



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA TERS YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME:
SİSTEMATİK BİR DERLEME**

Raşit Rıza ARAS
ORCID: 0000-0001-9652-0753

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Emine Eda ERCAN DEMİREL
ORCID: 0000-0001-7686-1550

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans yolculuğumda bana rehberlik eden, akademik bilgi ve birikimiyle yanımda olan, güler yüzü, sabrı ve anlayışıyla beni motive eden kıymetli danışmanım Dr. Emine Eda ERCAN DEMİREL'e, sadece akademik gelişimime değil, aynı zamanda kişisel gelişimime de kattığı değer için en derin teşekkürlerimi sunarım. Onun yönlendirmeleri ve desteğı, bu süreci benim için çok daha verimli ve anlamlı kılmıştır. Bu yolculukta kendisi gibi bir danışmanım olduğu için müteşekkirim.

Her zaman yanımda olan, hayatımın her köşesinde desteğini hiç esirgemeyen, varlığıyla her daim bana güç ve huzur veren sevgili eşimin sabrı, anlayışı ve beni her daim yüreklendiren varlığı, bu süreci benim için çok daha anlamlı ve katlanılabilir hale getirdi. Hayattaki şansım Ebru ARAS'a hep yanımda olduğu için kalpten minnettarım.

Son olarak hayatımda eğitime verdikleri önemle her zaman arkamda olan anne ve babama ve babaannem Melahat ARAS'a müteşekkirim. Hayatım boyunca desteklerini her zaman hissettim. Böyle bir ailenin ferdi olmaktan gurur duyuyorum.

Raşıit Rıza ARAS

Ocak 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii
1. GİRİŞ	9
1.1. Problem Durumu.....	9
1.2. Araştırmanın Amacı.....	12
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Varsayımlar	13
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar	14
2. ALAN YAZIN.....	16
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	16
2.1.1. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli	16
2.1.2. Yapılandırmacılık.....	20
2.1.3. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme	21
2.2. İlgili Çalışmalar	22
2.2.1. Tekil Çalışmalar	23
2.2.2. Derleme Çalışmaları.....	29
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Veri Toplama.....	34
3.3. Verilerin Çözümlemesi.....	39
4. BULGULAR	43
4.1. Çalışmaların Bağlamlarına Göre Dağılımı	43
4.2. Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı	43
4.3. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı.....	44
4.4. Çalışmaların Yöntemlere Göre Dağılımı	45
4.5. Çalışmaların Desenlere Göre Dağılımı	45
4.6. Çalışmaların Örneklem Aralıklarına Göre Dağılımı.....	47
4.7. Çalışmaların Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı	47
4.8. Çalışmaların Uygulama Sürelerine Göre Dağılımı.....	48
4.9. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	49
4.10. Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı.....	50

4.11. Çalışmaların Veri Analiz Teknikleri/Araçlarına Göre Dağılımı	51
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	53
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	53
5.2. Öneriler.....	58
KAYNAKLAR.....	60
EK - 1	71



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İngiliz Dili Öğretimi Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme: Sistemik Bir Derleme başlıklı tez çalışmamın toplam **53** sayfalık kısmına ilişkin, 16/01/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%8** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarımı inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

16/01/2025

Raşit Rıza ARAS

Dr. Öğr. Üyesi Emine Eda ERCAN DEMİREL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

16/01/2025

Raşit Rıza ARAS

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA TERS YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME: SİSTEMATİK BİR DERLEME

Raşit Rıza ARAS

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme, kısaca isminden de anlaşılacağı üzere alışlagelmiş öğrenme yöntemlerinde yer alan süreçlerin yerlerinin değiştirilmesidir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrencinin merkezde olduğu bu yöntemde öğrenme sınıf dışında, öğretmen tarafından sağlanan materyaller ile sağlanırken; öğrencilerin ve öğreticinin yüz yüze geçirdiği sürede istenen kazanımın elde edilmesi amacıyla öğrenmeyi pekiştirici, kalıcı hale getirici aktiviteler gerçekleştirilir. Ayrıca yüz yüze geçirilen süre, öğrencinin öğrenme süreçleri ile ilgili bir eksikliği var ise bu eksikliklerin giderilmesi için de değerlendirilebilir. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme, aktif öğrenme ortamı, sınıf süresinde etkinliklere verilen daha yüksek önem, öğrenci merkezli yaklaşım, teknolojinin eğitime verimli bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almaları, öğretmen ve öğrenci arasında daha etkili iletişim, iş birliği öğrenme fırsatları gibi sunduğu imkanlar nedeniyle, geleneksel öğrenme yöntemlerinden ayrılmakta ve öğrenciler için avantajlar sağlamaktadır. Mevcut yüksek lisans tezinde, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaları kapsayacak şekilde, on yıllık bir süreyi kapsayan, 2014-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş, belirlenen veritabanlarında yer alan, dahil etme kriterlerine uygun toplamda 116 doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale incelenmiştir. Dahil edilen çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu çalışmaların İngiliz Dili Eğitimi noktasındaki bağlamları, yayın türleri, yılları, araştırma yöntemleri, araştırma desenleri, örneklem aralıkları, örneklem yöntemleri, uygulama süreleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, veri analiz yöntemleri/araçları bağlamında frekans tabloları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak çıkarımlar yapılmıştır. Bulgulara göre incelenen çalışmaların %84.4'ü (f=98) Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamında gerçekleştirilmiştir. 2017 yılı sonrası Ters Yüz Edilmiş Öğrenme üzerine yürütülen çalışmaların sayısında, 2014-2016 yılları arasına kıyasla bir yükseliş görülmektedir. Yürütülen çalışmaların %50 oranında (f=58) karma yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği tespit edilirken, %27.5 (f=32) ile en çok tercih edilen araştırma deseni, yarı deneysel olarak tespit edilmiştir. %56 oranı ile 65 çalışmanın 11-50 arası örneklem aralığı kullandığı görülürken, incelenen çalışmalarda örneklem yöntemine ulaşılanlar içerisinde %16.3 (f=19) ile en çok tercih edilen yöntem kolay örnekleme olarak öne çıkmaktadır. İncelenen çalışmalar arasında uygulama süresi en çok %46.5 (f=54) ile 61 gün ve üzeri, en çok kullanılan veri toplama aracı %24.3 (f=72) ile anket, en çok faydalanılan veri analiz yöntemi %52.5 (f=61) ile karma yöntem olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evde ders okulda ödev modeli, Sistemantik derleme, Ters-yüz sınıf, Yabancı dil öğrenimi, Harmanlanmış öğrenme

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
English Language Education Program
Master Thesis

FLIPPED LEARNING IN THE CONTEXT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A SYSTEMATIC REVIEW

Raşıit Rıza ARAS

Flipped Learning, as the name suggests, is the inverting of the processes involved in conventional learning methods. Unlike traditional teaching methods, in this method where the students are at the center, learning takes place outside the classroom with materials provided by the teacher, while during face-to-face time between students and the teacher, activities are carried out to reinforce and make learning permanent so as to achieve the desired outcomes. Additionally, face-to-face time can also be utilized to address any deficiencies in the student's learning processes. Flipped Learning differs from the traditional learning methods and provides advantages for students due to the opportunities it offers, such as an active learning environment, greater emphasis on activities during class time, a student-centered approach, efficient integration of technology into education, increased student responsibility in their own learning processes, more effective communication between teachers and students, and collaborative learning opportunities. In the current master's thesis, a total of 116 doctoral dissertations, master's theses, and articles in the identified databases, focusing on Flipped Learning covering a period of ten years, published between 2014 and 2023, were examined. The included studies were examined in detail and frequency tables were created on their contexts in English Language Teaching, publication types, years, research methods, research designs, sample ranges, sampling methods, implementation durations, data collection tools, data analysis techniques, and data analysis methods/tools. Inferences were made based on the obtained findings. According to the findings, 84.4% (f=98) of the studies analyzed were conducted in the context of English as a Foreign Language (EFL). After 2017, there is an increase in the number of studies conducted on Flipped Learning in comparison with the studies conducted between 2014 and 2016. While it was determined that 50% (f=58) of the studies were carried out using mixed methods, the most preferred research design was determined as quasi-experimental with 27.5% (f=32). While it was seen that 65 studies with a rate of 56% used a sample range of 11-50, the most preferred method with 16.3% (f=19) among those in which the sampling method was reached in the analyzed studies, stands out convenience sampling. Among the studies examined, the most common implementation duration was 61 days or more with 46.5% (f=54), the most frequently used data collection tool was surveys with 24.3% (f=72), and the most utilized data analysis method was mixed method, at 52.5% (f=61).

Keywords: Flipped learning model, Systematic review, Flipped classroom, Foreign language learning, Blended learning.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölüm problem durumunu, araştırmanın amacını, araştırmanın önemini, varsayımları, sınırlılıkları içermektedir.

1.1. Problem Durumu

Son yüzyıllarda, özellikle 21. yüzyılda öğretmenin ve öğrenme yöntemlerinin, yaklaşım ve modellerinin daha iyi yolları aranmış, eğitimler eğitime teknolojiyi entegre etme ihtiyacı duymuşlardır (Çavdar, 2018). Öte yandan edininim ya da öğrenmenin sadece teknolojik gelişmeler ya da uygulamaların özgünlüğüne bağlı olmadığını unutmamak önemlidir, bizim bu araçları organize etme ve kullanma şekillerimiz dikkate almamız gereken en önemli bölümdür. (Thouésny ve Bradley, 2011). Bu nedenle, eğitim öğretimde hem yaklaşımlar, modeller oldukça önemli bir yer kaplarken bir yandan ise eğitimcilerin bu metotları nasıl kullandığı da belki de eşit derecede önemlidir. Eğitim çevrelerinde geleneksel ve baskın metodoloji öğretmen merkezlidir. Öğretmen eğitim programlarında alışılmış öğretim yöntemlerinden birisi sözde sahnedeki bilgi metodudur (Öztürk, 2018). Geleneksel yöntemi göz önünde bulunduralım, öğretmen sınıfın önünde yer alır ve o gün öğrenilen konu ile ilgili dersini anlatır, kurallar hususunda detaylı açıklamalar ve test ya da sınavın nasıl gerçekleşeceğine dair talimatlar verir (Morris, 2022). Ancak eğitimde bu çeşit bir geleneksel yöntemin etkisi yıllardır tartışma konusu olmuştur. Geleneksel yöntemin aşırı bilişsel yüke sebep olabileceği, ardından ise öğrencilerin aşırı yüklenmiş ve bunalmış hissetmesine neden olabileceği ve bu durumun öğrencilerin bilim hakkındaki görüşlerini de etkileyebileceği ifade edilmiştir (Conner, 2021). Bu durum ise öğrencilerde tükenmişliğe sebep olup, öğrencinin ilgili konudan uzaklaşmasına, kendisi ile ders arasında bariyer oluşturmaya sebep olabilmektedir. Özellikle dil öğrenimi noktasında, öğrenenler tarafından oluşan bariyerlerin, ön yargıların yıkılması oldukça güç olabilmektedir. Buna engel olabilmek, öğrencilerin daha verimli ve daha kalıcı edinimlere ulaşabilmeleri için geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla öğrencinin merkezde olduğu aktif öğrenme ortamlarının öğrenciler için daha faydalı olabileceği açıktır. Smart vd. (2012), yaptıkları çalışmada eğitimdeki merkezin öğretmen temelli bir yaklaşımdan öğrencinin merkezde olduğu bir yöne kaydığını ifade etmiş, güncel eğitim yaklaşımında öğretmenlerin direkt bilgi kaynağı olmak yerine, yönlendirici bir rolde olduğunu ifade etmiştir.

Aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi kavramların tüm eğitim öğretim amaçları için uygulanabilirliğinin yanı sıra yabancı dil öğretiminde de popüler ve geniş bir yer kaplamaktadır. Tüm yabancı dil eğitimi veren uzmanların, öğretmenlerin, eğitimcilerin öğrenme

çevrelerinde gerçekleşen süreçler hakkında yüksek farkındalığa sahip olması önemlidir. Arzu edilen sonuçlara ulaşılması için en küçük detaylar bile öğrenme ortamı bağlamında önemli olabilir. Watson'a (2001) göre yapılandırmacı görüşü benimseyen eğitimciler, öğrencilerinin konseptler üzerindeki anlayışlarına yoğunlaşırlar ve sonra kendi görüşlerini ortaya koyarlar. Yabancı dil eğitimi bağlamında, geleneksel yöntemin başka bir problemli yanı Şahin (2022) tarafından eğitimciler tarafından öğrencilere verilen kelime öğelerinin öğrencilerin zihinlerinde oturabilmesi için sınırlı bir zaman dahilinde ya hiç ya da yetersiz aktivitelerle verilmesi olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan Ters Yüz Edilmiş Modeli etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Alışlagelmiş, öğrencinin pasif durumda olduğu bir sistem yerine, öğrencilerin öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğu, aktif rol alıp kendi hızlarını belirledikleri bir öğretim modeli olan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme, dil öğretiminde kelime öğrenme, gramer öğrenme, konuşma, dinleme, yazma, okuma gibi bir çok alanda dikkat çekmektedir.

Aslında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin mantığı oldukça basittir (Bergmann ve Sams, 2015). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli öğretmen ya da eğitici tarafından verilen talimatların, eğitimin sınıf ortamından ziyade bireysel ortamlarda öğrenciler tarafından alındığı, bunun sonucunda grup ortamı olan sınıfın eğitici ve öğrencilerin yenilikçi aktivitelerle meşgul olabileceği dinamik ve interaktif bir öğrenme ortamına dönüştüğü bir öğretim metodudur. O'Flaherty ve Phillips (2015), Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin derse hazırlık çalışmalarının tamamlanması aracılığıyla öğrenme sorumluluğunu öğrencinin üstlenmesini ve sınıfta geçirilen sürede öğrencinin daha etkileşimli bir rol almasını teşvik ettiğini ifade etmektedir. Bu metot, öğrenme ortamları için aktif bir öğrenme yöntemidir. Öğrencilere alışlagelmiş ders öğretimi yöntemiyle sınıf ortamında bilgi aktarımı gerçekleşmediği için, sınıf ortamında öğretmen öğrencilerle tartışma, problem çözme ve rehberlik gibi aktiviteler aracılığıyla etkileşim kurabilir (Akçayır ve Akçayır, 2018). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin İngilizcesi, "Flipped Learning" olarak isimlendirilir. "Flip" İngilizce'de döndürmek, dönmek, ters yöne döndürmek anlamına gelir (Cambridge Dictionary, t.y.). Flipped Learning Network (FLN) (2014), Flip kelimesinde harflerin baş harflerini alarak, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin dört temel sütunundan bahsetmektedir. F için "Flexible Environment" yani esnek çevre, L için "Learning Culture" yani öğrenme kültürü, I için "Intentional Content" yani kasıtlı içerik ve P için "Professional Educator" yani profesyonel eğitici akronimini kullanmaktadır. Bu model, internette mevcut bulunan sözlü ve görsel kaynakların mevcudiyeti, zengin ve çeşitli öğrenme yöntemlerini mümkün kıldığı için cezbedici bir metot haline dönüşmüştür (Herreid ve Schiller, 2013). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öğrencileri olumlu etkilediği kanıtlanmıştır fakat öğretmenler tarafından Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öğretmenler tarafından uygulanması noktasında teşvik eksikliği mevcuttur; eğitimcilerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme

Modeli'ni uygulama tercihleri konusu üzerinde az miktarda araştırma bulunmaktadır (Phillip, 2021).

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme teknolojik araçların kullanımıyla birlikte dil öğretimi sahasında artan bir ilgi toplamış ve bir çok Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğretmenleri bu modeli kendi eğitim çevrelerinde kullanmaya başlamışlardır (Üstünbaş, 2021). Belki de bu metodun en önemli prensiplerinden birisi eğitimsel teknolojiyi geleneksel sınıfın dışında eğitimsel yönergeler ve materyaller vermek için kullanmasıdır, bu durum ise eğitimci ve öğrenenin sınıfta geçirilen o kıymetli zamanı sınıf aktiviteleri, öğrencilerin öğrenmelerinin ve anlayışlarının derinleştirilmesi üzerinde kullanılmasına imkan kılmaktadır, eğitimsel yaklaşımlarda öğrenci merkezli bir bakış açısına doğru yönelen bir paradigma değişimi, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme metodolojisine karşı takdirin artmasına sebep olmuştur (Yemma, 2015).

Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin ders merkezinde yer alıyor olması Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'yi diğer metodolojilerden farklı kılmaktadır, ki bu durum eğitimci ve öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteleri ayırtmalarına ve organize etmelerine imkan sağlamaktadır (İlter, 2020). Bu model öğrenme süreçlerini daha esnek hale getirerek, öğrencinin kendi temposunu belirlemesini sağladığı için öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve desteklemektedir. Geleneksel, alışlagelmiş metotlardan öğrencilerin tam merkezde olduğu alternatif metotlara geçişin ışığında, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme eğitim bilimlerinde kullanışlı bir araç olarak görülebilir (Çavdar, 2018). Ancak başarı elde edebilmek için, öğrenme süreçlerinin saç ayaklarından bir tanesi olan öğrenenin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermeleri ve çaba göstermeleri oldukça önemlidir. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin belki de diğer faydaları kadar ön planda olmayan fakat oldukça önemli bir özelliği ise şöyle ifade edilmiştir; farklı yeterlilik seviyeleriyle başa çıkabilmek için eğitimcilerin farklı teknikler aradıkları zamanlar vardır ve Ters Yüz Edilmiş Öğrenme farklılık problemini kontrol altına almak için çözümlerden bir tanesidir (Ünsal 2021).

Bahsedilen tüm noktalar göz önünde bulundurulduğunda, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme eğitim öğretim ortamlarına yenilikçi ve çağdaş bir bakış açısı getirmektedir. Sonuç olarak kendine özel ve ilham verici bakış açıları barındıran Ters Yüz Edilmiş Öğrenme eğitim öğrenme ortamlarında hem eğitimciler hem de öğrenenler için çok değerli bir araç olarak görülebilir. Bu pencereden bakıldığında, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine mevcut literatürde ne kadar üzerinde durulduğunun, ne tür çalışmalar yapıldığının farkına varılması, mevcut literatürdeki bilgi boşluklarını doldurmak ve Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin alanda kapladığı yer hakkında fikir sahibi olmak açısından kıymetli olduğu düşünülmüştür. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine yapılan çalışmalara bütüncül bir bakışla ışık tutulması, hem eğitimciler hem de öğrenenler

için bu alandaki uygulamalara fayda sağlayabilme potansiyeline sahiptir. Bu sebeplerle, bu araştırma, kapsam dahilinde dahil edilen çalışmalardan toplanan verileri kullanarak, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli hakkında açıklayıcı yorumlar ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca bir sistematik derleme ortaya koyarak hem gelecekte veri toplamayı amaçlayan araştırmacılar için nicel bir veri kaynağı, hem de Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile ilgilenen bireyler için bir derleme ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veritabanlarında bulunan, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine hem Türkiye hem de yurtdışında gerçekleştirilmiş doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve araştırma makalelerini incelemektedir. İncelenen çalışmalardan toplanan nicel veriler, frekans tabloları oluşturup yorumlamak için kullanılmıştır. Bu araştırma Ters Yüz Edilmiş Öğrenme üzerine tarafsız, metodolojik ve saydam sonuçlar ortaya koymayı hedeflemektedir. Mevcut çalışmanın araştırma soruları aşağıda listelenmiştir.

