25	0.50	0.61	Orta**	Ayıricı***
13	0.34	0.29	0.14	0.22	0.47	0.29	Zor***	Ayıricı*
14	0.58	0.54	0.27	0.24	0.49	0.54	Orta**	Ayıricı***
15	0.92	0.38	0.10	0.07	0.27	0.38	Kolay*	Ayıricı**
16	0.54	0.39	0.20	0.25	0.50	0.40	Orta**	Ayıricı**
17	0.16	0.34	0.12	0.13	0.37	0.34	Zor***	Ayıricı**
18	0.44	0.37	0.18	0.25	0.50	0.37	Orta**	Ayıricı**
20	0.66	0.29	0.14	0.22	0.47	0.29	Kolay*	Ayıricı*
21	0.40	0.28	0.14	0.24	0.49	0.28	Orta**	Ayıricı*
22	0.73	0.36	0.16	0.20	0.44	0.36	Kolay*	Ayıricı**
23	0.83	0.46	0.17	0.14	0.38	0.46	Kolay*	Ayıricı**
24	0.34	0.44	0.21	0.22	0.47	0.44	Zor***	Ayıricı**
25	0.91	0.24	0.07	0.08	0.29	0.24	Kolay*	Ayıricı*

Tablo 9 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan başarı testinde yer 25 soruya ilişkin madde istatistikleri görülmektedir. Testin ortalama güçlüğü 0.59, ortalama ayıricılığı 0.40 ve KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0.75'tir. Başarı testi Ek 5'te yer almaktadır.

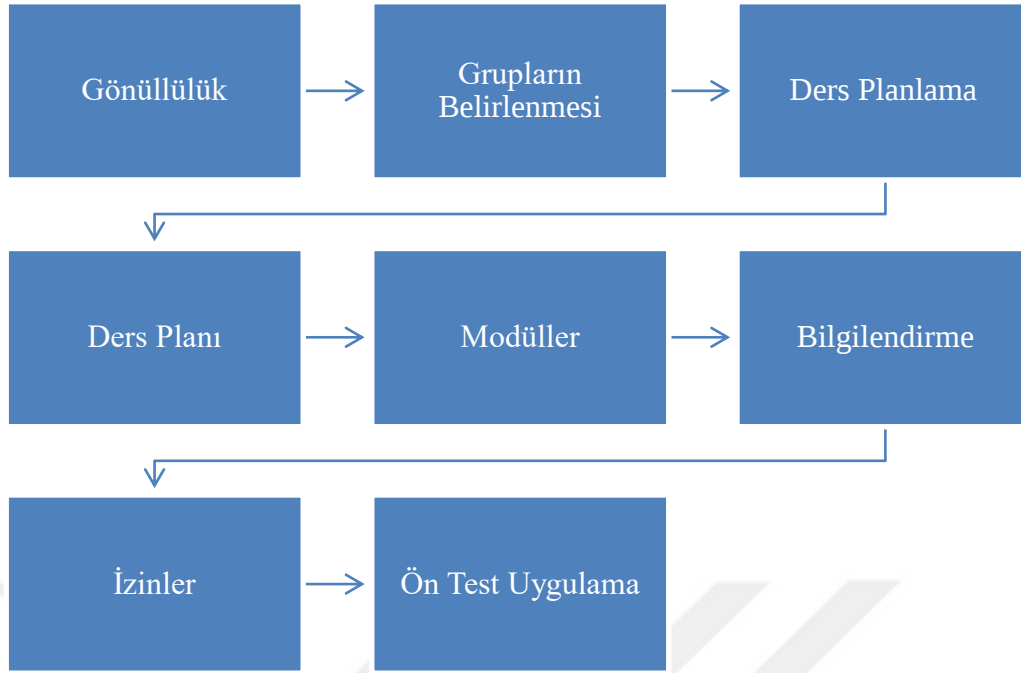
Deneyisel İşlem Süreci

Deneyisel işleme başlamadan önce araştırmacı Gebze Teknik Üniversitesi tarafından düzenlenen “Ters Yüz Öğrenme (Flipped Classroom)” isimli eğitime katılmıştır (Ek-6). Ayrıca araştırmacı “Flipped Learning Global Initiative” tarafından düzenlenen Ters Yüz Edilmiş Öğrenme modelinin etkili kullanımına yönelik eğitime (çevrim içi olarak) katılmıştır (Ek-6). Bu eğitimin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme modelinin öncülerinden biri olarak kabul edilen John Bergmann tarafından verilmesi araştırmaya ve araştırmacıya ayrıca katkı sağlamıştır.

Deneyisel İşlem Öncesi Yapılan İşlem Basamakları

Deneyisel işlem öncesi yapılan işlem basamakları Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8. Deneysel İşlem Öncesi Yapılan İşlem Basamakları



1. Bu araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı üniversite öğrencilerine anlatılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler 1 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır.
2. Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin öz yeterlik inançlarına, memnuniyetlerine ve akademik başarılarına etkisine yönelik yapılan bu çalışma “İngilizce” dersi kapsamında yürütülmüştür.
3. Çalışmanın yürütüleceği İngilizce dersi kapsamında gözlenecek beceriler ile ilgili plan hazırlanmış ve örnek plan Ek-7’de yer almaktadır. Daha sonra araştırmaya katılacak olan öğrencilere uygulama hakkında bilgilendirme yapılmıştır.
4. Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına geçmeden bu uygulamaların sınırlıkları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin uygulamalara ilişkin dirençli olabilecekleri durumlar gözden geçirilmiş ve öğrencilere ayrıntılı açıklamalar yapılarak yaşanabilecek aksaklıklar önceden giderilmiştir. Ayrıca hazırbulunuşluk düzeyleri önemli bir sınırlılık olarak belirtilmektedir. Bunun içinde öğrencilerin derse ilişkin hazırbulunuşlukları gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin teknolojiyi kullanma ve teknolojik araçlara sahip olma durumları gözden geçirilmiştir. Teknolojik araç gereçleri kullanabildikleri ve ulaşabildikleri tespit edilmiştir.
5. Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına uygun olarak hazırlanan konuların anlatıldığı videolar e-öğrenme modülüne (edpuzzle) yüklenmiştir (Ek-8). Deney grubu öğrencileri

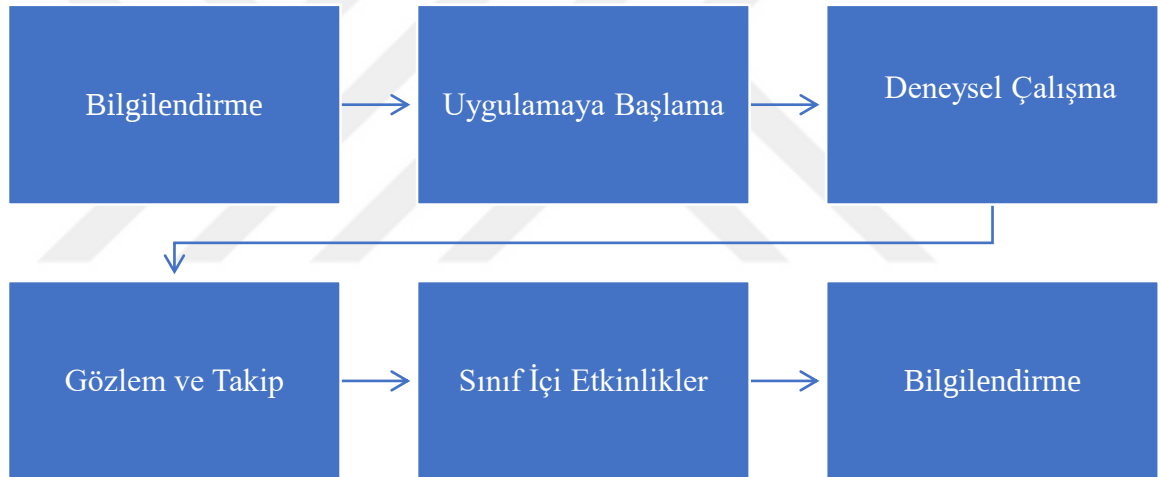
konu anlatım videolarına buradan ulaşabilmışlerdir. Ayrıca konular ile ilgili quizler için ise Kahoot uygulaması kullanılmıştır (Ek-9).

6. Öğrencilerin araştırmacıya daha hızlı ulaşabilmeleri için WhatsApp uygulaması üzerinden grup kurulmuştur (Ek-10).
7. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler için araştırmacılardan izin alınmıştır (Ek-11).
8. Araştırma için etik kurul izinleri alınmıştır (Ek-12).
9. Araştırmanın deneysel uygulaması için gerekli resmî izinler alınmıştır (Ek-13).
10. Veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır.

Deneysel İşlem Esnasında Yapılan İşlem Basamakları

Deneysel işlem esnasında yapılan işlem basamakları Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 8. Deneysel İşlem Esnasında Yapılan İşlem Basamakları



1. Araştırma kapsamında yapılacak uygulamalar ilgili detaylı planlama yapıldı ve ters yüz edilmiş sınıf uygulamaları için öğretim programındaki konulara uygun olarak haftalık ders planları hazırlanmıştır. Haftalık uygulanan program Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Haftalık Uygulanan Program

Ay	Hafta	Ders Saati	Konu	Uygulama
Mart	1. Hafta (1-6 Mart)	2	Bilgilendirme	Ön test uygulaması
	2. Hafta (7-13 Mart)	2	Hobbies	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar (Kahoot!)
	3. Hafta (14-20 Mart)	2	Clothes and colours	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	4. Hafta (21-27 Mart)	2	An active life	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar (Kahoot!)
Nisan	5. Hafta (28 Mart-3 Nisan)	2	Getting around	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	6. Hafta (4-10 Nisan)	2	Personality	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	7. Hafta (11-17 Nisan)	2	Cooking	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	8. Hafta (18-24 Nisan)	2	Weather	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	9. Hafta (25-30 Nisan)	2	Everyday activities	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar (Kahoot!)
Mayıs	10. Hafta (5-8 Mayıs)	2	Math, History and Art	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	11. Hafta (9-15 Mayıs)	2	A busy semester	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	12. Hafta (16-22 Mayıs)	2	Favours and requests	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
	13. Hafta (23-29 Mayıs)	2	Before you travel	Ders öncesi video izlemesi (Edpuzzle) Ders içi etkinlikler ve uygulamalar
Haziran	14. Hafta (30 Mayıs- 5 Haziran)	2	Bilgilendirme	Son test uygulaması

2. Deneysel işleme ilişkin ön uygulamalar 1 hafta sürmüştür. Bu sürede öğrencilere İngilizce dersini bu modele göre işlerken neler yapılacağına dair bilgilendirme yapılmıştır.
3. Ön uygulamadan sonra gözlemlenen problemler mümkün olduğunca giderilerek asıl uygulamaya geçilmiştir.
4. İngilizce dersi için belirlenen kazanımları gerçekleştirebilmek için 14 hafta boyunca deneysel çalışma yürütülmüştür.
5. Deney grubunda yer alan öğrencilere ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına uygun olarak hazırlanmış videolar haftalık olarak Edpuzzle platformuna yüklenmiştir. Edpuzzle platformu araştırmacının önceden hazırlamış olduğu videolara seslerin, farklı türde soruların eklendiği ve öğrenciler için etkileşimli ders içeriklerinin hazırlandığı internet tabanlı bir platformdur. Bu platformun seçilmesinin nedeni bu platformun ücretsiz olması ve cep telefonu gibi cihazlarla kullanımının uygun olmasıdır.
6. Deney süresi boyunca sınıf oturumları her zaman bir ısınma etkinliği ile başlatılmış ve akabinde sunulan içerik hakkında tüm öğrencilerin tartışması sağlanmıştır. Ancak, araştırmacı dersi konu ile ilgili hiçbir zaman yeniden ve derinlemesine anlatım gerçekleştirmemiştir. Bunun yerine, araştırmacı soru-cevap aracılığıyla dersi konusunun kısaca gözden geçirilmesini sağlamıştır. Isınma, tüm sınıf tartışması veya

soru-cevap etkinlikleri şeklinde düzenlenen bu gözden geçirme oturumu ortalama 10-15 dakika sürmüş ve öğrencilerin içerikle ilgili anlaşılmayan noktalara ilişkin soru işaretlerini netleştirmelerine yardımcı olunmuştur.

7. Bu süreç, öğrencilerin içeriğe ilişkin becerilerini daha iyi pekiştirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için araştırmacının rehberliğinde gerçekleştirilen grup çalışması etkinliklerini takip etmiştir.
8. Sadece dilbilgisi yapılarının öğretilmesinin yanı sıra, sınıf içindeki bu oturum, öğrencilerin Edpuzzle aracılığıyla kendilerine sunulan içeriğe dayalı olarak okuma, yazma, dinleme veya konuşma etkinliklerine de katılma imkânını vermektedir. Ayrıca zaman zaman öğrenciler Kahoot platformu üzerinden konu ile alakalı oyun niteliğinde küçük quizler de uygulanmıştır. Kahoot platformu çevrim içi küçük quizlerin oluşturulduğu web 2.0 aracıdır.
9. Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının son aşaması olarak, araştırmacı tarafından öğrencilere, “ev ödevi” olarak bilinen ödevler verilerek dersler bitirilmiştir.
10. Deneysel çalışma boyunca deney grubunda yer alan öğrenciler sürekli gözlemlenmiş ve öğrencilerden geri bildirimler alınmıştır.
11. Deneysel işlemde kullanılan konu anlatım videoları e-modüle düzenli olarak yüklenmiş ve konulara ilişkin etkinlikler sınıf içi uygulamalarında gerçekleştirilmiştir (Ek-15).

Deneysel İşlem Sonrasında Yapılan İşlem Basamakları

1. Deneysel işlem sonrasında Haziran ayının 1. haftasında son testler uygulanmıştır.
2. Deney grubu öğrencileri ile deneysel işlem esnasında edindikleri kazanımlara ilişkin son toplantı yapılmıştır.
3. Deneysel işlem sonlandırılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı bir kamu üniversitesinde İngilizce alanında Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır ve üniversite kademesinde İngilizce dersi vermektedir. Ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının en önemli bileşenlerinden birisi de “Profesyonel Eğiticiler”dir. Bu kapsamda Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarını daha profesyonel ve verimli uygulayabilmek adına bu konu ile ilgili ve bu yaklaşıma uygun materyal geliştirme ve uygulama eğitimlerine araştırmacı yurt içinde Gebze Teknik Üniversitesi tarafından düzenlenen “Ters Yüz Öğrenme (Flipped Classroom)” isimli eğitime katılmıştır. Ayrıca araştırmacı Flipped Learning Global Initiative tarafından düzenlenen ve ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öncülerinden biri olarak kabul edilen John Bergmann tarafından verilen Ters Yüz Edilmiş Öğrenme modelinin etkili

kullanımına yönelik eğitime (çevrim içi olarak) katılmış ve bunlarla ilgili sertifika almıştır. Çalışmanın deneysel süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve araştırmacının verileri araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmacının araştırmayı hem deney hem kontrol grubunda yürütmesinden kaynaklı olabilecek yanlılığın önüne geçebilmek adına aynı dönem aynı konuların işlendiği farklı bir grup ve farklı öğretim elemanının dersinde de ön test ve son testler uygulanmış ve araştırma kapsamında yer alan kontrol grubu ile bu grup arasında uygulanan veri toplama araçlarının puan ortalamaları arasında fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacı araştırmacının her aşamasında uzman görüşüne başvurmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri analiz sürecinde, öncelikli olarak verilerin parametrik testlerde olması gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Parametrik hipotez testlerinin varsayımları aşağıdaki gibidir (Field, 2009):

- Veriler oransal ya da aralıklı olmalıdır.
- Veriler normal dağılıma uymalıdır.
- Grup varyansları eşit olmalıdır.

