**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**
**TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRENİMİNE ETKİSİ

**YUSUF KARAKAHRAMAN**
**23746005**

**TEZ DANIŞMANI**
**DR. ÖĞR. ÜYESİ EDA TEKİN**

**2026**

**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**
**TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRENİMİNE ETKİSİ

**YUSUF KARAKAHRAMAN**
**23746005**
**ORCID NO: 0000-0002-7384-1746**

**TEZ DANIŞMANI**
**DR. ÖĞR. ÜYESİ EDA TEKİN**

**MART 2026**

Yusuf KARAKAHRAMAN tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dil Bilgisi Öğrenimine Etkisi" başlıklı çalışma, **06/03/2026** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

| **Danışman** | **İmza** |
|---|---|
| Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN | …… |

| **Jüri Üyeleri** | **İmza** |
|---|---|
| Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR | …… |
| Dr. Öğr. Üyesi Neslihan YÜCELŞEN | …… |

# ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRENİMİNE ETKİSİ

Bu çalışmanın amacı ters yüz sınıf modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine etkisini araştırmaktır. Karma yöntemin açıklayıcı deseninde tasarlanan bu çalışma, araştırma probleminin daha iyi anlaşılması için hem nitel hem de nicel veriler toplanması ve bu verilerin bütünleştirilerek incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2024-2025 akademik yılında İstanbul'da bulunan bir üniversitenin dil öğretim merkezinde eğitim alan iki farklı grupla yürütülmüştür. Çalışmanın nicel verileri kişisel bilgi formu, A2 seviyesi akademik başarı testi, A2 seviyesi yazma Türkçe yeterlilik sınavı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için A2 seviyesi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için A2 Seviyesi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve likert tipi anket ile toplanmıştır. Deney grubunda A2 seviyesi boyunca ters yüz öğrenmeye dayalı dil bilgisi eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda, geleneksel dil bilgisi öğretimi süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları karma desene göre tasarlanmıştır. Dil bilgisi eğitimi verilirken öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırlanan videoları izleme durumları haftalık olarak takip edilmiş ve videoların içerisine üçer soruluk testler yerleştirilerek düzenli olarak öğrencilerin gelişimi izlenmiştir. Öğrenilen dil bilgisi içerikleri Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Eğitim Seti A2 kitabında bulunan yazma konuları aracılığıyla yazma becerisi bağlamında da değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test başarı puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yapılan test sonuçlarına göre ters yüz sınıf modeliyle dil bilgisi eğitimi olan deney grubu öğrencileri geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılıdır. Yapılan görüşmeler ve likert tipi anket sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretimi uygulamaları hakkında olumlu görüşler bildirmiştir. Sonuç olarak ters yüz sınıf modelinin başarı testleri ve yapılan görüşmelerin sonuçlarına göre öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ters Yüz Sınıf Modeli, Dil Bilgisi Öğretimi, Yazma Becerisi

## ABSTRACT

THE EFFECT OF THE FLIPPED LEARNING MODEL ON GRAMMAR ACQUISITION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This study aims to investigate the effect of grammar instruction based on the flipped classroom model on the grammar learning of A2-level students learning Turkish as a foreign language. The study was designed within the explanatory sequential design of the mixed-methods approach. In order to obtain a deeper understanding of the research problem, both quantitative and qualitative data were collected and analyzed in an integrated manner. The research was conducted during the 2024–2025 academic year with two different groups studying at the language teaching center of a university located in Istanbul. The quantitative data of the study were collected through a personal information form, an A2-level academic achievement test, an A2-level Turkish writing proficiency exam, and an A2-level writing skills analytic scoring rubric developed for learners of Turkish as a foreign language. The analysis of writing performances was carried out by using the "A2 Level Writing Skills Analytic Scoring Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language." The qualitative data of the study were obtained through a semi-structured interview form and a Likert-type questionnaire. In the experimental group, grammar instruction based on the flipped classroom model was implemented throughout the A2 level, while the control group received traditional grammar instruction. The data collection tools of the research were developed in accordance with the mixed-methods design. During the grammar instruction process, the videos prepared by the researcher were assigned to students as pre-class materials, and their viewing status was monitored on a weekly basis. Additionally, short quizzes consisting of three questions were embedded in the videos in order to track students' progress regularly. The grammar topics learned during the instruction were also evaluated in relation to writing skills through writing tasks included in the New Istanbul Turkish Teaching Set for International Students (A2) textbook. The findings indicated a statistically significant difference between the post-test achievement scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group. According to the results, students who received grammar instruction through the flipped classroom model achieved higher success than those who received traditional instruction. Furthermore, the interview and questionnaire results revealed that the students in the experimental group expressed positive opinions regarding the flipped classroom-based grammar instruction. Overall, the findings suggest that the flipped classroom model has a positive impact on students' learning outcomes.



**Keywords:** Teaching Turkish as a Foreign Language; Flipped Classroom Model; Grammar Instruction; Writing Skil

# ÖN SÖZ

*"İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir;*
*Sen kendini bilmezsin, ya nice okumaktır."*
*Yunus Emre*

Yüksek Lisans tez sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen, akademik çalışmalarımda ve attığım her adımda bana destek olan akademik yayınlarımı hazırlamamda her zaman sabır ve hoşgörü ile bana ilham olan, mentorum ve saygıdeğer tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Tezime sağladıkları katkılardan dolayı kıymetli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR ve Dr. Öğr. Üyesi Neslihan YÜCELŞEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimim boyunca bana rehberlik eden, akademik yaşantıma başlamam için bana ilham olan ve ilk akademik yayınlarımı hazırlamamı sağlayan, TÜBİTAK 2209-A projesi danışmanım, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Sümeyye KONUK'a akademik hayatıma katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama sürecime destek olan İstanbul Nişantaşı Üniversitesi TÖMER yönetimine ve değerli mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek Lisans tezimi SYL-2024-6588 numaralı araştırma projesi ile destekleyen Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne teşekkür ederim.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, TÜBİTAK- 2210-Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile 1649B022401415 başvuru numaralı araştırmacıyı ve bu çalışmayı yüksek lisans süresince desteklemiştir. Çalışmaya olan değerli katkılarından dolayı TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman destek olan, kıymetli vaktini ve sevgisini benimle paylaşan biricik anneme teşekkürlerimi sunuyorum. Destekçim ve her zaman yanımda olan abime de saygılarımı sunarım.

Yusuf KARAKAHRAMAN

Mart, 2026; İstanbul

# İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... iii
ABSTRACT ..... iv
ÖN SÖZ ..... v
İÇİNDEKİLER ..... vi
TABLOLAR LİSTESİ ..... ix
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... xi
KISALTMALAR LİSTESİ ..... xii
1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem Durumu ..... 2
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi ..... 7
1.3. Alt Problemler ..... 8
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi ..... 8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 9
1.6. Varsayımlar ..... 10
1.7. Tanımlar ..... 10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ..... 11
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ..... 11
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi ..... 13
2.2.1. Maarif Vakfı Programında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi ..... 14
2.2.2. Türkçe Öğretim Setlerinde Dil Bilgisi İçerikleri ..... 15
2.2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Kavramı ve Yaşanan Problemler ..... 16
2.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Pratik Temelli Öğretimin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanımı ..... 17
2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ..... 17
2.4. Ters Yüz (Sınıf) Öğrenme Modeli ..... 19
2.4.1. Tanımı ve Kökeni ..... 19
2.4.2. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Bileşenleri ..... 22
2.4.2.1. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Temel Bileşenleri ..... 22
2.4.2.2. Ters Yüz Edilmiş Modelde Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Bileşenleri ..... 24
2.4.2.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulama Süreci ..... 25
2.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinde Dil Bilgisi Öğretimi ..... 28
3. YÖNTEM ..... 30
3.1. Araştırmanın Deseni ..... 30
3.2. Çalışma Grubu ..... 31
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 31

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ..... 31
3.3.2. A2 Seviyesi Akademik Başarı Testi ..... 31
3.3.3. A2 Seviye Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı ..... 32
3.3.4. Likert Tipi Anket ..... 32
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ..... 32
3.4. Verilerin Analizi ..... 33
3.5. Verilerin Toplanması ve Deneysel İşlem Süreci ..... 34
3.5.1. Süreç ve Uygulama Basamakları ..... 35
3.5.2. Sınıf Öncesi Süreç ..... 36
3.5.3. Sınıf İçi Süreç ..... 40
4. BULGULAR VE YORUMLAR ..... 42
4.1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler ..... 42
4.2. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ..... 46
4.2.1. Deney Grubuna Ait Ön Test - Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 46
4.2.2. Kontrol Grubuna Ait Ön Test - Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 47
4.2.3. Gruplara Ait Ön Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 47
4.2.4. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 48
4.3. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ..... 49
4.3.1. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması ..... 49
4.3.2. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması ..... 50
4.3.3. Grupların Ön Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması ..... 51
Tablo 21. Gruplara Ait Ön Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması ..... 51
4.3.4. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması ..... 52
4.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ..... 53
4.4.1. Deney Grubuna Ait Ön Test -Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 53
4.4.2. Kontrol Grubuna Ait Ön Test -Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 53
4.4.3. Gruplara Ait Ön Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 54
4.4.4. Gruplara Ait Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 55

4.5. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ..... 55
4.5.1. Ters Yüz Öğrenme Modeline Yönelik Likert Anket Sonuçları ..... 55
4.5.2. Ters Yüz Sınıf Modeline Yönelik Nitel Görüşme Soruları ..... 60
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 66
5.1. Sonuç ve Tartışma ..... 66
5.2. Öneriler ..... 73
KAYNAKÇA ..... 74
EKLER ..... 88

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Sınıf ve Ters Yüz Sınıfın Süre Bakımından Karşılaştırılması .. 23
Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testlerinin Sonuçları .. 33
Tablo 3. Ülkelerin Dağılımı ..... 42
Tablo 4. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri ..... 43
Tablo 5. Öğrencilerin Ana Dilleri ..... 43
Tablo 6. Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Süreleri ..... 43
Tablo 7. Öğrencilerin Okuyacakları Eğitim Seviyeleri..... 44
Tablo 8. Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Alma Süreleri ..... 44
Tablo 9. Öğrencilerin Türkçe Eğitimi Alma süreleri ..... 44
Tablo 10. Öğrencilerin Yetersiz Olduklarını Düşündüğü Dil Becerileri ..... 44
Tablo 11. Öğrencilerin İnternete Erişim Durumları..... 45
Tablo 12. İnternet Üzerinden Dil Öğrenmek Amacıyla Video İzleme Durumu..... 45
Tablo 13. İnternet Üzerinden Türkçe Öğrenmek Amacıyla Video İzleme Durumu.. 45
Tablo 14. İnternet Üzerinden Türkçe Dil Bilgisi Öğrenmek Amacıyla Video İzleme Durumu ..... 46
Tablo 15. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 46
Tablo 16. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 47
Tablo 17. Gruplara Ait Ön Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 48
Tablo 18. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması..... 48
Tablo 19. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması..... 49
Tablo 20. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması..... 50
Tablo 21. Gruplara Ait Ön Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması ..... 51
Tablo 22. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması ..... 52
Tablo 23. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 53
Tablo 24. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 54
Tablo 25. Gruplara Ait Ön Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması... 54
Tablo 26. Gruplara Ait Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması . 55
Tablo 27. Ders Videolarının Beğenilme Durumu? ..... 60
Tablo 28. TYS Modelinin Sınıf Dışı Uygulamalarının Değerlendirilmesi..... 61

Tablo 29. Ters Yüz Sınıf Modelinde Sınıf Dışı Öğrenme Karşılaşılan Zorluklar ..... 61
Tablo 30. Videolara Yönelik Geliştirme Önerileri ..... 62
Tablo 31. Ters Yüz Sınıf Modelinde Sınıf İçi Etkinliklerin Değerlendirilmesi ..... 62
Tablo 32. Sınıf İçi Uygulamalarda Görülmek İstenen Etkinlikler ..... 63
Tablo 33. TÖMER Derslerinin TYS ile İşlenmesine Yönelik İstek Durumu ..... 64
Tablo 34. TYS Modeli ile İşlenen Derslerde Zorlanılan Konular ..... 64
Tablo 35. Ters Yüz Sınıf Modeli ile İlgili Eleştirileriniz Nelerdir? ..... 65

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Dört Bileşeni ..... 24
Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Modeli Eğitim Aşamaları ..... 26
Şekil 3. Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması ..... 27
Şekil 4. Deneysel Uygulama Basamakları ..... 35
Şekil 5. Google Classroom Ekranı ..... 36
Şekil 6. Sınıf İçi Dijital Yazma Etkinliklerin Kontrolü ve Puanlama Ekranı ..... 37
Şekil 7. Edpuzzle Platformuna Yüklenen Videoların Ekran Görüntüsü ..... 37
Şekil 8. Videoların İzlenme Oranları ..... 38
Şekil 9. Öğrencilerin Video İzleme Oranları ve Sorulardan Aldıkları Puanlar ..... 39
Şekil 10. Edpuzzle Uygulamasındaki Sorulara Verilen Cevaplar ..... 40
Şekil 11.Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Dil Bilgisi Öğrenmeye Yönelik Görüşler ... 56
Şekil 12. Yazma Eğitimine İlişkin Görüşler ..... 56
Şekil 13. Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Bireysel Öğrenmeye Yönelik Görüşler ..... 57
Şekil 14. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Etkililiğine Yönelik Görüşler ..... 57
Şekil 15. Ters Yüz Sınıf Modelinin Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşler ..... 58
Şekil 16. Ters Yüz Sınıf Modelinin Türkçe Gelişmine Etkisine Yönelik Görüşler... 58
Şekil 17. TYS Modeli ile A2 Dil Bilgisi Konularının Öğretimine Yönelik Görüşler 59
Şekil 18. TYS Modeli ile Öğrendiklerini Uygulama Durumu ..... 59
Şekil 19. TYS Modelinin Sınıf İçi Bölümüne Yönelik Görüşler ..... 60

## KISALTMALAR LİSTESİ

AOBM : Avrupa Ortak Başvuru Metni
TYS : Ters Yüz Sınıf
DPA : Dereceli Puanlama Anahtarı
AB :Avrupa Birliği
TÖMER :Türkçe Öğretim Merkezi
DİLMER : Dil Merkezi

# 1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze teknoloji ve eğitim süreçleri, sürekli değişmiş ve kendini yenilemiştir. Bireyler, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletleri yaşamlarının her alanında kullanarak teknolojiyi gündelik yaşamın vazgeçilmez bir unsuru hâline getirmiş, bu durum ise eğitim alanında çeşitli dönüşümlere yol açmıştır. Eskiden teknoloji ve eğitimin etkileşimi sınırlıyken günümüz şartları ve yaşanan durumların bu etkileşimi artırdığı söylenebilir. 2019 yılının sonlarında başlayan ve 2022 yılına kadar devam eden küresel Covid-19 salgını, eğitim öğretim süreçlerinde önemli bir değişikliğe sebep olmuştur. Uzun yıllardır klasikleşmiş eğitim öğretim yöntemi olan yüz yüze eğitim kullanılıyorken oluşan olumsuz şartlar neticesinde ülkemizde ve dünyanın birçok yerinde çevrim içi (online) eğitim değerlendirmeye alınmış ve tüm eğitim kademelerine kullanılmaya başlanmıştır. Salgının bitmesiyle okullara dönülmüş ancak çevrim içi eğitim uygulamalarından tamamen vazgeçilmemiştir. Günümüzde hâlâ belirli üniversite ve fakültelerde bazı dersler çevrim içi olarak işlenmeye devam etmektedir. Günümüzde internet erişiminin olduğu her yerde eğitim yapılabilmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile öğrenme faaliyetleri zaman ve mekân tanımamaktadır. Örneğin yolculukta, kafede, evde öğrenme devam edebilmektedir. Öğrenciler kendi öğrenme kapasitelerine ve hızlarına bağlı olarak çevrim içi platformda sunulan eğitimlere katılabilmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilme, öğrenirken çeşitli materyaller ve etkinliklerden yararlanabilme, öğrenimde planlama esnekliğini, dersin tekrar edilebilmesi ve anlık dönüt alınabilmesi gibi birçok olanağı öğrencilere sunmaktadır (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Günümüzde eğitim öğretim modelleri birçok değişikliğe uğramıştır. Eskiden geleneksel sınıf ortamında öğretmen merkezli bir eğitim öğretim anlayışı benimsenirken günümüzde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda sınıf ortamında öğrenci odaklı öğrenme yöntemine geçilmiştir (Sağır ve Sakar, 2017). Geleneksel sınıf ortamında öğrenci pasif, öğretmen aktiftir ancak yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda tasarlanan öğrenme ortamında öğrenciler aktif, öğretmen rehber konumundadır. Eğitim modelindeki bu değişimin gelişen teknolojiye uyum sağlamada

ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğu söylenebilir. Gelişen teknoloji, öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda her geçen gün yenilenerek eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Teknoloji, eğitim ve öğretimin olduğu her alanda yaygınlaşmaya başlamıştır.

Eğitim ve teknolojik imkânların birleşmesiyle birçok öğrenme modeli ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de ters yüz öğrenme modelidir. Ters yüz edilmiş öğrenme modeli, geleneksel eğitim sisteminde sınıfta işlenen derslerin ders saatleri dışında okul dışı ortamda yürütüldüğü, ev ödevi olarak adlandırılan öğrenme görevlerinin sınıf ortamında yürütüldüğü bir modeldir (Bergman & Sams, 2012). Eğitim içeriğinin aktarılması ve özümsenmesi şeklinde iki aşamadan oluşan geleneksel eğitim modelinde, eğitim içeriğinin aktarılması sınıf ortamında öğretmen aracılığıyla sağlanırken, içeriğin özümsenmesi aşaması ise ödevler ve projeler aracılığıyla sınıf dışında tamamlanmaktadır (Gündüz, 2020, s. 8). Geleneksel eğitim modeli öğrencilerin ödevler ve projeler esnasında yalnız bırakıldığı ancak ders içeriğinin aktarımında sınıf ortamında tutulduğu bir modeldir. Bu modelde öğrencilerin ödev ve proje yaparken desteğe erişimlerinin az olduğu ders dinlerken desteğe erişimlerinin fazla olduğu söylenebilir. (Talbert, 2017, s. 6). Geleneksel modelde öğrenciler ödev ve proje gibi bilişsel açıdan zor olan görevlerle tek başına sınıf ortamı dışında mücadele etmektedir. Bu durum öğrenciler için pek çok olumsuz sonucun doğmasına sebep olabilir. Öğrenme ortamındaki olumsuz durumları ortadan kaldırmak için geleneksel öğretim yönteminin ters yüz edilip öğrencilerin sınıf içindeki süreçleri okul dışına taşınmalı ve sınıf içindeki süreç aktif ve bilişsel açıdan zorlayıcı faaliyetlere tahsis edilmelidir. (Gençer vd., 2014,). Ters yüz edilmiş öğrenme ortamının sınıf dışı bölümünde öğrenciler eğitim içeriğinin aktarılması aşamasını, sanal sınıflarda önceden hazırlanmış videolar yardımı ile yalnız bir biçimde tamamlayarak derse gelmektedir. Ters yüz eğitim modeli ile sınıf ortamında öğrencilerin yaptığı etkinlikler, öğretmen rehberliği süreçleri eğitim içeriğinin özümsenmesine yönelik uygulamalar, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmak üzere tasarlanmıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında ikinci dil öğrenmek ve öğrenilen dili kullanabilmek bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Yabancı dil öğrenmek; gündemi takip etmeyi, yeni insanlarla

tanışmayı, yeni iş olanakları bulmayı ve yeni kültürleri tanımayı kolaylaştırmaktadır. Yeni bir dil öğrenerek yeni bir dünyanın kapıları açılabilmektedir. Küreselleşen dünyada coğrafi sınırların zaman ilerledikçe kaybolması, ikâmet edilen ülkenin iletişim dilini bilmeyi gerektirir ve bu durum yabancı dil öğretiminin önemini artırmaktadır (Tarcan, 2004). Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde birlik ülkeleri ve aday ülkeler arasında çok dillilik ve çok kültürlülüğün yaygınlaştırılması için yapılan çalışmalar Avrupa Birliği tarafından desteklenmektedir (CEFR, 2021). Bu bağlamda dil öğretiminin sistematik ve profesyonelce yapılabilmesi için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (AOBM) kurallar ve yönergeler sunulmuştur. Günümüz dünyasında dil öğretimi sistematik ve planlı bir şekilde yapılmaktadır.

Dil öğretiminin tarihine bakıldığında eski çağlardan günümüze kadar insanlar çeşitli sebeplerle dil öğrenmişlerdir (Konuk,vd., 2023). İnsanlar, eskiden ticari ve siyasi sebeplerle yabancı dil öğrenirken (Biçer, 2012) bugünün dünyasında hayatı takip etmek ve gelişmelerden uzak kalmamak için dil öğrenmektedir (Ekmekçi, 2019). Çağlar boyunca insanlar sözlük, ders kitabı, ses kaydı gibi materyaller kullanmadan (Biçer, 2012) ciddi ve bilimsel bir eğitim ortamında bulunmadan yabancı dil öğrenmişlerdir (Meskill, 2002).

Yabancı dil öğretimi dört temel beceri bağlamında planlanmaktadır. Bu beceriler okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileridir. Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre (AOBM) bu beceriler kendi içinde ikiye ayrılarak üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerisi, alıcı dil becerileri dinleme ve okuma becerisi olarak tanımlanmıştır (CEFR, 2021). Alıcı beceriler var olan bir bilgiyi anlayıp özümsemeyi amaçlamaktadır (Tanrıkulu ve Çiftçi, 2019). Üretici beceriler ise dile ait bilgilerden yola çıkarak ortaya bir ürün koymayı amaçlamaktadır (CEFR, 2021; Köprülü ve Tanrıkulu, 2018).

Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde çalışmaya en fazla vakit ayırdıkları ve zaman zaman zorlandıkları beceriler; konuşma ve yazma becerileridir. Bu iki dil becerisi de planlanmış bir öğrenim süreci, sıkı bir çalışma ve bol pratikle geliştirilebilir (Tanrıkulu ve Çiftçi, 2019). Üretici dil becerilerinden biri olan yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en zor kazanılan becerilerden biridir (Açık, 2008; Altunkaya ve Ateş, 2017; Bölükbaş, 2011; Karababa, 2009; Şimşek ve Erdem,2021; Süğümlü ve Bakdemir, 2023). Bu becerinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler desteğe ihtiyaç duymaktadır (Harmankaya, 2023; Süğümlü ve Bakdemir, 2023). Hedef dil

öğretiminde yazılı üretim sürecinin temel amacı öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmesi, dil yapılarını aktif olarak kullanabilmesi ve yazılı iletişim kurabilmesidir (Güzel ve Barın, 2013). Yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için öğrencinin hedef dil ile ilgili alfabe, kelime, cümle düzeni gibi temel unsurlarla ilgili bilgiye ve metin oluşturabilecek yeterli ön birikime sahip olması gerekmektedir (Tanrıkulu ve Çiftçi, 2019). Bu ön bilgiler sözcük bilgisi, dil bilgisi kuralları gibi yapılardır. Öğrencilerin yazı yazabilmeleri için sahip olması gereken yeterlilikler AOBM'de tanımlanmış dil seviyelerine göre belirlenmiştir. Her dil seviyesi için ayrı ayrı belirlenen bu özellikler öğrencilere eğitim merkezleri aracılığıyla aktarılmaktadır.

Yazma etkinliğinin yapılabilmesi için öğrencinin bulunduğu seviyeye ait dil bilgisi yapılarını bilmesi gerekmektedir. Dil bilgisi yapılarını tam olarak anlayamamış olan bir öğrenci metin hazırlamada zorlanabilir. Yazma becerisi var olan bilgilerin açığa çıkarılması, hazırlık, taslak oluşturma, yayımlama gibi birçok süreci içerisinde barındırmaktadır. Birden fazla süreci içerisinde barındırdığı için vakit alan bir süreçtir. Bu süreçte yazma aşamalarından bazıları ders saatinin yetersiz olmasından dolayı göz ardı edilmektedir. Karatay (2020) ders süresinden kaynaklanan problemler sebebiyle yazma etkinliklerinin sıklıkla ev ödevi olarak verildiğini, verilen ödevlerin takibinin yapılmaması ve ödevlerin analiz edilip geri dönüt verilmemesi sebebiyle öğrencilerin kendilerine verilen yazma ödevlerini yapmamaya başladığını ifade etmektedir. Bu durum öğrencilerin derste öğrendiklerini uygulayamaması hatta öğrendiği bilgileri de unutabilmesine sebep olabilmektedir.

Geleneksel eğitim modelinde okulda ders, evde ödev anlayışı hâkimdir. Bu durum bazı olumsuzluklara yol açmaktadır. Yazma becerisi üst düzey bilişsel becerilerin kullanıldığı bir beceridir. Bu bağlamda yazma eylemi ev ödevi ve proje gibi başlıklarla sınıf dışında yapıldığında, öğretmen rehberliğinden uzak ve hataya açık hâle gelmektedir. Öğretmen sınıf içerisinde teorik bilgiyi aktararak yazmanın temel unsurları ve yazma eylemi gerçekleştirilirken nelerden yararlanması gerektiğini açıklamaktadır. Ancak yazma uygulaması sınıf dışında olduğunda öğrenci anlık geri bildirim alamamaktadır. Anlık bildirim alamayan öğrenci hatalarının farkında olmadan yazısına devam ederek yazısını tamamlamaktadır. Öğretmen tarafından denetlenmeyen ödevler ve yazılar öğrencilerde motivasyon kaybına ve öğrenmenin gerilemesine sebep olabilmektedir (Karatay, 2020). Ders saatinin yetersiz olması,

öğrencilerin yazma ödevlerini dikkate almaması, öğretmenin geri bildirim vermemesi öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğrenciler üretim süreçlerinde birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Konuk vd. (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin %34,76'sının dil bilgisi kaynaklı olduğu görülmüştür. Öğrenciler yazım noktalama, ek hataları ve sözdizimi gibi birçok başlıkta hata yapmışlardır. Bu hataların sebeplerinden biri öğrencilerin sınıf dışında yaptıkları uygulamaların denetlenmemesi olduğu söylenebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma ve dil bilgisi becerisinin geliştirilmesi yukarıda ifade edilen problemlerin çözülmesi için günümüzde teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanılabilir.

Bireyler dil öğrenmek amacıyla birçok platform ve araç kullanmaktadırlar (Tekin ve Karakahraman, 2025). Video, ders notu, oyun uygulamaları gibi birçok materyalden faydalanarak yeni bir dil öğrenmektedirler. Dil eğitiminde internet kaynaklarının kullanılması hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalarla öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Şen, 2023). Yabancılara Türkçe öğretiminin yaygınlaşmasıyla çevrim içi eğitim araçları ve platformlar alan uzmanları tarafından hazırlanarak kullanıcıların hizmetine sunulmuştur. Anadolu Üniversitesinin hazırladığı ANA-DİL, Sakarya Üniversitesi tarafından hazırlanan 3 dakikada Türkçe, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ekibi tarafından hazırlanan İstanbulTürkçe internet sitesi ve videoları, Yunus Emre Enstitüsü tarafından oluşturulan Türkçe Öğretim Portalı ve hazırlanan YouTube videoları örnek verilebilir. Videoların izlenme sayıları ve yapılan yorumlar, hazırlanan içeriklerin eğitim süreçlerini desteklediğine kanıt gösterilebilir. Bunun yanında birçok özel kurum, kuruluş ve Türkçe öğretmeni tarafından hazırlanan çeşitli içerikler kullanıcıların hizmetine sunulmuştur. Bu platformların varlığı öğrencilerin sınıf dışında kendilerini destekleyebilmelerine ve bireysel öğrenmelerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme hızlarına ve kapasitelerine göre eğitim alabilmelerinin büyük bir fırsat olduğu söylenebilir. Gelenekselleşmiş sınıflarda herkes ile aynı anda eğitim almadan, bireysel öğrenme yaşantılarını gerçekleştirebilmeleri, bireylerin başarı durumlarını olumlu olarak etkileyebilir. Gelişen teknolojinin fırsatlarını dil eğitimi bağlamında öğrenme ortamlarına planlı bir şekilde dâhil etmek öğrencilerin sınıf dışı öğrenme yaşantıları ile sınıf içi

öğrenmelerini bütünleştirebilmek dil öğretmenleri ve öğrenciler açısından günümüz teknolojilerini ve bilgi çağını yakalamak için önemli bir durum olarak görülebilir.

Günümüzde teknoloji desteği ile öğrenme sürecinin geliştirilmesi amacıyla pek çok teknoloji destekli model ortaya çıkmış ve öğrenme ortamlarına entegre edilmiştir (Harmankaya, 2023, s. 21). Bu modellerden biri de ters yüz öğrenme modelidir. Bu model yurt dışında daha çok üniversite düzeyinde olan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Güncel araştırmalarda ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır (Bozdoğanlı, 2023).

Yapılan araştırmalara göre dil öğretiminde Ters yüz sınıf modeli yaygın olarak kullanılmaktadır (Başal, 2012; Boyraz, 2014; Ekmekçi, 2014; Başal, 2015; Çetin, 2015; Köroğlu, 2015; Ceylaner, 2016; Çalışkan, 2016; Sağlam, 2016; Kocabatmaz, 2016; Umutlu, 2016; Çibik, 2017; Tuna, 2017; Özdemir, 2017a; Özbilen, 2018; Ayçiçek, 2018; Bulut, 2018, Göksu, 2018; İyitoğlu, 2018; Kansızoğlu, 2018; Karakurt, 2018; Seçilmişoğlu, 2019; Bozdoğanlı, 2023; Harmankaya, 2023; Türkben ve Yiğit, 2023; Şimşek, 2024).

İngilizce, Arapça, Korece ve Türkçe öğretimi bağlamında TYS modelinin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Ancak bu modelin Türkçe öğretiminde kullanılmaya başlanması henüz çok yenidir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında sınırlı sayıda sonuca ulaşılmıştır.

Özdemir (2017a) Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla uyguladığı karma yöntem çalışmasını 70 kişilik bir öğrenci grubuna uygulamıştır. Yapılan ön test ve son test uygulamalarının sonuçları incelendiğinde deney grubunun yazılı anlatım becerileri kontrol grubuna nazaran anlamlı bir şekilde gelişmiştir.

Özbilen (2018) Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladığı çalışmasında TYS modelini kullanarak deney ve kontrol gruplarının yazılarını değerlendirmiştir. Sonuç olarak TYS modelinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunun yazıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kansızoğlu (2018) TYS modeli ile desteklenmiş bir öğrenme ortamında ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmasında 55 öğrenci ile çalışmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesiyle TYS modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Bozdoğanlı (2023) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uyguladığı TYS modelinde 25 öğrenci ile çalışmıştır. Beş haftalık uygulama süresince öğrencilerle Whatsapp ve EBA üzerinden materyal paylaşımı yaparak öğrencilerle süreci yönetmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde; TYS modelinin kullanılmasıyla öğrencilerin hem dil bilgisi konularına hem de Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, bu konuları daha iyi ve kalıcı şekilde öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Harmankaya (2023) TYS modelinin uluslararası öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine ve yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Toplanan veriler analiz edilmiş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterlik algılarını geliştirmek için ters yüz öğrenmeye dayalı uygulamaların kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkben ve Yiğit (2023) TYS modeli ile yapılandırılan iletişimsel yaklaşım modeli çerçevesinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Yarı deneysel olarak planlanan bu çalışmaya katılan 42 öğrencinin konuşma becerileri değerlendirme formu yardımı ile incelenmiş ve öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Şimşek (2024) uluslararası öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik hazırladığı çalışmasında öğrencilerle 12 haftalık bir eğitim programı çerçevesinde çalışmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde TYS modelinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde; ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil bilgisi becerisi bağlamında ters yüz sınıf modeli kullanılarak aldıkları eğitimin etkisi incelenmek istenmiştir. TYS modelinin öğrencilerin dil bilgisi ve yazma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. TYS alanında yeni çalışmalar yapılsa da dil bilgisi ve yazma becerilerini bir bütün olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Ters yüz öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki uluslararası öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ve yazma başarıları üzerine etkisi var mıdır?

