

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TERS YÜZ SINIF MODELİ UYGULAMALARININ, ORTAOKUL YEDİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNE YÖNELİK
AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞÜKRÜ ŞAHİN

DANIŞMAN
PROF. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN

MAYIS 2020

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TERS YÜZ SINIF MODELİ UYGULAMALARININ, ORTAOKUL YEDİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNE YÖNELİK
AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞÜKRÜ ŞAHİN

DANIŞMAN
PROF. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN

MAYIS 2020

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11.08.2020

Şükrü ŞAHİN

İTHAF

*Sevgili eşim Ülkü Pınar ŞAHİN,
oğullarım Metehan ve Muhammet Alp ŞAHİN'e...*



ÖN SÖZ

Dünyada özellikle teknolojinin gelişimi ile birlikte her alanda meydana gelen hızlı değişim, eğitim öğretim faaliyetlerinde de sürekli artan bir şekilde kendini göstermektedir. Her geçen gün eğitim ve öğretimde teknolojinin daha etkili bir biçimde kullanılmasının öğrenenlerinin ilgi ve motivasyonlarının, birbirleriyle etkileşimlerinin, derse ve öğrenmeye dair tutumları ile başarılarının üzerindeki etkisi özellikle iki binli yıllardan sonra çok daha fazla araştırılmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar neticesinde eğitimde yaşanan değişim daha da hızlanmakta, yeni yaklaşımlar ve yeni eğitim modelleri önem kazanmaktadır. Bu noktada, yurtdışında araştırmaları, çalışmaları ve uygulamaları yapılmakta olan, ülkemizde ise daha son yıllarda yeni yeni gündeme gelen ters yüz sınıf modeli ile ilgili araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır. Bu çalışmada; ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi, öğrenci ve velilerin modelle ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitim sürecimin her aşamasında ve özellikle bu tez çalışmasının adımı konmasından, planlanmasına, yürütülmesinden, son şeklini almasına kadar her aşamasında büyük bir anlayış, destek ve sabırla yol gösteren, gece gündüz demeksizin ihtiyaç duyduğum her saatte ilgisini, engin bilgisini, tecrübesini, desteğini benden esirgemeyen çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a,

Tıkandığım ve ümitsizliğe kapıldığım her anda çalışma azmi ve ilham kaynağı olan, sabır ve fedakârlığıyla sürekli desteğini hissettiğim sevgili eşim Ülkü Pınar ŞAHİN'e ve bu süreç de zamanlarından çaldığım sevgili oğullarım Metehan ve Muhammet Alp ŞAHİN'e,

Eğitim hayatımda karşılaştığım tüm güçlüklerde her zaman yanımda olan varlığından ve desteğinden güç aldığım, ancak yüksek lisans eğitimim sürecinde yokluğunu oldukça hissettiğim rahmetli babam Muhammet ŞAHİN'e ve bu günlere gelmemde çok büyük emekleri olan annem ve kardeşlerime,

Oldukça yoğun bir iş temposunda bana her türlü kolaylığı sağlayan, yükümü hafifletmek adına o yüke ortak olan değerli müdürlerim İzzet ÖLMEZ ve Hüseyin İLHAN'a, müdür yardımcısı arkadaşlarım Ömer ÇALIŞKAN ve Deha TÜFEKÇİ'ye,

Araştırmama paydaş olarak katılan sevgili öğrencilerime ve velilerime en içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

TERS YÜZ SINIF MODELİ UYGULAMALARININ, ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Şükrü ŞAHİN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya Üniversitesi, 2020.

Teknolojide çok hızlı meydana gelen gelişme ve değişimler insan hayatının her alanını etkilediği gibi insan hayatında vazgeçilmez bir yere ve öneme sahip olan eğitim öğretim sürecini de çok fazla etkilemiştir. Öyle ki teknolojinin ortaya çıkardığı bilgisayarlar, akıllı tahtalar, tabletler, akıllı telefonlar vb. sınıflara girmiş, öğretmen ve öğrenciler tarafından da oldukça aktif bir şekilde hem derslerde hem de normal hayatta kullanılmaya başlanmıştır. Öyle ki Covid 19'un tüm dünyayı etki altına aldığı şu dönemde gelişen bu teknolojinin eğitimde kullanımının önemi ve öğrencilerin bu eğitim teknolojileri kullanmaya hazır olmasının gerekliliği bir kez daha görülmüştür. Teknolojide meydana gelen bu gelişmelerin de büyük etkisiyle zaman içinde eğitimde bir paradigma değişikliği yaşanmaya başlamıştır. Bu da her geçen gün yeni, farklı ve alternatif eğitim modellerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Teknolojiyle bütünleşik olarak yürütülebilen farklı ve yeni eğitim modellerinden birisi de evde ders, sınıfta ödev olarak tanımı yapılan ters yüz sınıf modelidir. Araştırmada; ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi var mıdır? Sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasındaki temel amaç ise veri kaynaklarını çeşitlendirerek, yani nitel ve nicel verileri birbirini destekleyecek şekilde kullanarak, ulaşılabilecek sonuçların daha bütünsel, daha geçerli ve derinlemesine olmasına katkı sağlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018/2019 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 7. sınıfa devam 37'si deney grubunda, 37'si de kontrol grubunda olmak üzere toplamda 74 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda konular 4 hafta boyunca TYS modeline uygun olarak öğretmen tarafından çekilmiş ders videoları ve diğer eğitim materyallerinin (konu özeti, sunu, online test vb.) öğrenciler tarafından evde izlenmesi

sınıfta da bunlarla ilgili etkileşimli etkinliklerin yapılması şeklinde yürütülürken, kontrol grubunda ise konular normal geleneksel öğretim modeline göre işlenerek tamamlanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler, deneysel süreç öncesinde ve sonrasında çalışma grubunda yer bulunan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı ile ilgili hazırlanan akademik başarı testi ve sosyal bilgilere yönelik tutum ölçeği ön ve son testleri araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak uygulanarak toplanmıştır. Araştırma da nicel verileri desteklemek amacıyla toplanan nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları ile elde edilmiştir.

Elde edilen veriler araştırmanın genel problemi bağlamında cevap aranan alt problemlere ilişkin olarak toplanan nicel araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 24 programı kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenlerin analizinde tekrarlı ölçümlerde aradaki ilişkiyi daha net olarak ortaya koyması yönünden çift yönlü varyans analizi (Two-way Repeated Measures ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Tüm bu analizler neticesinde şu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir: Deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanan akademik başarı testi ve sosyal bilgilere yönelik tutum ölçeği ön ve son testleri sonuçları incelendiğinde her iki grubun son test başarı ve son test tutum puanlarında olumlu yönde artış meydana geldiği, ancak bu artışın deney grubu lehine istatistiksel olarak kontrol grubundan çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında, başarı ve tutumlarda meydana gelen olumlu değişimin en fazla deney grubu kız öğrencilerde meydana geldiği de belirlenmiştir. Ayrıca model hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ve velilerinin, TYS modelini ve uygulama sürecini genel olarak sevdikleri, modelle ilgili genel olarak olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları, modelin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarında olumlu etkiler yaptığı ve öğrencilerin genelinin modelin yaygınlaştırılmasını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Sınıf Modeli, Harmanlanmış Öğrenme, Tutum, Akademik Başarı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM MODEL APPLICATIONS ON ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND ATTITUDE OF SECONDARY SCHOOL SEVENTH-GRADE STUDENTS TOWARDS SOCIAL STUDIES COURSES

Şükrü ŞAHİN, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya University, 2020.

As the rapid developments and changes in technology affect every field of human life, they have also affected the education and training process, which has an indispensable place and importance in human life. Such that computers, smart boards, tablets, smartphones, etc. that technology has introduced entered the classes and started to be used very actively by teachers and students both in lessons and in normal life. In fact, the importance of using this technology in education and the necessity of the students to be ready to use these educational technologies have been seen once again in the period when Covid 19 affected the whole world. With the great impact of these developments in technology, a paradigm shift in education has started to occur over time. This has paved the way for new, different and alternative education models to emerge day by day. One of the different and new educational models that can be carried out integrated with the technology is the flipped classroom model, which is defined as home lessons and homework in the classroom. In the study, it was aimed to find an answer to the question ‘Does the application of flipped classroom models have an impact on the academic achievement and attitudes of secondary school seventh-grade students towards social studies courses?’

In the research, an exploratory sequential mixed method, which is one of the mixed method patterns in which quantitative and qualitative data collection tools are used together, was used. The main purpose of using this method is to contribute to the results to be more holistic, more valid and in-depth by diversifying the data sources, that is, using qualitative and quantitative data to support each other. The study group of the study consisted of a total of 74 students, 37 of whom were in the experimental group and 37 of them in the control group, attending the 7th grade in a public secondary school in the central district of Düzce province in the academic year 2018/2019. In the experimental group, the subjects were conducted in the form of watching the course videos and other educational materials (subject summary, presentation, online test, etc.) taken by the teacher in accordance with

the flipped classroom model at home and practicing interactive activities related to them in the classroom whereas, in the control group, the subjects were completed by processing according to the normal traditional teaching model.

The quantitative data obtained in the research, have been collected by the researcher simultaneously by applying the academic achievement test prepared for the “Science, Technology and Society” learning area and the pre-and-posttests of attitude scale towards social studies for the experimental and control group students in the study group before and after the experimental process. In the research, qualitative data collected to support quantitative data were obtained through semi-structured student and parent interview forms.

IBM SPSS Statistics 24 program was used in the analysis of the quantitative research data collected related to the sub-problems sought in the context of the general problem of the research. In the analysis of normally distributed variables, two-way analysis of variance (Two-way Repeated Measures ANOVA) was used in terms of demonstrating the relationship more clearly in repetitive measurements. In addition, the qualitative data obtained were analyzed through descriptive analysis. As a result of all these analyzes, the following results are seen: When the results of the academic achievement test and the attitude scale towards social studies applied to the experimental and control groups simultaneously were examined, there was a positive increase in the posttest achievement and posttest attitude scores of both groups, but it is seen that this increase is significantly higher in favor of the experimental group than the control group. Besides, it was determined that the positive change in achievements and attitudes occurred mostly in female students of the experimental group. In addition, as a result of the interviews conducted using semi-structured interview forms, it is concluded that the students and their parents generally liked the flipped classroom model and the application process, they had positive feelings and thoughts about the model in general, the model had positive effects on the students' attitudes towards the social studies lesson and most of the students want the model to be extended.

Keywords: Flipped Classroom Model, Blended Learning, Attitude, Academic Success.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-------|
| BİLDİRİM..... | i |
| İTHAF | ii |
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| TABLolar LİSTESİ | vii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xvi |
| SİMGELER VE KISALTMALAR | xviii |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 11 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi..... | 15 |
| 1.3. Problem Cümlesi | 20 |
| 1.4. Alt Problemler | 20 |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları | 21 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları | 22 |
| 1.7. Tanımlar..... | 22 |
| BÖLÜM II | 24 |
| ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 24 |
| 2.1. Eğitim ve Eğitim Teknolojileri | 24 |
| 2.2. Harmanlanmış Öğrenme..... | 26 |
| 2.3. Ters Yüz Sınıf Modeli | 32 |
| 2.4. Ters Yüz Sınıf Modelinin Kuramsal Temelleri..... | 39 |
| 2.5. Ters Yüz Sınıf Modelinin Geleneksel Eğitimle Karşılaştırılması | 42 |
| 2.6. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğretmen | 50 |

| | |
|---|-----|
| 2.7. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrenci | 52 |
| 2.8. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasında Öğretmen-Öğrenci İlişkisi..... | 54 |
| 2.9. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasında Ortam..... | 54 |
| 2.10. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasında İçerik..... | 56 |
| 2.11. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları..... | 57 |
| 2.12. Ters Yüz Sınıf Modelinin Dezavantajları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri..... | 64 |
| 2.13. Ters Yüz Sınıf Modeli ile Karşılaştırılan Modeller..... | 71 |
| 2.14. Ters Yüz Sınıf Modeline Dair Yanlış Algılar | 72 |
| 2.15. Ters Yüz Sınıf Modelinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar..... | 77 |
| 2.16. Sosyal Bilgilerde Ters Yüz Sınıf Modeli..... | 78 |
| 2.17. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Başarı ve Tutum..... | 82 |
| 2.18. Ters Yüz Sınıf Modeliyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar..... | 85 |
| 2.19. Ters Yüz Sınıf Modeliyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... | 105 |
| BÖLÜM III..... | 129 |
| YÖNTEM..... | 129 |
| 3.1. Araştırma Yöntemi | 129 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Araştırma Grubu | 136 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 138 |
| 3.3.1. Sosyal bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | 140 |
| 3.3.2. Akademik Başarı Testi | 141 |
| 3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci ve Veli Görüşme Formları..... | 145 |
| 3.4. Araştırmanın Deneysel Uygulama Aşamaları | 147 |
| 3.4.1. Planlama ve Hazırlık | 149 |
| 3.4.2. Uygulama Aşamaları..... | 153 |
| 3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi | 155 |
| 3.5.1 Nicel Verilerin Analizi..... | 155 |

| | |
|---|-----|
| 3.5.2 Nitel Verilerin Analizi..... | 156 |
| 3.5.2.1 Nitel Verileri Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları..... | 157 |
| 3.6. Alınan Etik Önlemler..... | 159 |
| BÖLÜM IV..... | 160 |
| BULGULAR | 160 |
| 4.1. TYS Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkileri..... | 160 |
| 4.2. TYS Modeline İlişkin Öğrenci Görüşleri | 181 |
| 4.2.1.Yeni Ders İşleme Sürecinin Farklılıkları..... | 181 |
| 4.2.2. Yeni Ders İşleme Süreciyle İlgili Beklenti, Hayal ve Duygular..... | 188 |
| 4.2.3. Yeni Ders İşleme Sürecinin İlk Uygulama ve Alışma Süreci..... | 192 |
| 4.2.4. Yeni Ders İşleme Sürecinin Öğrencilere Hissettirdikleri..... | 196 |
| 4.2.5. Yeni Ders İşleme Sürecini Sevme Durumları..... | 202 |
| 4.2.6. Yeni Ders İşleme Sürecindeki Öğrenciye Görev ve Sorumluluklar..... | 204 |
| 4.2.7. Yeni Ders İşleme Sürecinde Öğretmene Düşen Farklı Görev ve Sorumluluklar... .. | 210 |
| 4.2.8. Yeni Ders İşleme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar | 213 |
| 4.2.9. Yeni Ders İşleme Sürecinin Alışkanlık ve Deneyimlere Etkisi..... | 215 |
| 4.2.10. Yeni Ders İşleme Sürecinin Kazandırdıkları..... | 221 |
| 4.2.11. Yeni Ders İşleme Sürecinin İletişime Etkisi | 226 |
| 4.2.12. Yeni Ders İşleme Sürecinin Bundan Sonra Sosyal Bilgiler Derslerinde ve Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Düşünceler..... | 228 |
| 4.2.13.Yeni Ders İşleme Sürecinin Genel Değerlendirmesi..... | 231 |
| 4.2.14. Yeni Ders İşleme Süreci ile İlgili Öneriler ve İstekler | 234 |
| 4.3. TYS Modeline İlişkin Veli Görüşleri..... | 235 |
| 4.3.1.Yeni Ders İşleme Sürecinin Farklılıkları..... | 235 |
| 4.3.2. Yeni Ders İşleme Süreciyle İlgili İl Duygu ve Düşünceler..... | 238 |
| 4.3.3. Yeni Ders İşleme Sürecinin İlk Uygulama ve Alışma Süreci..... | 240 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.4. Yeni Ders İşleme Sürecinin Velilere Hissettirdikleri..... | 243 |
| 4.3.5. Yeni Ders İşleme Sürecini Sevme Durumları..... | 247 |
| 4.3.6. Yeni Ders İşleme Sürecindeki Görev ve Sorumluluklar..... | 249 |
| 4.3.7. Yeni Ders İşleme Sürecinde Öğretmene Düşen Farklı Görev ve Sorumluluklar... | 253 |
| 4.3.8. Yeni Ders İşleme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar..... | 255 |
| 4.3.9. Yeni Ders İşleme Sürecinin Alışkanlık ve Deneyimlere Etkisi..... | 257 |
| 4.3.10. Yeni Ders İşleme Sürecinin Kazandırdıkları..... | 260 |
| 4.3.11. Yeni Ders İşleme Sürecinin İletişime Etkisi | 263 |
| 4.3.12. Yeni Ders İşleme Sürecinin Bundan Sonra Sosyal Bilgiler Derslerinde ve Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Düşünceler..... | 266 |
| 4.3.13.Yeni Ders İşleme Sürecinin Genel Değerlendirmesi..... | 268 |
| 4.3.14. Yeni Ders İşleme Süreci ile İlgili Öneriler ve İstekler | 271 |
| BÖLÜM V..... | 273 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 273 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma | 274 |
| 5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 274 |
| 5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 286 |
| 5.2. Öneriler..... | 308 |
| 5.2.1.Araştırmanın Uygulama Sürecine ve Sonuçlarına İlişkin Öneriler..... | 308 |
| 5.2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 309 |
| 5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler..... | 310 |
| KAYNAKLAR..... | 312 |
| EKLER | 348 |
| ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ..... | 371 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1. Geleneksel öğrenme ile ters yüz edilmiş öğrenme modellerinin uygulamasında sınıf içi etkinlikler için ayrılan sürelerin dağılımlarının karşılaştırılması | 44 |
| Tablo 2. Geleneksel eğitim modeli ile ters yüz sınıf modelinin karşılaştırılması | 49 |
| Tablo 3. Ters yüz sınıf modelinin öğrenci ve öğretmen açısından faydaları | 62 |
| Tablo 4. Ters yüz sınıf modelinin öğrenci ve öğretmen açısından dezavantajları | 68 |
| Tablo 5. Nicel verilerin toplandığı öğrenci sayılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler | 136 |
| Tablo 6. Nitel verilerin toplandığı öğrenci sayıları ilişkin tanımlayıcı istatistikler | 137 |
| Tablo 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karne notu dağılımlarının cinsiyete göre dağılım istatistiği | 137 |
| Tablo 8. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları | 139 |
| Tablo 9. Akademik başarı testine ilişkin madde güçlü ve ayırt edicilik indeksleri | 142 |
| Tablo 10. Akademik başarı testine ait madde analizi sonuçları | 143 |
| Tablo 11. Akademik başarı testi maddelerinin konulara ve bilişsel alan basamaklarına göre belirte tablosu | 144 |
| Tablo 12. Araştırma sürecinde sınıf içinde kullanılan etkinlikler tablosu | 149 |
| Tablo 13. Araştırma sürecinde sınıf dışında kullanılmak üzere hazırlanan materyaller tablosu ve bunların kullanımı için gerekli süreler | 151 |
| Tablo 14. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlikte kullanılan yöntemler | 157 |
| Tablo 15. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları | 160 |
| Tablo 16. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları | 161 |
| Tablo 17. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "derse verilen önem" alt boyutu ön-son test tutum puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları | 163 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 18. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "dersin ilgi çekiciliği" alt boyutu ön-son test tutum puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları | 164 |
| Tablo 19. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "dersin içeriği" alt boyutu ön-son test tutum puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyan analizi sonuçları.. | 166 |
| Tablo 20. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "derste yapılan etkinlikler" alt boyutu ön-son test tutum puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde kullanılan iki yönlü varyans analizi sonuçları..... | 167 |
| Tablo 21. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları | 169 |
| Tablo 22. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersi tutum genel ortalama puanları ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları | 171 |
| Tablo 23. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "derse verilen önem" alt boyutu ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi | 173 |
| Tablo 24. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersin ilgi çekiciliği" alt boyutu ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları..... | 175 |
| Tablo 25. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersin içeriği" alt boyutu ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları..... | 177 |
| Tablo 26. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersteyapılan etkinliklere ilişkin tutum" alt boyutu ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları | 179 |
| Tablo 27. Deney grubu öğrencilerinin yeni ders işleme sürecinin farklılıklarına ilişkin görüşleri..... | 181 |
| Tablo 28. Deney grubu öğrencilerinin yeni ders işleme süreci ile ilgili beklenti, hayal ve duyguları..... | 189 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 29. Deney grubu öğrencilerinin yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve süreci | 192 |
| Tablo 30 . Deney grubu öğrencilerine yeni ders işleme sürecinin hissettirdikleri | 196 |
| Tablo 31.yeni ders işleme sürecinin sevilen yanları, eğlenceli ve sıkıcı özellikleri..... | 202 |
| Tablo 32. Yeni ders işleme sürecindeki öğrenci görev ve sorumlulukları | 205 |
| Tablo 33. Yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen görev ve sorumluluklar | 210 |
| Tablo 34. Yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklar | 213 |
| Tablo 35. Yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisi..... | 216 |
| Tablo 36. Yeni ders işleme sürecinin kazandırdıkları | 221 |
| Tablo 37. Yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerine etkileri..... | 226 |
| Tablo 38. Yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler derslerinde ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin düşünceler..... | 229 |
| Tablo 39. Yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirilmesine ilişkin öğrenci görüşleri | 232 |
| Tablo 40. Yeni ders işleme süreciyle ilgili öğrencilerin öneri ve istekleri..... | 234 |
| Tablo 41. Deney grubu öğrenci velilerinin yeni ders işleme sürecinin farklılıklarına ilişkin görüşleri..... | 236 |
| Tablo 42. Deney grubu öğrenci velilerinin yeni ders işleme süreci ile ilgili duygu ve düşünceleri..... | 238 |
| Tablo 43. Deney grubu öğrenci velilerinin yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine ilişkin görüşleri | 241 |
| Tablo 44. Velilerin, öğrencilere yeni ders işleme sürecinin hissettirdikleriyle ilgili görüşleri | 243 |
| Tablo 45. Velilerin öğrenci ifadelerine göre belirttikleri, yeni ders işleme sürecinin sevilen yanları, eğlenceli ve sıkıcı özellikleri..... | 247 |
| Tablo 46. Veli görüşlerine göre yeni ders işleme sürecinde öğrencilere düşen görev ve sorumluluklar..... | 249 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 47. Velilere göre yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklar..... | 253 |
| Tablo 48. Velilere göre yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklar..... | 255 |
| Tablo 49. Veli görüşlerine göre yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkisi..... | 257 |
| Tablo 50. Yeni ders işleme sürecinin kazandırdıkları..... | 260 |
| Tablo 51. Velilerin ifadeleriyle yeni ders işleme sürecinin öğrencinin ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerine etkisi..... | 264 |
| Tablo 52. Yeni ders işleme sürecinin bundan sonraki sosyal bilgiler ve diğer derslerde kullanımı ile ilgili veli görüşleri..... | 266 |
| Tablo 53. Yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirilmesiyle ilgili veli görüşleri..... | 269 |
| Tablo 54. Yeni ders işleme süreciyle ilgili velilerin öneri ve istekleri..... | 271 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Şekil 1. Harmanlanmış öğrenmenin oluşumu | 28 |
| Şekil 2. Harmanlanmış öğrenme modeli ve bu model içinde TYS modeli..... | 30 |
| Şekil 3. Ters yüz sınıf modeli..... | 34 |
| Şekil 4. Ters yüz sınıf modeli uygulama süreci | 35 |
| Şekil 5. Ters yüz sınıf modelinin kavramsal çerçevesi | 36 |
| Şekil 6. Ters yüz sınıf modelinin kuramsal temelleri..... | 41 |
| Şekil 7. Eğitsel kullanım açısından geleneksel model ile TYS modelinin karşılaştırılması | 46 |
| Şekil 8. Bloom taksonomisine göre geleneksel öğrenme modeli ile TYS modelinin karşılaştırılması..... | 47 |
| Şekil 9. Ters yüz sınıf modelinde öğretmenin rolü | 51 |
| Şekil 10. Ters yüz sınıf modelinde öğrenci rolleri | 53 |
| Şekil 11. Açıklayıcı sıralı karma desen | 132 |
| Şekil 12. Araştırma deseni ve uygulama şeması..... | 135 |
| Şekil 13. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yılsonu karne notu ortalamaları grafiği | 138 |
| Şekil 14. Uygulama sürecinin şematik görünümü..... | 148 |
| Şekil 15. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği..... | 161 |
| Şekil 16. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "sosyal bilgiler tutum" ön-son test ortalama puanlarının karşılaştırılması grafiği | 162 |
| Şekil 17. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "ders verilen önem" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği | 164 |
| Şekil 18. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "dersin ilgi çekiciliği" alt boyutu ön-son test tutum puanlarının karşılaştırılması grafiği..... | 165 |
| Şekil 19. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "dersin içeriği" alt boyutu ön- son test tutum puanlarının karşılaştırılması grafiği..... | 167 |

| | |
|---|-----|
| Şekil 20. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "derste yapılan etkinlikler" alt boyutu ön-son test tutum puanlarının karşılaştırılması grafiği..... | 168 |
| Şekil 21. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği..... | 170 |
| Şekil 22. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler tutumu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği | 172 |
| Şekil 23. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "ders verilen önem" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği..... | 174 |
| Şekil 24. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersin ilgi Çekiciliği" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği..... | 176 |
| Şekil 25. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersin içeriği" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği | 178 |
| Şekil 26. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "derste yapılan etkinlikler" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği | 180 |

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt: Aktaran

Bkz: Bakınız

Çev: Çeviren

Ed: Editör

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde

SPSS: Statistical Package for the Social Science

İOKBS: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaratılışından itibaren içinde yaşadığımız dünya hızlı bir değişim ve dönüşüm içindedir. İnsanın dünyaya gelişiyle birlikte bu değişim ve dönüşüm sürecine gelişimde eklenmiş, böylece süreç çok daha hızlanmıştır. Efesli Herakleitos bu gerçeğin yüzyıllar önce farkına varmış ve bunu “*değişmeyen tek gerçeğin değişim*” olduğu şeklinde özetlemiştir. İnsan hayatını kolaylaştırmayı hedefleyen, ona en iyisini, en kalitelisini sunmayı amaç edinen, bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ile yaşanan değişim, dönüşüm ve gelişimde her geçen gün biraz daha artmaktadır. Öyle ki Herakleitos dönemine göre günümüzde bu sürecin çok daha hızlı olduğunu söylemek bariz bir gerçek olarak dikkati çekmektedir. Çileli (2000)’de içinde yaşadığımız bu çağda yaşanan değişim hızının Herakleitos zamanında yaşanan değişimden çok daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal değişme ve gelişme, her zaman, her çağda, dünya genelinde tüm toplumlarda farklı hızlarda olsada beklenen ve gözlemlenen olağan bir olgudur (Güven, 1999, s.68). Günümüzde ise geçmişten farklı olarak çok daha hızlı ve bütünsel bir şekilde gerçekleşmektedir. Yaşanan bu süreç toplumların ve onun bir parçası olan kişilerin ihtiyaç, istek ve beklentilerini de hızla etkilemekte, kaçınılmaz bir değişime zorlayıp zaman için de de yavaş veya hızlı bir şekilde değiştirmektedir (Erol, 2011, s.116). Dolayısıyla bugünün dünyasında kişilerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarının da sabit kalması kabul edilemez bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü ortaya çıkan bu değişim insan hayatının her alanında her geçen gün kendisini çok hızlı ve daha belirgin bir şekilde hissettirmektedir. Yani insanoğlu bu akıntıya her ne kadar ayak direse bile belli bir noktadan sonra toplumdan soyutlanmamak ve çağın beklentilerinin gerisinde kalmamak amaçlarıyla belli bir noktadan sonra az veya çok değişime ayak uydurmak zorunda kalmaktadır.

Dünyada sürekli bir şekilde devam eden bu döngünün olumlu sonuçları olduğu gibi zaman zaman olumsuz sonuçları da olduğu unutulmamalıdır. Ancak araştırma konusu gereği bu çalışmada daha çok gelişim, değişim ve dönüşümün tüm sonuçlarından ziyade daha çok eğitime etkisi üzerinde durulacaktır. İnsanoğlunun var oluşundan itibaren bireysel ve toplumsal hayatının bir parçası, aynı zamanda vazgeçilmez bir ihtiyacı olan eğitimde yaşanan bu hızlı değişim ve gelişimden en fazla etkilenen alanların başında gelmektedir

(Dinçer, 2003, s.105). Aksoy (2003. s.24) toplumları eğitim alanında değişime iten temel sebeplerden birinin teknolojik gelişmeler olduğunu ifade etmektedir. Yaşanan teknolojik gelişmeler bir yandan hayatımızı derinden etkilerken diğer yandan da eğitim sürecinin de yapısını ciddi bir biçimde değiştirmiş, eğitim anlayışına yeni ve değişik bir bakış açısı kazandırmıştır (Keser, 1991, s.152). Değişim ve gelişimin her geçen gün zirveyi zorladığı, teknolojik gelişmelerin, bilişim araçlarının ve internetin yaşamımızın her alanına girdiği bir ortamda, kişilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyen, beklentilerini yeterince karşılamayan geleneksel eğitim model, metot, yöntem ve yaklaşımları da sorgulanmaktadır. Bu sorgulamanın sonucu olarak güncellenmeye, geliştirilmeye, yeniden tasarlanmaya ve modern çağ insanların ihtiyacına en iyi şekilde cevap verebilecek bir şekilde değiştirilmeye devam etmektedir.

Farklı bir açıdan bakıldığında değişim aslında, yeni bir dengeleme ve ortaya çıkan yeni duruma uyum arayışı olarak da ifade edilebilir (Türkkahraman ve Tutar, 2009, s.63). Eğitim alanında da dünyada meydana gelen yeniliklere, değişime ve gelişime uyum sağlamak, yeni bir denge oluşturmak için sürekli bir çaba görülmektedir. Çünkü toplumsal hayatın devamında önemli rol oynayan tüm kurumların toplumların ihtiyaçlar ve beklentilerini karşılayabilmesi için ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlaması gerekmektedir. Durmadan devam eden bu süreçte birçok kurumun toplumda üstlendiği rolü değişse ya da bu rollerin öneminde azalma yaşansa da eğitim öğretim hizmetlerinin ağırlıklı olarak yürütüldüğü okulların aynı önemini halen koruduğu dikkati çekmektedir (Yıldırım, 2014, s.7). Yapılan araştırmalarda ilk defa Sümerliler zamanında kurulduğu tahmin edilen okullar, değişen toplum yapısına, beklentilerine, isteklerine ve ihtiyaçlarına rağmen günümüze kadar aynı önemini korumayı başarmıştır (Elkatmış, 2014, s.37).

Bulunulan yüzyılın teknolojileri ve bu teknolojinin ortaya çıkardığı imkânlar artık eğitimin zaman ve mekân sınırlaması olmadan çok daha bağımsız bir şekilde yürütülebileceği fırsatları, ortamları ve imkânları toplumlara sunmaktadır. Tüm bunlar eğitimin sınıf ve okul duvarlarını çoktan aşmasına neden olmuştur. Bu durum eğitim kurumlarının misyon ve vizyonlarının da güncellenmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Artık değişen süreçte eğitim kurumlarının yeni misyonu çocuğun içinde yaşadığı topluma ve çağa bütünüyle uyum sağlayabilmesi olmuştur (Ünlü, 2000, s.42). O halde bunları görmezden gelmek, eğitimle bu teknolojileri harmanlamamak, değişimin ve gelişimin özüne, eğitim kurumlarının yeni misyonuna ayrıca, içinde yaşadığımız çağın gereklerine de aykırıdır.

Bu sebeple eğitimde de sürekli yeni arayışlar olanca hızıyla devam etmektedir. Öyle ki öğrenme beklentileri, hızları ve kapasiteleri birbirlerinden oldukça farklı bireylere belli bir standartlarda tasarlanmış mekânlar içinde aynı eğitimin verildiği eğitim modelleri yavaş yavaş önemini kaybetmektedir. Bunların yerine, ortam, zaman ve mekâna bağlı kalmadan, her bireyin kendi kapasitesine ve ihtiyaçlarına uygun, istediği yerde, hızda ve miktarda eğitim alabileceği eğitim modelleri ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yeni eğitim modelleri ve bunlara uygun eğitim ortamları tasarlanıp uygulanmaya ve bu uygulamaların etkileri çok geniş çaplarda araştırılmaya, tartışılmaya devam edilmektedir. Her şeyin an be an geliştiği bir ortamda aksinin olamayacağı karşı konulmaz bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır.

Günümüz nesli geçmiş yüzyıllarda yaşayan kendinden önceki nesillere göre çok daha karmaşık, daha fazla artan ihtiyaçlar, oluşan yüksek beklentiler ve hayat tarzıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ağ gibi etrafını sardığı, hayatının her alanında tüm zerrelerine kadar bu teknolojinin etkisini hissettiği ve sürekli, yoğun bir bilgi bombardımanı altında bir süreç içerisinde yaşamaktadır. Bu yoğun bilgi bombardımanı altındaki ihtiyaç, istek ve beklentileri sürekli farklılaşan eğitim çağındaki bireylerin sadece geleneksel eğitim modeliyle eğitim alması oldukça zorlama bir yaklaşım olacaktır (Nayir ve Çınkır, 2017, s.20). Dolayısıyla bu yeni nesile sadece dört duvar arasında kazandırılacak yetenek, beceri ve donanımlar yeterli gelemeyecek, onları çağa uygun birer birey haline getiremeyecektir. Bu durumun farkında olan toplumlar eğitime bakışlarını, eğitim anlayışlarını güncellemektedirler. Böyle olunca da eğitimin toplum içindeki yeri, eğitim kurumlarının önemi, bu kurumlardan beklentiler ve yüklenen roller de zamanla değişmektedir.

Değişimin ve gelişim ruhuna aykırı, durağan, zamana ve şartlara uyum sağlayamayan bir eğitim anlayışı ortaya çıkacak, böyle bir eğitim anlayışı da eğitimin öznesi olan bireyin, ihtiyaçlarına cevap veremez hale gelecektir. O halde ancak çağın gerektirdiği teknolojilerle entegre, yeni yöntemler, yeni teknikler ve yeni metotlar kullanılarak yapılırsa ancak o zaman eğitimde başarılı olunabilir (Dottrens, Mialaret, Rast ve Ray, 1968, s.37). Eğitimde feda edilecek tek bir birey olmadığına göre geleneksel eğitim modellerinin ve yaklaşımlarının içinde bulunan çağın ve onun gereksinimlerinin gerektirdiği biçimde yeni eğitim modelleriyle harmanlanarak yenilenmesi, geliştirilmesi ve günümüz eğitim ihtiyaçlarına uygun çok daha modern hale getirilmesi gerekmektedir. Fakat mevcut birçok uygulamaya bakıldığında, öğretmenin sürekli faal rol aldığı, farklı zekâ alanlarını, öğrenme

biçimlerini ve kişisel ihtiyaçları dikkate almadan tek bir seviyeye uygun standart derslerin anlatıldığı geleneksel modellerde öğrenciler, kendilerini çok fazla kontrol altında kısıtlanmış olarak hissetmektedirler; istedikleri zaman ve yerde kendi kapasitelerine öğrenme olanağı ve ortamı bulamamaktadırlar. Bu durum öğretmenin ders anlatırken belirlediği hedef standardın altındaki ve üzerindeki öğrencilerin eğitim öğretimden istenilen verimi alamamasına, beklentilerini, istek ve ihtiyaçlarını karşılayamamasına sebep olmaktadır. Okullarda halen genel olarak yaygın bir şekilde kullanılmakta olan geleneksel eğitim modellerinin çoğunluğunda öğrenciler, sınıf içinde öğretime ayrılan zamanının büyük bir kısmını teorik olarak kendilerine ders öğretmeni tarafından ya da çeşitli kaynaklardan kendilerine sınıf içinde direkt aktarılan bilgiyi kavramaya ve öğrenmeye harcamaktadırlar. Dolayısıyla öğrendiklerini çeşitli etkinliklerle uygulamadan uzak kalmakta, yani yaparak yaşararak öğrenme deneyi ve akranlarıyla paylaşımda bulunma fırsatı bulamamaktadırlar. Bu durumda edindikleri yeni bilgileri hayatlarının başka alanlarına transfer edebilmeleri ve günlük hayatta kullanabilmeleri olasılığını azalmaktadır. Çoğu zaman bu öğrenme transferinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi oldukça güçtür (Detterman, 1993, s.26). Çünkü bu bilgi ve becerilerin öğrenilip başka alanlara transferi için öğrenilenlerin en kısa sürede mutlaka uygulamaya geçmesi gerekmektedir. Ancak böyle olduğu takdirde öğrenilenlerin uzun süreli bellekteki yerini alması ve kullanım için gerekli bağlantıları sağlaması daha iyi gerçekleşmektedir. Bu bağlantıların kısa süreli bellekten unutulmadan uzun süreli beleğe aktarılması ve uzun süreli bellekte kullanılabilir halde kalıcı olarak oluşabilmesi için kişi sahip olduğu bilgi ile bu bilgiye uygun olarak kullanabileceği içerikleri ilişkilendirmek için sürekli yeni ve farklı yollar denemelidir (Schunk, 1996, s.18). Böyle olması durumunda eğitim, kişilerin, toplumun ve hatta dünyanın genelinin beklentilerine cevap verebilecek seviyeye gelebilecektir.

Geleneksel olarak sürdürülen eğitim sistemlerinde öğrencilere eleştirel bakış açısı, problem çözüme, dijital vatandaşlık ve okuryazarlık, katılımcı iş birliği ve etkin iletişim becerisi gibi 21. yüzyıl bilgi, beceri, değer ve bakış açısını kazandırmak oldukça güç olacaktır (Aydın ve Demirer, 2016, s.13). Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde geleneksel eğitim anlayışının, bireyselliğin yani; her bireyin farklı olduğu ve bu farklılıkların öğrenmede de geçerli olduğu, gerçeğinin de oldukça uzağında kaldığını göstermektedir. Konuyla ilgili alanda yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, modern çağın ihtiyaç duyduğu

bireylerin yetiştirilmesinde de geleneksel anlayış ve yöntemlerin yeterli gelemediği gerçeği gözler önüne serilmektedir.

Eski, diğer bir ifadeyle gelenekselleşmiş öğretim anlayışında, bilginin ana kaynağı okullar ve okullardaki bilgiyi öğrencilere aktaran, bunu yaparken de bireysel farklılıklara yeterince dikkat edemeyen ilgili ders öğretmenlerdir. Oysaki bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte artık öğrencilerde bireysel olarak bilgiye çok daha kolay, istediği yerde, zamanda ve kendi öğrenme hızlarına uygun olarak ulaşabilmektedir. Turan (2005) teknolojiye yaşanan değişim ve gelişmelerin eğitimde farklı öğretim yöntemleri bulma çabasını ortaya çıkarmakla beraber, artık yalnızca hazır bir şekilde bilginin olduğu gibi aktarılması değil bilginin oluşturulup daha kalıcı olarak yapılandırılması noktasında da farklı çözümler sunduğunu ifade etmektedir. Dünya genelinde eğitimle ilgili araştırmalarda, eğitimle ilgili yeni modeller geliştirmede, ayrıca her geçen gün eğitim sistemlerine farklı anlayışlar kazandırma da ve gelişen teknolojiyi bir şekilde bu sürece aktif olarak katma girişim ve çabaları artarak devam etmektedir. Çünkü içinde bulunulan 21. yüzyılda eğitime bilimsel ve teknolojik olarak bir nitelik kazandırma rolünün gereği ve gerçeği eğitimcilerin karşısında sorun olarak durmaktadır. Ayrıca gelişen teknolojinin eğitim içindeki yerini ve rolünü net bir şekilde ortaya koyma gerekliliği de ortadadır.

