

## TERS-YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN DİNLEME VE İZLEME BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Mehmet ULUCAN<sup>2</sup>, Vedat SEKİN<sup>3</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.35379/cusosbil.1255635

#### Makale Geçmişi:

Geliş 23.02.2023

Kabul 25.09.2023

#### Anahtar Kelimeler:

Ters-Yüz Öğrenme,

Dinleme/İzleme Becerisi,

İlkokul,

Yarı Deneysel.

### ÖZ

Ters yüz öğrenme, geleneksel öğrenmenin tersine çevrilerek oluşturulan modelidir. Çalışma grubu İlkokul 4. sınıftan 65 öğrencidir. Araştırmada nicel, nitel verilerin kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı/açımlayıcı sıralı, nitel boyutunda nicel verileri anlaşılır kılmak amacıyla olgubilim, Nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama öncesinde 4. sınıflara 15 sorudan oluşan "Dinlediğini Anlama Testi" ön test olarak uygulanmış, elde edilen verilere göre istatistiksel olarak birbirine yakın iki sınıftan 4/C şubesi kontrol ve 4/D şubesi deney grubu olarak seçilmiştir. Deneysel işlem sürecinde; deney grubuna dinleme/izleme metinleri, ters yüz öğrenme modeli uygulanmış, metinlerle ilgili hatırlama soruları sorularak dinlediklerini/izlediklerini hatırlama düzeyi ölçülmüştür. Deneysel uygulama 8 haftadır. Deneysel işlem sonunda deney ve kontrol grubuna "Dinlediğini Anlama Testi" son test uygulanmıştır. Deney grubundan yapılandırılmış görüşme formu ve deney grubunun sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüş alınmıştır. Uygulama sonunda nicel verilerin analizinde SPSS 22, kullanılarak ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmada Kolmogrov Smirnov testinin normalliği dikkate alınmıştır. İki grup arasında anlamlı farklılıklar deney grubu lehine çıkmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler nicel verileri desteklemektedir. Ters yüz öğrenme modeli 4. sınıfların dinleme/izleme becerilerini, derse ilgilerini, isteklerini arttırdığı, uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin modele olumlu baktığı belirlenmiştir. Sonuçlara göre modelin dinleme/izleme becerisini arttırmada var olan modelin yerine kullanılabilirliği söylenilebilir. Bulgulara dayalı çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE FLIPPED LEARNING MODEL ON LISTENING AND WAVING SKILLS

### Article Info

DOI: 10.35379/cusosbil.1255635

#### Article History:

Received 23.02.2023

Accepted 25.09.2023

#### Keywords:

Flipped Learning,

Listening/Watching Skill,

Primary School,

Semi-Experimental.

### ABSTRACT

Ters yüz öğrenme, geleneksel öğrenmenin tersine çevrilerek oluşturulan modelidir. Çalışma grubu İlkokul 4. sınıfa devamlı, 65 öğrencidir. Araştırmada nicel, nitel verilerin kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı/açımlayıcı sıralı, nitel boyutunda nicel verileri anlaşılır kılmak amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama öncesinde 4. sınıflara 15 sorudan oluşan "Dinlediğini Anlama Testi" ön test olarak uygulanmış, elde edilen verilere göre istatistiksel olarak birbirine yakın iki sınıftan 4/C şubesi kontrol ve 4/D şubesi deney grubu olarak seçilmiştir. Deneysel işlem sürecinde; deney grubuna dinleme/izleme metinleri, ters yüz öğrenme modeli uygulanmış, metinlerle ilgili hatırlama soruları sorularak dinlediklerini/izlediklerini hatırlama düzeyi ölçülmüştür. Deneysel uygulama 8 haftadır. Deneysel işlem sonunda deney ve kontrol grubuna "Dinlediğini Anlama Testi" son test uygulanmıştır. Deney grubundan yapılandırılmış görüşme formu ve deney grubunun sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüş alınmıştır. Uygulama sonunda nicel verilerin analizinde SPSS 22, kullanılarak ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmada Kolmogrov Smirnov testinin normalliği dikkate alınmıştır. İki grup arasında anlamlı farklılıklar deney grubu lehine çıkmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler nicel verileri desteklemektedir. Ters yüz öğrenme modeli 4. sınıfların dinleme/izleme becerilerini, derse ilgilerini, isteklerini arttırdığı, uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin modele olumlu baktığı belirlenmiştir. Sonuçlara göre modelin dinleme/izleme becerisini arttırmada var olan modelin yerine kullanılabilirliği söylenilebilir. Bulgulara dayalı çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

<sup>1</sup> Bu çalışma, "İlkokul 4. Sınıf Dinleme/İzleme Metinlerinin Ters-Yüz Öğrenme Modeli Kullanılarak Dinleme/İzleme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ulucanmho@firat.edu.tr, ORCID:0000-0001-8445-3127

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, vedatsekin@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4766-9628

Alıntılanak için/Cite as: Ulucan, M. ve Sekin, V. (2023), Ters-yüz öğrenme modelinin dinleme ve izleme becerisine etkisinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32 (2), 846-860.

## GİRİŞ

Eğitime son yıllarda internet teknolojisinin entegre edilmesiyle yeni öğrenme yöntemleri ve öğretime dair yeni modeller oluşmaya başlamıştır. Bu öğrenme modellerinden biri harmanlanmış öğrenmenin temelini oluşturan ters yüz öğrenme modelidir. Ters yüz öğrenme, öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel olarak aktif olduğu, derslerde senkron yapının aranmadığı, teknolojik araçlar yardımıyla ders konularının öğrenildiği, sınıf ortamının dışından erişim fırsatı sağlandığı ve öğrencilerin üst düzey becerileri kazanılabildiği modeldir (Topal ve Akhisar, 2018). Geleneksel yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim modelinin harmanlanması ile oluşan ters yüz öğrenme, her iki eğitim modelinin güçlü yönlerini alarak daha etkili ve verimli öğrenmeyi sağlamaktadır (Uluyol ve Karadeniz, 2009). Bundan dolayı ters yüz öğrenme son yıllarda popülerliğini sürdürmekte ve yükseköğretimi de içeren tüm eğitim kademelerinde uygulanmaktadır (Kaya, 2018).

Ters yüz öğrenme modeli, yükseköğretimde ve K12 (anaokulundan liseye kadar eğitim veren okullar) eğitimlerinde olmak üzere iki farklı başlangıç noktası bulunmaktadır. Her iki eğitim düzeyinin ihtiyaçları ve amaçları farklı olduğundan bu modele göre farklı programlar göz önüne alınmıştır (Kara, 2016). Yükseköğretimde ters yüz öğrenme modeli 2000 yılında uygulanmasına rağmen K12 eğitimi verilen kurumlarda 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Erdoğan ve Akbaba, 2019). Yükseköğretimde, öğrenim gören her öğrencinin farklı öğrenme şekline sahip olmasından dolayı başka öğrenme uygulamalarına gidilmiştir. Çünkü geleneksel öğretimin sadece belirli seviye grubunun öğrenimini kolaylaştırdığı, diğer seviyelerdeki öğrenci gruplarının öğrenmesine katkı sağlamadığı görülmüştür (Kara, 2016; Uluçınar Sağır ve Sakar, 2017). Bu nedenle yükseköğretimde ters yüz öğrenme modeli uygulanmıştır. K12 eğitimi verilen kurumlarda ise; öğrencilerin bazı nedenlerle kaçırdıkları derslerin eksiklerini tamamlama ihtiyacından dolayı ters yüz öğrenme modeli uygulanmıştır (Kahramanoğlu ve Şenel, 2018). Her iki eğitim kademesinde uygulanan ters yüz öğrenme modeli giderek yaygınlaşarak geleneksel öğrenmeyi tam olarak tersine çevirmiştir (Yıldız, 2017).

