

Ters-Yüz Sınıf Modeli ile Desteklenmiş İletişimsel Yaklaşımın Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi

The Effect of Communicative Approach Supported by the Flipped Classroom Model on the Speaking Skills of Foreign Students Learning Turkish

Tuncay TÜRK BEN*, Kübra ÖNCÜ YİĞİT**

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada yarı-deneysel modellerden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilde PIKTES kapsamında iki farklı devlet okulunda öğrenim gören yabancı uyruklu üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma, deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere toplam 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Eğitim süreci boyunca deney grubunda yer alan öğrencilerle ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda konuşma eğitimi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise mevcut ders kitabındaki konuşma etkinlikleri ile öğretim sürdürülmüştür. Öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, iki farklı zamanda alınan ölçümler üzerinden çalışma gruplarının gruplar içi ve gruplar arası değerlendirmelerinde karışık düzen (mixed design) varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni- Dunn testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ters-yüz sınıf modeli, iletişimsel yaklaşım, konuşma becerisi, ilköğrencileri.

Abstract: The main purpose of this research is to examine the effect of the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking skills of foreign students learning Turkish. In the research, the pretest-posttest unequalized control group model, which is one of the quasi-experimental models, was used. The study group of the research consists of third year foreign students studying in two different public schools within the scope of PIKTES in a province located in the Central Anatolia region in the spring term of the 2021-2022 academic year. The study group was determined by convenient sampling, which is one of the random sampling methods. Research; The study was conducted with a total of 42 students, 21 students in the experimental group and 21 students in the control group. Throughout the education process, speaking education was given to the students in the experimental group in line with the communicative approach supported by the flipped classroom model. With the students in the control group, teaching was continued with the speaking activities in the current textbook. "Speaking Exam Evaluation Form" was used to evaluate the speaking skills of the students. In the analysis of the research data, mixed design analysis of variance and Bonferroni-Dunn test, one of the multiple comparison tests, were used to evaluate the study groups within and between groups based on measurements taken at two different times. The findings obtained as a result of the research show that the communicative approach supported by the flipped classroom model improves the speaking skills of the students.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, flipped classroom model, communicative approach, speaking skill, elementary students.

* Sorumlu yazar, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray-Türkiye, ORCID: 0000-0003-0167-4173, e-posta:tuncayturkben57@gmail.com

**Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9472-1137, e-posta: koncu0212@gmail.com

Giriş

Günümüz dünyasında hızla artan küreselleşme süreciyle birlikte ülkelerin birbiriyle olan etkileşimi artmış, bunun doğal bir sonucu olarak da bireyin ana dilinden başka bir dil öğrenme gereksinimi zorunlu hâle gelmiştir. Bu bağlamda bireylerin yabancı dil öğrenme amaçları farklılık gösterse de en temel amaç, iletişimsel yetiyi geliştirmektir. Bunun için ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de bireylerin sağlıklı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamak adına hedef dilde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde iletişimsel yetinin geliştirilmesi ise dinleme, okuma, konuşma ve yazma dört temel dil becerisinin işlevsel bütünlüğüyle sağlanmaktadır. Bireyler arası iletişim, büyük oranda konuşma aracılığıyla gerçekleştiği için konuşma dil becerisi yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir.

Konuşma, doğru kelimelerin seçilmesi, anlamlı ses ve söz diziminin oluşturulması, prozodik yapının oluşturulması, fonetik özelliklere uygun boğumlama yapılması gibi farklı becerileri gerektirir (Çetin, 2017). Fiziksel, bilişsel, psikolojik, nörolojik, sosyolojik yönleri olan, iletişimin temelini oluşturan konuşma, günlük hayatta en çok kullanılan ve insana özgü olan bir beceridir (Günaydın, 2021). Dilin anlatım boyutunu oluşturan becerilerden biri olan konuşma ile ilgili alan yazında farklı tanımlamalarla karşılaşılmaktadır. Konuşma, “beyinden başlayarak vücudumuzdaki birçok organın birbiri ile uyum içinde çalışması ile oluşan bir beceri, yetenek, alışkanlık ve sanat” (Yalçın, 2018, s.216), “katılımcıların hem dil içi hem de dil dışı hamlelerle ortaklaşa geliştirip yürüttükleri sosyal bir etkinlik (Fidan, 2016, s.130), “dil bilimsel, duygusal, anlamsal ve daha genel olarak bilişsel ve sosyal boyutları olan karmaşık ve etkileşimli bir iletişim davranışı” (Dohen, Schwartz ve Baily, 2010, s.477) şeklinde tanımlanmaktadır. Köksal ve Dağ Pestil’e (2014) göre konuşma dediğimiz bu aktarım çabasının içerisinde kelime hazinesi, tonlama, telaffuz, ses, konuşma dinamiği, üslup gibi birbirinden ayrılması mümkün olmayan birçok öge yer almaktadır. Yapılan tanımlamalar incelendiğinde, konuşmanın zihinde tasarlanarak başladığı ve düşüncelerin boğumlayıcıdan çıkarak ifade edilmesi ile tamamlanan bir süreci içerdiği görülmektedir. Uzun ve karmaşık bir dizi işlemi gerektiren konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin başında gelmektedir (İşcan ve Karagöz, 2016; Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Şen ve Boylu, 2015). Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin gündelik yaşamlarını sürdürebilmek için en çok kullandıkları becerilerden biri olan konuşma, farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler doğrultusunda tasarlanmış öğrenme ortamlarında uygulanacak iletişim odaklı etkinliklerle geliştirilmelidir.

Konuşma becerisi, yabancı dil öğrenmenin önemli bir göstergesi ve ölçütü olarak kabul edilmektedir (Fidan, 2016; Uçak ve Gökçü, 2015). Bu nedenle, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bir dili öğrenmek demek, o dilin iletişimsel yetisini kazanarak, o dilde iletişim kurmak anlamına geldiği için bu becerinin geliştirilmesinde uygulanacak yöntem ve teknikler, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına ve etkileşimde bulunmalarına imkân sağlamalıdır. Konuşmanın özellikleri göz önüne alındığında, farklı dil öğretim yaklaşımları arasında iletişimsel yaklaşım ön plana çıkmaktadır (Çetin, 2017).

İletişimsel yaklaşıma göre yabancı dili öğrenmek, hedef dilin yapısal özelliklerini çok iyi bilmek anlamına gelmemektedir. Bu yaklaşıma göre önemli olan dili işlevsel ve amaca uygun bir şekilde kullanabilmektir. Bu yaklaşım bir dili öğrenmenin, iletişimsel yeterlikle mümkün olduğunu vurgulayan bir öğretim yaklaşımıdır. İletişimsel yeterlik, istenilen hedef olarak tanımlanmaktadır; çünkü bu yaklaşım dili bir araç olarak düşünmektedir. Dil, kullanım ve iletişim aracılığıyla öğrenilmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin farklı durumlarda dili doğru kullanabilmeleri, farklı bağlamlarda duruma uygun tutumlar sergileyebilmeleri ve diğer insanlarla sosyal etkileşimde bulunabilmeleri dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır (Liao, 2000; Lightbown ve Spada, 1999; akt. Takıl, 2014). İletişimsel yaklaşım, öğrencilere yaşadıkları ortamda karşılıklı etkileşim sağlayıp öğrencileri aktif olarak dili kullanmaya sevk etmektedir. Bir dil öğretim yaklaşımı olarak kullanılan bu yaklaşım dil öğreniminde kuramdan çok pratiği ön plana çıkarmaktadır. Başka bir

ifade ile dilin yapısal özelliklerinden ziyade işlevselliğine önem veren bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Söz konusu bireylerin yabancı dil öğrenme isteklerinin sebebi; dinleme, anlama, anlatma gibi temel dil becerilerini kazanarak toplum içinde kendini rahatça ifade edebilme gücünü kazanmak ve iletişim kurabilmektir (Göçer, 2017). İletişimsel yaklaşımda yaratıcılığı geliştiren, iletişime yönelik sınıf içi etkinlikler ve öğretim teknikleri ön plandadır. Bu yaklaşımda; drama, rol oynama, benzetim, doğaçlama, sorun çözme, grup çalışması, ikili çalışma, iletişim oyunları vb. teknikler öğrenme ortamlarında kullanılabilir (Özcan, 2007, 2015). Öğrenciler, öğrenme ortamlarında iletişimsel etkinliklerle onlara sunulan konulara katılım göstermeli, dil becerilerini ifade gücüyle birleştirmeli, öğrendikleri kuralları, yapıları ya da kelimeleri edinim süreçlerini sürdürebilmek amacıyla sınıfın dışında kullanmalıdırlar. Öğretmen de öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırıcı ve onlara yol gösterici bir rol üstlenir (Erten Dalak, 2017; Richards ve Rodgers, 2014). Dincer'e (2020) göre de iletişimsel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin, hedef dilde iletişimi kolaylaştırmak için öğrencileri hedef dile maruz bırakacak ortamlar ve materyaller sunması gerekmektedir. Öğrencinin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak ve teknolojinin kolaylaştırıcı yönünden de faydalanarak günlük gazeteler, broşürler, sesli materyaller (video, film vb.), tiyatro metinleri gibi materyalleri öğrenme ortamlarına getirmesi gerekmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki uygulamalara önem verdiği kadar sınıf dışı faaliyetlere de önem vermesi, öğrencileri bizzat gerçek hayatla yüz yüze getirecek etkinlikler (pazar alışverişi, konser vb.) planlaması gerekmektedir.

Öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmek adına hem iletişimsel yaklaşım hem de dijital araç gereçlerin öğrenme-öğretme ortamında kullanımına uygun çağdaş yaklaşımlardan yararlanılması gerekmektedir. Ters-yüz sınıf modeli (TYS), bu bağlamda öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılacak modellerden biridir. Ters-yüz sınıf modeli; alışılanın aksine, öğrencinin kuramsal bilgiyi bireysel öğrenme yöntemlerini kullanarak evde öğrendiği, bilgiyi sınıfta uygulayarak pekiştirdiği bir eğitim sistemi olarak tanımlanmakta, öğrencilerin dersi ödev olarak izleyip dinlemesine, sınıf içi etkinliklerde de atölye, problem çözme ve grup çalışmaları gibi etkileşimli uygulamalara katılmasına olanak sağlamaktadır (Gençer, 2015). Başka bir ifade ile YYS modeli öğrencilerin içeriğe sınıf dışında ulaştığı, sınıftaki zamanın tartışma, uygulama ve içerik sınıflandırmaya ayrıldığı bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Johnson, 2012). Son zamanlarda teknolojiye ilerleme ile birlikte bilgisayar ve mobil araçlara her zaman her yerden erişimin artması sonucu YYS modelinin eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır (Sakar ve Uluçınar Sağır, 2017). Bu model ile birlikte öğrenciler öğrenme ortamlarında daha fazla uygulama ve etkinlik yapma olanağına sahip olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, iletişimsel yaklaşımı temel alan çalışmaların yabancı dil öğretiminde oldukça etkili olduğu görülmektedir (Ali, 2013; Budak, 1996; Demir, 2016; Dincer, 2020; Erten Dalak, 2017; Ocaklı, 2008; Özcan, 2007; Kaya, 2019; Şenel, 2021; Takıl, 2014, Türkben, 2019). Türkiye'de iletişimsel yaklaşımın konuşma becerileri üzerine etkisinin ele alındığı çalışmaların ise üniversite düzeyinde gerçekleştirildiği (Dincer, 2020; Kaya, 2019) görülmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkökul düzeyinde yapılmış bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Mevcut araştırmada iletişimsel yaklaşıma işlevsel olarak katkı sağlayacağı düşünülen ters-yüz sınıf modelinden yararlanılmıştır. Yapılan çalışmalar, ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları (Alsancak Sırakaya, 2015; Aydın, 2016; Basal, 2015; Çalıcı, 2019; Duman, 2019; Erdoğan ve Akbaba, 2019; Farah, 2014; İyitoğlu, 2018; Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2021; Kaya, 2018; Nayci, 2017; Özcan, 2021; Özçelik, 2021; Özdemir, 2016; Öztürk, 2018; Thai, De Wever ve Valcke, 2017; Yestrebsky, 2015; Yıldırım Yakar, 2021), motivasyon düzeyleri (Alsancak Sırakaya, 2015; Aydın, 2016; İyitoğlu, 2018; Turan, 2015), öz düzenleme becerileri (Lai ve Hwang, 2016; Öztürk, 2018), öz yeterlik algıları (Thai vd., 2017) ve derse ilişkin tutumları (Bell, 2015; Ceylaner, 2016; İyitoğlu, 2018) üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ters-yüz sınıf modeli çerçevesinde yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde, bu modelin farklı derslerdeki akademik başarıyı artırdığı da görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar ele alındığında ters-yüz sınıf modeli doğrultusunda yapılmış araştırmaların ana dili Türkçe

öğretiminde gerçekleştirildiği ve bu araştırmaların da sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Kaya (2018), temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ters-yüz sınıf modelinin rolünü incelediği çalışmada, bu model doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Çalıcı (2019) yapmış olduğu çalışmada ters-yüz sınıf yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özdemir ve Açık (2019) tarafından yapılan çalışmada ise ters-yüz öğrenme yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Kansızoğlu ve Bayrak Cömert (2021) ters-yüz sınıf modelinde yapılan öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıkları ve hikâye yazma başarıları üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, ters-yüz sınıf modelinin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine yapılmış bir çalışma ise tespit edilmemiştir.

Öğrenci merkezli yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması önem kazanmıştır. Öğrenme ortamlarında konuşma becerisini geliştirmeye dönük sözlü anlatım etkinliklerine daha fazla zaman ayırmak için TYS modeli kullanılabilir. TYS modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması ile öğrenciler, derse gelmeden önce Türkçenin dil yapısı ve özellikleri, hedef dil ile kendi dilleri arasındaki farklılıkları karşılaştırma vb. teorik bilgileri videolar, ders sunuları gibi çoklu ortam araçları aracılığıyla öğrenerek hazırlıklı bir şekilde derse gelme olanağı bulurlar. Sınıf içinde de rol yapma, oyunlar, doğaçlamalar, konu tartışmaları, müzakereler gibi tekniklere daha çok yer verilerek öğrencilerin iletişimsel yeterliliği geliştirilebilir. Böylece TYS modelinin kullanımıyla sınıf içindeki konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmış olacaktır. Başka bir ifade ile ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, mevcut araştırmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde, iletişimsel yaklaşımda öngörülen sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına imkân sağlamak, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturmak, öğretmen-veli etkileşimini artırarak veliyi öğrenme sürecine dâhil etmek, teknolojik araçları öğrenme ortamında etkin kullanmak, öğrenci gelişimini yakından takip etmek vb. amaçlarla iletişimsel yaklaşımla birlikte ters-yüz sınıf modelinin birlikte ele alınması tercih edilmiştir. Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde bu iki yaklaşımın kullanımına dönük bir çalışmanın olmaması da mevcut araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek bulguların ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış destekleyici etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisinin saptanması ve bu etkinlikler sırasında ortaya çıkan sınıf içi süreçlerin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi ön test başarı puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Konuşma Sınavı Değerlendirme Formunun “sözcük kontrolü”, “dil bilgisel doğruluk”, “etkileşim” ve “ses bilgisel kontrol (telaffuz)” temel boyutu ön test başarı puanları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Okul ve sınıf

ortamlarında bireylerin gruplara yansız dağıtılmasının mümkün olmadığı durumlarda daha önceden oluşturulmuş gruplardan birinin deney birinin de kontrol grubu olmasına rastgele karar verilir. Bu doğrultuda araştırmanın yürütüleceği okullarda bireylerin gruplara yansız bir şekilde seçilmesinin zor olması nedeniyle seçkisiz bir şekilde mevcut gruplardan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır (Büyüköztürk, vd., 2015). Ön test-son test kontrol grubu deseni yansız olarak seçilmiş iki ya da daha fazla gruba ön test ve bağımsız değişkenin farklı düzeyleri uygulandıktan sonra bir son test uygulamasını içermektedir. Yansız atama sayesinde bu desen iç geççerlilik yönünden güçlüdür (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilimizde iki farklı okulda öğrenim gören yabancı uyruklu 42 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada yer alan 42 öğrenciden 21'i deney, 21'i de kontrol grubunda yer almaktadır. Her iki grupta olan öğrencilere sürecin başında ön test konuşma sınavı uygulanmıştır. Ön test konuşma sınavı değerlendirme formunun geneli üzerinden yapılan incelemede gruplar arasında konuşma becerisi bakımından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4). Daha sonra gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda normal ders seyri devam ederken deney grubunda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası ise son test olarak konuşma sınavı tekrar uygulanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol grubu	
	n	%	n	%
Kız	9	42,86	11	52,38
Erkek	12	57,14	10	47,62
Toplam	21	100,0	21	100,0