Bugünün öğretmenleri isterlerse bilgi ve iletişim teknolojilerini aktif olarak kullanarak, çok rahat bir şekilde okul sınırları dışında da istedikleri yerde ve zamanda öğrencilerine ulaşabilmekte, onlara bilgiyi aktarabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin en doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilecekleri yolları da göstererek onları bu bilgi kaynaklarına yönlendirebilmektedirler. Yani öğretmenlerin eğitim teknolojilerini görmezden gelmesi veya eğitimin içine dâhil etmemesi son derece büyük bir eksikliklerdir. Bu nokta da öğretmenlere büyük bir görev ve sorumluluk düşmekte olduğu görülmektedir. Eğitimle ilgili birçok araştırmada da vurgulandığı gibi, teknolojiye karşı tutumları olumlu yönde olan öğretmenlerin, teknolojiyi eğitime dâhil etme ve aktif kullanmada, teknolojiye karşı olumsuz tutuma sahip öğretmenlerden çok daha başarılı olmaktadır (Saticı, Akkuş ve Alp, 2009, s. 270). O halde burada öğretmenin teknolojiye bakışı ve onu kullanabilme becerisi ve onu derslerine entegre edebilme kapasitesi de son derece önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmesi veya okul sınırları dışında da bu becerilere sahip öğretmenlerin yetişmesi eğitim teknolojilerinin derslerde kullanımını da son derece arttıracaktır. İnternetin ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanılmasıyla beraber eğitimi kısıtlayan birçok fiziksel sınırlamalarda ortadan kalkmakta,

bu da eğitim sürecini daha esnek hale getirmektedir. Ayrıca bu durum son zamanlarda hızla yaygınlaşan öğrenci merkezli yaklaşımları ve modelleri de desteklemektedir. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojilerinin her alanda olduğu gibi eğitim öğretimde daha aktif olarak kullanılması, öğretmeni eğitimin odağından alıp, öğrencinin merkeze alındığı, yeni yaklaşımların uygulanmasını da kolaylaştırmaktadır.

Artık öğrenciden pasif olarak, var olan ve kendisine hazır olarak sunulan bilgiyi, öğretmenlerin kendilerine anlattığı şekilde defterlerine aktarması ve sonra da bu bilgiyi olduğu gibi ezberlemesi beklenmemektedir. Zaten farklı öğrenme biçimlerine, hızlarına ve stillerine haiz kişilerden aynı mekân ve aynı zamanda eşit verim elde edilmesi beklenemez (Kharat, Joshi, Badadhe, Jejurikar ve Dharmadhikari, 2015, s.62). Bunun yerine bilgi kaynaklarına kendinin ulaşması, işin içinde bizzat aktif olması, sorumluluk üstlenmesi, yaparak, yaşarak, araştırarak elde ettiği bilgileri analiz ve sentez düzeylerine çıkarması ve hayatının bundan sonraki kısmında gerektikçe kullanması beklenmektedir. Öyle ki eğitim öğretim sürecinde asıl olan durum; araştıran, sorgulayan, etrafında olup bitenlerin derinlemesine irdelleyebilen, birebir yaparak yaşayarak öğrenen, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş kişiler yetiştirebilmektir (Yıldız, 2016, s.429). Ayrıca Deryakulu (2001)'na göre, çağımızda eğitim öğretime nitelik kazandırma anlayışının gelişmesi, bilgiye ulaşma imkânlarının oldukça çeşitlenmesi, yaşam boyu her yer ve alanda öğrenmenin ihtiyaç olarak gerekli olması, teknolojinin devamlı ve çok hızlı şekilde gelişmesi, değişmesi eğitimde de birçok yeni değişiklik ve düzenlemeyi gerekli hale getirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerin eğitim öğretimde kullanımı bir yandan bilgiye daha kolay ulaşmayı sağlamaktadır. Diğer yandan da bilginin doğru, amacına uygun, verimli kullanımıyla, sınıf içinde uygulanacak etkinlikleri ve sunacağı yeni yaklaşımlarla, kazandırılmak istenen bazı değer ve becerileri de desteklemektedir. Bu amaçla her geçen gün eğitim öğretimi destekleyecek bilgisayar ve telefon destekli yazılımlar, uygulamalar, internet üzerinde ulaşılabilen çevrimiçi platformlar, eğitim portalları, eğitim ağları ve siteleri, eğitsel içerikli ilgi çekici oyunlar vb. çoğalmaktadır. Tüm bunlar öğrenciyi tek bir içeriğe bağlı olmaktan kurtararak, kendi hız ve kapasitesine uygun bir şekilde bağımsız birer öğrenen haline getirmektedir. Buda bilgiye ulaşma, kullanma ve iletişim imkânlarını arttırması açısından kişilere daha fazla özgürlük sağlamaktadır. Bu noktada önemli olan bu çok geniş bilgi deryasında öğrencinin doğru bilgiye, en doğru araçlarla ulaşmasının sağlanmasında öğretmen kontrolü ve rehberliğidir. Aksi halde öğrencinin bu kontrolsüz bilgi deryası

içinde kaybolması istenmeyen yönlere ve yanlış bilgilere yönelmesi gibi olumsuz durumlarında ortaya çıkmasına neden olacaktır.

Teknolojiyle dünyaya gelen, teknolojiyi sürekli olarak gündelik hayatlarının ayrılmaz bir parçası olarak gören, yorumlayan ve bunu içselleştiren, teknolojiyi temel ihtiyaç olarak görüp teknoloji olmadan yaşayamayan “digitalyerliler” (digitalnatives), “net vatandaşları” (netizens) gibi değişik isimlerle de adlandırılan milenyum kuşağıyla karşı karşıya bulunmaktayız (Bozkurt ve Kumtepe, 2014. s.32). Teknolojinin kucağında dünyaya gözlerini açan ve onunla ikiz gibi büyüyen, ailesinden çok teknolojik araçlarla zamanını geçiren bu yeni kuşak için, mutlaka yeni, onlara uygun, ilgilerini çekecek, vazgeçemedikleri teknolojiyle uyumlu eğitim yaklaşım ve modellerine duyulan ihtiyaç yaşanan bu değişimle birlikte her geçen gün daha da artmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler, ders yürütücüleri, eğitmenler, öğretim görevlileri, tasarımcılar gibi eğitimsel sorumluluğa sahip kişiler, öğrenenleri öğrenme konusunda cesaretlendirecek, örgün öğrenme süreçlerinde öğrenmenin verimliliğini ve etkililiğini artıracak güncel öğrenme yaklaşımları, stratejileri ve modellerini daha fazla kullanmaya çalışmaktadırlar (Findlay, Thompson ve Mombourquette, 2014, s.64).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan yeni yaklaşımlarda öğretmenin eğitim öğretimdeki rolünde de değişim olduğu net bir şekilde görülmektedir. Öğretmenler ortaya çıkan yeni süreçte bilginin tek kaynağı ve bu bilgiyi aktarıcı değil daha çok planlayıcı, düzenleyici, kolaylaştırıcı, sorun çözücü ve yol gösterici rehber rolü üstlenmektedir. Yeni hayat şartları, öğrenme ihtiyaçları ve öğretmen rolleriyle birlikte öğrenenlerin daha fazla yapılandırmacı yaklaşımın egemen olduğu, zaman ve mekândan bağımsız, aktif öğrenme yöntem ve ortamlarına duydukları istek ile ihtiyaç da artmaktadır.

Ayrıca Covid 19’un tüm dünyayı etki altına aldığı öğrencilerin evlerinden çıkmadığı eğitim hayatlarının kesintiye uğradığı şu dönemlerde, bu eğitimlerin uzaktan da olsa kesintiye uğramadan devam edebilmesi için gelişen bu teknolojinin eğitimde kullanılmasının de denli önemli olduğu ve öğrencilerin bu eğitim teknolojileri kullanmaya hazır olmasının gerekliliği bir kez daha görülmüştür. Zaman ve mekândan tamamen bağımsız olarak öğrenme-öğretme ortamı sağlaması örgün eğitim alamayan pek çok kişinin eğitim öğretim olanaklarından daha fazla yararlanmasına da fırsat tanımaktadır. Ancak uzaktan eğitimin avantajlarının yanında çok sayıda dezavantajlarının da olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır. Bu sebeple örgün eğitimle bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin

kullanıldığı uzaktan eğitimin birlikte harmanlanarak kullanılabilmesi öğretim ortamları her geçen gün daha bir önemini arttırmaktadır (Dikmenli ve Ünaldı, 2013, s.329).

Eğitimin sürekli farklı alanlara evrildiği bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesi adına tüm dünyada çok ciddi araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen veriler ışığında da eğitim programlarında geliştirmeler, iyileştirmeler ve değişimler yapılmaktadır. Hatta bu çalışmalar zaman zaman ulusal boyutların dışına taşmakta uluslararası ve çok daha geniş kapsamlı yapılmaktadır. Dünya genelinde eğitimde yaşanan değişim ve gelişmelerden Türk eğitim sistemi de nasibini almakta ve son yıllarda hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle bütün öğretim kademelerindeki derslerin içerikleri yeniden yapılandırılarak ve ders programlarında da ciddi bir güncellemeye gidilmiştir.

Eğitim öğretimde kullanılan program, sistem ve modellerde yaşanan bu değişimlerle birlikte Türkiye’de yapılandırmacı ve yansıtıcı bir eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır. Bu yeni eğitim anlayışında eğitimi fiziksel sınırlardan kurtaran, daha esnek ve ilgi çeki hale getiren bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı da büyük bir öneme sahiptir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimle bütünleşik hale gelebilmesi amacıyla Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi, Eğitim Bilişim ağı (EBA) gibi ciddi projeler ortaya koymakta bu bağlamda önemli yatırımlar yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonunda da farklı, yenilikçi, dersleri sınıf ortamının dışına çıkarabilecek alternatif eğitim öğretim modellerine ve yöntemlerine de ağırlık verilmiştir. Bu amaçla farklı illerde “Dersliğimiz Şehrimiz”, “Gez-Gör/Yap Öğren”, “Akıllı Sınıflar”, “Teknolojiyi En İyi Kullanan Sınıflar”, “Her Yerde Öğreniyorum”, “Evden Eğitim” vb. çok değişik projeler yürütülmektedir.

Türkiye’de öğretim programlarında yaşanan değişiklikten sosyal bilgiler dersi de nasibini almıştır. 4. ve 5. sınıflar İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları 2004 yılında, 6. ve 7. sınıflar İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program’ları da 2005 yılında bitirilerek uygulamaya geçirilmiştir (Çatak, 2015, s.72). Ayrıca bu programlar 2017 ve 2018 yıllarında tekrar gözden geçirilerek tekrar güncellenmiştir. Sosyal bilgiler programının son halinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, öncelik alma ve girişimcilik gibi anahtar yetkinliklere de yer verilmiştir. Sosyal bilgiler programında, öğrenenlerin değişim ve sürekliliği algılamaları, doğru ve güvenilir

bilgiye ulaşma yollarını bilen, kullanan bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri gibi bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmayı gerektirecek amaçlara da yer verilmiştir. Bunlardan bazıları; Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıdır (MEB, 2018). Ayrıca çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, girişimcilik, kanıt kullanma, medya okuryazarlığı, politik okuryazarlık, problem çözme, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, hukuk okuryazarlığı, karar verme, konum analizi, sosyal katılım, yenilikçi düşünme gibi çok sayıda üst düzey beceriye de yer almaktadır (MEB, 2018). Sosyal bilgiler programında yer alan yetkinlikler, dersin amaçları, temel beceriler ve değerlerin aktarımı için, klasik eğitim modellerinin yanında yeni ve daha güncel modellere de ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Hilton (2016)'da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıflarında dersi işlerken teknolojik uygulamaları kullanabilmeleri için dersin kendilerine oldukça geniş bir hareket alanı ve zengin fırsatlar sunduğunu vurgulamıştır. İşte bu noktada bilgi ve iletişim teknolojilerinin de aktif olarak kullanılmasını bünyesinde barındıran yeni bir model olarak karşımıza ters yüz sınıf (TYS) modeli (flippedclassrom) çıkmaktadır. Ters yüz sınıf (TYS) modeli, eğitime teknolojiyi daha aktif bir şekilde dâhil ederek onun yardımı ile sınıf içindeki kısıtlı süreyi en verimli hale getirmek ve eğitimi sınıfın dışına taşımak amacıyla geliştirilmiş yeni bir pedagojik bir eğitim modelidir (Bransford, Brown ve Cocking, 1999, s.117).

Ters yüz sınıf (TYS) modeli, öğretmenin bir sonraki derste anlatacağı konuyu belirli bir süre önceden hazırlayıp, tüm öğrencilerin kolayca ulaşabileceği dijital platform üzerinden, okul dışında kullanıma sunması ve öğrencilerin de bu konuları dersten önce, kendilerine sunulan platformlardan takip edip öğrenerek, derse hazırlıklı bir şekilde ve temel bilgileri öğrenmiş olarak gelmesidir. Bu model ayrıca, öğrencilerin sınıf içinde bu konular ile ilgili çok daha fazla bireysel ve grup olarak araştırma, soru cevap, tartışma, problem çözme, drama, eğitsel oyunlar, görsel destekli uygulamalar gibi etkinlikler, grup çalışmaları

uygulanarak o konuyu bütün yönleriyle çok daha derinlemesine öğrenmesi olarak tanımlanabilir (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014).

İlerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak anlatılacak olan bu eğitim modelinde, geleneksel eğitim tam tersine çevrilerek, klasik eğitim modellerinde sınıfta öğretmen tarafından öğrenciye aktarılan bilgiler, bu TYS modelinde öğrenciler derse gelmeden önce kazandırılmaktadır. Öğrenciler sınıfa, o derste anlatılacak bilgiyi öğrenerek geldiğinden, tekrar aynı bilgi aktarımına gerek kalmamakta, buradan kazanılan zaman sınıfta daha fazla aktif öğrenme etkinliklerine ayrılabilir (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013, s.44). Demiralay (2014)'da bu yöntemi "Evde Ders Okulda Ödev Modeli" olarak da ifade etmiştir.

Ters yüz sınıf (TYS) modeli, yüz yüze öğrenme ile uzaktan eğitimin bir arada buluşturularak harmanlandığı yeni bir öğrenme modelidir. Ters yüz sınıf (TYS) modelinde öğretmen sınıfta ders anlatmayıp, sadece sınıf içinde aktif öğrenme sürecini kolaylaştırma ve yol gösterici rolünü oynamaktadır. Öğretmenin rehberliği ve kontrolünde yürütülen bu model tamamen öğrenci merkezli olup, öğrenme sorumluluğunu bütünüyle öğrencinin kendisine bırakmaktadır (Kara, 2016, s.33). Bu modelin, ders esnasında daha fazla uygulama ve etkinlik yaparak derinleşme fırsatı sağlama, teknoloji destekli programların kullanımı ile dersi daha zevkli ve verimli hale getirme, zaman açısından ortaya çıkan sorunları azaltma, zaman ve mekâna bağımlıktan kurtarma, eğitime esneklik katma, bireysel kapasiteye uygun hızda öğrenme imkânı sunma gibi üstün yanları bulunmaktadır (Rutkowski ve Moscinska, 2013). Ayrıca Covid 19'un tüm dünyayı etki altına aldığı öğrencilerin evlerinden çıkmadığı eğitim hayatlarının kesintiye uğradığı şu dönemlerde, bu eğitimlerin uzaktan da olsa kesintiye uğramadan devam edebilmesi için gelişen bu teknolojinin eğitimde kullanılmasının de denli önemli olduğu ve öğrencilerin bu eğitim teknolojileri kullanmaya hazır olmasının gerekliliği bir kez daha görülmüştür. Bu bağlamda ters yüz sınıf modelinin öğrenenlerin akademik başarısını artırarak, transfer becerisini geliştirebilmek ve ödev/görev stres düzeylerini azaltabilmek, derse karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmek adına çok daha etkili ve verimli olacağı ön görülmektedir.

Eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi sosyal bilgiler eğitimi verilen ortaokullarda da bu süreci tolere edecek daha çağdaş yaklaşımları ve öğretim metotlarını kullanmak, programda belirlenen kazanımlara ulaşılmasında son derece büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitiminde, yapılandırmacı ve yansıtıcı kuramları temeline alan

sosyal bilgiler programını destekleyen eğitim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğrencinin çok daha etkin ve öğretimin merkezinde olduğu, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme imkânı tanıyan çağdaş ve güncel bir eğitim modelinin derslerde kullanılmasının önemi ortadadır. Bu çalışmada bu anlamda ters yüz sınıf (TYS) modeli kullanılmış ve bu modelin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına ve tutunma etkisi ile öğrenci ve velilerin modelle ilgili görüşleri araştırılmıştır.

1.1. Problem durumu

İçinde yaşamakta olduğumuz bilgi çağının en bariz özellikleri arasında sürekli gelişen bir bilim dünyası ve bunun yarattığı sektörler ile çok hızlı yaşanan teknolojik değişimler ve globalleşme sayılabilir (Karasar, 2004, s.117). Artan nüfus, gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri gibi insanları ciddi manada etkileyen çok güçlü dış unsurların etkisiyle kişilerin bireysel ihtiyaçları ve beklentileri de her geçen gün farklılaşmaktadır. Yeşiltaş ve Sönmez (2014) bilgi teknolojileri ve iletişim alanındaki gelişmelerin toplumları her alanda hızla etkilediğini ifade etmektedir. Hızla değişime uğrayan ya da yeni ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamada, geleneksel eğitim sistemleri de yetersiz kalmaktadır (Aydın, 2016). Bu yetersizliği ortadan kaldırabilmek amacıyla gelişen bilim ve teknolojinin beraberinde getirdiği birçok kolaylığı eğitimde kullanma isteği ortaya çıkmakta, bu da eğitim teknolojisindeki gelişimi olumlu yönde tetiklemektedir. Eğitim teknolojilerinde yaşanan bu gelişim ve değişim aynı zamanda öğretmenlerin sınıf/okul içi, sınıf/okul dışı ders işleme şekillerini, eğitime bakış açılarını ve eğitim anlayışlarını da değiştirmektedir. Bu değişim beraberinde getirdiği beklenti, derslerde kullanılan yöntem ve teknikleri de doğrudan etkilemektedir (Dursunlar, 2018, s.36). Bu bağlamda dijital devrim hızla toplumları dönüştürürken eğitim sistemlerini de yeni baştan yapılandırmakta ve kabul görmeyen ya da ihtiyaçları karşılamayan birtakım öğretileri hızla yok etmektedir (Toffler, 1996, s.74).

Bugün 21. yüzyıl vatandaşı olabilmek için çağa ayak uydurabilmek gerekmektedir. Bu nedenle bireylere içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerine uygun bir eğitim öğretim sunabilmek bu gelişimi ve değişimi yakalamak açısından son derece önemli olacaktır. Günümüz eğitim ortamlarında araştıran, eleştiren, sorgulayan, çok farklı yollarla bilgiye ulaşmayı bilen, bilgiyi olduğu gibi hazır haliyle almayıp, beynin belirli süzgeçlerinden geçirip damıtarak yeniden kendine özgü orijinal bir şekilde üretebilen ve ürettiği bu yeni bilgileri hayatında kullanabilen öğrenciler yetiştirilebilmesi için, eğitim programlarının da o doğrultuda oluşturulması gereklidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.193). Aksi halde öğretmenin sürekli faal bir rol üstlendiği geleneksel eğitim sisteminde, öğrenciler

kendilerini kalıplara konulmuş gibi hissetmekte, motivasyonları azalmakta, kendi seviyelerinde ve hızlarında öğrenme imkânını bulamamaktadır (Cooper, 2001, s.143). Ortaya çıkan bu olumsuzluklar öğretmenin sürekli aktif, öğrencinin ise öğretim sürecinde sadece dinleyici olarak pasif bir konumda olduğu davranışçı yaklaşım her geçen gün etkisini kaybetmesine, yerini yapılandırmacı ve yansıtıcı yaklaşımlara bırakmasına neden olmaktadır. Bu değişim bütün olarak öğrenme sistemlerinde ve süreçlerinde köklü bir bakış açısı değişikliğini beraberinde getirmekte, bu da mevcut öğrenme ve öğretme ortamlarının, öğrenci ve öğretmen rollerinin, ayrıca mevcut eğitim araçlarının sorgulanması ve güncellenmesi ya da yeniden tasarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kuhn, 2003, s.16). Çünkü anaokulundan yükseköğretime kadar tüm eğitim öğretim ortamlarında bilgi teknolojileri ve internetin kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmakta ve öğrenciler istedikleri eğitsel bilgilere çok rahat ulaşabilmektedirler. Her geçen gün öğretmen, öğrencinin tek bilgi kaynağı olmaktan biraz daha uzaklaşmaktadır. Yani eğitimde roller ve odak noktaları her geçen gün değişmektedir. Odak noktasının öğretmenden öğrenciye doğru kayma eğilimi gösterdiği bu yeni eğitim sisteminde öğrenme, tamamen öğrenci merkezlidir (Saban, 2000). O halde öğretmenin de derslerinde buna göre kendi pozisyonunu ayarlaması gerekmektedir. Özden (2005)'e göre, ortaya çıkan bu yeni sistemde, öğrenciler sürecin her aşamasına aktif olarak katılım sağlamakta, öğretmenler ise mevcut süreci koordine ederek öğrencilere rehberlikte bulunmaktadır. O halde eğitim sürecini buna uygun kurgulamak, planlamak ve uygulamak her geçen gün daha da fazla önem arz etmektedir.

Bugünkü eğitim sisteminden temel beklenti, öğrencinin bilgiye istediği zaman yalnız başına ulaşması, bu bilginin öğrenci tarafından en hızlı şekilde yapılandırılması ve yapılmış bu yeni bilginin de kullanıma geçirilmesidir (Yıldız, 2017, s.20). Oysaki okullarda halen kullanılmakta olan geleneksel yaklaşımlarda, derslerde zamanın büyük bir kısmı teorik bilgi edinimine harcanmakta, öğrenciler kendilerine aktarılan bu bilgileri transfer edebilme şansı bulamamaktadır. Bu nokta, eğitimle ilgili geçmişten gelen kazanımlarımızı yok saymadan eğitim-öğretim faaliyetlerini içinde günümüz dünyasının gereksinimlerine uygun daha modern ve işlevsel bir formata uyarlamamız gerekmektedir. Bunun içinde öğrenme ve öğretme ortamlarının yeniden dizayn edilmesi gerekmektedir.

Öyleyse, en iyi öğrenme ve öğretme ortamı hangisidir? En iyi öğretme yöntemi ve modeli nedir? Elbette bu ve bunun gibi soruların bir cümleyle ifade edilebilecek tek bir cevabı bulunmamaktadır. Zaten kişisel farklılıklar nedeniyle öğrenenlerin tamamına uygun standart bir öğrenme ve öğretme ortamından bahsetmek anlamsızdır (Pritchard, 2015,

s.168). Fakat öğrencilerin özelliklerine, içinde bulunulan duruma, imkânlarla, şartlara göre daha etkili ve verimli olabilecek bir ortam düzenlenmesi mümkündür. O halde söz konusu ortamların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine en üst seviye cevap verecek, daha özgür düşünme ortamı yaratacak, mevcut sorunlara pratik çözümler getirecek ve farklılıkları değer kabul edip geliştirecek şekilde organize edilmesi gerekmektedir (Turhan, 2008, s.38). Bu beklentilerin karşılanabilmesi ve buna uygun değişimin sağlanabilmesi, yeniliklerin takip edilebilmesi yoğun bir kişisel çabayı gerektiği gibi mutlaka üst düzey bir iş birliğini de gerekli kılmakta olduğundan, eğitimin tüm paydaşlarının bu bilincine sahip olması gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2004, s.134).

2005 yılında uygulamaya konulan, 2017 yılında tekrar güncellenen ve 2018 yılında da bugünkü son halini alan sosyal bilgiler öğretim programıyla birlikte ciddi bir değişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu değişim, öğrencilerin derse karşı bakışını, dersin kazanımları ile bu kazanımların ağırlıklarını, derste verilmesi gereken beceri ve değerleri, dersin içeriğini ciddi manada yenilemiştir. Dolayısıyla bu yenilenme ders işleniş, derste kullanılması gereken yöntem, teknik ve modeller ile süreç boyunca ve sürecin sonunda yapılması gereken ölçme ve değerlendirme de de zincirleme bir değişim etkisi yaratmıştır. 2005 yılında yapılandırmacı anlayış çerçevesinde şekillen, 2017 yılındaki güncellemeyle birlikte yapılandırmacılığında ötesine geçerek yansıtıcı bir anlayış çerçevesinde tasarlanan sosyal bilgiler öğretim programı aynı zamanda öğrenci merkezli bir yapı kazanmış ve derslerin sadece sınıf içine sıkıştırılmaması esasını beraberinde getirmiştir.

Fosnot ve Perry (2007)'de yapılandırmacılık, bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal dünyayla etkin bir şekilde gerçekleştirdiği etkileşimin sonucunda ortaya çıkan, yorumlayıcı ve kişisel özümsemeye dayalı olarak bilgiyi yeniden inşa etme süreci olarak tanımlanmıştır. Yansıtıcı öğretim ise, başkalarının duygu ve düşüncelerine önem vermeyi merkeze alan, öğretimde yapılandırmacılığı benimseyen, bir araştırma, düşünme, sorgulama yaklaşımı ve çok daha yaratıcı bir biçimde sorunu anlama ile çözme faaliyetleri toplamıdır (Henderson, 1996, s.59).

Yapılandırmacı ve yansıtıcı öğretim anlayışında, özellikle üzerinde durulan kişisellik vurgusu, sürecin çok daha bireyselleştirilmiş (bireye özgü) şekilde yürütülmesi gerektiğinin net bir kanıtıdır. Böylece öğretimde bireysel süreçler oldukça ön plana çıkarılmakta, bireyin öğrendiği bilgiyi kendi özelliklerine göre yeniden yapılandırıp kullanması istenilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak planlanan aktif

öğrenme etkinliklerinin derslerde kullanımına fırsat tanımak, bireylerin hem daha başarılı ve etkin hem de daha sosyal bireyler olmalarına katkı sağlayabilir (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2009, s.93). Son dönemlerde buna uygun olarak, sınıf içinde standart tek düze bir eğitim yerine, farklı kişisel özelliklere de önem verip bunları yapılan planlamada dikkate alan yeni anlayışlar da eğitimciler tarafından dikkate alınmaktadır.

Yapılandırmacı ve yansıtıcı kuramların eğitim-öğretim süreçleri içerisinde kendine yer edinmesi ve etkin bir biçimde kullanılmaya başlanmasıyla, öğrencinin merkeze alındığı yöntem, model ve stratejiler daha fazla ön plana çıkmıştır (Yıldız, 2017, s.1). Çünkü ortaya çıkan bu yeni yöntem, model ve stratejilerin verimli ve etkin bir şekilde kullanıldığı eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrencinin de öğrenmedeki etkinliğinin ve rolünün büyük oranda artması beklenmektedir. Bu nokta bireyleri aktif olarak öğrenmeye sevk eden, üst seviye öğrenme basamaklarına ulaştırmayı amaçlayan yöntem ve tekniklerin hem derslerde sınıf içinde hem de diğer zamanlarda sınıf dışında etkili olması büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2018, s.3).

Öğrencileri zamana ve mekâna bağlılıktan kurtaracak, öğrenciyi öğretimin merkezine alarak daha bireysel öğrenmeyi teşvik edecek, kişisel hızda ve kapasitede öğrenmeye destek olacak eğitim modellerinden biri de harmanlanmış (karma) öğrenme türü olan ters yüz sınıf (TYS) modelidir. Zaman içinde gelişen ve değişen eğitsel anlayış sayesinde son yıllarda uygulamaya konulan bu model, öğrencilerin ders içi uygulamalarını sınıf dışına kaydırırken; sınıf dışında bireysel olarak yaptıkları ödev, araştırma vb. çalışmalarını da sınıf içinde etkileşimli bir şekilde yapmaları fikrine dayanmaktadır (Erdoğan ve Akbaba, 2018, s.118).

Yapılan araştırmalara bakıldığında bu modelin hem yurt içinde hem de yurt dışında sıkça kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında, kullanılan eğitim teknolojileri ve iletişim araçlarının bütün diğer derslere olduğu gibi, sosyal bilgiler dersine de önemli yansımaları bulunmaktadır. Günümüzde sıkça kullanılan, çeşitli bilgisayar destekli eğitim yazılımları, tabletler, telefonlar, dijital kameralar ve internetin verimli bir biçimde kullanımı, sosyal bilgiler dersi alan öğrencileri mekâna, zamana ve içeriğe bağımlı olmaktan kurtarmakta, bağımsız birer öğrenen durumuna getirmektedir (Debele ve Plevyak, 2012, s.285). Konuya bu perspektifle bakıldığında, ters yüz sınıf (TYS) modeli eğitimin teknolojiyle desteklendiği önemli uygulamalardan biri olduğu direkt olarak göze çarpmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimi alanında kullanılması hususunda da öğretmenlerin ilgisini çekmektedir. Hilton (2016)'da sosyal bilgiler öğretmenlerinin,

derslerinde teknolojik araçları ve bunlara ait uygulamaları kullanabilmeleri açısından oldukça geniş imkânlarla sahip olduklarını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bu dersin öğretimde karşılaştığı en önemli problemler, konuların kuramsal olması, fazla kavram içermesi, kazanım sayısının çok olması ve konuların yetiştirilememesi, öğrencilerin dersi sıkıcı bulması, dersin zor öğrenilmesidir (Erdoğan ve Akbaba, 2018, s.72). Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer bir önemli problemleri ise konular yetiştirilemediği için etkinliklere yeteri kadar zaman ayıramamasıdır (Karadeniz ve Ulusoy, 2015, s.104). Bunlar ve bunlara benzer birçok sorunun dile getirildiği, kazanımların yanında beceri-değer gibi birçok farklı boyutları bulunan bir öğretimi de içeren sosyal bilgiler derslerinde, halen ağırlıklı olarak geleneksel eğitim modelleri uygulanmaktadır. Oysaki yapılan ilgili alan çalışmalarında birçok derste karşılaşılan benzeri sorunların önemli bir kısmına çözüm getirdiği kanıtlanmış ters yüz sınıf (TYS) modeliyle ilgili sosyal bilgiler alanında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Yani ters yüz sınıf modelinin yeterince bilinmemesi veya kullanılmaması sosyal bilgiler dersi açısından büyük bir eksiklik oluşturmaktadır.

Öğrenenlerin akademik başarısını ve kendisine aktarılan bilgileri transfer becerisini artırılması, ödev stres ve kaygı düzeylerini en minimum seviyelere indirebilmesinde ters yüz sınıf modelinin önemli etki yaratacağı ön görülmektedir (Aydın, 2016, s.32).

Diğer alanlarda modelle ilgili yapılan araştırmalardan hareketle ters yüz sınıf (TYS) modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının zamanla derslerde karşılaşılan problemlerde azalma sağlayacağı, ayrıca mevcut süreci iyileştireceği, derslerin etkililiğini, verimini ve kalitesini artıracacağı, ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan bu problemlerin çözümüne ters yüz sınıf modeliyle katkıda bulunmak, modelle ilgili alanda yapılan çalışma eksikliğini giderilmesine bir nebze olsun katkı da bulunmak araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada modelle ilgili alanda yeteri kadar çalışma bulunmamasından kaynaklanan eksiklikten ortaya çıkan boşluk giderilmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Eğitim bireyler ve toplumlar için olmazsa olmaz ve hayati bir öneme sahiptir. O halde bu eğitimi bireylere en iyi şekilde vermek devletlerin eğitim politikalarındaki temel amaç olmalıdır. İçinde bulunulan yüzyılda bilgi teknolojileri ve iletişim araçları hayatın her

alanına girmiş ve vazgeçilmez bir noktaya doğru gitmektedir. O halde bilgi teknolojilerinin ve iletişimin araçlarının içinde olmadığı bir eğitim modelinin mutlaka bir yanı eksik kalacağı net bir şekilde görülmektedir. Şu an bir parçası olduğumuz 21. yüzyıl eğitimin sisteminin, teknoloji ile bütünleşmesi çok büyük bir önem taşımaktadır. Devletler eğitim müfredatlarını değiştirip, güncelleyip, yeniden tasarlanırken, değişen yaşam şartlarını mutlaka göz önünde bulundurularak teknolojinin eğitimin içine entegre edildiği yeni neslin daha fazla ilgisini çekecek modellere yer verilmelidir.

Palfrtey ve Gasser (2008)'de bugünün çocuklarının daha okuma ve yazmayı bile öğrenmeden bilgisayar kullanma becerisini kazandıklarını ve internet kullanımının 10 yaş seviyesinin çok daha altına indiğini, çocukların tablet, cep telefonu, dizüstü ve masaüstü bilgisayar kullanırken karşılaştıkları sorunları rahatlıkla aştıklarını ifade etmektedir. Etrafa dikkatlice bakıldığında elinde biberon yâda ağzında emzik olan çocukların, çok rahatlıkla telefonlara girebildikleri, istedikleri oyun, müzik yâda çizgi filmleri hiç kimseden yardım almadan izleyebildikleri rahatlıkla gözlemlenebilmektedir. Hatta birçok ebeveynin, telefon tablet veya televizyonu kurtarıcı olarak gördüğü de net bir şekilde görülmektedir. Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi sadece geleneksel yöntemlerle yürütülen eğitimin bu çocuklar için yetersiz olacağı ve anlamsız kalacağı gerçeği, eğitimin mutlaka teknolojik araçlarla desteklenmesi gerektiği düşüncesini desteklemektedir. Çünkü öğrencilerin çok fazla ilgisini ve dikkati çeken, hayatında önemli yere sahip olan teknolojinin ve teknolojinin ortaya çıkardığı imkânların eğitimde aktif kullanılmaması çok büyük bir eksiklik ve kayıptır.

Dijital yerliler olarak literatürdeki yerini alan, teknolojik araçları yoğun ve etkin bir şekilde kullanan bugünün öğrencilerinin, öğretmenlerinin destek ve yönlendirmesi olmadan, gelişen bu teknolojiden eğitsel süreçlerde, yeterince ve istenilen biçimde faydalanamayabilecekleri; bu noktada mutlaka öğretmen desteği ve yönlendirmesine ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Thompston, 2013, s.22). O halde mutlaka öğretim süreçlerine güncel teknolojik araçlar dâhil edilmeli ve öğrencilerin öğretmenlerinin destek ve rehberliğinde bu araçları aktif olarak kullanması gerekmektedir. Böylece sınıf ortamında öğretmen kontrolü ve rehberliğinde az da olsa aktif rol alan öğrencinin, sınıf dışında da yine öğretmenin kontrolü ve rehberliğinde aktif olması sağlanacaktır. Bunun için öğretmen tarafından öğrencinin hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki ortamlarda daha aktif olacağı yöntem ve tekniklerin seçilmesi, bunlara uygun öğretim materyallerinin sağlanması ve eğitim ortamlarının hazırlanması son derece önem taşımaktadır.

Bireylerin hayat boyu kendilerine yetecek öğrenme becerilerini kazanmalarını ve kendi öğrenme sorumluluklarını ve bunların sonuçlarını üstlenmelerini ön gören anlayış hızla yaygınlaşmakta buna uygun olarak da ücretsiz online öğrenme platformlarının sayısı her geçen gün artmaktadır. 2006 yılında “*herkese ve her yere dünya standartlarında ücretsiz eğitim*” misyonuyla Salman Khan liderliğinde Khan Academy çalışmalarına başlamıştır (Bishop ve Verleger, 2013, s.16). Çağın gereklerine uygun olarak kullanılan teknolojik araçlarla bir yandan eğitim ve öğrenme okul sınırlarını oldukça aşmaktadır. Bununla da kalınmayıp gün geçtikçe daha küresel yani dünya çapında sınıflar oluşturulmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan bu yeni eğilim ve potansiyel dünya çağında ortak amaçları olan, daha standart temeller üzerinde inşa etmeyi hedefleyen güncel eğitim model ve anlayışlarının da hızla ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Türkiye’de de değişen eğitim programları ve eğitim teknolojilerine yapılan yatırımlarla birlikte bilgi teknolojileri ve iletişim araçlarının derslerde kullanımını sağlama yönünde ciddi bir potansiyel yakaladığı söylenebilir. Ayrıca bilgi teknolojileri ve iletişimin araçlarının çok hızlı bir şekilde yaygınlaşması ve hemen her eve girmesi de eğitimde teknoloji kullanımını gün geçtikçe kolaylaştırmakta, ayrıca ciddi de bir fırsat yaratmaktadır. Bu kadar yaygın bir şekilde teknolojinin kullanımı ve çok geniş bir çerçevede etkinliğini her geçen gün artırarak hissettirmesi, öğrencilerin bu teknolojileri günlük hayatlarında etkin bir şekilde kullandıkları gibi eğitim öğretimde de daha etkin bir şekilde kullanmaya yönlendirmektedir (Görü, D., T. 2015, s.41). O halde eğitimin ana unsurlarından biri olan öğretmenlerin bu fırsatları oldukça iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

Eğitim sistemimizdeki en temel derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersi, içinde birçok farklı disiplini ile bu disiplinlere ait kazanım, değer ve becerileri de barındırmaktadır. Hal böyle olunca da öğrencilere aktarılması gereken içerikte büyük yoğunluk oluşmakta, bu yoğunluk da çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan en belirgin olanları; konu yetiştirmek için çok fazla düz anlatım yöntemine yer verilmesi, bunun da derslerin monoton ve sıkıcı geçmesine sebep olması, zamanın büyük kısmının içeriğin aktarılmasına ayrılmasından dolayı, kazanımları pekiştirici etkinlik boyutuna yeterince yer verilememesidir. Ayrıca bireyselleştirilmiş yani herkesin kendi hızında öğrenmesine katkı sağlayacak tekniklerin fazla kullanılmaması, herhangi bir sebeple dersi kaçıran öğrenciye kaçırdığı dersin tekrar anlatımı için zaman ayrılamaması da yaşanan sorunlardandır.

O halde bu sorunları en minimuma indirecek bilgi teknolojileri ve iletişim araçları destekli öğretim yaklaşımları ile yeni eğitim modelleri kullanılmalıdır. Bu noktada, eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi sosyal bilgiler eğitimi alanında da kullanılacak çok sayıda teknoloji ve internet destekli öğretim yöntem, teknik ve stratejisi bulunmaktadır (Açıklan ve Duru, 2005, s.26). Bunlardan biri de son yıllarda gittikçe önemini artıran ve isminde söz ettiren ters yüz sınıf (TYS) modelidir. Öğrencilerin sınıfa gelmeden önce işlenecek konu hakkında ön bilgi edinerek daha hazırlıklı geldiği, böylece geleneksel eğitim anlayışına göre evde tek başına yaptığı ödev, görev ve problemleri derste öğretmeni ve arkadaşlarıyla birlikte etkileşim halinde yapabileceği yeni bir yapılandırmaya gidilerek, bugün kullanılmakta olan ters yüz sınıf modeli temelleri atılmıştır (Brunsell ve Horejsi, 2013, s.8).

İlgili alan yazına göre; bilgi teknolojileri ve iletişim araçlarının entegre edildiği pedagojik eğitim modellerinden biri olan ters yüz sınıf modelinde sınıflar, teorik ve kuramsal bilginin öğrenildiği yer olmaktan çıkarak daha aktif ve verimli öğrenme ortamlarına dönüşmektedirler. Çünkü ters yüz sınıf modeli öğrencilere çevrimiçi öğrenme ortamı sunarak onları derse ve sınıf içinde yapılacak olan yüz yüze öğrenme ortamına da hazırlamakta, böylece sınıf içinde ders işlenişini de daha verimli hale getirilebilmektedir. Öğrenciler bu süreçte derste, öğretmen rehberliğinde, arkadaşlarıyla iş birliğine dayalı olarak daha aktif bir şekilde bilgiyi daha iyi öğrenme ve transfer etme olanağı bulmaktadır (Demir, 2018, s.47). Bu sebeple ters yüz sınıf modeli pedagojik açıdan çok önemli potansiyel barındırmaktadır.

