

Arapça Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Araştırma^{*}

İlhan TETİK^{**}

H. Yusuf ACUNER^{***}

Atıf/Cite as: Tetik, İlhan-Acuner, H. Yusuf. "Arapça Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Araştırma". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20 (2021), 355-381.

Öz: Günümüzde klasik öğrenme ortamlarında görülen pasif alıcı konumundaki öğrenci ile bilgi konumundaki öğretmen rolleri değişime uğramıştır. Z kuşağı olarak isimlendirilen öğrenciler artık bilgiyi açık kaynaklardan da elde ederken, öğretmen de bilgiye erişimde rehber konumuna gelmiştir. Ters Yüz Sınıf Yöntemi bilgiyi sınıf dışına taşıırken sınıf içi etkinliklere olanak tanıyan bir modeldir. Ters Yüz Sınıf Yöntemi araştırmalarının yeni olması ve alanyazında din eğitimi ile ilgili araştırmalara rastlanmamış olması bu makalenin temel dayanağını oluşturmaktadır. Makalede önerilen EBA platformunun web 2.0 araçlarıyla beraber sağladığı faydalar da Ters Yüz Sınıf Yöntemiyle birlikte kullanım imkanı sunulmaktadır. Araştırmanın sonunda Arapça dersi uygulama örneği sonuçları da paylaşılmıştır. Böylelikle gelecekteki Din Eğitimi araştırmalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Ters Yüz Sınıf Modeli, Ters Yüz Öğrenme, EBA, Web 2.0

^{*} Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Doç. Dr. H. Yusuf ACUNER danışmanlığında İlhan TETİK tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

^{**} Doktora Öğr., Vakıfkebir Fen Lisesi, Trabzon, Türkiye, ilhant78@gmail.com,
ORCID: www.orcid.org/0000-0002-2574-6533

^{***} Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye, yusuf.acuner@erdogan.edu.tr,
ORCID: www.orcid.org/0000-0001-6687-7786

A Study on The Realization of The Flipped Classroom Model in Arabic Teaching

Abstract: The roles of teachers who were in the status of sage on the stage and students who were once passive receiver have changed recently. The students known as Z generation can also reach information through open resources and the teacher has become a counsellor in the process of gathering information. Besides the technique of the flip classroom model brings the knowledge outside the classroom it also enables activities in the classroom. As the researches of flip classroom model are new and not having met any researches concerning religious studies constructs the basic of this article. In this article, you can find the benefits of EBA platform together with web 2.0 instruments with the flipped classroom method. At the end of the study, the results of the Arabic course application sample are also shared. Therefore, it is considered to contribute the Religious Education researches in the future.

Keywords: Religious Education Studies, The Flip Classroom Model, Flip Learning, , EBA, Web 2.0

مقترح لتطبيق نموذج الفصل المقلوب في التعليم العربية

ملخص: اليوم، تغيرت أدوار الطالب الاستقبالي السلبي والمعلم الحكيم الذي شوهد في بيئات التعلم الكلاسيكية يحصل الطلاب المسمى الجيل Z الآن على معلومات من مصادر مفتوحة بينما أصبح المعلم أيضا دليلا في الوصول إلى المعلومات. طريقة الطبقة العكسية هي نموذج يسمح بالأنشطة داخل الفصل أثناء نقل المعلومات خارج الفصل. حقيقة أن البحث عن طريقة الطبقة العكسية جديد وأن البحث عن التعليم الديني لم يتم العثور عليه في هذا المجال هو الأساس الرئيسي لهذه المقالة. يتم تقديم فوائد منصة EBA المقترحة في المقالة إلى جانب أدوات Web 2.0 أيضا مع طريقة الطبقة العكسية. في نهاية الدراسة، تم أيضا مشاركة نتائج مثال تطبيق درس العربي. وبالتالي يعتقد أنها تفيد لأبحاث التعليم الديني في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: نموذج الفصول الدراسية المقلوب، التعلم المقلوب، التعليم الديني، EBA، web 2.0 تفيد لأبحاث التعليم الديني في المستقبل

GİRİŞ

Eğitimin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını kolaylaştırarak gidermektir. 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olması beklenen ve Z kuşağı olarak adlandırılan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada geleneksel metotların yetersiz kaldığı düşünülebilir. Öğrenciler görselliğin, sosyal medyanın ve teknolojinin iç içe olduğu dünyalarında aktif öğrenme ortamlarında mutlu olmaktadır (Ünal, 2017). Bununla birlikte öğretim teknolojilerinde mobil öğrenme ortamlarını düzenlemek ve mobil teknolojilerden yararlanmak artık bir zorunluluk haline gelmektedir. Ülkemizde internet kullanımının son on yılda 3 katından fazla artarak hanelerden internete ulaşımı %90,7'ye ulaşmıştır (TÜİK, Ağustos, 2020). Bu veriler doğrultusunda bugünün öğrencilerinin teknolojiyle iç içe yaşantıya sahip olduğu bir dönemde bilgi iletişim teknolojilerini öğretim yöntemlerinde aktif olarak kullanmak gerekmektedir. Gelişen teknoloji karşısında kuşaklar arası iletişim de önem kazanmaktadır. Savaş ortamında kıtlık gören bireylerle, Z kuşağı olarak

tanımlanan çok küçük yaşlarda akıllı telefonun ekranını kullanabilen geleceğin bireylerinin yenilik ve yaşam anlayışı farklı olacaktır (İnce, 2018). Böylece teknolojiyle birlikte dünyaya gelen bir kuşağın eğitim ihtiyaçlarının da farklılık göstereceği muhakkaktır.

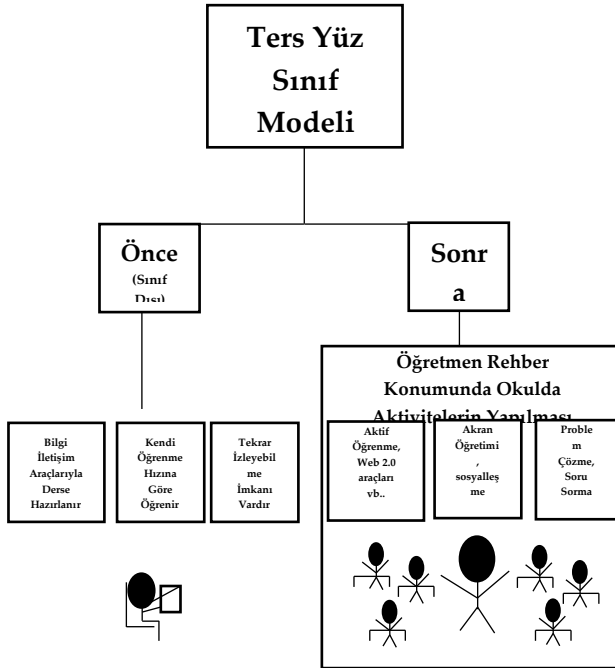
Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda din eğitimi, eğitim teknolojilerinden bağımsız düşünülemez. Zira eğitim ortamlarındaki yenilikler din eğitimi de etkilemektedir. Teknolojiyle büyümüş kuşakla doğru bir iletişim kurmak ancak din eğitiminde de teknolojiyi doğru bir şekilde kullanmakla mümkün olabilir. Öyle ki içinde yaşadığımız dönem teknolojinin yoğun bir tesiri altında olduğu gibi bu etkinin gelecekte de hayatın her alanında daha yoğun bir şekilde hissedilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda Z kuşağı ve sonrası için teknoloji eğilimli iletişim kurmak ve onların öğrenme ve çalışma eğilimlerini de doğru anlamak gerekmektedir. Zira zayıf iletişim öğrenmenin ve gelişimin önündeki en büyük engellerden biridir (İnce, 2018).

Son on yılda dünyada Flipped Classroom adıyla duyulan ve Türkçeye Ters Yüz Sınıf Yöntemi/Modeli olarak çevrilen bir öğrenme modeli ortaya çıkmıştır. Flipped Classroom ifadesindeki Flipping terimi ev ödevi ile sınıf çalışmalarının yerlerinin değiştirilmesi fikrinden hareketle kullanılmaktadır. Daha temel tanımla sınıfta geleneksel olarak işlenen dersin evde video, film, ses gibi çevrim içi öğrenme araçlarıyla öğrencilere öğrenme ortamı oluşturulması, evde geleneksel olarak yapılan ev ödevinin ise sınıfta aktif öğrenme ortamı sağlanarak uygulama yapılmasıdır (Bergmann-Sams, 2012). Aktif öğrenme ortamları söz konusu olduğunda öğretmenin rolünün de değiştiği söylenebilir. Öğretmenin rolü "from sage on the stage to the guide by the side" (Sahnedeki bilgeden kenardaki rehber) öğrencilerin önünde ders anlatan sahnede bilge konumundaki öğretmen kenardaki rehber olarak 1993 yılında Alison King tarafından tanımlanmıştır (King, 1993).