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu”, “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin üzerinde konuşmalarını sağlayacak “Ön Test-Son Test Soruları” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan “Ön Test-Son Test Soruları” ve “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu” ise Kaya (2019) tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler başlıklar halinde aşağıda verilmiştir:

Ön test-son test sorularının oluşturulması

Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisine etkisini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından sorular hazırlanmıştır. Konuşma soruları hazırlanırken sınıf düzeyi ve konuşma öğrenme alanı kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan taslak konuşma soruları, yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan altı kişi ve ölçme değerlendirme alanında uzman olan iki kişinin görüşüne sunulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan beş kişiden 2'si doçent, 4'ü doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Ölçme değerlendirme alanında uzman olan iki kişi de farklı üniversitelerde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadırlar. Uzman görüşü doğrultusunda konuşma soruları üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Uygulama öncesi araştırmaya dâhil olmayan üç öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Soruların anlaşılır olduğu görülmüştür.

Hazırlanan konuşma ön test-son test soruları üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, karşılıklı konuşma-soru cevap şeklindedir. İkinci bölüm, duruma uygun ifadeyi kullanma-diyalog oluşturma şeklindedir. Bu bölümde bazı durumlar verilmiştir. Öğrenci ve öğretim görevlisi durumdaki rollerine uygun şekilde karşılıklı diyalog kurmuşlardır. Üçüncü bölüm ise sözel üretim bölümüdür. Bu bölümde öğrenciden iki dakika boyunca kesintisiz konuşması beklenmektedir. Konuşmaya başlamadan önce öğrenciye üç dakika düşünme süresi verilir. Bu sürede isterse öğrencinin not alabilmesi için bir kâğıt ve kalem de bulundurulmuştur.

Konuşma sınavı değerlendirme formu

Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasında olmak üzere iki kez konuşma sınavı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla Kaya (2019) tarafından geliştirilen "Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı doktora tezi kapsamında hazırlanmış olduğu sınavların objektif olarak değerlendirilebilmesi için "Ortak Başvuru Metni" ve "Cambridge English Handbook For Teachers" kitabını incelemiş ve bu değerlendirme formunu geliştirmiştir. Araştırmacı bu değerlendirme formunu geliştirirken sınavın kapsam geçerliliğini sağlamak adına uzmanlardan da görüş almıştır. Kaya'nın (2019) çalışmasında öğrencilerin konuşma becerileri araştırmacı dışında iki uzman tarafından bu değerlendirme formuna göre puanlanmış ve öğrencilerin konuşma performansları değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlar SPSS Statistics 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendirme formu; sözcük kontrolü (30 puan), dil bilimsel doğruluk (20 puan), etkileşim (30 puan), ses bilimsel kontrol (20 puan) olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bilgi formu hem deney hem de kontrol grubunun birbirine uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılan ön test konuşma sınavından önce uygulanmıştır. Kişisel bilgi formları değerlendirildikten sonra grupların uygunluğu belirlenmiş ve araştırma sürecine başlanmıştır.

İşlem

Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce alan yazın taraması yapılarak hem iletişimsel yaklaşım hem de ters-yüz sınıf modeli doğrultusunda yapılmış akademik çalışmalar incelenmiştir. Konuşma becerilerini değerlendirmede öğrenci düzeyine uygun kullanılacak ölçme araçları belirlenmiş ve bu araçlar uzman görüşüne sunulmuştur. Konuşma başarısını ölçmede kullanılan değerlendirme formu belirlendikten sonra öğrencilerin konuşma becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek için hem iletişimsel yaklaşımın hem de ters-yüz sınıf modelinin avantajlı yönleri üzerinde durularak haftalık etkinlikler oluşturulmuştur. Oluşturulan etkinlikler de alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, uzmanların yapmış olduğu geri bildirimler doğrultusunda etkinlikler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ardından, araştırma için Aksaray Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuştur. Kurulun 25.04.2022 tarih ve E-34183927-000-00000712442 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca 26.04.2022 tarihinde araştırmanın yapılacağı MEB'e bağlı ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Pilot uygulama için çalışmaya dâhil olmayan bir gruba ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır. Yapılan çalışmada öncelikle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken hem bu gruplarda yer alan

öğrencilerin kişisel bilgi formları göz önünde bulundurulmuş hem de konuşma sınavı ön testlerinin benzer özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerine bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Daha sonra uygulamanın gerçekleştirileceği okullarda veliler ve öğrenciler çalışmanın amacı konusunda bilgilendirilmiştir.

Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerine EBA ders modülü ve ters-yüz sınıf modeli hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunda herhangi bir sorun yaşanmaması için deneme amaçlı bir uygulama yapılmıştır. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra deney grubunda ters-yüz sınıf modeli ve iletişimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan haftalık konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Haftalık yapılan uygulamalar ikinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan video ve slaytlar ders öncesinde hem EBA platformu hem de Whatsapp uygulaması yoluyla veli ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Böylece öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi sağlanmıştır. Sınıf ortamında ise iletişimi ve etkileşimi ön planda tutan etkinliklere daha fazla zaman ayrılmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabındaki konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası her iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırmacı yanlılığının önüne geçmek için ön test ve son testlerin değerlendirilmesinde bağımsız bir uzmandan destek alınmıştır. Birinci araştırmacı ve bağımsız araştırmacının vermiş olduğu puanların ortalaması üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır. Deneysel süreçte uygulanan etkinlikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deneysel Süreçte Uygulanan Etkinlikler

Etkinlik 1	Okulda	9 Mayıs	Hazırlık	EBA ve sınıf Whatsapp grubuna kitapta yer alan "Dört Arkadaş" metni dinleme ve okuma metni olarak yüklenir. Öğrencilerden metni okuması ve dinlemesi ayrıca metinde anlatılan şehirlerle ilgili farklı görselleri kullanarak bu şehirleri tanıtan bir sunum yapmaları istenir.	
				Giriş	Derste işlenecek olan metin ve ders süreci hakkında öğretmen tarafından genel bir bilgi verilir.
				Öğrenme-öğretme süreci	Güdümlü konuşma yöntemi kullanılır. Öğrencilerin her biri farklı bir şehri anlatmak üzere hazırlanmış oldukları görselleri de kullanarak sunumlarını yaparlar.
Etkinlik 2	Okulda	12 Mayıs	Hazırlık	Süreç sonunda öğrencilerden, anlatılan şehirlerden en çok hangisini beğendikleri hakkında düşünceleri alınır ve hazırlanan görseller sınıf panosunda sergilenir.	
				Giriş	Öğrencilerin evde ön bilgilerinin oluşması amacıyla Whatsapp grubuna ve EBA'ya https://www.youtube.com/watch?v=t_poNRpPRI4 linkinden öğretici video yüklenir ve öğrencilerin bu videoyu izlemesi sağlanır. Öğretmen tarafından öğrencilerin anlayabileceği düzeyde ve kullanmaları hedeflenen sözcükleri içeren rol kartları ve derste meslekleri çağrıştıracak birkaç araç-gereç sınıfa getirilmek üzere hazırlanır.
				Öğrenme-öğretme süreci	Öğretmen öğrencilerin rol kartları ve araç-gereçleri kullanarak hazırlıksız konuşma yapmaları için sınıf ortamını düzenler ve öğrencilere süreç ile ilgili bilgi verir. Rol kartları ve hazırlanan araç-gereçler aracılığıyla rol oynama tekniği kullanılarak öğrencilerin sınıfta meslekler hakkında hazırlıksız konuşmalar yapmaları sağlanır.
				Süreç sonunda öğrencilere soru cevap yöntemiyle meslekler hakkında sorular sorulur ve soruların cevapları alınır. Hazırlanan rol kartları sınıf panosunda sergilenir.	