Türkiye’de ters yüz sınıf (TYS) modeli çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların belirlenmesi amacıyla yapılan literatür taraması sonucunda bugüne kadar konuyla ilgili elli yedi adet tez yazıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalarında büyük kısmının yabancı dil, fen bilimleri, matematik ve tıp alanlarında olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler alanında yapılan çalışmaların çok az ve yetersiz olduğu bugüne kadar sadece beş adet tez çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Bunlardan iki tanesi ilkökul 4. sınıf seviyesinde yapılmış ve bu çalışmalarda sadece TYS modelinin başarıya etkisine ya da modelin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının değerlendirilmesi yapılmış ve karma yöntem kullanılmıştır. Ortaokul sosyal bilgiler dersi seviyesinde yapılan üç çalışmanın üçü de yedinci sınıf seviyesinde yapılmış olup, ikisinde sadece TYS modelinin başarıya etkisine incelenmiş ve bu çalışmalarda sadece nicel yöntem kullanılmıştır. Diğer çalışmada ise modelin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının değerlendirilmesi yapılmış olup bunun içinde nitel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca ortaokul seviyesinde yapılan bu üç araştırmanın bir tanesi

“Üretim Dağıtım ve Tüketim” ünitesi, iki tanesi de “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde yapılmışlardır. Ortaokul sosyal bilgiler dersi konularının büyük çoğunluğunun soyut olması, öğrenciler tarafından kavranmasını zorlaştırmaktadır (Öner, 2015, s.103). Sosyal bilgiler 7. sınıf 4. öğrenme alanı olan “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” ünitesinde de kazanımlara bakıldığında bu kazanımların çok sayıda soyut konu ve kavramı içerdiği görülmekte ve şu ana kadar da bu öğrenme alanını kapsayan hiçbir ters yüz sınıf (TYS) modeli araştırması da bulunmamaktadır. Bunun dışında YYS modeli ile ilgili sosyal bilgiler alanında yapılan diğer beş çalışma incelendiğinde ortaokul düzeyinde karma bir yöntemle yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca YYS modelinin ilgili başarı ve tutuma etkisi ile modelle ilgili öğrenci ve veli görüşlerinin de alındığı daha modele daha bütünsel bakan ve karma bir çalışma bulunmamaktadır. Bu açıardan bakıldığında bu çalışmanın farkı daha net ortaya çıkmakta ve alandaki net bir boşluğu dolduracağı görülmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmaların disiplinlere göre dağılımı incelendiğinde de modelin çoğunlukla yabancı dil, matematik, fen, tıp, mühendislik ve sosyal bilimlerde olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle dil eğitimi ve matematik derslerinde daha ağırlıklı olarak kullanılan modelin, diğer disiplinlere ilişkin uygulamalarının, oldukça az ve yetersiz olduğu dikkatten kaçmamaktadır.

YYS modelinin etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmaların içerikleriyle ilgili yapılan literatür taramasında ise, modelin çoğunlukla; akademik başarı, vaka çalışması, öğrenci katılımı, öğrenci ve öğretmen alguları üzerinde yarattığı etkiyi araştıran çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda modelle ilgili literatürde taramasında, yapılan araştırmaların genellikle modelin uygulama sonuçlarının tek bir boyuta (tutum, motivasyon, algı vb.) etkisine bakıldığı, öğrenci başarısını, ders karşı tutumunu ve modelle ilgili öğrenci ve veli görüşlerini içeren daha bütünsel ve kapsamlı (nitel ve nicel çok sayıda verinin harmanlandığı) bir çalışmanın hiçbir alanda bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma Türkiye’de de son yıllarda adından oldukça fazla söz ettiren ters yüz sınıf (YYS) modelinin akademik başarıya, derse karşı tutuma etkisiyle, öğrenci ile velilerin modele ve modelin etkililiğine dair görüşlerine ilişkin verileri sunması yönüyle önemlidir.

Eğitimin teknolojiyle bütünleşik bir şekilde yürütülmesini savunan bu modelin Türkiye’de özellikle sosyal bilgiler alanındaki uygulamalarına yön vermek, uygulanabilirliğini test etmek, model uygulamalarının potansiyelini ortaya koymak ve güçlü-zayıf taraflarını

belirlemek için bu tür yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Modelle ilgili tüm bu anlatılanlar, bu ve buna benzer çalışmaların önemini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, böyle bir çalışmanın;

1. Türkiye’de eğitimle ilgili yapılan araştırmalara ve sosyal bilgiler eğitimi alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı,
2. Türkiye’de eğitimin her alanına özellikle de sosyal bilgiler dersi eğitimine, öğretim sürecini yeniden tasarlama konusunda farklılaştırıcı bir bakış açısı katacağı,
3. Türkiye’deki tüm branş öğretmenlerine özellikle de sosyal bilgiler öğretmenlerine ters yüz (TYS) sınıf modeli uygulamaları hakkında bir fikir sunacağı ve örnek teşkil edeceği,
4. Türkiye’deki tüm öğretmenlere özellikle de araştırmanın konusu olan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, ders sürecinde teknolojinin daha etkin kullanımına ve bunun ders içi etkinliklere yansımaya ilişkin farklı bir uygulama önerisi getireceğı,
5. Uygulama sürecinde elde edilecek farklı deneyimlerle modelin Türk eğitim sistemine uygun olup olmadığına yönelik ipuçları vereceğı,
6. Modele yönelik öğrenci, veli gözlem ve algılarını yansıtacağı, böylece bu modeli kullanacak öğretmenlere rehberlik edeceği,
7. Türkiye’de okullarda ve evlerde eğitim amacıyla kullanılan teknolojilerin bu modelin uygulanmasında yeterli olup olmadığının tespitine ve varsa eksiklerin görülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Araştırmanın ana problem cümlesini “ters yüz sınıf modeli uygulamalarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Alt problemler

Araştırmanın ana problem cümlesine yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesinde ters yüz sınıf modeline uygun hazırlanan videoların ve etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü biçimde derslerin işlendiğı

kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrasında akademik başarılarında görülen artışlar, deney öncesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesinde ters yüz sınıf modeline uygun hazırlanan videoların ve etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü biçimde derslerin işlendiği kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin deney sonrasında akademik başarılarında görülen artışlar, deney öncesine oranla cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesinde ters yüz sınıf modeline uygun hazırlanan videoların ve etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü biçimde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrasında, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanları deney öncesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesinde ters yüz sınıf modeline uygun hazırlanan videoların ve etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü biçimde derslerin işlendiği kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin deney sonrasında, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanları deney öncesine oranla cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin elde edilen sonuçları desteklemek, gerçekleştirilen ters yüz sınıf modeli uygulamalarının etkisini öğrenci ve veli gözünde belirlemek, araştırma sürecine yönelik derinlemesine ve daha zengin verilere ulaşmak için aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sorular aşağıdaki gibidir:

1. Sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanan ters yüz sınıf modeli uygulamalarına ilişkin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine yönelik sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanan ters yüz sınıf modeli uygulamalarına ilişkin velilerin görüşleri nasıldır?

1.5. Araştırmanın varsayımları

Bu araştırma aşağıdaki varsayımları kapsamaktadır:

1. Araştırmaya uygun ölçme araçlarının hazırlanmasında alınan uzman görüş ve önerilerinin yeterli olduğu,

2. Başarı testinin geliştirilmesi sürecine testi cevaplayarak katkı sağlayan örneklem grubunun soruları ciddiye ve samimi bir şekilde cevapladıkları,
3. Başarı testi uygulama sürecine katılan araştırma deney ve kontrol gruplardaki tüm bireylerin testleri ciddiye ve samimi bir şekilde cevapladıkları,
4. Öğrencilerin ve velilerin, yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorulara verdikleri cevapların onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
5. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların birbiri ile dersle ilgili aktif bir etkileşime girmedikleri,
6. Deney grubunda yer alan öğrencilerin TYS modeline uygun olarak sınıf dışında online araçlarla kendilerine sunulan dijital içeriklere ayırdıkları zaman kadar kontrol grubunda yer alan öğrencilerinde ev ödevlerine zaman ayırdıkları,
7. Uygulama sürecinde kullanılan tüm ders videolarının, başarı testinin, tutum ölçeğinin, öğrenci ve velilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formlarının; öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu,
8. Yapılan tüm planlama ve düzenlemelere rağmen kontrol altına alınmayan faktörlerin deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesindeki bir okulda yedinci sınıfta öğrenim gören deney ve kontrol grubunu oluşturan 74 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, akademik başarı testi, yapılandırılmış veli ve öğrenci görüşme formları ile sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden oluşan veri toplama araçları ve bu araçlardaki sorularla sınırlıdır.
3. Araştırma, “Bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanı yer alan dört kazanım ve bu kazanımlar için ayrılan beş haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Akademik Başarı: Bireyin okulda aldığı notlar, başarı testlerinin puanı, ödev, proje ve performans notlarının tamamı olarak tanımlanmaktadır (Tatar, 2006).

Harmanlanmış öğrenme: Yüz yüze yapılan eğitim ile uzaktan yapılan çevrimiçi eğitimin imkânlarını bir araya getirip birleştiren (karan) ve ihtiyaca ya da duruma göre her iki yöntemin avantajlı ve üstün yanlarının ön plana çıkarılarak kullanıldığı modern bir öğrenme yöntemidir (Osguthorpe ve Graham, 2003, s.229).

Model: İçinde yaşadığımız gerçek dünyadaki bir olayın veya sistemin soyutlanması, sadeleştirilip basitleştirilmesi ve kavramlaştırılmasıdır. Model olayı veya sistemi anlamaya, tanımlamaya başka bir deyişle bir örnek türetmeye imkân sunar. Modeller gerçek dünyadaki orijinallerinin yerini alamazlar, fakat gerçek olay veya sistemin anlaşılma zorlanan, karmaşık yapısının daha anlaşılabilir parçalara indirgenmesinde faydalı olurlar (Dursunlar, 2016).

Ters-Yüz Sınıf Modeli (FlippedClassroom): Geleneksel yöntemde daha çok sınıfta yapılan, ders anlatımı, faaliyet ve etkinliklerin evde, evde yapılan faaliyet, ödev ve etkinliklerin ise sınıfta ortamında etkileşimli bir şekilde yapıldığı bir yöntem olarak tanımlanabilir (Bergman ve Sams, 2012, s.13).

Tutum: Kişinin belirli bir objeye yönelik hislerini ve eylemlerini sistemli bir şekilde meydana getiren eğilimidir (Özgüven, 2000, s.353).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde, araştırma konusu ve problemi ile doğrudan ilgili olan alan yazın taranıp incelenerek kuramsal temeller ortaya konulmuştur. Ayrıca bu bölümde araştırma konusuyla ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim ve eğitim teknolojileri

İnsan hayatında çok önemli bir role sahip olan eğitim, bireyler için anne karnından itibaren başlayan bir süreçtir (Sanders, 2000, s.339). Dolayısıyla bireyler doğumla beraber kendisiyle birlikte anne karnında aldığı bu eğitimle dünyaya gelmektedir. Daha sonra da aldığı eğitimler doğumla beraber getirdiği yeteneklerin gün yüzüne çıkarılmasına, bu yeteneklerin geliştirilmesine ve bunlara yenilerinin de eklenmesine katkı sağlamaktadır. Ancak eğitim sanıldığı kadar kolay, sıradan ve basit bir süreç değildir. Bu sebeple eğitim sürecinde zaman içinde de birçok sorunla karşılaşmakta ve bu sorunların aşılması istemi beraberinde sürekli bir değişimi meydana getirmektedir. Bu bağlamda eğitim alanındaki hızla yaşanan değişim sürecinde, mevcut problemlere daha etkin ve potansiyel bir çözüm olacağı düşünüldüğünden son yıllarda eğitsel teknolojilere ve bu teknolojileri içinde barındıran eğitim modellerine bir yönelim olmuştur.

Eğitim teknolojisi, her bir bireyin kendi kişisel özellikleri göz önüne alınarak öğrenme sürecinde, öğretmenin direkt müdahalesine ihtiyaç hissetmeden, bireylerin kendi kendilerine öğrenmesine fırsat sunan bir öğrenmedir (Hızal, 1984, s.298). Öyle ki alan yazın incelendiğinde eğitim teknolojilerinin yalnızca öğretmeni ilgilendiren ve temeline öğretmeni oturtan uygulamalar olmadığını, tam aksine eğitimin merkezinde yer alan ve alması gereken öğrencileri çok daha yakından ilgilendiren, son derece önemli uygulamalar olduğu görülmektedir. Eğitim teknolojisi, tamamen öğrenme amaçlı olarak süreç ve kaynakların planlanması, tasarımı, uygulanması, yönetimi ve değerlendirilmesinin teorisi ve teorinin hayata geçirilmesidir (Reiser ve Dempsey, 2012, s.121). Alkan (1997)'da bu kavramı “eğitim faaliyetlerinin faal bir şekilde yürütülebilmesi için mutlaka olması gereken süreçleri, davranışları belirleyip, gerekli eğitim durumlarını tespit ederek; farklı yaşantılar kazandırabilmek amacıyla yapılacak etkinliklerle ilgili olarak ihtiyaç duyulan ortamı oluşturma etkinliği” olarak ifade etmektedir. Diğer bir deyişle eğitim teknolojisi,

öğrenme öğretme süreçlerinin en mükemmel şekilde tasarlanması, bu tasarımların etkin bir uygulamasının yapılması, bu uygulamaların objektif bir şekilde değerlendirilmesi ve ortaya çıkan sonuca göre daha iyisinin geliştirilmesi işidir (Yaylacı ve Yaylacı, 2006).

Eğitim teknolojileri günümüzde, eğitim alanında yapılan uygulamaları daha sağlam bilimsel temellere oturarak, bunların etkinliğini ve verimliliğini yükselterek, eğitimde fırsat eşitliğini oluşturmayı, eğitimde mekân ve zaman kısıtlamasını kaldırmayı, öğrenciyi sürecin içine daha aktif olarak katmayı hedeflemektedir. Reiser ve Salsberry (1991)'de eğitim teknolojisinin eğitim üzerindeki etkisinin olumlu olabilmesi için, okulları yeniden dizayn edecek köklü değişikliklere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan eğitim teknolojilerinin, eğitim ve öğretim sürecinde yapılan çalışmaları daha etkili ve verimli uygulamalara dönüştürebilmesi için daha sistematik bir yaklaşım ve kolay uygulanabilir bir yapı haline gelmesi gerekmektedir.

Eğitim teknolojisi alanında her geçen gün ortaya çıkan yeni ürünler, bu teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik yeni eğitim modelleri örgün ve yaygın eğitimde öğrenci başarısını artırma ve verimi yükseltme amaçlarıyla hızla yaygınlaşan bir biçimde uygulamaya dönüşmektedir. Eğitimde doğru ve etkili bir şekilde kullanılan bu teknolojilerin, eğitim sürecinde hem öğretmene hem öğrenciye önemli katkılar sağladığını yapılan alan çalışmaları göstermektedir. Aynı zamanda eğitim teknolojileri, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini ve verimini artırmak açısından da eğitsel uygulamalara önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle eğitim teknolojisi çok önemli araçlarından olan bilgisayarların, öğrenme ve öğretme süreçlerini öğrenci merkezli hale getirici ve öğretim sistemini güçlendirici bir etkisi bulunmaktadır (Uşun, 2000).

Eğitim teknolojilerinin, öğrencilerin istediği zaman ders çalışabilmesi, istedikleri konu hakkında anında hızlı bir şekilde kaynakları kullanabilmesi gibi açılardan avantajları mevcuttur. Bunlar dışında bireylerin kendi öğrenme sürecini kendisinin belirleyebilmesine ve mevcut süreçte daha aktif rol alabilmesine imkân verebilmektedir (İşman, 2011, s.36).

Eğitim teknolojilerinin kullanımını ve bilgisayarın etkinliğini oldukça artıran, bu alandaki gelişimi tetikleyen diğer önemli bir araç da internettir. Bireyler internet sayesinde istediği bilgiye istediği anda birkaç tuşa basarak ulaşabilmektedir. Ergün (1998) hızla gelişen bilgisayarların sınıf ortamındaki yerini almasının, bilgisayar destekli eğitimde yeni bir boyut olarak internet destekli eğitimi daha ön plana çıkardığını ifade etmektedir.

Eğitim ortamlarına bilgisayarın ve internetin katkısının her geçen gün artması, eğitim sisteminde ister istemez farklı yöntem ve modellerin gelişmesine ortam hazırlamaktadır. Bu modellerden bir tanesi de uzaktan eğitim modelidir. Bu modelle öğrenciler bilgisayar ve internet sayesinde hiç okula gelmeden uzaktan eğitim alabilmekte ve zaman kaybını en aza düşürebilmektedir. Buna ek olarak bu model bireysel ve istenilen hızda öğrenme olanağı da sağlayabilmektedir (Kaya, 2006, s.193).

Uzaktan yürütülen eğitim, ğretmen ve öğrenenlerin fiziksel mekân olarak aynı yerde olmadıkları ancak çeşitli teknolojik araçlar kullanarak yürüttükleri bir eğitim sürecini ifade etmektedir (Seferoğlu, 2007, s.104). Yani uzaktan eğitim, kişinin kendisine en uygun zamane öğrenme-öğretme ortamında, ğretim etkinliklerini öğretmeniyle fiziksel olarak ayrı ortamlarda (aynı ortamı paylaşmadan) bulunduğu sırada alabilmesidir. Uzaktan eğitim süreci ile ilgili yapılan araştırmalar uzaktan eğitimin, bireylere çeşitli eğitim yolları sunabilme, fırsat eşitsizliğini daha düşük seviyelere indirme, kaliteli ve çok daha zengin bir eğitim-ğretim ortamı oluşturabilme gibi özellikleri bünyesinde barındırmakta olduğunu göstermektedir. Bunlara ilave olarak farklı kaynaklara daha kolay erişim sağlama, eğitimi kişiselleştirme, zaman tasarrufu gibi avantajları da sağlayabilmektedir (Karataş, 2008).

Tabi ki uzaktan eğitimin sadece avantajları bulunmamaktadır. Alanda yapılan çalışmalar uzaktan eğitimin aynı zamanda dezavantajları da beraberinde barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu dezavantajlardan bazıları; sosyal ve bireysel iletişim eksikliği, öğrencilerin her an öğreticiye ulaşamaması, internet erişiminde çeşitli sorunlarının yaşanabilmesi, psiko-motor ve duyuusal davranışların etkin bir şekilde kazandırılmamasıdır (Uşun, 2006; Işman, 2011). Bu noktada eğitim teknolojilerinin eğitim ğretim faaliyetlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı, ğretmen kontrol ve rehberliğinde çok daha bilinçli ve doğru kullanıldığı, farklı karma modellere ihtiyaç duyulmaktadır (Adıyaman, 2008). Böyle bir model kullanıldığında eğitimle kazanılan bilgi, beceri ve değerlerin daha verimli, bilinçli ve kalıcı bir şekilde kullanılması sağlanacak, uzaktan eğitimin dezavantajları en asgari seviye indirilecektir. Son yıllarda eğitiminde kullanılmaya başlayan böyle bir model vardır. Bu modelin adı ise harmanlanmış öğrenme modelidir.

2.2. Harmanlanmış ğrenme

Bilgi teknolojileri ve iletişim araçları her alana o kadar hızlı nüfuz etmektedir ki, son yıllarda eğitim sürecini de kendi bünyesi içerisine doğru çekmektedir. Zaten uzun yıllardır

daha anlamlı ve etkili bir öğrenmenin nasıl sağlanabileceği üzerindeki arayışlar devam etmektedir. Bu arayışlar daha anlamlı ve etkili bir öğrenmenin çeşitli teknolojik araçların ve yeniden tasarlanan eğitim süreçlerinin yardımıyla olabileceği fikrini ortaya çıkarmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim sürecine daha faal dâhil olduğu modellerden bir tanesi de harmanlanmış öğrenme modelidir. Kesin olarak ilk nerde ortaya çıktığı bilinmeyen harmanlanmış öğrenmenin, 1990'lardan itibaren çevrimiçi ortamların öğretim süreçlerinin içinde yer almaya başladığı görülmektedir (Demiralay, 2014, s.32).

Alan yazınına bakıldığında uluslararası alanda “blended”, “hybrid” veya “mixed”; Türkiye’de ise “harmanlanmış”, “internet tabanlı”, “karma” veya “karışık” öğrenme gibi farklı isimler verildiği görülmektedir.

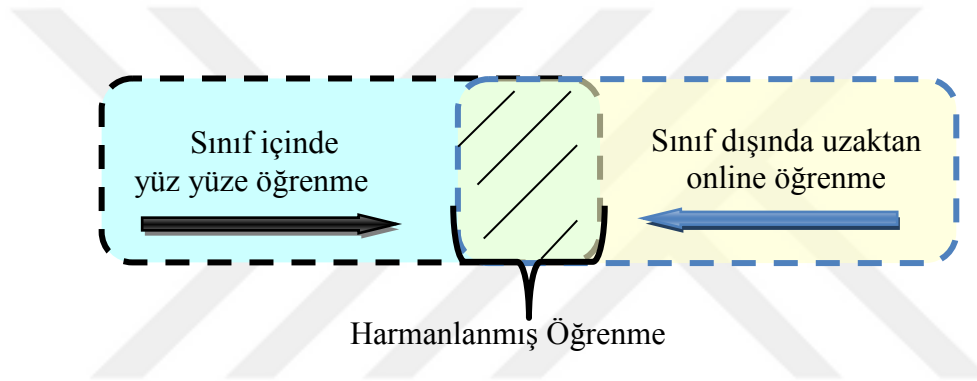
Farklı isimleri olduğu gibi harmanlanmış öğrenmenin alan yazında çok farklı tanımları da bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenmeyi, Singh ve Reed (2001)’de, “doğru” zamanda, “doğru” yerde, “doğru” becerileri, “doğru” insana aktarmak için “doğru” öğrenme şekliyle “doğru” öğrenme teknolojilerini bir araya getirerek bunlardan bir bütün oluşturup, öğrenme hedeflerine en iyi şekilde ulaşmaya yoğunlaşmak olarak” tanımlamaktadır. Osguthorpe ve Graham (2003)’a göre ise harmanlanmış öğrenme; “bilgi teknolojileri eğitimin öğretimin içinde çok daha aktif kullanılarak, geleneksel sınıf içi yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi sınıf dışı öğrenme ortamlarının ortak noktada bir araya getirilmesinden oluşmaktadır”. Diğer bir tanımda, Wang, Fong ve Choy (2007), harmanlanmış öğrenmeyi “yüz yüze öğretimin, günümüzün bilgi teknolojileriyle desteklenip, eğitimle tam olarak bütünleşmiş hali” olarak ifade etmişlerdir. Dağ (2011) ise harmanlanmış öğrenmeyi, “sınıf ortamında yüz yüze gerçekleşen öğrenme ile e-öğrenme teknolojilerinin ihtiyaç duyulan seviyede ve yerde bir araya getirilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Harmanlanmış öğrenme, verilmek istenen kazanımla ilgili öğretimin tüm tarafları arasında saydam bir iletişimin kurulduğu, farklı öğrenme biçimleri ile öğretme şekillerinin değişik sunum kanallarıyla birlikte kullanılıp etkin bir birleştirme ile öğrenmenin kolaylaştırıldığı ve kalitesinin artırıldığı durumu ifade etmektedir (Fook, Kong, Lan, Atan ve Idrus, 2005). Bir başka tanımda, harmanlanmış öğrenme, “çeşitli öğrenme biçimlerini bir araya getirip en üst düzeyde kaynaştırarak, kaynakları tek bir alana kanalize ederek ve öğrenmeyi maksimum seviyeye çıkaran öğrenme sürecidir” (Ahmed ve Kaur, 2006, s.316). Çünkü harmanlanmış öğrenme, öğretim sürecinde öğretmenin sadece bir web sitesine girip, bir

şeyler göstermesi ya da öğrencinin bir web sitesini girip oradan videolar izlemesi değildir. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere devamında mutlaka yüz yüze öğretim sürecinin de gerçekleşmesi gerekmektedir.

Driscoll, (2002) “sınıf içi yapılan yüz yüze öğrenme ile sınıf dışında uzaktan yürütülen online öğrenmenin birleşimi ile ortaya çıkan öğrenmeyi harmanlanmış öğrenme” olarak tanımlanmaktadır. Literatüre bakıldığında, internet tabanlı öğrenme ortamlarında yüz yüze etkileşim konusundaki ortaya çıkan eksikliklerden dolayı, harmanlanmış öğrenme modelleri, son dönemlerde daha fazla önem kazandığı görülmektedir.

Yukarıdaki tanımlamaların ortak özellikleri dikkate alındığında harmanlanmış öğrenme Şekil 1’ deki gibi ifade edilebilir.



Şekil 1. Harmanlanmış öğrenmenin oluşumu

Harmanlanmış öğrenmenin oluşumun şematik olarak gösteren Şekil 1’den de net olarak anlaşılacağı üzere yüz yüze öğrenme ile uzaktan online öğrenme alanlarının avantajlarının kesiştiği ortak alan harmanlanmış öğrenmeyi oluşturmaktadır.

Belirtilen tanımlara ve açıklamalara dikkatle bakıldığında, harmanlanmış öğrenme, adından da anlaşılacağı farklı iki öğretim sürecinin bir araya getirilip birleştirilmesi anlamını taşımaktadır. Burada temel amaç iki farklı öğretim sürecinin eksiklerini gidermek ve aksayan yönlerini mümkün olduğunca ortadan kaldırmaktır.

Yüz-yüze öğretim sürecinin aksayan yönleri irdelendiğinde, zaman sıkıntısı, bilginin kalıcı hale getirilememesi, herhangi bir sebeple kaçırılan dersin telafisinin çok zor olması, sıkıcı olması, öğrencinin ilgi ve dikkatini yeterince çekememesi, merkezinde öğretmenin olması, öğretim sürecinde her şeyin öğretmenden beklenmesi vb. gibi birçok eksik tarafı ve şikâyet edilen noktası bulunmaktadır (Erdoğan, 2018). Uzaktan çevrim içi ortamlarda yürütülen eğitim süreçlerinin de aynen yüz-yüze öğretim sürecinde olduğu gibi birçok eksik noktası

ve şikâyet edilen yönü bulunmaktadır. Bunların başında, kişiler arası etkileşimin çok zayıf ve oldukça sınırlı olması, yeterli motivasyonun sağlanamaması, yüz yüze öğretime göre öğrenmenin daha zor gerçekleştirilebilmesi, bireylerin iletişim kurma becerilerini geliştirmemesi ve yeterli sosyalleşmeyi sağlayamaması, bilgi kopyalama ve kopya çekme sorunu, öğretmenin kontrol kurup öğretim sürecini yönetmesini sınırlayabilmesi ve uygulama gerektiren eğitim öğretim süreçlerinde kullanımının oldukça zor olması vb. gelmektedir (Arkorful ve Abaidoo, s.36).

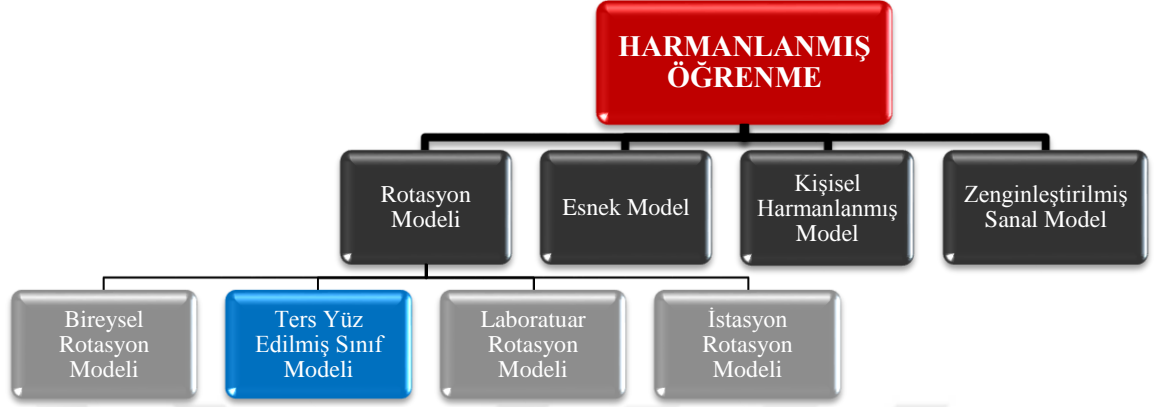
İş tüm bu sorunlar, harmanlanmış öğrenmenin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü ne geleneksel olarak yürütülen yüz-yüze eğitim süreci, ne de çeşitli bilişim teknolojisi ve iletişim araçlarının kullanılarak yapıldığı uzaktan eğitim süreci bireylerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve eğitim sürecinin gerekliliklerini tek başına karşılama noktasında yeterli olamamaktadır. Tüm bunlar iki farklı öğretim sürecinin bir çatı altında toplanarak birleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Böylece yüz-yüze eğitimin sağladığı avantajlar ile uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar birleştirilerek kalite artırılmakta hem de iki öğretim sürecinin dezavantajları birbirine yedirilerek minimuma indirilmektedir. Çünkü harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğretim ortamlarıyla ve internet aracılığıyla sağlanan uzaktan öğretim ortamlarının kazançlı yönlerini bir arada buluşturmayı amaçlamaktadır (Yapıcı ve Akbayın, 2012, s.48).

Harmanlanmış öğrenme günümüze kadar belirli bir gelişim ve sürecinin ardından, artık eğitim süreçlerine daha etkin dâhil edilmekte ve farklı birçok açıdan da öğretim süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin de kemdi içinde birçok farklı modeli bulunmaktadır.

Christesen, Horn ve Staker (2013) Harmanlanmış Öğrenme modellerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Esnek Model (Flex Model)
2. Seçimli Model (A La Carte Model)
3. Zenginleştirilmiş Sanal Model (Enriched Virtual Model)
4. Bireysel Rotasyon Model
5. İstasyon Rotasyon Model
6. Laboratuvar Rotasyon Model
7. Ters Yüz Sınıf Model/Evde Ders Okulda Ödev Modeli (FlippedClassroom Model)

Staker ve Horn (2012) ise harmanlanmış öğrenme modelini ve bu model içerisinde TYS modelinin yerini aşağıdaki Şekil 2’deki gibi ifade etmişlerdir.



Şekil 2. Harmanlanmış öğrenme modeli ve bu model içinde TYS modeli.

Şekil 2’de görüldüğü gibi harmanlanmış öğrenme içinde TYS modelinin ters-yüz etme (yani sınıf içi etkinlikleri sınıf dışına, sınıf dışı etkinlikleri sınıf içine alma) eylemine atfen modele “rotasyon/çevirme” kategorisinde yer verilmiştir. Hess (2013)’e göre, TYS modelindeki bu ters-yüz etme; yüz yüze gerçekleştirilen öğrenmeyle çevrimiçi yürütülen öğrenmenin karşılıklı yer değiştirmesi anlamını taşımamaktadır. Aksine çevrimiçi öğrenmeyi daha etkili bir biçimde kullanarak sınıf içerisinde daha çok etkileşimli öğrenme aktiviteleri yürütebilmek amacıyla sınıf içi zamanı boşaltmaktadır. Dolayısıyla harmanlanmış öğrenmedeki gibi çevrimiçi öğrenme, sınıf içinde yürütülen eğitimlerin temelini ve önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Böylelikle ters yüz edilmiş sınıf modeli, harmanlanmış öğrenme modellerinin bir alt kolu olarak kendisine yer bulabilmektedir.

Ters yüz sınıf modeli, sahip olduğu birçok özelliğiyle harmanlanmış/karma öğrenme (blended learning) modelleriyle aynı ortak alanlar ve sınırlar içerisinde bulunmaktadır (Debbağ, 2018). İlgili literatüre bakıldığında “karma” ve “harmanlanmış” terimleri çoğu yerde birbirleri yerine kullanılabilir ve iki farklı ifade de asıl kastedilen nokta yüz yüze ve internet tabanlı uygulamaların birleştirilmesidir (Tyler ve Cukier, 2005, s.71). İşte vurgulanan tam bu nokta ters yüz sınıf modelinin bizzat kendisidir.

Ayrıca harmanlanmış öğrenme yönteminde öğrenciler ders içeriklerine kendi öğrenme hızlarına ve seviyelerine göre istedikleri zamanda çalışabilmektedirler (Staker ve Horn, 2012). Aynı durum bire bir ters yüz sınıf modelinde de geçerlidir. TYS modelinde de

öğrenciler öğretmenleri tarafından kendilerine sunulan videoları kullanarak kendi hızlarına, kapasitelerine ve uygun zamanlarına göre öğrenmelerini ayarlayabilmektedirler. Staker ve Horn (2012) sözü edilen bu ortak ve ayırt edici özelliklerin uyumu bağlamında TYS modelinin harmanlanmış eğitim modelinin bir alt kolu olduğunu ifade etmektedir. Harmanlanmış öğrenmeyle ilgili tanımlar incelendiğinde bu tanımların dar bir kalıba sıkıştırılmadığı tam aksine çok geniş bir yelpazeye hitap ettiği görülmektedir. Bu geniş tanım yelpazesi bu alanla ilgili değişik uygulamaların yapılmasına imkân tanımakta ve alandaki çalışmaların oldukça çeşitli, içerik olarak zengin ve nitelikli ürünlerin, yeni modellerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Yapılan bu uygulamalar içerisinde en yenisi ters yüz sınıf modelidir (Hamdan, McRnight, McKnight ve Arfstrom, 2013).

Önceki sayfalardaki şekilde ve sıralamalarda da görüldüğü gibi harmanlanmış öğrenme modelleri arasından yer alan, bu araştırmanın konusu olan ters yüz sınıf modeli, yapılan alan araştırmalarına göre harmanlanmış öğrenme modelleri arasında en son geliştirilenlerden ve dolayısıyla çağa en uygun olanlarından biridir. Strayer (2012), hızla gelişen teknolojinin harmanlanmış öğrenmenin alt basamaklarının ortaya çıkmasına sebep olduğunu belirterek, bu basamaklardan bir tanesi olan tersine döndürülmüş (ters yüz edilmiş)sınıfı; teknoloji kullanılarak dersleri sınıf dışına ortamlara taşıyıp, sınıf içinde yapılacak öğrenme etkinlikleri ve diğer değişik eğitsel uygulamalar ile üst düzey öğrenmeyi sağlayabilmek amacıyla kullanılan farklı bir karma öğrenme tasarımı olarak ifade etmiştir. Demiralay (2014, s.60), ters yüz sınıf (TYS) modelinin bir harmanlanmış öğrenme modeli olduğunu ve bunun en net kanıtının ise harmanlanmış öğrenmenin tanımında yer aldığını ifade etmektedir. Ayrıca, Bergman ve Sams (2012) ters yüz sınıf (TYS) modelinin kişilere uzaktan eğitim vererek dersi bireysel olarak kendi seviyesinde öğrenme, daha sonra sınıfta içerisinde çeşitli etkinlikler ve değişik uygulamalar yaparak, uzaktan eğitimin öğretmen-öğrenci iletişimini zayıflatan pek çok durumunu ortadan kaldırılacağını, hatta bu iletişim ve etkileşimi güçlendirerek sağlayacağından uzaktan eğitimin dezavantajlarını ortadan kaldırabileceğini savunmaktadır.

Tüm bu anlatılardan sonra harmanlanmış öğrenmenin, tek başına verilen yüz yüze eğitimden ve yüz yüze eğitim olmadan verilen uzaktan eğitimden çok daha üstün olduğu bilimsel bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. TYS modelinin de harmanlanmış öğrenme modeline yeni ve farklı boyutlar getirerek, özellikle de sınıf içi etkileşimli etkinlikleri sürece dâhil ederek geliştirdiği söylenebilir. Bu sebeple TYS modelinin de harmanlanmış öğrenme modelinden daha güncel ve etkili olduğu çıkarımında bulunmak

doğru olacaktır. Bu sebeple bu araştırmada daha yeni ve g¼ncel olması sebebiyle TYS modeli ve etkileri ¼zerinde durulmuştur.

2.3. Ters y¼z sınıf modeli

Geçmişten bug¼ne kadar eğitimle ilgili tartişmalar, eleştiriler ve ¼neriler hep var olmuştur ve bundan sonra da olmaya devam edecektir. Ç¼nk¼ insanoğlu hiçbir zaman var olanla yani elindekiyle yetinmemektedir. Bu da s¼rekli daha iyisine ulaşma isteğini beraberinde getirmektedir. Bug¼n de eğitimle ilgili eleştiriler, tartişmalar devam etmekte ve bu eleştirilerin ve tartişmaların odağını da geleneksel eğitim anlayişlarının yetersizliği oluşturmaktadır. Çevikbaş ve Arg¼n (2017, s.194) bu durumda yapılması gerekeni, ¼đretim ve ¼đrenme s¼reçlerinin sıfırdan yeni bir yapılanma s¼reci içine almak olarak belirlemişlerdir. Yani daha modern, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim s¼reçlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimde geçmişten bug¼ne kadar devam eden değişim, bilgi teknolojileri ve iletişim araçlarının hızla gelişimiyle birlikte gelişen teknolojiyi de eğitim sistemine dâhil etme noktasına odaklanmıştır. Bu s¼reçte eğitimcilerin, teknolojinin eğitimle uyumlu bir şekilde b¼t¼nleřmesini hızlandırmak ve teknolojinin avantajlarından daha verimli bir şekilde faydalanmak adına, farklı y¼nelimlere girdikleri ve yeni yaklaşımlar ortaya koydukları s¼ylenebilir (Kara, 2016, s.18). İşte tam bu noktada gelişen teknolojinin, eğitime y¼nelik bakış açısını değiştirdiğini, ¼đrenme s¼recinde kullanılan strateji, model ve y¼ntemlerinde sorgulanmasına neden olduğunu hatta bunların yeniden yapılanmasını sağladığını s¼ylemek gerekmektedir.

Eğitim programları incelendiğinde, eğitimde yaşanan paradigma değişimi ile birlikte ¼đrenciyi merkeze alan ¼đretim yaklaşımlarının ve aktif ¼đrenmenin daha ¼n plana çıktığı g¼r¼lmektedir. Alanda bu konu ¼zerinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde, aktif ¼đrenme ortamlarının ¼đrencilerin ¼đrenmesine geleneksel ¼đrenme ortamlarına g¼re çok daha fazla katkı sunduğu g¼r¼lmektedir (Fulton, 2012, s.22). ¼đrenci merkezli ¼đretim ve aktif ¼đrenme, ¼đrencinin ¼st d¼zey d¼ř¼nme becerilerini geliştirdiği gibi eğitim s¼recinin içinde faal olarak yer almasını sağlamaktadır (Touchton, 2015, s.32). Teknolojik gelişmeler, ¼đrencilerin ders içeriklerine bireysel olarak istedikleri zamanda ulaşabilmelerini, istedikleri yerlerde m¼dahale edebilmelerini ve eğitsel içerikleri kendi kişisel ¼đrenme kapasitelerine g¼re istedikleri hızda ayarlayarak takip edebilmelerini m¼mk¼n kılmıştır (Karadeniz, 2015, s.322).

Öğrenci merkezli öğretimde ise son yıllarda daha fazla bireysel öğrenme ön plana çıkarılarak çeşitli ve farklı öğrenme biçimleri uygulanmaya başlanmıştır. Diğer taraftan da gelişen teknolojiyle birlikte yüz yüze bir eğitim sürecinden teknolojik araçların etkin rol aldığı eğitimin uygulanması amacıyla bilgisayar destekli eğitime geçilmesi tartışılır hale gelmiştir. Ancak eğitimle ilgili literatür incelendiğinde, yüz yüze eğitimin tamamen ortadan kaldırıldığı bir sistemin tek başına yeterli olmayacağı ve mutlaka yüz yüze eğitimlerin desteklenmesi gerektiği fikri ağırlık kazanmıştır. İşte tam bu noktada öğrenme sürecini hem yüz yüze hem de teknoloji destekli yürütme imkânı sunan harmanlanmış öğrenme yaklaşımının modellerinden biri olan ters yüz sınıf (TYS) modeli farklı bir öğrenme modeli olarak ön plana çıkmıştır (Ünsal, 2010, s.130). Ters yüz sınıf modeli de günümüzde çok sayıda alan uzmanı tarafından harmanlanmış öğrenme içinde alt ve yeni alanlardan biri olarak ele alınmaktadır.

