



Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi: Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Bir Ders Tasarımı

Fostering Critical Thinking Skills in Turkish as a Foreign Language Speaking Courses: A Lesson Design Based on the Flipped Classroom Model

Rümeysa Şişman 

İbn Haldun Üniversitesi, Yabancı Diller
Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye,
rumeysa.sisman@ihu.edu.tr,
ror.org/02y5xdw18



Öz: Bu çalışmada, ileri düzeyde (C1) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, ters yüz sınıf modeline dayalı bir konuşma dersi tasarlanmış ve uygulanmıştır. Ders planı, öğrencilerin derse ön hazırlık yapmalarını sağlayan otantik video içerikleri ve bu içeriklere bağlı olarak sınıf içinde yürütülen tartışma, yaratıcı yazma ve grup sunumu gibi etkileşimli etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin, dilsel yeterliklerinin ötesinde, çok yönlü düşünme ve gerekçeli görüş ifade etme gibi üst bilişsel becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu ve öğrenci geri bildirim anketi aracılığıyla toplanmış; nitel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin gerekçeli düşünme, karşıt görüşleri değerlendirme, bağlam kurma ve işbirlikçi tartışmalara katılma becerilerinde belirgin gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, ters yüz sınıf modelinin eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinde etkili bir öğretim yöntemi olduğunu göstermekte; benzer uygulamaların diğer beceri alanlarına da uyarlanmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Ters Yüz Sınıf, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Konuşma Becerisi, Otantik Materyal

Geliş Tarihi/Received: 10.05.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 29.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Abstract: This study designed and implemented a flipped classroom-based speaking lesson for advanced-level (C1) learners of Turkish as a foreign language, aiming to enhance their critical thinking skills. The instructional model included pre-class engagement with authentic video materials and in-class activities such as discussions, creative writing, and group presentations. The focus was to encourage learners not only to develop linguistic competence, but also to engage in higher-order thinking, such as reasoned expression and multi-perspective evaluation. Data were collected through a researcher-developed observation form and a student feedback questionnaire, then analyzed using qualitative content analysis. Findings revealed that students showed significant improvement in articulating justified opinions, responding to opposing views, contextualizing ideas, and participating in collaborative meaning-making. The flipped classroom model was found to foster deeper engagement, active participation, and the integration of cognitive skills into speaking tasks. The study concludes that this model offers an effective instructional strategy for promoting critical thinking in foreign language education and suggests its adaptation across other skill areas.

Keywords: Critical Thinking, Flipped Classroom, Turkish as A Foreign Language, Speaking Skills, Authentic Materials

Extended Abstract

The development of higher-order cognitive skills has become more and more important in foreign language instruction in recent decades, in addition to the transmission of linguistic structures. Among these, critical thinking has become a primary educational goal that calls for instructional models that transcend conventional, teacher-centered approaches. One effective strategy for promoting these abilities is the flipped classroom model, which encourages students to interact with the material before class and devotes in-class time to group projects and interactive learning. The purpose of this study is to investigate the flipped classroom model's pedagogical potential for fostering critical thinking abilities in advanced Turkish as a foreign language learners.

The study is based on the idea that classroom time can be transformed into a productive environment for encouraging students to engage in critical thinking skills like reasoned argumentation, reflective discussion, and multi-perspective analysis when it is restructured around student-centered, task-based practices. The study assesses the application of three related speaking lesson plans built around the ideas of flipped instruction and video-based resources, using a design-based research methodology. These lessons, which are aimed at C1-level students, combine in-class discussions, debates, creative writing exercises, and peer cooperation with outside video content. Every lesson centers on a complicated social issue, such as artificial intelligence, consumer culture, or media manipulation, and is designed to elicit critical thinking and interpretive judgment in linguistically diverse settings.

The lessons' instructional design combines cognitive-affective goals with communicative objectives based on the CEFR. Learners can interact with real-world discourse and improve their language skills and cultural awareness by using authentic, multimodal materials in pre-class activities. Conversely, guided performance and collaborative meaning negotiation are the focal points of in-class sessions. In response to open-ended prompts and peer feedback, students are encouraged to make counterarguments, present arguments supported by evidence, and consider their presumptions. The cognitive aspects of critical thinking, such as analysis, evaluation, inference, and self-regulation, as outlined by Facione (1990), are closely related to these practices.

Structured classroom observations, post-lesson reflective surveys, and qualitative analysis of student writing and discourse were used to collect the data. The results show that learners' performance in articulating reasoned claims, assessing viewpoints, and expressing nuanced ideas significantly improves when they are required to engage with cognitively demanding content prior to class and then participate in structured interaction tasks that demand critical reflection. A number of students expressed greater confidence in their ability to participate in academic discussions, higher motivation to prepare before class, and increased engagement.

The study's main finding is that flipped instruction makes it easier to move from passively absorbing information to actively creating it. Both the breadth and caliber of student participation seem to be improved by the lesson design, which cleverly links pre-class preparation with in-class collaborative production. Students of different skill levels can approach the materials at their own pace and participate actively in class activities thanks to the flipped model's ability to support differentiated instruction. Furthermore, a deeper understanding of learner development beyond conventional measures of accuracy or fluency is made possible by the inclusion of critical thinking indicators in the assessment process.

The following pedagogical elements stand out as crucial to this model: (1) the pre-class activities were created to be in line with critical literacy principles and required students to annotate, question, and summarize complex input; (2) the video content was chosen for its thematic richness and intercultural complexity in addition to its linguistic relevance; (3) in-class activities used debate formats, fishbowl discussions, and scenario-based problem solving to scaffold analytical and interpretive speaking; and

(4) a set of observational tools based on the Delphi consensus on critical thinking were employed to track students' discourse practices in real time.

Additionally, the study has useful ramifications for curriculum developers and language teachers. It offers a scalable teaching model for incorporating critical thinking into advanced language classes, complete with well-defined protocols for task sequencing, content selection, and classroom engagement. In addition, it adds to the increasing amount of research that shows flipped learning is a successful pedagogical framework for teaching second languages, particularly when paired with communicative tasks that require cognitive processing and encourage synthesis, interpretation, and argumentation.

However, it is important to recognize the limitations of the study. The implementation was limited to a particular language proficiency level and course type, and the participant group was rather small. As a result, the findings' generalizability is constrained. In order to monitor the growth of metacognitive and discourse-level abilities over long instructional periods, future research could extend the model's scope to intermediate proficiency levels (B1–B2). Furthermore, incorporating critical thinking tests before and after the intervention may yield stronger proof of the model's effectiveness.

In summary, this study presents a pedagogical philosophy that emphasizes learner agency, dialogic engagement, and cognitive depth in language classrooms in addition to suggesting an instructional design. It supports the idea that critical thinking is a fundamental skill that can—and ought to—be specifically developed through careful lesson design rather than being an accidental byproduct of language acquisition. The incorporation of models such as the flipped classroom presents promising avenues for comprehensive educational development, as language classrooms increasingly serve as venues for both communicative and intellectual growth. The results imply that advanced language learners can develop into more independent, critical, and socially conscious communicators with the help of suitable scaffolding and reflective assessment instruments—skills necessary for both academic achievement and meaningful engagement in the globalized world.

1. Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde, hedef dildeki dilsel yapıların kazanımının yanı sıra öğrencilerin anlam kurma, sorgulama ve çok yönlü düşünme becerilerinin gelişimine odaklanan çok katmanlı modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünmeyi de destekleyen bu tür öğretim tasarımları, dil sınıflarında öğrenciyi edilgen bir alıcıdan çok, anlam üretici ve sorgulayıcı bir özneye dönüştürmeyi hedeflemektedir (Brookfield, 2012; Paul & Elder, 2006). Bu dönüşüm, özellikle ileri düzeylerde öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin söylem üretme becerilerinin ve bilişsel yeterliklerinin derinleştirilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte entelektüel özerkliklerinin ve sosyal sorumluluk bilinçlerinin gelişmesini de desteklemektedir.

Farklı kültürel ve akademik bağlamlarda eğitim gören uluslararası öğrenciler için eleştirel düşünme hem akademik adaptasyon hem de kültürlerarası etkileşim açısından yaşamsal bir beceridir (Esen, 2020). Araştırmalara göre analitik düşünme, eleştirel sorgulama, problem çözme ve çoklu bakış açıları geliştirme gibi üst bilişsel beceriler, öğrencilerin hem dil yeterliklerini hem de akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Alpat & Görgülü, 2024). Araştırmalar, yabancı dilde konuşma becerisi ile eleştirel düşünme arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Carter, 2020). Ancak geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarında eleştirel düşünmeye yeterince zaman ve alan ayrılamaması, bu becerinin gelişimini sınırlamaktadır (Yusufoğlu & Bölükbaş Kaya, 2024; Özdemir & Açıık, 2019).

Son yıllarda, ters yüz sınıf (*flipped classroom*) modeli, öğrenme sürecini daha etkin ve esnek bir yapıya kavuşturma potansiyeliyle dikkat çekmektedir. Bu model, öğretim sürecini iki aşamalı olarak yapılandırır: öğrenciler derse ön hazırlıkla gelirken, sınıf içi zaman, analiz, tartışma ve üretim gibi daha

üst düzey bilişsel etkinliklere ayrılır. Böylece öğrenme süreci, bilgi aktarımından ziyade anlam inşasına odaklanır (Bergmann & Sams, 2012). Bu model, özellikle otantik içeriklere dayalı konuşma görevleri ve tartışmaya açık temalarla bütünleştirildiğinde, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için verimli bir zemin sunmaktadır.