Araştırmanın çalışma gruplarında (deney ve kontrol) bulunan katılımcıların veri toplama araçlarından elde edilen puanlarının homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliğine bakılmıştır. Homojen dağılım gösteren verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için ise, Shapiro-Wilk normallik testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ön test-son test verilerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. *Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları*

	Grup	İstatistik	sd	p
Ön Test-Son Test	Deney	.133	43	.054
	Kontrol	.059	46	.206

Tablo 11’de normallik testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öz yeterlik inanç ölçeği ön test-son test verilerinin homojenliğine ilişkin yapılan Levene Testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 10. Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerinin Homojenliğine İlişkin Yapılan Levene Testi Sonuçları

F	sd1	sd2	p
.855	1	87	.358

Tablo 12’de öz yeterlik ölçeği ön test-son test verilerinin homojenlik varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır.

Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği ön test son test verilerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 113. Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları

	Grup	İstatistik	sd	p
Ön Test-Son Test	Deney	.987	43	.912
	Kontrol	.982	46	.700

Tablo 13’te normallik testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yabancı dil memnuniyet ölçeği ön test son test verilerinin homojenliğine ilişkin yapılan Levene Testi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 12. Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği Ön Test-Son Test Verilerinin Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

F	sd1	sd2	p
3.126	1	87	.081

Tablo 14’te yabancı dil memnuniyet ölçeği ön test-son test verilerinin homojenlik varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır.

Akademik başarı testi ön test-son test verilerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 135. Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Verilerinin Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları

	Grup	İstatistik	sd	p
Ön Test-Son Test	Deney	.981	43	.689
	Kontrol	.960	46	.120

Tablo 15’te normallik testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Akademik başarı testi ön test son test verilerinin homojenliğine ilişkin yapılan Levene Testi sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 14. *Akademik Başarı Testi Ön Test Son Test Verilerinin Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları*

F	sd1	sd2	p
1.322	1	87	.253

Tablo 16’da akademik başarı ön test son test verilerinin homojenlik varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra deney ve kontrol grubu verilerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t-testi, ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için tek faktörlü kovaryans Analizi yapılmıştır.

Kovaryans analizi, iki grup ön test son test desenine sahip olduğunda kullanılabilen bir analizdir. Ön testten alınan puanlara, gruplar arasında zaten var olan farkları kontrol altında tutmak için bir kovaryet olarak muamele edilir. Bu işlem, çok küçük örneklem büyüklüklerine ve yalnızca küçük ve orta etki büyüklüklerine sahip olunan durumlarda kovaryans analizini kullanışlı kılar. Bu şartlar altında hata varyansını azaltmak ve gruplar arasındaki anlamlı farkı tespit etme şansını artırmak için iki ya da üç tane dikkatli bir biçimde seçilmiş olan kovaryetin kullanılmasını önerir. Ayrıca kovaryans analizi katılımcıların farklı gruplara seçkisiz atanmanın mümkün olmadığı, var olan grupları kullanmak durumunda kalındığında da kullanışlıdır. (Pallant, 2015/2016).

Kovaryans analizinden önce analizin varsayımları test edilmiştir. Varsayımlar (Pallant, 2015/2016);

- Kovaryet ölçümü üzerinde gerçekleştirilen uygulamanın etkisi,
- Kovaryetlerin güvenilirliği,
- Kovaryetler arasındaki korelasyonlar,
- Bağımlı değişken ile kovaryet arasındaki doğrusal ilişki,
- Regresyon eğimlerinin homojenliğidir.

Bu kapsamda ilk olarak çalışma tasarlanırken, kovaryetin deneysel işlem öncesinde ölçüldüğü ifade edilebilir. Bunun yapılmasının nedeni de kovaryet ile ilgili puanların uygulamadan etkilemesini önlemektir. Daha sonra kovaryetlerin güvenilirliği aşamasında geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş veri toplama araçlarının kullanılmasına dikkat edilmiştir. Üçüncü aşamada değişkenler arasında güçlü korelasyonların olmadığı test edilmiştir. Dördüncü aşamada saçılım grafikleri ile doğrusallık test edilmiş ve şartı sağladığı görülmüştür. Son aşamada ise regresyon eğimlerinin homojenliği test edilmiş ve regresyon eğimlerinin homojen olduğu belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığına yönelik olarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenme öz yeterlik inançlarına “etkisini incelemek için ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki ön testin etkisini kontrol etmek amacıyla Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans” analizi için gerekli olan şartlardan biri de regresyon eğimlerinin eşleşliği şartıdır. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 15. Analize İlişkin Regresyon Eğimi

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
İngilizce Öğrenme Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	“Düzeltilmiş” “Model”	33522.820	3	11174.273	156.348	.000
	“Sabit”	21015.180	1	21015.180	294.041	.000
	“Grup”	3182.857	1	3182.857	44.534	.000
	“Ön test”	1712.889	1	1712.889	23.966	.000
	“Grup*Ön test”	42.883	1	42.883	.600	.441
	“Hata”	6074.978	85	71.470		
	“Toplam”	461397.000	89			
	“Düzeltilmiş” “Toplam”	39597.798	88			

Tablo 17 incelendiğinde tek yönlü kovaryans analizinin şartları arasında yer alan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının karşılandığı “Grup*Ön test” satırında bulunan p değerinin anlamsız ($p > .05$) olması ile anlaşılmaktadır. Dolayısıyla “Öz yeterlik İnanç Ölçeği”ne ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği şartı karşılanmıştır. Bunun yanı sıra homojenlik varsayımının karşılandığı da yapılan analizler ile tespit edilmiştir (Levene testi $F = .855$, $p = .358$, $p > 0.05$).

Tek yönlü kovaryans analizinin temel sayıtlarının karşılandığı tespit edildikten sonra Ters yüz edilmiş öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenme öz yeterlik inançlarına etkisine ilişkin deney ve kontrol gruplarının denkliğine yönelik yapılan ön test puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediği tespit edilerek analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Test	46	52.63	14.05	87	.116	.909
Deney Grubu Ön Test	43	53.02	17.88			

Tablo 18’de deney ve kontrol gruplarının İngilizce öğrenme öz yeterlik inançları ölçeği ön test puan ortalamalarına yönelik bağımsız örneklem için t-testi analizi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analizi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(87)} = .116$, $p > 0.05$).

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 179. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş ortalama
İngilizce Öğrenme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği	Kontrol	46	50.56	50.62
	Deney	43	88.39	88.34

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubu için son test puan ortalaması $\bar{X} = 88.39$, kontrol grubu için son test puan ortalaması $\bar{X} = 50.56$ iken, düzeltilmiş son test puan ortalamaları ise deney grubu için $\bar{X} = 88.34$ iken, kontrol grubu için $\bar{X} = 50.62$ ’dir.

Deney ve kontrol gruplarının ölçekten aldıkları son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. İngilizce Öğrenme Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

“Kaynak”		“Kareler Toplamı”	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η2
İngilizce Öğrenme Öz Yeterlik İnanç	“Düzeltilmiş Model”	33479.937	2	16739.968	235.317	.000	.845
	“Sabit”	22201.211	1	22201.211	312.087	.000	.784
	“Ön test”	1673.722	1	1673.722	23.528	.000	.215
	“Grup”	31620.705	1	31620.705	444.499	.000	.838
	“Hata”	6117.861	86	71.138			
	“Toplam”	461397.000	89				
	“Düzeltilmiş Toplam”	39597.798	88				

“Deney ve kontrol gruplarının ölçekten aldıkları son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 20’de incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında ön test” ortalama puanlar dikkate alınarak düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,86)} = 444.499$, $p = .000$, $\eta^2 = .838$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ters yüz edilmiş

öğretim etkinliklerinin İngilizce öğrenme öz yeterlik inancı üzerinde etkisinin olduğu ve bu etkinin de %83 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil memnuniyet düzeylerine etkisini incelemek için ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol etmek amacıyla Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizi için gerekli olan şartlardan biri de regresyon eğimlerinin eşleşliği şartıdır. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 18. *Analize İlişkin Regresyon Eğimi*

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği	“Düzeltilmiş”	12629.362	3	4209.787	24.900	.000
	“Model”					
	“Sabit”	11804.280	1	11804.280	69.819	.000
	“Grup”	1100.503	1	1100.503	6.509	.013
	“Ön test”	3143.562	1	3143.562	18.593	.000
	“Grup*Ön test”	497.677	1	497.677	2.944	.090
	“Hata”	14371.020	85	169.071		
	“Toplam”	1166155.000	89			
	“Düzeltilmiş”	27000.382	88			
	“Toplam”					

Tablo 21 incelendiğinde tek yönlü kovaryans analizinin şartları arasında yer alan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının karşılandığı *Grup*Ön test* satırında bulunan p değerinin anlamsız ($p>.05$) olması ile anlaşılmaktadır. Dolayısıyla “Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği”ne ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği şartı karşılanmıştır. Bunun yanı sıra homojenlik varsayımının karşılandığı da yapılan analizler ile tespit edilmiştir (Levene testi $F=3.126$, $p=.081$, $p> 0.05$).

Tek yönlü kovaryans analizinin temel sayıtlarının karşılandığı tespit edildikten sonra Ters yüz edilmiş öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil memnuniyet düzeylerine etkisine yönelik deney ve kontrol gruplarının denkliğine ilişkin yapılan ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği tespit edilerek analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 192. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre t-testi Analizi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Test	46	111.00	19.05	87	1.786	.078
Deney Grubu Ön Test	43	118.37	19.89			

Tablo 22’de deney ve kontrol gruplarının yabancı dil memnuniyet ölçeği ön test puan ortalamalarına yönelik bağımsız örneklemeler için t-testi analizi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analizi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(87)}=1.786$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 20. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş ortalama
Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği	Kontrol	46	103.59	104.49
	Deney	43	123.35	122.39

Tablo 23 incelendiğinde, deney grubu için son test puan ortalaması $\bar{X}=123.35$, kontrol grubu için son test puan ortalaması $\bar{X}=103.59$ iken, düzeltilmiş son test puan ortalamaları ise deney grubu için $\bar{X}=122.39$ iken, kontrol grubu için $\bar{X}=104.49$ ’dur.

Deney ve kontrol gruplarının ölçekten aldıkları son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 21. Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

	“Kaynak”	“Kareler Toplamı”	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği	“Düzeltilmiş Model”	10777.846	2	5388.923	28.568	.000	.399
	“Sabit”	17414.903	1	17414.903	92.321	.000	.518
	“Ön test”	2098.384	1	2098.384	11.124	.001	.115
	“Grup”	6870.645	1	6870.645	36.423	.000	.298
	“Hata”	16222.536	86	188.634			
	“Toplam”	1166155.000	89				
	“Düzeltilmiş Toplam”	27000.382	88				

Deney ve kontrol gruplarının ölçekten aldıkları son test puan ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 24’te incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında ön test ortalama puanlar dikkate alınarak düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,86)}=36.423$, $p=.000$, $\eta^2=.298$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ters yüz edilmiş öğretim etkinliklerinin yabancı dil memnuniyeti üzerinde etkisinin olduğu ve bu etkinin de %29 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin başarılarına etkisini incelemek için ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol etmek amacıyla Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizi için gerekli olan şartlardan biri de regresyon eğimlerinin eşleşliği şartıdır. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 22. *Analize İlişkin Regresyon Eğimi*

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Başarı	Düzeltilmiş Model	17231.575	3	5743.858	85.232	.000
	Sabit	3228.768	1	3228.768	47.911	.000
	Grup	410.299	1	410.299	6.088	.016
	Ön test	5925.400	1	5925.400	87.926	.000
	<i>Grup*Ön test</i>	24.910	1	24.910	.370	.545
	Hata	5728.246	85	67.391		
	Toplam	228400.000	89			
	Düzeltilmiş Toplam	22959.820	88			

Tablo 25 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşleşliği için *Grup*Ön test* satırında yer alan p değerlerinin anlamsız ($p>.05$) olması gerekmektedir. Dolayısıyla “Başarı Testi”ne ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir. Ayrıca homojenlik varsayımlarının da karşılandığı yapılan analizlerde tespit edilmiştir (Levene testi $F=1.322$, $p=.253$, $p>0.05$).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra Ters yüz edilmiş öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin başarılarına etkisine yönelik deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin yapılan ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği tespit edilerek analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 236. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1	Kontrol Grubu Ön Test	46	39.22	11.02	87	1.898
	Deney Grubu Ön Test	43	44.47	14.89		

Tablo 26’da deney ve kontrol gruplarının yabancı dil memnuniyet ölçeği ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin yapılan t testi analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(87)}=1.898$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 24. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş ortalama
Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği	Kontrol	46	37.48	39.17
	Deney	43	59.35	57.54

Tablo 27 incelendiğinde, son test puan ortalaması deney grubu için $\bar{X} = 59.35$, kontrol grubu için $\bar{X} = 37.48$ iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X} = 57.54$, kontrol grubu puan ortalaması ise $= 37.17$ 'dir.

Grupların son test puan ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 25. Başarı Testi Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Başarı Testi	Düzeltilmiş Model	17206.665	2	8603.332	128.605	.000	.749
	Sabit	3240.760	1	3240.760	48.444	.000	.360
	Ön test	6576.090	1	6576.090	98.301	.000	.533
	Grup	7201.637	1	7201.637	107.652	.000	.556
	Hata	5753.155	86	66.897			
	Toplam	228400.000	89				
	Düzeltilmiş Toplam	22959.820	88				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 28'de incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,86)}=107.652$, $p= .000$, $\eta^2=.556$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ters yüz edilmiş öğretim etkinliklerinin başarı üzerinde etkisinin olduğu ve bu etkinin de %55 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme öz yeterlik inançlarına, memnuniyetlerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların yabancı dil dersine ait öz yeterlik inançları, memnuniyet düzeyleri ve akademik başarılarına ait ön test son test puanlarından elde edilen sonuçlar araştırmanın araştırma soruları kapsamında ele alınmış ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamasının Öğrencilerin Yabancı Dil Öz Yeterliklerine Etkisine Ait Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre ters yüz edilmiş modelin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan üniversite öğrencilerine kıyasla yabancı dil dersi öz yeterlik inançlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasının öğrencilerin yabancı dil dersi öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik alanyazında da benzer sonuçlar bulunmaktadır. İlgili araştırmalarda genel olarak üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür ve ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulandıktan sonra olumlu öz yeterlik inançları sergilemişlerdir (Aguilera-Manrique vd., 2022; Banks & Kay, 2022; Bredow vd., 2021; Chang vd., 2021; Cheng vd., 2022; Fan, 2022; Jiang vd., 2022; Koh vd., 2021; Kuo vd., 2022; Latorre-Coscolluela vd., 2022; Luo & Gan, 2022; Naibert vd., 2021; Namaziandost & Çakmak, 2020; Yorgancı, 2019).

