

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARININ VE
ÖĞRENME SORUMLULUKLARININ TERS YÜZ ÖĞRENME
YÖNTEMİ İLE GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİRDEVS GÜNDOĞAN ÖNDERÖZ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
HAZİRAN-2021**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARININ VE
ÖĞRENME SORUMLULUKLARININ TERS YÜZ ÖĞRENME
YÖNTEMİ İLE GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİRDEVS GÜNDOĞAN ÖNDERÖZ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. SONER MEHMET ÖZDEMİR**

**MERSİN
HAZİRAN-2021**

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARININ VE ÖĞRENME SORUMLULUKLARININ TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİ İLE GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ters yüz öğrenme (flipped learning), son yıllarda öğrenme ve öğretme ortamlarında ve süreçlerinde daha fazla tanınmaya ve kullanılmaya başlanan öğretim yöntemlerinden biri olmaya başlamıştır. Bu yöntemle ilgili akademik çalışmaların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenci merkezli bir yöntem olması, aynı zamanda öğrenmeyi sınıf ötesine taşıma özelliği ters yüz öğrenmeyi etkili bir yöntem haline getirmiştir. Ters yüz öğrenme, öğretmen tarafından sınıfta işlenecek ders konusunu ve öğrencilerin ders öncesi yapmaları gerekli olan hazırlık ve aktiviteleri tanıttığı bir video ya da sunumu öğrencilere gönderip izlemelerini sağladığı, öğrencilerinse videoyu izleyip öğretmenin istediği öğrenme-öğretme etkinliklerini sınıf ortamında öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirmelerine imkân tanıyan bir yöntemdir. Bu bağlamda, bu çalışma ters yüz öğrenme yönteminin ilkökul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Mersin İli Merkez İlçelerinden birinde Milli Eğitim Bakanlığı 'na bağlı resmi bir ilkökölün 4. Sınıfında öğrenim gören 19 öğrenci oluşturmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde gözlem formu, öğrenci görüşme formu, alan notları ve ters yüz öğrenme uygulama güvenilirlik formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik işlemleri sonucunda uygulanabilir düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerleri elde edilmiştir. Verilerin analizi için nitel araştırmalarda kullanılan betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen gözleme dayalı bulgulara göre; “ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım seviyelerini ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki sorumluluklarını gözle görülür düzeyde artırdığı, öğrencilerin mevcut yöntem ve etkinliklerin kullanıldığı önceki derslere göre “derse zamanında gelme, yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama ve derse karşı ilgili ve istekli olma, ders araç gereçlerini eksiksiz getirme ve derse hazırlıklı gelme” durumlarında yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Çalışmada görüşme formlarından analiz edilen bulgulara göre ise “öğrencilerin ters yüz öğrenme yöntemini eğlenceli ve faydalı buldukları, uygulanan yöntem ile derste daha çok etkinlik yapıldığını, teknolojiyi kullanarak dersin daha verimli geçtiğini, aktif şekilde öğrendiklerini ve konuları daha iyi öğrendiklerini” belirttikleri bulunmuştur. Ayrıca, alan notlarından elde edilen bulgular göstermiştir ki “ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması esnasında öğrencilerin etkinliklere aktif katılma, derse zamanında gelme, soru sorma gibi derse davranışsal katılım boyutunda artış olmuştur. Bilişsel katılım boyutunda yeniliklere uyum, duyuşsal katılım boyutunda mutlu ve ilgili olma, aktif öznellik boyutunda ise günlük hayatla ilişkilendirme oldukça yüksek düzeyde katılımın olduğu gözlenmiştir. Öğrenme sorumluluğunu geliştirme durumuna ilişkin alan notları bulguları ise “etkinliklerde görevini tamamlama, devamsızlık yapmama, derse hazırlıklı gelme, izinsiz konuşmama ve dersi dikkatli dinleme gibi katkılar sağladığını göstermiştir. Buna karşılık, öğrencilerin yaşadıkları teknolojik sorunlar, yabancı uyruklu öğrencilerin dil ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve zaman yetersizliği, uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar olmuştur. Bunların yanı sıra, ters yüz öğrenme yöntemi uygulama güvenilirlik formu bulgularına göre; “konu anlatım videolarının ters yüz öğrenme yönteminin gerekliliklerini yerine getirecek şekilde hazırlandığı, uygulama boyunca sınıf içi ders sürecinin sorunsuz olduğu, öğretim teknolojilerinin uygun bir şekilde kullanıldığı, sınıf içi etkileşimin üst seviyede gerçekleştiği, dersin sonlandırma kısmında özetleme ile ilgili ilk haftalarda eksikliklerin olduğu ve daha sonra giderildiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Ters Yüz Öğrenme, Eylem Araştırması, Sosyal Bilgiler Dersi, Derse Katılım, Öğrenme Sorumluluğu

Danışman: Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Mersin Üniversitesi, Mersin.

ABSTRACT

IMPROVING PRIMARY SCHOOL STUDENTS ' ENGAGEMENT AND LEARNING RESPONSIBILITIES USING THE FLIPPED LEARNING METHOD: AN ACTION RESEARCH

Flipped learning has become one of the more recognized and used teaching methods in learning and teaching environments and processes in recent years. The number of academic studies on this approach is increasing day by day. Being a student-centered method and at the same time carrying learning beyond the classroom has made flipped learning an effective method. Flipped learning is a method that allows students to send and watch a video or presentation in which the teacher introduces the subject of the lesson to be taught in the classroom and the preparations and activities required by the students before the lesson, and allows students to watch the video and perform the learning-teaching activities that the teacher wants in the classroom under the guidance of the teacher. In this context, this study aimed to determine the contribution of the flipped learning method to the development of primary school students' engagement and learning responsibilities. It consisted of 19 students studying in the 4th grade of an official primary school affiliated to the Ministry of National Education. The action research method, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data of the study were collected through the observation form, student interview form, field notes and flipped learning application reliability form during the 2019-2020 academic year. As a result of the validity and reliability processes of the data collection tools, validity and reliability values at applicable levels were obtained. Descriptive and content analysis techniques used in qualitative research were used to analyze the data.

According to the observational findings obtained from the research; "Flipped learning method increases students' level of engagements in the lesson and their responsibilities in the learning-teaching processes visibly, compared to the previous lessons where the current methods and activities were used by the students", coming to the lesson on time, completing the tasks in the activities and being interested and willing towards the lesson, It has been observed that they show a high level of participation in "bringing and being prepared to the lesson". According to the findings analyzed from the interview forms in the study, it was found that "students found the flipped learning method fun and useful, more activities were done in the lesson with the method applied, the lesson was more efficient using technology, they learned actively and learned the subjects better". In addition, the findings obtained from the field notes showed that "during the application of the flipped learning method, there was an increase in the behavioral engagement dimension of the students such as active participation in activities, coming to the class on time, asking questions. It was observed that there was a very high level of engagement in adaptation to innovations in the cognitive engagement dimension, being happy and interested in the affective engagement dimension, and in associating it with daily life in the active subjectivity dimension. The field notes findings on the status of developing learning responsibility showed that "it contributed to the activities such as completing the task, not absenteeism, coming prepared to the lesson, not speaking without permission and listening carefully to the lesson. On the other hand, the technological problems experienced by the students, the language problems of foreign students and lack of time were the problems encountered during the implementation. In addition to these, according to the results of the flipped learning method application reliability form; "The lecture videos were prepared to meet the requirements of the flipped learning method, the classroom lesson process was smooth throughout the application, the teaching technologies were used properly, the classroom interaction took place at the top level, it was observed that there were deficiencies in the first weeks related to summarization in the concluding part of the lesson and were corrected later.

Keywords: Flipped Classroom, Action Research, Social Studies Course, Learning Responsibility, Engagement.

Supervisor: Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Department of Primary Education, Mersin University, Mersin.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim boyunca ve bu tez çalışmasının ortaya çıkış aşamasından tamamlanana kadar değerli bilgilerini benimle paylaşan, destek olan ve yönlendiren, akademik tecrübesi ile danışmanım olduğu için kendimi çok şanslı hissettiğim danışman hocam Sn. Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR' e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunmayı bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimimin ve minik kızımızın hayatımıza girişine denk gelmesi ile ders aldığım zamandan tez aşamasına kadar desteklerini esirgemeyen, hayatımda var olduğunu bilmediğim eksikleri tamamlayan, muhteşem bir kız evladına birlikte sahip olmaktan gurur duyduğum sevgili eşim, kolum kanadım, Sn. Kemal Önderöz' e sevgimi ve teşekkürlerimi sunmaktan mutluluk duyarım.

İlham kaynağım özüm, kalbimde boş yer bırakmayan sevgili kızım Sn. Sare Önderöz' e sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Tüm hayatım boyunca varlıklarından güç aldığım annem Sn. Ayşe Gündoğan ve babam Sn. İsmet Gündoğan ile sevgili kardeşim Sn. Ali Gündoğan'a sevgimi ve teşekkürlerimi sunmaktan gurur ve mutluluk duyarım.

Bu çalışmanın pandemi döneminde uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi konusunda desteklerini esirgemeyen Sn. Prof. Dr. Recep ÇAKIR' a teşekkür ve saygılarımı sunarım. Hem tez önerisi hem de tez savunma jürisinde yer alan, Sn. Doç. Dr. Nilgün DAĞ' a katkıları için teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Değerli uzman görüşünü sunan ve beni yüksek lisansa teşvik eden Sn. Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA' ya katkıları için teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ölçek geliştirme sürecinde güler yüzlü tavrıyla yardım ve desteklerini esirgemeyen Sn. Doç. Dr. Nezaket Bilge Uzun' a teşekkür ve saygılarımı sunarım. Çalışmanın uzaktan eğitimle sürdürülen kısmına yönelik değerli uzman görüşlerini paylaşan, desteklerini esirgemeyen Sn. Dr. Öğr. Üyesi Ali GÖK ve Sn. Dr. Öğr. Üyesi Erman Uzun'a teşekkür ve saygılarımı sunarım. Dersine katılma şansı bulduğum tüm değerli bölüm hocalarıma teşekkür ve saygılarımı sunarım. Sınıf arkadaşım Sn. Yasemin Çakıcı' ya uygulamanın gözlemcisi olma ve veri analizi konularındaki destekleri için ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmaya katılan değerli öğrencilerim ve desteklerini esirgemeyen velilerime teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ve bu kız okuyacak sözü ile ailemi yönlendiren, belki eğitim hayatımın önünü açan ilkokul öğretmenim Sn. İbrahim Gezgin hocama teşekkür ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİN	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR VE SİMGELER	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.3. Alt problemler	7
1.4. Araştırmanın Amacı	7
1.5. Araştırmanın Önemi	8
1.6. Sayıtlar	9
1.7. Sınırlılıklar	10
1.8. Tanımlar	10
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	11
2.1. Çevrimiçi Öğrenme	11
2.2. Harmanlanmış Öğrenme	12
2.2. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi (Flipped Learning/ Flipped Classroom)	14
2.2.3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları	20
2.3. Sosyal Bilgiler Dersi	21
2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	23
2.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaşılan Zorluklar	25
2.4. Derse Katılım	26
2.5. Öğrenme Sorumluluğu	28
2.6. Yapılan Araştırmalar	30
2.6.1. Ulusal Araştırmalar	30
2.6.2. Uluslararası Araştırmalar	33
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Araştırma Ortamı	38
3.4. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	39
3.4.1. Görüşme Formları	39
3.4.1. Gözlem Formları	41
3.4.3. Alan Notları	42
3.4.4. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulama Güvenirlik Formu	43
3.4.5. Eylem (Uygulama) Süreci	44
3.5. Verilerin Analizi	54
3.5.1. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Derse Katılım ve Öğrenme Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Gözlem Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi	54
3.5.2. Ters Yüz Öğrenmenin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğuna Katkısına İlişkin Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi	54
3.5.3. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Uygulama Güvenirliği Formlarının Analizi	55
3.5.4. Alan Notlarının Analizi	55
4. BULGULAR	57
4.1. Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular	57

4.1.1. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular	57
4.1.2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirilmesine Katkısına İlişkin Bulgular	60
4.2. Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular	62
4.2.1. Ters Yüz Öğrenmenin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğuna Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular	63
4.2.2. Ters Yüz Öğrenme Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri	65
4.3. Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular	70
4.3.1. Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular	70
4.3.2. Öğrenme Sorumluluğunun Geliştirilmesine Katkısına İlişkin Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular	73
4.3.3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Alan Notları Bulguları	74
4.3.4. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Uygulama Güvenirlik Formunun Analizinden Elde Edilen Bulgular	75
4.3.5. Konu Anlatım Videolarına İlişkin Bulgular	76
4.3.6. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular	78
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
5.1. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılımlarına Sağladığı Katkıya İlişkin Sonuçlar	87
5.2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrenme Sorumluluğuna Katkısına İlişkin Sonuçlar	89
5.3. Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.4. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Uygulama Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	92
KAYNAKLAR	94
EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ	121

TABLolar DİZİN

	Sayfa
Tablo 2. 1. Geleneksel Eğitim ile Ters Yüz Eğitimde Sınıf İçi Aktivitelerin Sürelerinin Karşılaştırılması (Bergmann ve Sams, 2012)	18
Tablo 3. 1. Uygulama Güvenirlik Değeri	44
Tablo 3.2. Konu Anlatım Videosu Güvenirlik Değeri	44
Tablo 3.3. Haftalara Göre Konu ve Etkinlik Listesi	48
Tablo 3. 4. Uzaktan Eğitim Sürecine Göre Revize Edilmiş Ders Planı Konu ve Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	49
Tablo 4. 1. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (1. Hafta)	57
Tablo 4. 2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (2. Hafta)	58
Tablo 4. 3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (3. Hafta)	58
Tablo 4.4. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (4.Hafta)	59
Tablo 4.5. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (5.Hafta)	59
Tablo 4.6. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (1. Hafta)	60
Tablo 4.7. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (2. Hafta)	61
Tablo 4. 8. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (3. Hafta)	61
Tablo 4. 9. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (4. Hafta)	62
Tablo 4. 10. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (5. Hafta)	62
Tablo 4. 11. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Güvenirlik Formu Konu Anlatım Videolarına İlişkin Bulgular	76
Tablo 4. 12. Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Sınıf İçi Ders)	79
Tablo 4. 13. Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri)	80
Tablo 4. 14. Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğretim Teknolojisi)	81
Tablo 4. 15. Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Dersi Sona Erdirme)	82
Tablo 4. 16. Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri)	83
Tablo 4. 17. Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi)	84
Tablo 4. 18. Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğrenme Hedefleri)	85

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Harmanlanmış öğrenme modeli olarak ters yüz edilmiş sınıf (Staker ve Horn, 2012)	15
Şekil 2.2. Bloom taksonomisi üzerinde “Geleneksel Sınıf Yöntemi” ile “Ters Yüz Sınıfı Yönteminin karşılaştırılması (Kara, 2016)	16
Şekil 3.1. Araştırmanın Eylem Süreci (Balcı, 2016)	46
Şekil 4. 1. Öğrencilerin ters yüz öğrenmenin öğrenme sorumluluklarına katkısına ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	64
Şekil 4. 2. Öğrencilerin ters yüz öğrenme yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	65
Şekil 4. 3. Uygulanan ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	67
Şekil 4. 4. Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar/zorluklara ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	69
Şekil 4. 5. Ters yüz öğrenmenin başka hangi derslerde kullanılabileceğine ilişkin verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kodlar	70
Şekil 4. 6. Alan notlarından elde edilen derse katılıma ilişkin bulgular	71
Şekil 4. 7. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Alan Notlarından Elde Edilen Kodlar	73
Şekil 4. 8. Alan notlarından elde edilen öğrenme sorumluluğuna ilişkin tema ve kodlar	75

KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma/Simgesi	Tanım
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
TDK	Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim; “Çocuk ve gençlerin toplumsal yaşamda yerlerini almaları için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan ya da dolaylı yardım etme süreci” (TDK Sözlüğü, t.y.) olarak tanımlanabilir. Eğitim, insanları ve toplumları şekillendirir, çok boyutludur ve süreklilik taşır. Eğitim sadece okulda değil; ev, sokak, işyeri, televizyon, dijital ortam vb. olmak üzere pek çok informal ortamlarda gerçekleşebilir. Eğitimin sistematik, bilimsel ve planlı yani formal olan kısmı okulda/eğitim kurumlarında gerçekleşir. Eğitim kurumları ve okullar öğrencilerin eğitim programlarında belirlenen hedeflere, kazanımlara ve yeterliklere ulaşabilmeleri için gerekli fiziksel, sosyal ve eğitsel koşulları sağlamak zorundadırlar. Temel’in (2007: 14-33) de belirttiği gibi, eğitim kurumları öğrencilere istedik davranışları kazandırmak üzerine kuruludur. Eğitimin temel noktası ‘öğrenme’, öğrenmenin temel noktasında ise ‘bilgilenme’ vardır ve “canlı bir organizma gibi sürekli gelişmek ve değişmek zorundadır.”

Bugün okul öncesinden üniversiteye kadar genç nesil olarak adlandırılacak bireylerin kendilerinden önceki nesillere göre sahip oldukları beceriler ve anlayışlar büyük farklılık göstermektedir. Erten’in (2019) aktardığı gibi, son yıllarda sosyal bilimler alanında üzerinde en çok durulan ve çalışma yürütülen konulardan biri “Z Kuşağı” olarak adlandırılan günümüz gençliği ve bu yeni neslin özelliklerinin, tercihlerinin ve niteliklerinin ne olduğudur. Z kuşağı 2000 yılından sonra dünyaya gelen ve 2 milyara yakın bir kitleyi oluşturan, teknolojiyi kullanmada çok başarılı olan bu bireyler, bilgi ve zaman değişimine hızlı biçimde uyum sağlayabilmekte ve kendilerine göre teknikler kullanabilmektedirler. Günümüzde yaşanan teknolojik değişimler toplumsal kuşakları önemli düzeyde etkilemekte, teknolojiyi yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline getiren ve “Z kuşağı”, “Net kuşağı”, “Dijital yerliler” gibi farklı adlarla nitelendirilen, 2000 ile 2020 yılları arasında dünyaya geldiği ya da geleceği varsayılan kuşak, dijital çağda yaşamakta ve çeşitli dijital teknoloji ve uygulamalara rahatlıkla adapte olabilmektedir. Bir anlamda dijital nesil olan Z kuşağı, teknoloji merkezli bir yaşam tarzına sahip olmakta, sosyal medyayı aktif biçimde kullanmakta ve dijital materyaller üretmekte, yüksek bir teknoloji iletişimi çağında yaşamakta, karşılaştıkları sorunların çözümünde teknolojiyi etkin biçimde kullanabilecek bir yeteneğe/beceriye sahip bir kuşaktır. Bu genç nesil, internetle birlikte büyüdüğünden bilgiye hızlı ulaşabilen, farklı düşünüp, bilgiyi farklı işleyebilen, teknolojiye meraklı, resmi prosedürlere önem vermeyen, çabuk öğrenen ve farklılıkları kucaklayan bir nesildir.

Bu anlamda da okullarda, dijital yerli olarak dünyaya gelen neslin, ihtiyacı olan eğitimi verebilmek için eğitimi daha nitelikli hale getirebilmek amacı ile yenilikçi fikirlere açık olmak,

güncel modelleri takip etmek, dijital çağa uyum gösterebilmek gerekmektedir. ‘Dijital yerliler’, 1980’den sonra dünyaya gelen bireylerden meydana gelmekteyken, ‘dijital göçmenler’ ise, 1980 öncesinde doğmuş kuşaktır. “Dijital göçmenler, dijital dünyanın içerisinde doğmuş ‘dijital yerliler’ gibi sanal gerçekliğe aşina değil, sonradan uyum sağlamaya çalışan bir nesildir.” (Uygarer, 2015: 193). “Bugünün öğrencileri yeni teknolojinin içinde büyüyen bir nesli temsil etmektedir ve tüm hayatlarını bilgisayarlar, akıllı telefonlar, video oyunları, dijital müzik çalarlar ve dijital dünyanın getirdiği pek çok oyuncak ve araçları ile çevrili ve kullanarak geçirmişlerdir”(Prensky, 2001). Khan’a (2016: 9) göre, dijital değişimlerle beraber “geleneksel yöntemler değişen gereksinimlerimiz için artık uygun değil ve özünde “pasiflik” barındırmakta, nitekim yeni dünyada bilginin “aktif’ olarak öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır.” Toplum gün geçtikçe ne kadar değişse de tüm toplumlarda zamanla değişmeyen, eğitimin fonksiyonlarını gerçekleştirip gerçekleştirilemediği ve bu fonksiyonların toplumun ihtiyacını karşılama amacına hizmet edip etmemesidir (Celkan, 2016: 10).

Harari (2019), 2050 yılında mesleklerin nasıl olacağına dair, şu an bir fikrimizin olmadığını ve şuan uyguladığımız eğitim yöntemleri ile ilerlersek, bu öğrencilerin büyüyünce işsiz kalacaklarını düşündüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda, Öğretir Özçelik’in (2019: 1) dikkat çektiği gibi öğrencileri, şu anda var olmayan sorunlara çözüm bulmaları, henüz oluşmayan iş kollarında çalışmaları için hazırlarken, 21. Yüzyıl becerilerini belirlemek, sıralamak ve bu becerileri öğrencilere kazandırmanın büyük önem taşıdığını düşünmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 21. Yüzyıl öğrenci profilini belirlemek amaçlı bir çalışma yapmış ve rapor hazırlamıştır, bu rapora göre 21. Yüzyıl öğrencisi; “aktif, yapıcı, sabırlı, öğrenme sürecinden bizzat kendisi sorumludur, mobil öğrenme yeteneğine sahip, mücadelecidir, meraklıdır, girişimcidir, kendini ifade edebilir, çevresine duyarlıdır, hoşgörülüdür, teknolojiyi bilir, yaratıcı, yenilikçi ve üreticidir, eleştirel, sorgulayıcı ve sosyal yönleri sahiptir” (MEB, 2011: 300).

Bu bağlamda, 21. Yüzyılda bilginin değişmeyen, sınırları ve çerçevesi belli bir olgu olarak ele alınması mümkün değildir. Okulların günümüzde bilgi aktarımına dayalı bir eğitim ile ekonomiye katkı sağlaması ve nitelikli bireyler yetiştirmesi oldukça zordur. Bilgi aktarımı yerini yaşamda gerekli olan temel becerileri kazanmaya bırakmıştır. Bu bakımdan, ülkelerin küresel ekonomide, bilim ve teknolojiye rekabet edebilmeleri ve mevcut zorluklarla mücadele edebilme durumları, eğitim sistemlerinin bireylere gelecekte ihtiyaç duyacakları temel becerileri ve yeterlikleri kazandırma kabiliyetine daha fazla bağlı hale gelmiştir. Buna göre, eğitim sistemlerinin teknolojiye uyum sağlayan, kullanan ve üreten, problem çözme becerisine sahip, etkili takım çalışması için gerekli sosyal ve kişilerarası beceri ve tutumları kazandıran bir yapı ve işleyişte olması gerekmektedir (Ekici, 2020: 492). Bu becerilerin aynı zamanda Endüstri 4.0 dünyasının beklentileri ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğretim/ders programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına entegre edilmeleri

(Özdemir, 2020: 557), ve eğitim sistemlerinin ve özelde okulların dinamik eğitim programlarına ve öğrenme-öğretme uygulamalarına sahip olmaları gerekir. Bu sürecin en önemli ögesi ya da aktörü olan öğretmenlerin ise öğrenci merkezli model, yöntem, teknik ve etkinlikleri planlayıp öğretim süreçlerinde bunları etkin biçimde uygulamaları gerekmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturmak için pek çok farklı model, yöntem ve teknik kullanılabilmektedir, bunlardan bazıları “işbirliğine dayalı öğrenme, sorgulama temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yaratıcı drama, örnek olay, araştırmaya dayalı öğrenme, bilgisayar destekli eğitsel oyun, yapılandırıcı yaklaşım, argümantasyon, 5e öğrenme modeli, proje tabanlı öğrenme ve dönüştürülmüş öğrenme (Ters yüz öğrenme)” dir (Doğanay ve Yeşilpınar-Uyar, 2018). Bu yöntemlerden biri ise yukarıda da belirtildiği gibi, son yıllarda ülkemizde de eğitim-öğretim süreçlerinde yeni yeni tanınan, kullanılmaya başlanan ve akademik çalışmalarda da yer bulan “Ters yüz öğrenme modeli ya da yöntemi” dir. Yöntemin yaygınlaşma nedeni eğitimin bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerden çok fazla etkilenmesidir ki bilişim teknolojilerinde gerçekleşen gelişmeler eğitim süreçlerini de en üst düzeyde etkilemekte ve eğitim ve öğretim olgusunu okulla sınırlı olmaktan çıkarmaktadır (Töre, 2020: 279).

Geleneksel model ve yöntemler, her öğrencinin aynı şekilde öğrenebileceğini, standart eğitimle bir süre sonra öğrencilerin gelişim göstereceğini düşüncesine dayanmaktadır, oysa her öğrenci farklı hızlarda öğrenebilmektedir ve bu demek değildir ki yavaş öğrenen öğrenciler başarısız veya hızlı öğrenen öğrenciler etkin öğreniyorlar ve başarılılar. Her öğrenci mutlaka öğrenebilir ama geleneksel modeller bu durumu engellemektedir (Khan, 2016: 4-26). Sınıflarda her bireyin öğrenme hızlarında farklılıkların bulunması ve değişen bireysel ihtiyaçların karşılanması konusunda yetersiz kalan geleneksel sınıf ortamının yerine farklılaştırılmış öğrenme ortamlarını gerekli kılmaktadır ve bu bağlamda esnek öğrenme ortamı sunan, dijital araçların aktif kullanılabileceği ve sınıfta klasik ders anlatımının yerine aktif öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı “ters yüz öğrenme modeli” farklı bireysel ihtiyaçları karşılama noktasında etkili olmaktadır (Aydın ve Demirel, 2016).

Alanyazında “flipped learning”, “flipped classroom” ve “inverted classroom”olarak bilinen model, ülkemizde “dönüştürülmüş öğrenme” (Gökdaş, 2018; Uçar ve Bozkurt, 2018; Yıldız, Sansar ve Çobanoğlu, 2017), “ters yüz sınıf sistemi” (Gençer, Görbulak ve Adıgüzel, 2014), “evde ders okulda ödev” (Demiralay, 2014), “çevrilmiş öğrenme” (Sever, 2014), “Ters yüz sınıf” (Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2017; Kanbur, 2016; Kara, 2016; Talan ve Gülseçen, 2018; Torun ve Dargut, 2015) ve “Ters yüz öğrenme modeli” (Karaca, 2016; Kaya, 2018; Ökmen, 2020; Ök, 2019; Topal ve Akhisar, 2018), “Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi” (Erbil ve Kocabaş, 2019), “ters yüz sınıf yöntemi” (Turan ve Gökdaş, 2015) ve “ters yüz öğretim yöntemi” (Öztürk, 2016) olarak anılmaktadır.

Bu çalışmada ise kavram “ters yüz öğrenme yöntemi” olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni, ders kazanımlarının etkili biçimde öğrenilmesine, dersin daha zevkli, eğlenceli ve nitelikli biçimde işlenmesine hizmet eden bir veya birkaç ders saatinde uygulanabilen bir yöntem olmasıdır. Bergman ve Sams (2012: 13) ters yüz öğrenmeyi, mevcut yöntemlerde öğrenci tarafından evde yapılan ev ödevlerinin sınıfta yapılması, sınıfta gerçekleştirilen konu anlatımlarının ise evde gerçekleştirilmesi şeklinde açıklamıştır. November ve Mull (2012: 1) ise ters yüz öğrenme yöntemini, *“öğrencilerin konuyla ilgili videoları evde izleyip, ilgili kaynakları okuyarak ve daha önceki bilgilerinden de yararlanarak etkinlik problemlerini çözmeye çalışmaları ve derse hazırlıklı bir şekilde sınıfa gelmeleri”* olarak tanımlamıştır ve ters yüz öğrenme modelinin eğitim çevrelerinde heyecanla karşılandığını ama modele yönelik fikirlerin ikiye ayrıldığını; bu fikirlerin birinde “eğitimi baştanbaşa değiştirebileceği” savunulurken, diğer fikir ise “sıkıcı dersleri daha çekici hale getirmek için kullanılabilecek basit bir önlem” olduğudur.

Ters yüz öğrenme “merkezinde etkileşim ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin yer aldığı” (Gündüz ve Akkoyun, 2015: 239) bir model olup, bu modelde öğrenciler bilgi edinme ve anlama gibi, Bloom taksonomisinin alt kısımlarında bulunan becerileri evde edinirken daha üst düzey becerileri sınıfta edinmektedir (Bergmann ve Sams, 2012; MEF, t.y.). Bu yöntemin uygulanması esnasında öğrenciler üst düzey becerileri kazanırken sınıfta oldukları için sorun yaşanan noktalarda diğer öğrencilerden ve öğretmeninden destek alabilir.

Ters yüz sınıf uygulaması hem geleneksel sınıf ortamında hem de çevrimiçi ortamlar üzerinden yürütülebilmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin bir biçimi olan tersyüz sınıfın harmanlanmış öğrenmeden farkı daha derin ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlamasıdır (Alsancak Sarıkaya ve Seferoğlu, 2017). Gündüz ve Akkoyun (2015), dönüştürülmüş sınıftan (Ters yüz edilmiş sınıf) çok “dönüştürülmüş öğrenme” ifadesine yoğunlaşmışlardır ve dönüştürülmüş öğrenmeyi, sadece konu anlatım videoları çekerek, öğrencilere bunu iletip izlemeleri olarak değil, daha çok, üst düzey becerileri öğrencilerin kazanabilecekleri etkin sınıf ortamı ve etkili etkinlikler olarak ifade etmişlerdir.

İlk uygulayıcılardan Bergman ve Sams’ın (2012) belirttiğine göre ise ters yüz öğrenmenin avantajları; ters yüz öğrenme modeli teknolojiyle iç içe yaşayan yeni nesille aynı dili konuşmayı sağlar, derisi kaçırın öğrencilerin derisi alabilmelerini ve takip etmelerini sağlar, yavaş öğrenen öğrencilerin kendi hızına göre öğrenmesine yardım eder, derisi tekrar tekrar izleme, ihtiyaç duyulduğunda derisi durdurma imkânı sağlar, öğrenci – öğretmen, öğrenci-öğrenci, veli-öğretmen etkileşimini artırır, öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlar, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı değişir, veliler kendi çocuklarının öğrenme sürecine dahil olur. Ters yüz öğrenme yönteminde öğrenci sınıfta daha çok pratik yapma şansına erişir bu sebeple öğrenmede kalıcılık artar ancak uygulamanın hedefine ulaşabilmesi için öğrenci derse gelmeden önce mutlaka konuya çalışmalıdır (Çakır, Aksay ve Akgül-Uğur, 2019). Öğrenci-

öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin daha yüksek olduğu ve iletişim kanallarının daha açık olduğu derslerde öğrencilerin derse katılımları daha yüksektir (Dixson, 2010). Ters yüz öğrenme modelinin dezavantajları ise (Talbert, 2012); en büyük potansiyel risk içerik hazırlanmanın zor ve zaman almasıdır, iyi bir planlama yapılmazsa ders içi aktif öğrenme etkinliklerine yer verilmeyebilir, ezbere ve dinlemeye alışkın öğrenciler için en başta şok etkisi yaratabilir ve buna bağlı öğrenmenin sorumluluğunu almak istemeyebilirler, öğrenciler kendilerini yalnız hissedebilirler.

Olumsuz yanların azalması için her model uygulamasında olduğu gibi ters yüz öğrenme modelinde de iyi bir planlama şarttır. Teknolojinin ilerlemesi ve eğitime entegre edilmesi sebebi ile ters yüz öğrenme modeline yönelik ilgi ve bu alanda yapılan çalışma sayısı da günden güne artmaktadır. Ters yüz öğrenme konusuna ilişkin uluslararası ve ulusal pek çok çalışma bulunmakta olup (Alsancak Sarıkaya ve Seferoğlu, 2017; Aydın ve Demirel, 2016; Erdoğan, 2018; November ve Mull, 2012; Torun ve Targut, 2015; Turan ve Göktaş, 2015), hiçbir çalışmada öğrencilerin modelin uygulanmasından memnuniyetsiz olmadıkları, çoğunlukla öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Çakır ve Yaman, 2018; Talan ve Gülseçen, 2019).

Aydın ve Demirel (2016), yaptıkları içerik analizi çalışmasında, alanyazında ters yüz öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok akademik başarı ve öğrenci katılımı, daha sonra öğrenci-öğretmen görüşü, motivasyon, öz-yeterlik, tutum, memnuniyet, eleştirel düşünme becerisi, modelin fayda ve zorlukları, bilgi okuryazarlığı, öğrenci algısı, öğrenci bağlılığı, öğrenmede esneklik düzeyi, yenilikçi düşünme seviyesi, problem çözme becerisi, teknoloji kullanma becerisi, zihinsel çaba, matematik kaygısı, yazma becerisi değişkenlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul kademesinde ilgili alanyazın incelendiğinde (Cashin, 2016);(Gökdaş, 2018);(Güven Demir, 2018); (Lai ve Hwang, 2016); (Şenel ve Kahramanoğlu, 2018) fen bilimleri, sosyal bilgiler ve yabancı dil derslerinde kullanıldığı, ülkemizde ilkokul kademesinde bu derslerden sadece birer çalışma bulunmakta olup akademik başarı ve planlılık değişkenlerine bakılmıştır. Erdoğan'ın (2018) ortaokulda gerçekleştirilen doktora çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde, kültürel mirasa uyum değeri ve sosyal bilgiler dersine yönelik algı ve akademik başarı gibi değişkenlere yönelik doktora çalışması yapmıştır.

Ters yüz öğrenme yöntemi ya da modeli pedagojik temeli açısından yapılandırmacı öğrenme kuramına dâhildir (Kara, 2016: 13) denebilir. Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu (2017), ters yüz öğrenme yönteminin en belirgin özelliklerinin öğrenci merkezli olması, öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere rehberlik etmesi, bireysel ve esnek bir yapısının olması ve öğrenme sorumluluğunun öğrencide olmasıdır. Ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında Talbert

(2017), Kara (2016) ve Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu (2017) öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğunu belirtmişlerdir.

Ters yüz öğrenme yöntemi derse katılım değişkenine ilişkin çalışmalar da literatürde bulunmaktadır. Çoğu çalışma ters yüz öğrenme yönteminin derse katılımı arttırdığını rapor etmiştir. (Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015; Kaya, 2018). Holik (2016) ise geleneksel ders ile ters yüz öğrenme yönteminin karşılaştırılmalı çalışmasında derse katılıma ilişkin anlamlı bir fark bulunmadığını açıklamıştır. Sarıtepeci ve Çakır (2015), harmanlanmış öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri uygulamalarında, derse katılımın orta düzeyde geliştiğini belirtmişlerdir.

Wang, Bergin ve Bergin (2014) alanyazında öğrenci katılımının üç alt düzeyde incelendiğini ve bunların davranışsal katılım, duyuşsal katılım ve bilişsel katılım olduğunu belirtmişlerdir. Sarıtepeci ve Yıldız (2015: 209) bu boyutları “Davranışsal katılımdan kasıt, öğrenenlerin derse devam etmesi ve etkinliklere dâhil olmalarını; duyuşsal katılım, etkinliklere dahil olma sürecine dönük olarak istekliliği; bilişsel katılım ise gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenmeye dönük olarak zihinsel çaba sarf etmeyi içermektedir” şeklinde açıklamaktadır. Ülkemizde ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin ilkökul öğrencilerinin derse katılım ve öğrenme sorumluluklarına katkısına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmalarda ters yüz öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının sınırlı olduğu görülmüştür. Örneğin, Erdoğan (2018), çalışmasında sosyal bilgiler dersinin pek çok ayrı disiplinden oluştuğunu, ders programında az sayıda ders saati olmasına rağmen, müfredatın aşırı yoğun olduğunu, her tema ve konu alanında belirlenen değerlerin ve becerilerinde öğrencilere kazandırılmasının istendiğini ve bu süreçte yapılandırıcı bir yaklaşım uygulanmasının beklenildiğini, bu durumun ise uygulayıcı olan öğretmenleri zora soktuğunu ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersinin bu özellikleri, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde farklı, pratik ve öğrencilerin ilgisini çekecek değişik öğretim model, yöntem ve tekniklerini kullanmasını gerekli kılmaktadır. Örneğin, Sarıtepeci ve Çakır’ın (2015) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse katılımlarının az olduğunu bunun nedeni olarak da sınıf içinde bilgileri öğrencilerin aktif olarak alamamalarını göstermişlerdir.

Yukarıda yapılan açıklamalar bağlamında ters yüz öğrenme yönteminin ilkökuldan liseye kadar hemen hemen her eğitim kademesinde ve her derste rahatlıkla kullanılabilecek bir yöntem olduğu söylenebilir. Özellikle ilkökul kademesindeki derslerde, öğrencilerin aktif katılımlarının, öğrenci merkezli eğitimin, yaparak yaşayarak öğrenmenin, öğrenilenlerin sınıf dışına da aktarılabilmesinin önemli oluğu düşünülürse, ters yüz öğrenme yönteminin bu bakımdan ilkökul kademesinde hemen hemen her derste kullanılabilecek bir yöntemdir. Özellikle öğretim programındaki genel amaçlar ve kazanımlara daha kolay ulaşmak, daha üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak, öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak,

öğrenme sorumluluklarını geliştirmek ve dersin daha zevkli, eğlenceli ve aktif bir şekilde işlenebilmesi açısından öğrenci merkezli yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanması oldukça önemlidir. Bu yöntemlerden biri de ters yüz öğrenme yöntemidir. Merlin-Knoblich, Harris ve McCarty Mason (2019) ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasının hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak (harmanlanmış) yapılabileceği gibi sadece çevrimiçi de uygulanabileceğini belirtmişlerdir. McLaughlin ve diğerleri (2020) uzaktan eğitim yoluyla ters yüz öğrenme yöntemini uygulamışlar süreç genel olarak sorunsuz ilerlemiş, etkileşim artmış ve öğrencilerin derse katılımları olumlu olarak etkilenmiştir.