### 1.3. Alt Problemler

1. Ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin becerisi sınavından aldıkları

a. yazmanın biçim içerik boyutu

b. yazmanın dil bilgisi boyutu

c. yazmanın söz varlığı boyutu

d. yazmanın yazım ve imla noktalama boyutu ön test, son test yazma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ters Yüz sınıf modeli ile dil bilgisi eğitimi alan öğrencilerin ters yüz sınıf modeline ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ters yüz öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki uluslararası öğrencilerin dil bilgisi ve yazma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi A2 seviyesinde bulunan dil bilgisi konuları üzerinden araştırma yapılmıştır.

Ülkemizde ve Avrupa'da yenilikçi eğitim öğretim anlayışının benimsendiği yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci öğrenme sürecinde pasif değil aktiftir (Ülgen, 1994). Öğretmen, öğrencilerin öğrenme farklılıklarına yönelik yönergeler verir ve öğrenenin kararını vermesinde yardımcı

olarak rehberlik eder (Şaşan, 2002). Öğretmenler, problemi öğrenciler için çözmemektedir, bunun yerine problemi öğrencinin çözmesi için ortam hazırlamaktadır (Brooks ve Brooks, 1999, s. 23).

Yapısal özellikleri incelendiğinde TYS modelinin; öğrencinin bilgiyi aktif inşasını (yapılandırmacılık), kendi öğrenmesini yönetmesini (öz düzenleme/özerklik) ve zihinsel kapasitesini verimli kullanmasını (bilişsel yük) esas aldığı görülmektedir. (Cohen, 2015; Hung, 2015; Prashar, 2015). Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel modele nazaran üstün özelliklere sahiptir (Bergman ve Sams, 2012). Geleneksel eğitim modelinde, dersler, hazırlık, önceki öğrenmelerin kontrolü ve eğitim içeriğinin sunumu gibi aktivitelerle geçerken TYS modelinin olduğu bir sınıfta, soru cevap, problem çözme, eleştirel düşünme ve pratik uygulamaları ile ders tamamlanır (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu durumun öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmasını ve öğrenme sürecini doğru bir şekilde yürütmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Dil öğrenmek zor ve zahmetli bir süreçtir. Dilin kurallarını oluşturan dil bilgisi kendi içerisinde belirli bir sistematiğe ve kurallara sahiptir. Dil öğrenirken bu kuralları ezberlemek, öğrencilerin sıkılmasına ve hedef dile karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilmektedir. Ders saatlerinin pratik yapmak için yeterli olmaması öğrencinin konuyu unutmasına sebep olabilmektedir. Belirli ders saatlerinde hem konuyu anlatmak hem de pekiştirmek mümkün olmamaktadır. Ters yüz öğretim modelinde öğrenci konuyu evde çalışıp derse hazırlıklı gelmektedir; bu sayede derste öğretmen rehberliğinde o konuya ait egzersizleri yaparak konuyu pekiştirebilmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi bağlamında problemler yaşadığı yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Konuk, vd., 2023). Öğrencilerin dil bilgisi bağlamında yaşadıkları problemlerin giderilmesi ve derslere aktif olarak katılabilmesi için ters yüz öğretim modelinin kullanımının önemli olduğu söylenebilir. Uluslararası öğrencilere dil bilgisi öğretilirken çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Ancak ters yüz öğretim modeli ile uluslararası öğrencilere dil bilgisi öğretimi alanında eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu sebepten yola çıkılarak ters yüz öğretim modeli ile dil bilgisi öğretiminin etkisi tespit edilmek istenmiştir.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıkları içermektedir:

1. Araştırma A2 kurunun devam ettiği sekiz hafta ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları; deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, A2 seviyesi yazma sınavı, A2 seviyesi dil bilgisi başarı testi ve likert tipi anket ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın uygulamaları, ters yüz öğrenme modeline dayalı hazırlanan dil bilgisi öğretimi doğrultusunda gerçekleştirilen işlem ile sınırlıdır.

## 1.6. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımların kabulünden hareketle yürütülmüştür:

1. Dil bilgisi becerisine ait sınav puanları öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerde dil gelişimi her iki grup için de benzer şekilde gerçekleşmiştir.
3. Araştırmanın bağımsız değişkeni dışındaki tüm etmenlerin (öğrencilerin ön bilgileri, öğrenmeye yönelik duyuşsal durumları, sosyal özellikleri vb.) deney ve kontrol gruplarına etki oranı aynıdır.

## 1.7. Tanımlar

Ters yüz sınıf modeli: Sınıfta yapılması gereken dersin öğrenciler tarafından videolar desteği ile evde yapıldığı, evde yapılması gereken ödevlerin sınıf içinde yapıldığı bir modeldir (Bergmanve Sams, 2012, s. 3).

# 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi, geçmişten günümüze uzanan ve gelişmekte olan bir süreçtir. Türkçe geniş bir coğrafyaya yayılmış ve ilgi odağı haline gelen bir dil olmuştur. Geçmişten bugüne Türk diline gösterilen ilginin sebeplerinden biri Türklerin tarih sahnesindeki belirleyici özellikleri ve farklı coğrafyalarda yönetici olarak hüküm sürmeleridir (Balcı, 2016).

Türkçe öğretimini gerçekleştiği coğrafyalar ve devletlere göre sınıflandırabiliriz. Biçer (2012) Türkçe öğretimini dönemlere göre sekiz başlık altında incelemiştir. Bu dönemler: Göktürk öncesi ve Göktürk Dönemi, Uygur Dönemi, Karahanlı Dönemi, Kıpçak Dönemi, Selçuklu Dönemi, Çağatay Dönemi, Osmanlı Dönemi, günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi. Sekiz farklı dönemde dilimizin zenginliğinin öğretilmesi amacıyla farklı eserler kaleme alınmıştır. Türkçe öğrenme süreci Göktürk döneminden bugüne kadar çeşitli sebeplerle gerçekleşmiştir. Uygur döneminde din öğrenimi için Budizm dinine ait Sanskritçe metinler Türkçeye çevrilmiştir ve çeşitli eserler yazılmıştır (Tezcan, 2001). Yazılan eserler Türkçe öğretiminde dönemin ihtiyaçlarını karşılamış ve bu alanın temel yapı taşlarını oluşturmuştur. Bu alanda yazılan ilk yazılı eser olan Divan-ü Lügati't Türk, Türkçenin zengin bir dil olduğunu ortaya koymak ve İslam dünyasında Türklerin ön plana çıkmasını sağlamak için yazılmıştır (Kaya, 2009). Bu alanda yazılan bir başka eser ise Muhakemetü'I-Lügateyn'dir. Ali Şir Nevai tarafından kaleme alınan bu eser Farsça ve Türkçenin dil hususiyetlerini karşılaştırarak Türkçenin zengin bir dil olduğunu ispatlamıştır. Bu iki eserde Türkçenin dil hususiyetlerini derinlemesine inceleyerek yazıldığı döneme ışık tutmuş ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında ilkler olarak tarihe geçmişlerdir. Yazılan eserler Türkçe öğretiminde dönemin ihtiyaçlarını karşılamış ve bu alanın temel yapı taşlarını oluşturmuştur.

Geçmişten günümüze Türkçenin serüveni Türklerin bulundukları coğrafyalar ve coğrafyaları yönettikleri zamanlarla ilişkili olarak değişiklik göstermiştir. Türkçe, Türkistan bozkırlarından Viyana'ya kadar geniş bir coğrafyada yüzyıllardır

konuşulmaya ve öğretilmeye devam etmektedir. Tarih boyunca Türk devletlerinin hâkimiyet alanlarının genişlemesiyle Türkçe öğretiminde yazılan eserlerin içeriği değişiklik göstermiştir. Bu sebeple Türkçenin öğretiminde çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Cumhuriyet öncesi Türkçe öğretimine bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu'nun yayılmış olduğu coğrafyada dil öğretimi devam etmekteydi. Özellikle Osmanlı İmparatorluğunun ilk fethettiği bölgelerden olan Balkanlar coğrafyasında yaşayan Hristiyan halklar devşirilerek İstanbul'a getiriliyordu. Bu durum Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretiminin ilk örneklerinden biri olarak gösterilebilir (Karal, 2001).

Osmanlı İmparatorluğu'nun 16. ve 17. yüzyıllardaki yükseliş dönemi ile birlikte Avrupalı devletlerin Osmanlı'daki gelişmeleri takip etmek ve diplomatik faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla kurdukları elçilikler, zamanla birer Türkçe öğretim merkezine dönüşerek Avrupalı diplomatların, tüccar ve din adamlarının Türkçe öğrenmesine katkı sağlamıştır (Biçer, 2012). 1551 yılında Venedik Cumhuriyeti kendi elçiliği bünyesinde Türkçe bilen tercümanlar yetiştirmek amacıyla dil oğlanları okulu kurmuştur. Bu gelişmeyi takip ederek aynı sistemi 1669 yılında Fransa, 1754 yılında Avusturya, 1766 yılında Polonya ve 1814 yılında İngiltere devletleri kendi elçilikleri bünyesinde kurarak elçiliklerinde Türkçe eğitimi vermeye başlamışlardır (Timur Ağıldere, 2010).

Osmanlı İmparatorluğu ile ticari ve diplomatik ilişkiler kurmak isteyen Avrupalı devletler Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesine önem vermişlerdir. Osmanlı toprakları dışında Türkçe öğrenimine yönelik eserler kaleme alınmıştır. Önceden İtalyan elçiliğinde çalışmış olan Filippo Argeiti Türkçe konuşma kılavuzu hazırlayarak Osmanlı topraklarına seyahat edecek tüccarlara kolaylık sağlamaya çalışmıştır (Biçer,2012). Pietro Ferraguto ise Türkiye'de bulunan ve Türkiye'ye gelecek papazlar için bir dil kılavuzu hazırlamıştır (Dilâçar, 1989). Avrupa'da Türkçe öğretimine yönelik merkezler ve Türkoloji kürsüleri kurularak dönemin egemen gücü olan Türkçe öğretilmek istenmiştir. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimine bakıldığında, geçmişten günümüze gelişerek gelen ve çeşitli eserlerle temeli oluşturulan yabancılara Türkçe öğretimi modern gelişmelerin takip edilmesiyle daha profesyonel ve sistemli bir şekilde yürütülmektedir. Dil öğretim yaklaşımları ve eğitim programlarının gelişmesiyle Türkçe öğretiminin sistematikleştirilmesi ve standartlaştırılması amacıyla AOBM'ye göre düzenlenen Türkçe öğretim programı hazırlanmıştır. Bu

program kapsamında Türkçenin öğretilmesinde temel dayanak metni oluşturulmuş ve AB standartlarına uygun olarak çok dillik ve çok kültürlülük bağlamındaki unsurlar göz önünde bulundurularak bir program hazırlanmıştır. Türkçe öğretim faaliyetleri yurt içi ve yurt dışı olarak iki ana koldan çeşitli kurumlar aracılığıyla yürütülmektedir. Yurt içinde TÖMER ve DİLMER adıyla çeşitli üniversitelerin çatısı altında faaliyet gösteren birimlerle Türkiye'ye okumaya gelen uluslararası öğrencilerin dil öğrenme gereksinimleri karşılanmaktadır. Yurt dışında ise Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kamu vakıfları Türkçenin öğretilmesi ve Türk kültürünün yaygınlaştırılması için faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Türkçe günümüzde birçok kıtada ve ülkede öğretilmeye devam etmektedir.

## 2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi, "Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer." olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 665). Dil bilgisi, Latince "harf ve işaret" anlamına gelen "gramma" ve "harfleri okuma yazma sanatı" anlamına gelen "grammatica" kelimelerinin evrilerek gramer kelimesi olarak kullanılmasıyla da bilinir (Güneş, 2014, s. 274). Dil bilgisi bir dilin inşaatı veya bir kişinin iskelet sistemi olarak nitelendirilir; eğer bu sistem olmazsa dilin de var oluşu mümkün değildir (Kılıç, 2006). Dil bilgisi, öğrencinin öğrendiği yapıları nasıl kullanılacağını anlamasına destek olmaktadır. Dilin tam olarak anlaşılabilmesi için pratik ve kullanım önemlidir. Dil öğretiminde anlam ve kullanım arasında kuvvetli bir bağ vardır. Biçim ve anlam birbirini tamamlayarak dilin anlaşılmasını sağlamaktadır (Cameron, 2001).

Bireyler ana dilini öğrenirken dil bilgisine ihtiyaç duymasalar da (Barın, 1994, s. 54) hedef dili, ikinci dil olarak öğrenen kişiler dili tüm yönleri ile kullanmak için dil becerileriyle birlikte dilin kurallarını da öğrenmek zorundadırlar (Karakuş Tayşi ve Demir Atalay, 2017, s. 17).

Dil bilgisi öğretimi, bireylerin hedef dili anlaması ve kendini anlatabilmesi açısından konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri bağlamında kullanılmalı ve her beceri alanında desteklenmelidir. Bu kurallar ezberletilerek değil daha çok uygulama biçiminde öğretilmelidir (Kavcar, vd,, 2016, s.16; Ünalan, 2006, s.119). Dil bilgisi öğretimi amaçlandırılmalı ve öğretimi planlanmalıdır (Dolunay, 2014).

Bireylerin dil öğrenme amaçları farklıdır. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi düzeyi kullanıcının seviyesine ve öğrenme amacına göre farklılık göstermelidir. Türkoloji alanında çalışan yüksek lisans öğrencisine öğretilecek dil bilgisi içeriği ile lisans eğtimi alacak bir öğrenciye öğretilecek dil bilgisi içeriğinin farklı olması gerekmektedir (Kerimoğlu ve Raffard, 2020, s. 286). Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin ihtiyaca yönelik olarak yeniden planlanması gerektiği söylenebilir. Türkçe öğretiminde dört temel becerinin kazanılmasında dil bilgisi öğretimi önemlidir ve dil bilgisi öğretiminden yoksun bir Türkçe öğretimi söz konusu değildir (Erdil ve Açık, 2021).

### 2.2.1. Maarif Vakfı Programında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi

İkinci dil öğretiminde dil bilgisi ve becerilerin öğretimi gelişigüzel değil sistematik ve planlı olarak gerçekleştirilmelidir. Dil öğretimi, AOBM içerisinde yer alan esaslara dayanılarak gerçekleştirilmektedir. Avrupa bölgesinde çok dillilik ve çok kültürlülüğü sağlamak amacıyla dillerin öğretimi için temel bir dayanak oluşturmuş ve dil öğretiminin sistemli ve programlı hâle getirilmesini amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda AOBM'de dil bilgisi yeterliliği ve dil bilgisel doğruluk olarak iki kavram bulunmaktadır (Bölükbaş Kaya, 2023). Dil bilgisi yeterliliği, dilin kaidelerine hâkim olma ve buna ilişkin bilgiyi kullanma olarak tanımlanır. Nitekim AOBM'de dil bilgisi öğretiminde düzenleme yapılmış ve hangi kategoriler üzerinde durulacağı belirtilmiştir (Bölükbaş Kaya, 2023).

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı da AOBM referanslı bir öğretim programıdır. Bu program, dil bilgisi öğretimini sistematik ve planlı bir şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır. Türkiye Maarif Vakfı öncülüğünde alan uzmanlarından oluşan bir komisyon tarafından 12 aylık bir sürede yapılan titiz çalışmaların sonucunda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı hazırlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 8). Bu program AOBM kriterleri esas alınarak dört temel beceri ve dil bilgisi öğretimine yönelik esasları ve kazanımları belirleyerek öğreticilere yol gösteren temel bir başvuru kaynağı olmuştur. Dil becerilerinin ve dil bilgisi konularının nasıl öğretileceğine yönelik olarak detaylı kazanım ve izlenceler sunulmuştur. Programda seviyelere göre hazırlanmış dil yapılarının listeleri sunularak dil bilgisi öğretimine yönelik "dil bilgisi içerikleri" başlıklı bir tablo hazırlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 83-84). Programın

uygulanmasına dair öneriler bölümünde dil bilgisi öğretiminin belirli becerileri destekleyecek şekilde planlanması gerektiği belirtilmiş ve ezberden kaçınılması gerektiği ifade edilmiştir; bunun yanında dil bilgisi öğretiminin bilgi düzeyinde değil işlev merkezli olarak öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 35-36).

Erdil ve Açık (2021) tarafından yapılan araştırmada Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programda bulunan dil bilgisi içerikleri ile hâlihazırda alanda kullanılan Türkçe öğretim setlerindeki dil bilgisi içerikleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre program kapsamında ele alınan dil bilgisi konuları ile öğretim setlerindeki dil bilgisi konularının sayısı farklılık göstermektedir. Dil bilgisi konularının adlandırılması, konuların düzeylere göre dağılımında problemler yaşanması, konuların dağılımında standart olmaması gibi birçok problem tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanda başvurulması gereken bir kaynak olarak belirlenen Maarif Vakfı programı ile kullanılan Türkçe öğretim setlerinin içerikleri arasında farklar olduğu görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde standartın sağlanması açısından gerekli düzenlemelerin yapılması, öğretimin kalitesinin arttırılmasında ve birimler arasındaki işleyişin düzenlenmesine katkı sağlayacaktır.

### 2.2.2. Türkçe Öğretim Setlerinde Dil Bilgisi İçerikleri

Yeni bir dil öğretiminde öğretici, öğretim metodu, ortam, motivasyon gibi birçok etken dil öğrenme hedeflerine ulaşmada etkilidir. Bunun yanı sıra ders kitapları da hedef dili öğrenmeye yarayan en etkili araçlardan biridir (Fidan, 2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplar öğrenen grubun özellikleri, öğretim metodu, öğretim amacı gibi özellik ve koşullara bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Bazen de bir ulusa yönelik olarak hazırlanan eğitim setleri karşımıza çıkmaktadır (Ülker, 2008; Yıldız, 2010).Yabancılara Türkçe öğretimi setleri günlük hayatta yaşanan kültürü olduğu gibi tanıtarak (Ökten ve Kavanoz, 2014) dil bilgisi kuralları aracılığıyla dilimizin özelliklerini ve hususiyetlerini öğretmelidir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında birçok öğretim seti hazırlanmıştır. Bu setler dil bilgisi öğretimi açısından birbirleri ile farklılıklar göstermiştir. Fidan (2016) tarafından yapılan araştırmada 5 Türkçe öğretim seti dil bilgisi öğretimi açısından incelenmiştir. Kitaplarda verilen dil bilgisi yapılarının dil düzeylerine göre standartlaştırılmadığı, ortak bir standart oluşturulması gerektiği, dil bilgisi konularının adlandırılmasında terim birliğinin

sağlanmadığı, modern dil bilgisi verilerinden yararlanılması gerektiği ve hataların ortadan kaldırılması gerektiği gibi birçok sonuca ulaşılmıştır.

Doyumğaç (2017) tarafından yapılan araştırmada üç farklı yabancılara Türkçe öğretimi seti dil bilgisi öğretimi açısından incelemiştir. Bu incelemede dil bilgisi konularının adlandırılması, Türkçe dil bilgisi konularında karşılığı olmayan edat, bağlaçların yer alması, kaynaklar arasındaki strateji ve teknik karmaşasının olduğu, dil bilgisi konularının seviyelere göre dağılımında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğrenme ve öğretme süreçleri ve öğreticiler açısından çeşitli farklılıklara yol açtığı söylenebilir. Dil bilgisi öğretiminde kitapların içeriğini inceleyen diğer çalışmalara bakıldığında, Gümüş (2016) sadece emir ve istek kipinin öğretimini esas almıştır.

Kurt (2016) A1 seviyesinde öğretilmesi gereken dil bilgisi konularını incelemiştir. Şeylan (2013) dil bilgisi konularında şimdiki zamanın öğretiminine yönelik incelemeler yapmıştır. Özdemir (2017) edatlar konusunun öğretimi üzerine bir çalışma yapmıştır. Pirinç (2010) dil bilgisi öğretiminde sıfatlar konusunu ele almıştır.

Ders kitaplarında bulunan dil bilgisi konularını çeşitli yönlerden inceleyen çalışmalara bakıldığında dil bilgisi öğretimi alanında bir birlik olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

### 2.2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Kavramı ve Yaşanan Problemler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "dil bilgisi" kavramı birçok ikileme sebep olmuştur. Dil bilgisi öğretiminin örtük mü yoksa açık mı yapılacağı, derslerde dil bilgisine yer verilip verilmeyeceği ve hangi düzeyde hangi yapıların öğretileceği gibi ikilemler, dil bilgisi öğretimini tartışmalı bir alan haline getirmektedir (Bölükbaş Kaya, 2023). Türkçe öğretim setlerinde dil bilgisi içerikleri bölümünde ders kitapları, program dâhilinde dil bilgisi öğretiminin yeri ve yaşanan sorunlardan bahsedilmiştir. Ders kitaplarındaki tanımlamalar, öğretimdeki farklı uygulamalar ve mevcut programlar ile öğreticiler arasında yaşanan problemler dil bilgisi öğretimi alanını tartışmalı kıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğreticilerin, farklı bölümlerden mezun olup formasyona sahip olmayan kişiler olması, lisansı yabancı dil olup Türkçe dil bilgisine hâkim olmayan kişilerce

içeriğin aktarılması, kullanılan program ve araçların oluşturduğu farklılıklar bu alanda tartışmalara yol açmaktadır.

### 2.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Pratik Temelli Öğretimin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanımı

AOBM kapsamında dil öğretiminde son yıllarda esas alınan eylem odaklı yaklaşım (CEFR, 2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının hazırlanmasında da programın temel yaklaşımı olarak yerini almıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 13). Eylem odaklı yaklaşımın temel amacı, öğrencileri toplumsal bir rol olan sosyal aktör görererek gerçek hayatta karşılaşacakları görevleri yerine getirme becerilerini geliştirmektir (CEFR, 2021). Eylem odaklı yaklaşım dil öğrenmeyi sınıf içi etkinliklerle ve görevlerle sınırlandırmaz. Dili bir eylem olarak kabul eden bu yaklaşım görev temellidir ve bu yaklaşımda dil kullanıcısı kendisine verilen görevleri yaparak kişisel süreç ve ihtiyaçlarına odaklanarak aktif bir şekilde dil öğrenme sürecinde bulunmaktadır (Tekin ve Sallabaş, 2022). Yaparak yaşayarak öğrenme sürecinde, eylem odaklı yaklaşım kapsamında verilen görev ve etkinlikler dil gelişimi, öğrenme, beceri geliştirme ve yeterlilik kazanmada en etkili yollardan biridir (Karolczuk, 2022).

Dil bilgisi, dili anlamada ve kullanmada önemli rol oynamaktadır. Ezbere dayalı dil bilgisi öğretimi dil kullanıcısını olumsuz etkilemektedir. Kavcar vd., (2016) ve Ünalan'a (2006) göre dil bilgisi kuralları ezberletilerek değil uygulama ile öğretilmelidir. Bu bağlamda araştırma, dil bilgisi öğretimini mekanikleştirmeyi değil yaparak yaşayarak öğrenme ortamı ile öğrenileni kalıcı hale getirmeyi amaçlamaktadır.

## 2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Sosyal bir varlık olan insanlar, geçmişten günümüze iletişim kurabilmek için çeşitli yollara başvurmuşlardır. Bunlardan biri de dildir. Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kelimelerin bir mantık ekseninde yan yana gelmesiyle kullanılan bir iletişim aracıdır (Bölükbaş ve Özdemir, 2009). Dil, kullanım bakımından yazılı ve sözlü olarak ikiye ayrılmaktadır. Yazı dili; kendine has kaideleri, geleneği olan, haberleşmede, bilimsel ve edebi eserlerde kullanılan bir dildir (Beyreli vd., 2005, s. 16). Yazma, bireylerin anlatma isteği ile beslenen ve iletişim kurmamıza yarayan bir araçtır. Yazma, bilgiyi öğrenme ve öğrenileni ifade etme ile ilgili bir süreçtir (Carter

vd., 2002, s. 246). Yazma becerisi üst düzey düşünmeyi harekete geçiren (Güneş, 2007, s. 161), düşünceleri ifade edebilmek için çeşitli sembolleri kuralına uygun olarak kullanma ve anlatma işidir (Akyol, 2000). Yazmak düşünceyi belirli bir süzgeçten geçirerek berraklaştırır ve netleştirir (Covey, 2006: s. 153). Bu sebeple yazmak zor ve birikim isteyen bir uğraştır (Yalçın, 1998). Bireyler ana dilde yazma eylemini gerçekleştirirken çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar (Arıcı, 2008). Bu bağlamda yazma eyleminin öğrenilen hedef dilde yapılıyor olması daha zor ve meşakkatli bir süreç olduğu söylenebilir.

Bir dildeki yetkinlik düzeyi; kişinin anlama ve anlatma temelli temel dilsel fonksiyonları ne derece verimli bir şekilde hayata geçirebildiğiyle ölçülmektedir (Karatay, 2011, s. 21). Yabancı dil öğretimi temel olarak alıcı ve üretici dil becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde üretici dil becerilerinin geliştirilmesi uzun süren ve bol pratik yapmayı gerektiren bir süreçtir (Yorgancı ve Baş, 2021) . Dil becerilerinin geliştirilmesinde ana dilde olduğu gibi ikinci dil öğretim sürecinde de aynı sıra takip edilmektedir (Ünsal, 2008). İkinci dil öğretiminde yazılı anlatımın hedefi; öğrencinin öğrendiklerini uygulayabilmesi, dil kurallarına aşina olması ve yazma becerisini sürekli hâle getirerek her alanda yazılı iletişim kurabilecek duruma gelebilmesidir (Aktaş, 2021). Yazma eyleminin bireyin yaşamı boyunca çeşitli alanlarda öğrendiği bilgi ve birikimin kâğıda döküldüğü çok yönlü bir beceri olduğu söylenebilir. Kişinin soyut olarak zihninde bulunan duygu ve düşüncelerin, yazma eylemi aracılığıyla somutlaştırılarak hedef dilin dil kurallarına göre yazılabilmesi ve bireyin kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi için yoğun zihinsel işlemler gerekir (Aktaş, 2021). Hedef dille iletişim kurmak ve bireyin kendisini ifade etmek için başvurduğu yollardan biri olan yazma becerisi, öğrencilerin en çok zorlandığı beceridir (Açık, 2008; Türkben, 2019). Yazma becerisi, diğer beceriler gibi bilişsel aşamalarla ilişkili olduğu için bireyin gelişimine katkı sağlamaktadır (Eş ve Aktaş, 2023). Yazma eylemi iki unsurun birleşmesiyle tamamlanabilmektedir; birinci unsur kaslar ve gözler gibi mekanik fonksiyonların işlemesi ikinci unsur ise eleştirel bir düşünme sürecidir (Demirel ve Şahin, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011; Aktaş, 2021).

Yazma çıktıları, kişinin hedef dil ile ilgili geri bildirim almasına ve öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesine olanak sağladığı için önemlidir (Tiryaki, 2013). Bireyin hazinesinde bulunan soyut ürünlerin somutlaştırılması ve hedef dilde yazma

ürünü olarak sunulması dil kullanımında yazma becerisi açısından önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazılı ifade yetkinliği; dil bilgisi yapılarının işlevsel kullanımı ve kelime hazinesinin genişliği gibi temel ölçütler ışığında ilerleme kaydeder (Turhan ve Baş, 2017). Bu ölçütlerin öğretilmesi ve geliştirilmesi yazma becerisinin doğru olarak kullanılabilmesi için gereklidir. Yazma becerisindeki temel amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun olarak planlı bir şekilde aktarmasıdır (Tiryaki, 2013). Kişinin kendini Türkçenin dil özelliklerine göre doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi için hedef dilin dil bilgisi kurallarına hâkim olması gerekmektedir. Dil kullanıcısı hedef dile ait ölçütlere ve kurallara hâkim değilse kendini ifade etme açısından güçlük çekmektedir. Öğrencilerin yazma becerisini etkin olarak kullanabilmesi için etkin bir geri bildirim sürecine, motivasyona ve dile ait kuralları tam olarak bilmeye ihtiyacı vardır.

Dil bilgisi kurallarını tam olarak bilmeyen öğrenci yazma becerisinde tam olarak bir başarı gösterememektedir. Gürbüz ve Güleç (2016) tarafından Sakarya Üniversitesi örnekleminde ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler üzerinde yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını anlamakta güçlük yaşadkları için yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaya'ya (2023) göre yazma eğitiminde öğretmenin; imla, noktalama ve söz dizimi gibi temel yapıları öğretmesini takiben öğrenci metinlerini titizlikle değerlendirip sunduğu geri bildirimler, hem dil bilgisini hem de yazma becerisini birlikte güçlendirmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi becerisinin yazmanın ön koşullarından biri olduğu söylenebilir.

## 2.4. Ters Yüz (Sınıf) Öğrenme Modeli

### 2.4.1. Tanımı ve Kökeni

Ulusal literatürümüze "çevrilmiş öğrenme" (Sever, 2014; Topalak, 2016), "tersine eğitim" (Çalışkan, 2016), "tersine sınıf" (Boyraz, 2014) "ters yüz öğrenme" (Dursun, 2015; Filiz ve Kurt, 2015) ve "ters yüz edilmiş sınıf" (Aydın, 2016; Gençer, 2015; İyitoğlu, 2018; Turan ve Göktaş, 2015) olarak geçen bu model, uluslararası literatürde "inverted classroom" (Bates ve Galloway, 2012; Lage vd., 2000; Morin vd., 2013), "classroom flip" (Baker, 2000) veya "flipped classroom" (Bergman & Sams, 2012;

Butt, 2014) olarak tanımlanmıştır. Literatürde çeşitli isimlerle tanımlanan bu öğrenme modeli, temel anlamda ödevlerin sınıfta derslerin ise sınıf dışında yapılması olarak tanımlanmaktadır (Bergman & Sams,2012). Ters yüz sınıf modelinin kökü olan "Flipping clasroom" terimindeki “Flipping” kelimesi çevirmek anlamında kullanılarak ev ödevleri ile sınıf çalışmalarının tersine çevrilmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Ash, 2012, s. 1). “Flipped classroom” kavramı ilk olarak J. Wesley Baker tarafından 2000 yılında Florida’da eğitim ve öğretim üzerine yapılan uluslararası bir konferansta yaptığı "The classroom flip, using web course management tools to become the guide by the side" “Sınıf çevirme, web kurs yönetim araçlarını kullanarak yan taraftaki rehber olma” adlı bir sunumuyla ortaya atılmıştır (Baker, 2016, s. 15). Ters yüz sınıf modeli ilk olarak 2012 yılında Bergman ve Sams tarafından ortaya konmuş olsa da bu fikrin ortaya atılışı çok daha eskilere dayanmaktadır. Rozycki (1999’den akt. Wiginton, 2013, s. 25) 1960’lı yıllarda Gregor Novak tarafından yapılan fizik dersinde JITT (Just-in-Time) olarak isimlendirilen web tabanlı ve sınıf bağlantılı bir öğrenme ortamı tasarladığını, ders içeriği öncesi ön çalışmalarla temel fizik problemlerinin gerçekleştirildiği ve sınıf içi zamanın da tartışmalara ayrıldığını ifade etmektedir. Baker (2016), 1982 yılında Cedarville Üniversitesinde verdiği eğitim teknolojisi seminerlerinden bu yana içinde bulunduğu fakültede elektronik medya araçlarını kullanmayı teşvik etmeye çalışmıştır. Bu araçların sınıflarda kullanılabilmesi için "ezber" materyallerin sınıf dışında sunulmasının yollarını düşünerek aktif öğrenme ortamı için eğitmenin bilgi sağlayıcıdan mentora geçmesine izin vermenin yollarını aradığını ancak sorunun bunun gerçekleşmesini sağlayacak bir altyapının olmaması olduğunu ifade etmiştir.