1. İncelenen çalışmaların İngiliz Dili eğitimi bağlamındaki dağılımları nasıldır?
2. İncelenen çalışmaların yayın türleri bağlamındaki dağılımları nasıldır?
3. İncelenen çalışmaların yıllarına göre dağılımları nasıldır?
4. İncelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
5. İncelenen çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımları nasıldır?
6. İncelenen çalışmaların örneklem aralıklarına göre dağılımları nasıldır?
7. İncelenen çalışmaların örneklem yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
8. İncelenen çalışmaların uygulama sürelerine göre dağılımları nasıldır?
9. İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
10. İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
11. İncelenen çalışmaların veri analiz teknikleri/araçlarına göre dağılımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İkinci dil edinimi süreçlerinden geçmiş olan tüm eğitimciler, deneyimlerini öğrencilerinin öğrenmelerini iyileştirmek için kullanmalıdırlar (Lessard-Clouston, 2017). Bu bakış açısıyla, eğitimcilerin mümkün olan, faydalı olacağını düşündükleri araştırma yöntemlerini kullanarak metodolojik çalışmalar yürütmesi önemlidir. Kavramsal duruşlar yalnızca araştırma sonucunda elde edilen kanıtlar aracılığıyla geçerlilik kazanabilir (Bitchener

ve Ferris, 2011). Bu yüzden, bir alanda altyapısı olan fikirlere sahip olabilmek için, kişilerin başlangıç fikirleri teste ve doğrulama süreçlerine tabi tutulmalıdır. Literatürün derinlemesine anlaşılması gerekliliği sistematik derlemelerin önemli bir varoluş sebebidir. Bilimsel araştırma yöntemleriyle yürütülmüş bir çalışma, ilgilenilen alana yardımcı olabilecek yapbozun bir parçası olarak görülebilir fakat bir çalışmadan daha fazlasıyla büyük resme bakmak ilgilenilen alanın meselelerine ışık tutabilir ve gelecek çalışmalar için öngörü ve ilham sağlayabilir. Bu sebeple, gerek yerel gerek tüm dünyada yapılan çalışmalarını derleyen, bu çalışmalardan bütüncül bir bakış açısı sunabilmek için verileri anlamlı bir şekilde sentezleyen sistematik derlemelerin mevcudiyeti önemli kabul edilebilir. Ek olarak, sistematik derlemelerin bir başka özelliği ve faydası ise incelenen bireysel çalışmalar üzerinde bulunma ihtimali olan ön yargılar ve rezervlerin saydam ve tarafsız bir çalışma disiplini ile zihinlerde azaltılmasıdır.

Aralık 2023'te Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi üzerinde “flipped learning” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan arama sonucunda, ülkemizde yapılmış bir meta-analiz çalışması, bir de tematik, metodolojik ve istatistiksel inceleme çalışması mevcut olduğu görülmüştür. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerinde bir hayli çalışmanın olduğu bir konu olmasına rağmen, derleme ve sentezleme çalışmalarının iki çalışma ile sınırlı olması nedeniyle Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli konusu üzerine sistematik bir derlemenin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışma, gelecek çalışmalar için öngörüler ve fikirler sağlayabilir. Bu tez çalışması, dahil edilen çalışmalarını araştırma sorularında belirtildiği üzere incelemiş ve literatüre katkıda bulunacak şekilde bir derleme ortaya koymayı hedeflemiştir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları alanda potansiyel araştırma boşluklarının fark edilmesine imkan sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada açıklayıcı analiz yoluyla çıkarılan sonuçlar ileri istatistiksel analizler için kullanılabilir. Dahası, bu tez aracılığıyla Ters Yüz Edilmiş Öğrenme konusu üzerinde bütüncül bir bakış açısı sunulması hedeflenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu teze dahil edilecek alan yazın Ters Yüz Edilmiş Öğrenme konusunu temsil etmektedir. Bu tez dahilinde incelenen tüm çalışmalar metodolojik olarak sağlam kabul edilmiştir. İncelenen çalışmalar, bu araştırmanın amaçlarıyla ilişkilidir. Dahil edilen çalışmalar, mevcut araştırmayla ilgili ve yeterli verileri barındırmaktadır. İncelenen çalışmaların birden çok ülkeyi kapsamaması nedeniyle, bu araştırmanın sonuçları farklı kültürler arasında aktarılabilir ve genellenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veri tabanlarında gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda bulunan 1308 araştırma makalesi, yüksek lisans ve doktora tezi arasından dahil etme kriterlerine uygunluk sağlayan 116 araştırma makalesi, yüksek lisans ve doktora tezi ile sınırlıdır. Dahil etme kriterleri arasında, öncelikle bu çalışmada incelenecek çalışmaların İngiliz Dili Eğitimi bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile alakalı olması ön koşulu konulmuştur. Araştırmaya Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış çalışmalar dahil edilmiş olup, dahil etme kriterlerine uygun olsa da başka bir dilde yazılmış çalışma, anlaşılabilirlik ve çalışma kapsamı sebebiyle dahil edilmemiştir. Ayrıca, dahil edilen yayınlar araştırma çalışmalarından seçilmişlerdir. Bu araştırmaya dahil edilen makaleler ve tezler 2014-2023 yılları arasını kapsayan 10 yıllık bir sınırlama kapsamında seçilmiştir. Bahsedilen veri tabanlarının seçiminde birkaç faktör rol almıştır; ilki bünyesinde tez çalışması yapılan kurumun yasal süreçlerce erişim imkanı verdiği veritabanları üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir, ayrıca bahsi geçen veri tabanlarının bilinenliği ve kayda değer miktarda çalışma barındırma potansiyelleri bu veri tabanlarının seçimine neden olmuştur. Mevcut araştırmanın başlangıcında Web of Science, EBSCO, JSTOR, SpringerLink, ScienceDirect veritabanları dahil edilmek istenmiştir fakat Web of Science ve EBSCO veritabanlarında yapılan arama sonucunda ortaya çıkan yüksek çalışma sayısı, mevcut tezin zaman kısıtlamasına sahip olması nedeniyle dahil edilmelerine engel olurken, JSTOR, SpringerLink veritabanlarında anahtar kelime ile arama seçeneğinin olmayışı, Science Direct veritabanında ise arama yaparken özet kısmının hariç tutulamayışı bahsi geçen veritabanlarının çalışmaya dahil edilememesine sebep olmuştur. Ek olarak, bu araştırmanın kapsamındaki çalışmalar belirtilen veri tabanlarında yazarın tam metin erişimi olan çalışmaları kapsamaktadır, erişilemeyen çalışmalarla ilgili veriler Tablo 3.1’de belirtilmiştir.

1.6. Tanımlar

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli: Bilgi aktarımının yani ders sürecinin sınıf harici ortamda gerçekleşmesi ve geleneksel sınıf dışı çalışmaların ise sınıf ortamında öğretmen eşliğinde yürütülmesi amacıyla sınıf düzeninin ters yüz edilmesi sürecine verilen isimdir (Eppard ve Rochdi, 2017).

Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL): Ulusal anlamda ya da sosyal hayatta temel bir rolü olmayacak şekilde, okullarda genellikle yaygın bir şekilde gerçekleştirilen İngilizce

öğretimine verilen isimdir (Broughton vd., 1978). Ülkenin ikinci dilinin İngilizce olmadığı durumlarda yapılan İngilizce öğretimi ismine verilen isimdir.

İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL): Yabancı dil olarak İngilizce eğitimi, çoğunlukla öğrenenlerin hedef dil toplumunda yaşarken (örneğin İngiltere, Amerika vb.), o toplumun içerisinde hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli dil yeteneğini öğrenme sürecine verilen isimdir (Harmer, 2007). İkinci bir durumda ise, içinde bulunulan ülkenin ikinci dili olarak İngilizce kabul ediliyorsa, gerçekleştirilen İngilizce öğretimine verilen isimdir.

Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP): Öğrenenin ihtiyacı nedeniyle eğitimini aldığı İngilizce türüne verilen isimdir. Bilokcuoğlu (2012) Özel Amaçlar İçin İngilizce'nin, İngilizce'nin farklı bir çeşiti olmadığını, bazı belirli dil fonksiyonlarının bağlamsal ve ihtiyaca bağlı temelde öğrenildiğini ifade etmektedir. Özel Amaçlar İçin İngilizce aslında, içerisinde İş İngilizcesi'ni, Akademik Amaçlar İçin İngilizce'yi, Bilim ve Teknoloji için İngilizceyi barındıran, bir çatı terimdir.

İş İngilizcesi (BE): İş amacıyla kullanılan ve İngilizce gerçekleşen yazılı ya da sözlü tüm etkileşimler için kullanılan bir terimdir (Nickerson ve Planken, 2015). Araştırmalarda İş İngilizcesi ifadesinin nispeten yakın tarihlerde ortaya çıktığı görülmektedir, bunun nedeni ise Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP)'nin ana odak noktasının eskiden Akademik Amaçlar İçin İngilizce ve Bilim ve Teknoloji İçin İngilizce olmasıdır (Kutateladze, 2014).

Akademik Amaçlar İçin İngilizce (EAP): Özel bir amaçla öğrenenlerin araştırma yapmaları ya da o dilde öğrenmeleri üzerine İngilizce öğretimi kavramını ifade eder (Flowerdew ve Peacock, 2001).

Mesleki Yabancı Dil İngilizcesi (VFL): Mesleki Yabancı Dil İngilizcesi, Özel Amaçlar İçin İngilizce kavramının bir parçası olarak kabul edilebilir (Özer ve Yılmaz, 2016).

Araştırma Deseni: Araştırma desenleri, araştırmacıların çalışmalarında kullanacakları genel varsayımlardan ayrıltılı veri toplama ve analiz yöntemlerine kadar kararları kapsayan planlar ve araştırma süreçlerinin bütünüdür (Creswell, 2009).

Örneklem Yöntemi: Örneklem, araştırmada ölçüm amacıyla büyük bir nüfustan alınan bir grup insan ya da nesneyi ifade eder (Mujere, 2016). Örneklem yöntemi ise, bahsedilen grup insan ya da nesnenin nasıl bir metodoloji kullanılarak seçileceğini ve araştırmaya dahil edileceğini ifade eder.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile ilgili kuramsal çerçeve tanıtılmış ve konu üzerine yapılmış ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesinden bahsedilmiştir.

2.1.1. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli

Teknolojinin hızlı gelişimi, bir çok sahayı etkilediği gibi eğitim alanını da derinden etkilemiştir. Teknolojiye erişimin kolaylığı, bireylerin ve özellikle genç kitlelerin teknoloji okur yazarlığının gelişmesi, küreselleşme, geleneksel yöntemlerin çağımızın ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamayışı gibi nedenler teknolojinin günümüz sınıflarına kolaylıkla girmesinde rol oynamıştır. Bununla birlikte, geleneksel öğretim yöntemlerinin günümüz koşullarında öğrencilerin istenen kazanımları elde etmesi için tam olarak yeterli olmadığı noktasındaki görüşler yenilikçi ve öğrenciyi merkeze alan öğretim metodlarının, modellerinin ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, hem eğitim süreçlerine teknolojinin entegrasyonu hem de geleneksel yöntemlere kıyasla yenilikçi ve öğrenci merkezli bir bakış açısıyla öne çıkmaktadır.

Bergmann ve Sams, (2012), Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öncüleri arasında yer almaktadır ve bu modelin konseptini geleneksel olarak sınıfta yapılanların evde yapılması, ev ödevi olarak yapılanların ise sınıfta gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadırlar, fakat Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin bununla sınırlı olmadığını, dahasının da olduğunu eklemektedirler. Benzer bir şekilde, Bergmann ve Sams, (2014), Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin yaygın bir şekilde bilinen tanımının, öğrencilerin talimatların yer aldığı videoları evde izlemesi ve alışlagelmiş ev ödevinin (çalışma kağıtları, problemler, bölüm sonu egzersizleri vb.) sınıfta yapılması olduğunu ifade eder ve bu tanımı "Flipped Class 101" yani "Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'ye Giriş" olarak nitelendirir. Anlaşılacağı üzere, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin sadece eğitim süreçlerinin yer değiştirmesi olarak görmek yüzeysel bir bakış açısı olacaktır. Bu model sadece öğretim süreçlerinin yer değiştirmesinden ziyade, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş bir öğrenme tecrübesi sunmayı hedeflemektedir. Bu nedenle, hem öğretmenler hem de öğrenenler bağlamında pedagojik uygulamaların ve öğrenme süreçlerinin daha etkin bir şekilde yürütülmesi ve desteklenmesi için

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin altında yatan felsefenin ve potansiyel uygulama çeşitliliğinin farkına varmak önemlidir. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin geleneksel öğretim süreçlerine nazaran sunduğu bir çok güçlü yönü vardır (Hayırsever ve Orhan, 2018). Yaygın olarak “evde yapılanın okulda, okulda yapılanın evde yapılması” olarak tanımlanan durum, hem oldukça basit bir tanımdır hem de Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin kullanıldığı sınıflardaki aktif etkileşim yelpazesini kapsamamaktadır (Yarbro vd., 2014). Kastedilen faydalar aşağıda belirtildiği üzere sıralanabilir, ancak bunlarla sınırlı olmadığı unutulmamalıdır.

- Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğretmen, talimat verip dersi anlatırken öğrenciler pasif bir rolde verilen bilgiyi edinme görevini üstlenmektedirler. Fakat eğitim süreçlerinin yer değişmesiyle birlikte, bu modelde öğretmen artık bir rehber dönüşmektedir. Bu durum ise öğretmenin kendini geleneksel bir sınıfa göre daha geri planda konumlandırarak, öğrencilerin sınıf ortamında aktif bir rol almasına, öğretmenin öğrenme süreçlerinde rehberlik yapmasına yol açmaktadır. LaFee (2013), derslerin öğretiminin sınıf dışında gerçekleşmesiyle, öğrencilerin okul ortamında geçirilen vakti, derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmek için, kişiselleştirilmiş öğretim, laboratuvar etkinlikleri ve projeler için kullanabilme özgürlüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir.
- Öğrenme sorumluluğunun öğrencinin elinde olduğu bu öğretim modelinde, öğretici ve öğrenen arasında daha fazla etkileşim söz konusudur (El Miedany, 2019). Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olup, öğrenme süreçlerini kendisinin yönetmeye başlaması, öğretmen – öğrenci etkileşimine daha fazla yer açmaktadır.
- Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenmenin avantajlarını kullanarak, öğrenme süreçlerinin öğrencinin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve karşılıklı beklentilerine uyarılma potansiyeline sahiptir; öğrenciler öğrenme süreçlerinde farklı ihtimaller ve zorluklarla karşılaştıkları için, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin kişiselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etme potansiyeli eğitimde oldukça önemli bir yer almıştır (Cevikbas ve Kaiser, 2022). Böylece, bu model bireyselliğe önem veren bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır; çünkü her bireyin öğrenme temposu farklıdır ve kendi hızlarında

öğrenirler. Tam bu noktada, Ters Yüz Öğrenme Modeli, öğrenenin kendi temposunu belirlemesine olanak sağlayarak erişilmek istenen kazanıma ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu yanıyla, bu model kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyici bir konumda yer almaktadır.

- Geleneksel sınıf öğretimi, öğrencilerin ilk kez dinledikleri konuları açıklamak için büyük zaman harcadığından, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için çok az kapsama sahiptir (Kharat vd., 2015). Ancak Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze geçirilen sınıf zamanını ders anlatımı yerine üst düzey öğrenme becerileri için kullanabilmelerine olanak sağlar. Bu durum ise, sınıfta geçirilen sürenin daha iyi ve optimize kullanılmasına olanak sağlamaktadır.
- Geleneksel yöntemler, öğrencileri öğretim yapılacak pasif nesnelere olarak ele almaktadır ve öğrenciler de bu şekilde hissetmektedirler fakat Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli öğrencileri merkezde ele almaktadır (Ercan Demirel, 2016). Pasif rolde, sadece alıcı olarak rol alan öğrencilerin etkileşimleri oldukça az düzeyde olacağı için, öğretici tarafından olumlu ya da olumsuz dönüt alma imkanları, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'ne nazaran daha azdır. Bu modelde öğrenciler aktif etkileşim içerisinde, sürekli üretim yapacakları için, öğreticinin sürekli dönütler sağlaması mümkün olacaktır.
- İş birlikçi bir yaklaşım uygulandığında, sosyal bir öğrenme ortamının öğrencilerin ya öğrenmelerinin, ya da sosyal yönlerinin destekleneceği öne sürülebilir (Eryılmaz ve Cigdemoglu, 2018). Sosyal yapılandırmacı görüşün temellerinden olan iş birliği, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin temel taşlarından biridir. Öğrenciler hem öğretmen hem de akranlarıyla iş birliği içerisinde olacağı için, işbirlikçi öğrenme yoluyla öğrencilerin bilgiyi birlikte inşa etmelerine yol açılacaktır.
- Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, öğrenciler farklı konseptleri uygularken öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olduğu daha dinamik ve esnek ortamlar sağlama potansiyeline sahiptir (Amiryousefi, 2017). Bu modelde sadece

öğrenciler arası arttırılmış etkileşim değil, öğretmen öğrenci arasında da geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha fazla etkileşim söz konusudur. Doğrudan eğitime ayrılan zamanın sınıf içi etkinliklere ayrılmasıyla öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla etkileşime girmeleri, öğrencilerin gelişimlerini gözlemleyip, rehberlik etmeleri kolaylaşmaktadır.

- Bu modelde öğrenciler, öğrenme materyallerine istedikleri yerde istedikleri zaman erişim sağlayabilirler. Bu durum, öğrenmesini pekiştirme ihtiyacı duyan, daha esnek zamana ihtiyaç duyan öğrencilerin farklı zamanlarda, farklı çevrelerde tekrar tekrar öğrenme materyallerini gözden geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Basal (2015)'ın yürüttüğü çalışmada görülmektedir ki; öğrenciler Ters Yüz Öğrenme Modeli'nde videoların kendilerine tekrar tekrar izleme fırsatı verdiklerini ifade etmişlerdir.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, çağdaş ve yenilikçi yaklaşımlarıyla yabancı dil eğitimi bağlamında ümit vadetmektedir. Bu model, öğrencilerin öğrenmelerini, etkileşimlerini ve meta bilişsel becerilerini dönüştürebilme potansiyelini gösteren kanıtlar göz önünde bulundurulduğunda büyük bir heyecan uyandırmıştır (Talbert, 2017). Özellikle geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarını aşmaya yönelik bir alternatif olarak, öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme, okuma, kelime öğrenimi, dil bilgisi becerilerini daha etkili ve derinlemesine geliştirmelerine imkan sağlayabilecek bir öğretim modeli olarak karşımıza çıkan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, hem öğreticiler hem de öğrenenler açısından yenilikler ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, yabancı dil öğretiminde hem teorik hem de uygulama açısından bir yenilik olarak hem araştırmacıların, hem öğreticilerin hem de öğrenenlerin ilgisini çekmektedir. Bu modelin, farklı öğrenme hızlarına ve tarzlarına sahip farklı öğrenciler için ortaya koyduğu esneklik, öğrencilerin motivasyonunu arttırma, istenen kazanımlara ulaşma ihtimallerini yükseltme, sınıf içi etkileşimleri arttırma, bireysel başarı düzeylerini destekleme açısından önemlidir. Ek olarak, bu modelin öğretmenler için iletişimde iyileşme ve sınıftaki her bireyin öğrenme deneyimi ve ilerlemesini daha iyi anlama açısından faydalı olduğu öne sürülmüştür (Ermolaeva ve Barron, 2022). Tüm bu özellikler, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'ni yabancı dil eğitimi alanında gelecekteki araştırmalar ve sınıf içi uygulamalar için önemli bir model konumuna yerleştirmektedir.

