

İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi

Ali Küpelikılınc*, Ayşe Ülkü Kan**

Makale Geliş Tarihi:16/04/2024

Makale Kabul Tarihi:31/05/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1469465

Öz

Bu çalışmanın amacı, ters yüz sınıf (TYS) modelinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesindeki bir ildeki bir ortaokulda öğrenim gören 80 öğrenci (deney grubu = 39; kontrol grubu = 41) oluşturmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma toplam 11 hafta yürütülmüştür. Deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna başarı testi ile İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda akademik başarı değişkeninde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. İngilizce dersine yönelik duyuşsal ve bilişsel tutum alt boyutlarında gruplar arasında fark belirlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, ters yüz sınıf modeli, akademik başarı, tutum

The Effect of Flipped Classroom Model on 7th Grade Students' Academic Achievement and Attitudes in English Teaching

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the flipped classroom (FL) model on the academic achievement of 7th grade students in English class and their attitudes towards the course. The study group consists of 80 students (experimental group = 39; control group = 41) studying at a secondary school in a province in the Mediterranean region in the 2022-2023 academic year. The study, which used a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, was conducted for a total of 11 weeks. Achievement test and attitude scale towards English course were applied to both groups as pretest and posttest before and after the

Bu makale Ali Küpelikılınc'ın Doç. Dr. Ayşe Ülkü Kan danışmanlığında hazırladığı ve 2024 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Öğretmen, MEB, Doktora öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Elazığ, Türkiye, kupelikilinc_ali@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9134-6119



**Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Elazığ, Türkiye, aulkukan@firat.edu.tr ORCID: 0000-0002-1524-3326



Kaynak Gösterme: Küpelikılınc, A. & Kan, A. Ü. (2024). İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2190-2217.

experimental study. As a result of the study, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group in the academic achievement variable. There was no difference between the groups in affective and cognitive attitude sub-dimensions towards the English lesson.

Keywords: *English teaching, flipped classroom, academic achievement, attitude*

Giriş

Dünya hiç durmaksızın bir değişim ve dönüşüm içerisinde. İnsanlık tarihine bakıldığında bu değişime ayak uyduran toplumlar ya da devletler başarılı olmuş; değişimin dışında kalanlar ise yok olmuştur. Dolayısıyla, hayatta kalmak isteyen bir toplumun devamlı olarak kendini geliştirmesi ve yenilemesi tercihten öte bir zorunluluktur. Dünya tarihine bakıldığında her dönemde toplumsal değişimin ve gelişimin, her toplum için farklı düzeylerde gerçekleşmesi kaçınılmaz bir durumdur (Güven, 1999). Ancak; önceki dönemlerle karşılaştırıldığında, günümüz toplumlarının gelişim ve değişiminin bütüncül bir şekilde ve daha hızlı gerçekleştiği ifade edilebilir (Şahin, 2020).

Kesintisiz olarak devam eden değişimlerden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Son birkaç yüzyıllık döneme bakıldığında teknolojik ilerleme, toplumların hızlı gelişiminde en büyük etkiye sahip olmuştur. Eğitim alanında, yirminci yüzyılın başında Görsel Hareket (Şimşek, 2021) dönemi ile başlayan ve her yirmi yıllık dönemde başka bir belirleyici akımın ortaya çıktığı öğretim tasarımı, söz konusu asrın sonlarında internetin keşfiyle birlikte bilgiye daha kolay erişimin öne açılmıştır. Yirmi birinci yüzyıla erişildiğinde ise teknolojinin eğitim alanında aktif bir şekilde kullanımının yaygınlaşmasıyla bu dönem, teknoloji çağı olarak isimlendirilmiştir. Teknolojinin sınıfta ve sınıf dışında aktif biçimde kullanımına bağlı olarak bilgiye erişmek ve onu yaymak daha kolay hale gelmiştir.

Her geçen gün değişen dünyada, bireylerin, eğitim süreçlerinde yeni ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları gereklidir. Bu şekilde öğrenen öğrenme sürecinde aktif rol alarak öğrenme kalıcı hale gelebilir. Ayrıca, teknolojik gelişmelerin eğitimde aktif olarak kullanılmasıyla öğrencilerin derse karşı akademik performanslarında artış meydana gelmektedir (Ghaemi & Bayati, 2021). Yabancı dil eğitiminde teknolojik cihazların öğretim amacıyla kullanılması, bireylerin akademik performanslarının artışında daha da büyük etki yaratmaktadır. Bu teknolojiler aracılığı ile birey, görsel ve işitsel olarak konu ve kazanımları sınıf dışında mekân ve zamandan bağımsız biçimde tekrar ederek öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan yaklaşımlardan bir tanesi harmanlanmış öğrenmenin içerisinde yer alan (Nayci, 2017) ters yüz sınıf (TYS) modelidir. Tüm bunlar göz önünde tutulduğunda ters yüz sınıf (TYS) modelinin yabancı dil eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek uygun bir model olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğrenenleri eğitim öğretim sürecine aktif olarak dâhil etmeleri her zaman zorlayıcı bir süreç olmuştur. Öğrenenlerin bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlara erişimlerinin artmasıyla birçok öğretmen bu cihazları eğitim öğretimin bir parçası haline getirerek öğrenenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine aktif katılımlarını sağlayacak olanakları fark etmişlerdir (Ifenthaler, Gibson & Zheng, 2018). Öğretmenin eğitimin merkezinde yer aldığı ve öğrenenin dinleyici konumunda olduğu geleneksel öğretim yönteminin aksine TYS modelinin en belirgin özelliklerinden biri öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim metodunu benimsemesidir (Michael, 2006).

Ters Yüz Sınıf Modeli

TYS modelinin tarihçesine bakıldığında bu modelin 1990lı yıllarda Mazur'un akran öğretimi yöntemiyle ilişkilendirilmesi mümkündür. Akran öğretiminde bireyler karmaşık olan konuları akranlarından gelen geribildirimlerle daha etkin bir yolla öğrenme fırsatına sahip olmaktadır (Mazur, 1997). Mazur'un geliştirmiş olduğu bu yöntem TYS modelinin ilk örneklerinden biri olarak ifade edilebilir (Talbert, 2017).

TYS modeli, sınıf içerisinde yapılan öğretimin sınıfın dışına aktarılması, öğretmen tarafından öğrenenlere ev ödevi olarak verilen konuların ise sınıfta/derslikte öğretmen rehberliğinde yapılması olarak tanımlanabilir (Bergman & Sams, 2012; Karaoğlan Yılmaz, 2017). Bunun yanında, Aybirdi ve arkadaşları (2023) tarafından geleneksel sınıf ortamlarında öğretmen tarafından aktarılan konuların teknolojik cihazlar aracılığıyla sınıfın dışına taşınması olarak tanımlanan TYS modeli alan yazında çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Johnson (2013) TYS modelini sınıf içindeki doğrudan öğretme sürecinin en aza indirilip öğrenenlerin bu süreçte daha çok etkileşim içerisinde olduğu bir model olarak ifade etmektedir. Fraga & Harmon (2014) ise bu modeli dersten önce gerekli konu ve kavramların öğretmen tarafından paylaşılarak sınıf ortamında ise bu konu ve kavramların öğrenenler tarafından tartışılarak aktif öğrenmenin sağlanması olarak tanımlamaktadır.