Banks ve Kay tarafından 2022 yılında hemşirelik bölümü öğrencileri ile yürütülen çalışmada ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenci memnuniyeti ve öz yeterlik inançları üzerine etkisini incelemiş ve ters yüz edilmiş öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Banks ve Kay bu durumun nedeni olarak iyi tasarlanmış bir öğretim programının ve öğretim elemanının etkili rehberlik ve yönlendirmesinin öğrencilerin öz yeterliklerini artırmada öncelikli rol oynadığı şeklinde ifade etmişlerdir. Bezer bir sonuç Strayer'in (2012) yürüttüğü ve ters yüz edilmiş öğrenme modelinin üniversite öğrencilerinin iş birliği, yenilikçilik ve görev yönelimlerini nasıl etkilediğini incelediği araştırma ile paralellik göstermektedir. Strayer (2012) de ters yüz edilmiş modelin öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırdığını ve öz yeterliği en çok etkileyen faktör olarak da öğretim elemanı rolünün olduğunu belirtmiştir.

Luo ve Gan'ın (2022) ters yüz edilmiş öğrenme modelinin İngilizce dersindeki öğrenmeye hazırbulunuşluk, öğrenme öz yeterlikleri ve öğrenme inançları ile ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında öğrenme öz yeterliğinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Luo ve Gan bu durumu ters yüz edilmiş modelin doğasında olan öğretmene ders anlatımında esneklik sağlaması ve öğrencilerin öz yeterliklerini artırmada önemli katkı sağlaması şeklinde açıklamışlardır.

Fallah vd. (2020), ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonunu ve öz yeterliliğini artırmadaki etkisini incelediği çalışmalarında ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenciler arasında öz yeterliği geliştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır. Fallah vd. (2020) bu durumu öğrencilerin güncel konular hakkında tartışma, vaka çalışmaları, vaka analizi, kavram haritası geliştirme, problem çözme, kısa anlatımlar ve sosyal medyada küçük grup tartışmaları gibi aktif öğrenme stratejilerini kullandıklarından dolayı öz yeterlik inançlarında artış olduğunu ileri sürmüşlerdir. AlJaser (2017) ters yüz edilmiş öğrenme modelinin eğitim fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik inançları üzerine yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmış; bu modelin öğrencilerin konsantrasyonunu artırdığını, derse katılımlarını güçlendirdiğini ve kendilerine verilen görevleri yerine getirebilme duygularını geliştirmelerine katkı sağladığı için öz yeterlik düzeylerinde artışa neden olduğunu belirtmektedir. Benzer sonuçlar Marquard'ın (2014) mühendislik fakültesi öğrencilerinin bölümlerini yarıda bırakarak ayrılma nedenlerini incelediği çalışmasında ters yüz edilmiş model uygulanan deney grubu öğrencilerinin öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde yüksek çıktığını ve bunun sebebi olarak da ters yüz edilmiş model sayesinde özellikle sınıf içi derslerde işbirlikçi öğrenme ortamının teşvik edildiğini ayrıca zor bir müfredata sahip olan mühendislik bölümlerinin sınıf dışı video derslerde kullanılan materyal çeşitliliği ile nispeten kolaylaştırıldığı şeklinde açıklamaktadır.

Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin üniversite öğrencilerinin bilgisayar-multimedya dersindeki öz yeterlik algısına etkisini inceleyen Enfield (2013) çalışmasında, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin öz yeterlik algılarını yükselttiğini; bunun nedenlerini ise öğrencilerin bu model sayesinde daha fazla uygulama fırsatı bulmaları, bağımsız öğrenmelerine imkân tanınması ve bu sayede kendilerine yönelik inançlarını geliştirmeleri şeklinde sıralamıştır.

Başka bir çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin cebir dersinde öz yeterlik inançlarına ve akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmasında Wiginton (2013), ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin öz yeterlik ve öz düzenleme becerilerini geliştirmede uygun bir model olduğunu, bu modelde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin

arttığını, kendilerini daha rahat hissettikleri ve dolayısıyla öz yeterlik inançlarının arttığı sonucuna varmıştır.

Mevcut çalışma sonucunda elde edilen veriler ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin öz yeterlik inançlarına olumlu etkisi olduğu alanyazındaki diğer araştırmalar ile tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerinin öz yeterliğini artırmasındaki öğretim elemanının rolü, modelin öğretim elemanına uygun rehberlik ve yönlendirme sunabilmesi için imkân tanıdığı sonucuna varılabilir. Ayrıca modelin öğrencilere esnek ortam sağlaması ve bu sayede öğrencilerin kişisel özelliklerine göre öğrenme ortamını ayarlayarak bireysel öğrenmelerini desteklemesi ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırmada önemli role sahip olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca bu modelle ilgili uygulamaları tamamlayan öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine daha çok güvendikleri ve bunun neticesinde de öğrenmeye olan inançlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşma sürecinde kendilerini yeterli olarak görmelerinin de öz yeterlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının ders öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre hazırlanan içerikleri kullanmasının ve ders esnasında pekiştirme etkinliklerine katılmasının da öz yeterlik inançlarına olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Ters Yüz Edilmiş Model Uygulamasının Öğrencilerin Yabancı Dil Memnuniyetlerine Etkisine Ait Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ters yüz edilmiş modelin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan üniversite öğrencilerine kıyasla yabancı dil dersi memnuniyet düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin derse yönelik memnuniyet düzeylerine olumlu yönde etkilediğine yönelik alanyazında da benzer sonuçlar bulunmaktadır. İlgili araştırmalarda genel olarak üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür ve ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulandıktan sonra memnuniyet düzeylerinde artış sergilemişlerdir (Awuor vd., 2022; Azizullah, vd., 2022; Chao vd., 2021; Fisher vd., 2021; Karaoglan-Yılmaz vd., 2022; Karaoglan-Yılmaz, 2022; Kwan vd., 2022; Lianjiang vd., 2022; Oliván-Blázquez vd., 2022; Shana & Alwaely, 2021; Sosa-Díaz vd., 2021; Ünal & Kavanoz, 2022; Valieiev vd., 2021; Wu vd., 2021; Yılmaz, 2017).

Alanyazın incelendiğinde benzer bir sonuca Yeh'in (2022) çalışmasında ulaşılmıştır. Yeh'in (2022) hemşirelik bölümünde öğrenim görmekte olan 103 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmaya göre ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı üniversite öğrencilerinin ders memnuniyetlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Yeh (2022) bu sonucun gerekçesi olarak ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini geliştirmesine ve akran iletişimini geliştirmesi gibi özelliklere bağlamıştır. Bu bağlamda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin ders memnuniyetlerinin artmasının, modelin özünde olan bireysel öğrenmeye önem vermesi, akran iletişimini ve öğretmen öğrenci etkileşimini merkeze almasına işaret ettiği düşünülebilir.

Benzer bir sonuca Tang vd. (2020) tarafından yürütülmüş olan ve pandemi döneminde çevrim içi uygulanan ters yüz edilmiş öğrenme modelinin etkililiğinin incelendiği çalışmada rastlanmaktadır. Araştırmaya göre mevcut öğretim programı uygulanan çevrim içi derslerden öğrenciler memnun olmaz iken; ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı çevrim içi dersler sonucunda öğrencilerin ders memnuniyetlerinde artış meydana gelmiştir. Tang vd. bu durumu modelin merkezinde öğrencinin bulunması, öğrencilere bireysel öğrenmelerini desteklemesinin yanı sıra tartışmaya dayalı öğrenme imkanını tanınması olarak yorumlamaktadır.

Youhasan vd. (2021) hemşirelik bölümünde ters yüz edilmiş öğrenme modelinin etkililiğini incelediği çalışmasının sonuçlarına göre ters yüz edilmiş modelde öğrenci memnuniyetini en çok etkileyen faktör olarak öğretmenlerinin profesyonelliğinin olduğunu öne sürmüştür. Youhasan vd. (2021) göre öğretmenler, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını hasta bakımına uygulamayı öğrenebilecekleri klinik durumları simüle etmelerini ayrıca öğretmenlerin, öğrencilere sundukları bakımın kalitesi hakkında düşünceleri için rehberlik etmelerinin gerekliliği çıkarımında bulunmuşlardır.

Green ve Schlairet (2017) tarafından yürütülen ve ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kullanıldığı hemşirelik bölümü öğrencilerin kendi kendine öğrenme deneyimlerinin incelendiği çalışma da mevcut araştırma ile tutarlı sonuçlar sunmaktadır. Buna göre ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulanan öğrencilerin ders memnuniyetleri artmaktadır. Green ve Schlairet (2017) bu durumu, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için daha fazla imkân tanıdığını, görsel-işitsel materyallerin çok fazla kullanılmasının günümüz öğrencilerinin öğrenme stillerine daha fazla uygun olduğunu ve ayrıca bu modelin sürekli değişen eğitim ortamına ve teknolojik araçları öğretim tasarımlarına dâhil etmede daha başarılı olduğu şeklinde yorumlamaktadırlar.

Huang ve Cheng (2018) vaka temelli öğrenme stratejisi ile uyarlanmış ters yüz edilmiş öğrenme modelinin verimliliğini inceledikleri çalışma sonucunda öğrencilerin problem çözme ve muhakeme etme becerilerinde ve memnuniyet düzeylerinde artış meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Huang ve Cheng (2018) ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, öğrencilere esnek öğrenme fırsatları sağladığı ve öğrencilerin kendilerine uygun zamanda ve bireysel hızlarına göre çalışma yapmalarına izin verdiğinden dolayı bu modelin öğrenci memnuniyetlerini artırdığı yorumunda bulunmuşlardır.

Missildine vd. (2013) ters yüz edilmiş sınıf ve yenilikçi öğrenme etkinliklerinin hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarına ve memnuniyetlerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarında ve memnuniyet düzeylerinde artış meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da mevcut çalışma sonucu ile tutarlı görünmektedir. Missildine vd. (2013) ters yüz edilmiş öğrenme modelinin olumlu bir öğrenme atmosferi yaratması ve uyumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurmasından dolayı öğrencilerin akademik başarılarında ve memnuniyet düzeylerinde artış meydana geldiği yorumunda bulunmaktadırlar.

Mevcut çalışma sonucunda elde edilen veriler ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin memnuniyet düzeylerine olumlu etkisi olduğu ve alanyazındaki diğer araştırmalar ile tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilemesinin sebebi olarak bireysel öğrenmeye imkân tanınması, tartışmaya dayalı bir öğrenme süreci sunması, öğrenciler açısından teknoloji destekli bir sürecinin olması ve etkileşimin daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca modelin öğrencilere esnek ortam sağlaması ve bu sayede öğrencilerin kişisel özelliklerine göre öğrenme ortamını ayarlayarak bireysel öğrenmelerini desteklemesi ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilemesinde önemli role sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Ters Yüz Edilmiş Model Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine Ait Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre ters yüz edilmiş modelin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan üniversite öğrencilerine kıyasla yabancı dil dersi akademik başarılarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olumlu yönde etkilediğine yönelik alanyazında da benzer sonuçlar bulunmaktadır. İlgili araştırmalarda genel olarak üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür ve ters yüz edilmiş

sınıf modeli uygulanan öğrencilerin geleneksel yöntemle ders işlenen öğrencilere göre akademik başarılarında artış gözlenmiştir (Aksoy, 2021; Al-Jarrah vd., 2021; Alsamadani, 2022; Atwa vd., 2022; Aydemir-Altaş & Mede, 2021; Boateng vd., 2022; Debbağ & Yıldız, 2021; Florence & Kolski, 2021; Gu & Sok, 2021; Güven-Demir & Öksüz, 2022; Hwang vd., 2022; Lee vd. , 2021; Nja vd., 2022; Polat vd., 2022; Polat & Karabatak, 2021; Shana & Alwaely , 2021; Soonhye, 2021; Ventosilla vd., 2021; Wright & Park, 2022; van Alten vd., 2020; Xuto vd., 2022; Yıldırım-Yakar, 2021).

Alanyazında Xuto vd.nin (2022) çalışması incelendiğinde benzer bir sonuca ulaşılmaktadır. Ters yüz edilmiş çevrim içi öğrenme modelindeki öğrencilerin akademik başarı puanları, geleneksel modele göre kıyaslamak için araştırmasını yürüten Xuto vd. (2022) ters yüz edilmiş çevrim içi öğrenme modelindeki öğrencilerin akademik başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Xuto vd. (2022) bu durumu ters yüz edilmiş öğrenme modelinin geleneksel modele göre öğretmene daha fazla içerik sunma imkânı sağladığından kaynaklandığını ayrıca bu modelin geleneksel modele göre öğrencilere anlamadıkları veya kaçırdıkları dersleri tekrar edebilmelerine imkân vermesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamıştır.

Nja vd. (2022) ters yüz edilmiş model uygulanan üniversite öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ve akademik başarılarını incelediği çalışmalarında ters yüz edilmiş model uygulanan öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu yönde etkilendiğini ve olumlu tutumun akademik başarılarında da olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak günümüz öğrencilerin bilgisayar ya da telefonlarıyla vakit geçirirken keyif aldıklarını ve ders videolarını izlerken eğlendiklerini dolayısıyla bu durumun akademik performansları üzerine olumlu yansıdığı şeklinde yorumlamışlardır. Bir diğer neden olarak da ders videolarını öğrencilerin kendi istedikleri zamanda ve istedikleri sayıda tekrar edebilme şanslarının olması şeklinde yorumlamışlardır.

Busebaia ve John (2020), ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kullanıldığı üniversite öğrencilerinin ders katılımını ve akademik başarılarını inceledikleri çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmışlar ve ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı üniversite öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğunu gözlemlemişlerdir. Ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezi olmalarını destekleyen öğrenme ortamları yaratmaya odaklanması bu sonucun bir açıklaması olabilir. Ayrıca bu model öğrencilere pasif alıcı olmaktansa aktif katılım yoluyla bilginin yayılmasından sorumlu olma fırsatı tanınması bu sonucun gerekçesi olarak yorumlanmıştır.