2.1.2. Yapılandırmacılık

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'ndan yola çıkarak, yapılandırmacılık, öğrenenlerin yeni bilgiyi pasif bir şekilde edinmediklerini, tecrübeleri ve sosyal etkileşimleri vasıtasıyla edindiklerini savunmaktadır. Bu yaklaşım bilginin kişilerin yaşantı ve etkinlikleriyle ortaya çıktığını savunur (Yurdakul, 2004). Bu yaklaşım davranışsal ve bilişsel ideallerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir sentezdir (Amineh ve Asl, 2015). Bu öğretim yaklaşımının temelinde, öğrencinin eğitimin merkezinde yer alıp aktif rol oynaması yatmaktadır. Yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi geleneksel eğitimde olduğu üzere pasif bir şekilde almalarını değil, sorumluluk alarak ve aktiflik göstererek edinmelerini ister (Demirci, 2009). Belirtildiği üzere bu yaklaşımın temelini oluşturan düşünce tarzlarından bazıları kişilerin yaşantıları, kişilerin etkinlikleri, aktif olmak, sorumluluk almak olduğu için, bu yaklaşım Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile tam olarak uyum göstermektedir. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme dahilinde kullanılan eğitimsel teknikler aktif öğrenme yapılandırmacı öğrenme görüşlerine dayanmaktadır (Yemma, 2015).

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, bireyin kendi öğreniminden sorumlu olduğu, geleneksel eğitimdeki pasif rolünden aktif bir role geçiş yaptığı bir eğitim öğretim ortamını savunmaktadır. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, öğrencinin eğitimin merkezinde olmasını, öğrenme süreçlerinde aktif bir rol almasını savunmaktadır. Benzer bir şekilde, yapılandırmacı görüş öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde geleneksel yöntemlere kıyasla daha fazla rol almalarını, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını hedefler. Yapılandırmacılık, öğrencilerin etkileşimde kaldığı ve aktif rol aldığı interaktif aktiviteler ve iletişimden faydalanmanın öğrenme süreçlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerin aktif olmadığı aktivitelere nazaran daha faydalı olabileceğini savunmaktadır (Ahmed, 2016). Hem Ters Yüz Öğrenme Modeli, hem de Yapılandırmacılık öğrencinin bilgiyi pasif bir şekilde edinmesini reddetmektedir ve öğrencinin kendi kişisel çabaları, sosyal etkileşimleri, geçmiş deneyimleri ve rehberlik aracılığıyla bilgiye erişmesini ve şekillendirmesini savunmaktadır. Doğası gereği, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, öğrencilerin gerçek dünya problemleri üzerinde çalışma ve kişisel olarak ilgilendikleri alanlarda çalışmalarını gibi sahalarda öğrencilerin katılımını dahil eden yapılandırmacı yaklaşımlarla paralel kullanılmıştır (Conner, 2021).

Geelan (2006) kitabında altı farklı yapılandırmacılıktan bahsetmektedir; Kelly ve Piaget'in Kişisel Yapılandırmacılığı, Glaserfeld'in Radikal Yapılandırmacılığı, Solomon'un Sosyal Yapılandırmacılığı, Gergen tarafından öne sürülen Sosyal Yapısalcılık, Taylor

tarafından Eleştirel Yapılandırmacılık ve Cobern'in öne sürdüğü Bağlamsal Yapılandırmacılık. Bahsedilen yapılandırmacılık görüşlerinin detayları bu çalışmanın ana amacı dışında kabul edilebileceği için hepsine değinilmemiş, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile ilişkili olan Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme bir sonraki bölümde açıklanmıştır.

2.1.3. Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımlarını vurgulayan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları üzerinde duran iki yaklaşım olmakla birlikte, özellikle sosyal etkileşim ve bireysel süreçlerin rolü açısından farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky'nin öne sürdüğü, yapılandırmacı kuramın bir alt yaklaşımıdır (Ertürk ve Koşar, 2023). Yapılandırmacı görüşte öğrenme, geçmiş deneyimlerin sentezlenmesi aracılığıyla gerçekleşirken, sosyal yapılandırmacı görüş öğrenmeyi sosyal etkileşimler ve ortak tecrübelerle dayandırır. Sosyal Yapılandırmacılık'ın kurucusu Vygotsky, sosyal etkileşimi öğrenme sürecinin olmazsa olmaz bir parçası olarak görmektedir, bu kuram öz eleştirel düşünme ile birlikte sosyal etkileşimler üzerine kurulmuştur (Powell ve Kalina, 2009). Fakat bu görüşe göre öğrenme süreçlerinde sadece sosyal etkileşimler yer almaz. Ayrıca bilginin müşterek inşasında hem sosyal hem de bireysel süreçlerinin birbirine bağlılığı üzerinde durur (Palincsar, 1998). Bu temel doğrultusunda, Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme'nin, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile paralellik gösterdiği açıktır.

Vygotsky'e göre öğrenme, kişinin kendi başına çözemeyeceği problemler için daha becerili bir yetişkin ya da akranıyla çalışmasıyla ortaya çıkar, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nde öğrencilerden sınıf dışında aldıkları eğitimden yola çıkarak problem çözme görevlerini yerine getirmeleri beklenir, bu esnada ise ya akranları ile iş birliği içerisinde olurlar ya da öğretmenin gözetimi altında bireysel çalışırlar (Eppard ve Rochdi, 2017). Böylelikle Vygotsky'nin öğrenmenin gerçekleşmesi için verdiği iki şarttan birisi her zaman Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'ni uygulayan sınıflarda mevcuttur. Hover ve Hicks (2017) Sosyal Yapılandırmacılığı sosyal bilimlerde öğrencilerin öğrenimleri üzerine yürütülen çalışmaların kuramsal çerçevesini genelde belirleyen gölge olarak tanımlar ve açık bir şekilde üzerinde çalışılmadığını ifade etmektedirler. Sosyal Yapılandırmacılık, etrafımızdaki dünyayı algılamının, hatta kendimizi algılamının peşin kabullerine karşı kritik bir bakış açısı sergilemeyi vurgular; dünyanın tarafsız ve önyargısız gözleminden kaynaklanan geleneksel bilgiyi olduğu gibi kabul etmekten ziyade eleştirel düşünmemizi ister (Burr, 2003). Bu

bağlamda, sosyal yapılandırmacılık bireyin çevresindeki dünyayı anlamlandırma sürecine ilişkin eleştirel düşünmeyi vurgulayıp, kişinin kendi öğrenmesi ile ilgili bir görüş ortaya koyarken zaman içerisinde farklı yorumlara açık bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal yapılandırmacılığın eleştirel bakış açısı, geleneksel bilgiyi sorgulamakla kalmayıp, kuramın sürekli değişen doğasını da ortaya koyan bir nitelik göstermektedir.

Sosyal yapılandırmacılık öğrenenin sosyal çevresindeki etkileşimleri ve ortak tecrübeleri öğrenme süreçlerinin temel birer parçası olarak görüp vurgularken, Ters Yüz Öğrenme Modeli bu ilkelerle uyumlu bir çerçeve ortaya koymaktadır. İlk olarak sosyal yapılandırmacılık, öğrenenin kendi öğrenmesini ele almasını vurgularken, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nde öğrenci evde belirlenen çerçeveye göre kendi öğrenmesinden sorumludur. Buna ek olarak, sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin temel parçalarından birisinin sosyal etkileşimler olduğunu savunmaktadır, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nde ise sınıf ortamında geçirilen vakitte, Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı ilkesi doğrultusunda, öğrenciler sosyal etkileşimlerde bulunarak, akran öğrenmesi aracılığıyla öğrenmelerini pekiştirir ve potansiyel yanlış öğrenmelerin bu süreçte düzeltilmesi amaçlanır. Bu süreç bilgi paylaşımını desteklerken, öğrencilerin eleştirel düşünme, farklı bakış açılarını sentezleyebilme özelliklerinin ilerlemesine katkıda bulunabilir. Dolayısıyla sosyal yapılandırmacı görüşün temelini oluşturan sosyal etkileşim ve ortak deneyimler ilkeleri, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin temel unsurlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu model hem bireysel hem de müşterek öğrenme süreçlerini bir araya getirerek, öğrenenlerin hem kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını hem de sosyal etkileşim ile ortaklaşa öğrenmeyi pekiştirmektedir.

2.2. İlgili Çalışmalar

2000'li yılların başlarında literatürde öne çıkmaya başlayan Ters Yüz Öğrenme Modeli, STEM öğretimi, tıp ve sağlık bilimleri, iktisat, eğitim gibi bir çok alanda ilgi gören ve üzerinde araştırmalar gerçekleştirilen bir öğretim modelidir. Ters Yüz Edilmiş öğrenme üzerine yapılmış çalışmaların sayısı oldukça fazladır fakat bu çalışmaların bazıları diğerlerinden vizyonları aracılığıyla ayrılabilir (Fidan, 2022). Bahsedildiği üzere bir çok çalışma sahasında üzerinde araştırma yapılan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli, yabancı dil öğretimi alanında da araştırmacılar tarafından rağbet görmektedir. Dünya genelinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenleri, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin işlevlerini kavramak ve keşfetmek amacıyla önemli düzeylerde çalışmalar yapma çabasına girişmişlerdir (Özkal, 2019).

Araştırmacıların bu amaç dahilinde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme üzerine pek çok alanla ilişkili farklı çalışmaları bulunmaktadır.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin dil öğrenimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar literatürde kapsamlı bir alan tutmaktadır. Bu çeşitli araştırmalar, öğrenenlerin yazma becerileri, okuduğunu anlamaları, dinlediğini anlama, konuşma, telaffuz, dil bilgisi gibi bağlamlarda yürütülebilmektedir. Yabancı dil öğretimi bağlamında, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme üzerine bir metodolojik eğitim modeli olarak, tüm dünyada eğitimciler, öğretmenler, akademisyenler tarafından özellikle lise ve üniversite düzeyinde geniş miktarda çalışma bulunmaktadır (Alsobaie, 2018). Bu bölümde, mevcut çalışmanın konusu olan Ters Yüz Öğrenme Modeli ile ilgili bazı geçmiş çalışmalar özetlenmiştir. Mevcut araştırmanın bir sistematik derleme çalışması olduğu göz önünde bulundurularak, 2.2 İlgili Çalışmalar başlığı, 2.2.1. Tekil Çalışmalar ve 2.2.2. Derleme Çalışmaları olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. Bahsedilen çalışmalar yayınlanma tarihlerine göre sıralanmışlardır.

2.2.1. Tekil Çalışmalar

Yarı-deneysel deseni benimseyen, 15 haftalık çalışmada, Leis (2016) Japonya'nın kuzeydoğusundaki bir şehirde üniversiteye giden öğrencilerin (n=27) katılımı ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada üniversite seviyesi, öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirmeye odaklanan Yabancı Dil Olarak İngilizce sınıfında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin uygulanması ele alınmaktadır. Araştırmada Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin öğrencilerin dinleme ve okuma yeterlilikleri ve dilbilimsel öz güveni üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğrencilerin dinleme becerilerinin yükseldiği ($t(23) = 2.60, p = .016, d = .483$), öz algıladıkları becerilerinin yükseldiği ($t(26) = 2.80, p = .009, d = .562$), konuşma aracılığıyla da dili kullanma güvenlerinde de artış olduğu ($t(26) = 3.26, p = .003, d = .675$) ve İngilizce yazmalarının da olumlu etkilendiği ($t(26) = 3.60, p = .001, d = .637$) gözlemlenmiştir.

Karma metod ile gerçekleştirilen araştırmada Chen Hsieh vd. (2017), Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrencileri için Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin faydalarını keşfetmek için ikinci sınıf üniversite öğrencileri (n=48) ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ve Wen'in Çıktı-odaklı/Girdi-etkin modelini kullanarak geniş bir yelpazede İngilizce deyimlerini öğrencilere kazandırma hedefi taşıyan bir ders hazırlamışlardır. Sonuçlar, çevrimiçi yazılı ve sözlü etkileşim kullanılarak teori temelli Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin katılımcıların motivasyonlarını arttırdığını, sınıf ortamında deyimleri daha fazla kullandıklarını, deyim haznelerinin kayda değer bir oranda yükseldiğini göstermiştir.

Pudin (2017), İkinci Dil Olarak İngilizce bağlamında bir gramer sınıfında öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin etkisini öğrencilerin modelin etkililiği ve uygulanabilirliği algıları üzerinden keşfetmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan anket aracılığıyla veri toplanmıştır, bu veriler SPSS 24 üzerinde analiz edilmiştir. Çalışma nicel verileri üç tema üzerinden sunmaktadır: Ters Yüz Edilmiş Öğrenme hakkında genel algılar, videolar ve medya ve zaman. Bulgular göstermektedir ki öğrencilerin çoğunluğu geleneksel gramer sınıfına kıyasla, grameri Ters Yüz Edilmiş Öğrenme aracılığıyla öğrenmeye yatkınlardır.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli kullanılarak İngilizce paragraf yazma eğitimi için bir modül geliştirilen çalışmada, Abdelrahman vd. (2017) modülün öğrencilerin yazma yeterlilikleri ve modülden memnuniyetlerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Testler, odak grup görüşmeleri ve çevrimiçi etkileşimlerden elde edilen veriler, öğrencilerin yazma yeterlilikleri ve memnuniyetlerinde artış görüldüğünü göstermiştir. Bu çalışma İkinci Dil Olarak İngilizce bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Amiryousefi (2017), Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin, Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrencilerinin ikinci dil konuşma, ikinci dil dinleme ve ders materyal ve aktiviteleriyle sınıf dışı katılım ve etkileşimlerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İran'da iki üniversiteden öğrencilerin katılımıyla (n=67), öğrenciler üç gruba ayrılmışlardır: yapılandırılmış Ters Yüz Öğrenme grubu, yarı-yapılandırılmış Ters Yüz Öğrenme grubu ve geleneksel öğrenme grubu. Veriler bir dinleme testi, bir konuşma testi, Öğrenme Deneyimi Anketi ve dört açık uçlu soru aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin ikinci dil konuşma ve dinleme becerilerini arttırdığını ve sınıf dışında materyal ve aktivitelerle daha fazla etkileşime girdiklerini göstermiştir.

Literatürdeki bir başka araştırma, İngilizce öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin sınıf etkileşimleri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ön-test/son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desen benimsenen çalışmada katılımcılar (n=40) deney ve kontrol grupları olmak üzere eşit sayıda iki gruba ayrılmışlardır. Sadece deney grubuyla gerçekleştirilen Ters Yüz Edilmiş Öğrenme uygulaması dört hafta sürmüştür. Ayçiçek ve Yanpar Yelken'in (2018) yürüttüğü çalışmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Etkileşim Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon Sign Testi'nden faydalanılmıştır. Deneysel grubun ön-test/son-test sonuçları arasında önemli fark bulunurken, kontrol grubunun ön-test/son-test sonuçları için böyle bir durum söz konusu

değildir. Araştırma Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin sınıf etkileşimini arttırmak için öğretmenlerin teşvik edilebileceğini ifade etmektedir.

Güney Kore'de bir üniversitede yapılan çalışmada, Lee ve Wallace (2018) ardışık iki sömestir boyunca dört bölümde üniversite öğrencileri (n=79) araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Eylem araştırması desenini benimseyen araştırmada, üç büyük göreve ait öğrencilerin başarıları, üç ankete verdikleri cevaplar ve eğitmenin notları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anketlerin sonuçları, öğrencilerin çoğunluğunun Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ortamında İngilizce öğrenmekten haz aldıklarını göstermektedir. Ayrıca eğitmen, deney grubunda Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile eğitim gören öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere nazaran öğrenme sürecine daha fazla katılım gösterdiğini tespit etmiştir.

Kim (2018), Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin Koreli üniversite öğrencilerinin (n=60) İngilizce kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmak için kelime testleri ve anketler kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin ön-test ve son-testleri betimsel istatistik ve bağımsız t-test kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Ters Yüz Edilmiş Öğrenme modeli ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin kelime puanları artış gösterirken, klasik kelime eğitimi alan kontrol grubundaki öğrenciler için durum böyle olmamıştır.

Bir başka çalışmada ise, Bezzazi (2019) Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrencilerinin gramerleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Birinci sınıf üniversite öğrencileri (n=132) ile yapılan çalışmada, katılımcılar Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Grubu ve Geleneksel Eğitim Grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Ön-test, son-test ve anket kullanılan araştırma, uygulama için sekiz hafta ve ön-son testler için iki hafta olmak üzere toplamda on hafta sürmüştür. Son test sonuçları istatistiksel olarak deney ve kontrol grupları arasında kayda değer fark ortaya koymuştur ($t = 8.21, p < .001$). Bulgular Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin, geleneksel eğitime göre İngilizce dil bilgisi öğretiminde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Yang vd. (2019) farklı düzeylerde İngilizce kelime haznesine sahip lise öğrencileri aracılığıyla geleneksel, ders temelli dil öğretiminin etkileri ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'ni kıyaslamak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada altı haftalık uygulama sonrasında ortaya çıkan sonuçlar, iki öğrenme yönteminin de kelime edinimi noktasında verimli olduğunu

ortaya koymuştur. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'ni geleneksel yöntemden ayıran nokta öğrenenler arasındaki farklılıkları ve çeşitliliği azaltması olarak gözlemlenmiştir.

Jafarigohar vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrencilerinin konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkisini ele almayı amaçlamaktadır. Araştırmada İran'da iki üniversiteden öğrenciler (n=60) katılımcı olarak yer almıştır. Çevrimiçi platform üzerinden dinleme materyalleri, öğrenci kitabı videoları ders öncesinde paylaşılmış ve yine çevrimiçi ortamda konuşma aktiviteleri gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için Oxford Yerleştirme Testi, dinleme ve konuşma testi, algı anketi, yazılı öz-raporlama anketi kullanılmıştır. Veriler nicel ve nitel yöntemlerle analiz edilmiş ve bulgular son-testte Ters Yüz Edilmiş Öğrenme grubunun, geleneksel gruba göre çok daha başarılı performans ortaya koyduğunu göstermiştir.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin yedinci sınıf öğrencilerinin dört dil becerisi (okuduğunu kavrama, yazma, dinleme ve konuşma), gramer ve kelime hazneleri üzerindeki etkinliğini incelemek amacıyla yapılan çalışmada Abu Safiyeh ve Farrah (2020), iki tane yedinci sınıf seçmiş ve araştırmalarında deney-kontrol grupları kullanmışlardır. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme uygulaması dokuz hafta sürmüştür. Ön-test, son-test kullanılan çalışmada öğrencilerin ön-test sonuçları arasında bir fark görülmezken, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin uygulanması sonrasında deney grubunun puanlarında dikkat çekici yükselme gözlemiştir.