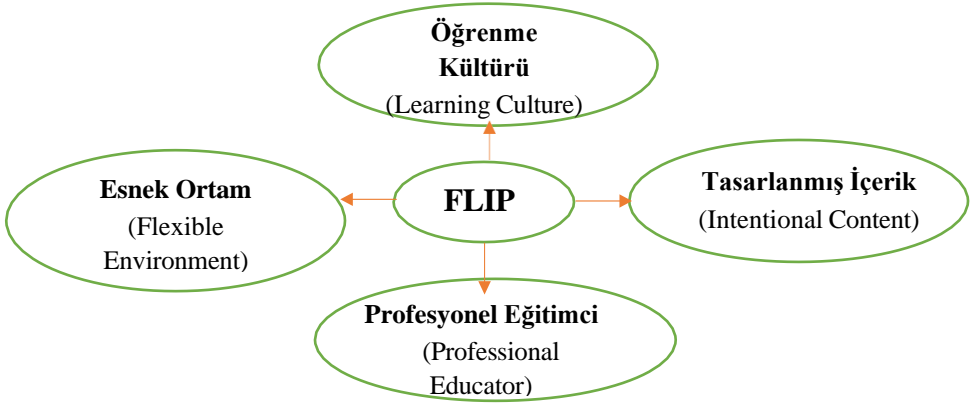
Geleneksel eğitimin tersine TYS modelinde öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımları beklenir (Herreid & Schiller, 2013). Bu süreçte öğretmenin rehberliğinde öğrenciler işbirlikli bir ortamda konuyu derinlemesine öğrenme imkânına sahip olurlar. Bu yolla öğrenen ve öğretmenin sahip olduğu rollerde değişiklik meydana gelmiş olur (King, 1993; Phillips & Trainor, 2014). Öğrencinin eğitim sürecinin merkezinde yer aldığı TYS modeli, öğretmenlere öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ya da öğrencilerin yeni bir konu ile ilgili sorularına cevap vermek için daha fazla zaman sağlar (Namaziandost, Ziafar & Neisi, 2020).

TYS modeli uluslararası alanyazında “inverted classroom” (Lage, Platt & Treglia, 2000; Gannod, Burge & Helmick, 2008; Strayer, 2012; Talbert, 2012; Tolks vd., 2020); “flipped classroom” (Bergmann & Sams, 2012; Milman, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Enfield, 2013; Strelan, Osborn ve Palmer, 2020; Galindo-Dominguez, 2021; Algarni & Lortie-Forgues, 2023); ulusal alanyazında ise “evde ders okulda ödev modeli” (Demiralay ve Karataş, 2014; Kayan ve Adıgüzel, 2021); “dönüştürülmüş

sınıf” (Yıldız, Sarsar ve Ateş-Çobanoğlu, 2017), “ters yüz edilmiş sınıf” (Hayırsever ve Orhan, 2018; Erdoğan ve Akbaba, 2019), “ters yüz sınıf” (Aydın ve Demirer, 2017; Nayci, 2017; Kaman, 2020; Şengün, 2021; Aksoy ve Aydın, 2022) gibi çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında farklı isimlerle anılmış olsalar da ortak noktaları geleneksel sınıflarda sınıf ortamında yapılan etkinlik, çalışma, ödevlerin sınıfın dışında öğrenenler tarafından yapılması, sınıfın dışında yapılması gerekenlerin de (Chen, Wang, Kinshuk & Chen, 2014) sınıf ortamında öğrenenler tarafından yapılmasıdır.

Ters Yüz Sınıf Bileşenleri

Ters Yüz Öğrenme Ağı (The Flipped Learning Network)’nın dört temel bileşeni vardır (Yarbro, Arfstrom, McKnight & McKnight, 2014). Bu dört bileşenin İngilizce karşılıklarının baş harfleriyle FLIP kelimesi oluşmaktadır. Bu dört bileşen sırasıyla: Esnek Ortam/**Flexible Environment**, Öğrenme Kültürü/**Learning Culture**, Tasarlanmış İçerik/**Intentional Content** ve Profesyonel Eğitmeni/**Professional Educator**. Ters yüz öğrenme ağı bileşenlerinin şekil olarak görseli aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Ters yüz öğrenme ağı bileşenleri

Esnek ortam

Esnek/flexible öğrenme ortamı, öğretmenlerin dersin zaman çizelgesini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde o günün kazanımlarına uyumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasını (Atkins, 2018) ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen sınıfın oturma düzenini o günkü kazanıma göre ayarlar. Çünkü bazı görevler, ödevler küçük gruplarda etkili olurken bazıları büyük gruplarda daha etkili olmaktadır (Cavage, 2023). Geleneksel eğitimin yapıldığı sınıflarda sınıfın oturma düzeni genellikle sıraların art arda dizilerek öğretmenin tahtadan ders anlatması şeklindedir; ancak, TYS modelinin uygulandığı sınıflarda oturma düzeni çoğunlukla küme şeklinde ya da U düzenindedir (Kaman, 2020). Böylece TYS modelinin

uygulandığı bir sınıfta öğrenciler grup olarak sınıf için çalışmalara, etkinliklere katılma, birlikte problem çözme gibi çeşitli olanaklara sahip olur.

Öğrenme kültürü

Geleneksel öğretim modelinin dayandığı bir sınıfta öğretmen konuyu sınıfta derinlemesine anlatır. Bu süreçte öğrenci, pasif dinleyici durumundadır. Ancak, TYS modelinin hâkim olduğu bir sınıfta ise durum tam tersidir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırır. Bu durumda bilgiyi aktaran öğretmen rolü değil öğretimi kolaylaştıran öğretmen (Cavage, 2023) rolü söz konusudur. TYS modelinin uygulandığı öğrenme kültüründe sınıf içi zaman öğrencilerin aktif bir şekilde birbirleriyle iletişim halinde oldukları, bilgi alışverişinde buldukları, birlikte problem çözebildikleri bir ortam oluşur.

Tasarlanmış içerik

Bergmann & Sams (2014) tasarlanmış içeriği öğrenen merkezli yaklaşımın göz önünde bulundurulması, etkileşimli öğrenme stratejileri kullanılarak konu içeriklerinin belirlenip hazırlanması olarak ifade etmektedir. TYS modelinde öğretmen hangi konu ya da kavramların öğrenciler tarafından öğrenileceğini belirler ve bunu gerek video ya da diğer teknolojik cihazlar aracılığıyla gerekse de yazılı dokümanlar aracılığıyla öğrencilere sunar. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından kendilerine sunulan materyaller aracılığıyla konuya çalışır. Sınıf içerisinde de öğretmen tam öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli çalışmaları yapar.

Tasarlanmış içerik sınıf içerisinde öğrencilere sunulacak içeriği ve sınıf dışında öğrencilere verilecek olan içerikle ilgilidir (Cavage, 2023). Bu sebeple, öğretmenler hem sınıf içerisinde hem de öğrenciler tarafından sınıf dışında öğrenilecek içerikleri belirlerken (Kaman, 2020) dikkat etmelidirler. Özellikle eğitimciler tarafından öğrencilere gönderilen videolar hem içerik olarak öğrencilere uygun olmalı hem de onların hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Ayrıca, öğrencilere sınıf dışında temel kavramlara çalışmaları için gönderilen videoların uzunluğu da önemlidir. Çünkü videoların çok uzun olması (özellikle ilkökul düzeyi öğrencilerde) öğrencilerin sıkılmalarına sebep olabilir. Ders içi etkinlik ve içerikler de belirlenen kazanımlara uygun bir şekilde Bloom taksonomisinin üst basamaklarına uygun şekilde planlanmalıdır.

