



BEZGEK

Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi
Journal of Teaching Turkish Language to
Foreigners

Derleme Makalesi

Cilt 3 (2024) Sayı 2 118-130

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ters Yüz Öğrenmeye Genel Bir Bakış

An Overview of Flipped Learning in Teaching Turkish as a Foreign Language

Begüm Ceylan¹ 

Ceylan, B. (2024) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye genel bir bakış. *Bezgek yabancılar Türkçe öğretimi dergisi*, 3(2), 118-130. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1482261>

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 11.05.2024
Kabul Tarihi: 07.06.2024
Yayın Tarihi: 15.06.2024

Anahtar Sözcükler

Ters yüz öğrenme
Yabancı dil olarak Türkçe
Öğretimi
Harmanlanmış öğrenme
Yabancı dil öğretimi

Article Info

Received: 11.05.2024
Accepted: 07.06.2024
Published: 15.06.2024

Keywords

Flipped learning
Turkish as a foreign
language
Blended learning
Foreign language teaching

Öz

Eğitim ve öğretim alanını derinden etkileyen teknolojik gelişmeler ve çağın getirdiği yeni ihtiyaçlar ile yeni neslin öğrenme özellikleri, yabancı dil öğretimi alanında da yeni ve etkili modellerin kullanımını bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, son dönemde gittikçe popüler olan ve etkinliği kanıtlanan ters yüz öğrenme modelini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde ele alarak açıklamaktır. Literatüre dayalı bir derlem araştırması olarak ele alınan bu çalışmada, ters yüz öğrenme modelinin genel süreci, olumlu ve olumsuz yanları, öğretmen ve öğrenci rolleri ile modelin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri literatürdeki ilgili araştırmalar incelenerek derinlemesine ele alınmıştır. Bu bağlamda, model ile yürütülecek araştırmaların artacağı, etkili bir öğretim sağlamak isteyen öğretmenlere yol gösterileceği, böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Abstract

Technological developments that deeply affect education and teaching, the new needs brought by the age, and the learning characteristics of the new generation have made the use of new and effective models in foreign language teaching a necessity. This study aims to discuss the flipped learning model, which has become increasingly popular and proven effective lately, in teaching Turkish as a foreign language. This study, which is review research, discusses the general process of the flipped learning model, its positive and negative aspects, the roles of teacher and student, and the place of the model in teaching Turkish as a foreign language, together with relevant research in the literature. In this context, it is thought that research conducted with the model will increase, and teachers who want to provide effective teaching will be guided, thus contributing to the teaching of Turkish as a foreign language.

Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte günümüzde hayatın her alanı bu değişimden etkilenmekte ve hızlı bir dönüşüm sürecine girmektedir. Eğitim bu alanların başında gelmekte ve değişimin kendini en derin hissettirdiği alan hâlini almaktadır. Bu durum hayatlarımıza her gün daha fazla dâhil olan teknoloji ve bu teknoloji ile büyüyen yeni nesil öğrenen grubunun ilgi ve ihtiyaçları ile açıklanabilir. Göksun ve Kurt (2017), 21. yy. öğrenen özelliklerini eğitim çerçevesinde incelediğinde, bilgi yönetimi, teknoloji kullanımı, araştırma becerileri ile sorgulama ve iletişim becerilerinin en baskın beceriler olduğunu belirtmiştir. Öğrenenlerin taşınması gereken bu becerilerin değişimi, onların herhangi bir öğrenme sürecini nasıl yönlendireceğini de etkilemektedir. O hâlde, eğitimin etkili hale getirilebilmesi için eğitim

¹ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye. begum.ceylan@iuc.edu.tr



yöntemlerinin tüm bu yeni davranış ve gereklilikler çerçevesinde yenilenmesi ve gözden geçirilmesi gerekmektedir (Yurtseven Avcı, vd., 2021). Ters yüz öğrenme ya da ters yüz sınıf bu gaye ile ortaya çıkan bir öğretim yöntemidir. Ye (2022) ters yüz öğrenmeyi geleneksel öğretimin değişmiş bir türü ve sınıf içi öğretim ile ödevin yer değiştirmesi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Zownorega (2013) ters yüz öğrenmenin, geleneksel öğretimin aksine öğrencinin ihtiyaç duyduğu teorik bilgiye okul dışında tek başına ulaşmasına ve öğrendiklerini okul içerisinde pratik yapmasına imkân tanıyan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Hem teknolojinin sürece dâhil oluşu hem de öğrenen bireyselliğinin ön planda olduğu bu yaklaşım kısaca, öğrencilere teorik bilgiye okul dışında ulaşma imkânı sunan, okul içerisinde ise öğrenciye edindiği bilgileri kullanabileceği ve etkinlik yapabileceği ortam ve imkân sağlayan bir öğrenme yöntemidir.

Ters yüz öğrenme yönteminin öğrenciye sağladığı birçok avantaj literatürde belirtilmiştir. Ters yüz öğrenme, okul dışında teorik bilgiyi kendisi alan ve okul sürecini daha aktif kullanabilen öğrencilerin kendi bireysel hızlarında öğrenmelerini gerçekleştirmekte, öğrenme sürecindeki kalıcılığın sağlanmasını kolaylaştırmakta ve öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle olan iletişimini güçlendirmektedir (Zappe vd., 2009; Turan ve Göktaş, 2015; Bishop & Verleger, 2013). Ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil öğretiminde de kolaylaştırıcı ve akademik başarıyı artırıcı özelliği literatürle desteklenmiştir (Sağlam, 2016; Yu, 2022; Kaman, 2020; Koçak, 2019). Akın (2016) dil öğrenme sürecinde aktif olması beklenen öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle yabancı dil becerilerini daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla, ters yüz öğrenmenin yabancı dil öğrenim sürecinde etkili bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur.