Knežević vd. (2020) geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla akademik amaçlarla kelime haznesi gelişimini ölçmek amacıyla 60 katılımcılı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların etkinliği son-test performansları, son-test görevlerinde yer alan zihni çabaya yönelik kişisel algı çalışmaları ve öğrenim deneyimleri üzerindeki görüşleri baz alınarak irdelenmiştir. 60 katılımcının iki gruba bölüdüğü çalışmada, deneysel grup için Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli uygulanmış, kontrol grubu geleneksel yöntemler aracılığıyla eğitim almışlardır. Nicel analiz aracılığıyla elde edilen verilere göre deneysel grup kayda değer oranda, kontrol grubuna göre daha yüksek performans göstermiş ve öğrenme deneyimleri için olumlu görüşler belirtmişlerdir.

İkinci Dil Olarak İngilizce bağlamında yürütülen çalışmada, Singay (2020) Butan'lı öğrencilerin (n=40) ikinci dil bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'ye karşı tutum ve algılarını incelemiştir. Veri toplama araçları olarak anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre Ters Yüz Öğrenme Modeli öğrencilerin gramer öğrenmesine yardımcı olmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme bulguları ise benzer bir şekilde

dört önemli tema ortaya çıkartmıştır: olanak sağlayan öğrenme atmosferi, daha fazla teknoloji kullanımı, daha iyi bir ilişki ve iş birliği.

Ukrayna'da Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrencileri üzerinde Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin etkinliğini değerlendirmek amacıyla Ivanytska vd., (2021) betimsel analitik metod kullanan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, testler, anketler ve görüşmeler sonrası yönlendirilmeyen tartışmaları veri toplama araçları olarak kullanan çalışmacılar, öğretmenler (n=23) ve öğrenciler (n=48) ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nden memnun olduklarını göstermiştir. Öte yandan araştırma hem öğretmenler, hem de öğrenciler açısından muhtemel sorun olabilecek meseleler ortaya çıkartmıştır, bunlar çevrimiçi öğrenme materyallerinin hazırlanmasındaki karışıklık, görevlerin detaylı hazırlanması, değerlendirme kriterleri, düşük motivasyon, bağımsız çalışmaya zayıf hazırlık olarak sıralanabilir.

Alan yazında karşılaşılan bir başka çalışma Soltanabadi vd. (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir; çalışmada deneysel grup (n=24) ve kontrol grubu (n=24) olmak üzere toplam 48 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların hepsi İranlı kadın öğrencilerdir. Kontrol grubu geleneksel eğitim alırken, deneysel grup Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli aracılığıyla uygulamaya maruz bırakılmışlardır. Dokuz haftalık uygulama ile birlikte, katılımcılar üzerinde kelime hazinesi üzerine ön-test, son-test, dil seviye tespit testi, uygulama sonrası testi ve gecikmeli test uygulanmıştır. Araştırmanın kapsamında 28 adet hedef kelimeye yer verilmiştir. Sonuçlar, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin kelime kazanımı ve hatırlanması üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Ebadi vd. (2022) Yabancı Dil Olarak İngilizce eğitimi alan öğrencilerin dinleme performansları üzerine Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli aracılığıyla kelime öğreniminin etkisi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada 60 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır, katılımcılar rastgele deney ve kontrol gruplarına dağıtılmışlardır. Deney grubu Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli aracılığıyla eğitim alırken, kontrol grubu bu uygulamayı almamıştır. Eğitimci bir çevrimiçi sözlük kullanarak kelime öğelerini öğrencilere sağlamıştır, çalışmadaki hedef kelime sayısı 20'dir. Çalışmanın verileri ANCOVA aracılığıyla analiz edilmiş, bulgulara göre deney grubu, kontrol grubuna göre kayda değer ölçüde daha yüksek performans göstermiştir. Ayrıca bulgular Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli aracılığıyla kelime ediniminin, öğrenenlerin dinleme performansına yardımcı olmak amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir.

Cruz-Ramos vd. (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada eylem araştırma modeli kullanmışlardır. Bu çalışma Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin kullanımına dair öğrencilerin algıları üzerine yapılmıştır. Çalışmada gramer konusu olarak Basit Geçmiş Zaman kullanılmış ve uygulama 6 hafta sürmüştür. Öğrencilerin algılarını ölçmek için katılımcılara 2 adet anket çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonunda bulgular Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin akıcılık, algılama ve kelime kazanımı noktasında faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Richla (2023), Endonezya'da bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Ters Yüz Öğrenme Modeli ile İngilizce öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin tatmin düzeylerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bir anket çalışması yürütülmüştür. Öğrencilerin cevaplarına dayanarak bulgular Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin öğrenme tatmini ve deneyimi üzerinde olumlu etkileri olabilecek uygulanabilir bir sınıf modeli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmanın sonuçları, işbirlikçi bir tavırda yürütülen konuşma aktivitelerini öğrencilerin özellikle beğendiğini göstermiştir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin bir yabancı dil olarak İngilizce (EFL) sınıfında, bir sosyal medya uygulaması aracılığıyla uygulanmasını inceleyen araştırmada, Andujar ve Çakmak (2023), 53 lise öğrencisi üzerine bir vaka çalışması yürütmüşlerdir. Karma desen ile yürütülen araştırmada, öğrencilerin hem Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine algıları hem de araştırmada tercih edilen sosyal medya uygulaması kullanımı üzerine algıları incelenmiştir. Bulgular, dil öğrenme süreçlerinin gelişmesi için uygulamanın ve Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin motivasyonel ve kullanışlı elementler olduğunu ortaya vurgulamıştır.

Öğrencilerin özerk öğrenmelerini geliştirmek amacıyla bir yabancı dil olarak İngilizce sınıfında, Romanyshyn ve Freiuk (2024) bir eylem çalışması yürütmüşlerdir. Karma yöntem ile yürütülen araştırmada, Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin özerk sınıf uygulamalarında öğrencilerin öz farkındalıkları, inançları ve tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Jiang vd., (2024), yürüttükleri çalışmada çevrimiçi ters yüz öğrenmede öğrenen hazırbulunuşluğu ile motivasyon ve etkileşim arasındaki ilişkilerde, öğrenen tutumu ve çevresel

desteğin düzenleyici rollerine odaklanarak, öğrenen hazırbulunuşluğunun mevcut durumunu incelemiştir. Çin’de yer alan 11 üniversiteden, 6364 İngilizce öğrencisinin cevaplarına dayanarak, öğrencilerin genel olarak Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli için yüksek bir hazırlık sergiledikleri görülmüştür. Sonuçlar ayrıca, öğrenci tutumlarının ve çevresel desteğin, öğrenci hazırbulunuşluğunun çevrimiçi ters yüz öğrenmede motivasyon ve katılım üzerindeki etkisini düzenlediğini göstermektedir.

Yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören öğrencilerin, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli’nin uygulanması üzerine görüşlerini inceleyen çalışmada, Yusmalinda (2023), eş zamanlı karma yöntem desenini kullanmıştır. Araştırma özel bir üniversitenin İngiliz Edebiyatı bölümünde, dördüncü dönemlerini okuyan orta seviye İngilizce dil bilgisi sınıfındaki öğrencilerle yürütülmüştür. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli dört seferde uygulanmıştır. Oturumların sonunda Google Form anketi dağıtılmıştır. Nicel ve nitel veri analizi sonucunda, çoğu öğrencinin modele karşı olumlu tutum beslediği görülmüştür.

2.2.2. Derleme Çalışmaları

Zainuddin ve Halili (2016) tarafından gerçekleştirilen, ScienceDirect, SpringerLink ve Taylor & Francis Online veritabanlarında 2013-2015 yılları arasında yayınlanan, SSCI (Social Sciences Citation Index) dizinine sahip, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme bağlamında gerçekleştiren 20 makalenin incelendiği çalışmada bu öğrenme modelinin çeşitli disiplinler tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Ters Yüz Öğrenme Modeli’nin, etki analizi sonucunda başarı, motivasyon, etkileşim gibi öğrenme aktiviteleri üzerinde olumlu sonuçlar doğmasına sebep olduğu ortaya konulmuştur. Düşük video kalitesine sahip derslerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme’ye uygunluğu, tecrübesiz öğretmenler gibi zorluklar araştırmada ileride yapılacak çalışmaların üzerinde durulması gereken noktalar olarak ifade edilmiştir.

PubMed, CINAHL, EMBASE, Scopus ve Eric aracılığıyla erişilen toplam 934 katılımcının verilerinin yer aldığı 5 çalışma, Betihavas vd. (2016) tarafından yürütülen bir sistematik derleme çalışması aracılığıyla incelenmiştir. Hemşirelik alanında yürütülen araştırmanın sonuçları, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli’nin nötr ya da pozitif sonuçlar ortaya koyduğunu, akademisyenlerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli’ni öğrencilere açıklayıp, bilgilendirme yaptıkları durumlarda öğrenci etkileşiminin elde edildiğini göstermektedir.

Akçayır ve Akçayır (2018)'de yürüttükleri çalışmada Web Of Science üzerinde SSCI (Social Sciences Citation Index) dizinindeki bütün dergileri incelemiş, zaman aralığı seçilmeden 1980-2016 yılları arasında yapılan arama sonucunda, toplamda 71 adet Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile ilgili makale incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin en sık bahsedilen avantajı öğrenci öğrenme performansının iyileşmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmada ayrıca bu öğrenme modeliyle ilgili bazı zorlukların ortaya çıktığı tespit edilmiştir, bu zorlukların büyük bölümünün sınıf dışı aktivitelerle ilgili olduğu ifade edilmektedir.

Paryani ve Ramadan-Jradi (2019), Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öğrenci performansı ve etkileşimi üzerine bir sistematik literatür derlemesi gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada IEEE Xplore, EBSCO, ACM Digital Library, Springer, AEIPT, ProQuest, INSPEC OVID, Google Scholar, Elsevier ScienceDirect veri kaynakları olarak kullanılmış, dahil etme kriterleri kapsamında yapılan filtreleme sonrası 32 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, dahil edilen çalışmaların %42'si Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin uygulanmasından sonra öğrenci performansında artış raporlamış, %38'i önemli bir değişim olmadığını belirtmiş ve geri kalan çalışmalar çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrenci etkileşimi bağlamında ise çalışmaların %79'u öğrenci etkileşiminde iyileşme görüldüğünü, %21'i ise olumsuz etkilerin ortaya çıktığını raporlamıştır. Bahsedilen derleme çalışması, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin olumlu sonuçlar doğurabileceğini, daha ileri deneysel çalışmaların gerekliliğini ifade etmektedir.

İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) bağlamında, Web of Science ve Scopus üzerinde yapılan literatür taramasında Kernagaran ve Abdullah (2022), 2014-2021 yılları arasında yayınlanan 29 makaleyi, bir sistematik literatür derlemesi çalışması için incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 2014 yılı sonrasında İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) bağlamında, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin artan bir yaygınlığının söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analize göre İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerinde yürütülen çalışmaların %75'i öğrencilerin dil becerileri, etkileşim ve başarı üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Hava (2024), Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamında 2018-2022 yılları arasında yayınlanan toplamda 30 makaleyi inceleyerek bir sistematik derleme çalışması gerçekleştirmiştir. Bulgular, incelenen çalışmalardaki katılımcıların ağırlıklı olarak yüksek eğitim öğrencileri olduğunu, araştırma deseni olarak ise baskın olarak yarı deneysel desenin

tercih edildiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, araştırmanın sonuçları Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin başlıca avajantajının öğrencilerin yazma, konuşma ve genel akademik performansını arttırma kapasitesi olduğunu göstermiştir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, bilgilendirici ve verilere dayalı cevaplar ortaya koymak için, belirli bir araştırma sorusuyla ilgili mümkün olan en iyi elde edilebilir kanıtı elde etmek ve saptamak, değerlendirmek ve sentezlemek için tasarlanmış bir literatür taramasıdır (Boland vd., 2017). Meta analizler dahil olmak üzere, Mulrow (1994) sistematik derlemeleri oldukça değerli bilimsel aktiviteler olarak nitelendirmektedir. Aslında meta analiz çalışmaları ve sistematik derleme çalışmaları ortak noktalarının yanı sıra birbirinden ayrılmaktadırlar. Birbirlerinin yerine, aynı araştırma türüymüş gibi kullanılsalarda sistematik derlemeler ve meta analizlerin aynı olmadığını belirtmek gerekmektedir, sistematik derlemeler belli bir araştırma sorusunu ele almak amacıyla önceden belirlenen dahil etme kriterlerine göre tüm delilleri birleştirirken meta analizler tekil çalışmalardan elde edilen verileri nicel olarak değerlendirmek için istatistiksel yöntemlerden faydalanır (Harris vd., 2014).

Aromataris ve Pearson'ın (2014) belirttiği üzere sistematik derleme araştırmasının özellikleri detaylı bir şekilde belirtilmiş ve uluslararası ölçekte de fikir birliğine varılmıştır, bu özelliklerden şu şekilde bahsedilmiştir.

1. Net bir şekilde ifade edilmiş hedefler ve ele alınacak sorular
2. Çalışmaların uygunluğunu belirleyen protokolda önceden belirlenmiş dahil etme ve hariç tutma kriterleri
3. Yayınlanmış ve yayınlanmamış tüm ilgili çalışmaları tespit etmek amacıyla detaylı bir tarama
4. Dahil edilen çalışmaların kalitelerinin değerlendirilmesi, dahil edilen çalışmaların sonuçlarının geçerliliğinin değerlendirilmesi ve niteliğe dayalı olarak hariç tutulan çalışmaların raporlanması
5. Dahil edilen araştırmalardan çıkartılan verilerin analizi
6. Elde edilen bulguların sunumu ve sentezi

7. Derleme çalışmasını yürütürken kullanılan metodoloji ve metodların şeffaf bir şekilde raporlanması

Uman (2011) ise sistematik derleme çalışmasını sekiz aşamada açıklamıştır. Buna uyularak da mevcut araştırma, aşağıda belirtilen ve açıklanan prosedürler izlenerek yürütülmüştür:

- **Araştırma sorusunu tasarlama;** *mevcut sistematik derlemenin araştırma sorularının keskin hatlarla belirlenmiş, açık bir şekilde şekillendirilmiştir. Mevcut araştırmada, dahil edilen çalışmalar üzerinde uygulanacak 11 adet araştırma sorusu belirlenmiştir.*
- **Dahil etme ve hariç etme kriterlerini tanımlama;** *sistematik derleme çalışmasına dahil edilecek araştırmalar için yoruma açık olmayan, önceden belirlenmiş kriterler oluşturulmuştur. Bu kurallar gereğince, çalışmaların Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile ilgili olmaları ve İngiliz Dili Eğitimi bağlamında yürütülmeleri gerekmektedir. Ayrıca, ek olarak dahil etme kriteri olarak çalışmaların derleme, meta analiz, öneri ve fikir çalışmaları değil araştırma çalışmaları olmaları gerekmektedir. Dahil edilen çalışmalar, 2014-2023 yılları arası 10 yıllık süreci kapsamaktadır ve tam metin erişim sağlanabilmeleri gerekmektedir. Mevcut sistematik derleme çalışmasına, araştırmanın yürütüldüğü esnada 2024 yılı halen devam etmekte olduğu için dahil edilmemiştir.*
- **Arama stratejisini formüle etme ve ilgili çalışmaları bulma;** *arama stratejisi olarak bu çalışmada 2024 yılının Mayıs ayında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veri tabanlarında hem başlık hem de anahtar kelime alanlarında “Flipped Learning” ve “Flipped Classroom” arama sözcükleriyle literatür taraması gerçekleştirilmiştir.*
- **Çalışmaları seçme;** *bahsedilen veri kaynaklarında yapılan literatür taraması sonucunda erişilen 1308 çalışma arasından EK-1’de belirtilen kodlama yapılarak çalışmalar dahil etme kriterleri kapsamında elenmiş ve %8.8 dahil etme oranıyla*

116 araştırma, mevcut çalışmanın dahil etme kriterleri kapsamında uygun bulunmuştur.

- **Veri toplama;** *dahil edilen 116 çalışma detaylı bir şekilde araştırmacı tarafından incelenerek, EK-1'de belirtilen ve araştırma sorularının dahilinde olan kategorilerde kodlanmış ve veri toplama süreci tamamlanmıştır.*
- **Çalışma kalitesini değerlendirme;** *çalışmanın amacı, araştırma sorularının netliği, araştırma yönteminin açıklığı, veri toplama yönteminin metodolojik olup olmadığı, bulguların açıklık ve detay seviyesi, çalışmanın genel mantıksal bütünlüğü alan uzmanları tarafından kontrol edilmiş ve uygunluk noktasında fikir birliğine varılmıştır.*
- **Sonuçları analiz etme ve izah etme;** *dahil edilen çalışmaların verilerinin kodlanmasının ardından elde edilen veriler frekans tablolarına dönüştürülerek, bahsedilen tablolardan anlamlı çıkarımlar yapılmış ve sonuçlara varılmıştır.*
- **Sonuçları yayınlama;** *bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yüksek lisans tezi olarak yayımlanmıştır.*

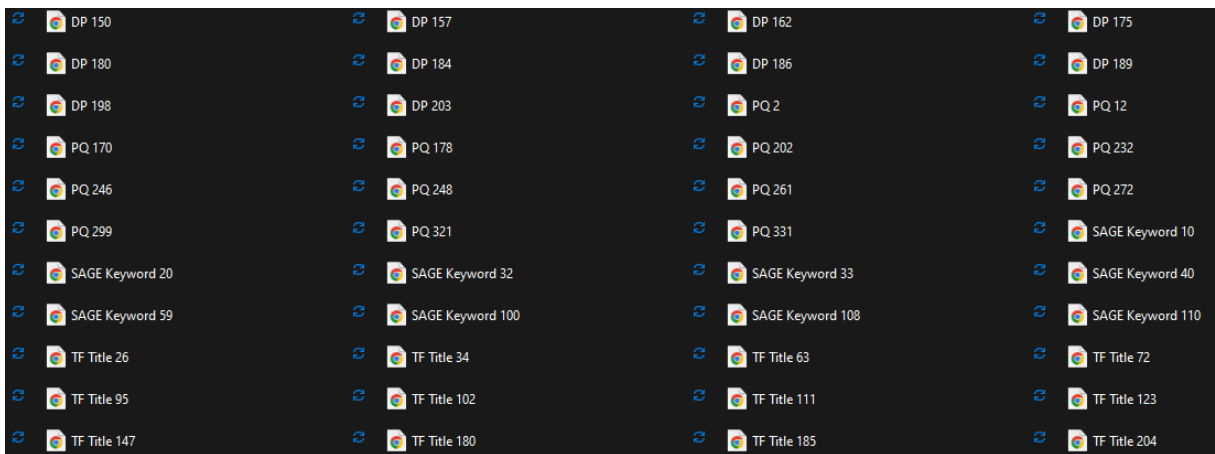
3.2. Veri Toplama

Mevcut çalışmanın evreni İngiliz Dili Eğitimi bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme konusunda gerçekleştirilen tüm araştırma makaleleri, yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veri tabanlarında gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda bulunan, İngiliz Dili Eğitimi bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile ilgili 1308 araştırma makalesi, yüksek lisans ve doktora tezi arasından dahil etme kriterlerine uygunluk sağlayan, tam erişim sağlanabilen ve bu araştırma dahilince incelenen 116 araştırma makalesi, yüksek lisans ve doktora tezidir.