Profesyonel eğitimci

TYS modelinde en önemi yapı taşlarından biri hiç kuşkusuz öğretmendir. İçeriği hazırlayarak öğrencilere ulaşmasını sağlayan, öğrenme ortamını düzenleyen, gerektiğinde yönlendirmeler yapan kişi öğretmendir. Bu yüzden, TYS modelinin uygulandığı bir sınıfta, içerik seçimi çok önemli olduğundan alanında tecrübeli, deneyimli, yetenekli, profesyonel (Sakulprasertsri, 2017) ve bu süreci yönetecek yeterli düzeyde pedagojik deneyime sahip (Shimamoto, 2012) öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu modelde öğretmen hem konuya hâkim olmalı hem de teknolojik cihazları ve uygulamaları etkili ve aktif bir şekilde kullanmalıdır. TYS modelinde öğretmen hazırlayacağı içerikleri sadece kendisi hazırlamaz; aynı zamanda farklı dijital kaynaklardan da yararlanılması konusunda öğrencileri yönlendirebilir (Ash, 2012). Böylece öğretmen, öğrencilerin farklı kaynaklardan öğrenmelerine imkân sunar.

TYS Modelinde Öğretmen ve Öğrenci Roller

- **TYS Modelinde Öğretmen**

Öğrenci merkezli bir model olan TYS modelinde öğretmen ikinci planda değildir, yalnızca sahip oldukları rollerde bazı değişiklikler vardır (Şahin, 2020). Aksine, TYS modelinde öğretmen, süreci kontrol eden, öğrencilere rehberlik eden ve onları yönlendiren bir lokomotif görevindedir. TYS modelinde öğretmen öğrencilerin sınıfta geçirilen zamanda temel kavramların ve konuların akılda tutmalarını en üst düzeye çıkarmalarına odaklanır (Nederveld & Berge, 2015). Öğretmen açısından bakıldığında, geleneksel öğretim yöntem ve metotlarındaki öğretmenin sınıf içerisinde konuyu derinlemesine anlatması durumu ortadan kalkmış; bunun yerine gerekli hazırlıkları, materyalleri, malzemeleri hazırlama sorumluluğu yüklenmiştir. Bunun yanında, hem sınıf dışı aktiviteleri, görselleri ve diğer gerekli dokümanları hazırlamak hem de sınıf içi yapılacak olan aktiviteleri hazırlamak zorunda olması ters yüz sınıf modelinde öğretmenin daha aktif ve planlı, programlı çalışmasını zorunlu kılmaktadır.

- **TYS modelinde öğrenci**

TYS modelinin merkezinde/odağında öğrenci bulunmaktadır ve bu yüzden TYS modelinde dersler öğrenci göz önüne alınarak planlanmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018). TYS modelinde öğrenci hem sınıftaki hem de sınıfın dışındaki uygulamalarda gerek arkadaşlarıyla gerekse dersin öğretmeni ile sürekli bir etkileşim halindedir (Gökdemir ve Gazel, 2019). Diğer bir ifadeyle, geleneksel modeldeki öğrenci profilinin tersine bu modelde öğrenci aktif olarak öğrenme sürecinin her adımında, aşamasında yer almaktadır.

TYS modelinde en önemi yapı taşlarından biri hiç kuşkusuz öğretmendir. İçeriği hazırlayarak öğrencilere ulaşmasını sağlayan, öğrenme ortamını düzenleyen, gerektiğinde yönlendirmeler yapan kişi öğretmendir. Bu yüzden, TYS modelinin uygulandığı bir sınıfta, içerik seçimi çok önemli olduğundan alanında tecrübeli, deneyimli, yetenekli, profesyonel (Sakulprasertsri, 2017) ve bu süreci yönetecek yeterli düzeyde pedagojik deneyime sahip (Shimamoto, 2012) öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

TYS Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Avantajlar

TYS modelinde, konu ile ilgili temel kavramları, bilme ve hatırlama basamaklarındaki bilgileri sınıf dışında, evde öğrenen öğrenciler sınıfa konuyu

öğrenmiş bir şekilde gelmektedir. Böylece öğrenciler derse daha aktif ve etkin bir katılım sağlamış olurlar. Ayrıca öğrenciler derste uygulama ve üzeri bilişsel basamakları kullanırlar. Bu şekilde öğrenciler eleştirel düşünme, problem çözme gibi yetenekler geliştirmiş olurlar (Şahin, 2020). Yani, TYS modelinde öğrenci sınıf içerisinde düşüncelerini özgürce ifade ederek öğrenme sürecine aktif katılım sağlar. Böylece öğrenilen kavramlar kalıcı bir hale gelir. Alan yazın incelendiğinde TYS modelinin öğrenci ve öğretmen için avantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenciler sınıfa/derse temel konulara hâkim bir şekilde hazır geldikleri için öğretmenler yeni konuyu anlatmak için daha az zaman harcarlar (Baby & Sabtan, 2022)
- Öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışmalarına olanak sağlar (Baby & Sabtan, 2022),
- Bu model öğrencilere akranları ile birlikte öğrenme fırsatları sunar (Baby & Sabtan, 2022),
- Konu ve kazanımlarla ilgili temel bilgiler çevrimiçi olarak öğrencilerle paylaşıldığı için derse gelmeyen/gelemeyen öğrencilerde bilgi boşluğu meydana gelmez (Baby & Sabtan, 2022),
- Öğretmenler hazırlanan materyalleri, içerikleri uzun süre kullanabilirler (Baby & Sabtan, 2022),
- Öğrencilere, öğretmenleri ve akranları ile iletişim kurmaları için birçok fırsatlar sunar (Baby & Sabtan, 2022),
- Konuların önceden öğrencilere gönderilmesi öğretmenlerin derste daha fazla uygulama yapmalarına olanak sağlar (Shukla & Mcinnis, 2021),
- Sınıf içi süreçte uygulamalı etkinliklerin kullanılması öğrencilerde kalıcılığı artırır (Shukla & Mcinnis, 2021),
- Öğrencilere akranları ile daha fazla iletişim kurmalarına olanak sağlar ve bu durum öğrenci katılımını artırır (Shukla & Mcinnis, 2021),
- Öğrenci katılımının artması öğrencilerde olumlu tutum gelişmesine katkı sağlar (Herreid & Schiller, 2013),
- Öğrencilere istedikleri zamanda ve yerde bilgiye ulaşma imkânı sağlar (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Talan, 2018),
- Video kayıtları durdurulabildiğinden öğrenciler kendi hızlarında ilerleyebilirler (Moffet & Mill, 2014),
- Öğrenciler çevrimiçi sunulan kaynaklara tekrar tekrar erişebilirler (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Güç, 2017; Talan, 2018; Akdeniz, 2019; Çakar, 2019; Keskin, 2020),
- Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zamanı iyi kullanmalarına imkân sağlar (Moffet & Mill, 2014; Nayci, 2017),
- Öğrenciler derse gelmeden konu ile ilgili eksiklerini belirleme ve bu eksikleri giderme imkânına sahip olurlar (Braun, Ritter & Vasko, 2014),
- Öğretmenin rehberliği ve akran desteği ile öğrencinin kavram yanlışlarını en kısa zamanda düzeltmesine olanak sağlar (Braun, Ritter & Vasko, 2014).