Pilancı vd. (2020), Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeleri ele aldığı çalışmada erişilebilirlik ilkesine bağlı olarak ters yüz öğrenmenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilirliğini önermiştir. Ancak bu konudaki alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ters yüz öğrenme modelinin henüz kısıtlı araştırmalar düzeyinde kaldığı, bu sebeple bu konu üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerektiği saptanmıştır (Khalmatova, 2017). Sevim ve Karabulut (2023) ters yüz öğrenme konusu üzerine yazılan lisansüstü tezleri incelemişler ve bu yenilikçi modelin en çok matematik, İngilizce ve bilgisayar öğretimi alanlarında araştırıldığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca Türkiye’de bu alandaki çalışmaların ve uygulamaların sayıca azlığı uygulayıcı öğretmenlerin ters yüz öğrenme modeli konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenmektedir (Gençer, vd., 2014). Bu çerçevede, Ayaydın ve Küçük (2022) öğretmenlerin dijital ve yüz yüze seçeneklerinin birleştirildiği harmanlanmış öğretime ne derece hazır olduklarının belirlenmesinin ve bu konuda gelişme sağlanmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bilgilere paralel olacak şekilde, bu araştırmanın amacı ters yüz öğrenme modelini derinlemesine açıklayarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinliğin arttırılmasını sağlamaktır. Göreceli olarak yeni bir model olan ters yüz öğrenme modelinin sürecini, öğretmen ve öğrenci rolleri ile modelin olumlu ve olumsuz yanlarını bir araya getiren bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanımında alana katkı sağlaması umulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin kullanımını açıklamayı, modeldeki öğretmen ve öğrenci rollerini saptamayı, modelin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılar ve uygulayıcıları bilgilendirmeyi amaçlayan literatüre dayalı bir derleme çalışmasıdır.

Burns ve Grove'a (2009) göre derleme çalışmaları, belirli bir konuda uzmanlar tarafından iki ya da daha fazla çalışmanın incelenerek sonuçların sentezlendiği ve bir araya getirildiği çalışmalar olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, yürütülen bir çalışmada araştırma probleminden ziyade, bir konu üzerindeki genel ve özel başlıklara odaklanılıyorsa, bu çalışma bir derleme çalışması olarak adlandırılmaktadır (Aydoğdu vd., 2017). Herdman (2006) da derleme çalışmalarını, var olan yaklaşımların özetlendiği ya da bu özetler neticesinde bir sentez oluşturulduğu çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, bu araştırmada ters yüz öğrenme, yabancı dil öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanlarında yürütülen çalışmalara ulaşılmış ve kuramsal bir alt yapı sunularak önerilerde bulunulmuştur.

Ters Yüz Öğrenme Süreci ve Yabancı Dil Öğretimi

Ters yüz öğrenme geleneksel öğrenmenin aksine öğrencinin teorik bilgiyi okul dışında kendi başına almasına ve okul zamanında daha çok uygulama yapmasına olanak sağlayan yeni bir modeldir. Bu model, öğrenciyi merkeze alan, bilgiyi aktif kullanmasını hedefleyen, bilgiyi kendisinin yeniden yapılandırmasını isteyen yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bir modeldir (Ünsal, 2018). Bu sayede, öğrenci okul içi ve okul dışında bilginin aktif takipçisi ve kullanıcısı hâline gelmektedir.

Ters yüz öğrenme süreci iki basamakta ele alınmaktadır. İlk basamak, öğrencinin dersten önce temel bilgileri edindiği ders öncesi öğrenme basamağıdır (Sargent & Casey, 2020). Bu bağlamda, ders öğretmeni öğrencinin ders öncesinde ihtiyacı olan temel bilgileri öğrenciye sunmakla yükümlüdür. Bu bilgiler genellikle videolar gibi dijital araçlarla sunulmaktadır. Bu şekilde ders sunumunu videolardan takip eden öğrenci, derse hazırlanmış olmaktadır. Dolayısıyla, ders öncesi öğrenme denilen bu ilk basamak bir ödevlendirme olarak görülmemelidir (Sams & Bergmann, 2015). Müfredata bağlı kalarak hazırlanan dijital içerikler öğrencilere yine dijital platformlar aracılığı ile ulaştırılmaktadır. Öğretmenin kendisinin üye olduğu ve içerik hazırladığı Edpuzzle gibi uygulamaların yanı sıra, hazır içeriklerin bulunduğu Youtube, Khan Academy gibi platformlar da bu amaca hizmet edebilmektedir (Karaca, 2016).

Ters yüz öğrenmenin ikinci basamağı ise öğrenciye kendisinin ders öncesi edindiği temel bilgileri uygulayabildiği, grup aktiviteleri, oyunlar, akran tartışma grupları gibi öğrenci merkezli etkinliklerin yapıldığı geniş bir okul zamanı sunmaktadır. Ders öncesi basamak teorik ve temel bilginin edinimi için kullanıldığından, gerçek ders süresi öğrencinin bilgi transferini ve anlamlandırma sürecini güçlendirecek etkinlikler için kullanılmaktadır (Sharples vd., 2014). Dolayısıyla, öğrenci edindiği bilgileri anlamlandırabilecek, gerektiği yerlerde öğretmenden destek alabilecek ve bilgiyi uygulamaya dökerek transfer edebilecektir.