Tablo 2 (devamı)

Etkinlik 3	Evde	14-15 Mayıs	Hazırlık	Ders kitabında yer alan "Manavımız" metninin evde okunması istenir. Ayrıca sınıf Whatsapp grubuna https://www.youtube.com/watch?v=xPIBD-EZpik&t=16s linkinden alışveriş konulu video gönderilerek öğrencilerin izlemesi gerektiği belirtilir.
	Okulda	16 Mayıs	Giriş	Öğretmenin ders için hazırlamış olduğu örnek sebze, meyve, bakkaliye ürünleri ve kıyafet örnekleri bir pazar tezgâhı düzeninde hazırlanır.
			Öğrenme-öğretme süreci	Rol oynama yöntemi kullanılır. İki tane öğrenci belirlenir. Bu öğrenciler satıcı-müşteri ikilisini kitapta yer alan örnek metindeki gibi canlandırır. Süreç, öğrenci değişikliği ile devam eder.
Değerlendirme	Öğrenci performansları değerlendirilir. Alışveriş yapılırken en çok kullanılan kalıp ifadeler fon kartona yazılarak sınıf panosuna asılır.			
Etkinlik 4	Evde	17-18 Mayıs	Hazırlık	Sınıf Whatsapp grubuna ve EBA platformuna "Kırmızı Başlıklı Kız" masalı video olarak yüklenir. Öğrencilerin bu videoyu evde seyretmesi sağlanır.
	Okulda	20 Mayıs	Giriş	Öğretmen masalı derse başlamadan önce tekrar okur.
			Öğrenme-öğretme süreci	Yaratıcı konuşma ve yaratıcı drama yöntemi kullanılır. "Kırmızı Başlıklı Kız" masalı videosu tahtaya yansıtılır. Masalın ortasında video durdurularak kurdun iyi kalpli, yardımsever bir hayvan olduğunu düşünerek öğrencilerden masalı tekrar kurgulamaları istenir. Öğrencilerin görüşleri alınır ve beğenilen görüşler sınıfta yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrenciler tarafından canlandırılır.
Değerlendirme	Öğrencilere "Kırmızı Başlıklı Kız" masalında en çok hangi karakterin yerinde olmak istedikleri sorulur ve verilen cevaplar dinlenilir.			
Etkinlik 5	Evde	21-22 Mayıs	Hazırlık	Okul çantasında bulunması gereken kırtasiye malzemeleri https://www.youtube.com/watch?v=S2aqb0abHa8 link aracılığıyla EBA'ya ve Whatsapp grubuna yüklenir. Öğrencilerin ilgili linkten videoyu seyretmeleri sağlanır.
	Okulda	23 Mayıs	Giriş	Öğretmen derse başlamadan önce genel olarak okul çantasında bulunması gereken araç-gereçlerle ilgili bir bilgilendirme yapar.
			Öğrenme-öğretme süreci	Serbest konuşma yöntemi kullanılır. Sıralardan tahtanın önüne bir stant oluşturulur. Standın üzerine okul çantası ve içinde bulunan malzemeler konulur. Öğrencilere, "Çantanızın içindeki araç-gereçler konuşuyor olsaydı aralarında nasıl bir diyalog geçerdi? Hadi herkes bir araç-gereç olsun ve ne işe yaradığını anlatsın." denilerek sınıfta bir diyalog ortamı oluşması sağlanır.
Değerlendirme	Süreç sonunda öğrenci performansları değerlendirilir. Okula gelirken çantamızda bulunması gereken araç-gereçler listelenerek sınıf panosuna asılır.			

Tablo 2 (devamı)

Etkinlik 6	Evde	24-25 Haziran	Hazırlık	Yemek siparişi ve sebze çorbası tarifi videosu https://www.youtube.com/watch?v=4qfCaDG1J3Q bağlantısı üzerinden EBA ve Whatsapp grubuna yüklenerek öğrencilerin videoyu izlemesi sağlanır. Öğretmen sınıfta yemek tarifini yapmak için gerekli malzemeleri hazırlar.
	Okulda	26 Mayıs	Giriş	Sebze çorbası yapmak için gerekli malzemeler bir sıranın üzerine konularak hazırlanır. Öğrencilerden evde izledikleri tarif hakkında konuşmaları istenir ve öğretmen tarifi tekrar anlatır.
			Öğrenme- öğretme süreci	İstasyon ve güdümlü konuşma yöntemi kullanılır. Öğrenciler sırası ile çorbayı yapmaya ve yaparken de aynı zamanda tarifi anlatmaya başlarlar. Bir öğrencinin yaptığı işi diğer öğrenci tamamlar. Bu şekilde çorba tamamlanır ve lokanta ortamındaki gibi garson müşteri ilişkisi içerisinde sipariş verme şeklinde süreç sona erdirilir.
			Değerlendirme	Öğrenci performansları değerlendirilir.
Etkinlik 7	Evde	28-29 Mayıs	Hazırlık	https://www.youtube.com/watch?v=9rJCxDH6684 bağlantısı ile öğrencilerin EBA ve Whatsapp üzerinden evde ilgili videoyu izlemeleri sağlanır ve öğrencilerden kendi hobilerini belirlemeleri istenir.
	Okulda	30 Mayıs	Giriş	Öğretmen hobilerin yer aldığı bir kelime kutusu hazırlar.
			Öğrenme- öğretme süreci	Öykü anlatma (anlatı tiyatrosu) ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntemi kullanılır. Öğrenciler çember şeklinde oturarak kelime kutusunun içerisinden bir hobi çekerler ve hobiyle ilgili bir cümle kurarlar. İkinci öğrenci bir kart çeker ve çektiği hobi hakkında önceki cümleyi tamamlayacak bir cümle kurar. En son hobiler hakkında oluşturulan hikâye bir öğrenci tarafından anlatılır.
			Değerlendirme	Öğrenciler hobilerini anlatan bir resim çizerek sınıf panosuna asarlar.
Etkinlik 8	Evde	1-2 Haziran	Hazırlık	Öğrencilerin evde “Hacivat Karagöz ve Mevlana” metnini dinlemeleri ve okumaları için EBA ve Whatsapp'a ilgili metin hem yazılı hem dinleme metni olarak yüklenir. Öğrencilerden Mevlana Müzesi hakkında bilgi toplamaları istenir.
	Okulda	3 Haziran	Giriş	Öğrenciler tarafından toplanan bilgiler üzerine konuşulur.
			Öğrenme- öğretme süreci	Yaratıcı drama yöntemi kullanılır. İki gönüllü öğrenci seçilir ve başlarına Karagöz ve Hacivat şapkası giydirilerek kitapta yer alan metne bağlı kalarak canlandırma yapmaları istenir. Süreç öğrenci değişikliği ile devam eder.
			Değerlendirme	Öğrenci performansları değerlendirilir. Mevlana Türbesi'ne bir gezi planı yapılır.

Verilerin analizi

Tanımlayıcı istatistikler birim sayısı (n), ortalama \pm standart sapma, medyan (M), minimum (min) ve maksimum (max) değerleri olarak verilmiştir. Sayısal değişkenlere ait verilerin normal dağılımı gözlem sayısı 50'den az olduğundan Shapiro Wilk normallik testi ile değerlendirilmiştir (Mayer vd., 2014). Bu değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Ölçeğin Normal Dağılım Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
		Test Değeri	sd	p
Sözcük kontrolü	Deney	0,983	21	0,962
	Kontrol	0,927	21	0,119
Dil bilgisel doğruluk	Deney	0,944	21	0,257
	Kontrol	0,926	21	0,116
Etkileşim	Deney	0,926	21	0,114
	Kontrol	0,973	21	0,799
Ses bilgisel kontrol	Deney	0,909	21	0,054
	Kontrol	0,944	21	0,260
Toplam puan	Deney	0,974	21	0,822
	Kontrol	0,955	21	0,430

sd: Serbestlik Derecesi

İki değerlendirici arasındaki farklılıkların değerlendirilmesinde bağımlı örneklem t testi, gözlemci arası uyum sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ve ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı (α) kullanılmıştır. Ölçekte Cronbach alfa katsayısı 0,40 altı güvenilir değil, 0,40 ile 0,60 arasında güvenilirliği düşük, 0,60 ile 0,80 arasında oldukça güvenilir ve 0,80 üzeri ise yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2018) olarak kabul edilmiştir. İki farklı zamanda alınan ölçümler üzerinden çalışma gruplarının gruplar içi ve gruplar arası değerlendirmelerinde karışık düzen (mixed design) varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni- Dunn testi kullanılmıştır. Tekrarlı testler için küresellik varsayımı Mauchly testi ile kontrol edilmiş ve küresellik varsayımı sağlandığı durumda Sphericity Assumed testi uygulanmış, sağlanmadığı durum için epsilon değerine bakılarak 0,75'ten büyük olduğu durumlar için Huynh-Feldt testi, küçük olduğu durumlar için ise Greenhouse Geisser testi ile sonuçlar değerlendirilmiştir. $p < 0,05$ düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 4
Ölçeğin Güvenilirlik Analizi ve Ölçümler Arası Uyumun İncelenmesi