Ters yüz öğrenme; son yıllarda uygulanan, geleneksel öğrenme anlayışını değiştiren, yapılandırmacı kuramla birlikte öğrencilerin sorumluluğunu arttıran, öğrendiklerini sınıf içerisinde uygulamaya koyan, öğrendiklerine eleştirel açıdan yaklaşabilen ve üst düzey becerileri kazandırmayı hedefleyen öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Faretta, 2016; Yıldız, 2017; Ünsal, 2018). Yapılandırmacı kuramı benimseyen ters yüz öğrenme modelinin, eğitim kademelerindeki tüm disiplinlerde uygulandığı ancak Türkçe öğretim programı (2019)'nda yer alan dört temel dil becerilerinden olan dinleme/izleme becerisi konusunda uygulamaların ve araştırmaların yeterli olmadığı alanyazın incelendiğinde görülmüştür (Doğan, 2010; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; Khanif, 2022).

Dinleme/izleme becerisi, alanyazında araştırmacılar tarafından ihmal edilen beceri olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz, 2007; Epçaçan, 2013). Bütünsellik anlayışının hayata geçirilmemesi ve okul öncesi döneme kadar dinleme/izleme becerisinin kazanıldığı düşüncesi bu beceriye daha az önem verilmesinin nedenlerindedir. Ayrıca dinleme ve işitme kavramlarının birbirinin yerine kullanma karmaşıklığı da ihmal edilebilir bir beceri düşüncesinin nedeni olabilir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). Dinleme ve işitme süreçleri arasındaki en temel bilişsel fark, odaklanma ve dikkat derecesidir. Odaklanma ve dikkat derecesi dinleyenin ön bilgilerine ve çeşitli zihinsel süreçlere bağlıdır. Bu nedenle dinleme işitme değil, kulağa gelen sesleri anlamlandırma çabasıdır (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012).

Yapılan araştırmanın önemi açısından günümüz teknolojisinden yararlanan, öğrenciyi merkeze alan anlayışı savunan ve günümüzde yaygın olarak kullanılan öğrenme modellerinden biri olan ters yüz öğrenme modeli uygulanarak dört temel dil becerilerinden olan dinleme/izleme becerisinin kazandırılması planlanmıştır. Bu plan çerçevesinde öğrencilerin ders ile ilgili bilgileri taşıyacağı ve öğrenme ortamını zenginleştirerek kalıcı öğrenmenin gerçekleşebileceği düşünülmüştür.

Yapılan alanyazın tarama çalışmalarında ülkemizde ilkokullarda dinleme/izleme becerisine yönelik ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı çalışmaların nicelik olarak yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle son zamanlarda insanlığın maruz kaldığı Covid-19 Pandemisi eğitim anlayışına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan ters yüz öğrenme modeli, ilkokul düzeyinde dinleme/izleme becerisine yönelik etkisinin incelenmesi açısından alanyazındaki boşluğu dolduracağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilen nedenlerden hareketle, ters yüz öğrenme modelinin ilkokul düzeyinde dinleme/izleme becerisinin kazanılmasına etkisinin tam olarak bilinmemesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. "İlkokul Türkçe derslerinde kazandırılması gereken dinleme/izleme becerisine ters yüz öğrenme modelinin etkisi var mıdır?" Sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada bu probleme yönelik çözüm aranmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; Türkçe dersinde dinleme/izleme becerisine ters yüz öğrenme modeli ile yapılacak öğretimin etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ters yüz öğrenme modeli uygulanarak dinleme/izleme metinlerinin işlendiği deney grubu ile bu modelin uygulanmadığı kontrol grubu arasında, Dinlediğini Anlama Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ters yüz öğrenme modeli uygulanarak dinleme/izleme metinlerinin işlendiği deney grubu ile bu modelin uygulanmadığı kontrol grubu arasında, dinleme/izleme metinlerinin hatırlama sorularından alınan puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ters yüz öğrenme modeli uygulanarak dinleme/izleme metinlerinin işlendiği deney grubu öğrencilerinin ters yüz öğrenme modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Ters yüz öğrenme modeli uygulanarak dinleme/izleme metinlerinin işlendiği deney grubunun sınıf öğretmeninin ters yüz öğrenme modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nicel ve nitel veri kaynaklarının birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem, yapılan çalışmanın problem cümlesini açıklamak amacıyla araştırma sürecinin tüm kısımlarında veri toplamak ve bu verileri analiz etmektir (Creswell, 2008). Bu süreçte bir yöntemin zayıf yanlarının diğer yöntemin güçlü yönleriyle tamamlanmasını sağlayan hem nitel hem nicel verilerin elde edildiği yöntemdir (Aktan, Budak ve Botabekovna, 2019). Yapılan bu araştırmanın temelini, deneysel boyut verileri oluştururken nitel veriler açıklayıcı ve destekleyici durumdadır.

Araştırmanın deneysel boyutunda deneysel desenlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende, her iki grubun rastgele atama yoluyla gerçekleştirilmesi her zaman mümkün olmayabilir (Akgün ve Atıcı, 2017; Büyüköztürk, 2006; Aydın ve Balım, 2005). Bu durumlarda kullanılacak desen, yarı deneysel desendir. Bu desende bir kontrol ve bir veya birden fazla deney grubu olabilir. Gruplara ilk olarak ön testlerin uygulanmasıyla başlanır. Deney grubuna derslerde yeni bir model uygulanır, kontrol grubunda ise her hangi bir değişiklik yapılmadan dersler devam ettirilir (Katrancı ve Yangın, 2013; Gülsar, 2014). Uygulamanın son aşamasında gruplara son test uygulanır (Angın ve Çetinkaya, 2021). Bu bağlamda araştırmada “Dinlediğini Anlama Testi” ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda nicel verileri daha detaylı bir şekilde anlaşılır kılmak amacıyla veriler elde edilmiştir. Nitel araştırma, incelediği problemin çözümüne ilişkin farklı veri toplama araçlarını kullanarak sorgulayıcı, yorumlayıcı ve en tabii biçimini anlamaya ve yorumlamaya çalışan araştırma yöntemidir (Baltacı, 2019; Fidan, 2020). Araştırmanın nitel boyutunda, uygulanan modeli değerlendirebilmek açısından olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, yaşanan deneyimleri değerlendirmeye odaklanan bir desendir (Kocabıyık, 2016). Bu bağlamda araştırmada ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden ve modeli uygulayan sınıf öğretmeninden modele ilişkin görüşler alınmıştır. Yapılan araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılarak veriler sunulmuştur. Betimsel analiz, kavramsal olarak daha önceden açık bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Kullanılan bu analiz araştırmanın problemine göre önceden belirlenen temalara göre düzenlenir ve sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulur (Sözbilir, 2009).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya, Batman ili Merkez ilçesine bağlı bir devlet okulundaki 4/D (deney grubu) ve 4/C (kontrol grubu) sınıflarında öğrenim gören 65 öğrenci ve modeli uygulayan sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğrencilerden 31’i 4/D, 34’ü 4/C şubelerinden katılım sağlamıştır.