Ters yüz öğrenme kavramı "FLIP" kelimesinden üretilmiş ve her biri bir bileşenin baş harflerini oluşturacak şekilde adlandırılmıştır (Flipped Learning Network, 2023). Bu bileşenler şu şekilde sıralanabilir; Flexible environment (Esnek Ortam), Learning culture (Öğrenme Kültürü), Intentional content (Tasarlanmış İçerik) ve Professional educator'dür (Profesyonel Eğitimci). Esnek ortam, öğretimin istenilen zaman ve mekânda gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Öğrenme kültürü ise, geleneksel öğretim kültürünün aksine öğrenme sürecinde öğretmeni rehber konumuna alan, öğrenciyi merkeze alan bir kültürü vurgulamaktadır. Tasarlanmış içerik bileşeninde önemi aktarılan konu öğretmenin uygun ders içeriğini ders öncesi için planlamasını ifade etmektedir. Son olarak, Profesyonel eğitimci başlığı ise öğretmenin değişen rolüne vurgu yaparak öğrencilerin gerek sınıf içi gerek sınıf dışı gözlemlenmesinden sorumlu olduğunu ifade etmektedir.

Ters yüz öğrenmede sürecin bu şekilde ilerlemesinin amacı ders süresinin aktif öğrenmeyle geçmesini sağlamaktır (Demetry, 2010). Bloom'un bilişsel öğrenme taksonomisindeki basamaklar ile ters yüz öğrenme basamaklarını karşılaştıran Hayırseven ve Orhan (2018), taksonominin en temelindeki



Hatırla ve Anla basamaklarının ters yüz öğrenmedeki ders dışı bölümüne karşılık geldiğini; diğer basamaklar olan Uygula, Analiz et, Değerlendir ve Yarat basamaklarının ise ters yüz öğrenmedeki ders içi bölümüne karşılık geldiğini belirtmişlerdir. Geleneksel yöntemde, Hatırla ve Anla basamaklarında öğretmen salt bilgi aktarıcı görevindedir. Dolayısıyla aslında öğrenci bu basamakları, yardım olmadan kendisi de gerçekleştirebilmektedir. Ancak bilgiyi edinen öğrencinin sınıf içi zamanını öğretmenin rehberliğinde aktif etkinlikler ile geçirerek uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmaya fırsatı olmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018).

Ters yüz öğrenme modelinin hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde etkili bir model olduğu literatürde ortaya konulmuştur (Çarpıcı, 2019; Kansızoğlu & Bayrak Cömert, 2021; Şanal, 2017; Yu, 2022). Ekmekçi (2017) araştırması sonucunda yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme yönteminin kullanımının olumlu sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde, Gök, Bozoğlan ve Bozoğlan (2021) da çalışmaları sonucunda ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil sınıflarında stresi azalttığını ve süreci kolaylaştırdığını ileri sürmüştür. Halitoğlu (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesi öğrenciler ile ters yüz öğrenme uygulamasına dayalı yürüttüğü araştırmasında bu yöntemin zaman avantajı sağlaması, yenilikçi olması, tekrar yapmaya olanak sağlaması ve rahat bir öğrenme sürecine teşvik etmesi gibi nedenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Halitoğlu (2020) araştırma sürecinde öğrencilere kendi hazırlamış olduğu ve evde dinleyecekleri 45 dakikalık bir sunum göndermiş, derse gelmeden önce de dinledikleri ve öğrendikleri konularla bağlantılı olacak şekilde bir kompozisyon yazmalarını istemiştir. Daha sonra ters yüz öğrenmenin ikinci basamağı olan ders sürecinde bu kompozisyonların kontrolü ve akran etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Modelin bahsedilen avantajları, dil öğrenme sürecinde hem öğrenci hem öğretmen açısından kolaylaştırıcı bir etki göstermiş ve dil becerilerinin gelişmesini hızlandırmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de etkili olduğu gözlemlenmiştir. Türkben ve Öncü Yiğit (2023) iletişimsel yaklaşım ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisini ters yüz öğrenme modeli ile ele almış ve modelin konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenme modeli ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen Harmankaya (2023) da modelin öğrencilerin yazma becerisine yönelik özyeterlik algılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Halitoğlu (2020) teknolojik çağa ve ihtiyaçlara cevap veren bu yeni modelin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hissedilen yöntem kısıtlılığını gidereceğini ve öğrenciler tarafından motive edici bulunacağını öne sürmüştür. Türkiye’de ters yüz öğrenme modeli üzerine yazılan lisansüstü tezleri ve makaleleri inceleyen Çetin (2018), modelin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kesintisiz eğitim, sınıf içi artan etkileşim, aktif dil öğrenimi, artan sorumluluk, bireyselleştirilmiş ve teknolojik öğretim gibi katkılarının olacağını ve bu sebeplerle kullanımının önemli olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde, Suludere (2017) yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modelini yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerinde deneysel olarak çalıştığı araştırması sonucunda ters yüz öğrenme ile öğretime devam eden deney grubunun geleneksel öğretimle devam eden kontrol grubuna göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine göre modelin avantajları olduğunu ortaya koymuştur.

Ters Yüz Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci Rollerini

Kardaş ve Yeşilyaprak’a (2015) göre, ters yüz öğrenme modelindeki iki basamaktan ilki öğretmenin ders anlatımını video desteğiyle öğrencilerle paylaşmasını, ikinci basamak ise öğrencinin edindiği bilgiyi sindirmesi ve yeni ortamlara transfer edebilmesinin gerçekleştiği sınıf ortamını ifade etmektedir. Geleneksel öğretimde ise, öğretmen ders süresini bilgi aktarımı ile geçirirken, ders dışı



zamanda öğrenciden en temel ihtiyacı olan bilgiyi transfer etme becerisinin ödevler vasıtasıyla gelişmesi beklenmektedir. Dolayısıyla ters yüz öğrenmede öğretmen ve öğrenci rolleri değişiklik göstermektedir.