Dezavantajlar

Her eğitim modelinin avantajları olduğu gibi bazı dezavantajları ya da sınırlılıkları da mevcuttur. TYS modelinin de hem öğrenci hem de öğretmen açısından bazı sınırlı yönleri de mevcuttur. Alanyazın tarandığında ulaşılabılır kaynaklarda modelin sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin sınıf dışında videoları izlerken dikkatleri dağılıbilir (Milman, 2012),
- Öğretmen tarafından öğrencilere verilen sınıf dışındaki ders yükü fazlalığından dolayı öğrencilerin konuya olan ilgilerinde azalma olabilir (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013; Tu ve Liu, 2016),
- Önceki süreçte geleneksel eğitim modelinin uygulandığı derslere alışkın olan öğrencilerde ilk defa karşılaştıkları TYS modeline karşı direnç oluşabilir (Bishop & Verleger, 2013; Chen, 2016)
- Öğrencilerin sınıf dışında öğretmen tarafından gönderilen videoları izlerken konu ile ilgili sorularına anında dönüt almaları zordur (Çarpıcı, 2019),
- Bazı öğrenciler internet erişimine ya da teknolojik cihaz gibi imkanlara sahip olmayabilir (Missildine vd., 2013; Tully, 2014) ve bu durumda ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin bu modeli uygulaması güçtür (Bergmann & Sams, 2012),
- Öğretmen ders kaydı için kullanılacak teknolojik cihaza ya da gerekli yazılımlara sahip olamayabilir (Elian & Hamaidi, 2018), ya da öğretmen teknolojiyi kullanmada yeterli niteliklere, özelliklere sahip olamayabilir (Tully, 2014),
- Öğretmen teknolojik cihazları başarılı ve etkili bir şekilde kullanamayabilir (Elian & Hamaidi, 2018),
- Bu modelde öğretmenin öğrencilerin ilerlemesini takip etmesi (Tully, 2014) önemlidir; ancak öğretmenin bu konuda yeteri kadar motive olamaması söz konusu olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, İngilizce öğretiminde TYS modelinin kullanımının, ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Deneysel desene uygun yürütülen araştırmanın alt amaçları denenceler şeklinde sıralanmıştır:

- Kontrol grubunun, İngilizce dersi başarı testinden aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deneysel grubunun İngilizce dersi başarı testinden aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deneysel ve kontrol gruplarının İngilizce dersi başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

- Kontrol grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Kontrol grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldığı öntest/ sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Kontrol grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi tutum ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Yöntem

Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol grubu/yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, çeşitli değişkenlerin aralarındaki sebep/sonuç durumunu ortaya çıkarmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2016). Deneysel desenli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına bireyler random (rastgele) seçilirler (Creswell, 2012). Yarı deneysel desenli çalışmalarda ise üzerinde herhangi bir değişikliğin yapılamayacağı gruplar deney kontrol grubu olarak atanırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Diğer bir ifade ile yarı deneysel desende bireyler rastgele atanmazlar. Yarı deneysel desenli çalışmalarda araştırma yapan kişinin bağımsız değişken üzerindeki kontrolü kısıtlıdır (Neuman, 2016).

Tablo 1

Çalışmada Uygulanan Deneysel Model

| GR | Öntest | İşlem | sontest |
|----|-----------------------------|--|-----------------------------|
| DG | Başarı testi +Tutum ölçeği | TYS Modeline dayalı öğretim etkinlikleri ve uygulamaları | Başarı testi+Tutum ölçeği |
| KG | Başarı testi + Tutum ölçeği | MEB öğretim programı | Başarı testi + Tutum ölçeği |

Çalışma, yarı deneysel desene uygun olarak eşitlenmemiş kontrol grubu desende yürütülmüştür. Creswell (1994) yarı deneysel desenlerin kullanılmış olduğu çalışmalarda grupların rastgele seçildiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde, Karasar

(2004)'da bu modelin öntest-sontest kontrol grublu modele benzediğini; temel farklılığın oluşturulan grupların rastgele oluşturulması olarak ifade etmektedir. Fakat Karasar (2004) oluşturulan grupların her ne kadar random bir şekilde oluşturulsa da grupların benzer özellik ve niteliklere sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple, çalışma gruplarının oluşturulmasında grupların benzer niteliklere sahip olmalarına özen gösterilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde bir ilde bulunan bir ortaokulun 7. sınıflarından seçilen iki şubenin öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 16 kız, 23 erkek; kontrol grubunda ise 20 kız, 21 erkek olmak üzere toplamda 80 öğrenci ile yürütülen araştırmada öğrenci bilgilerine ilişkin dağılım tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilere İlişkin Dağılım

| Gruplar | Kız | | Erkek | | Toplam |
|---------|-----|------|-------|------|--------|
| | n | % | n | % | n |
| Deney | 16 | 41 | 23 | 59 | 39 |
| Kontrol | 20 | 48,8 | 21 | 51,2 | 41 |

Araştırmada her iki grubun da çeşitli açılardan birbirlerine denk olmasına dikkat edilmiştir çalışmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinlerle birlikte:

- Okul yönetiminden sınıflar hakkında bilgi alınmış,
- Sınıf rehber öğretmenlerinden bilgi alınmış,
- Öğrencilerin 6. sınıf genel not ortalamalarına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenci başarısının ölçülmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi öntest-sontest olarak; ayrıca; Orakcı'nın (2017) geliştirmiş olduğu beşli likert tipinde "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" de araştırma sürecinde derse yönelik tutumları belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Başarı Testi

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 31 soruluk bir test kullanılmıştır. Başarı testinde yer alan sorular, "Sports (10 soru)", "Biographies (10 soru)" ve "Wild Animals (11 soru)" ünitelerinden oluşturulmuştur. Test maddeleri hazırlanmadan önce kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuş ve ünitelerin kazanımları dikkate alınarak soru dağılımı şekillendirilmiştir. Başarı testinin oluşturulma sürecinde ilk olarak Ortaokul İngilizce dersi Öğretim Programı