Gelenekselleşen öğretim modelinde, öğretmen sahnedeki bilgedir ve öğrenciler bilgileri not alıp ezberlemektedirler ancak bu sistemin eskide kaldığı ve öğretmenin rehber, öğrencinin ise aktif olduğu sistem oluşturulmuştur (King, 1993). Guan (2013), ters yüz öğrenme, yeni moda bir kavram haline getirilse de bu fikrin yirmi yılı aşkın bir süredir var olduğunu ifade etmektedir. 1990'larda Harvard Üniversitesinden Eric Mazur, ters yüz sınıf deneylerini başlatan akran öğretimi yöntemini geliştirmiştir. Bu yöntem bilgi aktarım işini sınıfın dışına taşıyarak öğrencilerin ders öncesi okumaları yapıp sınıfa hazır gelmelerini sağlayarak öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının temelini atmıştır. 21. yüzyılda gelişen teknolojilerin etkisiyle, ters yüz edilmiş öğrenme kavramı da yeniden ün kazanmıştır. Ters yüz sınıf modelinin ilk denemeleri

2000 yılında Miami Üniversitesinde "Ekonomiye Giriş" dersinde kullanılan Mikroekonomi kitabının belirli bölümlerinin haftalara ayrılarak video derslere kaydedilmesiyle başlamıştır (Lage vd., 2000). Öğrenciler derslere ait içeriklere üniversitenin laboratuvarlarından ulaşarak veya isterlerse bir kopyasını çıkarıp evden izleyerek derse hazırlıklı bir şekilde gelirdi ve sınıf ortamında 10 dakikalık soru cevap bölümünün ardından etkinliklere geçilirdi (Lage vd., 2000, s. 33). Bu uygulanan model eğitmenler tarafından olumlu karşılanmış ancak yeteri kadar ilgi görmediği için bir sonraki denemeye kadar rafa kaldırılmıştır (Lage vd., 2000; Kara, 2016). Bu model 2006 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Colorado eyaletinde bulunan Woodland Park Lisesinde eğitim veren kimya öğretmenleri Bergman ve Sams tarafından spor müsabakalarına katılan öğrencilerinin öğrenme fırsatlarını kaçırmamaları için derslerini kaydetmesiyle ters yüz öğrenme modeli tekrar gündeme gelmiştir (Bergman ve Sams, 2012, s. 4). Gün geçtikçe kaydedilen dersler diğer liselerdeki öğrenciler tarafından, hatta öğretmenler tarafından da izlenmeye başlanmış ve ters yüz edilmiş sınıf modeli ortaya çıkmıştır (Frydenberg, 2012; Kara, 2016; Tucker, 2012). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin temel amacı; eğitim içeriğinin benimsendiği ve kalıcı hale getirildiği, üst düzey bilişsel beceriler gerektiren uygulamaların sınıf içerisine taşındığı, öğrencilerin desteklendiği ve ders içeriğinin sınıf dışına taşındığı daha etkili bir sitemi uygulamaktır (Bergman ve Sams, 2012; Strayer, 2012). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğretmen içerik sunuculuğu görevinden rehber, öğrenme koçluğu görevine geçerek öğrencilere sınıf içi etkinliklerde destek olmaktadır (Bergman ve Sams, 2012, s. 27). Ters yüz öğrenme modelinin kökeni yaklaşık 60 yıl öncesine dayanmaktadır ancak teknolojinin gelişmesiyle son 20 yılda hızla dünyanın her yerine yayılan bu model günümüzde ilköğretimden üniversiteye kadar çeşitli eğitim kademlerinde yaygınlaşarak kullanılmaya devam etmektedir (Kocabatmaz, 2021, s. 76). Yapılan akademik çalışmalara dayalı olarak Türkiye'de de bu modele olan ilginin arttığını söylenebilir (Kocabatmaz, 2021, s. 76). TÜBİTAK tarafından desteklenerek oluşturulan projeler (Kapçık, 2014), GRUNDTVIG Programı (Göksu, 2018), Erzurum Teknik Üniversitesin Mühendislik Fakültesinde yapılan derslerden sadece biri (Yavuz, 2016), ve bütün önlisans, lisans ve lisansüstü programlarını yapılandırarak eğitime devam eden MEF Üniversitesi (MEF, 2016) ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı ilk örnekleri oluşturmaktadır.

### 2.4.2. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Bileşenleri

#### 2.4.2.1. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Temel Bileşenleri

Bergman ve Sams (2012, s. 56) ters yüz edilmiş sınıf bileşenlerini 5 başlık altında toplamıştır. Yapılacak işleri parçalara ayırıp, kilit noktalarını aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

1. Net öğrenme hedefleri belirleyin: Her öğrenci için öğrenme çıktılarının belirlenmesi için eyalet standartları kullanılarak ulusal çerçeveler ve profesyonel muhakemeyle öğrencilerin bilmesi gerekenler ve yapması beklenenler belirlenerek ters yüz edilmiş sınıf modelinde birinci aşamayı tamamlanmalıdır.

2. Tespit edilen hedeflere ulaşım yönteminin belirlenmesi: Doğrudan fayda sağlayacak hedefler için bir video oluşturulabilir. Ya kendi videolarınızı üretmiş olmanız gerekir ya da istediğiniz içeriği öğretecek hazır videolar bulabilirsiniz. Ters yüz öğretim yönteminin yaygınlaşmasıyla hazırlanan video sayılarında artış görülmektedir. Bu yüzden eğer video üretmek yerine, başka birinin hazırladığı video kullanılabilir.

3. Öğrencilerin videoya erişiminin sağlanması: Öğretmen tarafından hazırlanan veya daha önceden hazırlanmış videolar seçildiyse, öğrencilerin videolara erişimi için çalışmalar yapılmalıdır. Bunun yapılabileceği çeşitli yollar vardır, İnternette video yayınlamak, dosyaları okul sunucularında tutmak gibi ve dosyaları DVD'ye yazma gibi birçok yöntem kullanılabilmektedir.

4. Sınıfta yapılacak ilgi çekici öğrenme etkinliklerinin dâhil edilmesi: Her öğrenme kazanımı için bir paket hazırlanmalıdır. Bu paket dâhilinde kazanımın amacı, öğrenme kaynakları ve öğrenme için yapılması gereken aktivitelerin planlaması yapılmalıdır.

5. Öğrencilerin belirli bir çalışma ünitesindeki öğrenme hedefini öğrenme durumlarının tespiti: Bu en verimli şekilde ve bilgisayar tarafından oluşturulan bir test sisteminde bir test bankası kullanılarak etkili bir şekilde yapılır.

Bu aşamalar ters yüz edilmiş sınıfı oluşturmak için kullanılan temel bileşenlerdir. Bu bileşenleri öğretmen alanına uygun bir uyarlayarak kendi ters yüz edilmiş öğrenme modelini oluşturabilmektedir.

Bergman ve Sams (2012, s. 15) ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme ortamında içeriğin aktarılmasına ve özümsenmesine yönelik ayrılan süreleri şu şekilde karşılaştırmıştır.

**Tablo 1. Geleneksel Sınıf ve Ters Yüz Sınıfın Süre Bakımından Karşılaştırılması**

| Geleneksel Sınıf | | Ters Yüz Edilmiş Sınıf | |
|---|---|---|---|
| Etkinlik | Zaman | Etkinlik | Zaman |
| Isınma Aktivitesi | 5 Dakika | Isınma Aktivitesi | 5 Dakika |
| Önceki gecenin ev ödevinin üzerinden geçin | 20 Dakika | Videoda soru-cevap süresi | 10 Dakika |
| Yeni içeriği aktarın | 30-45 dakika | Rehberli ve bağımsız uygulama ve/veya laboratuvar etkinliği | 75 dakika |
| Rehberli ve bağımsız uygulama ve/veya laboratuvar etkinliği | 20-35 dakika | | |

*Kaynak: Bergman ve Sams 2012, s. 15*

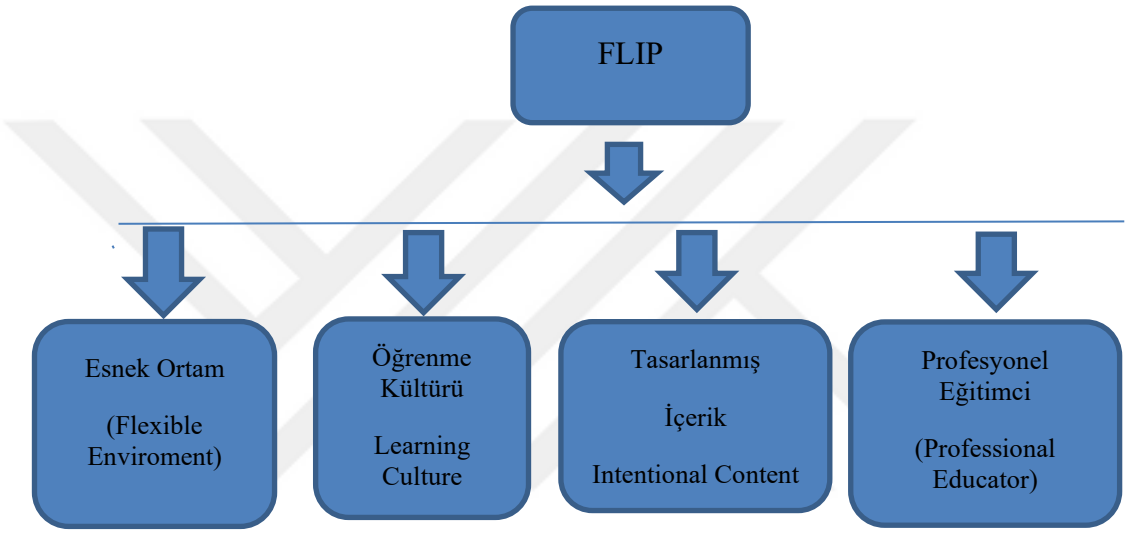
Tablo 1 dikkate alındığında rehberli ve bağımsız uygulama veya laboratuvar etkinliklerinin süresi geleneksel sınıfta 20-35 dakika ile sınırlandırılırken ters yüz edilmiş sınıfta 75 dakika olarak yer aldığını görülmektedir. Bu durumda ters yüz edilmiş sınıfta öğrencilerin yapacağı uygulama ve etkinliklere ayrılan sürenin daha uzun olduğu ve öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere daha fazla vakit ayırdığı söylenebilir. Geleneksel eğitim modelinde belirlenen bir konunun aktarılmasında ders eğitmeni tüm öğrencilerin anlayacağı seviye olan orta seviyeyi kullanarak sınıfa ders içeriğini anlatmaktadır ancak bu durum ileri düzeyde olan veya anlama güçlüğü çeken bir öğrencinin dersi takip etmesini zorlaştırmakta ve ders içeriğini dinlemekten vazgeçmesine yol açmaktadır (Bergman ve Sams, 2012). Bu ve bunun gibi durumların önüne geçebilmek için ters yüz sınıf modeli alternatif olmaktadır (Torun ve Dargut, 2015, s. 20). Ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile öğrenme sorumluluğu doğrudan öğrencilerin üzerindedir. Bu yüzden öğrenciler başarılı olmak için öğrenme

sorumluluklarını almalı ve bilgiyi paketinden çıkararak keşfetmelidir (Bergman ve Sams, 2012, s. 60).

### 2.4.2.2. Ters Yüz Edilmiş Modelde Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Bileşenleri

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı tarafından "FLIP" kelimesinin baş harflerinden yararlanılarak ters yüz edilmiş öğrenme modelinin dört temel özelliği şu şekilde belirlenmiştir:

**Şekil 1. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Dört Bileşeni**




1. Esnek Ortam (Flexible Environment): Esnek öğrenme ortamı, öğrencilere nerede, ne zaman isterlerse öğrenme faaliyetini gerçekleştirme imkânı sunmaktadır ayrıca öğrencilere farklı şekillerde ve hızlarda öğrenme olanağının sunulduğu ilk bileşendir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Geleneksel sistem ortadan kaldırıldığı için öğretmenler dersi istedikleri yerden ve istedikleri zaman kaydedebilmektedir (Kocabatmaz, 2021 s. 88). Ters Çevrilmiş Öğrenme, çeşitli öğrenme modellerine izin verir; eğitimciler genellikle öğrenme alanlarını fiziksel olarak yeniden düzenleyerek grup çalışmasını veya bağımsız çalışmayı desteklemek için ortam sağlamaktadır (FLN, 2014).

2. Öğrenme Kültürü (Learning Culture): Geleneksel öğretmen merkezli modelde, öğretmen birincil bilgi kaynağıdır ancak ters yüz öğrenme modeli, öğretimi kasıtlı olarak öğrenci merkezli bir yaklaşıma kaydırmaktadır, bu durum öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları ve öğrendiklerini değerlendirdikleri için bilgi inşasına aktif olarak dâhil oldukları yeni bir ortam sağlamaktadır. (FLN, 2014). Bilginin sınıf

dışında alınması sınıf içindeki zamanın hem öğrenen hem de öğreten açısından daha etkili, yaratıcı, iş birlikli öğrenme ve etkin yönlendirme ile geçmesini sağlar (Kocabatmaz, 2021, s. 88).

3. Tasarlanmış İçerik (Intentional Content): Tasarlanmış içerik, sınıf içi etkinlikleri öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla yeniden yapılandırarak sınıf içinde etkileşimli ve verimi en üst seviyeye çıkaran içeriklerin hazırlanması anlamına gelmektedir (Bergman ve Sams 2012). Öğretmenler, öğrenci gereksinimleri ve ilgilerine göre öğretim esnasında ne tür materyal kullanacaklarına ve materyallerin neyi içereceğine karar vermektedirler (Kocabatmaz, 2021, s. 88).

4. Profesyonel Eğitimci (Professional Educator): FLN (2014) profesyonel eğitimciyi şu şekilde tanımlamaktadır: Bu bileşende ters yüz sınıfta öğretmenin rolünün geleneksel sınıftan daha önemli ve genellikle daha zor olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler ders süresi boyunca öğrencilerini sürekli gözlemler, onlara o anla ilgili geri bildirim sağlayarak çalışmalarını değerlendirirler. Profesyonel eğitimciler, ters yüz edilmiş bir sınıfta görünürde daha az belirgin roller üstlenseler de, ters yüz edilmiş öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan temel bileşen olmaya devam ederler. Bu bileşende öğretmenler öğrenmeyi derinleştirmek için iş birlikli çalışmalar hazırlayarak öğrencileri sınıfta aktif bir hale getirmeye çalışmaktadır (Kocabatmaz, 2021, sf, s. 88). Bu sayede öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme ortamına uyum sağlayabilmektedir.

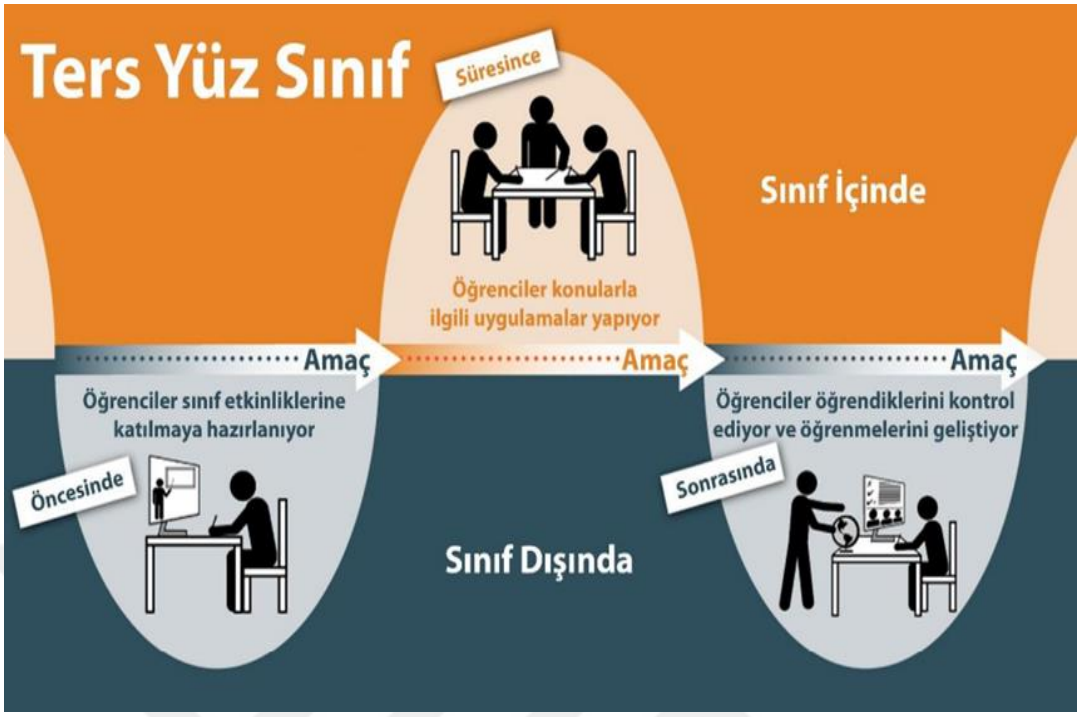
Ters yüz öğrenme modelini oluşturan bu dört bileşen sorunsuz ve aktif bir öğrenme sürecinin oluşturulması için doğru ve eksiksiz bir biçimde tasarlanıp uygulanırsa öğretimin başarılı olacağı söylenebilir.

#### 2.4.2.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulama Süreci

Gelişen teknoloji ile öğretmenlere birçok fırsat sunulmuştur bu bağlamda ters yüz sınıf modelini tercih eden öğretmenler kendi alanlarına bağlı olarak ders videolarını ve uygulamada kullanacağı materyalleri iyi seçmelidir (Kocabatmaz, 2021, s. 89). Öğretmenler öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında karşılaşacakları durumları dikkatli bir şekilde analiz ederek dersin veriminin artırılması için çalışmalıdır.

TYS modelinde eğitim uygulamaları sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki aşamada yürütülmektedir (Bkz. Şekil 2.).

**Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Modeli Eğitim Aşamaları**




*Kaynak: Teksas Üniversitesinden uyarlayan Yılmaz & Karaoğlan Yılmaz, 2019, s. 317*

Strayer'e (2012) göre ters yüz öğrenme modelinin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki eğitim teknolojisi diğeri ise sınıfta yapılan aktivitelerdir. Bu düşünceden yola çıkılarak TYS modeli sınıf içi uygulamalar ve sınıf dışı uygulamalar olarak ikiye ayrılmıştır (Kocabatmaz,2021, s. 91).

Şekle bakıldığında TYS modelinde öğrenme işinin sınıf dışında başladığı söylenebilir. Öğrenme genellikle videolar aracılığıyla devam etse de Bergman ve Sams'a (2012) göre videolar dışında ses kayıtları, e- kitaplar, ders notları, sunumlar vb. eğitim araçlarıyla da öğrenim gerçekleşebilmektedir.

Baker 'e (2000) göre (Akt. Kocabatmaz (2021, s. 92) sınıf dışı bileşenleri üç kategoriye ayırmak mümkündür.

1. Dersler: Bu kategoride geleneksel sistemde sınıf içinde olan konu aktarımı ters yüz edilmiş modelde çevrim içi ortama aktarılarak öğrenme etkinlikleri başlatılmıştır.

2. Konu tartışmaları: Bu bölüm ders sonunda edinilen bilgilerin derslerin yapıldığı platform aracılığıyla yazarak tartışılması aşamasıdır.

3. Kısa sınavlar: Bu uygulama sayesinde öğrencilerin sınıf içi çalışmalara hazır hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu uygulama ile derse hazırlıklı gelen öğrencilerin motivasyonları artacaktır.

Baker'e (2000) göre (Akt. Kocabatmaz (2021, s.92) sınıf içi bileşenleri dört kategoriye ayırmak mümkündür.

Sınıf içi bileşenler ise dört aşama altında incelenmektedir:

1. Açıkla/ Netleştir: Bu aşamada öğrencilerin çevrim içi ortamlarda edindikleri bilgileri anlayıp anlamadığı sınıf içindeki hazırbulunuşluluğu test edilir eğer öğrencide eksik tespit edilirse kısa sunumlar yapılarak ilk aşama tamamlanır.

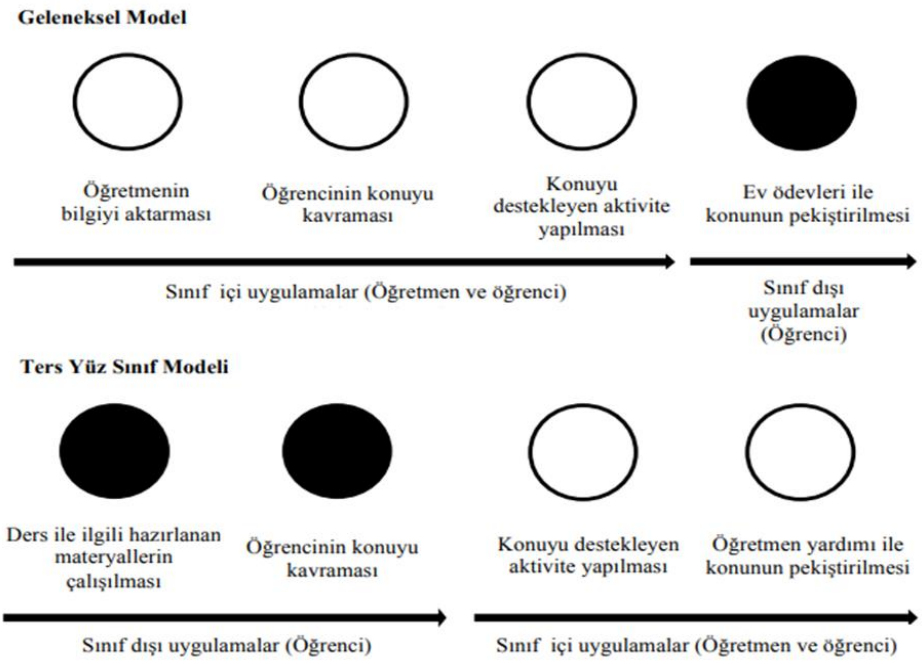
2. Genişlet: Bu aşamada amaç öğrencilerin sınıf dışında öğrendikleri bilgileri birleştirerek öğrenmeye katkı sağlamaktır.

3. Uygulat: Modelin en önemli aşamalarından biridir. Bu aşama öğrencilerin sınıf dışında öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayarak pratik bağlamında yaşadıkları eksiklerin giderilmesi açısından önemlidir.

4. Alıştırma Yap: Bu aşamada uygulamanın da ötesinde üst düzey bilişsel becerilerin kullanılması amaçlanarak iş birlikli gruplarla problem çözme uygulamaları yapılmaktadır.

TYS modelinde ders içeriğinin anlaşılması ve sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden verim alınıp öğrenmenin gerçekleştirilmesi öğretmenlerin tasarlayacakları yüksek etkileşimli ve zengin uygulamalarla mümkündür (Brown, 2012, s. 173).

**Şekil 3. Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması**




*Kaynak: (Zownorega, 2013, s. 4)*

Geleneksel yöntemde konunun pekiştirilmesi kısmı sınıf dışına bırakılmaktadır. Bu durum öğrencilerin konuyu pekiştirirken ve anlamlandırırken yalnız kalmasına sebep olabilmektedir. Ancak ters yüz edilmiş modelde sınıf içi uygulamalarda konuyu destekleyici aktivitelere yer verilmesi ve öğretmen yardımı ile konuların pekiştirilmesi dil öğrenimini kolaylaştıran ve verimliliği arttıran bir durum olduğu söylenebilir. Aslında ters yüz edilmiş öğrenme modeli yapısal olarak dil öğretimine oldukça uygundur ancak bu yöntemin dil eğitiminde kullanılması diğer alanlara nazaran daha geç olmuştur (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

## 2.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinde Dil Bilgisi Öğretimi

Geleneksel sınıflarda öğretmen bilginin tek kaynağıdır ve teorik dersler sınıf ortamında yüz yüze işlenmektedir. Ancak bu durum öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmasının önüne geçmektedir. Öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılamaması öğrenme süreçlerini ve başarılarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkışı ve eğitim teknolojilerinin gelişmesiyle öğrenmeler sınıf içi ortamlardan sınıf dışı ortamlara taşınarak öğrenme süreci tersine çevrildi. Ters yüz öğrenme modeli adı verilen bu sistemde geleneksel öğretim yönteminin aksine, öğrenciler dersin teorik kısmını çevrim içi kayıtlar, slaytlar, Learning Managment System (LMS) gibi çoklu ortam araçları ile evde öğrenmektedirler. Pratik ve uygulama odaklı içerikler sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde yürütülmektedir. Öğrenciler bu model sayesinde derse hazırlıklı gelerek sınıf içi uygulamalarla kendilerini geliştirmektedirler. Dil öğrenme süreci ezber ve kuru bilgiden çok pratik ve ve uygulama odaklı bir süreçtir. Bu bağlamda dil kullanıcılarının öğrendikleri bilgileri uygulamaya ihtiyaçları vardır. Geleneksel dil sınıflarında öğretmen eğitim içeriğini aktarıp kitaptaki alıştırmaları yaptıktan sonra süreci sonlandırmaktadır. Ancak ters yüz öğrenme modeli ile dil öğretiminde teorik bölümler evde pratik ve uygulamaya yönelik bölümler sınıfta yapılmaktadır.

Bir dilin iskeletini oluşturan dil bilgisi kuralları, öğrencilerin zorlandıkları konulardan biridir (Konuk vd., 2023). Dil bilgisi konuları derslerde yoğun bir şekilde aktarılmaktadır ancak öğretmenler bu konuları anlatmaktan pratiğe fırsat kalmadığını ve öğrencilerin dilin mantığını kavrayamadığını ifade etmişlerdir (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının ezberletilerek öğretilmesinden kaçınılması (Türkiye Maarif Vakfı, 2022) eğer kuru bilgi aracılığıyla dil bilgisi

öğretimi gerçekleştirilirse öğrencinin dil gelişiminin olumsuz etkileneceği söylenmektedir (Kavcar vd., 2016, s. 16; Ünalan, 2006). Bu bağlamda anlama ve anlatma süreçlerinin temelinde bulunan dil bilgisi öğretiminin, öğrencinin aktif katılımıyla uygulama odaklı yürütülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ters yüz sınıf modelinden yararlanılabilir.

Dil öğretimi bağlamında çeşitli dillerin öğretiminde TYS modelinden yararlanıldığı görülmektedir. Başal (2012), Yıldız Teknik Üniversitesi, yabancı dil eğitimi bölümünde "İleri Okuma ve Yazma Becerileri" dersinde flipped classroom yöntemi kullanarak öğrencilerinden pozitif geri bildirimler almıştır. Alessandra Nicolosi (2012) de kendi sınıfında dil bilgisi dersini "flipped" yöntem aracılığıyla işlemiştir. Lee ve Yun (2017) Korece öğretiminde dil bilgisi öğretiminde TYS modelinden yararlanmıştır. Park (2014) Korece öğretiminde dil bilgisi TYS modeli ile tasarlayarak gerçekleştirmiştir. Kang (2015) TYS modeli ile gerçekleştirdiği dil bilgisi öğretiminin öğrencileri olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Türkiye'de ve dünyada TYS modeli ile işlenen dil bilgisi derslerinin öğrencilerin akademik başarıları ve dili anlama düzeylerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de dil bilgisi kurallarının ters yüz öğretim modeli ile aktarılmasının öğrencilerin dil gelişimleri açısından incelenmesi kararlaştırılmıştır.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizleri ele alınmıştır. Araçların geliştirilme süreçleri ve veri analizi aşamaları açıklanmıştır.

## 3.1. Araştırmanın Deseni

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin dil bilgisi öğrenimine etkisini ölçmeyi hedefleyen bu araştırma karma araştırma modelinin açımlayıcı deseninde tasarlanmıştır. Karma yöntem; araştırmacıların, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel verileri toplayarak bu verileri bütünleştirip incelediği (Creswel ve Sözbilir, 2017) ve son yıllarda oldukça kullanılan ve detaylı veriye ulaşmayı sağlayan (McMillan ve Schumacher, 2010) bir araştırma yöntemidir. Açımlayıcı sıralı desen; ilk olarak nicel verilerin toplanıp analiz edilmesiyle başlar ve sonrasında nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle devam ederek iki veri türünün ayrı ayrı tanımlanmasıyla nitel sonuçların, nicel sonuçların açıklanmasına bulunduğu katkıyı yorumlayarak sonucu açıklar (Creswel, 2003).

Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilere TYS modeli ile dil bilgisi eğitimi verilerek modelin öğrencilerin dil bilgisi başarı testi puanları ve yazma becerisi başarı puanlarına etkisi ortaya çıkarılmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test sınavları uygulanarak elde edilen puanların karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmada nicel veriler ağırlıklı olarak toplanırken öğrencilerin TYS modeline yönelik görüşleri alınarak çalışmanın verileri nitel verilerle de desteklenmiştir. Hem nitel hem de nicel veri setlerinin kullanılması dolayısıyla araştırmanın yöntemi karma desen olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada açımlayıcı sıralı desene uygun olacak şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde ters yüz öğretim modelinin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. İlk aşamada deney ve kontrol gruplarında deneysel uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise görüşme

formları ile öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test ve son test uygulamaları, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve likert tipi anket kullanılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya hız kazandıran ve araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir örneklem grubundan veri toplamasıdır (Dawson ve Trap, 2001). Bu bağlamda araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir üniversitenin dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki 32 uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları karma desene göre tasarlanmıştır. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, likert tipi anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu, A2 seviye yazma Türkçe yeterlilik sınavı, A2 seviyesi akademik başarı testi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için A2 seviyesi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman geri bildirimleri neticesinde veri toplama araçları yeniden yapılandırılmış ve araçlar düzenlenmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla hazırlanmış formdur. Bu forrmda kişilerin cinsiyet özellikleri, ana dilleri, Türkiye'de yaşama ve eğitim alma süreleri ile deney ve kontrol gruplarını tanımaya yönelik sorular bulunmaktadır.

#### 3.3.2. A2 Seviyesi Akademik Başarı Testi

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak olan TYS modelinin akademik başarı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Testin hazırlanabilmesi için Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" incelenerek A2 seviyesi dil bilgisi kazanımları tespit edilmiştir. Yazma becerisi bağlamında A2 seviyesinde geliştirilmesi

planlanan kazanımlar tespit edilerek kazanımlar doğrultusunda bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımlar ve kullanılacak olan ders kitabı detaylı bir şekilde incelenerek araştırmacı tarafından 50 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Çeşitli güçlük seviyelerinde hazırlanan çoktan seçmeli sorular kapsam geçerliliği oluşturabilmek için 3 alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanları hazırlanan soru havuzundaki soruları uygundur/ uygun değildir şeklinde geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Uzman görüşleri neticesinde sınavda kullanılacak maddelere son hali verilerek 25 soruluk çoktan seçmeli başarı testi oluşturulmuştur.

### 3.3.3. A2 Seviye Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı

Araştırmada katılımcıların yazma becerilerini ölçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "A2 Seviye Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı" kullanılmıştır. Yeterlilik sınavı geliştirilirken AOBM'nin "Ortak Öneri Düzeyleri" göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan sınav kapsam geçerliliği oluşturabilmek için 3 alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanları hazırlanan soru havuzundaki soruları uygundur/ uygun değildir şeklinde geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Uzman görüşleri neticesinde sınavda kullanılacak maddelere son hali verilerek ön test ve son testte uygulanmasına karar verilmiştir.

### 3.3.4. Likert Tipi Anket

Katılımcılar tarafından doldurulan bu formda öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli ile aldıkları dil bilgisi eğitimine yönelik görüşleri alınmıştır. Anket formu beşli likert türünde (1= kesinlikle katılmıyorum ve 5= kesinlikle katılıyorum) belirlenmiştir. Hazırlanan likert tipi anket uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler üzerinde madde sayısı on ikiden dokuza indirilmiştir. Anketin uygunluğu ve geçerliliğinin tespit edilebilmesi için on öğrenci üzerinde pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

### 3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmaya dâhil edilen bireylerin ters yüz öğrenme yaklaşımına dair görüşlerini toplamak için araştırmacı tarafından tasarlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Geliştirilen veri toplama aracı ile katılımcıların TYS modeline ilişkin algıları belirlenirken, uygulanan ön test-son test deseni çerçevesinde yöntemin kullanılabilirliğine dair veriler analiz edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın modeli açımlayıcı sıralı karma desen olarak belirlendiği için ilk olarak nicel veriler toplanmıştır. Ardından nitel veriler toplanmıştır. Toplanan nicel veriler SPSS programında aktarılarak alt problemler bağlamında analiz edilmiştir. Ters yüz öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki uluslararası öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ve yazma başarıları üzerine etkisine ilişkin puanların analiz edilmesinde uygun istatistik tekniğinin tespit edilebilmesi amacıyla normallik testi yapılmıştır. Dört farklı değişkene (ön test yazma başarısı, ön test dil bilgisi başarısı, son test yazma başarısı, son test dil bilgisi başarısı) ait deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinin sonuçlarına bakılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testlerinin Sonuçları**

| | | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Grup | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Ön test yazma | Deney | ,104 | 16 | ,200* | ,963 | 16 | ,715 |
| | Kontrol | ,180 | 16 | ,173 | ,922 | 16 | ,180 |
| Ön test dil bilgisi | Deney | ,137 | 16 | ,200* | ,971 | 16 | ,848 |
| | Kontrol | ,204 | 16 | ,074 | ,950 | 16 | ,491 |
| Son test yazma | Deney | ,248 | 16 | ,009 | ,934 | 16 | ,277 |
| | Kontrol | ,148 | 16 | ,200* | ,929 | 16 | ,239 |
| Son test dil bilgisi | Deney | ,180 | 16 | ,175 | ,928 | 16 | ,225 |
| | Kontrol | ,109 | 16 | ,200* | ,974 | 16 | ,893 |

Tablo 2 yorumlanırken Shapiro-Wilk testi küçük örneklemler (n <50) için daha güçlü olduğu için öncelikli olarak dikkate alınmıştır. Burada her grupta n = 16 olduğu için Shapiro-Wilk testi esas alınmıştır.