Brown (2016) geleneksel öğrenme ile ters yüz öğrenmedeki öğretmen rollerini karşılaştırmış ve geleneksel sınıfta bilginin ana kaynağı olan öğretmenin ters yüz modelde bilgiyi anlamlandırma sürecinde öğrenciye yardım eden bir rehber statüsüne geçtiğini belirtmiştir. Öğretmen bu aşamada öğrenme sorumluluğunun bir kısmını kendi üzerinden alıp öğrenciye yüklemektedir (Zou vd., 2020) çünkü öğrenci derse gelmeden önce sorumlu olduğu videoları izlemekte ve kendi öğrenme sürecini yönlendirmeye başlamaktadır (Lai & Hwang, 2016). Bu yeni modelde, geleneksel öğretimin aksine, öğretmen için yeni roller ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, ders öncesinde içeriğin seçimi ve ders videolarının hazırlanmasından sorumludur (Sakulprasertsri, 2017). Geleneksel sınıfta derste yapılan bilgi aktarımının ihtiyaca ve öğrenci profiline bağlı olarak düzenlenmesi ve videoların bu bağlamda hazırlanması öğretmen için kritik bir görevdir ve medya düzenleme ile öğretim tasarımı becerilerini de beraberinde getirmektedir. Videolar, öğrencinin bilgi edinimini kendisi gerçekleştirebilecek düzeyde hazırlanmalıdır. Video içerikleri paylaşıldıktan sonra da öğretmen öğrencilerin bu videolara eriştiğinden ve bu ders dışı öğrenme etkinliğine katıldığından emin olmalıdır (Brown, 2016). Bilgi aktarımını ders öncesine taşıyan bir öğretmen, ders sürecinde daha çok öğrenciye ulaşabilmekte, daha derin geri bildirim verebilmekte ve kavram karmaşalarını çözmek için uğraşabilmektedir (Sakulprasertsri, 2017). Öğretmen daima bir gözlemci ve değerlendirici rolündedir. Bu model elbette öğretmene ölçme değerlendirme boyutunda da yeni bir rol biçmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının ters yüz öğrenmeyi doğru ölçmesi beklenmemektedir. O hâlde, öğretmenin bir diğer rolü de belirlenen öğrenme amaçlarını doğru ölçebilecek ve bilgi transferini gösterebilecek alternatif ölçme araçları oluşturması gerekmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Aslında tüm bunlar dikkate alındığında, her ne kadar öğretmen sorumluluğunun azaldığı söylene de değişen ders formatı yüzünden öğretmenin iş yükü artabilmektedir (Karabulut-İlgu vd., 2018).

Ters yüz öğrenme yöntemindeki öğrenci rolleri incelendiğinde, öğrencilerden kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alması, videoları dikkatle izlemesi, bilgi sürecini tamamlaması, aklındaki sorularla derse geldiğinde bu sorular için yanıt araması ve öğrenme yolculuğuna akranları ile etkileşimde olarak devam etmesi beklenmektedir. Sakulprasertsri (2017) öğrencilerin ilk basamakta içerik ve bilgiyi derinlemesine incelemekten sorumlu olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda, Adnan (2017) bu şekilde öğrencilerin öz-disiplin ve öz-düzenleme becerilerinin geliştiğini öne sürmüştür. Öğrenciler bu evrede bilgi edinimi sürecini kendi hızlarında sürdürebilmektedirler. İkinci basamakta yani ders sürecinde ise, öğrencinin aktif bir şekilde sürece ve etkinliklere dâhil olarak bilgiyi yapılandırması beklenmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Böylece aslında kısıtlı olarak görülen ders süresi pratik yapma, geri bildirim alma, etkinliklere katılma gibi yollarla etkili bir şekilde geçirilmektedir. Öğrenci, öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu almaktadır. Nitekim Kırıl (2021) da öğrencilerin ders öncesinde videoları izlemekten, notlarını almaktan, ders içerisinde aktivitelere katılmaktan ve unuttukları bilgiler için eski videolara geri gitme işlemlerinden sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil sınıfındaki öğretmen ve öğrenci rolleri ters yüz öğrenme modeli açısından incelendiğinde, geleneksel yöntemin aksine öğretmen ders öncesinde hazırlamış olduğu videolar ve temel kaynaklar ile öğrencilerin temel bilgileri kendilerinin almalarına olanak sağlamaktadır. Derse temel bilgiler ile gelen öğrenciler, ders süresinde öğretmenden geri bildirim almakta, grup aktivitelerine katılmakta, bilgiyi transfer ederek farklı çeşitlerde kullanım olanağı bulmaktadır. Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe dersi için e-posta yazımının temel ilkeleri, örnek e-posta incelemeleri, mekanik düzeyde boşluk doldurma aktiviteleri videolar dâhilinde öğretmen tarafından tüm öğrenciler ile paylaşılır.

Öğrenci ders dışı zamanını, kendi bilişsel süreci ve hızı dâhilinde bu videoları izleyerek ve bireysel etkinlikleri yaparak geçirir. Derse gelindiğinde ise, öğretmen geri bildirim sağlayıcı bir rol üstlenir. Derste öğrencilerden bir durum çerçevesinde e-posta yazmalarını ister. Temel bilgilere sahip olan öğrenciler, etkinlik türüne bağlı olarak e-posta yazma görevlerini yerine getirir ve öğretmenlerinden geri bildirim alırlar.