incelenmiştir. Daha sonra, 7. sınıf ders kitapları incelenmiş ve sorular bu kitaplar göz önüne alınarak öğrenci seviyelerine uygun şekilde hazırlanmıştır. Oluşturulan başarı testi üç Eğitim Bilimleri öğretim üyesi; çalışmanın yürütüldüğü ilin Ölçme Değerlendirme Merkezinde görev yapan bir, Bilim Sanat Merkezinde görev yapan bir ve farklı ortaokullarda görev yapan toplam 9 İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler yapıldıktan sonra son şeklini alan başarı testinin güvenilirliğini belirlemek için başarı testi deneysel çalışmanın yürütüldüğü ortaokulda 8. sınıfta eğitime devam eden 197 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve teste ilişkin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri belirlenmiştir. Başarı testinin madde gücü .57, madde ayırtıcılık gücü .43 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılığı için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Bu değer .849 olarak bulunmuştur. Hesaplama sonucuna göre başarı testinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Süreçte grupların İngilizce dersine yönelik tutumları, Orakcı'nın (2017) geliştirdiği "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek 16 madde ve iki alt boyuttan (bilişsel-duyuşsal) oluşmaktadır. Orakcı (2017) tarafından yapılan hesaplamada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .895 olarak belirlenmişken; bu çalışmada ise ölçeğinin Cronbach alfa değeri .881 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada deneysel süreç 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında "Sports, Biographies ve Wild Animals" ünitelerini kapsayan; 1 hafta pilot uygulama, 1 hafta sınıfta uygulanması ve 9 hafta (36 ders saati) da eğitim-öğretim uygulaması olmak üzere toplam 11 hafta olacak biçimde yürütülmüştür. Kontrol grubunda, belirtilen üniteler mevcut MEB öğretim programı ile deney grubunda ise aynı kazanımlar TYS modeli ile işlenmiştir. Sürecin başında öntest olarak kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği süreç sonunda sınıfta uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışma sürecinde toplanan verilerin analizi için lisanslı bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş aynı zamanda veri setinin çarpıklık basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda değerler normal dağıldığı için analizlerde parametrik testlerden eşli ve bağımsız gruplar t-testleri tercih edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma denenceleri dikkate alınarak, grupların, başarı testi ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Birinci Deneyce İlişkin Bulgular

Birinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Kontrol Grubu  ğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi  ntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|-------|------|
|  n test | 41 | 11,66 | 4,32 | 40 | | |
| Son test | 41 | 22,78 | 5,48 | 40 | 13,91 | ,000 |

Yapılan hesaplamalara göre, kontrol grubu  ğrencilerinin İngilizce dersi başarı testi  ntest-sontest puanları arasında, sontest lehine istatistiksel ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(40)=13,91$; $p<0.05$]. Elde edilen bu bulgu, kontrol grubu  ğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğunu göstermektedir.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

İkinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Deney Grubu  ğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi  ntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|-------|------|
|  n test | 39 | 12,62 | 4,44 | 38 | | |
| Son test | 39 | 25,69 | 4,94 | 38 | 16,66 | ,000 |

Yapılan iŐlemlere göre, deney grubu için başarı testi  ntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu [$t(38)=16,66$; $p<0.05$] görülmüştür. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında süreçte bir artış yaŐandığı ifade edilebilir.

 c nc  Denenceye İlişkin Bulgular

 c nc  denenceye ilişkin bulgular, tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu  ğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|---------|---|-----------|----|----|---|---|
|---------|---|-----------|----|----|---|---|

| | | | | | | |
|----------------|----|-------|------|----|------|------|
| Deney | 39 | 25,69 | 4,94 | 78 | | |
| Kontrol | 41 | 22,78 | 5,48 | 78 | 2,49 | ,015 |

Tablo 5'teki işlemler dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin sınav puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sınav puanları arasında, deney grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu [$t(78)=2,49$; $p<0.05$] görülmüştür.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Dördüncü denenceye ilişkin bulgular, tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sınav Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|-----------------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Ön test | 41 | 53,54 | 13,14 | 40 | | |
| Son test | 41 | 58,44 | 11,37 | 40 | 4,01 | ,000 |

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutum ölçeği öntest-sınav puanları arasında, sınav lehine anlamlı fark bulunmuştur [$t(40)=4,01$; $p<0.05$].

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Beşinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sınav Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | Ss | sd | t | p |
|-----------------|----|-----------|------|----|------|------|
| Ön test | 39 | 56,15 | 7,76 | 38 | | |
| Son test | 39 | 60,77 | 9,65 | 38 | 4,32 | ,000 |

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öntest-sınav puanları arasında sınav puanları bağlamında, anlamlı fark olduğu [$t(38)=4,32$; $p<0.05$] görülmüştür.

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Altıncı denenceye ilişkin bulgular, tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|----------------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Deney | 39 | 60,77 | 9,65 | 78 | | |
| Kontrol | 41 | 58,44 | 11,37 | 78 | ,985 | ,328 |

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından yüksek olduğu; ancak bunun istatistiksel ve manidar bir fark [$t(78)=,985$; $p>0.05$] oluşturmadığı görülmüştür.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular

Yedinci denenceye ilişkin bulgular tablo 9’da sunulmuştur. .

Tablo 9

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|----------------|----|-----------|-----|----|--------|------|
| Öntest | 41 | 3,31 | ,84 | 40 | | |
| Sontest | 41 | 3,61 | ,71 | 40 | -3,305 | ,002 |

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutuna göre, öntest-sontest puanları bağlamında ve sontest puanları lehine anlamlı fark olduğu [$t(40)=-3,305$; $p<0.05$] görülmüştür.

Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular

Sekizinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|-----------------|----|-----------|-----|----|--------|------|
| Ön test | 39 | 3,60 | ,54 | 38 | | |
| Son test | 39 | 3,87 | ,60 | 38 | -3,500 | ,001 |

Tablo 10’a göre deney grubunun, tutum ölçeği duyuşsal boyutuna ilişkin öntest-

sontest puanları bağlamında ve sontest puanları lehine anlamlı farklılık [$t(38) = -3,500$; $p < 0.05$] olduğu görülmüştür.

Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Dokuzuncu denenceye ilişkin bulgular, tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|----------------|----|-----------|-----|----|-------|------|
| Deney | 39 | 3,87 | ,60 | 78 | | |
| Kontrol | 41 | 3,61 | ,71 | 78 | 1,777 | ,079 |

Deney ve kontrol gruplarının, tutum ölçeği duyuşsal boyutu sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel açıdan farklılık [$t(78) = 1,777$; $p > 0.05$] tespit edilmemiştir.

Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Onuncu denenceye ilişkin bulgular, tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Bilişsel Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|-----------------|----|-----------|-----|----|--------|------|
| Ön test | 41 | 3,39 | ,87 | 40 | | |
| Son test | 41 | 3,71 | ,77 | 40 | -3,922 | ,000 |

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubunun, öntest-sontest puanları bağlamında sontest puanları lehine istatistiksel farklılık olduğu [$t(40) = -3,922$; $p < 0.05$] görülmüştür.

On Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

On birinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Bilişsel Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Test | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|------|---|-----------|----|----|---|---|
|------|---|-----------|----|----|---|---|

| | | | | | | |
|-----------------|----|------|-----|----|--------|------|
| Ön test | 39 | 3,35 | ,87 | 38 | | |
| Son test | 39 | 3,66 | ,77 | 38 | -3,268 | ,002 |

Tablo 13'teki hesaplamalar ışığında deney grubu öğrencilerinin, tutum ölçeğinin bilişsel alt boyut öntest-sontest puanları arasında ve sontest lehine istatistiksel fark bulunduğu [$t(38) = -3,268$; $p < 0.05$] görülmüştür.

On İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

On ikinci denenceye ilişkin bulgular tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Bilişsel Alt Boyutuna Ait Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|----------------|----|-----------|-----|----|-------|------|
| Deney | 39 | 3,66 | ,75 | 78 | | |
| Kontrol | 41 | 3,71 | ,77 | 78 | -,308 | ,759 |

Tablo 14 incelendiğinde, grupların sontest puanları arasında tutum ölçeği bilişsel alt boyut bağlamında istatistiksel bir farkın bulunmadığı [$t(78) = -,308$; $p > 0.05$] görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TYS modelinin akademik başarıya etkisi incelendiği bu araştırmada deneysel işlem sürecinde deney grubunda dersler TYS modeli; kontrol grubunda ise geleneksel (MEB öğretim programı ve etkinlikleri) yöntem ile yürütülmüştür. TYS modelinin uygulanmaya başlanmasından önce gruplara akademik başarı öntesti uygulanmıştır. Yapılan öntest sonucunda her iki grubun (deney ve kontrol grubu) da birbirlerine denk seviyede oldukları görülmüştür deneysel uygulama süreci sonrasında yapılan sontest sonucunda grupların puanların manidar biçimde farklılaştığı ve bu farkın ise deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, TYS modeli ile yapılan İngilizce öğretiminin geleneksel öğretim modeline göre daha etkili olduğunu ortaya konmuştur. Deney grubunun daha başarılı olma nedenleri: TYS modelinin öğrencilere akranları ile birlikte öğrenme fırsatı vermesi (Baby & Sabtan, 2022; Shukla & Mcinnis, 2021); öğrencilere istedikleri yerde ve zamanda öğrenme imkânı sunması (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Talan, 2018); öğrencilere sınıf dışında kendi hızlarında öğrenme imkânı sunması (Moffet & Mill, 2014); öğretmen tarafından çevrimiçi olarak sunulan kaynaklara/içeriklere öğrencilerin istediğinde ulaşabilmesi (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Güç, 2017; Talan, 2018; Akdeniz, 2019; Çakar, 2019; Keskin, 2020); ve öğrencilere kavram yanlışlarını düzeltme fırsatı vermesi (Braun, Ritter & Vasko, 2014) olarak ifade edilebilir. Yine

alanyazın tarandığında, mevcut araştırmadaki bu sonucu destekleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Missildine vd., 2013; Talley & Scherer, 2013; Albert ve Beatty, 2014; Ahmed, 2016; Pavanelli, 2018; Ayçiçek, 2018; Pattanaphanchai, 2019; Alamri, 2019; Abedi, Keshmirshakan & Namaziandost, 2019; Akdeniz, 2019; Mohammadi, Barati & Youhanaee, 2019; Najmi, 2020; Macale, Lacsamana, Quimbo & Centeno, 2021; Zou & Zhang, 2021; Sevillano-Monje, Martín-Gutiérrez & Hervás-Gómez, 2022; Boateng, Essel, Vlachopoulos, Johnson & Okpattah, 2022; Kadiri, 2024; Şık ve Zehir Topkaya, 2024). Valizadeh ve Soltanpour (2020) dil bilgisi ve yazma becerileri; Tuna (2017) da TYS modelinin İngilizce yazma becerisine etkisi ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında TYS uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer durum, Al-Harbi ve Alshumaimeri'nin (2016) TYS modelinin öğrenenlerin İngilizce dilbilgisi başarılarını, algılarını ve tutumlarını inceledikleri çalışmalarında da ortaya konmuş ve TYS modeli ile yürütülen İngilizce derslerinde olumlu sonuçlar alındığı ifade edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde TYS modeli ile ilgili çalışmaların yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğun bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde ise fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler derslerinde yapıldığı görülmektedir; ancak, İngilizce dersinde TYS modelinin uygulandığı çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle 7. sınıf İngilizce dersinde TYS modelinin akademik başarı ve tutuma etkisi ile ilgili çalışmaya ulaşılabilen araştırmalar arasında rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın yabancı dil öğretimi bağlamında alanyazına katkı sağlayacağı ve ilerleyen süreçte ortaokul düzeyinde yapılacak diğer çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada üzerinde durulan bir diğer durum TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisidir. Deneysel süreç sonunda İngilizce dersine yönelik toplam tutumda gruplar arasında bir farklılık oluşmamıştır. Ölçeğin duyuşsal ve bilişsel alt boyutları bağlamında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşmamıştır. Başka bir ifade ile grupların sönest karşılaştırmalarında anlamlı bir farka rastlanmamış ve Ortaokul İngilizce dersine yönelik tutum bağlamında, TYS modelinin bir etkisi olmadığı sonucu ortaya konmuştur. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bell (2015) lise düzeyinde yaptığı benzer bir çalışmada TYS uygulamaları ile tutum bağlamında bir fark oluşmadığını ifade etmiştir. Güç (2017) de yürüttüğü benzer bir çalışmada TYS uygulamasının öğrenci tutumlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Akdeniz (2019) de yürüttüğü çalışmasında TYS uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın alanyazında TYS modelinin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin tutumlarına olumlu etki ettiği ile ilgili birçok çalışmayla karşılaşmak da mümkündür. Bu bağlamda hem derse hem TYS modeline ilişkin olumlu tutumların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Muluk, Zainuddin & Dahliana (2022) Uluslararası İngilizce Dil Test Sistemi (IELTS) hazırlık kursu yazma dersinde yapmış oldukları çalışmada TYS modelinin öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkisini ve öğrenci tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin hem yazma performanslarını artırdığı hem de modele karşı olumlu tutum

sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lestari (2021) alışmasında Endonezyada bulunan bir üniversitede dördüncü sınıfta eēitim gören  ērencilerin TYS modeline karşı tutumlarını incelemiştir. Toplamda 75  ērencinin katılmış olduēu çalışma sonucunda  ērencilerin genel olarak TYS modeline karşı olumlu tutum sergilediēi belirtilmiştir. Namaziandost, Ziafar & Neisi (2020) de çalışmalarında İngilizceyi yabancı dil olarak  ērenen bir  ērenci grubu üzerinde TYS modelini kullanmaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Yapılan analiz sonucunda  ērencilerin modele karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar baēlamında, araştırma süreci de dikkate alınarak TYS modelinin akademik başarıya etkisini ölçmek için bu çalışmada akademik başarı testinin kullanıldıēı; ancak ileride yapılacak olan çalışmalar için farklı dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tamamını ölçmeye yönelik uygulamaların yapılması önerilebilir. Ayrıca, günümüzde çok çeşitli teknolojik araçlara rahat bir şekilde ulaşabilen  ērenciler için video izlemek  ērencileri tatmin etmeyebilir. Bu sebeple,  ērencilerin ders videolarına olan ilgilerini artırmak için TYS modeli çeşitli web araçlarıyla zenginleştirilerek uygulanması önerilebilir. Böylece mevcut araştırmada ortaya çıkan derse yönelik tutumda bir etkinin oluşmama durumunun önüne geçilmesi yani İngilizce dersine yönelik tutumların TYS modelinden olumlu biçimde etkilenmesi saēlanabilir. Çalışma 7. sınıf  ērencileri ile yürütülmüştür. İēili alanyazın incelendiēinde ortaokul düzeyinde TYS modeli ile ilgili farklı alanlarda (Fen, Matematik, Sosyal, vb.) birçok çalışma yürütülmüşken İngilizce dersi baēlamında pek fazla çalışma yapılmadıēı dikkat çekmektedir. Bu yüzden, ortaokul düzeyinde TYS modelinin  ērenci akademik başarisına etkisini ve  ērencilerin modele yönelik tutumlarını incelemek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yürütülebilir. Benzer nitelikte çalışmalar karma yöntemle de yürütülebilir. Böylece nitel ve nicel verilerle derinlemesine deēerlendirmeler yapılır ve sürece ilişkin nedenler üzerinde daha kolay durulabilir. Bu alışma ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer alışmalar farklı eēitim kademelerinde de yürütülebilir. Özellikle ilkokul düzeyinde yürütülerek oradaki sonuçlar deēerlendirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar, bu çalışmaya eēit oranda katkı saēlamıřlardır.