Shapiro-Wilk testine göre tüm değişkenlerde hem deney hem de kontrol gruplarına ait p-değerlerinin 05'ten büyük olduğu görülmüştür (p> .05). Bu bulgular, incelenen tüm

puanların normal dağılım gösterdiğini ve dolayısıyla parametrik testlerin uygulanabilirliğini desteklemektedir. “Son Test Yazma” değişkeninin deney grubu için Kolmogorov-Smirnov testi p-değeri. 05’in altında çıkmasına rağmen, Shapiro-Wilk testinde bu değer. 277 olup anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bu durum, Shapiro-Wilk testinin küçük örneklemlerde daha güvenilir olması nedeniyle normallik varsayımının ihlal edilmediğini göstermektedir. Sonuç olarak verilerin dağılımı normalliği sağladığından, analiz sürecinde parametrik testlerin kullanılması istatistiksel açıdan uygun görülmektedir.

Normal dağılım gösteren verilerin analizinde grup içi karşılaştırmalarda tekrar eden örneklemlerde t testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız örneklemlerde t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde bölümünde öğrencilere yöneltilen soruların ses kayıtları deşifre edilerek analiz edilmiştir. Elde edilen veriler üç alan uzmanı ile birlikte gözden geçirilmiş ve toplanan veriler yorumlanmıştır.

### 3.5. Verilerin Toplanması ve Deneysel İşlem Süreci

1. Araştırmanın başlangıcında çalışma grubu belirlenmiş A2 seviyesindeki öğrenciler ile çalışılması kararı alınmıştır.
2. Çalışma grubunda deney ve kontrol gruplarının ataması TÖMER Birimi tarafından A1 Kur sonu sınavındaki sonuçlara göre yapılmıştır. Çalışmanın deney sürecine başlanırken TÖMER kapsamında eğitim gören dört A2 seviyesi grubundan elde edilen A1 seviyesi sınav sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu belirlenmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test uygulamaları sekiz haftalık A2 seviyesinin başlangıç haftasında gerçekleştirilmiştir.
4. Deney ve kontrol grubu, A2 seviyesinde sekiz hafta boyunca eğitim almış, deney grubunun dersleri araştırmacı tarafından kontrol grubunun dersleri ise kurumun öğretim görevlileri tarafından yürütülmüştür.
5. Yazma becerisi için kitaptaki yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve bunlar üzerinden öğrencilerin gelişimleri takip edilmiştir.

6. Deney grubundaki etkinliklerin kontrol grubunda eksiklik bırakmaması için kontrol grubuna işlenen derslerin yanı sıra fazladan (deney grubundaki etkinlik süresi kadar) dil bilgisi pratik testleri ve yazma etkinlikleri verilmiştir.

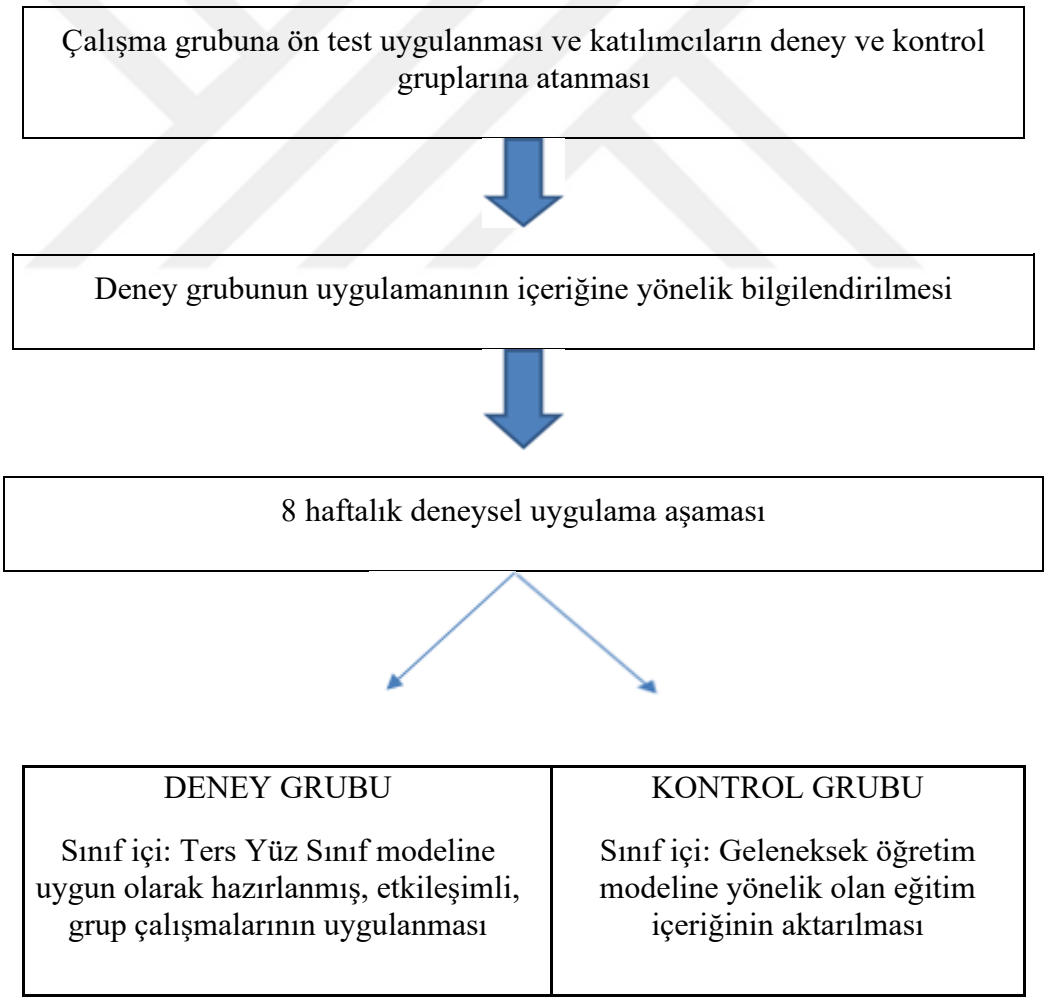
7. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test uygulamaları sekiz haftalık A2 seviyesi eğitminin sonunda gerçekleştirilmiştir.

8. Öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

### 3.5.1. Süreç ve Uygulama Basamakları

Araştırmanın deneysel bölümü; planlama ve hazırlık, uygulama ve son test aşamalarından oluşmaktadır. Deneysel kısımda uygulanacak üç bölümün nasıl ve ne zaman uygulanacağına ilişkin bilgiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

**Şekil 4. Deneysel Uygulama Basamakları**



| | |
|---|---|
| Sınıf dışı: TYS modeline uygun olarak hazırlanan ders içeriklerinin izlenmesi | Sınıf dışı: Derste işlenen konuya ilişkin ev ödevlerinin verilmesi |

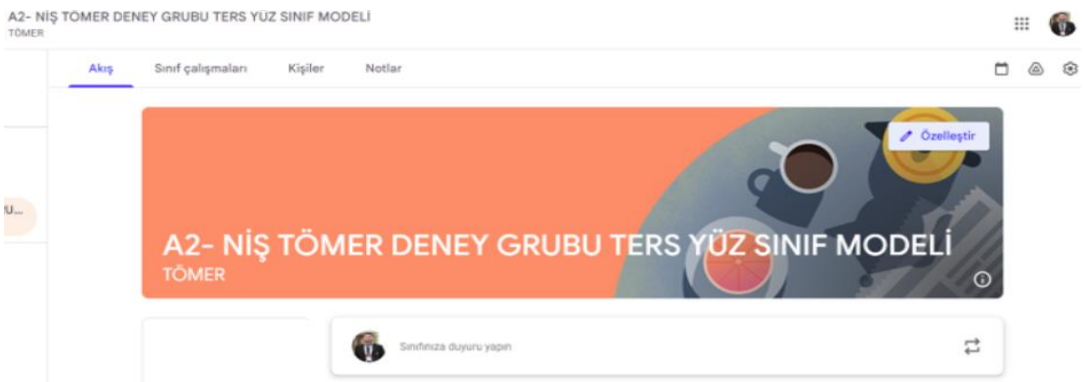


| |
|---|
| Deney ve kontrol gruplarına son test uygulanması |

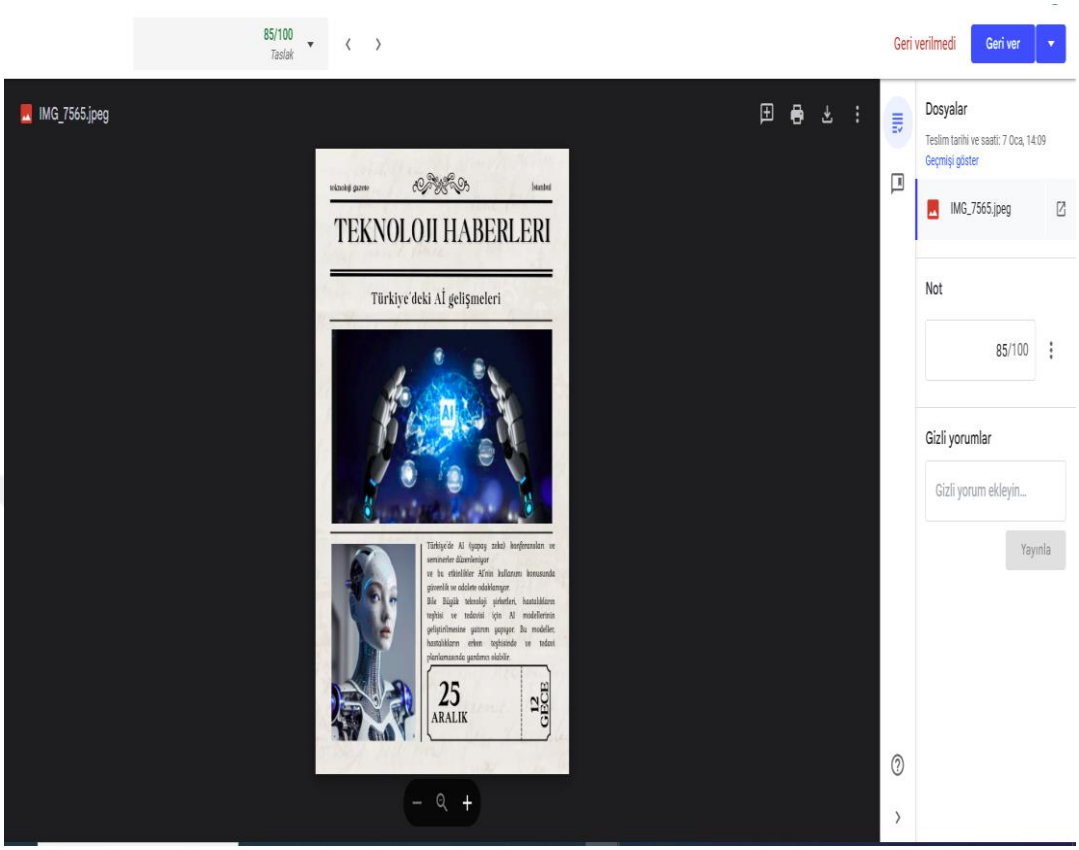
### 3.5.2. Sınıf Öncesi Süreç

Sınıf öncesi süreçte deney grubuna atanan öğrencilerin, TYS modelinin sağlıklı uygulanabilmesi için dersten iki gün önce eğitim materyallerine erişim sağlamaları gerekmektedir. Bu süreçte araştırmacı tarafından gerekli hazırlıklar yapılmıştır. TYS modelinde kullanılacak içerikler Edpuzzle ve Google Classroom uygulamaları aracılığıyla paylaşılmıştır. TYS modelinde kullanılacak videolar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Videolar EdPuzzle uygulamasına yüklenirken, videolar öğrencilerin çözebilmeleri için çeşitli sorular hazırlanmıştır. Bu sorular videoların çeşitli yerlerine yerleştirilerek öğrencinin dikkatinin derste olması hedeflenmiştir. Edpuzzle uygulaması üzerinden öğrencilerin video izleme süreleri ve durumları, eklenen soruların çözümü gibi durumlar öğretmen tarafından görülmektedir. Bunun yanında google classroom uygulaması aracılığıyla öğrencilere yapılan duyuruların takibi yapılması planlanmıştır. Bu iki uygulama öğrencilerin öğrenen özerkliği kapsamında TYS modelinin bir parçası olarak öğrencilere hareket özgürlüğü kazandırmış ve öğretmene de kontrol edilebilirlik bağlamında yardımcı olmuştur. Aşağıda verilen ekran görüntüleri Google Classroom ve EdPuzzle uygulamaları üzerinden yapılan etkinlik ve uygulamalardan birkaçını göstermektedir:

**Şekil 5. Google Classroom Ekranı**

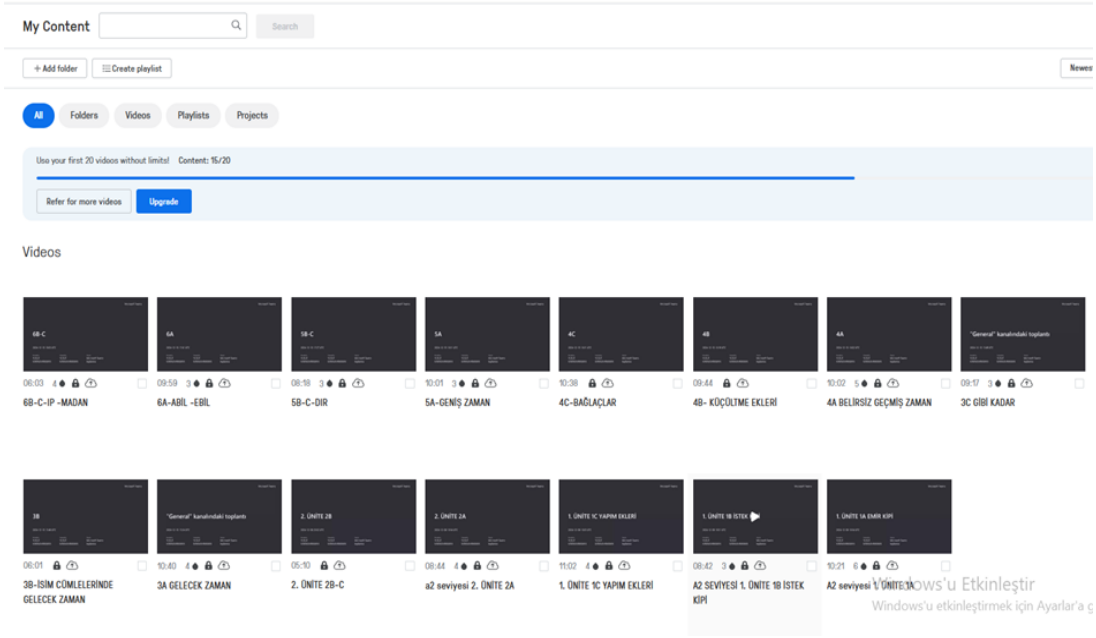


**Şekil 6. Sınıf İçi Dijital Yazma Etkinliklerin Kontrolü ve Puanlama Ekranı**



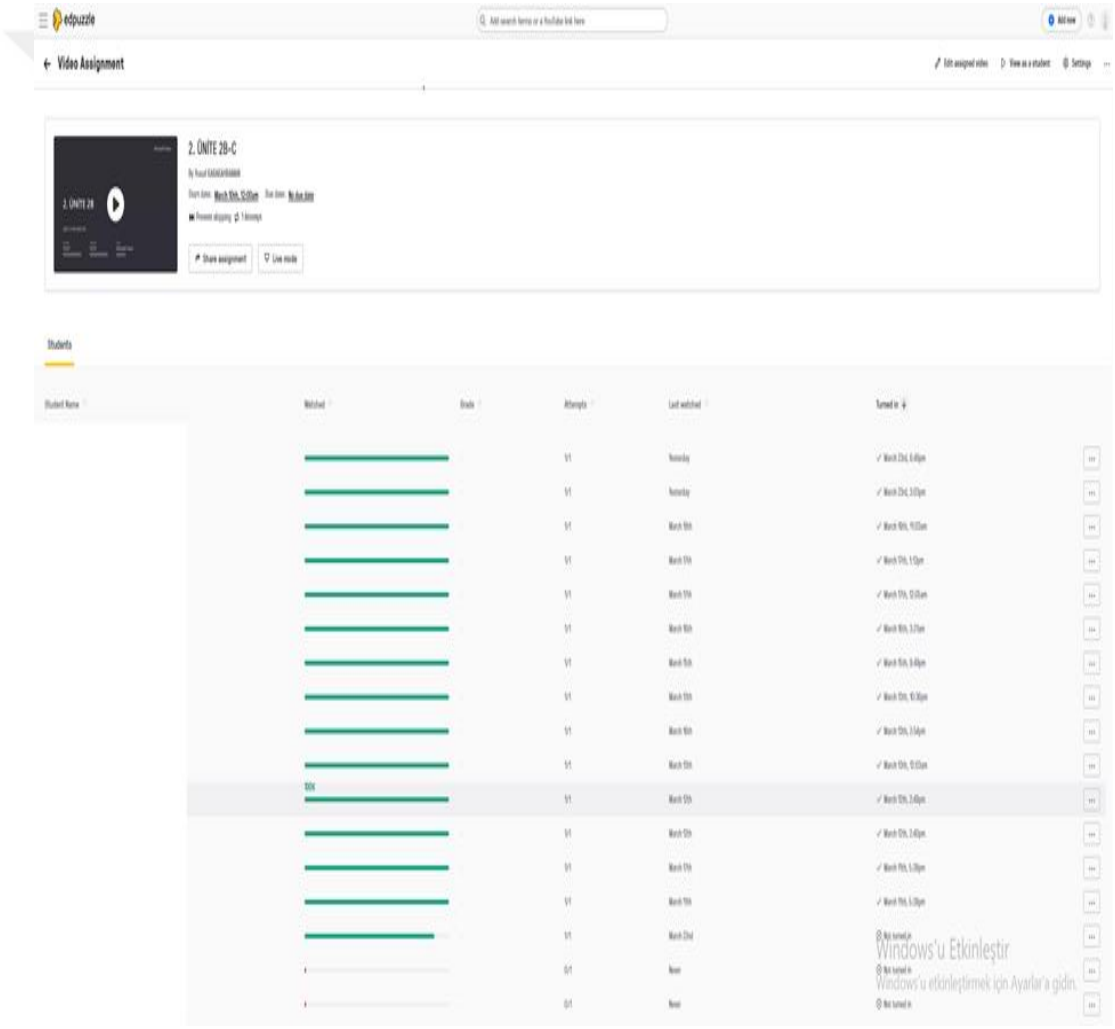

Öğrencilerle sınıf içinde yapılan çalışmalar dijital ortamda takip edilerek öğrencilerin gelişimine yönelik dönütler verilmiştir.Öğrenci ödevleri dijital ortamda saklanmıştır.

**Şekil 7. Edpuzzle Platformuna Yüklenen Videoların Ekran Görüntüsü**



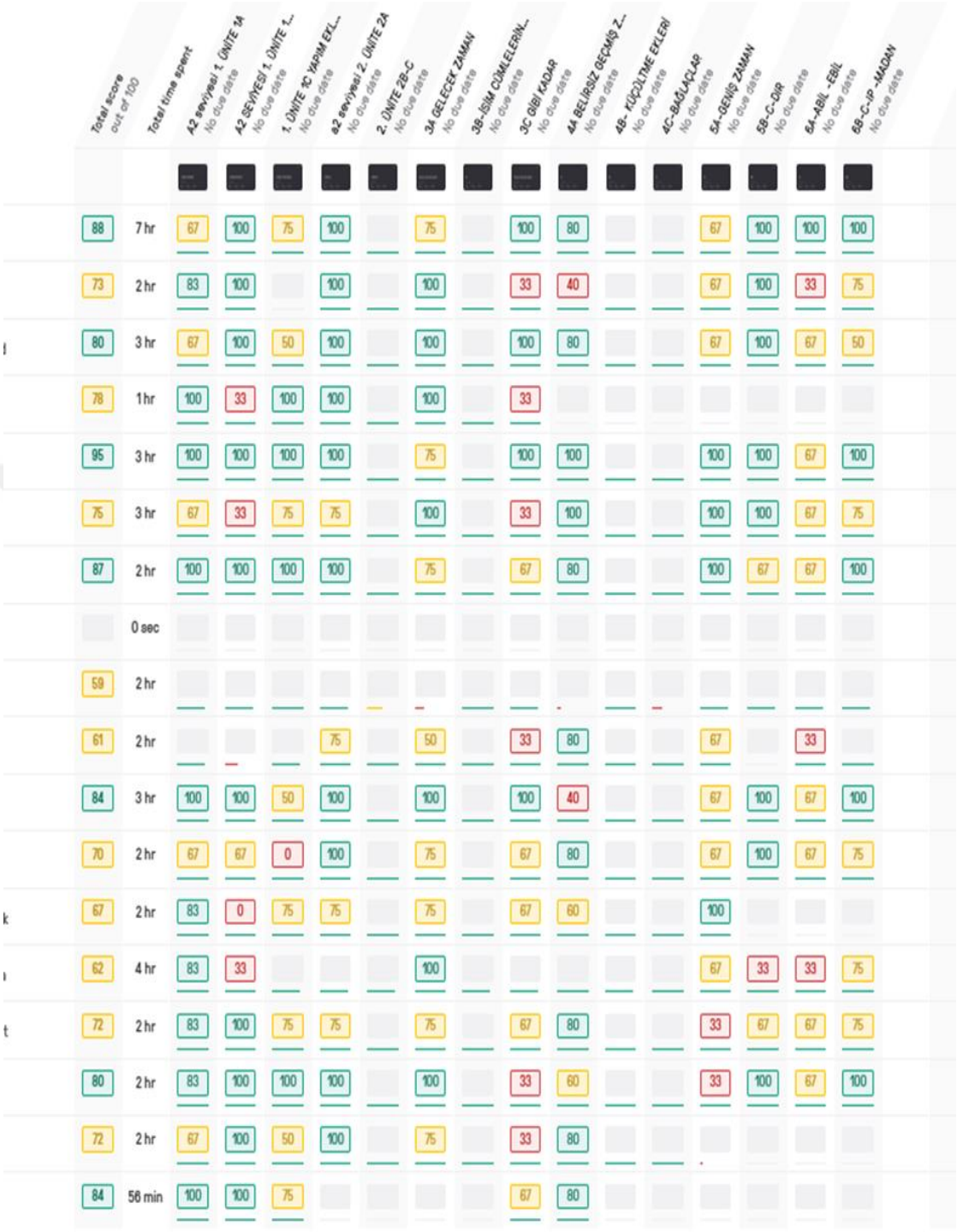
Yukarıda gösterilen on beş adet video uygulama başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sisteme yüklenmiştir. Videolara çoktan seçmeli sorular yerleştirilmiştir. Videoların hızının arttırılması engellenmiş ve sorular yanıtlanmadan videoya devam edilmesine izin verilmemiştir. Böylece öğrencilerin tüm videoyu ve tüm soruları cevapladıklarından emin olunmuştur. Araştırmada deney grubu için hazırlanan içerikler Yeni İstanbul kitabı ile uyumlu olarak hazırlanmıştır. Deney grubunda uygulanan sekiz haftalık uygulama süresince öğrenciler sınıfa hazır olarak gelmiş ve önceden planlanan etkinliklerle öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânı verilmiştir.

**Şekil 8. Videoların İzlenme Oranları**



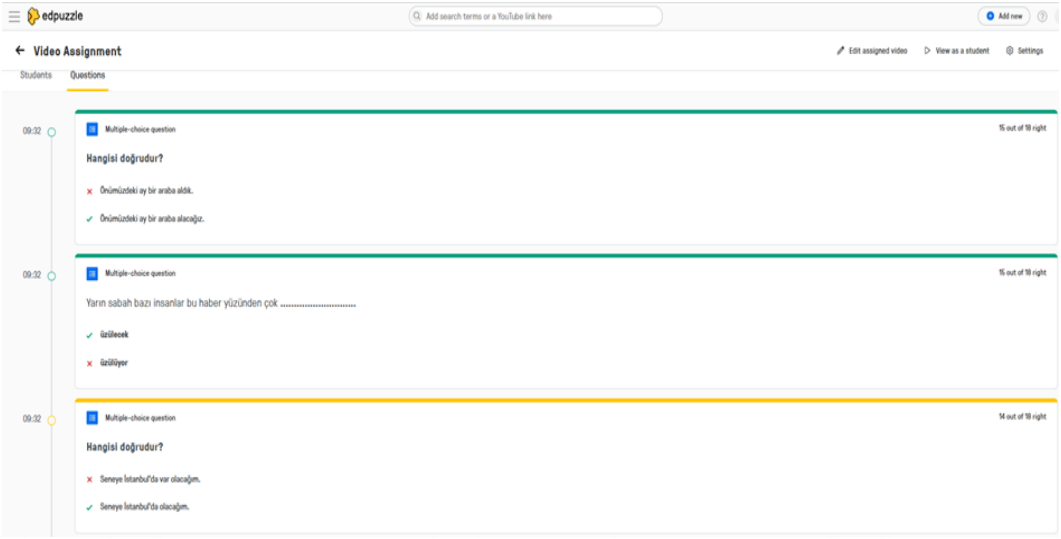

Edpuzzle platformuna yüklenen videoların izlenme durumları deney grubunun sürdüğü sekiz hafta boyunca araştırmacı tarafından takip edilerek öğrencilere videoların izlenmesi ve kendilerine verilen görevlerin yapılması hususunda hatırlatmalarda bulunulmuştur.

**Şekil 9. Öğrencilerin Video İzleme Oranları ve Sorulardan Aldıkları Puanlar**




Öğrencilerin video izleme durumlarının takip edilmesine olanak sağlayan Edpuzzle uygulaması aynı zamanda video içerisine yerleştirilen sorulardan alınan puanları da tablo halinde hazırlayıp öğretmene sunmaktadır. Öğrencilerin aldıkları puanlar ve eksik oldukları konular her dersin başında tartışılmıştır ve konular üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

**Şekil 10. Edpuzzle Uygulamasındaki Sorulara Verilen Cevaplar**




Deney grubunun videolara yerleştirilen sorulara verdikleri cevaplar yüz yüze yapılan derslerin başında araştırmacı tarafından açıklanarak öğrencilerin verdikleri yanlış cevaplar tartışılmıştır. Öğrencilerin videolardaki sorulara verdikleri cevapların ortalaması alınarak öğrencinin konuyu ve seviyeyi ne kadar anlayıp anlamadığına dair çıkarımlarda bulunulmuştur.

### 3.5.3. Sınıf İçi Süreç

Sınıf içi süreç; deney grubunda bulunan öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenme modeli ile dil bilgisi ve yazma etkinlikleri aracılığıyla öğrendiklerini pekiştirerek TYS modelinin doğasına uygun olarak sınıf içi çalışmaları yaptığı süreçtir. TYS modelinde öğrenciler sınıf dışı süreçte öğrenme etkinliklerini tamamlayarak derse gelmektedir. Sınıf içerisinde bol pratik ve uygulamaya yönelik içeriklerle öğrendiklerini pekiştirebilmektedir. Deney grubu ile yürütülen TYS modelinde 8 hafta boyunca dersin ilk 5 dakikasında öğrenciler hedeflerden haberdar edilmiş ve günlük ders planı açıklanmıştır. Sonraki 10 dakikada videolardaki soruların çözümü yapılarak ve videolar hakkındaki sorular cevaplanmıştır. Son olarak geri kalan sürede etkinlik merkezli dil bilgisi ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Sınıf içi süreçte öğrencilere konunun içeriğine yönelik web 2.0 araçları aracılığıyla dil bilgisi testleri yaptırılmıştır. Öğrencilerin çözdükleri testler analiz edilmiştir ve geri bildirimler yapılmıştır. Hem geleneksel hem de dijital yazma uygulamalarıyla öğrencilerin öğrendikleri yazma becerisi bağlamında da değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarıyla katılım sağlayarak sınıf içinde yapılan uygulamalara anlık geri

bildirimler aldığı öğrencilerin ürettikleri yazıların ve çözdükleri dil bilgisi testlerinin doğruluğu kontrol edildiği bu modelle yanlış öğrenmenin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere bireysel ve toplu geri bildirimler yapılarak öğrencilere rehberlik edilmiştir. Sınıf içerisinde gerek rehberli gerek rehbersiz etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin öğrenme durumları izlenmiştir.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde TYS modeliyle dil bilgisi öğretiminin, dil bilgisi başarı testi sonuçlarına, dil bilgisi öğretiminin yazma başarısına, dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi alt boyutlarına etkisi ile öğrencilerin modele ilişkin görüşlerini içeren görüşme soruları ve likert tipi anket sonuçlarının analizi ele alınmıştır. Veriler nicel ve nitel olarak ele alınmış ve yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

**Tablo 3. Ülkelerin Dağılımı**

| Ülke | Deney (n) | Kontrol (n) | Toplam | % |
|---|---|---|---|---|
| Fas | 2 | 1 | 3 | % 9,38 |
| Filistin | - | 1 | 1 | % 3,13 |
| Irak | 1 | - | 1 | % 3,13 |
| İran | 5 | 9 | 14 | % 43,72 |
| Kazakistan | 5 | 3 | 8 | % 25,00 |
| Kongo | 1 | - | 1 | % 3,13 |
| Mısır | 1 | - | 1 | % 3,13 |
| Rusya | 1 | 1 | 2 | % 6,25 |
| Suriye | - | 1 | 1 | % 3,13 |
| Toplam | 16 | 16 | 32 | %100 |

Tablo üç incelendiğinde katılımcıların %43,72'sinin İran, %25'inin Kazakistan, %9,38'inin ise Fas uyruklu olduğu tespit edilmiştir. Bu üç ülkeden gelen katılımcılar toplan çalışma grubunun %78,13'ünü oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların ülke bazlı dağılımlarına bakıldığında İran ve Kazakistan uyruklu öğrencilerin ön planda olduğu ve bu iki ana grubun birbirine yakın frekansta dağılım gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri**

| Cinsiyet | Deney (n) | % | Kontrol (n) | % | Toplam | % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Erkek | 9 | %56,25 | 6 | %37,50 | 15 | %46,88 |
| Kadın | 7 | %43,75 | 10 | %62,50 | 17 | %53,12 |

Tablo 4'e göre çalışmaya katılan öğrencilerin %46,88'i erkek %53,12'si kadındır. Deney grubunda %56,25 ile erkek öğrenciler kontrol grubunda ise %62,50 ile kadın öğrencilerin birinci sırada olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımına bakıldığında iki grubunda birbirine yakın olduğu görülmektedir.

**Tablo 5. Öğrencilerin Ana Dilleri**

| Ana dil | Deney (n) | Kontrol (n) | Toplam | % |
|---|---|---|---|---|
| Arapça | 4 | 3 | 7 | %21,88 |
| Farsça | 5 | 9 | 14 | %43,75 |
| Lingalaca | 1 | - | 1 | %3,11 |
| Kazakça | 4 | 3 | 7 | %21,88 |
| Rusça | 2 | 1 | 3 | %9,38 |
| Toplam | 16 | 16 | 32 | %100 |

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ana dilleri birinci sırada %43,75 ile Farsça, %21,88 ile Arapça ve %21,88 ile Kazakça olduğu görülmektedir. Bu üç ana dil toplam çalışma grubunun %87,51'ini oluşturmaktadır.