Alanyazında pek çok değişken açısından incelenen ters yüz öğrenme yöntemi bu araştırmada; çok sayıda soyut, teorik bilgi ve kavram içeren 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinde öğrencilerin derse katılımları ve öğrenme sorumluluklarını geliştirmede kullanılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi;

“İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin derse katılım düzeylerini ve öğrenme sorumluluklarını geliştirmede ters yüz öğrenme yönteminin katkısı nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt problemler

1. Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım durumlarına katkısı nedir?
2. Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısı nedir?
3. Ters yüz öğrenme yönteminin öğrenme sorumluluklarını geliştirme konusunda öğrencilerin görüşleri nasıldır?
4. Ters yüz öğrenme yönteminin uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri nasıldır?
5. Ters yüz öğrenme yönteminin uygulama güvenilirliği nasıldır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım düzeylerinin ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısını gözlemler ve görüşmeler yoluyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun yanında, ters yüz öğrenme yönteminin uygulama sürecinin öğrenci görüşleri, alan notları ve uygulama güvenilirliği yoluyla incelenerek betimlenmesi, ayrıca hem öğretmenlere hem de konu ile ilgilenen tüm eğitimcilere ve araştırmacılara yöntemin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına ilişkin örnek oluşturması amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Dünya bir yandan öğrenmenin teknolojik araçlar aracılığıyla okul sınırlarını aştığı ve küresel sınıfların yaratıldığı bir sürece evrilirken, bir yandan da bu eğilim ve potansiyeli amaçlı standart temeller üzerinde şekillendiren eğitim model ve anlayışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Güven-Demir, 2018). Prensky'nin (2001) de not ettiği gibi, dijital yerli olarak dünyaya gelen yeni nesil öğrencilerin dilinde konuşmayı dijital göçmenler olarak öğrenmek zorundayız. Bu yolda eğitimciler teknolojiyi eğitim öğretim sürecine entegre etmeli ve yeni model, yöntem ve tekniklere açık olmalıdır. Buna göre, Şaban'ın (2005: 179) vurguladığı gibi, öğrencilerin derse katılımlarının arttırılması ve öğrenme sorunluluğu kazanmalarını sağlamak için öğretmene düşen görev, sınıf içinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin denenmesidir. Öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığının artması için de sınıf içi öğrenci merkezli etkinlik sayısının arttırılması gerekir (Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010). Bu çalışmada uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin temeli yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmakta ve özü itibari ile de sınıf içi etkinliklere, özellikle aktif öğrenme etkinliklerinin arttırılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Dersi Üretim ve Dağıtım öğrenme alanı kapsamında uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım düzeylerinin ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkı sağlama durumuna ilişkin bulguların ilgili alanyazına katkı sağlayacağı, ayrıca yöntemin uygulanma sürecinin ve ders planlarındaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin öncelikle ilkokul öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

Ters yüz öğrenmenin, öğrenme ortamını esnek kılması, içinde dijital öğeler barındırması sebebi ile geleneksel öğrenme modellerinden ayrılmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ters yüz sınıf yönteminin etkililiğinin ölçülmesinde sıklıkla akademik başarı değişkeninin ele alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yöntemin matematik öğretiminde kullanımına yönelik çalışmaların yoğunlukta olduğu, bunu öğrenci katılımı ve motivasyonunun takip ettiği; modelin daha çok orta öğretim düzeyinde uygulandığı görülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesinde ülkemizde ilkokula yönelik 3 çalışmaya rastlanmıştır (Gökdaş, 2018; Güven-Demir, 2018; Şenel ve Kahramanoğlu, 2018). Sosyal bilgiler dersinde ise sadece bir çalışmanın gerçekleştirildiği görülmüştür (Güven-Demir, 2018). Pek çok beceri, değişken olarak çalışmalarda yer almış olup ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında, derse katılıma yönelik ilkokul kademesinde, öğrenme sorumluluğuna yönelik ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Buraya kadar verilen bilgiler ışığında, ülkemizde ve dünyada ilkokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde ters yüz öğrenme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın 4. Sınıflarda yapılmış olmasının alanyazında bulunan boşluğu dolduracağı ve ilkokulda çalışan eğitimcilerin yararlanabileceği bir kaynak olması

anlamında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler gibi yoğun teorik bilgilerin bulunduğu bir derste uygulanacak olması da önemli bir noktadır.

Araştırma Covid 19 Pandemisi öncesi uygulanmaya başlanmış, uygulamaya başlandıktan bir hafta sonra Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından ilkokullar da dahil olmak üzere tüm eğitim kademelerindeki okullar kapanmış ve acil uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Bu süreçte yüz yüze eğitimin yapılamaması nedeniyle çalışmanın uygulama süreci de kısa süreliğine kesintiye uğramış, ancak birkaç hafta sonra araştırma konusunun ve kullanılan ters yüz öğrenme yönteminin uzaktan eğitime uygunluğuna ilişkin alan uzmanlarından alınan görüşlere dayalı olarak çalışmanın uygulama süreci uzaktan eğitim ortamında sürdürülmüştür. Pandemi ile birlikte değişen bakış açıları farklı yöntem ve tekniklerin eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmasının gerekliliğini vurgulamakla birlikte eğitim sistemlerinin de büyük değişikliklere gidilerek dijital entegrasyonun sağlanacağı ve uzaktan eğitim kullanımının ilerleyen dönemlerde artacağı düşünülmektedir. Farklı ülke bakanlıklarının açıklamaları da “Ters öğrenme yöntemi” kullanımının da artık sık sık karşımıza çıkacağı yönündedir. Seferoğlu (2021) Pandemi döneminden sonra da bilişim teknolojileri uygulamalarının eğitime entegrasyonunu sürekli hale getirmemiz gerektiğinin ve bilişim teknolojileriyle ilgili uygulamaların yaygın kullanımının artık tercih değil de mecburiyet haline geldiğini belirtmektedir. Bu anlamda özellikle pandemi döneminde gerçekleşmesi itibarıyla, ters yüz öğrenme yöntemi kullanarak öğrenci katılımını ile öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını arttırmaya yönelik yapılan bu araştırma, ters yüz öğrenme yönteminin yüz yüze eğitim sınıflarında, uzaktan eğitim ortamlarında veya hibrit eğitim modeli şeklinde kullanılabilirliği açısından alanyazında gerçekleştirilen uygulamaya dayalı ilk çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmanın eylem araştırması olarak tasarlanması da ayrıca öneme sahiptir. Kuzu’ya (2009: 428) göre, eylem araştırması genelde öğretmenler tarafından gerçekleştirdiği için “öğretmen araştırması” olarak da anılmakta olup ayrıca sınıf içinde yapılan eksiklerin ve sorunların giderilmesine ilişkin her türlü gelişim ve düzeltme yine öğretmenin kendisini ve sınıfını etki altında bırakmaktadır. Bu durum öğretmenin mesleki gelişiminin önünü açmakta ve katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın eylem araştırmasına göre yürütülmesi, hem araştırmacının eğitim ve öğretim süreçlerinin bir uygulayıcısı olan bir öğretmen olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinin artırılmasına hem de kendi mesleki gelişimine katkı sağlaması yönlerinden meslektaşlarına bir model oluşturacağı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlar üzerine temellendirilmiştir:

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırma sürecinde doğal davrandıkları,
- Araştırma sürecinde uygulanan veri toplama araçlarına verilen yanıtların, öğrencilerin gerçek duygu ve düşünceleri yansıttığı varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- Çalışma 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı ile,
- Uygulama sürecine dâhil olan 4. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubuyla,
- “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinde yer alan 5 kazanımla,
- Derse katılım durumu ve öğrenme sorumluluğu değişkenleriyle,
- Yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, alan notları ve uygulama güvenilirlik formu veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Ters yüz öğrenme modeli/yöntemi: “Öğrencilerin konuyla ilgili videolar izleyip, ilgili kaynakları okuyarak ve daha önceki bilgilerinden de yararlanarak etkinlik problemlerini çözmeye çalışmaları ve derse hazırlıklı bir şekilde sınıfa gelmeleridir” (November ve Mull, 2012).

Harmanlanmış öğrenme: “Yüz yüze ve çevrimiçi yaklaşımların ve teknolojilerin, özenle seçilmiş birbirini tamamlayıcı unsurlarının organik entegrasyonudur.” (Garrison ve Vaughn, 2012).

Derse katılım: : “Öğretmenin derste kullandığı yöntem teknik ve etkinliklere öğrencilerin olumlu tepki vererek dersin işlenişine ortak olmasıdır.” (Sarıtepeci, 2012: 6).

Öğrenme sorumluluğu: “Öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir” (Yakar ve Saracaloğlu, 2017: 28).

Sosyal bilgiler dersi: “Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır.” (Öztürk, 2011: 4).

Üretim, Dağıtım ve Tüketim: “Ekonomiyle ilgili konuların tipik temasıdır.” (MEB, 2018: 11)

2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili alanyazın ve yapılan araştırmalar sunulmuştur.

Eğitimin, bireyleri ve toplumları değiştirme ve geliştirme gücü gün geçtikçe artmaktadır ve buna bağlı olarak eğitim önem kazanmakta, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine bakılırken öncelikle, toplumu oluşturan bireylerin eğitim durumlarına ve sahip oldukları niteliklere ya da yeterliklere dikkat edilmektedir (Özdemir ve Katrancı, 2020: 170). Bu bağlamda, bilginin de anlamı, bilgiye ulaşma yolları, bilgiyi başkaları ile paylaşma şekli günden güne değişmekte ve gelişmektedir; bilgiyi yeniden yapılandırma, bilginin üstüne ekleme, gereksiz bilgiyi eleme eylemleri, 21. Yüzyıl itibari ile hayatımıza giren standart, olması gereken birey eylemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eylemlerin çoğu ise bilgi teknolojileri yoluyla gerçekleşmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2014: 114). Bu anlamda teknolojiyi eğitim bilimlerinde ayırmak, bilgi çağına ayak uyduramamak anlamına gelmektedir. Yüksel (2016: 248) bilginin en büyük güç olduğunu ve bu gücün eğitim sayesinde elde edebileceğini ve eğitiminde dünyada gerçekleşen tüm gelişmelerden etkilendiğini belirtmiştir. Akkoyunlu'ya (2008) göre bilgi; (Akt. Menzi Çetin ve Akkoyunlu, 2015: 3)

- Yaratıcılık ve yenilik için önemli bir unsur,
- Öğrenme ve düşünme için temel bir kaynak,
- Daha bilgili vatandaşlar oluşturmada bir anahtar,
- Vatandaşların akademik yaşamlarında, iş yaşamlarında ve hatta günlük yaşamlarında daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlayan bir faktör,
- Sosyo-ekonomik gelişim için de önemli bir kaynaktır.

Öztürk ve Alper' in (2019: 15) belirttiği gibi, “Öğrenmenin daha fazla sanal ve dijital ortamlarda olduğu günümüzde, öğrencilere değişik medya araçlarının tanıtılmasının ve bunun için eğitmenler ve öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekecek yenilikçi yaklaşımları, metotlar ve pratik çözümler benimsemesine ön ayak olmalıdır.” Bilgi çağına yakalamak amacı ile eğitimde yeni yaklaşımları takip etmek ve uygun olanları öğretme sürecinde uygulamak çok önemlidir. Bu yeni öğretim yaklaşımlarından biri ise “harmanlanmış öğrenme” olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünsal, 2010).

2.1. Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlamalarda şu noktaların üzerinde durulmaktadır; genel olarak öğrenen ile öğretene kişi farklı yerlerdedir, öğrenenin içeriğe erişiminin ve öğretici ile iletişiminin sağlanması ise

teknolojik araçlar ile gerçekleştirilmekte olup öğreten kişiye ve öğrenene pek çok farklı imkan sunma açısından zengindir (Mıhçı-Türker, 2020: 5). Günümüzde eğitim, dijital çağa ayak uydurmak durumdadır ve bu uyumu sağlama yollarından biri olan çevrimiçi öğrenmenin en önemli avantajı, zamandan ve mekandan bağımsız olmasıdır. Bu esnekliğin yanında, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini okul dışına da taşıyarak öğrenme sorumluluğu yüklenmelerini sağlamaktadır (Adıgüzel ve Dürnel, 2019: 99). Çevrimiçi öğrenmede etkinlikler sürekli olarak çevrimiçi olarak gerçekleşmektedir. Çevrimiçi öğrenme, aynı zamanda yüz yüze eğitimi desteklemek amacı ile de kullanılmaktadır (Alsancak- Sırakaya, 2020: 228).

Her öğrenme ortamında ve modelinde de olduğu gibi çevrimiçi öğrenmede de etkileşim kavramı öne çıkmaktadır. Gerek öğrenen-içerik, öğretene-öğrenen, gerekse öğrenen-öğrenen arasındaki iletişim önemlidir (Solmaz, 2020:85). Yüz yüze eğitimde, bu çok yönlü etkileşimin daha kolay sağlanabildiği, çevrimiçi öğrenme de, ise etkileşimin sınırlı olduğu yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Dezavantaj olarak nitelendirebileceğimiz bu durum çevrimiçi öğrenmenin ve yüz yüze eğitimin avantajlı yönlerinin hibrit olarak kullanıldığı bir çevrimiçi öğrenme türü olan “Harmanlanmış öğrenme “ kavramına yöneltir. (Alsancak- Sırakaya, 2020: 228).

2.2. Harmanlanmış Öğrenme

Çağımızda fazlaca kullanılmaya başlayan teknoloji sayesinde artık sınıflardan geleneksellikten çıkıp daha çok sanal öğrenme ortamlarına dönmüştür (Altun ve Ateş, 2014: 106). Teknoloji entegrasyonu için en önemli modellerden biri olan (Akgündüz, 2019) harmanlanmış öğrenme “Uluslararası alanyazında “blended”, “hybrid” ve “mixed” olarak ifade edilirken Türkçe alanyazında “harmanlanmış” veya “karma” öğrenme olarak kullanılmaktadır” (Kılıç Çakmak ve Karataş, 2020). Garrison ve Vaughan (2017) harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze eğitimin ve çevrimiçi araçların en güçlü yönlerinin kaynaştırılması ile oluşturulduğunu ve bu süreçte harmanlanmış öğrenme ile ilgili sınırlamalardan ziyade kapsayıcı bir tavırda olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Peki teknoloji entegrasyonu neden önemlidir? Hacıfazlıoğlu ve Polat’a (2020: 154-155) göre önemlidir çünkü teknoloji en alt sınıf düzeyinden en üst düzeye kadar öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisi vardır, örneğin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenmeleri teknoloji sayesinde kolaylaşmaktadır, öğrenme teknolojilerinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve benlikleri üzerine olumlu etkisi vardır, öğretmenlerin teknolojiyi derste kullanımları mesleki gelişim faaliyetleri ile artmakta olup ayrıca öğretim teknolojileri kullanılan ortamlarda öğretmenin rolü ayrıca önem kazanmaktadır.

Mıhçı-Türker’e (2020: 2-28) göre, günümüzde öğretim teknolojilerindeki gelişmelerin artması, kişilerin eğitim ortamlarında bulunamayacak sebeplerinin olabilmesi ve eğitim

öğretime devam eden kişilerin de kendilerini gelişimlerini sağlayabilmeleri amacı ile “çevrimiçi öğrenme” popüler hale gelmiştir. Yetişkin bireylere de hitap edebilen ve onlarında ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkili olan çevrimiçi öğrenme, öğrencilere çok fazla fırsat sunmakla beraber öğretmenlere de pek çok avantaj sağlamaktadır. Hedeflerin doğru belirlenmesi ve öğrenme ortamlarının uygun hazırlanabilmesi ile geleneksel yüz yüze eğitimden daha etkili olabilmektedir. Bunun yanında insan sosyal bir varlıktır ve çevrimiçi öğrenmenin “iletişim ve etkileşim” anlamında eksikleri olduğu ortadadır. Tam da bu noktada harmanlanmış öğrenme ortaya çıkmış, çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin avantajlarını kendisinde toplamıştır. Yüz yüze eğitimin ve çevrimiçi öğrenmenin en iyi yanları harmanlanarak kullanılan “harmanlanmış öğrenme” (Hebecci ve Usta, 2015; Uluyol ve Karadeniz, 2009) tek başına çevrimiçi öğrenmeden ve tek başına yüz yüze eğitimden daha güçlü bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Saritepeci ve Çakır, 2015).

Harmanlanmış öğrenme, “ doğru becerileri, doğru zamanda, doğru kişiye aktarmak için doğru kişisel öğrenme stiliyle eşleşecek, doğru öğrenme teknolojilerini uygulayarak öğrenme hedeflerine ulaşmayı optimize etmeye odaklanır.” (Singh ve Reed, 2001: 2). Garrison ve Vaughan (2017: 24) “Harmanlanmış öğrenmenin önemli ayırt edici özelliği, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin yaratıcı entegrasyonu yoluyla belirli amaçlar için yaratılan pedagojik olanaklarla ilgili” olduğunu belirtmişlerdir.

Harmanlanmış öğrenmenin olumlu yanları (Knowledgewave, 2016);

- Esnek olması
- Etkili olması
- Verimli olması
- Tüm öğrenme stillerine sahip öğrenciye hitap etmesi
- Genişletilmiş erişim
- Pahalı olmaması
- Kişiselleştirilebilmesi

Harmanlanmış öğrenme aslında eski bir model olmakla beraber, önceden sadece sınıf içi materyaller, kitap gibi, kullanılarak gerçekleştirilirken, teknolojinin gelişimi ile, şu an seçim şansının neredeyse sınırsız olduğu bir hal almıştır. Teknolojik gelişimler beraber, harmanlanmış öğrenmenin bileşenleri şu şekildedir (Singh ve Reed, 2001: 3);

Senkron fiziksel biçimler,

- Öğretmen liderliğinde sınıflar ve öğretmen.
- Katılımlı laboratuvar çalışmaları ve çalıştaylar
- Alan gezileri

Senkron çevrimiçi biçimler (canlı e-öğrenme):

- E-görüşmeler/toplantılar

- Sanal sınıflar
- Web seminerleri
- Radyo veya TV yayını
- Koçluk (coaching)
- Mesajla anında görüşme

Asenkron biçimler:

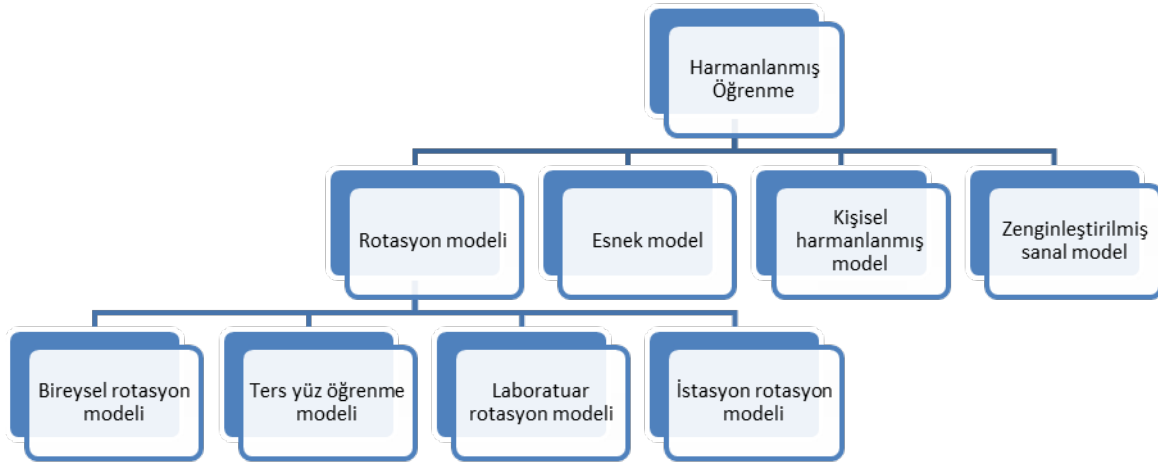
- Dokuman ve Web sayfaları
- Web/bilgisayar destekli eğitim modülleri
- Değerlendirme/test ve anketler
- Simülasyonlar
- Mesleki yardım ve elektronik performans destek sistemleri
- Canlı olay kaydı
- Çevrimiçi öğrenme toplulukları ve tartışma forumlarıdır.

Sürmelioglu ve Seferoğlu (2018: 26) harmanlanmış öğrenme modelinin genel olarak özellikleri şu şekildedir:

- *Harmanlanmış öğrenmede geleneksel öğretim ile uzaktan öğretimin kaynaştırılması söz konusudur,*
- *Öğretim süreci pedagojik yaklaşım ile devam eder,*
- *Harmanlanmış öğretim sürecinde öğreten, öğrenenler arasında fırsatları artırmayı hedefedilir.*
- *Öğrenen-öğrenen veya öğrenen-öğretmen arası iletişim geleneksel öğretime göre farklı ilerler. Çevrim-içi bileşen geleneksel sınıf öğreniminin doğal bir uzantısı haline gelir,*
- *Eğitmenin rolü geleneksel öğretime göre farklıdır.*

2.2. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi (Flipped Learning/ Flipped Classroom)

Sınıf ortamında işlenen dersler 3000 yıldır duvarlar içerisinde işlenmekte olup günümüzde de halen derslerin %80'i sınıf içinde yapılmakta ve ders kitapları, 500 senedir kaynak olarak kullanılmaktadır. Ama son dönemlerdeki artan öğrenme ve teknoloji alanlarındaki değişiklikler, yararları ve kolaylıkları sebebi ile çeşitli modellerin, yöntem ve tekniklerin uygulanmasının önünü açmıştır (Ünsal, 2010). Teknoloji kullanımı içeren harmanlanmış öğrenme yöntem türleri içerisinde en çok tanınanlardan bir tanesi “Ters yüz öğrenme yöntemidir”. Staker ve Horn (2012) ters yüz öğrenme yönteminin harmanlanmış öğrenmenin rotasyon modelinin bir türü olduğunu öne sürmüştür. Harmanlanmış öğrenme modeli olarak ters yüz öğrenme yöntemi şekil 2.1’de gösterilmiştir.



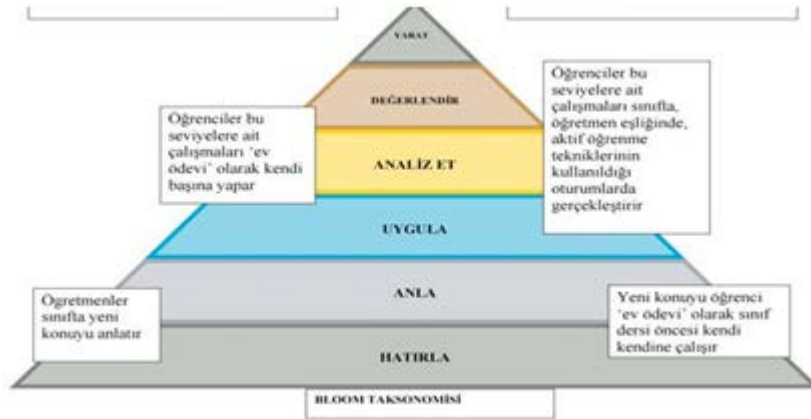
Şekil 1.1. Harmanlanmış öğrenme modeli olarak ters yüz edilmiş sınıf (Staker ve Horn, 2012)

Ters yüz öğrenme yönteminin fikir olarak tohumları ilk kez 90'lı yıllarda Harvard üniversitesinde fizik profesörü olan Eric Mazur tarafından ortaya atılmıştır. Akran eğitimi adı altında kendisinin tasarladığı, konu öğretimini ders dışına taşıması, derse gelmeden konu ile ilgili okumaların yapılması ve ders içinde tam zamanında çeşitli etkinlikler yapılması itibari ile ters yüz öğrenme yöntemine benzerlik gösterirken, teknoloji kullanımı olmaması ise ayrılan noktalar olarak göze çarpmaktadır (Mazur, 1997). 1996 senesinde Miami Üniversitesindeki bazı profesörler ters yüz öğrenme yöntemi olarak adlandırılabilir yöntem kullanmışlar ve ismini dönüştürülmüş sınıf (inverted classroom) olarak kullanmışlardır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Ama yöntemin daha çok bilinirliğe ulaşması ve günümüzdeki halini alması ise, 2007-2008 eğitim öğretim döneminde, iki kimya öğretmeninin, Aaron Sams ve Jonathan Bergman, derse katılamayan öğrenciler için dersleri kaydetmesi ile başlamıştır. Daha sonra bu durumu geliştirerek tüm konuları video olarak kaydetmişler ve bunun nedeni olarak da öğrencilerin en çok yardıma ihtiyaçları olan durumun, ödevleri yaparken olduğunu düşünmeleridir. Ters yüz öğrenme yöntemi sayesinde konu anlatım videoları ders öncesinde izlenir, ödevler-aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak- okulda yapılır ve öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yardımı sunabilirler (Bergman ve Sams, 2012).

Ters yüz öğrenme, öğrencilerin sınıf dışında önceden kaydedilmiş video dersleri izledikleri ve ardından dersin işlenmesi esnasında ders konularını ve kazanımlarının uygulandığı etkinliklere katıldıkları yenilikçi bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmenler, derse sadece yüz yüze gerçekleştirilen ders işleme prosedürlerinden kaldırarak, öğrencilerin ders içeriğini keşfetmeleri ve uygulamaları için sınıfta zaman kazanmalarına imkân sağlayan bir yöntemdir (Merlin-Knoblich, Harris ve Mc Carty Mason, 2019).

Kırmızıoğlu ve Adıgüzel'e (2019: 93) göre ters yüz öğrenme yöntemi "öğrenci ve öğretmen rollerinin değiştiği, yapılandırıcı ve davranışçı yaklaşımların vazgeçilemeyen unsurlarının birleştirildiği, öğretmenin öğrenme sorumluluğu yerine, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu aldığı, sınıf içi ve sınıf dışı zamanların öğrenmeyi üst seviyeye çıkaracak şekilde yeniden düzenlendiği bir öğrenme süreci ve yöntemidir." Ters yüz öğrenme yönteminde sınıf içi ders işleme ve öğretmen tarafından verilen ev ödevi arasındaki ilişki tam olarak tersine çevrilmiş durumdadır. Öğrenciler videolar aracılığı ile konuları öğrenmesi sebebi ile rehber rolündeki öğretmenlerin sınıf içinde geleneksel derslerden daha fazlasını yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Ters yüz öğrenme yöntemi pasif öğrenmeyi sınıfın dışına çekerken, aktif öğrenmeyi ise normalde öğretmenin ders anlattığı sınıf ortamında ise aktif öğrenmenin olmasını sağlar (Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2013).

Ters yüz öğrenme yöntem ile mevcut yöntemler ile gerçekleştirilenin aksine; "öğrencinin bilgiyi özümsemesi ve bilginin kalıcılığının sağlanması konusu sınıfa, bilginin aktarılması kısmı ise eve bırakılmaktadır" (Gündüz ve Akkoyunlu, 2015: 239). "Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında geliştirilen bilişsel alan sınıflandırması altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar: 1. Bilgi, 2. Kavrama, 3. Uygulama, 4. Analiz, 5. Sentez ve 6. Değerlendirme şeklindedir. Bu basamaklar da kendi içinde alt basamaklara ayrılmıştır" (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015: 366). Bloom taksonomisine göre ters yüz öğrenme yöntemi ile geleneksel sınıf karşılaştırılması şekil 2.2. 'de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Bloom taksonomisi üzerinde "Geleneksel Sınıf Yöntemi" ile "Ters Yüz Sınıf Yönteminin" karşılaştırılması (Kara, 2016)

Flipped Learning Network (2014) ters yüz öğrenme modelinin bileşenlerini oluştururken FLİP kelimesinin harflerinden yola çıkmıştır. Bunlar:

- F-Esnek ortam (Flexible environment)
- L-Öğrenme kültürü (Learning culture)
- I-Kasıtlı içerik (Intentional content)

- P-Profesyonel eğitimci (Professional educator)

Esnek ortam: Öğrencilerin sınıfa bağlı kalmamasını, öğretmen tarafından iletilen videoların istenilen zaman ve yerde ve de en önemlisi istenilen sayıda izlenmesini ifade etmektedir.

Öğrenme kültürü: Ters yüz öğrenme yönteminde gelenekselden farklı olarak daha üst düzey beceriler sınıfta edinilir, öğretmen bilgiyi öğrenciye yüklemeye çalışan kişiden, rehberlik eden kişiye dönüşür ve öğrenmeyi dört duvarın ötesine taşıması sebebi ile sınıf içi etkinlikler zenginleşir ve alternatif ölçme değerlendirme yapıları bilinir.

Kasıtlı içerik: Öğretmenin öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş ve etkileşimli içerikler hazırlamasını kapsamaktadır.

Profesyonel Eğitimci: Öğrencilerine gerekli zamanda dönüt verir, daha fazla sorumluluk yüklenir ve “ uygulamalarında yansıtıcıdır, yapıcı eleştirilere açık ve meslektaşları ile işbirliği içindedir.” (Gündüz ve Akkoyunlu, 2015: 240-241).

Flipped Learning Network 2014 yılında yayınladığı, üstte bulunan dört (4) bileşene, FLİP kodlamasına ekleme yapan; Chen, Wang ve Chen (2014); FLİP kelimesini, flipped olarak ele almışlardır ve PED hecesinde bulunan her harfi kullanarak, daha derinlemesine bir açıklama getirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunlar;

- P- Aşamalı Ağ Öğrenme Etkinlikleri (Progressive Networking Learning Activities)
- E- Katılımcı ve Etkili Öğrenme Deneyimleri (Engaging and Effective Learning Experiences)
- D- Çeşitlendirilmiş ve Sorunsuz Öğrenme Platformları (Diversified and Seamless Learning Platforms)

Ters yüz öğrenme yöntemi, her bireyin birbirinden farklı ihtiyaçları olması sebebi ile gerekli olan eğitimin kişiselleştirilmesinin gereklerini yerine getiren bir yöntemdir ve öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için bir çözüm olarak görülmektedir (Bergman ve Sams, 2012). Ters yüz öğrenme yönteminde “öğrenme-öğretme süreçleri, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar için ayrı ayrı tasarlanmaktadır. Burada sınıf ortamından kasıt öğretmen gözetimli öğrenme ortamları iken sınıf dışı ortamlardan kasıt öğrenmenin zamana, mekâna, yola ve hıza bağımsız bir şekilde gerçekleştiği çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır.” (Demiralay, 2014: 27).

Geleneksel eğitim modelinde dersin başında 25 dakika gibi bir süre, bir gece önceki ödevle ilgili problemleri çözmek için ısınma etkinlikleri yapılır. Ters yüz öğrenme yönteminde ise zaman adeta yeniden yapılmış gibidir. Dersin başında, kısa bir soru cevap ile anlaşılmayan noktalar giderilir ve kalan süre, daha çok uygulama ve problem çözme gibi etkinliklerine ayrılır (Bergman ve Sams, 2012).

Tablo 2. 1.

Geleneksel Eğitim ile Ters Yüz Eğitimde Sınıf İçi Aktivitelerin Sürelerinin Karşılaştırılması (Bergmann ve Sams, 2012)

Geleneksel Eğitim		Ters Yüz Eğitim	
Aktivite	Süre	Aktivite	Süre
Isınma aktiviteleri	5 dk.	Isınma aktiviteleri	5 dk.
Bir önceki günün ödevinin gözden geçirilmesi	20 dk.	Video ders hakkında soru cevap	10 dk.
Yeni içeriğin sunulması	30-45 dk	Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi	75 dk.
Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi	20-35 dk		

Kırmızıoğlu ve Adıgüzel (2019) ters yüz öğrenme yönteminde, özellikle, grup çalışanlarının sayısının çokluğu sayesinde, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin de olumlu olarak etkileneceğini ama bu becerilerin kazandırılabilmesi için, sınıf içi etkinliklerinin de bu amaca uygun şekilde hazırlanması gerektiğini, sadece problem çözme çalışmasının yapılmamasını, bunun öğrencilerin sıkılmasına yol açabileceğini, pek çok farklı öğretim yöntem ve teknikten faydalanılması gerektiğini, sınıf içinde öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ters yüz öğrenme yönteminde, “öğrenenler içeriği öğretmenin oluşturduğu videolar ve etkileşimli dersler ile sınıf dışında, uygulamaları da öğretmen eşliğinde sınıfta yapmaktadırlar. Özetle, dönüştürülmüş sınıf (Ters yüz öğrenme) yaklaşımının sınıf dışı bileşeninde çevrimiçi ortamlar ve çoklu ortam materyalleri; sınıf içi bileşeninde ise uygulama ve çevrimiçi ortam bütünleştirilmiştir.” (Yıldız, Sansar ve Çobanoğlu, 2017: 79). Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu (2017: 727) ters yüz öğrenme yönteminin özelliklerini “*öğrenci merkezli olması, öğretmenlerin rehber rolünde olması, bireysel ve esnek bir öğretim olması, öğrenme sorumluluğunun öğrenende olması şeklinde*” olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.1. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Uygulama Süreci

Alanyazın incelendiğinde ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilere, öğrenme ortamına ve öğrenme sürecine pek çok faydası olduğu görülmektedir. Bu faydaların en üst düzeyde görülebilmesi, ilgili alan yazının çoğunluğunda belirtildiği gibi; hedeflerin uygun belirlenmesi ve planlamanın özenli bir şekilde yapılmasına bağlıdır (Akgündüz, 2019; Bergman ve Sams, 2012). Ters yüz öğrenme yöntemi harmanlanmış öğrenmenin esnek bir yaklaşımı olup, öğrenci merkezli etkinliklere dayanır ve süreç temelli bir yaklaşımdır, öğrenme ortamları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalar; öğrencinin aktif olarak yer alabileceği, çeşitli ve zengin etkinliklerin yer alması, öğretmen ve özellikle öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanmasıdır (Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017). Ters yüz öğrenme yöntemi öğrenme

ortamları hazırlanırken bazı soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu sorular (Kırmızıoğlu ve Adıgüzel, 2020: 97-98):

- *Sınıf dersi öncesi bireysel çalışmalar için öğrenciler gerekli ortam ve teknolojiye sahip mi?*
- *İhtiyaç duyulduğu durumlarda öğrencilerin bireysel çalışmalarını yapabilmeleri için okul ya da sınıf ortamı yeterli teknolojik alt yapıya sahip mi?*
- *Sınıf mevcudu, sınıf içi grup çalışmalarının etkili olarak gerçekleştirilmesine imkan verebilecek sayıda mı?*
- *Gerektiği durumlarda sınıf içi uygulamalar sırasında destek alınabilecek başka öğretmen var mı?*
- *Sınıf içi çalışmaların etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yeterli ders saati var mı?*
- *Ters yüz öğrenme yöntemi ile işlenecek içerikler hangileridir?*
- *İşlenecek içerikte hangi bireysel çalışma materyali kullanılmalıdır?*
- *Öğrencilere kazandırılmak istenen yeterlilik ve beceriler nelerdir?*
- *Sınıf içi çalışmalarda kullanılacak yöntem ve materyaller nelerdir?*
- *Değerlendirme hangi süreçlerde ve hangi materyaller kullanılarak yapılacaktır?*
- *Kullanılabilecek materyaller ve çalışma takvimi öğrencilere nasıl iletilecektir?*

Ters yüz öğrenme yöntemi, öğretmenin planlaması açısından iki bölümden oluşmaktadır (Sancar-Tokmak, 2019: 91-92). Bunlar:

Sınıf dışı etkinlikler: Öğretmenin sınıf dışına yönelik hazırlaması gereken videolar sınıf dışı etkinlik planlamasını oluşturmaktadır. Yöntemin başarıya ulaşması açısından çok önemli olup öğretmenler kendileri bu videoları hazırlayabileceği gibi hazır videoları da kullanabilirler. Videoların etkili olabilmesi için uzun konuları parçalara ayırılabilir ve bu sayede öğrencilerin sıkılması engellenebilir.

Sınıf içi etkinlikler: Sınıf içi etkinliklerinden başarılı olması aslında öncelikli olarak öğrencinin hazırlanan videoyu iyi anlayabilmesine bağlıdır. Yöntemin olumlu yanları sayılırken de en çok belirtilen noktalardan biri sınıf için öğrencilerin yaratıcılıklarına hitap edecek aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasıdır. Özellikle grup çalışmalarının ve akran çalışmalarına özellikle problem çözme etkinliklerine yer verilmelidir.

2.2.2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Özellikleri

Bolat'a (2016: 3375-3376) göre ters yüz öğrenme yönteminin geleneksel öğrenmeden farklı kılan özellikleri şu şekildedir;

- Öğrenme anlayışı öğrenci merkezlidir.
- Geleneksel anlamda bir sınıf ortamından bağımsızdır.

- Sınıflar, yeni bilgi edinilen değil yanlış öğrenmelerin düzeltildiği, eksik öğrenmelerin giderildiği bir öğrenme atölyesine dönüşmektedir.
- Bilgisayar, internet, online ağlar ve yazılımlar eğitimde aktif olarak kullanılır.
- Ev ödevi yerini evde öğrenme çalışmaları almaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireysel öğrenme, bireysel ya da grupla tekrar ve proje çalışmaları vardır.
- Geleneksel öğretim süreçlerinde harcanan süre yerine öğrenci aktivitesine dayalı yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri kullanılmaktadır.

2.2.3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları

İlgili alan yazın incelendiğinde, yöntemin uygulamasının en önemli avantajı, konu anlatım videolarının, öğrenciler tarafından istedikleri kadar, istedikleri yerde izleyebilmeleri, gerekli gördükleri yerde videoyu durdurabilmeleridir (Bergman ve Sams, 2012; Kara, 2016). Bununla beraber bu durum şöyle bir dezavantajı da ortaya çıkarabilmektedir, o da öğrencilerin konu anlatım videolarının izlenip izlenmediği konusunda emin olunamamasıdır (Bergman ve Sams, 2012). Bu konuya da çözüm önerileri; etkileşimli videolar hazırlanması, öğrencilerin videoyu izledikten sonra soru hazırlamalarının sağlaması, video derslerin içine soru yerleştirilmesi, çevrimiçi uygulamanın sonunda ve ders içi uygulamanın başında mini sınav uygulanması (Akt. Kara, 2016) ve öğrencilerin log kayıtlarının alınması olarak sunulmaktadır. Log kayıtlarının alınması kalıcı çözüm sağlayacağı gibi böylece öğrencilerin videoyu izlemeden videoyu ilerletmesinin de önüne geçilmiş olacaktır (Mıhçı-Türker, 2020). Ters yüz öğrenme yönteminin uygulamasında öğretmen artık sınıfta ders anlatan konumunda olmadığı için öğrencilerin sınıf içi yaptıkları etkinlikler süresince ihtiyaçları olduğunda onlara yardım edebilir. Ayrıca sınıf içinde öğrenciler de birbirlerini destekleyebilir, ‘teknoloji kullanımı ironik bir biçimde, normalde pasif olan sınıfı interaktif ve insancıl bir hale getirir’ (Khan, 2016: 103).

Ters yüz öğrenme yönteminin olumlu yanları şu şekilde belirtilmiştir: (Bergman ve Sams, 2012; Horn, 2013; Kırmızıoğlu ve Adıgüzel, 2019; Lage, Platt ve Treglia, 2008; Mıhçı Türker, 2020; Ünlü, 2020):

- Öğrenen merkezlidir.
- İşbirlikli öğrenme imkânı sunar.
- Her öğrenci kendi hızında öğrenir
- Aktif öğrenmeyi sağlar.
- Grup çalışmalarının daha fazla yapılmasına imkân sağlar.
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi artırır.
- Etkileşimi artırır.
- Öğrencilerin üst-düzey öğrenme becerilerini artırır.

- Zaman ve yer konusunda öğrenciye kontrol sağlar.
- 21. Yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırır.

Bunun yanında, O'Flahertya ve Philips'e (2015) göre, ters yüz sınıfın/öğrenmenin (flipped classroom) savunucuları, bu pedagojik yaklaşımın birçok nedenden ötürü avantajlı olduğunu öne sürmektedir; öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve elektronik kaynaklarla etkileşime girdiklerinde esnekliğe sahip olabilmelerine olanak tanıdığını öne sürmektedir. Ayrıca, ters yüz öğrenme yönteminin, hazırlık çalışmalarının tamamlanması ve gerçek sınıf süresi boyunca daha etkileşimli olması yoluyla öğrencinin öğrenmeyi sahiplenmesini teşvik ettiğini, öğrencilere öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk yüklediğini, böylece öğrencilerin materyale veya konuya hakim olmak için daha fazla çalıştıklarını not etmişlerdir.