TYS ilk kez Harvard Üniversitesi Fizik Bölümü hocalarından Eric Mazur tarafından 1991 yılında uygulanmıştır. Mazur ders öncesi öğrencilerin ders kitabını okuyarak sınıfa gelmelerini istemiş ve uyguladığı bu modeli akran öğretimi anlamında "Peer Instruction" olarak isimlendirmiştir (Mazur,1997). Daha sonra 2000 yılında, Miami Üniversitesi'nde Ekonomi dersinde uygulanmış ve bu çalışma "Inverting (çevrilmiş)" diye isimlendirilmiştir (Lage vd., 2000). 2000 yılına gelindiğinde Baker (2000) tersyüz etmek anlamındaki "flip" kelimesini kullanmıştır. Bu tanıma uyan bir çalışma 2010 yılında matematik öğretmeni Karl Fisch tarafından gerçekleştirilmiştir. Polinom konusunu 9 ve 10. sınıflara anlattıktan sonra ev ödevi olarak 30 problem vermişti, daha sonra bu sırayı tersine çevirmiş ve derslerini videoya çekip öğrencilere izlemelerini istemişti daha sonra sınıfta problemleri çözmüş içerikle

ilgili deneyler yapmıştı (Pink,2010). Fisch tersine çevrilerek yapılan bu uygulama sonunda başarılı sonuçlar elde etmiştir.

2012 yılına gelindiğinde lisede kimya öğretmeni olarak çalışan Aaron Sams ve Jonathan Bergman modeli "flipped classroom" olarak isimlendirmişlerdir. Önce modelin ismini dersleri video olarak paylaşınca (Podcasts) "pre-vodcasting" olarak isimlendiren ikili daha sonra "Flipped Classroom" ismini tercih etmişlerdir (Bergman ve Sams, 2011). Ters yüz sınıf fikri bu iki öğretmenin okula gelemeyen öğrencileri için derslerden geri kalmamaları fikriyle bulunmuş bir modeldir. Aeron teknoloji dergisinde powerpoint programına ses kaydedildiğini okuduktan sonra bu yolla dersleri kaydedebileceklerini düşünmüştür. 950 öğrencili ve öğrencilerin okulla evlerinin uzak olduğu bir lisede çalışan bu iki kimya öğretmeni 2007 yılının ilkbaharında dersleri kaydedip e-posta yoluyla dersleri kaçırın öğrencilere göndererek aynı zamanda online olarak da yayınlamışlardır. Böylelikle bazı öğrenciler dersi sınıfta dinlemelerine rağmen tekrar izleyebilme imkanına sahip olmuşlar; öğretmenler ise öğrencilere videoları izlerken neler yapmaları/yapmamaları gerektiğini anlatmışlardı. Bu modelin sonunda öğrenciler kimyayı derinlemesine öğrenirken, kabiliyetlerini öz yönetimli öğrenenler olarak şekillendirmişlerdir (Bergman ve Sams, 2012). Böylece öğrenciler sınıf dışındaki öğrenmelerini yavaş ama emin adımlarla kendileri düzenlemeye başlamışlardır (Talbert, 2017: 171). Tersyüz Sınıf modeli uygulama süreci aşağıda şekilde özetlenmiştir.



Şekil 1 Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Süreci

Beklenmedik bir şekilde Covid-19 salgını sürecinde tüm dünyada ve ülkemizde online eğitime geçilmiştir. Bu durum bizlere öğretmen yetiştirme sistemimizde uzaktan eğitim araçlarının sürece dahil edilmesini ve bu konuda öğretmenlere gerekli bilgi beceriler kazandırılmasının önemini bir kez daha göstermiştir. Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim, ülkemizde EBA¹ canlı ders platformları ve EBA TV üzerinden yürütülmüştür (Ted Mem, 2021). Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlarda olumlu yönleri bulunmaktadır. Etkileşimde yaşanan sorunlar, öğrencilerin derslere aktif katılımının çok düşük olması, bireysel farklılara uygun olmaması, teknik aksaklıklar nedeniyle derslere girişlerde problem yaşanması (Başaran vd., 2020: 368) uzaktan eğitimin olumsuz yönlerini oluşturmaktadır. Bu durum öğrenci, öğretmen ve veliler üzerinde olumsuz etkiler meydana getirebilmektedir. Bu tür olumsuzlukların yaşanmasının temel nedeni öğretmenlerimizin uzaktan eğitim araçları konusundaki hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması ve bunun yanında öğrencilerin de uzaktan eğitim araçlarını kullanma konusunda gerekli motivasyona sahip olmaması gösterilebilir.

Sadece tüm dünyanın içinde bulunduğu Covid-19 gibi kriz dönemlerinde değil Z kuşağının teknoloji ve öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarını karşılayacak, onları teknolojiyle birlikte öğrenmeye motive edecek öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç vardır. Ters yüz öğrenme modeli ve din eğitiminde kullanımının sağlayacağı faydalar göz önünde bulundurulduğunda bu modelin daha iyi öğrenme çıktıları sağlayıp sağlamayacağı sorusu akla gelmektedir. Bu sorudan hareketle bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin din eğitiminde kullanılabilir durumu üzerine bir öneride bulunulmuştur. Ayrıca İHL’de ters yüz öğrenme modeline göre geliştirilen bir öğrenme ortamının Arapça dersinde akademik başarıya ve tutuma etkisini, öğrencilerin ters yüz sınıf modeline ilişkin görüşlerini içeren bulgular paylaşılmıştır.

1. TYS Modeliyle İlgili Araştırmalar

TYS modeliyle ilgili araştırmalar dünya genelinde yeni sayılabilecek derecede az olmasına rağmen her geçen sene sayı giderek artmaktadır. TYS modeliyle ilgili çalışmalarda en çok araştırılan değişkenler arasında başarı, motivasyon, özyönetimli öğrenme, problem çözme becerisi, öğrenci algısı, öğrenci deneyimi ve tutum gelmektedir.

¹ EBA eğitim araçlarıyla birlikte eğitsel içeriklere de yer veren bir sistemdir. EBA bünyesinde resim, yazı, sesli materyallerin yanında video anlatımı formatında kaynaklar da yer almaktadır. Kullanıcılar tarafından dosya yükleme, dijital alan sağlama, yarışmalar düzenleme, öğrencilerin düzeyine uygun dersler ekleme ve önemli duyurular yapabileceği gibi paylaşımlar da bulunabilmesi EBA’yı zenginleştiren özelliklerden bazılarıdır (Aktay, Keskin, 2016). Bununla birlikte öğretmen kendi EBA sayfasında arşiv oluşturabilir, test hazırlayabilir ve mevcut hazırlanmış videoları ve testleri de kullanabilir.

Yabancı alan yazında yapılan çalışma sayısının ise yerli araştırmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. TYS modelinin en fazla uygulandığı alanların başında matematik, mühendislik, fizik, biyoloji, hemşirelik, yabancı dil gibi farklı disiplinler de yer almaktadır. Kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinde genellikle deneysel, yarı deneysel yöntemler ağırlıklı olarak yer alırken, karma ve nitel çalışmalar da bulunmaktadır. Gözlem ve röportaj da kullanılan ölçme araçları arasında yerini almıştır. Araştırmalarda örneklem grubunu sadece öğrenciler değil, öğretmen ve idareciler de oluşturmaktadır.

Yukarıda değindiğimiz gibi araştırmalarda örneklem grubunu ağırlıklı olarak öğrenciler oluştururken en çok araştırılan değişken de başarı ve motivasyondur. Bununla birlikte bazı çalışmalarda TYS modelinin akademik başarıyı ve motivasyonu artırdığı görülürken (Wiginton 2013; Bishop 2013; Guggisberg 2015; Sierra 2015; Sun 2015; M. A. 2015; Dafoe 2016; Moran, 2014; Coufal 2014; Hantla 2014), başarıyı çok az artırdığı çalışmalar da görülmektedir (Schwankl (2013, Quint 2015, Overmyer 2014). Diğer bazı çalışmalarda da başarıya etkisinin olmadığı görülmektedir (Brown 2015, Prefume 2015, Faretta 2016, Sletten 2015, Winter 2013, Butzler 2014, Smith 2015, Saunders 2014, Gross 2014, Torkelson 2012, Merrill 2015, Martin 2015). TYS yöntemiyle ilgili yapılan çalışmaların sayısı arttıkça değerlendirmelerin de değişeceği düşünülmektedir.

Türkiye'de TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmalarda başarıyı artırdığı, öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği, özyönetimli öğrenmeyi artırdığı ve öğrencilerin modelle ilgili olumlu görüş belirttikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Demiralay 2014, Ekmekçi 2014, Turan 2015, Sirakaya 2015, Köroğlu 2015, Çukurbaşı 2016, Topalak 2016).