**Tablo 6. Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Süreleri**

| Grup | 3-6 Ay | 6-9 Ay | 9-12 Ay | 1 Yıldan Fazla | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | - | 7 | 2 | 7 | 16 |
| Kontrol | 4 | 4 | 5 | 3 | 16 |

Tablo altıda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye'de bulunma durumlarına bakıldığında iki grubun da benzer sürelerle Türkiye'de bulundukları görülmektedir.

**Tablo 7. Öğrencilerin Okuyacakları Eğitim Seviyeleri**

| Eğitim seviyesi | Deney (n) | Kontrol (n) | Toplam | % |
|---|---|---|---|---|
| Ön Lisans | 2 | 4 | 6 | %18,75 |
| Lisans | 9 | 6 | 15 | %46,87 |
| Yüksek Lisans | 5 | 4 | 9 | %28,13 |
| Doktora | - | 2 | 2 | %6,25 |
| Toplam | 16 | 16 | 32 | %100 |

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların %46,87'si Lisans %28,13'ü yüksek lisans, %18,75'i ön lisans ve %6,25'i ise doktora programında okumak üzere TÖMER biriminde eğitim almaktadırlar.

**Tablo 8. Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Alma Süreleri**

| Grup | 3-6 Ay | 6-9 Ay | 9-12 Ay | 1 Yıldan Fazla | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | - | 7 | 2 | 7 | 16 |
| Kontrol | 4 | 4 | 5 | 3 | 16 |

Tablo sekizde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma süreleri verilmiştir. İki grubun da benzer sürelerle Türkiye'de eğitim almaktadırlar.

**Tablo 9. Öğrencilerin Türkçe Eğitimi Alma süreleri**

| Grup | 3-6 Ay | 6-9 Ay | 9-12 Ay | 1 Yıldan Fazla | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 4 | 9 | - | 3 | 16 |
| Kontrol | 3 | 6 | 3 | 4 | 16 |

Tablo dokuzda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe eğitimi alma süreleri verilmiştir. Öğrencilerin 1 yıldan fazla çeşitli sürelerde Türkçe eğitimi aldığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe eğitimi alma sürelerinin Kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarına göre daha kısa olduğu söylenebilir.

**Tablo 10. Öğrencilerin Yetersiz Olduklarını Düşündüğü Dil Becerileri**

| Grup | Dil bilgisi | Dinleme | Okuma | Yazma | Konuşma |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 5 | 6 | 4 | 8 | 11 |
| Kontrol | 6 | 7 | 3 | 10 | 13 |

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin öz değerlendirme bağlamında kendilerini hangi dil becerisinde yetersiz hissettikleri sorulmuştur. Bu veriye göre öğrenciler ağırlıklı olarak üretici dil becerilerinde problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. En az alıcı becerilerinde yetersizlik hissetmektedirler. Dil bilgisi bağlamında da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yakın cevaplar verdiği tespit edilmiştir.

**Tablo 11. Öğrencilerin İnternete Erişim Durumları**

| Grup | Evet | Hayır |
|---|---|---|
| Deney | 16 | - |
| Kontrol | 16 | - |

Tablo 11 incelendiğinde araştırmanın sürdürülebilirliği açısından öğrencilerin internete erişimlerinin olması gerekmektedir. Deney grubunda bulunan tüm öğrencilerin internete erişimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 12. İnternet Üzerinden Dil Öğrenmek Amacıyla Video İzleme Durumu**

| Grup | Evet | % | Hayır | % |
|---|---|---|---|---|
| Deney | 16 | %100 | - | - |
| Kontrol | 15 | %93,75 | 1 | %6,25 |

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin önceki öğrenmeleri ve dil öğrenme bağlamında video izleme durumları incelendiğinde Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dışında başka dilleri öğrenirken internetteki videolardan yararlandığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki bir öğrencinin ise dil öğrenmek amacıyla video izlemediği tespit edilmiştir

**Tablo 13. İnternet Üzerinden Türkçe Öğrenmek Amacıyla Video İzleme Durumu**

| Grup | Evet | % | Hayır | % |
|---|---|---|---|---|
| Deney | 15 | %93,75 | 1 | %6,25 |
| Kontrol | 13 | %81,25 | 3 | %18,75 |

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin %80'inden fazlasının Türkçe öğrenmek amacıyla internetten video izlemektedir. Bu soruya deney grubu öğrencilerinin %6,25'i kontrol grubu öğrencilerinin ise %18,75'i olumsuz cevap

vermiştir Öğrencilerin dil öğrenme yaşantıları bağlamında ek kaynaklardan yararlandıkları görülmektedir.

**Tablo 14. İnternet Üzerinden Türkçe Dil Bilgisi Öğrenmek Amacıyla Video İzleme Durumu**

| Grup | Evet | % | Hayır | % |
|---|---|---|---|---|
| Deney | 15 | %93,75 | 1 | %6,25 |
| Kontrol | 14 | %87,50 | 2 | %12,50 |

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %6,25'i kontrol grubundaki öğrencilerin ise %12,50'si bu soruya olumsuz yanıt vermişlerdir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dil bilgisi öğrenmek amacıyla videolar izlediği görülmektedir.

### 4.2. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

TYS modeliyle dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test yazma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait veriler aşağıdaki tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

#### 4.2.1. Deney Grubuna Ait Ön Test - Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ön test -son test yazma başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama puanlar bağımlı örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Ön test yazma | 16 | 21,56 | 5,853 | -7,267 | ,000 |
| Son test yazma | 16 | 38,25 | 4,906 | | |

Tablo 15'te deney grubunun ön test ve son test yazma puanları karşılaştırıldığında, son test (Ort. =38,25) ön test (Ort. = 21,56) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir [t=-7,267, p < .001]. Bu bulgu, uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir.

### 4.2.2. Kontrol Grubuna Ait Ön Test - Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test -son test yazma başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama puanlar bağımlı örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Ön test yazma | 16 | 23,50 | 5,367 | -2,509 | ,024 |
| Son test yazma | 16 | 28,13 | 5,252 | | |

Tablo 16'da kontrol grubunun ön test ve son test yazma başarı puanları karşılaştırıldığında, son test puanlarının (Ort. = 28,13) ön test puanlarına (Ort. = 23,50) göre anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir [t=-2,509, p < .05]. Bu bulgu, deneysel işlem uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde sınırlı da olsa istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim yaşadıklarını göstermektedir. Ancak bu artışın, deney grubunda gözlemlenen gelişime kıyasla daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

### 4.2.3. Gruplara Ait Ön Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test yazma başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için ortalama puanlar bağımsız örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17. Gruplara Ait Ön Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| | Grup | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön test yazma | Deney | 16 | 21,56 | 5,853 | -,976 | ,337 |
| | Kontrol | 16 | 23,50 | 5,367 | | |

Tablo 17 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test yazma başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [t=-0,976, p = .337]. Deney grubunun yazma puan ortalaması (Ort. = 21,56), kontrol grubunun ortalamasından (Ort. = 23,50) düşük olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir. Bu bulgu, deneysel sürecin başlangıcında her iki grubun yazma becerisi açısından benzer düzeyde olduklarını ve homojen bir dağılıma sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, uygulama sürecinin etkililiğini değerlendirmek açısından deneysel desenin geçerliliğini desteklemektedir.

### 4.2.4. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait son test yazma başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için ortalama puanlar bağımsız örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

**Tablo 18. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| | Grup | N | Ort. | SD | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Son test yazma | Deney | 16 | 38,25 | 4,906 | 5,635 | ,000 |
| | Kontrol | 16 | 28,13 | 5,252 | | |

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t=5,635, p < ,001]. Deney grubunun ortalama puanı 38,25 iken, kontrol grubunun ortalaması 28,13'tür. Bu bulgu, deney grubunun yazma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bir başarı sergilediğini göstermektedir.

### 4.3. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin becerisi sınavından aldıkları; biçim içerik boyutu, dil bilgisi boyutu, söz varlığı boyutu ve yazım ve imla noktalama boyutu ön test, son test yazma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

#### 4.3.1. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubuna ait ön test-son test yazma başarısı puanları alt boyutlar (biçim içerik, dil bilgisi, söz varlığı, yazım, imla noktalama) açısından da karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

**Tablo 19. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Ön test biçim içerik | 16 | 7,38 | 2,187 | -11,196 | ,000 |
| Son test biçim içerik | 16 | 15,13 | 1,360 | | |
| Ön test dil bilgisi | 16 | 9,13 | 2,872 | -4,909 | ,000 |
| Son test dil bilgisi | 16 | 15,00 | 2,658 | | |
| Ön test söz varlığı | 16 | 2,00 | ,894 | -3,576 | ,003 |
| Son test söz varlığı | 16 | 3,13 | ,619 | | |
| Ön test yazım, imla noktalama | 16 | 3,06 | 1,289 | -3,806 | ,002 |
| Son test yazım, imla noktalama | 16 | 4,88 | 1,204 | | |

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubunun yazma başarılarına ilişkin alt boyutlarda (biçim–içerik, dil bilgisi, söz varlığı ve yazım–imla–noktalama) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Biçim–içerik alt boyutunda [t=-11,196; p < ,001], dil bilgisi boyutunda [t=-4,909; p < ,001], söz varlığı boyutunda [t=-3,576; p < ,01] ve yazım–imla–noktalama boyutunda [t=-3,806; p < ,01] elde edilen sonuçlar, deney grubunun yazma becerisinin tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde geliştiğini göstermektedir. Bu bulgular, ters yüz öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin yazılı

anlatım performanslarını çok boyutlu olarak artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

### 4.3.2. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubuna ait ön test-son test yazma başarısı puanları alt boyutlar (biçim içerik, dil bilgisi, söz varlığı, yazım, imla noktalama) açısından da karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

**Tablo 20. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Ön test biçim içerik | 16 | 7,69 | 1,580 | -2,300 | ,036 |
| Son test biçim içerik | 16 | 9,06 | 1,611 | | |
| Ön test dil bilgisi | 16 | 9,81 | 2,786 | -2,168 | ,047 |
| Son test dil bilgisi | 16 | 11,50 | 2,251 | | |
| Ön test söz varlığı | 16 | 2,25 | ,775 | -1,826 | ,088 |
| Son test söz varlığı | 16 | 2,75 | ,683 | | |
| Ön test yazım, imla noktalama | 16 | 3,75 | 1,342 | -2,043 | ,059 |
| Son test yazım, imla noktalama | 16 | 4,81 | 1,905 | | |

Tablo 20 incelendiğinde, kontrol grubunun yazma başarılarına ilişkin alt boyutlarda elde ettiği ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkların çoğunlukla istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Biçim–içerik alt boyutunda [t=-2,300; p = ,036] ve dil bilgisi boyutunda [t=-2,168; p = ,047] anlamlı farklılık bulunurken; söz varlığı [t=-1,826; p = ,088] ve yazım–imla–noktalama [t=-2,043; p = ,059] boyutlarında elde edilen sonuçlar anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubunda yazma becerilerine yönelik gelişimin sınırlı düzeyde gerçekleştiğini ve bu gelişimin bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, ters yüz öğrenme

modeline dayalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

### 4.3.3. Grupların Ön Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplara ait ön test yazma başarısı puanları alt boyutlar (biçim içerik, dil bilgisi, söz varlığı, yazım, imla noktalama) açısından da karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

**Tablo 21. Gruplara Ait Ön Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması**

| | Grup | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön test biçim-içerik | Deney | 16 | 7,38 | 2,187 | -,463 | ,646 |
| | Kontrol | 16 | 7,69 | 1,580 | | |
| Ön test dil bilgisi | Deney | 16 | 9,13 | 2,872 | -,687 | ,497 |
| | Kontrol | 16 | 9,81 | 2,786 | | |
| Ön test söz varlığı | Deney | 16 | 2,00 | ,894 | -,845 | ,405 |
| | Kontrol | 16 | 2,25 | ,775 | | |
| Ön test yazım, imla ve noktalama | Deney | 16 | 3,06 | 1,289 | -1,478 | ,150 |
| | Kontrol | 16 | 3,75 | 1,342 | | |

Tablo 21'de grupların ön test yazma başarısı alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında biçim-içerik [t=-,463; p = ,646], dil bilgisi [t=-,687; p = ,497], söz varlığı [t=-,845; p = ,405] ve yazım-imla-noktalama [t=-1,478; p = ,150] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, deneysel uygulama öncesinde iki grubun yazma becerileri alt boyutları açısından homojen ve benzer düzeyde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen son test farklılıklarının uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

### 4.3.4. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplara ait son test yazma başarısı puanları alt boyutlar (biçim içerik, dil bilgisi, söz varlığı, yazım, imla noktalama) açısından da karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

**Tablo 22. Gruplara Ait Son Test Yazma Başarısı Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması**

| | Grup | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Son test biçim-içerik | Deney | 16 | 15,13 | 1,360 | 11,501 | ,000 |
| | Kontrol | 16 | 9,06 | 1,611 | | |
| Son test dil bilgisi | Deney | 16 | 15,00 | 2,658 | 4,019 | ,000 |
| | Kontrol | 16 | 11,50 | 2,251 | | |
| Son test söz varlığı | Deney | 16 | 3,13 | ,619 | 1,627 | ,114 |
| | Kontrol | 16 | 2,75 | ,683 | | |
| Son test yazım, imla ve noktalama | Deney | 16 | 4,88 | 1,204 | ,111 | ,912 |
| | Kontrol | 16 | 4,81 | 1,905 | | |

Tablo 22'de grupların son test yazma başarı puanları alt boyutlar açısından karşılaştırılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, "biçim-içerik" [t=11,501; p < ,001] ve "dil bilgisi" [t=4,019; p < ,001] alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubunun yazma sürecinde içeriği yapılandırma ve dil bilgisi kurallarını kullanma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, "söz varlığı" [t=1,627; p = ,114] ve "yazım, imla ve noktalama" [t=,111; p = ,912] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum, deneysel uygulamanın sözcük çeşitliliği ve yazım kurallarını kullanma gibi teknik becerilerde sınırlı düzeyde etkili olduğunu düşündürmektedir.

### 4.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

#### 4.4.1. Deney Grubuna Ait Ön Test -Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ön test -son test dil bilgisi başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama puanlar bağımlı örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

**Tablo 23. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Ön test dil bilgisi | 16 | 45,50 | 13,297 | -7,616 | ,000 |
| Son test dil bilgisi | 16 | 77,75 | 6,688 | | |

Tablo 23'de deney grubunun ön test ve son test dil bilgisi puanları karşılaştırıldığında, son testte elde edilen ortalamanın (77,75), ön test ortalamasından (45,50) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir [$t=-7,616$, $p < .001$]. Bu sonuç, uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin dil bilgisi başarısını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

#### 4.4.2. Kontrol Grubuna Ait Ön Test -Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test -son test dil bilgisi başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama puanlar bağımlı örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir.

**Tablo 24. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N | Ort. | SD | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Ön test dil bilgisi | 16 | 45,50 | 13,297 | -7,616 | ,000 |
| Son test dil bilgisi | 16 | 77,75 | 6,688 | | |

Tablo 24'te, kontrol grubuna ait ön test ve son test dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t=-7,616, p < .001]. Son testte elde edilen puan ortalamasının (Ort. = 77,75) ön test puan ortalamasına (Ort. = 45,50) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olması, kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarılarında dikkate değer bir gelişme yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretim sürecinde uygulanan genel dil bilgisi öğretiminin, deneysel işlem uygulanmayan bir ortamda dahi öğrencilerin başarı düzeylerini artırabildiğini göstermektedir.

### 4.4.3. Gruplara Ait Ön Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test dil bilgisi başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için ortalama puanlar bağımsız örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 25'te gösterilmiştir.

**Tablo 25. Gruplara Ait Ön Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| | Grup | N | Ort. | SD | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön test dil bilgisi | Deney | 16 | 45,50 | 13,297 | ,662 | ,513 |
| | Kontrol | 16 | 42,75 | 9,983 | | |

Tablo 25'teki veriler, deney ve kontrol gruplarının ön test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [t=,662, p = ,513]. Deney grubunun ortalama puanı 45,50; kontrol grubunun ise 42,75'tir. Her ne kadar deney grubunun ortalaması biraz daha yüksek görünse de bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi açısından deney öncesinde benzer yeterlilik düzeyinde olduklarını ve aradaki farkın rastlantısal

olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, deneysel sürecin etkisini değerlendirmede gruplar arası denge sağlanmıştır.

### 4.4.4. Gruplara Ait Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait son test dil bilgisi başarısı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için ortalama puanlar bağımsız örneklemlerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26. Gruplara Ait Son Test Dil Bilgisi Başarısı Puanlarının Karşılaştırılması**

| | Grup | N | Ort. | SD | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Son test dil bilgisi | Deney | 16 | 77,75 | 6,688 | 5,927 | ,000 |
| | Kontrol | 16 | 62,00 | 8,262 | | |

Tablo 26'da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının son test dil bilgisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [t=5,927, p < ,001]. Deney grubunun ortalama puanı 77,75 iken, kontrol grubunun ortalaması 62,00'dir. Bu bulgu, deney grubunun dil bilgisi alanında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bir başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuç, ters yüz öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarına önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir.

## 4.5. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

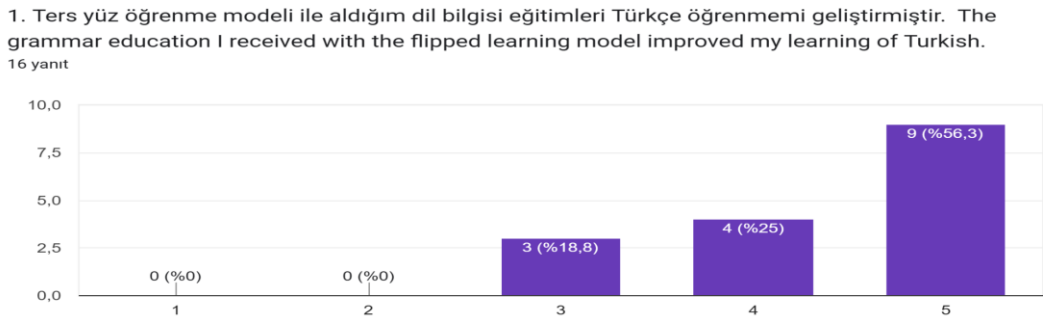
TYS modeli ile dil bilgisi eğitimi alan öğrencilerin, modele ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla likert tipi anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin TYS modeline ve yapılan eğitime yönelik görüşleri aşağıda tablolar ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

### 4.5.1. Ters Yüz Öğrenme Modeline Yönelik Likert Anket Sonuçları

Ters yüz öğrenme modeline yönelik anket formu, ters yüz öğrenme modeli ile dil bilgisi eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin öğretim modeline ve sürece ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Hazırlanan ankette öğrencilerin

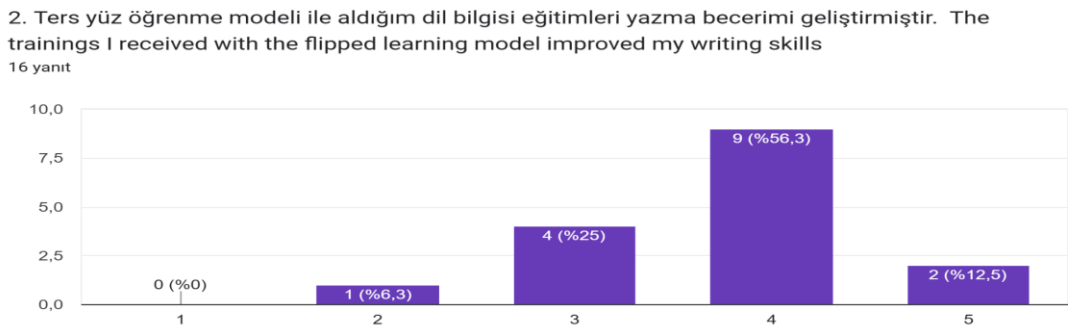
memnuniyet düzeyleri, ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşleri, bu modelle işlenen dil bilgisi eğitimine yönelik düşünceleri ve modelin kullanılabilirliğine yönelik görüşlerini içeren dokuz madde vardır. Anketin uygulanması ve veri toplanması deneysel işlem basamağının bittikten sonra gerçekleşmiştir. Ters yüz öğrenme modeline yönelik anket formuna verilen cevaplar ve dağılımları şekillerle aşağıda sunulmuştur.

**Şekil 11.Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Dil Bilgisi Öğrenmeye Yönelik Görüşler**



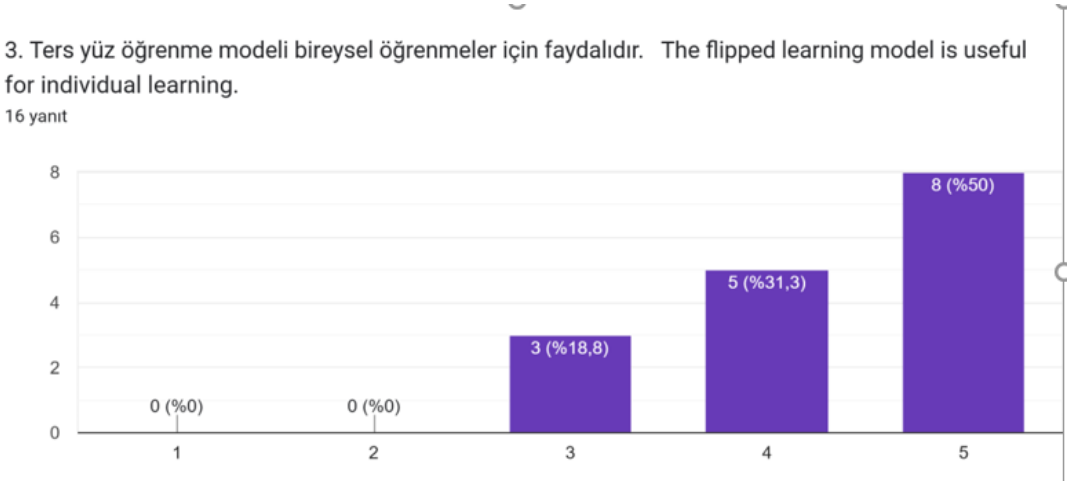

TYS modeli ile dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğrenmeyi geliştirdiğine yönelik görüşe katılımcıların %56,3'ü kesinlikle katılıyorum, %25'i katılıyorum, %18,8', ise kararsızım seçeneğini işaretleyerek yanıt vermişlerdir. Katılımcıların %81,3'ü TYS modelinin dil bilgisi öğretiminde faydalı olduğuna yönelik olumlu görüşler belirtmiştir.

**Şekil 12. Yazma Eğitimine İlişkin Görüşler**



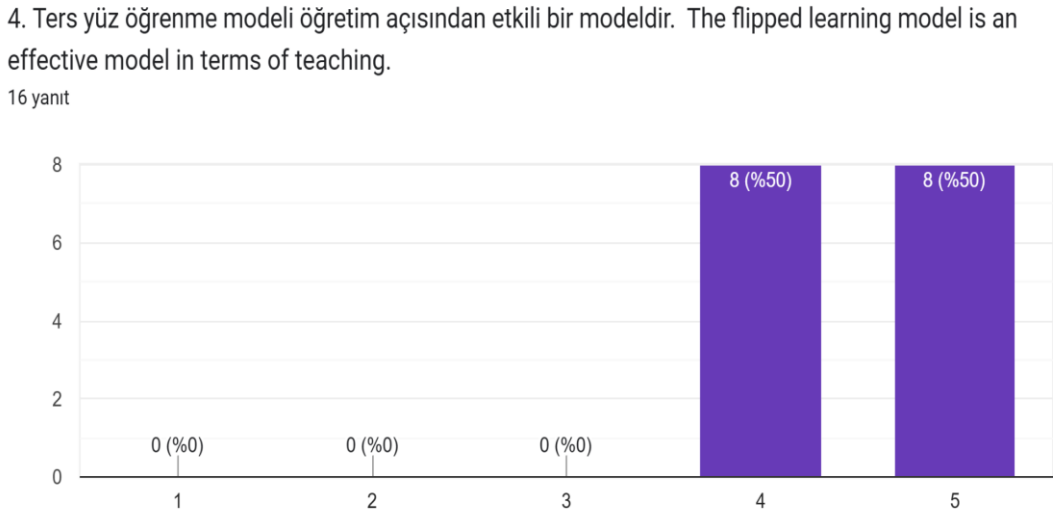

TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yazma becerisine etkisine yönelik etkisinin olduğu görüşüne katılımcıların %12,50'si kesinlikle katılıyorum, %56,30'u katılıyorum, %25'i kararsızım %6,30'u ise katılmıyorum seçeneğini işaretleyerek Bu görüş hakkında çeşitli yorumlarda bulunmuşlardır.

**Şekil 13. Ters Yüz Öğrenme Modeli İle Bireysel Öğrenmeye Yönelik Görüşler**



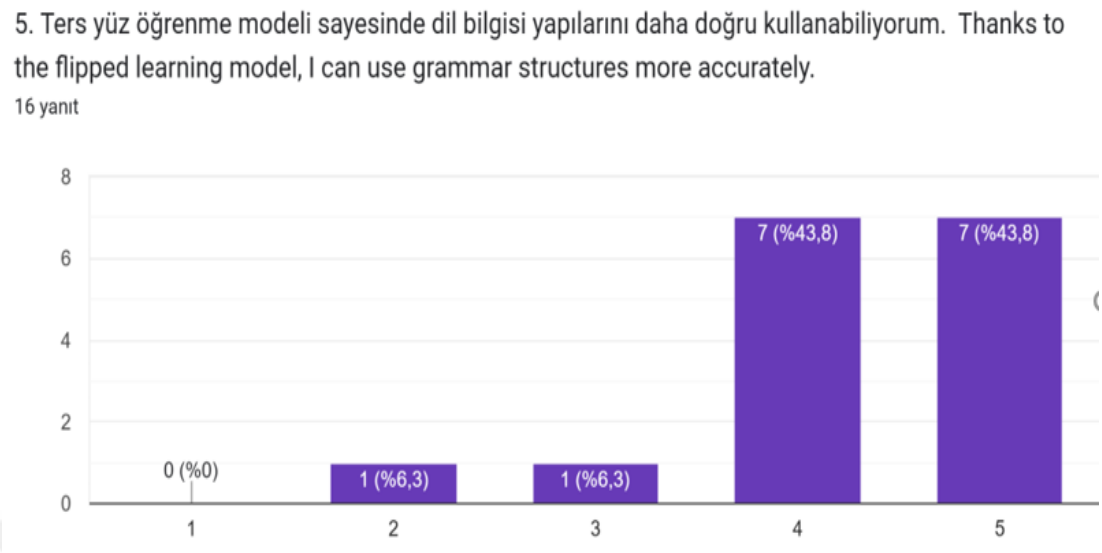

TYS modelinin bireysel öğrenmeler için faydalı olduğu görüşüne katılımcıların %81,3'ü olumlu yanıt vermiştir. Katılımcıların %18,8'i ise bu modelin bireysel öğrenmelerde faydalı olduğu görüşünde kararsız olduğunu belirtmiştir. TYS modeli öğrencilerin bireysel öğrenmelerine olanak sağlayan ve öğrenen özerkliğine imkân tanıyan bir öğretim sistemidir. Katılımcıların bu öğretim modeline ilişkin görüş ayrılıklarına sahip olmaları normal bir durum olarak değerlendirilebilir.

**Şekil 14. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Etkililiğine Yönelik Görüşler**



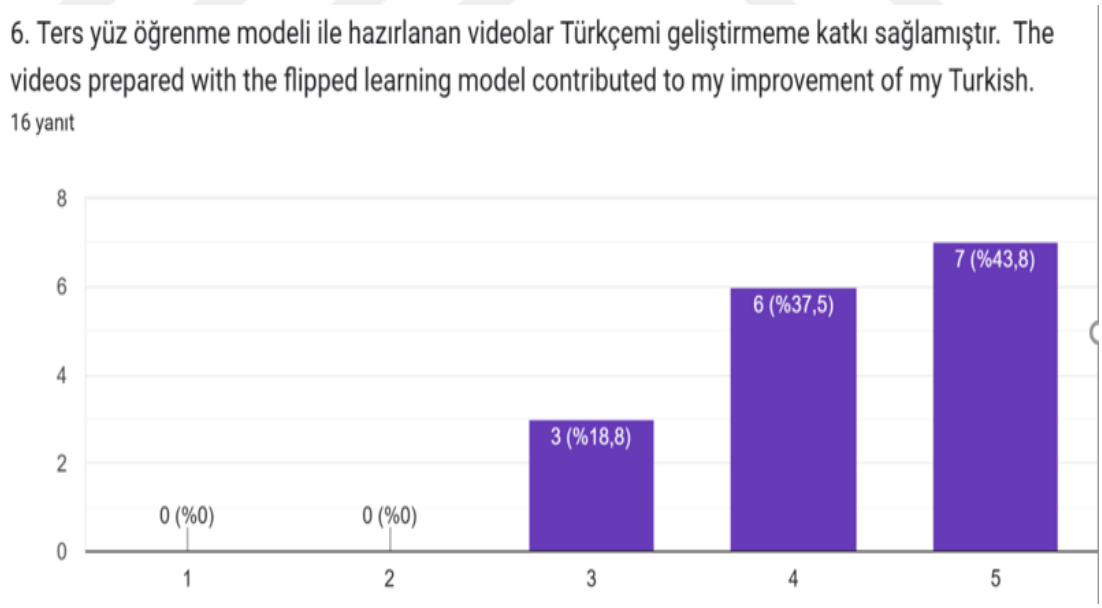

TYS modelinin etkili olduğu görüşüne katılımcıların %50'si kesinlikle katılıyorum, %50'si ise katılıyorum şeklinde yanıtlar vererek TYS modelinin etkili bir öğretme metodu olduğu görüşüne katılmışlardır.