Ters yüz öğrenme yönteminin olumlu yanları olduğu gibi bazı dezavantajlı yanları da bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde belirtilmektedir (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2017; Bolat, 2016; Kara, 2016; Turan ve Göktaş, 2015):

- Bireysel öğrenme sürecinde yanlış öğrenmeler gerçekleşebilir.
- Öğrencinin anında dönüt alamaması.
- İçerik üretiminde zorluk yaşanması.
- Öğrencilerin gerekli teknolojiye erişiminin olmaması.
- Öğrenci ve öğretmen için iş yükünde artış.

Ters yüz öğrenme yönteminde, öğrenme kontrolü öğrencinin üzerinde olduğu için uygulayıcı planlamayı yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini mutlaka dikkate almalıdır. Çünkü süreç boyunca öğrencinin bireysel özellikleri çok büyük bir öneme sahiptir (Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2017).

Bu çalışmada “ters yüz öğrenme yöntemi/modeli” sosyal bilgiler dersinde uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde geniş kapsamlı konuların olması ve ayrıca ezbere dayalı olması nedeniyle, yöntemin kullanımının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi ve öğretim programı konuları aşağıda açıklanmıştır.

2.3. Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal bilgiler, insanları çevreleriyle etkileşimini zaman ve mekan boyutunda inceleyen oldukça öneme sahip bir derstir. Bireylerin demokratik sürece aktif biçimde katılmalarına odaklanan bir vatandaşlık yaklaşımını esas alan sosyal bilgiler, bireyin toplumsallaşması sürecinde ciddi katkılar sağlar (Doğanay, 2008: 78). Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla sosyal bilgiler; “*tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları,*

yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak işlenen ilköğretim dersi” (MEB, 2018: 10) şeklinde tanımlanabilir.

Diğer yandan, Garcia ve Michaelis (2000) sosyal bilgileri; demokratik bir toplumda sorumlu vatandaş yetiştirmek için bireylerin ilişkilerinin incelenmesi ve kültürel mirasın temel özelliklerini aktaran program alanı olarak ifade ederken, Erden (t.y.) sosyal bilgileri, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere sosyal yaşama ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” (Akt. Kılıçoğlu, 2015) olarak tanımlamıştır.

Sosyal bilgiler bir kavram olarak ilk kez 19. Yy’ın başlarında ABD’de kullanılmıştır. O yıllarda ABD’de “sosyal” kelimesi oldukça popülerdi ve pek çok reform başlığının önünde bir sıfat olarak yer alıyordu. Örneğin sosyal gelişme, sosyal verimlilik, sosyal gerçek, sosyal araştırmalar, sosyal eğitim gibi. 1916’da Ulusal Eğitim Birliği tarafından Orta Öğretimde Sosyal Bilgiler raporunun yayınlanmasının ardından sosyal bilgiler terimi daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. İlerlemecilik yaklaşımının en önemli temsilcilerinden John Dewey ve James Harvey Robinson’un fikirleri sosyal bilgiler kavramını bir hayli etkilemiş, demokratik bir toplum için vatandaşlık eğitimi işlevini üstlenmiştir. Daha sonraları sosyal bilgiler, disiplinler bir yaklaşımdan disiplinler arası bir yaklaşıma doğru kaymıştır. Aktif vatandaşlık hedefiyle tüm sosyal bilimlerden seçilen bilgiler bir araya getirilerek bir program oluşturulmuştur. Bu programda sosyal bilim dallarının sınırları kaldırılmış ve bütüncül bir program anlayışı benimsenmiştir. Sosyal bilgiler kavramında farklı bir anlayış, 1960’larda ortaya çıkan yeni sosyal bilgilerdir. Bu anlayışta sosyal bilgiler sosyal bilimlerle aynı manada kullanılmıştır. Burada asıl varsayım, sosyal bilim dallarının temel kavramlarının ve bilgi üretme yönteminin kazanılmasının daha faydalı olacağıdır. Bu aslında, sosyal bilgiler kavramı oluşmadan önceki disiplinler yaklaşımının yeni bir versiyonudur. Temel fark, yeni sosyal bilgiler anlayışında araştırma-inceleme sürecine önem verilmesidir. Günümüzde hem disiplinler arası hem de sosyal bilimler yaklaşımının farklı şekillerde yer aldığı görülmektedir (Akt. Doğanay, 2008: 78-79).

Ülkemizde sosyal bilgiler programlarının kapsamına giren dersler, ilk kez Sultan II. Abdülhamit (1876-1909) zamanında ilkokul programlarına girmiştir. Bu dönemde sadece Tarih ve Coğrafya dersleri bazı programlarda yer almıştır. 1913 yılında çıkarılan geçici ilköğretim kanunu (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati) Tarih ve Coğrafya derslerinin yanı sıra Malumat-ı Medeniye (Yurttaşlık Bilgisi) ve Ahlakiye ve İktisadiye dersleri de ilköğretim okulu programına konmuştur. Bu derslerin programda yer almasında elbette II. Meşrutiyet Devrinde İttihat ve Terakki Partisinin yurtsever ve nitelikli Osmanlı yurttaşları yetiştirme politikasının etkisi olmuştur (Öztürk, 2006; Öztürk ve Dilek, 2002, Akt. Özdemir, 2015). Cumhuriyet döneminde ise çeşitli yıllarda geliştirilen ve uygulanan ilkokul programlarında sosyal bilgiler kapsamına giren dersler okullarda okutulmuştur. Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili

1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989 ve 1993 yıllarında programlarda düzenlemeye gidilmiştir. 1926 programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine her biri ikişer saatten haftada altı saat olmak üzere 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir. 1930, 1932 ve 1936 ve 1948 programlarında da bu dersler aynı adlarla yer almış, ancak sadece yurt bilgisi dersi beşinci sınıfta 1 saate indirilmiştir. 1962 program taslağında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri yerine toplum ve ülke incelemeleri dersi konulmuş ve ders saatleri de dördüncü sınıfta 6, beşinci sınıfta 5 saat olarak belirlenmiştir. 1968 programında ise toplum ve ülke incelemeleri dersinin adı sosyal bilgiler dersi olarak tekrar değiştirilmiş; dördüncü ve beşinci sınıflarda beş saat olarak okutulmaya başlanmıştır (Sönmez, 1998). 1968 programından bugüne kadar ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında bu ders Sosyal Bilgiler olarak okutulmaya devam etmektedir (Akt. Özdemir, 2015).

2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal bilgilerin programı; *“Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı”* (Öztürk, 2011: 4) olarak tanımlanabilir. Ata’ya (2011: 34-35) göre, “2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” ile birlikte sosyal bilgiler dersi; öğrencilerin yaşadıkları çevreyi iyileştirebilmeleri, öğrenirken eğlenmeleri ve iyi vakit geçirmeleri, üretim yaparken mutlu olmaları bunu yaparken ders kitabından ezberden uzaklaşmaları anlamında eski programlardan farklılaşmaktadır. 2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi, 2005 öğretim programı ile en büyük ortak noktası olmaktadır. Bunun dışında 2005 ve 2018 öğretim programları “kazanım temelli modeli, aktif öğrenme özelliği, öğrenciyi merkeze alan bakış açısı korunmuştur (Sözen ve Ada, 2018).

Öğretim programlarının en önemli unsurlarından biri, programın niteliğini ve kapsamını ortaya koyan hedefler ya da amaçlardır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarından bazıları, aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- “1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
4. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,

5. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
6. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
7. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
8. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,
9. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
10. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
11. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleridir.”

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (2018: 10) uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar bazı hususlar ise şu şekilde açıklanmıştır:

“1. Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.

2. “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri geliştirilmelidir.

3. Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir.

4. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.

5. Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.

6. Son yıllarda dijital teknolojiye bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber

dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.”

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2018) bir takım yetkinlikler ve beceriler yer almaktadır. Programda bulunan yetkinlik alanları şu şekildedir; *“Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler; inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade”*. Programda bulunan beceriler ise şunlardır: *“Dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, konum analizi, medya okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme, iş birliği, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, harita ve hukuk okuryazarlığı, kanıt kullanma, karar verme, özdenetim, politik okuryazarlık”* (MEB, 2018: 4-5).

Sosyal bilgiler dersi programı disiplinler arası bir ders olmakla beraber yedi (7) öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları (MEB, 2018: 11-12) aşağıdaki gibidir:

- Birey ve Toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar Yeler ve Çevreler
- Bilim, teknoloji ve Toplum
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Etkin Vatandaşlık
- Küresel Bağlantılar

Bu araştırmanın uygulama süreci “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenme alanında toplam beş (5) kazanım bulunmaktadır. Bunlar (MEB, 2018: 15-16):

- SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
- SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.
- SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
- SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
- SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

2.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaşılan Zorluklar

Yılmaz (2010: 839), lisans ve lisansüstü seviyesinde sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sorunları dört (4) kategori altında incelemiştir. Bunlar; “eğitim sistemi ve politikası ile ilgili sorunlar, kadro ile ilgili sorunlar, öğrencilerle ilgili sorunlar, öğrenme ortamı, eğitim araçları ve kaynaklara erişimle ilgili sorunlar” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yılmaz ve Tepebaşı (2011: 157) ise ilköğretim seviyesinde sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin “okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin koşullarından, öğrenme ortamındaki kaynakların yetersizliğinden, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin bazı olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanan” sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Gönenç ve Açıkalın (2017: 26) ise sosyal bilgiler programının aşırı yoğun olması ama ders sayısının az olmasının en büyük problemlerden biri olduğunu belirtmişler ve ders sayısının arttırılıp, ders yoğunluğunun azaltılması durumunda öğrencilerin derse katılımlarının artacağını ve daha fazla etkinlik yapılacağını belirtmişlerdir. Atbaşı (2007) en büyük sorun olarak, sınıf öğrenci sayılarının fazla olması ve bu sebeple öğrencilere söz hakkı verilememesini göstermiştir. Bu araştırmada da ters yüz öğrenme yöntemi kullanılarak, ders saatlerinin daha verimli kullanılması, konu anlatımının ders dışı saatte gerçekleşmesi ve aktif öğrenme yöntemlerinin etkinliklerde kullanılması sebebi ile derse katılımı geliştireceği düşünülerek tasarlanmış olup sosyal bilgiler dersinin işlenmesine yönelik yukarıda belirtilen sorunlara da çözüm alternatiflerinden olabileceği öngörülmüştür.

2.4. Derse Katılım

Derse katılım, sınıf içi öğretim sürecinin ilerlemesinde önemli öğelerden biridir. Sarıtepeci ve Yıldız'a (2014: 209) göre “herhangi bir öğrenme sürecindeki en önemli unsurlardan biri öğrenci katılımıdır.” Derse katılım, “*bir öğrencinin sınıftaki öğrenme etkinliklerine aktif katılımı*” anlamına gelmektedir (Wang, Bergin ve Bergin, 2014: 543).

Literatürde öğrenci katılımının boyutları konusunda geçmişten günümüze değişim ve gelişim olduğu görülmektedir. Skinner ve Belmont'a (1993) göre, derse katılımın davranışsal ve duygusal olmak üzere iki boyutu vardır. Derse katılan öğrenciler davranışsal olarak öğrenme etkinliklerine olumlu duygular ile sürekli olarak katılmaktadır. İmkân verildiğinde yetkinlikleri el verdiğince görevlerini seçebilirler, eyleme geçebilirler ve ayrıca öğrenme görevlerinin yerine getirilmesinde büyük çaba ve konsantrasyon gösterirler. Bu sürekli eylem esnasında gibi genelde olumlu duygular hissederler. Bu durumun tam dersi derse katılmayan hoşnutsuz öğrencilerdir. Onlar da etkinliklerde geri durur, mutsuz ve endişelidirler, hatta bazen öğretmen ve arkadaşlarına asi tavırlarda da bulunabilirler.

Derse katılım ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrenci akran ve öğretmenlerinin verdikleri desteğin öğrenci katılımında etkili olduğunu dile getirmektedir (Furrer ve Skinner, 2003; Stipek, 2002, Akt. Sever, 2014: 172). Benzer şekilde, derse katılımın öğrenci gelişimini olumlu etkilemesinin yanında öğrenme sürecine de katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003: 149, Akt. Çelik, Örenoğlu Toraman ve Çelik, 2018).

Fredricks, Phyllis, Blumenfeld, ve Paris (2004) ise derse katılımın 3 boyutta incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu boyutlar; “davranışsal katılım”, “duygusal katılım” ve “bilişsel katılım” olmakla beraber, birbirinden ayrı düşünülmez ve dinamik bir ilişkiye sahiptirler. Reeve ve Tseng (2011: 3) ise üç boyut değil, dört boyutun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu boyut ise “aktif öznellik” olarak isimlendirilmektedir.

Davranışsal katılım: Wang, Bergin ve Bergin’e (2014) göre davranışsal katılım öğrencilerin görevlerini yaparken ki gözlenebilen davranışlarıdır ve derse katılımı, soru sormayı dikkatli olmayı ve zorluklarla başa çıkmayı içerir. Fredricks, Phyllis, Blumenfeld, ve Paris (2004) ise davranışsal katılımı öğrencilerin derste bulunmaları ve etkinliklerin içinde yer almaları olarak açıklamaktadırlar.

Bilişsel katılım: Wang, Bergin ve Bergin (2014) bilişsel katılımı anlamlı süreçlerden geçen zihinsel anlamlandırma, strateji kullanımı ve üstbiliş olarak açıklamışlardır. Fredricks, Phyllis, Blumenfeld, ve Paris (2004) ise bilişsel katılımın, ders süresinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri zihinsel çaba olduğunu belirtmişlerdir.

Duygusal katılım: Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) duygusal katılım ders süresince öğrencilerin derse ilgi duyması, coşku ve keyif gibi, olumlu duygulara sahip olmasıdır. Ayrıca duygusal katılım ile öğrenciler kendilerini okula ait hissederler, okulu severler ve öğrenme konusunda isteklidirler.

Aktif öznellik: Alanyazında derse katılımın bileşenlerinden biri olan aktif öznellik, yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak öğrencilerin, kendi eski yaşantılarından yola çıkarak, soru yöneltebilmesi ve öğretmelerine ihtiyaçlarına yönelik taleplerini bildirebilmesidir. “Bağımsız olarak öğrenci başarısını öngörür.” (Reeve ve Tseng,2011: 4).

İlgili alanyazın incelendiğinde, ülkemizde derse katılım ile ilgili ortaokul ve lise düzeyinde daha fazla çalışma yer almaktadır, Alanyazında derse katılım konulu çalışmalar; Adıyaman (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımının derse katılımı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. İnci (2019: 1) “ Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenmesinin birbirleriyle ve öğrencilerin fen bilimleri başarısıyla etkileşimde olduğu” sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Kurt ve Bayar (2020) çalışmalarında Yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ile derse katılım ve derse katılım boyutları olan davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı katılım arasında ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nayır (2017) çalışmasında içsel motivasyona sahip öğrencilerin derslere gerçek katılım gösterirken, dışsal motivasyona sahip öğrencilerin ise sembolik katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca “arttırılmış gerçeklik” (Sırakaya ve Kılıç-Çakmak, 2016) ; “3 boyutlu yazıcı kullanımı” (Kökhan ve Özcan, 2018); “Proje tabanlı öğrenme ve doğrudan öğretim” (Carabba ve Farmer, 2018) ve

“öğrenme ortamında oyunlaştırma kullanımı” (Tunga ve İnCEOğlu, 2020) gibi değişkenlerin derse katılımı olumlu yönde etkilediği görölmektedir.

İlkokul düzeyinde hem genel olarak hem de ters yüz öğrenme yöntemi kapsamında sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görölmüştür. Ters yüz öğrenmenin yer aldığı çalışmalardan biri, Ayçiçek’in (2018) çalışmasıdır ve teknoloji destekli ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bunun dışında ters yüz öğrenmenin (Kaya, 2018) yanı sıra harmanlanmış öğrenmenin (Chen, Lambert ve Guidry, 2010; Sarıtepeci ve Yıldız, 2014) öğrencilerin derse katılım düzeylerinin incelendiği çalışmalar mevcut olup, bu çalışmalarda ters yüz öğrenme ve harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse katılımlarına olumlu katkı sağladığı bulunmuştur.

2.5. Öğrenme Sorumluluğu

Sorumluluk “erken çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir” ve bu konuda “kuramcılarının hepsinin sorumluluk konusundaki ortak vurguları, kişisel güç (psikolojik sağlamlık), ‘gelişmiş bir ego’ ve ‘öz kontrol’ dür.” (Özen, 2015: 8). Öğrenme sorumluluğu da öğrencilerin sorumluluklarını öğrenmeleri konusunda önemli yere sahip olan bir kavramdır (Yeşil, 2013). Öğrenme sorumluluğu, “öğrenenin akademik başarılarından sorumlu olduğunu fark ederek kendi öğrenmesinde aktif rol almak, derslere hazırlıklı olmak, verilen ödevleri zamanında tamamlamak, eğitim hedeflerine ulaşmak için bir plan belirlemek, geliştirmek ve uygulamak olarak tanımlanabilir.” (Kolan, 2020: 34). Öğrenme sorumluluğu, “öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir. Öğrenme sorumluluğu, öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir yordayıcıdır” (Yakar ve Saracaloğlu, 2017: 28).

Öğretmenlerin, her bilgiyi öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak güce sahip olduğu söylenemez ama öğrencilerin kendi kendilerine nasıl öğreneceğini göstermek ve bunu sağlamak için bilgilere ulaşabileceği köprüler kurmak öğretmenin görevidir (Hansson, 2012: 104). İlköğretim düzeyinde yapılan eğitimin temel işlevlerinden biri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri ve iyileştirebilmeleri için öğrenme sorumluluklarının farkında olmalarını ve bu konuda bilinçlenerek sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamaktır (Yeşil, Çalışkan ve Şahan, 2010).

Yeşil’e (2013: 1215) göre, sorumluluk duygusunun oluşması için kaynaklar, dış kaynaklar ve iç kaynaklar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dış kaynaklar kişinin o konudaki performansını belirler ve genellikle aile, toplum, gelenekler, hukuk kuralları, akran gurubu ve öğretmenlerdir. İç kaynaklar ise “kendini gerçekleştirme arzusu, bireysel idealler, öz düzenleme

becerisi, özsaygı gibi özellik ve yeterliklerdir “geliştirdiği lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme durumlarını ölçmek için geliştirdiği ölçekte, öğrenme sorumluluğunu iki bileşen olarak değerlendirmiştir. Bunlar;

- Dış yönetimli öğrenme sorumluluğu
- Öz yönetimli öğrenme sorumluluğu

Yeşil ve diğerleri (2010) öğrenme sorumluluğunu üç boyutlu olarak incelemişlerdir. Bunlar;

- Ders öncesi öğrenmeye hazırlık sorumlulukları
- Ders süreci öğrenme sorumlulukları
- Ders sonrası öğrenmeleri pekiştirme sorumlulukları

Allan’a (2006: 92) göre ise öğrenme sorumluluğunun boyutları;

- Okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon
- Öğrenme etkinliklerine aktif katılım
- Öğrenmenin kontrolü ve otonomi
- İnisiyatif
- Öğrenme kaynaklarının kontrolü
- Sınıftaki davranışların kontrolü ve işbirliği

Öğrencilere sorumluluk kazandırmanın; onlarla sadece konuşarak öğretilebilmesi mümkün olmadığı gibi, ayrıca, öğrencilere sorumluluk kazandırma konusunda eğitim verilmesini gerekli kılmaktadır ve bu eğitim okulda gerçekleştirilmelidir (Şekerci, 2020: 310).Okullardaki akademik başarıların artırılması, sınıf içi istenmeyen davranışların azalması, eğitim kalitesinin artırılması, öz-denetim, öz-düzenleme gibi becerilere sahip olma düzeylerinin artırılması için öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanmaları çok önemlidir (Yeşil, 2013).

İlgili alanyazın incelendiğinde; ülkemizde öğrenme sorumluluğuna ilişkin tüm eğitim kademelerinde çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalar şu şekildedir; Yakar ve Saracaloğlu (2017) potansiyel gelişim alanı bağlamında öğrenme sorumluluğunu incelediği çalışmada, gerçekleştirilen görevlerin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Erişti (2017) lisans öğrencileri için öğrenme sorumluluğu ölçeğini geliştirdiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kolan (2020) lise öğrencilerine yönelik çalışmada problemleri internet kullanımı ile öğrenme sorumluluğu arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında ilköğretim kademesinde ise sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Çatalbaş ve Semerci (2016) yaptıkları bu çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin 4 ve 5. Sınıf öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda ilköğretime yönelik çalışmaların çok kısıtlı olduğu, ters yüz öğrenme

yöntemi ile öğrenme sorumluluğu değişkeninin beraber çalışıldığı çalışmaların ise hiç olmadığı görülmektedir. Yakar ve Saracaloğlu (2017) öğrenme sorumluluğunun bileşenlerini hedef, görev-zaman, öğrenen ve öğrenmenin niteliği olarak ele almıştır. Bu çalışmada içerik analizi aşamasında, temaların oluşturulmasında bu bileşenlerden yararlanılmıştır.

2.6. Yapılan Araştırmalar

Son dönemlerde ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin çalışma sayısı gitgide artmaktadır. Bu bölümde literatürde bu araştırma konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Ulusal Araştırmalar

Ökmen (2020), 'Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli Öğretim Sürecinin Geliştirilmesi' isimli doktora tezi çalışmasında, İngilizce dersinde basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelini kullanarak öğrencilerin bu derse karşı tutumları, öz düzenleme becerilerini ve dersteki akademik başarılarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri araştırmada katılımcı olarak bulunmakta olup 18 adet kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak hazır bulunuşluk testi, öz düzenleme görüşme formu, dil biyografisi ve tutum görüşme formu, görev değerlendirme formları, öğrenci mektupları, öz değerlendirme formları, yansıtıcı günlük formlar ve başarı testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını ayrıca tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerinin tümünde olumlu yönde etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Öz düzenlemenin ortam düzenleme bileşeninde çok fazla etkili olmadığı ama motivasyon, öz yeterlilik, zaman yönetimi ve strateji seçimi bileşenlerinde dönem sonunda olumlu yönde değişiklik görülmüştür.

Kaya (2018), 'Matematik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi' adlı makalesinde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin derse katılımlarına etkisini bulma amacı ile yapılmıştır. 36 sekizinci sınıf öğrencisi ile sürdürdüğü çalışmada veri toplama aracı olarak derse katılım envanteri kullanmıştır. Çalışma 6 hafta sürmüş ve deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda ters yüz öğrenme modelinin matematik öğretiminde kullanılmasının derse katılıma olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Güven-Demir (2018) Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Uygulamaların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Planlama Becerilerine Etkisi isimli doktora tezinde ters yüz öğrenme modeli uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisini öğrenmek amacı ile 60 öğrencinin katılımcı olduğu karma desenli bir çalışma yürütmüştür. 4. Sınıf fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen uygulama 4 hafta sürmüştür.

Araştırmanın veri toplama araçları fen bilimleri dersi akademik başarı testi, sosyal bilgiler dersi akademik başarı testi ve Londra kulesi testidir. Öğrencilerin planlama becerisi üzerinde etkisine yönelik bir farklılık saptanmamış olup iki derste de akademik başarının arttığı görülmüştür.

Erdoğan (2018) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında ortaokul 6. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmanın deseni eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. İpek Yolunda Türkler Ünitesi'nde ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının nasıl geliştiğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğinin incelenmesidir. Uygulama süreci 9 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını ise akademik başarı testi, gözlem, araştırmacı günlüğü, yarı-yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve öğrenci ürünleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları anlamlı olarak artış göstermiştir. Öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algıları süreç içerisinde dikkate değer bir gelişme göstermiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algıları, uygulama sürecinde gelişim göstermiştir.

Kanbur'un (2016) tez çalışmasında ortaöğretim 12.sınıflarda kimya dersinin organik kimya konuları öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması bir eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. 22 meslek lisesi öğrencisinin katıldığı çalışmada modeli uygulanması için eğitim materyalleri oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrenci görüş anketi ve görüşme formu kullanılarak öğrencilerin bu uygulama üzerine görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ters-yüz sınıf modeli ile organik kimya konularının öğretilmesine ilişkin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür.

Yaman ve Çakır (2018), 'Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Fen Başarısı ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi' isimli makalelerinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin fen başarısının ve bilgisayarca düşünme becerilerinin üstüne etkisini ölçmek amacı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ortaokul 7. Sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve Bilgisayarca düşünme becerisi ölçeği kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin fen başarıları artmış, kalıcılık puanları yüksek çıkmış ve kontrol ve deney grupları arasında bilgisayarca düşünme becerileri, deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur.

Şener ve Kahramanoğlu (2018), 'İlkokul İngilizce Dersinde Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi' isimli çalışmalarında ilkokul 4. Sınıf İngilizce dersinde ters yüz öğrenme modelinin değerlendirilmesi amacı ile yürütülmüş olup nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada edmodo, yourlearningplace ve youtube gibi uygulamalar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrenciler ters yüz öğrenme modelini, farklı

ve eğlenceli bulmuşlar uygulayıcı öğretmen ise öğrencilerin öğrenme şevkini arttırdığını ama ilkokul seviyesine uygun bulmadığını belirtmiştir..

Deveci-Topal ve Akhisar (2018), ‘Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi’ çalışmalarında nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır ve son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini öğrenme için yapılan çalışmada 63 meslek yüksekokul öğrencisi yer almıştır. Literatürde bulunan pek çok çalışmanın aksine ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıya anlamlı etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkarken öğrenciler görüşleri ise olumlu yöndedir.

Turan ve Göktaş (2015), ‘Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri’ isimli çalışmalarında durum çalışması yöntemi kullanmış ve 10 hafta süren çalışmaya 58 okul öncesi eğitimi öğrencisi katılmıştır. Betimsel analiz edilen verilerin ışığında çalışma sonucunda öğrencilerin modele yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrenciler ters yüz öğrenme modelinin esnek, eğlenceli, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmede kalıcılığı arttıran bir model olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre modelin dezavantajları; teknik araç eksikliği, anında dönüt olmaması, fazla zaman alması ve videoların önceden izlenmesidir.

Ök (2019), ‘Ters Yüz Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Araştırılması’ isimli tez çalışmasında ön test-son test model kontrol ve deney gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak programlama dili başarı testi ve öz-düzenleyici öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada geleneksel harmanlanmış öğrenme modeli ile ters yüz öğrenme modeli karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucu ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel harmanlanmış öğrenme modeline göre daha çok arttırdığını göstermiştir. Öz düzenleyici öğrenme becerisi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkarken kaygı faktörü ile arasında negatif ilişki olduğu görülmektedir.

Erbil ve Kocabaş’ın (2019), ‘Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Tersine Çevrilmiş Sınıf ve İşbirlikli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri’ isimli makalesi nitel araştırma olup 23 öğretmenin görüşleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimde teknoloji kullanımı desteklemektedirler. Tersine çevrilmiş sınıfa ilişkin bilgi sahibi olmadıkları ama kendilerine konu ile ilgili bilgi verilmesinin ardından öğrenciler için faydalı olacağını belirtmişlerdir. İşbirlikli öğrenme konusunda öğretmenlerin kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür.

Talan ve Gülseçen (2018), ‘Ters-Yüz Sınıf ve Harmanlanmış Öğrenmede Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi’ isimli çalışmalarında ters yüz öğrenme modelinin, harmanlanmış öğrenme modelinin ve geleneksel öğrenme yönteminin

öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarını üzerine etkilerini incelemek istemişlerdir. 119 üniversite öğrencisinin katıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilere uygulanan ‘Bilgisayara İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği’ ve ‘Öz-Düzenleme Ölçeği’ kullanılmıştır. Çalışma 9 hafta sürmüştür ve verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ve öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamazken, ters yüz öğrenme modelinin öz-düzenleme becerileri üzerine olumlu katkısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kozikoğlu ve Camuşcu (2019), ‘Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşlukları ile Araştırma/Sorgulamaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki’ isimli çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma-sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş ve 351 öğrenci katılmıştır. ‘Ortaokul Öğrencileri için Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği’ ve ‘Ortaokul Öğrencileri için Araştırma/Sorgulamaya Dönük Tutum Ölçeği’ veri toplamak amacı ile kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları yüksektir ve aralarında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

2.6.2. Uluslararası Araştırmalar

Zainuddin ve Halili (2016) tarafından yapılan araştırmada 2013-2015 yılları arasında ters yüz sınıf modelinin konu edildiği bilimsel araştırma makaleleri uygulama alanı, kullanılan teknolojik araçlar, elde edilen sonuçlar ve karşılaşılan problemler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları ters yüz sınıf modelinin fen, ekonomi, kimya, matematik, sağlık ve mühendislik gibi çok geniş bir alanda uygulandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, çevrim içi içerik paylaşımına imkân veren platformların ve videoların kullanıldığı, geleneksel sınıf düzeni ile karşılaştırıldığında öğrenci motivasyonu, katılımı ve akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu, öğrencilerin modele adapte olmakta zorlandıkları, ders içeriği hazırlamanın vakit aldığı tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için madde analizi yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermişlerdir.

Love ve diğerleri (2013) “*Ters yüz edilmiş bir doğrusal cebir dersinde öğrenci öğrenmesi ve algıları*” isimli çalışmalarında lineer cebir dersinde 55 öğrenciye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Sınıf ikiye bölünmüş ve birinci grup geleneksel yöntemlerle ilerlerken ikinci grup ters yüz öğrenme yöntemine göre dersi işlemiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda ters yüz öğrenme uygulanan deney grubun ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edildi. Deney grubu algıları olumlu olarak görüldü ve süreçten keyif aldıkları gözlemlendi. Ders başarısına yönelik sınavda benzer notların alındığı görüldü.

Winter (2009) yılında Hawai’ de gerçekleştirdiği çalışmasında özel bir ortaokulda okuyan 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme yöntemini kullandı. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin motivasyonu ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Sekiz haftanın sonunda likert tipi anket sonuçlarına göre; ters yüz öğrenme yönteminin teknoloji tabanlı içeriklerin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, bu artışla beraber başarılarının da arttığı görülmüştür.

Tsai, Liao, Chang ve Chen (2020) *“Bir yurttaşlık eğitimi dersinde öğrencilerin öğrenme performansını, motivasyonunu, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve yaratıcılığını geliştirmek için beyin fırtınası ters yüz sınıf yaklaşımı”* isimli çalışmalarında 54 ortaokul öğrencisinin Yurttaşlık dersinde, 635 beyin fırtınası ters yüz öğrenme yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre beyin fırtınası ters yüz öğrenme yöntemi öğrencilerin Yurttaşlık dersine yönelik öğrenme motivasyonları, performansları, vatandaşlık katılımları, etkileşim düzeyleri ve yaratıcılıkları geleneksel yöntemlere göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Ahmed ve Indurkha (2020) gerçekleştirdikleri *“Ters yüz edilmiş sınıfta bilişsel tutma gücünün ve eşitliğinin incelenmesi”* çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin ‘Öğretim teknolojilerine giriş’ dersinde ters yüz öğrenmeyi kullanmışlardır. Araştırmanın amacı bilişsel gücün üzerindeki ve eşitliği arttırmaya yönelik ters yüz öğrenme yönteminin etkisini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre ters yüz öğrenme öğrenciler öğrenme görevlerini yerine getirirken belirli seviyede bilişsel tutma gücünü geliştirebilir ve öğrenciler arası eşitliği arttırmak için uygun bir çözüm yolu olabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik, eylem süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, en temel düzeyde öncelikli olarak nitel verilerin toplanmasına dayalı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 401) göre ise *"nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olup başka bir deyişle ise nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır."*

Nitel araştırmanın sosyal bilimlerde tercih edilmesinin nedenini Balcı (2016: 35) şu şekilde açıklamaktadır: "Nitel araştırmanın dayandığı 'post pozitivist paradigmda evren; etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı kendine özgü sistemlerin bir toplamı değildir, değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistemin ve görüngelerin doğal özelliği olarak görülmektedir." Çünkü manipüle edilen ortam ile doğal ortam arasından pek çok farklılık bulunmaktadır ve sosyal bilimler için asıl önemli ve anlamlı olan ise doğal ortamda oluşan gerçeklerdir ve nitel araştırma insan davranışlarını manipüle edilmemiş ortamda, doğal ortamda anlamaya çalışır (Balcı, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016) Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin seçilmesinin nedeni, doğal ortamda öğrenci davranışlarını incelemek, araştırma probleminin yönetime uygun olması ve araştırmacının danışmanının nitel araştırma yöntemine ilişkin uzmanlığıdır.

Merriam (2013: 13) nitel araştırmanın doğasını anlayabilmek için dört (4) özelliğin üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Bu özellikler şu şekilde belirtilmiştir:

- *Anlam ve anlama üzerine odaklanma:* Nitel araştırma insanın tecrübelerini ne şekilde yorumladığı, bu tecrübelerle anlam katıp katmadıkları ve bunların neler olduğu ve insanların kendi hayatlarını anlamlandırma süreçlerine yoğunlaşmak ve bu durumları açıklayabilmeye çalışmaktır.
- *Temel araç olarak araştırmacı:* Nitel araştırmada başlıca veri toplama ve analizi aracı araştırmacının kendisidir. Bu durumun olumlu yanı araştırmacının kendisinin sürece dair bilgi sahibi olması, iletişimi sağlaması ve uyumlu olabilmesidir. Olumsuz yanı ise insan aracının yanlı ve öznel olabileceği durumudur.

- *Tümevarımsal bir süreç*: Nitel araştırmadan araştırmacı tümden gelişimsel bir şekilde hipotezleri test etmek yerine, onları oluşturabilmeyi amaçlar. Tabi ki araştırmacı araştırmaya başladığı konu hakkında tamamen bilgisiz değildir. Hatta bazen konu ile ilgili genel çerçeveyi bilmek, araştırmaya yönelik fikrimizin olmasını, konuya daha iyi bir şekilde konsantre olmamızı ve verileri yorumlamamızın zenginleşmesine katkı sağlar.
- *Zengin betimlemeler*: Nitel araştırmalar sayılardan ziyade daha çok kelime ve resimlerden oluşmakta olup çeşitli alıntılar ile ise oluşsan bulguları destekler niteliktedir. Bu anlamda araştırma sonuçları açıklayıcıdır.

Yıldırım ve Şimşek' e (2016: 67) göre nitel araştırma desenleri şunlardır:

- Kültür analizi
- Olgu bilim
- Kuram oluşturma
- Durum çalışması
- Eylem araştırma

Bu araştırma ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde; ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısını uygulamalı biçimde incelemeyi amaçladığından, çalışmanın yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasının seçilmesinin nedeni ise araştırmacının aynı zamanda bir öğretmen olması ve sınıfında öğrenme-öğretme süreçlerinde gözlemlediği derse katılım durumu ve öğrenme sorumluluğuna ilişkin karşılaşılan problemlere ilişkin çözüm arayışında olması, bu bağlamda belirlenen ters yüz öğrenme yönteminin yaşanan söz konusu problemlere etkisinin görülmesinde en uygun desenin “eylem araştırması” olmasıdır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2016: 307) aktardığı şekilde, “*Eylem araştırması genelde, bir okul müdürü, öğretmen, eğitim uzmanı veya farklı kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte de gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözülmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı*” olarak da nitelendirilebilir.

“Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı ise, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır.” (Kuzu, 2009: 427). “Eylem araştırması bir deney değildir (olabilmesine rağmen). Genellikle bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak için düzenlenir. Amaç problemi çözme, değerlendirme veya hatta yeni fikirleri bulma ve nasıl çalıştığını anlamaktır.” (Johnson, 2014: 43).

Köklü (2001: 35) eylem araştırmasının “öğretmen araştırması” olduğunu, “öğretmen-araştırmacı, tüketici olmaktan ziyade araştırma bulgularının ve teorisinin aktif bir üreticisidir.” Öğretmen sınıfı ile ilgili bir probleme çözüm yolu arıyor olabilir, bu esnada okul ile ilgili diğer kişilerle de yardımlaşır, durum ile ilgili verileri toplar, eylem planını uygular ve gözlemlemeye başlar (Uzuner, 2005).

Johnson’un (2014: 23) belirttiği gibi, araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda bazen aşırı betimleyici olmaları, uygulayıcıdan uzak bir yöntemle çalıştıkları inancı, sonuçların gerçek eğitim sahasıyla ilgili olmadığı düşüncesi, öğretmenlerin taleplerinin dikkate alınmama durumu, öğretmenlerin günlük sınıf ortamında karşılaştığı problemlere odaklanılmadığı düşünüldüğünde, eylem araştırması sahadaki problemleri göz önüne sermek ve çözüm sunmak anlamında çok önemli olup öğretmen yetkinliklerini geliştirmekte, öğretmenin kendi okulu ve sınıfı hakkında karar vermek için veri toplamasına olanak vermektedir.

Uzuner’e (2005: 3) göre, “eylem araştırmaları şöyle sıralanabilir:

- Sınıftaki bir sorunu araştıran bir öğretmenin bireysel olarak yaptığı araştırmalar,
- Yaygın bir sorun üzerinde çalışan bir grup öğretmen, okul yöneticileri veya dışardan katkıda bulunan üniversite öğretim elemanlarının gerçekleştirdikleri okul çapında araştırmalar,
- Bir eğitim bölgesinin sorunu üzerinde çalışan bir ekip ve diğer katılanların gerçekleştirdiği araştırmalar.”

Buna göre, bu çalışma eylem araştırma türlerinden “öğretmenin bireysel olarak yaptığı eylem araştırması” kapsamına girmektedir. Uzun (2016: 20) eylem araştırmasının özünde öğretmenlerin kendi derslerinde karşılaştıkları güçlüklerinin üstesinden gelmek için hâlihazırda zaten yaptıkları uygulamaların daha sistematik bir şekilde uygulanması olduğunu düşünmektedir. Sınıf içinde yapılan gelişime yönelik hareketlerin çoğu aslında eylem araştırmasının adımları ile uyumludur. Bu uyuma rağmen öğretmen tarafından yönlendirilen bir araştırma olduğu düşüncesi ile eleştirilere sebep olmuştur.

Eylem araştırmasının genel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Johnson, 2014: 34-35):

- *“Eylem araştırmaları sistematiktir.*
- *Araştırmaya bir yanıtla başlanmaz.*
- *Bir eylem araştırması karmaşık veya ayrıntılı olmak zorunda değildir.*
- *Veri toplanmaya başlanmadan önce araştırmanın dikkatlice planlanması gerekir.*
- *Araştırma projesinin uzunluğu değişebilir.*
- *Gözlemler düzenli olmalıdır.*

- *Eylem araştırma projeleri basit olabileceği gibi ayrıntılı da olabilir ve sonuçlar resmi çalışmalar için de kullanılabilir.*
- *Eylem araştırmaları kuramın içine gömülü olabilir.*
- *Eylem araştırması nicel araştırma türleri içinde yer almaz.*
- *Sayısal sonuçlara dayanan eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır.”*

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Merkez ilçelerinden biri olan Yenışehir ilçesindeki resmi bir devlet ilkokulda bulunan, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu çalışmanın çalışma grubu seçiminde “amaçlı örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, “olası olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 92). Amaçlı örneklemin diğer adı yargısal örneklemedir ve araştırmacı, araştırmanın amacına uygun olduğunu düşündüğü kişileri örneklem olarak seçer ve bunu yaparken kendi yargısına göre karar verir (Balci, 2016). Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmasının nedeni, araştırmacının aynı zamanda öğretmen olması ve sınıfında var olduğunu düşündüğü problemlere yönelik çözüm arayışı içinde olmasıdır.