#### **Uygulama Süreci**

Uygulama süreci öncesinde gerekli olan tüm resmi izinler alınmıştır ve araştırmanın deneysel boyutu başlamıştır. Araştırmanın uygulama boyutunda tasarlanan desene göre deney ve kontrol grupları tasarlanmış ve Atatürk İlkokulu’nda bulunan dört adet 4. sınıf şubesine “Dinlediğini Anlama Testi” ön test şeklinde uygulanarak gruplar belirlenmiştir. Her iki gruptan elde edilen veriler, istatistik programıyla (SPSS) değerlendirilerek istatistiksel olarak birbirine yakın iki şube rastgele atama yoluyla 4/C şubesi kontrol ve 4/D şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci 03.10.2022 - 09.11.2022 tarihleri arasında ön test ve son test uygulamalarıyla birlikte toplam 8 hafta süre ile gerçekleşmiştir. Uygulama 30 ders saati sürmüştür. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabının dinleme/izleme metinleri, deney grubunda ters yüz öğrenme modeli kullanılarak derslerde işlenmiş kontrol grubunda ise derslere her hangi bir müdahale olmadan dinleme/izleme metinleri işlenmiştir. İşlenen her metinden bir hafta sonra metne ait hatırlama soruları çalışma kâğıtlarına aktarılarak uygulanmıştır. Türkçe derslerinde işlenen dinleme/izleme metinlerinin ardından deney ve kontrol gruplarına “Dinlediğini Anlama Testi” son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama süreci sonrası deney grubu öğrencilerinden ve uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmeninden ters yüz öğrenme modeli ile ilgili görüş almak için görüşme formları uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmış olduğundan araştırma problemini cevaplamak için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

### **Nicel Veri Toplama Araçları**

#### **Dinlediğini Anlama Testi**

Araştırmada, öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ölçmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Dinlediğini Anlama Testi” kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabının üçüncü temasında yer alan “Akıllı Güvercin Matuka” adlı dinleme/izleme metni, uzmanlardan (Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Ölçme Değerlendirme A.B.D. alanında doktora yapmış uzmanlar) alınan görüşlerin neticesinde “Dinlediğini Anlama Testi” kullanılacak metin olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik için 21 soruluk madde havuzu alan uzmanlarından (Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Ölçme Değerlendirme A.B.D. alanında doktora yapmış uzmanlar) görüş istenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik için Lawshe analiz yöntemi kullanılmış, “uygun değil”, “uygun” ve “kısmen uygun” ölçütlerine göre uzman görüşü toplanmış ve kapsam geçerlilik indeksi belirlenmiştir. Yurdugül’e (2005) göre kapsam geçerlilik indeksi, herhangi bir maddeye ilişkin “uygun” görüşünü belirten uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

**Tablo 1.** Kapsam Geçerliliği İndeksine İlişkin Sonuçlar

<b>Madde Numaraları</b>	<b>Uygun</b>	<b>Kısmen Uygun</b>	<b>Uygun Değil</b>	<b>KGİ</b>
Madde 1	8	0	0	1.00
Madde 2	7	1	0	0.42
Madde 3	8	0	0	1.00
.....				
Madde 14	7	1	0	0.42
.....				
Madde 21	5	2	1	0.25
Uzman Sayısı	8			
Kapsam Geçerliliği İndeksi	0.84			

Çalışmada toplam sekiz uzman görüşü alınmış olup gelen görüşler doğrultusunda maddelerde düzeltme yapılmış, uygun görülmeyen maddeler çalışmadan çıkarılmıştır. Görünüş geçerliliği incelendiğinde gelen dönütler doğrultusunda maddelerin ilgili yapıyı ölçebilecek özellikte olduğuna karar verilmiştir. Uzmanların maddelere verdiği görüşler doğrultusunda kapsam geçerliliği indeksinin .84 oranında olduğu belirlenmiştir. Yurdugül’e (2005) göre sekiz uzmanlık bir gruptan görüş alındığında bu değer en az .78 olarak belirlenmelidir. Dolayısıyla kapsam geçerliliği indeksinin uygun aralıkta olduğu söylenebilir.

### **Hatırlama Soruları**

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, bir dinleme/izleme metni işlenip diğer metne gelindiği zaman hatırlama düzeylerini ölçmek amacıyla önceki metinle ilgili hatırlama soruları sorulmuştur. Alınan uzman görüşleri neticesinde dinleme/izleme metinlerinin etkinliklerinden sorular alınmış ve belirli bir düzen oluşturması bakımından dört soru ile sınırlandırılmıştır. Hatırlama soruları çalışma kâğıtlarına aktarılarak öğrencilere yanıtlamaları için dağıtılmıştır. Öğrenciler tarafından yanıtlanan sorular sınıf öğretmeni tarafından toplanarak zarfa konulmuştur. Dinleme/İzleme metinlerinin hatırlama sorularından elde edilen veriler tek tek analiz edilerek deney ve kontrol grubu arasında hatırlama seviyeleri bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