Yabancı Dil Öğretiminde Ters Yüz Öğrenmenin Avantajları & Dezavantajları

Her ne kadar öğretim ve öğrenme süreçlerine olumlu etkileri gözlemlenmiş (Torun & Dargut, 2015; Bergmann & Sams, 2012; Herreid & Schiller, 2013; İyitoğlu, 2018) olsa da ters yüz öğrenmenin olumsuz yanlarının tespit edildiği araştırmalar da ilgili literatürde mevcuttur (Larsen, 2013; Genç, 2015).

Ters yüz öğrenme yönteminin, öğrenci motivasyonunu ve akademik başarıyı artırdığı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiği saptanmıştır (Aydın, 2016; Yavuz, 2016). Ders dışı videoları istediği gibi durdurup ilerleten öğrenci, öğrenimini kendi bireysel hızında yapılandırmaktadır. Bu da gerek motivasyon gerekse başarıya doğrudan etki edebilen bir faktördür. Halitoğlu'nun (2019: 80) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenme modelini denediği ve modele dair öğrenci görüşlerini topladığı araştırması sonucunda da modelin "zaman avantajı sağlaması, yenilik getirmesi, renkli bir içerik sunması, tekrara imkân vermesi ve rahat bir ortamda ders işlemeye olanak sağlaması" özelliklerini ortaya koymuştur. Akın (2016) da Türkçe dersinde ters yüz öğrenme yöntemini incelemiş ve sonuç olarak dil öğrenme sürecinde aktif olması beklenen öğrencilerin bu yöntem ile dil becerilerini daha iyi edindiği sonucuna ulaşmıştır. Ters yüz öğrenme ile desteklenen iletişimsel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkisi inceleyen Türkben ve Öncü Yiğit (2023), ters yüz modelinin konuşma becerisini geliştirdiğini öne sürmüştür. Ters yüz öğrenmenin ayrıca yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde de olumlu etkiye sahip olduğunu öne süren çalışmalar mevcuttur (Ekmekçi, 2014; Engin ve Donancı, 2014). Bu sonuca paralel olacak şekilde, Harmankaya (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ters yüz öğrenme modelini yarı deneysel olarak ele aldığı çalışması sonucunda, ters yüz uygulamasının Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirdiği ve başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil öğretimine dair özellikle bir dezavantajdan ziyade, daha genel anlamdaki olumsuz yanları ele alınmıştır. Modelin etkili kullanımı için teknik şartların yerinde ve iyi bir internet bağlantısının var olması gerekmektedir. Bu durumun sağlanmaması durumu, yöntemin dezavantajlarından birini oluşturmaktadır. Nitekim Görü Doğan (2015) da internet bağlantısından kaynaklanan problemlerin ters yüz öğrenme yönteminin bir dezavantajı olduğunu dile getirmiştir. Ters yüz öğrenmenin bir diğer dezavantajı, yöntemin öğretmen üzerinde oluşturmuş olduğu ekstra iş yüküdür (Genç, 2015). Öğretmen ders içeriklerini uygunluğa ve sınıf profiline bağlı kalarak videoya dönüştürmekten, tüm öğrencilerin ders öncesi sürecini kontrol etmekten, daha öğrenci merkezli ders içi etkinlikler tasarlamaktan sorumlu hâle gelmektedir. Tüm bunlar, öte yandan, öğretmenin teknoloji konusunda bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Harmankaya (2023) bu durumu öğretmenlerin ters yüz öğrenme yöntemi ile teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması gerektiğini vurgulayarak desteklemiştir. Benzer durum öğrenciler için de geçerlidir. Türkben ve Öncü Yiğit (2023) bu yöntemin etkili olabilmesinin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Yükseköğretimde ters yüz öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerini araştıran Turan ve Göktaş (2015), öğrencilerin en çok video izlenmesinin zorunlu olmasından, anında geri bildirim alamamaktan ve çok zaman harcanmasından yakındıklarını dile getirmiştir. Dolayısıyla, bu genel