Bu tespitler ışığında bakıldığında, Türkiye’de akademik eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmelerinin yanı sıra bu dilde akademik düzeyde de becerilerini geliştirmeleri ve bu dili akademik bağlamda işlevsel kullanabilmeleri gerektiği aşikardır. Bu gereklilikten hareketle bu çalışma, ileri düzey (C1) Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik olarak, eleştirel düşünme odaklı bir konuşma dersi tasarımı önermektedir. Tasarım sürecinde ters yüz sınıf modelinin pedagojik ilkeleri, eleştirel düşünmenin göstergeleriyle birleştirilmiş; otantik video içerikleri, tematik görev yapıları ve çok boyutlu sınıf içi etkileşim süreçleri üzerine inşa edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, yalnızca dilsel yeterlikleri geliştirmek değil; aynı zamanda öğrencilerin sorgulama, gerekçelendirme, bağlamsallaştırma ve çok yönlü bakış geliştirme gibi üstbilişsel süreçlerde etkinleşmelerini sağlamaktır. Bu yönüyle araştırma, eleştirel düşünmeyi merkeze alan ders tasarımı yaklaşımına somut bir örnek sunmakta ve modelin pedagojik zeminini hem kuramsal hem de uygulamalı olarak tartışmayı amaçlamaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Eleştirel düşünme becerileri ve dil öğretimi

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi yalnızca edinmekle kalmayıp, bu bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve dönüştürme süreçlerini içeren çok boyutlu bir zihinsel etkinliktir. Dewey (1933), bu süreci “yansıtmacı düşünme” olarak tanımlayarak bireyin karşılaştığı durumları alışılmış tepkilerin ötesinde düşünsel olarak işleme kapasitesine dikkat çekmektedir. Dewey’in bu yaklaşımı, özellikle öğrenme süreçlerinin düşünsel katılım ve sorgulama üzerine kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ennis (1987) ise eleştirel düşünmeyi, açık fikirlilik, gerekçelendirme ve nesnellik gibi zihinsel tutumları içeren, mantıklı akıl yürütmeye dayalı bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Paul ve Elder’ın (2006) tanımı ise bu sürece daha yapısal bir boyut kazandırarak eleştirel düşünmeyi, düşüncenin altında yatan yapıları tanıma ve bu yapılara entelektüel standartlar uygulama becerisi olarak açıklamaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, bireysel zihinsel süreçler ile birlikte sosyal ve dilsel etkileşim bağlamında gelişen düşünme biçimlerine de işaret etmektedir. Özellikle Facione (1990), eleştirel düşünmenin bireyler arası anlam alışverişinde etkinleştiğini ve bu nedenle dilsel üretimle iç içe geçtiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünmenin sınıf içi konuşma etkinlikleriyle desteklenmesi, hem bilişsel gelişim hem de dilsel yeterlik açısından önemli bir potansiyel sunmaktadır.

Bu çalışmada eleştirel düşünme, öğrencilerin fikir üretme, gerekçelendirme, karşıt görüşleri analiz etme ve çok yönlü değerlendirme gibi beceriler aracılığıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Sınıf içi uygulamalarda kullanılan tartışma, münazara, yaratıcı konuşma ve grup sunumu gibi görevler, öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini aktif biçimde kullanmalarını teşvik etmektedir. Ters yüz sınıf modeli ise bu süreci destekleyen pedagojik bir yapı sunarak öğrencilerin ön hazırlıkla derse gelmelerini ve sınıf içi zamanı derinlemesine etkileşim, sorgulama ve anlam inşasına ayırmalarını sağlamaktadır.

2.2. Konuşma becerisi, etkileşim ve eleştirel düşünme

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi, dilsel yeterliğin en görünür ve en işlevsel biçimi olarak öne çıkar. Konuşma sözel aktarım temelinde etkileşim, düşünce aktarımı, ikna ve yorum gibi çok katmanlı bilişsel süreçleri içeren dinamik bir eylemdir. Bu nedenle, etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesi dilsel bir hedefin ötesinde bilişsel ve toplumsal gelişimle doğrudan ilişkili bir amaçtır (Ur, 2009). Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler açısından konuşma etkinlikleri hem o dil aracılığıyla düşüncelerin yapılandırılmasını hem de sosyal ortamlarda etkin biçimde yer alma yollarının öğrenilmesini sağlar.

Bu bağlamda eleştirel düşünme, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dönüştürücü bir araç işlevi görmektedir. Çünkü konuşma eylemi öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri ile sınırlı değildir, ifade etmenin yanı sıra söz konusu düşünceleri savunmalarını, yeniden yapılandırmalarını ve başkalarının düşüncelerine yanıt vermelerini gerektiren bir etkileşim sürecidir. Bu süreç, hem bilişsel derinlik hem de dilsel esneklik gerektirir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin sadece ne söylediklerini değil, neden ve nasıl söylediklerini de fark etmelerini sağlayarak daha bilinçli ve stratejik iletişim kurmalarını mümkün kılar (Brookfield, 2012).

2.3. Kültürel farkındalık ve toplumsal katılım

Dil, sözcükler ve yapısal kurallarla birlikte bir toplumun değerlerini, normlarını, düşünme biçimlerini ve etkileşim modellerini taşıyan kültürel bir araçtır. Bu nedenle, dil öğrenimi aynı zamanda bir kültürlerarası öğrenme süreci olarak ele alınmalıdır (Byram, 1997). Yabancı dil öğrenen bireylerin yalnızca hedef dilin sözdizimsel yapısına değil, o dilin ait olduğu kültürel kodlara da aşina olmaları, anlamlı ve yerinde bir iletişim kurabilmeleri açısından temel bir gerekliliktir. Bu bağlamda, kültürel farkındalık, dil öğreniminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel farkındalığın geliştirilmesi, öğrencilerin farklı yaşam biçimlerine, değer sistemlerine ve dünya görüşlerine duyarlılık kazanmalarını sağlamaktadır. Bu tür bir duyarlılık, bireylerin toplumsal düzeyde de etkili ve bilinçli iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünme ise bu süreci destekleyen bir üst beceri olarak devreye girer; bireyin kendi kültürel varsayımlarını fark etmesini, başkalarının perspektiflerini değerlendirmesini ve çokkültürlü ortamlarda empatik, analitik ve etik yaklaşımlar geliştirmesini mümkün kılmaktadır (Esen, 2020). Böylelikle dil öğrenimi bireyi toplumsal katılım ve kültürlerarası etkileşim bakımından da güçlendirmektedir.

2.4. Otantik içerik kavramı ve yabancı dil öğrenimindeki rolü

Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin yanı sıra kültürel ve bağlamsal farkındalıklarını da geliştirebilmeleri, onları hedef dile ait gerçek kullanım durumlarıyla karşılaştıran içeriklerin kullanımı gerekmektedir. Bu noktada, otantik içerikler, öğrenenlerin anlam üretimi, yorumlama ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey beceriler geliştirmesine katkı sağlayan önemli araçlardır.

Bu çalışmada sıklıkla atıf yapılan “otantik içerik” kavramı, dil öğrenme bağlamında, hedef dilin doğal kullanımına dayanan, sınıf dışı iletişim ortamlarından alınmış, özgün ve bağlam içinde anlam taşıyan materyalleri ifade etmektedir. Otantik içerikler, anadili konuşurları için hazırlanmış ve doğal bağlamlarda kullanılan dil örneklerini içerir; bu yönüyle, dil öğrenen bireylerin hem dilsel hem de kültürel yeterliklerini geliştirmeye hizmet eder (Gilmore, 2007). Widdowson (1990) otantikliği yalnızca metnin kaynağına değil, öğrenenin metinle kurduğu etkileşim düzeyine de bağlamakta; bir içeriğin otantik olabilmesi için, öğrenen tarafından anlamlı ve işlevsel biçimde kullanılabilir olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada kullanılan TED konuşmaları, haber içerikleri, belgesel kesitleri ve görsel medya ürünleri, gerçek yaşamdan alınmış, belirli bir iletişim amacına hizmet eden ve öğrencilerin eleştirel yorum yapmalarına olanak tanıyan otantik içerikler olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Ters yüz sınıf modeli

Ters yüz sınıf modeli (flipped classroom), öğrencilerin geleneksel öğretim süreçlerinin tersine, temel içerikleri ders öncesinde bireysel olarak edindikleri ve sınıf zamanını bu bilgiler üzerine kurulu etkileşimli etkinliklerle geçirdikleri öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır (O'Flaherty & Phillips, 2015). Bu model, harmanlanmış öğrenmenin bir alt biçimi olarak kabul edilmekte; dijital teknolojilerin sunduğu olanaklar sayesinde, öğrencilerin ders öncesinde içeriğe erişmesini mümkün kılmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamına ön bilgili şekilde gelirken öğretmen de sınıf içi zamanı analiz, uygulama, tartışma gibi üst düzey bilişsel etkinliklere ayırabilmektedir.

Bu modelin temel ilkeleri arasında öğrenci özerkliğini destekleme, aktif öğrenme, anında geri bildirim sağlama ve bireyselleştirilmiş öğrenme hızına olanak tanıma gibi ilkeler yer almaktadır. Bu modelde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, öğretim sürecinde daha fazla sorumluluk almaları ve sınıf içi öğrenme ortamına daha hazırlıklı katılmaları hedeflenmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda sınıf süresinin daha verimli kullanılmasını, öğretmenin öğrenciyle daha fazla etkileşim kurabilmesini ve öğrenme sürecinin bireysel farklılıklara göre şekillendirilmesini sağlamaktadır.

Ters yüz sınıf modeli, özellikle 2010'lu yıllardan itibaren dijital teknolojilerin dil öğretimine entegrasyonu ile birlikte yabancı dil eğitiminde de yaygınlaşmıştır. Dil öğreniminde öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmaları gerektiği göz önüne alındığında, bu model sınıf dışı öğrenme sürecini işlevsel hâle getirerek önemli avantajlar sunmaktadır. Öğrenciler, hedef dilde hazırlanmış video, okuma metni ya da ses kayıtlarını kendi hızlarında takip edebilmekte; bu sayede sınıf içinde daha bilinçli ve aktif bir katılım ile etkileşimli dil kullanımına yönelebilmektedirler (Ceylan, 2024).