	Değerlendirici I	Değerlendirici II	Test İstatistikleri		ICC (95% GA)
			t	p	
Sözcük kontrolü	15,52±4,31	16,01±4,18	-2,604 ‡	0,011	0,961 (0,928–0,979)
Dil bilgisel doğruluk	12,45±2,63	12,96±2,51	-2,772 ‡	0,008	0,943 (0,893–0,969)
Etkileşim	14,69±4,02	15,04±3,61	-1,652 ‡	0,106	0,968 (0,940–0,983)
Ses bilgisel doğruluk	12,17±2,59	12,67±2,80	-2,934 ‡	0,005	0,956 (0,919–0,976)
Toplam puan	54,83±12,51	56,68±12,18	-4,649 ‡	<0,001	0,989 (0,980–0,994)

Nor. ICC: Sınıf içi Korelasyon Katsayısı; GA: Güven aralığı; ‡: Bağımlı örneklem t Test (t); Özet istatistikler ortalama \pm standart sapma değer olarak verilmiştir * $p < 0,05$.

Tablo 4'e göre ilk değerlendiricinin sözcük kontrolü, dil bilgisel doğruluk, ses bilgisel doğruluk ve toplam puanları istatistiksel olarak düşük olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanları için ön test sonucunda elde edilen Cronbach alfa katsayısı 0,926 iken son testte 0,882 olarak bulunmuştur. Değerlendiriciler arası uyum sözcük kontrolü için %96,1, dil bilgisel doğruluk için %94,3, etkileşim için %96,8, ses bilgisel doğruluk için %95,6 ve toplam puan için %98,9 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı ve değerlendiriciler arasında yüksek uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde ters-yüz sınıf modeli ve iletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkısını belirlemek için kullanılan konuşma sınavına dair bulgular sırasıyla aktarılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi ön test başarı puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”, ikinci alt problemi ise “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formunun “sözcük kontrolü”, “dil bilgisel doğruluk”, “etkileşim” ve “ses bilgisel kontrol (telaffuz)” temel boyutu ön test başarı puanları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Tablo 5

Ön Test ve Son Test Sözcük Kontrolü Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

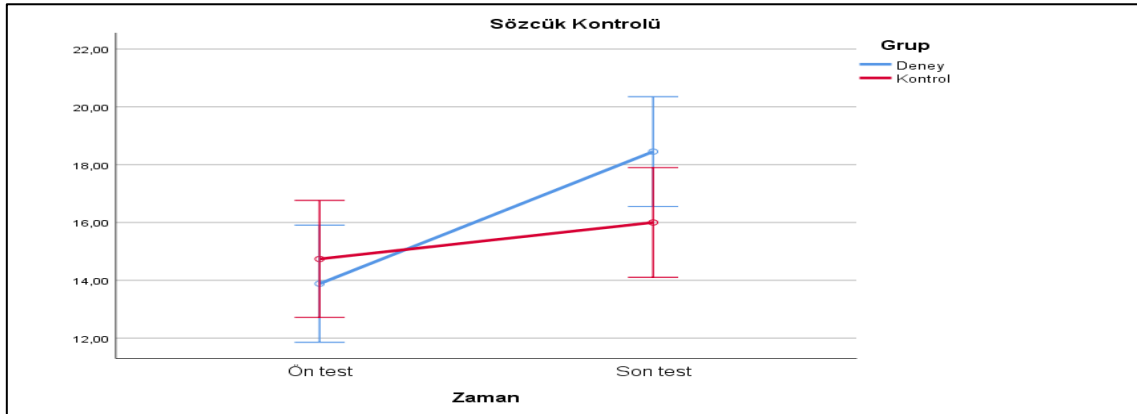
	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η^2
Sözcük kontrolü							
Ön test	13,88±3,91	13 (6,5-21)	14,74±5,19	14,5 (6-22)	0,366	0,549	0,009
Son test	18,45±4,25	17 (11,5-26)	16,00±4,36	15,5 (9,5-24)	3,402	0,073	0,078
Test İstatistikleri ‡	F=58,329 p<0,001 $\eta^2=0,593$		F=4,445 p=0,041 $\eta^2=0,100$				

Grup etkisi: F=0,372 p=0,545 $\eta^2=0,009$ Zaman Etkisi: F=47,488 p<0,001 $\eta^2=0,543$

Grup x Zaman etkisi: F=15,286 p<0,001 $\eta^2=0,276$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Tablo 5’e göre ön ve son test puanları çalışma gruplarında sözcük kontrolü temel boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Ön ve son testlerde gruplar arası istatistiksel farklılık ise gözükmemektedir. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İki grupta da öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney grubunda etki büyüklüğü daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sözcük kontrolü puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme formunun sözcük kontrolü temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 1’de de verilmiştir.



Şekil 1. Ön test ve son test sözcük kontrolü temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tablo 6

Ön Test ve Son Test Dil Bilgisel Doğruluk Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

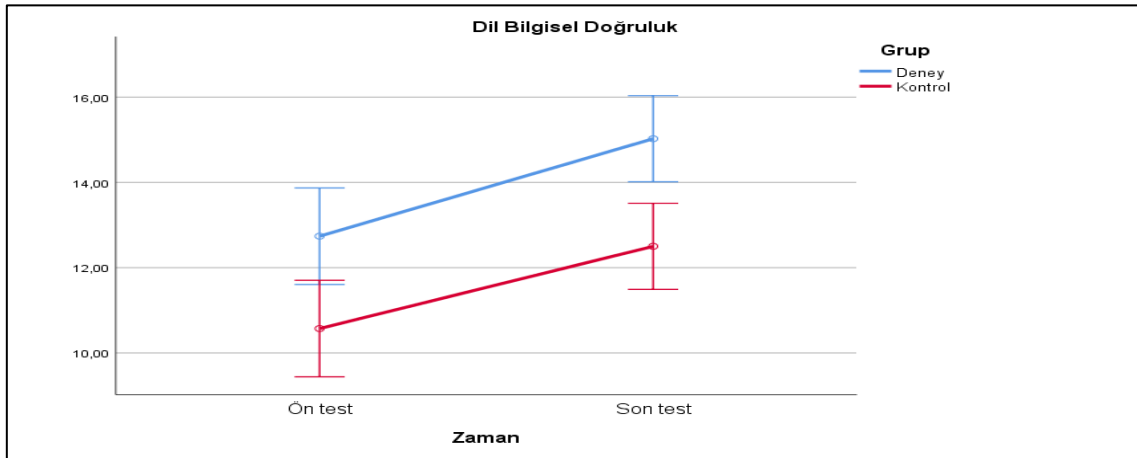
	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η^2
Dil bilgisel doğruluk							
Ön test	12,74±2,59	13,5 (6,5-16,5)	10,57±2,55	9,5 (5-14,5)	3,484	0,069	0,082
Son test	15,02±2,46	15 (6,5-17,5)	12,50±2,10	12 (8,5-16)	12,755	0,001	0,242
Test İstatistikleri ‡	F=28,697 p<0,001 $\eta^2=0,418$		F=20,430 p<0,001 $\eta^2=0,338$				

Grup etkisi: F=11,646 p=0,001 $\eta^2=0,225$ Zaman Etkisi: F=48,776 p<0,001 $\eta^2=0,549$

Grup x Zaman etkisi: F=0,350 p=0,557 $\eta^2=0,009$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Tablo 6'ya göre ön ve son test puanları, çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son testlerde deney grubu kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. İki grupta da öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Fakat deney grubunda etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre dil bilgisel doğruluk puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme formunun dil bilgisel doğruluk temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 2' de de verilmiştir.