dezavantajların ortadan kaldırılarak modelin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine dâhili gerçekleştirilmelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sürekli gelişen ve değişen teknoloji eğitim öğretim faaliyetlerini şekillendirmekte ve gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için farklı yollar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ters yüz öğrenme teknolojiyi geleneksel öğrenme ortamı ile birleştirmekte, böylece sadece zaman kullanımında tasarruf sağlamakla kalmayıp çağın ihtiyaçlarına yanıt vererek yeni nesil öğrenen grubuna etkili bir şekilde hitap etmektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hayata geçirilmesi, program geliştiricilerinin, politika yapılarının, eğitim kurumlarının ve elbette ki öğretmenlerin elindedir. Öncelikle ters yüz öğrenmenin temel alındığı bir Türkçe programının hazırlanması ve benimsenmesi gereklidir. Eğitim programının ters yüz öğrenme ışığında geliştirilmesi ancak eğitim programının temel öğelerinin dikkate alınarak tamamlanması ile gerçekleşecektir. Dolayısıyla, programın hedeflerinin bu öğrenme modeli çerçevesinde gözden geçirilmesi gereklidir. Hedeflerin hazırlanmasının ardından, oluşturulacak içeriğin ters yüz öğrenme modeli ile uyumlu olması beklenmelidir. Bu noktada, program içeriğinin dijital olacak kısımlarının, bir başka deyişle sınıf dışına alınan öğrenmelerin hangilerinin olacağına saptanıp, buna uygun içeriklerin hazırlanması gerekmektedir. Teknoloji entegrasyonunun ön plana çıktığı bu aşamada, içerik videolarının ve materyallerinin hazırlanması için öğretmenler arasında çalışma gruplarının oluşturulması ve bu konuda hizmet içi eğitimlerin sağlanması önerilebilir. Programın diğer bir ögesi olan öğrenme durumlarında ters yüz öğrenmenin aktif uygulanabilirliği mutlaka değerlendirilmelidir. Bir modelin aktif uygulayıcısı öğretmenlerdir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ters yüz öğrenme modeli hakkında bilgi sahibi olması ve modelin birer uygulayıcısı hâline gelmesi gerekmektedir. Geleneksel modelin aksine, temel öğrenmeyi sınıf dışına taşıyıp sınıf içerisinde aktif öğrenmeye yer veren ters yüz öğrenmede, öğretmenin bir rehber ve kolaylaştırıcı rollerinde bulunması beklenmektedir. O hâlde, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine ters yüz öğrenme modeline ve uygulamasına yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi desteklenmelidir. Son olarak, programın ölçme değerlendirme safhasının da ters yüz öğrenmeye uygun olacak şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bloom taksonomisindeki hatırla ve anla gibi temel basamakların sınıf dışında; uygula, analiz et, değerlendir ve yarat gibi üst düzey öğrenmelerin ise sınıf içinde gerçekleştiği unutulmamalıdır. Bu bağlamda yapılacak ölçme değerlendirme etkinliklerinin süreç ve ürün odaklı olarak ayrılarak bu basamaklara denk gelecek şekilde planlanması gerekmektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması, öğretmenin hazırlamış olduğu ya da seçmiş olduğu video içeriklerinin öğrencilere ulaştırılması ile başlamaktadır. Örneğin, bir dil bilgisi konusu olarak geçmiş zamanın öğretildiği durumda, öğretmen dil bilgisi anlatımını bir video ile öğrencilere atar ve öğrenciler derse gelmeden önce kendi öğrenmelerini kendi hızlarında tamamlarlar. Öğretmenlerin video derslerini hazırlamak ya da içerik oluşturmak amacıyla kullanabileceği birçok araç bulunmaktadır. Video kaynaklarını bulmak ya da amaca uygun video üretmek, biçimlendirici ve değerlendirici değerlendirme yapmak için birçok çevrimiçi öğrenme yönetim sistemi ve platformu mevcuttur. Ters yüz öğrenme modelinde öğretmenler, öğrenme fırsatlarını genişletmek, nitelikli iletişim ve etkileşimi sağlamak, öğrencilerin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarmak ve uygun geri bildirim vermek için bu eğitim teknolojisi araçlarından faydalanırlar (Bârdüle, 2021). Modelin sınıf dışında kalan birinci basamağında videolara ek olarak, diğer multimedya kaynaklarını da kullanabilirler. Bu konuda öğretmenlerin en çok kullanabileceği kaynaklar çevrimiçi öğrenci yanıt sistemleri olmaktadır. Hazırladığı videoya anlama soruları ekleyen bir öğretmen, web 2.0 araçlarını



kullanarak hem öğrenmenin kontrolünü sağlamakta hem de olası kavram yanlışlarının önüne geçmektedir (Talbert, 2012). Dolayısıyla, öğrenmeyi değerlendirme, öğrenci ilerlemesini inceleme, öğrencilerin sorularına etkili bir şekilde yanıt verme şansına sahip olur (Zou, 2020). Günümüzde video hazırlama ve interaktif öğrenci yanıt sistemlerini bir arada sunan platformlar da mevcuttur. Böylece öğretmenler daha etkili bir şekilde sınıf dışı öğrenmeyi planlayabilmektedirler.

Bunlara ek olarak, ters yüz öğrenme modelini diğer modellerden farklı kılan yanının farklılaştırılmış öğretim anlayışına sunduğu kolaylıktır. Bu modelle birlikte, çeşitli yetenek düzeylerinde ve öğrenme hızlarındaki öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, daha düşük hızdaki öğrencilere eğitici videolar ve kayıtlı dersler gibi ek destek materyalleri verilebilmektedir (Eppard & Rochi, 2017). Dolayısıyla, teknoloji araçlarının kullanımı bireysel özelliklere hitap edecek şekilde planlanabilmekte ve öğrenmenin gerçekleşmesi için özel bir imkân sağlanmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin sınıf dışındaki videoları izlememeleri gibi olası problemlere yönelik öğretmenlerin etkin önlemler alması gerekmektedir. Bu noktada, öğrencilerin ders dışı süreçteki etkinliklere bağlılıklarını güçlendirmek için çevrimiçi ortam aracılığıyla motivasyon desteğinin sağlanması gerekmektedir (Sun, vd., 2017). Gündüz ve Akkoyunlu (2020) bu problemin en aza indirilebilmesi için ters yüz öğrenme modelinin çevrimiçi olan kısmına oyunlaştırmanın eklenmesini önermiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin video içeriği üretmek ya da kaynağını bulmak, etkileşimli çalışmalar hazırlamak ve bu süreci oyunlaştırabilmek gibi sorumlulukları ortaya çıkmaktadır. Eğitim teknolojisi araçlarının kullanımı bu süreci kolaylaştıracak ve onlara çeşitli etkinlikler hazırlama fırsatı verecektir.