Sözcük anlamı “tersine çevirmek” ya da “ters çevirmeye neden olmak” olan “flipped” kelimesi somut anlamda tam olarak “sınıfı ters çevirmek” anlamında kullanılmamaktadır. Soyut bir anlama sahip olan bu kavram aslında geleneksel sınıf içinde yapılan çalışmaların sınıf dışına, sınıf dışında daha çok evde gerçekleştirilen ödev, görev ve diğer etkinliklerin sınıf içine taşınması olarak ifade edilebilmektedir (Yavuz, 2016, s.32). Bu model sayesinde öğrenme hem sınıf ortamında yüz yüze ve grupla etkileşimli bir şekilde devam ederken, hem de kullanılan bilgisayar, tablet, telefon, televizyon, internet gibi teknolojik araçlarla çevrim içi ve çevrim dışı uzaktan sanal bir ortamda, herhangi bir zaman, mekân sınırlaması olmadan bireysel olarak gerçekleştirilebilmektedir (Debbag, 2018).

Tersyüz sınıf (TYS) modeli son yıllarda realitesini oldukça artıran bir eğitim modeli haline gelmiş olsa da henüz kalıplaşmış evrensel bir tanımı bulunmamaktadır. Evrensel tanım eksikliği de bu konuda araştırma yapanları çoğunlukla kendi bireysel tanımlarını yapmaya zorlamıştır (Wolff ve Chan, 2016). Örneğin, Wolff ve Chan (2016) sınıf içi etkileşimi ve verimi artırmak amacıyla sınıf içinde kullanılacak eğitim modülleri yerine sınıf dışında kullanılacak videolu eğitim modüllerine dayanan eğitim modelini YYS modeli olarak ifade etmişlerdir. Vignare (2007)’de YYS modelini; geleneksel öğrenci faaliyetlerinin ters yüz edildiği yeni bir eğitim yöntemi olarak belirtmiştir. Alvarez (2011) YYS modelini; derste kullanılan materyaller ile ev ödevlerinin karşılıklı olarak yerlerinin değiştirmesi sağlanıp, öğrencilerin derste işlenecek konulara sınıfa gelmeden önce evde çalışabilmesi olarak tanımlamıştır. Yani geleneksel eğitim anlayışının tersine YYS modeli, eğitimi hem sınıf içinde hem de sınıf dışında sürekli bir şekilde faal olarak sürdürme esasına dayanmaktadır.

Son yıllarda kullanımı oldukça artan TYS modeli, teoride dinleme, anlama ve hatırlama gibi birçok öğrenme faaliyetinin, ders öğretmeni tarafından hazırlanan videolar ve çeşitli materyaller aracılığıyla kolayca ulaşabilecekleri sınıf dışı alanlarda uygulanması; sınıf içindeki derslerin ise daha çok uygulama, analiz, sentez, değerlendirme ve ortaya yeni ürünler koyma gibi daha üst seviyede uygulamalar ile desteklenmesi mantığına dayanmaktadır (Mok, 2014, s.8). Bolat (2016) TYS modelinde, sınıf içinde daha çok etkileşimli grup ve birey tabanlı öğrenme faaliyetlerine ağırlık verilirken, sınıf dışındaysa öğrenciye öğrenmesi gereken konu video izleme ödevi verilerek, evde öğrenme fırsatı yaratıldığını ifade etmektedir. Yani alanda yapılan birçok araştırma TYS modelinin en önemli özelliklerinden birinin doğrudan öğretimin avantajlarıyla aktif öğrenmeyi birleştirmesi olduğunu ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki tüm tanımlar ve açıklamalardan sonra TYS modeli Şekil 3'teki gibi ifade edilebilir.



Şekil 3. Ters yüz sınıf modeli

Şekil 3'ten de anlaşılacağı gibi; TYS modeli özetle, sınıf içi yapılan öğrenme faaliyetleri ile sınıf dışında uzaktan eğitim yoluyla yapılan öğrenme faaliyetlerinin toplamıdır.

Bergmann ve Sams (2012)'a göre TYS modelinin temel amacı, öğrenme sürecinin sınıf içinde öğretmen ve öğrencinin birlikte geçirdiği yüz yüze kısmını en etkili ve verimli hale getirmektir. Bu yöntem, özellikle sınıf içinde etkileşimli ve işbirlikçi daha verimli öğrenmeler sağlamayı hedeflemektedir. Aslında bu model evde eğlenceli öğren, okulda eğlenceli pekiştir şeklinde de ifade edilebilir (Çalıcı, 2019, s.32). TYS modelinde öğretmen ders anlatmayla geçireceği zamanı etkinliğe ayırabilmekte böylece çok sayıda farklı uygulama yaparak daha etkili, kalıcı ve üst düzey bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Karaca, 2016). Ayrıca TYS modelinin, öğretmenlerin sınıflarında yeterince etkileşimli

etkinlikler ve aktif öğrenme uygulamaları yapmalarını sınırlandıran zaman sorununa da çözüm sunabileceği düşünülmektedir (Özbilen, 2018, s.46).

Tanımlardan ve yukarıda ifade edilen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere TYS modeli, bir yönüyle bireysel olarak uygulama yapmaya dayalı öğrenme modeli, diğer yönüyle de araştırma, sorgulama, pratik yapma, tekrar etme gibi argümanlar içermesi nedeniyle kapsayıcı bir model olarak değerlendirilmektedir. Modelde öğrenme sorumluluğu esnek bir biçimde öğrencilerin kendilerine yüklenmektedir. Öğrenciler bu modelin kullanımıyla öğrenciler öğretmenlerinin kendileri ile paylaştığı ders içeriklerini defalarca izleyip tekrar edebilmektedirler (Thoms, 2012, s.215). Böylece öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilmekte, diledikleri zaman istedikleri kadar konu tekrarı yapabilmektedirler.

Yukarıdaki yapılmış olan tanım ve açıklamalardan yola çıkarak TYS modelinin uygulama sürecini Şekil 4'teki gibi özetleyebilmek mümkündür.



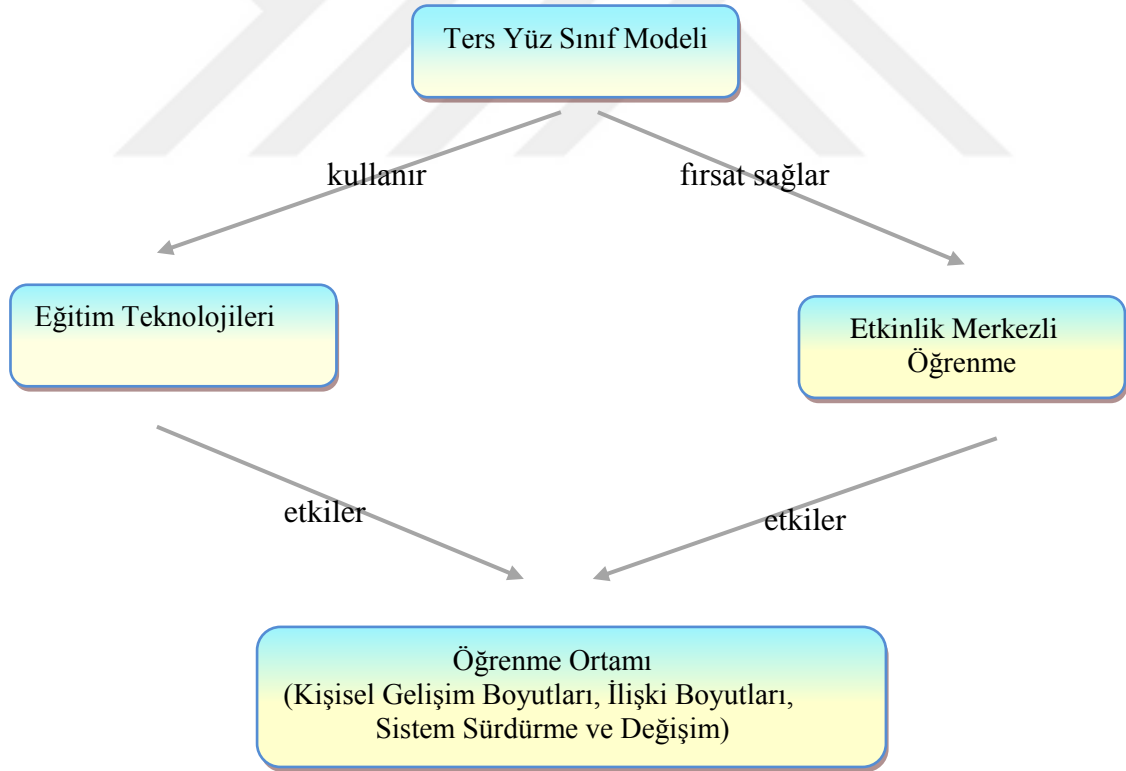
Şekil 4. Ters yüz sınıf modeli uygulama süreci

Şekil 4'te görüldüğü gibi, bu modelin özünü sınıf dışı ortamlarda eğitim teknolojileri kullanılarak öğrenciye sunulan ders içerikleri ve sınıf içinde yüz yüze ortamda yapılan etkileşimli eğitsel etkinlikler oluşturmaktadır.

TYS modeline göre planlanan derslerde öğrenciler evlerinde; video, ses dosyaları, ekran görüntüleri, PowerPoint sunuları, destekleyici oyunlar, sınavlar, okuma notları gibi ders

içerikleriyle bireysel olarak derse yüz yüze hazırlanmaktadır (Mason, Schuman ve Cook, 2013, s.432). Bu süreçte öğrenciler evlerinden canlı bağlantılı görüntülü, yazılı sohbet ve forumlar aracılığıyla birbirleri ve öğretmenleriyle fikir alışverişi ve tartışmalar yapabilmekte, çevrimiçi testler ve sınavlar aracılığıyla istedikleri zaman kendilerini değerlendirebilmektedirler. Ayrıca TYS modelinin okul dışı kısmında öğrenciler kolayca arkadaşlarından ya da ders öğretmeninden çevrimiçi olarak destek alabilmekte ve böylece eksiklerini daha kolay tamamlayabilmektedir (O'FLaherty ve Philips, 2015, s.85).

TYS modeli, uygulanış şekliyle geleneksel sınıf ortamının sağladığı yüz yüze etkileşimle, çevrimiçi uzaktan öğrenme ortamlarının sağladığı esnekliği ve erişilebilirliği aynı noktada birleştirmektedir. Dolayısıyla modelin sınıf içinde yapılan uygulamaları içeren bir sınıf içi bileşeni ve sınıf dışında yapılan uygulamaları içeren bir de çevrimiçi bileşeni ve bulunmaktadır (İlgaz, 2018, s.28). Strayer (2007) TYS modelinin kavramsal çerçevesini Şekil 5'teki gibi ifade etmiştir.



Şekil 5. Ters yüz sınıf modelinin kavramsal çerçevesi

Şekil 5'te ifade edilen kavramsal çerçeveden de anlaşılacağı üzere, sınıf dışında öğrenciye sunulacak ders içeriğini hazırlamak için eğitim teknolojisinin kullanımı ve sınıf içerisinde

dersin işleniş süresince öğrencinin merkezde yer aldığı aktif öğrenme, TYS modelinin iki ana odağını meydana getirmektedir. Bu odak noktalarının etkin bir şekilde kullanımı ise öğrencinin faydalandığı öğrenme ortamlarına derinden etki yapmaktadır (Strayer, 2007).

Konuyla ilgili literatür tarandığında, TYS modelinin ortaya çıkışından bugüne kadar çok değişik adlarla ifade edildiği görülmektedir. Correa (2015)'ya göre TYS modelinin düşünsel kökleri 1990'lı yıllara dayanmaktadır. Prof. Dr. Eric Mazur 90'lı yılların başında "akran eğitimi" (peerinstruction) ismini verdiği yeni bir öğretim stratejisi tasarlamıştır. Tasarlanan bu stratejinin Harvard Üniversitesi'ndeki uygulamasında öğrenenler, kendilerine verilen ev ödevlerini sınıf içinde yaparken dersin içeriğiyle ilgili okumalarını ise evde yapmışlardır (Mazur, 1997). Yapılan bu çalışma aslında ilkel anlamdaki (eğitim teknolojileri olmadan) TYS modeli uygulamalarının da bilinen ilk örneklerini oluşturmaktadır (Aydın, 2016, s.39).

King (1993, s.35)'de sınıfta içinde bilginin doğrudan olduğu şekilde aktarılması yerine bilgi ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılabilmesi için aktif öğrenme stratejilerine ağırlık verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadesiyle TYS modeli kavramına her ne kadar direkt olarak değinmemiş olsa da getirdiği bu bakış açısıyla modelin gelişimine katkı sunmuştur.

2000'li yılların başlarına doğru ekonomi profesörlerinden oluşan bir grup, çok çeşitli dijital içeriklerini öğrencileriyle paylaşmıştır. Öğrencilerden derse gelmeden önce konuyla ilgili okumalar yapmak yerine, hazırlanan bu dijital içerikleri izlemelerini istemişlerdir. Yaptıkları bu uygulamayı da dönüştürülmüş sınıf (invertedclassroom) olarak ifade etmişlerdir (Lage, Platt ve Treglia, 2000, s.30). Yine aynı senelerde Baker (2000)'de buna çok benzeyen yeni farklı bir sistem kullanmış ve kullandığı bu yeni sistemi ters yüz sınıf modeli (flippedclassroom) adıyla ifade etmiştir. Yapılan alan yazın araştırmaları 2000'li yılların başlarında yapılan bu çalışmaların, TYS modelinin bugünküne çok yakın şekilde uygulandığı ilk çalışmalar olarak literatürdeki yerlerini aldığını göstermektedir. Fakat ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının tam anlamıyla bugünkü haliyle ortaya çıkması, Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından 2007-2008 eğitim-öğretim yılında kullanılmasıyla gerçekleşmiştir (Erdoğan, 2018, s.52). Bergmann ve Sams uyguladıkları bu yeni modelde videoya çektikleri dersler, herhangi bir sebeple dersi kaçıran öğrencilerin bu dersle ilgili eksiklerini gidermeleri için paylaşılmıştır (Talbert, 2012, s.63). Ancak bu videolar zamanla dar kapsamlı kullanım alanlarının dışına çıkmaya ve daha çok öğrenciye hitap etmeye başlamıştır. Sadece dersi kaçıran öğrenciler değil, derste bulunan öğrencilerde dersi tekrar

etme, anlayamadıkları noktaları dinleyebilme, daha iyi öğrenebilme amaçlarıyla çevrimiçi olarak ulaşabildikleri bu materyallere ilgi göstermişlerdir (Talbert, 2012, s.64). Bu gelişme üzerine Bergmann ve Sams sınıf içinde geçirilen zamanın nasıl daha etkin değerlendirileceğini tekrar kurgulamaya başlamışlardır. Sonuçta ders konularını sınıf içinde yüz yüze anlatmak yerine bu konuların videosunu hazırlayıp öğrencileri ile bunları çevrimiçi platformlarda paylaşmışlar, böylece öğrencilerinin ders içeriği ile ilgili kavramsal bilgilere istedikleri zaman ulaşmalarını sağlamış ve sınıf içindeki zamanı da etkinliktir, etkileşimli, problem çözme süreçlerinin aktif olduğu, ders işlemeye ayırmışlardır. Bu uygulama TYS modelinin gerçek anlamda ortaya çıkışı olarak kabul görmektedir (Tucker, 2012, s.82).

Bergmann ve Sams tarafından uygulanan bu model zamanla dikkatleri üzerine çekerek daha çok kullanılmaya ve üzerinde çalışılmaya devam edilmiştir (Ceylaner, 2016, s.41). TYS modeli ile ilgili diğer bir çalışmayı da matematik öğretmeni Karl Fisch yapmıştır. Fisch, çok uzun süredir derslerinde kullandığı öğretim uygulamalarını farklılaştırmak amacıyla anlatacağı dersleri kamerayla çekip Youtube kanalı üzerinden öğrencilerinin kullanımına sunmuştur. Derslerinde ise konu anlatmak yerine etkinlik ağırlıklı ders işleyişini tercih etmiştir (Çevikbaş, 2018, s.61). Pink (2010) Karl Fisch'in bu uygulamasını "FischFlip" olarak ifade etmektedir.

Yapılan bu çalışmalara büyük katkı vererek TYS modelinin günümüzde beklide bu kadar popülariteye kavuşmasında en önemli katkıyı Khan Akademi'nin sahibi ve kurucusu Salman Khan sağlamıştır (Çevikbaş, 2018, s.61). Khan, 2006 yılında hazırladığı eğitsel içerikli özel ders videolarını bir araya toplayıp bunları sorumluluk projesi olarak ücretsiz bir şekilde tüm dünyayla paylaştığı Khan Akademi'yi kurmuştur. "*Herkes için sonsuza kadar ücretsiz*" sloganıyla yola koyulan akademinin kâr amacı olmaksızın ve eğitimde herkese fırsat eşitliği sağlamayı amaçlayan bir misyonu bulunmaktadır (Khanacademy, 2018). Khan Akademi, öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri ya da sınıf dışında her öğrencinin bireysel öğrenme hızına göre yapabileceği alıştırmalar, etkinlikler, videolar, ses dosyaları ve çeşitli dokümanları herkesin kullanımına sunmakta ayrıca her öğrencinin kendi çalışmalarını yönetebileceği bir kontrol paneli hizmeti vermektedir. Khan Akademi'nin öğretim içerikleri, profesyonel bir uluslararası ekip tarafından hazırlanmakta ve hazırlanan bu milyonlarca video 36 farklı dilde ücret talep edilmeksizin, çok farklı dijital ortamlardan tüm dünya kullanıcılarının hizmetine sunulmaktadır. Salman Khan'ın yaptığı bu çalışmayı dijital ortamlarda yaptığı konuşmalarda

“flippingtheclassroom/flippedclassroom” olarak ifade etmesi, bunun milyonlarca kişi tarafından takip edilmesi, TYS modelinin uluslararası alanda tanınırlığını oldukça artırmıştır. TYS modelinin ortaya çıkması ve gelişmesinde etkili olan bu çalışmalar modelin günümüze ulaşmasındaki en temel noktaları oluşturmaktadır. Tabii ki bunların dışında da modele katkı sağlayan çalışmalar vardır ve halen günümüzde de bu tür çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir.

2.4. Ters yüz sınıf modelinin kuramsal temelleri

TYS modeline göre eğitim, yaşa boyu farklı hızlarda da olsa sürekli olarak devam eden bir süreçtir. Bu eğitim sürecine fayda sağlayacak bütün unsurların bir araya toplanabileceği fikrine dayanan ve faydacılık felsefesini temeline oturtan güncel bir öğrenme yaklaşımıdır (Yavuz, 2016, s.45). Pragmatist yaklaşımda ise bir şeyin doğruluğuna ve gerçekliğine ancak yapılacak eylemin sonuçlarına ve sağladığı faydaya bakılarak karar verilebilir. O halde bütün kuramlar, modeller, süreçler ve bilgiler yaşamı daha fazla kolaylaştırmak amacıyla vardır. Bu anlamda bir bilgiye ve düşünceye yüklenen değer sağladığı yararlı ilintilidir. Dolayısıyla kuramın kendisi değil sonuçları daha önemlidir, farklı bir ifadeyle önemli olan yapılan uygulamalar ve bunların getirilileri önemlidir. Bu da ters yüz sınıf modeli gibi temelini pragmatistliğe dayandıran modellerin merkezine yani odak noktasına öğrencinin konulduğunu göstermektedir. Amerikan eğitim düşünürlerinden Dewey (1996), eğitimi hayat boyu devam eden bütünsel bir süreç olarak tanımlar ve okulu da yaşamın bizzat kendisi olarak ifade eder. Ayrıca okulların, kişilerin hayat boyu öğrenmesini destekleyen kurumlar olarak, sınırlı imkânlarla sahip olduğu gerçeğine dikkat çeker. Bu nedenle de, okullarda sonuca katkısı olacak ve yarar sağlayacak bütün unsurların bir araya toplanması gerektiğini savunur.

Pragmatizmin eğitimdeki kullanım ise yapılandırmacılıkta kendini gösterir (Kaygısız, 1997, s.5). Yapılandırmacılık yaklaşımını savunanlar eğitimi, toplumun daha modern bir seviyeye ulaşmasında kullanılacak bir araç olarak görmektedir. Toplumun modern seviye ulaştırmada eğitimi araç olarak gören yapılandırmacılık yaklaşımı aynı zamanda ters yüz sınıf modelinin de temelini oluşturmaktadır. Nitekim Aydın ve Demirer’in (2016, s.52) yapmış oldukları içerik analizi çalışması sonuçları, ters yüz sınıf modelinin dayandığı temel yaklaşımın yapılandırmacı yaklaşım (%51) olduğunu ve ikinci temel dayanak noktasının da sosyal yapılandırmacı yaklaşım (%31) olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğrenme, birey tarafından deneyimlenerek yapılan ve yani bireyin aktif olarak gerçekleştirdiği bir süreçtir (Aydın, 2016, s.38). Bu eğitim

yaklaşımına göre eğitimin verimli olabilmesi için bilginin çok çeşitli geniş bir yapı içerisinde öğrenciye sunulması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, yapılandırmacı eğitim sürecinde öğrenmenin tam ve kalıcı olarak gerçekleştirilebilmesi için yapılacak etkinliklerin okul sınırlarını aşarak, okul dışı ortamlarda da gerçek dünyanın bir yansıması ve deneyimlemeye fırsat sunacak şekilde olması gerekmekte olduğunu göstermektedir. Çünkü bütün bu deneyimlerden elde edilen birikim sonucunda öğrenme gerçekleşir (Duffy ve Perry, 1992). İlgili literatür incelendiğinde ters yüz sınıf modeli, birçok kaynakta, yapılandırmacı yaklaşımı esas alan aktif öğrenme teorisine de dayandırılmaktadır (Albert ve Beatty, 2014; Burke, 2015; Chen, Wang ve Chen, 2014; Hung, 2015; Kong, 2014 ve Prashar, 2015).

Yapılandırmacı yaklaşımın en bilinen çeşidi de sosyal yapılandırmacılıktır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, birçok çalışmada TYS modelinin temel kuramsal dayanağı olarak gösterilmektedir (Green, 2015; Fraga ve Harmon, 2014; Moraros, Islam, Yu, Banow ve Schindelka, 2015). Sosyal yapılandırmacılıkta, sosyal ve kültürel deneyimler aracılığı ile bilginin kişinin beyninde yeniden yapılandırılması esastır. Sosyal yapılandırmacılığa göre bilgi insana has bir üründür ve bu ürün ancak toplumsal ve kültürel bütünlük içinde elde edilebilmektedir (Ernest, 1998, s.61). Öğrenme pasif olan bireyin iç dünyasında durup dururken oluşmaz. Anlamlı öğrenmeler ancak bireyler sosyal ortamda iken yaptığı etkinlikler ve aktif katılımlar sayesinde ortaya çıkmaktadır (Kim, 200, s.16). Sosyal yapılandırmacılıkla ilgili bu varsayımlardan hareket ederek, gerçek anlamda bir anlamlı öğrenmenin olabilmesi için kişinin bilgiyi toplumsal çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, gerçek hayat deneyimleriyle elde etmesi gerekmektedir.

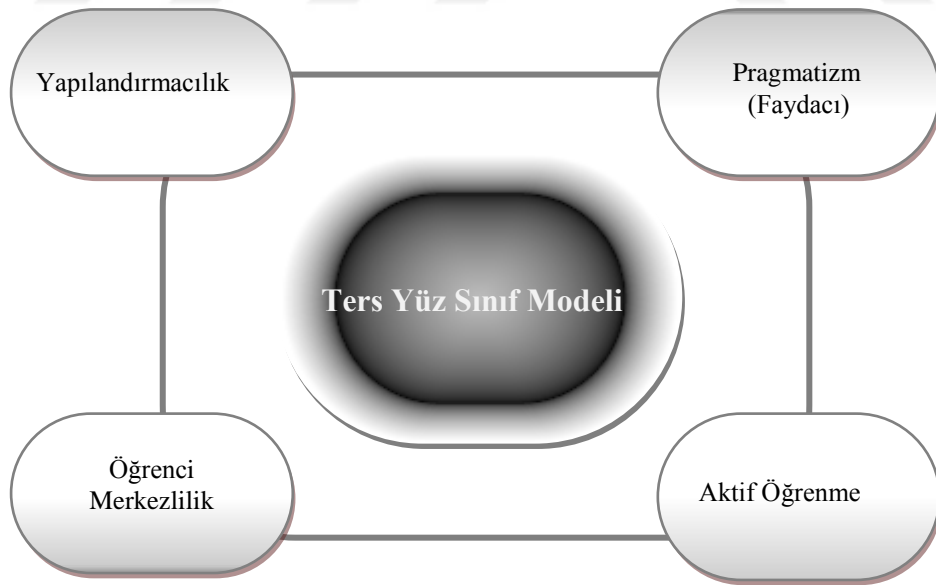
Nitekim yapılandırmacı yaklaşıma dayanan TYS modelinde öğretmen bilgiyi hazır olarak sunan kişi rolünden çıkarak rehber rolü üstlenmekte, öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmesine olanak tanımaktadır. Bu sayede öğrenciler bilgiyi kendileri organize ve inşa ederek kapasitelerine uygun ilerleme imkânı bulmaktadır. TYS modeli sınıf içinde geçirilen zamanı çok daha etkin hale getirerek aktif, etkileşimli ve yaratıcı öğrenme faaliyetleri için geniş perspektifte oldukça fazla uygulama olanağı sağlamaktadır (Mok, 2014, s.17-18). Bununla beraber standart olarak, geleneksel ders anlatma yükünden ve sorumluluğundan kurtulan öğretmenler, eleştirel düşünme, sorgulama, akıl yürütme, çıkarımlarda bulunma, analiz ve sentez yapabilme gibi üst düzey beceriler için gerekli olan etkileşimli, işbirlikçi etkinliklere daha fazla zaman ayırabilmektedir (Moraros, vd. 2015).

Bu bağlamda TYS modelinin en fazla yapılandırmacı yaklaşımları temel aldığı söylenebilir.

Ters yüz sınıf (TYS) modelinin kuramsal temellerine yönelik pragmatizm ve yapılandırmacılık dışında farklı görüşler bulunsa da bunlar genellikle aynı ortak noktalar etrafında toplanmaktadır. Brame (2013) bu farklı görüşlerin; aktif öğrenme, iş birliği, problem temelli öğrenme gibi ortak noktalarının bulunduğunu ifade etmektedir. Çünkü ters yüz sınıf modeli, etkileşimli olarak, iş birliğine dayalı düzenlenen eğitim öğretim faaliyetleriyle etkin bir sosyal öğrenme fırsatı sunmaktadır.

Geliştirilen çağdaş felsefi yaklaşımlar okullara, toplumu daha modern hale getirme sorumluluğunu yüklemiştir. Bu sorumluluğu gerçekleştirecek okulların, öğrencilerini hayata daha modern modellerle hazırlaması gerektiği gerçeği ortaya çıkmıştır. Bu çağdaş modellerden biri olarak ters yüz sınıf modeli ortaya konulmuştur. Bu model toplumu modern hale getirme sorumluluğunu üstlen birçok okulda uygulamaya konulmaya başlanmıştır.

Yukarıda ifade edilen tüm bilgilere dayanarak, ters yüz sınıf modelinin dayandığı kuramsal temeller özetle Şekil 6’da ifade edilmiştir.



Şekil 6. Ters yüz sınıf modelinin kuramsal temelleri

Şekil 6’da ifade edildiği gibi TYS modelinin kuramsal temellerini, pragmatizm, yapılandırmacılık ve bu yapılandırmacılığın farklı boyutları, öğrenciyi merkeze alan anlayış ile probleme ve etkileşimli etkinliklere dayanan aktif öğrenme oluşturmaktadır.

2.5. Ters yüz sınıf modelinin geleneksel eğitimle karşılaştırması

Yüzyıllardan beri birçok ülkede uygulanmış ve bugün de varlığını devam ettirmekte olan geleneksel eğitim sistemleri, Türkiye’de de resmi programlarda bulunmasa da uygulamada varlığını sürdürmektedir (Dursunlar, 2018, s.3). Geleneksel eğitim sisteminde, eğitimin yapılacağı ortamlar, anlatılacak dersler ve bunların saatleri, uygulanacak programlar, verilecek ödevler vb. tüm unsurlar, bireyin ilgi, istek ve ihtiyaçları dikkate alınmaksızın tasarlanarak gelmiştir (Kafadar, 1997, s.49). Bu geleneksel eğitim sistemlerinde önemli olan öğretmen ve öğrettiği bilgidir. Öğrenci ve onun ihtiyaçları ise genelde ikinci planda yer almaktadır. Geleneksel yapıda öğrenciden beklenen koşulsuz olarak var olan ortama uyum sağlaması ve kendisine aktarılanları olduğu gibi almasıdır (İlgaz, 2018, s.3).Geleneksel eğitim sisteminde öğrenci, sınıf içinde öğretmeninden konuyu dinler, konuyla ilgili kendisine verilen etkinlikleri yapar varsa problemleri çözer, dersin sonunda da öğretmeni tarafından öğrenciye konuyla ilgili çeşitli alıştırmalar, araştırmalar, etkinlikler veya konuyla ilgili çeşitli sorular ev ödevi olarak verilir (Sağlam, 2016, s.19).

Hamdan (2013)’a göre, geleneksel eğitim sisteminde öğretmen sınıf içinde dersi anlatan, gerekirse anlattıklarını yazdıran ve çoğunlukla da ders materyali olarak da yazı tahtası ile ders kitabını kullanan, sınıfın genel hâkimi durumundadır. Öğrenciler ise sınıfta arka arkaya dizilmiş sıralarda etkileşimden uzak sadece öğretmeni sessizce dinleyerek gerekli yerleri not almaktadırlar. Dersin bitiminde ise öğrencilere ders kitabının ilgili bölümlerini okumaları ve üniteye yer alan soruları yapmaları ev ödevi olarak verilir. Yani geleneksel sistemde eğitim öğretmenin merkezde olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. Öğrenci ise dersi özümsemeden, çok fazla alıştırmaya yapma imkânı olmadan, tek boyutlu bir öğretim ortamında pasif olarak sadece verileni almaktadır. Sınıftaki tek tip oturma düzeni, okutulan kitapların içerikleri, derslerde kullanılan sunumları, ders dışı zamanın aktif kullanılmaması, derslerin teoriye dayalı yapısı vb. konularda yaşanan sıkıntılar geleneksel eğitim metodunun terk edilmesini gerektiğini gösteren az miktardaki örneklerdir (Duruhan, 2004).

Öğretmen ve öğrenciler geleneksel eğitim modelinden yeterince verim sağlayamadıklarının genellikle farkına varmaktadır. Öyle ki eğitim teknolojilerinin bu kadar geliştiği, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentisinin o kadar değiştiği bir ortamda artık sadece bu geleneksel anlayışla ders işleyerek aktif, donanımlı, çağın beklentilerine uygun bireyler yetiştirmek imkânsızlaşmaktadır (Dursunlar, 2018, s.30). Alanda yapılan araştırmalardan bazıları göstermektedir ki eğitimcilerde bu geleneksel anlayışı değiştirmek amacıyla kendilerini geliştirmeye, değiştirmeyi ve öğretmeni merkeze alan anlayışları kırmaya çalışmaktadırlar.

Bu sayede her geçen gün öğretim daha birey odaklı boyut kazanmakta, her öğrencinin ihtiyacı ve beklentilerine cevap verebilecek bir yapıya bürünmektedir.

Bu araştırmanın da konusu olan TYS modeliyle ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaların çoğunluğu, eğitim teknolojilerinin kullanımına olanak sağlayan, öğrencilerin okul dışındaki diğer zamanlarını öğrenme sürecinin içine dâhil ederek daha fazla zaman kullanma imkânı tanıyan, özellikle zamanın daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayan, öğrenci-öğretmen etkileşimini artıran, geliştiren ve öğrenme sürecini daha canlı, aktif ve eğlenceli bir hale getiren eğitim modeli olduğunu ifade etmektedir.

Şengül (2005, s.131)'e göre TYS modelinde ise eğitim ve öğretimin odak noktasında öğrenci yer almaktadır. Bu modelde eğitim planlanırken öğrencinin fiziksel, duyuşsal, zihinsel ve psikomotor gelişim özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu yeni eğitim modelinde öğretmen rehberdir, geri planda durmaktadır. Öğrenci ise ders ve ders dışı süreçlerde ön planda yer alarak sürecin her aşamasına etkin bir şekilde katılım sağlamaktadır. Ayrıca Yurtlu (2018, s.16)'ya göre TYS modelinde öğrenciler kendilerine öğretilecek konuyu önce evde video ders aracılığı ile sonra da okulda öğretmen rehberliğinde arkadaşları ile etkileşim ve iş birliği içinde uygulayarak iki defa öğrenme ve pekiştirme imkânı bulmaktadır.

TYS modelinde geleneksel öğrenmede olduğu gibi öğretici, sınıf içinde teorik bilgileri anlatıp öğrencilerinde bunları not almalarını beklerken zaman kaybetmemekte, öğrenci bu aşamayı evde öğretmeni tarafından kendisine sunulan uzaktan eğitim materyalleriyle halletmektedir (Yurtlu, 2018, s.18). Böylece buradan artan zaman sınıf içi etkinliklerin zenginleştirilmesinde ve dersin daha verimli olmasını sağlamakta kullanılır. Bununla beraber öğretmen sınıf içinde yapacağı etkinlikleri uygulamalı hale getirmekte, öğrenciye kazandırılacak bilgileri pekiştirmek içinde farklı yöntem ve teknikler ile dersi planlamaktadır (Lo ve Hew, 2017).

Geleneksel eğitim modelinde öğrencinin konuyu öğrendiği mekân dersin işlendiği sınıfla, zaman ise ders saati ile sınırlandırılmaktadır. Oysaki TYS modelinde ise öğrenciler konuyu online ortamlarda istedikleri yer ve zamanda video dersler aracılığı ile zaman ve mekân kısıtlaması olmadan öğrenebilmekte ve sınıfa gelirken ön hazır bulunuşluğa sahip olmaktadır. Ayrıca öğrencinin merkezde yer aldığı etkinliklerle, bireysel olarak ya da sosyal öğrenme ortamında akranları ile grup olarak yapabildikleri, karşılaştıkları problemleri çözebildikleri, birlikte değerlendirmelerde bulundurabildikleri farklı

etkinliklerle geleneksel eğitime göre fark yaratmaktadır (Erdoğan, 2018, s.16). Öğrencilerin bilgiyi hazır olarak bulmaması, bilgi için emek harcamaları, araştırmalar yaparak karşılaştığı sorunlara birden fazla çözüm yolu üretmeleri, ortaya özgün fikirler çıkarmaları ve yapılandırmacı ve yansıtıcı öğrenmeyi de kapsamı modeli daha da önemli hale getirmektedir (O'Flaherty ve Phillips, 2015, s.35; Young, Bailey, Guptill, Thorp ve Thomas, 2014, s.938).

Yapılan alan çalışmaları göstermektedir ki, TYS modelinin geleneksel eğitim yaklaşımından diğer bir üstünlüğü de kalabalık sınıflarda bile öğretmenin öğrencileriyle daha fazla bireysel olarak ilgilenmesini sağlamasıdır. Çünkü öğretmen ders içinde sürekli konu anlatmayacağı için buna harcayacağı zamanı bütün öğrencilerle tek tek daha fazla ilgilenecek geçirebilmektedir. Böylece her öğrencinin öğrenme başarısına ilave destek olunarak bu başarısı yükseltilebilmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018, s.573).

Geleneksel öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş öğrenme modeli arasındaki fark Bergmann ve Sams (2012) tarafından hazırlanan aşağıdaki tabloda net olarak görülebilmektedir.

Tablo 1

Geleneksel Öğrenme ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modellerinin Uygulamasında Sınıf İçi Etkinlikler İçin Ayrılan Sürelerin Dağılımlarının Karşılaştırılması

| Geleneksel Öğrenme Modeli | | Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli | |
|---|----------|--|--------|
| Etkinlik | Süre | Etkinlik | Süre |
| Ders ısrındırma etkinliği | 5 dk. | Derse ısrındırma etkinliği | 5 dk. |
| Ev ödev takibi ve dönüt verme | 20 dk. | Çevrimiçi ders hakkında soru cevap etkinliği | 10 dk. |
| Sınıf içinde verilecek yeni kazanımının öğrenciye aktarımı | 30-45dk. | Sınıf içinde verilecek yeni kazanımının öğrenciye aktarımı | 0 dk |
| Öğretmen destekli ve yönlendirilmiş pekiştirici etkinlik, alıştıırma ya da laboratuvar uygulamaları | 20-35dk. | Öğretmen destekli ve yönlendirilmiş pekiştirici, öğrencinin aktif olduğu etkinlik, alıştıırma ya da laboratuvar uygulamaları | 75dk. |

Tablo 1 incelendiğinde net olarak sınıf içi etkinliklere ayrılan sürenin her iki öğrenme modelinde oldukça belirgin bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Geleneksel öğrenmede

dersin önemli bir kısmı, önceki derste verilen ev ödevlerinin kontrolüne ve derste verilecek yeni kazanımının öğrenciye aktarımına ayrılmakta, işlenen konuyu pekiştirmeye dönük etkinlik ya da diğer uygulamalara yeteri kadar zaman ayrılamamaktadır.