Bu çalışma, ters yüz edilmiş sınıfın üniversite lisans öğrencileri üzerindeki etkisini araştıran Flynn'in (2018) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları, ters yüz edilmiş derslerin, geleneksel anlatım biçiminde öğretilen derslere kıyasla daha yüksek akademik başarı puanına ve öğrenci memnuniyetine sahip olduğunu göstermektedir. Flynn (2018) bunun nedenini; ters yüz edilmiş sınıftaki öğrencilerin, öğrenme materyallerini evlerinde önceden inceleyerek derse bunları kullanmaya hazır hâle geldiklerini ve öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini kontrol ederek öğretim sürecini buna uygun tasarlayabilmesi ve böylece öğrenmeyi daha ödüllendirici hâle getirebilmesi şeklinde yorumlamıştır.

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanıldığı, Gopalan (2018) tarafından Fizyolojiye Giriş dersinde yürütülen bir çalışmada da geleneksel öğretim uygulamasına kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını iyileştirmiştir. Gopalan (2018) bu durumun muhtemel nedenleri olarak ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrencilerin hem sınıf dışında hem de sınıf içinde ders konusuna ulaşma imkanına sahip olmaları ve ayrıca bireysel öğrenme hızlarına göre konuları tekrar edebilme şanslarına sahip olmaları şeklinde yorumlamıştır.

Tang vd. (2017) ters yüz edilmiş öğrenme modelinin etkililiğini ve kabul edilebilirliğini incelemek için yürüttükleri çalışmalarında ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tang vd. (2017) bu durumun gerekçeleri olarak Ters yüz edilmiş sınıf grubundaki öğrencilerin, kendi hızlarında öğrenme konusunda daha fazla özgürlüğe ve esnekliğe sahip olmaları ve öğrencilere zamanlarını daha verimli kullanma fırsatı vermesi olarak sıralamaktadır ve aynı zamanda bu modelin yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimini değil aynı zamanda öğrenci-öğrenci etkileşimini de teşvik ettiği yorumunda bulunmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalarda incelendiğinde ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilere anlamadıkları veya kaçırdıkları dersleri tekrar edebilmelerini, ders videolarını öğrencilerin kendi istedikleri zamanda ve istedikleri sayıda tekrar edebilmelerini, öğrencilere pasif alıcı olmaktansa aktif katılım yoluyla bilginin yayılmasından sorumlu olma fırsatı tanınması, öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini kontrol ederek öğretim sürecini buna uygun tasarlayabilmesi ve modelin yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimini değil aynı zamanda öğrenci-öğrenci etkileşimini de teşvik etmesinden kaynaklı olarak akademik başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak ters yüz edilmiş sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersi memnuniyetlerine, öz yeterlik inançlarına ve akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu tespit

edilmiştir. Buna göre ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin yabancı dil dersi performanslarına olumlu katkı sağlayan bir uygulama olduğu söylenebilir. Ters yüz edilmiş öğrenme uygulamasının kullanılmasının öğrencileri memnuniyet, öz yeterlik inancı ve başarı açısından olumlu şekilde etkilemesi, bu uygulamaya yükseköğretimdeki yabancı dil derslerinde daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik inançlarına, memnuniyetlerine ve akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

- Bu uygulama Hemşirelik bölümündeki İngilizce dersi kapsamında yapılmıştır. Yükseköğretimde farklı örneklem, ders ve kademelerde benzer araştırmalar yapılabilir.
- Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının İngilizce dersinin dört temel dil becerisi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) üzerine etkisine ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Uygulama için Öneriler:

- Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik bu çalışmada web 2.0 araçlarından Edpuzzle ve Kahoot uygulamaları ile etkinlikler hazırlanmıştır. Farklı web 2.0 araçları kullanılarak da ters yüz edilmiş sınıf uygulamaları yapılabilir.
- Sınıf içi etkinlik ve uygulamalara ağır veren bu model, uygulamalı dersleri fazla olan bölümler için de yarar sağlayabilir.
- Ters yüz edilmiş sınıf uygulamaları öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak her öğrenme stiline uygun olabilecek farklı uygulamaların hazırlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbad, M., Morris, D., & Nahlik, C. (2009). Looking under the Bonnet: Factors affecting student adoption of e-learning systems in Jordan. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10, 1-22.
- Abeysekera, L., & Dawson P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Adıyaman, A. (2019). Yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterlik inanç ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 80-92.
- Aguilera-Manrique, G., Gutiérrez-Puertas, L., Gutiérrez-Puertas, V., Ortiz-Rodríguez, B., & Márquez-Hernández, V. V. (2022). Evaluation of urinary catheterization competency and self-efficacy in nursing students using the flipped classroom approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15144. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215144>
- Ahmed, H. D., & Asiksoy, G. (2021). The effects of gamified flipped learning method on student's innovation skills, self-efficacy towards virtual physics lab course and perceptions. *Sustainability*, 13(18), 10163. <https://doi.org/10.3390/su131810163>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). Open University Press.
- Akbari, R., & Hosseini, K. (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 36(2), 141-155.
- Aksoy, B. (2021). *Hemşirelik eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerine etkisi* (Tez No. 666120) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alharbi, G. (2012). Primary school teachers' perceptions regarding ICT usage and equipment in Kuwait. *Journal of International Education Research*, 8(1), 55.
- Aliweh, A. M. (2011). Exploring Egyptian efl students' learning styles and satisfaction with web-based materials. *CALICO Journal*, 29(1), 81-99.
- Al-Jarrah, F. I. M., Ayasreh, M., Ahmad, F. B., & Mansour, O. (2021). The effect of using flipped learning strategy on the academic achievement of eighth grade students in Jordan. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(8), 534-541.
- AlJaser, A. (2017). Effectiveness of using flipped classroom strategy in academic achievement and self-efficacy among education students of princess nourah bint Abdulrahman University. *English Language Teaching*, 10(4), 67-77.
- Alsamadani, P. H. A. (2022). Flipping EFL classrooms: Impacts on students' achievement and life skills learning. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(4), 229-236. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.29>.
- Alsobaie, M. F. (2018). *Effective teaching and learning: Flipped learning in the classroom* (Publication No. 13877017). [Doctoral dissertation, Western Michigan University-USA]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2001'de yayımlanmıştır)

- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22.
- Ash, K. (2012). Educators view 'Flipped' model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), 6-8.
- Aslan, A. (2020). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destekli Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYS) modelinin 9. sınıf coğrafya dersi beşerî sistemler ünitesinin öğretim sürecine etkileri* (Tez No. 656659) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atwa, Z., Sulayeh, Y., Abdelhadi, A., Jazar, H. A., & Erigat, S. (2022). Flipped classroom effects on grade 9 students' critical thinking skills, psychological stress, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 15(2), 737-750. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15240a>.
- Awuor, N. O., Weng, C., Piedad, E. J., & Militar, R. (2022). Teamwork competency and satisfaction in online group project-based engineering course: The cross-level moderating effect of collective efficacy and flipped instruction. *Computers & Education*, 176, 104357. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104357>
- Avic, A., Artursson-Wissa, U., & Hatakka, M. (2016, October 27-28). *Socratic flipped classroom: What types of questions and tasks promote learning?* [Paper Presentation] In Proceedings of the 15th European Conference on e-Learning ECEL 2016, Prague, Czech Republic.
- Aydemir-Altaş, E., & Mede, E. (2021). The impact of flipped classroom approach on the writing achievement and self-regulated learning of pre-service English teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 66-88. <https://doi.org/10.17718/tojde.849885>
- Aydemir, E. (2019). *Ters-yüz edilmiş sınıf ortamının İngilizce öğretmenliği bölümü 'nde okuyan öğretmen adaylarının ileri okuma ve yazma becerileri, öğrenmede öz-düzenleme becerileri ve sınıf içi etkileşimleri üzerine etkisi* (Tez No. 530398) [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, H. (2020). *Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin tam sayılarda işlemler konusunun öğreniminde akademik başarıya etkisi* (Tez No. 623859) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Azizullah, M., Hanieh, S. R., & Ebrahim, R. (2022). Integrating ARCS motivational model and flipped teaching in L2 classrooms: A case of EFL expository writing. *Computer Assisted Language Learning*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2068614>
- Baker, J. W. (2000). The "Classroom Flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning* (pp. 9-17). Florida Community College.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: eap contexts. *RELC Journal*, 35(3), 299-328.
- Bandura, A. (1978). *The self-system in reciprocal determinism*. American Psychologist.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banks, L., & Kay, R. (2022). Exploring flipped classroom design in undergraduate nursing and health science: A systematic review. *Nurse Education in Practice*, 64, 4576-4576. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103417>
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Bates, S. & Galloway, R. (2012). *The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: A case study*. Proceedings of the HEA STEM Learning and Teaching Conference. <https://doi.org/10.11120/stem.hea.2012.071>
- Bechhofer, F., & Paterson, L. (2012). *Principles of research design in the social sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203136720>
- Beesley, A., & Apthorp, H. (Eds.). (2010). *Classroom instruction that works, second edition: Research report*. McRel.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29.
- Bergmann, J. (2016). *Reframing the flipped learning discussion*. [https://www.flglobal.org/reframing-the-flipped-learning-discussion/](https://www.flglobal.org/reframing-the-flipped-learning-discussion/sitesinden) sitesinden alınmıştır.
- Bicen, H., & Beheshti, M. (2022). Assessing perceptions and evaluating achievements of ESL students with the usage of infographics in a flipped classroom learning environment. *Interactive Learning Environments*, 30(3), 498-526. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1666285>
- Billups, F. D. (2008, October 18-20). *Measuring college student satisfaction: A multi-year study of the factors leading to persistence* [Paper presentation]. NERA 2008 Northeastern Educational Research Association Annual Conference, Rocky Hill, CT, United States of America.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), 1-18.
- Blair, E., Maharaj, C., & Primus, S. (2016). Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1465-1482. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9393-5>
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly*, 20(3), 463-492.
- Boateng, A. A., Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Johnson, E. E., & Okpattah, V. (2022). Flipping the classroom in senior high school textile education to enhance students' learning achievement and self-efficacy. *Education Sciences*, 12(2), 131. <https://doi.org/10.3390/educsci12020131>
- 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. J. (2013). *Flipping the classroom*. <http://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/teaching-activities/flipping-the-classroom/>

- Brantmeier, C. (2006). Adult second language reading in the USA: The effects of readers' gender and test methods. *Forum On Public Policy Online*, 1, 1-36.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J.C. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*, (12th ed., pp. 107-164). Agathon.
- Bredow, C., Roehling, P., Knorp, A., & Sweet, A. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of Educational Research*, 91(6), 878-918. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Brunsell, E., & Horejsi, M. (2013). Flipping your classroom in one "take". *The Science Teacher*, 80(3), 8.
- Busebaia, T. J., & John, B. (2020). Can flipped classroom enhance class engagement and academic performance among undergraduate pediatric nursing students? A mixed-methods study. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(4), 1-16.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Carey, K., Cambiano, R., & De Vore, J. (2002). Student to faculty satisfaction at a Midwestern university in the USA, *Journal of Higher Education and Research and Development*, 21(1), 93-97.
- Chang, C-Y., Panjaburee, P., Lin, H-C., Lai, C-L., & Hwang, G-H. (2021). Effects of online strategies on students' learning performance, self-efficacy, self-regulation and critical thinking in university online courses. *Educational Technology Research and Development*, 70, 185-204. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10071-y>
- Chao, H-W., Wu, C-C., & Tsai, C-W. (2021). Do socio-cultural differences matter? A study of the learning effects and satisfaction with physical activity from digital learning assimilated into a university dance course. *Computers & Education*, 165(1), 104-150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104150>
- Cheng, S-C., Hwang, G-J., & Lai, C-L. (2022). Critical research advancements of flipped learning: A review of the top 100 highly cited papers. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1751-1767. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765395>
- Cheng, F-F., Wu, C-S., & Su, P-C. (2021). The impact of collaborative learning and personality on satisfaction in innovative teaching context. *Frontiers in Psychology*, 12, 713497. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713497>
- Chilingaryan, K., & Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237(21), 1500-1504.
- Clark, K. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journals of Educators Online*, 12(1), 91-115.
- Clark-Ibáñez, M., & Scott, L. (2010). Learning to teach online. *Teaching Sociology*, 36(1), 34-41.
- Clayton, K., Blumber, F., & Auld, D. P. (2010). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online

- component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349-364.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00993.x>
- Clément, R., Dörnei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self- confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Cobb, W. N. W. (2016). Turning the classroom upside own: Experimenting with the flipped classroom in American government. *Journal of Political Science Education*, 12(1), 1-14.
- Cole, J. E., & Kritzer, J. B. (2009). Strategies for success: Teaching an online course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4), 36-40.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies: A (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
<https://doi.org/10.1177/2347631115584122>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Crouch, C., & Mazur, H. E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(1), 3-6.
<https://doi.org/10.1017/S0266078408000023>
- Çakar, V. (2019). *Fizik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmasının öğrenme ürünleri üzerine etkisi* (Tez No. 567666) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çalışkan, N. (2016). *Examining the influence of flipped classroom on students learning English as a foreign language* (Publication No. 445646) [Master's thesis, Çağ University-Mersin]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Çay, T. (2020). *Ters yüz edilmiş sınıf yönteminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özerklik algıları ve dilbilgisi öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 650025) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Das, D., & Haque, H. H. J. (2013). Faculty services towards student satisfaction in tertiary education: Bangladesh perspective. *Knowledge Horizons-Economics*, 5(4), 220-230.
- Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61, 563-580.
- Dayton, D., & Vaughn, M. M. (2009). *Developing a quality assurance process to guide the design and assessment of online courses*. *Technical Communication*, 54(4), 475-48.
- Debbag, M., & Yıldız, S. (2021). Effect of the flipped classroom model on academic achievement and motivation in teacher education. *Education and Information Technologies*, 26, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10395-x>
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 388238) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>
- Doman, E., & Webb, M. (2017). The flipped experience for Chinese university students studying English as a foreign language. *TESOL Journal*, 8(1), 102-141. <https://doi.org/10.1002/tesj.264>
- Dove, A. (2013). *Students' perceptions of learning in a flipped statistics class*. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 393-398). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/48133/>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University press.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 584820) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>.
- Elliott, K., & Healy, M. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 57(6), 14-27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>
- Fallah, T., Hafezi, F., Makvandi, B., & Bavi, S. (2020). The effectiveness of flipped classroom technique in promoting academic motivation and self-efficacy among students. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 3(11), 69-75. <https://doi.org/10.22034/iepa.2021.245649.1203>
- Fan, X. (2022). The development of EFL Learners' willingness to communicate and self-efficacy: The role of flipped learning approach with the use of social media. *Frontier in Psychology*. 13, 1001283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001283>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Fisher, R., Perényi, Á., & Birdthistle, N. (2021). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 22(2), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1469787418801702>

- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14, 279-307. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997938>
- Fives, H., & Barnes, N. D. (2013). Classroom test construction: The power of a table of specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(3), 1-7.
- Flipped Learning Network (2014). *Definition of flipped learning*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>. Erişim Tarihi: 20.07.2022.
- Florence, A., & Kolski, T. (2021). Investigating the Flipped classroom model in a high school writing course: Action research to impact student writing achievement and engagement. *TechTrends*, 65, 1042–1052. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00662-0>.
- Flynn, A. B. (2018). Flipped Chemistry courses: Structure, aligning learning outcomes, and evaluation. *Online Approaches to Chemical Education*, 12, 151-164. <https://doi.org/10.1021/bk-2017-1261.ch012>
- Fraga, L. M. & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: an investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18-27.
- Fulton, K. (2012a). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39, 12-17.
- Fulton, K. (2012b). 10 reasons to flip. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 20-24. <https://doi.org/10.1177/003172171209400205>
- Gallagher, K. (2009). From guest lecturer to assignment consultant: Exploring a new role for the teaching librarian. *LOEX Conference Proceedings*, 39-43.
- Gannod, G. C., Burge, J. E., & Helmick, M. T. (2008, May 10-18). *Using the inverted classroom to teach software engineering*. [Paper Presentation]. Proceedings of The 30th International Conference on Software Engineering. Leipzig, Germany.
- García-Aracil, A. (2012). A comparative analysis of study satisfaction among young European higher education graduates. *Irish Educational Studies*, 31(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.660605>
- Giese, J., & Cote, J. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 4, 1-24.
- Gillani, B., & O'Guinn, C. (2004). Cognitive theories and the design of e-learning environments. *Studies in Health Technology and Informatics*, 109, 143-51.
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Research says evidence on flipped classrooms is still coming in. *Technology-Rich Learning*, 70(6), 78-80.
- Graddol, D. (2006). *English next. Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. British Council.
- Green, R. D., & Schlairet, M. C. (2017). Moving toward heutagogical learning: Illuminating undergraduate nursing students' experiences in a flipped classroom. *Nurse Education Today*, 49, 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.016>.
- Green, S., Hsu, H-Y., & Wang, S-K. (2013). Using social networking sites to facilitate teaching and learning in the science classroom. *Science Scope*, 36(7), 74-80.