Tüm bu özellikler ışığında, ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının etkili olacağı aşikârdır. Gerek teknolojinin sürekli gelişen doğası gerekse motivasyon, etkileşim, öz düzenleme ve öz yeterlik ile sınıf içi zamanın etkili kullanımı alanlarındaki avantajları düşünüldüğünde, ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yöntem kısıtlılığına da bir yanıt olacağı düşünülmektedir. Ancak literatürdeki sınırlılık, modelin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında her kademe ve her beceri alanında daha çok araştırılması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi ve konu üzerinde eylem araştırmalarının yürütülmesi önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Adnan, M. (2017). Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: A materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 204-222.
- Akin, E. (2016). Flipped classroom learning model and its availability in turkish education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 100-108.
- Ayaydın, Y. ve Küçük, S. (2022). Adaptation of blended teaching readiness instrument to Turkish. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 138-145.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği, *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev / görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Bårdule, K. (2021). E-learning tools for the flipped learning in elementary school. *Baltic Journal of Modern Computing*, 9(4), 453-465. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2021.9.4.05>



- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Virginia: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & M. A. Verleger. (2013). *The flipped classroom: a survey of the research*. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA. <https://www.researchgate.net/publication/285935974> *The flipped classroom A survey of the research*
- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. (6th ed., pp. 90-119, 598-610). Saunders.
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çetin, S. A. (2018). Ters-Yüz sınıf modelinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması üzerine bir öneri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 3(1), 61-70.
- Demetry, C. (2010, Aralık). *Work in progress- An innovation merging "classroom flip" and team-based learning*. 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Arlington, Virginia, USA.
- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi
- Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 151-167.
- Engin, M., & Donanci, S. (2014). Flipping the classroom in an academic writing course. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 3(1), 94-98. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v3n1.4088>
- Eppard, J., & Rochdi, A. (2017). *A Framework for Flipped Learning*. International Association for Development of the Information Society.
- Flipped Learning Network (2023). The four pillars of F-L-I-P TM. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). *Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi*. Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı, 5(6).
- Gök, D., Bozoğlan, H. ve Bozoğlan, B. (2021). Effects of online flipped classroom on foreign language classroom anxiety and reading anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 840-860.
- Göksün, D. O. ve A. A. Kurt. 2017. Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. Öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Gündüz, A. Y. ve Akkoyunlu, B. (2020). Effectiveness of gamification in flipped learning. *Sage Open*, 10(4). <https://doi.org/10.1177/2158244020979837>



- Halitoglu, V. (2020). A flipped-classroom model in teaching turkish as a foreign language and student opinions regarding the lesson. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 67-87.
- Harmankaya, M. Ö. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hayirsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Kansızoğlu, H. B. ve Cömert, Ö. B. (2021). The effect of teaching writing based on flipped classroom model on metacognitive writing awareness and writing achievements of middle-school students. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 279-302.
- Karabulut-İlgu, A., Jaramillo Cherrez, N., & Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- Kardaş, F., & Yeşilyaprak, B. (2015). A current approach to education: Flipped learning model. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 103-122.
- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanımı: ters-yüz sınıf modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (3), 35-51.
- Kaman, N. (2020). *İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Karaca, C. (2016). Öğretim Teknolojilerinde Güncel Bir Yaklaşım: Ters Yüz Öğrenme, (Ed. Özcan Demirel & Serkan Dinçer), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde, (s.1171-1182), Pegem Akademi Yayınevi. <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.070>
- Kıral, B. (2021). Ters yüz edilmiş sınıfta öğretmen, öğrenci, veli. E. H. Toytok, M. Ramazanoğlu, ve Ö. Bolat (Ed.), *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme* içinde (ss. 53- 75). Pegem Akademi.
- Koçak, G. (2019). *Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140.
- Larsen, A. J. (2013). *Experiencing a flipped mathematics class* [Unpublished Doctoral Thesis]. Simon Fraser University, Canada.
- Pılancı, H., Saltık, O. ve Zenci, S. Ç. (2020). Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 516-529.



- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(2), 132-143.
- Sams, A., & Bergmann, J. (2015). *Flip your classroom the workbook: ISTE*. ProQuest Ebook Central.
- Sargent, J., & Casey, A. (2020). Flipped learning, pedagogy and digital technology: Establishing consistent practice to optimise lesson time. *European physical education review*, 26(1), 70-84.
- Sevim, O. ve Karabulut, A. (2023, March). *Ters yüz öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir eğilim araştırması*. In International Conference on Scientific and Academic Research, 1, 244-249.
- Sharples, M., Adams, A., & Ferguson R. (2014). *Innovating pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3*. Milton Keynes: The Open University.
- Suludere, H. N. (2017). *Learning in the 21st century: the flipped foreign language classroom*. [Unpublished Doctoral Thesis]. Università Ca' Foscari Venezia.
- Sun J. C. Y., Wu Y. T., & Lee W. I. (2017). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729.
- Şanal, F. (2017). Yabancı dil öğretiminde ters yüz edilmiş öğrenme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 362-368.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-3. <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Turan, Z. & Y. Göktaş. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. <https://doi.org/10.5961/jhes.2015.118>
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ye, X. (2022). Insiders' perceptions of the flipped classroom approach in Chinese EFL junior secondary schools. *Education* 3-13, 1-15. <file:///C:/Users/Begum%20Intiyaryer/Downloads/InsidersperceptionsoftheflippedclassroomapproachinChineseEFLjuniorsecondaryschools.pdf>
- Yu, E. (2022). *Ters yüz öğrenme modeli ile yetişkinlere yabancı dil olarak Korece öğretimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.