Çalışma grubunda uygulamanın ilk haftasında 34 öğrenci yer alırken, uygulamanın ikinci haftasında ülkemizde yaşanan Covid-19 Pandemisi/Salgını nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin durdurulmasından dolayı uygulamanın geri kalan kısmının uzman görüşlerine dayalı olarak uzaktan çevrimiçi (online) şekilde yapılması sebebiyle internete erişim problemi ve diğer yaşanan sorunlar/sınırlılıklardan ötürü çevrimiçi derslere katılan öğrenci sayısı azalmıştır. Uzaktan çevrim içi ortamda yapılan uygulamalara 34 öğrenciden 19’u aktif katılım göstermiş, dolayısıyla nihai olarak çalışma bu 19 öğrenci ile yürütülerek veriler bu katılımcı öğrencilerden elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 11’i kız 8’i erkektir.

3.3. Araştırma Ortamı

Eylem araştırmalarında araştırma ortamının anlatılması, inandırıcılığı arttırma açısından önemlidir. Araştırma ortamının anlatılması çalışma grubu üzerinde olabilecek olası etkiler içinde önemlidir (Saracaloğlu, 2019: 388). Bu anlamda bu çalışmanın araştırma ortamı birinci hafta Mersin ili merkez ilçede bulunan bir devlet ilkokulunda, 4. Sınıf, eğitim-öğretiminin yapıldığı dersliktir. İkinci haftadan itibaren ise araştırma ortamı Zoom programıdır. Uzaktan eğitim süresince konu anlatım videoları Whatsapp ve EBA üzerinden gönderilmiş olup dersler Zoom programı üzerinden yürütülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması hakkında bilgiler verilmiş, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır.

3.4.1. Görüşme Formları

Görüşme, nitel araştırmalardan kullanılan en yaygın veri toplama aracıdır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2018: 158) göre en az iki kişi arasında sürdürülen bir iletişim sürecidir ve görüşme belirli bir araştırma konusu ve sorusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme anketler gibi önceden hazırlanmış seçenekleri işaretlemek yerine katılımcının kendi cümlelerini kurmasına fırsat vermektedir, esnektir, soruyu soran kişiye de katılımcıya nasıl ve neden sorularını yöneltebilmesini sağlar (Saracaloğlu, 2019: 319). Durdu' ya (2016: 103) göre ise görüşmenin veri toplamı aracı olarak kullanılmasının nedenini görüşülen kişilerin bakış açılarını, konu ile ilgili sahip oldukları bilgileri ve kişilerin gerçek düşünce ve davranışlarını ortaya çıkarmasıdır.

Görüşme tekniğinin bir takım güçlü yönleri vardır. Yıldırım ve Şimşek (2018) bunları şu başlıklar altında açıklamıştır:

- Esneklik
- Yanıt oranı
- Sözel olmayan davranış
- Ortam üzerindeki kontrol
- Soruların sırası
- Anlık tepki
- Veri kaynağının teyit edilmesi
- Tamlık
- Derinlemesine bilgi

Çalışmada geliştirilen ve uygulanan form, görüşme türlerinden yapılandırılmış görüşme şeklinde oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular bu tür altında nadiren kullanılır. Doğrunun diğer ucunda yer alan yapılandırılmamış görüşme türü ise, “keşfe yönelik” bir görüşme süreci gibidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 130). Büyüköztürk ve diğerlerinin (2018: 159) belirttiği gibi, yapılandırılmış görüşmede sorular görüşme gerçekleşmeden önce belirlenmekte ve yapılandırılmış görüşme sayesinde veriler daha hızlı kodlanmakta, analiz edilmekte, ölçüm kolaylaşmakta ve bunun ardından araştırmanın kapsamı ile kıyas yapılabilmeye olanak sağlanmaktadır. Buna göre, bu çalışmada da yukarıda belirtildiği şekilde verilerin daha hızlı biçimde kodlanması, analiz edilmesi ve bulgulara dönüştürülmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerinin alınması için yapılandırılmış iki görüşme formu kullanılmıştır. Biri, uygulanan ters yüz öğrenme yöntemine uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu, diğeri ise ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına katkısını belirlemek amacıyla geliştirilen yapılandırılmış görüşme formudur.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla geliştirilen yapılandırılmış görüşme formunda altı (6) soru hazırlanmıştır. Öncelikle bunun için bir literatür çalışması yapılmış, ilgili çalışmaların veri toplama araçları incelenmesinin ardından tez danışmanı görüşleri de alınarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak formun kapsam geçerliği için biri alan uzmanı (sınıf eğitimi), diğeri ölçme değerlendirme uzmanı olan iki öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği, testin ölçülmek istenen davranışların iyi bir örneklemini oluşturacak şekilde sayıca ve nitelikçe uygun sorulardan oluşmasıdır ve uzman görüşü ile istatistiksel yolla ölçülebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 175). Uzman görüşlerine göre, görüşme formunda yer alan soruların genel olarak uygun olduğu, ancak üç (3) sorunun ise katılımcılar tarafından daha kolay anlaşılabilmesi için ifadelerinin düzeltilmesi gerektiği bildirilmiştir.

Görüşme formunu kapsam geçerliğinin sağlanmasının ardından sınıftan tesadüfen seçilen üç öğrenciye formdaki sorular yöneltmiş, geçerliğin arttırılması amacı ile pilot uygulama yapılmış ve soruları anlayıp anlamadıkları, sorulara yeteri kadar cevap verip vermedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Pilot uygulamada görüşme formundaki soruları öğrencilerin rahatlıkla anladıkları ve cevap verdikleri kanısına varılmıştır.

Görüşme formundan elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan güvenilirlik çalışması için Büyüköztürk ve diğerlerinin (2018: 175) belirttiği güvenilirlik inceleme yöntemlerinden bağımsız değerlendirmeciler arası uyum kapsamında “Miles ve Huberman Güvenirlik Formülü” uygulanmıştır. Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik uygulanan yapılandırılmış görüşme formuna yönelik iki uzmanın değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan güvenilirlik değeri .81 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, geliştirilen formun güvenilirlik düzeyinin uygulanabilecek düzeyde yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

Çalışmada geliştirilen ve öğrencilere uygulanan bir diğeri görüşme formu “Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna katkısını belirlemeye yönelik uygulanan yapılandırılmış görüşme formu” dur. Bu form da danışmanın görüşleri ve dönütlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, taslak formda yapılandırılmış üç (3) soru yer almıştır. Bu görüşme formu da kapsam geçerliği için yukarıda belirtilen iki uzmana (öğretim elemanı) sunulmuş, üç sorunun da uygun olduğuna karar verilmiş, bununla birlikte üç soruda çeşitli düzeltmeler önerilmiştir. Uzman görüşleri sonrası formda istenen düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Uzman görüşlerinin önerilerinde örneğin, görüşme sorularında

yönlendirici ifadelerin olmamasına dikkat edilmesi, bazı kelime ve ifadelerin değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu görüşme formunun güvenilirliği için uygulanan Miles ve Huberman güvenilirlik formülüne göre ise değerlendiriciler (uzmanlar) arası uyumluluk yüzdesi .75 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, geliştirilen formun güvenilirlik düzeyinin uygulanabilecek düzeyde yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

Geçerlik işleminden sonra formun kullanışlılığı ve uygulanabilirliğini belirlemek için sınıftan rastgele seçilen üç öğrenciye görüşme formunda sorular sorulmuş, her üç öğrencinin de soruları kolaylıkla anladıkları ve cevapladıkları görülmüştür.

Çalışmada ters yüz öğrenme yönteminin yapılan eylem araştırması planlamasına göre uygulanmasının ardından her iki görüşme formu uygulama etkinliklerine katılan öğrencilere uygulanmıştır. Öncelikle katılımcı öğrencilerin tümünün görüşlerini belirlemek için her iki forma öğrencilerin yazılı olarak cevap vermesi istenmiştir. Pandemi sürecinde bulunduğu ve derslerin internet üzerinden uzaktan çevrim içi ortamlarda gerçekleştirildiği için öğrencilerin görüşleri de internet üzerinden alınmıştır. Öğrencilere formlar bir internet temelli iletişim ve sohbet uygulaması üzerinden gönderilmiş, öğrenciler de formlardaki soruları yazılı olarak cevaplayıp, aynı uygulama platformu üzerinden araştırmacıya göndermiştir. Bunun yanında, sınıfta bulunan katılımcı öğrencilerden altısı (6) ile de uzaktan çevrim içi bir odak grup toplantısı düzenlenerek canlı görüşme şeklinde formdaki sorulara sorularak cevapları alınmıştır. Buradaki amaç, öğrencilerin daha derinlemesine cevap vermelerini sağlamak, ayrıca öğrencilerle birebir konuşarak görüşlerini almak suretiyle güvenilirliği artırmaya çalışmaktır.

3.4.1. Gözlem Formları

Gözlem ölçülmek istenen davranışları ayrıntılı olarak araştırmak istediğimizde kullanılan bir veri toplama tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Balci, 2016: 206). Bir başka ifadeyle, gözlem; *“araştırmada ihtiyaç duyulan verileri insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar”* (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 145).

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından iki yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Bunlar: ‘Derse Katılım Gözlem Formu’ ve ‘Öğrenme Sorumluluğu Gözlem Formu’ dur.

Derse katılım gözlem formu geliştirilirken öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. İncelenen kaynaklardan, Sever’in (2014) çalışmasında kullanılan “derse katılım envanteri”nden yararlanılarak yedi (7) maddeden oluşan bir taslak gözlem formu hazırlanmıştır. Taslak form, kapsam geçerliliği için biri alan uzmanı, diğeri ölçme değerlendirme uzmanı olan iki öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre, formda yer alan iki maddenin gözlem ile ölçülemeyeceğine karar verilmiş ve bu iki madde formdan çıkarılmıştır. Güvenirlik

çalışması için iki uzmanın görüş ve değerlendirmelerine dayalı olarak Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır. $(\text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği}) * 100$ formülü ile değerlendiriciler (uzmanlar) arası uyumluluk yüzdesi .85 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada uygulanan diğer gözlem formu olan “öğrenme sorumluluğu gözlem formu” geliştirilirken Yakar ve Saracaloğlu’nun (2017) ‘öğrenme sorumluluğu ölçeği’ isimli ölçeğin bazı maddelerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan taslak ölçek dört (4) maddeden oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için iki (2) uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan biri maddelerin tümünün düzenlenmesi konusunda görüş bildirmiş, diğeri ise bir (1) bir maddenin değiştirilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Yeniden yapılan alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda taslak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, bir (1) madde çıkarılarak forma üç (3) madde ile son şekli verilmiştir. Öğrenme Sorumluluğu Gözlem Formunun güvenilirliği için Miles Huberman formülüne göre değerlendirmeciler arası uyumluluk oranı ise .75 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen derse katılım ve öğrenme sorumluluğu gözlem formları her dersin işlenmesinden sonra ders kayıtlarının tekrar izlenmesi esnasında doldurulmuş ve analiz edilmiştir.

3.4.3. Alan Notları

Alan notları, eğitim araştırmalarında sınıfla/öğrenme-öğretme süreci ile alakalı durumların, düzenlemelerin kaydedilmesi amacı ile kullanılmakta olup araştırmacının gözlemleri sonucu kısa notlar şeklinde tutulur ve daha sonra daha derinlemesine betimlemeler yapılmasına olanak tanır (Saracaloğlu, 2019: 318). Johnson’a (2015: 82) göre alan (saha) notları sınıfımızda olanları ve gözlemlerimizi kayıt altına almamız demektir ve kayıtlar biriktikçe örüntüler oluşmaya başlar. Alan notları tutulduğu zamana göre türlere ayrılmaktadır. Bunlar; “Öğretim esnasında yoğun betimlemeler”, “Öğretim esnasında kısa notlar” ve “Öğretim sonrasında notlar ve yansımalar” şeklindedir.

Bu araştırmada alan notları uygulama esnasında kısa notlar ve ders kayıt videolarının izlenmesi sırasında ise ayrıntılı betimlemeler şeklinde tutularak analiz edilmiştir. Çalışmada tutulan alan notları, öncelikle not defterine yazılmış daha sonra veri analizinde kolaylık olması amacı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Yukarıda ayrıntılı biçimde açıklanan veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitliliği artırılmıştır. Alanyazında üçgenleme (triangulation) denen bu çoklu veri toplama yoluyla çalışmanın güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Işık ve Semerci (2019), nitel araştırmalarda inandırıcılık, geçerlik ve güvenirliliğin çok önemli olduğunu, bu sebeple sadece bir veri toplama aracı ile veri toplamak yerine çoklu yöntemlerin kullanılmasına önem verilmesi gerektiğini, üçgenleme (triangulation) ile üç farklı veri toplama aracından elde edilen verilerin birbiri ile

kıyaslanması sonucu yanlış algı, noksanlık gibi hususların düzeltilebildiğini ve böylece verilerin derinlemesine anlamlandırılabilirdiğini belirtmişlerdir.

3.4.4. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulama Güvenirlik Formu

Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak ve sürecin doğru ilerlediğinden emin olmak ve uygulayıcı ile araştırmacının aynı kişi olması sebebiyle yanlışlığı ortadan kaldırabilmek amacı ile Utah Üniversitesi tarafından açık erişime sunulan “*Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulama Güvenirlik Formu*” (The University of Utah, t.y) kullanılmıştır. Ters yüz öğrenme yönteminin uygulamaya dönük bir araştırma konusu olması sebebi ile ilgili alanyazında yapılan bazı çalışmalarda uygulama güvenirlik formunun kullanıldığı görülmektedir. Güven-Demir (2018) tarafından Türkçe 'ye çevrilerek revize edilmiş hali ile kullanılan form iki uzman tarafından incelenip kullanılmak üzere son halini almıştır. Herhangi bir madde çıkarma ve ekleme yapılmamış olup, form “konu anlatım videosu uygulaması” ve “ders içi uygulama” olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Güven-Demir'in (2018) çalışmasında aynı uygulama güvenirlik formu kullanılmış olup, tüm uygulama güvenirlik yüzdesinin/değerinin .100 olarak hesaplandığı belirtilmiştir.

Hâlihazırda gerçekleştirilen bu çalışmada, hazırlanan beş (5) ders planı doğrultusunda çekilen beş (5) konu anlatım videosuna yönelik güvenirlik formu ile işlenen derslerin gözlenmesine yönelik beş (5) ders içi uygulama güvenirlik formu haftalık olarak doldurulmuştur. Toplam 15 ders saatinden oluşan uygulama sürecinde “konu anlatım videosuna ve ders içi uygulamaya ilişkin güvenirlik formları”, araştırmanın uygulama güvenirliğine yönelik olarak ters yüz öğrenme modeli uygulama güvenirliği formu her uygulama için ve ders anlatım videosu için ayrı ayrı hem araştırmacının kendisi hem de alanda yetkin bağımsız bir gözlemci (yüksek lisans yapan bir sınıf öğretmeni) tarafından gözlem yapılarak doldurulmuştur. Güvenirlik formundan elde edilen veriler haftalık olarak analiz edilmiştir.

Ders kaydının sonradan izlenmesinin ardından gözlemciler arası güvenirliğin hesaplaması için Miles ve Huberman güvenirlik hesaplama formülü kullanılmıştır. Formül aşağıdaki şekildedir:

Gözlemciler Arası Güvenirlik: (Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) * 100

Buna göre araştırmanın uygulamasının yapıldığı beş (5) ders planı ve 15 ders saati boyunca her iki gözlemcinin yaptığı gözlemler sonucunda işaretlediği konu anlatım videosu ve ders içi uygulama güvenirlik formlarına ilişkin elde edilen toplam güvenirlik değerleri haftalara göre tablo 3.1. de sunulmuştur.

Tablo 3. 1.
Uygulama Güvenirlik Değeri

Uygulama	Güvenirlik Yüzdesi
1. Hafta	.96
2. Hafta	.95
3. Hafta	.98
4. Hafta	.99
5. Hafta	.98

Tablo 3.1. incelendiğinde ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması esnasında iki ayrı gözlemci tarafından haftalık olarak işaretlenen “Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulama Güvenirlik Formu”na ilişkin gözlemciler arası uyumluluk değerinin beş (5) haftanın tamamında .95 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Miles ve Huberman’a (Akt. Baltacı, 2017: 8) göre uyumluluk değeri/yüzdesi .80 ve üzerinde olması güvenilirlik için yeterli sayılmaktadır. Buna göre, konu anlatım videoları ve ders içi uygulama güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.2. de konu anlatım videolarına ilişkin gözlemci ve araştırmacı uygulama güvenilirlik formu uyum yüzdesi sunulmuştur.

Tablo 3.2.
Konu Anlatım Videosu Güvenirlik Değeri

Video numarası	Güvenirlik yüzdesi
1. Konu anlatım videosu	.94
2. Konu anlatım videosu	.100
3. Konu anlatım videosu	.94
4. Konu anlatım videosu	.100
5. Konu anlatım videosu	.100

Tablo 3.2. incelendiğinde konu anlatım videolarına ilişkin doldurulan uygulama güvenilirlik formlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik değerleri beş haftanın üç haftası için .100 diğer iki haftası içinse .94 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerler, yürütülen ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasının, “uygulama güvenilirliğinin” yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.5. Eylem (Uygulama) Süreci

Ters yüz öğrenme yönteminin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin işlenişine yönelik yapılan etkinlik ve uygulamalar kapsamında derse katılımları ve öğrenme sorumluluklarına katkısını araştıran bu çalışmada, yöntemin belirlenen bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini gerçek uygulama koşullarında görmek amacıyla eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Sagor’un (2000) belirttiği gibi, eylem araştırması, eylemi (uygulamayı) gerçekleştirenler tarafından ve onlar için yürütülen disiplinli bir araştırma ve sorgulama sürecidir. Eylem araştırmasına katılmanın en önemli nedeni, aktöre (araştırmacıya) eylemlerini iyileştirme ve/veya iyileştirme konusunda yardımcı olmaktır.

Saracoğlu'na (2019: 15) göre, eylem araştırma sürecinde problemin belirlenmesi ilk aşama olarak yer almaktadır. Daha fazla detaya ulaşabilmek için veri toplama işlemi yapılmaktadır. Problemin tam olarak belirlenmesinin ardından, birden fazla eylem planı içinden uygun olan tercih edilir ve uygulama gerçekleştirilir. Yapılan uygulamadan sonra ise gerekli analiz işlemleri gerçekleştirilir ve eylem planının işe yarayıp yaramadığı yorumlanır. Yorumlamanın ardından ise değerlendirme yapılır ve gerekirse yeni bir döngüye başlanır. Bu aşamalar problem çözümüne ulaşılan kadar sürer.

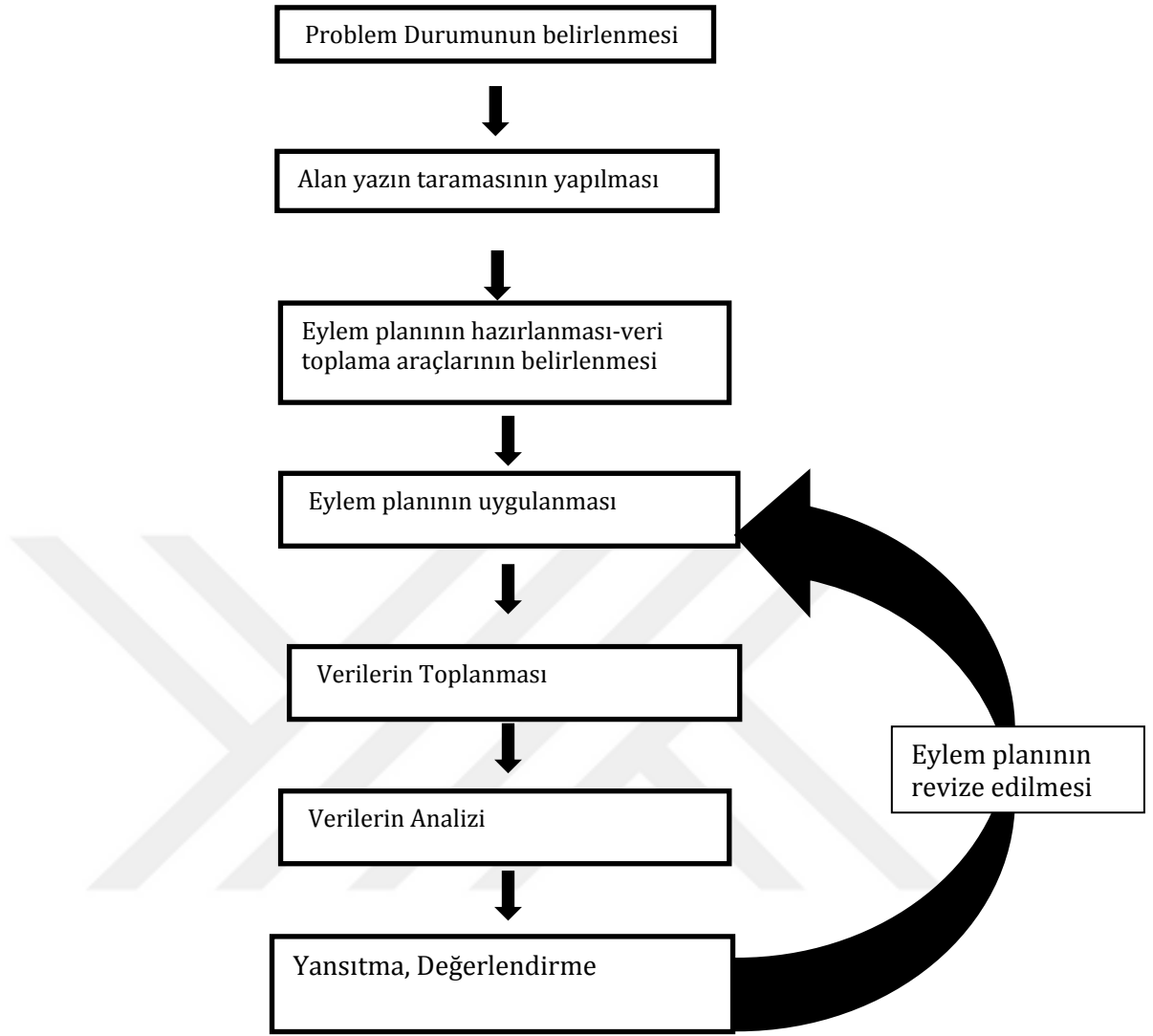
Johnson (2015: 43) ise eylem araştırması adımlarının aşağıdaki gibi olduğunu, ancak bu adımların tüm uygulamalar için kesin ve net olmadığını, gerektiğinde yeniden düzenleme yapılabileceğini ve gerekirse bazı adımların tekrarlanabileceğini belirtmiştir. Eylem araştırması adımları şu şekildedir (Johnson, 2015):

- Bir problem ya da araştırma konusu belirleme,
- Problemin ya da araştırma konusunun kuramsal bağlamda açıklanması,
- Veri toplamak için plan hazırlama,
- Veri toplama ve analiz etme,
- Gerekliğinde soru ve problemlerin değişmesine izin verme,
- Verileri düzenleme ve analiz etme,
- Verileri raporlaştırma,
- Yargı ve önerilerde bulunma,
- Bir eylem planı oluşturma,
- Planı eyleme geçirme ve değerlendirme.

Yukarıda bahsedilen ve alanyazında bulunan süreçler içinden, bu çalışma için seçilen ve kullanılan eylem süreç modelini Balcı (2016: 54) şu şekilde ifade etmiştir:

- Eylemi planlama
- Uygulama
- Gözlem
- Değerlendirme

Balcı'nın (2016) eylem süreç modeli baz alınarak bu araştırmanın eylem süreci araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve aşağıda bulunan şekil 3.1.' de belirtildiği gibidir.



Şekil 2.1. Araştırmanın Eylem Süreci (Balcı, 2016)

Şekil 3.1.'de belirtilen eylem sürecinin ilk basamağı problemin belirlenmesidir. Bu çalışmada problem olarak algılanan husus öğrencilerin derslere katılımlarının ve ders etkinliklerine, ödevlerine ve görevlerine ilişkin öğrenme sorumluluklarının istenen düzeyde olmamasıdır. Problemin belirlenmesinin ardından ilgili alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiş ve problemin çözümü amacı ile ters yüz öğrenme yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Daha sonra probleme yönelik olarak eylem planı hazırlanmaya başlanmıştır.

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanacağı ders olarak “Sosyal Bilgiler Dersi” belirlenmiştir. Dersin belirlenmesinde, teorik ya da sözel konuların fazla olması, bu nedenle derste uygulamalı etkinlik ve çalışmaların daha az yapılması ve sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerin derslere katılımlarının yüksek düzeyde olmaması nedeniyle bu ders seçilmiştir. Ünite olarak ise, ters yüz öğrenme yönteminin gerektirdiği işlemlere uygun

olduğu ve bununla birlikte öğrencilerin aktif katılacakları etkinlik ve çalışmaların yapılmasına uygun konu ve kavramlardan oluştuğu düşünülen “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesi ters yüz öğrenme yönteminin uygulanacağı ünite olarak belirlenmiştir.

Daha sonra, eylem araştırmasının adımları doğrultusunda problemin çözümüne yönelik olarak, literatür taramasından da yararlanılarak, yöntemin uygulamaya geçirileceği ders planları (eylem planı) hazırlanmaya başlanmıştır. Her bir ders planı 3'er saatten oluşmuş ve toplam beş (5) haftalık bir plan gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamada, uygulama sürecinde ve sonunda veri toplamaya yönelik olarak veri toplama araçları belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları, çalışmada veri toplama araçları başlığı altında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Uygulamaya başlanmadan önce öğrencilere iki (2) ders saatinde EBA platformu ve ters yüz öğrenme yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin EBA platformu ve uygulanacak yöntem hakkında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının artırılmasının yanında, yöntemin daha sorunsuz biçimde ve amaçlar doğrultusunda uygulanabilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin velileri ile de bir toplantı gerçekleştirilmiş, bu toplantıda EBA portalının kullanımı ve ters yüz öğrenme yönteminin ne olduğuna dair açıklamalar yapılarak, onların da bu sürece katılımlarının önemi vurgulanmıştır. Bu hazırlıkların ardından, hazırlanan ders planları dikkate alınarak, 2 haftalık bir hazırlık ve yöntemi tanıma amaçlı uygulama yapılmıştır. Bu iki haftalık süreçte derste işlenecek konular ve ödevler videoya çekilerek EBA portalı üzerinden paylaşılmış ve öğrencilerin takibi yapılmıştır. Bu sayede öğrenci ve velilerin hem yöntem hem de EBA platformu ile ilgili deneyim kazanmaları, EBA portalına giriş ve video izlemede problem yaşamamaları amaçlanmıştır. Konu anlatım videoları öğretmen tarafından hazırlanmış, dersten iki gün önce hem EBA platformu hem Whatsapp uygulaması yoluyla veli ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Dersten bir gün önce video izleme konusunda zorluk yaşayan öğrenciler için sınıf bilgisayarına da video yüklenmiş ve evde izleyemeyen öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmeleri için, dersten önce, sınıfta izlemelerine imkân sağlanmıştır. Hazırlanan eylem planına ait haftalara göre konu ve etkinlikler aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.3.
Haftalara Göre Konu ve Etkinlik Listesi

Hafta	Konu	Etkinlik-Yöntem, teknik
Hafta 1	İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız	Tartışma (Vızıltı 22) Kart Gösterme Soru -Cevap Ters yüz öğrenme uygulaması
Hafta 2	Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler	Görsel Okuma Ayrıl-birleş (JIGSAW) Soru-cevap, Bilmece Ters yüz öğrenme uygulaması
Hafta 3	Bilinçli Tüketici Olalım, Belgemizi Alalım	Gözlem Rol Yapma Poster Hazırlama İş Birlikli Öğrenme Şiir Yazma Ters yüz öğrenme uygulaması
Hafta 4	Ayağımızı yorganımıza göre uzatalım.	Büyük Grup Tartışma İstasyon Probleme Dayalı Öğrenme Ters yüz öğrenme uygulaması
Hafta 5	Tüketime evet, İsrafa Hayır	Sunum Bulmaca Slogan Yazma Ters yüz öğrenme uygulaması

İlk ders planı doğrultusunda yapılan uygulama dersinde “İsteklerimiz ve ihtiyaçlarımız” konusu işlenmiştir. Ters yüz öğrenme yöntemi uygulaması için önceden hazırlanan konu anlatım videolarının dersten birkaç gün önceden izlenmesi sağlanmıştır ve dersten önce öğrencilerin sormak istediği sorular cevaplanmıştır. Haftalık hazırlanan planlarda belirlenen etkinlikler, belirli aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak uygulanmıştır. Ders esnasında Vızıltı 22 yöntemi, EBA Portalı üzerinden bireysel soru çözme etkinliği ve değerlendirme çalışması olarak ise kart gösterme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ders işlenmiş, kayıt altına alınmış, veriler toplanarak birinci ders planı sorunsuz biçimde uygulanmıştır. Birinci hafta uygulamasının sonunda veri analizleri, araştırmacı ve gözlemcinin görüşleri değerlendirilerek 2. Haftadan itibaren yapılacak uygulamalarda birinci eylem planının devam ettirilmesine karar verilmiştir.

Birinci ders planının uygulanmasının ardından tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşanan korona virüs ve Covid-19 Pandemisi/Salgını nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okullarda eğitime ara verilmiştir. Buna göre uygulamanın geri kalan kısmı yüz yüze yapılamayacağı, ancak ilgili literatür doğrultusunda öğrencilerin katılımlarının sağlanmasıyla uzaktan çevrim içi (online) ortamda yapılabileceği düşünülmüştür.

Bunun için iki farklı üniversiteden üç (3) konu alanı uzmanının (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim elemanları) görüşü alınmış ve uzmanların tamamı ters yüz öğrenme yönteminin uzaktan eğitim ortamlarında çevrim içi olarak rahatlıkla uygulanabileceğini belirtmiştir. Merlin-Knoblich, Harris ve Mc Carty Mason (2019) yöntemin hem uzaktan hem de yüz yüze uygulanabileceği gibi sadece çevrimiçi olarak da uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda, daha önce hazırlanan ve uygulanması planlanan 4 haftalık ders planı (eylem planı) danışmanın da görüş ve önerileri doğrultusunda revize edilecek uzaktan eğitim süreçlerine ve ortamlarına entegre edilip, güncellenerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Revize edilen eylem planında bulunan konu ve etkinlikler haftalara göre aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. 4.

Uzaktan Eğitim Sürecine Göre Revize Edilmiş Ders Planı Konu ve Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri

Hafta	Konu	Etkinlik-Yöntem, teknik
Hafta 2	Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler	Görsel Okuma Hızlı tur Soru-cevap Bilmece Ters yüz öğrenme
Hafta 3	Bilinçli Tüketici Olalım, Belgemizi Alalım	Gözlem Rol Yapma Poster Hazırlama İş Birlikli Öğrenme Ters yüz öğrenme
Hafta 4	Ayağımızı yorganımıza göre uzatalım.	Büyük Grup Tartışma Probleme Dayalı Öğrenme Ters yüz öğrenme
Hafta 5	Tüketime evet, İsrafa Hayır	Bulmaca Slogan Yazma Drama Ters yüz öğrenme

İlk haftanın (ders planı) sonunda yapılan değerlendirme ve uzman görüşlerinden sonra güncellenen eylem planında (ve ders planlarında) gerçekleştirilen değişiklikler şu şekilde olmuştur:

- 2. ders planında yüz yüze uygulanması planlanan yöntemlerden ‘ayrıl-birleş’ yönteminin çıkarılması ve yerine ‘hızlı tur’ yönteminin eklenmesine karar verilmiştir.
- 3. ders planında ‘gözlem’ yönteminin kullanılacağı planlanmış olup, bu yöntemin uzaktan eğitim ortamlarına uygun olmaması sebebi ile çıkartılmasına karar verilmiştir.

Yapılacak olan gözlem çalışmasında kantinde bir şeyler almaya çalışan kişilerin gözlemlenip not alması şeklinde planlanan etkinlik, eski yaşantılarından ve gözlemlerden örnekler verme şeklinde değiştirilmiştir.

- 4. haftada uygulanması planlanan ‘*istasyon*’ yöntemi başka bir uzaktan eğitimde bir deneme dersinde denenmiş ve istenen hedeflere ulaşmada sıkıntı yaşandığının düşünülmesi ve bu sebeple, uzaktan eğitime entegre edilmesinin uygun olmadığı düşünülerek iptal edilmiştir.

- 5. ders planında bulunan öğrenciler tarafından yüz yüze yapılması planlanan ‘*afiş tasarlama*’ etkinliğinin bilgisayar ortamında öğrencilerce gerçekleştirilmesinin zor olması ve çeşitli kısıtlamalar nedeniyle çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu etkinliğin yerine ise yine aktif öğrenme yöntemlerinden bir olan “*drama*” yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda isteyen öğrenciler drama çalışmasını uzaktan eğitim ortamında canlı derste sunmuş, isteyenler ise drama etkinliğini önceden video kaydı çekip uygulama esnasında sınıf arkadaşları ve öğretmenle (araştırmacıyla) paylaşmıştır.

- Araştırmacı hem öğretmen olarak hem de araştırmacı olarak derslerini hem de araştırmacı olarak tez çalışmasındaki uygulamaları daha etkili ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirebilmek için uzaktan eğitim konusunda eğitim almıştır. Bunun için ‘Vera Etkinlik Zirvesi’ kapsamında ‘Yeni Nesil Öğretmen’ ve ‘Öğretenden Öğrenene Değişenler’ adlı eğitimlere katılmış ve katılım sertifikası almıştır.

- Planlanan dersten önce ilgili uzaktan çevrim içi canlı toplantı programına (Zoom, Skype vb.) giriş ve derse katılım konusunda deneme çalışmaları yapılarak derste gerçekleşebilecek olumsuzlukların önüne geçilmesi planlanmıştır.

- Ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasının uzaktan eğitim ortamlarında yapılması için öğrenci velilerinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. (*Mersin İl MEM’ e bu konuda başvuru yapılmış, tez uygulamasının yüz yüze yapılması öncesinde alınan iznin uzaktan eğitim süreci için de geçerli olacağı bildirilmiştir.*)

- Ders planının her bölümünde uzaktan eğitime yönelik olarak gerekli değişikliklerin yapılması kararlaştırılmıştır.

- Ders sonu özetleme konusuna daha da özen gösterilmesine karar verilmiştir.

- Uzaktan çevrim içi canlı derslerin yapılması için Milli Eğitim Bakanlığının eğitim portalı olan Eğitim Bilişim Ağı’ nın (EBA) yanı sıra, bu konuda hizmet veren canlı toplantı programları arasında ücretsiz olması, teknik özellikleri ve kullanım kolaylığından dolayı en uygun olan Zoom programı tercih edilmiştir.

Uzaktan eğitim koşullarına göre güncellenen ikinci ders planı doğrultusunda yapılan uygulama dersinde ‘*Çevremdeki Ekonomik Faaliyetler*’ konusu işlenmiştir. Bunun için öncelikle derste işlenecek konunun ve yapılacak etkinliklerin/uygulamaların tanıtıldığı kısa bir video

çekilerek EBA platformuna yüklenmiştir. Dersin başında ters yüz öğrenme yönteminin yapısına uygun olarak öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilmiş ve bunlar öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Ders esnasında bilmece, hızlı tur ve soru cevap yöntem ve teknikleri ile etkinlikler kullanılmış, ayrıca öğrencilere ders kitabındaki çalışma soruları yaptırılmıştır. Bunların yanı sıra, ders sonunda ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için Google formlar aracılığı ile hazırlanmış öz değerlendirme formu uygulanmıştır.

Üçüncü ders planının uygulanması sürecinde '*Bilinçli tüketici olalım, belgemizi alalım.*' konusu işlenmiştir. Önceki ders planlarında olduğu gibi derste işlenecek konunun ve yapılacak etkinliklerin/uygulamaların tanıtıldığı kısa bir video çekilerek EBA platformuna yüklenmiştir. Dersin başında öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilmiş ve cevaplanmıştır. Haftanın ilk dersinde yapılacak olan gözlem, uzaktan çevrim içi (online) eğitimde kullanılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gözlerini kapamaları ve okulda tenefüste kantinden alışveriş yapan öğrencileri düşünmeleri, daha önce yaptıkları gözlemleri defterlerine yazmaları istenmiş, daha sonra öğrencilerin yazdıkları düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin söyledikleri toplu olarak Zoom programı üzerinde bulunan beyaz tahtaya öğretmen tarafından yazılmış ve yapılan yanlış ve doğru tüketici davranışları böylece belirlenmiştir. Ortaya çıkan davranış maddeleri sınıfça tartışılmıştır. Dersin devamında 'Ey tüketici kardeş' şiirini okuyup bilinçli tüketicinin yapması ve yapmaması gerekenleri kendi cümleleri ile yazmaları istenmiştir. Dersin kalan bölümünde 'Bir ürün denetlenmezse ne olur?', 'Alacağımız üründe neler dikkat etmeliyiz?' soruları yöneltilerek bireysel olarak cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu konuda bireysel olarak poster çalışması yapması istenmiştir. Yapılan posterler akran değerlendirmesi ile değerlendirilmiş ve EBA üzerinden yayınlanmış, öğrencilerin posterlerle ilgili görüş ve düşüncelerini yorum olarak paylaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenin oylamasıyla en iyi poster seçilmiş ve öğrencilerle paylaşılmıştır. İkinci ders saatinde evde bulunan gıda ve temizlik malzemelerinden 5 tanesini incelemeleri ve tabloyu doldurmaları sağlanmış ve ilgili tablo doldurulduktan sonra ders kitabında bulunan meslekler konulu çalışma sorularının bireysel olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu dersin sonunda akran değerlendirmesi ve ders kitabındaki değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.

Hazırlanan dördüncü ders planı doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama dersinde ise '*Ayağımızı yorganımıza göre uzatalım.*' konusu işlenmiştir. Derste işlenecek konunun ve yapılacak etkinliklerin/uygulamaların tanıtıldığı kısa bir video çekilerek EBA platformuna yüklenmiştir. Dersin başında ters yüz öğrenme yönteminin özelliğine uygun olarak öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilmiş ve cevaplanmıştır. Bu dersin uygulanması sürecinde probleme dayalı

öğrenme (PDÖ) yöntemi kullanılarak bir etkinlik gerçekleştirilmiş, öğretmen tarafından hazırlanan problem senaryosu öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden problem çözme aşamalarına göre problemi çözmeleri istenmiştir. Etkinlik sonunda elde edilen sonuçlar öğrenciler tarafından rapor haline getirilerek, bazı öğrencilerin sunmaları sağlanmıştır. Dersin sonunda öğrenciler ölçme değerlendirme kapsamında öz değerlendirme formu doldurmuş ve ders kitabındaki çalışma sorularını cevaplandırmışlardır.