**Şekil 15. Ters Yüz Sınıf Modelinin Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşler**



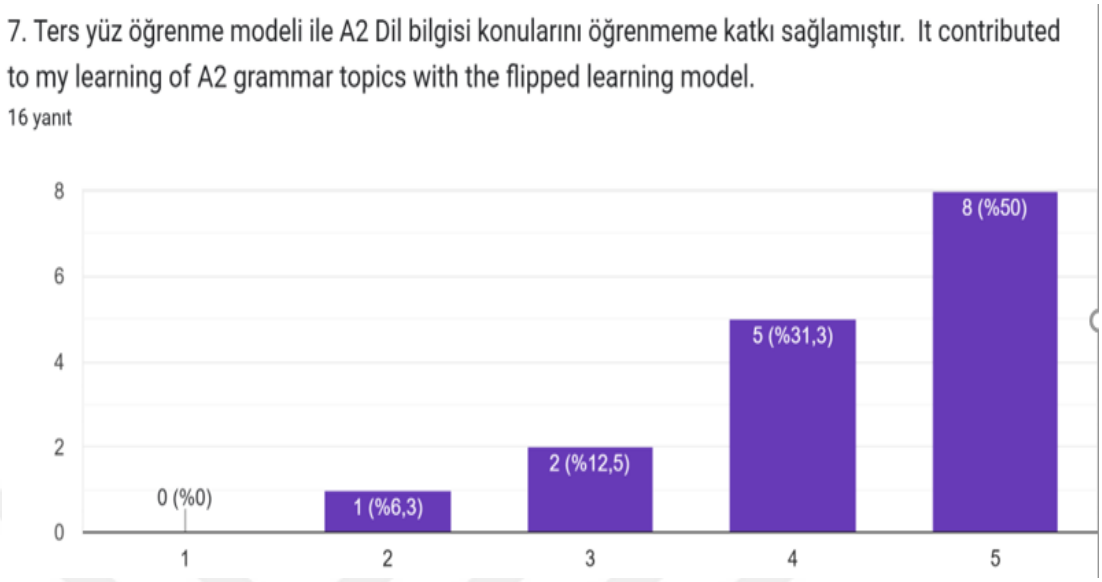

TYS modeli sayesinde dil bilgisi yapılarını daha doğru kullanabiliyorum maddesine katılımcıların %43,8'i kesinlikle katılıyorum, %43,8'i katılıyorum, %6,3'ü kararsızım, %6,3'ü ise katılmıyorum seçeneklerini işaretleyerek modelin dil bilgisi öğretimine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

**Şekil 16. Ters Yüz Sınıf Modelinin Türkçe Gelişmine Etkisine Yönelik Görüşler**



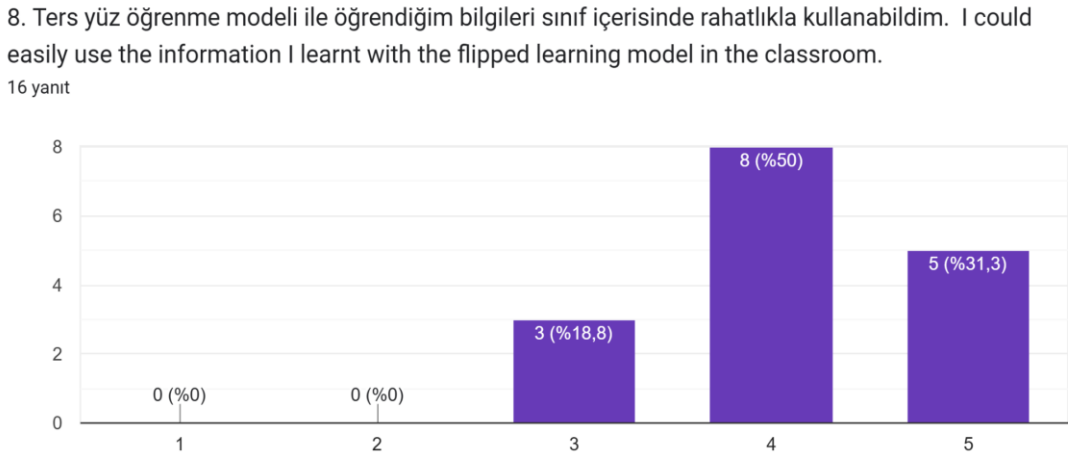

Bu maddeye katılımcıların %43,8'i kesinlikle katılıyorum, %37,5'i katılıyorum, %18,8'i ise kararsızım seçeneğini işaretleyerek TYS modelinin etkililiğine yönelik görüşler sunmuşlardır. Katılımcıların %81,3'ü modelin Türkçe gelişimine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

**Şekil 17. TYS Modeli ile A2 Dil Bilgisi Konularının Öğretimine Yönelik Görüşler**



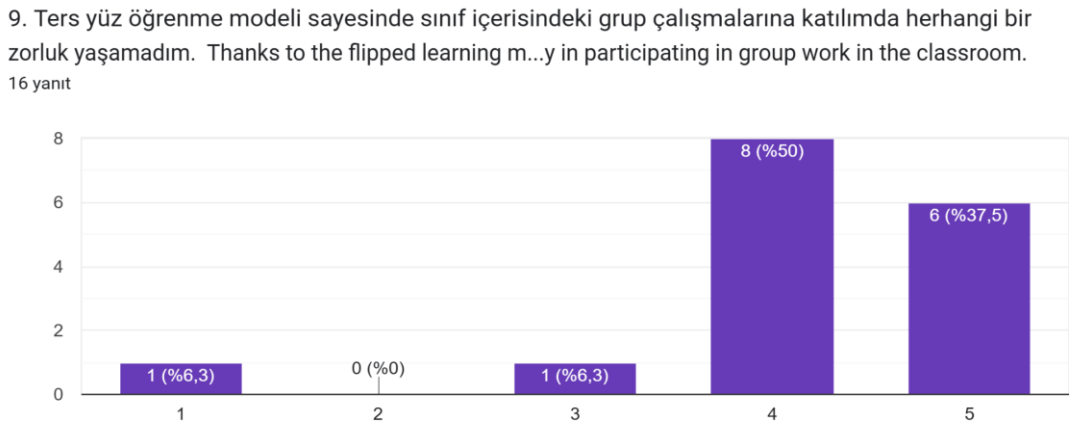

TYS modeli ile A2 Dil bilgisi konularını öğrenmeme katkı sağlamıştır maddesine katılımcıların %50'si kesinlikle katılıyorum, %31,3'ü katılıyorum,%12,5'i kararsızım, %6,3'ü ise katılmıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların %81,3'ü TYS modelinin A2 dil bilgisi konularını öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

**Şekil 18. TYS Modeli ile Öğrendiklerini Uygulama Durumu**




TYS modeli ile öğrendiğim bilgileri sınıf içerisinde rahatlıkla kullanabildim maddesine verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların 81,3'ü TYS modeli ile öğrendikleri bilgileri rahatlıkla uyguladıklarını beyan etmiştir. Katılımcıların %18,8'i ise bu görüşe katılma veya katılmama konusunda kararsız kaldıkları ifade etmişlerdir.

**Şekil 19. TYS Modelinin Sınıf İçi Bölümüne Yönelik Görüşler**




TYS modeli sayesinde sınıf içerisindeki grup çalışmalarına katılımda herhangi bir zorluk yaşamadım maddesine öğrencilerin %87,5'i katıldıkları %6,3'ü katılmadığını %6,33'ü ise kararsız olduğunu ifade etmiştir.

### 4.5.2. Ters Yüz Sınıf Modeline Yönelik Nitel Görüşme Soruları

Katılımcılarla TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimine yönelik deneysel işleme ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme bağlamında dokuz soru yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar kodlama yöntemi ile analiz edilmiştir. (Glaser ve Strauss 1967). Veriler analiz edilirken önce herhangi bir hipotez kurulmadan analize başlanmıştır, kodlar belirlendikçe verilere dayanan bir teori geliştirilmiş ve görüşme cevapları analiz edilmiştir (Bush, 2021). Öğrencilerin verdikleri cevapların analizi aşağıdaki gibidir:

**Tablo 27. Ders Videolarının Beğenilme Durumu?**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Evet beğendim | 15 | %93,75 |
| Hayır beğenmedin | 1 | %6,25 |
| Toplam | 16 | %100 |

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların sınıf dışı süreçte kullandıkları ders içeriklerini beğenme durumları değerlendirildiğinde, katılımcıların %93,75'inin videolar hakkında olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcıların %6,25'i ise olumsuz görüş bildirmiştir.

**Tablo 28. TYS Modelinin Sınıf Dışı Uygulamalarının Değerlendirilmesi**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Faydalı | 9 | %27,27 |
| Çok iyi | 7 | %21,21 |
| Kullanışlı | 5 | %15,15 |
| Etkili | 4 | %12,12 |
| Pratik | 3 | %9,09 |
| Çok ilginç | 2 | %6,06 |
| Verimli | 2 | %6,06 |
| Modern | 1 | %3,03 |
| Toplam | 33 | %100 |

Tablo 28'de öğrencilerin TYS modelinin sınıf dışı sürecine yönelik değerlendirmeleri bulunmakatdır. Öğrencileri sınıf dışı öğrenme ortamlarını %28 ile faydalı, %21 ile çok iyi, %15 ile kullanışlı %12 ile etkili, pratik, modern, çok ilginç ve verimli olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin TYS modelinin sınıf dışı uygulamalarına yönelik görüşlerine bakıldığında bu modele yönelik olumlu görüşler belirttikleri söylenebilir.

"Sınıf dışı uygulamalar genel olarak faydalıydı. Konuları önceden izlemek ve öğrenmek derste daha aktif olmamı sağladı"(K13).

"Yararlı ve pratikti. Konuları daha iyi gözden geçirmeme yardımcı oldu" (K8).

**Tablo 29. Ters Yüz Sınıf Modelinde Sınıf Dışı Öğrenme Karşılaşılan Zorluklar**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Herhangi bir sorunla karşılaşmadım. | 14 | %73,69 |
| İnternet bağlantı problemleri | 2 | %10,53 |
| Motivasyon eksikliği | 1 | %5,26 |
| Videolarda altyazı olmalı | 1 | %5,26 |
| Videoların uzun olması | 1 | %5,26 |
| Toplam | 19 | %100 |

Tablo 29'da katılımcıların TYS modelinin sınıf dışı sürecinde yaşadıkları problemlere yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Yanıtların %73,69'u sınıf dışı süreçte herhangi bir problemle karşılaşılmadığını belirtirken %26,31'i ise 4 farklı problemle karşılaşıldığını göstermiştir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Evet, sınıf dışı öğrenme aşamasında motivasyon eksiklikleri ve dikkat dağılmaları gibi zorluklarla karşılaşılabiliyor. Ayrıca, video izlerken bilgilerin kalıcı hale gelmesi zor olabilir" (K7).

"Bazen internet bağlantı sorunları yaşadım ve videoları izlemekte zorlandım. Ayrıca bazı videoların süresi çok uzundu, bu da dikkatimi dağıttı" (K16).

**Tablo 30. Videolara Yönelik Geliştirme Önerileri**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Videolar mevcut hali ile yeterlidir. | 6 | %37,50 |
| Video süreleri kısaltılmalı | 5 | %31,25 |
| Görsel içeriklerin çoğaltılmalı | 4 | %25 |
| Video süreleri uzatılmalı | 1 | %6,25 |
| Toplam | 16 | %100 |

Tablo 30'a göre katılımcıların tavsiyeleri incelendiğinde %37,50 ile videoların mevcut halinin yeterli olduğu belirtilmiştir. %31,25 ile video sürelerinin kısaltılması gerektiği %25 ile görsel içeriklerin çoğaltılması gerektiği ve %6,25 ile video sürelerinin uzatılması gerektiğine yönelik görüşler sunulmuştur. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Evet, genel olarak videoları beğendim. Ancak daha kısa ve daha görsel içeriklerle desteklenirse öğrenme daha etkili olabilir" (K1).

"Evet, ilginç ve yerindeydi, özellikle ön çalışma olarak kullandığımız için harikaydı" (K14).

**Tablo 31. Ters Yüz Sınıf Modelinde Sınıf İçi Etkinliklerin Değerlendirilmesi**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Pratik ve işlevsel | 7 | %28,00 |
| Çok yönlü ve geliştirici | 6 | %24,00 |

| | | |
|---|---|---|
| Verimli ve öğretici | 5 | %20,00 |
| Grup çalışmalarıyla görev bilinci kazanımı | 4 | %16,00 |
| Etkileşimli ve akran öğrenmesine yardımcı | 2 | %8,00 |
| Bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları yarattı | 1 | %4,00 |
| Toplam | 25 | %100 |

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların TYS modelinin sınıf içi uygulamalarını değerlendirme durumları incelendiğinde yapılan etkinlikleri olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yapılan etkinlikleri pratik, işlevsel, çok yönlü, geliştirici, verimli ve öğretici olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ters yüz öğrenme modelindeki uygulamalar, katılımcılığı artırıyor ve öğrenmeyi daha etkili kılıyor. Grup çalışmaları da daha fazla etkileşim sağlıyor" (K7).

"Sınıf içinde pratiğe yönelik etkinliklerin olması çok güzeldi grammer anlaması zor bir konu bu sebeple video desteği çok güzeldi" (K15).

**Tablo 32. Sınıf İçi Uygulamalarda Görülmek İstenen Etkinlikler**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Günlük dilin kullanımına yönelik etkinliklerin arttırılması | 5 | %31,25 |
| Yapılan etkinlik ve uygulamalar yeterli olmuştur | 4 | %25 |
| Rol oynama etkinlikleri | 3 | %18,75 |
| Yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan simülatörlü etkinlikler | 2 | %12,50 |
| Oyunlaştırılmış eğitim içerikleri | 1 | %6,25 |
| Film ve dizi analizleri | 1 | %6,25 |
| Toplam | 16 | %100 |

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin TYS modelinin sınıf içi uygulamalarında günlük dile önem verilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. %25 ile yapılan etkinlikler yeterli bulunmuş %18,75 rol oynama, %12,50 yaparak yaşayarak öğrenme odaklı etkinliklerin ön plana çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin günlük hayatta yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik etkinlik isteklerinin ön planda olduğu görülmektedir.

“Pratik uygulamalarda, rol oyunları, problem çözme etkinlikleri ve grup tartışmaları gibi etkileşimli aktiviteler görmek isterim” (K9).

"Gerçek hayattan örneklerle çalışmak, öğrendiklerimi pekiştirmeme yardımcı oluyor. Ayrıca küçük simülasyonlar da faydalı olabilir” (K13).

**Tablo 33. TÖMER Derslerinin TYS ile İşlenmesine Yönelik İstek Durumu**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Evet, isterim | 14 | %87,50 |
| Hayır, istemem | 2 | %12,50 |
| Toplam | 16 | %100 |

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin %87,50’si TÖMER derslerinin TYS modeli ile işlenmesi fikrine olumlu yaklaşmaktadır. %12,50 ise bu yöntemle eğitim almak istemediğini belirtimiştir.

“Evet, isterim. Çünkü TÖMER derslerinde bu model sayesinde sınıfta daha çok pratik yapma imkânı olur. Videolarla kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını önceden öğrenip sınıfta konuşma pratiğine odaklanmak çok faydalı olabilir” (K4).

“Hayır istemem benim için çok zor bir sistem” (K5).

**Tablo 34. TYS Modeli ile İşlenen Derslerde Zorlanılan Konular**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır | 9 | %56,25 |
| Videoların takibi | 3 | %18,75 |
| Anlama Sorunları | 2 | %12,50 |
| Zaman Yönetimi | 2 | %12,50 |
| Toplam | 16 | %100 |

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin TYS modeli ile işlenen derslerdeki zorlanma durumları tespit edilmiştir. Deney grubunun %56,25’i eğitim içerikleri ile ilgili herhangi bir problemle karşılaşmazken %43,75’i zaman yönetimi, videoların takibi ve anlama sorunları gibi bireysel kaynaklı sorunlar yaşamışlardır.

“Videoyu izlemeyince zorlandım videoları takip etmek ve vakit ayırmak yorucu bir şey ama iyi oldu” (K2).

“Zorlanmadım, çünkü her ders sonra pratik yaptık” (K6).

**Tablo 35. Ters Yüz Sınıf Modeli ile İlgili Eleştirileriniz Nelerdir?**

| Görüşler | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Herhangi bir eleştiri yok | 7 | %43,75 |
| Öğrenen motivasyonuna bağımlılık | 3 | %18,75 |
| Öğrenmeye vakit ayıramama | 3 | %18,75 |
| Fazla bireyselleştirilmiş olması | 2 | %12,50 |
| Yüz yüze eğitim daha etkilidir. | 1 | %6,25 |
| Toplam | 16 | %100 |

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin cevapları beş kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların %43,75'i TYS modeli ile ilgili olumsuz bir eleştiride bulunmazken %56,75'i ise öğrenen motivasyonuna bağımlılık, öğrenmeye vakit ayıramama, TYS modelinin fazla bireyselleştirilmiş olması ve yüz yüze eğitimin daha etkili olduğu gibi çeşitli olumsuz eleştirilerde bulunmuştur.

"Ters yüz öğrenme modelinde, öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeye yeterince zaman ayıramamaları ve materyalleri yeterince anlamamaları gibi zorluklar yaşanabiliyor" (K7).

"Modelin genel mantığını faydalı bulsam da, herkesin aynı düzeyde motivasyona sahip olmadığını düşünüyorum. Videoları izlemeyen öğrenciler sınıf içi etkinliklerde zorlanabiliyor. Ayrıca tüm videolar her zaman yeterince açıklayıcı olmuyor, bu yüzden bazen sınıf içinde tekrar anlatıma ihtiyaç duyuluyor" (K6).

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin TYS modeli ile aldıkları dil bilgisi eğitiminin dil bilgisi ve yazma becerilerine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin ilkinde; TYS modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi sınavından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma bulguları TYS modeli ile dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma başarılarında anlamlı bir fark ortaya koyduğunu göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanlarında küçük bir artış olmuştur ancak ortaya çıkan puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi eğitiminin, yazma becerisine etkisini ters yüz sınıf modeli bağlamında inceleyen benzer bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları ters yüz öğretim modeli bağlamında, yazma eğitimi vererek yazma becerisinin gelişimini inceleyen çalışmalarla birlikte değerlendirilmiştir.

Ekmekçi (2014) tarafından yapılan Türk öğrencilerle, İngilizce yazma becerisi üzerine gerçekleştirilen araştırma bağlamında ters yüz sınıf modelinin yazma becerisinin gelişmesine katkı sağladığı istatistiksel olarak tespit edilmiştir.

Qader (2017) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Iraklı öğrencilerle yapmış olduğu TYS modelli yazma eğitiminin geleneksel eğitime göre yazma başarıları bağlamında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Abdelrahman vd. (2017) tarafından İngilizce paragraf yazma eğitimi bağlamında TYS modelinin kullanımına yönelik yürütülen araştırmada, yapılan testler sonucunda öğrencilerin yazma başarılarında artış saptanmıştır.

İyitoğlu (2018) tarafından İngilizce hazırlık sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada TYS modeli ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğrencilerin başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Özbilen (2018) Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik TYS modelini uyguladığı araştırmasında, deney ve kontrol gruplarının yazılarını değerlendirmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazılarının kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. TYS modeli uygulanarak gerçekleştirilen yazma eğitimi deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarını arttırmıştır.

Kansızoğlu (2018) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanan TYS modeli ile gerçekleştirilen eğitim bağlamında, TYS modeli ile eğitim alan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Harmankaya (2023) araştırmasında, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki öğrenci grubu arasında TYS modeli ile yazma öğretiminin etkisini incelemiştir. Uygulanan TYS modeli ile deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre yazma becerisi bağlamında daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Uygulanan yazma sınavında deney grubu yazma puanları ile geleneksel yöntemle yazma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Yiğit (2024) tarafından etkinlik temelli öğretim ve TYS modelli yazma eğitimi bağlamında gerçekleştirilen uygulama neticesinde deney grubunun yazma puanları ile kontrol grubunun yazma puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. İncelenen çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi incelendiğinde TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkisinin tespit edilmesi amacıyla akademik başarı testinin yanında yazma becerisi bağlamında da incelenmesi kararlaştırılmıştır. Öğrenilenin uygulanması amacıyla dil bilgisi öğretimi sadece test aracılığıyla ölçülmeyip araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliğinin arttırılması amacıyla dört temel beceri alanından biri olan yazma becerisi eksenine taşınmıştır. Veri analizi için kullanılan DPA dört alt başlıktan oluşmaktadır: Biçim içerik, dil bilgisi, söz varlığı ve imla-noktalama. Bu araştırma kapsamında yazmanın alt boyutları bağlamında ön test, son test yazma puanları tüm alt başlıklar için incelense de ana hedef öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi yapılarını yazma becerisi bağlamında kullanıp kullanmadığının ölçülmesidir.

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi alt boyutlarında, grup içi karşılaştırılması incelendiğinde biçim içerik, dil bilgisi, söz varlığı ve yazım imla boyutlarında olumlu yönde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Özellikle deney grubunda dil bilgisi boyutunda ortaya çıkan anlamlı fark araştırmanın genel sonucunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin deney grubu içerisinde yazma performanslarını çok boyutlu olarak artırdığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun grup içi yazma becerisi alt boyutları bağlamında aldıkları puanlar incelendiğinde biçim-içerik ve dil bilgisi boyutunda anlamlı fark gözlenirken söz varlığı, yazım ve imla kuralları boyutlarında elde edilen sonuçlar anlamlılık düzeyine ulaşamamıştır. Gruplara ait ön test yazma becerisi alt boyutları puanları incelendiğinde biçim-içerik, dil bilgisi, söz varlığı ve yazım- noktalama alt başlıklarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yazma becerisi alt puanları bağlamında homojen ve benzer düzeyde olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen son test puanlarının farklılıklarının uygulanan öğretim yönteminden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi alt boyutlarına yönelik aldıkları son test puanları incelendiğinde, biçim-içerik ve dil bilgisi boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur ancak söz varlığı yazım-imla, noktalama boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. Bu durum TYS sınıf modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin sözcük çeşitliliği ve yazım kuralları gibi teknik becerilerde sınırlı düzeyde etkili olduğu göstermektedir. Bu bağlamda geleneksel yöntemle gerçekleştirilen dil bilgisi dersi alan kontrol grubu ile TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi dersi alan deney grubunun yazma alt boyutları bağlamında aldıkları puanlar incelendiğinde TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi ve alt boyutlarını geliştirmede genel olarak daha etkili olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi eğitiminin, yazma becerisi alt boyutlarına etkisini ters yüz sınıf modeli bağlamında inceleyen benzer bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları ters yüz öğretim modeli bağlamında, yazma öğretimi yapan ve yazma becerisinin alt boyutlarının gelişimini inceleyen çalışmalarla birlikte değerlendirilmiştir.

Leis vd. (2015) tarafından Japonya'da İngilizce öğretiminde TYS modeli ile gerçekleştirilen yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma becerileri bağlamında daha fazla kelime kullandıkları ve söz varlıklarının geliştiğini tespit etmiştir. Harmankaya

(2023) tarafından yapılan çalışmada TYS eğitimi ile verilen yazma eğitimi çerçevesinde yazma becerisi alt başlıklarından söz varlığı başlığında deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmamızın bulguları TYS modeli ile gerçekleştirilen yazma eğitimi bağlamında yazma becerisinin alt boyutlarından söz varlığını geliştirdiği sonucuna ulaşan Leis vd. (2015) ve Harmankaya'nın (2023) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

TYS modeli ile dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi alt boyutlarına etkisine bakıldığında yazım, imla ve noktalama alt boyutu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Harmankaya (2023) tarafından yapılan araştırmada TYS modeli ile gerçekleştirilen yazma eğitimi neticesinde deney ve kontrol grubunun dil bilgisi ve yazım boyutunda aldıkları puanlar anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

TYS modeli ile dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi alt boyutlarına etkisine bakıldığında biçim içerik alt boyutu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark görülmüştür. TYS modeli ile yazma eğitimi veren çalışmaların biçim içerik boyutu bağlamında elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde Ekmekçi (2014) ve Ahmed (2016) tarafından yapılan çalışmalarda deney grubunun kontrol grubuna kıyasla aldıkları başarı puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

TYS modeli ile dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi alt boyutlarına etkisine bakıldığında dil bilgisi alt boyutu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu fark TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi eğitiminin deney grubu öğrencilerini yazma becerisi bağlamında dil bilgisi kullanımı açısından olumlu etkilemiştir. TYS modeli ile farklı dillerde dil bilgisi eğitimi alan öğrencilerin elde ettikleri dil bilgisi başarıları (Lee, 2015; Sung, 2017; Bulut, 2018; Karakurt, 2018; Bezzazi, 2019; Seçilmişoğlu, 2019; Abu Safiyeh ve Farrah, 2020; Bozdoğanlı, 2023) bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi öğretilen deney grubu ve geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretilen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test dil bilgisi başarı puanları

incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi becerisi bağlamında uygulama başlamadan önce benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubun son test dil bilgisi başarı puanları incelendiğinde deney grubunun kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bir başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum çalışmamızın ana amaçlarını destekler niteliktedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ters yüz öğretim modeli ile dil bilgisi öğretimini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmamızın sonuçları farklı dillerde TYS modeli kullanılarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimini inceleyen çalışmalarla birlikte değerlendirilmiştir.

TYS modeli ile dil bilgisi öğretim yöntemi birçok farklı dilde ve seviyede uygulanmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde Bozdoğanlı (2023) tarafından ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ile EBA platformu aracılığıyla yapılan çalışma sonunda öğrencilerin dil bilgisi başarılarının arttığı ve dil bilgisi öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2015) tarafından üniversite düzeyindeki 34 öğrenci ile TYS modeli odaklı Korece dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmada, TYS modelinin dil bilgisi öğretiminde etkili olduğu ve öğrencilerin TYS modeli ile dil bilgisi öğrenimine yönelik olumlu tepkiler verdiği tespit edilmiştir.

Sung (2017) tarafından yabancı dil olarak Korece öğretimi bağlamında TYS modeli odaklı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarılarında ve ders içi davranışlarında pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Seçilmişoğlu (2019) tarafından İngilizce öğretimi bağlamında B2 seviyesindeki 22 lise öğrencisiyle yapılan ön test son test deneysel çalışma kapsamında TYS modeli odaklı İngilizce dil bilgisi öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Bezzazi (2019) tarafından TYS modeli ile İngilizce dil bilgisi öğretiminin etkisini araştırmaya yönelik yürütülen çalışmada TYS modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim modeli uygulanan grubun aldığı son test puanları ile aralarında anlamlı bir fark olduğu ve deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abu Safiyeh ve Farrah (2020), tarafında TYS modelinin dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve kelime hazinesi bağlamındaki etkisinin tespit edilmesi amacıyla deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Ön test son test deney ve kontrol gruplu olarak tasarlanan çalışmada ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmezken son test sonuçları anlamlı bir şekilde deney grubunun lehine sonuçlanmıştır.

Elde edilen bulgular literatürdeki araştırmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Bu bağlamda TYS sınıf modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarıları arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmamızın dördüncü alt problemi, ters yüz sınıf modeli ile dil bilgisi eğitimi alan öğrencilerin ters yüz sınıf modeline ilişkin neler düşündüklerine yöneliktir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde ters yüz sınıf modelinin dil bilgisi öğrenimine destek olduğu, TYS modeli ile dil bilgisi öğretiminin yazma becerisini olumlu etkilediği ve TYS modelinin dil öğretiminde etkili olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ters yüz öğretim modeli ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dil bilgisi öğretimi bağlamında öğrenci görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmamızın sonuçları farklı dillerde TYS modeli kullanılarak gerçekleştirilen dil eğitimi bağlamında öğrenci görüşlerini inceleyen çalışmalarla birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları TYS modeli ile dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Korece öğrenenlerin dil bilgisi becerisine yönelik olumlu görüşler geliştirmesi sonucunu elde eden Lee (2015) ve Sung (2017) ‘un araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Seçilmişoğlu’nun (2019) lise öğrencileri ile yaptığı İngilizce dil bilgisi öğretiminde ters yüz sınıf modeli kullanımının öğrencilerinin öğrenme deneyimlerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler TYS modeli ile aldıkları dil bilgisi eğitiminin yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde TYS modeli ile gerçekleştirilren eğitimlerin hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Kansızoğlu (2018) 55 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada TYS modelinin ana dili Türkçe eğitiminde yazma başarı ve kaygılarına etkisini incelemiştir. TYS modelinin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediğini ve yazma kaygılarını azaltarak öğrencileri desteklediği sonucuna

ulaşmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde TYS modeli ile yazma becerisinin geliştirilmesini hedefleyen Harmankaya (2023) ve Yiğit (2024) öğrencilerle yapmış oldukları görüşmeler sonucunda TYS modeli ile gerçekleştirilen eğitimlerin öğrencilerin yazma öz yeterliliklerini geliştirmelerine destek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Abdelrahman vd. (2017) tarafından İngilizce paragraf yazma eğitimi bağlamında TYS modelinin kullanımına yönelik yapılan araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin memnuniyetlerinde artış görülmüştür. İncelenen çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda TYS modeli ile dil eğitimi alan öğrencilerin model hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. TYS modelinin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi gelişimlerine etkisi ölçmek isteyen Bozdoğanlı (2023) öğrencilerden TYS modeli hakkında görüşler almıştır. Öğrenciler TYS modelinin dil öğrenme süreci bağlamında destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. İkinci dil olarak İngilizce öğrenme bağlamında dil bilgisi derslerinin işlenişi hakkında öğrencilerin görüşlerini alarak TYS modelinin uygulanabilirliğini anlamak isteyen Pudin (2017) öğrencilerin TYS modeli ile dil bilgisi öğrenmeye istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yusmalinda (2023) İngiliz dili ve Edebiyatı bölümü İngilizce dil bilgisi sınıfındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada nitel ve nicel veriler sonucunda öğrencilerin modele karşı olumlu tutum geliştirdiğini tespit etmiştir. Uygulanan öğretim modeline ilişkin alınan öğrenci görüşleri neticesinde TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi eğitimi öğrencilerin sınıf içi etkileşimi ve motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretiminde TYS modelinde öğrencilerin sınıf içi etkileşim düzeyini inceleyen Ayçiçek ve Yanpar Yelken'in (2018) yürüttüğü çalışmaya göre TYS modeli sınıf içi etkileşimi ve motivasyonu arttırmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin ters yüz öğrenmeye (flipped learning) yönelik olumlu tutumlar sergilediğini gösteren literatürdeki mevcut çalışmaların ve araştırmaların (Wilson, 2013; Johnson, 2013; Başal, 2012; Smith, 2013; Bergman ve Sams, 2012; Davies vd., 2013) çoğuyla benzer sonuçlar da ortaya koymuştur bu bağlamda araştırmamızın sonuçları literatürdeki araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Bu araştırma bağlamında Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi eğitiminde kullanılan ve öğrenciler tarafından olumlu karşılanan TYS modeli genel anlamda da eğitim çalışmaları bağlamında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin bu

modelle ders işlemekten memnun oldukları tespit edilmiştir (Datig ve Ruswick, 2013; James vd, 2014; Pinto ve Little,2014; Roach, 2014). Ayrıca öğrencilerin modeli eğlenceli buldukları (Lemmer, 2013) ve derslerinde tekrar kullanmak istedikleri (Rivera, 2015) tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Eğitim bağlamında TYS modelinin öğrencilerin başarılarına etkileri incelendiğinde ters yüz öğrenmenin öğrencilerin başarısını belirli bir ölçüde artırdığını ortaya koyan (Mason vd., 2013; Schwanki, 2013; Baranovic, 2013; Bergman ve Sams, 2012) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla araştırmamızın sonuçları örtüşmektedir

Sonuç olarak araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlar, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları birlikte yorumlandığında, ters yüz sınıf modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi başarılarını ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

1. Ters yüz sınıf modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi ve yazma becerisi başarılarını arttırdığı gözlenmiştir. Buna dayanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi ve yazma becerisinin geliştirmesi için ters yüz sınıf modeli ile öğretim odaklı etkinlikler gerçekleştirilebilir.

2. Bu araştırma A2 seviyesinde okuyan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile tamamlanmıştır. Farklı dil seviyelerine odaklanılarak TYS modelinin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3. Bu araştırma TYS modeli ile gerçekleştirilen dil bilgisi eğitiminin öğrencilerin yazma becerisi bağlamındaki başarılarına odaklanmıştır. Farklı dil becerileri bağlamında TYS modelinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde TYS modeli ile yenilikçi uygulamalar kullanılarak Türkçe öğretiminde dijitalleşme üzerine yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA


Abdelrahman, L. A. M., DeWitt, D., Alias, N., & Rahman, M. N. A. (2017). Flipped learning for E S L writing in a Sudanese school. *Turkish Online Journal of Educational Technology*- TOJET, 16(3), 60-70.

Abu Safiyeh, H., ve Farrah, M. (2020). Investigating the effectiveness of flipped learning on enhancing students' English language skills. *English Review: Journal of English Education* (ERJEE), 9(1).

Açık, F. (2008, 27 Mart). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Tam Metin Bildiri] 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf

Ahmed, H. O. K. (2016). Flipped learning as a new educational paradigm: an analytical critical study. *European Scientific Journal*, ESJ, 12(10), 417. https://doi.org/10.19044/ESJ.2016.V12N10P417

Aktaş, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma (yazılı iletişim, etkileşim ve üretim)*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde (s.157- 185). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akyol, H. (2000). "*Yazı öğretimi"* Millî Eğitim, S. 146, s. 37-48

Altunkaya, H., & Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(3), 86-103. https://doi.org/10.17556/erziefd.338356

Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(2), 209-220. https://izlik.org/JA44ZF36CA

Ash, K. (2012). Educators view "flipped" model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), S6- S7.

Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 542040) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ayçiçek, B., ve Yanpar Yelken, T. (2018). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching english. *International Journal of Instruction*, 11(2), 385-398. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11226a

Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Baker, J. W. (2016, June). *The origins of "the classroom flip*." [Conference presentation abstract]. In Proceedings of the 1st annual higher education flipped learning conference, Greeley, Colorado.

Baker, J. Wesley, "The "Classroom Flip": Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side" (2000). *Communication Faculty Publications*. 15.https://digitalcommons.cedarville.edu/media_and_applied_communications_publications/15

Balcı, M. (2016). *Tarihî seyrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi I: cumhuriyet dönemi öncesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. İçinde H. Develi vd. (Edt), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-I (11-52). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Baranovic, K. (2013). Flipping the first-year composition classroom: slouching toward the pedagogically hip. [Unpublished Master Thesis], School of Graduate Studies of Southeast Missouri State University.