### Görüşme

Çalışmada araştırmacı tarafından, uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmeninden ve deney grubu öğrencilerinden veri toplamak amacıyla görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formları, Fırat Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde görev yapan 3 sınıf eğitimi uzmanı ve 2 sınıf öğretmeni görüşü doğrultusunda düzenlenmiş ve son halini almıştır. Ters yüz öğrenme modelini uygulayan deney grubunun sınıf öğretmenine ve deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmen görüşme formu açık uçlu üç sorudan oluşmaktadır. Sorular, uygulanan ters yüz öğrenme modeli ve bu modelin Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisine etkisi hakkında görüş ve önerilerini almaya yöneliktir. Öğrencilere ise iki soru açık uçlu olacak şekilde görüşme formu oluşturulmuştur. Öğrencilerden görüşme kapsamında, ters yüz öğrenme modeli kullanılarak dinleme/izleme metinleriyle işlenen dersler ve ters yüz öğrenme modeli hakkında görüşleri alınmıştır. Görüşme ses kaydı alındıktan sonra yazıya aktarılıp elde edilen nitel verilerin analizi yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Dinleme/izleme metinlerinin ters yüz öğrenme modelini kullanarak dinleme/izleme becerisine etkisinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nicel verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 22 paket programından yararlanılmıştır. Uygulama öncesi tüm dördüncü sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrencilere “Dinlediğini Anlama Testi” uygulanmış, elde edilen veriler SPSS programına girilerek istatistiksel olarak birbirine yakın olan iki şubeden biri deney ve diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Uygulanan ön testlerin ardından deney ve kontrol grubunda araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırma süresince deney grubunda dersler, ters yüz öğrenme modeline göre işlenirken kontrol grubunda bir değişiklik olmadan sınıf içerisinde müfredata uygun yöntemlerle işlenmiştir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi MEB yayınları kitabındaki dinleme/izleme metinleri çalışma kâğıtlarına aktarılmış ve metinler her iki grupta uygun yöntemlerle işlenmiştir. İşlenen dinleme/izleme metinlerinin ardından bir hafta sonra metinle ilgili hatırlama soruları hazırlanmış ve yine çalışma kâğıtlarına aktarılıp uygulanmıştır. Bu uygulama altı hafta boyunca sürmüştür. Uygulama sonuna gelindiğinde bu çalışma kâğıtlarından elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilerek deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. “Dinlediğini Anlama Testi” son test olarak tekrar uygulanarak iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için verilerin analizinde hangi tür istatistik yönteminin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Çalışmada kontrol grubunda 34, deney grubunda ise 31 katılımcı olduğu için bu çalışmada Kolmogrov Smirnov test sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Kolmogrov Smirnov test sonuçları incelendiğinde tüm değerlerin .05’in üzerinde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama araçları ile elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak oluşturulmuştur. Aktarılabilirlik açısından bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen nicel verileri daha iyi ve detaylı açıklayabilmek adına deney grubu öğrencilerine ve deney grubunun sınıf öğretmenine görüşme formu uygulanmıştır.

## BULGULAR

Ters yüz öğrenme modelinin dinleme/izleme becerisine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

### Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön testleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Sonuçları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Yapılan İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Kontrol Grubu	34	13.09	3.57	63	-0.163	0.871
Deney Grubu	31	13.23	3.19			

Kontrol ve deney gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi sonuçlarına göre kontrol ( $x=13.09$ ) ve deney ( $x=13.23$ ) grupları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır [ $t(63)=-0.163, p>0.05$ ].

Araştırmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Sonuçları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Yapılan İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Kontrol Grubu	34	13.26	3.66	63	-4.462	0.002
Deney Grubu	31	16.58	2.01			

Tablo 3 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre kontrol ( $x=13.26$ ) ve deney ( $x=16.58$ ) grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [ $t_{(63)}=-4.463$ ,  $p<0.002$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=1.12$ ) ise bu farkın çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Sonuçlarına İlişkin Yapılan İlişkili Örneklem t- Testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Ön Test	34	13.09	3.57	33	-0.556	0.575
Son Test	34	13.26	3.66			

Ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmadığı 34 kişilik kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna göre ön test ( $X_{Ön\ Test}=13.09$ ) ve son test ( $X_{Son\ Test}=13.26$ ) sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t_{(33)}=-0.556$ ,  $p>0.05$ ].

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarının arasında bir anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan İlişkili Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubunun Ön Test Son Test Sonuçlarına İlişkin Yapılan İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Ön Test	31	13.23	3.19	30	-6.828	0.006
Son Test	31	16.68	1.9			

Ters-yüz öğrenme modelinin uygulandığı 34 kişilik deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna göre ön test ( $X_{Ön\ Test}=13.23$ ) ve son test ( $X_{Son\ Test}=16.68$ ) sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [ $t_{(30)}=-6.828$ ,  $p<0.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0.84$ ) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının hatırlama sorularından aldıkları ortalama puan ve standart sapmaları Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 6.** Kontrol Grubu Hatırlama Soruları Ortalama Puan ve Standart Sapmaları

Metin	X	S
Şiir Şiir Türkiye	1.21	0.97
Resimdeki Kuşlar	1.38	0.85
Küçük Nezahat	1.61	1.15
Bir İlaç Masalı	1.00	0.95
Bilim İnsanı Nasıl Olunur?	1.71	1.31
Akdeniz’le Röportaj	1.35	0.84
<b>Toplam</b>	<b>1.38</b>	<b>1.05</b>

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin “Şiir Şiir Türkiye” metninden  $X=1.21$   $S=0.97$ , “Resimdeki Kuşlar” metninden  $X=1.38$   $S=0.85$ , “Küçük Nezahat” metninden  $X=1.61$   $S=1.15$ , “Bir İlaç Masalı” metninden  $X=1$   $S=0.95$ , “Bilim İnsanı Nasıl Olunur?” metninden  $X=1.71$   $S=1.31$ , “Akdeniz’le Röportaj” metninden  $X=1.35$

S=0.84 ve son olarak tüm metinlerden  $X=1.38$   $S=1.05$  ortalama puan ve standart sapma oluşturdukları belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Deney Grubu Hatırlama Soruları Ortalama Puan ve Standart Sapmaları

Metin	X	S
Şiir Şiir Türkiye	2.48	1.00
Resimdeki Kuşlar	2.55	0.89
Küçük Nezahat	3.16	1.00
Bir İlaç Masalı	2.97	0.66
Bilim İnsanı Nasıl Olunur?	2.45	0.68
Akdeniz’le Röportaj	2.77	0.8
<b>Toplam</b>	<b>2.73</b>	<b>0.88</b>

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin “Şiir Şiir Türkiye” metninden  $X=2.48$   $S=1$ , “Resimdeki Kuşlar” metninden  $X=2.55$   $S=0.89$ , “Küçük Nezahat” metninden  $X=3.16$   $S=1$ , “Bir İlaç Masalı” metninden  $X=2.97$   $S=0.66$ , “Bilim İnsanı Nasıl Olunur?” metninden  $X=2.45$   $S=0.68$ , “Akdeniz’le Röportaj” metninden  $X=2.77$   $S=0.8$  ve son olarak tüm metinlerden  $X=2.73$   $S=0.88$  ortalama puan ve standart sapma oluşturdukları belirlenmiştir.

Hatırlama sorularından alınan puanlar tek tek metin olarak değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden yüksek puan aldıkları, ayrıca tüm metinler genel bir çerçevede değerlendirildiğinde de deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

#### **Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular**

Araştırmada deney grubu olan 4/D sınıfı öğrencilerine iki açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin bu forma verdikleri cevaplardan hareketle aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Açık uçlu sorulardan birincisi olan “Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen dinleme metinleri derslerinin daha önceki dinleme derslerinden ne gibi farkları oldu?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar ve yanıtların analizleri aşağıdaki Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Ters Yüz Öğrenme Modeli İle Derslerin Karşılaştırılması

Tema	Kod	Frekans	Yüzde(%)
<b>Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Derslerin Karşılaştırılması</b>	Daha iyi anlama	13	38,2
	Etkinlikleri daha kolay yapma	9	30,6
	Derse karşı istek	8	23,5
	Dinleme Ortamı Uygunluğu	4	11,7
	<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

ÖG.1: “Metinleri daha iyi anladım. Öncekilerinde etkinlikleri yapamıyordum.”