Veri toplama sürecinin amacı, dahil edilen çalışmaların her birinin karakteristikleri ve çalışmaların evreni hakkında bilgi toplamaktır (Taylor vd., 2021). Mevcut sistematik derleme araştırmasında dahil etme kriterlerine uygun bulunan araştırma makaleleri, yüksek lisans ve

doktora tezlerinin sistematik bir şekilde kodlanması, incelenebilmeleri ve frekans dağılımlarının ortaya konulması için İngiliz Dili Öğretimi Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Tez ve Makale İnceleme Formu (EK-1) oluşturulmuştur. Formun oluşturulmasında başta pilot çalışma uygulaması yapılmıştır. Çalışmaların bir örnekleme üzerinde kanıt sentezi aşamasına pilot çalışması yapmak “mini bir sistematik derleme” üretmektir ve elde edilecek sonuçlar kodlama formundaki parametreleri düzenlemek için kullanılabilir (Long, 2014). Fakat sadece yapılan pilot çalışma yeterli görülmemiş, sistematik ve titiz bir araştırma yürütmek adına kodlama sürecinde son çalışmalara kadar İngiliz Dili Öğretimi Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Tez ve Makale İnceleme Formu (EK-1) üzerinde sürekli eklemeler yapılmış ve kodlamaların bitimiyle form son halini almıştır.

2024 yılının Mayıs ayında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veri tabanlarında hem başlık hem de anahtar kelime alanlarında “Flipped Learning” ve “Flipped Classroom” arama sözcükleriyle literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bahsi geçen veritabanlarının kendi içlerinde arama karakteristikleri farklılık göstermektedir. Aynı anda hem çalışma başlığı hem de anahtar kelimelerinde arama izni veren veritabanlarında Boolean İşleçleri’nden “OR” kullanılarak aramalar yapılmış, eğer aynı anda başlık ve anahtar kelimelerde arama yapılması mümkün değilse başlık ve anahtar kelimelerde münferit aramalar gerçekleştirilmiştir. Belirtilen altı veritabanında Tablo 3.1’de belirtildiği üzere yapılan literatür taraması sonucunda toplamda 1308 çalışma sonucuna erişilmiştir. Belirtilen 1308 çalışmanın 10 tanesine erişim sağlanamamıştır. Geriye kalan 1298 çalışmanın her birisi araştırmacı tarafından incelenerek kodlanmıştır.



Şekil 3.1. İndirilen çalışmaların isimlendirilmesi ile ilgili örnek ekran alıntısı.

Şekil 3.1.'de örneklendirildiği üzere, kodlama sürecinde her bir çalışmaya veri kaynakları baz alınarak DP 150, TF Title 34, Wiley 52, SAGE Keyword 117 örneklerindeki gibi kod isimler verilmiştir.

Article	2018	Using the flipped classroom to teach educational models in english a	Uvaldo Recino Pineda, Olga	Proposal
Article	2018	Scripting to enhance university students' critical thinking in flipped l	Yuan-Hsuan Lee	Psychology Courses
Article	2018	Calculus Students Flipped Out: The Impact of Flipped Learning on Ca	Caleb Adams & Anthony D	Calculus
Article	2018	Librarians Flip for Students: Teaching Searching Skills to Medical Stu	Aurelia Minuti, Karen Sore	Medical Education
Article	2018	No assignment? Just flip it: The flipped classroom in first-year libran	Cara Berg	Library Instruction
Article	2018	Flipping social determinants on its head: Medical student perspecti	N. Gostelow, J. Barber, F. C	Medical Education
Article	2018	Behavioural sequential analysis of using an instant response applica	Ting-Chia Hsu	Foundation Computer Science Course
Article	2018	Teaching programming in common first year engineering: discipline	Sasha Nikolic, Montserrat	Programming
Article	2018	Evaluating the flipped classroom: A randomized controlled trial	Nathan Wozny, Cary Balse	Junior Level Undergraduate Introductory Econometrics Course
Article	2018	The Flipped Classroom: Primary and Secondary Teachers' Views on a	Magnus Hultén & Bo Larss	Non ELT
Article	2018	A study of students' perspectives on a flipped learning model and as	Jin-Young Kim	Communication Course
Article	2018	Increasing Completion and Cutting Costs: An Examination of How th	Brad Pulcini & Emily Denn	Opinion Piece
Article	2018	An immersive flipped classroom for learning Mandarin Chinese: des	Miao-fen Tseng, Chin-Hsi L	Learning Mandarin Chinese

Şekil 3.2. Çalışmaların dahil etme kriterlerine uyup uymadığının kodlanması ile ilgili örnek ekran alıntısı.

Literatür taraması sonrasında indirilen çalışmalar, mevcut araştırmanın dahil etme kriterlerine göre değerlendirilmiş ve her birisi tek tek kodlanmıştır. Ön kodlama sürecinde hariç etme sebepleri olarak çalışma deseni (meta analiz, sistematik derleme, fikir, öneri çalışmaları vb.), İngiliz dili eğitimi bağlamı dışında olmaları, yetersiz veri, İngilizce ve Türkçe harici bir dilde yazılmış olmaları, tekrar eden çalışma, tam metine erişim sağlanamaması gibi maddeler göz önünde bulundurulmuştur. Şekil 3.2.'de görüldüğü üzere ilgili araştırmanın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale), yayınlanma yılı, çalışmanın ismi, yazar ve dahil etme/hariç tutma ile ilgili notlar ve bilgiler bir Microsoft Excel dosyasında kodlanmıştır. Şekil 3.2'de örnek bir kesitin görüldüğü kodlama çalışması, alan yazın sonucunda karşılaşılan 1308 doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale için yürütülmüştür.

Mevcut araştırmanın dahil etme kriterlerine uygun olup olmadığı değerlendirilmiş kodlamanın sonucunda 116 adet çalışmanın mevcut araştırmanın konusuyla ilgili ve dahil etme kriterlerine uygun bulunmuş, detaylı incelenmek üzere araştırmaya dahil edilmiştir. Dahil edilen çalışmalar belirlendikten sonra tekrarlayan/çift çalışma olup olmadığı kontrol edilmiştir. Böylelikle, mevcut sistematik derleme çalışması kapsamında incelenen 1308 çalışma arasından, çalışmaya dahil edilen 116 araştırma sonucunda dahil etme oranı %8.8 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.1. Veritabanlarının alan yazın taraması sonuçları.

Alan yazın taraması sonuçları	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Tez (Diğer)	Makale	Erişilemeyen Çalışmalar
Yöktez	88	156	2	0	0
DergiPark	0	0	0	197	0
ProQuest Dissertations & Theses Global	243	91	3	0	2
Taylor and Francis	0	0	0	269	2
Wiley Online Library Journals	0	0	0	71	5
Sage Journals	0	0	0	178	1
Toplam	331	247	5	715	10

Tablo 3.1, bu araştırmanın başlangıcında belirtilen altı veritabanında gerçekleştirilen literatür taramasında araştırmacının karşısına çıkan arama sonuçlarını göstermektedir. Yürütülen literatür taraması sonucunda, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nde 88 doktora tezi, 156 yüksek lisans tezi ve 2 tıpta uzmanlık teziyle karşılaşılmıştır. Bahsedilen 2 tıpta uzmanlık tezi, diğer tezler kategorisinde Tablo 3.1'de gösterilmiştir. DergiPark'ta ise toplamda 197 makale sonucuna ulaşılmıştır. ProQuest Dissertations & Thesis Global veritabanında, 243 doktora tezi, 91 yüksek lisans tezi ve 1 eğitim uzmanı derecesi araştırma projesi, 1 lisans tezi, 1 mezuniyet araştırma projesi sonucuna ulaşılmış, bahsi geçen son üç tez Tablo 3.1'de diğer tezler kategorisinde gösterilmiştir. Taylor and Francis veritabanında toplamda 71 makaleye ve Sage Journals veritabanında ise toplamda 178 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılamayan çalışmalar ise ProQuest Dissertations & Theses Global veritabanında 2 adet, Taylor and Francis veritabanında 2 adet, Wiley Online Library Journals veritabanında 5 adet ve Sage Journals veritabanında 1 adet olarak tespit edilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda toplamda 331 doktora tezi, 247 yüksek lisans tezi, 5 diğer, 715 makale ve 10 adet erişilemeyen çalışma olmak üzere 1308 çalışma ile karşılaşılmıştır.

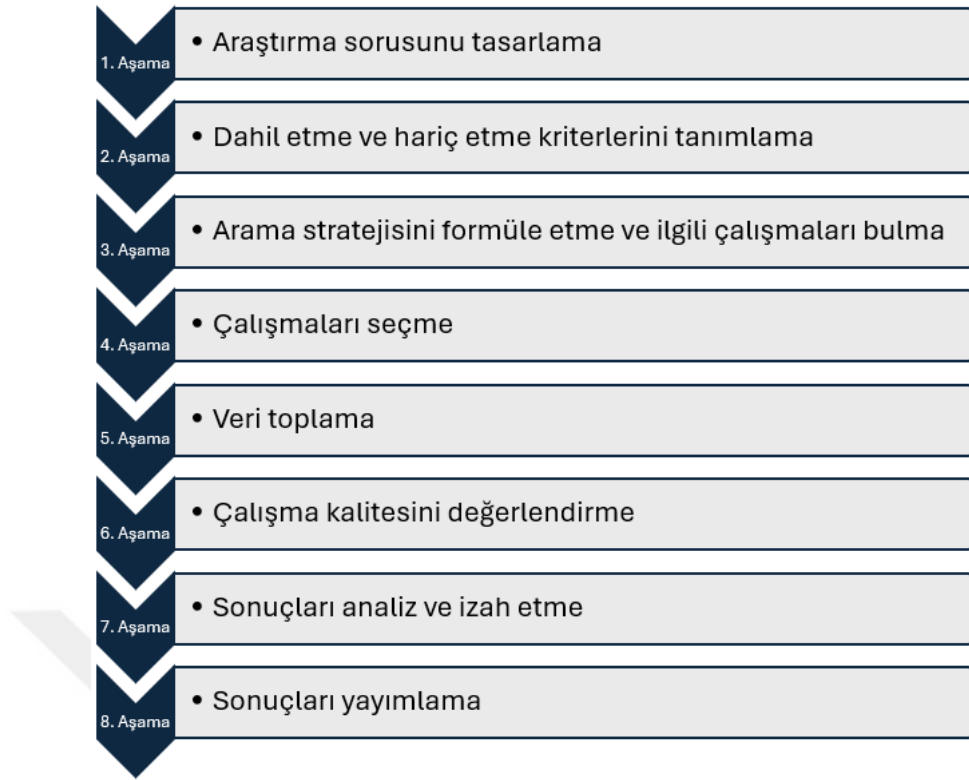
Bu araştırmaya dahil edilecek çalışmaları tespit etmek üzere, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veri tabanlarında yapılan literatür taraması sonucu araştırmacının bilgisayarına indirdiği çalışmalar kodlanırken göz önünde bulundurulmuş dahil etme kriterleri tam metine erişilebilirlik, araştırma çalışması olması, İngiliz Dili Eğitimi bağlamında olması, Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış olması ve 2014-2023 yılları

arasında yayınlanmış olması olarak sıralanabilir. Bu araştırmaya, araştırma çalışması olmayan çalışmalar, görüş yazıları, sistematik derlemeler, meta analizler, öneri yazıları, kitap incelemeleri dahil edilmemiştir. Sadece orijinal araştırma çalışmalarının dahil edilmesi kararı, sistematik derlemelerin amaç ve metodolojisiyle paralellik göstermektedir. Ayrıca İngiliz Dili Eğitimi Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme çerçevesinde olmayan çalışmalar da hariç tutulmuştur. Ek olarak, diğer dahil etme kriterlerine uysalar da çalışmaların dili Türkçe ve İngilizce değilse, çalışmalara tam erişim sağlanamıyorsa yine araştırmaya dahil edilememişlerdir. Belirtilen kriterlere uygun olduğu tespit edilen 116 çalışma, Tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların dağılımları.

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Tez (Diğer)	Makale	Toplam
Yöktez	10	33	0	0	43
DergiPark	0	0	0	25	25
ProQuest Dissertations & Theses Global	12	4	0	0	16
Taylor and Francis	0	0	0	20	20
Wiley Online Library Journals	0	0	0	2	2
Sage Journals	0	0	0	10	10
Toplam	22	37	0	57	116

Ön kodlamanın ardından Tablo 3.2’de gösterildiği üzere dahil edilen toplam 116 çalışma derinlemesine tetkikleri yapılmak üzere belirlenmiştir. Dahil edilen çalışmalar 22 Doktora Tezi, 37 Yüksek Lisans Tezi ve 57 Araştırma Makalesinden oluşmaktadır.



Şekil 3.2. Sistematik derleme çalışmalarının yürütülme aşamaları (Uman, 2011).

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere, mevcut sistematik derleme çalışması toplam sekiz aşamada yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında İngiliz Dili Öğretimi Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Tez ve Makale İnceleme Formu’ndan (EK-1) faydalanılmıştır. Toplanan veriler bu araştırmanın sorularıyla paralel bir şekilde, incelenen çalışmaların dağılım frekanslarını göstermek amacıyla kullanılmıştır.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Petticrew ve Roberts’a (2008) göre eğer incelenen çalışmalar benzer değişkenler ya da sonuçlar ihtiva ederse bir meta-analiz çalışması mümkün olabilir, ki bu da nicel genel inceleme metriklerinin kullanımına olanak verir, fakat incelenen çalışmalar bazen çok farklı yapılarda olabilmektedirler, böylesi bir senaryoda bir tür anlatıcı sentez önerilmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmanın sistematik bir derleme çalışması olarak yürütülmesi uygun bulunmuştur ve bu çalışmada meta-analiz çalışması yapılmamıştır. Li vd. (2015) veri soyutlamayı sistematik derleme çalışmalarının anahtar bir adımı olarak tanımlar. Mevcut çalışmada olduğu gibi, çok sayıda çalışma üzerinde inceleme yapılan çalışmalarda, dahil edilen çalışmalardan verileri soyutlamak oldukça dikkat gerektiren bir süreçtir ve uzun zaman gerektirebilmektedir. Bu nedenle, mevcut araştırma uzunca zamana yayılan dikkatli bir süreçte yürütülmüştür.

Araştırmada incelenecek çalışmalara ulaşabilmek için belirlenen veritabanları olan, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veri kaynaklarında tespit edilen 1308 adet çalışma arasından erişim sağlanamayan 10 çalışma hariç 1298 araştırma, araştırmacının bilgisayarına indirildikten sonra genel bir kodlama sürecinden geçirilmiş ve mevcut araştırmanın dahil etme kriterlerine uygunluklarına göre eleme sürecinden geçmiştir. Dahil etme, hariç tutma incelemesi yapılırken şekil 3.1’de örneklendiği üzere DP 150, TF Title 34, Wiley 52, SAGE Keyword 117 gibi kod isimler verilen çalışmalar, araştırmacı tarafından listelenmiş ve n kodlama sürecinde çalışma desenleri (meta analiz, sistematik derleme, fikir, öneri çalışmaları vb.), İngiliz dili eğitimi bağlamı dışında olmaları, yetersiz veri, İngilizce ve Türkçe harici bir dilde yazılmış olmaları, tekrar eden çalışma, tam metine erişim sağlanamaması maddeleri değerlendirilerek Microsoft Excel üzerinde çözümlleme yapma yoluna gidilmiştir.

ESL	Nitel	Yarı Deneysel Araştırma	11-50	Belirtmemiş	60 gün ve üzeri	Ön Test Son Test, Questionnaire Diagnostic test, On Test Son Test	Nitel	T-test, Betimsel İstatistik
ESL	Nitel	Yarı Deneysel Araştırma	51-100	Belirtmemiş	60 gün ve üzeri	Ön Test Son Test, Questionnaire, Görüşme, Anket	Nitel	Betimsel İstatistik, ANCOVA
EFL	Karma	Ön Deneysel	101-150	Kasti Örnekleme	15-30 gün	Ön Test Son Test, Questionnaire, Görüşme, Anket	Karma	İçerik Analizi, Kolmogorov-Smirnov Test, The Wilcoxon Signed Ranks Test, Cronbach Alpha, skewness and kurtosis values, Betimsel İstatistik
EFL	Karma	Eylem Araştırması	1-10	Belirtmemiş	30-60 gün	Anket, Görüşme, Gözlem, Günlük	Karma	İçerik Analizi, Betimsel İstatistik, The Wilcoxon Signed Ranks Test
EFL	Karma	Deneysel Araştırma	11-50	Belirtmemiş	30-60 gün	Gözlem, Görüşme, Ön Test Son Test, Retention test	Karma	Cronbach Alpha, İçerik Analizi, T-test, ANOVA, Shapiro-Wilk normality test
EFL	Karma	Yarı Deneysel Araştırma	11-50	Belirtmemiş	30-60 gün	Ön Test Son Test, Questionnaire, Görüşme, Test (Non-Specific)	Karma	Betimsel İstatistik, Kolmogorov-Smirnov Test, Shapiro-Wilk normality test, T-test
EFL	Karma	Yarı Deneysel Araştırma	11-50	Belirtmemiş	30-60 gün	Questionnaire, Ölçek, Ön Test Son Test, Görüşme	Karma	T-test, İçerik Analizi, Cronbach Alpha

Şekil 3.3. Dahil edilen çalışmaların detaylı kodlanmasına ilişkin örnek görüntüsü

116 araştırma bu çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Dahil edilen çalışmalar belirlendikten sonra detaylı inceleme sürecine geçilmiş, Şekil 3.3.'de örneği görülebileceği gibi EK-1'de belirtildiği üzere; bağlamlarına, yayın türlerine, yıllarına, yöntemlerine, desenlerine, örneklerim aralıklarına, örneklem yöntemlerine, uygulama sürelerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, veri analiz teknikleri/araçlarına göre tek tek kodlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında dahil etme kriterlerine uyan çalışmalardan elde edilen nicel veriler dağılım frekanslarını göstermek amacıyla derlenmiştir. Bu çalışmada yer alan çalışmaların bağlamları, yılları, araştırma yöntemleri, araştırma desenleri, örneklem aralıkları, örneklem yöntemleri, uygulama süreleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, veri analiz yöntemleri/araçları açısından dağılımları frekans tabloları halinde sunulmuştur.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde mevcut araştırmanın bulguları sunulmuştur.

4.1. Çalışmaların Bağlamlarına Göre Dağılımı

Bu bölümde birinci araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların İngiliz Dili eğitimi bağlamındaki dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.1’de incelenen çalışmaların bağlamlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1. İncelenen çalışmaların bağlamlarına göre dağılımı.

Bağlam	<i>f</i>	%
Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL)	98	84.4
İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL)	9	7.7
Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP)	4	3.4
İş İngilizcesi (BE)	1	0.8
Akademik Amaçlar İçin İngilizce (EAP)	2	1.7
Mesleki Yabancı Dil İngilizcesi (VFL)	2	1.7

Bu sonuçlara göre %84.4 ile Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) en yüksek frekansa sahiptir ($f=98$). İkinci Yabancı Dil Olarak İngilizce (ESL) ($f=9$) %7.7 ile ikinci sırada, Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP) ($f=4$) %3.4 ile üçüncü sırada, Akademik Amaçlar İçin İngilizce (EAP) ($f=2$) ve Mesleki Yabancı Dil İngilizcesi (VFL) ($f=2$) %1.7 ile dördüncü sırada, İş İngilizcesi (BE) ($f=1$) %0.8 ile sonuncu sırada yer almaktadır. Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) ($f=68$) %84.4 oranı ile en çok araştırma yapılan bağlam olarak yer almaktayken, geriye kalan diğer bağlamlar incelenen çalışmaların %16.6’sına tekabül etmektedir.