Beşinci ders planının uygulanmasına yönelik olarak *‘Tüketime evet, israfa hayır!’* konusu işlenmiştir. Önceki derslerde olduğu gibi, derste işlenecek konunun ve yapılacak etkinliklerin/uygulamaların tanıtıldığı kısa bir video çekilerek EBA platformuna yüklenmiştir. Dersin başında izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilmiş ve cevaplanmıştır. Bu derste öğrencilere uzaktan çevrim içi ders başlamadan önce drama yapmaları için gerekli drama metinleri gönderilmiş ve hazırlık yapmaları sağlanmıştır. Yine ders öncesinde öğrencilerin gruplara ayrılarak su israfı, elektrik israfı, ekmek israfı gibi drama metinleri verilmiş ve canlandırmaları istenmiştir. İsteyen öğrencilerin canlandırmalarını video aracılığı ile önceden çekebilecekleri söylenmiştir. Öğretmene Whatsapp uygulaması üzerinden önceden gönderilen videolar derste, sırasıyla tüm sınıfa izlenmiştir. İsteyen öğrencilerin ise drama etkinliğini canlı olarak gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Daha sonra *‘Kaynakları bilinçli kullanalım’* konulu çalışma kâğıdının öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplama sağlanmıştır. Ünite sonu *‘Neler Öğrendik?’* soruları ve ünite değerlendirme soruları bireysel olarak öğrenciler tarafından çözülmüştür. Drama etkinliği için öz değerlendirme ve akran değerlendirme formu uygulanmıştır. Grup ölçme değerlendirme çalışması olarak, öğrenciler israf konulu slogan yazmışlar ve akran değerlendirmesi için dersten sonra dijital ortamda EBA uygulaması ile en iyi slogan seçimi yarışması yapılmıştır. Sonuç tüm öğrencilerle paylaşılmış, sloganlar ile ilgili kısa bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın bitişi ile beraber verilerin toplanması tamamlanmış ve analizleri yapılmıştır.

Bu şekilde her biri üçer (3) olmak üzere toplam 15 ders saatinden oluşan beş (5) haftalık eylem planı tek döngü şeklinde uygulanarak tamamlanmıştır. Covid-19 Pandemisi sürecinde olunmasından ve 2019-2020 eğitim öğretim yılının tamamlanmak üzere olmasından dolayı eylem planının ilgili literatürdeki emsal çalışmalar da dikkate alınarak tek döngünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Nitekim biri (1) yüz yüze diğer dördü (4) uzaktan çevrim içi dersler şeklinde gerçekleştirilen 15 saatlik beş (5) ders planı süresince planlanan ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması esnasında önemli bir sorunla karşılaşılmamış, söz konusu yöntem kapsamında planlanan etkinlikler ve uygulamalar öğrencilerin aktif katılımlarıyla gerçekleştirilerek, araştırmanın uygulama süreci çalışmanın alt amaçları doğrultusunda başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Bu süreçte yaşanan sorunlar daha çok öğrencilerin uzaktan çevrim içi canlı derslere katılımları konusunda olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin bazıları internete

bağlanamama ya da internete bağlanacak bilgisayar, tablet vb. cihaza sahip olamama gibi sorunlarla karşılaştığı için, diğer yandan bazı ailelerin de çocuklarının bu süreçte derslere katılımları konusunda yeterli ilgiyi ve desteği verememeleri sonucu öğrencilerin düzenli bir şekilde derslere devam edememeleri söz konusu olmuştur. Bu yüzden, sınıftaki 34 öğrencinin 19'u düzenli ve istikrarlı şekilde beş (5) haftalık uygulamaya katılım göstermiştir.

Ters yüz öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği beş (5) hafta boyunca ve bu beş haftanın sonunda çalışmanın gerekli verilerini toplamaya yönelik olarak uygulanan formlar ve veri toplama araçları ise şunlardır: *'Konu anlatım videosu izleme kontrol çizelgesi, ters yüz öğrenme modeli uygulama güvenilirlik formu, derse katılım gözlem formu, öğrenme sorumluluğu gözlem formu, ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, öğrenme sorumluluğuna ilişkin yapılandırılmış öğrenci görüş formu ve alan notlarıdır'.*

Çalışmanın amacı ve alt problemlerine yönelik olarak öncelikle her dersin başında, öğretmenin gönderdiği videonun öğrenciler tarafından izlenip izlenmediğini tespit etmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından konu anlatım videosu kontrol çizelgesi uygulanmıştır. Bu çizelge her ters yüz öğrenme uygulamasına dayalı ders başlamadan önce araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Buna göre, birinci dersin konu anlatım videosunu 18 öğrencinin izlediği, 1 öğrencinin ise izlemediği belirlenmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü konu anlatım videolarını ise derse katılan tüm öğrencilerin izlediği, beşinci konu anlatım videosunu ise 2 öğrencinin ise izlemediği tespit edilmiştir. Videoları izlemeyen öğrencilerle iletişim kurularak videoları izlemeleri sağlanmış ve daha sonra tüm öğrencilerin katılımıyla derslerin işlenmesine geçilmiştir.

Ayrıca, uygulama sürecinde her bir ders planının uygulanmasından sonra ters yüz öğrenme modeli uygulama güvenilirlik formları araştırmacı ve gözlemci tarafından doldurulmuştur.

Gerçekleştirilen ters yüz öğrenme ders etkinliklerinin gözlemlenmesine ve yorumlanmasına yönelik olarak üçer adet olmak üzere araştırmacı tarafından derse katılım ve öğrenme sorumluluğu gözlem formu (15 adet) doldurulmuştur.

Bunun yanında, ters yüz öğrenme yöntemine dayalı olarak yapılan derslerin uygulanması esnasında (ilk hafta yüz yüze ders videosu, diğer dört haftada dijital ortamda kayıtlı canlı ders videoları izlenerek) araştırmacı tarafından alan notları alınmıştır. Ayrıca, uygulama sonunda gerçekleştirilen ters yüz öğrenme etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik olarak altı (6) öğrenci ile yüz yüze, diğer öğrenciler ile yazılı form aracılığı ile görüşmeler yapılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Derse Katılım ve Öğrenme Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Gözlem Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım ve öğrenme sorumluluğuna katkısını belirlemek için ilgili literatürün de incelenmesi sonucu araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre bir gözlem formu geliştirilmiş ve her ders planı sonunda yapılan gözlemlere dayalı olarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Gözlem formlarının çözümlenmesi, betimsel içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 239) göre, betimsel analiz yaklaşımı; *"elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek sunulması, görüşülen kişilerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde sunulması amacıyla aynen alıntılara sıklıkla yer verilmesi ve bunlara dayalı yorumlamalar yapılması"* dır.

Elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara bağlı olarak yapılan gözlemler doğrultusunda gözlem formunda yapılan işaretlemelere göre analiz edilmiştir. Temalar, Yakar ve Saracaloğlu (2017) çalışmasındaki öğrenme sorumluluğu bileşenleridir. Bu temalar hedef, görev-zaman, öğrenen ve öğrenmenin niteliğidir.

Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım durumları ve öğrenme sorumluluklarına katkısının gözlenmesinde kullanılan formlarda gözlenen davranışların/değişkenlerin belirlenmesinde dört (4) seçenekli rubrik kullanıldığı için elde edilen verilerin bulgular bölümünde daha kolay yorumlanması ve anlaşılması için nicel veri analizi tekniklerinden frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma işlemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin bu şekilde nicel verilere dönüştürülerek yorumlanmasındaki amacın; araştırmada yanlılığı azaltmak ve güvenilirliği artırmaya olanak tanımak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) olduğu söylenebilir. Formdaki maddelerin analizinde 4 seçenek ve 3 aralık olduğu için $\frac{3}{4}$ formülü kullanılarak her seçenek arası 0.75 olmak üzere elde edilen aritmetik ortalama değeri 1.00-1.75 arası ise "hiç", 1.76-2.5 arası ise "az", 2.51-3.25 arası ise "kısmen", 3.26-4.00 arası ise "çok" düzeyinde yorumlanmıştır.

3.5.2. Ters Yüz Öğrenmenin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğuna Katkısına İlişkin Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Çalışmada uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin sınıftaki katılımcı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına katkısının hangi düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yapılan gözlemin yanı sıra bu konuda öğrencilerin de görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veri analizi yapılırken öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunun çözümlenmesinde, gözlem formlarının analizinde

olduğu gibi betimsel içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Ekiz'in (2009: 75-76) aktardığı gibi, betimsel analiz araştırmada kullanılan gözlem, görüşme gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak, konunun doğrudan resmedilmesini, tanımlanmasını ve açıklanmasını amaçlamaktadır.

Uygulanan görüşme formu yapılandırılmış tipte hazırlandığı için öğrencilere cevaplamaları için yöneltilen her soru bir temayı oluşturmuştur. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar önceden belirlenen temalara göre incelenmiş, çeteleler tutularak kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan her bir kod, temalar kapsamında değerlendirilerek bulgulara dönüştürülmüştür. Çalışmanın verilerinin analizine göre elde edilen bulgular, temaların başlıklarına göre önce özet şeklinde yorumlanmış, sonra da bazı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde sunularak elde edilen verilerin ve analizinin inandırıcılığına katkı sağlanmıştır.

3.5.3. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Uygulama Güvenirliği Formlarının Analizi

Çalışmada gerçekleştirilen ters yüz öğrenme yönteminin uygulanma sürecinin değerlendirilmesine yönelik olarak ilgili alanyazında da kullanılan "Uygulama Güvenirliği Formu" kullanılmış ve bu formların analizi biri araştırmacı olmak üzere iki gözlemci tarafından yapılmıştır. Uygulama güvenirliliğini belirlemek için ters yüz öğrenme yönteminin uygulanmasına dayalı olarak toplam 15 ders saatini kapsayan beş (5) ders planına göre işlenen her bir ders (uygulama süreci) iki gözlemci tarafından izlenerek "ters yüz öğrenme uygulama güvenirliliği formu" üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Uygulama güvenirliliği formu; "konu anlatım videosu değerlendirme formu" ve "ders içi uygulama" şeklinde iki alt formdan oluşmuştur. Bu formlardaki maddeler gözlemciler tarafından "evet" ya da "hayır" şeklinde değerlendirilmiştir. Konu anlatım videosu ve ders içi uygulama formlarının analizinden elde edilen verilerin analizinde, formlarda yer alan maddeler daha önceden belli olduğu için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde formdaki her bir madde bir tema olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin daha açık ve anlaşılır biçimde sunulması ve ayrıca güvenirliliği artırmaya hizmet etmek bakımından bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3.5.4. Alan Notlarının Analizi

Alan notlarının analizinde ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 242) göre, toplanan verilerin ne şekilde açıklanabileceği ve aralarındaki ilişkilerin neler olduğuna ulaşmayı amaçlayan, betimsel analizin gözden kaçırabileceklerini daha derin bir işleme tabi tutarak, toplanan verilerden kavram ve temaların çıkarılmasını içeren bir veri analizidir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında en fazla kullanılan veri analizi tekniklerden biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 258). Yıldırım ve Şimşek (2016: 242)

içerik analizi için önce verilerin kavramsallaştırıldığını, sonra kavramların uygun bir şekilde düzenlendiğini ve verileri açıklayan temaların oluşturulduğunu, bazense var olan kavramlarla içerik analizi yapılabileceğini ve kavramsal çerçeveye göre kodların ve temaların oluşturulabileceğini, verilerin kodlanabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada alan notlarının analizinde ise ilgili alanyazında yer alan derse katılım bileşenleri tema olarak belirlenmiştir ve oluşan kodlar temalar ile eşleştirilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmada uygulanan ters yüz öğrenme yöntemi öncesi ve sonrasında uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, veri toplama araçları başlıkları baz alınarak oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım durumlarına katkısı nedir?” şeklindedir ve bu alt probleme yönelik olarak ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı beş (5) hafta boyunca hazırlanan ders planlarının uygulanması sonrasında öğrencilerin derse katılım durumlarını incelemek ve değerlendirmek amacıyla haftalık üç (3) gözlem formundan yararlanılmıştır. Gözlem formlarında öğrencilerin derse katılım durumları; “*derse zamanında gelme*”, “*parmak kaldırma*”, “*derse yönelik ilgili ve istekli olma*” ve “*etkinlikleri zamanında tamamlama*” davranışlarına göre analiz edilerek, bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Gözlem formlarından elde edilen bulgular haftalık olarak tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 1.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (1. Hafta)

1. Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	N	X	S
1. ders	19	4	,0	19	2,53	1,39	19	2,16	1,2	19	4	,0
2.ders	19	4	,0	19	4	,0	19	4	,0	19	4	,0
3.ders	19	4	,0	19	2,32	1,38	19	2,95	,85	19	3,84	,50
Toplam(X)		4,0			2,95			3,02			3,94	

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı birinci haftadaki derslerde katılımcı öğrencilerin derse zamanında gelme ($X=4,0$) ve yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama ($X=3,94$) durumlarında çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, derse karşı istekli olma ($X=3,02$) ve parmak kaldırma durumlarında ($X=2,95$) ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4. 2.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (2. Hafta)

2. Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	N	X	S
4. ders	14	4	,0	14	3,07	,997	14	2,79	,975	14	4	,0
5.ders	14	3,9	2,67	14	2,57	1,39	14	2,86	,864	14	3,9	2,67
6.ders	16	3,8	,500	16	2,81	,981	16	3,25	,775	16	3,8	,500
Toplam (X)		3,9			2,81			2,96			3,94	

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı ikinci haftadaki derslerde katılımcıların derse zamanında gelme ($X=3,9$) ve yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama ($X=3,94$) durumlarında çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, derse karşı istekli olma ($X=2,96$) ve parmak kaldırma durumlarında ($X=2,81$) ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4. 3.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (3. Hafta)

3. Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	N	X	S
7. ders	16	3,69	,47	16	3,13	1,20	16	3	1,15	16	3,69	,87
8.ders	16	3,69	,47	16	3,13	1,20	16	3	1,15	16	3,69	,87
9.ders	16	3,94	,25	16	3	,81	16	3,63	,61	16	3,88	,50
Toplam (X)		3,77			3,08			3,25			3,75	

Tablo 4.3’te de görüldüğü gibi, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı üçüncü haftadaki derslerde öğrencilerin derse zamanında gelme ($X=3,77$) ve yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama ($X=3,88$) durumlarında çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, derse karşı istekli olma ($X=3,25$) ve parmak kaldırma durumlarında ($X=3,08$) ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4.4.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (4.Hafta)

4. Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	N	X	S
10. ders	17	3,24	,83	17	2,47	1,12	17	2,76	1,09	17	4	,0
11.ders	17	3,82	,39	17	2,12	1,31	17	2,29	1,04	17	3	,93
12.ders	13	3,85	,37	13	1,77	1,09	13	3,08	,95	13	4	,0
Toplam (X)		3,63			2,12			2,71			3,66	

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı dördüncü haftadaki derslerde katılımcı öğrencilerin derse zamanında gelme ($X=3,63$) ve yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama ($X=3,66$) durumlarında yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, derse karşı istekli olma ($X=2,71$) durumunda kısmen düzeyde katılım gösterdikleri ve parmak kaldırma durumunda ($X=2,12$) ise düşük düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4.5.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (5.Hafta)

5. Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	N	X	S
13. ders	13	3,85	,37	13	1,77	1,09	13	3,08	,95	13	4	,0
14.ders	15	3,93	,258	15	4	,0	15	4	,0	15	3,20	,41
15.ders	14	4	,0	14	3,	,99	14	2,79	,97	14	1,43	,51
Toplam (X)		3,92			2,92			3,29			2,87	

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı beşinci haftadaki derslerde katılımcıların derse zamanında gelme ($X=3,92$) durumunda çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, parmak kaldırma ($X=2,92$), yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama ($X=2,87$) ve derse karşı istekli olma ($X=3,29$) durumlarının tümünde ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı toplam beş (5) haftalık derslerde öğrencilerin katılım durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulama boyunca katılımcı öğrencilerin “derse zamanında gelme” durumlarında çok yüksek düzeyde ($X=3,84$) derse katılım gösterdikleri görülmüştür. “Etkinliklerde görevini tamamlama” durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde beş (5) hafta boyunca öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmiş

oldukları ve etkinliklerde çok yüksek düzeyde ($X= 3,63$) katılım gösterdikleri görülmüştür. “Derse ilgili ve istekli olma” durumuna ilişkin bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin uygulama boyunca genel olarak kısmen yüksek düzeyde ($X=3,04$) katılım gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında, “Parmak kaldırma” durumuna ilişkin bulgulara göre, beş (5) haftanın 4’ünde öğrenciler çoğunlukla kısmen düzeyinde ($X=2,77$) katılım gösterirken, 4. haftadaki etkinliklere ise biraz daha düşük düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Kısacası, derse katılım gözlem formlarından ortaya çıkan bulgulardan hareketle, uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım durumlarına oldukça yüksek düzeyde katkı sağladığı şeklinde söylenebilir.

4.1.2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirilmesine Katkısına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısı nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısına yönelik bulgular, hazırlanan ders planlarının haftalık olarak uygulanmasının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için geliştirilen gözlem formlarından elde edilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin öğrenme sorumlulukları “ders araç gereçlerini eksiksiz getirme”, “derse hazırlıklı gelme” ve “bireysel görevlerini zamanında tamamlama” davranışlarına göre analiz edilerek, bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Gözlem formlarının analizi sonucunda uygulamanın yapıldığı beş (5) haftanın gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.,

Tablo 4.6.
Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (1. Hafta)

1.Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Bireysel görevlerini zamanında tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
1. ders	19	4	,0	19	4	,0	19	3,95	,229
2.ders	19	4	,0	19	4	,0	19	4	,0
3.ders	19	4	,0	19	4	,0	19	4	,0
Toplam(X)		4			4			4	

Tabloda 4.6.’da görüldüğü gibi, uygulamanın ilk haftasında yapılan derste tüm öğrencilerin/katılımcıların ders araç gereçlerini eksiksiz olarak getirdikleri ve derse hazırlıklı geldikleri gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel görevlerini zamanında tamamlama

durumlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, birinci hafta itibarıyla öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme durumlarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (2. Hafta)

2.Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Bireysel görevlerini zamanında tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
4.ders	14	3,79	,802	16	4	,0	16	3,93	,267
5.ders	14	4	,0	14	3,79	,802	14	4	,0
6. ders	16	3,88	,500	16	4	,0	16	3,75	,683
Toplam(X)		3,89			3,93			3,89	

Tablo 4.7.de bulunan ikinci hafta bulguları incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının ders araç ve gereçlerini eksiksiz getirdiği, derse hazırlıklı geldiği ve bireysel görevlerini zamanında tamamladıkları görülmektedir. Kısacası, ikinci haftada da birinci haftada olduğu gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını çok yüksek düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir.

Tablo 4. 8.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (3. Hafta)

3.Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Bireysel görevlerini zamanında yerine getirme		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
7.ders	16	4	,0	16	4	,0	16	3,56	,81
8.ders	16	4	,0	16	4	,0	16	3,56	,81
9.ders	16	3,81	,54	16	4	,0	16	4	,0
Toplam (X)		3,93			4			3,70	

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, üçüncü haftada işlenen dersin gözlenmesi sonucunda ilk iki haftada olduğu gibi öğrencilerin tamamına yakınının ders araç gereçlerini tam olarak getirdikleri, derse hazırlıklı geldikleri, bireysel görevlerini ise çoğunlukla zamanında tamamladıkları gözlenmiştir.

Tablo 4. 9.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (4. Hafta)

4.Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Bireysel görevlerini zamanında tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
10.ders	17	4	,0	17	3,65	,99	17	4	,0
11.ders	17	3,65	,99	17	4	,0	17	2,71	,98
12.ders	13	3,46	,87	13	3,54	1,12	13	2,77	1,01
Toplam (X)		3,70			3,73			3,16	

Uygulamanın dördüncü haftasına ilişkin bulgulara göre, ilk üç haftadan farklı olarak öğrencilerin ders araç ve gereçlerini eksiksiz getirme ve derse hazırlıklı gelme durumlarının çok yüksek olduğu görülürken, bireysel görevlerini zamanında tamamlama durumunda ilk derste tam iken diğer iki derste ise kısmen düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4. 10.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (5. Hafta)

5.Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Bireysel görevlerini zamanında tamamlama		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
13.ders	13	3,46	,87	13	3,54	1,12	13	2,77	1,01
14.ders	15	4	,0	15	3,60	1,05	15	3,13	1,12
15.ders	14	3,43	,93	14	3,79	,802	14	3,43	,938
Toplam (X)		3,63			3,64			3,11	

Tablodaki beşinci hafta bulguları incelendiğinde, dördüncü haftanın gözlem sonuçlarına benzer olmakla birlikte ders araç gereçlerini derse getirme ve derse hazırlıklı gelme durumlarında öğrenciler yüksek düzeyde katılım gösterirken, bireysel görevlerini zamanında tamamlama durumunda ise kısmen düzeyinde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı toplam beş (5) haftalık derslerde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulama boyunca katılımcı öğrencilerin “ders araç gereçlerini eksiksiz getirme”, “Derse hazırlıklı gelme” ve “bireysel görevlerini zamanında tamamlama” durumlarının hepsinde öğrencilerin çok yüksek düzeyde sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmüştür. Kısacası üç öğrenme sorumluluğu

davranışında da öğrencilerin sorumluluklarını çok yüksek düzeyde yerine getirdikleri, bu bağlamda uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına yüksek düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Ters Yüz Öğrenmenin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğuna Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Ters Yüz Öğrenmenin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğuna Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri Nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sonrasında katılımcı öğrencilerden yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla uygulanan yöntemin, yapılan etkinliklerin ve çalışmaların öğrenme sorumluluklarına katkısına ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda üç soru yer almıştır. Bunlar: 1. “Ters yüz öğrenme yönteminde öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumlulukların neler olduğu”, 2. “Ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip-getirmedikleri” 3. “Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanmasında sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları zorlukların neler olduğu” şeklindedir.

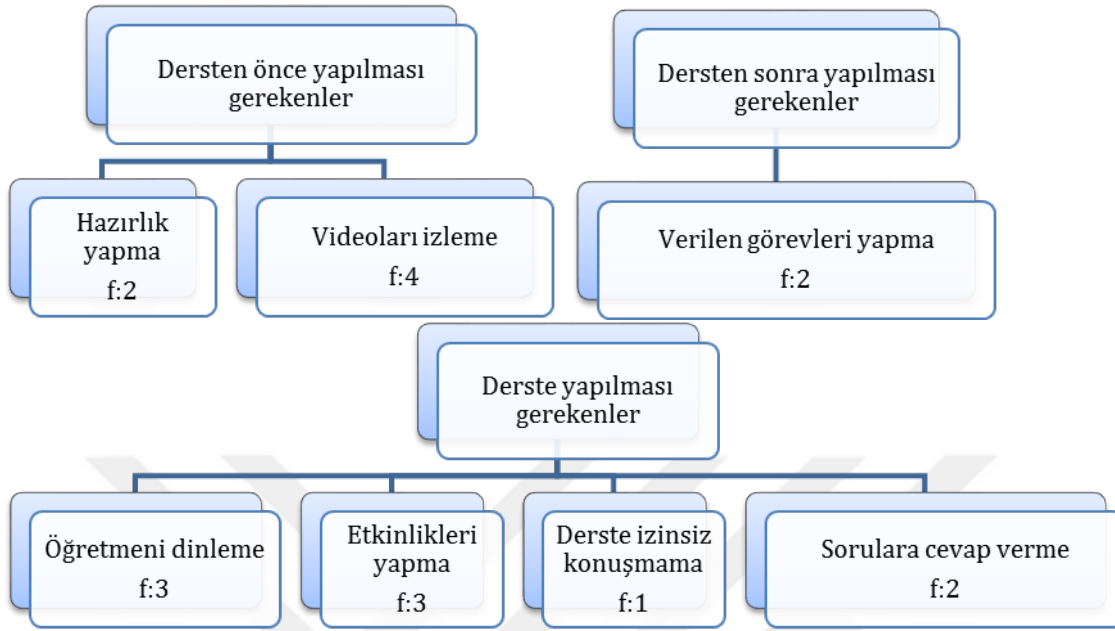
Bu kapsamda uygulama sürecinde yer alan öğrencilerin tamamının görüşleri Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitimin yapılamaması yüzünden yazılı olarak alınırken, grupta bulunan öğrencilerden 4’ünün görüşleri ise uzaktan çevrim içi (online) toplantı yapılarak alınmıştır.

“Ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumluluklar ve ters yüz öğrenme yönteminin öğrenme sorumluluklarına katkısına yönelik görüşleri

Öğrencilerin görüşleri detaylı biçimde incelendiğinde, uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin dersten önce hazırlık yapmalarına, konu anlatım videolarını haftalık olarak düzenli biçimde izlemelerine, ders esnasında öğretmeni dinlemelerine, derste izinsiz konuşmalarına, sorulara olabildiğince cevap vermelerine, etkinliklere katılım sağlamalarına ve ders sonunda da verilen görevleri yapmalarına katkı sağladığına ilişkin görüşler belirttikleri görülmüştür.

Ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında, öğrencilerin hangi sorumlulukları yerine getirmesine katkıda bulunduğu ilişkin oluşturulan kodlar “*derste izinsiz konuşmama, öğretmeni dinleme, videoları izleme, sorulara cevap verme, etkinlikleri yapma, görevlerini tamamlama, dersten önce hazırlık yapma*” olarak oluşturulmuştur. Kodlara ve öğrenci ifadelerine göre oluşturulan temalar ise; “*dersten önce yapılması gerekenler, derste yapılması gerekenler,*

dersten sonra yapılması gerekenler” dir. Kodlar ve ilişkili oldukları temalar şekil 4.3.1’de sunulmuştur.



Şekil 4. 1. Öğrencilerin ters yüz öğrenmenin öğrenme sorumluluklarına katkısına ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar

Öğrenci konu ile ilgili görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir:

“Mesela size ve arkadaşlarıma saygılı olmama, izinsiz konuşmamam dersi daha iyi dinlemem lazımdı. Dersten önce sizin gönderdiğiniz videoları izlemem, derste o videolarla ilgili sorduğunuz soruları bir kâğıda yazıp sonradan size göndermem lazımdı.” (Ö.1.)

“Etkinlikler yaptık, haberleştik. Dersten önce videoyu tekrar izliyorum, derste etkinlikleri yapıyordum, sizi dinliyordum.” (Ö.3.)

“Birçok etkinlikte sorumluluk üstlendik ve sorumluluklarımızı bildik devamlı yaptık. Dersten önce görevim çantamı hazırlamak. Sizi dinlemek diye düşünüyorum. Etkinliklerde sorumluluklarımı bilmek.” (Ö.6.)

“Öğrencilerin ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında sorumluluklarını yerine getirip getirmediikleri” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular:

Öğrenci görüşleri incelediğinde ters yüz öğrenme yöntemi uygulaması süresinde öğrencilerin sorumluluklarının tümünü yerine getirdiklerini düşündüklerine ilişkin görüşler ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şunlardır:

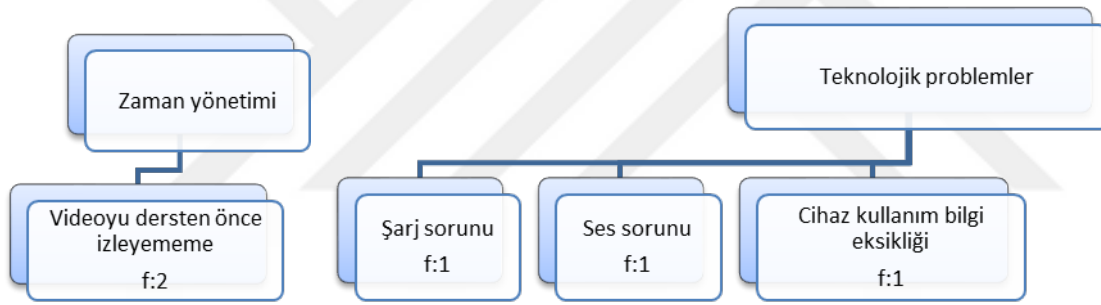
“Fazla zorlanmadım yazılar daha azdı zorlanmadım, çünkü telefonla izliyorum olmayınca bilgisayardan izliyorum sorun olmuyor, kendim gördüğünde kendim izliyorum.” (Ö.5.)

“Yok, hepsini yaptım bazen derste bile size gönderiyordum. Eskiden daha farklıydı niye bazen istemeden yapabiliyordum, sıkıcı geliyordu, odada tek kaldığımda sıkılıyordum ödevlerden.” (Ö.1.)

Öğrencilerin ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları zorlukların neler olduğu” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular:

Bu konuda görüşler incelendiğinde dokuz öğrencinin sorumluluklarını yerine getirirken zorlanmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer öğrencilerin ifadelerinden oluşturulan kodlar ise şarjın bitmesi, cihazın ses sorunu, arkadaşlarla haberleşme, videoyu izleyememe, drama, uzaktan eğitimidir. Bu oluşan kodlar ve öğrenci ifadeleri iki temanın oluşturulmasını sağlamıştır. Temalar teknolojik problemler ve zaman yönetimidir. Oluşan temalara göre öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar genel olarak teknolojik problemlere dayanmaktadır.

Kodlar ve ilişkili oldukları temalar şekil 4.2.’de sunulmuştur.



Şekil 4. 2. Öğrencilerin ters yüz öğrenme yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar

Bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde aşağıdaki gibidir:

“Bazen videoyu izlerken annemin şarjı az kalıyordu bazen telefonla görüşürken şarj bitiyordu ve şarja koymam mümkün olmuyordu.” (Ö.1.)

“Mesela sizin sesiniz bilgisayarda videolarda az geliyordu bayağı bir kısık geliyordu, telefondan daha iyi geliyordu, bayağı bir sıkıntı yaşamamıştım.” (Ö.2.)

“Fazlaca zorlanmadım sadece arkadaşlarla haberleşme konusunda sorun yaşadım.” (Ö.3.)

4.2.2. Ters Yüz Öğrenme Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin derste daha önce uygulanmayan, farklı bir öğrenme öğretme yöntemi olarak kullanılan ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek için

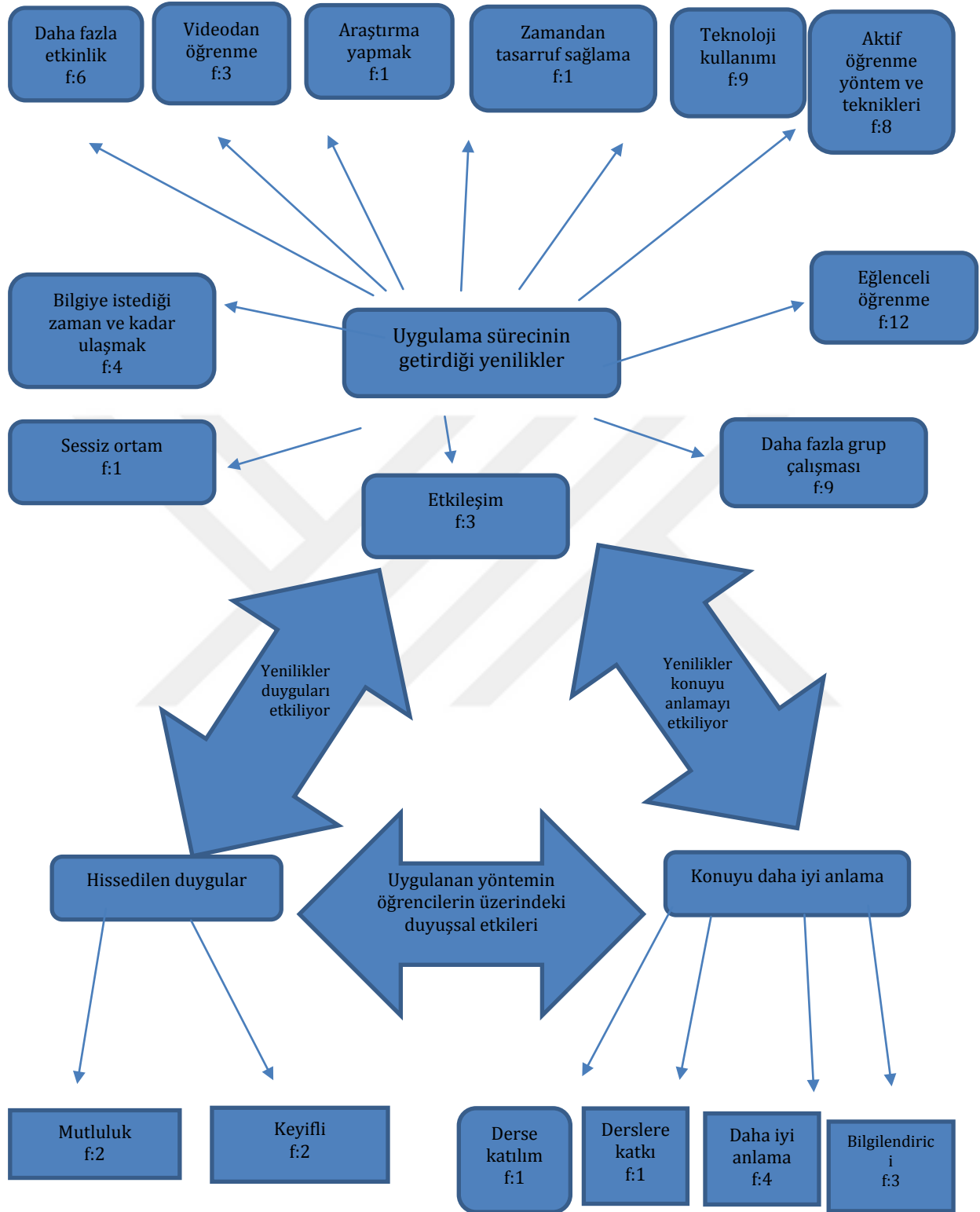
bir anlamda ters yüz öğrenme yöntemin değerlendirilmesi kapsamında görüşlerine başvurulmuştur.

Bu başlık altında öğrencilerin ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecine yönelik görüşleri, söz konusu yöntemin uygulanmasının olumsuzlukları ve karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri, ters yüz öğrenme yönteminin uygulamasının olumsuz yanlarına yönelik görüşleri ve ters yüz öğrenme yönteminin uygulamasının başka hangi derslerde kullanılabileceğine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin Uygulanan Ters Yüz Öğrenme Yöntemi ile İlgili Genel Görüşleri

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uygulama süresinde daha fazla etkinlik yapıldığını, bu sayede aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımının arttığını ve böylece eğlenceli öğrenmenin gerçekleştiğini, teknoloji kullanımı ve bilgiye istedikleri zaman ve sayıda ulaşabilmeleri sebebi ile de zamandan tasarruf sağlandığını düşündükleri görülmektedir. Yukarıda bahsedilen görüşlerin uygulamanın getirdiği yenilikler olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinin getirdiği yenilikler öğrencileri duyuşsal olarak etkilemiş, öğrenciler daha mutlu ve keyifli olduklarını belirtmişlerdir. Oluşan bu duyuşsal değişiklikler ve uygulamadaki yeniliklerin ise konuyu daha iyi anlamayı sağladığı söylenebilir.

Bu bağlamda öğrenci görüşlerinin analizi sonucu oluşturulan kodlar; *“daha fazla etkinlik, eğlenceli öğrenme, bilgiye istedikleri zaman ve istedikleri kadar ulaşma, teknoloji kullanımı, zamandan tasarruf, videodan öğrenme, mutluluk, keyif, araştırma yapmak, sessiz ortam, daha fazla grup çalışması, derslere katkı, daha iyi anlama, bilgilendirici, öğrenmeye isteklilik, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri”* olup toplam kod sayısı 16’dır. Bu kodlar ve öğrenci ifadelerine göre oluşan temalar ise *“uygulama sürecinin getirdiği yenilikler, hissedilen duygular ve konuyu daha iyi anlama”* şeklindedir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, ters yüz öğrenme uygulamasının getirdiği farklılık ve yeniliklerin öğrencilerde derse ve işlenen konuya yönelik olumlu duygular uyandırdığı öğrenme hedeflerine ulaşmada ve konuyu daha iyi anlamada olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Bu konuda oluşan kodlar ve ilişkili temalar şekil 4.3.’de sunulmuştur.



Şekil 4. 3. Uygulanan ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar

“Güzel yanı çok daha fazla etkinlik yapmamız ve daha fazla eğlenceli olması”. (Ö.1)

“İyi ki bu etkinliklerde bulunmuşuz ben bunu düşünebiliyorum çok katkısı bulundu biz de çok mutlu olduk bir yandan dersi çalışırken bir yandan etkinlik faaliyet falan yapıyoruz çok güzel bir şey.” (Ö.6.)

“Avantajlı yanları videolarla öğreniyoruz derslerle yüz yüze değil sonuçta videolardan da anlaşılıyor ders yapılabilirmiş demek ki, yani videolarla bile ders işleniyor illa bir öğretmenin yazı tahtasına bir şeyler yazmasının gereği yokmuş, ama öyle olunca daha da iyi oluyor. Daha çok etkinlikler yapıyoruz eğleniyoruz eğlenceli etkinlikler yapınca mutlu oluyoruz. Etkinlik yapınca eğlenceli olunca daha çok derse katılmak istiyoruz.” (Ö.5.)

“Zamandan tasarruf gibi bir şey diyebilirim daha eğlenceli oluyor bir da videoyu istediğimiz kadar izleyebiliyoruz.” (Ö.3.)

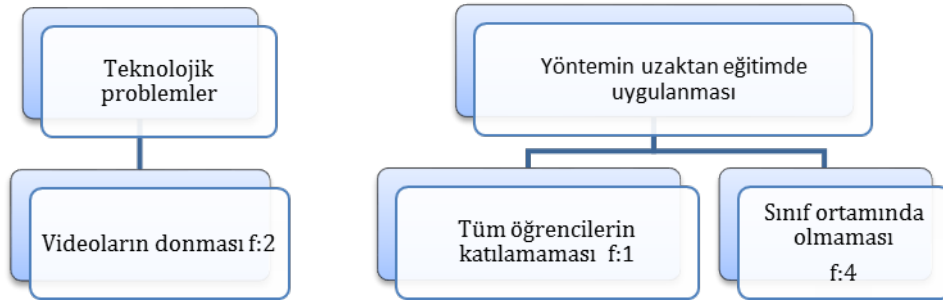
“Birçok şeyde daha yakından daha iyi öğrenebiliyoruz ve derslerde bir tık daha iyiye gittiğimizi düşünüyorum. Hem derslere hem bize katkısı bulunuyor. Birçok katkısı bulunuyor etkinliklerinde derste daha iyi yerlere geliyoruz geri kaldığımız yerde de bu etkinlikler sayesinde birçok şey öğrenebiliyoruz ve faydalanabiliyoruz.” (Ö.5.)

“Örneğin eskiden ders işliyorduk şimdi bilgisayar tabletten işliyoruz sınıfta etkinlikler yapıyoruz. Daha fazla daha eğlenceli ve daha bilgilendirici oluyor daha fazla yapabiliyoruz, eskiden konu anlatıyorduk şimdi bilgisayar gibi cihazlardan yaptığımız için daha fazla etkinlik yapıyoruz.” (Ö.3.)