Etik Kurul Beyanı

Bu alışma için ‘‘Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’’ndan etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Abedi, P., Keshmirshakan, M. H. & Namaziandost, E. (2019). The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 43-56.

- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114. <http://dx.doi.org/10.17265/1539-8080/2016.02.003>
- Akdeniz, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. (Tez No. 550404) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi - Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aksoy, İ. ve Aydın, A. (2022). Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf fen bilimleri dersi aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması ünitesinin öğretilmesine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 203-223.
- Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in 129 a flipped classroom in Saudi Arabia. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(1), 103-119. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2019.096786>
- Albert, M. & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course: Impact on grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419-424. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.929559>
- Algarni, B. & Lortie-Forgues, H. (2023). An evaluation of the impact of flipped-classroom teaching on mathematics proficiency and self-efficacy in Saudi Arabia. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 414-435. <https://doi.org/10.1111/bjet.13250>
- Al-Harbi, S. S. & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9(10), 60-80. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>
- Ash, K. (2012). Educator sevaluate flipped classrooms. *Education Week*, 32(2), s6-s8.
- Atkins, K. (2018). Student perceptions and student achievement in a higher education partially flipped classroom. [Doctoral dissertation]. Liberty University, Lynchburg, VA, the USA. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2859&context=doctoral>
- Aybirdi, N., Efe, H. ve Atasoy Şal, Ç. (2023). the impact of flipped learning on 12 learners' achievements: A Meta- Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 11, 41-60. <https://doi.org/10.34293/education.v11iS1-Jan.5891>
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 542040) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi - Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>

- Baby, K. T. & Sabtan, Y. (2022). The relevance of flipped classrooms for ESP courses in the post COVID-19 scenario. *Hong Kong Journal of Social Sciences*.
<https://doi.org/10.55463/hkjss.issn.1021-3619.60.39>
- Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment*. [Master's thesis]. Brigham Young University, the USA.
<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/4444/>
- 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). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. ve Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200).
- 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>
- Braun, I., Ritter, S. & Vasko, M. (2014). Inverted classroom by topic-a study in mathematics for electrical engineering students. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 4(3), 11-17. <https://doi.org/10.3991/ijep.v4i3.3299>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler. Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (5. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Cavage, C. M. (2023). The Pillars of FLIP (Technology Panel). https://projects.coned.ncsu.edu/opd/ESL/pdf/Christina%20Cavage%20-%20Handout_FRI_techpanel_5_19_17.
- Chen, L. L. (2016). Impacts of flipped classroom in high school health education. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(4), 411-420.
<https://doi.org/10.1177/0047239515626371>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers and Education*, 79 (2014), 16-27.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Creswell, J. W., (1994). *Research Design Qualitative & Quantitative Approaches*. London, Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2012). *“Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating, Quantitative and Qualitative Research”* (4. b.). New York: Pearson.
- Çakar, V. (2019). *Fizik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmasının öğrenme ürünleri üzerine etkisi.* (Tez No. 567666) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi - Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi.* (Tez No. 545413) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Elian, S. A. & Hamaidi, D. A. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(02), 110–125. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7816>
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Tech Trends*, 57(6), 14-27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 193-213. <https://doi.org/10.30703/cije.465095>
- Fraga, L. M. & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers’ perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18-27. <https://doi.org/10.1080/21532974.2014.967420>
- Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped classroom in the educational system. *Educational Technology & Society*, 24(3), 44-60.
- Gannod, G. C., Burge, J. E. & Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. In Proceedings of the 30th international conference on Software engineering (p. 777-786). <https://doi.org/10.1145/1368088.1368198>
- Ghaemi, H. & Bayati, M. (2021). Software technology and writing skills improvement of intermediate EFL Learners. *Journal of Research in Techno-based Language Education*, 1(2), 15-28. <https://doi.org/10.22034/jrtle.2021.138945>
- Gökdemir, A. ve Gazel, A. A. (2019). Ters yüz öğrenmenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 239-249.

- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri*. (Tez No. 478696) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güven, S. (1999). *Toplumbilim*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case study of the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62–66. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43631584>
- Ifenthaler, D., Gibson, D. C. & Zheng, L. (2018, July). The dynamics of learning engagement in challenge-based online learning. In 2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (pp. 178-182). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2018.00049>
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. (Master's thesis). The University of British Columbia.
- Kadiri, H. (2024). Use of flipped classroom instructional strategy for improving students' academic achievement in colleges of education. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, 8(1), 140-151.
- Kaman, N. (2020). *İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma*. (Tez No. 610531) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2017). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87-102. <https://doi.org/10.1177/0047239516686047>
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Kayan, M. F. ve Adıgüzel, A. (2021). evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve uzun vadede kalıcılığa etkisi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 300-331. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1028611>
- Keskin, E. (2020). *Ters yüz sınıf yönteminin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersi "Asitler, Bazlar ve Tuzlar" ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 623592) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi - Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *Coll. Teach.* 41, 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>

- 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. <https://doi.org/10.2307/1183338>
- Lestari, I. W. (2021). Flipped classroom in Indonesian higher education: A mixed- method study on students' attitudes and experiences. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 243-257. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.17636>
- Macale, A., Lacsamana, M., Quimbo, M. A. & Centeno, E. (2021). Enhancing the performance of students in chemistry through flipped classroom with peer instruction teaching strategy. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 717-747. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1598>
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances Physiology Education*, 30, 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 9(3), 85.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597-599. <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20130919-03>
- Moffet, J. & Mill, A. C. (2014). Evaluation of the flipped classroom approach in a veterinary professional skills course. *Advances in medical education and practice*, 415-425. <https://doi.org/10.2147/amep.s70160>
- Mohammadi, J., Barati, H. & Youhanaee, M. (2019). The effectiveness of using flipped classroom model on Iranian EFL learners' English and their willingness to communicate. *English Language Teaching*, 12(5), 101-115. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n5p101>
- Muluk, S., Zainuddin, Z. & Dahliana, S. (2022). Flipping an IELTS writing course: Investigating its impacts on students' performance and their attitudes. *Studies in English Language and Education*, 9(2), 591-612. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i2.23314>
- Najmi, A. H. (2020). The effectiveness of flipped classroom approach on students' achievement in English language in Saudi Arabian southern border schools. *International Education Studies*, 13(9), 66-74. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p66>
- Namaziandost, E., Ziafar, M. & Neisi, L. (2020). Students' attitudes toward flipped classroom model: Focusing on Iranian advanced EFL learners. *English Language Teaching and Research Journal*, 1(2), 16-26. <http://dx.doi.org/10.33474/eltar-j.v1i2.6411>
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. (Tez No. 481748) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Nederveld, A. & Berge, Z. L. (2015). Flipped learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 27(2), 162–172. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2014-0044>
- Neuman, W.L.(2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*, Yayın Odası Yay., Çevr. Sedef Özge.
- Orakcı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*. (Tez No. 461449) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Pattanaphanchai, J. (2019). An investigation of students' learning achievement and perception using flipped classroom in an introductory programming course: A case study of Thailand higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), 4. <https://doi.org/10.53761/1.16.5.4>
- Pavanelli, R. (2018). The flipped classroom: A mixed methods study of academic performance and student perception in EAP writing context. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(2), 16-26. <http://dx.doi.org/10.30845/ijll.v5n2a3>
- Phillips, C. R. & Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *ASBBS Proceedings*, 21(1), 519.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(2), 132-143.
- Sevillano-Monje, V., Martín-Gutiérrez, Á. & Hervás-Gómez, C. (2022). The flipped classroom and the development of competences: A teaching innovation experience in higher education. *Education Sciences*, 12(4), 248. <https://doi.org/10.3390/educsci12040248>
- Shimamoto, D. (2012, April 17) Implementing a flipped classroom: An instructional module. Powerpoint presented at *the Technology, Colleges, and Community Worldwide Online Conference*.
- Shukla, N. J. & Mcinnis, E. (2021). Flipped classroom: Success with first year mathematics students. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(1), 32-47. <https://doi.org/10.46328/ijonses.56>
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Strelan, P., Osborn, A. & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Tez No.