Buraya kadar yabancı alan yazındaki çalışmalara yer verirken yerli alan yazında yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak yabancı dil olmak üzere, bilgi iletişim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, İngilizce, müzik ve sosyal bilgiler derslerinde yapılmıştır. Yerli alan yazında din eğitimiyle ilgili araştırma bulunamamış, yabancı alan yazında yapılan bir çalışmada ise teoloji dersi diğer derslerle birlikte değerlendirilmiştir (Hantla, 2014). Deneysel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda akademik başarı, motivasyon, öz yönetimli öğrenme vb. değişkenler üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

2. Din Eğitiminde TYS Modelinin Uygulanma İmkani

Alan yazında din eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalara rastlanılmamış olması bu konuda bizi araştırmaya sevk etmiştir. Din eğitimi açısından hitap ettiğimiz Z kuşağının birtakım özellikleri bulunmaktadır; zihinsel ve psikolojik açıdan hızlı gelişim göstermeleri, analitik düşünme yeteneklerinin dikkat çekici düzeyde olması,

teknolojinin onlar için bir ihtiyaç olması bunlardan bazılarıdır (Ünal,2017). 21. yy.'da düz anlatım yönteminde öğretmen (sahnedeki bilge) bilgiyi aktaran, öğrenci de pasif olarak bilgiyi alan konumunda (King,1993) kalırsa yukarıda özelliklerini saydığımız kuşakla çatışma yaşamamız söz konusu olabilir. TYS modeli mobil öğrenme çağındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir model konumundadır. Khan *Dünya Okulu* isimli kitabındaki vurguyla bu modelin "Flipped Classroom" olarak daha da yaygınlık kazanmasını ve fark edilir olmasını sağlamıştır (Khan, 2012).

TYS modelinde derslerin sınıf dışında izlenmesi, Bloom'un taksonomisindeki bilgi düzeyinin kazanılması hedeflenmektedir. Sınıf içi etkinliklerle analiz ve sentez düzeyine geçilir. Bu, dersin kazanımlarının kalıcı hale gelmesinde etkili olmaktadır. TYS modeli öğrenmeyi öğretmenin rehberliğinde öğrencilere vermektir ve bu yöntem vazgeçilmez olmamakla beraber, birçok yöntemden birisidir (Bergman, Sams, 2012). Din eğitiminde her ders TYS için uygun olmayabilir. Gerek ortaokul gerekse lisede seçmeli Kur'an-ı Kerim dersiyle birlikte, İHL ve İHO'da okutulan Arapça, Kur'an-ı Kerim vb. derslerde bu yöntem çok verimli hale gelebileceği gibi, yine bu yöntemin uygulamalı derslerde daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bu modelin kullanılmasında bazı sınırlılıklar da bulunabilir. Nitekim videolara erişim öğrenciler için sorun olabilir. Bunun için bu yöntemi geliştiren Bergman ve Sams okulun sayfasını kullanmışlar, öğrencilerin kendi iletişim araçlarına videoları yüklemişler, son olarak DVD'ye kaydederek öğrencilere evde izleme imkanı sunmuşlardır (Bergman, Sams, 2012). Günümüzde artık öğrenciler öğretmenlerin ders materyalinden konuyu öğrenmeyi talep etmekten çok, kendi başlarına öğrenebilecekleri çevrimiçi kaynakları talep etmektedirler (Talbert, 2017: 171). Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak Türkiye'de MEB tarafından 2012 yılında faaliyete geçirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur (MEB, 2015). Öğretmenler hazırladıkları materyalleri EBA üzerinden paylaşabilecekleri gibi facebook, twitter, whatsapp gibi uygulamaları da kullanabilirler. Bunun yanında üniversiteler kendi bünyelerindeki yazılımlardan yararlanabilirken, Edmodo, Moodle, Blackboard vb. uygulamaları da tercih edebilirler.

EBA ders ekranına EBA şifresi olmayanlar erişim sağlayamamaktadır. Bu hem veli hem de öğretmen ve öğrenci açısından güvenli bir platform anlamına gelmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler öğrenme olgusunu okul duvarlarının dışına taşımakta, bilgiye her yerden ulaşılabilir hale getirmektedir (Meb, 2009). Örgün eğitimde EBA öğretmen ve öğrencilerin mobil platformda da kullanımına uygundur. Böylelikle sınıf ve evin dışında da erişim imkanı sunulmuştur. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimle birlikte

EBA kullanımı daha anlamlı hale gelmiştir, yüz yüze eğitime ara verilmesi eğitimin paydaşlarını online ortamda bir araya getirmiştir.

TYS modelinin en önemli kısmını sınıf içi etkinlikler oluşturmaktadır. Öğrenci ders anlatım videosunu sınıf dışında izledikten sonra sınıf içinde de birtakım etkinlikler yapılması gerekmektedir. TYS modelinin uygulandığı sınıflarda çok fazla gürültü olabilmektedir çünkü sınıf içerisinde çok fazla aktivite olduğu ve bu aktivitelerin de bir amaca yönelik olduğu görülmektedir (Talbert, 2017). Din eğitiminde Kur'an-ı Kerim dersinde öğretmenin paylaştığı videoyu evde izleyen öğrenci sınıfta öğrendiklerini uygulayabilme imkanına sahip olmaktadır. Dersin ilk 5-10 dakikası öğrencinin anlamadığı konulara ayrılabilir. Öğretmen öğrencilerin anlamadıkları kavramları açıkladıktan sonra TYS modelinin en önemli kısmına geçilir. Burada öğretici dersin içeriğine göre birtakım etkinlikler hazırlamalıdır. Bunun için Kahoot, Quizlet, Quizizz, Actionbound gibi web 2.0 araçları kullanılabilir. Öğrenciler bu uygulamaları kendi iletişim araçlarıyla birlikte akıllı tahta bağlantısı da kullanarak cevaplarlar. Bunun yanında sınıf içi etkinliklerde öğretmen soru-cevap, beyin fırtınası vb. diğer tekniklerden de yararlanabilir.

Kolay taşınabilir olması, ses kaydı yapabilmesi, veri depolama ve işleme özellikleri akıllı telefonların eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen kontrolünde kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Alanyazında akıllı telefonların öğrencilerin ilgi ve güdülenmesini artırdığı saptanmıştır (Çelik, 2012; Philip ve Garcia, 2015). Mobil oyunla birlikte mobil öğrenmenin öğrencilerin ders çalışma ve motivasyonlarına olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Attewell, 2005; Huizenga, Admiraal ve Dam, 2009; Schwabe ve Goth, 2005).

Web 2.0 araçlarından birisi kahoot uygulamasıdır. Kahoot öğrenmeyi kolaylaştıran, belirlediğiniz herhangi bir konu hakkında eğlenceli oyunlar oluşturabileceğiniz ücretsiz bir öğrenme ortamıdır (Tıraşoğlu,2019). Araştırmalar oyunlaştırmanın öğrencinin derse karşı motivasyonunu arttırmak, eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak gibi avantajlarının yanında akademik başarının artması ve öğrenme kazanımlarına erişimi kolaylaştırmasına katkı sağladığını göstermektedir (Çağlar, 2015, Özgür vd., 2018, Gündüz, Akkoyunlu, 2020). Kahoot ders içeriklerinin öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiğini test eden online bir oyundur (Pede,2017). Oyunla öğretimin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve dersleri daha eğlenceli hale getirdiği görülmüştür (Yapıcı ve Karakayon, 2017). Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerinde evde izledikleri ders videosu sonrası uygulanabilecek bir kahoot etkinliği hazırlanabilir. Kahoot uygulamasında Türkiye'de hazırlanmış mevcut kahoot etkinliklerine de erişim imkanı bulunmaktadır. Böylelikle Kur'an-ı Kerim ve Arapça dersi için hazırlanmış Kahootlardan da yararlanılabilmektedir.

Kahoot mobil iletişim araçları yanında, bilgisayar aracılığıyla da kullanılabilir. Okulların bilgisayar sınıflarında uygulama imkanı daha rahat olabilmektedir. Her öğrenciye bir bilgisayar düştüğü ortamlarda hem sınıf hakimiyeti hem de mobil telefonlar olmadan da uygulanabilmektedir.

3. Araştırmanın Temel Problemi

İslam medeniyetinin temel iki kaynağı ve bu temel üzerine çalışan diğer ilimlerin ana kaynağı Arapça'dır. Bu nedenle İslam dininin daha iyi anlaşılmasını sağlayan Arapça'nın, bir araç dili olarak kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir (Civelek, 1998, Keyifli, 1996, Doğan, 2000). Öğrencilerin Arapça derslerinde konuşma becerisi yönünden zayıf olmaları, öğretmenlerin akıllı tahta yerine daha çok yazı tahtasını kullanmayı tercih etmeleri ve öğretmenlerin hala klasik öğretim yöntem ve teknikleriyle ders anlatmayı sürdürmek istemeleri bu dersteki problemlerden bazılarını örnek oluşturmaktadır (Aydın, 2003, Kervankaya, 2014). Bu problemler, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerekli hale getirmiştir. TYS modelinin, İmam-hatip lisesi öğrencilerinin Arapça dersinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ile derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek yaptığımız araştırmamızın temel problemini teşkil etmektedir.