- Gu, M., & Sok, S. (2021). Affecting the academic achievement of nursing college students in a flipped learning simulation practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 5970. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115970>.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language And Intercultural Communication*, 7(1), 72-90.
- Gullen, K., & Zimmerman, H. (2013). Saving time with technology. *Educational Leadership*, 70(6), 63-66.
- Güven-Demir, E., & Öksüz, Y. (2022). Comparison effects of flipped and in-class flipped classroom models on academic achievement and planning skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(2), 523-540. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021067072>
- Haley, M. H. (2004). Understanding learner-centered instruction from perspective of the multiple intelligences. *Foreign Language Annals*, 34(4), 355-367.
- Hamdan, N., Mcknight P., Mcknight K., & Arfstrom, K. M. (2013). *A Review of Flipped Learning*. Pearson-Research & Innovation Network https://www.researchgate.net/publication/338804273_Review_of_Flipped_Learning
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hoang, K. V. (2016). *Investigating student satisfaction in public education the case of Ho Chi Minh City* [Doctoral dissertation, University of Tempere-Vietnam]. Trepo.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110-123.
- Huang, H. M., & Cheng, S. F. (2018). Application of flipped classroom teaching strategy in nursing education. *The journal of nursing*, 65(6), 5-12. [https://doi.org/10.6224/JN.201812_65\(6\).02](https://doi.org/10.6224/JN.201812_65(6).02)
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for english language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Hunley, R. (2016). *Teacher and student perceptions on high school science flipped classrooms: Educational breakthrough or media hype?* [Doctoral dissertation, East Tennessee State University-USA]. <http://dc.etsu.edu/etd/3052>.
- Hutchings, M., & Quinney, A. (2015). The Flipped classroom, disruptive pedagogies, enabling technologies and wicked problems: Responding to 'the Bomb in the Basement'. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(2), 106-119.
- Hwang, G. J., Chen, C. H., & Chen, W. H. (2022). A concept mapping-based prediction-observation-explanation approach to promoting students' flipped learning achievements and perceptions. *Educational Technology Research And Development*, 70, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10106-y>
- Javier, V. (1997). Cognitive style and reading comprehension in L1 and L2. *The 31st Annual Tesol Convention*, 1-9.
- Jiang, L., Zang, N., Zhou, N., & Cao, H. (2022). English teachers'intention to use flipped teaching: Interrelationships with needs satisfaction, motivation, self-efficacy, belief, and support. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1890-1919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1846566>

- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. [Doctoral Dissertation-The University of British Columbia Graduate School of Educational Technology, Canada]. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0073641>.
- Johnson, L. W., & Renner, J. D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* [Doctoral dissertation, University of Louisville-Kentucky, USA]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72. <https://doi.org/10.15702/mall.2015.18.3.41>
- Kanwar, A., & Sanjeeva, M. (2022). Student satisfaction survey: A key for quality improvement in the higher education institution. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(27), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00196-6>.
- Karagöz, M. (2019). *Coğrafya dersi deprem ve yangın afeti konularının öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin akademik başarıya etkisi* (Tez No. 571728) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaoglan-Yılmaz, F. G., Zhang, K., Ustun, A. B., & Yılmaz, R. (2022). Transactional distance perceptions, student engagement, and course satisfaction in flipped learning: A correlational study, *Interactive Learning Environments*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2091603>
- Karaoglan-Yılmaz, F. G. (2022). An investigation into the role of course satisfaction on students' engagement and motivation in a mobile-assisted learning management system flipped classroom, *Technology, Pedagogy and Education*, 31(1), 15-34. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1940257>
- Karlson, G., & Johanson, S. (2016). *The flipped classroom: A model for active student learning*. Portland.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning In Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Keshavarz, M. H. & Ashtarian, S. (2008). The relationship between iranian efl learners' gender and reading comprehension of three different types of text. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 97-113.
- Khajavy, G., B. Ghonsooly, B., & Fatemi, A. H. (2017). Testing A burnout model based on affective-motivational factors among efl teachers. *Current Psychology*, 36(2), 339-349.
- Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning And Individual Differences*, 38, 136-142.
- King, K. (2022). *Increasing active learning and achievement in a large lecture calculus class through a flipped classroom model*. [Doctoral Dissertation, University of Arkansas, USA]. <https://scholarworks.uark.edu/etd/4430>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14-24.
- Koh, J., Scott, N., Lucas, A., Kataoka, M., & Macdonell, S. (2021). Shifting from lecturing to flipped learning-unpacking lecturers' implementation considerations. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57, 445-463. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00234-z>
- Kordyban, R., & Kinash, S. (2013). No more flying on auto pilot: The flipped classroom. *Education Technology Solutions*, 5(6), 54-56.
- Krueger, G. B., & Storlie, C. H. (2015). Evaluation of a flipped classroom format for an introductory-level marketing class. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(1), 19-36.
- Kuo, Y-C., Lin, Y-H., Wang, T-H., Lin, H-C. K., Chen, J-I., & Huang, Y-M. (2022). Student learning effect using flipped classroom with WPSA learning mode-An example of programming design course. *Innovations in Education and Teaching International*, <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2086150>
- Kwan, P., Memon, T. D., Hashmi, S. S., Rhode, F., & Kadel, R. (2022). An empirical study of students' perception of and key factors affecting overall satisfaction in an intensive block mode and flipped classroom. *Education Sciences*, 12(8), 535. <https://doi.org/10.3390/educsci12080535>
- LaFee, S. (2013). Flipped learning. *School Administrator Magazine*, 3(70), 19-25.
- 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.
- Lai, C., Zhao, Y., & Wang, J. (2011). Task-based language teaching in online ab initio foreign language classrooms. *The Modern Language Journal*, 95, 81-103.
- Lambert, J., & Cuper, P. (2008). Multimedia technologies and familiar spaces: 21st-Century teaching for 21st-Century learners. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, 8(3), 264-276.
- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Anzano-Oto, S., Lira-Rodríguez, E., & Salamanca-Villate, A. (2022). Facilitating self-efficacy in university students: an interactive approach with Flipped Classroom. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1603-1617. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1937067>
- Lee, G-G., Jeon, Y-E., & Hong, H-G. (2021) The effects of cooperative flipped learning on science achievement and motivation in high school students. *International Journal of Science Education*, 43(9), 1381-1407. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1917788>.
- Lee, J., Park, J-C., Jung, D., Suh, C-W., & Henning, M. A. (2021). Video learning strategies affecting achievement, learning approach, and lifelong learning in a flipped periodontology course. *Journal of Dental Education*, 85(7), 1245-1250. <https://doi.org/10.1002/jdd.12572>
- Leung, J., Kumta, S., & Yung, A. (2014). Short review of the flipped classroom approach. *Medical Education*, 48(11), 1127.
- Lianjiang, J., Ning, Z., Nan, Z., & Hongjian, C. (2022). English teachers' intention to use flipped teaching: interrelationships with needs satisfaction, motivation, self-efficacy, belief, and support. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1890-1919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1846566>

- Lin, H-C., Hwang, G-J., & Hsu, Y-D. (2019). Effects of ASQ based flipped learning on nurse practitioner learners' nursing skills, learning achievement and learning perceptions. *Computers and Education*, 139, 207-221.
- Lo, C. K. (2020). Systematic reviews on flipped learning in various education contexts. In B. K. Zawacki-Richter O., Kerres M., Bedenlier S. & Bond M. (Ed.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 129-142). Springer Fachmedien.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582>
- Luo, S., & Gan, Z. (2022). Validation of a measure of flipped English learning readiness and examination of its relationships with instructional practices, learning self efficacy, and learning beliefs. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846781>
- Marefat, H. (2003). The impact of teaching direct learning strategies on the retention of vocabulary by efl learners. *The Reading Matrix*, 3(2), 47-62.
- Marquard, P. J. (2014). *Collaborative learning in engineering: A quest to improve student retention* [Unpublished doctoral dissertation]. Wyoming University, USA.
- Mazur, E. (2009). Farewell, lecture?. *Science*, 323, 50-51. <https://doi.org/10.1126/science.1168927>
- McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K., & Spartz, J. (2015). An examination of the flipped classroom approach on college student academic involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 42-55.
- McCrea, B. (2014 June 30). *Flipping the classroom for special needs students*. The Journal. [Web log post]. <https://thejournal.com/Articles/2014/06/30/Flipping-the-Classroom-for-Special-Needs-Students.aspx?Page=1>
- McLean, S., Attardi, S. M., Faden, L., & Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms and student learning: Not just surface gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47-55.
- McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., & Rung, A. (2017). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 73(2), 281-298.
- Meng-Jung, T. (2009). The model of strategic e-learning: Understanding and evaluating student e-learning from metacognitive perspectives. *Educational Technology & Society*, 12, 34-48.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. *Edutopia*. Posted online, 24, 2-12. <https://doi.org/10.1177/2329490615606733>.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used?. *Journal of Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *The Journal of nursing education*, 52(10), 597-599. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03>

- Misook, H., & Anthony, C. (2005). The impact of computer augmented online learning and assessment tool. *Educational Technology & Society*, 8, 113-125.
- Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A., & Clingan, P. A. (2013, June). *The inverted classroom in a firstyear engineering course*. Paper presented at the 120th American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA.
- Mukhtar, U., Anwar, S., Ahmed, U., & Baloch, M. A. (2015). Factors effecting the service quality of public and private sector universities comparatively: An empirical investigation. *Arts, Science & Commerce*, 6(3), 132-144.
- Mupinga, D. M., Nora, R. T., & Yaw, D. C. (2006). The learning styles, expectations, and needs of online students. *College Teaching*, 54(1), 185-189.
- Mustafa, M., Rahmah, U., Hanafi, H., & Wahidah, N. I. (2019). Analysis trends of flipped classroom research in education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 303, 8-10.
- Naibert, N., Duck, K. D., Phillips, M. M., & Barbera, J. (2021). Multi-institutional Study of Self-Efficacy within Flipped Chemistry Courses. *Journal of Chemical Education*, 98(5), 1489-1502.
- Namaziandost, E., & Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the flipped classroom model. *Education and Information Technologies*, 25, 4041-4055. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10167-7>
- Navarro, M., Iglesias, M., & Torres, P. (2005) A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19, 505-526.
- Network, F. L. (2014). The four pillars of FLIP™. www.flippedlearning.Org/Definition.
- Nja, C. O., Orim, R. E., Neji, H. A., Ukwetang, J. O., Uwe, U. E., & Ideba, M. A. (2022). Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom. *Heliyon*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08792>.
- Nolan, M. A., & Washington, S. S. (2013, February 14-16). *Flipped out: Successful strategies for improving student engagement* [Paper presentation]. Virginia Tech's Conference, Blacksburg, VA.
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective, and increased learning- especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1-10.
- Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Nwosisi, C., Ferreira, A., Rosenberg, W., & Walsh, K. (2016). A study of the flipped classroom and its effectiveness in flipping thirty percent of the course content. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(5), 348-351. <https://doi.org/10.7763/IJET.2016.V6.712>.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higer education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Oliván-Blázquez, B., Aguilar-Latorre, A., Gascón-Santos, S., Gómez-Poyato, M. J., Valero-Errazu, D., Magallón-Botaya, R., Heah, R., & Porroche-Escudero, A. (2022). Comparing the use of flipped classroom in combination with problem-based learning or with case-based learning for improving academic performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/14697874221081550>

- Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing*, 25(63), 33-44.
- Overmyer, J. (2012). Flipped classrooms 101. *Principal*, 92(1), 46-47.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the esl/efl version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Özdemir, S. (2019). *The role of listening skills in the pronunciation of diphthongs through flipped classrooms* (Publication No. 581040) [Master's thesis, Balıkesir University-Balıkesir]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım varyans analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2015'te yayımlanmıştır)
- Pauli, C., Reusser, K., & Grob, U. (2007). Teaching for understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 294-305.
- Pfeifer, S. (2015). *Effects of industry 4.0 on vocational education and training*. Austrian Academy of Sciences.
- Phillips, C., & Trainor, J. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Journal of Business and Educational Leadership*, 5(1), 102-112.
- 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), 1-5.
- Polat, E., Hopcan, S., & Kamali-Arslantas, T. (2022). The association between flipped learning readiness, engagement, social anxiety, and achievement in online flipped classrooms: A structural equational modeling. *Education and Information Technologies*, 27(3), 11781-11806. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11083-8>
- Polat, H., & Karabatak, S. (2022). Effect of flipped classroom model on academic achievement, academic satisfaction and general belongingness. *Learning Environments Research*, 25, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09355-0>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Excellence in College Teaching*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ramirez, D., Hinojosa, C. Y., & Rodriguez, F. (2014, 17-19 November). *Advantages and disadvantages of flipped classroom: STEM student's perceptions*. [Paper presentation]. 7th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI, Seville, Spain.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Robb, L., & Rudy, M. (2012). Transforming online learning through narrative and student agency. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 344-355.
- Robinson, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2011). *Fundamentals of management* (7th. ed.). Pearson Education.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Rutherford, T., Long, J. L., & Farkas, G. (2017). Teacher value for professional development, self-efficacy, and student outcomes within a digital mathematics intervention.