Türkiye’de ters yüz sınıf modeline yönelik çalışmalar özellikle 2014 yılı sonrasında hız kazanmış; sağlık, mühendislik, işletme ve eğitim bilimleri başta olmak üzere çeşitli alanlarda uygulanmaya başlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yapılan araştırmalar, bu modelin özellikle üretimsel becerilere (yazma, konuşma) yönelik olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle konuşma ve tartışma temelli dil derslerinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak sınıf içi etkileşimi ve üretkenliği artırdığı, öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığı, öz yeterlik algılarının ve performanslarının arttığı saptanmıştır (Yusufoğlu & Bölükbaş Kaya, 2024). Ayrıca, modelin dil öğretimine entegrasyonu, öğrencilerin kişisel öğrenme hızına uygun çalışabilmelerini, içeriği daha derinlemesine kavrayabilmelerini ve sınıf içinde eleştirel düşünme, değerlendirme ve tartışma gibi bilişsel süreçlere aktif biçimde katılmalarını mümkün kılmaktadır (Halitoğlu, 2020). Böylece öğrenme süreci bireyselleşmekte ve derinleşmektedir.

Ters yüz sınıf modeli yalnızca teknik bir öğretim yöntemi olarak değil, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini destekleyen bir öğrenme ortamı olarak da değerlendirilmelidir. Özellikle konuşma derslerinde bu modelin uygulanması, öğrencilerin derse ön hazırlıkla katılmalarını sağlamakta; sınıf içi zamanı ise yorumlama, değerlendirme, gerekçelendirme ve çok yönlü tartışma gibi bilişsel olarak üst düzey etkinliklere ayırarak eleştirel düşünmenin gelişimi için elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Bu yönüyle ters yüz sınıf modeli, dil öğretiminin yalnızca sözcük ve yapı düzeyinde değil, anlam inşası düzeyinde de derinleşmesini mümkün kılmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu modelin bu potansiyelini somutlaştırmak amacıyla, Türkçe öğrenen ileri düzey uluslararası öğrenciler için eleştirel düşünmeyi merkezine alan örnek bir konuşma dersi tasarımı sunulmuş; tasarımın pedagojik dayanakları ve uygulama ilkeleri detaylı biçimde yapılandırılmıştır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma modeli

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey (C1) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan ve ters yüz sınıf modeline dayalı olarak yapılandırılan bir ders planı modelinin, eleştirel düşünme becerilerine katkısını incelemeyi amaçlayan nitel bir uygulama araştırmasıdır. Araştırma, uygulayıcı-araştırmacı yaklaşımıyla yapılandırılmış bir öğretim tasarımı sürecine dayanmaktadır. Bu kapsamda, eğitim tasarımı araştırması modeli benimsenmiş ve süreç, McKenney ve Reeves’in (2012) tanımladığı analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme döngüsüne uygun olarak yürütülmüştür. Belirli bir olgunun doğal bağlamında anlaşılmasına ve derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan betimsel nitel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Sürece ilişkin veriler yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin hem dilsel performansları hem de eleştirel düşünme göstergeleri sistematik olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmmanın katılımcılarını, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) C1 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu on yetişkin öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırma amacına uygun belirli niteliklere sahip bireylerin bilinçli olarak seçilmesine dayanan amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Yaşları 20 ile 45 arasında değişen altı kadın ve dört erkekten oluşan bu grup, farklı ana dil ve kültürel geçmişlere sahip olup ileri düzeyde Türkçe yeterliğine sahiptir ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yüksek motivasyonla derslere düzenli katılım göstermiştir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, istatistiksel genellemeden ziyade anlamın derinliğine odaklanır. Bu bağlamda, sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülen çalışmalar, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi derinliği ve çeşitliliği sağlamak açısından yeterli kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Benzer şekilde, Creswell (2013), nitel araştırmalarda küçük fakat odaklanmış gruplarla çalışmanın, olgunun bağlamsal yönlerini kavrama açısından etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da veri doygunluğu sağlanmış ve katılımcılardan elde edilen gözlem, geri bildirim ve içerik verileri aracılığıyla elverişli zenginlikte niteliksel bulgular elde edilmiştir. Araştırma süreci boyunca etik kurallar gözetilmiş, katılımcıların sürece gönüllü olarak dâhil olmaları sağlanmıştır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmmanın temel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formudur. Bu form, konuşma sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sistematik biçimde izlemek ve belgelemek amacıyla oluşturulmuştur. Geliştirme sürecinde Ennis'in (1987) eleştirel düşünme göstergeleri, Brookfield'in (2012) süreç temelli yaklaşımı ve Paul ve Elder'in (2006) eleştirel düşünme çerçevesi ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımları kuramsal temel olarak benimsenmiştir.

Gözlem formu; (1) aktif tartışma ve katılım, (2) kaynak metin/video içeriğini özetleme, (3) yeni fikir geliştirme ve ifade etme, (4) geribildirim sunma ve tartışmayı sürdürme, (5) farklı fikirlere hoşgörü ve tarafsız yaklaşım olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Her boyut, öğrencilerin sınıf içi performanslarını 1 (çok düşük) ile 5 (çok yüksek) arasında derecelendiren beşli likert tipi puanlama ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Form, hem bireysel hem grup temelli konuşma etkinliklerinde uygulanmış ve her öğrencinin sınıf içi performansı gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen üç ayrı ders planı, tek bir modül içinde ardışık ve bütüncül bir yapıyla tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Gözlem formunun içerik geçerliği, Türkçe eğitimi ve dil öğretimi alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda toplam "katılım", "içeriği anlama", "fikir üretme" ve "geribildirim" olarak dört boyut yer alan ilk form taslağına "farklı fikirlere hoşgörü ve tarafsızlık" başlıklı beşinci boyut eklenmiştir. Bu eklenti, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecinde sosyal ve etik duyarlılıklarını da gözlemlemeye olanak sağlamıştır. "İçeriği anlama" başlığı, kapsamı belirsiz olduğu için "kaynak metin/video içeriğini özetleme" şeklinde daha özgül hâle getirilmiş ve tanımı yeniden yapılandırılmıştır. "Katılım" maddesi, çok genel bulunduğu için "aktif tartışma ve katılım" olarak güncellenmiş; hem sözlü katkı düzeyi hem de grup içi etkileşim davranışlarını içerecek şekilde genişletilmiştir.

Bu düzenlemeler sonucunda form, eleştirel düşünmenin farklı yönlerini izlemeye daha elverişli hâle gelmiş ve sınıf içi etkileşimin çok boyutlu bir perspektifle değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ters yüz sınıf uygulamasına yönelik memnuniyetlerini ve modelin konuşma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla 5 maddelik, 5'li Likert tipi bir geri bildirim anketi hazırlanmıştır. Anket maddeleri, literatürde yer alan çalışmalardan (Topçu, 2023; Basal, 2015; Türkben & Yiğit, 2023, vb.) yararlanılarak oluşturulmuş ve içerik geçerliği bir alan uzmanının değerlendirmesiyle sağlanmıştır. Maddeler, özellikle hazırlık süreci, sınıf içi etkileşim ve bireysel öğrenme deneyimi gibi temalara

odaklanmıştır. Anket sonuçları yalnızca betimleyici olarak değerlendirilmiş, istatistiksel analiz yapılmamıştır.

3.4. Uygulama süreci ve verilerin analizi

Öğretim sürecinin değerlendirilmesinde kullanılan yapılandırılmış gözlem formu, Ennis'in (1987) ve Paul ve Elder'in (2006) eleştirel düşünme göstergelerinden hareketle geliştirilmiştir. Form, beş ana boyuttan oluşmakta ve her bir öğrencinin bireysel ve grup içi konuşma süreçlerini sistematik olarak izlemeyi amaçlamaktadır. Bu araç, yalnızca sonuçların değerlendirilmesi için değil, aynı zamanda öğretim süreci boyunca geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin düşünsel gelişimini izlemek için kullanılmıştır. Böylece öğretim, yalnızca içerik aktarımı değil; izleme ve yeniden yapılandırma ile desteklenen bir süreç olarak yürütülmüştür.

Ders tasarımı, sınıf içi zamanın daha etkili kullanılmasını sağlayan ve öğrenci özerkliğini destekleyen ters yüz sınıf modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu modelde öğrenciler, temel içeriğe önceden dijital materyaller aracılığıyla erişmekte; sınıf içi zaman ise uygulama, tartışma ve etkileşim gibi üst düzey bilişsel süreçlere ayrılmaktadır (Bergmann & Sams, 2012; O'Flaherty & Phillips, 2015). Bu yönüyle model, yalnızca öğrenme verimliliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi destekleyen öğrenci merkezli bir ortam sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan ders planı, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-AOBM) tanımlanan C1 düzeyi yeterlikleri doğrultusunda, ters yüz öğrenme modeli ilkeleriyle bütünleştirilerek geliştirilmiştir. Ders içeriği, Ennis'in (1987) eleştirel düşünme göstergeleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Materyal seçiminde TED konuşmaları, belgeseller ve güncel haber metinleri gibi otantik içerikler tercih edilmiştir. Bu içerikler etrafında açık uçlu sorular, yapılandırılmış tartışmalar, yaratıcı yazma görevleri ve görsel yorumlama etkinlikleri tasarlanmış; ders yapısı iki aşamalı biçimde planlanmıştır.

(1) Sınıf öncesi bireysel hazırlık: Öğrencilere ders öncesinde video veya metin gibi materyaller ile birlikte yönlendirici sorular gönderilmiş; öğrencilerin bu içerikleri inceleyerek sınıfa hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır.

(2) Sınıf içi etkileşimli uygulamalar: Öğrenciler sınıfta tartışma, münazara, grup sunumu ve yorumlama gibi görevlerde aktif biçimde yer almışlardır.