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

-Öğrencilerin deney ve kontrol grupları arasında okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

-Deney ve kontrol grupları arasında derse yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye'de TYS yöntemine ilişkin alanyazında yapılan lisansüstü çalışmalarda en fazla uygulama yapılan dersin İngilizce olduğu görülmüştür. TYS modelinin Arapça dersinde akademik başarı ve tutum üzerine etkisinin bu alandaki boşluğu da doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yaptığımız bu araştırma ile TYS modelinin yabancı dil öğretimindeki etkisinden yararlanarak imam hatip liselerinde Arapça öğretiminde tutum ve başarıya ne tür bir etkisinin olacağı sorusuna cevap aranmıştır. Arapça öğretimi din eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Arapça dersine karşı geliştirilecek tutum din eğitime yönelik tutumları da etkilemektedir. Arapça öğretimine dair geliştirilecek modelin diğer din eğitimi derslerinde de kullanılabileceğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak bu araştırmanın amaçlarından bir diğerini oluşturmaktadır.

Arapça öğretimi din eğitimi de destekler niteliktedir. İmam-hatip liselerindeki Arapça öğretimi İlahiyat fakültelerindeki Arapça öğretimine zemin hazırlamaktadır.

Bu nedenle İHL’de okuyan öğrencilerin Arapçadaki başarısı ve derse olan tutumları onların bir üst öğretim kademesindeki başarı durumlarını da doğrudan etkilemektedir.

Arapça dersi din eğitimi açısından İslam medeniyetinin kaynakları olan Kur'an'ı ve sünneti anlama ve okuma becerisi kazandırma noktasında önemli bir araçtır. Ayrıca bu iki kaynağı kullanan; Tefsir, Hadis, Kelam, İslam Felsefesi ve İslam Tarihi gibi diğer ilimlerin muhtevalarına ait İslami kaynakların neredeyse tamamı Arapçadır (Güney, 2014). Bu nedenle İslam’ın daha doğru anlaşılması ve öğretilmesinde bu dilin araç olarak kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Civelek,228, Keyifli,1996, Doğan, 2000).

İmam-hatip liselerinden İlahiyat fakültelerine gelen öğrencilerde Arapça dersindeki başarısızlıkla birlikte öğrenilmiş çaresizlikten kaynaklandığı düşünülen olumsuz tutumlarını giderici etkinlikler yapılmalıdır (Acuner,Korukcu, 2012) çünkü İlahiyat fakültelerindeki Arapça öğretiminin temelini İHL’lerdeki Arapça dersleri oluşturmaktadır. TYS modelinin Arapça’daki okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile derse yönelik tutuma etkisi din eğitimi alanında yapılacak çalışmalara da yön verecektir.

5. Araştırma Süreci

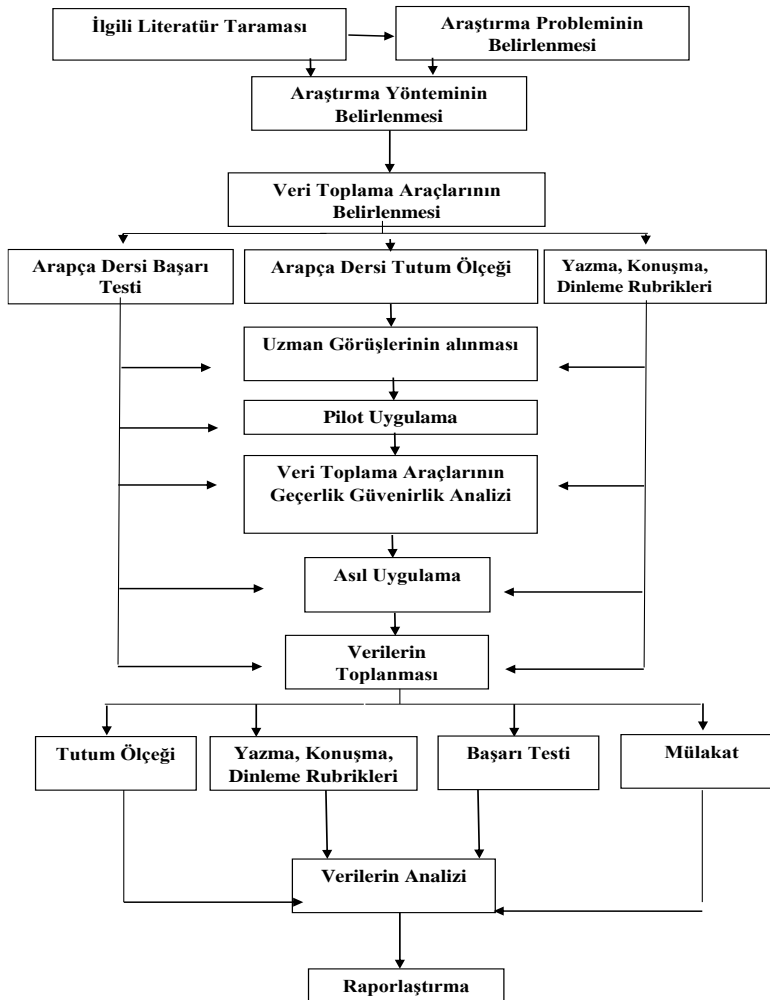
Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “Ters Yüz Sınıf yaklaşımına göre tasarlanan öğretim” olmuştur. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntem (ders anlatımı sonrası ödevlendirme) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenin etkileri araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak; okuma başarısı testi, dinleme, yazma, konuşma rubrikleri ve Arapça dersine dönük tutum puanları incelenmiştir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin tümü için akademik başarı kavramı kullanılmıştır. Belirlenen bağımsız değişkenler için ön test ve son test puanları alınmış, gruplar arası değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak alınan “Ters Yüz Sınıf yaklaşımına göre tasarlanan öğretim” kontrol ve deney grupları için kontrol edilecek değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol gruplarının üzerinde etkisi araştırılacak bağımlı değişkenler yönünden eşit düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Yapılan araştırma ile, dış geçerliliği ve iç geçerliliği etkileyebilecek faktörler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için çalışmanın, 9. sınıflarda 8 hafta devam etmesi, zaman içinde bağımsız değişken dışında meydana gelebilecek farklı değişkenlerin kontrol edildiğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca grupların yansız olarak atanması, yanlı gruplama engelini ortadan kaldırmıştır. Araştırmada ön test

uygulanan bütün öğrencilere son test ve kalıcılık testi de uygulanmış, böylelikle denek kaybı olmamıştır. Araştırma modelinin aşamaları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Vakfikebir İmam-Hatip Lisesi 9. Sınıfında A ve B şubelerinde Arapça dersini alan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, okullardaki mevcut sınıflar kullanıldığından, öğrencilerin yansız atama yoluyla eşleştirilmeleri için özel bir çaba harcanmamış ve eşleştirilmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gruplardan hangilerinin deney, hangilerinin kontrol grubu olacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Modeli Tasarımı



5. Veri Toplama Araçları

5.1. Başarı Testi

Bu çalışmada yer alan başarı testleri ve rubrikler, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi göz önünde bulundurularak geliştirilen, belirtke tablosu doğrultusunda hazırlanmış ve hem geleneksel hem de ters-yüz sınıf yaklaşımı kullanılarak tasarlanan öğretimin sunulduğu öğrencilere uygulanmıştır. Başarı testi öğrencilerin Arapça dersinde dört beceriden birisi olan okuma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Diğer üç beceri içinse yazma, konuşma ve dinleme rubrikleri oluşturulmuştur. Test planı doğrultusunda öncelikle ölçülecek hedef ve davranışlar belirlenmiştir. Çalışmada ilk aşamada, İHL 9. Sınıf I. Ünite belirlenmiştir. İkinci aşamada Bloom'un bilişsel alan taksonomisi esas alınarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Üçüncü aşamada belirtke tablosundaki hedef ve davranışlar esas alınarak soru sayısı 40 olarak belirlenmiştir. Dördüncü aşamada sınav süresinin 40 dakika olması uygun bulunmuştur. Beşinci aşamada test maddelerinin 40 soru olarak yazımı gerçekleştirilmiştir. Altıncı aşamada Bloom'un bilişsel taksonomisi göz önünde bulundurularak ve uzman görüşü alınarak düzenlenen 40 maddeden oluşan ön deneme formu hazırlanmıştır. Doğru cevaplara 1, yanlışlara 0 verilmiştir. 139 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ayırt edicilik derecesi 0.2'in altında kalan (çok zayıf) olan madde bulunmadığından, hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Bu nedenle nihai ölçek de 40 maddeden oluşmaktadır. Yedinci ve son aşamada test için güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı) hesaplanmıştır. İstatistiksel çözümleme sonucunda, maddelerin ayırt etme gücü (D) 0.481 ve üzeri, madde güçlük dereceleri ise (P) 0.230-0.805 arasında olduğu görülmüştür. Testin ortalama gücü (P_{ort}), 0.482 bulunmuş, iç tutarlılık katsayısının (KR-20) 0.904 olarak hesaplanmıştır.

Analizler doğrultusunda Arapça Dersi Okuma Başarısı Ölçeğinin, öğrencilerin Arapça dersine dönük başarılarını geçerli ve güvenilir şekilde ölçebileceği söylenebilir.