- Saavedra R. A., & Opfer, V. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Scovotti, C. (2016). Experiences with flipping the marketing capstone course. *Marketing Education Review*, 26(1), 51-56.
- Serin, H., & Khabibullin, A. (2019). Flipped classrooms in teaching method courses at universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 573-585.
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3627>
- Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314-319. <https://doi.10.6007/IJARBS/v8-i9/4593>.
- Shana, Z. & Alwaely, S. (2021). Does the flipped classroom boost student science learning and satisfaction? A pilot study from the UAE. *International Journal of Instruction*, 14, 607-626. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14435a>
- Sırakaya, D. A. (2015). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Tez No. 419422) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Siegle, D. (2014). Technology: Differentiating instruction by flipping the classroom. *Gifted Child Today*, 37(1), 51-54.
- Skaalvik, E., & Skallvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Education Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Sosa-Díaz, M. J., Guerra-Antequera, J., & Cerezo-Pizarro, M. (2021). Flipped classroom in the context of higher education: Learning, satisfaction and interaction. *Education Sciences*, 11, 416. <https://doi.org/10.3390/educsci11080416>.
- Springen, K. (2013). Flipped: A revolutionary approach to learning presents pros and cons for educators. *School Library Journal*, 59(4), 23-26.
- Steen-Utheim, A. T., & Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 307-324.
- Stone, B. (2012, August 8-10). *Flip your classroom to increase active learning and student engagement* [Paper presentation]. 28th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison, Wisconsin.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. [Doctoral dissertation- The Ohio State University, USA]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15(2), 171-193.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: Akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 630057) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic* (4th ed.). Ally & Bacon.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19.
- Talley, C. P., & Scherer, S. (2013). Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a "flipped" STEM course. *The Journal of Negro Education*, 82(3), 339-347.
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeebi, M., & Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under covid-19. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Tang, F., Chen, C., Zhu, Y., Zuo, C., Zhong, Y., Wang, N., Zhou, L., Zou, Y., & Liang, D. (2017). Comparison between flipped classroom and lecture-based classroom in ophthalmology clerkship. *Medical Education Online*, 22(1), 1395679. <https://doi.org/10.1080/10872981.2017.1395679>
- Taşgın, A., & Korucuk, M. (2018). Development of foreign language lesson satisfaction scale (flss): Validity and reliability study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(2), 66-77.
- Tekin, D. (2020). *Kimyanın temel kanunları, kimyasal hesaplamalar ve Mol kavramı ünitelerinin yapılandırıcılık temelli ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğretimi* (Tez No. 618779) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Teo, C., & Wan, M. (2014). How flip teaching supports undergraduate chemistry laboratory learning. *Chemistry Education and Research Practice*, 15(4), 550-567.
- Topalak, S. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Tez No. 452188) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Turan, E. (2019). *Muhasebe öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf yöntemi: Orta dereceli eğitim kurumu ve z kuşağı üzerine bir uygulama* (Tez No. 574523) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Tez No. 394794) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ullman, E. (2013). Tips to help you flip your classroom. *Educational Leadership*, 55(2), 3-5.
- Umachandran, K., Igor, J., Ferdinand-James, D., Said, M. M. T., & Rashid, A. A. (2018). Gearing up education towards industry 4.0. *International Journal of Computers & Technology*, 17(2), 7305-7312. <https://doi.10.24297/ijct.v17i2.7754>.
- Ünal, B., & Kavanoz, S., (2022). The implementation of flipped-learning in a subject-matter course at university level. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 81-98.
- Valieiev, R., Pokaichuk, Y., Zhbanchyk, A., Polyvaniuk, V., Nykyforova, O., & Nedria, K. (2021). In the search for the golden mean: Students` satisfaction with face-to-face, blended and distance learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 20-40. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/357>
- van Alten, D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 1-18.

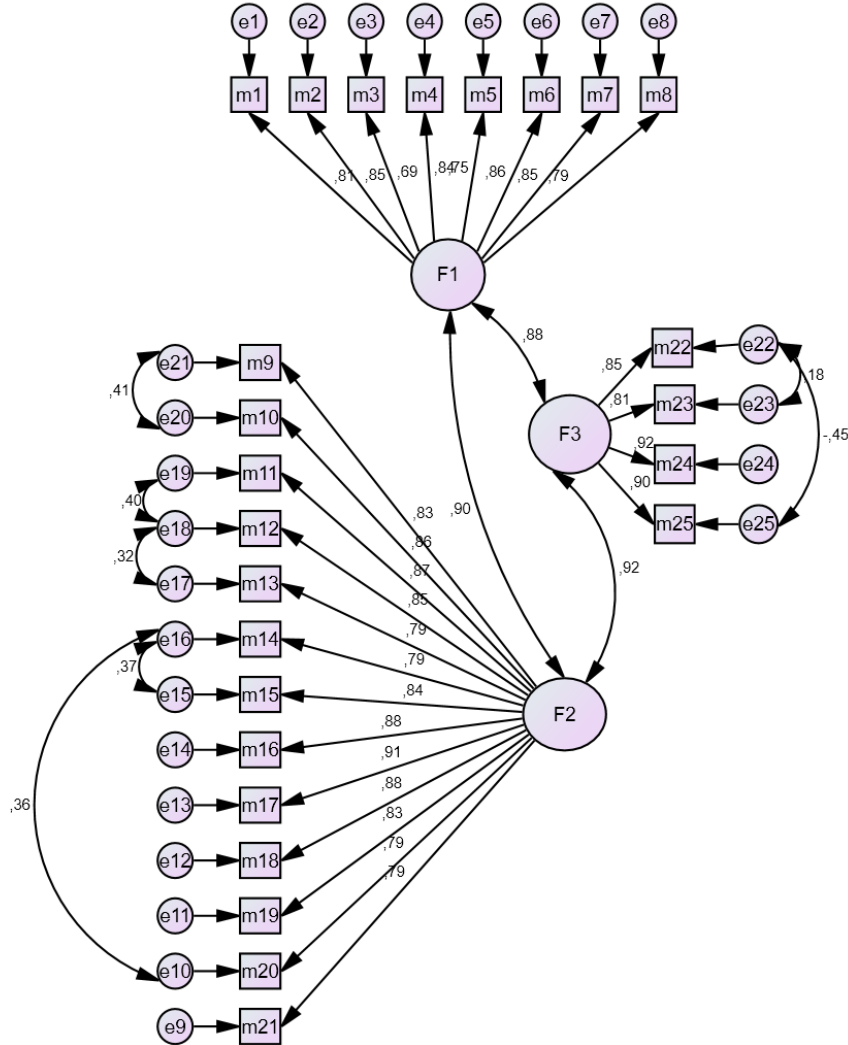
- van Alten, D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2020). Self Regulated Learning Support in Flipped Learning Videos Enhances Learning Outcomes. *Computers & Education*, 158, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104000>
- Vaughan, M. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41, 25-41.
- Ventosilla, D., Santa-María, H., Ostos, F., & Flores, A. (2021). Flipped classroom as a tool for the achievement of autonomous learning in university students. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1043. <http://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043>.
- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: an investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an Algebra I classroom* [Doctoral dissertation- Alabama University, USA]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & GrØgaard, J. B. (2002) Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>
- Wood, K. D., Stover, K., Pilonieta, P., & Taylor, D. B. (2012) Don't skip the graphics! focusing students' attention on the visual aids in digital and traditional texts. *Middle School Journal*, 43(4), 60-68. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461822>.
- Wright, G. W., & Park, S. (2022) The effects of flipped classrooms on K-16 students' science and math achievement: a systematic review. *Studies in Science Education*, 58(1), 95-136. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1933354>.
- Wu, C., Jing, B., Gong, X., Mou, Y., & Li, J. (2021). Student's learning strategies and academic emotions: Their influence on learning satisfaction during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1,13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717683>
- Xuto, P., Amphai, S., Jariyaporn, S., Sujitra, C., Piyaporn, P., Khwanngern, P., Sansiriphun, N., Khetwang, K., & Sriarporn, P. (2022). Delivering midwifery concepts to undergraduate nursing students: a comparison study of the online flipped learning with the traditional in-class pedagogy. *Teaching and Learning in Nursing*, 17, 195-198.
- 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.
- Yeh, Y-C. (2022). Student satisfaction with audio-visual flipped classroom learning: A mixed-methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1053. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031053>
- Yıldırım-Yakar, Z. (2021). The effect of flipped learning model on primary and secondary school students' mathematics achievement: A meta-analysis study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1329-1366. <https://doi.org/10.14812/cuefd.865337>
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085>
- Yorgancı, S. (2020). Implementing flipped learning approach based on 'first principles of instruction' in mathematics courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36, 763-779. <https://doi.org/10.1111/jcal.12448>

- Youhasan, P., Chen, Y., Lyndon, M., & Henning, M. A. (2021). Exploring the pedagogical design features of the flipped classroom in undergraduate nursing education: A systematic review. *BMC nursing*, 20(50), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00555-w>
- Yow-Wei, Q. (2012). Active learning. *Innovation*, 11(1), 51-53.
- Zauniddin, Z. (2015, March 26-28). *Exploring the potential of flipped classroom approach for higher education in Aceh* [Paper presentation]. Aceh Development International Conference, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.



EKLER

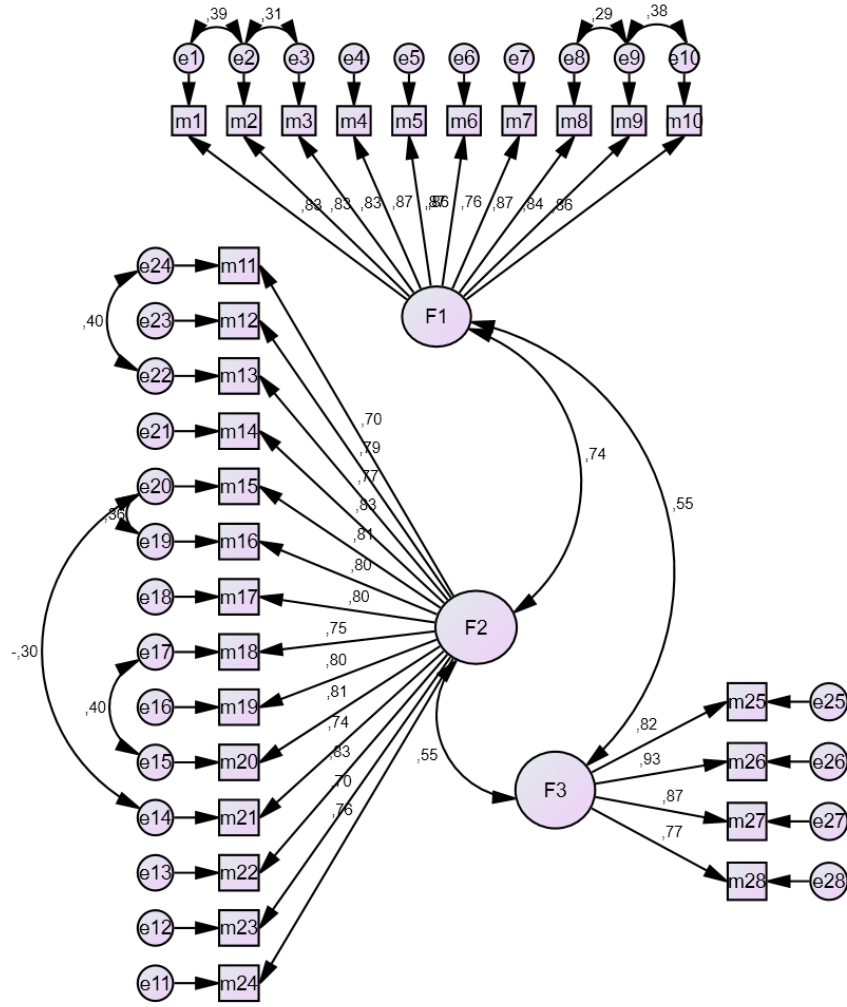
EK-1. Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğine İlişkin (DFA) Path Diyagramı



EK-2. Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

		Hiç katıl mıyo rum	Az katılı yoru m	Kısm en katılı yoru m	Çoğun lukla katılı yorum	Tama men katılı yorum
1	Yabancı dilde duyduğum metinlerin ana fikrini çıkarabilirim.					
2	Yabancı dilde duyduğum metinde geçen olayın/olayların nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu sırasıyla anlatabilirim.					
3	Yabancı dilde duyduğum metinde bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.					
4	Yabancı dilde duyduğum metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.					
5	Yabancı dilde duyduğum metinlerdeki vurguları ayırt edebilirim.					
6	Yabancı dilde duyduğum metinde önemli ya da ilgili bilgiyi seçebilirim.					
7	Yabancı dildeki konuşmaları ayrıntılı olarak anlayabilirim.					
8	Yabancı dilde duyduğum anonsları anlayabilirim.					
9	Gündelik hayata ilişkin hazırlık gerektirmeyen konularda yabancı dil konuşabilirim.					
10	Yabancı dilde sorulan sorulara cevap verebilirim.					
11	Yabancı dilde yaşadığım olayları ve deneyimleri anlatabilirim					
12	Yurt dışında gerekli ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar yabancı dil konuşabilirim					
13	Yabancı dilin telaffuz kurallarına uygun olarak konuşabilirim.					
14	Yabancı dilde kısa ve basit cümlelerle yazı yazabilirim.					
15	Yabancı dilde kişisel bilgi formlarını doldurabilirim					
16	Yabancı dilde ilgi alanıma giren konularda ayrıntılı metin yazabilirim.					
17	Yabancı dilde deneyimlerimi ve izlenimlerimi yazılı olarak ifade edebilirim.					
18	Yabancı dilde bir cümleyi kendi ifadelerimle yeniden yazabilirim.					
19	Yabancı dilde bir metin yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanırım					
20	Yabancı dilde okuduğum basit düzeyde metinleri anlayabilirim.					
21	Yabancı dilde yazılmış karmaşık metinleri en ince ayrıntılarına kadar anlayabilirim.					
22	Yabancı dilde yazılmış akademik metinleri zorlanmadan anlayabilirim.					
23	Yabancı dilde okuduğum edebi metni günümüzle ilişkilendiririm.					
24	Yabancı dilde okuduğum bir metnin öğretisini anlar, yorumlarım.					
25	Yabancı dilde okuduğum bir metinde, konu, olay ve kahramanlar arasında ilişki kurabilirim					

EK-3. Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeğine İlişkin (DFA) Path Diyagramı