Bu yapı, her dersin bilişsel taleplerini arttırarak eleştirel düşünme süreçlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Gözlem formu verileri, öğrencilerin derse aktif katılımı, düşünsel üretkenlik düzeyi ve grup içi etkileşim çeşitliliği gibi tematik başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Her bir öğrenci özelinde gelişim çizgisi izlenerek sınıf içi davranışların yalnızca anlık değil, süreç içinde dönüşen örüntüler şeklinde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Geri bildirim anketlerinden elde edilen bulgular ise frekans dağılımları ve öğrencilerin genel eğilimlerine dayalı olarak betimleyici şekilde yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, sınırlı sayıda katılımcıyla ve üç haftalık kısa bir uygulama süreciyle elde edilmiştir. Katılımcı sayısının az olması ve örneklemin amaçsal olarak seçilmiş olması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamakta; ancak eleştirel düşünme temelli öğrenme süreçlerinin derinlemesine analizi açısından nitel veri çeşitliliği sağlamaktadır. Uygulama süresinin kısa olması ise öğrencilerdeki değişimi yalnızca gözleme dayalı göstergeler ve ön test-son test performansı üzerinden değerlendirmeyi mümkün kılmıştır. Bu bağlamda, ölçme araçlarının etkili biçimde kullanılmış olmasına karşın, daha uzun süreli uygulamalarda çok boyutlu değerlendirme yöntemlerinin (örneğin yansıtma günlükleri, yazılı performans görevleri, akran değerlendirme araçları) eklenmesi, üstbilişsel gelişimi daha ayrıntılı izleme imkânı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, sınırlı sayıda katılımcı ile yapılandırılmış ve iki temel değerlendirme aracı (gözlem formu ve öğrenci anketi) üzerinden yürütülmüş bu çalışmada yöntemsel tercihlerin bilinçli biçimde gerekçelendirilmiş olması, elde edilen bulguların bağlamsal geçerliliğini güçlendirmektedir.

4. Materyalin (Ders Planlarının) Özellikleri

Bu çalışmada kullanılan materyaller, Türkçe öğrenen ileri düzey öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde seçilmiş ve ters yüz sınıf modeline uygun biçimde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin sınıf içi tartışmalara hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla, ders öncesinde izlemeleri için otantik video içerikleri sunulmuştur. Bu içerikler; güncel toplumsal meseleleri, kültürel değerleri ve etik tartışmaları konu alan kaynaklardan seçilmiş, öğrencilerin kavramsal ve bağlamsal düzeyde düşünmelerini teşvik edecek şekilde yapılandırılmıştır.

Sınıf içi görevler ise ön hazırlık sürecine dayalı olarak, öğrencilerin gerekçeli konuşmalar yapmalarını, karşıt görüşleri analiz etmelerini ve çözüm önerileri geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Tartışma oturumları, yaratıcı konuşma görevleri, grup sunumları ve yansıtıcı değerlendirmeler bu çerçevede uygulamaya alınmıştır. Bu görevlerin tümü, Bloom'un yeniden yapılandırılmış taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerini harekete geçirecek bilişsel derinlikte planlanmıştır.

Ayrıca, Başvuru Metni'nde (D-AOBM) belirtilen C1 düzeyi üretim ve etkileşim yeterlikleri (örneğin S5: "farklı görüşleri ifade etme", R1: "karmaşık fikirleri anlamlandırma") dikkate alınarak görevlerin dilsel hedefleri belirlenmiştir. Bu yapı, yalnızca içerik aktarımını değil, öğrencilerin düşünce üretimi, anlam inşası ve çok yönlü değerlendirme süreçlerine aktif katılımını önceleyen bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Böylece materyal ve görev yapısı, hem eleştirel düşünmeyi hem de ters yüz sınıf modelinin sunduğu pedagojik olanakları bütüncül biçimde bir araya getirmektedir.

4.1. Ders içerikleri ve materyal seçim süreci

Derslerde kullanılmak üzere seçilen video içerikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmeye yönelik, otantik ve çok yönlü tartışmalara zemin hazırlayan kaynaklardan oluşturulmuştur. Bu doğrultuda toplam üç farklı video içeriği kullanılmıştır:

Video 1: TEDxMETUAnkara – Topraklar Değil Beyinler İşgal Ediliyor (18 dk)

Video 2: SlotMedia Belgesel – Çöplerden Semt Analizi: Ataköy ve Şirinevler (21 dk)

Video 3: TRT Belgesel – Maskelerin Ardında: Siber Savaş ve Yapay Zeka (40 dk)

Bu videolar, Ennis'in (1987) eleştirel düşünme göstergelerine (örneğin gerekçelendirme, örnekleme, karşı görüşle yüzleşme) doğrudan hitap eden söylem örnekleri içermekte ve açık uçlu yorumlara olanak tanımaktadır. Video seçiminde şu üç temel kriter öncelik verilmiştir: (1) Konunun güncelliği ve tartışılabilirliği, (2) dil düzeyinin C1 yeterliklerine uygunluğu ve (3) söylemsel çok katmanlılık ve görsel-işitsel uyaran zenginliği. Seçilen videoların içerik uygunluğu, Türkçe eğitimi ve eleştirel düşünme konularında uzman iki akademisyenin görüşü doğrultusunda değerlendirilmiş; önerileriyle sadeleştirilmiş alternatif öneriler elenmiştir.

Videolar öğrencilere haftalık olarak, açıklama metni ve tartışma soruları eşliğinde Google Classroom üzerinden paylaşılmıştır. Tüm öğrencilerin gerekli teknik donanım ve eşit erişim imkânına sahip olduğu, araştırma öncesi yapılan ön görüşmelerle teyit edilmiştir.

Her video için hazırlanan açık uçlu sorular, eleştirel düşünmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Bu sorular, "argümanları sorgulama", "alternatif bakış açıları geliştirme" ve "toplumsal/kültürel bağlamda değerlendirme" gibi üst düzey bilişsel hedefleri gözetmektedir. Soruların tamamı Ek-1'de sunulmuş; örnek olarak bir tanesi aşağıda verilmiştir:

“Bu videoda dile getirilen görüşlerden hangileri size göre toplumun farklı kesimleri tarafından farklı şekillerde yorumlanabilir? Bu yorum farkları neye dayanabilir?”

Bu yapı, öğrencilere izleme sonrasında hem yazılı hem sözlü biçimde düşüncelerini yapılandırma fırsatı sunmuş; sınıf içi tartışmaların zeminini oluşturmuştur.

Ders planı çok katmanlı olarak kurgulanmıştır. Ön görevler, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında derse hazırlıklı gelmelerini sağlarken; sınıf içi etkinlikler, bu hazırlığı kolektif üretime dönüştüren yaratıcı ve etkileşimli uygulamalarla desteklenmiştir. Özellikle TED konuşmaları gibi içerikler, yalnızca bilgi aktarımı değil, eleştirel sorgulama ve kişisel ilişkilendirme gibi düşünme eylemlerini tetiklemeye yönelik olarak sunulmuştur.

Yönlendirici sorular, öğrencilerin temel kavramlar üzerine düşünmesini, konuşmacı argümanlarını sorgulamasını ve bunları kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesini teşvik edecek biçimde yapılandırılmıştır. Bu hazırlık, sınıf içi üretkenliği artırmış ve öğrencilerin fikirle, soruyla ve yorumla katılımını mümkün kılmıştır.

Materyal seçiminde, otantik içeriklerin kullanımı temel ilke olarak benimsenmiştir. Seçilen içerikler, hem dilsel yeterlik düzeyine hem de kültürel ve toplumsal temalara uygun olarak tasarlanmıştır. Görsel, işitsel ve metinsel unsurların birlikte sunulması, farklı öğrenme stillerine hitap etmiş ve kültürlerarası karşılaştırma yapma imkânı sunmuştur. Bu yaklaşım, eleştirel okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olan “kültürel farkındalıkla içerik analizi” becerisini desteklemiştir.

Sınıf içi uygulamalar, çok boyutlu görev yapılarıyla zenginleştirilmiştir. Öğrencilerden yalnızca kendi fikirlerini ifade etmeleri değil, karşıt görüşlerle yüzleşmeleri ve gerekçeli yanıtlar üretmeleri beklenmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinde öğrenciler, videolardan hareketle alternatif bakış açıları geliştirmiş ve bunları özgün senaryo ya da konuşma metinlerine dönüştürmüştür. Grup sunumları yoluyla ise işbirlikçi düşünme ve anlam üretimi desteklenmiştir. Tüm bu görev türleri, Paul ve Elder’ın (2006) entelektüel standartlara dayalı eleştirel düşünme modelini sınıf ortamında uygulanabilir kılacak şekilde yapılandırılmıştır.

4.2. Değerlendirme araçları ve süreç temelli izleme

Bu çalışma kapsamında uygulanan öğretim süreci sadece yapılandırılmış gözlem formlarına ve öğrenci geri bildirim anketlerine dayanmakla birlikte, değerlendirmenin çeşitlendirilmesi ve öğrenme sürecinin çok boyutlu izlenmesi önemlidir. Bu bağlamda, ileri araştırmalarda öğrenci yansıtma günlükleri, akran değerlendirme formları ve açık uçlu yazılı performans görevleri gibi alternatif değerlendirme araçları kullanarak öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişim süreçleri daha kapsamlı şekilde izlenebilir. Özellikle öğrenme odaklı değerlendirme ilkeleri doğrultusunda geliştirilecek bu araçlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kendi öğrenme deneyimlerine yansıtma ve süreci daha bilinçli biçimde yönetmelerini teşvik edebilir (Carless, 2007). Ayrıca dijital ortamlarda yapılandırılmış öz değerlendirme anketleri, ters yüz sınıf modelinin sunduğu bireysel öğrenme hızına uygun biçimde değerlendirme sürecine entegre edilebilir.

Bu çalışmada ise değerlendirme süreci, önceden yapılandırılmış gözlem formları, öğrenci konuşma performans puanları ve uygulama sonunda yapılan geri bildirim anketleri yoluyla yürütülmüştür. Gözlem formları beş boyuttan oluşmakta ve bu boyutlar öğrencilerin aktif katılım, kaynak içeriği özetleme, yeni fikir üretme, geri bildirim sunma ve farklı görüşlere hoşgörü yaklaşım gibi davranışlarını değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Bu form, hem bireysel hem grup temelli etkinliklerde uygulanmış ve her öğrencinin performansı üç oturumda sistematik biçimde izlenmiştir.