ÖG.2: “Metinleri anlamamıza fayda sağladı. Evde yapamadığımız etkinlikleri okulda kolayca yapabildim.”

ÖG.3: “Mesela daha önce dinlerken öğretmenimiz bir anda kapatıp etkinlikleri yapmamızı istiyordu ve zorlanıyorduk. Şimdi bu sıkıntım bitti.”

ÖG.4: “Artık metinleri anlıyoruz.”

ÖG.5: “Metinleri çok iyi anlıyorum. Öncekinde anlamıyordum.”

ÖG.6: “Tüm etkinlikleri nerdeyse öğretmenle yapabildik.”

ÖG.7: “Evde annemle etkinlikleri yaparken zorlanıyorduk daha önce ama şimdi arkadaşlarla ve öğretmenle yapıyoruz.”

ÖG.8: “Fikrim yok.”

ÖG.9: “İstedğim kadar evin her yerinde dinliyorum. Derse öyle geliyorum.”

ÖG.10: “Bence bir fark olmadı zaten anlıyordum.”

ÖG.11: “Evde çok ses vardı anlamıyordum. Okulda dinleseydik anlardım. Sesler kalitesizdi.”

ÖG.12: “Önceki derslerde metni sadece öğretmen okuyordu. Hiç bir şey görmüyordum anlamıyordum. Şimdi evde hem dinliyorum hem görüyorum daha iyi anlıyorum.”

- ÖG.13: “Ters yüz öğrenmede tek fark etkinlikleri yetiştiriyoruz. Eve ödev kalmıyor”.
- ÖG.14: “Metinleri çok iyi dinliyoruz anlıyoruz. Kolayca yapıyoruz.”
- ÖG.15: “Daha önce okulda bir ders öğretmen dinletiyordu yine de anlamıyordum. Şimdi tek başıma evde anlayıp derse geliyorum.”
- ÖG.16: “Metinleri dinlerken zevk alıyordum evde daha önce böyle değildi.”
- ÖG.17: “Benim için bir fark olmadı.”
- ÖG.18: “Gerçekten dinlemeyi öğrendim. Artık her şeyi anlıyorum.”
- ÖG.19: “Çok farkları oldu dinliyorum, anlıyorum ve yapıyorum.”
- ÖG.20: “Bütün etkinlikleri okulda bitirebildik çünkü anladık hepsini.”
- ÖG.21: “Öğretmenimiz eve daha az ödev veriyordu. Evde sadece dinliyorduk videoyu izliyorduk.”
- ÖG.22: “Eskiden okulda dinlerdik, şimdi evde dinliyoruz.”
- ÖG.23: “Daha önce sadece okulda dinliyorduk. Şimdi yatmadan öncede metinleri dinleyebiliyorum.”
- ÖG.24: “Mesela daha iyi anladım daha iyi soruları cevapladım.”
- ÖG.25: “Şimdi metindeki olayları canlandırabiliyoruz eskiden o etkinlikleri geçiyorduk.”
- ÖG.26: “Hiçbir fark yok.”
- ÖG.27: “Evde yapamadığım etkinliklerden sonra üzülüyordum şimdi üzülmiyorum.”
- ÖG.28: “Çok daha iyi anlamama yardımcı oldu.”
- ÖG.29: “Bence okulda dinlemek daha iyi bizim ev çok sesli metinleri anlamadım.”
- ÖG.30: “Bütün metinleri anladım ve etkinlikler çok kolay geldi.”
- ÖG.31: “Evde yapamadığımız çoğu şeyi okulda yapabildik.”

Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin çeşitli yanıtlar verdiği görülmektedir. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlardan hareketle ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerin daha önceki derslere göre daha iyi anlamayı, metne ait etkinlikleri daha kolay yapabilmeyi ve tamamlamayı, dinleme ortamını uygun hale getirebilmeyi ve derse karşı istekli olmayı daha iyi sağladığı görülmektedir. Ayrıca ters yüz öğrenme modeliyle öğrenciler dinleme/izleme metinlerine karşı var olan çekincelerinin de azaldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri soruya “fikrim yok” yanıtı vermiştir. İki öğrenci ise ters yüz öğrenme modelinin diğer derslerden bir farkının olmadığını ifade etmiştir.

Açık uçlu sorulardan ikincisi olan “Ters yüz öğrenme modeliyle işlenen dinleme metinleri ile yapılan bu çalışma hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar ve yanıtların analizleri aşağıdaki Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Ters Yüz Öğrenme Modeli İle İlgili Görüşler

Tema	Kod	Frekans	Yüzde(%)
Ters Yüz Öğrenme Modeli ile İlgili Görüşler	İlgi ve İstek	16	44,4
	Verimli Zaman	7	19,4
	Anlama	13	36,1
	<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

- ÖG.1: “Çok güzel bir modelmiş. Evde dinlerken heyecanlanıyordum.”
- ÖG.2: “Evde dinlemek iyiymiş. Sonra okulda uygulama yapmak çok iyi.”
- ÖG.3: “Ben metinleri dinlerken deftere yazıyordum. Tabi ki bu model sayesinde oldu.”
- ÖG.4: “Ben bu modeli çok sevdim. Keşke devam etse.”
- ÖG.5: “Evde ödev yapmamak harika. Ben bu modeli çok sevdim.”
- ÖG.6: “Bu modelle artık her şey aklımda kalıyor. Hala bile aklımda metinlerin hepsi.”
- ÖG.7: “Ters yüz öğrenme bence çok daha iyi oldu. Artık daha kolay öğreniyoruz. Bu çok daha güzel.”
- ÖG.8: “Çok güzeldi artık sınavları çok hızlı bitiriyordum, çok mutlu oldum.”
- ÖG.9: “Ters yüz öğrenme modeliyle daha iyi anladım. Bu da derse karşı ilgimi arttırdı. Artık dinleme derslerini çok seviyorum.”
- ÖG.10: “Hiç güzel değildi. Ters yüz eğitimi hiç sevmedim.”
- ÖG.11: “Çok daha iyi eskiye göre.”
- ÖG.12: “Öğretmenimin gönderdiği metinleri severek dinledim ve aklımda kaldıkça mutlu oluyordum.”