EK-4. Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği

YABANCI DİL DERSİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ 1. Sayfa		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Eğitim Programı (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme ve Değerlendirme) İle İlgili İfadeler						
1	Yabancı Dil dersi sonunda bu dildeki yazma becerimin gelişeceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Yabancı Dil dersi sonunda bu dildeki okuma becerimin gelişeceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yabancı Dil dersi sonunda bu dilde konuşma becerimin gelişeceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yabancı Dil ders içeriğinin yabancı dilde konuşma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Yabancı Dil dersi sonunda bu dilde konuşulanları anlayabileceğimi bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Yabancı Dil ders içeriğinin yabancı dilde anlayabilmeme katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Yabancı Dil dersinde uygun öğretim teknikleri kullanılması derse ilgimi arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Yabancı Dil ders içeriğinin yabancı dilde okuma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Yabancı Dil dersi eğitim programının yabancı dilde konuşma becerime katkı sağlaması beni mutlu etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Yabancı Dil ders içeriğinin yabancı dilde yazma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Yabancı Dil Dersi Öğretim Elemanı İle İlgili İfadeler						
1	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının sahip olduğu iletişim becerisi beni tatmin etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının ders esnasında öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmesi beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının sahip olduğu yabancı dil bilgisi beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının yabancı dil öğretebilme becerisi beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının yabancı dil okuma becerisi derse ilgimi arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının yabancı dili anlama becerisi beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

YABANCI DİL DERSİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ 2. Sayfa		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
7	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının ders saatini etkili kullanması derse ilgimi arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının telaffuzu (sözcükleri söyleniş biçimi) beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının ders içindeki davranışları dersten aldığım keyfi artırıcı yöndedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının yabancı dili konuşma becerisi beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının yabancı dili yazma becerisi derse motivasyonumu arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının derste ki özverisi beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Yabancı Dil Dersi öğretim elemanının ders saatlerine uyması derse motivasyonumu arttırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yabancı Dil dersi öğretim elemanının öğrenme güçlüklerimi anlaması beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Yabancı Dil Dersi Fiziksel Ortam (Donanım) İle İlgili İfadeler

1	Yabancı Dil dersinde ihtiyaç duyduğum fotokopi, yazılı çıktı vb. imkanların okulda olması beni mutlu etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Yabancı Dil dersinde gerekli teknolojik donanımlara (akıllı tahta, bilgisayar vb.) ihtiyaç duyduğumda ulaşabilmem beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yabancı Dil dersi için gerektiğinde internet erişiminin (wifi, internet kafe vb.) olması beni memnun etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul kütüphanesinden istediğim zaman Yabancı Dil dersi ile ilgili kitapları ödünç alabilmem beni mutlu etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Değerli katılımcı,

Doktora tezi kapsamında yürüttüğümüz "YABANCI DİL DERSİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ" isimli çalışma sizlerin İngilizce yabancı dil dersi ile ilgili memnuniyetinizi ölçen bir formdur. Bu nedenle her bir maddeyi içtenlikle cevaplamanızı rica etmekteyiz. Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığı ile elde edilecek yanıtlar kişisel bilgilerinizi ya da kimlik bilgilerinizi belli etmeyecek biçimde gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Göksel Coşkun

1.Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2.Sınıfınız :

3.Bölümünüz:

EK-5. Akademik Başarı Testi

İngilizce Akademik Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Bu test İngilizce dersindeki başarınızı ölçmek için hazırlanmıştır. Test 25 sorudan oluşmaktadır ve testin süresi 40 dakikadır. Bu araştırma ile sizlere daha etkili ve anlaşılır bir İngilizce dersinin geliştirilmesi amaçlandığı için lütfen tüm soruları dikkatli bir şekilde yapmaya çalışınız.

Katılımlarınız için teşekkürler

Göksel Coşkun

İsim- Soyisim:

A- Aşağıdaki sorularda boşluklara uygun olan kelime ya da ifadeyi işaretleyiniz

- 1- We always the meals in the kitchen and tea in the living room.
A) cook / drink
B) sleep/ rest
C) cooks / sleeps
D) eats / rests
E) cooking/ sleeping
- 2- Sue is always busy.
She.....from 08:00 to 18:00 pm everyday
A) work
B) works
C) worked
D) are going to work
E) have worked
- 3- Please be quiet! All the students English.
A) study
B) studied
C) are studying
D) have studied
E) studies
- 4- Where.....you.....for holiday last year?
I.....to İstanbul for the holiday.
A) are- going/ go
B) have- gone / go
C) did- go / went
D) went/ went
E) do- go/ going
- 5- you ever..... sushi?
A) are / ate
B) do / eats
C) are / eating
D) have / eaten
E) did / eat
- 6- Kim gets high marks in the exams.
She studies.....of all the students in my class.
A) hard
B) harder
C) more hard
D) harder than
E) the hardest

- 7- My favourite place at home is the balcony.
Because - - - - .
A) There is a small living room in it
B) My house is in the city centre
C) This colour is very popular here
D) It has the best view of the city
E) We have long winters and short summers
- 8- Ali: Excuse me, -----
Sue: Go straight ahead and take the second turning. It is on your left opposite the bank.

A) How can I get to the bank?
B) thank you so much!
C) Where is the cinema?
D) Can you give me your book please?
E) How often do you go to the cinema?
- 9- Would you mind ____ me carry my bag? It is so heavy.
A) to help
B) helps
C) to helping
D) help
E) helping
- 10- I can't come to the party with you. Imy homework yet.
A) didn't finish
B) haven't finished
C) don't finish
D) won't finish
E) finished
- 11- I need to send this letter. Is there _____ near here?
A) a bank
B) a hair salon
C) a gas station
D) a post-office
E) a library
- 12- You _____ buy a ticket to enter the museum. It is not free.
A) mustn't
B) has to
C) shouldn't
D) have to
E) should
- 13- We _____ the train. Now we will have to walk.
A) were missed
B) have missed
C) miss
D) are missing
E) will miss
- 14- You _____ park here. It is illegal.
A) must
B) shouldn't
C) should
D) mustn't
E) have to
- 15- What colour will you paint the children's bedroom?
A) I prefer blue
B) I hope it was right
C) It wasn't very difficult
D) I suppose you can
E) Only for half an hour
- 16- Don't put your cup on the.....of the table- some one will knock it off
A) Outside
B) Edge
C) Border
D) Boundary
E) Inside
- 17- Once the plane is in the air, you can your seat belts if you wish.
A) Undress
B) Unfasten
C) Unlock
D) Untie
E) Undo

18- Mary.....ten novels so far.
She.....'love story' four years ago.

- A) Wrote/ write
- B) Wrote / has written
- C) Has written/ wrote
- D) Write/ wrote
- E) Has written/ write

19- Aşağıdaki Cümleyi Doğru Şekilde Sıralayınız.

I - Mom came home from shopping.

II- Then she found all the cold or frozen things and put them away.

III-Finally, she put away all the dry and canned goods.

IV- First, she carried the bags into the kitchen.

- A) IV - I- II - III
- B) III - I- II - IV
- C) I - IV - II - III
- D) IV - II - I - III
- E) I - IV- III - II

(Aşağıdaki verilen soruları parçaya uygun şekilde cevaplayınız)

Last year, I took a private tour. I had a wonderful experience because it was very enjoyable and the tour guide was nice and friendly. On this tour, I could visit one of the Seven Wonders of the Ancient World; the Colossus of Rhodes was a huge statue of a male figure built around 280 B.C. on the Greek island of Rhodes. The guide told that the Colossus of Rhodes was created in honour of the sun god Helios. It was quite impressive. I listened to my guide carefully, and when I looked at the statue, I could imagine the history.

20- The tour guide was - - - -.

- A) quite impressive
- B) male figure
- C) wonderful
- D) enjoyable
- E) friendly

21- Colossus of Rhodes was built - - - -.

- A) many years ago
- B) by the guide
- C) for tourists
- D) by sun god
- E) by Helios

22- Helios was - - - -.

- A) a statue
- B) a tourist
- C) a tour guide
- D) the sun god
- E) a male figure

(Aşağıdaki verilen soruları parçaya uygun şekilde cevaplayınız)

Last summer, I wanted to go to India to see the Taj Mahal, one of the Seven Wonders of the World but it ended up with a deep disappointment. It was the day of my vacation to India. I left the house at 9.00 o'clock in the morning and took a taxi to the airport. I went to the check-in desk with my luggage. When the officer asked for my passport, I got very upset because I realized that I forgot it at home so I couldn't get on the plane and I missed it.

23- His travel was - - - -.

- A) awful
- B) great
- C) wonderful
- D) enjoyable
- E) fascinating

24- He went to the airport to - - - -.

- A) catch a taxi
- B) see the officer
- C) take his luggage
- D) take his passport
- E) fly to India

25- He couldn't get on the plane because he - - - -.

- A) became very upset
- B) forgot his passport
- C) wanted to go to India
- D) took a taxi to the airport
- E) went to the check-in desk

Başarılar Dilerim.

EK-6. Araştırmacının Tez Konusu ile İlgili Aldığı Sertifikalar



EK-7. Plan

Ünite Adı (unit name)	Konular (topics)	Kazanımlar (Learning Outcomes)	Kelimeler (vocabulary)
1- HAFTA – TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİNİ TANITMA VE ÖN TEST UYGULAMASINI YAPMA			
2- Hobbies	- Verb+ infinitive - Asking questions about hobbies - Using Simple Present Tense	- Derse ilgi duyar - Hobiler hakkında temel cümleler kurar - Boş zaman aktiviteleri ile ilgili kelimeleri kullanır	- Collect stamps - Go running - Play chess - Watch movies
3- Clothes and colours	- Comparatives - Asking questions using Wh-questions - Asking for opinions	- Derse ilgi duyar - İngilizce renkleri bilir ve kullanır - İngilizce karşılaştırma cümleleri kurar	- Colours - Places to shop - Better than - More expensive
4- An Active Life	- Verb+ noun - Identifying cause and effect - Repeat information to show interests	- Derse ilgi duyar - Günlük aktivite ile ilgili cümleler kurar - Sebep sonuç cümleleri kurar	- Do yoga - Play volleyball - Physical education
5- Getting around	- Indirect questions - Interrupting politely - Asking questions about direction	- Derse ilgi duyar - Yakın çevre ile ilgili soru sorar/ cevap verir - İstek- rice cümleleri kurar	- Post office - Cinema - Best way to get around
6- Personality	- Making inferences from clues - Simple present vs. Present Continuous - Describing Personalities	- Derse ilgi duyar - Kişilik özellikleriyle ilgili cümleler kurar - Kendini İngilizce olarak tanıtır	- Generous - Funny - Outgoing
7- Cooking	- Imperatives and Sequence marking - Showing steps in a process	- Emir kiplerini kullanır - Sıralama ifadelerini kullanarak bir olayı anlatır - Kültürel farklılıkların farkına varır	- Peel - Boil - First - Next
ARA SINAV			
8- Weather	- Superlative forms of Adjectives - Predicting - Weather in different places	- Superlative yapıları bilir. - Superlative yapıları kullanarak cümleler kurar. - Uygun kelimeleri kullanarak hava durumu tahmini cümleleri kurar	- Sunny - Snowy - The best - The hottest
9- Everyday Activities	Past Continuous Tense	- Past Cont. Tense kullanımı bilir - Past Cont. Tense ile cümleler kurar - Past Cont. Tense kullanarak günlük aktivitelerini yazar	- Get dressed - Clean the house - Do homework
10- Math, History and Art	- Adjectives ending in -ing and -ed - Rankings	-ing ve -ed nin telafuzunu doğru şekilde yapar. - Duygu durumunu ifade eder. - Önem sırasına göre nesneleri sıralar.	- Biology - History - Ranking - Interesting - Boring
11- A Busy Semester	Present Perfect Tense	- Present Perfect Tense kullanımı bilir - Present Perfect Tense ile cümleler kurar - Present Perfect Tense kullanarak tecrübelerini yazar	- Study for a test - Write an essay - Been abroad
12- Favours and Requests	- Asking for a favour - Reductions with Could/ Would you.?	- İngilizce rica kalıplarını bilir - Rica kalıplarını kendi cümleleriyle ifade eder - Okuduğu metnin ana fikrini çıkarır	- Give someone a ride - Wait for someone - Asking for favour - Would you mind..?
13- Before you travel	- Have to / must for obligation - Proofreading	- İngilizce zorunluluk bildiren yapıları bilir - Have to / has to / must yapılarını kullanarak cümleler kurar - Doğru telaffuzları gerçekleştirebilir	- Get a passport - Check the weather - Obligations
14- SON TEST VE AKADEMİK BAŞARI TESTİNİN UYGULANMASI VE DÖNEMİN TAMAMLANMASI			

EK-7. Örnek Ders Planı

Tarih: .../.../.....

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulama Ders Planı

Dersin adı	İngilizce	Konu: Personal Information / Everyday Conversation
Sınıf	Lisans	Süre: Çevrim içi 45 dk.
Ünitenin Adı	Hobbies	
Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	To be fiilini etkin kullanır. To be fiilinin ‘olumlu, olumsuz ve soru hallerini etkin kullanır. Kendileri ile ilgili kişisel bilgileri (isim, soy isim, yaş. vs.) ile ilgili kelime ve yapıları bilir ve kendilerini tanıtan metin yazar. Günlük kullanılan İngilizce cümleleri ifade eder. Aile bireylerini açıklayan bir bölüm oluşturur.	
Ünite Kavramları ve Sembolleri	To be fiili, simple present tense, günlük ifadeler, aile bireyleri	
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Buluş, yapılandırmacı, bireysel çalışma, rol yapma, soru cevap	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğrenciler için hazırlanan videolar. Kaynakça: Oxford University Press Stretch 2 Kitabı	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Sınıf Dışı Uygulamalar		
Ders	Öğrencilerden konu ile ilgili ders videosunu ilgili web platformu üzerinden izlemeleri istenir. (10-15 dk.)	
Konu/ Tartışma	Web platformu üzerinden konu tartışma bölümünden aşağıdaki konularda öğrencilerin görüşlerini çevirim içi ortamda paylaşmaları istenir: ‘Yabancı uyruklu birisiyle tanıştığınızı düşünün. Kendinizi İngilizce olarak tanıtmak için hangi cümleleri kurarsınız?’ ‘Derste aile bireyleriniz hakkında bilgi vermenizin istendiğini düşünün. Kendi ailenizi İngilizce olarak nasıl tanıtırınız?’	
Kısa Sınavlar	Öğrencilerden ‘Kendilerini İngilizce olarak tanıtan bir metin yazmaları’ istenir	
Dikkati çekme	Öğrencilere kendilerini tanıtmak için hatırlatma yapma, aile bireylerinin kimler olduğunu sorma, günlük konuşma ifadelerinin neler olabileceğini hatırlatma.	
Güdüleme	Yapılan bu işlemlerle yüklemli hatırlatma, verilen örneği göz önüne alarak örnek cümleler kurmalarını sağlama, cümlelerde geçen zaman zarflarına dikkat çekme.	
Gözden geçirme	Öğrencilerin kurdukları örnek cümlelerin değerlendirilmesi, canlandırılan diyaloglardaki sağlanan başarı, çalışma kâğıdı ile konuyu pekiştirme, etkinliklerle dersi sonlandırma.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Çevrim İçi Uygulamalar		
Öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir: ‘Yabancı uyruklu birisiyle tanıştığınızı düşünün. Kendinizi İngilizce olarak tanıtmak için hangi cümleleri kurarsınız? Tartışma konusuna ilişkin arkadaşlarınıza ait görüşlerden en çok hangisini beğendiniz? Arkadaşınız görüşleriyle kendi görüşünüzü karşılaştırınız. ‘Derste aile bireyleriniz hakkında bilgi vermenizin istendiğini düşünün. Kendi ailenizi İngilizce olarak nasıl tanıtırınız?’ konusuna ilişkin öğrencilerden birinden kendi aile tablosunu (family tree) çizmesi istenir.		
Derse Geçiş (Konunun Anlatılması) Ders konularının önemli noktalarının öğrencilere yeniden hatırlatma. Kitapta bulunan ‘ <i>kendini tanıtmak</i> ’ metni öğrencilere incelettirilerek öğrencilerim metinde geçen cümle ve ifadeleri incelemeleri istenir ve metinde eksik buldukları ya da eklemek istedikleri kelime ve ifadeleri yazmaları istenir. Tahtada bulunan aile tablosunu örnek alarak ilgili üniteye geçen kelime ve cümle yapılarını kullanarak kendi aileleri hakkında konuşmaları istenir. Aktif Öğrenme Tekniklerinden ‘ <i>Flaş</i> ’ tekniği kullanılarak öğrencilerden kendilerini tanıtmaları istenir. Öğrencilerin konu ile ilgili yeni gördükleri/öğrendikleri kelime ve cümle yapılarını defterlerine yazmaları istenir.		
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Etkinlik kağıtları, ders kitabında bulunan alıştırmalar.	
Ölçme-Değerlendirme:	Öğrendikleri hakkında ders içerisinde sorular sorma, Hedef davranışlara yazılı sınavda yer verme, Çalışma kâğıdının cevaplandırılması ve tek tek kontrol edilip hangi Öğrencinin nerede eksikliği olduğunun keşfedilmesi Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile özel ilgilenme	
Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Öğrencilerden kendilerini tanıtmak için hatırlatma yapma, aile bireylerinin kimler olduğunu sorma, günlük konuşma ifadelerinin neler olabileceğini hatırlatma.	
Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Yapılan bu işlemlerle yüklemli hatırlatma, verilen örneği göz önüne alarak örnek cümleler kurmalarını sağlama, cümlelerde geçen zaman zarflarına dikkat çekme.	
Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Öğrencilerin kurdukları örnek cümlelerin değerlendirilmesi, canlandırılan diyaloglardaki sağlanan başarı, çalışma kâğıdı ile konuyu pekiştirme, etkinliklerle dersi sonlandırma.	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Hedeflenen etkinliklere tam anlamıyla yer verilmesi, Öğrenciler ile birebir ilgilenilmesi, konunun anlaşılmayan yanlarına yeniden odaklanılması.	