Şekil 2. Ön test ve son test dil bilgisel doğruluk temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tablo 7'ye göre etkileşim ön ve son test puanları çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son testlerde deney grubu kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksektir. Kontrol grubunda grup içi farklılık bulunmazken deney grubunda son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre etkileşim puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7

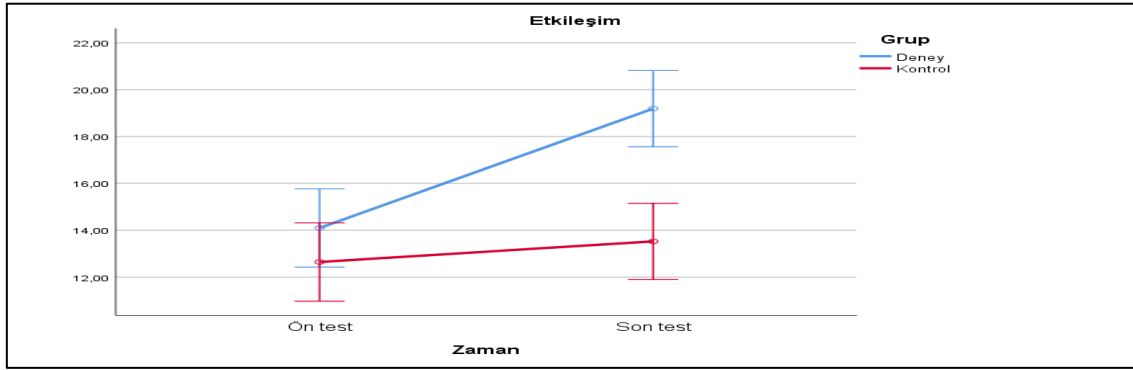
Ön Test ve Son Test Etkileşim Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	P	η^2
Etkileşim							
Ön test	14,10±3,57	14 (5-19,5)	12,64±4,00	13 (5,5-20,5)	1,542	0,221	0,037
Son test	19,19±4,25	20 (11,5-27)	13,52±3,03	13 (10-21,5)	24,770	<0,001	0,382
Test İstatistikleri ‡	F=48,595 p<0,001 $\eta^2=0,549$		F=1,453 p=0,235 $\eta^2=0,035$				

Grup etkisi: F=11,899 p=0,001 $\eta^2=0,229$ Zaman Etkisi: F=33,426 p<0,001 $\eta^2=0,455$ Grup x Zaman etkisi: F=16,622 p<0,001 $\eta^2=0,294$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Değerlendirme formunun etkileşim temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 3'te de verilmiştir.



Şekil 3. Ön test ve son test etkileşim temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tablo 8

Ön Test ve Son Test Ses Bilgisel Kontrol (Telaffuz) Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

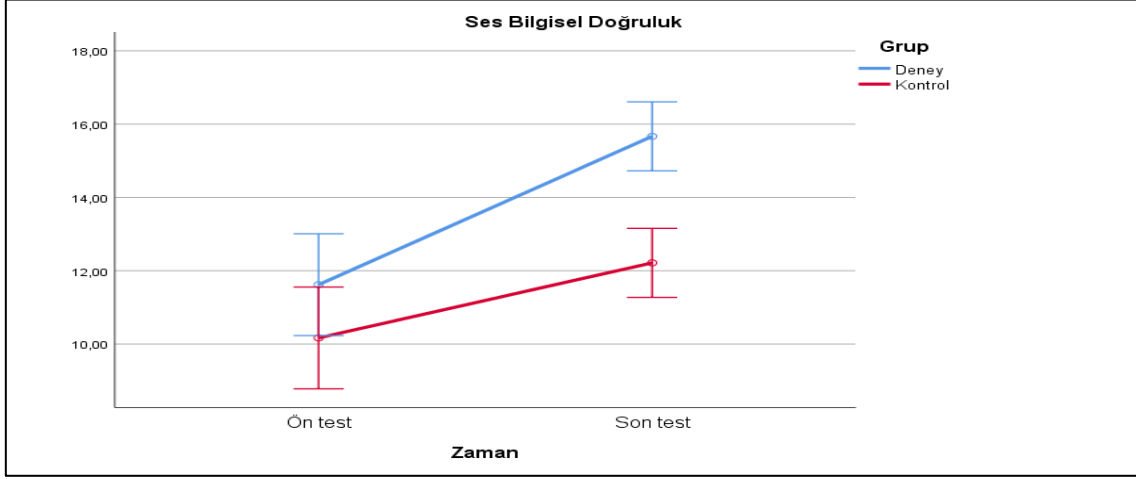
	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η^2
Ses bilgisel kontrol							
Ön test	11,62±3,09	11,5 (6-17)	10,17±3,21	10,5 (5-14,5)	2,234	0,143	0,053
Son test	15,67±1,32	15,5 (13-18,5)	12,21±2,72	12,5 (5,5-17,5)	27,437	<0,001	0,407
Test İstatistikleri ‡	F=51,465 p<0,001 $\eta^2=0,563$		F=13,171 p=0,001 $\eta^2=0,248$				

Grup etkisi: F=11,343 p=0,002 $\eta^2=0,221$ Zaman Etkisi: F=58,353 p<0,001 $\eta^2=0,593$ Grup x Zaman etkisi: F=6,283 p=0,016 $\eta^2=0,136$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Tablo 8'e göre ön ve son test puanları çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son testlerde deney grubu puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. İki grupta da son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Bununla birlikte deney grubunda etki büyüklüğü

daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ses bilgisel kontrol puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme formunun ses bilgisel doğruluk (telaffuz) temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 4'te de verilmiştir.



Şekil 4. Ön test ve son test ses bilgisel doğruluk (telaffuz) temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

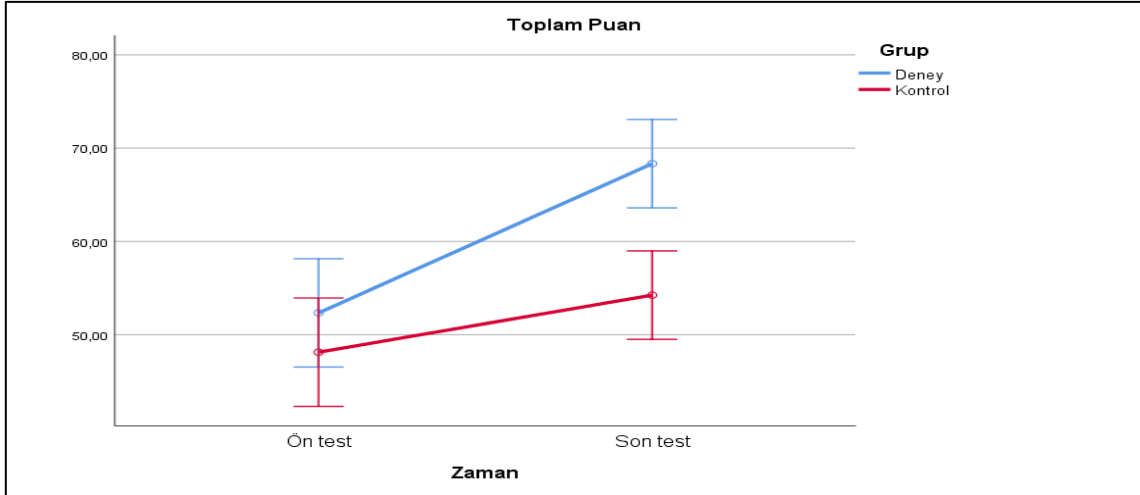
Tablo 9

Ön Test ve Son Test Toplam Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η ²
Toplam puan							
Ön test	52,33±12,21	53 (25-72,5)	48,12±14,07	49 (23-69,5)	1,075	0,306	0,026
Son test	68,33±11,29	66 (42,5-87,5)	54,24±10,20	55,5 (37,5-71,5)	18,023	<0,001	0,311
Test İstatistikleri ‡	F=111,135 p<0,001		F=16,255 p<0,001				
	η ² =0,735		η ² =0,289				
Grup etkisi: F=6,640 p=0,014 η ² =0,142 Zaman Etkisi: F=106,197 p<0,001 η ² =0,726							
Grup x Zaman etkisi: F=21,192 p<0,001 η ² =0,346							

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η²), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Tablo 9'a göre ön ve son test puanları çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son test puanlarında deney grubu puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. İki grupta da son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Yapılan analizde deney grubunda etki büyüklüğü daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre toplam puanların deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği ifade edilebilir. Bu durum ters- yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda elde edilen bulgular, ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın mevcut öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabındaki konuşma etkinliklerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Değerlendirme formunun geneli üzerinden deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 5'te de verilmiştir.