- Yurtseven Avci, Z., Ergulec, F., Misirli, O., & Sural, I. (2022). Flipped learning in information technology courses: benefits and challenges. *Journal of Further and Higher Education*, 46(5), 636-650.
- Zappe, S. E., Leicht, R. M., Messner, J., Litzinger, T., & H. W. Lee. (2009). 'Flipping' the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. *In ASEE Annual Conference and Exposition*, Conference Proceedings. Austin, Texas. <https://doi.org/10.18260/1-2-4545>
- Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: student and teacher perceptions. *JCE*. 7, 213-228.
- Zou, D., Luo, S., Xie, H., & Hwang, G. J. (2020). A systematic review of research on fipped language classrooms: Theoretical foundations, learning activities, tools, research topics and findings. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1811-1837. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839502>
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class* [Unpublished Master's Thesis]. Eastern Illinois University.

Extended Abstract

Ye (2022) defined flipped learning as a changed type of traditional teaching and the replacement of classroom teaching and homework. Similarly, Zownorega (2013) stated that flipped learning, unlike traditional teaching, is a method that allows the student to access the theoretical knowledge he needs outside of school on his own and to practice what he has learned within the school. This approach, in which both the involvement of technology in the process and the individuality of the learner are at the forefront, is, in short, a learning method that offers students the opportunity to access theoretical knowledge outside of school, and provides an environment and opportunity within the school where the student can use the knowledge he has acquired and do activities.

Pilancı et al. (2020) in their study discussing the basic principles for Turkish as a Foreign Language Teachers, suggested that flipped learning can be used in teaching Turkish as a foreign language, depending on the principle of accessibility. However, when the literature on this subject was examined, it was determined that the flipped learning method in the field of teaching Turkish as a foreign language remained at the level of limited research, and therefore more research was needed on this subject (Khalmatova, 2017). Sevim and Karabulut (2023) examined postgraduate theses written on the subject of flipped learning and concluded that this innovative method was mostly researched in the fields of mathematics, English, and computer teaching. In addition, it is said that the low number of studies and applications in this field in Turkey is because practicing teachers do not have sufficient knowledge about the flipped learning method (Gençer, Gürbulak & Adıgüzel, 2014). In this context, Ayaydın and Küçük (2022) emphasized that it is important to determine to what extent teachers are ready for blended education, which combines digital and face-to-face options, and to develop strategies to ensure improvement in this regard. In parallel with this information, this research aims to increase the effectiveness of flipped learning in teaching Turkish as a foreign language by discussing it in depth. It is hoped that this study, which brings together the process of the flipped learning method, which is a relatively new method, the roles of teacher and student, and the positive and negative aspects of the method, will contribute to the field in its use for teaching Turkish as a foreign language.

This study is a literature-based compilation study that aims to explain the use of the flipped learning method in teaching Turkish as a foreign language, to determine the roles of teachers and



students in the method, to reveal the positive and negative aspects of the method, and to inform researchers and practitioners working in this field. In this context, studies carried out in the fields of flipped learning, foreign language teaching, and teaching Turkish as a foreign language were accessed, and in this way, a theoretical infrastructure was aimed to be presented.

The use of the flipped learning method in foreign language teaching is an effective way. As a result of his research, Ekmekçi (2017) reached positive results in the use of the flipped learning method in foreign language teaching. Similarly, Gök, Bozoğlan, and Bozoğlan (2021) also suggested that the flipped learning method reduces stress and facilitates the process in foreign language classes. In his research based on the flipped learning application with C1 level students learning Turkish as a foreign language, Halitoğlu (2020) concluded that this method will contribute to the learning of Turkish as a foreign language for reasons such as providing time advantage, being innovative, allowing repetition and encouraging a comfortable learning process. has reached. During the research process, Halitoğlu (2020) sent the students a 45-minute presentation that he had prepared and that they could listen to at home and asked them to write a composition related to the topics they listened to and learned before coming to class. Then, during the course process, which is the second step of flipped learning, these compositions were checked and peer activities were carried out.

Brown (2016) compared teacher roles in traditional learning and flipped learning and stated that the teacher, who is the main source of information in the traditional classroom, became a guide who helps the student in the process of making sense of the information in the flipped model. At this stage, the teacher transfers some of the learning responsibility from himself to the student (Zou et al., 2020) because the student watches the videos for which he is responsible before coming to class and begins to direct his learning process (Lai & Hwang, 2016). In this new model, unlike traditional teaching, new roles emerge for the teacher. Teachers are responsible for selecting the content and preparing lesson videos before the lesson (Sakulprasertsri, 2017). Traditionally, organizing the information transfer in the classroom depending on the need and student profile and preparing the videos in this context is a critical task for the teacher and brings with it media editing and instructional design skills.

When student roles in the flipped learning method are examined, students are expected to take responsibility for their learning processes, watch the videos carefully, complete the information process, look for answers to these questions when they come to class with questions in their minds, and continue their learning journey with their peers. Sakulprasertsri (2017) stated that students are responsible for examining the content and information in depth at the first stage. In this regard, Adnan (2017) claimed that in this way, students' self-discipline and self-regulation skills develop. In this phase, students can continue the process of acquiring knowledge at their own pace. In the second step, that is, during the course process, the student is expected to structure knowledge by actively participating in the process and activities (Bergmann & Sams, 2012). Thus, class time, which is limited, is spent effectively by practicing, receiving feedback, and participating in activities.

In light of all this, it is concluded that the use of the flipped learning model is effective in teaching Turkish as a foreign language. Considering the constantly evolving nature of technology and its advantages in the areas of motivation, interaction, self-regulation and self-efficacy, and effective use of classroom time, it is thought that the flipped learning model will be an answer to the method limitations in teaching Turkish as a foreign language. However, the limitations in the literature reveal that the model needs to be further researched at every level and in every skill area in the field of teaching Turkish as a foreign language. In this context, it is important to inform teachers and teacher candidates of Turkish as a foreign language and to conduct action research on the subject.