Barın, E. "Yabancılara Türkçenin öğretimi metodu" *Dil Dergisi*, 1994, S17, s.54

Başal, A. (2012,17, 2013 ). *The use of flipped classroom in foreign language teaching*, [Conference presentation abstract] The 3rd Black Sea ELT Conference Proceedings, 8-12. https://www.researchgate.net/publication/282890539_The_Implementation_of_A_Flipped_Classroom_in_Foreign_Language_Teaching

Başal, 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

Bates, S. ve Galloway, R. (2012, Nisan). [Conference presentation abstract] *The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study.* HEA STEM Conference, London, United Kingdom

Bergman, J. and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day,* USA: Iste. ASCD.

Beyreli, L.; Çetindağ, Z.; Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım,* Pegem A Yayınları, Ankara.

Bezzazi, R. (2019). Learning English grammar through flipped learning. *The Asian Journal of Applied Linguistics,* 6(2), 170-184. https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/597

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 1(4), 107-133. https://doi.org/10.7884/teke.100

Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Tez No. 372445) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozdoğanlı, D. (2023). *Ters yüz öğretim modelinin ortaokul türkçe dersinde dil bilgisi öğretimine etkisi* (Tez No.817945) [Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bölükbaş Kaya, F., (2023). Yabancılara türkçe öğretiminde dil bilgisi. *Yurt Dışında Türkoloji Ve Türkçe Öğretimi* (pp.186-209), Ankara: Ütopya Yayınevi.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6/3, s.1357- 1367. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415

Bölükbaş, F., ve Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 6(2), 27-43. https://hayefjournal.org/index.php/pub/article/view/138/138

Brooks, G. ve Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership,* November, 18-24.

Brown, A. F. (2012). *Phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model* [Unpublised doctoral dissertation]. Pepperdine University

Bulut, C. (2018). *Impact of flipped classroom model on EFL learners' grammar achievement: Not only inversion, but also integration* (Tez No: 508187) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bush, J. C. (2021). Using screencasting to give feedback for academic writing. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 15(5), 473-486. https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1840571

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43. https://ssrn.com/abstract=2331010

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press

Carter, C.; Bshop, J. Ve Kravts, L. (2002). *Key to effective learning (3rd Ed.)*, New Jersey: Printice Hall.

Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 457370) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Cohen, M. E. (2015) The flipped classroom as a tool for engaging discipline faculty in collaboration: A case study in library-business collaboration. *New Review of Academic Librarianship*, 22(1), 5-23. https://doi.org/10.1080/13614533.2015.1073162

Council of Europe. 2021. *Common european framework of reference for languages*: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe

Covey, Stephen, R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (29. Basım, çev. Osman & Filiz Nayır Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çeviri Ed.: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalışkan, N. (2016). *Examining the influence of flipped classroom on students learning English as a foreign language* (Tez No. 445646) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Çetin, Z. (2015). *The effects of flipped instruction on pre-service English language teachers' speaking skills development* (Tez No. 419458) [Doktora tezi, Gazi ÜniversitesiAnkara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çibik, B. (2017). *The effects of flipped classroom model on learner autonomy* (Tez No. 483102) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Datig, I., & Ruswick, C. (2013). Four quick flips activities for the information literacy classroom. *College &Research Libraries News*, 74(5), 249-257.

Davies, R. S., Dean, D. L. and Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Tech Research*, 61, 563-580. https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6

Dawson B, Trapp RG. *Probability&related topics for making inferences about data. Basic&Clinical Biostatistics*. 3rd Edition, Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division, 2001, 69-72.

Demirel, Ö., & Şahin, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Dilâçar, A. (1989). *1612'de Avrupa'da yayımlanan ilk türkçe gramerin özellikleri*. TDAY Belleten. Ankara: TDK Yayınları, 197-210

Dolunay, S. K. (2014). *"Dil bilgisi öğretimi"*. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). Türkçe Öğretimi El Kitabı. (381-413). Ankara: Pegem Akademi.

Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi.* (Tez No: 448554) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dursun, Ö. Ö. (2015, Eylül). *Tersyüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı*.[Bildiri Sunumu] 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli* (Tez No. 356650) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ekmekçi, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme algıları: bir devlet üniversitesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 1-13. https://doi.org/10.29000/rumelide.656143

Erdil, M., ve Açık, F. (2021). Türkiye maarif vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı ile Türkçe öğretim setlerinde dil bilgisi içeriklerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 130-161. https://doi.org/10.29228/ijlet.54059

Eş, A. T. ve Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197. https://doi.org/10.29000/rumelide.1379142

Fidan, D. (2016). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen-öğrenici görüşleri", *Turkish Studıes International Periodical for the Languages, Volume* 11/14 Summer 2016, http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826

Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215-229 http://dx.doi.org/10.12973/jesr. 2015.51.13

Flipped Learning Network (2014). The four pillars of F-L-I-P TM. https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning Erişim Tarihi: 10.02.2025.

Frydenberg, M. (2012).Flipping Excel. *Proceedings of the nformation Systems Educators Conference*, [Oral Presentaion] New Orleans Louisiana, USA. ISSN: 2167-1435, v29 n1914

Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul

Gençer, B. G., Gürbulak, N., Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*. 5-6 Şubat 2014. Dubai.

Glaser, B., ve A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Göksu, D. Y. (2018). *Ters yüz sınıf (flipped classroom) modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 541682) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Guan, S. (2013). Flipped learning driven by students: a case study of a foreign language class. *ICERI 2013 Proceedings*, 464-468.

Gümüş, İ. (2016). Türkçede emir istek kipi ve yabancılara Türkçe öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi SUTAD*, 39, 253-262 https://doi.org/10.21563/sutad.187003

Gündüz, A. Y. (2020). *Dönüştürülmüş öğrenmenin çevrimiçi boyutunu oyunlaştırmanın öğretmen adaylarının öğrenme yaşantılarına etkisi* (Yayın No. 617944) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gündüz, O. & Şimşek T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Gürbüz, R., ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153. https://doi.org/10.19126/suje.18712

Güzel, A., ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Harmankaya, M. Ö. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisine etkisi* (Yayın No. 787253) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hayırsever, F., ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745

Hung, D., Tan, S. C., Koh, T. S. (2006). *Engaged learning: Making learning an authentic experience.* In D. Hung & M. S. Khine (Eds.), Engaged learning with emerging technologies (pp. 29-48). Dordrecht, Netherlands: Springer.

İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on efl learners' academic achievement, attitudes and self- efficacy beliefs: A mixed method study* (Yayın No. 491434) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

James,A. J.,Chin,C. K., Willson, B. R. (2014). Using the flipped classroom to improve student engagement and to prepare graduates to meet maritime industry requirements: a focus on maritime education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 13(2), 331-343.

Johnson, R. F. (2013). *Student attitudes toward blended and online courses: a comparison of students in traditional classroom writing environments and students ın blended writing environments*. [Unpublished Doctoral Dissertation] The University of Tennessee, Chattanooga, Tennessee.

Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18 (3), 41-72. https://doi.org/10.15702/mall.2015.18.3.41

Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi.* (Yayın No. 529371) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kapçık, A. C. (2014). *Flipped classroom eğitim modelinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi* TUBİTAK 45. Ortaöğretim Araştırma Projeleri Yarışması. İstanbul

Kara, C.O. (2016). Ters yüz sınıf. Flipped classroom. *Tıp Eğitim Dünyası*, Sayı 46. https://doi.org/10.25282/ted.256096

Karababa, C. C. Z. (2009). Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 265-278. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185

Karakurt, L. (2018). *Flipped and blended grammar instruction for b1 level efl classes at tertiary education* (Yayın No. 516091) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karakuş Tayşi, E. & Demir Atalay, T. (2017). *Dil bilgisi öğretimi*. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin & D. Melanlıoğlu (Ed.), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi El Kitabı 2. Cilt içinde (ss. 13-54). İstanbul: Kesit Yayınları.

Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu* (Tarih açısından bir açıklama). Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri*: Planlı yazma ve değerlendirme. (Ed.: Murat Özbay). Yazma eğitimi. Pegem Akademi Yay., 21-43

Karatay, H. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi*. İçinde H. Karatay (Ed.), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı (ss. 412-471). Pegem A Yayıncılık.

Karatay, H., & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 7(2), 1-59.

Karolczuk, M. (2022). Developing knowledge, attitudes an competences of students in Russian studies throughan action-oriented approach. *In ICERI2022 Proceedings (pp. 7580-7584). IATED* https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1933

Kavcar, C., Oğuzhan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, C. (2009, Mayıs*). Divanü Lügati't-Türk Araplara Türkçeyi öğretmek için mi yazıldı?* [Bildiri Sunumu] Ahmet Yesevi Üniversitesi III. Türkoloji Kongresi'nde sunuldu, Kazakistan.

Kaya, F. B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi. *100 Soruda*, 93.

Kerimoğlu, C. & Raffard, Aksu C. (2020). *Dil bilgisini neden öğretemiyoruz*? Pehlivan, A. & Aydın, İ. S. (Ed.), Dil bilgisi öğretimi içinde (ss. 281-295). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Kılıç, Ö. (2006). *Aktif öğrenme tekniklerinin İngilizce dil bilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

King, A. (1993). *From sage on the stage to guide on the side*. College Teaching, 41(1), 30-35. https://www.jstor.org/stable/27558571?origin=JSTOR-pdf

Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Journal of Research in Educationand Teaching*, 5(4), 14-24. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02a.handan_kocabatmaz.pdf

Kocabatmaz, H. (2021). *Ters yüz sınıf modeli.* İçinde A. Özdemir (Ed.), Ters yüz sınıf modeli: Kuramdan uygulamaya (ss. 73-116). Pegem Akademi.

Konuk, S., Karakahraman, Y., Çiftçi, D., Varlık, K. & Acun, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek zor mu? Araştırmalar ne diyor?. *Turkish Studies - Language,* 18(3), 1797-1821. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6901

Köprülü, S. G., Tanrıkulu, L. (2018). *Özel öğretim yöntemleri,* Cilt 2, 43-69, Ankara, Pegem Yayınları

Köroğlu, Z. (2015). *Tersten yapılandırılmış öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri* (Tez No. 419458) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kurt, M. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi*. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar (261-266). Ankara: Pegem Akademi.

Lage, M. J., Platt, G. J. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education,* 31(1), 30-43 https://doi.org/10.2307/1183338

Lee, K. ve Yun, Y. (2017). *한국어 말하기 능력 신장을 위한 플립드 러닝기반 문법 교육 방안 연구 Hangugeo malhagi neunglyeog sinjangeul wihan flipped-learning giban munbeob gyoyug bangan yeongu (A study on flipped-learning-based 158 grammar teaching method to improve Korean speaking ability).* 교육문화연구 Journal of Education & Culture, 23(4) s. 333-361.

Lee, S.-H. (2015). *플립드 러닝을 활용한 한국어 문법 교육의 실제 - 대학 학부 한국어 문법 수업을 중심으로 - Teaching of Korean grammar using flipped learning focus on the Korean grammar class as a liberal arts subject*, 언어와 문화 *Language and Culture*, 11(2), s. 221-262.

Leis, A., Cooke, S., & Tohei, A. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching,* 5(4), 37-51. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2015100103

Lemmer, Catherine A., 'A view from the flip side:' using the 'ınverted classroom' to enhance the legal ınformation literacy of the ınternational ll.m. student (June 1, 2013). 105.*4 Law Library Journal* 461 (2013). Legal https://ssrn.com/abstract=2226732

Mason, G. S., Shuman, T. R., and Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an ınverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *Ieee Transactions On Education*, 56(4), 430-435.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010*). Researh in education evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson

MEF. (2016). *Flipped learning büyüyor: Türkiye'nin eğitim sistemini modernleştiren MEF ve TED üniversitelerinden işbirliği.* Erişim adresi: http://www.mef.edu.tr/tr/news.read /id/44

Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: Media, technologies, and language acquisition*. Houston: Athel

Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A. ve Clingan, P. A. (2013, Haziran). *The inverted classroom in a first-year engineering course. [Proceedings Presentation]* 120th American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia, United States.

Nicolosi, A. (2012). *Grammar lessons with the flipped classroom method.* [Proceedings Presentation] The 3 rd Black Sea ELT Conference "Technology, A Bridge to Language Learning" November 15- 17, 2012 SAMSUN

Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı". *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish* or Turkic, 9/3, 845-862.

Özbilen, U. (2018). *Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi* (Yayın No. 488713) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12(4), 427-444.

Özdemir, O. (2017a). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi* (Yayın No. 486051) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Park, J.W. (2014). *대단위 한국어 수업을 위한 역진행 수업 (flipped classroom) 모형 개발 연구 A study of flipped classroom model for large-scale Korean language teaching method. 이중언어학* Bilingual Research, 57, s. 75-102.

Pinto, C., & Little, G. (2014). Flipped librarians: Assessing our own need to understand our users. *The Journal of academic librarianship*, 2(40), 192-193. Research. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta: GA.

Pirinç, D. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaçların incelenmesi ve öğretimi-yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı orta 2 örneğinde.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi], İstanbul.

Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business*, *90*(3), 126–138. https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1007904

Pudin, C. S. J. (2017). Exploring a flipped learning approach in teaching grammar for ESL students. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1). http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v2i1.47

Qader, R. (2017). *The effect of flipped classroom instruction on Iraqi EFL learners' writing skills* (Tez No. 488654) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Rivera, E. (2015). Using the flipped classroom model in your library ınstruction course. *The Reference Librarian*, 56(1), 34–41. https://doi.org/10.1080/02763877.2015.977671

Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education,* 17, 74-84. https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003

Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 451810) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Schwanki, E. R. (2013). *Blended learning: Achievement and perception flipped classroom: effects on achievement and student perception.* [Unpublished Master Thesis, Southwest Minnesota State University], Marshall

Seçilmişoğlu, C. (2019). *The effects of Flipped learning model in teaching English grammar* (Yayın No. 538513) [Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m

Smith, J. D. (2013). Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 607-614.

Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environ Res* 15, 171–193. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4

Sung, U. H. (2017). *플립 러닝 (Flipped learning) 기반 한국어 교육 연구- 문법 수업을 중심으로 Flipped learning giban hangugeo gyoyuk yeongu- munbeop sueobeul jungsimeuro (A study on Korean language education based on flipped learning: Focusing on grammar lesson).* [Master Thesis Pai Chai University],

Süğümlü, Ü., & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100. https://izlik.org/JA73SG37SF

Şaşan, H. H. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme*. Yaşadıkça Eğitim, 74(75), 49-52.

Şen, E. (2023, September). *Türkçenin köken dili, anadili, yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ araçları*. [Bildiri Sunumu] In International Symposium on Teaching Turkish as A Heritage and Foreign Language (p. 35). https://isohtel.com/ISOHTEL_2023_ABSTRACTS.pdf

Şeylan, A. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Şimdiki zamanı öğretme tekniği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 29-48. https://izlik.org/JA97HH72UD

Şimşek, A. (2024). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci görüşlerine ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayın No.847881)[Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, R.; Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. https://doi.org/10.29000/rumelide.895762

Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003444848

Tanrıkulu, L ve Çiftçi H. (2019).Yabancı dil öğretim yöntemlerinde üretici dil becerilerinin yerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy (IJLA),* Volume 7/4, 232-245. https://doi.org/10.29228/ijla.39870

Tarcan, Ahmet (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tekin, E. ve Karakahraman, Y. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları üzerine bir araştırma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 295-325 https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i2004

Tekin, E., ve Sallabaş, M. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a2 seviyesi yazma becerisine yönelik analitik rubrik geliştirme. *Anasay,* 22, 81-95. https://doi.org/10.33404/anasay.1181729

Temizyürek, F., & Ünlü, N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72. https://izlik.org/JA26BY34UG

Tezcan, S. (2001). *En eski Türk dili ve yazını. Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Timur Ağıldere, S. (2010). XVIII. Yüzyıl avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: osmanlı imparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları

okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1416

Tiryaki, N. E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 1 (1), 33-44. https://doi.org/10.16916/aded.16018

Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi

Torun, F., ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 20-29. https://izlik.org/JA58JG96TX

Tucker, B. (2012) *The flipped classroom*. Education next, 12 (1). [Online]: Retrieved on 15-February-2025 at URL: http://educationnext.org/the-flippedclassroom.

Tuna, G. (2017). *An action study on college students' efl writing skills development through flipped classroom environments* (Tez No. 502967) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. https://izlik.org/JA75SX79MK

Turhan, O., ve Baş, B. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(3), 1233-1248. https://doi.org/10.17860/mersinefd.344695

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11.bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Türkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research,* 19(83), 183-2te08. https://doi.org/10.14689/ejer.2019.83.9

Türkben, T., ve 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

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Bayem Ajans

Uluçınar Sağır, Ş., & Sakar, D. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5 S), 1904-1916. https://doi.org/10.24289/ijsser.348068

Umutlu, D. (2016*). Effects of different video modalities on writing achievement in flipped English classes* (Tez No. 429982) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ülgen, Gülten. *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar.* Ankara: Lazer Ofset, 1994

Ülker, Çiğdem (2008). *Makedonlar için Türkçe*. Ankara: TDK Yayınları.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi* (142), 46-60. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000102

Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: An investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra I classroom* (Publication No. 3612166) [Doctoral dissertation, The University of Alabama]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Wilson, S. G. (2013). The Flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course, *Teaching of Psychology*, 40, 193-199. Retrieved from July 25, 2025 http://top.sagepub.com/content/40/3/193

Yalçın, S. Dilek (1998). *Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı*: Yaratıcı Yazarlık (ss. 145-152),

Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi

Yıldız, Ümit (2010). *Ana dili Rusça olanlar için Türkçe öğretim seti* (10 Kitap). Belarus: Minsk Asar Yayınevi.

Yılmaz, R., ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2019, Eylül 12). *Ters yüz öğrenme modeli: Uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*.[Bildiri Sunumu] 2. uluslararası eğitimde ve kültürde akademik çalışmalar sempozyumu tam metin kitabı. 2. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, Denizli.

Yiğit, K.Ö. *Ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli öğretimin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Tez No.873253) [Yüksek Lisans Tezi Aksaray Üniversitesi-Aksaray] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yorgancı, O. K., ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için b1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. https://doi.org/10.35233/oyea.934684

Yusmalinda, Y. (2023). EFL students' perceptions on flipped learning in an English grammar class. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 4(2)*, 117–126. https://doi.org/10.21460/saga.2023.42.157

Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanicsbased physics class* [Master's thesis, Eastern Illinois University]. Illinois. https://thekeep.eiu.edu/theses/1155

## EKLER

## Ek 1. Etik Kurul İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

**Toplantı Tarihi: 06.06.2024** **Toplantı No: 2024.06**

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi EDA TEKİN danışmanlığında lisansüstü öğrencisi YUSUF KARAKAHRAMAN tarafından yapılacak olan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dil Bilgisi Öğrenimine Etkisi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

**Etik Kurul Üyeleri**

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20240603027 Doğrulama Kodu: ded2f

**Ek 2. Araştırma İzni**

İSTANBUL
NİŞANTAŞI
UNIVERSITY
NEW

**T.C.**

**İSTANBUL NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

**Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü (TÖMER)**

**11.12.2024**

**İLGİLİ MAKAMA;**

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi ve Nişantaşı Üniversitesi Öğretim Görevlisi Yusuf KARAKAHRAMAN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN'in danışmanlığında yürüttüğü **"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dil Bilgisi Öğrenimine Etkisi"** başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında merkezimizde 8-10 haftalık etkinlik, görüşme ve anket uygulamaları yapılması için izin verilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz/rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Merve SUROĞLU SOFU

Maslak Mahallesi, Taşyoncası Sokak, No: 1V ve No:1Y Sarıyer-İSTANBUL - Bina Kodu : 34481742

**Ek 3. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu**

/ /

**DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ**

**VE**

**AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU**

Sevgili öğrenciler,

Yüksek Lisans tezim olan ve sizlerin de uygulamasına dâhil olacağınız "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dil Bilgisi Öğrenimine Etkisi." isimli çalışmamız hakkında sizleri bilgilendirmek isterim. Tezin amacı ters yüz öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki uluslararası öğrencilerin dil bilgisi ve yazma becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmayı araştırmacının kendisi Yusuf KARAKAHRAMAN sürdürecektir. Araştırma süresince sizlere formlar dağıtılacaktır ve sizlerle görüşme sağlanacaktır. Haftalık olarak uygulama bağlamında etkinlikler yapılacaktır ve uygulama öncesinde ve sonrasında sınavlar yapılacaktır. Bu sınav, etkinlik, form ve görüşmelerde kişisel bilgileriniz gizli tutularak hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmak istiyorsanız bu formu imzalamanız gerekmektedir teşekkür ederim.

Araştırmacı
Yusuf KARAKAHRAMAN

**Ek 4. Bilgilendirilmiş Olur Formu**

/ /

## BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

1. Aşağıda imzası olan ben " Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dil Bilgisi Öğrenimine Etkisi" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

2. Bu çalışmayı yürüten Yusuf KARAKAHRAMAN çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.

3. Araştırmacı Yusuf KARAKAHRAMAN 'a çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.

4. Araştırmacı Yusuf KARAKAHRAMAN 'a bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.

5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı Yusuf KARAKAHRAMAN ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.

6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.

7.Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

**Ek 5. Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz:  Kadın ( ) / Erkek( )

Yaşınız:

Uyruğunuz (Nationality):

Ana diliniz:

Eğitim Seviyeniz:

Ne zamandır Türkiyedesiniz?

Ne zamandır Türkçe eğitimi alıyorsunuz?

Türkçede geliştirmen gereken hangi alanlar olduğunu düşünüyorsun?

İnternete erişiminiz var mı?

İnternet üzerinden dil öğrenme amacıyla videolar izliyor musunuz?

İnternet üzerinden Türkçe öğrenmek amacıyla videolar izliyor musunuz?

Türkçe dil bilgisini öğrenmek amacıyla internetten videolar izliyor musun?

**Ek 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Tekin,2023)**

| | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Başlık** | Başlık yoktur. | Başlık vardır; fakat metnin içeriğini yansıtmamaktadır. | Başlık, metnin içeriğini kısmen yansımaktadır. | Başlık, metnin içeriğini tamamen yansıtmaktadır. |
| **Biçim ve İçerik** | **Konu ve İçerik** | Metinde içerikten bağımsız konulara yer verilmiştir. | Konu ile ilintili yerler metinde yer alsa da konu ile ilintili olmayan bilgiler de bulunmaktadır. | Konu bütünlüğü büyük ölçüde sağlanmış olsa da kısmi olarak konu bütünlüğünü bozan yerler de vardır. | Konu bütünlüğü yeterlidir. |
| | **Tutarlılık** | Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler tutarlı değildir. | Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler çoğunlukla tutarsızdır. | Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler kısmen tutarlılığı sağlamaktadır. | Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler tutarlıdır. |
| | **Metin Uzunluğu** | Metnin uzunluğu yeterli değildir. Çok az kelime sayısı ile metni tamamlanmıştır. | Metin uzunluğu konuyu iyi derecede aktaracak kadar yeterli değildir. | Metin uzunluğu konuyu iyi derecede aktaracak kadar göreceli olarak yeterlidir. | Metin uzunluğu konuyu okuyana yeterli derecede aktaracak uzunluktadır. |
| **Dil Bilgisi** | **Dilbilgisel Hatalar** | Dil bilgisi hataları çok fazladır.<br><br>(Hemen hemen her cümlede bir hata vardır.) | Dil bilgisi hataları fazladır.<br><br>(İki cümleden birinde bir hata vardır.) | Dilbilgisi hataları olsa da metinde anlatılmak istenenler anlaşılmaktadır. | Dilbilgisi hataları yoktur. |
| | **Bağlaç Kullanımı** | Cümlelerinde "ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılar bulunmamaktadır. | Cümlelerinde "ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılar bulunmaktadır; ancak yeterli değildir. | Cümlelerinde "ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılar kısmen yeterlidir. | Cümlelerinde "ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılar yeterlidir. |
| | **İsim Çekim Eklerinin Kullanımı** | Cümlelerin tamamında isim çekim ekleri yanlış kullanılmıştır. | Cümlelerin çoğunda isim çekim ekleri yanlış kullanılmıştır. | Cümlelerin çok azında isim çekim eklerinin kullanımında yanlışlıklar vardır. | Cümlelerin tamamında isim çekim ekleri doğru kullanılmıştır. |
| | **Fiil Çekim Ekleri** | Cümlelerin tamamında fiil çekim ekleri | Cümlelerin çoğunda fiil çekim | Cümlelerin çok azında fiil çekim ekleri | Cümlelerin tamamında fiil çekim ekleri |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | yanlış kullanılmıştır. | ekleri yanlış kullanılmıştır. | yanlış kullanılmıştır. | doğru kullanılmıştır. |
| | **Şahıs Eklerinin Kullanımı** | Cümlelerin tamamında şahıs ekleri yanlış kullanılmıştır. | Cümlelerin çoğunda şahıs ekleri yanlış kullanılmıştır. | Cümlelerin birkaçında şahıs ekleri yanlış kullanılmıştır. | Cümlelerin tamamında şahıs ekleri doğru kullanılmıştır. |
| **Söz Varlığı** | **Kelime Hazinesi Durumu** | Konunun gerektirdiği farklı kelimeleri kullanamamıştır. | Konunun gerektirdiği farklı kelimeleri çok az kullanmıştır. | Konunun gerektirdiği farklı kelimeleri göreceli olarak kullanmıştır ancak kelime hazinesini düzeyinden beklenen ölçüde geliştirmelidir. | Konunun gerektirdiği farklı kelimeleri kullanarak düşüncelerini ifade etmiştir. Kelime hazinesi yeterlidir. |
| **İmla ve Noktalama İşaretleri** | **Kelimelerin Yazımı** | Hemen her kelimede yazım hatası bulunmaktadır. | Kelimelerin çoğunda yazım hatası vardır. | Kelimelerin birkaçında yazım hatası bulunmaktadır. | Kelimelerin tamamı doğru yazılmıştır. |
| | **Noktalama** | Hiç noktalama işareti kullanılmamıştır. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.) | Noktalama işaretleri kullanılmıştır; ancak yetersizdir. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.) | Noktalama işaretlerinin kullanımı kısmen yeterlidir. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.) | Noktalama işaretleri kullanımı yeterlidir, tam ve doğru kullanılmıştır. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.) |

**Ek 7. A2 Seviye Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı**

Aşağıdaki sorulardan birini seçip cevaplayınız

(En az 90 kelime yazınız. Cevaplama süresi 30 dakikadır. )

Sorular:

1) 10 yıl içinde neler yapacaksınız?
2) Yeni bir yabancı dili nasıl öğreniyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?

## Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

### GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1: Bu çalışma kapsamında uygulanan sınıf dışı Ters yüz öğrenme modeli uygulamalarını nasıl değerlendirirsiniz? (How would you evaluate the implementation of the flipped learning model outside the classroom in this study?)

Soru 2: Ters yüz öğrenme modelinde sınıf dışı öğrenme (video izleme, bireysel etkinlikler) aşamasında herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bu nedir? (Did you encounter any difficulties during the out-of-class learning phase (watching videos, individual activities) of the flipped learning model? If so, what were they?)

Soru 3: İzlediğiniz videoları beğendiniz mi? Bu videoların geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir? (Did you like the videos you watched? What suggestions do you have for improving these videos?)

Soru 4: Ters yüz öğrenme modelinde sınıf içinde (bireysel ve grup etkinlikleri) yapılan uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz? (How do you evaluate the applications carried out in the classroom (individual and group activities) in the flipped learning model?)

Soru 5: Sınıf içinde yapılan pratik uygulamalarında görmek istediğiniz etkinlikler nelerdir? (What activities would you like to see in the practical applications carried out in class?)

Soru 6: Bu modelle işlenen derslerde zorlandınız mı? Zorlandığınız konular nelerdi? (Did you find it difficult to study with this model? What topics did you find difficult?)

Soru 7: TÖMER derslerinizi bu modeli kullanarak işlemek ister misiniz? Neden? (Would you like to use this model for your TÖMER lessons? Why?)

Soru 8: Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili eleştirileriniz nelerdir? (What are your criticisms of the flipped learning model?)

**Ek 9. Dil Bilgisi Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri Likert Formu**

| Maddeler Items | Kesinlikle Katılıyorum Strongly Agree | Katılıyorum Agree | Kararsızım Neither agree nor disagree | Katılmıyorum Disagree | Kesinlikle Katılmıyorum Strongly Disagree |
|---|---|---|---|---|---|
| Ters Yüz öğrenme modeli ile aldığım dil bilgisi eğitimleri Türkçe öğrenmemi geliştirmiştir.<br><br>*The grammar education I received with the flipped learning model improved my learning of Turkish.* | | | | | |
| Ters Yüz öğrenme modeli ile aldığım dil bilgisi eğitimleri yazma becerimi geliştirmiştir.<br><br>*The trainings I received with the flipped learning model improved my writing skills.* | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ters Yüz öğrenme modeli bireysel öğrenmeler için faydalıdır. *The flipped learning model is useful for individual learning.* | | | | | |
| Ters Yüz öğrenme modeli öğretim açısından etkili bir modeldir. *The flipped learning model is an effective model in terms of teaching.* | | | | | |
| Ters Yüz öğrenme modeli sayesinde dil bilgisi yapılarını daha doğru kullanabiliyorum. *Thanks to the flipped learning model, I can use grammar structures more accurately.* | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ters Yüz öğrenme modeli ile hazırlanan videolar Türkçemi geliştirmeme katkı sağlamıştır.<br><br>*The videos prepared with the flipped learning model contributed to my improvement of my Turkish.* | | | | | |
| Ters Yüz öğrenme modeli ile A2 Dil bilgisi konularını öğrenmeme katkı sağlamıştır.<br><br>*It contributed to my learning of A2 grammar topics with the flipped learning model.* | | | | | |
| Ters Yüz öğrenme modeli ile öğrendiğim bilgileri sınıf içerisinde rahatlıkla kullanabildim.<br><br>*I could easily use the information I learnt with the flipped learning* | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *model in the classroom.* | | | | | |
| Ters Yüz öğrenme modeli sayesinde sınıf içerisindeki grup çalışmalarına katılımda herhangi bir zorluk yaşamadım.<br><br>*Thanks to the flipped learning model, I did not have any difficulty in participating in group work in the classroom.* | | | | | |

**Ek 10. Yazma Becerisine Yönelik Öğrencilere Verilen Konular (Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A2 kitabından)**

| *Ünite 1 Gezelim Görelim* | *Ünite 2 Haberiniz Olsun* | *Ünite 3 Neler Olacak?* | *Ünite 4 Evvel Zaman İçinde* | *Ünite 5 Ne Olur Ne Olmaz* | *Ünite 6 Ne Yapabilir siniz?* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Yemek tarifi yazma* | *Hayat hikâyesini yazma* | *Seçim kampanyası hazırlama* | *Ünlü veya hayatındaki bir kişi hakkında yazma* | *Ülkesinin iklimini yazma* | *İş ilanı yazma* |
| *Garson-müşteri diyaloğu yazma* | *Sağlık haberi yazma* | *Tatil planı yazma* | *Bir rüyasını yazma* | *Film özeti yazma* | *Tavsiye verme* |
| *Kişileri tarif etme* | | *Ülkesi hakkında bilgi verme* | | | *Mektup Yazma* |

**Ek 11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanım İzni**

Sayın Yusuf KARAKAHRAMAN,

Tarafımca geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı"nı araştırmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.



Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN

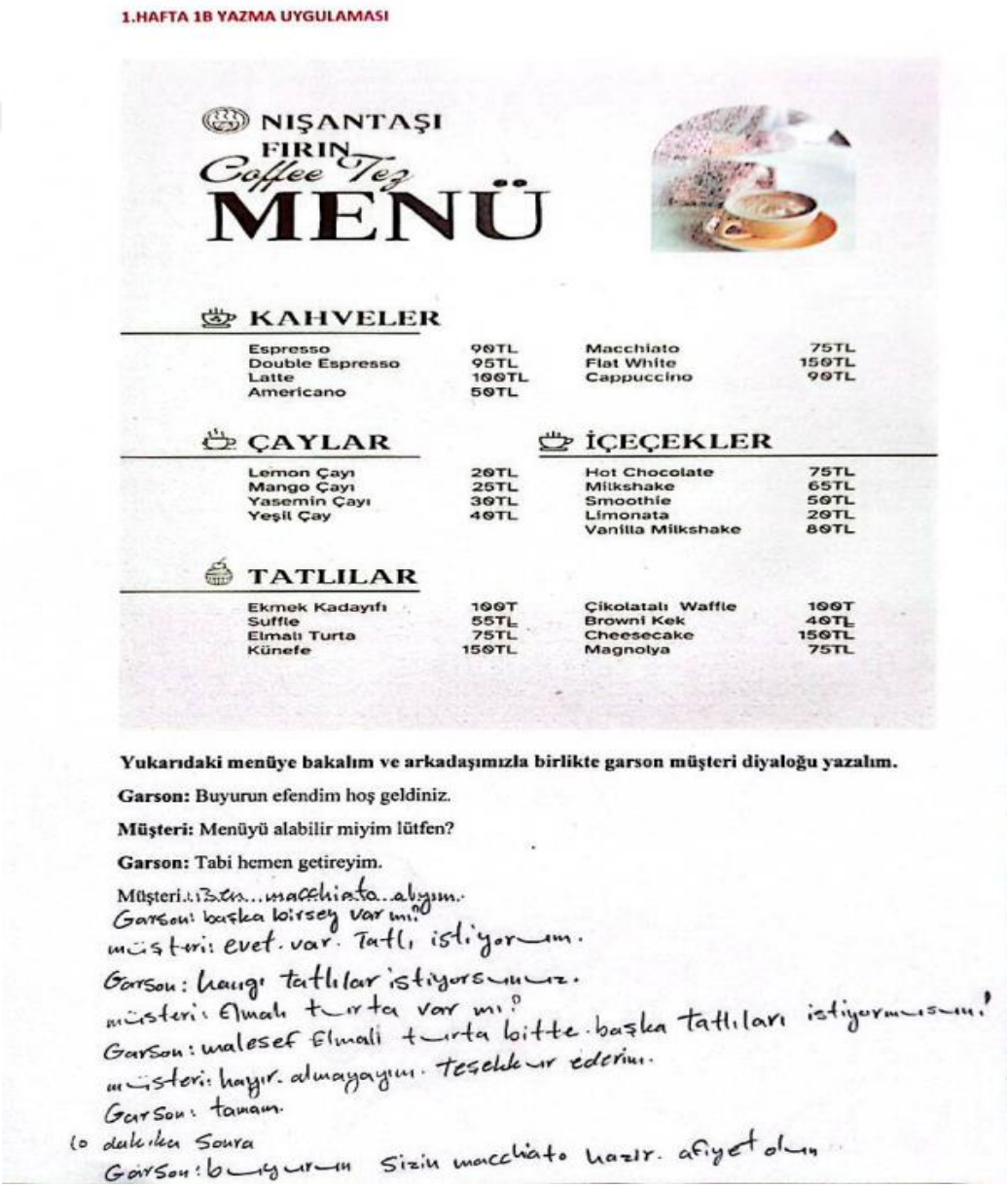
02.01.2025

**Ek 12. Haftalık Ders Planları ve Uygulamaya İlişkin Görseller**

| 1. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Emir Kipi<br>❖ İstek Kipi<br>❖ Yapım ekleri (-lı, -lık, -sız) |
| Tema | Mutfakta/ Lokantada/ İnternette |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler ilk hafta araştırmacı tarafından oluşturulan Google Classroom ve EdPuzzle öğrenme platformlarına kayıt olmuşlardır. Sonrasında öğrenme ortamlarının tanıtımları yapılmıştır. Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. Birinci haftada öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında 3 adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek ikişer üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak ilk derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla İstanbulTürkçe isimli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Öğrenilenlerin yazma becerisi bağlamında takibinin yapılabilmesi için yeni İstanbul Türkçe öğretim setinde temalara bölümler için öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf içi yazma görevleri verildi. Bu yazma etkinlikleri yemek tarifi yazma, garson- müşteri diyaloğu yazma ve kişileri tarif etme üzerine hazırlanmıştır. Öğrencilerin bireysel çalışmaları için süre verilerek rehberli çalışmalarına destek olundu. Öğrenciler grup çalışmaları yapmak üzere öğretmen tarafından çeşitli gruplara ayrıldı ve birinci ünitenin temalarına yönelik |

| | |
|---|---|
| | yazma içeriği üretilmesi istedi. Üretilen metinler sınıf ortamında incelendi ve öğrencilerin soruları yanıtlandı. |
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından grup çalışmaları ise akranlar tarafından değerlendirildi ve birinci haftanın galip örğencileri belirlendi. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldı. |

Birinci Hafta Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Görseller





*İstanbul Türkçe web sayfası dil bilgisi etkinlikleri*

| 2. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Belirli geçmiş zaman<br>❖ İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için)<br>❖ İle |
| Tema | ❖ Başarılı Hayatlar<br>❖ Geçen Hafta Sonu<br>❖ Haberler |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. İkinci hafta öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında iki adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla Wordwall isimli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Öğrenilenlerin yazma becerisi bağlamında takibinin yapılabilmesi için yeni İstanbul Türkçe öğretim setinde temalara ayrılan bölümler için öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf içi yazma görevleri verildi. Bu yazma etkinlikleri hayat hikâyesini yazma, gezi yazısı yazma ve sağlık haberi yazma üzerine hazırlanmıştır. Öğrencilerin bireysel çalışmaları için süre verilerek rehberli çalışmalarına destek olundu. Öğrenciler grup çalışmaları yapmak üzere öğretmen tarafından çeşitli gruplara ayrıldı ve birinci ünitenin temalarına yönelik yazma içeriği üretilmesi istedi. Üretilen metinler sınıf ortamında incelendi ve öğrencilerin soruları yanıtlandı. |

| | |
|---|---|
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından grup çalışmaları ise akranlar tarafından değerlendirildi ve birinci haftanın galip öğrencileri belirlendi. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldı. |



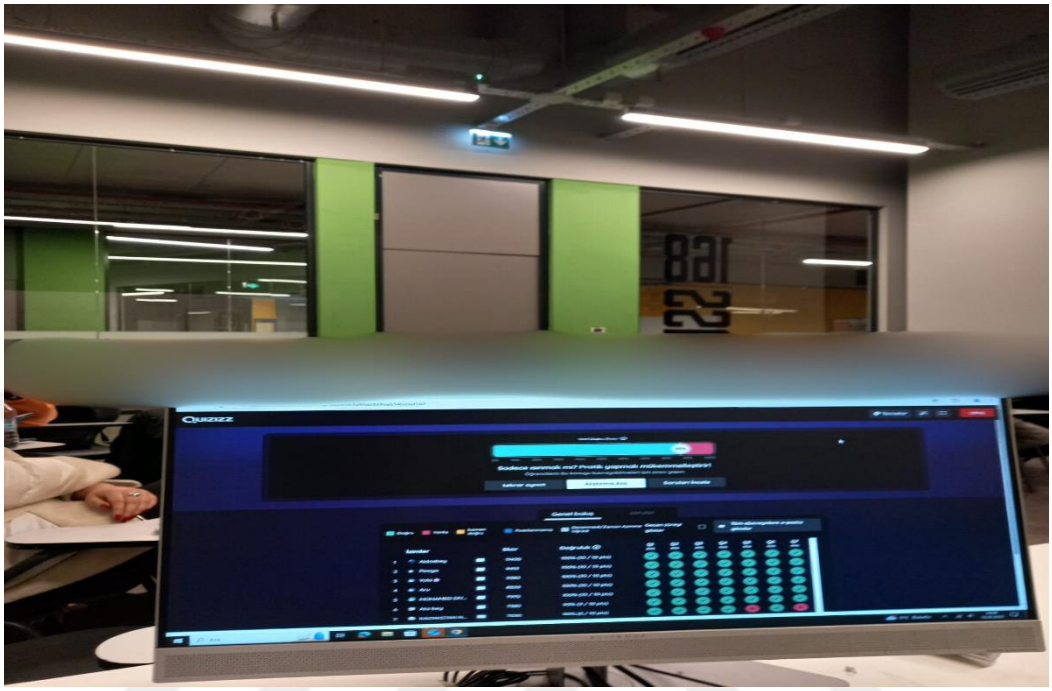

*Web 2.0 araçlarından Wordwall uygulaması ile dil bilgisi atölyesi.*



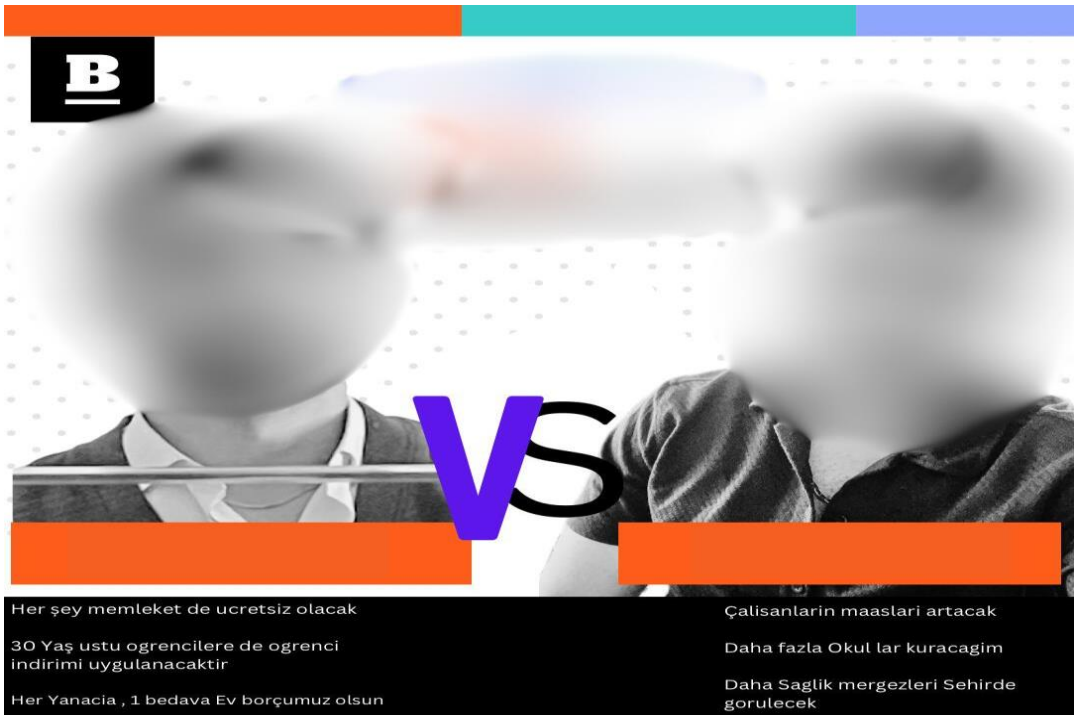

*Web 2.0 araçlarından Linoit uygulaması aracılığıyla yaptığımız yazma çalışmamız*

| 3. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Gelecek zaman<br>❖ İsim cümlelerinde gelecek zaman<br>❖ Karşılaştırma (gibi, kadar) |
| Tema | ❖ Gelecek Planları<br>❖ Nereye Gideceğiz<br>❖ Hava Durumu |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. Üçüncü haftada öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında 3 adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla Quizizz isimli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Öğrenilenlerin yazma becerisi bağlamında takibinin yapılabilmesi için yeni İstanbul Türkçe öğretim setinde temalara ayrılan bölümler için öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf içi yazma görevleri verildi. Canva Ai uygulaması aracılığıyla öğrenciler gruplara ayrılarak yazma atölyesi etkinlikleri yaptılar. Üretilen metinler sınıf ortamında incelendi ve öğrencilerin soruları yanıtlandı. |
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından grup çalışmaları ise akranlar tarafından değerlendirildi ve birinci haftanın galip öğrencileri belirlendi. Öğrencilerin |

| | |
|---|---|
| | öğrenme motivasyonlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldı. |

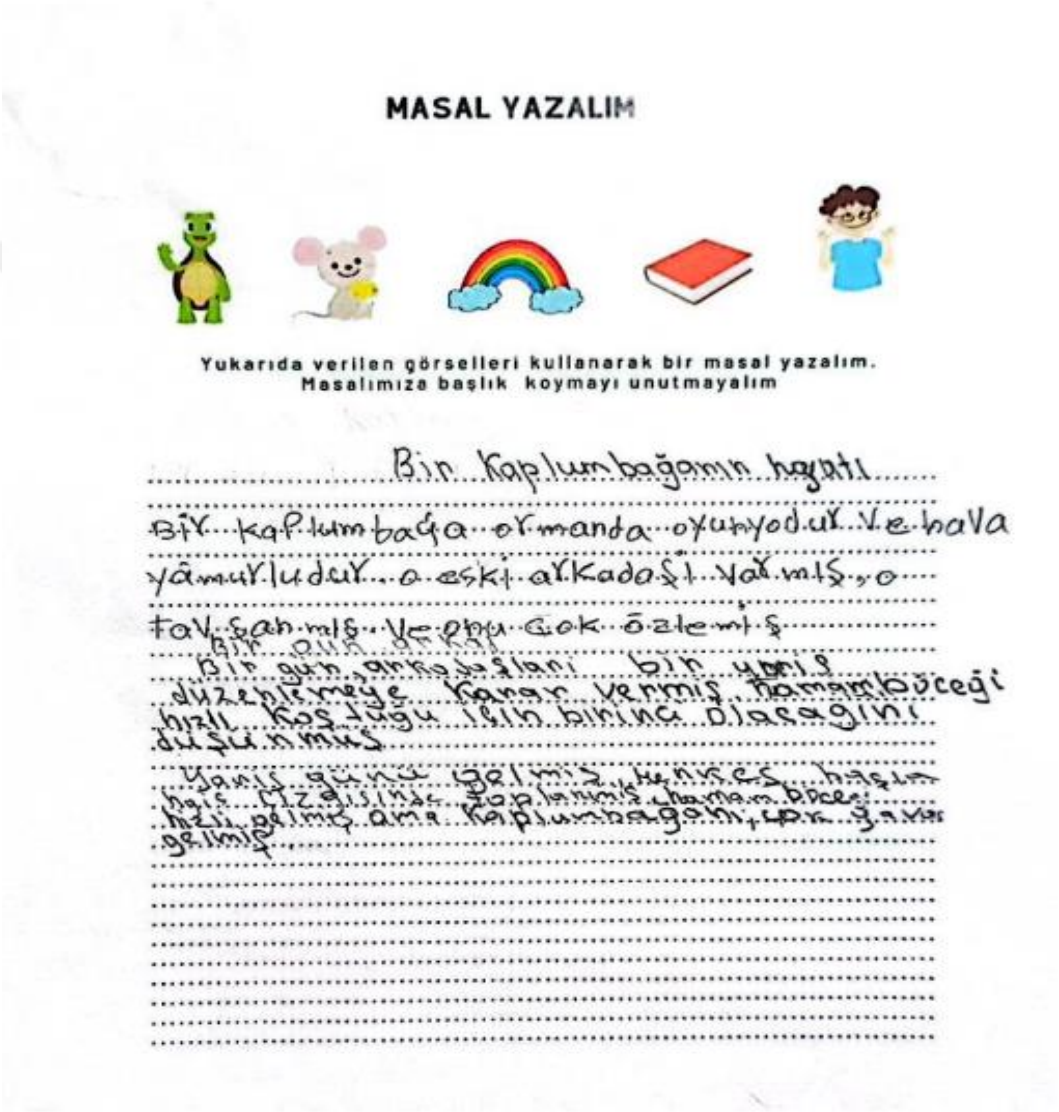



*Sınıf içinde öğrenmelerin pekiştirilmesi amacıyla Quizizz ve Canva Ai uygulamlarının kullanımı ile dil bilgisi öğretimi ve yazma çalışmaları yapıldı.*



| 4. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Belirsiz geçmiş zaman<br>❖ Pekiştirme sıfatları /Küçültme ekleri<br>❖ Doğrudan anlatım(diye)<br>❖ Bağlaçlar (hem..hem, ne..ne, ya…ya) |
| Tema | ❖ Kim ne yapmış<br>❖ Masallar ve Efsaneler<br>❖ Fıkralar |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. Dördüncü hafta öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında 3 adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla Kahoot isimli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Öğrenilenlerin yazma becerisi bağlamında takibinin yapılabilmesi için yeni İstanbul Türkçe öğretim setinde temalara bölümler için öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf içi yazma görevleri verildi. Öğrencilerin bireysel çalışmaları için süre verilerek rehberli çalışmalarına destek olundu. Öğrenciler grup çalışmaları yapmak üzere öğretmen tarafından çeşitli gruplara ayrıldı ve dördüncü ünitenin temalarına yönelik yazma içeriği üretilmesi istedi. Üretilen metinler sınıf ortamında incelendi ve öğrencilerin soruları yanıtlandı. |

| | |
|---|---|
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından grup çalışmaları ise akranlar tarafından değerlendirildi ve birinci haftanın galip öğrencileri belirlendi. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldı. |


MASAL YAZALIM

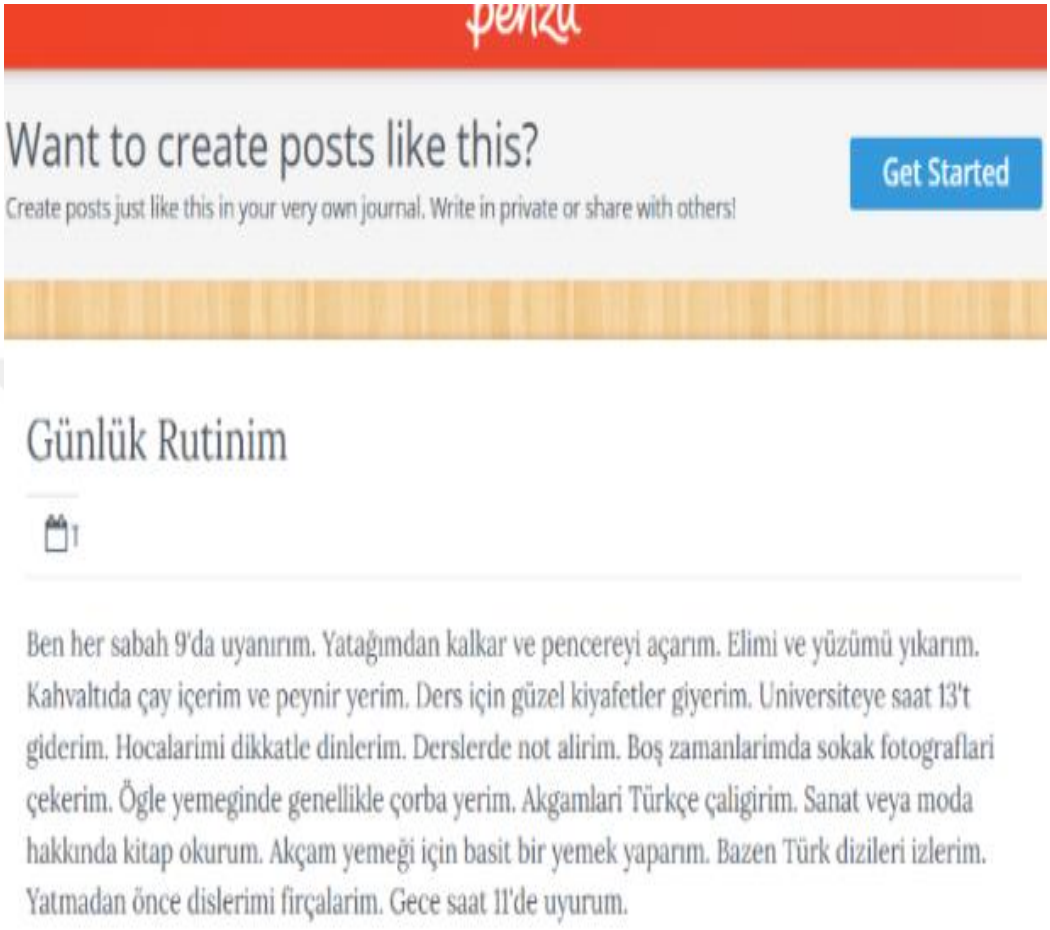
Yukarıda verilen görselleri kullanarak bir masal yazalım.
Masalımıza başlık koymayı unutmayalım

Bir kaplumbağanın hayali

*Dördüncü hafta sınıf içi yazma etkinliği*

| 5. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Geniş zaman<br>❖ Rica Etme (-makta)<br>❖ -dır eki |
| Tema | ❖ Doğa olayları<br>❖ Alışkanlıklar ve ricalar<br>❖ Özetler |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. Beşinci hafta öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında iki adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla Socrative isimli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Öğrenilenlerin yazma becerisi bağlamında takibinin yapılabilmesi için yeni İstanbul Türkçe öğretim setinde temalara ayrılan bölümler için öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf içi yazma görevleri verildi. Penzu uygulaması aracılığıyla yazma görevleri verildi ve öğrencilerin görevleri tamalaması istendi beşinci ünitenin temalarına yönelik yazma içeriği üretildi. Üretilen metinler sınıf ortamında incelendi ve öğrencilerin soruları yanıtlandı. |
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından grup çalışmaları ise akranlar tarafından değerlendirildi ve birinci haftanın galip örğencileri belirlendi. Öğrencilerin |

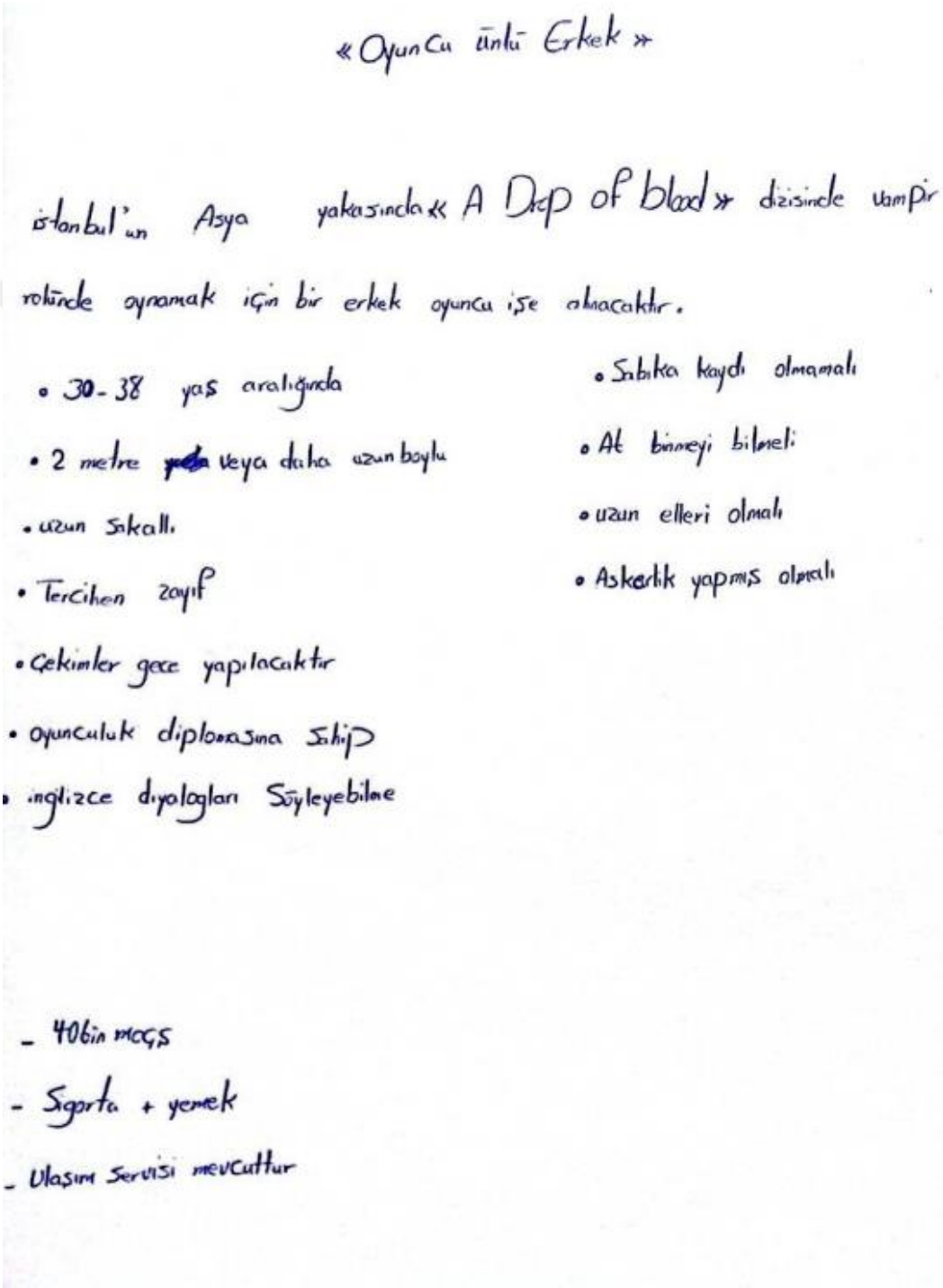
| | |
|---|---|
| | öğrenme motivasyonlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldı. |




*Beşinci hafta penzu uygulaması aracılığıyla dijital yazma görevleri ile öğrenciklerimizi pekiştirdik.*

| 6. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Yeterlilik Fiili<br>❖ Yeterlilik Fiilinin Fonksiyonları<br>❖ Zarf Fiiller |
| Tema | ❖ Yetenekler<br>❖ Lütfen<br>❖ Görmeden gitmeyelim |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. Altıncı hafta öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında iki adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla Kahoot isimli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Öğrenilenlerin yazma becerisi bağlamında takibinin yapılabilmesi için yeni İstanbul Türkçe öğretim setinde temalara ayrılan bölümler için öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf içi yazma görevleri verildi. Öğrencilerin bireysel çalışmaları için süre verilerek rehberli çalışmalarına destek olundu. Öğrenciler grup çalışmaları yapmak üzere öğretmen tarafından çeşitli gruplara ayrıldı ve altıncı ünitenin temalarına yönelik yazma içeriği üretilmesi istedi. Üretilen metinler sınıf ortamında incelendi ve öğrencilerin soruları yanıtlandı. |

| | |
|---|---|
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından grup çalışmaları ise akranlar tarafından değerlendirildi ve birinci haftanın galip örğencileri belirlendi. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldı. |




*Altıncı hafta yazma uygulaması*

| 7. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Genel Tekrar |
| Tema | ❖ Genel Tekrar |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler ilk hafta araştırmacı tarafından oluşturulan Google Classroom ve EdPuzzle öğrenme platformlarına kayıt olmuşlardır. Sonrasında öğrenme ortamlarının tanıtımları yapılmıştır. Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. Yedinci hafta öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında 15 adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek ikişer üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla çeşitli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Yazma uygulamalrı için öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve geri bildirimler verilmiştir. |
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından değerlendirildi. |

| 8. Hafta Uygulama Planı | |
|---|---|
| Süre | 3 Ders Saati |
| Konu | ❖ Genel Tekrar |
| Tema | ❖ Genel Tekrar |
| Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Uygulamalar | |
| Sınıf Dışı | Öğrenciler ilk hafta araştırmacı tarafından oluşturulan Google Classroom ve EdPuzzle öğrenme platformlarına kayıt olmuşlardır. Sonrasında öğrenme ortamlarının tanıtımları yapılmıştır. Öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi içeriklerine EdPuzzle ile genel duyuru ve ödevlendirmelere ise Google Classroom aracılığıyla ulaşmışlardır. Sekizinci hafta öğrencilere sınıf dışı uygulamalar bağlamında 15 adet video ders kaydı sunulmuştur. Her video ders kaydı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek ikişer üçer soru yerleştirilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamda ders içeriklerini izlemiş ve not tutarak derse gelmişlerdir. |
| Sınıf İçi | Dersin giriş kısmında sınıf dışı öğrenme deneyimleri ve videolar içerindeki sorular hakkında konuşuldu. Sınıf dışı öğrenme ortamında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandı. Ardından öğrenilen dil bilgisi içeriğinin pekiştirilmesi amacıyla çeşitli web sayfası üzerinden konu ile ilgili alıştırmalar çözüldü. Yazma uygulamalrı için öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve geri bildirimler verilmiştir. |
| Değerlendirme | Öğrencilerin yazdıkları yazılar ve üretikleri içeriklerden bireysel olarak hazırlanan içerikler araştırmacı tarafından değerlendirildi. |

**Ek 13. Haftalık Ders Planı Genel Görünüm**

| KONULAR | DENEY GRUBU (SINIF DIŞI - SINIF İÇİ UYGULAMALAR | KONTROL GRUBU (SINIF İÇİ UYGULAMALAR) |
|---|---|---|
| 1. Hafta<br>➢ Emir Kipi<br>➢ İstek Kipi<br>➢ Yapım ekleri (-lı, -lık, -sız) | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Etkinlik kâğıtları<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Yazma etkinliği<br>➢ Konuşma halkası etkinliği | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları<br>➢ Yazma etkinliği<br>➢ Tartışma |
| 2. Hafta<br>➢ Belirli geçmiş zaman<br>➢ İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için)<br>➢ İle | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Etkinlik kâğıtları<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Rol yapma etkinliği | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları |

| | | |
|---|---|---|
| | ➢ Yazma etkinliği<br>➢ 5N 1K etkinliği<br>➢ Video Gösterimi | ➢ Yazma etkinliği<br>➢ Tartışma |
| 3. Hafta<br>➢ Gelecek zaman<br>➢ İsim cümlelerinde gelecek zaman<br>➢ Karşılaştırma (gibi, kadar) | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Drama uygulamaları<br>➢ Hikâye oluşturma etkinliğ, | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Tartışma |
| 4. Hafta<br>➢ Belirsiz geçmiş zaman<br>➢ Pekiştirme sıfatları Küçültme ekleri (-cık, -ca)<br>➢ Doğrudan anlatım (diye)<br>➢ Bağlaçlar (hem…hem, ya…ya, ne…ne) | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Drama uygulamaları<br>➢ Etkinlik kâğıtları<br>➢ Tartışma tekniği | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Drama etkinliği |

| | | |
|---|---|---|
| 5. Hafta<br>➢ Geniş zaman<br>➢ Rica etme<br>➢ -makta<br>➢ -Dır eki | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Tartışma<br>➢ Yazma etkinliği<br>➢ Etkinlik kâğıtları<br>➢ Olay anlatma<br>➢ Konuşma etkinliği | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Olay anlatma<br>➢ Video gösterimi |
| 6. Hafta<br>➢ -abilmek( Yeterlik ve ihtimal)<br>➢ Yeterlilik fiilinin fonksiyonları<br>➢ Zarf Fiiller (-ıp, -madan) | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Öğrenci sunumları<br>➢ Yazma etkinliği<br>➢ Etkinlik kağıtları<br>➢ Beyin Fırtınası | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Olay anlatma<br>➢ Video gösterimi |
| | Sınıf Dışı: | Sınıf İçi |

| | | |
|---|---|---|
| 7. Hafta<br>➢ Genel Tekrar | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Öğrenci sunumları<br>➢ Yazma etkinliği<br>➢ Etkinlik kâğıtları<br>➢ Beyin Fırtınası<br>➢ Hikâye oluşturma | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları<br>➢ Rol yapma etkinliği<br>➢ Öğrenci Sunumları<br>➢ Video gösterimi |
| 8. Hafta<br>➢ Genel Tekrar | Sınıf Dışı:<br>➢ EdPuzzle aracılığıyla paylaşılan içeriklerin izlenmesi<br>➢ Konu ile ilgili notlar alınması<br>Sınıf İçi<br>➢ Videolarla ilgili soru cevap etkinliği<br>➢ Soru-cevap etkinliği<br>➢ Öğrenci sunumları<br>➢ Etkinlik kâğıtları<br>➢ Beyin Fırtınası<br>➢ Üretici dil becerileri etkinlikleri | Sınıf İçi<br>➢ Ödevlerin kontrol edilmesi<br>➢ Konu anlatımı<br>➢ Soru cevap<br>➢ Bireysel veya grup çalışmaları<br>➢ Drama etkinliği<br>➢ Öğrenci Sunumları<br>➢ Genel Tekrar |