4.2. Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Bu bölümde ikinci araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların yayın türleri bağlamındaki dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.2’de incelenen çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.2. İncelenen çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı.

Yayın Türü	<i>f</i>	%
Doktora Tezi	22	18.9
Yüksek Lisans Tezi	37	31.8
Makale	57	49.1

Tablo 4.2'ye göre Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veritabanlarında gerçekleştirilen tarama sonrası bu araştırmaya dahil edilen çalışmaların %49.1'ini araştırma makaleleri ($f=57$) oluşturmaktadır. İkinci sırada %31.8 oran ile ($f=37$) Yüksek Lisans Tezleri, üçüncü sırada ise %18.9 oran ile ($f=22$) Doktora Tezleri mevcuttur.

4.3. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusu, "İncelenen çalışmaların yıllarına göre dağılımları nasıldır?" cevaplanmıştır. Bu araştırmanın kapsamında dahil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı.

Yıllar	<i>f</i>	%
2014	3	2.5
2015	1	0.8
2016	5	4.3
2017	10	8.6
2018	12	10.3
2019	20	17.2
2020	18	15.5
2021	11	9.4
2022	17	14.6
2023	19	16.3

İncelenen çalışmalar arasında en düşük yıl $f=1$ ile 2015 yılı olarak gözlemlenmiştir. 2014 yılı %2.5 oran ile ($f=3$) ikinci en düşük çalışmanın gerçekleştiği yıl olarak yer alırken, üçüncü sırada 2016 yılı yer almaktadır ($f=5$). 2017 ve 2023 yılları arasında yayınlanan çalışma sayısının $f=10$ altına düşmediği gözlemlenmiştir. 2014-2016 yılları arasında yapılmış çalışmalara kıyasla, 2017 itibariyle incelenen veri kaynaklarında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme

Modeli üzerine yapılan çalışmalarda genel olarak bir artış gözlemlenmiştir. Dahil edilen 116 araştırma dahilinde en çok çalışma ($f=20$), %17.2 oranıyla 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. 2015 yılı ise %0.8 ($f=1$) ile en düşük çalışmanın gerçekleştiği yıl olarak gözlemlenmiştir.

4.4. Çalışmaların Yöntemlere Göre Dağılımı

Bu bölümde dördüncü araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.4’de incelenen çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.4. İncelenen çalışmaların yöntemlere göre dağılımı.

Yöntem	f	%
Karma	58	50
Nicel	35	30.1
Nitel	23	19.8

Dahil edilen 116 çalışmanın yöntemlerine göre dağılımı Tablo 4.4’de incelendiğinde, %50 oranıyla 58 çalışmanın karma yöntem ile yürütüldüğü görülmektedir, bu rakam mevcut sistematik derleme çalışmasına dahil edilen araştırmaların tam olarak yarısına karşılık gelmektedir. İkinci sırada %30.1 oranıyla 35 çalışmanın nicel yöntem ile yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Son olarak üçüncü sırada, en az tercih edilen araştırma yöntemi olarak %19.8 oranıyla ($f=23$) nitel yöntem ile çalışmaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

4.5. Çalışmaların Desenlere Göre Dağılımı

Bu bölümde beşinci araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.5’de incelenen çalışmaların desenlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.5. İncelenen çalışmaların desenlere göre dağılımı.

Desen	f	%
Açıklayıcı Desen	2	1.7
Betimsel Araştırma	3	2.5
Deneysel Araştırma	12	10.3
Durum Çalışması	10	8.6
Ex-Post Facto	1	0.8
Eylem Araştırması	10	8.6
Fenomenolojik Araştırma (Olgu Bilim)	2	1.7
Gömülü Kuram	1	0.8

İç İçe Desen	2	1.7
Karşılaştırmalı Desen	1	0.8
Korelasyonel Araştırma	2	1.7
Müdahale Deseni	2	1.7
Ön Deneysel	1	0.8
İlişkisel Tarama Modeli	1	0.8
Sıralı Açıklayıcı	3	2.5
Sıralı Keşfedici	1	0.8
Denek İçi Desen	1	0.8
Yakınsayan Paralel	2	1.7
Yarı Deneysel	32	27.5
Diğer	1	0.8
Belirtilmemiş	26	22.4

Mevcut sistematik derleme kapsamında dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, %27.5 oranıyla (f=32) en çok tercih edilen araştırma deseninin yarı deneysel araştırma olduğu gözlemlenmektedir. Ardından %22.4 oranıyla (f=26) incelenen çalışmaların araştırma desenlerinin belirtilmediği gözlemlenmiştir. Ek olarak, %10.3 oranıyla (f=12) deneysel araştırma deseninin araştırmacılar tarafından üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Durum çalışması ve eylem araştırması %8.6 oranıyla (f=10) dördüncü sırada yer almaktadır. Beşinci sırada %2.5 oranıyla (f=3) betimsel araştırma ve sıralı açıklayıcı desen yer almaktadır. Tercih edilen araştırma desenleri içerisinde altıncı sırada %1.7 oranı ile (f=2) açıklayıcı desen, fenomenolojik araştırma (olgu bilim), iç içe desen, korelasyonel araştırma, müdahale deseni ve yakınsayan paralel desen yer almaktadır. Son olarak, en az tercih edilen desenlerin %0.8 oranıyla (f=1) ex-post facto, gömülü kuram, karşılaştırmalı desen, ön deneysel desen, ilişkisel tarama modeli, sıralı keşfedici, denek içi desen ve diğer desenlerin olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmaların desenlerine göre dağılımı incelenirken bir doktora tezinin iki fazda gerçekleştiği, birinci fazının Yarı Deneysel Araştırma olarak gerçekleştirilirken, ikinci fazda ise Fenomenolojik Araştırma deseni kullanıldığı tespit edildiği için bu çalışma Tablo 4.5'de Diğer kapsamında belirtilmiştir. Aynı bazı çalışmaların kendilerini geniş bir yelpazede tanımladığı tespit edilmiştir, örneğin bir çalışma bir yerde kendisini Yarı Deneysel Karma Desen olarak tanımlarken, araştırmanın farklı bir bölümünde Açıklayıcı Karma Desen olarak tanımlamıştır. Olabildiğince hassas davranmaya çalışılırken, araştırmacı çalışmayı nasıl kodlayacağı hususunda tercih yapmak zorunda kalmıştır.

4.6. Çalışmaların Örneklem Aralıklarına Göre Dağılımı

Bu bölümde altıncı araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların örneklem aralıklarına göre dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.6’da incelenen çalışmaların örneklem aralıklarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.6. İncelenen çalışmaların örneklem aralıklarına göre dağılımı.

Örneklem Aralığı	<i>f</i>	%
1-10 arası	5	4.3
11-50 arası	65	56
51-100 arası	27	23.2
101-150 arası	10	8.6
151-200 arası	2	1.7
201 ve üzeri	7	6

Tablo 4.6’den anlaşıldığı üzere çalışmaların yarısından fazlası ($f=65$), %56 oranıyla 11-50 arası sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma özelinde, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli araştırmalarında en çok tercih edilen örneklem aralığı 11-50 olarak gözlemlenmektedir. İkinci sırada en çok kullanılan örneklem boyutunun %23.2 oranıyla ($f=27$) 51-100 arası olduğu ortaya konulmuştur. Takiben üçüncü sırada %8.6 oranı ile ($f=10$) 101-150 arası, dördüncü sırada %6 oranı ile ($f=7$) 201 ve üzeri, beşinci sırada %4.3 oranı ile ($f=5$) 1-10 arası, ve son olarak altıncı sırada %1.7 oranı ile ($f=2$) 151-200 arası katılımcının araştırmalarda yer aldığı gözlemlenmiştir.

4.7. Çalışmaların Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı

Bu bölümde yedinci araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların örneklem yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.7’de çalışmaların örneklem yöntemlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.7. İncelenen çalışmaların örneklem yöntemlerine göre dağılımı.

Örneklem Yöntemi	<i>f</i>	%
Basit Tesadüfi Örnekleme	2	1.7
Kasti Örnekleme	14	12
Kendini Seçme Örnekleme	1	0.8
Kolay Örnekleme	19	16.3
Kota Örnekleme	1	0.8
Küme Örnekleme	2	1.7
Ölçüt Örnekleme	1	0.8

Sistematiik rnekleme	1	0.8
Tabakalı Tesadüfi rnekleme	1	0.8
Belirtilmemiş	74	63.7

Bu araştırmada dahil edilen çalışmaların örnekleme yöntemleri incelenirken, incelenen çalışmaların yazarlarının beyanları esas alınmıştır. Örnekleme yöntemi anlatılmış fakat kullanılan yöntem belirtilmediyse belirtilmemiş olarak kodlanmıştır.

Tablo 4.7. incelendiğinde %63.7 oranı ile (f=74) en yüksek ‘‘Belirtilmemiş’’ olduğu görülmektedir. İkinci sırada %16.3 oranı ile (f=19) kolay örnekleme, üçüncü sırada %12 oranı ile kasti örnekleme (f=14) gelmektedir. Dördüncü sırayı %1.7 oranı ile (f=2) basit tesadüfi örnekleme ve küme örnekleme paylaşmaktadır. Son olarak, beşinci sırada %0.8 oranı ile (f=1) kendini seçme örnekleme, kota örnekleme, ölçüt örnekleme, sistematiik örnekleme ve tabakalı tesadüfi örnekleme yer almaktadır.

4.8. Çalışmaların Uygulama Sürelerine Göre Dağılımı

Bu bölümde sekizinci araştırma sorusu, ‘‘İncelenen çalışmaların uygulama sürelerine göre dağılımları nasıldır?’’ cevaplanmıştır. Tablo 4.8’de incelenen çalışmaların uygulama sürelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.8. İncelenen çalışmaların uygulama sürelerine göre dağılımı.

Uygulama Süresi	<i>f</i>	%
Tek Sefer	1	0.8
1-7 Gün	1	0.8
8-14 Gün	0	0
15-30 Gün	7	6
31-60 Gün	33	28.4
61 Gün ve zeri	54	46.5
Belirtilmemiş	20	17.2

Tablo 4.8’deki veriler incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmının birinci sırada %46.5 oranı ile (f=54) ile 61 gün ve üzeri, ve ikinci sırada %28.4’ünün (f=33) 31-60 gün aralığında uygulama yürüttükleri görülmektedir. Tek sefer uygulama tercih edilen 1 adet ve 1-7 gün aralığında 1 adet olmak üzere iki adet çalışma dahil edilen araştırmaların toplamda %1.6’sını oluşturmaktadır, 8-14 gün aralığında ise çalışma bulunmamaktadır. Çalışmaların %17.2’sinde (f=20) ise uygulama süresi bilgisine ulaşılamamıştır.

4.9. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Bu bölümde dokuzuncu araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.9’da dahil edilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları listelenmiştir. Bir araştırma içerisinde, listelenen veri toplama araçlarından birden fazlası kullanılabilirdiği için Tablo 4.9’da yüzde dağılımı belirtilirken toplam veri toplama aracı sayısı bütün kabul edilmiş, yüzdelik hesaplama bu veri üzerinden yapılmıştır. Dahil edilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenirken, araştırmacıların esasları beyan alınarak veriler toplanmıştır.

Tablo 4.9. İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı.

Veri Toplama Araçları	<i>f</i>	%
Anket	72	24.3
Diagnostic Test	1	0.3
Odak Grup Görüşmesi/Tartışması	16	5.4
Görüşme	61	20.6
Günlük	21	7
Gözlem	19	6.4
Ölçek	19	6.4
Ön Test - Son Test	56	18.9
Son Test	2	0.6
Hatırlama Testi	1	0.3
Saha Notları	7	2.3
Ses Kaydı	1	0.3
Test	14	4.7
Veri Toplama Formu	1	0.3
Video Kaydı	5	1.6

Araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama aracı olarak %24.3 oranı ile (f=72) anket ön plana çıkmaktadır. İkinci sırada %20.60 ile (f=61) görüşme, üçüncü sırada %18.9 ile (f=56) ön test – son test, dördüncü sırada %7 oranı ile (f=21) günlük, beşinci sırada %6.4 ile (f=19) gözlem ve ölçek, altıncı sırada %5.4 oranı ile (f=16) odak grup görüşmesi/tartışması, yedinci sırada ise %4.7 oranı ile (f=14) test, sekizinci sırada %2.3 oranı ile (f=7) saha notları, dokuzuncu sırada %1.6 oranı ile (f=5) video kaydı, onuncu sırada %0.6 oran ile (f=2) son test, ve son olarak on birinci sırada %0.3 oranıyla diagnostic test, hatırlama testi, ses kaydı ve veri toplama formu yer almaktadır.

İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarında, Tablo 4.9’da listelenen araçların haricinde çalışmalarda Kelime Quizleri, Tartışmacı Paragraf Dereceli Puanlama Anahtarı, Öğrencilerin Öz Yansımaları, Açık Uçlu Soru Formu, İkinci Dil Yazma Endişe Envanteri, IELTS Konuşma Rubriği, Açık Uçlu Soru, Görev Değerlendirme Formu, Öğrencilerin Çevrimiçi Yazılı Raporları ve Sorgulamaları, İlgili Dökümanlar, Özetleyici Sınavlar, Yazma Görevi, Özetleyici Değerlendirme, Çalışma Kaydı, Öğrenme Analitikleri, Puanlama İçin Yakınlık Endeksi Kavram Haritalama, Çevrimiçi Etkileşimli Görevler, Vize ve Final Sınavları, Öğretmenin Öğretim Planları, Ders Projeleri, Kelime Haritaları, Çalışma Kağıtları, Ders Katılım Envanteri, Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Sistem Kayıtları, Çalışma Kağıdı, Öz Yansıtma Formu, Öğrenci Mektubu, Görev Değerlendirme Formu, Yansıtıcı Günlük Form, Öz Değerlendirme Formu, Mevcut Müfredatların İncelenmesi, Mevcut Kitapların İncelenmesi, Yazılı Döküman, Ders Değerlendirme Formu, Öz Değerlendirmeler, Öğrenci Geri Dönüt Evrakları, Haftalık Kontrol Listeleri, Mülakat Formu, Anlamlılık Testleri, Kalıcılık Testi, Yazılım, E-Okul Öğretmen Arayüzü maddeleri veri toplama araçları olarak geçmektedir. Görüldüğü üzere dahil edilen araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları çeşitlilik göstermektedir.

4.10. Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Bu bölümde onuncu araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. Tablo 4.10’da incelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.10. İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı.

Veri Analiz Yöntemleri	<i>f</i>	%
Karma	61	52.5
Nicel	34	29.3
Nitel	21	18.1

Tablo 4.10’da veri analiz yöntemlerine göre dağılım incelendiğinde, çalışmaların yarısından fazlasında ($f=61$) %52.5 ile verilerin karma teknik ile analiz edildiği tespit edilmiştir. Takiben %29.3 oranı ile ($f=34$) ikinci sırada araştırmaların verilerinin nicel yöntemlerle analiz edildiği ve üçüncü sırada %18.1 oranı ile ($f=21$) verilerin nitel yöntemlerle analiz edildiği tespit edilmiştir.

4.11. Çalışmaların Veri Analiz Teknikleri/Araçlarına Göre Dağılımı

Bu bölümde on birinci araştırma sorusu, “İncelenen çalışmaların veri analiz teknikleri/araçlarına göre dağılımları nasıldır?” cevaplanmıştır. İncelenen çalışmaların veri analiz teknikleri/araçlarına göre dağılımı Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. İncelenen çalışmaların veri analiz teknikleri/araçlarına göre dağılımı.

Veri Analiz Tekniği/Aracı	<i>f</i>	Veri Analiz Tekniği/Aracı	<i>f</i>
ANOVA	13	Nesne Analizi	1
ANCOVA	16	Oranın İçerik Doğruluğu (CVR)	1
Betimsel Endeksler	1	Pearson Korelasyon Katsayısı	2
Betimsel Analiz	13	Pearson Korelasyonları	1
Betimsel İçerik Analizi	1	Pearson R	2
Betimsel İstatistik	48	Pearson Ürün-An Katsayısı	1
Bonferroni Düzeltmeleri	3	Post Hoc	2
Bonferroni İkili Karşılaştırma	1	Q-Q Grafikleri	3
Box Grafiği	3	Regresyon	1
Chi Kare Testi	2	RMSEA	2
Cohen D	2	Shapiro-Wilk Normallik Testi	22
Cohen’in d ve Pearson’un Korelasyon Katsayısı, r	1	Serpilme Diyagramı	1
Cohen’in Kappa Katsayısı	1	Levene Testi	11
Cohen – Kappa’nın İç Derecelendirici Güvenilirlik Testi	1	LSD	2
Cronbach Alfa	15	Mahalanobis Uzaklığı	1
Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	7	MANOVA	6
Çıkarımsal İstatistik	2	Mann-Whitney U	11
Çıkarımsal İstatistiksel Analiz	1	Mauchly’nin Küresellik Testi	1
Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA)	3	Spearman’ın Rho Testi	2
Dunn’un Prosedürü	1	Spearman’ın Sıralama Korelasyonu	1
Endeksin İçerik Doğruluğu (CVI)	1	SRMR	1
Fenomenolojik Analiz	2	Söylem Analizi	1
FIML	1	T-Test	68
Fisher’in Kesinlik Testi	1	Takip Eden Basit Etki Testleri	1
Frekans Analizi	4	Tematik Analiz	14

Friedman Testi	2	Tümdengelimsel Analiz	1
Greenhouse-Geisser Düzeltmesi	1	Tucker-Lewis Endeksi	1
Güvenilirlik Analizi	1	Tukey HSD	2
Güvenilirlik Katsayı Analizi	1	Tümevarımsal Veri Analizi	1
Histogram Grafikleri	2	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	10
Huynh-Feldt Düzeltmesi	1	Wilk'in Lambda'sı	1
İç Tutarlılık Güvenilirlik Katsayıları	1	Yüzde Analizi	1
İçerik Analizi	34	Yakınlık Endeksi	1
İki Yönlü Varyans Analizi	1		
İstatistiksel Analiz Katsayı Alfa	1		
KMO & Bartlett'in Küresellik Testi	1		
Kolmogorov-Smirnov Testi	8		
Korelasyon Analizi	1		
Korelasyon Katsayısı	1		
Krippendorff Alfa	4		
Kruskal-Wallis H Testi	2		
Kıyaslamalı Uyum Endeksi (CFI)	1		
Miles ve Huberman Formülü	1		

Tablo 4.11'de sunulan veri analiz teknikleri/araçları arasından incelenen çalışmalarda birden fazlası kullanılabildiği için yüzde dağılımına yer verilmemiştir. Ek olarak, dahil edilen çalışmalarda veri analiz bölümlerinde, kullanılan yöntem Wilcoxon signed-rank test veya Wilcoxon rank sum test olarak ifade edilmeyip sadece Wilcoxon test olarak belirtilmişse, muğlaklık nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Mevcut araştırma dahilinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark, ProQuest Dissertations & Theses Global, Sage Journals, Wiley Online Library Journals, Taylor and Francis veri kaynaklarında yapılan literatür taraması sonucunda 1308 çalışmadan 10 tanesine tam erişim sağlanamamış, tam erişim sağlanabilen 1298 araştırma dahil etme kriterlerine göre kodlanmış ve 116 çalışma mevcut sistematik derleme kapsamına alınmıştır. Bu rakam %8.8 oranında dahil etme sağlandığı anlamına gelmektedir, %92.2 eleme oranının gerçekleştirilen titiz ve sistematik kodlama sürecinin ardından araştırma kapsamında hedeflenen araştırmalara ulaşmanın sonucu olduğu yorumuna varılabilir.