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Uygulamasının Olumsuzlukları ve Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Görüşme formundan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin olumsuz bir yanı olmadığı konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ters yüz öğrenmenin uygulamasına yönelik olumsuz olarak niteledikleri tek konu yaşadıkları teknolojik problemler iken, Covid-19 Pandemisi/Salgını sürecinden dolayı yöntemin büyük kısmının uzaktan eğitimle uygulanmasından dolayı tüm arkadaşlarıyla beraber kendi sınıflarında olamamalarını da olumsuz bir diğer husus olarak vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşan kodlar ise “videoların donması, dersin sınıf ortamında olmaması, tüm öğrencilerin derse katılamaması, elektrik kesilmesi” şeklinde olup, oluşan kodlar ve öğrenci ifadeleri ayrıntılı olarak incelendiğinde tema olarak teknolojik problemler ve yöntemin uzaktan eğitimle uygulanması olarak belirlenmiştir. Temalar ve kodlar şekil 4.8.’de gösterilmiştir.



Şekil 4. 4. Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar/zorluklara ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar

Öğrenci görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıdaki gibidir.

“Bence olumsuz yanı yoktu, çok eğlenceliydi, olumluydu.” (Ö.1)

“Video donabiliyor başka sorun yok.” (Ö.10)

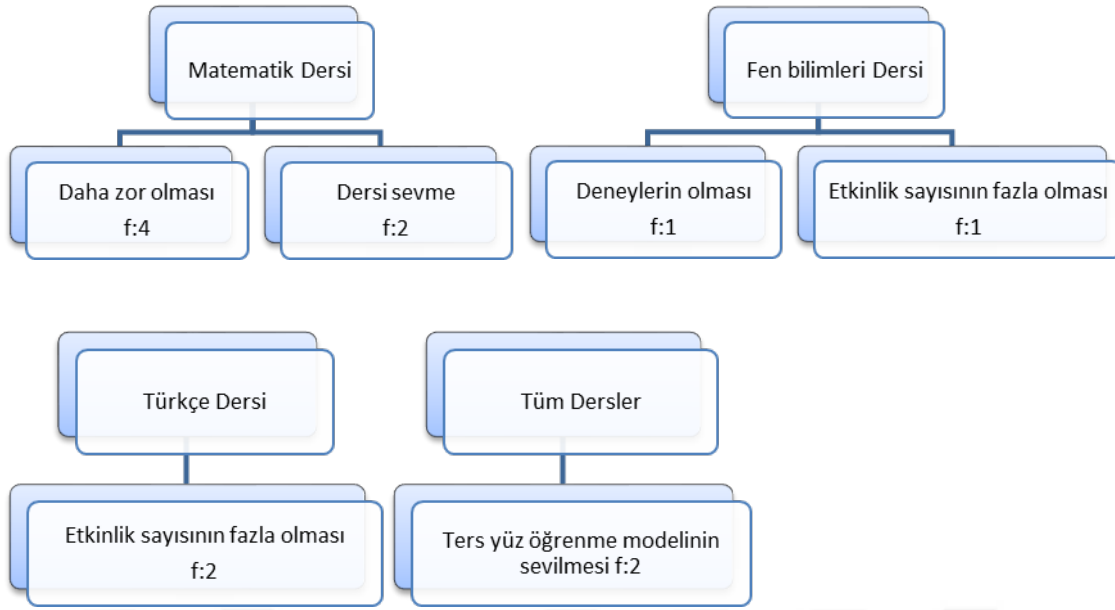
“Tüm sınıfın olmasını isterdim.” (Ö.12)

“Evet, Zoom üzerinden bayağı bir sıkıntımdı oldu atıyordu veya elektrik kesiliyordu ama diğer zamanlarda sorunum olmuyordu.” (Ö.2)

“Sınıfta grup çalışmaları daha düzgün oluyordu. Yüz yüze olsa daha iyi olurdu.” (Ö.3)

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Uygulamasının Başka Hangi Derste Kullanılabileceğine Yönelik Görüşleri

Ters yüz öğrenme yönteminin hangi derslerde kullanılabileceğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin tüm derslerde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmelerinin yanı sıra, matematik, fen bilimleri ve Türkçe derslerinde rahatlıkla kullanılabilecek bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Örneğin, öğrenciler matematik dersinin zor olması nedeniyle bu yöntemin kullanılabileceği, fen bilimleri dersinin ise deney ve etkinliklerin fazla olduğu bir ders olması nedeniyle yöntemin uygulanmasına çok elverişli olduğu vb. şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda oluşan temalar “tüm dersler, matematik, fen bilimleri ve Türkçe dersi” şeklinde olup, ilgili temalar ve bunlarla ilişkili kodlar Şekil 4.5.’te verilmiştir.



Şekil 4. 5. Ters yüz öğrenmenin başka hangi derslerde kullanılabileceğine ilişkin verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kodlar

Öğrenci görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

“Bence matematikte uygulanabilir öğretmenim, yani oda çok güzel bir ders daha eğlenceli olur bilmiyorum Türkçe de olabilir orda bayağı etkinlik var ters yüz öğrenme yöntemi ile daha eğlenceli olabilir.” (Ö.2)

“Fen bilimleri, çünkü çok etkinliğe yatkın tam da etkinlik yapabileceğimiz bir ders.” (Ö.6)

“Matematik, çünkü onda daha çok öğrenci takılıyor.” (Ö.10)

4.3. Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular

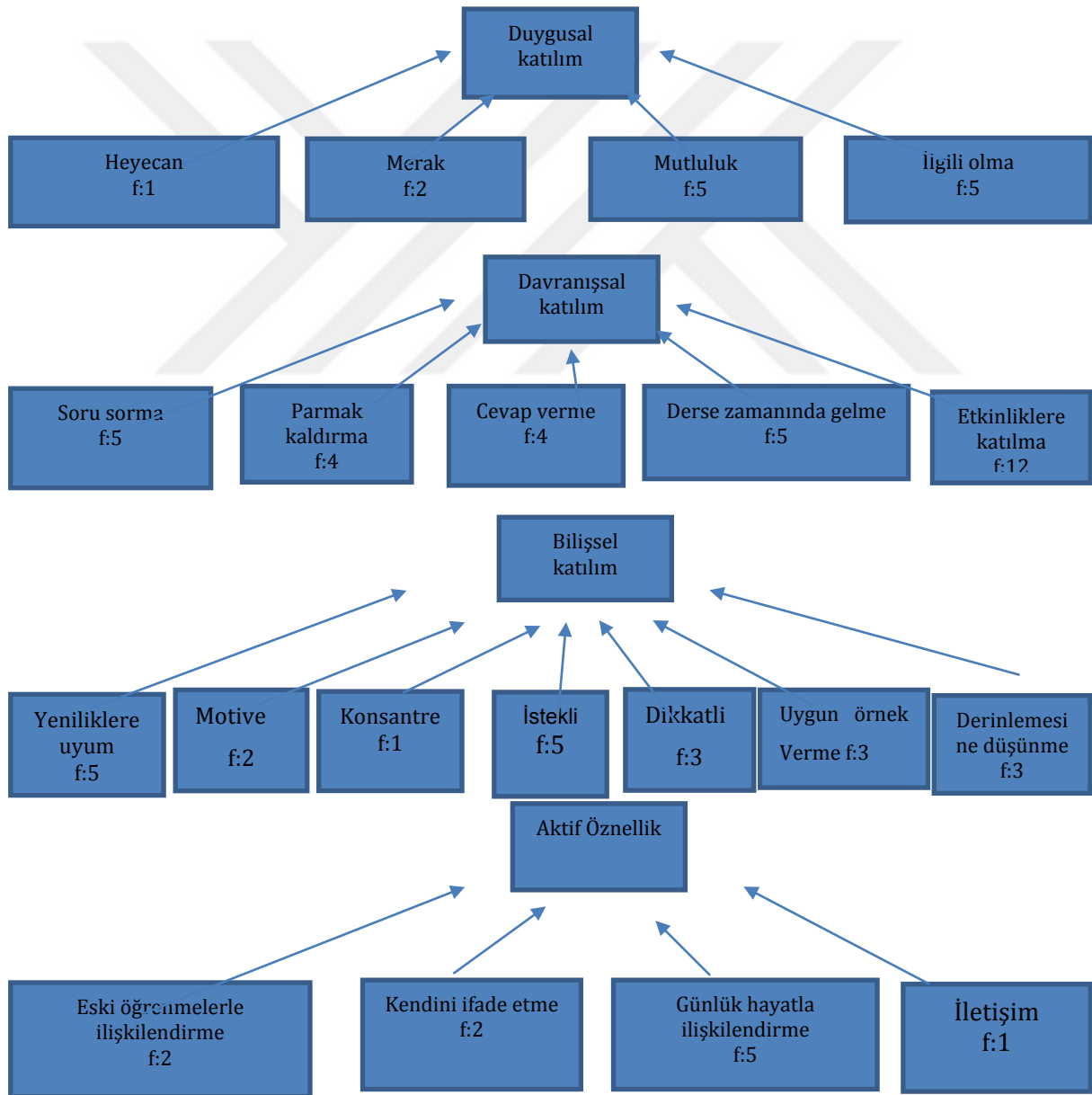
Uygulanan ters yüz öğrenme süreci esnasında araştırmacı tarafından tutulan on beş adet “alan notu”, yapılan içerik analizi sonucunda bulgulara ulaşılmıştır. Alan notlarından elde edilen bulgular: “Derse katılım durumuna katkısına ilişkin bulgular”, “Öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesine katkısına ilişkin bulgular” ve “Ters yüz öğrenme yönteminin uygulamasına ilişkin bulgular” olarak üç başlık altında aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular

Her ders için tutulan alan notlarının ayrıntılı olarak analiz edilmesinin ardından derse katılıma yönelik kodlar ve temalar oluşturulmadan önce, derse katılıma ilişkin alanyazın incelemesi yapılmıştır. İlgili alanyazında yapılan çalışmalarda derse katılımın genellikle dört ana boyut üzerinden tartışılmasından dolayı ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecinde derse katılıma ilişkin dört genel temaya göre kodlar oluşturulmuştur. Bunlar; “duygusal, bilişsel, davranışsal ve aktif öznellik” olarak sıralanmıştır. Alan notlarının analizinin ardından oluşturulan kodlar şu şekilde belirlenmiştir:

“Mutlu, ilgili olma, merak, heyecan, motive, konsantre olma, istekli, dikkatli, uygun örnek verme, sorgulayıcı olma, derinlemesine düşünme, yeniliklere uyum (teknoloji kullanımında profesyonelleşme), soru sorma, parmak kaldırma, cevap verme, etkinliklerde aktif olma, derse zamanında gelme, kendini ifade etme, günlük hayatla ilişkilendirme, iletişim, eski öğrenmelerle ilişkilendirme” şeklindedir. Yapılan gözlemler doğrultusunda tutulan alan notlarına dayalı olarak; ters yüz öğrenme yöntemine göre işlenen derslere öğrencilerin katılımlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin, diğer yöntemlerle işlenen derslere göre daha istekli oldukları, sorulan sorulara cevap vermenin ve parmak kaldırma sıklığının da uygulama boyunca daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kodlar ve ait olduğu temalara Şekil 4.6’ da yer verilmiştir.



Şekil 4. 6. Alan notlarından elde edilen derse katılıma ilişkin bulgular

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi, uygulama sürecinde en fazla davranışın gözlemlendiği tema “davranışsal katılım” ($f=30$) teması olurken, frekansı en fazla olan kod ise “etkinliklere katılma” ($f=12$) olarak gözlenmiştir. Temalardaki kodlar karşılaştırıldığında, davranışsal katılım temasında yer alan kodların sıklıklarının (frekans) diğerlerine oranla daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse davranışsal (aktif) katılımını arttırdığı söylenebilir.

Davranışsal tema kapsamında yer alan kodlar incelendiğinde, etkinliklere katılma ($f=12$) davranışının yanı sıra derse zamanında gelme ($f=5$), soru sorma ($f=5$), parmak kaldırma ($f=4$) ve cevap verme ($f=4$) davranışlarının da oldukça yüksek frekansta olduğu söylenebilir.

Davranışsal katılım temasından sonra en fazla toplam frekansa sahip kodların yer aldığı bilişsel katılım temasında bulunan kodlara bakıldığında ise, “yeniliklere uyum” ($f=5$) ve “istekli olma” ($f=5$) en fazla gözlenen davranışlar olarak ön plana çıkmıştır. Yeni bir öğrenme-öğretme yöntemi olarak uygulanan ters yüz öğrenme yönteminde, bu kodların frekanslarının yüksek olması, ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse davranışsal katılımın yanı sıra, bilişsel olarak katılımı konusunda da olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Diğer bir tema olan “duygusal katılım” temasında ise en fazla frekansa sahip olan kodlar “mutluluk” ($f=5$) ve “ilgili olma” ($f=5$) olarak gözlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden oluşan ve sıkça tekrarlanan bu kodlar, ters yüz öğrenme yönteminin, öğrencilerin derse duygusal olarak katılımına da olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Toplam frekansı en az sayıda olan “aktif öznellik” temasında yer alan kodlar incelendiğinde, en çok frekansa sahip olan kod “günlük hayatla ilişkilendirme” ($f=5$) olarak gözlenmiştir. Buna göre, uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin derste işlenen konuların günlük yaşamla ilişki kurarak öğrenilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Kısacası, alan notlarının analizi sonucu, ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması ile öğrencilerin derste daha mutlu, meraklı ve ilgili oldukları, duygusal katılımın artması ile ise davranışsal katılımın arttığı, öğrencilerin daha çok soru sordukları, parmak kaldırdıkları, sorulara cevap verdikleri, derse zamanında geldikleri ve etkinliklere katılımının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin davranışsal katılımının artması sebebi ile de bilişsel katılımın arttığı, öğrencilerin daha istekli, meraklı, dikkatli, motive ve konsantre oldukları, yeniliklere uyum sağladıkları ve derinlemesine düşündükleri görülmektedir. Bilişsel katılımın artması ile de aktif özneliliğin arttığı söylenebilir.

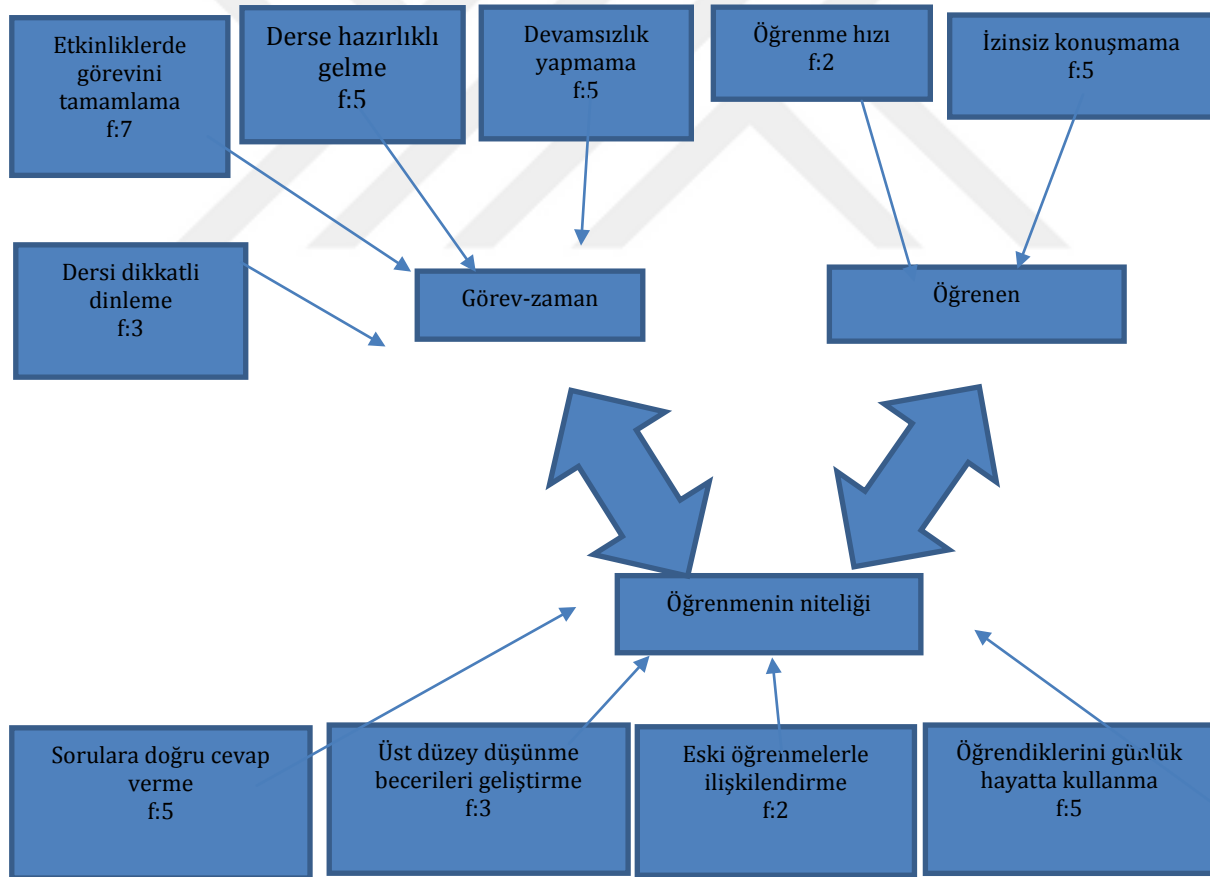
Kısacası alan notları bulgularına göre, ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım davranışlarını -duygusal, davranışsal, bilişsel katılım ve aktif öznellik- bağlamında olumlu olarak etkilediği ileri sürülebilir.

4.3.2. Öğrenme Sorumluluğunun Geliştirilmesine Katkısına İlişkin Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular

İlgili alanyazın incelenmesi ve alan notlarının analiz edilmesinin ardından öğrenme sorumluluğunun bileşenleri ana temalar olarak oluşturulmuştur. Bu temalar; “görev-zaman”, “öğrenen” ve “öğrenmenin niteliği” dir. Alan notlarının analizi sonucu oluşturulan kodlar şunlardır:

“Etkinliklerde görevini tamamlama, izinsiz konuşmama, öğrenme hızı, devamsızlık yapmama, derse hazırlıklı gelme, dersi dikkatli dinleme, sorulara doğru cevap verme, üst düzey düşünme becerileri geliştirme, eski öğrenmelerle ilişkilendirme, öğrendiklerini günlük hayatta kullanma”.

Ters yüz öğrenmenin öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna etkisine ilişkin ortaya çıkan kodlar ve ait oldukları temalar şekil 4.7’de sunulmuştur.



Şekil 4. 7. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Alan Notlarından Elde Edilen Kodlar

Tablo 4.2. incelendiğinde en çok frekansa sahip kodun olduğu tema “görev-zaman” (f=20) temasıdır. Bu tema kapsamında ortaya çıkan kodlar; “etkinliklerde görevi tamamlama” (f=7), “devamsızlık yapmama” (f=5), “derse hazırlıklı gelme” (f=5) ve “dersi dikkatli dinleme”

(f=3) şeklinde bulunmuştur. Görev-zaman temasında kod sayısının fazla çıkması, özellikle de etkinliklerde görevi tamamlama, derste devamsızlık yapmama ve derse hazırlıklı gelme gibi hususların oldukça yüksek düzeyde gözlenmesi, uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin etkisinin sonucu olduğu söylenebilir

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması esnasında tutulan alan notlarında öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye katkısına ilişkin yapılan analizde sıklığı (frekansı) ikinci sırada yer alan “öğrenmenin niteliği” (f=15) temasında çıkan kodlar ise sırasıyla; “sorulara doğru cevap verme” (f=5), “öğrendiklerini günlük hayatta kullanma” (f=5), “üst düzey düşünme becerileri geliştirme” (f=3) ve “eski öğrenmelerle ilişkilendirme” (f=2) şeklinde bulunmuştur.

Alan notlarının çözümlenmesi sonucunda öğrenme sorumluluğuna ilişkin ortaya çıkan üçüncü tema olan “öğrenen” temasında ise toplam frekansı yedi (7) olan iki kod belirlenmiştir. Bunlar; “izinsiz konuşmama” (f=5) ve “öğrenme hızı” (f=2) şeklindedir.

Özet olarak alan notlarının derinlemesine analizinden çıkan bulgulara göre, uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin özellikle öğrencilerin etkinliklerdeki görevlerini yerine getirme, derste devamsızlık yapmama, derse hazırlıklı gelme, sorulara doğru cevap verme, öğrendiklerini günlük yaşamda kullanma, izinsiz konuşmama gibi hususlar olmak üzere, öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3.3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Alan Notları Bulguları

Ters yüz öğrenmenin uygulanması esnasında araştırmacının tuttuğu alan notlarının analizi sonucu oluşturulan kodlar şu şekilde olmuştur: “Sınıf kontrolünün sağlanması”, “derse katılımın yüksek olması”, “daha fazla etkinlik yapılması”, “öğrencilerin ders hazırlıklı gelmesi”, “derslerin eğlenceli geçmesi”, “görevlerin tamamlanması”, “sınıf içi istenmeyen davranışların olmaması”, “yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri”, “teknolojik problemler”, “etkinliklerde zaman probleminin yaşanabilmesi”. Bu kodların ilişkilendirildiği temalar ise “ters yüz öğrenme yönteminin olumlu yanları” ve “uygulama sürecinde karşılaşılan problemler” şeklindedir.

Temalar ve kodlar şekil 4.8. verilmiştir.



Şekil 4. 8. Alan notlarından elde edilen öğrenme sorumluluğuna ilişkin tema ve kodlar

Şekil 4.8. de bulunan bulgular incelendiğinde en sık tekrarlanan kodların “olumlu yanlar” (f=34) temasında olduğu görülürken, frekansı en yüksek kodlar; “derslerin eğlenceli geçmesi” (f=7), “Derse katılımın yüksek olması” (f=7), “görevlerin tamamlanması” (f=7), ve “öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi” (f=6)” şeklindedir.

Yöntemin uygulama sürecinde karşılaşılan problemler temasında ise toplam frekansı yedi (7) olan üç kod belirlenmiştir. Bunlar; “yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemi” (f=3), “teknolojik problemler” (f=3) ve “etkinliklerde zaman problemi” (f=1) şeklindedir.

Kısacası alan notlarının derinlemesine incelenmesi sonucu ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasının olumlu yanların çok yüksek olduğu, buna karşılık uygulama süresince karşılaşılan problemlerin ise sayısının ve bu problemlerin uygulamaya etkisinin düşük olduğu söylenebilir.

4.3.4. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Uygulama Güvenirlik Formunun Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecine ilişkin iki gözlemci tarafından doldurulan ters yüz öğrenme uygulama güvenilirlik formuna yönelik bulgular haftalık olarak tablolar halinde sunulmuştur. Uygulama güvenilirlik formu “Konu anlatım videolarına ilişkin bulgular” ve “Uygulama sürecine ilişkin bulgular” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.3.5. Konu Anlatım Videolarına İlişkin Bulgular

Konu anlatım videolarına ilişkin uygulama güvenilirlik formlarının analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 4.11’ de sunulmuştur.

Tablo 4. 11.

Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Güvenirlik Formu Konu Anlatım Videolarına İlişkin Bulgular

Maddeler	1. Gözlemci					2. Gözlemci				
	Haftalar					Haftalar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Dersin başlığı videoda sesli ya da görsel bir şekilde veriliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
2. Videolar önceki ders, etkinlik ya da okumalara değiniyor mu?	E	H	E	E	E	H	H	E	E	E
3. Videoda giriş sorusu, cümlesi ya da konuyla alakalı örneğe yer veriliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
4. İçerik hazırlanırken güncel yenilik, gelişme ve çalışmalardan faydalanılmış mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
5. Öğrencilerin deneyim ve dünyasından, güncel olaylardan faydalanılmış mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
6. Videonun temposu öğrenme için uygun mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
7. Sunum ve materyal uyumlu mu?	E	E	E	E	H	E	E	E	E	H
8. Materyal iyi organize edilmiş mi?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
9. Videolar olması gerektiği kadar uzun mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
10. Videolar içerikle uyumlu mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
11. Videolar öğretmenin kullandığı metotla uyumlu mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
12. Görseller materyali yeterince tamamlıyor, sergiliyor ya da açıklıyor mu?	E	E	E	E	H	E	E	E	E	H
13. Görseller düzenli mi?	E	E	E	E	H	E	E	E	E	H
14. Öğrenciler videolarda ihtiyaç duydukları her şeyi görebiliyor ve duyabiliyor mu?	E	E	E	E	H	E	E	E	E	H

Tablo 4.11 (devamı)

15. Ses kayıtları ortam gürültüsünden ayıklanmış mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
16. Videolara kolay ulaşılabilir mi?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
17. Videoyu görüntülemek kolay mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
18. Videolar ne öğretildiğinin bir özeti yapılarak bitiriliyor mu?	H	H	H	E	E	E	E	H	E	E
19. Videolar uygun şekilde bitiriliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 4.11.' de görüldüğü gibi ters yüz öğrenmeye dayalı olarak uygulaması yapılan dersin gözlemlenmesi sonucunda gözlemcilerin her ikisi de 5 haftanın tamamında "Dersin başlığının videoda sesi ya da görsel şekilde verildiği" şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Buna göre gözlemcilerin uyumluluk yüzdesi .100 olarak bulunmuştur.

"Videolar önceki ders, etkinlik ya da okumalara değiniyor mu?" maddesine ilişkin değerlendirmede ise 1. gözlemci 4 hafta, 2. gözlemci ise 3 hafta için evet şeklinde değerlendirme yapmıştır. Her iki gözlemci de 2. haftada uygulanan derse yönelik hazırlanan videoda önceki ders, etkinlik ya da okumalara değinilmediğini belirtirken, 1. haftada işlenen derste ise 1. gözlemci evet 2. gözlemci ise hayır şeklinde işaretleme yapmıştır. Konu anlatım videolarına yönelik gözlemciler arası uyumluluk oranı tüm videolarda .94'ün üzerinde "Miles Huberman Güvenirlik Formülü" kullanılarak olarak hesaplanmıştır.

"Videoda giriş sorusu, cümlesi ya da konuyla alakalı örneğe yer veriliyor mu?" maddesi "İçerik hazırlanırken güncel yenilik, gelişme ve çalışmalardan faydalanılmış mı?" maddesi "Öğrencilerin deneyim ve dünyasından, güncel olaylardan faydalanılmış mı?" maddesi ve "Videonun temposu öğrenme için uygun mu?" maddesine ilişkin gözlemci değerlendirmelerine göre beş (5) hafta boyunca iki gözlemci de konu anlatım videolarına uygun giriş yapıldığını, video içeriklerinin güncel ve yenilikçi olduğunu öğrenci deneyimlerini içerdiğini ve de tempo olarak öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

"Sunum ve materyallerin uygunluğu konusunda iki gözlemci de beş (5) hafta boyunca aynı şekilde fikir bildirmişlerdir. İlk dört (4) hafta boyunca sunum ve materyallerin uygun olduğu, son hafta ise uygun olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre 7. maddede gözlemciler arası güvenirlilik oranı .100 olarak bulunmuştur.

Gözlemcilerin ikisi de beş (5) haftalık uygulama boyunca konu anlatım videolarının materyallerinin iyi organize edildiğinin, video uzunluklarının uygun, videoların içerikle ve öğretmenin uyguladığı metotla uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Kısacası 8.9.10 ve 11. Maddelerde gözlemciler arası uyumluluk yüzdesinin .100 olduğu görülmektedir.

“Görseller materyali yeterince tamamlıyor, sergiliyor ya da açıklıyor mu?” maddesinde iki gözlemci de ilk dört (4) hafta boyunca görsellerin yeterli olduğu konusunda fikir bildirirken beşinci (5.) hafta ise yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu anlamda 12. Maddede uyumluluk oranının .100 olduğu görülmektedir.

Beş (5) hafta boyunca iki gözlemci de “Görsellerin düzenli olma” durumuna ilişkin aynı değerlendirmede bulunmuşlardır. İlk dört (4) hafta görsellerin düzenli son hafta ise düzenli olmadığı şeklinde değerlendirmelerini bildirmişlerdir. 13. Maddede uyumluluk oranı .100 şeklindedir.

“Öğrenciler videolarda ihtiyaç duydukları her şeyi görebiliyor ve duyabiliyor mu?” maddesine ilişkin gözlemci değerlendirmelerinde .100 uyumluluk oranı olduğu görülmektedir. İki gözlemci de ilk dört (4) hafta boyunca öğrencilerin gerekli her şeyi görüp duyabildiğini son hafta ise yapamadığı konusunda hem fikir olarak fikirlerini bildirmişlerdir.

Madde 15,16,17 ve 19 da iki gözlemcinin uyumluluk oranı .100 olmakla beraber beş (5) haftalık uygulama boyunca videolarda ortam gürültüsünün olmadığını, görüntülemenin ve videolara ulaşmanın kolay olduğunu, videoların öğretmen tarafından uygun şekilde bitirildiği konusunda aynı görüşleri paylaşmışlardır.

18. maddede ise 1. Gözlemci ilk üç (3) hafta “Videoların özetlenerek bitmesi” maddesine olumsuz cevap verirken 2. Gözlemci sadece 2. Haftada olumsuz değerlendirme yapmıştır. Bu göstermektedir ki iki gözlemci arası uyumluluk oranı .100’dür.

4.3.6. Ters Yüz Öğrenme Yöntemi Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecine ilişkin uygulama güvenilirlik formunun analizi sonucu bulgular şu alt başlıklar/alt boyutlar halinde sunulmuştur:

- Sınıf İçi Ders
- Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri
- Uygulama Aşaması
- Öğretim Teknolojisi
- Dersi Sona Erdirme
- Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi
- Öğrenme Hedefleri

“Sınıf İçi Ders” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin gözlemci değerlendirmeleri tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12.

Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlilik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Sınıf İçi Ders)

Maddeler	1. Gözlemci					2. Gözlemci				
	Haftalar					Haftalar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Ders zamanında başlıyor ve bitiyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
2. Öğrenciler dersin farkındalar mı?	H	H	E	E	E	H	H	E	E	E
3. Dersin başında konu başlığı sözel ya da görsel bir şekilde ifade ediliyor mu?	E	H	E	E	H	E	E	E	E	E
4. Önceki konulardan bahsediliyor mu?	H	H	E	E	H	H	H	E	E	E
5. Konuya giriş sorusu, örneği ya da etkinliğine yer veriliyor mu?	H	H	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablodaki bulgular incelediğinde madde 1 ve 2' ye iki gözlemci de aynı cevabı vermişler, uygulama sürecinde beş (5) hafta boyunca dersin zamanında başladığını ve öğrencilerin dersin başladığının farkında olduklarını belirtmişlerdir.

“ Dersin başında konu başlığı sözel ya da görsel bir şekilde ifade ediliyor mu?” Maddesine 1.Gözlemci 2. ve 5. Haftalarda olumsuz cevap verirken,1,3, ve 4 haftalarda olumlu olarak değerlendirmiştir. 2. gözlemci ise tüm haftalarda olumlu cevap vermiştir.

3.maddeye ilişkin bulgular incelendiğinde 1.gözlemcinin 2. ve 5. Haftalarda dersin başlığının ifade edilmediğini diğer haftalarda ise ifade edildiğini işaretlediği görülmekte olup ikinci gözlemci ise tüm haftalarda konu başlığının sözel veya yazılı olarak ifade edildiğini belirttiği görülmektedir.

Tabloda bulunan 4. Maddeye ilişkin bulgular incelendiğinde 1. Gözlemci 1.2. ve 5. Haftalarda önceki konulara değinilmediğini belirtirken, ikinci gözlemcinin 1. Ve 2. Haftalarda önceki konulara değinilmediğini düşündüğü görülmektedir. Bu anlamda iki gözlemcinin 1. Ve 2. Haftada görüş birliğinde oldukları görülmektedir.

5.maddeye ilişkin bulgularda ise 1. Gözlemci 1. Ve 2. Haftalarda giriş sorusu veya etkinliği olmadığı yönünde görüş bildirirken, 2. Gözlemcinin tüm haftalarda uygun giriş sorusu, cümlesi veya etkinliği olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Özet olarak sınıf içi derse ilişkin maddelerde gözlemciler arası uyum oranının yüksek olması, bu uygulamanın sınıf içi derse yönelik güvenilirlik formu maddelerine uygun olarak yapıldığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

“Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin gözlemci değerlendirmeleri tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13.

Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri)

Maddeler		1. Gözlemci					2. Gözlemci				
		Haftalar					Haftalar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Etkinlikler belirlenen süre içerisinde bitiriliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
2.	Öğrenciler derse videoları izleyip gelme konusunda güdüleniyorlar mı?	H	H	E	E	E	H	H	E	E	E
3.	Videolarda anlatılan içeriği tekrarlamaktan kaçınılıyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
4.	Öğrencilerin deneyimlerinden ya da güncel olaylardan faydalanılıyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
5.	Çeşitli öğretim tekniklerine başvuruluyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
6.	15-20 dakikada bir teknik , değiştiriliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
7.	Öğrenciler kendi kendilerine yapabilecekleri şeyleri öğretmenin yardımı olmadan yapıyor mu?	E	E	E	E	H	E	E	E	E	H
8.	Aktiviteler öğrenme sürecini destekliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
9.	Aktiviteler öğrencilerin seviyesine uygun mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
10.	Aktiviteler uygulama bileşenlerini içeriyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
11.	Aktiviteler öğrencilerden dönüt alınarak bitiriliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
12.	Ders üst düzey bilişsel becerileri işe koşuyor mu?	H	H	H	H	E	E	H	E	E	E

Tablo 4.13.'de uygulama aşamasına ilişkin bulgular bulunmaktadır. Tabloya göre 1,3 ve 4. Maddelere 5. Haftalık değerlendirmede iki gözlemci de olumlu olarak cevap vermişlerdir. Bu anlamda iki gözlemcide uygulamada etkinliklerin belirlenen sürede bitirildiğini, videolardan anlatılan içeriğin sınıfta tekrar edilmediğini ve öğrenci deneyimlerinden ve güncel olaylardan bahsedildiğini belirtmişlerdir.

2.maddeye ilişkin bulgularda ise 1. Gözlemcinin 1. Hafta öğrencilerin videoyu izlemeye yönelik güdüleme yapılmadığını düşündüğü görülürken, 2. Gözlemci her hafta güdelemenin yapıldığını düşündüğünü belirtmiştir. Kısaca iki gözlemcinin 1. Haftada görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Tabloda bulunan bulgular incelendiğinde iki gözlemcinin de 5 hafta boyunca 5,6,7,8,9,10 ve 11 maddeler olumlu olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre iki gözlemci de derste

çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığını, 15-20 dakikada bir yöntemin değiştirildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca aktivitelerin öğrenme sürecinin desteklendiğini, aktivitelerin öğrenci seviyesine ve uygulama bileşenlerine uygun olduğunu ve aktivitelerde öğrencilerden dönüt alınarak bitirildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi kendilerine yapabilecekleri şeyleri öğretmenin yardımı olmadan yaptıkları konusunda iki gözlemcide hem fikirdir. 7 maddede de iki gözlemci arası uyumluluk oranı .100 olarak bulunmuştur.

Madde 12 ye ilişkin 1. Gözlemcinin ve 2. Gözlemcinin farklı düşündükleri görülmektedir. 1. Gözlemci ilk dört (4) hafta boyunca üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulmadığını, 5. Haftada ise işe koşulduğunu düşündüğü görülürken, 2. Gözlemcinin ise sadece 2. Hafta üst düzey becerilerin işe koşulmadığını diğer 1,3,4 ve 5. Haftalarda ise işe koşulduğunu düşündüğü görülmektedir.

Kısacası uygulama aşamasına ilişkin bulguların sonucuna göre uygulama aşamasında güvenilirlik formunda bulunan kriterlere uygun olarak ilerleme sağlanmıştır. Gözlemciler arası uyum oranı yüksektir. Uyumsuzluğun yüksek olduğu tek madde üst düzey becerilerin işe koşulması maddesidir.

“Öğretim Teknolojisi” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin gözlemci değerlendirmeleri tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14.

Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğretim Teknolojisi)

Maddeler	1. Gözlemci					2. Gözlemci				
	Haftalar					Haftalar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Sınıfta ya da aktivitelerde kullanılan görsel araçlar iyi mi?	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E
14. Görseller materyali yeterince tamamlıyor, sergiliyor ya da açıklıyor mu?	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E
15. Görseller düzenli mi?	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E
16. Görsellerin temposu uygun mu?	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 4.14.’de öğretim teknolojisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda bulunan bulgulara göre 1. Gözlemci 2. Hafta uygulamasında öğretim teknolojisinde eksiklikler olduğunu belirtmiş 13,14,15 ve 16. Maddelere 2. Haftada hayır cevabını vermiştir. Buna göre 1. gözlemcinin 2. Hafta uygulamasında görsel araçları iyi bulmadığı, sergilenmesini yetersiz bulduğu, görsellerin düzenli olmadığı ve tempolarına da uygun olmadığını belirttiği görülmektedir. 1,3,4 ve 5. Haftalarda ise öğretim teknolojilerinin uygun olduğu 1. Gözlemci tarafından belirtilmiştir. 2. gözlemci ise sınıfta kullanılan görsel araçların 5 hafta boyunca iyi sergilenmelerinin yeterli, düzenli ve tempolarının da uygun olduğunu düşündüğü

görülmektedir. Bu anlamda 1. Ve 2. Gözlemcinin 2. Haftada görüşlerinin uyumsuz olduğu diğer haftalarda ise tüm maddelerde ve haftalarda uyumlu oldukları görülmektedir.

“Dersi Sona Erdirme” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin gözlemci değerlendirmeleri tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4. 15.

Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlilik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Dersi Sona Erdirme)

Maddeler		1. Gözlemci					2. Gözlemci				
		Haftalar					Haftalar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.	Anlatılanlar özetlenerek ders bitiriliyor mu?	H	H	H	H	E	H	H	E	E	E
18.	Ders zamanında bitiriliyor mu?	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E
19.	Ders uygun bir ifade ile bitiriliyor mu?	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 4.15.’de bulunan bulgulara göre madde 17 ye 1 gözlemcinin 1, 2, 3 ve 4. Haftalarda hayır cevabı verdiği görülmektedir. 2. Gözlemci ise 1 ve 2. Haftalarda hayır cevabını işaretlemiş, 3.4. ve 5. Haftalarda olumlu cevap vermiştir. Bu anlamda iki gözlemcide 1 ve 2. Haftalarda anlatılanların özetlenerek dersin bitirmediğini düşündükleri görülürken, 3 ve 4. Haftalarda 1. Gözlemci olumsuz, 2. Gözlemci ise olumlu olarak cevap vermişlerdir. 5. Haftada ise iki gözlemcinin de konu özeti yapılarak dersin bitirildiğini düşündükleri görülmektedir.

Bulgulara göre 18 ve 19. Maddelere iki gözlemci de evet olarak cevap vermişlerdir. Bu anlamda uyumluluk oranlı 2 madde içinde .100 olarak bulunmuştur. Özet olarak dersin bitirmesi kategorisinde dersin özetlenerek bitirilmesi konusunda gözlemcilerin ayrı fikirleri olduğu görülürken, iki gözlemcide dersin zamanında ve uygun bir dil ile bitirildiğini belirtmişlerdir.

“Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin gözlemci değerlendirmeleri tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16.

Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlilik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri)

Maddeler	1. Gözlemci					2. Gözlemci				
	Haftalar					Haftalar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Öğretmen materyallerle görünüyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
21. Öğretmenin vücut dili öğretmeye istekli, kendinden emin ve öğretici rolünde rahat olduğunu gösteriyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
22. Öğretmenin yaklaşımı saygılı ve kucaklayıcı mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
23. Öğrencilerin isimlerini biliyor mu ya da öğrenmeye, çalışıyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
24. Öğrenciler sınıfa geldiğinde onlarla selamlaşıyor mu onlarla küçük sohbetler yapabiliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
25. Dersten sonra sınıfta kalıp, öğrencilerle etkileşimde bulunuyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 4.16.'da öğreticinin kişilerarası ilişkilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo bulgularına göre 2. Gözlemci de 5 haftalık uygulama boyunca madde 20,21,22,23,24 ve 23 için olumlu yanıt vermişlerdir. Bu anlamda öğretmenin materyallerle ilgili olduğunu, öğretmenin öğretmeye istekli ve rahat olduğunu, yaklaşım olarak saygılı ve kucaklayıcı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca gözlemciler öğretmenin öğrencilerin isimlerini bildiğini, sınıfa geldiğinde öğrenciler ile selamlaştığını ve küçük sohbetlerde bulunduğunu, dersten sonra ise sınıfta kalıp öğrenciler ile etkileşimde bulunduğunu belirtmişlerdir.

Kısacası uygulama güvenirlilik formunun “Öğreticinin kişilerarası ilişkiler” boyutunda gözlemciler arası uyumluluk oranının .100 olduğu hesaplanmış olup uygulama sürecinde kişilerarası ilişkilerin sorunsuz ilerlediği şeklinde yorumlanabilir.

“Öğretmen- Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin gözlemci değerlendirmeleri tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17.

Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlilik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğretmen- Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi)

Maddeler	1. Gözlemci					2. Gözlemci				
	Haftalar					Haftalar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Etkinlikler sırasında öğrencilerin acele edip etmediği yada süreçten uzaklaşıp uzaklaşmadığı kontrol ediliyor mu, öğretmen durumun farkında mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
27. Bir defa da tek soru sormaya dikkat ediliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
28. Sorular açık mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
29. Öğrencilere soruları yanıtlamaları için gerekli süre veriliyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
30. Öğretmen söz isteyen öğrencilerin farkında mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
31. Öğretmen sorulan soruları yanıtlıyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
32. Öğrencilerin yanıtlarını doğruluyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
33. Öğrencilerden gelen soruların yanıtını bilmediği durumlarda uygun tepki veriyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
34. Tartışmalar sınıfın çoğunluğu katılıyor ya da fikrini beyan ediyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
35. Öğretmen çeşitli türlerde soru soruyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
36. Öğrencileri diyaloga, etkileşime teşvik ediyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 4.17.'de öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda bulunan bulgular incelendiğinde 26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36 ve 36 maddelerin tümüne beş (5) haftalık uygulamanın tümü için iki gözlemcinin de evet olarak cevap verdiği görülmektedir. Bu anlamda iki gözlemci de etkinliklerde aceleci davranılmadığı ve öğretmenin durumun hep farkında olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca sorulara ilişkin maddelerin bulgularına göre iki gözlemci de bir defada tek soru sorulduğunu, soruların açık olduğunu, öğrencilerin yanıt vermeleri için uygun sürenin verildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen yanıt vermek isteyen öğrencilerin farkında ve yanlış yanıtlanan sorular karşısında saygısını korumaktadır. Öğretmenin öğrencilerin sorularını yanıtladığı, yanıtını bilmediği sorularda uygun tepki verdiği, tartışmalara sınıfın büyük çoğunluğunun katıldığı, öğretmenin çeşitli türlerde sorular sorduğu ve öğretmenin öğrenciler arası diyaloga teşvik ettiği görülmektedir.

“Öğrenme Hedefleri” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin gözlemci değerlendirmeleri tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18.

Ters Yüz Öğrenme Modeli Güvenirlik Formu Uygulama İlişkin Bulgular (Öğrenme Hedefleri)

Maddeler	1. Gözlemci					2. Gözlemci				
	Haftalar					Haftalar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. Derse yönelik aktif ve yönelimli öğrenme hedefleri sağlıyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
38. Öğrenme hedefleri sayısı dersin süresine uygun mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
39. Ders içerikleri öğrenme hedeflerini karşılıyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
40. Her öğrenme hedefi ile ilgili en az bir etkinlik yapılıyor mu?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 4.18’de öğrenme hedeflerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda bulunan bulgular incelendiğinde, öğrenme hedeflerine ilişkin tüm maddelere iki gözlemcinin de beş (5) haftalık olarak değerlendirildiğinde olumlu olarak cevap verdiği görülmektedir. Bu anlamda gözlemciler tüm uygulama boyunca derse yönelik hedeflerin aktif ve yönelimli öğrenme sağladığı, hedeflerin sayısının dersin süresine uygun olduğunu, içeriklerin öğrenme hedeflerini karşıladığını ve her hedef için en az bir etkinlik yapıldığını belirtmişlerdir. Kısacası araştırmanın uygulaması, uygulama güvenirlik formunda bulunan tüm öğrenme hedefleri boyutunda bulunan tüm maddelere uygun olarak yapılmıştır. Gözlemciler arası uyumluluk yüzdesi de tüm maddelerde .100 olarak bulunmuştur.

Ters yüz öğrenme güvenirlik formundan elde edilen bulgulardan hareketle, konu anlatım videolarının ters yüz öğrenme yönteminin gerekliliklerini yerine getirecek şekilde hazırlandığı, güncel, yenilikçi oldukları, sunumların ve kullanılan materyallerin ve video uzunluklarının uygun olduğu söylenebilir. Uygulama boyunca sınıf içi ders sürecinin sorunsuz olduğu, özellikle öğreticinin kişisel arası ilişkiler konusunda tüm gereklilikleri yerine getirdiği, uygulama aşamasında tüm kriterlerin uygun bir şekilde gerçekleştirildiği, öğretim teknolojilerinin uygun bir şekilde kullanıldığı, sınıf içi etkileşimin üst seviyede gerçekleştiği, öğrenme hedeflerinin uygun belirlendiği ve içeriğin hedeflerle uyumlu ve sorunsuz olduğu, dersin sonlandırma kısmında özetleme ile ilgili ilk haftalarda eksikliklerin olduğu ve daha sonra giderildiği şeklinde yorumlanabilir.

Ters yüz öğrenme uygulama güvenirlik formu gözlemciler arası uyum yüzdesi, Miles Huberman güvenirlik formülü ile, her hafta .95’in üzerinde hesaplanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara dayalı olarak, özetle, yapılan çalışmanın uygulama hazırlık aşamalarının ve

uygulama sürecinin planlanan şekilde sorunsuz biçimde gerçekleştirildiği ve yöntemin uygulaması esnasında, gerekli etkinliklerin, bireysel ve grup çalışmalarının ve ayrıca ölçme değerlendirme işlemlerinin başarılı biçimde tamamlandığı söylenebilir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlar bu bölümde ilgili alanyazın ile ilişkili olarak tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılımlarına Sağladığı Katkıya İlişkin Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derslere katılım durumlarına sağladığı katkıyı ortaya koymak amacıyla gözlem formlarından ve alan notlarından yararlanılmıştır. Gözlem formlarından elde edilen bulgular sonucunda, çalışma boyunca uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derslere katılımlarına katkısına ilişkin yapılan gözleme dayalı bulgulara göre, ters yüz öğrenme yönteminin *“derse zamanında gelme”, “parmak kaldırma”, “derse ilgili ve istekli olma”* ve *“etkinliklerde görevlerini tamamlama”* durumlarında öğrencilerin yüksek düzeyde derse katılımlarına katkı sağladığı görülmüş olup, buna göre ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım boyutlarından *“davranışsal katılım”* durumlarına oldukça yüksek düzeyde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada uygulama süreci boyunca tutulan alan notlarından elde edilen bulgulara göre ise ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım davranışları üzerinde; duygusal, davranışsal, bilişsel katılım ve aktif öznellik bağlamında olumlu katkısının olduğu gözlenmiştir. Bu durumun gözlem formundan elde edilen sonuçlar ile de örtüştüğü görülmektedir. Alan notlarından elde edilen bulgular göstermiştir ki ters yüz öğrenme yönteminin uygulaması sürecinde öğrencilerin bilişsel katılımlarının artması, duygusal katılımlarının da artmasını sağlamıştır. Duygusal katılımın artması ise davranışsal katılımı olumlu olarak etkilemiştir. Katılımın bu üç boyutundaki olumlu değişimlerin ise öğrencilerin aktif öznellik durumlarını arttırdığı görülmüştür.

Ökmen'in (2020) gerçekleştirdiği tez çalışmasında ortaya çıkan sonuçlarda ters yüz öğrenmeye yönelik tutumlar incelenmiştir. Bu çalışmada tutum üzerinden inceleme yapılmış, tutumun bilişsel bileşeninde öğrencilerin dersi zevkli ve öğretici bulmalarının duyuşsal bileşeni etkileyerek dersi merak etmeleri ve sevmelerine sebep olduğu, duyuşsal değişimlerin ise ders katılımı artırdığı ve tutumun davranışsal bileşenini etkilediği ve öğrencilerin o derse yönelik ders dışı çalışmalarını da arttırdığını göstermiştir. Alanyazında bu sonuçlara benzer başka sonuçların olduğu çalışmalar da yer almaktadır. Kaya (2018), tarafından yapılan çalışmada matematik öğretiminde ters yüz öğrenme yönteminin kullanılmasının derse katılıma olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayçiçek ve Yanpar-Yelken (2018) ise ters çevrilmiş sınıf yönteminin öğrencilerin İngilizce öğretiminde sınıf katılımı üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirdikleri çalışmada, yarı deneysel desen uygulanmış ve deney grubunda ters çevrilmiş sınıf, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; deney

grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Nelson (2014) ise yaptığı çalışmada ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda belirtilen çalışma sonuçları, bu araştırmanın sonucunu desteklemekte olup alanyazında aynı sonuçlar başka çalışmalarda da yer almaktadır (Chen ve diğerleri, 2014; Cronhjort, Filipsson ve Weurlander, 2018; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015; Sarıtepeci ve Çakır, 2015). Tam tersi bir sonuç ise Holik'in (2018) ters yüz öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretimi karşılaştırdığı çalışmasında ortaya çıkmıştır ve çalışmada deney grubuna yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Özetle, ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derslere katılım durumlarını artırmaya katkı sağladığını öğrenme öğretme sürecinde yapılan gözlemlerdeki öğrenci davranışları ve durumlar göstermiştir. Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı süreçte, öğrenciler derse daha hazırlıklı gelmiş, derslerde çoğunlukla izinsiz konuşmamışlar ve bu sayede dersin işlenmesi esnasında gürültü ortamı oluşmamıştır. Bu durumun nedeni olarak, önceden hazırlanan konu anlatım videolarının öğrenciler tarafından izlenmesi ve bu sayede derste etkinlik yapılacak zamanın daha fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf ortamında gürültünün olmaması ve öğrencilerin konuyu bilerek gelmesinden dolayı öğrenciler dersi daha dikkatli dinlemişler ve tamamına yakını etkinliklerde kendilerine verilen görevleri tamamlamışlardır. Etkinlik çeşitliliğinin de sayısının fazla olması ve öğrencilerin çoğunun verilen görevleri yerine getirmesi sebebi ile de daha çok öğrencinin sorulan sorulara doğru cevap verdiği, öğrencilerin, öğrendiklerini eski öğrenmelerle ilişkilendirdiği ve günlük hayatta kullanma davranışlarının da arttığı gözlenmiştir. Sonuçta, bilme ve anlama gibi daha alt düzeydeki bilişsel beceriler ders öncesinde evde kazanıldığı için öğrencilerin ders esnasında uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirme imkânı bulduğu da söylenebilir.

Benzer sonuçlar Ökmen'in (2020) yaptığı tez çalışmasında da ortaya konmuştur. Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin derse aktif katılımları artmış ve derse katılım arttıkça öğrencilerin öğrenme hızlarının arttığı bulunmuştur. Merlin-Knoblich, Harris ve McCarty Mason (2019) tarafından yapılan çalışmada, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile ters yüz öğrenmenin uygulanmayan kontrol grubu arasında hem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutun çoğu alt boyutunda hem de derse genel katılım bakımından deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ters yüz öğrenmenin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek genel katılım algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ters yüz öğrenme yöntemi ile işlenen derste özellikle, kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerin, öğrencileri derse katılmaya daha çok teşvik ettiğini, derse daha

fazla katılım gösteren öğrencilerinde akademik başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Su ve Chan'ın (2018), ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenmeye yönelik katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaştıkları çalışma da, bu çalışmanın derse katılıma ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.2. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrenme Sorumluluğuna Katkısına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada incelenen değişkenlerden biri de “Ters Yüz Öğrenme Yönteminin öğrencilerin öğrenme sürecindeki sorumluluklarına katkısı” olmuştur. Gözlem formundan elde edilen bulgulara göre, “ders araç gereçlerini eksiksiz getirme”, “derse hazırlıklı gelme” ve “bireysel görevlerini zamanında tamamlama” davranışları bağlamında uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin sorumluluklarını geliştirilmeye olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin özellikle “ders araç gereçlerini getirme” ve “derse hazırlıklı gelme” davranışlarının mevcut öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı derslere oranla dikkate değer biçimde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bu konuya ilişkin ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılarak da veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin uygulanan yöntemin öğrenme sorumluluklarına katkısı bağlamında ortaya koydukları görüşlere göre ortaya çıkan kodlar ve temalar çerçevesinde, öğrencilerin sorumlulukları “*dersten önce yapılması gerekenler, derste yapılması gerekenler, dersten sonra yapılması gerekenler*” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri sonucunda, uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin dersten önce hazırlık yapmaları, konu anlatım videolarını haftalık olarak düzenli biçimde izlemeleri, ders esnasında öğretmeni dinlemeleri, derste izinsiz konuşmamaları, sorulara olabildiğince cevap vermeleri, etkinliklere katılım sağlamaları ve ders sonunda da verilen görevleri yapmaları bağlamında ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu'nun (2017: 727) vurguladığı gibi, ters yüz öğrenme yönteminin en önemli özellikleri “*öğrenci merkezli olması, öğretmenlerin rehber rolünde olması, bireysel ve esnek bir öğretim gerçekleştirilmesi ve öğrenme sorumluluğunun öğrenende olmasıdır*”. Bu bakımdan bu çalışmada elde edilen bulgularda da bu durum hem gözlem hem de öğrenci görüşlerinde ortaya çıkmıştır.

Kısacası, öğrenme sorumluluğu hem öğrenciler hem de öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliği bakımından oldukça önemlidir. Bu çalışmada kullanılan ters yüz öğrenme yöntemi gibi yöntemlerin yanı sıra başka yöntem ve teknikler ile birlikte öğretmenlerin işe koşacakları diğer etkinlik ve uygulamalar da öğrenme sorumluluğunun gelişimine katkı sağlayabilir. O'Flaherty ve Phillips (2015) ders öncesi yapılan hazırlıkların tamamlanmasının ardından dersin işlenmesi esnasında öğrencilerin daha fazla etkileşim gerçekleştirilmesi yoluyla öğrenmeyi daha fazla sahiplendiklerini, öğrenme materyallerine ya da konularına hakim olabilmek için daha fazla sorumluluk üstlendiklerini vurgulamış, ayrıca yöntemin öğrencilerin kendi hızlarında

öğrenmelerine olanak tanıdığını not etmişlerdir. Ayrıca, Gynnilda, Holstad ve Myrhaug (2008), Lan (1996) ve Laurillard (1997) tarafından yapılan çalışmaların bulgularına göre de öğrenme sorumluluğu yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları hem de akademik başarılarının yükseldiği (Akt. Yeşil, 2013) bulunmuştur.

Çalışmada ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecinde araştırmacı tarafından alan notları tutulmuştur. Bu alan notlarının analizi sonucunda öğrenme sorumluluğunun bileşenleri olarak ana temalar belirlenmiştir. Bu temalar; “görev-zaman”, “öğrenen” ve “öğrenmenin niteliği” şeklinde oluşturulmuştur. Alan notları bulgularına göre, öğrenciler derslerde uygulanan mevcut yöntemlere göre ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı derslerde genel olarak devamsızlık yapmamış, derse hazırlıklı gelmiş, dersi dikkatli biçimde dinlemiş ve etkinliklerde görevlerini olabildiğince yüksek seviyede tamamlamışlardır. Ayrıca öğrenciler derste izinsiz konuşmamışlar ve kendi öğrenme hızlarına göre öğrenme sürecinde ilerlemişlerdir. Öğrenciler mevcut yöntemlerle kıyaslandığında, sorulan sorulara daha çok doğru cevap vermiş, öğrendiklerini günlük hayatta kullanmaya çalışmış ve eski öğrenmelerle ilişkilendirmiş ve üst düzey düşünme becerileri kazanmaları fırsatına sahip olmuşlardır. Özetle, alan notları bulgularından elde edilen sonuçlara göre; ters yüz öğrenme yönteminin, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının tüm bileşenlerinin geliştirilmesine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Bursa ve Köseli (2020) sosyal bilgiler dersinde, ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasının kullanılmasının, öğrencilerin sorumluluklarının arttırdığını, bu artışta konu anlatım videolarının önemli yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Urquiza-Fuentes’in (2020) çalışmasında ortaya çıkan benzer sonuçlar şu şekildedir; ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasında, süreç boyunca öğrenciler daha sorumluluk sahibidirler ve buna bağlı olarak mevcut yöntemlere göre, önemli ölçüde daha iyi öğrenme çıktıları elde etmişlerdir.

5.3. Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma kapsamında, uygulanan ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcı öğrenciler ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler beyan etmişlerdir. Öğrenciler özellikle; “yöntemin derste uygulandığı süreçte oldukça fazla etkinlik yapıldığı, bu sayede daha aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, eğlenceli bir öğrenmenin gerçekleştiği, teknolojinin daha iyi kullanıldığı ve bilgiye istedikleri zaman ve miktarda ulaşabilmeleri nedeniyle zamandan tasarruf sağlandığı” vurgulanmıştır. Hem gözlem sonuçları hem de öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, ters yüz öğrenme yönteminin uygulamasının getirdiği farklılık ve yeniliklerin öğrencilerde derse ve işlenen konuya yönelik olumlu duygular uyandırdığı, öğrencilerin sorumluluklarının daha çok farkında olduğu, bu sorumlulukları yerine getirirken

eskiye gör daha istekli oldukları, öğrenme hedeflerine ulaşmada ve konuyu daha iyi anlamada olumlu etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

İlgili alanyazında bu sonuçlara benzer çalışmalar bulunmaktadır. Turan ve Gökdaş (2015) yaptıkları çalışmada öğrenci görüşlerine göre ters yüz öğrenmenin olumlu yanlarının başında; *“uygulama yapmaya dayalı olması, öğrenmenin kalıcılığının artması, konuyu tekrar tekrar öğrenme şansı içermesi”* gelmektedir. Baker (2000) ise öğrenci görüşlerine dayalı olarak ters yüz öğrenme yönteminin öğrenmeyi arttırdığını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Kara (2015) ve Görü-Doğan (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde ters yüz öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimi ve iletişimi arttırmaya olanak sağladığı, Güven-Demir (2018) ve Ökmen’in (2020) çalışmalarının bulguları ise öğrenciler tarafından yöntemin *“eğlenceli bulunduğu”* ortaya çıkmıştır. Urquiza-Fuentes (2020) ters yüz öğrenme yönteminin uygulanmasından öğrencilerin memnuniyet duyduklarını belirtmiştir.

Mc Laughlin ve diğerleri (2020: 6) ters yüz öğrenme yönteminin *“öğrencilerin derslerde kendi hızlarında ilerlemelerini, ek içeriklere kendilerini yönlendirmelerini ve kendi öğrenme kazanımlarını değerlendirmelerini sağlayarak öğrencilere özerklik sağladığını, aktif öğrenme fırsatlarının eleştirel düşünme, problem çözme, profesyonellik ve çalışmayı içeren becerilerin gelişimine katkıda bulunduğunu”* belirtmişlerdir.

Bunun yanında, yöntemin hangi derslerde kullanılabileceğine ilişkin öğrenci görüşlerine göre, *“ters yüz öğrenmenin tüm derslerde kullanılabilecek bir yöntem olduğu”* belirtilerek, özellikle matematik ve fen bilimleri derslerinin diğer derslere göre daha zor ve soyut konulardan oluşmasından dolayı bu derslerde uygulanmasının daha elverişli olduğuna değinilmiştir. Deveci-Topla ve Akhisar’ın (2018) çalışmalarına katılan öğrencilerin % 60’ı ters yüz öğrenme yönteminin başka derslerde de uygulanmasını istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Demiralay (2014) tez çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme yöntemini kullanmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Öğrenciler, kendilerinin sadece sosyal bilgiler dersinde tecrübeleri olması sebebi ile yöntemin sadece sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını istediklerini belirtirken, öğretmenler hemen hemen bütün derslerde kullanılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Buna karşılık, öğrencilerin uygulama sürecinde en çok karşılaştıkları sorun olarak *“teknik sorunlar”* dile getirilmiştir. Özellikle videoların donması, elektrik kesilmesi vb. durumlar yöntemin uygulanması sürecindeki sınırlılıklar arasında olduğu vurgulanırken, öğrencilerden bir kısmı ise dersin sınıf ortamında yüz yüze olmamasının ve çevrim içi (online) derslere tüm öğrencilerin derse katılamamasının da olumsuz yönler olarak belirtilmiştir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda da benzer sorunlara rastlandığı bildirilmiştir. Demiralay’ın (2015) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin video hazırlama ve içerik tasarlama

konularında zorluklar yaşadığı ve bunları karmaşık olarak gördükleri bulgusu elde edilmiştir. Harmanlanmış öğrenme ve bu çalışmada ele alınan ters yüz öğrenme, teknolojiyi eğitime entegre etmeyi amaçlayan ve tüm teknolojik yeniliklerden olumlu etkilenen yaklaşımlardır. Ama uygulama süresince yöntemi kolaylaştıran bu teknolojiler bazen de sürecin aksamasına neden olabilmektedir. Bu bakımdan, uygulama sürecinin sorunsuz ve sağlıklı biçimde yürütülmesi için gerekli önlemlerin önceden alınması, tüm hazırlıkların yapılması, öğrencilerin yöntem ve uygulama hakkında bilgilendirilmesi ve bilgisayar, tablet, internet bağlantısı vb. teknik araç, donanım ve imkânların sağlanması oldukça önemlidir.

5.4. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Uygulama Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecinde izlenmesi gereken aşamalar ve yerine getirilmesi gereken prosedürler bulunmaktadır ve bu, ilgili alanyazında uygulama güvenilirliği olarak yer almaktadır. Bu yöntem ya da modele dayalı çalışma yapan araştırmacıların birçoğu uygulanan yöntemin etkililiğini ve güvenilirliğini sağlamak için Utah Üniversitesi tarafından açık erişime sunulan “Ters Yüz Öğrenme Uygulama Güvenirlik Formu”nu kullanmaktadır. Bu çalışmada da yöntemin sağlıklı biçimde uygulanması ve dolayısıyla da uygulama güvenirliliğinin yüksek olmasına dikkat edildiğinden, bu amaçla uygulama boyunca araştırmacı ve bir gözlemci tarafından “Ters Yüz Öğrenme Uygulama Güvenirlik Formu” doldurulmuştur. Form iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan biri “*konu anlatım videosu*” diğeri ise ve “*ders içi uygulama*” güvenirlilik formlarıdır.

Konu anlatım videolarının analizi sonucunda; konu anlatım videolarının hedeflere uygun bir şekilde hazırlandığı, yeterli olduğu, amaca hizmet ettiği, tasarım olarak uygun olduğu, ilk haftalarda eski konulara değinme ve dersin sonunda özetleme durumlarında eksikliklerin olduğu ve daha sonra bu eskilerin giderildiği görülmüştür. Bunun en önemli nedeninin, yöntemin süreci ters çevirmesine bağlı olarak, her ders sonu özet yapılmasına gerek kalmaması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, uygulama süresince sınıf içi derse ilişkin gerekliliklerin yeterli ve etkili düzeyde yerine getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğreticinin kişilerarası ilişkilere ilişkin yapılması gerekenleri gerçekleştirdiği görülmüştür.

Uygulama sürecine ilişkin formun analizi sonucunda ise, aktivitelerin yeterli ve etkin olması ile beraber derste pek çok farklı öğretim yöntem ve tekniğin, özellikle aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı ve ayrıca öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını artırıcı bir ortamın sağlandığı gözlenmiştir. Bunun yanında, uygulamanın öğretim teknolojilerinin kullanımı açısından etkili ve güncel olduğu ve yenilikçi bir yaklaşım izlendiği, öğrenme hedefleri belirlenirken gerekliliklerin yerine getirildiği, herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadığı, etkinliklerin ve planların ders hedeflerine uygun bir şekilde gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğreticinin öğrencilerle etkileşimi konusunda ise, süreç içinde öğreticinin etkileşime dayalı

hiçbir problem yaşamadığı ve çift taraflı etkileşimin genellikle üst düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamada çeşitli nedenlere bağlı olarak (zamanın sınırlı olması, uygulamanın online yapılması vb.) üst düzey bilişsel becerilerin her zaman işe koştulamaması da uygulama sürecindeki handikaplardan birisi olarak gözlenmiştir.

Güvenirlik formuna ilişkin yukarıda belirtilen sonuçlar, bu araştırma sürecinin hemen hemen tümünün sorunsuz ilerlediğine işaret etmektedir. İlgili alanyazındaki bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Erdoğan (2018), yaptığı tez çalışmasında ters yüz öğrenme uygulama sürecinin sorunsuz ilerlediğini, bunun nedeninin ise iyi bir planlamadan, öğrencilerin ihtiyaçlarının farklılıklarına titizlikle dikkat edilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da planlama aşaması özenle gerçekleştirilmiş, gözlemci ile uygulayıcı arasında fikir ayrılıkları çok az yaşanmış ve süreç genel olarak sorunsuz ilerlemiş ve sona ermiştir. Zuber'in (2016) yaptığı çalışmada ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasının geleneksel yöntemlere göre daha kullanışlı ve öğrencilerin öğrenmesi konusunda avantajlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Burada önemli olan husus esas olarak öğretmenin süreci iyi planlaması ve yürütmesidir. Bu da öğretmenin mevcut ders işleniş biçimi ve yöntemlerine göre daha fazla hazırlık yapmasını ve sorumluluk üstlenmesini gerektirmektedir. Ayçiçek (2019) de ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecinde öğretmenin sorumluluklarının arttığına vurgu yapmıştır. Brown (2016) öğretmenin bu sorumluluklarını şu şekilde belirtmiştir: Öğretmen, "İçeriği uygun bir şekilde hazırlamalı, içerik videolarını öğrencilere sunmalı ve nasıl ulaşabilecekleri konusunda yol göstermeli, sınıf içi etkinlikleri aktif ve anlamlı öğrenmeye uygun planlamalı, öğrencilere zamanında, uygun ve açık geri bildirimlerde bulunmalı, süreci zenginleştirmeli, anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan konuları tespit etmeli, üst düzey öğrenmeler için gerekli etkinlik, plan ve düzenlemeleri yapması" gereklidir. Mc Laughlin ve diğerleri (2019), ters yüz öğrenme yönteminin doğru şekilde uygulanmasının etki ve verimlilik üzerinde etkisinin büyük olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, çalışmada eylem araştırmasına dayalı olarak 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim ve Dağıtım Ünitesi kapsamında uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin mevcut öğrenme-öğretme yaklaşımı ve yöntemlerine nazaran öğrencilerin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluğu üstlenmelerine dikkate değer düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle dersin daha etkileşimli ve eğlenceli geçtiği, konu hakkında ders öncesinde teorik olarak bilgi sahibi olunmasından dolayı derste daha fazla etkinlik yapılmasına ve zamanın daha etkin kullanılmasına imkân tanındığı, öğrencilerin derse daha hazırlıklı geldikleri, verilen görev ve sorumlulukları üstlenme düzeylerinin arttığı, daha az devamsızlık yaptıkları ve derse karşı tutum ve isteklerinin arttığı hem gözlemler sonucunda hem de öğrencilerin görüşleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, uygulama esnasında bazı haftalarda işlenen derslerde öğrencilerin derse katılımlarında ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirme

durumlarında daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Bu bakımdan, öğrencilerin katılımlarının azaldığı durumlarda öğretmenlerin öğrenci katılımını ve ters yüz öğrenmenin etkililiğini artırmak için öğrenci merkezli farklı öğretim yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulamaları önem arz etmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Yöntemin uygulanmasına yönelik öneriler:

- Yöntemin sorunsuz ve etkili biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin iyi bir planlama ve hazırlık yapmaları, teknoloji/dijital yeterliklerini artırmaları gerekmektedir.
- Yöntemin uygulanması sürecine öğrencilerin de etkin biçimde entegre edilmesi için öğrencilere yöntem ve süreç hakkında bilgilendirmeler ve rehberlik yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri, zümre öğretmenler ile birlikte hareket edip eğitim-öğretim yılı başında gerekli planlamaları yaparak yöntemi derslerinde kolaylıkla kullanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Ters yüz öğrenmenin sağladığı katkı ya da etkinin belirlenmesine yönelik ilkökul düzeyindeki diğer derslerde de uygulanabilir.
- Yöntemin öğrencilerin akademik başarılarının yanında iletişim, yaratıcılık, problem çözme gibi beceriler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Ters yüz öğrenme yöntemine yönelik veli görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişime yönelik öneriler:

- Hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarına öğretim ilke ve yöntemleri ya da özel öğretim yöntemleri vb. derslerde teorik ve uygulamalı bilgi ve beceriler kazandırılabilir.
- Ters yüz öğrenme yönteminin ilkökul kademesindeki öğretmenler tarafından tanınması ve derslerinde etkin biçimde uygulanması için bu konuda öğretmenlere il milli eğitim müdürlükleri ya da okullar tarafından seminerler ya da eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hazır içeriklere erişebilmeleri için gerekli internet üzerinden online ortamlar/platformlar sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Adıgüzel, T. & Dürnel, A. (2019). Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme. D. Akgündüz. (Ed.). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar* (Birinci Baskı) içinde (s. 91-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [2]. Ahmed. H.H.M. & Indurkha. B. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. *Heliyon*, 6 (8),1-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04672>
- [3]. Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students' understandings and the self reported learning attitudes and behaviours*, (Unpublished master thesis). Queens land University of Technology Faculty of Education, Australia.
- [4]. Alsancak Sırakaya, D. & Seferoğlu, S. S. (2017). Tersyüz sınıf modelinde bireysel özelliklerin rolüyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s. 725-754). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- [5]. Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [6]. Altun, E., Ateş, A. (2014). İletişim teknolojileri. Ö. Demirel ve E. Altun. (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Sekizinci Baskı)* içinde (s. 87-112). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [7]. Arı, K., Çavuş, H. & Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(1), 99-112.
- [8]. Ata, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (İkinci Baskı)* içinde (s. 33-47). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [9]. Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [10]. Ayçiçek, B. & Yanpar Yelken, T. (2018). Ters çevrilmiş sınıf modelinin etkisi ingilizce öğretiminde öğrencilerin sınıf bağlılığı. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 385-398. doi: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11226a>
- [11]. Ayçiçek, B. (2019). Ters-yüz sınıf modeli. T. Yanpar Yelken. (Ed.). *Eğitim teknolojileri (Birinci Baskı)* içinde (s. 119-140). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [12]. Aydın, B. & Demirel. V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 7(1), 57-82.
- [13]. Baker, J. W. (2000). The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side. *Communication Faculty Publications*. 15,9-17. Erişim adresi: http://classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf
- [14]. Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- [15]. Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)* 3(1), 1-15
- [16]. Baysal, Z.N., Karapınar, Y. & Öztürk, C. (2011). Eğitimde Yeni Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (İkinci Baskı)* içinde (s. 257-307). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [17]. Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class everyday. *International Society for Technology in Education (ISTE)*. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books/about/Flip_Your_Classroom.html?id=YOZCgAAQBAJ&redir_esc=y
- [18]. Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388. doi: 10.14687/jhs.v13i2.3952
- [19]. Brown, B. A. (2016). Understanding the Flipped Classroom: Types, Uses and Reaction to a Modern and Evolving Pedagogy *Culminating Projects in Teacher Development*. Erişim adresi: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/12

- [20]. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [21]. Carrabba, C. & Farmer, A. (2018). The impact of project-based learning and direct instruction on the motivation and engagement of middle school students . *Language Teaching and Educational Research*, 1(2), 163-174. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/later/issue/41915/431930>
- [22]. Cashin, M. (2016). *The effect of flipped classrooms on elementary students' reading scores*, (Unpublished Doctoral Thesis). Northcentral University, Arizona.
- [23]. Celkan, H. (2016). Eğitim ve Toplum. Ç. Özdemir. (Ed.). *Eğitim Sosyolojisi* (İkinci Baskı) içinde (s. 39-66). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [24]. Chen, Lambert, & Guidry. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222-1232.
- [25]. Chen, Y., Wang, Y. & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- [26]. Cronhjort, M., Filipsson, L. & Weurlander, M. (2018). Improved engagement and learning in flipped-classroom calculus, *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 37 (3), 113-121. doi: <https://doi.org/10.1093/teamat/hrx007>
- [27]. Çakır, E. & Yaman, S. (2018). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen başarıları ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-99.
- [28]. Çakır, R., Adsay, C. & Akgül-Uğur, Ö . (2019). Ters-Yüz Sınıf Modelinin ve Web 2.0 Yazılımlarının Bilgisayarca Düşünme Becerisi, Etkinlik Tecrübesi ve Uzamsal Düşünme Becerisine Etkisi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15 (3) , 845-866 . DOI: 10.17860/mersinefd.528764
- [29]. Çatalbaş, A. & Semerci, Ç. (2016). Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 399-412.
- [30]. Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [31]. Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [32]. Deveci Topal, A. & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci /mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148. doi: <http://dx.doi.org/>.
- [33]. Dixon, M.D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), 1-13. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890707.pdf>
- [34]. Doğan, Y . (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/3029/42080>
- [35]. Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.
- [36]. Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [37]. Erbil, D. & Kocabaş, A. (2019). sınıf öğretmenlerinin tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Çevrimiçi*, 18 (1). Erişim adresi: <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/2297/2479>
- [38]. Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [39]. Erişen, Y. & Çeliköz, N. (2014). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Ö. Demirel & E. Altun. (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Sekizinci Baskı) içinde (s. 113-146). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- [40]. Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (1), 481-503. doi: 10.17522/balikesirnef.356578
- [41]. Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 190-202.
- [42]. Flipped Learning Network. [FLN]. (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. Erişim adresi: <http://flippedlearning.org>
- [43]. Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: *Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Erişim adresi, <http://www.jstor.org/stable/3516061>
- [44]. Garcia, J. & Michaelis, J.U. (2000). Social studies for children: a guide to basic instruction (12th edition). Boston: Pearson Education Inc.
- [45]. Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2013). Institutional change and leader ship associated with blended learning innovation: Two case studies. *Internet and Higher Education*, 18, 24-28.
- [46]. Gilboy, M. B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114.
- [47]. Gokdas, I. & Gursoy, S. (2018). İlkokullarda dönüştürülmüş sınıf modelinin matematik dersindeki akademik başarı ve motivasyona etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 159-174. doi: 10.29329/mjer.2018.172.9
- [48]. Gönenç, S. & Açıkalin, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41
- [49]. Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi [AUAd]*, 1(2), 24-48.
- [50]. Gündüz, A.Y. & Akkoyunlu, B. (2016). Bilgi arama davranışı ve eğitim açısından önemi. A.İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Ed.). *Çevrimiçi öğrenme: Farklı bakış açıları* (Birinci Baskı) içinde (s. 237-251). Ankara: TOJET.
- [51]. Güven Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi*, (Yayınlanmamış doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- [52]. Hacıfazlıoğlu, Ö. & Polat, E. (2020). Meslek olarak öğretmenlik, öğretmen yetiştirme programları modelleri. S. Hali ve E. Töre. (Ed.). *Eğitime Giriş* (İkinci Baskı) içinde (s. 148-165). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [53]. Hali, S. (2020). Eğitimin tarihi temelleri. S. Hali ve E. Töre. (Ed.). *Eğitime Giriş* (İkinci Baskı) içinde (s. 31-47). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [54]. Hansson, A. (2021). The meaning of mathematics instruction in multilingual classrooms: analyzing the importance of responsibility for learning. *EducStud Math*, 81, 103-125. doi: 10.1007/s10649-012-9385-y.
- [55]. Harari, Y.N. (2019). *21. Yüzyıl için 21 ders* (5. baskı). İstanbul: Kolektif Kitap.
- [56]. Hebebe, M.T. & Usta, E. (2015). Türkiye’de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: bir literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19(8), 195-219.
- [57]. Holik, M. T. (2016). *Comparing the effectiveness of flipped classroom and traditional classroom student engagement and teaching methodologies*, (Unpublished Doctoral Thesis). Education Faculty of Lindenwood University, St. Charles.
- [58]. Horn, M. (2013, summer). Ters Yüz Edilmiş Sınıfların Dönüşüm Potansiyeli. Erişim adresi: <https://www.educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms/>
- [59]. Işık, E & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6 (3), 53-66.
- [60]. Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Meltem Özten Anay & Yıldız Uzuner (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- [61]. Kanbur, S. (2016). *Organik kimya öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması: bir eylem araştırması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [62]. Kara, C.O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitim Dünyası*, 45, 12-26. doi: [10.25282 / ted.256096](https://doi.org/10.25282/ted.256096)
- [63]. Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: ters yüz öğrenme, Özcan Demirel & Serkan Dinçer (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s.1171-1182). doi: <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.070>
- [64]. Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249. Doi: 10.19126/suje.453729
- [65]. Khan, S. (2016). *Dünya okulu, eğitimi yeniden düşünmek* (4. baskı). Cem Akış (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- [66]. Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgiler, tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. İçinde: Ed. M.Safran. *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- [67]. Kırmızıoğlu, A. & Adıgüzel, T. (2019). Ters yüz sınıf modelinin lise seviyesinde uygulanması: Kimya dersi örneği. D. Akgündüz. (Ed.). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar* (Birinci Baskı) içinde (s. 91-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [68]. Knowledgewave, (2016). *The 7 Most Important Benefits of Blended Learning*. Erişim adresi: <https://www.knowledgewave.com/blog/benefits-of-blended-learning>
- [69]. Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- [70]. Kozikoğlu, İ. & Camuşcu, K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma/sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 187-201. doi: 10.33308/26674874.2019332132
- [71]. Kökhan, S. & Özcan, U. (2018). 3D yazıcıların eğitimde kullanımı. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 81-85. doi: <https://doi.org/10.46328/seat.v2i1.14>
- [72]. Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 34 (1), 35-43. doi: 10.1501 / Egifak_0000000040
- [73]. Kurt, U. & Bayar, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve derse katılımlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 140-150. doi: 10.24315/tred.552811
- [74]. Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1), 30-43. Doi: [10.1080 / 00220480009596759](https://doi.org/10.1080/00220480009596759)
- [75]. Lai, C.L. & Hwang, G.J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*. doi: 10.1016/j.compedu.2016.05.006.
- [76]. Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N. & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324. Doi: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582>
- [77]. Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- [78]. McLaughlin, J. E., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Davidson, C. A., Glatt, D. M., Roth, M. T. & Mumper, R. J. (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77, 1-8. doi:10.5688/ajpe779196
- [79]. MEB. (2011). EARGED, Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden alındı.
- [80]. MEB. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEY_YE_NEL_YETERLYKLERY.pdf