- ÖG.13: “Evde defalarca dinleyip okula geliyordum ve hepsini yapıyordum. Derse karşı ilgimi artırdı.”  
ÖG.14: “Bu model sayesinde evde kitap okuma zamanı buldum. Çok iyiydi.”  
ÖG.15: “Çok iyi bir modelmiş.”  
ÖG.16: “Artık daha iyi anlıyorum. Bence ters yüz öğrenme çok iyi.”  
ÖG.17: “Çok kolay ve eğlenceli bir modelmiş.”  
ÖG.18: “Her hafta metinlerin gelmesini sabırsızlıkla bekliyordum. Harika bir model.”  
ÖG.19: “Odam da istediğim kadar dinledim anlayıp okula geldim. Çok mutlu oluyordum. İyi bir modelmiş.”  
ÖG.20: “Bu model sayesinde öğretmenin sesinden metni dinledik. Bu model çok güzel.”  
ÖG.21: “Metinleri bu kadar anlayamıyordum şimdi ters yüz öğrenmeyle anlıyorum. Süpermiş.”  
ÖG.22: “Evde metinleri izlemek çok güzeldi. Başka bir modelde bu yok.”  
ÖG.23: “Derse karşı ilgim ve merakım daha da arttı.”  
ÖG.24: “Bence harika ben çok sevdim çok güzel.”  
ÖG.25: “Her hafta metni dinlemek için heyecanlandım. Eskiden bu kadar heyecanlanmazdım.”  
ÖG.26: “Ters yüz öğrenme modeli ile Türkçe derslerine karşı hevesim arttı.”  
ÖG.27: “Bu modelle başarımla arttı. Çok güzel model.”  
ÖG.28: “Daha çok dinleyip daha kolay yaptım etkinlikleri. Çok mutluyum.”  
ÖG.29: “Hep bu model olsun. Çok iyi.”  
ÖG.30: “Ben sevmedim bu modeli. İyi değil.”  
ÖG.31: “Bu modelle öğretmenimin sesini duydum çok heyecanlandım. Bence çok iyi bir model.”

Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin çeşitli yanıtlar verdiği görülmektedir. Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerde öğrenciler derse karşı daha ilgili ve istekli oldukları, zamanı daha verimli kullandıkları ve dinlenen metinleri daha iyi anladıkları yönünde yanıtlar vermişlerdir. İki öğrenci ise ters yüz öğrenme modelini benimsemediğini belirtmişlerdir.

Uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmenine aşağıda yer alan görüşme soruları sorulmuştur. Öğretmenin bu sorulara verdiği yanıtlardan hareketle aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Öğretmene, ters yüz öğrenme modeli hakkındaki görüşlerini almak için aşağıdaki soru yöneltilmiştir;

1. “Türkçe derslerinde uyguladığınız ters yüz öğrenme modeli hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” Öğretmenin bu soruya cevabı şöyle olmuştur: “Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili bilgileri ilk defa sizden duydum. Bu modeli uygulamak için heyecanlıydım ve bir o kadar da tedirgindim. Çünkü sınıfta ilk defa uygulayacaktım. Uygulama sırasında ters yüz öğrenme modelinin kalitesini gördüm ve keşke daha önce bilgi sahibi olsaydım diye düşündüm.”

Öğretmenin bu yanıtından sonra sondaj sorusu olarak şu soru sorulmuştur.

1.1. “Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen dinleme/izleme metinleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” Öğretmenin bu soruya cevabı ise “Ters yüz öğrenme modelinde kullandığımız dinleme/izleme metinleri ve videoları gayet iyiydi. Sınıf seviyesine uygundu. Metinlerin dijital ortamda olması ve kolay erişilebilir olması da işimizi kolaylaştırdı. Metinlerin belirli milli ve manevi değerleri de kapsıyor olması derse karşı ilgimizi artırdı.” şeklinde olmuştur.

Öğretmenin bu yanıtından sonra diğer sondaj sorusu şu olmuştur;

1.2. “Ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin merak, ilgi ve seviyelerine uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” Öğretmenin bu soruya yanıtı şu şekilde olmuştur: “Uyguladığımız ters yüz öğrenme modeli öğrencilerimizin derse karşı ilgisini artırdı. Her hafta acaba hangi metni dinleyeceğiz diye merak ediyorlardı. Çünkü bu yaşta çocukların teknolojiye olan merakını biliyorsunuz. Bu modelin tüm kademelerde uygulanabilir diye düşünüyorum. 4. Sınıf düzeyinde gayet güzel bir şekilde sorunsuz olarak uyguladık ve olumlu sonuç aldığımızı düşünüyorum.”

Öğretmenin bu cevabından sonra son sondaj sorusu olarak şu sorulmuştur;

1.3. “Ters yüz öğrenme modeli hakkındaki eleştirileriniz/önerileriniz nelerdir?” Öğretmenin cevabı ise şu şekilde olmuştur; “Ters yüz öğrenme modelini hem ben hem öğrencilerim çok sevdiler. Fakat bazen dinleme/izleme metinlerini dinlemeden derse gelebiliyorlardı. Bunun nedeni teknolojik cihazlarla ilgiliydi diye düşünüyorum. Hatta bazen ailelerin internet kotalarının az olmasından yakılarak bu hafta metni dinlemeseler olur mu? Diye soruyorlardı. Sonuç olarak teknolojik bir sıkıntı olunca bu model uygulanamıyor. Eğer bu modeli tüm okullar kullanacaksa bütün öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Tabi ki öğretmenler de bu teknolojiye sahip olmalı diye düşünüyorum.”

Öğretmene bir başka soru olarak ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerle daha önce işlenen dersler arasında farklılık olup olmadığını öğrenmek için aşağıdaki soru yöneltilmiştir.

1. “Ters yüz öğrenme modeliyle işlenen Türkçe dersleriyle daha önce işlenen Türkçe dersleri arasında farklılıklar oldu mu? Olduysa ne gibi farklılıklar oldu?” Öğretmenin bu soruya cevabı ise şöyle olmuştur: “*Türkçe derslerinde daha önce dinleme/izleme metinlerini işlerken ders sırasında dinletmeye çalışıyordum. Ders süresinin yarısından fazlasını kullanarak metni öğrencilerin dinleyip anlamasını sağlamaya çalışıyordum. Bu durumda da tabii ki metnin etkinliklerini tamamlayamıyordum. Derste yetiştiremediğimiz etkinlikleri ödev olarak veriyordum. Birlikte yapmamız gereken metnin etkinliklerini öğrencilerim evde yapıyordu. Bu durumda da önemli bazı becerileri kazanamıyorlardı. Fakat bu modelle öğrenciler metni anlayarak ve ilk etkinlikleri evde yaparak geldikleri için ders saatlerinde metinle ilgili tüm etkinlikleri bitirebiliyorum. Öğrencilerim de bu durumdan çok memnun evde yapamadıkları veya yapamayacakları etkinlikleri birlikte yapıyoruz. En iyi farklılığın bu olduğunu düşünüyorum.*”

Öğretmenin bu yanıtından sonra sondaj olarak şu soru yöneltilmiştir;

1.1. “Öğrencilerinizde gözlemediğiniz davranışsal farklılıklar oldu mu? Olduysa ne gibi farklılıklar oldu?” Öğretmenin yanıtı “*Öğrencilerimin Türkçe derslerine ilgisi bu modelle birlikte arttı. Okula geldiklerinde ilk ders hep Türkçe dersi yapalım diye bana ısrar ediyorlar. Derslerimiz daha eğlenceli oldu bütün öğrenciler etkinliklere katılmaya başladı. Öğrencilerimin akademik başarı seviyelerinin arttığını söyleyebilirim. Böyle olunca tabii ben de daha bir şevkle ders anlatmaya çalıştım. Uygulama bitti dediğimde bazı öğrencilerimin üzülüğünü dahi gördüm.*” şeklinde olmuştur.