Konuşma performansına ilişkin ölçüm, araştırmada kullanılan gözlem formunda yer alan eleştirel düşünme göstergeleriyle örtüşecek şekilde yapılandırılmış değerlendirme rubriği üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu rubrikte gerekçelendirme, karşıt görüşe yanıt, bağlamsal bütünlük, akıcılık ve

dilsel doğruluk gibi ölçütler yer almaktadır. Her öğrencinin konuşması üç farklı ölçüt çerçevesinde 20 üzerinden puanlanmış; bu puanlamalar ön test ve son test karşılaştırmaları ile analiz edilmiştir.

Öğrenci görüşlerini almak amacıyla uygulama sonunda yapılandırılmış geri bildirim anketi uygulanmış ve öğrencilerin hazırlık süreci, sınıf içi etkileşim, motivasyon, ifade özgürlüğü ve materyal kullanımı gibi konulardaki algıları değerlendirilmiştir. Anket sonuçları, modelin pedagojik katkılarına ilişkin öğrenci perspektifini yansıtmak açısından betimsel olarak analiz edilmiştir.

4.3. Görevlerin otomasyon ve dijital platformlarla desteklenmesi

Ders uygulamalarında kullanılan görevlerin teknoloji destekli araçlarla bütünleştirilmesi, öğrencilerin bireysel hazırlık sürecini daha verimli hâle getirmiştir. Bu çalışmada özellikle Google Classroom ve Padlet platformları aktif olarak kullanılmış; her bir platform özgün işlevi doğrultusunda sürece entegre edilmiştir.

Google Classroom, haftalık ders akışlarının ve video içeriklerinin paylaşımı, açıklayıcı yönlendirme metinlerinin sunumu ve öğrencilere iletilen açık uçlu soruların takibi için temel dijital zemin olarak kullanılmıştır. Her öğrenciye haftalık olarak belirlenen video ya da metin bağlantısı, yönlendirici sorularla birlikte bu platform üzerinden paylaşılmış; öğrencilerin ön hazırlıklarını sistematik biçimde yürütmeleri sağlanmıştır. Google Classroom'un "yorumlar" bölümü üzerinden öğrenciler, izledikleri video ile ilgili ilk görüşlerini paylaşmış ve öğretmen de bu yorumlara bireysel geri bildirim sağlamıştır.

Padlet ise öğrenciler arasında fikir alışverişi ve görsel-yazılı içerik üretimini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Her haftaya özgü oluşturulan Padlet panolarına öğrenciler, verilen sorular doğrultusunda kısa yazılı yanıtlarını, ilgili görsellerle birlikte yüklemişlerdir. Örneğin bir görevde, öğrencilerden izledikleri sosyal medya eleştirisi temalı belgesel videosu hakkında 100 kelimelik kısa bir görüş yazısı yazmaları ve bu yazıyı konuyla ilgili görsellerle destekleyerek Padlet panosunda paylaşmaları istenmiştir. Aynı pano üzerinden diğer öğrencilerin yanıtlarını görerek yorum yapmaları da teşvik edilmiştir. Böylece sınıf içi tartışma henüz derse başlamadan önce dijital ortamda başlamış; bu durum sınıf içi etkinliklerin daha hazırlıklı ve yapılandırılmış biçimde yürütülmesine katkı sağlamıştır.

Her iki platformun öğretim sürecine entegrasyonu, öğretmenin öğrencilerin hazırlık düzeylerini önceden görmesini ve sınıf içi uygulamaları buna göre planlamasını mümkün kılmıştır. Bu teknolojik yapı, yalnızca içerik paylaşımı değil, aynı zamanda öğrenenler arası ön etkileşim, yansıtıcı düşünme ve fikir geliştirme gibi bilişsel süreçleri de desteklemiştir. Böylece ters yüz sınıf yapısı, daha dinamik, izlenebilir ve öğrenci merkezli bir hâle getirilmiştir.

4.4. Ders tasarımında tematik ve ilerlemeli yapılandırma

Derslerin tematik olarak yapılandırılması, öğrencilerin hem içerikle daha anlamlı bağ kurmalarını hem de eleştirel düşünme becerilerini aşamalı olarak geliştirmelerini sağlar. Özellikle gerçeklik, algı, medya, etik, kültürel çeşitlilik, toplumsal cinsiyet, tüketim kültürü gibi güncel ve çok katmanlı temalar etrafında dersler kurgulanabilir (Esen, 2020). Her tema, ön bilgileri harekete geçiren dijital bir içerik ile başlatılmalı, sınıf içinde ise derinleştirici sorular, karşılaştırmalı tartışmalar ve metin üretimi ile pekiştirilmelidir. Böylece dersler yalnızca bilgi edinme değil, anlam inşa etme ve pozisyon alma süreçlerini de içeren bütüncül bir öğrenme deneyimi sunar. Aşağıdaki tabloda (Tablo 1), bu bilgiler ışığında tasarlanan ve çalışmanın konusunu teşkil eden derslerin tematik ve ilerlemeli yapılandırılması verilmiştir.

Tablo 1*Ders Planlarının Tematik Şeması*

	Temel Tema	Eleştirel Bileşenler	Bilişsel Beceri	Ortak Kavramsal Çekirdek
1	Algı ve Medya	Manipülasyon, propaganda	Kavram çözümleme, tartışma	Gerçeklik, temsil, ikna
2	Kent ve Tüketim	Sınıf, kültür, görünürlük	Sosyal analiz, karşılaştırma	Kimlik, fark, izlenim
3	Yapay Zeka	Etik, gözetim, gelecek	Senaryo oluşturma, değerlendirme	Teknoloji, etik, dönüşüm

5. Bulgular

Bu bölümde, ters yüz sınıf modeline dayalı olarak geliştirilen üç haftalık konuşma dersi uygulamasından elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, yapılandırılmış gözlem formlarından, öğrenci geri bildirim anketlerinden ve konuşma performanslarına ilişkin ön test-son test puanlarından elde edilen nicel ve nitel verilere dayanmaktadır.

5.1. Gözlem verileri

Araştırma sürecinin başında ve sonunda, öğrencilerin bireysel konuşma performansları, eleştirel düşünme becerilerini yansıtan gözlem formu doğrultusunda puanlanarak ön test ve son test verileri elde edilmiştir. Yapılan puanlama sonucunda, öğrencilerin ön test ortalaması 59.5, son test ortalaması ise 69.6 olarak hesaplanmıştır. Ortalama +10.1 puanlık artış, pedagojik açıdan anlamlı bir gelişime işaret etmektedir. Bununla birlikte, örneklem sayısının sınırlılığı ve uygulama süresinin kısa oluşu nedeniyle, bağımlı örneklem t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu durum, sayısal analizle nitel veriler arasında beklenen ölçüde bir tutarlılığın kurulamamasına neden olmuş; ancak gözlem formları ve sınıf içi etkileşim kayıtlarına dayalı nitel bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme temelli sözlü üretimlerinde açık bir gelişim olduğunu desteklemiştir.

Uygulama sürecinde, her öğrencinin üç ayrı oturum boyunca sınıf içi performansı, yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla beş boyutta değerlendirilmiştir: (1) aktif tartışma ve katılım, (2) kaynak içeriği özetleme, (3) yeni fikir geliştirme, (4) geribildirim sunma ve tartışmayı sürdürme, (5) farklı fikirlere hoşgörü ve tarafsız yaklaşım. Gözlem sonuçlarına göre, öğrenciler ilk oturumda çoğunlukla fikirlerini yüzeysel düzeyde ifade etmiş ve gerekçelendirme davranışlarında sınırlı bir performans sergilemiştir. Ancak ikinci oturumda gözle görülür bir gelişme yaşanmış; üçüncü oturumda ise öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma, karşıt görüşleri tanıma ve yanıt verme, fikirlerini kişisel deneyimlerle ilişkilendirme gibi göstergelerde anlamlı bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir.

5.2. Öğrenci geri bildirim anketi bulguları

Araştırma sonunda uygulanan öğrenci geri bildirim anketi, modelin genel işleyişi, materyallerin anlaşılabilirliği ve sınıf içi etkinliklerin etkililiği gibi başlıklarda öğrencilerin görüşlerini ölçmeyi amaçlamıştır. Likert tipi kapalı uçlu soruların betimsel analizine göre:

- Öğrencilerin %90'ı, ders öncesi hazırlık görevlerinin düşünme süreçlerini tetiklediğini belirtmiştir.
- %85'i sınıf içi tartışmaların konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.
- %80'i video ve metin içeriklerini güncel, anlaşılır ve tartışmaya açık bulduğunu ifade etmiştir.
- %70'i öğretmenin kolaylaştırıcı rolünün süreci desteklediğini düşünmektedir.

Açık uçlu sorularda ise öğrencilerin çoğunluğu, “kendi fikrini savunma, karşıt görüşlerle yüzleşme ve grup içinde anlam üretme” gibi kazanımların kendileri için en değerli deneyimler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca birçok öğrenci, bu ders biçimini diğer dil derslerinden daha motive edici ve anlamlı bulduklarını ifade etmiştir.

5.3. Genel değerlendirme

Bulgular, ters yüz sınıf modelinin yapılandırılmış ders planı ile uygulandığında, öğrencilerin eleştirel düşünme göstergelerinde hem bireysel hem etkileşimsel düzeyde gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ders öncesi materyalleri inceleyerek hazırlıklı gelmeleri, sınıf içi etkinliklerde daha aktif katılım sergilemelerini ve daha yapılandırılmış düşünceler üretmelerini mümkün kılmıştır. Bu gelişim, yalnızca bireysel bilişsel farkındalıkla sınırlı kalmamış; aynı zamanda grup içi etkileşimde fikir birliği oluşturma, ortak üretim yapma ve başkalarının görüşlerini yapılandırma gibi işbirlikçi süreçleri de kapsayacak şekilde gerçekleşmiştir.