Oysaki ters yüz edilmiş öğrenme modelinde derste verilecek yeni kazanımının öğrenciye ev ortamında öğretmen tarafından hazırlanan videolar aracılığıyla bireysel olarak sunumuyla, dersin büyük bölümü sınıf içi grup çalışmalarına, soru-cevap etkinliğine ve etkileşimli bağımsız uygulama etkinliklerine ayrılabilir (Filiz ve Kurt, 2015, s.215). Yani ters yüz öğrenme modeli kullanılan sınıflarda geleneksel modellere sınıflara oranla 40-55 dakika daha fazla etkinlik ve uygulama faaliyetleri yapılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesine fırsat vermekte ve öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

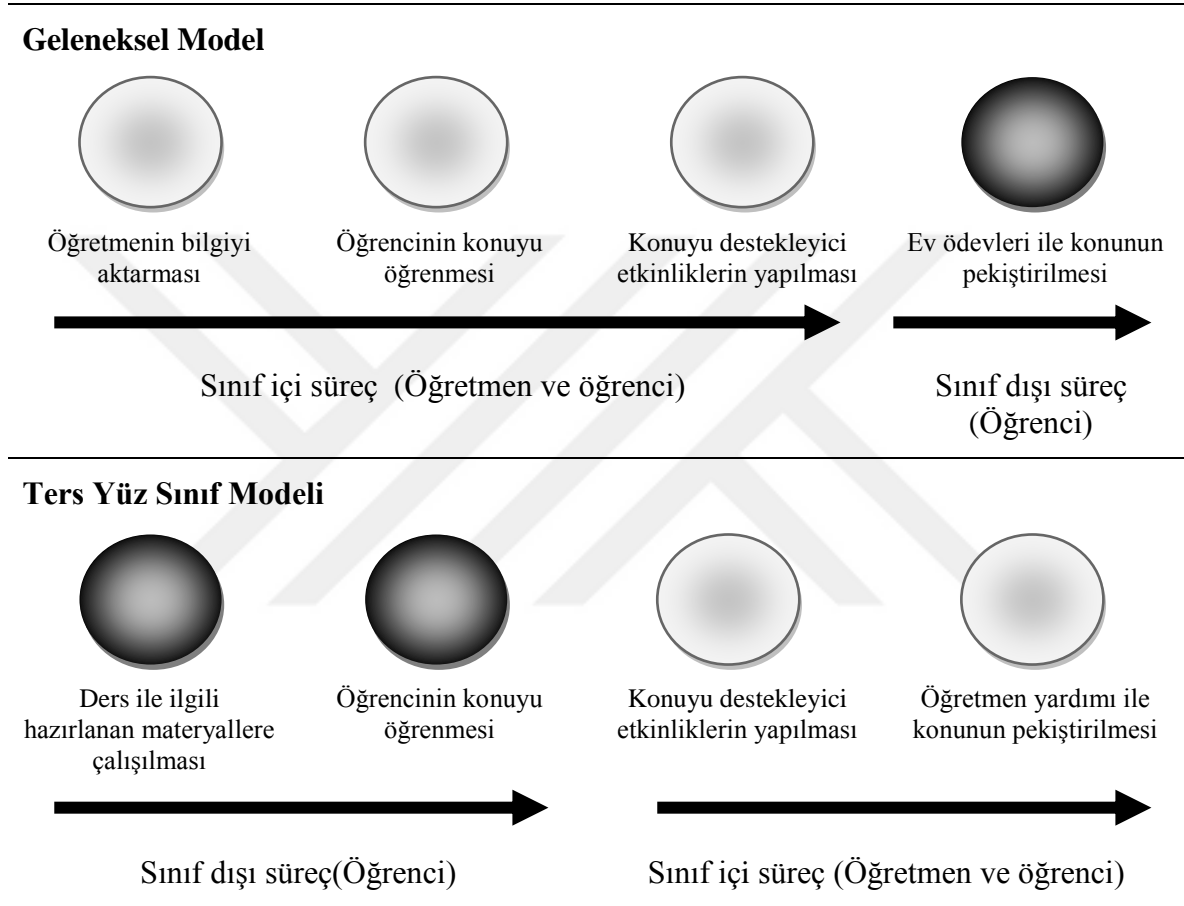
Geleneksel eğitim sisteminde derste aktif değil, sürekli pasif katılımcı durumundadır. Bu pasif katılımcı olma durumu öğrencilerin özellikle duyuşal, psikomotor ve psikolojik yetkinliklerinin gelişmesine de engel olmaktadır. Pasif kişiliğe sahip öğrencilerde karşılaştıkları problemleri çözememekte, kendi sorumluluklarını alamamakta, birilerinin desteğı olmadan bir girişimde bulunamamaktadır (Bilhan, 1991, s.123). Bu da çağın gerektirdiğı düşünen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, girişken kendi sorumluluklarını üstelen, sorunlarını çözebilen bireylerin yetişmesini desteklemektedir.

TYS modelinde ise öğretmenler, öğrencilerine adeta mentorluk yapmakta ve ilham vermekte, öğrencilerden gelen dönütleri sürekli değerlendirmekte, gerekirse de öğrencilerin düşünme yollarını geliştirmelerine rehberlik etmektedirler. Burada ifade edilen mentorluk hem mesleki hem psikososyal işlevleri dolayısıyla bireyin gelişimini desteklemeyi amaçlar. Çünkü mentorluğun kapsadığı alan koçluğa göre çok daha geniştir; bu bakımdan koçluk mentorluğun bir alt basamağı olarak da düşünülebilir (Luecke, 2007). Uygulanan bu sistem sayesinde öğrenciler sürekli aktif duruma gelmekte ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir.

Eğitim-öğretim sisteminde var olan eksiklikleri azaltmaya çalışan eğitim mentorluğu-koçluğu öğrencilerin; araştırma, sorgulama ve yaratıcılık özelliklerinin geliştirilmesine, öğrenmede çok daha aktif hale gelmelerine ve eğitim-öğretimde sadece kendisine aktarılan bilgiyi ezberleyen ezberci zihniyetten kurtulmalarına çalışmaktadır (Gynnild, vd., 2007, s.2-3). TYS modeli bu yönüyle bunu da aktif olarak desteklemektedir. Öyle ki TYS modelinde öğrencilerden bilgileri ezberlemeleri istenmez, tam aksine bilgileri

özümsemeleri istenir. Daha sonra da özümsenen bu bilgilerin ders esnasında yapılabilecek etkinliklerde kullanılması istenir. Böylece öğrenci bilgiyi ezberleyen konumundan bilgiyi özümseyip hayatında kullanabilen birey haline dönüşmektedir.

Şekil 7’de Zownorega (2013)’ya göre geleneksel eğitim anlayışıyla TYS modelinin eğitsel kullanım açısından şekilsel karşılaştırması yer almaktadır.



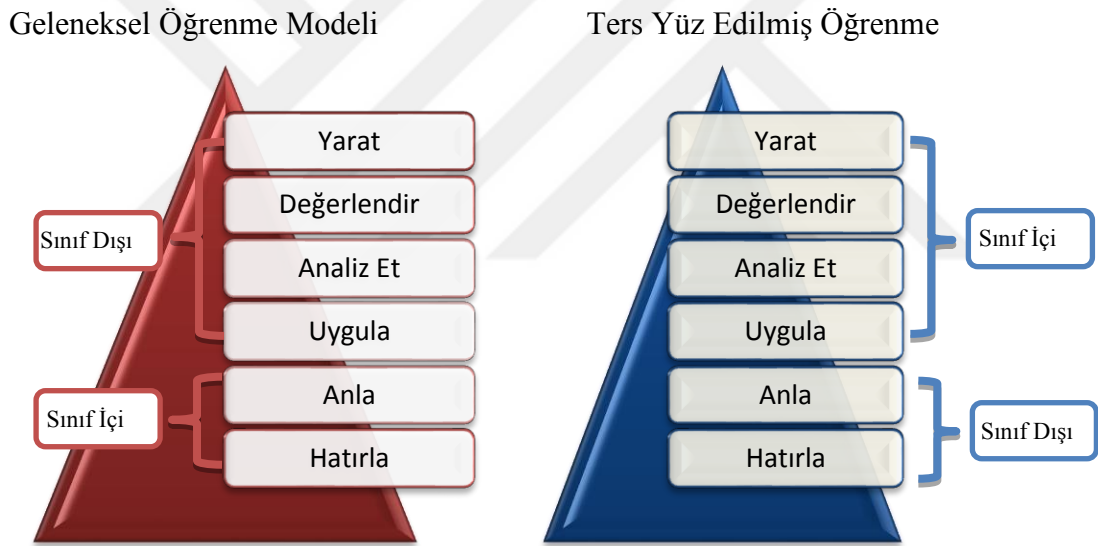
Şekil 7. Eğitsel kullanım açısından geleneksel model ile TYS modelinin karşılaştırılması

Yukarıda birçok karşılaştırması yapılan geleneksel eğitim ile TYS modeli Şekil 7’de bir kez de şekilsel olarak karşılaştırılarak zihinde daha kolay anımsanması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilden de anlaşılacağı üzere sınıf içindeki öğrenme süreci ile evdeki öğrenme süreci karşılıklı yer değiştirmekte böylece öğrenci sınıfta öğretmeninden öğreneceği konuyu evinde videolar aracılığıyla öğrenmekte, evinde yapacağı ev ödevlerini ve diğer etkinlikleri de sınıf içinde öğretmenin rehberliğinde etkileşimli olarak arkadaşlarıyla birlikte yapmaktadır.

Geleneksel eğitim modellerinde öğrencilerin mutlaka her derse devam etmesi gerekmektedir. Zira kaçırılan dersleri öğrencilerin öğretmenlerinden tekrar dinleme şansı yok denecek kadar azdır. Böyle olunca da öğrenci derse gelmediğinde öğrenme zincirinin de kopukluk meydana gelmektedir (Dursunlar, 2018, s.42). Ancak TYS modelinde öğrenci derse gelmeden de konuya çevrimiçi ortamlarda hazırlanabilmekle, konuyu istediği kadar tekrar edebilmekte, böylece derse gelmediğinde konulardan geri kalma, konular arasında kopukluk yaşama gibi sıkıntıları da yaşamamaktadır.

Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock (2010), tarafından yeniden düzenlenen Bloom Taksonomisi düzenlenmiştir.

Hayırsever ve Orhan (2018) tarafından bu düzenlemeye uygun olarak geleneksel öğrenme modeli ile TYS öğrenme modeli Şekil 8’de ifade edildiği gibi karşılaştırılmış modelidir.



Şekil 8. Bloom taksonomisine göre geleneksel öğrenme modeli ile TYS modelinin karşılaştırılması

Şekil 8’de de görüleceği üzere geleneksel öğrenme modelinde, Anderson ve diğerleri (2010) tarafından yeniden düzenlenen Bloom taksonomisinin ilk iki basamağını oluşturan anlama ve hatırlama düzeyindeki öğrenmeler öğretmen tarafından sınıf içinde bilginin doğrudan aktarmasıyla ortaya çıkmaktadır. Aslında birçok öğrencinin çok fazla yardıma ihtiyaç duymadan öğretmeni tarafından hazırlanan eğitim teknolojileri içeriklerini kullanarak kendi başına da başarabileceği bu ilk iki basamak için öğretmen, sınıf içi zamanın önemli bir bölümünü harcamaktadır. Öğrencinin, öğretmenin daha çok

yönlendirmesine, desteğine ve rehberliğine ihtiyaç hissettiği üst basamaklar ise ya kısa sürede yüzeysel olarak yer verilmekte ya da tamamen ders dışına bırakılmaktadır. Bu üst basamakların öğrencilere öğretmenleri tarafından verilen ev ödevleri ile kazandırılması beklenmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018, s.581). Ancak asıl yapılması gereken Bloom taksonomisinde en alt basamaklarda yer alan hatırlama ve anlama düzeyindeki öğrenmelerin, öğretmenler tarafından hazırlanmış ders materyalleri ile zaman mekân sınır olmadan bireysel olarak öğrenci tarafından gerçekleştirilmesidir. Bu sayede sınıfa konuyu öğrenmiş bir şekilde gelen öğrenci, uygula, analiz et, değerlendir ve yarat eylemlerini kapsayan daha üst basamaklardaki öğrenmeyi, öğretmenin gözetiminde ve rehberliğinde faal olarak katıldığı etkinlik, uygulama, tartışma, soru sorma ve problem çözme gibi daha verimli öğrenme etkinlikleriyle sınıf içinde kısa sürede kazanır (Arshad ve Imran, 2013, s.182).

Bu düşüncelerle aynı doğrultuda düşüncelere sahip olan Brame (2013)'de ters yüz edilen sınıfın; bireylerin daha üst seviyelerde düşünme becerilerini geliştirmek için destek aldıkları, varsa kavramsal yanlış anlaşımaların ortaya çıktığı ve düzeltildiği yer haline geldiğini ifade etmiştir. Yine bu doğrultuda Brame (2013) ters yüz edilen sınıflarda etkileşimli etkinliklere ayrılan ve daha verimli kullanılan zamanın Bloom taksonominin üst basamaklardaki amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Zaten modelinin temelinde, sınıf içindeki zamanın daha verimli kullanılması ve bu zamanın aktif öğrenme etkinliklerine ayrılması fikri yatmaktadır (Demetry, 2010, s.24). Geleneksel öğretim modellerinde öğrenenlere düşündürücü, sorgulayıcı, araştırmaya motive edecek etkinliklerin sunulmadığı, bilgiyi kullanarak o bilgiyi kendisine göre yeniden yapılandırma imkânı sağlanmadığı için öğrenciler sadece kendisine sunulan hazır bilgiyi ezberlerler (Açıkgöz, 2002). Geleneksel öğretimin eksik olan bu kısmını gören birçok araştırmacı öğrenciyi çok daha aktif hale getirmek için farklı arayışlarda bulunmaktadır. Kyriacou (1992) bu arayışın temelinde öğrenme etkinliklerinin derslerde uygulamalı bir şekilde kullanılması olarak ifade edilen aktif öğrenme vardır. Aktif öğrenmeyi en iyi destekleyen eğitim modellerinden biri de TYS modelidir. Bu açıdan bakıldığında öğrencisiyle derslerinde çok daha geçirmek isteyen öğretmenlerin bu modeli dikkate alması gerekmektedir.

Yukarıda kapsamlı bir şekilde anlatılan bilgilerden elde edilen veriler ışığında, aşağıda geleneksel eğitim modelleri ile TYS modelinin Tabloda 2'de karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırma tamamen yukarıda TYS modeli ve geleneksel modelin

karşılaştırılmasında kullanılan verilerden ve literatür taramasında ortaya çıkarılan diğer çalışmalardaki karşılaştırmaların kısaca özetlenmesidir. Bu karşılaştırma sayesinde aradaki farkın daha belirgin bir biçimde ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Tablo 2

Geleneksel Eğitim Modeli ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması

| S.N. | GELENEKSEL EĞİTİM MODELİ | TERS YÜZ SINIF MODELİ |
|------|---|--|
| 1. | Öğretmen merkezlidir. | Öğrenci merkezlidir. Öğretmen rehber konumundadır. |
| 2. | Konu aktarılması odaklıdır. | Konuların yapılandırılması odaklıdır. |
| 3. | Öğrenci pasiftir. | Öğrenci aktiftir. |
| 4. | Zaman ve mekân kısıtlaması vardır. | Zaman ve mekân konusunda herhangi bir kısıtlaması yoktur. |
| 5. | Öğretmen öğrenci iletişimi çoğunlukla tek yönlüdür. | Öğretmen öğrenci iletişimi karşılıklıdır. |
| 6. | Öğrencinin ders karşı ilgisi çabuk dağılır. | Öğrencinin ders karşı ilgisi sürekli devam eder. |
| 7. | Üst düzey öğrenme basamaklarına ulaşmak zordur. | Üst düzey öğrenme basamaklarına ulaşmak daha kolaydır. |
| 8. | Bireysel ve farklı hızlarda öğrenmeye fazla imkân tanımaz. | Bireysel ve farklı hızlarda öğrenme imkânı fazladır. |
| 9. | İçinde yaşanan çağın gereklerine, toplumun ve bireylerin ihtiyacına cevap vermesi zordur. | İçinde yaşanan çağın gereklerine, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına uygundur. |
| 10. | Öğretmen tek bilgi kaynağı ve bu bilgiyi aktaran rolündedir. | Öğretmen bilgiye yönlendiren, rehberlik eden, bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran rolündedir. |
| 11. | Kaçırılan dersin telafisi oldukça güçtür. | Kaçırılan dersi telafi etmek çok kolaydır. |
| 12. | Kalabalık sınıflarda her öğrenciye ulaşmak güçtür. | Kalabalık sınıflarda her öğrenciye ulaşmak daha kolaydır. |
| 13. | Aktif katılımlı, etkileşimli grup çalışmalarına uygun değildir. | Aktif katılımlı, etkileşimli grup çalışmalarına oldukça uygundur. |
| 14. | Gelişen eğitim teknolojilerinden yeterince yararlanılmaz. | Tamamen gelişen eğitim teknolojilerini temel alır ve bundan aktif olarak yararlanır. |

2.6. Ters yüz sınıf modelinde öğretmen

TYS modeli her ne kadar öğretmeni değil öğrenciyi merkeze almaktaysa da bu durum öğretmenin süreçteki önemini azaltmamakta sadece öğretmenin ve öğrencinin rollerinde birtakım değişikliklere sebep olmaktadır. Bu model öğretmene öğrencilerle sürekli birlikte çalışan bir rehber, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yardımcı ve aynı zamanda da öğrencilerin ihtiyaç duydukları her an başvurabildikleri bir kaynak rolü yüklemektedir (MEB, 2008). Rollerdeki bu değişiklik de öğretmene yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bir yandan öğretmenin geleneksel eğitim modellerindeki sınıf içi ders anlatma yükünü ortadan kaldırmakta onu rahatlatmaktadır. Ancak diğer yandan da öğretmen, hem sınıf içi ders işleniş sürecini ve uygulanacak etkinlikleri planlama, hem de sınıf dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kullanacağı video, ders notu, alıştırmaya, sınav gibi materyalleri hazırlama, öğrencilerin takibi, yönlendirilmesi ve onlara rehberlikte bulunulması gibi öğretmenin etkililiğini ön plana çıkaran çok önemli sorumluluklar yüklemektedir (Gençer, 2015, s.52). Çünkü YYS modelinde öğretmenler öğrencileriyle sadece okul saatlerinde sınıf içerisinde değil, okul sonrasında bir sonraki dersin başlangıcına kadar yüz yüze olmasa bile çevrim içi ortamlar aracılığıyla etkileşim halinde olmaktadır.

Geleneksel eğitim modellerindeki okul dışındaki zamanlarda, öğrencilerin ev ödevleri ile meşgul olduğu yapı bu modelde tamamen değişmektedir. Öğrenciler sınıf dışında istedikleri zaman ve mekânda kısıtlaması olmaksızın eğitim teknolojilerini kullanarak çevrimiçi veya çevrimdışı bir şekilde dersin teorik kısmını öğrenirken, öğretmenlerde bu süreçte öğrencileri takip edip onlara rehberlik yapmaktadırlar (Dursunlar, 2018, s.37). Sınıf içinde ise öğretmenler ilk olarak çevrimiçi veya çevrimdışı bir şekilde öğrencilere sunulan dersin teorik kısmını anlatan videoların öğrenciler tarafından izlenip izlenmediğini, ders notu, alıştırmaya, sınav vb. diğer materyalleri de kullanarak öğrencilerin derse yeteri kadar hazırlanıp hazırlanmadığını tespit etmekle başlamaktadır. Daha sonra da öğretmen, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak öğrenme etkinliklerine katılımlarına rehberlik etmektedir.

Ayrıca farklı öğrenme stillerine uygun öğrenme yöntemlerinin kullanımını ve sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla gerekli kontrolü elden bırakmamaktır. Bu amaçla öğretmenler YYS modelinde sınıf içinde dersin verimini artırabilmek amacıyla grup tartışmaları, problem çözme, bireysel etkinlikler, rol oynamalar, örnek olay incelemeleri, soru cevapla beyin fırtınası, vaka çalışmaları, takım projeleri ve ürün ortaya

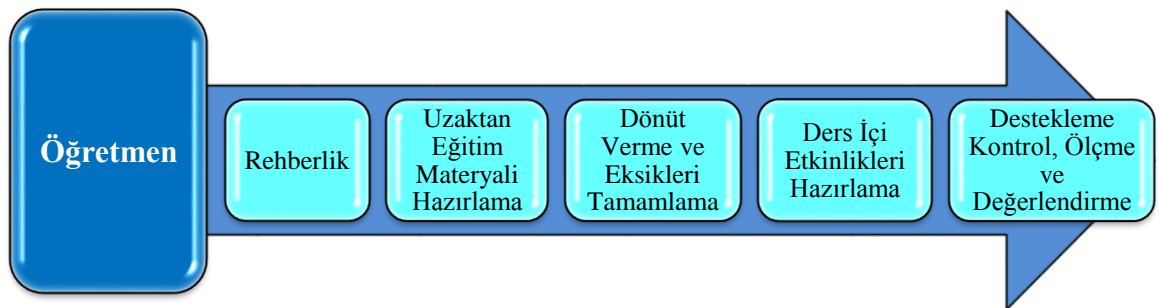
koyma vb. çalışmaları öğrenciye yaptırmalıdır (Kocabatmaz, 2016, s.19). TYS modelinde öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğu yüklenmelidir (Gökdemir, 2018, s.32).

Yukarıda anlatılanlarında net bir şekilde gösterdiği gibi, TYS modelinde kullanılacak etkinliklerin tasarlanması, okul dışında kullanılacak video hazırlanması ve yapılacak diğer faaliyetlerin planlanması, ders saatinde verimli bir şekilde yürütülmesi, ortaya çıkabilecek sorunların çözülmesi ve tüm bunların sonunda öğrenciye aktarılması gereken kazanımların öğrenci tarafından elde edilmesi sorumluluğu tamamen öğretmenin üzerinde bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında TYS modeli öğretmenin öğretme ile ilgili görev sorumluluklarını azaltan değil, tam tersine bu süreçte onun görev ve sorumluluklarını artıran model olarak dikkat çekmektedir (Miller, 2012).

Derslerin ve derslerde kullanılan etkinliklerinin verimli bir biçimde uygulanabilmesi iyi planlanmış, mümkün olduğunca farklı etkileşimli yöntem ve tekniklerin kullanılması, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi öğretme ve öğrencilerden mutlaka dönüt TYS modelinde öğretmenlerin mutlaka dikkat etmesi gereken önemli hususlardır.

Tüm bunların yanında modelin en önemli ayaklarından birini de ölçme ve değerlendirme çalışmaları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda çok dikkatli olması büyük önem arz etmektedir. Aksi halde verilmek istenen kazanımların öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığı belirsiz olarak kalacaktır. O halde zengin içerikli, yoruma ve anladığını ifade etmeye dayalı, öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimlerini yansıtacak, bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve sosyal gelişimi destekleyecek yenilikçi sınavlar ile öğrencinin ve sınıfın başarısı tespit edilerek ve dersin etkinliğinin sürekli öğretmenler tarafından takip edilmesi büyük önem taşımaktadır (Dursunlar, 2018, s.46).

Yukarıda anlatılanlardan yola çıkarak ters yüz sınıf (TYS) modelinde öğretmenin rolünü Şekil 9'daki gibi özetlenebilir.



Şekil 9. Ters yüz sınıf modelinde öğretmenin rolü

Şekil 9 dikkatli bir şekilde incelendiğinde geleneksel öğrenme modellerinde bilginin kaynağı ve bu bilgiyi öğrenciye aktarmayı temel görev olarak kabul eden öğretmenin rolü TYS modeliyle birlikte değişime uğramıştır. Bu değişiklikle birlikte öğretmen bilgiye ulaşmada rehberlik yapma, süreci planlama ve yürütme, süreç sırasında ortaya çıkan sorunları çözme, eksikleri tamamlama, gerekli ders araç gereç ve materyallerini hazırlama, bunları sınıf içinde ve dışında öğrenciye sunma, gerektiğinde ölçme değerlendirme yapma rolünü üstlenmektedir.

2.7. Ters yüz sınıf modelinde öğrenci

TYS modelinin odak noktasını öğrenciler oluşturmaktadır ve yani model tamamen öğrenciye göre planlanmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018, s.579). Geleneksel eğitim modellerinde dinleyici konumunda pasif bir rol üstlenen öğrenci, TYS modelinde ise okul içinde ve dışında aktif çalışan, öğretmen kadar faal ve yoğun bir şekilde derslere katılımı olan bir rol üstlenmektedir (Dursunlar, 2018, s.19). Yani, geleneksel modellerde öğretmenler tarafından hazır olarak sunulan teorik bilgiyi alan öğrenciler, TYS modelinde dersin teorik bilgisine, kendilerine sınıf dışında istedikleri zaman ulaşabilecekleri çevrim içi veya çevrim dışı ortamlarda sunulan eğitim materyallerini kullanarak kendileri çalışmaktadırlar.

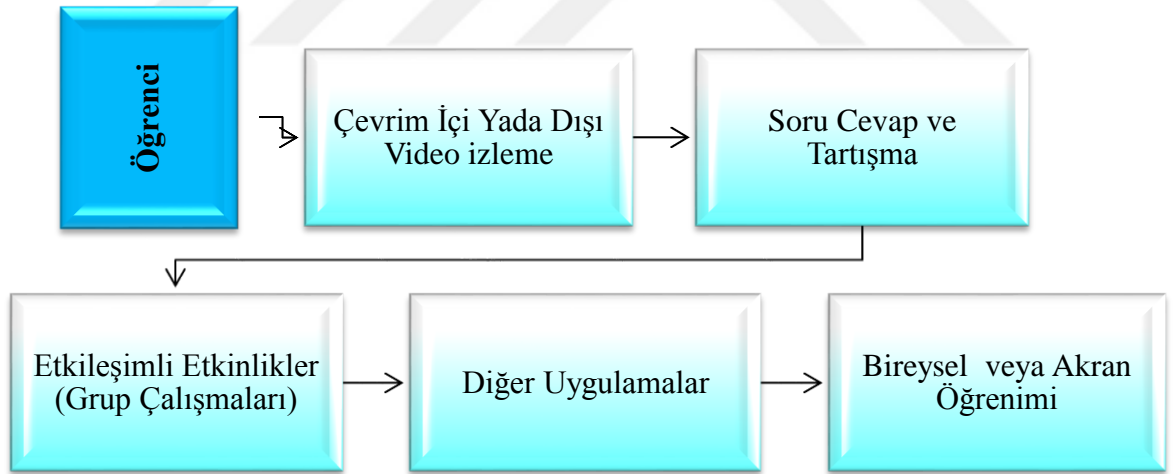
Lo ve Hew (2017) TYS modelinde öğrencilerin sınıfa gelmeden önce derste öğrenecekleri kavramlarla ilgili ve gerekli içerikle karşılaşmakta olduklarını ifade etmektedirler. Böylece öğrenciler, öğrenme sorumluluğunun bir kısmını kendi üzerlerine almakta, uzaktan eğitim yoluyla bilgi sahibi oldukları ders içeriğini pekiştirmek ve kalıcılığını sağlamak amacıyla yapılan çalışmaları da sınıf içerisinde öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte etkileşimli veya bireysel etkinlikler yoluyla gerçekleştirebilmektedirler. Erdoğan (2018) öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla izledikleri içeriklerle ilgili sınıf içinde gerçekleştirilen problemleri çözerek, etkinliklere katılarak yani aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanarak daha anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebildiklerini savunmaktadır.

TYS modelinde öğrenciler sınıf içindeki etkinliklerde ve sınıf dışındaki uygulamalarda hem kendi aralarında ve hem de öğretmenle sürekli etkileşim imkânı bulmaktadırlar (Gökdemir, 2018, s.31). Bu durum öğrenciler için daha esnek ve özgür bir ortam meydana getirmektedir.

Ayrıca öğrenciler genellikle nasıl öğrendiklerinin cevabını verememektedirler. Kocabatmaz (2016)'a göre öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin cevabını bilmeleri onlar

açısından büyük bir önem taşımaktadır. Öğrenme stilini bilen öğrenciler öğrenmelerini ona göre düzenleyecek ve başarılarını artıracaklardır. Çünkü TYS modelinde her öğrenci öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu kendi üstlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında TYS modelinde yapılan öğretimin, yalnızca öğretmenin sınıf içinde kendisini dinleyen öğrencilere konuyu anlatmasından ibaret olmadığı görülmektedir. Alkan (1997)'a göre bu TYS modelinde her öğrencinin kendi öğrenme stiline en uygun yöntem ve tekniklerle öğrenmesi desteklenmeye çalışılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerine kazandırılacak bilgiler hakkında donanımının üst düzeyde olması gerekmektedir. Öğrenciye bilgi aktarımının aslında ona öğrenmeyi öğrenme imkânı sağlaması, öğrenme istek ve tutkusunu ortaya çıkarması için bir kanal olarak kullanılması gerekmektedir (Bergmann ve Sams, 2014. s.489). Öyleyse; kendini, kapasitesini ve öğrenme sürecini iyi tanıyan, nasıl öğrendiğini bilen bir öğrenci, okul içinde de okul dışındaki bireysel olarak yürüttüğü çalışmalarında da çok daha verimli olacaktır.

Çakıroğlu ve Öztürk (2017) öğrencinin TYS modelindeki rollerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir.



Şekil 10. Ters yüz sınıf modelinde öğrenci rolleri

Şekil 10'den de anlaşılacağı üzere; geleneksel modellerin aksine, TYS modelinin her aşamasında, öğrenci aktif bir şekilde rol almaktadır. Ayrıca çok daha fazla etkileşime girebilmekte, akran eğitiminden de yararlanabilmektedir. Bu da öğrencinin bilgiyi daha kolay yapılandırmasını sağlamakta ve bilginin kalıcılığı üzerinde olumlu etki meydana getirmektedir.

2.8. Ters yüz sınıf modeli uygulamasında öğretmen-öğrenci ilişkisi

Balcı (1988) öğrenmede farklılık yaratan asıl unsurun öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Alanda yapılan araştırmalar fark yaratan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini öğrencinin istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlayan ve bu planı etkin bir şekilde uygulayan öğretmenler olduğunu göstermektedir. Öğrenci istek ve ihtiyaçlarını dikkate alıp fark yaratan bu öğretmenlerinde genellikle öğrencileriyle iletişimi ve etkileşimi iyi olan öğretmenler olduğunu yapılan alan araştırmaları kanıtlamaktadır. Eğer iyi dengeli bir şekilde yürütülebilirse öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkisi öğrenmeyi de oldukça pozitif yönde etkileyecektir (MEB, 2006). Çünkü öğrencilerin öğrenmeye karşı var olan ilgilerini ve isteklerini bu olumlu iletişim oldukça artıracaktır. TYS modeli öğrenci öğretmen iletişimini güçlendirmede son derece önemli bir modeldir. Bu model öğrenci ile öğretmenin yüz yüze ve etkileşim halinde geçirecekleri zamanı artırmakta olup, bu zamandan elde edilecek verimi en üst düzeye çıkarmak için kullanılacak uygun esnek bir modeldir (Bergmann ve Sams, 2014).

Ayrıca TYS modeli öğrenenler arasındaki iletişimi ve etkileşimi de artırarak, içeriği öğrenmenin çok daha ötesinde daha sosyal ve daha faydalı bir öğrenmeyi sağlamaktadır. TYS modelinde öğretmenler öğrencilerle daha fazla bire bir zaman geçirmekte, öğrenciler birlikte daha fazla etkinlik yapmakta ve beraber geçirilen zaman arttıkça da güçlü bir iletişim ve etkileşim bağı kurmaktadır. Kurulan bu ilişki bağı öğrenci için son derece hayati bir önem taşımaktadır (Bergmann ve Sams, 2014).

2.9. Ters yüz sınıf modeli uygulamasında ortam

Kara'ya (2016) göre TYS modeli en yalın tanımıyla da derste verilecek kavramların veya konu anlatımlarının internet ortamına aktarılan videolar aracılığıyla okul sınırları dışına taşınması, normalde öğrencilerin ev ödevi için ayırdıkları sürelerin bu videoların izlemesi amacıyla kullanılması, sınıf içindeyse uygulamaya dayanan etkileşimli etkinliklerin gerçekleştirilmesidir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere TYS modelinde iki tür ortamdan bahsetmek mümkün olmaktadır. Bunlardan birincisi standart sınıf içi ortam, ikincisi ise öğrencinin çevrim içi ya da çevrim dışı öğretmen tarafından hazırlanan videolar aracılığıyla isteği zaman öğrenmesine olanak tanıyacak, standardı olmayan sürekli değişim gösterebilen okul dışı ortamlardan oluşmaktadır.

TYS modeli, öğrenmenin her yerde gerçekleşebileceği fikrinden hareketle alternatif öğrenme ortamların daha fazla kullanılmasını ön görmektedir. Modele göre öğrenmenin

gerçekleşebileceği bu ortamlar ev, okul, komşu, kütüphane, sokak, ulaşım araçları, hastane bile olabilir (Dursunlar, 2018, s.21). Artık öğrenme ortamları daha esnek, değişken ve hareketlidir. Çünkü öğrenci, öğrenmesi gerekli ders kazanımlarını içeren ders materyallerine, sürekli olarak yanında taşıyabildiği telefon, tablet, dizüstü bilgisayar vb. teknolojik araç ve gereçler sayesinde öğrenmek istediği her yerde ve zamanda ulaşabilmektedir (Gökdemir, 2018, s.27). Yani öğrenciler ders izleme, tekrar etme vb. konularda zaman ve mekân seçme özgürlüğüne sahiptir. TYS modeli değişik öğrenme ve öğretme stratejilerinin ve stillerinin kullanımına da olanak sağlamaktadır.

O halde özellikle okul dışı öğrenme ortamlarının tüm öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenin okul dışında kullanılacak materyalleri öğrencilerinin kolayca ulaşabileceği internet ortamında ve interneti olmayan öğrencilerinde çevrim dışı şekilde ulaşabilecekleri farklı formatlarda ve değişik alternatiflerde tüm öğrencilere sunulmalıdır.

TYS modelinde ortamın öğretmen, öğrenen ve içerik arasındaki ilişkiyi destekleyecek ve güçlendirecek şekilde olması son derece önem taşımaktadır (Elrayies, 2017, s.48). Bunun içinde sınıf içi ortamın kazanıma göre değişik etkinliklere fırsat sağlayacak şekilde değiştirilebilir, dönüştürülebilir yani esnek olması son derece önem arz etmektedir. Bu düzenin öğrencilerin görüşünü ve bilgiye ulaşmasını engellemeyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla maliyeti daha yüksek ama daha küçük alanlarda kullanılmaya uygun, değişik yöntemler arasında geçişlere kolayca imkân sağlayabilecek dönüştürülebilir araç gereçler ve modüler mobilyalar kullanılması uygun olacaktır (Elrayies, 2017, s.50). O halde eğitimcilerin özellikle esnek öğrenme ortamlarını fiziksel olarak, her kazanıma uygun olarak yeniden düzenleyebilmesi ve grup çalışması ya da bireysel çalışmayı destekleyecek şekilde ayarlayabilmesi, büyük önem taşımaktadır. TYS modeliyle bir başka eğitim modelleri (proje tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, vb.) bir arada kullanılıp kaynaştırılarak öğrenme ortamının daha etkili ve öğrenmenin daha verimli olmasına olanak sağlanabilir. Tüm bu anlatılanlardan hareketle, TYS modelinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için mutlaka sınıf içi ve sınıf dışı fiziksel ortamın uygun olması ve gelişen eğitim teknolojileriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Aksi halde sınıf içi ya da sınıf dışı ortamın birinde meydana gelebilecek aksaklıklar bütün süreci olumsuz yönde etkileyecektir. Öğrencilerin rahat edebilecekleri ortamların hazırlanmasının sadece TYS modelinin değil, tüm eğitim modellerinin başarılı ve verimli olabilmesinde büyük önemi bulunmaktadır.

2.10. Ters yüz sınıf modeli uygulamasında içerik

Öğrenme modellerinde içerik genellikle öğretmenin kontrolündedir ve bunu doğru bir şekilde öğrenciye aktarılması son derece önemlidir. Öğrencilerin tüm derslerde öğrenmesi gereken sınırları önceden çizilmiş net öğrenme alanları bulunmaktadır. Bergmann ve Sams'a (2012) göre bu öğrenme alanlarının çok yoğun, aşırı bilgi yüklü, spesifik ve çok fazla esneme imkanına sahip olmayan kalıp programların içinde olduğu da görünen bir gerçektir. Buda birtakım olumsuzlar doğurabilmektedir. Öğretmenin sürekli eğitimin merkezinde ve bilgi veren konumda, öğrencinin ise daha çok pasif dinleyici ve anlatılanları aldığı alıcı durumunda olduğu birçok eğitim modelinde öğrenciler, sürekli pasif olmaları sebebiyle motivasyon kaybı yaşayabilmektedirler (Akdeniz, 2019, s.35). Bu pasif olma durumu ve beraberinde ortaya çıkan motivasyon kaybı ve öğrencilerin dersin bazı bölümlerini kaçırmalarına ve sonuçta da sebepten başarı kaybı yaşamalarına neden olabilir (Abeysekara ve Dawson, 2014, s.6). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenme sürecinde öğrencilerinin motivasyonlarını sürekli canlı tutacak içerik ve aktif öğrenme etkinlikleriyle bu sorunu ortadan kaldırması gerekmektedir.

Öğrenme sürecinde yapılan içerik aktarımının, öğrenmeyi öğretmede ve öğrenciye bireysel olarak öğrenme tutkusunu kazandırmada araç olarak kullanılması gerekmektedir (Bergmann ve Sams, 2014, s.65). TYS modelinde, geleneksel eğitim modellerinde sınıf içinde anlatılan teorik bilgilerin, öğrenci okula gelmeden önce okul dışı öğrenme ortamlarında, öğretmen tarafından hazırlanan videolarla aktarımı sağlamaktadır. TYS modeline göre yürütülen ders işleme süreçlerinin sınıf dışı kısmında özellikle öğretmen tarafından hazırlanan videolar kullanılmaktadır (Sharples, Adams, Ferguson, Gaved, McAndrew, Rienties, Weller ve Whitelock, 2014, s.24). Ancak bu videoların ve içeriklerin hazırlanması da son derece önemli bir o kadar da hassas bir konu olarak dikkat çekmektedir. TYS modeli, sadece sıkıcı sınıf içi ders içeriklerinin öğretmen tarafından öğrencilere sunulmak üzere kaydedilmesini ve öğrenenlerinde bunları istedikleri zaman izlemesini sağlayan bir yapı değildir (Torun ve Dargut 2015, s.25). Bu çok daha geniş kapsamlı ve çok boyutlu düşünülmesi ve planlanması gereken bir süreçtir. O halde yalnızca ders içeriğiyle ilgili eğitsel videoları izleyerek değil, bunları farklı öğrenme platformları üzerinden destekleyerek çok daha renkli ve verimli bir TYS uygulaması gerçekleştirilebilir (Torun ve Dargut, 2015, s.26). E-kitapların, çeşitli eğitsel yazılımların veya portalların ya da diğer kaynakların da sürece katkısı olmaktadır.

TYS modelinde son zamanlarda kullanılan videolar incelendiğinde bu videoların çoğunluğunun etkileşimli videolar olduğu, bu videoların da geleneksel videolardan oldukça farklı olduğu görülmektedir (Yıldız, 2017, s.27). YYS modelinde kullanılan bu tür etkileşimli videolar öğrencilerin sınıf içinde öğretmen ders anlatırken yaptıkları gibi pasif birer izleyici ve alıcı olmalarını sonlandırmakta, onların daha aktif bir şekilde ve yüksek motivasyonla konuyu öğrenmelerini sağlamaktadır. Etkileşimli videoların uygulanması sırasında öğrenciler kendilerine verilen görevleri yapmakta, verilen ipuçlarını kullanarak çeşitli sonuçlara ulaşmakta ve karşılığında ödül alabilmekte, sorulan sorulara belirli süreler içerisinde cevap verebilmekte, verdiği cevaplara dair geribildirimler alabilmektedirler. Bu bağlamda YYS modelinde kullanılan bu tarz etkileşimli videolarla birlikte öğrenme deneyimleri de daha dikkat çekici, daha verimli, daha kaliteli ve çok daha eğlenceli bir boyut kazanmıştır (Dursun, 2015, s.13; Karaca, 2016, s.1164).

YYS modelinin içerik olarak başarısının bir diğer anahtarı da etkileşimli sınıf içi öğelere imkân vermesine dayanmaktadır. Sınıf içi çalışmalar mutlaka aktif öğrenme, iş birliği ve grup çalışmaları ile farklı yansıtma etkinlikleriyle desteklenmelidir (Sharples, Adams, Ferguson, Gaved, McAndrew, Rienties, Weller ve Whitelock, 2014). Bahsedilen bu desteğin sağlanabilmesi içinde içeriğin buna imkân tanınması gerekmektedir.

Ayrıca YYS modelinde kullanılacak içeriğin bünyesinde öğrencide ilgi ve merak uyandıracak yapıyı barındırması gerekmektedir. Bu merak öğrencilerin öğrenme ilgisini ve isteğini sürekli canlı tutacaktır. Bu merak sayesinde insanoğlu yaşamı anlamak için sürekli sorular sormakta ve bu sorularına cevaplar bulmaya çalışmaktadır. İnsan, bu merak duygusu, keşfetme ve öğrenme isteği tükeninceye kadar da yeni sorular üretmeye ve ürettiği bu yenisoruları sormaya devam edecektir (Balta, 2013, s.892). Öyleyse içeriğin öğrenenlerde merak uyandıracak yapıda olması ve onları yeni sorular sormaya itecek güçte olması gerekmektedir. Çünkü bu merak duygusu öğrenmenin de en vazgeçilmez bileşenlerinden bir tanesidir (Bergmann ve Sams, 2014, s.68).