Bulgulara göre incelenen çalışmaların %84.4'ü (f=98) Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamında gerçekleştirilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak İngiliz Dili Eğitimi bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin en yaygın kullanıldığı sahanın Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) olduğu sonucuna erişilebilir. Bu durum geniş sayıda İngilizce konuşulmayan ülkenin, eğitim müfredatlarında Yabancı Dil Olarak İngilizce'ye odaklanmalarının sonucu olabilir. Bu bulgu, Arslan'ın (2020) yabancı dil ya da ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine yürüttüğü, 78 çalışmanın dahil olduğu sistematik inceleme çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Benzer paralellikler Qi vd. (2024), Ebadi ve Salari (2023) ve Santhanasamy ve Yunus (2022)'un çalışmalarında da görülmektedir.

Ek olarak, Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) (f=98) haricinde kalan diğer bağlamlar, incelenen çalışmaların %16.6'sına tekabül etmektedir. Beş diğer bağlamin bu kadar az bir orana sahip olması, bu bağlamlarda literatür boşluklarının olabileceği, potansiyel çalışma sahalarının Yabancı Dil Olarak İngilizce'ye (EFL) kıyasla daha fazla olabileceği çıkarımına yol açmaktadır. Tablo 4.1'de sunulan verilerden Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) haricinde diğer bağlamlarda detaylı ve daha fazla sayıda çalışma yürütülmesinin alana katkı sağlayacağı ve araştırmaları çeşitlendireceği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı incelendiğinde %49.1 oranı ile (f=57), araştırmaların neredeyse yarısının makalelerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle, İngiliz dili bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile ilgili literatürün büyük ölçüde makaleler üzerinden yayımlandığının ve bu tür araştırmaların daha erişilebilir ve yaygın olduğunun göstergesi olabileceği değerlendirilmektedir. Ardından %31.8 oranı ile (f=37) yüksek lisans tezlerinin ve %18.9 oranı ile (f=22) doktora tezlerinin yer aldığı tespit edilmiştir, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre %68 civarında daha fazla olması, İngiliz dili eğitimi bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin akademik çalışmaların erken dönemlerinde yüksek lisans düzeyinde daha fazla gerçekleştiğini göstermektedir. Ek olarak, doktora tezlerinin oranının düşük olması, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin derinlemesine incelenmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun işaretçisi olarak kabul edilebilir. Makaleler ve tezler şeklinde gruplama yapılarak değerlendirilecek olursa, araştırma kapsamında %49.1 oranında makaleler ve %50.8 oranında tez çalışmaları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu ise, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin akademik tezlerde sıkça araştırıldığını ve bu çalışmaların potansiyel olarak literatürdeki yöntemlere ve uygulamalara zemin hazırladığı anlamına gelebileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.3. incelendiğinde 2014-2016 yılları arasında 9 çalışma gerçekleştirilirken, 2014-2016 yılları arasında yürütülen çalışma sayısına kıyasla 2017 sonrası yükseliş gözlemlenmektedir. Mehring (2016), çalışmasında Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme'nin uygulanması üzerine az sayıda çalışma olduğunu ifade etmektedir, bu durum ise bu çalışmasının bulgularıyla uyumludur. Çünkü mevcut sistematik derleme çalışmasının bulgularına göre, incelenen 116 çalışmanın sadece 9 tanesi 2014-2016 yılları arasında yayımlanmışken, 2017 yılı sonrası Ters Yüz Öğrenme Modeli üzerine yapılan çalışmaların sayısında yükseliş gösterdiği görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularına benzer bir şekilde, Arslan (2020)'ın yürüttüğü yabancı ya da ikinci dil olarak İngilizce bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme üzerine sistematik derleme çalışmasında, 2014 yılı itibarıyla çalışmaların sayısında bir artış gözlemlenmiştir. 2017 yılı sonrası Ters Yüz Edilmiş Öğrenme üzerine yürütülen çalışmaların sayısında anlamlı bir artışın gözlemlenmesi, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'ne ilginin artmasının ve ivme kazanmasının sonucu olarak yorumlanabilir. 2017 yılından sonra Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile ilgili yapılan çalışmaların 2023 yılına kadar hiç 10 çalışmanın altına düşmediği gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu alanda araştırmaya dair yükselen bir trend olduğu tespit edilmiştir. İncelenen 116 çalışma dahilinde en çok araştırmanın %17.2 oranıyla (f=20), 2019 yılında yayımlandığı

görülmüştür. 2015 yılı ise %0.8 oranıyla (f=1) en düşük çalışmanın yayımlandığı yıl olarak kaydedilmiştir.

Yürütülen çalışmaların %50 oranında (f=58) karma yöntem kullanılarak çalışıldığı tespit edilmiştir, hem nicel hem nitel verilerden faydalanarak daha metodolojik ve derinlemesine bir çalışma ortaya koyma isteği araştırmacıların karma yöntemi tercih etmesinin önemli bir sebebi olabilir. Meixner ve Hathcoat (2019) karma yöntem araştırmanın sosyal bilimlerde ilgi görmeye başladığını, köklü soruları cevaplayabilmek için nicel ve nitel metodları birleştiren bir yöntem olarak geliştiğini ifade etmektedir. Bu araştırma özelinde, Tablo 4.4'de belirtildiği üzere incelenen çalışmaların yarısının karma yöntem ile gerçekleştirilmesinin bu düşünceyi destekleyici yönde olduğu ifade edilebilir. Karma yöntemin en çok tercih edilen yöntem olmasında, araştırmacıların hem nicel hem nitel verilerden faydalanarak daha esnek yapıda araştırma yürütebilme imkanına sahip olmaları da sebeplerden birisi olabilir. Ngo ve Yunus'un (2021) yürüttüğü sistematik literatür derlemesinde de incelenen çalışmaların %72'sinin karma yöntemle yürütüldüğünün tespit edilmesi, mevcut araştırmanın bulgusuyla aynı yönde eğilim taşımaktadır. Bir diğer benzer bulgu, Qi vd. (2024)'in yürüttüğü sistematik derlemede de görülmektedir; %70.17 (n=40) ile incelenen araştırmaların karma yöntem ile gerçekleştirildiği ortaya koyulmuştur. Aynı şekilde Linling ve Abdullah (2023)'in çalışmalarında da karma yöntem en çok kullanılan yöntem olarak tespit edilmiştir. %30.1 oranıyla (f=35) ikinci sırada nicel yöntemlerle araştırmaların yürütülmesi, araştırmacıların somut ve deneye dayalı sayısal veriler ile araştırmalarında bulgulara erişme isteği ve ihtiyacı olabileceği fikrini uyandırmaktadır. Mevcut araştırma bağlamında, en az tercih edilen yöntem olarak nitel çalışmalar %19.8 (f=23) yer almaktadır. Bu da aslında, video kayıt, gözlem, ses kaydı, günlük, saha notları gibi nitel veri toplama araçlarıyla çalışmalar yürütülmesi için alan yazında boşluk oluşturmaktadır.

Bulgulara göre, dahil edilen çalışmalar arasında %27.5 (f=32) ile en çok tercih edilen desen yarı deneysel olarak tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacıların sebep-sonuç ilişkisini inceleme amacı taşıdıklarının göstergesi olabilir. Bu deseni araştırmacıların tercih etmelerinin sebebi, değişkenler arasındaki ilişkileri daha kontrollü bir şekilde incelemek istemelerinden kaynaklanabilir. Mevcut araştırmanın incelenen araştırmalarında, en çok faydalanılan araştırma deseninin yarı deneysel olduğu bulgusu, Fisher vd. (2024)'nin yürüttüğü literatür derlemesinde de benzer bir şekilde karşımıza çıkmaktadır; 40 makalenin incelendiği çalışmada en yaygın desen yarı deneysel olarak tespit edilmiştir.

%56 oranı ile 65 çalışma, 11-50 arası örneklem aralığı kullanmıştır. Bu araştırma özelinde, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli araştırmalarında en çok tercih edilen örneklem aralığı 11-50 olarak gözlemlenmektedir. Bu sayı aralığı genellikle bir sınıfta bulunan öğrenci sayısı ile uyumludur. En çok tercih edilen örneklem aralığının 11-50 olarak tespit edilmesi, çalışmacıların büyük bölümünün çalışmalarını sınıf ortamlarında ve çok büyük olmayan katılımcı sayılarıyla gerçekleştirmelerinin sonucu olarak yorumlanabilir. Bu durumun oluşmasında, örneklem boyutunun büyümesiyle veri analizinin zorlaşması, kaynak yetersizliği, yüksek katılımcıya erişimin zorluğu gibi faktörler rol oynamış olabilir. Ne yazık ki, araştırmaların daha küçük örneklem boyutuyla yürütülmesi, çalışmaların genellenebilirliğini düşürücü bir faktör olarak rol alabilir. İncelenen 116 çalışmanın, %83.6'sı 100 ve daha az katılımcıyla gerçekleştirilirken, %14.6'sı, 101 ve daha fazla katılımcı kullanarak araştırma gerçekleştirmişlerdir. Dikkat çekici bir diğer husus ise incelenen araştırmalar içerisinde örneklem boyutu bilgisine ulaşılamayan çalışma olmayışıdır. Dahil edilen araştırmaların şeffaf ve anlaşılabilir şekilde sunmaları, bilimsel yöntemlerin şeffaflık ve tekrarlanabilirlik ilkeleri açısından olumlu bir katkı olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 4.7. incelendiğinde, incelenen çalışmaların örneklem yöntemlerine göre dağılımı noktasında %63.7 oran ile (f=74) en yüksek frekansın “Belirtilmemiş” olduğu görülmektedir. Bilimsel çalışmalarda şeffaflık ve metodolojik açıklık oldukça önem arz etmektedir. Araştırmacıların çalışmalarında kullandıkları yöntemleri, araçları açık ve net bir şekilde ifade etmesi okuyucular, araştırmacılar açısından kolaylık sağlayacak ve zihinlerde oluşabilecek tereddütleri ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır. İncelenen çalışmalarda örneklem yöntemine ulaşılanlar içerisinde %16.3 (f=19) ile en çok tercih edilen yöntem kolay örnekleme olarak öne çıkmaktadır. Kolay örnekleme hedef nüfus arasından, erişim kolaylığı baz alınarak gerçekleştirilen bir olasılıksız örnekleme yöntemidir (Golzar vd., 2022). Araştırmacılar arasında oldukça popüler olan bu yöntemin, dahil edilen çalışmalar arasında birinci sırada tercih edilmesinin sebebi de bu olabilir.

İncelenen çalışmalar arasında uygulama süresi en çok %46.5 oran (f=54) ile 61 gün ve üzeri olarak tespit edilmiştir. 61 gün ve üzeri uygulama süresi tercih edilmesinin sebepleri arasında öğrenme çıktılarının gözlemlenebilmesi için nispeten uzun bir süreye ihtiyaç duyulması belki de en büyük sebeptir. Geleneksel eğitim anlayışı ile eğitim gören öğrencileri, alışkın olmadıkları yeni bir öğretim modeli ile karşı karşıya kaldıklarında davranış ve alışkanlık değişimine uyum sağlamaları daha fazla zaman gerektireceği için, araştırmacıların 61 gün ve

üzeri sürelerde çalışmalarını yürütmelerinin sebebi bu fikre dayandırılabilir. Bu durumdan bu araştırma dahilinde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine yapılan çalışmalarda çoğunlukla orta-uzun süreli uygulama süreleri tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma dahilinde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine yapılan çalışmalarda 15 günün altında uygulama süresinin fazlaca tercih edilmediği ve sadece mevcut sistematik derleme çalışması kapsamında iki çalışmaya rastlandığı, 15-30 gün arası çalışmaların ise (f=7) %6 oranı ile oldukça düşük oranda oldukları tespit edilmiştir.

En çok kullanılan veri toplama aracı %24.3 (f=72) ile anket olarak tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde anket metodolojileri en popüler yaklaşımlardır (Young, 2015). Anketlerin veri toplama aracı olarak birinci sırada yer almasının sebepleri arasında standardize edilmiş veriye ulaşım, katılımcıların isimsiz olarak fikirlerini daha rahat ve dürüstçe beyan edebilme imkanlarının olması, anketlerin hem geniş hem de küçük ölçekli katılımcı havuzlarında uygulanabilirliği, veri analizinin kolaylığı gibi sebepler yer almış olabilir. Diagnostic Test, Hatırlama Testi, Ses Kaydı ve Veri Toplama Formu'nun ise en az tercih edilen araçlar arasında olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 4.9'da görüldüğü ve diğer veri toplama araçları kapsamında açıklandığı üzere araştırmalarda geniş bir yelpazede, çeşitli veri toplama araçları tercih edilmiştir. İncelenen araştırmalar arasında birçok çalışmanın tek bir veri toplama aracı yerine bir kaç aracı tercih ettiği gözlemlenmiştir. Mevcut araştırmadaki bu gözlem, Fisher vd. (2024)'nin yürüttüğü literatür derlemesi çalışmasında da incelenen çalışmaların %80'inin birden fazla veri kaynağı kullanması ile doğru orantılıdır.

En çok faydalanılan veri analiz yöntemi %52.5 (f=61) ile karma yöntem olarak tespit edilmiştir. Tablo 4.4'de görüldüğü üzere %50 oranında (f=58) çalışmaların çoğunun yöntem bağlamında karma yöntem kullanılarak yürütüldüğü gibi, veri analiz sürecinde de incelenen çalışmaları yürüten araştırmacıların çoğunlukla hem nicel hem de nitel verilerden faydalanarak karma yöntemle veri analizine başvurdukları tespit edilmiştir. İki tür veriden faydalanarak analiz yapmak tek bir veri türünün sağladığı bulgu ve çıkarım imkanının ötesine geçerek daha geniş bulgular elde etme, karmaşık araştırma sorularına cevap bulabilmek için daha fazla veri elde etme imkanı sunmaktadır. En çok tercih edilen veri analiz tekniğinin karma olması, incelenen çalışmaların çoğunluğunun hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullandığı çıkarımının yapılmasına imkan kılmaktadır. Karma tekniğin dominant teknik olması, incelenen çalışmalardaki metodolojik çeşitliliğin bir işaretçisi olarak kabul edilebilir. Ayrıca bu durum araştırmacıların çalışmalarının bulgularının geçerliliğini arttırma isteklerinin işaretçisi olma ihtimalini taşımaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde mevcut bulgular ışığında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ile ilgili takip eden önerilerin yapılması uygun ve faydalı görülmüştür.

Çalışmalar incelendiğinde 116 araştırma içerisinde %56 (f=65) ile 11-50 arası katılımcı en çok tercih edilen aralık olarak görünmektedir. Bu durum, dahil edilen çalışmaların genellikle küçük ve orta ölçekli gruplar üzerinde yoğunlaştığı anlamına gelmektedir. Ancak bu tür bir örneklem boyutu, genellenebilirlik açısından sınırlamalar doğmasına sebep olabilir. Genellenebilirlik açısından, gelecekte Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üstüne daha büyük örneklem boyutlarıyla çalışmalar yapılabilir. Gelecekte büyük örneklem aralıklarıyla yürütülecek araştırmalar, alana hem metodolojik hem de teorik açıdan önemli katkılar sağlayabilir.

Mevcut sistematik derleme çalışmasının sonuçlarına göre, dahil edilen çalışmalarda en çok tercih edilen uygulama süresi %46.5 oranı ile (f=54) 61 gün ve üzeri olarak kaydedilmiştir. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üstüne daha uzun uygulama süresine sahip çalışmalar yapılabilir. Boylamsal çalışmalar uzun zaman periyotlarında devamlı ya da tekrar eden ölçümler kullanırlar, bu çalışmalar yıllar ya da on yıllar sürebilir (Caruana vd., 2015). Uzun vadede yürütülen çalışmalarda elde edilen veriler, kısa süreli araştırmalara nispeten daha tutarlı, daha geniş ölçekte olabilirler.

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamında yapılması (f=98), İkinci Yabancı Dil Olarak İngilizce (ESL), Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP), Akademik Amaçlar İçin İngilizce (EAP), Mesleki Yabancı Dil İngilizcesi (VFL), (İş İngilizcesi (BE) bağlamlarında yapılan çalışmaların sayılarının oldukça düşük olması sebebiyle (f=18), literatürde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli üzerine bahsedilen bağlamlarda literatür boşlukları olabilir. Bu hususta, bu bağlamda araştırmacılar tarafından gelecekte gerçekleştirilecek daha yüksek sayıda çalışma bu alanlarda yeni perspektifler açılmasına sebep olabilir.

Ayrıca son olarak bahsedilmelidir ki; gelecekte yürütülecek çalışmalarda, doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale farketmeksizin araştırmacıların, içeriklerinde detaylı ve açık bir şekilde araştırma yöntemlerini, araştırma desenlerini, örneklem aralıklarını, örneklem yöntemlerini, uygulama sürelerini, veri toplama araçlarını, veri analiz tekniklerini ve veri analiz

araçlarını belirtmeleri hem okuyucular, hem de yayınlanan çalışmalar üzerinden araştırma yürüten araştırmacılar için faydalı olacaktır.



KAYNAKLAR

- Abdelrahman, L. A. M., Dewitt, D., Alias, N., ve Abdul Rahman, M. N. (2017). Flipped learning for ESL writing in a Sudanese school. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 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).
- 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>
- Akçayır, G., ve Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2018.07.021>
- Alsobaie, M. F. (2018). *Effective teaching and learning: flipped learning in the classroom* [Doktora tezi, Western Michigan University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effective-teaching-learning-flipped-classroom/docview/2210286574/se-2?accountid=159111>
- Andujar, A. & Çakmak, F. (2023). Foreign Language Learning Through Instagram: A Flipped Learning Approach. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Applying Social Networking Strategies to Classrooms and Libraries* (pp. 278-299). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7123-4.ch016>
- Amineh, R. J., ve Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1).
- Amiryousefi, M. (2017). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307>

- Aromataris, E., ve Pearson, A. (2014). The systematic review: An overview. *American Journal of Nursing*, 114(3), 53-58. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000444496.24228.2C>
- Arslan, A. (2020). A systematic review on flipped learning in teaching English as a foreign or second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 775-797. Doi: 10.17263/jlls.759300
- 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.
- Basal, A. (2015, October 20-15). The implementation of a flipped classroom in foreign language training. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 16(4) Article 3, 28–37. <https://doi.org/10.17718/tojde.72185>
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2015). *Flipped learning for english language instruction*. International Society for Technology in Education.
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., ve Cross, M. (2016). The evidence for ‘flipping out’: A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 38, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.010>
- 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>
- Bilokcuoğlu, H. (2012). English for specific purposes. *EUL Journal of Social Sciences*, 3(1), 78-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/euljss/issue/6281/84318>
- Bitchener, J., ve Ferris, D. R. (2011). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Taylor & Francis Group.