6. Tartışma

Bu çalışmada geliştirilen ders tasarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey öğrenciler için yalnızca bir konuşma dersi planı sunulmamış, eleştirel düşünmeyi merkeze alan bütüncül bir öğrenme modeli olarak da yapılandırılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin sağladığı pedagojik esneklik, eleştirel düşünme becerilerini hedefleyen görev türleriyle birleşerek öğrencilerin gerekçeli düşünme, çok yönlü değerlendirme ve işbirlikli tartışma gibi üst düzey bilişsel süreçlerde etkinlik kazanmalarına olanak tanımıştır. Bu yapı, öğrencilerin hem dilsel yeterliklerini hem de düşünsel üretim yetilerini geliştirmelerine hizmet eden bir öğrenme ortamı sunmuştur.

Uygulama süreci, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kültürel düzeyde bütüncül bir katılım sergilediklerini göstermiştir. Öğretmenin geleneksel bilgi aktarıcısı rolünden çıkarak rehber ve kolaylaştırıcı pozisyonda konumlandırılması, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif ve sorumluluk sahibi bireyler hâline gelmelerini desteklemiştir. Böylece konuşma dersi, dilsel pratiğin ötesine geçerek çok katmanlı düşünce üretiminin teşvik edildiği dinamik bir öğrenme alanına dönüşmüştür.

Araştırma bulguları, eleştirel düşünmenin öğretim yoluyla geliştirilebileceğini savunan kuramsal yaklaşımlarla örtüşmektedir. Paul ve Elder'a (2006) göre eleştirel düşünme, düşünceyi yöneten yapıları tanıma ve bu yapılara entelektüel standartlar uygulama sürecidir. Ennis'in (1987) yansıtma düşünme vurgusu da öğrencilerin bilinçli bilişsel faaliyetlerle karar alma ve fikir üretme becerilerinde gözlemlenen ilerlemelerle somutlaşmaktadır. Bu gelişim, sınıf bağlamında sistematik olarak yürütülen açık uçlu görevler ve yönlendirilmiş tartışmalar aracılığıyla elde edilmiştir.

Ders tasarımının ayırt edici yönü, öğrenci hazırlığını sınıf içi etkileşimin ön koşulu olarak ele almasıdır. Öğrenciler, derse yalnızca bilgi edinmiş olarak değil; bilgiyi sorgulamak, yeniden yapılandırmak ve dönüştürmek üzere katılmışlardır. Bu yaklaşım, öğrenen özerkliğini ve bilişsel derinliği eşzamanlı olarak destekleyen etkili bir öğretim modelinin mümkün olduğunu göstermektedir (Brookfield, 2012; D'Angelo, 1970).

Uygulamada kullanılan otantik ve çok katmanlı materyaller, öğrencilerin kültürel, toplumsal ve etik perspektifler geliştirmelerini teşvik etmiştir. Özellikle "algı", "gerçeklik", "ifade özgürlüğü" ve "dijital medya" gibi temalar etrafında yapılandırılan sınıf içi tartışmalarda, öğrencilerin farklı sosyal bağlamlara ilişkin örnekler verdikleri, kültürel referanslarla düşüncelerini gerekçelendirdikleri ve ahlaki değerlendirmelerde bulundukları gözlemlenmiştir. Bu durum, üçüncü oturum gözlem formu verilerinde "yeni fikir geliştirme" ve "farklı fikirlere hoşgörü" boyutlarında kaydedilen belirgin puan artışlarıyla da desteklenmiştir.

Bu bulgular, Paul ve Elder'ın (2006) eleştirel düşünmeyi "düşüncenin yapısına entelektüel standartlar uygulama süreci" olarak tanımlayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde, Esen'in (2020) çok katmanlı dil görevlerinin kültürel ve etik çözümlemeyi teşvik eden doğrudan düşünme ortamları sunduğuna ilişkin bulguları, bu çalışmanın tasarımı ve çıktılarıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla, çoklu metin türleri, görsel içerikler, tartışmaya açık temalar ve açık uçlu görevler, konuşma becerisini yalnızca teknik bir yeterlik alanı olmaktan çıkararak eleştirel ve anlam kurucu bir öğrenme süreci hâline getirmiştir.

Ters yüz sınıf modeli öğretim sürecinin zaman-mekân örgüsünü ve sınıf içi etkileşim derinliğini eş zamanlı olarak dönüştürmektedir. Ön hazırlığa dayalı bu yapı, sınıf zamanının üst düzey bilişsel süreçlere ayrılmasını olanaklı kılmakta ve böylece eleştirel düşünmeyi doğrudan destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin derse önceden hazırlıklı gelmelerinin sınıf içi etkileşimlerini anlamlı biçimde artırdığı; özellikle üçüncü oturumda grup tartışmalarına aktif katılım, gerekçeli düşünce sunumu ve karşıt görüşlere yanıt verebilme düzeylerinde gözle görülür bir artış olduğu gözlem formlarına yansıyan bulgularla ortaya konmuştur. Ayrıca öğrenci anketlerinde yer alan “daha önce konuşmalara katılmıyordum ama şimdi düşünerek katkı sağlıyorum” veya “önceden hazırlanınca derste konuşmak daha kolay oldu” gibi ifadeler bu etkileşimsel dönüşümün öğrenciler tarafından da fark edildiğini göstermektedir.

Bu bulgular, ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısı, katılım ve öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan önceki araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin Basal (2015), modelin yabancı dil sınıflarında öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak sınıf içi üretkenliği artırdığını; Ceylan (2024) ise eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ters yüz modelin etkili bir zemin sunduğunu göstermiştir. Türkben ve Yiğit (2023) ise modelin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi konuşma katılımını artırarak özgüven gelişimine katkı sağladığını raporlamıştır.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme bireysel bir bilişsel beceri olmasının yanında sosyal etkileşim yoluyla inşa edilen bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmeli ve buna uygun pedagojik ortamlar oluşturulmalıdır. Ancak bu sürecin etkin işlemesi, öğrencilerin ön hazırlık görevlerine aktif katılımı ve öğretmenin rehberlik rolünü etkin biçimde üstlenmesi gibi yapısal koşullara bağlıdır. Bu bağlamda, ters yüz sınıf modeli, dil öğretiminde anlamsal üretim, düşünsel dönüşüm ve aktif katılımı merkeze alan alternatif bir yaklaşım olarak güçlü bir potansiyel taşımaktadır.

7. Sonuç

Günümüzde yabancı dil öğretimi, dilsel yapıların aktarımı ve öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesini bir arada hedefleyen çok boyutlu yaklaşımlar gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı modeller, eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçleri desteklemede önemli bir potansiyele sahiptir (Facione, 1990; Brookfield, 2012). Fischer ve Yang (2021), ters yüz modelinin çevrim içi içeriklerle ön hazırlık imkânı sunarak sınıf içi zamanı yüksek düzeyli bilişsel görevler için serbest bıraktığını ve bu sayede eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Özdemir ve Açık (2022), Türkçe derslerinde uyguladıkları ters yüz modelin öğrencilerin yazılı anlatım ve düşünsel üretim becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe bağlamında yapılan diğer çalışmalar da (Türkben & Yiğit, 2023; Ceylan, 2024), modelin öğrencilerin derse katılımını ve bilişsel etkileşim düzeylerini artırarak, çok yönlü değerlendirme ve yapıcı iletişim gibi becerileri destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla, ters yüz sınıf modeline dayalı bir konuşma dersi uygulamasını değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, modelin eleştirel düşünme becerilerinin öğretim süreçlerine entegre edilmesi açısından işlevsel bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri, sınıf içi katılımlarının artması ve çok yönlü düşünsel etkileşimlerde bulunmaları, öğrenme sürecinin hem bireysel hem de sosyal boyutlarda zenginleşmesine katkı sağlamıştır.

Bireysel hazırlık sürecini sınıf içi üretkenliğe dönüştüren, öğrenci merkezli ve çok katmanlı bir yapıyla kurgulanmış ders tasarımı, ders öncesi hazırlık görevlerinin eleştirel okuryazarlık ilkelerine uygun biçimde yapılandırılması; otantik, çoklu medya içeriklerinin dilsel ve kültürel farkındalıkla bütünleştirilmesi; sınıf içi uygulamaların, tartışma, yaratıcı yazma ve grup sunumu gibi çok boyutlu görevlerle zenginleştirilmesi ve son olarak eleştirel düşünme göstergelerine dayalı gözlem araçlarının

öğretim sürecine entegre edilmesi gibi hususlar, tasarımın öne çıkan özellikleri olmuştur. Bu yönüyle, çalışma yalnızca bir model önermemekte; aynı zamanda bu modelin temelini oluşturan pedagojik ilkeleri ve içerik yapılarını da detaylandırmaktadır. Bu durum, hem öğretim uygulayıcıları hem de program geliştiriciler için işlevsel bir referans çerçevesi sunmaktadır.

Kaynakça

- Alpat, M. F., & Görgülü, E. (2024). Transformative learning: Flipped classroom and its impact on writing skill and critical thinking level. *Open Praxis*, 16(3), 396–409. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.704>
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37. <https://doi.org/10.17718/tojde.72185>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Campillo-Ferrer, J.M., Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities & Social Sciences Communications*, 8, 176 <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carter, A. (2020). Developing critical thinking skills in the ESL classroom. *TESL Ontario: Contact Magazine*, (3), 43–46.
- Ceylan, B. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye genel bir bakış. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 118–130. <https://doi.org/10.56987/bezgek.1482261>
- Council of Europe. (2013). *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme* (T. Tuncer, Çev.). MEB Yayınları.
- Council of Europe. (2020). *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni: Tamamlayıcı Cilt – Güncellenmiş açıklayıcılar ile birlikte* (T. Tuncer, Çev.). MEB Yayınları. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- D'Angelo, E. (1970). *Teaching critical thinking: Theory and practice*. Scarecrow Press.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W. H. Freeman & Co.
- Esen, M. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme ve kültürlerarası yetkinliği geliştirmeye yönelik stratejiler* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. (Research findings and recommendations, ED 315 423). American Philosophical Association.