2.11. Ters yüz sınıf modelinin avantajları

YYS modelinde öğretmenin dersi ve zamanı daha verimli bir şekilde planlaması, buna göre hazırlık yapması ve süreci buna göre yönetmesi gerektiğinden model kendilerini yenileme ve geliştirme açısından öğretmenlere itici güç etkisi yapmaktadır (Dursunlar, 2018, s.51). Yani öğretmenin alışıla gelmişin dışına çıkmasına, dersi farklı bir şekilde planlama için konulara çok boyutlu bakmasına, tüm bunları yaparken düşünmesine, üretmesine, sürekli

aktif olmasına, bu sayede de kendini güncellemesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca TYS modeli öğretmenin sınıf içi ve dışındaki rollerinde de değişiklikler meydana getirmektedir. Teorik bilgiyi öğrencilere video, ses kaydı, sunu, fotoğraf, içerik destekli oyun, yarışma, çizim gibi kaynaklarla sunabilen öğretmen bilgiyi aktaran klasik öğretmen rolünden kurtulup, sınıf içinde ve dışında öğrencisine rehber, yönlendirici ve yardımcı rollerine girmesini sağlamaktadır (Gençer, 2015, s.31). Çünkü TYS modeli, geleneksel modellere göre çok daha öğrenciyi merkeze alan, onun bireysel olarak öğrenme bilmesine fırsat sunan ve aktif olmasını destekleyen bir öğrenme modelidir.

TYS modelinde konuyla ilgili ön bilgiyi evde alan öğrenciler derse daha hazır olarak gelmektedirler. Bu sayede öğrenciler sınıf içinde daha etkin katılım sağlar, kendilerini daha rahat ifade eder, böylece eleştiri ve problem çözme yetenekleri de gelişir. Çünkü bu model öğrencileri sınıf içi etkinliklerde ve sınıf dışındaki ortamlarda çok daha fazla düşünmeye ve yaratıcı fikirler üretmeye zorlamaktadır (Gökdemir, 2018, s.31). Bununla birlikte, TYS modeli öğrencinin sınıf içinde yorum yapabilme yeteneğinin geliştirilmesine katkı sunmakta, öğrenme sürecini öğrenci açısından kolaylaştırmakta ve öğrenme işlemi daha zevkli ve ilgi çekici bir süreç haline getirip hem öğrenilen bilginin kalıcılığına hem de öğrenci motivasyonunu artırmaya katkı sağlamaktadır (Gençer, 2015, s.30).

TYS modeli sayesinde, sınıf içinde yüz yüze eğitim sürecinde öğretmen konuyu anlatırken, konuyu anlayamayan öğrencilerin çoğu zaman utanmalarından dolayı bunu öğretmene söyleyememesi, öğretmeninde bu durumu fark edemeyerek konuyu tekrar anlatmaması ya da yetiştirmesi gereken müfredatın yoğunluğundan ve ders süresinin yetersiz olmasından dolayı, konuyu tekrarlamaya vakit bulamaması gibi yaşanan pek çok sorunun ortadan kalktığı belirtilmektedir (Duerden, 2013; Miller, 2012).

Modelle ilgili yapılan araştırmalar TYS modelinin sınıf içi etkinlikler ve diğer uygulamalar için eğitimcilerle ek süre yaratmakta olduğunu göstermektedir. Collins (2015) TYS modeli ile sınıf içinde artan zamanın öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimini ayrıca iş birliğini temel alan akran ilişkilerini artırmakta olduğunu ifade etmektedir. Çünkü geleneksel modellerde sınıf içinde geçirilen vaktin büyük bölümü ders anlatımıyla geçirilmektedir. Ancak bu modelde öğretmen, konu anlatım kısmını, evde öğrencilerin izlemesi için hazırlayacağı videolar sayesinde gerçekleştirmektedir. Bazı araştırmalar öğretmenin başka hiçbir yardımcı kaynak olmaksızın sadece videoları etkili kullanarak bile öğrencilerin daha etkin ve verimli olabilecekleri bir sistem oluşturabileceklerini öne sürmektedirler (Schullery, Reck ve Schullery, 2011, s.9). Dolayısıyla bu modelde öğretmen sınıf içinde

konu anlatmak için vakit kaybetmemektedir. Bu sebeple sınıf içinde öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimine daha fazla zaman ayrılır, kazanımları pekiştirmek için aktif katılımlı etkinlikler için zaman kalır, bu sayede kavramlar daha derinlemesine verilir (Boucher, Robertson, Wainner ve Sanders, 2013, s.75). Böylece sınıf içinde daha fazla kullanabileceği zamanı olan öğretmen, öğrencileriyle daha fazla bireysel olarak ilgilenip destek vereceğinden motivasyon kayıpları, dersten kopmalar ve diğer yaşanan öğrenme sorunları en aza inecektir. Bu modelin özellikle sınıf içinde sürekli aktiviteye dayalı boyutu sayesinde, öğrenciler daha fazla aktif katılımlı etkinlik yaparak fikirlerini ve öğrenmelerini pekiştirme ve kalıcı hale getirme fırsatı yakalamaktadır. Eğitimde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımı, geleneksel yöntemlere göre daha başarılı sonuçlar doğurmaktadır (Blunt ve Karpicke, 2011, s.453). TYS modeli öğrenciye sorumluluklarını zamanında yerine getirmesi konusunda katkıda bulunurken aynı zamanda sınıf ortamındaki uygulamalarda da bilgi ve becerisini arkadaşlarına ve öğretmenine gösterme imkânı da sunmaktadır (Foust, 2012, s.100). Böylece TYS modeli sayesinde öğrencinin kendini ifade etme ve yorum yapma becerileri de gelişmektedir. Böylece pasif öğrenciden aktif öğrenciye doğru bir geçiş sağlanmaktadır. Ayrıca; Bergmann ve Sams (2012)'a göre, sınıf içinde yapılan çok çeşitli aktiviteler öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşiminin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Yani bu model iletişim ve etkileşimin çok daha üst seviyede devam ettiği aktif katılımlı bir sınıf ortamı sunmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çok sayıda araştırma göstermektedir ki; TYS modeli sayesinde öğretmene sınıf içinde kullanması için kalan ekstra zaman, daha çeşitli, daha zor, ayrıca grup çalışmalarına dayanan etkinliklerin, ders saatleri süresince sınıf içinde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu durum ders içeriğinin sürekli güncellenmesini gerektirmekte, gerçekleştirilen etkinlikler konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmakta, bu da öğrenci ve öğretmenleri zorunlu olarak sürekli araştırmaya ve kendilerini geliştirmeye sevk etmektedir. TYS modeli öğrencileri sınıf içindeki derslerde aktif birer katılımcı olmaya ve sınıf dışı ortamlarda ise her öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmeye iter (Gallagher, 2009).

Öğrenciler okul dışında videolar üzerinden istedikleri yerde ve zamanda bireysel olarak çalıştıklarından anlamadıkları yerlerde videoları istedikleri yeniden izleyerek konuyu anlamak ve konun pekişmesini sağlayabilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Ayrıca Horn (2013)'a göre, öğrencilere aktarılacak ders içeriklerinin öğretmen tarafından hazırlanan videolarla sunulması, öğrencilerin istedikleri yerde videoları izleyip, durdurup,

öğrenene kadar tekrar izlemesine, kendi kapasitesi ve öğrenme hızında öğrenmesine olanak oluşturmaktadır. Bu da öğrencide öğrenme kontrolünün kendinde olduğu ve daha özerk davranabildikleri izlenimi uyandırmaktadır. Bu akademik özgürlük ve öz yönetim öğrencilerde daha çok çalışma ve öğrenme isteğini de arttırmaktadır (Evseeva ve Solozhenko, 2015, s.206). Ayrıca öğrenciler öğrenmesi gereken konuya istediği zamanda ve kendine en uygun mekânda erişim olanağı sahiptirler. Öğrenciler; çalışma salonu, kütüphane, otobüs, metrobüs, yeraltı treni, tranvay, cafe, alışveriş merkezi vb. çok farklı ve herhangi bir sınırlaması bulunmayan ortamlarda ders içeriğine kolayca ulaşarak, sınıfa daha hazırlıklı bir şekilde gelebilme şansına sahiptir (Musallam, 2010, s.123). Çünkü öğrenci videolara her an ulaşabilir, istediği kadar tekrar yapabilir, kendi bireysel hızında öğrenebilir, öğrenemediği yerleri araştırabilir, ihtiyaç duyduğu öğrenmeleri fark edebilir, arkadaşlarına ve öğretmenine sorabilir ve en önemlisi de kendini denetleyebilir. Dursunlar (2018)'a göre, anlayamadığı yerleri tek başına öğrenebilen, konuları daha iyi kavrayan öğrenciler, kendini daha iyi tanımakta, nasıl öğrenebildiğini keşfetmekte bu da onların kendine güven duygusunu geliştirmektedir. Bu sayede öğrenciye aktarılmak istenen kavramlar ve teorik ders içerikleri öğrenciler için daha anlaşılabilir, dikkat çekici ve anlamlı bir hale gelmektedir.

TYS modeli, anlamlı bir öğrenme sağlayarak, konuların öğrenciler tarafından tamamen özümsemesini bekleyen öğretmenleri, amaçlarına ulaştıracak önemli bir model olarak görülmektedir (Bergmann ve Sams, 2012, s.75). YYS modeli ile konuları çok daha iyi özümseyen öğrencilerde tam öğrenme gerçekleşmektedir. Bloom (1984, s.14) tam öğrenmeyi, öğrencilerin her bir kavram ve konuyu öğrenirken, adım adım ilerlemesi, eksik öğrenmelerin tamamlanması, eksik varken bir sonraki öğrenmeye geçilmemesi, böylece tüm öğrencilerin öğrenmeyi bir bütün olarak gerçekleştirmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu açıdan YYS modelinde her öğrenci kendi öğrenme stilini keşfedeceği için kendi öğrenme eksiklerini ve öğretmenin eksik kaldığı yerlerdeki öğrenmesini nasıl tamamlayacağını kendisi bulur ve bu eksik öğrenmeleri tamamlar.

TYS modelinin özünde öğrencilerin konulara kendi bakış açılarını ve yorumlarını da katabilmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla YYS modeline uygun olarak sınıf içinde yapılan etkileşimli grup çalışmaları öğrencilerin konulara karşı farklı bakış açıları geliştirmesine de katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler grup halinde çalıştığından ve ders saatlerinde her öğrenci birbirleriyle iletişime girme imkânına sahip olduğundan, öğrencilerde daha iyi bir iletişim becerisi de gelişebilmektedir. İletişim becerisi gelişen, sınıf içinde öğretmeniyle,

arkadaşlarıyla ve dâhil olduğu gruplarla iş birliği içinde çalışan öğrencilerde arkadaşlarına karşı daha fazla anlayış, hoşgörü ve duygudaşlık da gelişmektedir (Dursunlar 2018, s.51).

Eğitimle ilgili yapılan birçok araştırma göstermektedir ki; sınıflarda öğrencilerin bir kısmı, öğretmenlerinden korktuğu için, diğer bir kısmı da akran baskısından veya çeşitli psikolojik sebeplerden dolayı çoğunlukla düşüncelerini özgürce ifade edememektedirler. Hal böyle olunca da bu öğrenciler sınıf içinde pasif ve çekingen kalarak sınıf içi tartışmalara katılamamaktadır. Karadeniz (2015)'e göre TYS modelinde sınıf içinde kendi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edemeyen öğrenciler, okul dışında çevrimiçi eğitim ortamlarında arkadaşlarının düşüncelerini görüp takip edebilmekte, sınıf içindeki baskıdan uzak bir şekilde vereceği cevapları düşünerek, uygun zamanda düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmektedir. Bu sayede uzaktan da olsa tartışma ortamlarına giren, kendi düşüncelerini kimsenin etkisi altında kalmadan ifade eden öğrenciler, zamanla kendilerini daha da geliştirerek sınıf içindeki sözlü olarak tartışmalara da katılıp düşüncelerini dile getirebilmektedirler.

Eğitimde öğrencilerin yaşadığı kaygının öğrenmelerine olumsuz yönde etki yaptığı yapılan birçok çalışmayla ortaya çıkarılmıştır. Marlowe (2012) TYS modeli ile ilgili yapılan araştırmalarda, modelin öğrencilerin kaygı seviyelerinde azalma meydana getirdiğinin tespit edildiğini ifade etmektedir.

TYS modeli sayesinde öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim artmakta, öğrencilerden belli konularda daha bilgili ya da yetenekli olanlar arkadaşlarına yardım edebilmekte, böylece akran öğretimi de artmaktadır. Strayer (2012) TYS modelinin öğrencilerin etkileşimli ve işbirlikçi çalışma becerilerinde ise artış meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, sınıf dışındaki farklı bir ortamda, öğrenciler arasındaki iş birliğini daha eğlenceli ve hoş gidecek bir hale dönüştürmektedir.

Geleneksel öğrenme modellerinde öğretmen konuyu normal düzeyde anlayan bir öğrencinin seviyesine göre anlatmaktadır. Bu çok daha hızlı veya yavaş öğrenen öğrencilerin derse olan motivasyonunun azalmasına ve ders başarısının düşmesine sebep olmaktadır (Dursunlar, 2018, s.52). Oysaki TYS modelinde öğretmene sınıf içinde kullanabileceği daha fazla süre kaldığından dolayı hızlı veya yavaş öğrenen öğrencilerle daha fazla birebir etkinlik yapma ve onlarla ilgilenme fırsatı da sunmaktadır.

McLaughlin, Griffin, Esserman, Davidson, Glatt, Roth ve Mumper'e (2014, s.241) göre, aktif öğrenmeyi destekleyen, içerik sunumun daha ilgi çekici olduğu bu model,

öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini bizzat yaşamalarına ve gösterdikleri performansları sürekli değerlendirilmelerine de imkân sağlamaktadır. Ayrıca hem aileler hem de öğretmenler öğrencinin kullandığı ders materyallerindeki ilerleme durumunu takip ederek öğrencilerin çalışıp çalışmadıkları ve gelişimini de kontrol edebilmektedir (Debbağ, 2018, s.64). Uzaktan çevrimiçi ya da sınıf içinde yapılan ara sınavlarla öğrenci başarısı ve gelişimi sürekli değerlendirilebilmektedir. Yine bu modelin sunduğu sınıf dışı ve sınıf içi imkânlar sayesinde öğrencilerin üst düzey bilgi, beceri ve yeteneklerini ölçmeyi sağlayabilecek ölçme teknikleri ve ölçme araçlarıyla onların farklı zekâ alanlarındaki başarı durumları da tespit edilebilmektedir.

Geleneksel eğitim modellerindeki en büyük sıkıntılardan biri herhangi bir sebeple okula gelemeyen öğrencilerin o günkü dersleri kaçırmaları ve bunu bir daha telafi etmekte oldukça zorlanmasıdır. TYS modelinin ise öğrenci herhangi bir nedenle okula ve derslere gelmediğinde bile dersi kaçırmalarının önüne geçmekte olduğu savunulmaktadır (Arslan ve Özpinar, 2008, s.38). Çünkü öğrenciler herhangi bir sebeple kaçırdıkları derslere TYS modelinde istedikleri yer ve zamanda tekrar ulaşabilir (Aydın ve Demirer, 2017, s.62).

Yukarıda TYS modelinin avantajlarının anlatıldığı bölümdeki tüm verilerden hareketle modelin öğretmen ve öğrenci açısından avantajları aşağıdaki Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci ve Öğretmen Açısından Faydaları

| S.N. | Öğrenci Açısından Faydaları | Öğretmen Açısından Faydaları |
|------|--|--|
| 1 | Öğrenciye kapasitesine, yeteneğine, algı durumuna ve kendi öğrenme hızına uygun bireyselleşmiş öğrenme imkânı sağlar. | Öğretmenin sınıf içinde bilgi aktarıcı rolünden, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye kılavuzluk eden, rehber rolüne geçmesini sağlar. |
| 2 | Öğrenciye istediği yer ve zamanda daha kolay bir şekilde bilgiye ulaşma, istediği kadar öğrenme ve tekrar yapabilme fırsatı verir. | Öğretmenlere, sınıf içinde daha fazla etkinlik zamanı ve bu zamanı daha verimli kullanma olanağı tanır. |
| 3 | Öğrencinin kendine güven duygusunu, kendini ifade edebilme becerisini ve yorum yapma kabiliyetini geliştirir. | Öğretmene, sınıf içinde öğrencilerle de fazla etkileşim ve daha verimli iletişim kurma imkânı vererek onlara çok daha fazla yardımcı olma fırsatı sunar. |

| | | |
|----|---|--|
| 4 | Öğrencinin sınıf içi aktivitelerde kullanacağı bilgiyi ders gelmeden önce öğrenmesine olanak tanır. | Öğretmene sınıf içinde bire bir, yüz yüze ve daha küçük gruplarla çalışma imkânı tanır. |
| 5 | Etkileşimli etkinlik ve grup çalışması vb., öğrencilerin olumsuz davranışlarında azalma sağlar. | Öğretmenin öğrenme konusunda güçlük yaşayan öğrencilerle derslerde daha fazla ilgilenmesine olanak tanır. |
| 4 | Derse gelemeyen öğrencinin, kaçırdığı dersle ilgili bilgiye istediği zaman erişimine ve eksiklerini gidermesine imkân sunar. | Öğretmene sınıf içinde konuyu anlatma ve tekrar etme için kullandığı zamandan ve enerjiden tasarruf etme imkânı sağlar. |
| 5 | Öğrenci velilerine, çocuklarının ders içeriklerini takip etme, bu içeriklerde ne kadar ilerlediklerini gözlemleme, öğrenme seviyelerini kontrol etme ve onlara daha fazla yardımcı olma imkânı sunar. | Öğretmene kendini yenileme ve geliştirme açısından fırsat sağlar ve itici güç etkisi yapar. Ayrıca gelişen eğitim teknolojilerini aktif olarak kullanan öğretmenlerin kendilerini sürekli güncel tutmalarını sağlar. |
| 6 | Öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme imkânı sağlar. Onu hazırcılıktan kurtarır. | Öğretmen öğrencilerinin ders başarılarını, derse ilgilerini ve katılımlarını daha rahat takip edebilir. |
| 7 | Öğrenciye sınıf içinde ve sınıf dışında akranlarıyla aktif olarak çalışma imkânı sağlayarak akran öğrenmesine fırsat tanır. | Öğretmene sınıf içinde, öğrencilerin öğrendiklerini daha fazla pekiştirme yapma olanağı sunar. Bu da öğrenmenin kalıcılığına katkıda bulunur. |
| 8 | Öğrenciye sınıf ve sınıf dışı daha verimli ve eğlenceli ortamlarda ders işleme imkânı sunar. | Öğretmene aktif öğrenme ile bireysel öğrenmeyi bir arada buluşturup uygulama imkânı yaratır. |
| 9 | Öğrencinin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmesine ve motivasyonunun artmasına katkı sağlar. | Üst düzey öğrenmeleri sınıf dışından sınıf içine kaydırarak, üst düzey öğrenmelerin gerçekleşeceği zaman ve ortamda öğretmenin fiziksel olarak öğrencisinin yanında olmasına imkân sağlar. |
| 10 | Öğrenciye yaşam boyu kullanabileceği öğrenme alışkanlıkları kazandırır. | Öğretmenlere aktarılacak içeriği kolaylıkla güncelleyip düzenleme fırsatı verir. Düzenlenen içeriklerin anında öğrencilerle paylaşılmasına imkân sağlar. |
| 11 | Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi, öğrenme basamaklarının daha üst seviyelerine çıkmasına fırsat sağlar. Yani üst düzey bilişsel öğrenmelere önemli ve değerli katkı sağlar. | Öğrencilerin derse karşı ilgilerini artıracığından öğretmenin sınıfı daha kolay yönetmesine katkı sağlar. |

| | | |
|----|---|--|
| 12 | Öğrenciye belirli bir kalıba sıkıştırılmamış daha esnek ve özgür öğrenme ortamları sağlar. | Öğretmenlerin, eğitim videolarını ve diğer materyalleri hazırlarken diğer öğretmenlerle ve öğrencileriyle iş birliği içerisinde çalışmasına imkân ve olanak verir. |
| 13 | Çekingen, kendine güvenmeyen, derse katılamayan, pasif öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı sağlar. Zamanla bu öğrencilerin kendine güven duygusunu geliştirir. | Öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözetenek, farklı özelliklere sahip öğrencilere göre uygun öğrenme ortamı hazırlama imkânı sunar. |
| 14 | Ev ödevi gibi bir durumun olmaması öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı daha motive olmalarına katkı sağlar. | Modelde ev ödevleri sınıf içinde yapıldığından öğretmenlerin öğrenmede eksikliği olan ve öğrenme güçlüğü yaşayanları öğrencileri daha kolay tespit edebilmesine yardım eder. |
| 15 | Özellikle okul dışı ortamlarda sınıf kapıları herkese açık olduğundan hem veliler hem de öğrenciler açısından daha şeffaf bir eğitim süreci oluşturur. | Öğretmenlerin müfredatı ve ders planlarını daha kolay takip etmelerine, zamanında konuları yetiştirmelerine imkân sağlar. |
| 16 | Öğrencilerin grupta ve takımla çalışma becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak toplumsal hayata adapte olmalarına destek olur. | Öğretmenlerin, sadece sınıf içinde değil, okul dışı zamanlarda bile öğrencilerinin öğrenmesini, ilerlemesini ve gelişimini izlemesine imkân sağlar. |
| 17 | Öğrencilerde daha araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişilik geliştirmesine katkı sunar. | Öğretmenin sürekli teknolojiyle iç içe yaşayan günümüz öğrencileriyle aynı dili konuşmasına ve anlaşmasına sağlar. |

2.12. Ters yüz sınıf modelinin dezavantajları ve bunlara yönelik çözüm önerileri

TYS modelinin eğitime getirdiği birçok yenilik ve olumlu özellik vardır. Ancak YYS modeli ile ilgili alan yazın incelendiğinde, sadece öğretim sürecine sağladığı avantajlardan bahsedilmemektedir. Geleneksel eğitim sürecini değiştiren ve tersine çeviren bu modelin aynı zamanda bazı sıkıntılı, sorunlu ve eksik tarafları olduğu da ortaya konulmaktadır. Modele bu açıdan bakıldığında, tüm eğitim modellerinde olduğu gibi YYS modelinin de avantajlarının yanında bazı dezavantajlarının da olduğu net olarak görülmektedir.

Jenkins (2012), YYS modeli ile öğretmenin, okul dışında çevrimiçi yâda çevrimdışı olarak öğrenciye sunduğu ders içeriklerini, izleyip izlemediğini, konunun öğrenilme seviyesini, doğru öğrenip öğrenmediğini, sınıf içindeki kadar kolay takip edemeyeceğini savunmakta

ve özellikle okul dışı ortamda öğretmen-öğrenci ilişkisinin yüz yüze sağlanmadığını bu noktada öğretmenin net yönlendirmelerde bulunması gereken durumlarda sorunlar oluşacağını, bu nedenlerle sağlıklı bir öğrenme yolu izlenemeyeceğini belirtmektedir.

Duerden (2013)'e göre, sınıf dışı ortamlarda kazandırılmak istenen ders içeriklerine, okul dışı ortamlarda tek başına videolar yardımıyla çalışan öğrenci, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle öğrenme sürecinin istediği anında etkileşim sağlayamayacağından öğrenme süreci bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde, kendi başına ders içeriklerini öğrenme deneyimi olmayan, bireysel öğrenme alışkanlığı kazanamamış öğrenciler için de bu modelin zorluk oluşturabileceği düşünüldüğü görülmektedir. Bu tür öğrenciler eş zamansız olarak planlanan bu ders içeriklerini öğrenirken, öğretmene istediği zamanda ulaşamadığında ve öğrenme esnasında aklına takılan sorularını sormadığında, öğretimin kalitesi de olumsuz etkilenecektir (Talbert, 2012, s.54). Çünkü her öğrencide konuyu kendi başına öğrenme yetkinliği olmayacağından bu tarz kendi başına öğrenemeyen öğrenciler, ders içeriğini öğrenmede ciddi zorluk yaşayabileceklerdir (Dursunlar, 2018 43).

Miller (2012)'a göre ise sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarının bu modelin gerektirdiği gereksinimlere göre düzenlenememesi de öğrenme açısından ciddi bir dezavantajdır. Ayrıca TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmalarda, ders içeriklerinin uzaktan eğitimin mantalitesine uygun şekilde hazırlanmadığı ve öğretilmeye çalışılan ders içeriğinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığının tam olarak belirlenemediği durumlarda, ortaya çıkan sorunların ve yanlış olarak öğrenilmiş bilgilerin düzeltilmesi için daha fazla çaba ve zaman gibi çok farklı sorunlarla da karşılaşılacağı vurgulanmaktadır. Dursunlar (2018, s.43) yanlış öğrenilen bilginin belirlenmesinin ve bunu düzeltebilmek amacıyla kullanılacak ek zamanın, modelin dezavantajlarından birini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Bütün bunlara ilave olarak interneti tabana alan bu bunun gibi öğrenme sistemlerinde bilgiye istenilen zaman ve mekânda ulaşma imkânı sağlanması rahatlık olarak görülse de süreç iyi kontrol edilip, yönetilemediğinde bazı riskleri de ortaya çıkarmaktadır (Gençer, 2015, s.31). Duerden (2013)'e göre, bu risklerin başında, öğrencinin dikkatinin çok kısa sürede dağılabilmesi, bilgisayar başında geçirdiği zamanın artması, ailenin ve öğretmenin öğrenciyi takip etme ve kontrol konusunda zorlanması, öğrencinin istenilmeyen veya yanlış bilgileri öğrenmesi gelmektedir. Öğrenciler zaten dijital ortamlara yatkın olduklarından kısa sürede videolardan sıkılabilir, motivasyon kaybına uğrayabilir, bilgisayar ile olan etkileşimleri ders yapıyormuş görünümünü altında artıp farklı yönlere

kayabilir bu durumda öğretmenin öğrencinin dikkatini toplayabilmesini daha fazla zorlaştırabilir (Duerden, 2013). Bu sebeplerle TYS modelinde öğrencilerin okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğretmen ve aile tarafından ciddi anlamda takip edilmesi gerekmektedir.

Gökdemir (2018, s.33) öğrencilerin ders içeriklerine istedikleri zaman ulaşabilmelerinin okula ve derslere karşı olan ilgiyi ve bağlılığı azaltabileceğini ayrıca okula devam sorunu ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Bu noktada MEB tarafından okula ve derslere devamın artırılmaya çalışıldığı düşünüldüğünde ciddi bir sıkıntı doğurabileceği düşünülebilir, ancak TYS modelinin olmazsa olmazlarından birinin de sınıf içi etkileşimli etkinlikler olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. TYS modelini eleştirenler, dijitalleşen ders içeriklerinin, öğretmenlere duyulan ihtiyacı azaltıp, bitirebileceğinden endişelenmektedirler (Bergmann ve Sams, 2012, s.73). Bu durumda modele karşı bir ön yargı oluşturmaktadır.

TYS modeli ile ilgili araştırmalar, zaman zaman öğrencilerin bu yeni öğretim modeline uyumunda güçlükler yaşayabildiğini göstermektedir. Yine yapılan araştırmalar göstermektedir ki bu modeli için tüm öğrencilerin okul dışı ortamlarda kendilerine öğretmen tarafından sunulan ders içeriklerine ulaşabilecekleri imkâna sahip olmaları gerekmektedir. Aksi halde yetersiz alt yapı sebebiyle videolara ulaşmada, videoları açmada, etkinlikleri zamanında yapmakta güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bu durum TYS modelinde sürecin sağlıklı olarak işleminde telafisi güç sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır. Çünkü TYS modelinin temelini okul dışında öğrenci tarafından yapılacak çalışmalar oluşturmaktadır. Aksi halde, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmemesi, herhangi bir nedenle videoları izlemeden okula gelmesi, dolayısıyla ders içeriği hakkında bilgisi olmaması sebebiyle de okul içi etkileşimli etkinliklere katılamaması, işleyişte ciddi güçlükler neden olmaktadır (Gökdemir, 2018, s.33).

Tüm bunların yanı sıra öğretmenlerin geleneksel yöntemlerin dışına çıkıp TYS modelini kullanma isteği okul yöneticilerini ve velileri tedirgin ettiğinden onları ikna edebilmek oldukça güç olmaktadır. Geleneksel modellerde öğrencilere aktarılabilecek olan dersler içeriklerinin, bu modelde videolar aracılığıyla öğrencilere aktarılması, sınıf içi etkinliklerle sınıf dışı etkinliklerin karşılıklı olarak ters çevrilmesi ön yargılara sebep olabilir (Ash, 2012, s.8). Özellikle, Türkiye’de yürütülen sınav odaklı eğitim sisteminde, bu tür yeni modellerin uygulanması, oldukça fazla ön yargılara sebep olacaktır.

Göktaş ve Turan (2015, s.118) ise TYS modelinin dezavantajlarını, uygulamada karşılaşılan teknik araç eksikliği, her öğrencinin uzaktan eğitim materyallerine ulaşamaması, özellikle izlenecek videoların fazla zaman alması ve sınıf içi etkinliklerin tam olarak uygulanabilmesi için videoların dersten önceden izlenme zorunluluğunun olması şeklinde sıralamışlardır.

TYS modeli öğretmenin yükünü hafifletiyor gibi görünse de öğretmene her bir ders için ayrı, bütün öğrencilerin kolayca ulaşip, uygulayıp, anlayabileceği, öğrenciyi merkeze alan, uygun, etkili, öğrenciyi motive edici, ders dışı ve sınıf içi, ders içerikleri, aktiviteleri hazırlama konusunda, ek sorumluluk oluşturup, mevcut iş yükünü daha artırdığı konusunda akla gelmektedir (Gençer, 2015, s.31). Çünkü geleneksel eğitim modellerinde çoğunlukla öğrenci merkezli bir sistem olmadığından ve etkinliklere fazla yer verilmemekte iken, TYS modelinde sınıf içinde çok daha fazla etkileşimli etkinliğe ihtiyaç duyulmakta, bunun hazırlanması içinde öğretmenin ders öncesi planlama ve hazırlık aşamasına daha çok zaman ayırmasına ihtiyaç duyulmaktadır. TYS modelinde ders için plan yapma, etkinlik hazırlama, uzaktan eğitim videosu çekme ve uygulama süreci çok zaman almaktadır (Lage ve diğerleri, s.40).

Yine modelle ilgili araştırmalar göstermektedir ki, TYS modeli sınıf içi etkinliklerde grup çalışmasını teşvik eden bir model olduğundan, bu modele uygun yapılacak grup çalışması etkinliklerinde istediği başarıyı yakalayamayan, bu etkinliklere uyum sağlayamayan öğrencilerde sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda öğretmenin sistemi sağlıklı bir şekilde çalıştırabilmesi ve motivasyonları artırabilmesi için normal ders planının dışında modele uyum sağlayamayan öğrenciler için ek çalışmalar da yapması gerekmektedir (Johnson, 2013; Miller, 2012, s.12).

Ayrıca öğretmenlerin TYS modeliyle etkili öğretim gerçekleştirebileceklerine inanmamaları, modele ön yargıyla yaklaşımları da ciddi bir problem olarak önümüze çıkmaktadır (Wang, Jong ve Towey, 2015, s.109). Öyleyse aslından modellerin başarısında aslında o modeli uygulayacak öğretmenin modeli iyi tanınması, modeli sahiplenmesi ve modelle başarılı olacağına inanması son derece önem taşımaktadır. Aksi halde en başarılı denilen model bile istenilen sonucu veremeyecektir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, insanları alışkanlıklarının dışına çıkarmak oldukça zordur; dolayısıyla öğretmenleri de yeni modellere alıştırmak, onları bu konuda ikna edebilmek oldukça güç bir süreçtir. Çünkü öğretmenler geleneksel modeller üzerinden

eğitim aldıklarından bu modellerin başarısına daha fazla inanmaktadırlar (Kurup ve Hersey (2013, s.726). Bilindiği gibi değişimin gerekliliğine inanmamak ve değişime direnç göstermek insanın doğasında var olan bir süreçtir. Önemli olan bu direnci uygulanan örnek çalışmalarla kırabilmektir. Aksi halde bu direnç devam etmekte, bu da eğitim sisteminin önünün tıkanmasına sebep olmaktadır.

Eğitim sisteminde hedeflenen gelişimin ve dönüşümün gerçekleşebilmesi için her şeyden önce, eğitim sisteminin temel işleticisi rolündeki öğretmenlerin mutlaka değişime açık olmaları TYS modeli gibi yeni ve çağdaş eğitim modellerini benimsemeleri gerekmektedir.

Aksi takdirde, “bu model işlemiyor” söylemiyle birçok model hiç kullanılmadan gözden düşebilir (Gülpınar, 2005). Bu bakımdan öğretmenlerin eğitimde yaşanan gelişmeleri, değişimleri, ortaya çıkan yeni modelleri benimsemeleri, yenilikçi anlayışa dayalı uygulamaların yaygınlaşmasını desteklemekte ve öğretmenlerin değişimle birlikte ortaya yeni rolleriyle ilgili olarak karmaşaya düşmemelerini sağlamaktadır. TYS modelinin dezavantajlarıyla illi yukarıdaki bölümde tüm anlatılanlardan hareketle TYS modelinin eksiklik ve sınırlıkları aşağıda yer alan Tablo 4’te kısaca özetlenmiştir.

Tablo 4

Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrenci ve Öğretmen Açısından Dezavantajları

| S.N. | Öğrenci Açısından Dezavantajları | Öğretmen Açısından Dezavantajları |
|------|---|---|
| 1 | Öğrenciye kendi öğrenme soruluğunu alma, derse gelmeden önce videoları izleme gibi ekstra yükler getirmesi. | Öğretmenin ders dışı ortamlarda öğrenciye bilgi aktarmak için video ve günlük ölçme ve değerlendirme araçları ile sınıf içinde kullanılacak etkinlikleri hazırlamak için daha fazla zamana ihtiyaç duyması. |
| 2 | Öğrencilerin ders dışı ortamlarda çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak ders videolarını izleyebilecekleri gerekli teknolojik donanım ve alt yapıya sahip olmamaları. | Amaca uygun videoların hazırlanabilmesi için öğretmenin gerekli teknik bilgiye, bu bilgiye ulaşabileceği kişilere ve ücretli yazılım ve uygulamalara ihtiyaç duyması. |
| 3 | Öğrencilerin videoları izlemeden derse hazırlıksız gelmeleri sebebiyle dersteeki etkinliklere de aktif katılım sağlayamamaları. | Öğretmenin sınıfın fiziksel şartlarını düzenlemekte yetersiz kalması, teknolojik araç eksikliği yaşaması. |

| | | |
|----|---|---|
| 4 | Ters yüz sınıf modelini uygulayabilmek için öğrencinin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaması. | Ters yüz sınıf modeli hakkında öğretmenin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaması. |
| 5 | Geleneksel eğitim modellerine alışık öğrencilerin, bu yeni modele adapte olmakta zorlanmaları. | Öğretmenlerin ters yüz sınıf modelinin etkililiğine inanmamaları. |
| 4 | Bireysel öğrenme kapasitesi yetersiz öğrencilerin özellikle okul dışı öğrenme ortamında zorluk çekmesi. | Öğretmenlerin bu modele uygun sınıf dışı ve sınıf içi ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamakta zorlanması. |
| 5 | Bazı öğrencilerin ders içi etkinliklere ve grup çalışmalarına katılmakta isteksiz olmaları bu sebeple motivasyon kaybı ve davranış sorunlarının ortaya çıkabilmesi. | Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere yoğunlaşıp, sınıf dışı sürece yeterince önem verememeleri. |
| 6 | Öğrencilerin okul dışı ders ortamlarında arkadaşlarına ve öğretmenine yeterince soru soramamaları ve her istedikleri an geribildirim alamamaları. | Öğretmenlerin bu modele uygun eğitim sisteminde yetişmemiş olmaları. |
| 7 | Teknoloji gereksiniminin öğrenciye ekstra bir maliyet getirebilmesi | Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadan hazırladıkları videoların, modelin ruhuna aykırı etkileşimsiz kalitesi düşük ve çok uzun olması. |
| 8 | Öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon vb. başında çokça zaman geçirmesi, dersi bunun için bahane etmesi. | Öğrencilerin ders videolarını izleme durumlarının tek tek takibinin öğretmen açısından zor olması. |
| 9 | Öğrenciler için yanlış ve eksik öğrenme durumlarının ortaya çıkabilmesi. | Öğrencilerde oluşabilecek yanlış ve eksik öğrenmelerin tespitinin ve bunların giderilmesinin beraberinde başka sorunları getirmesi. |
| 10 | Ders içeriğini evde öğrenen öğrencilerde okula ve derse karşı devam sorunlarının olabilmesi. | Öğretmenlerin okul idarelerini ve öğrenci velilerini bu modeli kullanmaya ikna etmede zorlanmaları. |

TYS modeli ile ilgili alan yazın incelendiğinde, yukarıda Tablo 4’te kısaca özetlenen sorunlara karşı bazı çözüm yolları da önerilmektedir. McLaughlin, White, Khanova ve Yuriev (2016), öğretmenin var olan zamanının daha iyi kullanılmasıyla birlikte modelin tasarımına daha fazla zaman ayrılabilceğini böylece derse hazırlık zamanıyla ilgili

problemin ortadan kalkacağını ifade etmektedir. Ayrıca tasarım aşamasında harcanan enerji, emek ve zaman sınıf içinde konu anlatılmayacağından kendini tolere edecektir. Shnai (2016, s.484) derse hazırlık sürecinin başında kullanılan ekstra zaman, ilerleyen süreçte öğretmene geri dönmektedir. Yani öğretmen bir yıl yoğun bir çaba ile ders içeriklerini ve videolarını hazırladığında bunları ilerleyen yıllarda küçük değişiklikler, düzeltmeler, geliştirmeler ve güncellemelerle uzun yıllar kullanabilecektir. Buda ders hazırlık sürecinde harcanan zamanın ilerleyen yıllarda azalacağını göstermektedir. Ferreri (2013)'ye göre, ilk sene video hazırlama ve etkinlik tasarlamaya ayrılan zaman, daha sonraki yıllarda öğretmene kalmaktadır. Ayrıca her videoyu öğretmen kendi başına profesyonelce hazırlamakta zorlanacaktır. Böyle durumlarda öğretmen, profesyonel ders videolarının yer aldığı dijital platformlardan yararlanarak süreci hızlandırıp kolaylaştırabilmektedir. Videoları hazırlamak için yeterli olmayan ve video konusunda eksiklik yaşayan öğretmenler, ücretsiz, herkesin erişimine açık, dersin içeriğine uygun, hazır videoları ve ders içeriklerini kullanabilirler (Merrill, 2015, s.44). Öğrenciler klasik ders içeriklerinden ve videolardan çok çabuk sıkılmaktadırlar. Bunu aşmanın tek yolu TYS modelinin ruhuna uygun etkileşimli, eğlenceli, ses ve görüntü kalitesi yüksek ve kısa videolar hazırlamaktan geçmektedir. Öğretmenler videoları etkileşimli, eğlenceli ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlayarak yaşanan bu sınırlılığı aşabilirler (Merrill, 2015, s.45).

Nasıl ki ev ödevlerini yapmayan öğrenciler varsa, okul dışı ortamlarda izlemesi gereken videoları izlemeyen öğrencilerde olacaktır. Öğretmenin modeli uygulamaya geçirmeden önce kurallarını ve bu kurallarla uyulmadığı takdirde bunun karşılığının ne olacağını net olarak belirlemesi gerekmektedir. Sharpe (2016) öğretmenlerin ders videolarını izlememenin doğuracağı sonuçlar noktasında öğrencilere karşı kararlı, net, tarafsız ve tutarlı olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada öğretmenin öğrencileri mutlaka takip etmesi ve videoların izlenip izlenmediğini tespit etmesi gerekmektedir. Videolara soru ekleyen, bazı öğretmenler bu sorular sayesinde öğrencilerin süreci daha fazla sahiplenmesini sağlamaktadır (Sharpe, 2016). Bu amaçla öğretmen tarafından gerek videoların içine yerleştireceği çeşitli sorularla ya da öğrencilere videoların içinde verilecek küçük görevlerle ya da çeşitli ipuçlarıyla videoların izlenip izlenmediğini takip etmesi kolaylaşacaktır. Öğretmen eğitim teknolojileri ve bu amaçla oluşturulmuş ortam yâda yazılımları kullanarak öğrencilere online ortamda sorular sorabilir, küçük yarışmalar

düzenleyebilir, kısa testler ve alıştırmalar uygulayabilir; böylece bütün öğrencilerin videoları izleyip izlemediğini takip edebilir (Merrill, 2015, s.48).