5.2. Yazma, Konuşma ve Dinleme Rubrikleri

Çalışmada; İHL Arapça öğretim programında yer alan konuşma, yazma ve dinleme alanı kazanımlarına uygun 5'er soru araştırmacı tarafından hazırlanmış, 2 alan uzmanı tarafından incelenerek araştırmaya başlamadan önce ve araştırmadan sonra uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından gözden geçirilen konuşma, yazma ve dinleme rubriği güvenilirlik ve geçerlilik için ikinci bir alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda; iki araştırmacının da değerlendirme sonuçlarının bütünüyle uyum sağladığı gözlenmiştir.

5.3. Tutum Ölçeği

Tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturmak için alanyazın taraması yapılmıştır. Bu çerçevede Ceylaner (2016) tarafından geliştirilen “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde TYS yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” incelenmiş, bu ölçekten uygun olan maddeler Arapça dersine uyarlanarak madde havuzuna eklenmiştir. Ayrıca taslak ölçek madde havuzunu inceleyen iki alan uzmanının önerdiği maddeler de eklenmiştir. Ardından bir Türk Dili uzmanı ile birlikte çalışılarak maddelerde yer alan anlaşılması güç ifadeler veya ifade yanlışlıkları düzeltilmiştir. Oluşturulan bu havuzdaki maddelerin 25’i olumlu, 10’si ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz ifadelerle ilişkin değerler ters kodlanmıştır. Oluşturulan maddelerin karşısına, öğrencilerin, maddelerde ifade edilen tutum düzeylerini belirlemek üzere beş dereceli seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; “(1) hiçbir zaman”, “(2) nadiren”, (3) bazen”, “(4) genellikle” ve “(5) her zaman” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

Ölçeğin geçerliği çerçevesinde yapı geçerliği, madde-toplam korelasyonları, düzeltilmiş korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 24 maddenin, üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Son hali ile 24 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,936; Bartlett değerlerinin $\chi^2=2606,368$; $sd=276$; $p<0,001$ olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan 24 maddenin rotasyona tabi tutulmaksızın (unrotated) faktör yüklerinin 0,391 ile 0,678 arasında olduğu; buna karşılık varimax dik döndürme tekniği sonrasında rotasyona tabi tutulmuş haliyle bu yüklerin, 405 ile 681 arasında olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ölçek kapsamına alınan maddelerin ve faktörlerin toplam varyansın %49,4’ünü açıkladığı belirlenmiştir. Sonraki adımda faktörlerdeki maddelerin içerikleri incelenerek faktör adları verilmiştir. “Arapça Öğrenmeye İsteklilik” adının verildiği faktör altında 12 madde ve “Derse Olumsuz Bakış” adının verildiği faktör altında 6 madde ve “Derse Olumlu Bakış” adının verildiği faktör altında ise 6 madde toplanmıştır. Faktör analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler		Ortak Varyans	F1	F2	F3
Arapça	M6 Arapça dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum	, 629	, 714		
	M10 Öğretmenin sınıfta anlattığı bilgilerden daha fazlasını öğrenmek istiyorum	, 538	, 712		

	M12	Yeni Arapça kelimeler öğrenmek beni heyecanlandırıyor.	, 513	, 691
	M9	Arapça dersi merakımı gideriyor	, 579	, 690
	M32	Arapça dersini çalışmaktan büyük zevk duyuyorum	, 678	, 669
	M3	Arapça dersini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum	, 555	, 660
	M29	Arapça ders kitabımı, merakla incelerim	, 391	, 655
	M13	Arapça dersini yararlı olduğunu bildiğim için seviyorum	, 569	, 625
	M8	Okulda öğretilmeyen Arapça konularıyla da ilgileniyorum	, 435	, 612
	M27	Arapça dersi ile ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım	, 391	, 596
	M2	Arapça dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum	, 507	, 559
	M21	Arapça dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor	, 406	, 523
	M30	Arapça dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum	, 498	, 664
Derse Olumsuz Bakış	M26	Arapça dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor	, 565	, 663
	M15	Arapça dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum	, 467	, 651
	M11	Arapça dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor	, 457	, 641
	M7	Çalışsam da Arapça dersinden düşük notlar alıyorum	, 393	, 609
	M34	Arapça dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor	, 405	, 596
	M33	Sevilen bir öğrenci olmak için Arapça dersinde başarılı olmak isterim.	, 507	, 681
Derse Olumlu Bakış	M25	Arapça dersi sınavlarında en yüksek notu almak isterim	, 418	, 646
	M24	Arapça öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor	, 475	, 639
	M35	Arapça konuştuğumda kendimle gurur duyarım	, 490	, 602
	M23	Arapça ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım	, 391	, 553
	M31	Ders etkinliklerine gönüllü olarak katılırım	, 490	, 513
			Öz değer 5, 51 3, 21 3, 15	
			Açıklanan Varyans 22, 13, 13, 98 38 12	

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğin “Arapça Öğrenmeye İsteklilik” faktörü 12 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0, 406 ile 0, 629 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 5, 517; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %22, 98’dir. “Derse Olumsuz Bakış” faktörü 6 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0, 405 ile 0, 498 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3, 21; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %13, 38’dir. “Derse Olumlu Bakış” faktörü 6 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0, 490 ile 0, 507 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3, 15; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %13, 12’dir.

5.4. Yarı Yapılandırılmış Mülakat

Bu araştırmada mülakat, veri araçlarını yorumlamak için kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin TYS modeline ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak 16 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla 3 uzmandan görüş alınmış ve son hali verilmiştir.

6. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada TYS modeliyle ilgili literatür ortaya konularak tarihsel süreçte birlikte ilgili araştırmalar ortaya konulmuştur. Yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen örnek uygulama bulgularıyla birlikte çalışmamızda paylaşılmıştır. Örnek uygulamada TYS modeliyle ilgili öğrenci görüşleri de temalandırılarak bunlara çalışmamızda yer verilmiştir.

7. Araştırmanın Bulguları

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulguları, deneysel çalışma ve TYS yöntemi hakkında öğrenci görüşleri olmak üzere iki başlık altında inceledik. Deneysel çalışmada normal dağılım göstermeyen değerler için Mann Whithney U testi, normal dağılım gösteren değerler için t-testi kullanılmıştır.

7.1. Deneysel Çalışma Bulguları

Yaptığımız yarı deneysel çalışmada öğrencilerin deney ve kontrol grupları arasında okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri açısından değerlendirilmiş, yazma ve konuşma becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında derse yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat öğrenciler TYS yöntemiyle ilgili olumlu düşüncelerini belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 3’de deney ve kontrol grupları arasında başarı ve tutum son test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Arapça Dersi Deney ve Kontrol Grupları Son Testlerine İlişkin Sonuçlar

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik Başarı	Deney	20	20, 10	402, 00	192.0	0.828
	Kontrol	20	20, 90	418, 00		
	Toplam	40				
Yazma	Deney	20	24, 35	487, 00	113.0	0.035*
	Kontrol	20	16, 65	333, 00		
	Toplam	40				
Konuşma	Deney	20	25, 93	518, 50	91.50	0.003*
	Kontrol	20	15, 08	301, 50		
	Toplam	40				
Dinleme	Deney	20	22, 10	442, 00	168.0	0.382
	Kontrol	20	18, 90	378, 00		
	Toplam	40				
Olumlu Algı	Deney	20	21, 80	436, 00	174.0	0.478
	Kontrol	20	19, 20	384, 00		
	Toplam	40				

Yukarıda Tablo 3’de görüldüğü gibi Ters Yüz Sınıf yöntemini uyguladığımız deney grubunun Arapça dersindeki yazma ve konuşma becerilerine ait puan ortalamalarının geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Deneysel çalışmanın 8 hafta sürmesi ve I. Ünite ile sınırlandırılması bize dil becerilerinden sadece ikisinde başarı getirirken daha uzun süreli çalışmalarda diğer dil becerilerinde de başarı sağlanacağı düşünülebilir.

Tablo 3. Grupların Son Testlerinde İsteklilik ve Olumsuz Bakış Faktörlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
İsteklilik	Deney	20	36, 2500	10, 66660	-0, 362	38	0, 719
	Kontrol	20	35, 8500	11, 64056			
Olumsuz Bakış	Deney	20	22, 8500	5, 49904	-0, 785	38	0, 438
	Kontrol	20	22, 2000	4, 94815			
Tutum Toplam Puanı	Deney	20	84, 6000	18, 27394	-0, 026	38	0, 979
	Kontrol	20	82, 3500	18, 61034			

Deney ve kontrol grubunda normal dağılım gösteren isteklilik faktörü ($t_{(38)}=-0, 719$, $p>0, 05$), olumsuz bakış ($t_{(38)}=-0, 438$, $p>0, 05$) faktörlerine ilişkin yapılan t-testi sonuçları tablo 4’te gösterilmiştir. Buna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Deney ve kontrol grubu Arapça dersine yönelik isteklilik ve olumsuz bakış faktörlerinde anlamlı farklılık olmaması TYS yönteminin uygulandığı

öğrencilerin bu bağlamda geleneksel yöntemden öğrencileri ayırtmadığı söylenebilir.