Öğr. Gör. Göksel COŞKUN

(Dersin uygulayıcısı)

EK-8. E-Platformlara Ait Görseller (edpuzzle)



+ Add Content

?

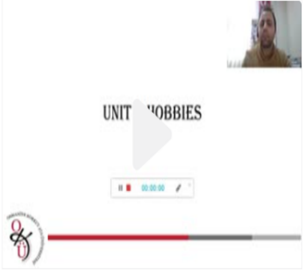


← Video Assignment

Edit assigned video

View as a student

...



2.hafta Hobbies

By Göksel COŞKUN

Live mode

Share assignment

Start date

Feb. 24th 12:00am

Due Date

No due date ---

ON

 Prevent Skipping

Students

Questions

Student Name ↑	Watched ↑	Grade ↑	Last watched ↑	Turned in ↑
Teacher (that's me!)		-	Never	Not turned in



+ Add Content

?



← Video Assignment

Edit assigned video

View as a student

...



16:52

○

Open Ended question

0 out of 1 right

Sizler de İngilizce olarak hobilerinizden bahsedene kısa bir metin yazınız.

16:52

○

Open Ended question

0 out of 1 right

Yabancı uyruklu birisiyle tanıştığınızı düşünün. kendinizi İngilizce olarak tanıtmak için hangi cümleleri kurarsınız? Sınıfa gelirken kendimizi tanıtan bir metin oluşturalım.

Start date

Feb. 24th 12:00am

Due Date

No due date ---

ON

 Prevent Skipping

Students

Questions

EK-9. E-Platformlara Ait Görseller (Kahoot)

The image displays two screenshots of the Kahoot! web interface. The top screenshot shows a quiz titled "Simple Present Tense" with 10 questions. The first four questions are visible:

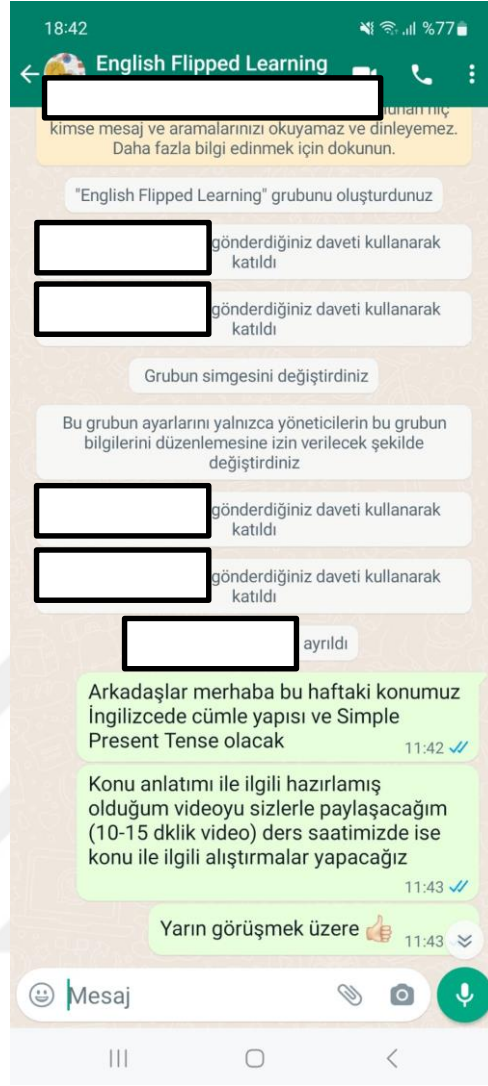
- 1 - Quiz: My son.....(go)to church every Sunday. (30 sn)
- 2 - Quiz:(you / like) jogging? (20 sn)
- 3 - Quiz: Sandra(carry) her books to school. (20 sn)
- 4 - Quiz: Tom and Jerry always..... (work) together. (20 sn)

The bottom screenshot shows the continuation of the quiz with questions 5 through 9:

- 5 - Quiz: Banks..... (open) at 9:00 in the morning (20 sn)
- 6 - Quiz: My kids..... (not enjoy) playing volleyball. (20 sn)
- 7 - Quiz: My wife..... (not cook) on the weekends. (20 sn)
- 8 - Quiz: What time..... (the train / arrive) in the morning? (20 sn)
- 9 - Quiz: (20 sn)

The interface includes a top navigation bar with links: Ana Menü, Keşfet, Kütüphane, Raporlar, Gruplar, Pazar yeri, Yükselt, Oluştur, and a user profile icon. The left sidebar contains icons for various features. The main content area is divided into a left panel for quiz details and a right panel for the questions and answers.

EK-10. WhatsApp Grubuna Ait Görsel



EK-11. Ölçek Uygulama İzni

3.01.2022 15:25

Gmail - Ölçek İzni



Göksel COŞKUN <[redacted]>

Ölçek İzni

3 ileti

Göksel COŞKUN <[redacted]>

28 Aralık 2020 22:16

Alıcı: [redacted]

Sayın Hocam,

İsmim Göksel Coşkun. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde Öğretim Görevlisiyim ve aynı zamanda Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisiyim. Doç.Dr. Adnan TAŞGIN danışmanlığında yapacağım doktora tez çalışmasında geliştirmiş olduğunuz "Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçek kullanım izni ve ölçeğinizin formunu göndermeniz mümkün müdür?

Saygılarımla

Göksel COŞKUN
International Office
Erasmus+ Programme
Osmaniye Korkut Ata University
Karacaoglan Yerleşkesi
80000 Osmaniye-TURKEY

Ayşe Adıyaman <[redacted]>

29 Aralık 2020 12:39

Alıcı: Göksel COŞKUN <[redacted]>

Merhaba Hocam,
Öncelikle tezinizde başarılar diliyorum. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ekten ölçek formuna ulaşabilirsiniz.
Saygılar, sağlıklı günler...

Gönderen: Göksel COŞKUN <[redacted]>

Gönderildi: 28 Aralık 2020 Pazartesi 22:16

Kime: [redacted]

Konu: Ölçek İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]

Özyeterlik Ölçeği.docx
20K

Göksel COŞKUN <[redacted]>

29 Aralık 2020 20:31

Alıcı: Ayşe Adıyaman <[redacted]>

Merhaba Hocam,

İzniniz için çok teşekkür ederim. İyi Çalışmalar dilerim

Ayşe Adıyaman <[redacted]>

[Alıntılanan metin gizlendi]

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-12. Etik Kurul



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu



Sayı : E-56785782-050.02.04-2200046871
Konu : Etik Kurul Kararı (Göksel
COŞKUN 02/18)

10.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 17.01.2022 tarihli ve E-33859887270-2200017024 sayılı belge.

Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü doktora öğrencisi Göksel COŞKUN'nun "Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi" isimli tezinde kullanmayı planladığı ölçekler ve geliştireceği başarı testi ile ilgili, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 03.02.2022 tarih ve 02/18 sayılı kararı ektedir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Kurul Başkanı

Ek : Etik Kurulu Kararı (02-18)

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Doç.Dr. Adnan TAŞGIN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 4B90B54F4BC

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#/birim-egitim-bilimleri-enstitusu>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataurk-universitesi-ebys>

Bilgi: Ayşe Demet BİNDESEN TOKSOY
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: cgitbil@atauni.edu.tr



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü doktora öğrencisi Göksel COŞKUN'nun“Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi” isimli tezinde kullanmayı planladığı ölçekler ve geliştireceği başarı testi ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 03.02.2022

Teslim Tarihi: 03.02.2022

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Tez / Çalışma uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Tez / Çalışma uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :03.02.2022
Toplantının Sayısı :02

Karar-18: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü doktora öğrencisi Göksel COŞKUN'nun "Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi" isimli tezinde kullanmayı planladığı ölçekler ve geliştireceği başarı testi ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

[İmza]

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESEN LİGH
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

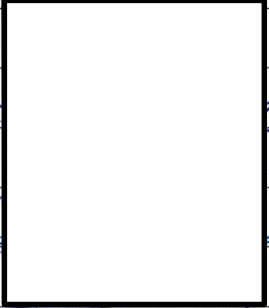
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 02 Karar No: 18	Toplantı Tarihi: 03.02.2022
	Aşağıda bilgileri verilen çalışmaları ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışmayla alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Göksel COŞKUN Çalışma Konusu: Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

EK-13. Uygulama İzni



T.C.
OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-86782251-399-59597
Konu : Uygulama İzni (Göksel COŞKUN)

14.03.2022

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.02.2022 tarihli ve 2200054070 sayılı yazı,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Göksel COŞKUN'un tez çalışması kapsamında 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Üniversitemizde uygulama yapma talebi hakkında, Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi'nin 11.03.2022 Tarih ve 59035 Sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Turgay UZUN
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSL4ACU802 Pin Kodu : 04532

Belge Takip Adresi : https://ebys.osmaniye.edu.tr/envision/validate_doc.aspx

Adres : Okü Kütüphane Binası Zemin Kat
Telefon : 0(328)8271000/1400 Faks:0(328)8271032
e-Posta : ogrisleri@osmaniye.edu.tr Web : <http://oidb.osmaniye.edu.tr>
Kep Adresi : oku@hs01.kep.tr

Bilgi için : Selçuk Tümay
DEMİRYÜREK
Unvanı : Memur





T.C.
OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-92508155-399-59035
Konu : Öğrenci İşleri İle İlgili Diğer İşler

11.03.2022

OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18.02.2022 tarih ve E.55724 sayılı yazı

İlgi sayılı yazıya istinaden, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Göksel COSKUN'un tez çalışması kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Fakültemiz Hemşirelik Bölümünde uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Alpaslan DAYANGAÇ
Dekan

Ek:Bölümden Gelen Yazı:(1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSM4A58LM2 Pin Kodu : 39842
Adres : Okul D Blok
Telefon : 0(328) 827 10 00 Faks:0(328) 825 00 97
e-Posta : syo@osmaniye.edu.tr Web : http://syo.osmaniye.edu.tr
Kep Adresi : oku@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : https://ebys.osmaniye.edu.tr/envision/validate_doc.aspx

Bilgi için : Ayşegül YAVUZ
Unvanı : Bilgisayar İşletmeni



EK-14. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Yeterlik Tablosunun Türkçe Uyarlama ve Kullanma İzni



Göksel COŞKUN

Permission

3 ileti

Göksel COŞKUN

6 Aralık 2022 18:09

Alıcı: Jeannette Smith

Dear Jeannette,

My name is Göksel Coşkun. I work as a lecturer at a university and also I am writing a PhD thesis about Flipped Learning. Last year I attended your Flipped Learning Certification training and got my certificate. I would like to show 'Global Elements of Flipped Learning Table' in my PhD thesis. Because of my respect to you and the copyright issues I want your permission to show that table in my thesis. I hope I can get a positive response from you. Thank you in advance.

kind regards

--

Göksel COŞKUN

International Office

Erasmus+ Programme

Osmaniye Korkut Ata University

Karacaoglan Yerleskesi

80000 Osmaniye-TURKEY

Errol St. Clair Smith

7 Aralık 2022 18:03

Alıcı: Jeannette Smith

Hi Göksel,

Thanks for checking in with us. Yes, you may use the Global Elements of Flipped Learning Table in your thesis with attribution to the Academy of Active Learning Arts and Sciences.

Congratulations on your Ph.D. Work!

Errol

Errol St.Clair Smith

Director of Global Development

Flipped Learning Global

flglobal.org

On Tue, Dec 6, 2022 at 7:21 AM Jeannette Smith

[Alıntılanan metin gizlendi]

Göksel COŞKUN

17 Ocak 2023 09:50

Alıcı: "Errol St. Clair Smith"

Dear Errol, Thank you for your permission and good wishes.

Best regards

Errol St. Clair Smith 2022 Çar, 18:03 tarihinde şunu yazdı:

EK-15. Uygulamaya Ait Görseller





ÖZ GEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı** : GÖKSEL COŞKUN

2. **Kişisel Bilgiler** :

Uyruğu :

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

e-posta :

Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Diploma Aldığı Kurum	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi	2017
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi	2023

3. İş Deneyimi

- 2011-2019: Okutman- Bitlis Eren Üniversitesi, Rektörlük Yabancı Diller Bölümü, Bitlis
- 2019- Devam ediyor: Öğretim Görevlisi- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Rektörlük.

4. **Yüksek Lisans Tez Konusu:** Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygılarının, Tutumlarının, Öz Yeterlik İnançlarının ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi (Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN Danışmanlığında)

Doktora Tez Konusu: Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi. (Doç. Dr. Adnan TAŞGIN Danışmanlığında)