- Boland, A., Cherry, M. G., ve Dickson, R. (Eds.). (2017). *Doing a systematic review: a student's guide*. Sage.
- Burr, Vivien. (2003). *Social constructionism*. 229. https://books.google.com/books/about/Social_Constructionism.html?hl=tr&id=AR_IQURihrg
- Broughton, D. G., Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., ve Wilde, R. D. (1978). *Teaching English as a Foreign Language (2nd ed.)*. Routledge.
- Cambridge Dictionary. (t.y.). Flip. Cambridge Dictionary'den alındı. Adres: [<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce-t%C3%BCrk%C3%A7e/flip>]
- Caruana, E. J., Roman, M., Hernández-Sánchez, J., ve Solli, P. (2015). Longitudinal studies. *Journal of Thoracic Disease*, 7(11), E537. <https://doi.org/10.3978/J.ISSN.2072-1439.2015.10.63>
- Cevikbas, M., ve Kaiser, G. (2022). Promoting Personalized Learning in Flipped Classrooms: A Systematic Review Study. *Sustainability*, 14(18), 11393. <https://doi.org/10.3390/su141811393>
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., ve Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
- Conner, L. C. (2021). Impact of flipped learning on high school students' motivation, cognitive load, and perceptions of flipped approach for learning Science [Doktora tezi, University of South Carolina]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-flipped-learning-on-high-school-students/docview/2605291704/se-2?accountid=159111>
- Creswell, J. w. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.)* (3. bs).
- Cruz-Ramos, M. de los M., Lagunes-Reyes, N. L., ve Sandoval-Sánchez, M. A. (2022). Perceptions on the use of the flipped classroom in the EFL class. *HOW Journal*, 29(2), 33–55. <https://doi.org/10.19183/HOW.29.2.690>

- Çavdar, Ö. E. (2018). Integrating flipped classroom approach into traditional English class. [Yüksek Lisans tezi, Karadeniz Technical University].
- Demirci, C. (2009). Constructivist learning approach in Science Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 24-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7801/102225>
- Ebadi, S., Nozari, F., ve Salman, A. R. (2022). Investigating the effects of flipped vocabulary learning via an online dictionary on EFL learners' listening comprehension. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/S40561-022-00209-7/TABLES/12>
- Ebadi, S., ve Salari, M. (2023). Investigating developments in EFL speaking through flipped learning: A systematic review. *Technology Assisted Language Education*, 1(3), 63-90. doi: 10.22126/tale.2023.2844
- El Miedany, Y. (2019). Flipped Learning. In: Rheumatology Teaching. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7_15
- Ercan Demirel, E. (2016). Basics and Key Principles of Flipped Learning: Classes Upside Down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 2(3), Eylül 2016
- Ermolaeva, P., & Barron, P. (2022). *The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education. TLC Journal*, 6(4), 31–49. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2022-6-4-31-49>
- Eryılmaz, M., ve Cigdemoglu, C. (2018). Individual flipped learning and cooperative flipped learning: their effects on students' performance, social, and computer anxiety. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 432–442. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1522652>
- Eppard, J., ve Rochdi, A. (2017). A framework for flipped learning. *International Association for Development of the Information Society*.
- Ertürk, S., ve Koşar, S. (2023). Sosyal Yapılandırıcılık Konulu Tezlerin Betimsel İçerik Analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 130-143. <https://doi.org/10.51725/ETAD.1248617>

- Fidan, Ö. (2022). The effects of flipped learning on vocabulary gain and perceived autonomy level of efl students.
- Fisher, R., Tran, Q., ve Verezub, E. (2024). Teaching english as a foreign language in higher education using flipped learning/flipped classrooms: a literature review. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(4), 332–351.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2302984>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The four pillars of F-L-I-PTM.
https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Flowerdew, J., ve Peacock, M. (Ed.). (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*.
- Geelan, D. (2006). *Undead theories : constructivism, eclecticism and research in education*. Brill.
<https://557d05d8c8342fdb772471fef8be36bee9c54690.vetisonline.com/ehost/detail?sid=4319f9ce-4c3c-41f9-975c-cb4a566fe04%40redis&vid=0&rid=1&format=EB#AN=2757189&db=e000xtr>
- Golzar, J., Noor, S., ve Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 72-77.
<https://doi.org/10.22034/IJELS.2022.162981>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. (4. bs). Pearson Education.
- Harris, J. D., Quatman, C. E., Manring, M. M., Siston, R. A., ve Flanigan, D. C. (2014). How to write a systematic review. *American Journal of Sports Medicine*, 42(11), 2761-2768.
<https://doi.org/10.1177/0363546513497567/FORMAT/EPUB>
- Hava, K. (2024). A Systematic Review of Flipped Learning in EFL Education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 175-188.
<https://doi.org/10.52380/MOJET.2024.12.4.556>

- Hayırsever, F., ve Orhan, A. (2018). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Herreid, C., ve Schiller, N. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42, 62–66.
- Hover, S. Van, ve Hicks, D. (2017). Social constructivism and student learning in social studies. *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, 270–286. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.CH12>
- Ivanytska, N., Dovhan, L., Tymoshchuk, N., Osaulchyk, O., ve Havryliuk, N. (2021). Assessment of flipped learning as an innovative method of teaching English: A case study. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(4).
- İlter, O. (2020). A flipped learning syllabus for teaching English for specific purposes: an action research study. [Doktora tezi, Atatürk University].
- Jafarigohar, M., Haghghi, H., Khoshsima, H., ve Vahdany, F. (2019). Incorporation of flipped learning into EFL classrooms: performance and perception. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 1-14.
- Jiang, L., Meng, H., & Zhou, N. (2024). English learners' readiness for online flipped learning: Interrelationships with motivation and engagement, attitude, and support. *Language Teaching Research*, 28(5), 2026-2051. <https://doi.org/10.1177/13621688211027459>
- Kernagaran, V., ve Abdullah, A. (2022). A Systematic Literature Review of Flipped Learning in English as Second Language (ESL) Context. *International Journal of Instruction*, 15(2), 793-814.
- Kharat, A. G., Joshi, R. S., Badadhe, A. M., Jejurikar, S. S., & Dharmadhikari, N. P. (2015). Flipped classroom for developing higher order thinking skills. *Journal of Engineering Education and Technology*, 28(Special Issue), 116-121. <https://doi.org/10.16920/jeet/2015/v0i0/59541>
- Kim, W. Y. (2018). Effects of Flipped Learning on the Learning of English Vocabulary. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 18(4), 470-485.

- Knežević, L., Županec, V., ve Radulović, B. (2020). Flipping the classroom to enhance academic vocabulary learning in an English for academic purposes (EAP) course. *Sage Open* 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020957052>
- Kutateladze, M. (2014). Historical review of business english as a part of english for specific purposes. *Journal in Humanities*, 3(1).
- LaFee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest*, 79(3), 13.
- Lee, G., ve Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 51(1).
- Leis, A. (2016). Flipped learning and EFL proficiency: An empirical study. *TELES Journal*.
- Lessard-Clouston, M. (2017). *Second language acquisition applied to English language*. TESOL Press. <https://3a8f8d89bd9068a30d64922dc451b19a7bd41008.vetisonline.com/lib/erbakantr/detail.action?docID=6447715&query=English+as+a+second+language>
- Li, T., Vedula, S. S., Hadar, N., Parkin, C., Lau, J., ve Dickersin, K. (2015). Innovations in data collection, management, and archiving for systematic reviews. *Annals of Internal Medicine*, 162(4), 287-294. https://doi.org/10.7326/M14-1603/SUPPL_FILE/M14-1603_SUPPLEMENT2.PDF
- Linling, Z., ve Abdullah, R. (2023). The Impact of COVID-19 pandemic on flipped classroom for EFL courses: A systematic literature review. *Sage Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221148149>
- Long, L. Routine piloting in systematic reviews—a modified approach?. *Systematic Reviews*, 3(1), 77 (2014). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-3-77>
- Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912>
- Meixner, C., ve Hathcoat, J. D. (2019). The nature of mixed methods research. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 51-70. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_76

- Morris, T. H. (2022). How creativity is oppressed through traditional education. *On the Horizon*, 30(3), 133–140. <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2022-124/FULL/PDF>
- Mujere, N. (2016). Sampling in research. <https://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/978-1-5225-0007-0.ch006>. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0007-0.CH006>
- Mulrow, C. D. (1994). Systematic Reviews: Rationale for systematic reviews. *BMJ*, 309(6954), 597-599. <https://doi.org/10.1136/BMJ.309.6954.597>
- Ngo, H. K., ve Md Yunus, M. (2021). Flipped classroom in english language teaching and learning: A systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(3), 185-196
- Nickerson, C., ve Planken, B. (2015). *Introducing Business English (1st ed.)*. Routledge.
- O’Flaherty, J., ve Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2015.02.002>
- Özer, S., ve Yılmaz, E. (2016). Students’ attitudes towards vocational foreign language course. *International Journal Of Contemporary Educational Research (IJCER)* 3(2), 55-64 <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11787/1576>
- Özkal, C. (2019). Flipped vocabulary learning among Turkish learners of English as a foreign language: a sequential explanatory mixed method study. [Yüksek Lisans tezi, Middle East Technical University].
- Öztürk, S. Y. (2018). The impact of flipped classroom model on the academic achievement of student teachers of English.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.49.1.345/CITE/REFWORKS>
- Paryani, S., ve Ramadan-Jradi, R. (2019). The impact of flipped learning on student performance and engagement: A systematic literature review. *International Journal of Learning and Teaching*, 30-37. <https://doi.org/10.18178/ijlt.5.1.30-37>

- Petticrew M. ve Roberts H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell Publishing.
- Phillip, D. (2021). Understanding teachers' choice for implementing the flipped classroom model [Doktora tezi, Walden University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/understanding-teachers-choice-implementing/docview/2545959749/se-2?accountid=159111>
- Powell, K. C., ve Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- 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).
- Qi, P., Jumaat, N. F. B., Abuhassna, H., ve Ting, L. (2024). A systematic review of flipped classroom approaches in language learning. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), ep529. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15146>
- Richla, S. (2023). Perceptions towards the flipped approach for English language speaking: preliminary observations and recommendations for a university classroom in Indonesia. *Human Behavior, Development & Society*, 24(1), 77–83.
- Romanyshyn, I., ve Freiuk, I. (2024). Implementing learner autonomy in English as a foreign language classroom through a flipped classroom pedagogical approach. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(3), 26–35. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.26-35>
- Santhanasamy, C., ve Yunus, M. M. (2022). A systematic review of flipped learning approach in improving speaking skills. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 127-139. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.127>
- Singay, S. (2020). Flipped learning in the English as a second language classroom: Bhutanese students' perceptions and attitudes of flipped learning approach in learning grammar. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 666-674. <https://doi.org/10.17509/IJAL.V9I3.23217>

- Smart, K. L., Witt, C., ve Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 392-403. https://doi.org/10.1177/1080569912459752/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1080569912459752-FIG5.JPEG
- Soltanabadi, M. I., Izadpanah, S., ve Namaziandost, E. (2021). The effect of flipped classroom on Iranian adolescents: elementary EFL learners' vocabulary recall and retention. *Education Research International*, 1-9.. <https://doi.org/10.1155/2021/3798033>
- Şahin, Ş. N. (2022). The effect of flipped classroom model on the vocabulary learning and retention of young efl learners.
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003444848>
- Taylor, K. S., Mahtani, K. R., ve Aronson, J. K. (2021). Summarising good practice guidelines for data extraction for systematic reviews and meta-analysis. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 26(3), 88. <https://doi.org/10.1136/bmjebm-2020-111651>
- Thouësny, S., ve Bradley, L. (2011). *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2011.9781908416001>
- Uman L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57–59.
- Üstünbaş, Z. (2021). The effects of flipped instruction through authentic videos on Turkish efl learners' use of speech acts and willingness to communicate [Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludag University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-flipped-instruction-through-authentic/docview/2616916267/se-2?accountid=159111>
- Ünsal, G. (2021). The effect of flipped classroom model on students' learning English.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16(3), 140–147. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00206>
- Yarbro, J., McKnight, P., Arfstrom, K. M., Director, P. D. E., & Network, F. L. (2014). Flipped learning.

- Yang, S. C., Liu, Y. T., ve Todd, A. G. (2019). Effects of flipped classroom on high-and low-achievers' english vocabulary learning. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1251–1267. <https://doi.org/10.18823/ASIATEFL.2019.16.4.12.1251>
- Yemma, D. M. (2015). Impacting learning for 21st century students: A phenomenological study of higher education faculty utilizing a flipped learning approach [Doktora tezi, Robert Morris University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impacting-learning-21-sup-st-century-students/docview/1691842195/se-2?accountid=159111>
- Young, T. J. (2015). Questionnaires and surveys. *Research Methods in Intercultural Communication*, 163-180. <https://doi.org/10.1002/9781119166283.CH11>
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırılmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1487/17974>
- 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>
- Zainuddin, Z., ve Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>

EK - 1

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA TERS YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME TEZ VE MAKALE İNCELEME FORMU

İncelenen çalışmanın adı:

Bağlam:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) | <input type="checkbox"/> İş İngilizcesi (BE) |
| <input type="checkbox"/> İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) | <input type="checkbox"/> Akademik Amaçlar İçin İngilizce (EAP) |
| <input type="checkbox"/> Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP) | |
| <input type="checkbox"/> Mesleki Yabancı Dil İngilizcesi (VFL) | |

Yayın türü:

- Doktora Yüksek Lisans Tezi Makale

Çalışmanın Yılı:

- 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023

Çalışmanın Yöntemi:

- Karma Nicel Nitel

Çalışmanın Deseni:

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Açıklayıcı Desen | <input type="checkbox"/> Betimsel Araştırma | <input type="checkbox"/> Deneysel Araştırma |
| <input type="checkbox"/> Durum Çalışması | <input type="checkbox"/> Ex-Post Facto | <input type="checkbox"/> Eylem Araştırması |
| <input type="checkbox"/> Fenomenolojik Araştırma
(Olgu Bilim) | <input type="checkbox"/> Gömülü Kuram | <input type="checkbox"/> İç İçe Desen |
| <input type="checkbox"/> Karşılaştırmalı Desen | <input type="checkbox"/> Korelasyonel Araştırma | <input type="checkbox"/> Müdahale Deseni |
| <input type="checkbox"/> Ön Deneysel | <input type="checkbox"/> İlişkisel Tarama Modeli | <input type="checkbox"/> Sıralı Açıklayıcı |
| <input type="checkbox"/> Sıralı Keşfedici | <input type="checkbox"/> Denek İçerisi | <input type="checkbox"/> Yakınsayan Paralel |
| <input type="checkbox"/> Yarı Deneysel | <input type="checkbox"/> Diğer | <input type="checkbox"/> Belirtilmemiş |

Örneklem boyutu:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1-10 arası | <input type="checkbox"/> 101-150 arası |
| <input type="checkbox"/> 11-50 arası | <input type="checkbox"/> 151-200 arası |
| <input type="checkbox"/> 51-100 arası | <input type="checkbox"/> 201 ve üzeri |

Örneklem yöntemi:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Basit Tesadüfi Örneklem | <input type="checkbox"/> Kasti Örneklem |
| <input type="checkbox"/> Kendini Seçme Örneklem | <input type="checkbox"/> Kolay Örneklem |
| <input type="checkbox"/> Kota Örneklem | <input type="checkbox"/> Küme Örneklem |
| <input type="checkbox"/> Ölçüt Örneklem | <input type="checkbox"/> Sistematiik Örneklem |
| <input type="checkbox"/> Tabakalı Tesadüfi Örneklem | <input type="checkbox"/> Belirtilmemiş |

Uygulama süresi :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tek Sefer | <input type="checkbox"/> 15-30 Gün |
| <input type="checkbox"/> 1-7 Gün | <input type="checkbox"/> 31-60 Gün |
| <input type="checkbox"/> 8-14 Gün | <input type="checkbox"/> 61 Gün ve Üzeri |
| <input type="checkbox"/> Belirtilmemiş | |

Veri toplama araçları:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Anket | <input type="checkbox"/> Diagnostic Test |
| <input type="checkbox"/> Odak Grup Görüşmesi/Tartışması | <input type="checkbox"/> Görüşme |
| <input type="checkbox"/> Günlük | <input type="checkbox"/> Gözlem |
| <input type="checkbox"/> Ölçek | <input type="checkbox"/> Ön Test – Son Test |
| <input type="checkbox"/> Son Test | <input type="checkbox"/> Hatırlama Testi |
| <input type="checkbox"/> Saha Notları | <input type="checkbox"/> Ses Kaydı |
| <input type="checkbox"/> Test | <input type="checkbox"/> Veri Toplama Formu |
| <input type="checkbox"/> Video Kaydı | |

Veri analiz yöntemi:

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Karma | <input type="checkbox"/> Nicel | <input type="checkbox"/> Nitel |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|

Veri Analiz Teknikleri/Araçları:

- ANOVA
- ANCOVA
- Betimleyici Endeksler
- Betimsel Analiz
- Betimsel İçerik Analizi
- Betimsel İstatistik
- Bonferri Düzeltmeleri
- Bonferroni İkili Karşılaştırma
- Box Grafiği
- Chi Kare Testi
- Cohen D
- Cohen'in d ve Pearson'un Korelasyon Katsayısı, r
- Cohen'in Kappa Katsayısı
- Cohen – Kappa'nın İç Derecelendirici Güvenilirlik Testi
- Cronbach Alfa
- Çarpıklık ve Basıklık Değerleri
- Çıkarımsal İstatistik
- Çıkarımsal İstatistiksel Analiz
- Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA)
- Dunn'un Prosedürü
- Endeksin İçerik Doğruluğu
- Fenomenolojik Analiz
- FIML
- Fisher'in Kesinlik Testi
- Frekans Analizi
- Friedman Testi
- Greenhouse–Geisser Düzeltmesi
- Güvenilirlik Analizi
- Güvenilirlik Katsayı Analizi
- Histogram Grafikleri
- Huyndh-Feldt Düzeltmesi
- İç Tutarlılık Güvenilirlik Katsayıları
- İçerik Analizi
- İki Yönlü Varyans Analizi
- İstatistiksel Analiz
- Katsayı Alfa
- KMO & Barlett'in Küresellik Testi
- Kolmogorov-Smirnov Testi
- Korelasyon Analizi
- Korelasyon Katsayısı
- Krippendorff Alfa
- Kruskal-Wallis H Testi
- Kıyaslamalı Uyum Endeksi (CFI)
- Miles ve Huberman Formülü
- Nesne Analizi
- Oranın İçerik Doğruluğu (CVR)
- Pearson Korelasyon Katsayısı
- Pearson Korelasyonları
- Pearson r
- Pearson Ürün – An Katsayısı
- Post Hoc

- Q-Q Grafikleri
- Regresyon
- RMSEA
- Shapiro-Wilk Normallik Testi
- Serpilme Diyagramı
- Levene Testi
- LSD
- Mahalanobis Uzaklığı
- MANOVA
- Mann-Whitney U
- Mauchy'nin Küresellik Testi
- Spearman'ın Rho Testi
- Spearman'ın Sıralama Korelasyonu
- SRMR
- Söylem Analizi
- T-Test
- Takip Eden Basit Etki Testleri
- Tematik Analiz
- Tümdengelsel Analiz
- Tucker-Lewis Endeksi
- Tukey HSD
- Tümevarımsal Veri Analizi
- Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
- Wilk'in Lambdası
- Yüzde Analizi
- Yakınlık Endeksi