7.2. TYS Yöntemi Hakkında Öğrenci Görüşleri

TYS yöntemini uyguladığımız deney grubu öğrencilerine yöntemle ilgili görüşleri sorulmuştur. Cevaplar 3 tema altında gruplandırılmıştır.

7.2.1. Uygulama Öncesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde uygulama öncesi teması altında Arapça dersine bakış kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye ilişkin bulgular aşağıda irdelenmiştir.

7.2.1.1. Arapça Dersine Bakış

Arapça dersiyile ilgili düşüncelerine ilişkin öğrencilerden elde ettiğimiz verilere bakıldığında, öğrencilerin derse başlamadan önce Arapça dersini zor bir ders olarak gördükleri anlaşılmıştır (Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19). Bunun yanında yapamayacağım kaygısını taşıyan (Ö3, Ö4, Ö10, Ö19), derse karşı korkularını dile getiren (Ö7, Ö14), sıkıcı bulan (Ö9), anlayamayan (Ö20) öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu olumsuz algıların yanında olumlu algıya sahip öğrenciler (Ö1, Ö5, Ö11) de görülmektedir. Olumsuz algının nedeni olarak; dersin zor geçeceği algısına sahip olmaları, altyapılarının olmadığı için zorlanacaklarını düşünmeleri, imam hatip ortaokulundan gelen öğrencilerin bu derste yapamayacaklarını düşünmeleri gelmektedir (Ö7, Ö8, Ö9). İngilizce dersiyile kıyaslayıp Arapça dersinin zor geçeceği endişesi yaşayan öğrenciler de bulunmaktadır (Ö13).

Uygulama öncesi bir öğrencimiz Arapça dersine bakışıyla ilgili düşüncelerini “Arapça dersinin çok boğucu ve sıkıcı olduğunu düşünüyordum. Arapça'da zorlanacağımı ve yapamayacağımı, düşük not alacağımı düşünüyordum (Ö9)” şeklinde ifade etmiştir.

7.2.2. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama süreci temasında öğrencilerden elde ettiğimiz bulgulardan, etkili öğrenme, uygulamada kullanılan öğrenme araçları, sosyalleşmeye etkisi, kategorilerine ilişkin bulgular aşağıda irdelenmiştir.

7.2.2.1. Etkili Öğrenme Sağlaması

Öğrencilerden elde edilen verilere göre TYS modelinde en beğenilen özelliklerin başında derslerde oynanan oyunlar ile yapılan diğer etkinlikler yer almaktadır. Ders kazanımlarının videolarla evde izlenmesi sınıfta daha fazla etkinlik yapılmasına yol açmaktadır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö14, Ö20). Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre bu etkinliklerin başında sınıfta web 2.0 araçlarıyla yaptığımız etkinlikler karşımıza

çıkılmaktadır (Ö10, Ö14, Ö15, Ö19). Ders kazanımlarını pekiştirmelerine sebep olduğu için daha fazla alıştırma yapmanın TYS modelinin beğenilen yönlerinden birisini oluşturmaktadır (Ö11, Ö12). Oyunlar, etkinlikler, alıştırmalar sonucunda derslerin daha eğlenceli geçtiği de öğrenciler tarafından belirtilmektedir (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13). Sonuç olarak öğrencilerin düşüncelerinden TYS modelinin etkili öğrenme ortamı oluşturduğu ve bundan dolayı onların olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Uygulama sürecinde TYS yönteminin etkili bir öğrenme ortamı sağladığıyla ilgili bir öğrencinin düşüncelerini “Bence bu uygulama benim hoşuma gitti, hem çok eğlendim önceden Arapça dersi gelmesin diye dua eden ben artık Arapça dersi gelsin diye dua ettim. Yani çok eğlendik gerçekten. Arapçayı bu uygulama sayesinde çok seviyorum (Ö8)” şeklinde ifade etmesi oldukça dikkat çekicidir.

7.2.2.2. Kullanılan Öğrenme Araçlarının Etkililiği

Elde ettiğimiz verilerden, uygulamada kullanılan videolar ve EBA platformu öğrenme araçları ile ilgili öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. EBA’ya yüklenen bazı videolar hariç hepsini izleyen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14), tamamını izleyen (Ö3, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö20) öğrenciler bulunmaktadır. Bunun yanında kitabına not alarak videoları izleyen öğrenciler (Ö6, Ö12) de yer almaktadır. TYS yönteminde kullanılan videolar öğrencilerin beğenisini kazanmış ve yararlı bulunmuştur (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20). TYS modelinin uygulanmasında en önemli faktör öğrencinin bu yöntemi benimsemesidir ve uygulama basamağında sorun yaşamamasıdır. Örneğin EBA’ya yüklenen videoları zamanında izleyemeyenlerin daha sonra girip izleme imkanı bulması öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır (Ö9). EBA’da paylaşılan videolarla birlikte online testler de öğrenciler tarafından cevaplanmış ve etkili öğrenmede önemli bir yer edinmiştir (Ö14). Bunun yanında bazı öğrenciler videoları yetersiz görmüşlerdir (Ö1, Ö12, Ö16, Ö18).

Uygulama esnasında kullanılan öğrenme araçlarıyla ilgili bir öğrenci düşüncelerini “Bence gayet iyi. Video kayıtlı bir şey olduğu için ders anlatımı tekrar tekrar izleyebiliyorsun. Sonuçta derste anlatılanı tekrar izleyemiyorsun. Derste anlatıldığında sınıfta birden fazla kişi olduğundan dikkat dağınıklığı çok fazla oluyor fakat teke tek olduğunda odaklanma daha iyi oluyor (Ö13).” Şeklinde ifade etmiştir.

7.2.2.3. Sosyalleşme Sağlaması

Araştırmadan elde edilen verilere göre TYS modeli uygulamasının öğrencilere yardımlaşma duygusunu kazandırdığı (Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16) görülmüştür. Ayrıca uygulamanın arkadaşlık ilişkilerinde de olumlu bir etkisinin olduğu (Ö19, Ö20) tespit edilmiştir. TYS modelinin öğrencilere kazandırdığı bir diğer önemli etki

de akran etkileşimi yoluyla örtük öğrenmeye olanak sağlamasıdır. Öyle ki, bu sayede sınıf içinde ve dışında başarısı düşük olan öğrencilerle başarısı yüksek olan öğrenciler akran etkileşimi yoluyla örtük bir öğrenme evresi geçirmektedir. Yapılan uygulama neticesinde bu durumun vasat öğrencilerde başarıma duygusunu elde etmeye, başarılı öğrencilerde de özgüven gelişimine katkı sağlamaya etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında TYS uygulamasının arkadaşlık ilişkilerine herhangi bir etkisinin olmadığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır (Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15).

Uygulamanın sosyalleşmeye olan katkısını bir öğrenci “Grup çalışmasıyla birlikte arkadaşlarımla başarılı olmak çok güzel bir duyguydu, arkadaşlığımızı iyi yönde etkiledi (Ö11)” şeklinde dile getirmiştir.

7.2.3. Uygulama Sonrasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde uygulama sonrası öğrencilerin yaşadıkları durum analiz edilecektir. Bu bağlamda ilk önce, TYS modelini uygulamadan önce Arapça dersine bakışın uygulama sonrası nasıl bir değişime uğradığı ele alınacak; akabinde ise ilgili yöntemin Arapça dersinin dışında başka derslerde de kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri analiz edilecektir.

7.2.3.1. Arapça Dersine Bakış

TYS yöntemiyle ilgili uygulama sonrası öğrencilerin genel görüşleri Arapça dersinin oldukça eğlenceli geçtiği ve daha kolay öğrendikleri, geleneksel yöntemle de dönmek istemedikleri şeklinde özetlenebilir (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö17, Ö19). Ayrıca yapılan uygulama sayesinde özyönetimli öğrenme becerisi gelişen bazı öğrencilerin (Ö8, Ö13) derse yönelik olumlu duygularının arttığı da ifade edilebilir.

Bir öğrencimiz uygulama sonrası Arapça dersine bakışını “Kelimelerin anlamını bilmek gerçekten güzel bir duygu, gitgide bir şeyler öğrendikçe dersten zevk almaya başlıyorsun (Ö13)” diye ifade ederken, bir diğer öğrenci düşüncelerini “Bence bu uygulama benim hoşuma gitti, hem çok eğlendim önceden Arapça dersi gelmesin diye dua eden ben artık Arapça dersi gelsin diye dua ettim. Yani çok eğlendik gerçekten. Arapçayı bu uygulama sayesinde çok seviyorum (Ö8)” şeklinde dile getirmiştir.

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı gibi TYS yöntemi öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmış ve Arapça dersine olan isteklilik durumunda olumlu anlamda bir değişim meydana getirmiştir.