- Fischer, I. D., & Yang, J. C. (2022). Flipping the flipped class: Using online collaboration to enhance EFL students' oral learning skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(15). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00320-2>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Halitoğlu, H. (2020). Ters yüz sınıf uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(6), 227–242.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7). <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Metin, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme ve kültürlerarası yetkinliği geliştirmeye yönelik stratejiler [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- 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. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019048710>
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson Education.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Sofu, M., & Demirkol, R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde münazara tekniğinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 40(6), 7–11.
- Topçu, B. (2023). *Ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Türkben, T., & Öncü Yiğit, K. (2023). Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 28–50. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1139033>
- Ur, P. (2009). *A course in language teaching: Practice and theory* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. OUP Oxford.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yusufoglu, S., & Kaya, F.B. (2024). The effect of flipped classroom model on Turkish as a foreign language learners' speaking anxiety and speaking skill achievement. *Base for Electronic Educational Sciences*, 5(2), 213–227. <https://doi.org/10.29329/bedu.2024.1064.12>

Makale Bilgi Formu

Yazar Notu: Bu çalışma 21.09.2024 tarihinde Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda (ISOHTEL 2024) sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

EK – TERS YÜZ SINIF MODELİNE DAYALI C1 DÜZEYİ KONUŞMA DERSİ – VİDEO TEMELLİ ÖRNEK DERS PLANLARI

Şekil 1

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) Referanslarında Kullanılan Kodlar

R = Reading (Okuma)

L = Listening (Dinleme)

S = Speaking (Konuşma)

W = Writing (Yazma)

I = Interaction (Etkileşim)

D = Discourse / Pragmatic competence (Söylem becerisi / Bağlamsal yeterlik)

C = Creative use (Yaratıcı üretim)

Not: Çalışmada tasarlanan dersler için belirlenen kazanım hedefleri *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)* referansla belirtilen kodlar ile işaretlenmiştir.

Şekil 2

Ders Planlarında Kullanılan Değerlendirme Kategorileri ve Açıklamaları

	Tanım	Gözlenen Beceriler ve Ölçütler	Örnek Etkinlikler / Görevler
Anlama	Öğrencinin dinlediği ya da okuduğu içerikleri kavrama, ayırt etme ve yorumlama düzeyi	Ana fikri tespit etme Söylenenleri gerekçeli biçimde açıklayabilme Alt anlamları ve tutarsızlıkları fark etme	Belgesel analiz etme, açık uçlu dinleme soruları, not alma görevi
Düşünme	Bilgiye dayalı olarak analiz, karşılaştırma, değerlendirme ve yaratıcı çözüm üretme becerisi	Alternatif bakış açıları geliştirme Gerekçelendirme yapma Argüman yapılandırma ve yargıya varma	Grup tartışması, problem çözme görevi, münazara hazırlığı
Konuşma	Dilsel ve yapısal açıdan akıcı, anlaşılır ve bütünlüklü sözlü anlatım becerisi	Akıcılık ve ses tonu Söylem bütünlüğü Dil bilgisel doğruluk Sözcük dağarcığı uygunluğu	Sunum, yaratıcı konuşma görevi, bireysel anlatım
Katılım	Sınıf içi etkileşimde yer alma, görüş bildirme, işbirliği ve aktif dinleme becerisi	Söz alma ve sürdürme Grup içinde fikir alışverişi yapma Soru sorma ve yanıt verme Tartışmayı yönlendirme	Padlet paylaşımları, fikir alışverişi oturumları, grup içi tartışmalar

Tablo 2

1. Algı, Gerçeklik ve Medya Manipülasyonu Temalı Ders

DERS 1

Düzey: C1 Türkçe

Süre: 2 ders saati (90 dakika)

Tema: Algı, Gerçeklik ve Medya Manipülasyonu

- Algı yönetimi ve dijital manipülasyon
- Sosyal medya ve dezenformasyon
- Teknoloji çağında bireysel mahremiyet ve bilgi güvenliği

Bu ders ile öğrencilerin medya ve dijital platformlar aracılığıyla şekillenen algı süreçlerini sorgulamaları, siber güvenlik ve kişisel mahremiyet gibi güncel konulara eleştirel bir perspektifle yaklaşmaları, ileri düzeyde sözlü ifade, argüman geliştirme ve tartışma becerilerini medya okuryazarlığı çerçevesinde geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Dersin Amacı ve Hedefler

- Görsel-işitsel içeriği anlayarak temel savları ayırt edebilme (D-AOBM C1: L1, R1)
- Fikirler arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilme (D-AOBM C1: S5)
- Farklı bakış açılarını eleştirel şekilde değerlendirme (D-AOBM C1: S4, I1)
- Tartışmalarda gerekçeli argümanlar sunabilme (D-AOBM C1: S3)
- Sözlü etkileşimde sorgulayıcı, bağlamsal ve işbirlikçi konuşma becerileri sergileyebilme

Görsel-işitsel içerikleri ve yazılı metinleri anlayarak temel savları belirleyebilme

- *L1:* Gündelik konularla ilgili uzun konuşmaları ve sunumları anlayabilir.
- *R1:* Karmaşık metinleri anlayabilir ve ana fikirleri ayırt edebilir.

Mantıksal bağlamda düşüncelerini ilişkilendirebilme

- *S5:* Fikirler arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak tartışabilir.

Farklı görüşleri eleştirel olarak değerlendirebilme ve etkileşimli biçimde katkı sunabilme

- *S4:* Alternatif bakış açılarını değerlendirebilir.
- *I1:* Etkileşimli konuşma sırasında fikirleri geliştirebilir.

İkna edici, yapılandırılmış argümanlar geliştirebilme

- *S3:* Açık ve gerekçeli konuşmalar yapabilir.

1. Ders Öncesi Görev (Evde Hazırlık)

Video: Sedef Kabaş – *Topraklar Değil, Beyinler İşgal Ediliyor* (TEDxMETUAnkara)

Süre: ~18 dk

Uygulama Platformu: Google Classroom

Google Classroom üzerinden Dr. Sedef Kabaş'ın konuşmasının linki dersten en az 5 gün önce öğrenciler ile paylaşılır ve belirtilen gün yapılacak derse verilen görevleri tamamlayıp videoyu izlemiş olarak gelmeleri istenir. Öğrenciler görevleri yerine getirip videoyu izler ve izlerken aşağıdaki sorularla ilgili kısa notlar olarak Google Classroom üzerinden öğretmene teslim ederler.

Aşağıdaki soruları okuyun ve videoyu izlerken soruların cevaplarını bulun ve yazın.

1. Konuşmadaki en etkileyici örnek hangisi?
2. “Mavi elma” metaforu neyi anlatıyor?
3. Algı yönetimi hangi yollarla sağlanıyor?

2. Ders İçi Etkinlikler

Süre	Etkinlik	Açıklama
10 dk	Hazırlık Soruları	Öğrencilerden anahtar kavramları hatırlamaları istenir (ör. mavi elma, yeniden tanımlama, tekrar tekniği vb.). Bunun için farklı görsel ve dijital materyal ile dikkat çekilebilir.
10 dk	Anlama Kontrolü	5 çoktan seçmeli + 2 kısa açık uçlu sorudan oluşan mini sınav uygulanır. Sorular, videonun temel savı, kullanılan metaforlar ve ikna tekniklerini kapsar
20 dk	Kavram İnşası	“Algı – Gerçek – Manipülasyon – Propaganda” kavramları grupça açıklanır
25 dk	Münazara	“Algı her zaman gerçeği ezer mi?” konulu yapılandırılmış tartışma
20 dk	Grup Sunumu	Her grup, videoda sunulan bir manipülasyon tekniğini güncel bir örnekle açıklar
5 dk	Yansıma & Değerlendirme	Öğrenciler, bugün değişen fikirleri üzerine kısa sözlü yansıtma yapar

3. Değerlendirme

- Anlama: Video içeriğini doğru ve detaylı özetleyebilme. Öğrencilerin videoyu izlemiş ve içeriğini kavramış olduklarını kontrol etmek için notlandırma amacı taşımayan anlamayı ölçme sınavı uygulanır.
- Düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünce geliştirebilme. Öğrencilerin münazara ve sunumlarda gerekçeli konuşmaları, sorgulayıcı katkıları gözlem formuyla izlenir
- Konuşma: Akıcı, tutarlı ve ileri düzey sözcüklerle konuşma. Dersi bireysel düzeyde içselleştirme durumları sözlü katkıları üzerinden değerlendirilir.
- Katılım: Etkinliklere aktif ve iş birliğine açık katılım. Etkinlik sırasında grup katkıları ve argüman kalitesi not edilerek katılım ve kavramsal derinlik değerlendirilir.

Tablo 3

2. Kent Sosyolojisi ve Tüketim Kültürü Temalı Ders

DERS 2

Düzey: C1 Türkçe

Süre: 2 ders saati (90 dakika)

Tema: Kent sosyolojisi ve tüketim kültürü

- Sınıfsal farklılıklar ve tüketim alışkanlıkları
- Mekânsal ayrışma ve kültürel temsiller
- “Görünür” ve “görünmeyen” tüketim biçimleri

Kent sosyolojisi, tüketim kültürü ve sınıfsal temsiller gibi kavramlar üzerinden öğrencilerin toplumsal çözümleme ve eleştirel tartışma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Dersin Amacı ve Hedefler

- Görsel işitsel içeriği anlama, sunum yapma (D-AOBM C1: R1, L1, S4)
- Sosyo-kültürel farklar üzerine konuşma (D-AOBM C1: S5, I1)
- Kent kültürü ve sınıf ilişkileri hakkında analiz ve tüketim temalı anlatı yazımı (D-AOBM C1: S7, D1)
- Kültürel okuryazarlık, sosyal duyarlılık, çok yönlü değerlendirme, sunum becerisi

Görsel-işitsel materyalleri anlayıp sınıfsal ve kültürel temsiller üzerine konuşabilme

- R1: Yazılı metinleri anlar, çıkarım yapar.
- L1: Belgesel veya sunum gibi uzun konuşmaları takip edebilir.
- S4: Alternatif fikirleri anlayabilir ve tartışabilir.