Şekil 5. Ön test ve son test toplam puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda yapılan konuşma eğitiminin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim programına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel konuşma etkinliklerinin genelde konuşma becerilerini, özelde ise konuşma sınavı değerlendirme formunun temel boyutları olan sözcük kontrolü, ses bilgisel kontrol, etkileşim ve dil bilgisel doğruluk becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile elde edilen bu bulgular, çağdaş yaklaşımlardan biri olan ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden birisi öğrenciye sözel bir biçimde iletişim kurabilme yetisi kazandırabilmektir (Ocaklı, 2008). Bu bağlamda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere iletişimsel yeterlik için gerekli olan alt becerileri kazandırmada oldukça etkili olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonucu alan yazında yer alan çeşitli çalışmalar da desteklemektedir (Avcı, 2019; Dincer, 2020; Kaya, 2019; Ocaklı, 2008). Avcı (2019) tarafından yapılan araştırmada, deney grubunda iletişimsel yaklaşım esas alınarak yapılan konuşma eğitiminin geleneksel yöntem ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir. Kaya (2019) da iletişimsel dil öğretim yaklaşımı doğrultusunda A1, A2 düzeyinde hazırlanmış olduğu konuşma etkinliklerini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde 11 hafta süresince uygulamıştır. Yapılan eylem araştırmasında, uygulanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. İletişimsel yaklaşımın sadece konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmadığı, aynı zamanda yazma (Özcan, 2007; Takıl, 2014), dinleme (Dincer, 2020; Şenel, 2021), deyim öğretimi (Erten Dalak, 2017) üzerinde de etkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. İletişimsel dil öğretimi, dört temel dil becerisinin bütünlük bir biçimde ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Dincer'e (2020) göre de iletişimsel yaklaşımı geleneksel yaklaşım ve yöntemlerden ayıran özelliklerinden biri anlama becerilerinden dinleme ve okuma; anlatma becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinin gelişimlerinin hepsine birden

odaklanmasıdır. İletişimsel yöntemde bu beceriler birbiriyle ilişkilidir ve birinin gelişimi diğerinin gelişimini de etkilemektedir.

İletişimsel dil öğretim yaklaşımında, sınıf içinde ve dışında yapılan etkinlikler iletişim odaklıdır. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin iletişimsel dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Sınıf içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenim sürecinin merkezinde yer aldığı, öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri etkinlik ve uygulama temelli yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Göçer, 2015). Dolayısıyla sınıf ortamında verilen teorik bilgilerin çoklu ortam araçları kullanılarak sınıf ortamının dışında öğrencilere aktarılması, sınıf ortamında ise daha çok etkinlik ve uygulama için zaman ayrılması gerekmektedir. Ters-yüz sınıf modeli, bu bağlamda ders esnasında daha fazla etkinlik ve uygulama yapma olanağı sunmaktadır (Tufançlı, 2021). Nitekim mevcut araştırmada, teorik bilgiler video haline getirilmiş ve bu bilgiler EBA aracılığıyla ve Whatsapp üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin bu videoları evlerinde izlemeleri sağlanmıştır. Sınıf ortamında ise öğrenme deneyimi için daha çok fırsat yaratılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Khalmatova'ya (2017) göre ters-yüz sınıf modelinin kullanılması derste zaman kazanımı açısından oldukça önemlidir. Bu model ile öğrencilerin konuyu daha da derin öğrenmeleri, tartışmalar yardımıyla analitik düşüncelerinin artması, iş birlikli projeler üzerinde çalışma yeteneklerinin yükselmesi mümkün olacaktır. Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018) tarafından uygulayıcı olarak öğretmen adayları üzerinde yapılmış bir çalışmada, ders öncesi gerçekleştirilen aktiviteler sayesinde öğrencilerin yüz yüze derslere daha aktif katılımının sağlandığı ve hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığı belirtilmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda da hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin etkili olduğu ortaya konmaktadır (Çalıcı, 2019; Çarpıcı, 2019; Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2021; Özdemir ve Açık, 2019; Yu, 2022). Yu (2022) yapmış olduğu çalışmada, ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu, öğrenme akışı, öğrenci katılım ve iletişim yeterliliği bakımından geleneksel öğrenme yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Darıyemez (2020) de ters-yüz sınıf modeli ile yapılan İngilizce konuşma öğretiminin öğrencilerin öğrenme özerkliğini ve iletişim kurma istekliliği seviyelerini önemli ölçüde arttırabileceğini ve konuşma kaygılarını dikkate değer bir şekilde düşürebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Kansızoğlu ve Bayrak Cömert (2021) tarafından ters-yüz edilmiş sınıf modeline uygun yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin yazma başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kuzu ve Kurtoğlu Yalçın (2022) ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine yapmış oldukları bir meta-analiz çalışmasında ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu sebeple, eğitim-öğretim ortamlarında ters-yüz sınıf modelinin kullanılması teşvik edilmeli, gerekli altyapı ve imkânlar sağlanmalıdır. Orhan (2019) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarında orta düzeyde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü üzere öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve etkili bir dil öğretimi gerçekleştirmek için günümüz dünyasında ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı gibi etkileşimli fırsatlar sunan çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.

Sonuç olarak ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede faydalı olduğu tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha fazla uygulama ve teorik tekrarı gerektirmektedir. Denenen bu öğretim yaklaşımıyla da ders esnasında daha fazla etkinlik ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemlerindeki avantajlı yönlerin birlikte kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkilemiştir. Uygulanan iletişimsel

etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, yapılan grup çalışmalarıyla onların konuşma korkusu ve kaygısını azalttığı gözlemlenmiştir. Sınıf içi uygulama süresini artıran, öğrenciye evde daha çok tekrar etme imkânı sunan ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım, öğretmenler tarafından diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Diğer eğitim kademelerinde bu yaklaşımın etkililiği denenebilir. Ayrıca yapılan uygulamalar öğrencilerin dijital araçları kullanmalarını gerektirdiği için onların dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin de önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırma sadece konuşma becerisiyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmacılar diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde de ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel etkinliklerin etkililiğini inceleyebilirler.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.04.2022 tarihli ve E-34183927-000-00000712442 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Ali, N. (2013). *Using communicative approach in teaching English at secondary schools in Iraq* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 348341).
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz - yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 419422).
- Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 578157).
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 429768).
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- 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* (Unpublished master's thesis). Retrieved from <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/4444/>
- Budak, Y. (1996). *Yabancı dil öğretiminde iletişimci yaklaşım ile dilbilgisi -çeviri yönteminin erişimine etkisi-* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 52926).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem
- Ceylaner, S. (2016). *Effects of flipped classroom on students' self-directed learning readiness and attitudes towards English lesson in the 9th grade English language teaching* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 457370).
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L.A. (2015). *Research methods design and analysis*. (Trans. Ed.: A. Aypay). Anı Publishing.

- Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 537380).
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 545413).
- Çetin, D. (2017). Dil becerileri- anlatma (konuşma ve yazma becerileri). H. Develi vd. (Ed.), *Uygulamalı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 359-424). Kesit Yayınları.
- Darıyemez, T. (2020). *The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on EFL students' autonomy, willingness to communicate and speaking anxiety* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 651789).
- Demir, K. (2016). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yetinin Avrupa dil portfolyosu çerçevesinde değerlendirilmesi: Sekizinci sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 441037).
- Dincer, M. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından iletişimsel yöntemin kullanımı* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 654571).
- Dohen, M., Schwartz, J., & Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication. *Speech Communication*, 52(6), 477-480.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 584820).
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 193-213. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.465095>
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 464518).
- Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female emirati students in the applied technology high school (ATHS)* (Unpublished Master Thesis). Retrieved from <https://bpace.buid.ac.ae/handle/1234/676>
- Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi: Konuşma. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (s. 129-155). Pegem Akademi.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 383901).
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 21-36.
- Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(85), 531-544.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 491434).
- Johnson, D. (2012). Power up!: Taking charge of online learning. *Educational Leadership*, 70(3), 84-85.