- [81]. MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686->
- [82]. MEB. (2019). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. Erişim adresi <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- [83]. MEF. (t.y.). Flipped learning. Erişim adresi: <https://www.mef.edu.tr/tr/flipped-learning#gsc.tab=0>
- [84]. Menzi Çetin, N. & Akkoyunlu, B. (2016). Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye. A.İşman, H.F. Odabaşı ve ve B. Akkoyunlu (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* (Birinci Baskı) içinde (s.). Ankara: TOJET.
- [85]. Merlin-Knoblich, C., Harris, P. N. & McCarty Mason, E. C. (2019). Examining student classroom engagement in flipped and non-flipped counselor education courses. *The Professional Counselor*, 9, 109-125. doi: 10.15241/cmk.9.2.109
- [86]. Mihçı Türker, P. (2020). Çevrimiçi öğrenme ve öğretme kuramları. E. Kılıç Çakmak & S. Karataş (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* (Birinci Baskı) içinde (s. 1-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [87]. Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R. & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Med Educ*, 27 (2015) doi: 10.1186 / s12909-015-0317-2
- [88]. Nayır, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17 (71), 59-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/42485/511749>
- [89]. Nelson, N. (2014). *Flipping the engineering classroom*. Canadian Engineering Education Association (CEEAA14) Conf. Doi: 0.24908 / pceea.v0i0.5922
- [90]. November, A. & Mull, B. (2012). *Flipped learning: A response to five common criticisms*. 01 Erişim adresi: <http://novemberlearning.com/resources/articles/flippedlearning-a-response-to-fivecommoncriticisms- article>
- [91]. O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of Flipped Classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- [92]. Orhan Göksün, D. & Kurt, A.D. (2016). 21. Yüzyılda değişen öğretmen becerileri. A. İşman, H.F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* (Birinci Baskı) içinde (s.1-15). Ankara: TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- [93]. Öğretir Özçelik, A. D. & Eke, K. (2019). 21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler. A. D. Öğretir Özçelik, & M. N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (Üçüncü Baskı) içinde (s.231-254). Ankara: Pegem Akademi.
- [94]. ÖK, S. (2019). *Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- [95]. Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- [96]. Özdemir, S. M. (2015). Sosyal bilgiler programı ve değerlendirilmesi. İçinde: Ed. M. Safran. *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s. 17-46). Ankara: Pegem Akademi.
- [97]. Özdemir, S. M., Altıok, S. & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40.soner_mehmet_ozdemir.pdf
- [98]. Özdemir, S.M. & Katrancı, M. (2020). Eğitimin teknolojik temelleri. S. Hali & E. Töre. (Ed.). *Eğitime giriş* (İkinci Baskı) içinde (s. 170-203). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [99]. Özdemir, S.M. (2020). Eğitimin geleceği-gelecekte eğitim. H.Ünsal (Ed.). *Eğitime giriş içinde* (s. 547-571). Ankara: Nobel Yayın.
- [100]. Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- [101]. Öztürk, C. (Ed.). (2011). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- [102]. Öztürk, S. & Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 13-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/576132>
- [103]. Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [104]. Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants part1. *On the horizon*. 9(5), 1-6. Erişim adresi: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- [105]. Reeve, J. & Tseng, C.M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology* 36 (2011) 257-267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- [106]. Safran, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- [107]. Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: ASCD
- [108]. Sancar Tokmak, H. (2014). Yeni nesil öğretim yöntem ve teknikleri. S. Şendağ. (Ed.). *Öğretim teknolojileri: etkili ve eğlenceli öğrenme deneyimi tasarım rehberi* (Birinci Baskı) içinde (s. 71-108). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [109]. Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf ilköğretim sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [110]. Sarıtepeci, M., & Çakır, H. (2015). The effect of blended learning environments on student's academic. *Education and Science*, 40(177), 203-216. doi: 10.15390 / EB.2015.2592
- [111]. Sarıtepeci, M., & Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortam öğrencilerinin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 211-223. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/292972621_Harmanlanmis_Ogrenme_Ortamlarini_n_Ogrencilerin_Derse_Katilim_ve_Derse_Karsi_Motivasyonlari_Uzerine_Etkisinin_Incelenmesi_The_Effect_of_Blended_Learning_Environments_on_Students%27_Engagement_to_Course_a
- [112]. Sekerci, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin sorumluluk algısı ve öğrenme deneyimleri: fenomenolojik bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 308-327. doi: 10.29329/mjer.2020.258.16
- [113]. Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (21. baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.
- [114]. Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 27-42. Erişim adresi: <http://www.enadonline.com> 10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m
- [115]. Sırakaya, M. (2016). Artırılmış gerçekliğin uygulamalı eğitimde kullanımı: anakart montajı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), 301-316. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/315381548_Artirilmis_Gercekligin_Uygulamali_Egitimde_Kullanimi_Anakart_Montaji
- [116]. Singh, H. & Reed, C. (2001). A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Centra Software. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.114.821>
- [117]. Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. Erişim adresi: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_SkinnerBelmont_JEP.pdf
- [118]. Solmaz, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen öğrenen etkileşimi. E. Kılıç Çakmak & S. Karataş (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* (Birinci Baskı) içinde (s. 1-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- [119]. Sözen, E. ve Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/327466437_2005_VE_2018_4_SINIF_SOSYAL_BILGILER_DERSI_OGRETIM_PROGRAMLARININ_SBDOP_KARSILASTIRILMASI
- [120]. Staker, H. & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, 1-17. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- [121]. Su, C.Y. & Chen, C.H. (2018). Investigating the effects of flipped learning, student question generation, and instant response technologies on students' learning motivation, attitudes, and engagement: A Structural Equation Modeling. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2453-2466. Doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/89938>
- [122]. Sürmelioglu, Y. & Seferoglu, S. S. (2018, Kasım). *Harmanlanmış öğrenmenin gerçekleştirildiği çevrimiçi öğrenme araçlarına yönelik bir inceleme*. 4th International Contemporary Educational Research Congress. Erişim adresi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/CEAD2018_Surmelioglu-Seferoglu_HarmanlamisOgrenme_Sunu.pdf
- [123]. Şaban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [124]. Şenel, M., & Kahramanoğlu, R. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi (JIER)*, 2(3), 28 - 37. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/327836333_Ilkokul_Ingilizce_Dersinde_Ters_Yuz_Sinif_Flipped_Classroom_Modeli_Uygulamasinin_Degerlendirilmesi
- [125]. Talan, T. & Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 563-580. doi: 10.16949/turkbilmat.403618
- [126]. Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), Erişim adresi: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=colleagues>
- [127]. Temel, C. (2007). *İnsan için eğitim* (1. baskı). Mersin: Test-teknik Ofset.
- [128]. The University of Utah (t.y). *Flipped lesson observation-short form*. Erişim adresi: <https://utah.instructure.com/courses/311724/pages/observation-forms>
- [129]. Torun, F. & 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399575>
- [130]. Töre, E. (2020). 21. yüzyılda eğitimle ilgili yönelimler. S. Hali ve E. Töre. (Ed.). *Eğitime giriş* (İkinci Baskı) içinde (s. 278-297). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [131]. Tsai, M.N., Liao, Y.F., Chang, Y.N. & Chen, H.C. (2020). A brainstorming flipped classroom approach for improving students' learning performance, motivation, teacher-student interaction and creativity in a civics education class. *Thinking Skills and Creativity*. 38 (2020). doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100747>
- [132]. Tunga, Y , İnceoğlu, M . (2020). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse katılım durumuna etkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , TBMM 100. Yıl Özel Sayısı , 339-356 . doi: 10.18026/cbayarsos.679587
- [133]. Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. Doi: 10.5961/jhes.2015.118
- [134]. Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.) *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- [135]. Uçar, H., & Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 143-157. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s7m

- [136]. Uluyol, Ç. & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-84. Erişim adresi: <https://paperity.org/p/198080176/bir-harmanlanmis-ogrenme-ortami-ornegi-ogrenci-basarisi-ve-gorusleri>
- [137]. Urquiza-Fuentes, J. (2020). Increasing students' responsibility and learning outcomes using partial flipped classroom in a language processors course. *IEEE Access*, 4 (2016). Doi: 10.1109/ACCESS.2017.DOI
- [138]. Uygarer, R. (2016). Dijital göçmenler. A.İşman, H.F.Odabaşı & B. Akkoyunlu (Ed.). Eğitim teknolojileri okumaları (Birinci Baskı) içinde (s.193-200). Ankara: TOJET.
- [139]. Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000092
- [140]. Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim*, 185 (Kış), 130-137. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442791>
- [141]. Wang, Z., Bergin, C. & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535. doi: 10.1037/spq0000050
- [142]. Winter, J.W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *Tech Trends* 62, 176–183. Doi:<https://doi.org/10.1007/s11528-017-0228-7>
- [143]. Yakar, A. & Saracaloğlu, A. S. (2016). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49. Doi: 10.21764/efd.41545
- [144]. Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237. Erişim adresi: https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/161047/makaleler/10/1/arastrmx_161047_10_pp_1214-1237.pdf
- [145]. Yeşil, R., Çalışkan, N. & Şahan, E. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri. *1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Kitabı*. (523–529). Erişim adresi: https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117057
- [146]. Yeşilpınar Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 186–209. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.334542>
- [147]. Yıldız, Ş.N., Sansar, F. & Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 60 (16), 76-86. Erişim adresi: https://www.academia.edu/31131350/Y%C4%B1ld%C4%B1z_%C5%9E_N_Sansar_F_and_Ate%C5%9F_%C3%87obano%C4%9Flu_A_2017_D%C3%B6n%C3%BC%C5%9Ft%C3%BCr%C3%BCl%C3%BCm%C5%9F_S%C4%B1n%C4%B1f_Uygulamalar%C4%B1n%C4%B1n_Alanyaz%C4%B1na_Dayal%C4%B1_%C4%B0ncelenmesi_Elektronik_Sosyal_Bilimler_Dergisi_16_60_76_86
- [148]. Yılmaz, K. & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/254066>
- [149]. Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2010, 8(4), 839-867. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRFNU9UTXdnQT09/sosyal-bilgiler-egitimindeki-sorunlar-ve-cozum-onerileri-ogretim-elemanlarinin-gorusleri>
- [150]. Yüksel, G. (2016). Medya ve eğitim. Ç. Özdemir. (Ed.). *Eğitim sosyolojisi* (İkinci Baskı) içinde (s. 252-282). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [151]. Zainuddin, Z. & Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 660-670. Doi: 10.1080 / 14703297.2015.1102079

[152]. Zuber, W. J. (2016). The flipped classroom, a review of the literature. *Industrial and Commercial Training*, 48(2), 98-103. DOI: 10.18844 / wjet.v7i2.46



EKLER

Ek 1. Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Onay Belgesi



MERSİN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU ONAY BELGESİ

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü öğrencilerinden Firdevs Gündoğan Önderöz'ün "Tersyüz Öğrenme Modelinin İlkokul Öğrencilerinin Derse Katılımları, Sorumluluk Değeri ve Öz-Denetim Becerisi Üzerine Etkisi " adlı çalışması kurulumuz tarafından incelenmiş ve

Etik yönden uygun bulunmuştur.

Y

Etik yönden geliştirilmesi gerekmektedir.

Y

Etik yönden uygun bulunmamıştır.

Y

Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı	
Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih	13/03/2020
Etik Kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No	25/03/2020- 034
Yer	Mersin Üniversitesi, Uğur Oral Kültür Merkezi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI VE ÜYELER:

İMZA

Prof. Dr. Ashhan DOĞAN TOPÇU	Başkan
Prof. Dr. Hürriyet GÖKDAYI	Üye
Prof. Dr. F. Ayşe BALCI KARABOĞA	Üye
Prof. Dr. Turhan KORKMAZ	Üye
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Üye
Prof. Dr. Arzu UYSAL	Üye
Prof. Dr. Şerife YORULMAZ	Üye

Açıklama:

Ek 2. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.3076583

Konu : Firdevs GÜNDOĞAN ÖNDERÖZ'ün
Anket İzin Talebi

11/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24.01.2020 tarihli ve 1288485 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmeliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Firdevs GÜNDOĞAN ÖNDERÖZ'ün Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR danışmanlığında yürüteceği "Ters Yüz Öğrenme Modelinin İlkokul Öğrencilerinin Derse Katılımları, Sorumluluk Değeri ve Öz Denetim Becerisi Üzerine Etkisi" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 11.02.2020 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmeliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Firdevs GÜNDOĞAN ÖNDERÖZ'ün söz konusu çalışmayı 2019-2020 eğitim öğretim yılında İlimize Bağlı Yenişehir ilçesinde bulunan Pirreis ilkokulu 4. sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (11 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
11/02/2020

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumunpınar Mah. GMK. Biv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :
Memur/Mfarris ŞEN-Tel: 0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks: 0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 091e-7015-3751-b8e2-0594 koda ile teyit edilebilir.

Ek 3. Eylem Araştırması Sürecinde Planlanan ve Uygulanan Ders Planları

1. HAFTA DERS PLANI

Ders	Sosyal Bilgiler Dersi
Sınıf	4
Ünite Adı	5.Ünite
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Süre	3 ders saati (40+40+40)
Kazanımlar	SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma (Vızıltı 22), Kart Gösterme, ters yüz öğrenme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, EBA
Etkinlik Adı	İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız
Dikkat Çekme	Kızılay'a ait fotoğraflarla sınıfa girilir. Fotoğraflarda neler gördükleri öğrencilere sorulur.
Güdüleme	'Bu ünite neler öğreneceğiz? İstek ve ihtiyaçlarımızı ayırt edeceğiz. Çevremizdeki ekonomik faaliyetleri tanıyacağız. Bilinçli tüketici davranışlarını öğreneceğiz. Bütçemizi oluşturacağız. İsraftan kaçınma bilincimizi geliştireceğiz. Bu dersimizde ise isteklerimizi ve ihtiyaçlarımızı birbirinden ayırt etmeyi öğreneceğiz.' İfadesiyle güdüleme yapılır.
Ders Geçiş	Kitapta bulunan 'Musul'a ilk insani yardım Türk Kızılay'ından' başlıklı haberin fotoğrafının öğrenciler tarafından incelenmesi ve ardından bir öğrenci tarafından haberin okunması istenir.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Ters yüz öğrenme modelinin özelliğine uygun olarak öğretim-öğrenme sürecinin başında öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kağıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilecek ve cevaplanacaktır. Vızıltı 22 tartışma tekniğinde 2 öğrenci bir konu hakkında 2'er dakika konuşur ve kararını açıklar. Öğrencilere yöneltilecek problem durumu: "Seda, Sıla ve Selçuk üç kardeşir Babalarından Seda gitar, Sıla ayakkabı, Selçuk ise uzaktan kumandalı araba almasını istemektedir. Ancak ailenin bütçesi çocuklardan yalnızca bir tanesinin isteğini karşılayabilecek durumdadır" olarak açıklanır ve ardında oluşan ikili gruplara: "Sizce baba, çocuklarından hangisinin ihtiyacına öncelik vermelidir? Neden? Grup arkadaşınızla iki dakika tartışın ve süre bitiminde kararınızı açıklayın" yönergesi iletilir. Bireysel olarak EBA üzerinden 'İsteklerimiz ve ihtiyaçlarımız' konulu sorular çözülecektir.
Ölçme Değerlendirme	Öğrenciler 6'lı gruplara ayrılır. Kullanılacak kartlar, doğru ve yanlış olarak önceden hazırlanır. Ders kitabında bulunan doğru yanlış etkinliği kart gösterme şeklinde işlenir. İfadeler bir öğrenci tarafından okunduktan sonra grup temsilcisi bir öğrenci arkadaşlarıyla konuştuktan sonra uygun kartı kaldırır. Her doğru cevaba 1 puan verilir. En yüksek puan alan grup kazanır.

2. HAFTA DERS PLANI

Ders	Sosyal Bilgiler Dersi
Sınıf	4
Ünite Adı	5.Ünite
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Süre	3 ders saati (40+40+40)
Kazanımlar	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Görsel Okuma, hızlı tur, soru-cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, EBA , Zoom ,Bandicam, Google formlar
Etkinlik Adı	Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler
Dikkat Çekme	Çeşitli meslek gruplarına ait bilmeceler öğrencilere yöneltilir.
Güdöleme	'Bu dersimizde 'Çevremizdeki ekonomik faaliyetleri tanıyacağız.' İfadesiyle güdüleme yapılır.
Ders Geçiş	Bilmecelerde sorulan meslek gruplarının hangi ihtiyaç alanlarında çalıştığı sorusu öğrencilere yöneltilir.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Ters yüz öğrenme modelinin özelliğine uygun olarak öğretme-öğrenme sürecinin başında öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltililecek ve cevaplanacaktır. Ders kitabında bulunan fotoğraflardaki faaliyetlerin neler olduğunu uygun yere yazmaları istenir. Aktif öğrenme yöntemlerinden 'hızlı tur' yöntemi ile öğrencilere konu anlatımı videosunda bulunan konu hakkında, öğretmen tarafından hızlı sorular sorulacak, cevap vermeyen öğrenci "geçiniz" diyerek hakkını başka arkadaşına devredebilecektir. Bu yöntem uzaktan (online) eğitime uygulama açısından uygun bir yöntem olduğu için kullanılacak olup zoom uygulamasında öğrencilerin görüntülerinin sırasına göre iki hızlı tur olarak gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin kendi mikrofonlarını açma yetkisi tanınacaktır. Soruya cevap verdikten sonra kapatmaları, sıradaki öğrencinin ise, arkadaşı cevap verdikten sonra mikrofonunu açması gerektiği belirtilecektir. Yöntem uygulanmadan önce dikkat edilmesi gereken noktalar öğrencilere açıklanacaktır. Mersin ili için ekonomik faaliyetleri gösteren fotoğraflar öğrencilere sunulacak. Soru cevap etkinliği yapılacak ve öğrencilerin kitaptaki soruları bireysel cevaplaması istenecektir. Söz hakkı almak isteyen öğrencilerin programda bulunan el kaldırma işaretine tıklayabilecekleri belirtilecektir. Ders esnasında soru sormak isteyen öğrencilerin chat uygulamasından sorularını yazabilecekleri bilgisi öğrencilere aktarılacaktır.
Ölçme Değerlendirme	Öz değerlendirme yapılacaktır. Form doldurulacaktır. Google form uygulaması üzerinden ders sonu değerlendirme anketinin doldurulması sağlanacaktır.

3. HAFTA DERS PLANI

Ders	Sosyal Bilgiler Dersi
Sınıf	4
Ünite Adı	5.Ünite
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Süre	3 ders saati (40+40+40)
Kazanımlar	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Gözlem, Rol Yapma, Poster Hazırlama, İş Birlikli Öğrenme,tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, EBA ,zoom ,bandicam , whats app,KAHOOT
Etkinlik Adı	Bilinçli Tüketici Olalım, Belgemizi Alalım
Dikkat Çekme	Öğretmen elinde bozuk bir ürünü öğrencilere kameradan gösterir. Ürünü yeni aldığını ama bozuk çıktığını ve ne yapması gerektiğini bilmediğini belirtir. Ardından öğrencilere: Sizce ne yapmalıyım? Sorusu yöneltilir.
Güdüleme	'Bu dersimizde 'Bilinçli tüketici davranışlarını öğreneceğiz.' İfadesiyle güdüleme yapılır.
Ders Geçiş	Dikkat çekme gerçekleştikten sonra öğrencilere: Peki siz benim yerimde olsanız, aldığınız bir ürün arızalı ya da hatalı çıksa, ne yaparsınız? Sorusu yöneltilir.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Ters yüz öğrenme modelinin özelliğine uygun olarak öğretme-öğrenme sürecinin başında öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilecek ve cevaplanacaktır. Birinci derste yapılacak olan bu etkinlik uzaktan (online) eğitimde kullanılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gözlerini kapamaları ve okulda teneffüste kantinden alışveriş yapan öğrencileri düşünmeleri daha önce yaptıkları gözlemleri defterlerine yazmaları istenir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları düşüncelerini sınıfla paylaşımları istenir. Öğrencilerin söyledikleri toplu olarak zoom programı üzerinde bulunan beyaz tahtaya öğretmen tarafından yazılır ve yapılan yanlış ve doğru tüketici davranışları belirlenir. Öğrencilerin deftere yazmaları istenir. Maddeler sınıfça tartışılır. İstekli her öğrencinin söz hakkı alması sağlanır. Dersin devamında "Ey tüketici kardeş" şiirini okuyup bilinçli tüketicinin yapması ve yapmaması gerekenleri kendi cümleleri ile yazmaları istenir. Etkinliklerin ikisi zoom uygulaması üzerinden beyaz tahta ikiye bölünecek şekilde yazılır. Bu etkinlikte yazdıkları ile daha önce yapılan etkinlikte bulunan cümlelerin karşılaştırılması yapılır. 2. derste evde bulunan gıda ve temizlik malzemelerinden 5 tanesini incelemeleri ve kitapta bulunan tabloyu doldurmaları sağlanır. Bir önceki dersin sonunda öğrencilere gıda ve temizlik malzemelerini hazırlamaları belirtilir. Tablo doldurulduktan sonra ders kitabında bulunan meslekler konulu çalışma sorularının bireysel olarak cevaplanması sağlanacaktır. Tüm öğrencilerin söz hakkı alması sağlanacaktır. Söz hakkı almak isteyen öğrencilerin programda bulunan el kaldırma işaretine tıklayabilecekleri belirtilecektir. Ders esnasında soru sormak isteyen öğrencilerin chat uygulamasından sorularını yazabilecekleri bilgisi öğrencilere aktarılacaktır
Ölçme Değerlendirme	3. derste "Bir ürün denetlenmezse ne olur?" Sorusu yöneltilir. Bireysel olarak cevaplanması istenir. Alacağımız üründe neler dikkat etmeliyiz sorusu yöneltilir ve öğrencilerin bu konuda bireysel olarak poster çalışması yapması istenir. Yapılan posterler whatsapp üzerinden öğretmene gönderilecek ve birleştirilip tüm öğrencilerin görmesi sağlanacaktır. Yapılan posterler akran değerlendirmesi ile değerlendirilecektir. Posterler EBA üzerinden yayınlanacak öğrencilerin düşüncelerini yorum olarak paylaşımları sağlanacaktır. Bireysel ölçme değerlendirme için KAHOOT üzerinden quiz yapılacaktır. KAHOOT kodu öğrenciler ile paylaşılacaktır.

4.HAFTA DERS PLANI

Ders	Sosyal Bilgiler Dersi
Sınıf	4
Ünite Adı	5.Ünite
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Süre	3 ders saati (40+40+40)
Kazanımlar	SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Büyük Grup Tartışma , Probleme Dayalı Öğrenme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, EBA, zoom, bandicam
Etkinlik Adı	Ayağımızı yorganımıza göre uzatalım.
Dikkat Çekme	Yorganı kısa gelen bir kişinin bulunduğu bir fotoğraf ile ders başlanır.
Güdüleme	'Bu dersimizde 'Bütçemizi oluşturacağız.' İfadesiyle güdüleme yapılır.
Ders Geçiş	Gösterilen fotoğrafı öğrencilerin yorumlaması istenir.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Ters yüz öğrenme modelinin özelliğine uygun olarak öğretme-öğrenme sürecinin başında öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilecek ve cevaplanacaktır. Uzaktan (online) eğitime olarak gerçekleştirilecek bu etkinlik 2 ders saati boyunca sürecek bir PDÖ uygulaması şeklinde yapılacaktır. Öğrencilere bir problem durumu olarak aşağıda araştırmacı tarafından tasarlanan bir problem senaryosu verilecektir. Bu problemi PDÖ aşamalarına uygun çözmeleri istenecektir. Bireysel çalışma olarak gerçekleştirilecektir. Öğrencilerden öncelikle problemi tanımları, bilinen ve bilinmeyen yönleri bir A4 kâğıda yazmaları istenecek ve olası çözümleri belirtmeleri istenecektir. Çözümleri önceden verilen rapor şablonuna uygun yazmaları istenecektir. PROBLEM SENARYOSU Aslı hanım bir iş yerinde asgari ücretle çalışmaktadır. Genel olarak evi geçindirmede problem yaşamaz. Ama konu diğer arkadaşlarıyla yarışmak olduğunda harcamada sınır tanımayan biri haline gelir. En son arkadaşları ile toplandıkları gün beraber alışveriş merkezine gitmeye gitmişlerdir. Hepsi pahalı mağazalardan birini girmiştir. Aslı o mağazadan çok beğenmediği halde maaşının yarısı ile bir çanta almıştır. Eve geldiğinde kara kara düşünmeye başlamıştır. 1.Bu olayda sizce en büyük ve acil problem nedir? 2. Belirttiğiniz acil problemin çözümü nedir? 3. Bu olayda başka problemler var mıdır, nelerdir? 4. Belirttiğiniz bu problemlerin çözümü nasıl olmalıdır? 4. Aslı Hanım'ın bir daha böyle bir durumla karşılaşmaması için önerileriniz nelerdir?
Ölçme Değerlendirme	1 ders saatinde "Kendi bütçeni oluştur" konulu kitapta bulunan çalışma sorularının bireysel olarak cevaplanması sağlanacaktır. Söz hakkı almak isteyen öğrencilerin programda bulunan el kaldırma işaretine tıklayabilecekleri belirtilecektir. Ders esnasında soru sormak isteyen öğrencilerin chat uygulamasından sorularını yazabilecekleri bilgisi öğrencilere aktarılacaktır Problem çözümüne ilişkin öğrencilerden rapor hazırlaması istenecektir, öz ve akran değerlendirme yapılacaktır.

5.HAFTA DERS PLANI

Ders	Sosyal Bilgiler Dersi
Sınıf	4
Ünite Adı	5.Ünite
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Süre	3 ders saati (40+40+40)
Kazanımlar	SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Bulmaca, Slogan Yazma, drama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, EBA, zoom, bandicam, whatsapp
Etkinlik Adı	Tüketime evet, İsrafa Hayır
Dikkat Çekme	Ekmek israfına yönelik ders kitabındaki haber okunarak dikkat çekilir.
Güdüleme	Bu dersimizde” İsraftan kaçınma bilincimizi geliştireceğiz.” İfadesiyle güdüleme yapılır.
Ders Geçiş	“İsraf deyince aklınıza neler geliyor?” sorusunu öğrencilere yöneltilir.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Ters yüz öğrenme modelinin özelliğine uygun olarak öğretme-öğrenme sürecinin başında öğrencilerin izledikleri video ve çalışma kâğıtlarına göre yanıt bulamadıkları ve merak ettikleri sorular öğretmene yöneltilecek ve cevaplanacaktır. Öğrencilere uzaktan (online) ders başlamadan önce drama yapmaları için gerekli drama metinleri gönderilecek ve hazırlık yapmaları sağlanacaktır. Önceden gruplara ayrılıp su, israfı, elektrik israfı, ekmek israfı gibi drama metinleri verilecek ve canlandırmaları istenecektir. İsteyen öğrencilerim canlandırmalarını video aracılığı ile önceden çekmeleri sağlanacaktır. Öğretmene whats app uygulaması üzerinden önceden gönderilen videolar derste sırayla tüm sınıfa izlenecektir. Videoların maksimum 60 sn olarak düzenlenmesi belirtilecektir. İsteyen öğrencilerin canlı olarak etkinliği gerçekleştirebileceği belirtilecektir .60 Saniyeye riayet edilecektir. 2 ders saati sürmesi planlanmaktadır. Kaynakları bilinçli kullanalım konulu çalışma kâğıdının öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplaması sağlanacaktır. Ünite sonu “Neler Öğrendik?” soruları ve ünite değerlendirme soruları bireysel olarak öğrenciler tarafından çözülecektir.
Ölçme Değerlendirme	Drama etkinliği için öz ve akran değerlendirme formu uygulanacaktır. Grup ölçme değerlendirme çalışması olarak, öğrencilerden israf konulu slogan yazmaları istenir. Akran değerlendirmesi için dersten sonra dijital ortamda Google formlar uygulaması ile en iyi slogan seçimi yapılacaktır.

Ek 4. Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulama Güvenirliği Formu

Bu formun amacı, araştırmacının uygulamış olduğu ters yüz sınıf sistemi uygulamalarının planlanmış olan öğretim sürecine ne düzeyde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma yönergesi: Bu formda, araştırmacının gerçekleştirmesi beklenen basamaklar yer almaktadır. Araştırmacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini gözlemleyerek uygunsa 'evet' sütununa; uygun değilse 'hayır' sütununa '+' şeklinde işaretlemek sureti ile doldurunuz. İhtiyaç duyulması halinde yorumlar bölümüne görüş ve önerilerinizi yazabilirsiniz.

Firdevs Gündoğan Önderöz
Mersin Ün. Eğitim Bil. Ens. Y.L. Öğrencisi

Gözlemci:		Tarih:	
Sınıfın Adı:		Dersin Adı:	
Sınıf Dışı Ders (Video Dersi)			
Kategoriler	Evet	Hayır	Yorumlar
1: Dersin başlığı videoda sesli ya da görsel bir şekilde veriliyor mu?			
2: Videolar önceki ders, etkinlik ya da okumalara değiniyor mu?			
3: Videoda giriş sorusu, cümlesi ya da konuyla alakalı örneğe yer veriliyor mu?			
İçeriğin Sunum Aşaması			
4: İçerik hazırlanırken güncel yenilik, gelişme ve çalışmalardan faydalanılmış mı?			
5: Öğrencilerin deneyim ve dünyasından, güncel olaylardan faydalanılmış mı?			
6: Videonun temposu öğrenme için uygun mu? (aşırı hızlı ya da yavaş mı? (not almaya uygun mu?))			
7: Sunum ve materyal uyumlu mu?			
8: Materyal iyi organize edilmiş mi? (Sık tekrara düşüyor mu?)			
9: Videolar olması gerektiği kadar uzun mu?			
10: Videolar içerikle uyumlu			

mu?			
11: Videolar öğretmenin kullandığı metotla uyumlu mu?			
Öğretim Teknolojileri			
12: Görseller materyali yeterince tamamlıyor, sergiliyor ya da açıklıyor mu?			
13: Görseller düzenli mi? (Slayt başına düşen metinlerin yoğunluğu, yazı tahtası temiz ve organize edilmiş mi?			
14: Öğrenciler videolarda ihtiyaç duydukları her şeyi görebiliyor ve duyabiliyor mu?			
15: Ses kayıtları ortam gürültüsünden ayıklanmış mı?			
16: Videolara kolay ulaşılabilir mi? (Bozuk bağlantı ya da özel yazılım gereksinimi)			
17: Videoyu görüntülemek kolay mı?			
Bitiş			
18: Videolar ne öğretildiğinin bir özeti yapılarak bitiriliyor mu?			
19: Videolar uygun şekilde bitiriliyor mu? (Bir sonraki video dersi ya da dersle bağlantı kuruluyor mu; öğrencilere bir sonraki derse nasıl hazırlanacakları hatırlatılıyor mu?			
Sınıf İçi Ders			
Isınma Aşaması			
1: Ders zamanında başlıyor ve bitiyor mu?			
2: Öğrenciler dersin başladığının farkındalar mı?			
3: Dersin başında konu başlığı sözel ya da görsel bir şekilde ifade ediliyor mu?			
4: Önceki konulardan			

bahsediliyor mu?			
5: Konuya giriş sorusu, örneği ya da etkinliğine yer veriliyor mu?			
Uygulama Aşaması			
6: Etkinlikler belirlenen süre içerisinde bitiriliyor mu?			
7: Öğrenciler derse videoları izleyip gelme konusunda güdüleniyorlar mı?			
8: Videolarda anlatılan içeriği tekrarlamaktan kaçınılıyor mu?			
9: Öğrencilerin deneyimlerinden ya da güncel olaylardan faydalanılıyor mu?			
10: Çeşitli öğretim tekniklerine başvuruluyor mu? (tartışma, gösteri, küçük grup çalışması)			
11: 15-20 dakikada bir teknik değiştiriliyor mu?			
12: Öğrenciler kendi kendilerine yapabilecekleri şeyleri öğretmenin yardımı olmadan ya.			
13: Aktiviteler öğrenme sürecini destekliyor mu?			
14: Aktiviteler öğrencilerin seviyesine uygun mu? (Çok basit ya da ileri seviye mi?)			
15: Aktiviteler uygulama bileşenlerini içeriyor mu? (Öğrenciler teori ile pratik arasında bağlantı kurabiliyorlar mı?)			
16: Aktiviteler öğrencilerden dönüt alınarak bitiriliyor mu? (Öğrencilerin aktivite ile ders içeriği arasında bağlantı kurup kurmadıklarından emin olunuyor mu?)			
17: Ders üst düzey bilişsel becerileri işe koşuyor mu? (Analiz, yapabiliyorlar mı?)			

Öğretim Teknolojisi			
18: Sınıfta ya da aktivitelerde kullanılan görsel araçlar iyi mi?			
19: Görseller materyali yeterince tamamlıyor, sergiliyor ya da açıklıyor mu?			
20: Görseller düzenli mi? (Slayt başına düşen metinlerin yoğunluğu, yazı tahtası temiz ve organize edilmiş mi?			
21: Görsellerin temposu uygun mu?			
Dersi Sona Erdirme			
22: Anlatılanlar özetlenerek ders bitiriliyor mu?			
23: Ders zamanında bitiriliyor mu?			
24: Ders uygun bir ifade ile bitiriliyor mu? (İyi günler çocuklar, yarın görüşürüz gibi; sıradaki etkinliklere ilişkin hatırlatıcıların ifade edilmesi ya da izlemeleri gereken modüller / videoların hatırlatılması)			
Öğreticinin Kişilerarası İlişkileri			
1: Öğretmen materyalle ilgili görünüyor mu? (İstekli, heyecanlı, şevkli)			
2: Öğretmenin vücut dili öğretmeye istekli, kendinden emin ve öğretici rolünde rahat olduğunu gösteriyor mu?			
3: Öğretmenin yaklaşımı saygılı ve kucaklayıcı mı? Öğretmen			
4: Öğrencilerin isimlerini biliyor mu ya da öğrenmeye çalışıyor mu?			
5: Öğrenciler sınıfa geldiğinde onlarla selamlaşıyor mu, onlarla küçük sohbetler yapabiliyor mu?			
6: Dersten sonra sınıfta kalıp, öğrencilerle etkileşimde			

bulunuyor mu?			
Öğretmen - Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi			
7: Etkinlikler sırasında öğrencilerin acele edip etmediği ya da süreçten uzaklaşıp uzaklaşmadığı kontrol ediliyor mu, öğretmen durumun farkında mı? (İçerikle ilgili soru sorma, grup çalışmalarını gözlemleme)			
8: Bir defa da tek soru sormaya dikkat ediliyor mu?			
9: Sorular açık mı?			
10: Öğrencilere soruları yanıtlamaları için gerekli süre veriliyor mu?			
11: Öğretmen söz isteyen (el/parmak kaldıran) öğrencilerin farkında mı?			
12: Öğretmen sorulan soruları yanıtlıyor mu?			
13: Öğrencilerin yanıtlarını doğruluyor mu?			
14: Yanlış yanıtlar karşısında saygısını koruyor ve öğretmek için yeni yol arıyor mu?			
15: Öğrencilerden gelen soruların yanıtını bilmediği durumlarda uygun tepki veriyor mu? (Sonra yanıtlamak üzere not alma ya da sınıftaki diğer öğrencilere sorma)			
16: Tartışmalar sınıfın çoğunluğu katılıyor ya da fikrini beyan ediyor mu?			
17: Öğretmen çeşitli türlerde soru soruyor mu? (Gerçekçi, uygulamalı, eleştirel)			
18: Öğrencileri diyaloga, etkileşime teşvik ediyor mu?			

--

Öğrenme Hedefleri			
1: Derse yönelik aktif ve yönelimli öğrenme hedefleri sağlıyor mu?			
2: Öğrenme hedefleri sayısı dersin süresine uygun mu?			
3: Ders içerikleri öğrenme hedeflerini karşılıyor mu? (Videolar)			
4: Her öğrenme hedefi ile ilgili en az bir etkinlik yapılıyor mu?			

Ek 5. Görüşme formu

Ters Yüz Öğrenme Modeli Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerle sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelini kullanarak çeşitli etkinlikler yaptık.

Bu model ile dersin işlenişine yönelik olarak görüşlerinizi ve beklentilerinizi öğrenme istiyorum.

Bu görüşmede:

* Söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve isimleriniz araştırmada yer almayacaktır. İsimleriniz şifrelenecektir.

* Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru varsa sorabilirsiniz.

Aşağıdaki soruları cevaplayabilerseniz sevinirim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Firdevs Gündoğan Önderöz

Mersin Üniv. Eğitim Bil. Ens. Y.L. Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Yaş:

Sınıf:

Cinsiyet:

Anne Eğitim Düzeyi:

Baba Eğitim Düzeyi:

Görüşme Soruları

1.Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modeliyle ders işlemenin, önceden işlediğimiz derslerden farklılıkları nelerdir?

Sondaj soru: Öğretmenin tarafından hazırlanan konu anlatım videolarının diğer konu anlatım videolarından farklılıkları nelerdir?

Sondaj Soru: Ters yüz öğrenme modeli ile sınıfta yaptığımız etkinliklerin, önceki derslerde yapılan etkinliklerden farklılıkları nelerdir?

2: Ters yüz öğrenme modeli uygulamaları sırasında zorlandığınız durumlar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?

3: Sosyal bilgiler dersinde bu model ile dersi gerçekleştirmeden önce yapamadığın şimdi yapabildiğin şeyler hakkında neler söyleyebilirsiniz

Sondaj soru: Yapabildikleriniz var mı, neler?

4: Sizce ters yüz öğrenme modeli ile ders işlemenin güzel yanları nelerdir?

Sondaj soru: Bu model ile ders işlerken eğlendiniz mi?

Sondaj Soru: En eğlenceli bulduğunuz bölüm nedir? Neden?

5: Sizce ters yüz öğrenme modeli ile ders işlemenin olumsuz yanları nelerdir?

Sondaj soru: Başka bir derste bu yöntemin kullanılmasını ister miydiniz? Hangi derste? Neden?

Ek 6. Görüşme formu

Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerle sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelini kullanarak çeşitli etkinlikler yaptık.

Bu model ile dersin işlenme sürecinde öğrenme sorumluluğu ile ilgili görüşlerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum. Bu görüşmede:

* Söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve isimleriniz araştırmada yer almayacaktır.

İsimleriniz şifrelenecektir.

* Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru varsa sorabilirsiniz.

Aşağıdaki soruları cevaplayabilerseniz sevinirim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Firdevs Gündoğan Önderöz
Mersin Ün. Eğitim Bil. Ens. Y.L. Öğrencisi

Görüşme Soruları

1. Ters yüz öğrenme modeliyle işlenen bu derslerde sorumluluklarınız nelerdi?
2. Bu sorumluluklarınızdan yerine getiremedikleriniz var mı? Varsa neler? Neden?
3. Hangi sorumluluğu-görevi yerine getirirken zorlandınız? Neden?

Ek 7. Derse katılım gözlem formu

Sıra No	Öğrenci Adı Soyadı	Derse zamanında gelme	Parmak kaldırma	Derse ilgili ve istekli olma	Etkinliklerde görevini tamamlama	NOT
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

Ek 8. Öğrenme Sorumluluğu gözlem formu

Sıra No	Adı -Soyadı	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme	Derse hazırlıklı gelme (Videoyu izleme)	Bireysel görevlerini zamanında tamamlama	NOT
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					
34.					
35.					