7.2.3.2. Başka Derslerde Kullanılabilirlik

Deney grubu öğrencilerinden elde ettiğimiz verilere göre öğrenciler başka derslerde de TYS yönteminin uygulanmasını istemişlerdir. Bu yöntemin bütün derslerde uygulanmasını isteyen öğrenciler (Ö3, Ö19) olduğu gibi en çok İngilizce

dersinde (Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö16, Ö20) kullanılmasını isteyen öğrenciler de bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ise özellikle sayısal (Ö9, Ö10, Ö14) ve sözel derslerde (Ö13, Ö18) TYS yönteminin uygulanmasını istemektedirler (Ö9, Ö10, Ö12, Ö14). Bununla birlikte ilgili yöntemin Temel Dini Bilgiler dersinde kullanılmasını isteyen öğrenciler de bulunmaktadır (Ö10, Ö12).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada elde ettiğimiz bulgular alan yazından da yararlanılarak yorumlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde TYS yönteminin başarıyı arttırdığını bulgulayan çalışmalar olduğu gibi (Wiginton 2013, Bishop 2013, Guggisberg 2015, Sierra 2015, Sun 2015, Martin 2015, Dafoe 2016, Coufal 2014, Hantla 2014) başarıyı çok az arttırdığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Schwankl 2013, Quint 2015, Overmyer 2014). Buna karşın alanyazında başarıya etkisinin olmadığını ifade eden çalışmalar da görülmektedir (Brown 2015, Prefume 2015, Faretta 2016, Sletten 2015, Winter 2013, Butzler 2014, Smith 2015, Saunders 2014, Gross 2014, Torkelson 2012, Merrill 2015, Martin 2015). Türkiye'de yapılan benzer çalışmalarda; TYS modelinin başarıyı artırdığı, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı, özyönetimli öğrenmeyi yükselttiği ve öğrencilerin modelle ilgili olumlu görüş belirtmelerine vesile olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Demiralay 2014, Ekmekçi 2014, Turan 2015, Sirakaya 2015, Köroğlu 2015, Çukurbaşı 2016, Topalak 2016).

Gerek yerli alanyazında gerekse yabancı alanyazında din eğitimiyle ilgili çalışmalara rastlanmamış, sadece yabancı alan yazında yapılan bir çalışmada teoloji dersi diğer derslerle birlikte değerlendirilmiştir (Hantla, 2014). Yaptığımız literatür taraması sonucunda TYS yönteminin başarıya olumlu etkisinin olup olmadığı konusunda şimdilik kesin bir yargıya varma imkanımız bulunmamaktadır.

TYS modeliyle ilgili yaptığımız deneysel çalışmanın amacı İHL 9. Sınıf Arapça dersinde öğrencilerin başarıyla birlikte derse karşı tutumlarını ve uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma sonunda TYS yöntemiyle öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin dört dil becerisinden yazma ve konuşma alanlarında daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu durum uygulamanın sekiz hafta gibi kısa bir zaman diliminde gerçekleştirilmesinden ve TYS modeliyle ilk defa karşılaşan öğrencilerin bu yeni duruma uyum sağlayamamasından kaynaklanabilir. Bu nedenle söz konusu modelle ilk kez karşılaşan öğrencilerin mevcut duruma adapte olmaları için belirli bir süre geçmesi gerekebilir. (Turan, 2015). Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı tutumlarıyla

kontrol grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öte yandan öğrenci görüşlerinin nitel olarak belirlendiği mülakat sonuçlarında öğrencilerin derse karşı olumlu görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir.

TYS modeliyle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde derse bakışın uygulama öncesine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Öğrenciler TYS modeliyle Arapça dersini daha kolay ve daha eğlenceli öğrendiklerini belirtmişlerdir. Mevcut eğitim sistemimizde artık öğrenci pasif dinleyici konumunda kalmak yerine aktif olarak öğrenmenin içinde olmak istemektedir. Öğretmenin de rolü sahnedeki bilge olmaktan çıkmış öğrenciye rehberlik edebilecek konuma gelmiştir. Z kuşağı kavramıyla ifade edilen mevcut öğrenciler, internet ve bilgi iletişim araçlarıyla dünyaya gelmiş bir nesildir ve öğrenmeleri de X ve Y kuşaklarına göre daha hızlı olmaktadır.

Araştırmamızda öğrenciler TYS'nin en beğendikleri yönünün videoları tekrar izleyebilme, klasik yöntemle göre daha fazla alıştırma yapabilmeye olduğunu belirtmişlerdir. Ders müfredatını yetiştirmeye çalışan bir öğretmen ve her dersten ödev yapmak durumunda kalan öğrenciler eğitim sisteminin tıkanmışlığını göstermektedir. Ters yüz sınıf modeliyle öğrenciler dersleri mobil ortamlarda istedikleri yerde ve zamanda izleyebilmekte derslerde de öğrencinin aktif olarak öğrenimin içinde yer aldığı etkinlikler yapılmaktadır.

TYS modelinin bir diğer avantajı da öğrencilerin sosyalleşmesine olan katkısıdır. Uygulama esnasında öğrenciler, sınıf içi etkinliklerle yardımlaşma ve etkileşim yönünden olumlu düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerine uygulama öncesinde zor gelen Arapça dersini sınıf içi etkileşimlerle daha kolay öğrendiklerini belirterek bu durumun kendileri için bir avantaj olduğunu da ifade etmişlerdir.

2020 yılında ülkemizde yoğun biçimde yaşanmaya başlayan Covid-19 salgını eğitim öğretim süreçlerini başka bir seviyeye taşımıştır. Covid-19 salgını geride kaldığında hayatın her alanında olduğu gibi eğitimin de eskisi gibi olmayacağı, yüz yüze eğitime geçildiğinde uzaktan eğitimin sağladığı avantajlardan yararlanılmaya devam edileceği düşünülmektedir (Ted Mem, 2021). Bu sebeple salgın süreci sonunda din eğitimi, uzaktan eğitimle birlikte yüz yüze eğitimde yeni geliştirilen yöntem ve teknikleri, bununla birlikte eğitim teknolojilerini de kullanarak öğrencinin öğrenme ihtiyacını giderebilir.

TYS modelinin öğretmenler tarafından ek iş yükü getireceği eleştirileri de yapılmıştır. Buna karşılık öğretmenler kendi ders ve etkinlik arşivlerini oluşturarak bunları sonraki senelerde de kullanabilmektedirler. Meb (2020) tarafından paylaşılan Dijital Okuryazarlık-Öğretmen Kılavuzunda dijital okuryazarlık yeterlik çerçevesini;

temel teknoloji okuryazarlığı, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, internet okuryazarlığı becerileri, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin kendi dijital verilerini oluşturabilmeleri hem işlerini kolaylaştıran bir unsur hem de mesleki gelişimlerine büyük katkılar sağlayacak bir etkidir. DÖGM bu konuda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İHL ve İHO meslek dersleri öğretmenlerine rol model olmaktadır.

TYS modelinin imam hatip liselerinde özellikle Arapça, Kur'an-ı Kerim vb. derslerde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü Arapça dersi din eğitimi açısından İslam medeniyetinin kaynakları olan Kur'an'ı ve sünneti anlama ve okuma becerisi kazandırma bakımından önemli bir araç konumundadır. Ayrıca İHL Arapça dersindeki öğrenci başarısı İlahiyat fakültelerindeki Arapça öğretiminin temelini de oluşturduğu için önem arz etmektedir. Meslek derslerinde öğrencinin motivasyonunu ve başarısını artıracığı beklenen YYS yöntemi, sınıf içi etkinliklerle özellikle web 2.0 araçlarıyla derslerde olumlu tutum geliştirmesine de katkı sağlayabilir.

Yöntemin din eğitimi alanında denenmemiş olması araştırmacılar için bir fırsattır. Gerek İHL, İHO ve gerekse ortaöğretimde deneysel çalışmalarla yöntemin başarı, motivasyon, özyönetimli öğrenme, derse karşı tutum vb. değişkenleri üzerine araştırmalar yapılabilir. Öğretmen, öğrenci, idareci ve veli görüşleri alınabilir. Yapılacak bu araştırmaların din eğitimine çok büyük katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acuner, Hacı Yusuf - Korukcu, Adem. "İlâhiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi Ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2012), 191-211.
- Aktay, Sayım - Keskin, Tuba. "Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi". *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 02/03 (Şubat 2016), 27-44.
- Attewell, J. *Mobile Technologies and Learning: A Technology Update and M-Learning Project Summary*. London: Learning and Skills Development Agency, 2004.
- Baker, J. Wesley. "The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become The Guide By The Side". *11th International Conference on College Teaching and Learning*. ed. J. A. Chambers. 9-17. Jacksonville: Florida Community Collage, 2000.
- Başaran, Mehmet vd. "Korona Virüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma". *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2020), 368-397.
- Bergmann, Jonathan – Sams, Aeron. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education, 2012.
- BC, Blended Classroom. "History of Flipped Classroom". Erişim 10 Ağustos 2019. <http://blendedclassroom.blogspot.com/2011/05/history-of-flipped-class.html>
- Bishop, Jacob L. *A Controlled Study of The Flipped Classroom With Numerical Methods For Engineers*. Utah: Utah State University Logan, Doktora Tezi, 2013.
- Brown, Kiley C. *Evaluating Student Performance and Perceptions in a Flipped Introductory Undergraduate Biology Classroom*. Boston: University of Massachusetts, Doktora Tezi, 2015.
- Butzler, Kelly B. *The Effects of Motivation on Achievement and Satisfaction in a Flipped Classroom Learning Environment*. Arizona: Northcentral University, Doktora Tezi, 2014.
- Ceylaner, Sibel. *Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Civelek, Yakup. "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler –Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (1998), 225-283.
- Coufal, Kelly. *Flipped Learning Instructional Model: Perceptions Of Video Delivery To Support Engagement In Eighth Grade Math*. Teksas: Lamar University, Doktora Tezi, 2014.