TYS modeli uygulamalarında karşılan en büyük problemlerden biride her öğrencinin gerekli teknolojik donanım ve alt yapıya sahip olmamasıdır. Böyle durumlarda alternatif çözüm yolları üretilerek bu problemin üstesinden gelinebilir. Carbaugh ve Doubet (2015)'e göre, evinde online bağlantıya imkân tanıyacak interneti olmayan ancak, bilgisayar, tablet gibi video izlemeye yarayacak teknolojik araçlara sahip öğrenciler DVD ya da taşınabilir bellekler kullanılarak, evinde bu tür teknolojik araçları olmayanlarda okul kütüphanesi veya bilgisayar laboratuvarları kullanılarak videolara erişimleri sağlanabilir. Ayrıca hemen herkesin ya da her ailede en az birkaç kişinin cebinde bulunan akıllı telefonlarda ders videolarının izlenmesinde yeterli olacaktır. Öğrenciler ebeveynlerinin akıllı telefonlarından, ders videolarını izlemeye yönlendirilebilir (Merrill, 2015, s.49). Ancak bunun için uygulamadan önce mutlaka velilerle gerekli görüşme ve bilgilendirmeleri yapmak gerekmektedir.

TYS modeli uygulamalarında sınıftaki tüm öğrencilerin hazırlık ve uygulama sürecine dair fikir ve önerilerinin alınması uygulamadaki başarıyı artıracaktır (Rodriguez, 2016, s.12). Dolayısıyla tüm öğrencilerin TYS modelinden gerekli verimi alabilmesi için mutlaka sürecin planlanmasında, ders içeriklerinin ve videolarının hazırlanmasında öğrencilerinde fikirlerine başvurulması gerekmektedir. Böylece öğrenci modeli kendine daha yakın bulacak, sahiplenmesi kolay olacak bu da modelin verimliliğini arttıracaktır.

Uygulama aşamasında öğretmen mutlaka öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini, algılarını, motivasyonlarını ve kendilerine güven düzeylerini sık sık kontrol etmesi gerekmektedir (Shnai, 2017, s.486). Çünkü TYS modelinde öğrencilerden alınacak dönütler ve bu dönütlere göre yapılacak iyileştirme ve düzeltmeler modelin başarısında son derece önem taşımaktadır.

Tüm bunlardan hareketle modelin sahip olduğu dezavantajların öğretmenin fedakârlığı, isteği, geliştireceği farklı bakış açısı, yeterli gayreti ve öğrencileri sürecin her aşamasına aktif olarak dâhil etmesiyle çok rahat aşılabileceğini alanda yapılan araştırmalar göstermektedir.

2.13. Ters yüz sınıf modeliyle karıştırılan modeller

TYS modeli iyi analiz edilip özellikleri yeterince incelenmediğinde teknoloji destekli diğer eğitim modelleriyle karıştırılabilecek özelliklere sahiptir. TYS modelinde özellikle sınıf

dışı ortamlarda videolar sıklıkla kullanıldığından, çevrimiçi video destekli öğrenme ve uzaktan öğretim yöntemleriyle karıştırılabilir (Yıldız, 2017, s.28). Çevrimiçi öğrenmede, öğrencilerle öğretmenin yüz yüze gelmediği sadece çevrimiçi ortamlarda karşılıklı ya da karşılık olmadan gerçekleştirilen bir uzaktan öğrenme yöntemidir (Sever, 2014, s.27). Bu yöntemde her şey sanal sınıf ortamlarında gerçekleşmektedir. Yani bu yöntemin sınıf içi yüz yüze etkinliklerin yapıldığı ikinci kısmı bulunmamaktadır. Oysaki TYS modelinde daha önce de çok defa açıklandığı gibi öğrencilerin okul dışı ortamlarda videolar aracılığıyla öğrenmelerin asıl amacı sınıf içinde yapılacak olan etkinliklere daha fazla zaman oluşturma ve bu etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıp verimi arttırmaktır.

TYS modeli çoğunlukla harmanlanmış sınıf modeliyle de karıştırılmaktadır. Evet, TYS modeli harmanlanmış sınıf modeliyle ilişkilidir. Ancak onun bizzat kendisi değil, alt ve daha sonra ortaya çıkmış yeni kollarından bir tanesi olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Harmanlanmış sınıf modeli TYS modelini de içine almakta, ancak genellikle sınıf içindeki süreç doğrudan öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimini kapsamaktadır (Yıldız, 2017, s.28). Buna karşın TYS modelinde, sınıf içi ders ortamı ve etkinlikler öğrencinin ders öncesinde videolardan öğrendiği ön bilgi ve deneyimlere dayanmakta ve buna göre zenginlik kazanabilmektedir. Yani okul dışı ders öncesi süreç ve sınıf içinde devam eden süreç TYS modelinde birbirini tamamlayan bir bütün olup biri olmadan diğerinin olması modelin eksik kalmasına sebep olmaktadır. Ayrıca alanda yapılan araştırmalar, TYS modelinde sınıf içinde öğrenci-öğretmen iletişiminden çok grupta çalışma ve etkileşimle akran öğretimi ağır basmakta olduğunu net bir şekilde göstermektedir. Bu bağlamda da TYS modeli uygulanmasında yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ve aktif öğrenme yöntemleri bir arada kullanılabilir. Çünkü TYS modeli öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına, öğrenme kapasite ve hızlarına odaklanan birçok öğrenme modeline göre yeni sayılabilecek bir öğrenme modelidir (Sever, 2014, s.32). Dolayısıyla birçok eğitim yaklaşımı ve modeli TYS modeline benzemekte ancak dikkatlice incelendiğinde birçok noktada, ufak ama etkili, bazı noktalarda da oldukça belirgin farklar olduğu görülebilmektedir. O halde TYS modeli kendi başına özgün ve farklı bir öğretim modeli olarak karşımızda durmaktadır.

2.14. Ters yüz sınıf modeline dair yanlış algılar

Geleneksel eğitim modelleri içerisinde uzun yıllardır TYS modeline benzer eğitim uygulamaları yer almakta olduğu gibi, bundan sonra da benzer uygulamaların olması gayet doğal bir süreçtir. Ancak TYS modelinin eğitimde gerçek anlamda daha sistematik ve

organize bir şekilde yeni bir model olarak uygulanma süreci oldukça yenidir. Evet, geleneksel eğitim modellerinde öğrencilere verilen ev ödevleri, dersleri hazırlık ya da pekiştirmek amacıyla verilen özet notlar ve bu özet notların sınıfta öğrencilerce sunumunun yapılması gibi etkinlikler TYS modeliyle birçok açıdan benzeşen uygulamalardır (İlgaz, 2018, s.45). Bu nedenle TYS modeli geleneksel eğitim sistemindeki bazı uygulamalarla karıştırılabilmektedir. TYS modelinin uygulamaları ile ilgili Türkiye’de henüz istenilen seviyede çalışma bulunmaması sebebiyle bir takım yanlış anlaşılmalarda olabilmektedir. Bu yanlış algılamaların ve karışıklıkların ortadan kalkabilmesi amacıyla alanda daha fazla uygulamalı çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yarbro, McKnight, McKnight ve Arfstrom (2013, s. 5)’a göre, TYS modeli uygulanırken ders sürecinin tüm boyutlarıyla etkin ve verimli bir şekilde planlanması, okul dışı öğrenci çalışmalarının takip edilmesi, sınıf içi ortamın buna uygun hazırlanması gibi dikkat edilmesi gereken birçok önemli husus bulunmaktadır. Ancak modellerle ilgili yapılan çalışmalar göstermektedir ki, TYS modelinin uygulanma sürecini tam olarak bilmeyenlerde bu modelin özel çaba ve çalışma gerektirmeyen, kolayca herkes tarafından çok rahat olarak uygulanabilecek bir yapısının olduğu gibi eksik ya da yanlış anlaşılmalardan vardır.

İlgaz (2018, s.45), TYS modeline uygun planlanan derslerdeki en büyük yanlışlardan birinin, özellikle sınıf dışı ortamlarda ders işleme süreci tamamen video temelli kurgulanması olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki alanda yapılan araştırmalar, TYS modelini kullanan öğretmenlerin özellikle okul dışı süreçte öğrenciye bilginin sadece öğretmen tarafından hazırlanan videolar aracılığıyla aktarılabileceği düşündüklerini göstermektedir. Okul dışı ortamlarda konuların sadece video formatında öğrencilere aktarılabileceğinin düşünülmesi ise eksik bir bilgi veya yanlış bir anlaşılmadır. Ayrıca böyle bir planlama ve kurgulama son derece eksik ve yetersizdir. Bergmann ve Sams (2012)’e göre, TYS modelinde okul dışı öğrenme ortamlarında video kullanılarak yapılan konu anlatımları önemli bir yere sahiptir, ancak ders içeriğinin öğrenciye sunumunda video tek ve vazgeçilmez bir yol değildir. Dersin öğrenciye aktarımında videolarla beraber çeşitli sunular, filmler, özetler, ders notları, bilgi ve kavram kartları, harita, resim, grafik ve karikatürler, konuyla bağlantılı eğitsel oyunlar, ses dosyaları gibi pek çok alternatif ders aracıda kullanılabilmektedir. TYS modelini dar bir çerçevede sadece videolarla

sınırlandırmak veya böyle olduğunu zannetmek modele de zarar vermektedir. Böyle bir yaklaşım modelin değer ve önemine de gölge düşürmekte olduğu da aşikâr bir gerçektir.

TYS modeline yönelik diğer yanlış anlaşılarda özellikle ev ortamının video derslerin takip edilmesine uygun olması yönündedir. Oysaki uygun yer ve ortam kavramı kişiden kişiye değişiklik göstermektedir ve TYS modeli bu söylenenin aksine bu zaman mekân sınırlamasını amaçlayan bir model olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple TYS modelinde kullanılacak ders dışı ortamları evle sınırlandırmak ya da ders çalışmak için standart bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışmak da tamamen bir yanlış anlaşılmadan veya eksik bilgidir kaynaklanmaktadır. Hamdan ve diğerleri, (2013) TYS modelinde zaman, ortam ve mekân kısıtlamasının olmadığını, aksine bu modelin bunlara bağımlılığı ortadan kaldırmaya dönük olduğunu, bu sebeple okul dışı öğrenciye uygun herhangi bir ortam ya da mekânda derslerin takibinin yapılabileceğini ifade etmektedirler.

TYS modelinin uygulama sürecinde öğrencilerin ders çalışmayı sadece video izleme olarak görmesi bu sebeple de derse hazırlanmak için hiçbir ek kaynağa ihtiyaç olmadığını düşünmesi diğer bir yanlış anlaşılan konudur. Bergmann, Overmeyer ve Wilie (2013)'ye göre TYS modelinde birçok çevrimiçi ve çevrimdışı kaynaktan derslere hazırlanabilir ve derslerin takibi yapılabilir. Bu sebeple öğrencilere videolar dışındaki farklı kaynaklardan da derse hazırlanma konusunda iyi bir bilgilendirme, yönlendirme ve takip yapılmalıdır. Bu şekilde bir çalışma, modelin etkililiğine ve verimliliğine de olumlu katkı yapacaktır.

TYS modeline dair diğer bir yanlış anlaşılan konu da modelin uygulamasında planlama yapılırken en az bir dönemi ya da üniteyi içine alan, uzun bir zamanı kapsayacak şekilde planlama yapılması gerektiğidir. Yani modelin uygulama süresiyle ilgili öğretmenlerin kafasında ciddi soru işaretleri olduğunu alanda yapılan araştırmalar göstermektedir. Oysaki TYS modelinin özünde esneklik bulunmaktadır. Bilinmelidir ki TYS modeli bir eğitim yılı ya da dönemi boyunca uygulanabileceği gibi yalnızca tek bir derste ya da ders içindeki tek bir konuda bile uygulanabilecek kadar esnek bir yapıya sahiptir (Filiz ve Kurt, 2015, s.215). O halde öğretmenin kendini zora sokacak ya da modeli uygulamadan vazgeçirecek bu tür yanlış düşüncelerden, zaman sınırlamalarından vazgeçmesi gerekmektedir.

TYS modeli öğrenciyi merkeze alan öğrenme sorumluluğunu öğrencinin kendisine yükleyen bir eğitim modelidir. Bu noktada da bir takım yanlış anlaşılmalar meydana

gelmektedir. TYS modelinde özellikle okul dışı ortamlardaki öğrenme sorumluluğu öğrenciye yüklenmiştir. Ancak bu tüm süreçte bu sorumluluğun öğrencide olacağı anlamını taşımamaktadır. Modelin özellikle sınıf içi etkinliklerle yürütülen sürecinde sorumluluk daha çok öğretmendedir. Yani bu modelin başarıya ulaşmasındaki temel unsurların başında öğretmen gelmektedir. Fulton (2012, s.12)'a göre asıl önemli olan kuramsal bilgidен ziyade, öğrencinin konuyu kendinin nasıl öğrendiğini fark etmesi ve kuramsal bilgiyi öğretmeninde desteğiyle derinlemesine öğrenmiş olmasıdır.

Öğrenme sürecinde ders dışı ve ders içi süreçleri iyi bir şekilde planlayıp ve yönetebilmesi, bireysel ve grupla öğrenmeye imkân tanıyacak eğitim ortamlarını hazırlayabilmesi, öğrencilerin kendi bireysel öğrenme şekillerini fark etmelerini sağlayabilmesi açısından öğretmene büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (İlgaz, 2018, s.45). O halde TYS modelinde tüm sorumluluğun öğrenciye yüklendiği gibi bir anlayış gerçeği yansıtmamaktadır.

TYS modeliyle ilgili diğer bir yanlış algıda videolu ders anlatımlarının öğretmenin yerini aldığı yönündedir. Alanda yapılan araştırmalar göstermektedir ki, bu yanlış algı sadece TYS modeli ile ilgili değil, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı tüm modeller için geçerlidir. Oysaki henüz öğretmenin yerini alacak, o öğretmenin sahip olduğu pedagojik yetkinliğe sahip bir öğretim modeli veya aracı geliştirilmemiştir. Waddell (2012, s.8) TYS modeli öğretmenin öğretim sürecinde üzerine düşen görev ve sorumlulukları net olarak birbirinden ayırıp, öğretimin sadece daha basit pedagoji içeren konu anlatım kısmını, ders içerikleriyle ilgili videolara yüklemekte olduğunu belirtmektedir. Üstlendikleri sorumluluklar dikkate alındığında TYS modelinin uygulama süreçlerinde öğretmenlerin fonksiyonu ve önemi şimdiye kadar olanlardan daha fazla olduğu görülmektedir (Sams ve Bennett, 2012). Dolayısıyla, TYS modelinde öğretmenin sorumluluğunda bir azalma meydana gelmediği gibi en iyi ders planlamasını yapma, öğrencinin seviyesine en uygun içerikleri bulma ve onların anlayacağı seviyede bu içerikleri düzenleme, daha fazla süreç kontrolü yapma gibi yeni sorumluluklar yüklemekte, ayrıca bunları yaparken öğrencilerin farklı bireysel öğrenme özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alma sorumluluğunu da öğretmene yüklemektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Sota (2016)'ya göre her öğrenciye bireysel dönüt ve düzeltme verme, gelişimlerini ayrı ayrı takip etme, sürece rehberlik etme gibi yeni rolleri ve görevleri de öğretmene yükleyen TYS modeli, öğretmeni geleneksel eğitim modellerindeki yerinden daha önemli bir pozisyona oturtmaktadır. Öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek sınıf içi etkileşimli

grup etkinlikleri hazırlamak, varsa eksik veya yanlış öğrenmeler ile oluşabilecek kavram yanlışlarını giderecek ek hazırlıkları yapmak, kişisel öğretim süreçlerine her an hazırlıklı olmak, TYS modeliyle öğretmene yüklenen ilave sorumluluklardır (Merrill, 2015). Tüm bu açıklamalardan sonra TYS modeliyle öğretmenin önemi, görev ve sorumluluklarında bir azalma olmadığını tam tersine modelin öğretmenin önemini daha da artırdığını söylemek hatalı olmayacaktır.

TYS modeline yönelik yapılan çalışmalarda ortaya atılan diğer bir eleştiri konusu da öğretmen-öğrenci etkileşimini azaltacağı, hatta okula devam noktasında sıkıntılar doğuracağı yönündedir. Bu eleştiri yapanların modeli tam ve doğru olarak anladığını söylemek mümkün görünmemektedir. Bergmann ve Sams (2012)'a göre ise TYS modelinin sınıf dışı ve sınıf içi iki boyutunun bulunmasından dolayı, sınıf içinde yüz yüze yapılan aktif öğretim yöntemlerine dayanan etkinliklerle ayrıca çevrimiçi ortamlardaki öğretmen ile öğrenciler arasındaki görüşmelerle etkileşim sürekli olarak devam edecek, hatta daha da artacaktır. Ayrıca ders dışı öğrenme ortamında konuyu sadece kavramsal boyutuyla ve yüzeysel olarak öğrenen öğrencilerin daha üst düzey bilişsel basamaklarda öğrenme gerçekleştirmek, konuyu derinlemesine öğrenebilmek, konuyu yeterince pekiştirebilmek ve sınıf içi değerlendirme çalışmalarına katılabilmek için derslere devam etme zorunluluğu vardır (Ilgaz, 2018, s.46). Böyle olunca da öğrencinin etkileşimden uzak kalması ya da derslere devam etmemesi gibi bir durum çok da olası görünmemektedir. Dolayısıyla videolar aracılığıyla dersi istediği yerde öğrenme imkânına kavuşan öğrencilerde okula devamsızlık probleminin ortaya çıkması gibi bir durumda söz konusu olmayacaktır.

TYS modeli eğitim teknolojilerinin kullanılması ön plan çıkaran bir modelidir. Bu noktada yine eleştiriler ve yanlış anlaşılmalara söz konusudur. Çünkü modelde teknolojinin kullanılması demek, bu modelin uygulanabilmesi için uç noktalarda üst düzey teknolojilere ihtiyaç duyulduğu anlamına gelmemektedir. Literatür incelendiğinde TYS modelinin üst düzey teknolojiye ziyade var olan mevcut eğitim teknolojilerinin daha verimli kullanılmasına önem vermekte olduğu görülmektedir. Bergmann ve Sams (2014)'a göre TYS modeli özellikleri bakımında çok da güncel olmayan hatta sınırlı özelliklere sahip olan eğitim teknolojileri ve eğitsel amaçla kullanılabilecek araç gereçlerle bile çok rahat uygulanabilir. Öyleyse TYS modelini kullanabilmek için üst düzey teknolojik imkânlar aramak da son derece hatalı bir yaklaşımdır. Yani asıl olması gereken mevcut teknolojiyi ve imkânları modelin içine en verimli şekilde adapte edebilmektir.

TYS modeli ilgili diğer yanlış anlaşılma da sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin ders içeriklerini aktaran eğitim videolarını ne kadar izleyip izlemediklerinin net olarak belirlenememesidir. Bu da gelişen eğitim teknolojileriyle birlikte çok rahat aşılabilecek bir durumdur. Gelişen eğitim teknolojileriyle öğretmen hangi öğrencinin hangi saatte ne kadar video izlediğini, tekrar yapıp yapmadığını, değerlendirme sorularının ne kadarına doğru cevap verdiğini çok rahat takip edilebilmekle beraber, bir yandan da öğrencilerin videoları tam olarak izlemeden ilerletmesi de engellenmektedir (Filiz ve Kurt, 2015, s.223). Öyle ki teknoloji o kadar gelişmiştir ki, web tabanlı birçok uygulama ile öğrencilerin ders videolarını izleyip izlemedikleri, bu videoların ne kadarını izledikleri veya izlemedikleri, video açıkken başka bir internet sekmesi açıp açmadıkları bile tespit edilebilmektedir. Dolayısıyla bu da modelin etkinliğini azaltacak bir etken olmaktan her geçen gün daha da çıkmaktadır. Ayrıca sınıf içinde yapılacak etkinlikler sınıf dışındaki ön hazırlığa bağlı olduğundan hazırlıksız gelen öğrenciler kolayca tespit edilebilecektir. Yani sınıf içinde yapılacak çalışmalar sınıf dışında yapılacak çalışmalara bağlı olduğundan, sınıf dışında görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler ders öğretmeni tarafından hiçbir elektronik cihaza ihtiyaç duyulmadan da belirlenebilmektedir.

2.15. Ters yüz sınıf modelinde dikkat edilmesi gereken hususlar

Ters Yüz Sınıf modeli henüz teorik alt yapısı tam oturmamış ve hem de uygulama deneyimi çok fazla olmayan bir modeldir. Bu sebeple alan yazın incelediğinde bu modeli uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar ortaya konulmuştur.

Yarbro ve diğerleri, (2013, s.5) YYS modelinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususları aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

1. Sınıf içinde yapılacak tüm etkinlikler bütün ayrıntılarıyla birlikte gerekirse dakikası dakikasına planlanmalıdır. Ayrıca yapılacak sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda YYS modelinin olmazsa olması olan zaman ve mekânda esneklik ilkesine özellikle dikkat edilmelidir.
2. Sınıf dışı üst düzey etkinlikler ve uğraş alanları sınıfta içi öğrenme etkinlikleriyle mutlaka ilişkilendirilmelidir. Bu süreçte öğrencilerin özellikle sınıf dışı ortamda neler öğrendiklerine dair bir dönütte bulunmaları sınıf kültürünün olmazsa olmaz bir parçası haline getirilmelidir (Miller 2012).
3. Öğrenciler sınıf içindeki yüz yüze etkinliklere, sınıf dışı öğrenme ortamlarındaki çalışmalara aktif bir şekilde katılmaları yönünde sürekli olarak teşvik edilmelidir.

4. Ders dışı ortamlarda yapılacak etkinlikler için hazırlanan ders anlatım videolarının özellikle anlaşılır, kolay tekrar edilebilir ve öğrenciler üzerinde etki oluşturacak biçimde olmasına özen gösterilmelidir. Bu amaçla etkili sunular ve videolar hazırlanarak internet üzerinden kolayca öğrencilere ulaştırılabilir (Bergman ve Sams, 2012; Day, 2008). Ders içerikleri öğrencinin etkin katılımını destekleyecek, derse ilgisini sürekli yüksek tutacak ve öğrenme isteği oluşturacak şekilde seçilirse bu öğrencinin motivasyonunu artıracak ve dersi takip etmesini kolaylaştıracaktır (Miller 2012). O halde bütün ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine uygun bir şekilde hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca hazırlanan videoların, kullanılan çevrimiçi ağların, internetin, kullanılan eğitim yazılımlarının güvenilir olması, yararlanılacak sosyal ağların bilinçli kullanımının sağlanması, öğrencilerin internet ortamındaki zararlı yayınlardan uzak tutulması, öğrencilerin erişimine sunulan ders kaynaklarının mobil cihazlarla uyumlu formatta olması, videoların boyutunun büyük olmaması, görüntü, ses ve renk kalitesinin yüksek olması gibi unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir (İlgaz, 2018, s.46).
5. TYS modelinin uygulanmasında, özellikle ders öğretmenin birçok noktasında dikkat etmesi gereken husus bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri çekilen videoların uzunluğudur (Gaughan, 2014, s.229). Videoların çok uzun olması öğrencilerin motivasyonların azalmasına ve ilgilerinin dağılmasına neden olacak, dolayısıyla bu durum videoların izlenirliğini azaltacaktır. Onun için videoların süresine çok dikkat edilmeli ne çok kısa ne de öğrencileri sıkacak kadar çok uzun olmamalıdır.
6. TYS modelini kullanacak öğretmen veya eğitimcilerin modelin uygulanışına ilişkin yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmaları modelin uygulanmasındaki başarıyı ve verimi artıracaktır.

Bu sebeple modeli uygulayacak olanların mutlaka modelle ilgili gerekli araştırmaları yapıp modeli kullanabilecek kadar özümsemeleri gerekmektedir.

2.16. Sosyal bilgilerde ters yüz sınıf modeli

Sosyal bilgilerin kısa, öz ve herkes tarafından kabul edilen net, kesin bir tanımını yapmak oldukça zordur. Bunun temel sebebi, sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin içinde bulunan kendi içinde farklı tanımlara sahip çok sayıda disiplinin birleşiminden oluşmasından

kaynaklanmaktadır. Öztürk ve Otluoğlu (2003)'na göre sosyal bilgiler, kişinin sosyal ve kültürel yaşantılar deneyimlemesine katkı sağlayan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi disiplinler arası bütünsel bir yaklaşımla kişinin toplum içinde kendine yer edinmesini ve onların düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Karaman, 2018, s.22). Öyleyse kişinin yaşamını kolaylaştırabilmesi, hayata ve geleceğe hazırlanması için gerekli olan bir takım bilgi ve becerilerin kazandırması için sosyal bilgiler dersi gereklidir. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri etkili bir vatandaş yetiştirmektir. Turgut (2015) ise etkili vatandaşlar yetiştirebilmenin yolunun öncelikle aktif öğrenciler yetiştirmekten geçmekte olduğunu ifade etmektedir. Bunun için de sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak eğitim modellerinin yeniden gözden geçirilmesi, bu modellere uygun sınıf içi ve dışı öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi ve öğrencinin aktif olarak bu sürecin içine dâhil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu sadece sosyal bilgiler dersi için değil, tüm dersler için geçerli olan bir durum olarak dikkati çekmekte ve Türkiye'de eğitim programları da bu yöne doğru güncellenip, değişmektedir.

Günümüz Türk Eğitim Sisteminin temel dayanak noktalarından biri olan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler hem sınıf içinde ve hem de sınıf dışında geleneksel eğitim sistemlerine oranla daha aktif yer alabilmektedir. Hatta eğitim sistemiyle ilgili yapılan ilgili literatür taramaları göstermektedir ki, Türk Eğitim Sisteminde programlar her geçen gün yapılandırmacılığında bir adım ötesine geçerek, yansıtıcı bir boyuta doğru ilerlemektedir. Bu değişen eğitim sistemiyle bilgiye ulaşmak için hiçbir çaba göstermeyen, bilgiyi hazır olarak bulan, pasif öğrenci rolünden, bilgiye ulaşmak için çaba gösteren, sürece aktif olarak dâhil olan, elde ettiği bilgiyi sorgulayıp dönüştürebilen ve gerektiğinde yeniden üretilip kullanabilen öğrenci rolüne geçiş hedeflenmektedir (Özgan ve Turan, 2010, s.725). Bu sebeple kişinin yaşamında hayati bir önemi bulunan sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin çok daha aktif olabilmesi ve iletişimlerinin artması için derslerin yeniden kurgulanıp planlanması, sınıf içini ve dışını kapsayacak farklı etkinliklerin bu planlarda yer alması çok önemli görülmektedir (Karaman, 2018, s.22).

Türk Eğitim Sistemi incelendiğinde görülmektedir ki; bugünün öğrencilerinden beklenen hazır bilgiyi olduğu gibi alan değil, bilgiye ulaşma yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi kullanan, bu bilgilerden hareketle yeni bilgiler üreten, yaşadığı çevreye duyarlı, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, karşılaştığı olaylara ve sorunlara daha eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısıyla yaklaşabilen ve bunlara farklı çözüm yolları üretebilen bireyler olmalarıdır. Bakıoğlu ve Göçmen (2013), öğrencilerin içinde toplumun, hatta bununda

ötesinde içinde yaşadığı küresel dünyanın ihtiyaç ve beklentileri ile yaşadığı çağın koşullarına ayak uydurması gerektiğini ifade etmektedirler. Öyleyse öğrencilere verilecek olan sosyal bilgiler eğitiminin bu noktada öğrencilere destek olması gerekmektedir. O halde eğitimi ve özellikle de sosyal bilgiler öğretimini bu teknolojik değişim ve gelişime ayak uydurabilecek şekilde güncellemek ya da yeniden tasarlamak gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin daha verimli öğrenmelerine katkı sağlayabilmek amacıyla teknoloji destekli eğitim modelleri ve yeni öğretim stilleri kullanmak önemlidir (Naimie, Sıraj, Ahmet Abuzaid ve Shagholi, 2010). Teknoloji sayesinde bugün sınıf olgusu okul içinde yer alan dört duvarı bulunan odaları nitelendirmekten çıkmış, herhangi bir yerde ulaşılabilen bilgisayar, tablet, telefon vb. araçlar sınıf ortamı haline dönüşebilmiş ve eğitimden tüm toplumun yararlanma imkânı da artmıştır (Yılmaz ve Horzum, 2005, s.103). Böylece öğrenciler eğitimde kullanılabilecek teknolojik araçlar sayesinde görsel ve işitsel tüm eğitim materyallerine istedikleri zamanda ve yerde ulaşabilmektedir. O halde bu teknolojiyi sosyal bilgiler dersinin işlenişine dâhil edebilecek, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sonuçlarını üslenebileceği TYS modeli gibi modellerin kullanılması da kaçınılmaz bir hal almaktadır. Çünkü öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesine destek olduğu gibi ayrıca çok sayıda duyu organına hitap ederek daha yüksek anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmektedir (Odabaşı, 1998). Sosyal bilgiler dersinde de gelişen eğitim teknolojilerini dersin içinde aktif olarak dâhil eden, eğitim modellerinin kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin birden çok duyusuna hitap edilecek, böylece geleneksel öğrenme modellerine oranla anlatılan konunun akılda kalıcılığının artması sağlanacak ve böylece sosyal bilgiler dersi çok daha keyifli hale gelecektir (Karaman, 2018, s.22). Ayrıca öğrencilerin kendi bireysel öğrenme hızlarına uygun öğrenmelerine de olanak sağlanacaktır (Yeşiltaş, Yılmaz ve Yaman, 2015, s.223).

Yukarıda sayılan özelliklere sahip ve o beklentileri karşılayabilecek eğitim modellerinden bir tanesi TYS modeli olduğu düşünülmektedir. Çünkü TYS modeli, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde ve sınıf dışı ortamlarda daha aktif bir şekilde yer almasını sağlayabilen, öğrenme ortamını sınıfla sınırlandırmayan çok daha esnek, öğrencilerin gelişen eğitim teknolojilerinden üst düzeyde faydalandıkları bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Hayırsever ve Orhan, 2018, s.577).

TYS modeli sayesinde; sosyal bilgiler dersinde konunun çok yoğun olmasından dolayı sınıf içi etkinliklere yeterince zaman kalmaması, öğretmenin konuyu yetiştirmekte zorlanması, sınıf içinde öğrenci öğretmen iletişim ve etkileşiminin yeterince

sağlanamaması, öğrencilerin sürekli yoğun bir şekilde konu anlatılan dersi sevmemesi ve motivasyon kaybı yaşamaları, sürekli verilen sıkıcı ev ödevleri, öğrencinin öğretmenine istediği zaman ulaşamaması, konuların yeterince pekiştirilememesi, üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilememesi gibi birçok dezavantajı ortadan kaldıracak şekilde düşünülmektedir. Erdoğan ve Akbaba (2018) TYS modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanımıyla birlikte zaman gibi pek çok problemin çözülebildiğini ifade etmektedir. TYS modeli sosyal bilgiler ve tarih derslerinde zamanı çok daha ekonomik kullanarak, öğrencileri başarıya ulaştırabilmek için teknolojik araç gereçlerden yararlanmaktadır (Sharos, 2017). İlgili alan yazın incelendiğinde geleneksel yöntemlerin öğrenme ortamının sınıf ile sınırlı olduğu, öğrencilerin sınıf içinde pasif bir dinleyici durumda bulunduğu görülmektedir. Oysaki daha üst düzeyde, kalıcı ve hızlı bir öğrenme oluşabilmesi için her şeyden önce öğrencilerin tüm öğretim sürecinde aktif olması gerekmektedir (Özgan ve Turan, 2010, s.727). Bu aktiflik çok rahat olarak TYS modelinin etkin bir şekilde kullanımıyla sağlanabilmektedir. O halde amacı bireyi hayata hazırlamak olan sosyal bilgiler dersinde de öğrencilerin aktif olmasını, gerçek hayatla dersi ilişkilendirebilmesini, problem çözebilmesini ve yeni çözüm önerileri geliştirebilmesini olanaklı kılacak bir sürecin hazırlanması gerekmektedir (Yurdakul, 2005, s.49).

Bilgi teknolojilerini ve iletişim araçlarını sürekli aktif olarak kullanan günümüz genç nesline, geleneksel yöntemler ile ders anlatıp onların ilgisini çekmek, motivasyon ve öğrenme isteklerini canlı tutmak bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. İşte TYS modeli bu soruna da çözüm sunabilecek özelliklere sahip bir eğitim modelidir. Özellikle öğrencinin ders dışı ortamlarda zaten aktif olarak kullandıkları teknolojiden yararlanabilmekte ve hem de sınıf içinde yapılacak farklı etkinliklerle derse daha aktif katılmakta, böylece derse karşı ilgi ve motivasyonları da artabilmektedir. Karaman (2018, s.22)'a göre, TYS modelini sosyal bilgiler derslerinde kullanmak, öğrencilerin beklentilerini, motivasyonu ve dikkatini arttırmakta, öğrencilere ilgi çekici farklı bir öğretim yöntemi sunmaktadır.

Bu model sayesinde öğrencilerin derse daha aktif katıldığı, kendi bireysel öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği, kısıtlanmalardan uzak öğrenme daha esnek bir yapıya kavuştuğu bir ders süreci hazırlamak ve uygulamak çok daha rahat olabilmektedir (Turan ve Göktaş, 2015, s.159). Ayrıca model sosyal bilgiler öğretimini öğrenciler için daha anlamlı, kalıcı ve verimli bir hale getirmede bir pratik ipucu da sağlamaktadır. Ayrıca Bergmann ve Sams (2014), TYS modelinin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanımının, öğrencilerin birer

küçük tarihçi olmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla tüm bu anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere, TYS modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanımı, zaman açısından, öğrencilerin derslere etkin ve daha motive katılımı açısından, derslerde sağlanan verimin artması açısından, dersin çağın gereklerini uygun verilebilmesi açısından olumlu katkılar sağladığı görülmektedir.

2.17. Sosyal bilgiler dersine yönelik başarı ve tutum

Başarı her dönemde önem verilen ancak tanımı oldukça değişken bir kavramdır. Başarı, ülkeden ülkeye ya da zamana, konuya vb. bağlı olarak değişiklik göstermekle birlikte her zaman, toplumlar ve bireyler açısından önemli bir gereksinim olmuştur (Seibel, 1974, s.161). Bilgi teknolojileri ve iletişim araçlarının çok hızlı gelişmesiyle bilgi birikimi de hızla artmış bu nedenle de içinde bulunduğumuz zaman dilimine bilgi çağı, bilgi ve teknoloji çağı gibi isimler verilmekte, bu çağı gereklerini yerine getirmeye çalışan toplumlar ise bilgi toplumu şeklinde nitelendirilmektedir. Bilgi toplumuna uyum sağlamanın ve onu temsil edebilmenin en önemli göstergeleri ise kişinin bilgiye ulaşması, ulaştığı bilgiyi analiz etmesi, sentezlemesi diğer bir deyişle bilgiyi durağanlıktan kurtarıp daha işlevsel hale getirmesi olarak gösterilebilir (Kaya, 2015, s.563). Dolayısıyla bugünün toplumlarında öğrencilerden beklentiler kendinden önceki dönemlerden oldukça farklılık gösterdiğinden, “başarı” kavramına verilen önemi ile yüklenen anlamı da değiştirmiştir. Alan yazında başarının farklı boyutlarına vurgu yapan tanımlar dikkat çekicidir. Türk Dil Kurumu başarıyı, kişinin yetenek ve yetismeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü, olarak tanımlamıştır (TDK, 2002). Başarı genellikle, belirlenen bir amaca ulaşma ve istenen hedefi gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Başarı bireyin kendinin isteği, arzusuyla yapabileceğine kendisini inandırarak gereken motivasyonu sağlama ve başkasının zorlaması olmadan, planlı, programlı bir çalışma, çaba ve emek göstererek belirlediği hedefe varmadır (Başar, 200, s.115). Yücel ve Koç (2011) ise başarıyı, öğrenenlerin eğitim-öğretimin hedeflerinde belirlenen kazanım davranışlarına ulaşma düzeyi biçiminde tanımlanmıştır. Demirtaş ve Çınar (2004) ile Arıcı (2007), öğrencinin birtakım yeni bilgi ve beceri edinmeyi gerektiren konularda kendisinden beklenen düzeyde yeterlilik göstermesi veya kendisine çeşitli ölçme araçları uygulanan öğrencinin bunlara olumlu tepkileriyle oluşan sonuç olarak ifade etmişlerdir. İnsanın anne karnında başlayan eğitiminin büyük bir kısmının örgün eğitim kurumlarında devam ettiği düşünülürse, burada kilit rolde bulunan öğretmenlere de birtakım sorumluluklar düşmektedir. Öyleyse öğretmenlerin “başarı” kavramına verdikleri değer, yükledikleri

anlam eğitim öğretim sürecinin her aşamasını; planlama-hazırlık aşamasını, öğretme-öğrenme sürecini düzenlemesini ve bu süreçte aktif olarak kullanılacak materyallerin belirlenmesini, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri vb. çok sayıda durumu doğrudan etkileyeceğinden büyük önem taşımaktadır (Demirtaş ve Çınar, 2004, s.56).