Öğretmenin bu yanıtından sonra diğer bir sondaj sorusu olan şu soru sorulmuştur;

1.2. “Öğrencilerinizde dinleme/izleme becerilerinde gözlemediğiniz değişiklikler oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu? Öğretmenin yanıtı ise şu şekilde olmuştur: “*Öğrencilerimin dinleme/izleme becerilerinin arttığını söyleyebilirim. Sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de dinleme becerilerinin arttığını söyleyebilirim. Çünkü bu modelle derse dinlediğini anlayarak geldiği için öğrencinin özgüveni yüksek oluyor. Bu durumda kendine güvenen bir davranış sergiliyor.*”

Öğretmenin bu yanıtından sonra son sondaj sorusu olarak şu soru sorulmuştur;

1.3. “Uyguladığımız ters yüz öğrenme modelinin dersin verimliliğine etkisi oldu mu? Olduysa ne gibi etkileri oldu?” Öğretmen bu soruya ise şu şekilde yanıt vermiştir: “*Öğrencilerimin dinleme/izleme becerilerinin arttığını söyleyebilirim. Sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de dinleme becerilerinin arttığını söyleyebilirim. Çünkü bu modelle derse dinlediğini anlayarak geldiği için öğrencinin özgüveni yüksek oluyor. Bu durumda kendine güvenen bir davranış sergiliyor.*”

Öğretmene son soru olarak şu soru yöneltilmiştir;

1. “Sizin eklemek istedikleriniz var mı?” Öğretmenin yanıtı “*Ters yüz öğrenme modelini diğer dersler için de uygulamayı düşünüyorum. Bu modelle üst düzey bir çalışma yapacağımızı düşünüyorum. Umarım ters yüz öğrenme modeli yaygınlaşır ve tüm kademelerde uygulanır. Size çok teşekkür ediyorum böyle bir çalışmaya dâhil edildiğim için.*” şeklinde olmuştur.

Öğretmeden elde edilen bulgular neticesinde, ters yüz öğrenme modeli kullanılarak dinleme/izleme metinlerinin dinleme becerilerine, derse karşı ilgilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve diğer disiplinlerde de başarılarına etkisi olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğretmene göre ters yüz öğrenme modeli ilkökul seviyesine uygun olduğu ve yaygınlaştırılması gerektiği yönünde de görüş bildirmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın nicel boyutunda, ters yüz öğrenme modeli uygulanan deney grubunda bulunan öğrencilerin “Dinlediğini Anlama Testi” son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca dinleme/izleme metinlerinin “Hatırlama Soruları” puanları deney ve kontrol grupları arasında da istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ters yüz öğrenme modeli ilkökul öğrencilerinin dinleme/izleme becerisini, hazırbulunuşluk düzeylerini, kalıcılık düzeylerini ve akademik başarılarını arttırdığı söylenilebilir. Ayrıca deney grubuna uygulanan bu model ilkökul öğrencilerinin derse karşı tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bulgular da çıkan görüşler bu sonuçları desteklemektedir.

Alanyazın taraması sonucunda, ters yüz öğrenme modeli kullanılarak ilkökul Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisi üzerine etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın, bu yönüyle özgün bir çalışma olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında, ters yüz öğrenme

modelinin ilkökul düzeyinde Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin incelendiği bir çalışma olmaması sebebiyle, araştırma sonuçları başka araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılamamıştır. Ancak ters yüz öğrenme modelinin dinleme/izleme becerisi üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışma, diğer kademelerde yapılan çalışma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca farklı disiplinlerde ve alanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısı, motivasyonu ve tutumu üzerine olan sonuçlarıyla da karşılaştırmalar yapılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, ters yüz öğrenme modeli ile dilin dört temel becerisine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Khanif (2022) tarafından oluşturulan dinleme sınıflarında üniversite seviyesinde 70 öğrenciyle yapılan araştırmada ters yüz edilmiş sınıf yöntemiyle dinleme becerisine etkili olduğunu belirtmiştir. Çalıcı ve Aytan (2022) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin dinleme becerisinin ters yüz öğrenme yöntemi ile arttığını belirlemiştir. Kaya (2018) tarafından yapılan araştırma, dördüncü sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ters yüz sınıf modelini uygulamış ve temel dil becerilerini arttığını belirlemiştir. Özdemir ve Açık (2019) tarafından yapılan araştırmada uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin Türkçe derslerinde yazılı anlatım becerilerini geliştirme de etkili olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın temel dil becerilerinden olan dinleme/izleme becerisini, ters yüz öğrenme modelinin arttırdığı yönündeki sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Kahramanoğlu ve Şenel (2018) tarafından ilkökul dördüncü sınıf İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmada dil becerileri açısından ters yüz sınıf modelinin ilkökul düzeyine uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma ile mevcut araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin birçok farklı alanda denendiği alanyazın incelendiğinde görülmüştür. Farklı alanlarda yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde genellikle ters yüz öğrenme modelinin öğrencinin akademik başarısına yönelik etkileri olduğu görülmektedir. Okmen (2020) tarafından yapılan araştırma uygulanan ters yüz öğrenme modeli ile akademik başarı arasında olumlu bir etkiyi belirlemiştir. Söğüt ve Polat (2020) tarafından yapılan araştırmada ters yüz öğrenme modeli MEB'in müfredatına uygun olduğu sürece öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Erdoğan ve Akbaba (2019) çalışmasında ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin başarısını etkilediği ve arttırdığını tespit etmişlerdir. Yıldız (2017) tarafından ters yüz sınıf yöntemi bireysel çalgı flüt eğitimi derslerinde kullanılmış ve bu yöntem ile öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiğini belirlemiştir. Alper ve Öztürk (2018) yaptıkları çalışmada akademik başarılarını, uygulanan ters yüz öğrenme modeli ile arttırdığını belirlemişlerdir. Yıldırım Yakar (2021) tarafından ters yüz öğrenme modelinin ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin başarılarının arttığını orta öğretimde daha etkili olduğunu belirlemiştir. Güç (2017) ters yüz sınıf yöntemini kullanarak ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde başarılarını arttırdığını belirlemiştir. Perrella (2016) ters yüz öğrenme ve ikinci dil arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencilerin başarısını arttırdığını belirlemiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin akademik başarısını geliştirmesi bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak Yaman ve Çakır (2018) tarafından yedinci sınıflarda fen bilimleri dersinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıyı arttırmadığını belirlemiştir. Öztürk ve Çakıroğlu (2018) tarafından yabancı dil derslerinde ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanılan araştırmada öğrencilerin akademik başarısını anlamlı şekilde arttırmadığını ifade etmişlerdir. Faretta (2016) tarafından hemşirelik eğitiminde ters yüz öğrenmenin rolünü belirlemek amacıyla yapılan araştırmada uygulanan modelin akademik başarıyı arttırmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar ile mevcut araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir. Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarının farklılık göstermesinin sebebi akademik farklılık, kullanılan yöntem, plan, öğrenci düzeyi, teknolojik okuryazarlık ve altyapı, kullanılan materyaller ve etkinlikler olabilir (Yıldız, 2017; Çalıcı ve Aytan, 2022).