- 638124) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi*. (Tez No. 708082) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- 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 Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şık, P., ve Zehir Topkaya, E. (2024). Flipped classroom model with young learners' vocabulary learning in primary ELT classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 302-333. <https://doi.org/10.17718/tojde.1213698>
- Şimşek, A. (2021). *Öğretim Tasarımı* (5. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Talan, T. (2018). *Dönüştürülmüş sınıf modeline göre e-öğrenme ortamının tasarımı ve modelin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 534135) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 7.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Virginia: Stylus Publishing.
- Talley, C. P. & Scherer, S. (2013). The enhanced flipped classroom: Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a "flipped" STEM course. *Journal of Negro Education*, 82(3), 339-347. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.3.0339>
- Tolks, D., Romeike, B. F., Ehlers, J., Kuhn, S., Kleinsorgen, C., Huber, J., ... Sailer, M. (2020). The online inverted classroom model (oICM). A blueprint to adapt the inverted classroom to an online learning setting in medical and health education. *MedEdPublish*, 9. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000113.2>
- Tu, H. W. & Liu, Y. H. (2016). Understand the flipped classroom: A reflection. *International Journal of Arts & Sciences*, 9(2), 249.
- Tully, D. (2014). *The effects of a flipped learning model utilizing varied technology verses the traditional learning model in a high school biology classroom*. [Master's thesis]. Montana State University, Bozeman, Montana, The USA.
- Tuna, G. (2017). *An action study on college students' EFL writing skills development through flipped classroom environments*. (Tez No. 502967) [Master's thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Ünsal, G. (2021). *The effect of flipped classroom model on students' learning English*. (Tez No. 704170) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi - Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Valizadeh, M. & Soltanpour, F. (2020). The flipped pedagogy: Effects on the grammatical competence and writing skill of basic users of English. *International Journal of Instruction*, 13(3), 761-776. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13351a>
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K. & McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*: Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. ve Ateş-Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86. <https://doi.org/10.17755/esosder.289652>
- Zou, D. & Zhang, R. (2021). Flipped primary EFL classrooms: impact, feasibility, and potential. *ELT Journal*, 75(3), 267-277. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab017>

Extended Abstract

In today's world, it is seen that technology surrounds every aspect of human life (Ünsal, 2021) and this leads to some small or big changes in every aspect of our lives (Kaman, 2020). It can be given as an example that it directly or indirectly affects every area, from shopping to banking transactions, from reservation transactions to children's playing habits. This impact on every aspect of life is also seen intensely in the field of education. With the inclusion of smart boards and other technological tools in the education process, this has brought changes in many areas such as student-teacher needs (Akdeniz, 2019). New education models have emerged in parallel with the constantly developing and changing technological developments in education. One of these education models is the flipped classroom, whose popularity is increasing day by day. This model can be expressed as the theoretical information given in the course and the processes of increasing the level of knowledge on the subject are done at home, and the activities done at home to reinforce the subject are done at school.

The aim of this study was to examine the effect of the flipped classroom (FL) model on the academic achievement of 7th grade students in English class and their attitudes towards the course. The study group consists of 80 students (experimental group = 39; control group = 41) studying at a secondary school in a province in the Mediterranean region in the 2022-2023 academic year. There were 39 students in the experimental group and 41 students in the control group. The study, which used a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, was conducted for a total of 11 weeks. Lessons were conducted with the flipped classroom model in the experimental group and with the traditional method in the control group. Before and after the experimental study, academic achievement test and attitude scale were

applied to both groups as pretest and posttest. The achievement test was developed by the researchers and consisted of 31 questions. The test's difficulty index was .57, the the discrimination index was .43, and test's Kuder Richardson-20 (KR-20) value was found as .84. The licensed SPSS was applied to analyze the data. Paired groups and independent groups t-test were used to analyze the data.

In the study, firstly, the effect of the flipped classroom model on students' academic achievement was examined. As a result of the academic achievement test posttest, a significant difference was found between the experimental ($\bar{x} = 25.69$) and control ($\bar{x} = 22.78$) groups [$t(78)=2.49$; $p<0.05$]. According to this result, it was concluded that the experimental group students were more successful than the control group students. There are many studies that support the findings obtained as a result of this research (Ahmed, 2016; Akdeniz, 2019; Albert & Beatty, 2014; Ayçiçek, 2018; Boateng et al., 2022; Macale et al., 2021; Mohammadi, Barati & Youhanaee, 2019; Najmi, 2020; Pattanaphanchai, 2019; Pavanelli, 2018; Sevillano-Monje et al., 2022; Zou & Zhang, 2021). The reasons why the students in the experimental group are more successful than the students in the control group can be expressed as follows: giving students the opportunity to learn with their peers (Baby & Sabtan, 2022; Shukla & Mcinnis, 2021); offering students the opportunity to learn wherever and whenever they want (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Talan, 2018); offering students the opportunity to learn at their own pace outside the classroom (Moffet & Mill, 2014); giving students the opportunity to correct misconceptions (Braun, Ritter & Vasko, 2014).

Secondly, the students' attitudes towards the English lesson were examined in the research. According to the posttest mean scores, the attitude scale mean score of the students in the experimental group was $\bar{x}= 60.77$ and the attitude scale mean score of the students in the control group was $\bar{x}= 58.44$. This result shows that the average score of the experimental group students is higher than the average score of the control group students. Even though the experimental group had higher mean scores, there was no significant difference between the experimental and control groups in the attitude scale posttest mean scores [$t(78)= .985$; $p>0.05$]. There are some studies that support the findings obtained as a result of this research (Akdeniz, 2019; Şerefli, 2020). In the affective sub-dimension of the attitude scale, the posttest average of the students in the experimental group was $\bar{x}= 3.87$ and the posttest average of the students in the control group was $\bar{x}= 3.61$. According to this result, it is seen that the average score of the experimental group students is higher than the control group students. However, this difference was not statistically significant [$t(78)=1.777$; $p>0.05$]. In the cognitive sub-dimension of the attitude scale, the posttest average score of the students in the experimental group was $\bar{x}= 3.66$, and the posttest average score of the students in the control group was $\bar{x}= 3.71$. According to this result, the average of the control group students was higher than the average of the experimental group students, but this difference was not significant [$t(78)= -.308$; $p>0.05$]. According to these results, as the flipped classroom model has a positive effect on learning, it is recommended to

conduct it at different education levels, especially at the primary school level, and evaluate the results.