Karmaşık konular üzerine tutarlı konuşmalar yürütebilme

- S5: Neden-sonuç ilişkisi kurarak fikir sunabilir.
- I1: Etkileşimli ortamlarda yapıcı tartışmalara katılabilir.

Toplumsal temsilleri analiz edip bağlama duyarlı konuşma gerçekleştirebilme

- S7: Yapılandırılmış, bağlama uygun tartışmalar sürdürebilir.
- D1: Söylem bilgisi ve pragmatik yeterlik geliştirir.

1. Ders Öncesi Görev (Evde Hazırlık)

Video: Çöplerden Semt Analizi: Ataköy vs. Şirinevler

(<https://www.youtube.com/watch?v=W6Spb1fdxY&pp=ygUKI21lZlhlcm90YQ%3D%3D>)

Süre: ~21 dk

Uygulama Platformu: Google Classroom

Google Classroom üzerinden belgeselin linki dersten en az 5 gün önce öğrenciler ile paylaşılır ve belirtilen gün yapılacak derse verilen görevleri tamamlayıp videoyu izlemiş olarak gelmeleri istenir. Öğrenciler görevleri yerine getirip videoyu izler ve izlerken aşağıdaki sorularla ilgili kısa notlar alarak Google Classroom üzerinden öğretmene teslim ederler.

Aşağıdaki soruları okuyun ve videoyu izlerken soruların cevaplarını bulun ve yazın.

1. Tüketim alışkanlıkları semtlere göre nasıl değişiyor?
2. Çöp analizi sosyolojik ne tür veriler sunar?
3. 'Görünür' ve 'görünmeyen' tüketim ne demektir?

2. Ders İçi Etkinlikler

Süre	Etkinlik	Açıklama
10 dk	Hazırlık Soruları	Öğrencilere "Bir semti tanımak için nelere bakarsınız?", "Tüketim alışkanlıklarımız yaşadığımız yere göre değişir mi?" gibi sorular yöneltilir. Kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı kurlmaları teşvik edilir.
10 dk	Anlama Kontrolü	Belgeselin anlaşılmasını ölçmek için 5 çoktan seçmeli ve 2 açık uçlu sorudan oluşan kısa test uygulanır.
20 dk	Küçük Grup Tartışması	Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. "Çöp bir toplumun aynası olabilir mi?", "Tüketim sosyo-ekonomik kimliği yansıtır mı?" gibi sorular üzerine tartışılır. Her grup farklı görüşler geliştirip sunar.
20 dk	Fishbowl Tartışması	Sınıf iç halka ve dış halka olarak düzenlenir. İç halka "Görünür tüketim mi yoksa görünmeyen tüketim mi daha belirleyicidir?" sorusunu tartışır. Roller değiştirilir.
15 dk	Yaratıcı Görev – Semt Portresi	Her öğrenci Ataköy veya Şirinevler için, gözlemlerine dayalı kısa bir "tüketim portresi" yazar ve 2 dakikalık mini sunum yapar.
15 dk	Padlet Paylaşımı	"Belgeselde sizi en çok düşündüren tüketim örneği neydi?" sorusuna öğrenciler Padlet üzerinden görsel veya kısa bir yazı ile cevap verir.

3. Değerlendirme

- Anlama: Video içeriğini doğru ve detaylı özetleyebilme. Öğrencilerin videoyu izlemiş ve içeriğini kavramış olduklarını kontrol etmek için notlandırma amacı taşımayan anlamayı ölçme sınavı uygulanır.
- Düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünce geliştirebilme. Öğrencilerin münazara ve sunumlarda gerekçeli konuşmaları, sorgulayıcı katkıları gözlem formuyla izlenir
- Konuşma: Akıcı, tutarlı ve ileri düzey sözcüklerle konuşma. Dersi bireysel düzeyde içselleştirme durumları sözlü katkıları üzerinden değerlendirilir.
- Katılım: Etkinliklere aktif ve iş birliğine açık katılım. Etkinlik sırasında grup katkıları ve argüman kalitesi not edilerek katılım ve kavramsal derinlik değerlendirilir.

Tablo 4

3. Yapay Zekanın Toplumsal, Etik ve Bireysel Etkileri Temalı Ders

DERS 3

Düzey: C1 Türkçe

Süre: 2 ders saati (90 dakika)

Tema: Yapay zekanın toplumsal, etik ve bireysel etkileri

- Dijitalleşme ve gözetim
- Teknoloji ile dönüşen yaşam biçimleri
- Etik ikilemler ve yapay zekada sorumluluk

Öğrencilerin yapay zekanın toplumsal, etik ve kültürel etkilerine ilişkin farkındalık kazanmaları; bilgiye dayalı gerekçeli tartışmalar yürütebilmeleri; ileri düzeyde sözlü anlatım ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Dersin Amacı ve Hedefler

- Belgesel içeriğini anlamak, özetlemek ve sözlü olarak tartışmak (D-AOBM C1: R1, L1, S6)
 - Yapay zekanın etik etkileri üzerine fikir yürütme (D-AOBM C1: S2, D1)
 - Eleştirel akıl yürütme, karşılaştırma ve yargılama (D-AOBM C1: S5, S7)
 - Geleceğe yönelik kurgusal senaryo yazımı (D-AOBM C1: W2, C2)
 - Eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, etik farkındalık, yaratıcı düşünme
-

Video içeriğini anlama, özetleme ve sözlü olarak ifade etme

- R1: Yazılı kaynakları anlayarak özet çıkarabilir.
- L1: Videoları ayrıntılı biçimde takip edebilir.
- S6: Akıcı ve yapılandırılmış sözlü metin oluşturabilir.

Etik sorunları dile getirip bağlamsal tartışmalar yürütebilme

- S2: Açık ve tutarlı fikirler sunabilir.
- D1: Bağlamsal farkındalıkla konuşma yapabilir.

Analiz ve değerlendirme yaparak çok yönlü görüş oluşturma

- S5: Eleştirel düşünceyle fikirleri karşılaştırabilir.
- S7: Tartışma becerileriyle söylem bütünlüğü sağlar.

Yaratıcı bir senaryo ya da öykü yazabilme

- W2: Yapılandırılmış ve yaratıcı yazılı anlatım yapabilir.
 - C2: Kurgusal ve özgün içerik üretebilir.
-

1. Ders Öncesi Görev (Evde Hazırlık)

Video: Maskelerin Ardında – Siber Savaş ve Yapay Zeka

(<https://www.youtube.com/watch?v=brilEhIU3jo&pp=0gcJcdgAo7VqN5tD>)

Süre: ~40 dk

Uygulama Platformu: Google Classroom

Google Classroom üzerinden belgeselin linki dersten en az 5 gün önce öğrenciler ile paylaşılır ve belirtilen gün yapılacak derse verilen görevleri tamamlayıp videoyu izlemiş olarak gelmeleri istenir. Öğrenciler görevleri yerine getirip videoyu izler ve izlerken aşağıdaki sorularla ilgili kısa notlar alarak Google Classroom üzerinden öğretmene teslim ederler.

Aşağıdaki soruları okuyun ve videoyu izlerken soruların cevaplarını bulun ve yazın.

1. Yapay zekanın toplumu dönüştürme biçimleri nelerdir?
2. Etik ikilemler nelerdir?
3. Bireyler ve kurumlar nasıl etkileniyor?

2. Ders İçi Etkinlikler

Süre	Etkinlik	Açıklama
10 dk	Hazırlık Soruları	Öğrencilere “Yapay zeka nedir?”, “Hangi alanlarda karşımıza çıkar?”, “Toplumu nasıl etkileyebilir?” gibi sorular yöneltilerek ön bilgileri harekete geçirilir.
10 dk	Anlama Kontrolü	Belgesel izleme sonrası 5 çoktan seçmeli ve 2 açık uçlu sorudan oluşan kısa bir test uygulanarak öğrencilerin temel çıkarımları yapıp yapmadığı ölçülür.
20 dk	Fishbowl Tartışması	Sınıf iç ve dış halka olarak düzenlenir. İç halka “Yapay zekanın toplumsal etkileri” üzerine tartışır; dış halka gözlem yapar. Roller değişerek herkes katılım sağlar.
20 dk	Grup Münazarası	Öğrenciler iki gruba ayrılır. Biri yapay zekanın faydalarını, diğeri olası risklerini savunur. Jüri rolünü sınıf üstlenir.
15 dk	Yaratıcı Yazma	Öğrenciler “2035 yılında yapay zekayla donatılmış bir toplumda geçen bir günü” betimleyen kısa bir hikâye yazar.
15 dk	Padlet Paylaşımı	“Belgeselde sizi en çok etkileyen örnek neydi?” sorusuna öğrenciler görsel veya kısa yazılı içerikle dijital ortamda cevap verir.

3. Değerlendirme

- Anlama: Video içeriğini doğru ve detaylı özetleyebilme. Öğrencilerin videoyu izlemiş ve içeriğini kavramış olduklarını kontrol etmek için notlandırma amacı taşımayan anlamayı ölçme sınavı uygulanır.
- Düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünce geliştirebilme. Öğrencilerin münazara ve sunumlarda gerekçeli konuşmaları, sorgulayıcı katkıları gözlem formuyla izlenir
- Konuşma: Akıcı, tutarlı ve ileri düzey sözcüklerle konuşma. Dersi bireysel düzeyde içselleştirme durumları sözlü katkıları üzerinden değerlendirilir.
- Katılım: Etkinliklere aktif ve iş birliğine açık katılım. Etkinlik sırasında grup katkıları ve argüman kalitesi not edilerek katılım ve kavramsal derinlik değerlendirilir.