Araştırmada, ters yüz öğrenme modeli kullanılarak ilkökul dördüncü sınıf dinleme/izleme becerisine etkisi incelenmiş ve bu model ile öğrencilerin dinleme metinlerini hatırlama düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin dinleme metinlerini hatırlama düzeyleri Türkçe derslerinde teknolojik materyallerin kullanımında arttığı görülmektedir. Cığerci ve Gültekin, (2019), Çakır vd. (2019), Dedebali (2014) tarafından yapılan araştırmalar ile mevcut araştırma sonuçları örtüşmektedir.

Araştırmanın görüşme formlarından elde edilen sonuçları, öğrencilerin ve uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmenin ters yüz öğrenme modeline ve dinleme/izleme becerisine yönelik olumlu görüşler içinde olduğunu göstermektedir. Çalıcı ve Aytan (2022), Yorgancı (2020), Okmen (2020), Nacaroglu (2020), Özdemir ve Açık (2020), Çakır vd. (2019), Çelik vd. (2018), Kahramanoğlu ve Şenel (2018) ve Turan (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir.

## ÖNERİLER

Ters yüz öğrenme modelinin dinleme/izleme becerisine etkisinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modeli dinleme/izleme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Bundan dolayı ilkökul düzeyinde dinleme/izleme dersleri ters yüz öğrenme modeline göre planlanarak uygulanabilir.
2. Dinleme/izleme derslerinde öğretmen rehberliğinde yapılan etkinlik uygulamalarının yeteri kadar yapılamamasının önündeki engel ders saati sürelerinin yetmemesidir. Bu yüzden ters yüz öğrenme modelinin bu engeli çözüm olabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.
3. Ters yüz öğrenme modelinin diğer disiplinlerde uygulamaya dönük derslerde kullanılabilir.
4. Farklı öğrenme yöntemlerine sahip öğrenciler için derslerde ters yüz öğrenme modeli kullanılabilir.
5. Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerde öğrencilerin derse olan ilgilerini olumlu yönde etkilemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin derslere ilgi ve isteklerini arttırmak için bu model kullanılabilir.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Aynı araştırma, farklı seviye gruplarıyla, farklı okullarda uygulanabilir ve farklı araştırmacılar tarafından test edilebilir.
2. Bu araştırma ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Ters yüz öğrenme modelinin farklı düzeylerde dinleme/izleme becerisine etkisi incelenebilir.
3. Ters yüz öğrenme modelinin farklı düzeylerde konuşma, okuma ve yazma becerilerine etkisi incelenebilir.
4. Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili öğretmenlerinin görüşleri alınarak nitel çalışmalar yapılabilir.
5. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı bu araştırma grubundan sayıca daha fazla bir çalışma grubuyla yürütülebilir.

## KAYNAKLAR

- Akgün, M. & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (1) , 329-344.
- Aktan, O. , Budak, Y. & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Ilkogretim Online*, 18(4).
- Alper, A. & Öztürk, S. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3 (1), 13-26.
- Angın, Ö. & Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (1), 333-346.
- Aydın, G. & Balım, A. G. (2005). Yapılandırıcı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2) , 368-388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *DeneySEL desenler* (2. baskı), PegemA Yayıncılık.
- Ciğerci, F. M. & Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2) , 45-73. doi: 10.22596/2019.0402.45.73
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. *International Pearson Merrill Prentice Hall*.

- Çakır, R. , Adsay, C. & Akgül Uğur, Ö. (2019). Ters-yüz sınıf modelinin ve web 2.0 yazılımlarının bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3) , 845-866. doi: 10.17860/mersinefd.528764
- Çalıcı, M. A. & Aytan, T. (2022). Effect of Flipped classroom methodology on listening comprehension skills of 6th grade students. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (36), 1232-1262. doi: 10.35675/befdergi.1063611
- Çelik, E. , Yıldırım, S. & Yıldırım, G. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (2) , 192-211. doi: 10.17943/etku.390905
- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* [Master's Thesis, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352. doi: 10.14520/adyusbd.483
- Erdoğan, E. & Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (1), 193-213. doi: 10.30703/cije.465095.
- Faretta, R. S. (2016). *A Causal-comparative inquiry into the significance of implementing a Flipped classroom strategy in nursing education* [Doctoral Dissertation. Liberty University].
- Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 24-43. doi: 10.29065/usakead.736643
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters yüz sınıf uygulamasının etkileri* [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi].
- Gülsar, A. (2014). *İşbirlikli öğrenmenin matematik başarısına etkisi ve bu yönetime ilişkin öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]
- Kara C. (2016). Flipped classroom. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 15(45), 0-0. doi: 10.25282/ted.256096
- Karadağ, E. , Deniz, S. , Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 383-402.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 7 (2) , 722-733.
- Katranç, M. & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771. doi: 10.14520/adyusbd.429
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, Cilt: 8 Sayı: 4 (Ek Sayı) , 232-249. doi: 10.19126/suje.453729
- Kaya, M. F. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].

- Khanif, M. (2022). Flipped classroom with hots instruction in listening class: Best practice approach and implementation for employee class. *Jurnal Smart*, 8(1), 72-79. doi: 10.52657/js.v8i1.1624
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Kurudayıoğlu, M. & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2) , 386-409. doi: 10.16916/aded.689231
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik hazırbulunmuşluklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 51-66. doi: 10.31592/aeusbed.661838
- Ökmen, B. (2020). Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*].
- Özdemir, O. & Açık, F. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yöntemiyle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi: Bir gömülü karma yöntem çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1075-1091. doi: 10.16986/HUJE.2019048710
- Öztürk, M. & Çakıroğlu, Ü. (2018). Ters yüz edilmiş yabancı dil sınıfında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 21-35. doi: 10.17679/inuefd.298059
- Perrella, J. (2016). *Flipped learning and second language communicative performance in middle school learners*. Hofstra University.
- Söğüt, M. & Polat, S. (2020). Ters yüz sınıf modelinin etkin vatandaşlık öğrenme alanının öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (24) , 2472-2504. doi: 10.26466/opus.658882
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. *Retrieved from http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf* on, 17, 2014.
- Şenel, M. & Kahramanoğlu, R. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 28-37.
- Topal, A. D. & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: mikroişlemci/mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (2), 135-148. doi: 10.33400/kuje.461041
- Turan, Z. (2015). Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Uluçınar Sağır, Ş. & Sakar, D. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916. DOI: 10.24289/ijsser.348068
- Uluyol, A. G. Ç. & Karadeniz, Y. Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-84.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 39-50.

- Yaman, S. & Çakır, E. (2018). Ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 75-99.
- 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. doi: 10.14812/cuefd.865337
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Yılmaz, İ. (2007). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi].
- Yorgancı, S. (2020). Matematik derslerinde öğrenci performansını artırmaya yönelik bir ters yüz öğrenme modeli. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14 (1), 348-371. doi: 10.17522/balikesirnef.657197
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.

#### **Yazar Katkı Oranı**

Araştırmanın tamamı yazarların ortak katkıları üzerine gerçekleştirilmiş olup birinci ve ikinci yazarın katkı oranları eşit 50/50 şeklindedir.