- Çağlar, Şeyma – Kocadere, Selay Arkün. “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 14/27 (2015), 83-102.
- Çelik, Ahmet. *Yabancı Dil Öğreniminde Karekod Destekli Mobil Öğrenme Ortamının Aktif Sözcük Öğrenimine Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri: Mobil Sözlük Örneği*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Çukurbaşı, Barış. *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve Lego-Logo Uygulamaları ile Desteklenmiş Probleme Dayalı Öğretim Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Başarı ve Motivasyonlarına Etkileri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016.
- Dafoe, Kendra R. *Caring in a Flipped Mathematics Classroom*. Toledo: The University of Toledo, Doktora Tezi, 2016.
- Doğan, Candemir. “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orjinli Sorunlar ve Çözüm Yolları”. *EKEV Akademi Dergisi* 2/3 (2000), 150.
- EBA, Eğitim Bilişim Ağı. “Dijital Okur Yazarlık”. Erişim 15 Mayıs 2021. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital>
- Ekmekçi, Emrah. *Flipped Writing Class Model With A Focus On Blended Learning*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Faretta, Rhonda Sue. *A Causal-Comparative Inquiry into The Significance Of Implementing A Flipped Classroom Strategy In Nursing Education*. Virginia: Liberty University, Doktora Tezi, 2016.
- Gross, Anna Lynn. *The Flipped Classroom: Shakespeare in The English Classroom*. Fargo: North Dakota State University, Doktora Tezi, 2014.
- Guggisberg, Larry S. *Student Perceptions of Digital Resources and Digital Technology in a Flipped Classroom*. North Dakota: University of North Dakota, Doktora Tezi, 2015.
- Gündüz, Abdullah Yasin - Akkoyunlu, Buket. “Sınıf Cevap Sistemleri İçin Oyunlaştırma Aracı: Kahoot”. *Hacettepe Üniversitesi EFD* 35/3 (2020), 480-488.
- Güney, Murat Arif. “Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye’de Arapça Öğretimi”. *KTÜİFD* 1 (2014), 193-208.
- Hantla, Bryce F. *The Effects Of Flipping The Classroom On Specific Aspects Of Critical Thinking In A Christian College: A Quasi-Experimental, Mixedmethods Study*. North Carolina: Faculty of Southeastern Baptist Theological Seminary Wake Forest, Doktora Tezi, 2014.
- Huizenga, J. vd. “Mobile Game-Based Learning In Secondary Education: Engagement, Motivation And Learning In A Mobile City Game”. *Journal of Computer Assisted Learning* 25/4 (2009), 332-344.
- İnce, Fatma. *Kuşaklar Arası Etkin İletişim ve Davranış*. Konya: Eğitim Yayınları, 2018.

- Kervankaya, Figen. "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme". *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi I* (2014), 125-134.
- Keyifli, Şükrü. "Hazırlık Sınıflarındaki Devamsızlıkların Sebepleri ve Arapça Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma". *Harran Üniversitesi İFD 2* (1996), 325.
- Khan, Salman. *The One World School House*. New York: Twelve Publishing, 2012.
- King, Alison. "From Sage On The Stage To Guide On The Side". *College Teaching* 41/1 (1993), 30-35.
- Köroğlu, Zeynep Çetin. *Tersten Yapılandırılmış Öğretimin İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- Lage, M. J. vd. "Inverting The Classroom: A Gateway To Creating An Inclusive Learning Environment". *The Journal of Economic Education* 31/1 (2000), 30-43.
- Martin, Amanda Grace. *The Impact of Flipped Instruction on Middle School Mathematics Achievement*. Texas: A&M University, Doktora Tezi, 2015.
- Mazur, Eric. *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall, 1997.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. "Eğitimde Fatih Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi 2015". Erişim 11 Aralık 2020, <http://fatihprojesietz.meb.gov.tr/bildiri.pdf>
- Merrill, J.E. *The Flipped Classroom: An Examination Of Veteran Teachers' Practices When Flipping Their Classrooms For The First Time*. Texas: A&M University, Doktora Tezi, 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı*. Ankara, 2009.
- Moran, Clarice Makemson. *Changing Paradigms: A Mixed Methods Study of Flipping the English Language Arts Classroom*. Kuzey Karolina: North Carolina State University, Doktora Tezi, 2014.
- OAN, Onlinearabic.net. "İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim". Erişim 13 Haziran 2019. http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6164
- Overmyer, Geralt Robert. *The Flipped Classroom Model For College Algebra: Effects On Student Achievement*. Colorado: Colorado State University, Doktora Tezi, 2014.
- Özgür, H. vd. "Eğitimde Oyunlaştırma Araştırmalarında Güncel Eğilimler". *Kastamonu EFD* 26/5 (2018).
- Pede, Joseph. *The Effects Of The Online Game Kahoot On Science Vocabulary Acquisition*. New Jersey: Rowan University, Yüksek Lisans Tezi, 2017.

- Philip, T.M. - Garcia, A. "Schooling Mobile Phones: Assumptions About Proximal Benefits, The Challenges Of Shifting Meanings And The Politics Of Teaching". *Educational Policy* 29/4 (2015), 676-707.
- Pinks, Daniel. "Think Tank: Flip-Thinking - The New Buzz Word Sweeping The US". *The Telegraph* (17 Ağustos 2019). <https://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-Pinks-Think-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US.html>
- Prefume, Yuko Enomoto. *Exploring A Flipped Classroom Approach In A Japanese Language Classroom: A Mixed Methods Study*. Teksas: Baylor University, Doktora Tezi, 2015.
- Quint, Christa Lee. *A Study Of The Efficacy Of The Flipped Classroom Model In A University Mathematics Class*. New York: Columbia University, Doktora Tezi, 2015.
- Saunders, Joranna Marita. *The Flipped Classroom: Its Effect On Student Academic Achievement and Critical Thinking Skills in High School Mathematics*. Virginia: Liberty University, Doktora Tezi, 2014.
- Schwabe, G. - Goth, C. "Mobile Learning With A Mobile Game: Design And Motivational Effects". *Journal Of Computer Assisted Learning* 21/3 (2005), 204-216.
- Schwankl, E.R. *Blended Learning: Achievement And Perception Flipped Classroom: Effects On Achievement And Student Perception*. Minnesota: Southwest Minnesota State University, Doktora Tezi, 2013.
- Sırakaya, A. Didem. *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluluğu Ve Tutum Üzerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- Sierra, H. *Students' Experiences in a Math Analysis Flipped Classroom*. California: Chapman University Orange, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Sletten, Sarah Rae. *Investigating Flipped Learning: Post-Secondary Student Selfregulated Learning, Perceptions, And Achievement*. North Dakota: University of North Dakota, Doktora Tezi, 2015.
- Smith, Jay P. *The Efficacy Of A Flipped Learning Classroom*. Illinois: McKendree University, Doktora Tezi, 2015.
- Sun, Zihuri. *The Role Of Self-Regulation On Students' Learning In An Undergraduate Flipped Math Class*. Ohio: The Ohio State University, Doktora Tezi, 2015.
- Talbert, R. *Flipped Learning a Guide For Higher Education Faculty*. E-Book: Stylus Publishing, 2017.
- TEDMEM. *2020 Eğitim Değerlendirme Raporu (TedMem Değerlendirme Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2021.

- Tıraşcioğlu, Cengiz. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot Örneği*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Topalak, Şefika. *Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Başlangıç Seviyesi Piyano Öğretimine Etkisi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016.
- Torkelson, V. *The Flipped Classroom, Putting Learning Back Into The Hands Of Students*. Kaliforniya: The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Turan, Zeynep. *Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- TUİK, Türkiye İstatistik Kurumu. "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması". Erişim 27 Kasım 2020. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Ünal, Mesud. *Y ve Z Kuşaklarının Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları, 2017.
- Wiginton, Barry Lynn. *Flipped Instruction: An Investigation into The Effect Of Learning Environment On Student Self-Efficacy, Learning Style, And Academic Achievement In An Algebra I Classroom*. Birmingham: The University of Alabama, Doktora Tezi, 2013.
- Winter, Joshua Brian. *The Effect of The Flipped Classroom Model On Achievement In An Introductory College Physics Course*. Mississippi: Mississippi State University, Doktora Tezi, 2013.
- Yapıcı, Ümit - Karakoyun, Ferit. "Biyoloji Öğretiminde Oyunlaştırma: Kahoot Uygulaması Örneği". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 8/4 (2017), 396-414.