- Kalaycı Ş.(2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, M., Sülüoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kansızoğlu, H. B. ve Bayrak Cömert, Ö. (2021). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 279-302.
- Kaya, M. F. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 524067).
- Kaya, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 560649).
- Kazu, İ. Y., & Kurtoğlu Yalçın, C. (2022). A meta-analysis study on the effectiveness of flipped classroom learning on students' academic achievement, *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 85-102. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1033589>
- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanımı: Ters-yüz sınıf modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 35-51.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 295-316). Pegem Akademi.
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140.
- Liao, X. (2000). *Communicative language teaching: Approach, design and procedure*. US: ERIC.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. OUP
- Mayer, A. R., Bedrick, E. J., Ling, J. M., Toulouse, T., & Dodd, A. (2014). Methods for identifying subject-specific abnormalities in neuroimaging data. *Human Brain Mapping*, 35(11), 5457-5470.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 481748).
- Ocaklı, Ş. V. (2008). *İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 228055).
- Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 368-396.
- Özcan, M. (2007). *Arapça yazma becerileri öğretiminde iletişimsel yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 205357).
- Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164.
- Özcan, İ. (2021). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 696888).
- Özçelik, A. (2021). *Çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesi için modelleme ve ters yüz edilmiş video öğretiminin birlikte kullanılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 673641).
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 429431).
- Özdemir, O. ve 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.

- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies*, 12(28), 593-634.
- Öztürk, M. (2018). *Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişiminin incelenmesi: Yabancı dil dersi örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 508210).
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sakar, D., & Uluçınar-Sağır, Ş. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şenel, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun etkinliklerin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 692888).
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 366357).
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126.
- Tufançlı, S. (2021). 2016-2020 yılları arasında ters yüz sınıf modeli ile yapılmış lisansüstü tezlerin yapısal incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 135-150.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 394794).
- Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1011-1031.
- Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil Örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yestrebnsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class research university environment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.
- Yıldırım, G., Yıldırım, S. ve Çelik, E. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192-2011.
- Yıldırım Yakar, Z. (2021). Ters yüz öğrenme modelinin ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1329-1366.
- Yu, E. (2022). *Ters yüz öğrenme modeli ile yetişkinlere yabancı dil olarak Korece öğretimi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 711473).

Extended Abstract

Introduction

Speaking skill is also accepted as an important indicator and criterion of foreign language learning (Fidan, 2016; Uçak & Gökçü, 2015). For this reason, speaking education in teaching Turkish to foreigners is an issue that should be emphasized. Since learning a language means gaining the communicative ability of that language and communicating in that language, the methods and techniques to be applied in the development of this skill should enable students to communicate and interact with each other. Considering the characteristics of speech, the communicative approach comes to the fore among different language teaching approaches (Çetin, 2017). In the process of teaching Turkish to foreigners, especially in recent years, with the European Language Portfolio being taken as a basis, a communicative approach, which is one of the learner-oriented teaching methods, has been adopted instead of the classical methods in language teaching. The main purpose here is to give the student the ability to continue their daily life with Turkish.

In order to develop students' language skills more effectively, both a communicative approach and contemporary approaches that are suitable for the use of digital tools in the learning-teaching environment should be utilized. In this context, the flipped classroom model is one of the models to be used to develop learning skills. Flipped classroom model; Contrary to the custom, it is defined as an education system in which the student learns the theory at home using individual learning methods and reinforces the knowledge by applying it in the classroom.). In other words, the TYS model is a blended learning model where students access the content outside the classroom, and the time in the classroom is devoted to discussion, practice and content classification (Johnson, 2012).

Creating interactive learning environments has gained importance in the development of speaking skills in student-centered foreign language teaching. In order to allocate more time to oral expression activities to improve speaking skills in learning environments, the flipped classroom model can be employed. With the use of the flipped classroom model in teaching Turkish as a foreign language, students can compare the language structure and features of Turkish, the differences between the target language and their own language, etc., before coming to the lesson. They have the opportunity to come to class prepared by learning theoretical knowledge through multimedia tools such as videos and lecture presentations. Students' communicative competence can be improved by giving more room to techniques such as role-playing, games, improvisations, subject discussions, and negotiations in the classroom. Thus, with the use of the flipped classroom model, more time will be devoted to speaking activities in the classroom. In other words, it is thought that the communicative approach supported by the flipped classroom model will be effective on the development of students' speaking skills.

Accordingly, in the current study, in order to improve speaking skills, to allow more time to be allocated to classroom activities envisaged in the communicative approach, to create a student-centered classroom environment, to involve the parent in the learning process by increasing teacher-parent interaction, to use technological tools effectively in the learning environment, to closely monitor student development and similar purposes, it has been preferred to work together with the reverse-face classroom model with a communicative approach. The absence of a study on the use of these two approaches in the development of speaking skills in teaching Turkish as a foreign language in the field summer also reveals the importance of the current study. For this reason, it is thought that the findings to be obtained from the study will contribute to the relevant field writing.

This study aims to determine the effect of supportive activities prepared in line with the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking performance of 3rd-grade primary school students learning Turkish as a foreign language and to describe the

in-class processes that occur during these activities. In this direction, answers to the following questions were sought:

1. When the speaking skill pre-test achievement scores of the experimental and control groups are controlled, is there a significant difference between the post-test scores?
2. When the pre-test achievement scores of the "word control", "grammatical accuracy", "interaction" and "phonological control (pronunciation)" sub-dimensions of the Speaking Exam Evaluation Form are controlled, is there a significant difference between the post-test scores of the experimental and control group students?

Method

In this study, in which the effect of the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking performance of third grade primary school students learning Turkish as a foreign language, a pretest-posttest unequalized control group quasi-experimental model was used. In accordance with this model, matched groups were randomly assigned as the experimental and control groups (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015). The study group of this research consisted of 42 foreign national primary school third grade students studying in two different schools in a city located in the Central Anatolia region. The study group was determined by convenient sampling, which is one of the random sampling methods. Of the 42 students in the study, 21 were in the experimental group and 21 were in the control group. The "Speaking Exam Evaluation Form" developed by Kaya (2019) was used to evaluate the speaking activities applied to the students as pre-test and post-test and the speaking skills of the students by the researcher. Demographic information about the students was collected with the "Personal Information Form". The data were evaluated in the IBM SPSS Statistics Standard Concurrent User V 26 statistical package program.

Result and Discussion

In this study, the effect of the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking skills of students learning Turkish as a foreign language was investigated. As a result of the research, it was determined that speaking education in line with the communicative approach supported by the flipped classroom model had a positive effect on improving the speaking skills of primary school 3rd grade students. In this case, it can be interpreted that communicative speaking activities supported by the flipped classroom model are effective in improving speaking skills in general, and vocabulary control, phonological control, interaction and grammatical accuracy skills, which are the sub-dimensions of the speaking exam evaluation form in particular. These findings show that the communicative approach supported by the flipped classroom model, which is one of the contemporary approaches, improves the speaking skills of students learning Turkish as a foreign language.

In the communicative language teaching approach, the activities carried out inside and outside the classroom are communication-oriented. Through these activities, it is aimed to develop students' communicative language competencies. It is emphasized that activities and practice-based methods should be used in classroom learning environments, where students are at the center of the learning process and can learn by doing and experiencing (Göçer, 2015). Therefore, it is necessary to transfer the theoretical knowledge given to the students in the classroom environment to the students outside the classroom environment by using multimedia tools, and to allocate more time for activities and practices in the classroom environment. In this context, the flipped classroom model offers the opportunity to do more activities and practices during the lesson (Tufançlı, 2021). As a matter of fact, in the current study, the theoretical information was made into a video and this information was shared with the students via EBA and Whatsapp. Students were allowed to watch these videos at home. In the classroom environment, more

opportunities were tried to be created for learning experience. It has been determined that speaking activities carried out in this way have a positive effect on students' speaking skills.

As a result, it has been determined that the communicative approach supported by the flipped classroom model is beneficial in improving the speaking skills of students learning Turkish as a foreign language. Teaching Turkish as a foreign language requires more practice and theoretical repetition. With this tried-and-tested teaching approach, more activities and practices were carried out during the lesson. The combined use of the advantageous aspects of face-to-face and distance education methods also positively affected the academic success of the students. It has been observed that the communicative activities applied to increase the motivation of the students and reduce their fear and anxiety of speaking with the group work done. The communicative approach supported by the flipped classroom model, which increases the in-class practice time and provides the student with the opportunity to repeat more at home, can also be applied by teachers in the development of other language skills and at other educational levels. In addition, since the applications require students to use digital tools, it is seen that it is important to develop their digital literacy skills. This research is limited to speaking skills only. Researchers can also examine the effectiveness of communicative activities supported by the flipped classroom model in the development of other language skills.