Öğretmenlerin “başarı” kavramına atfettikleri anlam aynı zamanda sahip oldukları eğitim felsefeleriyle de alakalıdır. Eğitim felsefelerinin çok farklı ve değişik sınıflamaları vardır. Ancak bu sınıflandırmalara ilişkin literatür incelendiğinde en fazla kabul gören sınıflandırma da birinci sırayı daimicilik, ikinci sırayı esasicilik, üçüncü sırayı ilerlemecilik ve son sırayı yeniden kurmacılık almaktadır (Ebert ve Culyer, 2014; Demirel, 2003; Wiles ve Bondi, 2010). Bu eğitim felsefelerinin her birinin eğitime, eğitimden beklentiye ve başarıya ait farklı bir bakış açısı da bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitimi açısından düşünüldüğünde başarı program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.98). Yani, öğrencinin programda belirlenen kazanımlara ulaşması, kendisinden isteneni, bekleneni elde etmesi ve süreç sonunda kendisine uygulanan ölçme değerlendirme faaliyetlerinde istenilen seviyeye ulaşması olarak ifade edilebilir. Eğitimde, aynı zamanda da sosyal bilgilerde başarı kavramıyla çoğunlukla okulda sınıflarda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce öğrencilere takdir edilen notlarla, test puanlarıyla, uygulama sonuçlarıyla ya da bunların tamamının birlikte değerlendirilmesiyle belirlenen becerilerin ya da kazanılan bilgilerin notla ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Kaya, 2015, s.563). Akademik başarı öğrencilerin öncelikle eğitim hayatlarında son derece önemlidir. Çünkü eğitim kademeleri arasındaki geçişlerde bu akademik başarı notları büyük önem ve değer taşımaktadır. Ayrıca akademik başarı, öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama daha donanımlı şekilde hazırlanmalarına katkı sağladığı ve geleceklerini şekillendirmede yol gösterici olduğu için, aileler ve içinde yaşadıkları toplum açısından da oldukça önem taşımaktadır (Bıyıklı ve Yağcı, 2015, s.231). Akademik başarı kişiden kişiye değişim göstermektedir. Çünkü akademik başarıyı etkileyen çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden en önemlilerinin, kişinin öğrenme hızı, zekası gibi zihinsel etmenlerle; benlik saygısı, kişilik yapısı, motivasyon, öz-yeterlik ve ders çalışma biçimleri gibi duyuşsal etmenlerle; anne baba ilgi ve tutumu, ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel durumu, öğretmenlerin yeterliliği, uyguladığı eğitim modeli ve okul yöneticilerinin tutumu gibi çevresel etmenlerle ilişkili olduğu yapılan farklı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Arıcı, 2007; Pieterse ve Howie, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004). Eğitim bir bütün

olduğundan aynı durum sosyal bilgiler dersi akademik başarısı içinde geçerlidir. Bu çalışmanın konusu TYS modelinin öğrencinin akademik başarısına olumlu yönde etkisi olduğunu belirten çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Akaslan ve Law, 2016; Çakır ve Yaman, 2018; Karaca ve Ocak, 2017; Rasmussen ve Wageman, 2014;Schultz, Duffield Pierce ve Fox, 2012). Ayrıca Turan (2015)'da TYS modeline göre öğrenimlerine devam eden öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim alan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olan ders çalışma biçimlerini, motivasyonlarını, kişilik özelliklerine göre öğrenmelerini sağlayan, öğretmenlerin derslerinde kullandığı yeni eğitim modellerinden TYS modelinin öğrenci başarısına etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Tutum kavramı günlük yaşamımızda gerek bilerek ya da gerekse bilmeden oldukça sıkça kullandığımız bir kavramdır. Tutumlar, günlük davranışlarımızı büyük miktarda etkilemekte ve kişinin dâhil olduğu grup bireyleri ile sağladığı sosyal ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır (Uzun 2006, s.36). Demirel'e (2001) göre tutum, kişiyi belirli insanlar, durumlar ve nesnelere karşısında çeşitli davranışlar göstermeye yönelten öğrenilmiş eğilimdir. Yani tutum kişinin insanlar, durumlar, nesnelere karşısındaki bireysel ruh halini diğer insanlara ifade etme şeklidir. Bu haliyle tutum, devamlılık taşıyan dinamik, oldukça hassas ve algısal bir süreçtir (Chapman, 1999, s.3). Özgüven (2000)'e göre tutum kişilerin belirli bir bireyi, duyguyu, grubu, kurumu ya da bir düşünceyi onaylaması veya reddetmesi şeklinde ortaya çıkıp gözlenen, duygusal bir hazır olma hali veya durumudur. Senemoğlu (2009, s.72)'na göre tutum, kişisel olarak bireylere, olaylara, bir grup şeylere veya çok çeşitli durumlara yönelik kişinin, bireysel etkinliklerdeki seçimini ve bakış açısını etkileyen, zamanla kazanılmış içsel bir durumdur.

Kağıtçıbaşı (2005, s.104)'na göre ise tutumlar, kendileri dışarıdan gözlenemeyen, fakat gözlemlenebilen bazı sonuçlara ya da davranışlara yol açtığı düşünülen eğilimlerdir. Tutum davranışa bir başına değil ortamsal etkenlerle birleşerek etki eder. Ancak kişilerde oluşan çok güçlü tutumlar, her türlü ortamsal engeli aşır her durumda sürekli aynı davranışa da sebep olabilir (Kağıtçıbaşı, 2005, s.104). Tutum kişinin duygusal gelişiminin ortaya çıkardığı bir üründür. Bu nedenle, bireyin herhangi bir durumla ilgili zihninde oluşturduğu keyif ya da keyifsizlik yönündeki duyguları karşılaştığı o durumla ilgili tutumunu belirgin bir biçimde şekillendirmede etkili olurlar (Uzun, 2006). Öyleyse öğrencinin zihninde derslerle ilgili oluşturduğu duygular onun derse karşı tutumunu doğrudan etkilemektedir. O halde o tutumu etkileyecek, gerekirse tutum olumsuzdan

olumluya çevirecek eğitim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda sosyal bilgilerle ilgili öğrencilerde varsa olumsuz tutumlar bunları olumluya çevirecek eğitim modellerinin kullanımı son derece önemlidir (Olcaý ve Döş, 2009). Bunun için öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin derse yönelik tutumlarını bilmesi bu tutumları olumlu yönde en üst seviyeye çıkaracak çalışmaları yürütmesi en önemli görevleri arasındadır (Bıyıklı, 2014). Dolayısıyla düzenlenen ya da yenilenen sosyal bilgiler programların başarıya ulaşabilmesi, öncelikle uygulayıcının yeterliliğine, kullanacağı eğitim modellerine uygulamanın yapılacağı ortama ve tüm bunları yaparken uygulamanın yapılacağı grubun özelliklerinin bilinmesine bağlıdır denilebilir (Bıyıklı, 2014).

Bloom (1995,s.123), kişinin duyuşal özelliklerinin ilgili alandaki bilişsel başarısını yaklaşık dörtte bir oranında olumlu yönde artırdığını yani öğrenme başarısında yaşanan değişkenliğin tahmini olarak dörtte birinin bireyin duyuşal özelliklerden kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duyuşal özelliklerden en önemlilerinden biri de öğrencinin derse karşı geliştirdiği tutumdur (Tay ve Tay, 2006, s.73). O halde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde istenen davranışları kazanabilmeleri onların öğrenmeye karşı hazır olmalarıyla doğrudan bağlantılıdır. Öğrenmeye hazır olma ise öğrencinin bilgisi, ilgileri, yetenekleri, alışkanlıkları, değerleri ve tutumlar ile ilgilidir (Taşdemir, 2000, s.76). Sosyal bilgiler dersinde de öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olması ders başarılarını artırabilen bir etkidir. Bu nedenle ders öğretmenin öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını bilmesi son derece önemlidir (Tay ve Tay, 2006, s.74). Bunların yanın da öğrencilerin tutum düzeylerinin bilinmesi öğretmenlere bu dersin öğretimi sürecinin etkililiğine hizmet edebilir. Öğrencinin derse tutumunu etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmeni derste kullandığı öğretim modelidir (Uzun, 2006, s.76). Altıparmak (2001), Çelebi (2006), Ergin, Ünsal ve Tan (2006), yaptıkları çalışmalarda bu eğitim modellerinden biri olan TYS modelinin, öğrenci ders tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmada da TYS modeli uygulanmadan önce öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları ölçülmektedir. Böylece sınıfın sosyal bilgiler dersi ile ilgili tutumları bilinerek TYS modeli uygulamaları planlanmakta ve uygulanmaktadır. TYS modeli uygulamalarının sonucunda öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili tutumları yeniden ölçülerek TYS modelinin öğrenci tutumlarına etkisi ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

2.18. Ters yüz sınıf modeliyle ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar

Başal (2012), Yıldız Teknik Üniversitesinde, yabancı dil ileri okuma yazma becerileri dersini TYS modeline göre planlayarak uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulama sonucunda

öğrencilerden TYS modeliyle ilgili olumlu geribildirimler almıştır. Ayrıca, Başal (2015) aynı modelle ilgili gerçekleştirdiği diğer çalışmada da bir yandan İngilizce öğretmenlerinin TYS modeline bakışlarını tespit etmeye, diğer yandan da modelin yabancı dil derslerinde uygulanabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada bir devlet üniversitesindeki 47 İngilizce öğretmeninden verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler İngilizce öğretmenlerinin modelle ilgili olumlu tutumlarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu modelin öğrencilere yabancı dil derslerinde kendi bireysel öğrenme hızlarında öğrenme imkânı sağlaması, öğrencilerin sınıfa hazırbulunuşlukları yüksek olarak gelmelerini sağlaması, sınıfta içi etkinliklere daha fazla zaman sağlaması ve zamanın daha verimli kullanılmasına yardımcı olması ile öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlaması açısından yararlı olduğunu ortaya koymuştur.

Boyraz (2014)'da İngilizce öğretiminde TYS modelinin kullanılmasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmış olup, araştırma sonucunda elde ettiği verilere dayanarak tersine eğitim modelinin İngilizce dersindeki akademik başarıyı anlamlı seviyede geliştirdiğini ve yöneme dair öğrencilerin olumlu görüşlerinin ağır bastığını belirlemiştir.

Demiralay (2014), evde ders okulda ödev modelinin uygulandığı okulda, modelin okul geneline yayılma durumunu ve okuldaki paydaşların modele ilişkin farklı deneyimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği bu araştırma, bir durum çalışması şeklinde planlanarak uygulanmıştır. Çalışma grubu olarak İhlas Koleji Bahçelievler Kampüsü'nde görev yapan bir müdür, bir müdür yardımcısı, çeşitli branşlardan 17 öğretmen, rastgele seçilen 17 öğrenci ve dört veli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, modelin öğrencilerde hazır bulunuşluğu artırdığı, sınıflarda öğrencilerin daha aktif olduğu, öğrenciler açısından faydalı olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenin görev ve sorumlulukları ile iş yükünü artırdığı, öğretmen açısından karışık bir model olduğu, velilerin ve öğrencilerin öğrenme kültürlerinde değişiklikler meydana getirdiği; özellikle sözel dersler için daha yararlı olduğu ve öğrenmede esnekliği desteklediği bu araştırmayla ortaya konulmuştur.

Ekmekçi (2014), yabancı dil eğitiminde öğrencilerin özellikle zorlandıkları, onlara karmaşık gelen yazma becerisine ilişkin olumsuz tutumlarını yok etmek amacıyla TYS modelini uygulamıştır. Bu çalışma öğrenimlerini İngiliz Dili ve Eğitimi hazırlık sınıfında sürdürmekte olan 23 deney 20 kontrol grubu öğrencisiyle yürütülmüştür. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu, deneme modeli uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil yazma performansları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler, diğer gruptaki öğrencilere göre İngilizce yazma becerisinde daha iyi performans göstermişlerdir. TYS modeline yönelik öğrenci tutumlarına bakıldığında ise modele karşı öğrencilerin olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel (2014), TYS modeli üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda, bu modelle ilgili alanda yapılan çalışmalarda eksikliğe ve sorunlara yol açan nedenleri; modelle ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması ya da sahip olunan bilginin yanlış olması, değerlendirme kriterlerini belirten yeterli çalışmanın olmaması, eğitim ile teknolojinin yeterince bütünleştirilememesi ve motivasyonda yaşanan eksiklikler şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların sayısının artırılması ve modelin tanıtımına da daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sever (2014), güzel sanatlarda müzik öğretmenliği okuyan, bireysel olarak çalgı keman eğitimi dersi gören bir tek öğrenciyle TYS modeli ile ilgili bu çalışmayı yürütmüştür. Keman dersiyle ilgili hazırladığı ders videosunu çeşitli sebeplerle keman dersine devam edemeyen bu öğrenciye izletmiş, daha sonra sınıf içinde yüz yüze yapılan uygulama dersinden sonra da bu öğrencinin görüşlerini alıp, içerik analizi yaparak araştırmasını raporlaştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, bireysel çalgı keman derslerinde TYS modelinin kullanılmasının zaman açısından tasarruf sağladığı, ayrıca dersin daha planlı hale getirilmesine de katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğrencinin performans kaygısının azaldığını ve öğrencinin evde izlediği videolar sonrası sınıf içinde yapılan derste daha üst düzey becerilere odaklanabildiğini belirlemiştir. Sever'in yaptığı bu çalışma bazı araştırmacılar tarafından tam manasında TYS modeli olarak kabul edilmemektedir. Ancak bu çalışma her ne kadar tam manasıyla TYS modeli özelliklerini taşımasa da modelle ilgili yapılabilecek benzer çalışmalara örnek ve yol gösterici olma niteliği taşımaktadır.

Alsancak (2015), TYS modelinin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu üzerine olan etkisini belirlemek ve öğrencilerin modelle ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 66 öğrenciyle bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan

öğrenciler dersleri TYS modeline göre işlemiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise klasik harmanlanmış öğrenme yöntemine göre dersleri işlemiştir. Veri toplama aracı olarak başarı ön ve son testi, ders motivasyon ölçeği, öz-yönetimli öğrenme açısından hazırbulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. 16 hafta devam eden bu araştırma sonucunda deney grubunun akademik başarısında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığın oluştuğu belirlenmiştir. Aynı anlamlı sonuç motivasyon puanlarında da ortaya çıkmıştır. Ancak öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu açısından aynı olumlu sonucu söylemek mümkün olmamış, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca TYS modelinin uygulandığı öğrencilerin genelinde, modele ilişkin olumlu görüşlerin olduğu belirlenmiştir.

Turan (2015)'da 116 okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencisi ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, TYS modelinin bilişsel yük, akademik başarı ve motivasyona etkisini ortaya koymaya ve modele yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda TYS modeline göre eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinden bilişsel yük olarak düşük, başarı ve motivasyon düzeyi olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelle ilgili öğrencilerin genelinde olumlu görüşlerin bulunduğu belirlenmiştir.

Turan ve Göktaş (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin TYS modeline yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, durum çalışması deseninde olup okul öncesi öğretmenliğinde okuyan 58 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrenci görüş anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. 10 haftalık uygulamanın ardından, öğretmen adaylarının modelin kullanımına yönelik ilk izlenimlerinin olumsuz olduğu, süreç ilerledikçe bunun olumluya doğru evrildiği belirlenmiştir. Katılımcılar modelinin dezavantajlarını; uygulanabilmesi için teknolojik donanıma gereksinimin duyulması, anlık geribildirimlerde bulunulamaması ve sürekli video izleme zorunluluğu bulunması olarak belirtmişlerdir. Diğer yandan ise TYS modelinin uygulandığı öğretmen adayları modelin, öğrenmede kalıcılığı artırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenmeye esneklik kattığını belirtmişlerdir.

Doğan (2015)'in öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, TYS modeline dayalı öğrenme süreçlerinde sosyal medyanın nasıl daha verimli ve etkin bir şekilde kullanılabileceği irdelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, uygulama sürecinin başında bazı öğretmen adaylarının modelle ilgili olumsuz ön yargılarının bulunduğunu,

süreç sonunda ise öğretmen adaylarının TYS modelinde sosyal medya kullanımına yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler ortaya çıktığını belirlemiştir.

Gençer (2015), Türk eğitim sisteminde TYS modelinin nasıl uygulanabileceğini araştırmasında tartışmış ve modelin uygulandığı bir okulda vaka çalışması yürütmüştür. Bu vaka çalışması sonucunda ulaştığı verilere göre, modelin öğretmene ek iş yükü getirdiği, öğrencilerce olumlu karşılandığı ve öğrencilerin başarılarında iyi yönde artış meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Balıkçı (2015), TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymak ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşlerine ulaşmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu 34 meslek yüksekokulu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler deney-kontrol gruplu, ön test-son test gerçek deneme modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda TYS modelinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı seviyede artırdığı ve öğrencilerin modelle ilgili görüşlerinin de olumlu olduğu belirlenmiştir.

Çetin (2015) araştırmasında, ters çevrilmiş İngilizce öğretiminin öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkilerinin neler olduğunu ve bu etkilerin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. Sekiz haftalık bir genel uygulama süreci sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında İngilizce konuşma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı düzeyde istatistiksel bir farklılık olduğunu belirlenmiştir. Çalışmanın önemli diğer bir sonucu ise deney grubu öğrencilerinin TYS modeline karşı olumlu tutum geliştirdiklerinin tespit edilmesidir.

Gürkan (2016) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin programlamaya yönelik tutum, öz yeterlilik algısı ve başarılarına TYS modelinin etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. 15 öğrenci deney, 18 öğrenci çalışma grubundan olmak üzere toplam 33 öğrencinin yer aldığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test sonuçlarında deney grubu lehine bir küçük bir fark oluşsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak modelle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında modelin öğrencilerde olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür.

Kara (2016) tarafından yapılan 127 tıp öğrencisi yer aldığı araştırmada ise TYS modelinin ders başarısı, öğrenci tutumları üzerindeki etkileri çalışılmıştır. Modelin tıp öğrencilerine

uygulanması sonucunda, öğrencilerin modelden genel olarak çok memnun kaldıklarını, süreci ve tüm işleyişi genel olarak verimli olarak değerlendirdiklerini, model sayesinde sınıf içinde uygulamaya daha fazla zaman kaldığını bunun da öğrenmeye olumlu yönde katkı sağladığını, uygulamanın eğitici-öğrenci iletişimini olumlu yönde artırdığını ortaya koymuştur.

Sağlam (2016), TYS modelinin öğrencilerin yabancı diller hazırlık bölümünde okutulan İngilizce öğretiminde geçmiş zaman, karşılaştırma ve üstünlük bildiren sıfatlar konusuyla ilgili dil bilgisi yapılarına, öğrenme becerileri ve İngilizce dersiyile ilgili tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada yarı deneysel araştırma modellerinden birbirine denk olmayan kontrol gruplu ön test- son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim göre 56 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama altı hafta sürmüştür. Deney grubunda tüm ders işleyiş süreci TYS modeline göre planlanıp yürütülürken, kontrol grubunda ise dersler geleneksel eğitim yöntemleriyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarıları ve tutumlarının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve arada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ortaya konulmuştur.

Ceylaner (2016)'in TYS modelinin dokuzuncu sınıfta eğitimlerine devam eden İngilizce öğrenimi gören lise öğrencilerinin, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için yaptığı araştırmasında da yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 46 öğrenci oluşturmuştur. Sekiz haftalık uygulama süreci sonunda, dersleri TYS yöntemine göre işlenen deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle dersleri işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeylerinin ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu yönde ve anlamlı olarak geliştiği belirlenmiştir.

Topalak (2016), TYS modelinin başlangıç düzeyindeki piyano öğretimindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler bir arada kullanıldığı açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu farklı alanlarda eğitim gören ve sadece seçmeli ders olarak çalgı eğitimi dersinde piyanoyu seçen eğitim fakültesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören 11 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucu başlangıç seviyesi piyano öğretiminde TYS modelinin etkili olduğu ve öğrencilerin modelle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Yavuz (2016) tarafından TYS modeli uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini belirlemek ve öğrencilerin modelle ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, karma yöntem kullanılmış olup, araştırmacının çalışma grubunu da 27 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda TYS modeline göre ders işlenen deney grubu ile ve geleneksel yöntemlere göre ders işlenen kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmadığı ve yalnızca öğrencilerin TYS modeline yönelik olumlu yönde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Aydın (2016a), üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerinde TYS modelinin etkilerini ortaya koymak ve modelle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu, yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde eğitim gören 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma eğitimde materyal tasarımı ve kullanımı dersinde 11 hafta süresince aktif bir şekilde devam etmiştir. Araştırma sonucu öğrencilerin çoğunluğunda kendilerine uygulanan TYS modeliyle ilgili olumlu görüşler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ders işleme süreci TYS modeline göre tasarlanıp uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, kontrol grubundaki öğrencilerden önemli seviyede daha yüksek olduğunu yani arada anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ödev/görev stresi testi sonuçlarında ise deney grubu öğrencilerinin stres puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı oranda düşük olduğu, öğrenme transferi puanları baz alındığında ise gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farkın oluşmadığı belirlemiştir.

Aydın (2016b), TYS modeline uygun şekilde planlanıp yürütülen derslerin üniversite öğrencilerinin programlamayla ilgili tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup araştırmacının çalışma grubunu programlama dilleri II dersini alan 33 öğrenci meydana getirmiştir. Araştırma sonucunda TYS modeline göre ders işlenen deney grubunun akademik başarı ve programlamaya yönelik tutum, programlamaya ilişkin öz yeterlik algısında geleneksel yönteme göre ders işlenen kontrol grubunun akademik başarı ve programlamaya yönelik tutum, programlamaya ilişkin öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kocabatmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının TYS modeline ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 21 İngilizce öğretmen adayı ile

yürütülmüştür. Araştırma sonucunda TYS modelinin birçok kaynağa ve materyale ulaşma fırsatı sağladığı, öğrencilere ders içeriklerini istenilen kadar tekrar izleme fırsatı verdiği, öğrenme kalıcılığında olumlu etkisi olduğu, bireysel öğrenme farklılıklarına uygun bir model olduğu, öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimini pozitif yönde artırdığı gibi modelin kullanımı açısından çok sayıda olumlu sonuca ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ders videolarının dersten önce izlenmesinin çok fazla zaman aldığı, bunun öğrenciye ekstra sorumluluk ve yük getirdiği ayrıca zaman zaman internet erişiminde sıkıntılar ortaya çıktığına bununda süreci olumsuz yönde etkilediğine dairde olumsuz görüşler tespit edilmiştir.

Yıldız, Gögebakan, Kıyıcı ve Altıntaş (2016), kimya öğretimi kapsamında TYS modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, karma yöntem (nitel-nicel) kullanılmıştır. Çalışmada deney grubu 21 ve kontrol grubu 18 olmak üzere toplamda 39 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ve dört maddeden oluşan görüş formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, TYS modelinin öğretmen adaylarının kimya dersi erişi düzeylerinde istatistikî olarak anlamlı bir artış meydana getirdiği, ayrıca öğretmen adaylarının modeli oldukça etkili buldukları ve modelle ilgili genel anlamda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Kanbur (2016), TYS modeliyle ilgili gerçekleştirdiği araştırmasında, modelin 12. sınıf kimya dersi, organik kimya konularının öğretiminde kullanılması, bu sürecin irdelenmesi ve öğrenci görüşlerinin alınmasını amaçlanmıştır. Nitel olarak yürütülen bu çalışma eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, 12. sınıfta öğrenimlerine devam eden 22 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada TYS modeli ile Organik Kimya konusunun öğretilmesine yönelik pozitif etki yarattığı ve modelle ilgili öğrencilerde olumlu görüşlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2016), ortaokul öğrencilerine programlama dili öğretiminde TYS modelinin ders başarılarına, bilgisayar dersine yönelik tutumlarına ve bireysel öğrenme düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 49 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda TYS modeline uygun bir şekilde derslerini gören deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, bilgisayara yönelik tutumlarının ve teknolojiyi kullanarak gerçekleştirdikleri bireysel öğrenme düzeylerinin ve geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve gruplar arasında deney grubu lehinde anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Çukurbaşı ve Kıyıcı (2017), fen bilgisi öğretmen adaylarının TYS modeli destekli öğretim sürecine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 15 öğretmen adayından oluşmuştur. Altı haftalık bir uygulamalı süreci sonunda, anket formuyla veriler toplanmış ve toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları başlangıçta TYS modeline olumsuz ön yargıyla yaklaştıkları, ancak uygulama süreci devam ettikçe bu olumsuz ön yargının yavaş yavaş olumluya doğru değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları TYS modeli kullanımının, özellikle soyut kavramlarının öğretilmesine olumlu katkı sağlayacağını, videoların istenilen yer ve zamanda tekrar edilebilme özelliği sayesinde öğrenmeyi arttıracaklarını ayrıca teorik bilginin evde öğrenciye aktarılabilmesi sebebiyle sınıf içinde kullanılacak zamandan tasarruf edilebileceğini bununda değişik etkinlikler için fırsat oluşturabileceğini ifade etmişlerdir.

Akgün ve Atıcı (2017), çalışmalarında TYS modelinin öğrencilerin bilişim dersindeki akademik başarılarına ve görüşlerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak da akademik başarı testi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma beşinci sınıfta öğrenim gören, 35 deney grubu ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 67 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubu lehine öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerden görüşme forumlarındaki veriler analiz edildiğinde TYS modelinin öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif katılımını artırdığı, konuların daha kolay kavranılmasını sağladığı, öğrenme hızlarını kendi kapasitelerine göre ayarlayabildikleri ve sınıf içi öğrenci öğretmen ve akran grupları arasındaki iletişimi arttırdığı sonuçlarına varılmıştır.

Köse ve Acar (2017), lisans düzeyinde muhasebe eğitiminde TYS modelinin uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla Bülent Ecevit Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırmalarına muhasebe dersi alan 373 lisans öğrencisini dâhil etmişlerdir. Araştırma nicel yaklaşıma uygun tasarlanmıştır. Araştırmada veriler öğrencilere uygulanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Anketten elde edilen veriler analiz edildiğinde, TYS modelinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı, anlaşılmayan noktaların daha kolay tekrar edilip öğrenilmesini sağladığı ve sınıf içinde teorik bilgi aktarılmadığından buradan artan zamanın uygulama etkinliklerine ayrılabilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdemir (2017) çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmede TYS modelinin etkisini genel olarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 70 Türkçe öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma karma yöntemle (nicel-nitel bir arada) yürütülmüştür. Deney grubunda dersler TYS modeline göre yürütülmüş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerde işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön ve son test başarı testi puanları karşılaştırılmış, bu karşılaştırma sonucunda her iki grubunda kendi ön test başarı sonuçlarına göre başarılarında anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son test puanları birbirleriyle karşılaştırıldığında ise deney grubunda yer alan öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerindeki başarılarının diğer grupta yer alan öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde artış gösterdiği ve bunda da modelin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2017), bireysel çalgı flüt eğitimi derslerinde ters yüz öğrenme modelinin kullanımının, öğrencilerin flüt dersi akademik başarısı, çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyonu ve çalgı performans başarısına etki düzeyini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmış ve 10 hafta süresince müzik öğretmenliğinde okuyan 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda eğitimlerini TYS modeline göre alan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, performans başarısı ve derse yönelik motivasyonlarında geleneksel yöntemle derslerin yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde olumlu fark olduğu belirlenmiştir.

Güç (2017), TYS modelini yedinci sınıf matematik dersinde uygulayarak, modelinin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma karma yöntemle yapılmış, nicel ve nitel veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Araştırma 52 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda TYS modeli kullanılarak ders işlenen deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksek olduğu, arada olumlu yönde anlamlı düzeyde fark olduğu, tutum puanları bakımından ise gruplar arasında ise istatistiksel olarak ifade edilebilecek düzeyde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öztürk (2017), TYS modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özgüven düzeyleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının fen öğretimi laboratuvar uygulamaları II dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma sonucunda

elde edilen sonuçlar incelendiğinde, TYS modeliyle dersi alan öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özgüven düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde olumlu yönde arttığı belirlenmiştir.

Aydın ve Demirer (2017) araştırmalarında, TYS modeliyle ilgili 2011-2015 yılları arasında yapılan çalışmaların örneklem grubu, kuramsal boyut, disiplin, kullanılan araçlar, araştırma yöntemi, değişkenler ve pedagojik çıktılara ilişkin verileri karşılaştırmıştır. Yani bu araştırma TYS modeli alanında yapılan çalışmaların birbirleriyle karşılaştırılmasını esas almaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, TYS modeli kullanılarak yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı kuramlara dayandırıldığı belirlenmiştir. Teknolojiye erişimleri ve teknoloji kullanım becerileri daha iyi olması sebebiyle araştırmalarda çalışma grubu olarak üniversite öğrencilerinin kullanıldığı, modelin en çok yabancı dil, matematik derslerinde daha sonra da tıp ve mühendislik alanlarında uygulandığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalarda yöntem olarak daha çok nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği, daha sonra nicel ve karma yöntemlerin kullanıldığı, bunların dışında sadece literatür taramasına dayanarak yapılan çalışmalarında bulunduğu belirlenmiştir. Ders içeriklerinin hazırlanması aşamasında video, PowerPoint ekran görüntüsü alma programlarının çok sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaların ortak sonuçlarına bakıldığında modelin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, öğrenci ve öğretmen memnuniyetini, öğrenci katılımını artırdığı, motivasyon ve öz yeterlilik algısı üzerinde ise olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Urfa (2017)araştırmasında, TYS modeli ve uygulanış süreciyle ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde bilim etiği dersini alan 24 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada 11 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin TYS modeliyle ilgili olumlu genel anlamda görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmaya katılan öğrenciler modelin öğrenci motivasyonunu pozitif yönde desteklediği bu sebeple diğer derslerde de yaygınlaşmasının iyi olacağı yönünde fikirlerini belirtmişlerdir.

Çakır ve Yaman (2017) bu çalışmalarında, TYS uygulamalarının ortaokul yedinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilerin ders başarılarına ve zihinsel risk alma düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma nicel olarak tasarlanmış, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 26 deney ve 27 kontrol olmak üzere toplam 53 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak,

akademik başarı testi ve zihinsel risk alma düzeyleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunun başarısının, kontrol grubuna göre %25 daha yüksek olduğu yani başarı açısından modelin uygulandığı grup lehine anlamlı bir atış olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin zihinsel risk alma düzeylerinde ise deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Üğüten ve Balcı (2017) araştırmasında, TYS modelinin ters yüz öğrenmenin tanımını yapmak, üstünlükleri ve sınırlılıklarını ortaya kaymak amacıyla, modelle ilgili yabancı dil sınıflarında yapılan çalışmaları tarayıp inceleyip, birbirleriyle karşılaştırarak, sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmanın sonucunda, modelin etkisinin tam olarak belirlenebilmesi için daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu bunun içinde alanda modelle ilgili daha fazla çalışma yapılması gerektiğini belirlemişlerdir. Ayrıca modelle ilgili uygulama süreçlerinin sonuçlarında yapılan değerlendirme çalışmalarında modelin ruhuna aykırı geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanıldığı da belirlenmiştir. Genel sonuç olarak da, TYS modelinin bazı kısıtlı yanları bulunsa da olumlu taraflarının daha fazla olması sebepleriyle dil eğitiminde tercih edildiği ve edilmesi de gerektiği tespit edilmiştir.

Karaca ve Ocak (2017), öğrencilerin bilişsel yüklerine TYS modelinin etkisini incelemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu makine mühendisliği bölümünde algoritmalar ve programlama dersi alan 160 öğrenciden meydana gelmiştir. Bu araştırma yarı deneysel desen kullanılmış ve araştırma süreci sekiz hafta boyunca uygulamalı olarak devam etmiştir. Araştırma sonucunda TYS modeline göre ders gören deney grubunun bilişsel yükü, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundan daha düşük düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da iyi kurgulanmış bir ters yüz öğrenmenin öğrencilerin bilişsel yüklerinin azaltılması konusunda yararlı olacağı şeklinde yorumlanmıştır.

Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu (2017) araştırmalarında, literatür taraması ve incelemesi yaparak, TYS modelinin olumlu, olumsuz, sınırlı ve aksayan yönlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 2011-2016 arası yılları arasında ulusal ve uluslararası alanlarda yapılmış 40 çalışma değerlendirilmiştir. Bu incelemeler öğrenci, öğretmen ve tasarım olmak üzere üç başlığa ayrılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin modelden oldukça memnun olduklarını ve olumlu deneyimlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma, bu model de öğrencilerin geleneksel modellere oranla çok daha fazla eğitim öğretim materyali kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın

öğrenciler açısından sonuçlarına incelendiğinde ise; öğrencilerin genel itibariyle modelden memnun oldukları ve bu nedenle bundan sonra diğer derslerinde de kullanmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca TYS modelinin iyi planlandığı ve hazırlıklarının iyi yapıldığı takdirde öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklediği, daha esnek bir öğrenme ortamı sağladığı, aktif katılımı artırdığı, öğrenci merkezli ve daha verimli bir öğrenme ortamı meydana getirdiği de tespit edilmiştir.

İyitoğlu (2018) araştırmasında, TYS modelinin İngilizce öğrenmede genel performansa, alt boyutlarındaki başarıya, bu başarının ve performansın kalıcılığı ile İngilizce öğrenmeye karşı tutuma ve öz yeterlik inançlarını geliştirmeye etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Yapılan araştırma sonucunda TYS modelinin akademik öğrenme başarısını artırdığını, öğrenci performansında artışa sebep olduğunu, başarının kalıcılığına olumlu etki yaptığını, derse yönelik olum tutum ve öz yeterliliği geliştirdiğini tespit edilmiştir.

Çavdar (2018) çalışmasında, Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda TYS modelinin uygulanışını incelemiştir. Araştırma yarı-deneysel bir yöntemle yapılmıştır. Araştırmada başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve algı anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 52 deney, 44 kontrol grubunda olmak üzere 96 öğrenci oluşturmuş olup araştırma toplamda 13 hafta devam etmiştir. Ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde, öğrenci performansında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir. Algı anketi ve görüşme analizlerinin sonuçlarına göre ise öğrencilerin modele karşı olumlu bir tutum sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özbilen (2018), TYS modelinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yazma becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasını ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desene göre düzenlenmiştir. Araştırmanın deneysel süreci Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf seviyesindeki 33 öğretmen adayıyla, 12 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre; TYS modeli uygulanan deney grubunun son test başarı puanının, kontrol grubunun son test başarı puanında yüksek olduğu ve arada anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Yurtlu (2018), TYS modelinin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisinin incelemek ve öğretmen adaylarının bu modele karşı görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Anabilim Dalında ikinci sınıfta öğrenimlerine devam eden 20

deney grubu ve 21 kontrol grubu olmak üzere toplamda 41 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonunda TYS modeli ile eğitim gören deney grubunun akademik başarı testi sonuçları geleneksel yöntemle eğitim gören kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca modele yönelik öğrencilerinin görüş, ilgi ve tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Karaman (2018) araştırmasını, bir devlet ortaokulunda yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi "Yaşayan Demokrasi" ünitesinde TYS modelinin uygulanması şeklinde gerçekleştirmiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olan eylem araştırması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir sosyal bilgiler öğretmeni ve ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmanın, tüm süreci araştırmacı tarafından tasarlanmış, planlanmış, uygulamaları hazırlanmış, ilgili sınıfın ders öğretmeni liderliğinde uygulanmıştır. Araştırma verilerini toplamada yarı yapılandırılmış gözlem, öğretmen ve öğrenci görüşme formları, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma verilerinin tamamı içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, sosyal bilgiler dersinde TYS modelinin uygulanmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı, zamandan tasarrufu sağladığı, öğrenci öğretmen etkileşimini olumlu yönde arttırdığı, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin ve öğrencilerin genelinde TYS modeli kullanımına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları da belirlenmiştir.

Ayçicek (2018) araştırmasında, lise öğrencilerinin teknoloji destekli TYS modeli ile işlenen derslerde derse katılımlarını, akademik başarılarını ve sınıf yaşamı algılarını belirlemeyi ve modele dair öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, Hatay'ın Altınözü ilçesindeki bir lisede 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden müdahale deseni kullanılmıştır. Araştırma 25'i deney grubu, 20'si ise kontrol grubu olmak üzere 45 öğrenci ile 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma sonucunda TYS modelinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı testi puanlarının, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Derse katılım düzeyi açısından da deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonunda bire bir gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde katılımcıların büyük kısmının modelle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kırmızıoğlu (2018) araştırmasında, TYS modeli uygulamalarının kimya eğitimine katkılarını, modelin genel uygulama süreciyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul'daki bir özel okulun fen lisesi on birinci sınıfında öğrenimlerine devam eden 22 öğrenciyle kimya dersinde yapılmıştır. Araştırma durum araştırması yöntemiyle beş ay süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veriler gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, anket ve doküman inceleme yöntemleriyle, nicel veriler ise ders öncesi ve sonrası değerlendirme sorularının sonuçlarından, yazılı sınav sonuçlarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda TYS modelinin kimya dersi eğitimine uygun olduğu ve öğrencilerin kimya dersindeki başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı, modelle ilgili öğretmen ve öğrencilerin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir (2018), TYS modeli uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ve planlama becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını Samsun ilindeki bir devlet okulunda dördüncü sınıfta öğrenim gören 60 ilkökul öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma karma desende hazırlanmış olup araştırmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, her grupta 20 öğrenci olmak üzere TYS modelinin uygulandığı deney bir, revize edilmiş TYS modelinin uygulandığı deney iki ve geleneksel modellerle eğitime devam edilen bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Araştırma fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde dört hafta boyunca sürdürülen uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları TYS modelinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir şekilde diğer gruplardaki öğrencilerin başarı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra TYS modeli uygulanan deney bir grubunun akademik başarı düzeyleri ile revize edilmiş TYS modelinin uygulandığı deney iki grubunun akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırma ayrıca öğrencilerin modelle ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını, sınıf içindeki öğrenme etkinliklerine daha istekli ve aktif katıldıklarını göstermiştir.

Göksu (2018) araştırmasında, TYS modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenme kaygılarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 30 deney ile 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 kişiden oluşan beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde deney grubunun

dersleri, TYS modeline uygun planlanıp uygulanırken, kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin belirlediği standart program uygulanmıştır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki grubun öğrencilerinde akademik başarı düzeylerinin, tutumlarının ve kaygı düzeylerinin olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarının ve İngilizce dersine karşı tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, TYS modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeyinin, kontrol grubunun kaygı düzeyinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Murat (2018) gerçekleştirdiği araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin 21.yy. becerileri ve bilimsel epistemolojik inançlarına TYS modelinin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Muğla'nın bir ilçesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaokul beşinci sınıf öğrencileri araştırmanın deney (27 öğrenci) ve kontrol (26 öğrenci) gruplarını meydana getirmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak; bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği ve 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin kullanılma düzeyi envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının bilimsel epistemolojik inanç düzeyleri ile bilimsel epistemolojik inanç düzeyleri arasında öntest puanları ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dursunlar (2018) yaptığı araştırmasıyla, TYS modelinin, temelini etkinliklerin oluşturduğu yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesindeki akademik başarılarına etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, Erzurum İlinin Pasinler İlçesinde bulunan iki köy ortaokulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olarak oluşturulabilmesi için öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıf yılsonu genel not ortalamaları ve ön test sonuçları incelenip analiz edilmiştir. Her iki gruba da sosyal bilgiler akademik başarı testi ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen verilerin, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri betimsel olarak verilmiş, ardından t-testi ve tek yönlü anova analizleri gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber cinsiyete ile akademik başarı puanları arasındaki fark da incelenmiş, ayrıca öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Tüm bu araştırmalar ve analizler sonucunda, TYS modelinin sosyal bilgiler eğitimde verimlilik sağladığı, uygulanma

sürecinde kullanışlı olduğu, öğrencileri derse daha aktif dâhil edebilmede yardımcı olduğu ve teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmayı desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca modelin, etkinliklere dayanan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu, öğrencilerin akademik başarısını da olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2018a) araştırmasında, TYS modeline uygun bir şekilde planlanıp sürdürülen bir öğretim sürecinde, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmesinde meydana gelen değişimini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem uygun olarak yapılmıştır. Araştırma, bir yükseköğretim kurumunda 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören yabancı dil dersi gören 12 öğrenciden, bir dönem boyunca elde edilen verilerle yürütülmüştür. Veriler olarak video kamera kayıtları, WEB çevrimiçi öğrenme ortamı sistem kayıtları, gözlem formu, çalışma yaprakları, öz-yansıtma formu ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda, TYS modeline uygun yürütülen yabancı dil dersinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmesi bireysel anlamda değişkenlik gösterse bile genel anlamda gelişmiş düzeylere ulaşabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca bu gelişiminin öğrenciler arasında benzerlik gösterebileceği ve akademik performanslarını da olumlu yönde etkileyebileceğine belirlemiştir.

Çevikbaş (2018) doktora çalışmasında, TYS modeli uygulamalarını öğretimin temeline alan bir matematik sınıfındaki öğrenci katılımının ve bu katılımın öğrencilerde meydana getirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkileri ve etkilerin boyutlarını araştırmıştır. Bu amaçla genellikle kullanılan hangi uygulamalarının TYS modeli olduğu araştırılmış ve TYS modeli uygulamalarında öğrenci katılımının daha fazla artırılabilmesi için neler yapılabileceği ile ilgili katılımcı görüşleri alınmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilindeki bir Anadolu Lisesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında onuncu sınıfta öğrenim gören aynı sınıftan 33 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada video kamera kayıtları, Edmodo kayıtları, günlükler, bireysel görüşmeler ve uygulayıcı gözlemleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin ders katılımını olumlu yönde artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca TYS modelinin öğrenci katılımının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere tüm boyutları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin modele ilişkin önyargılarının olması veya ders videolarını izlemmeden sınıfa gelmeleri durumunda, öğrenci katılımıyla ilgili bazı olumsuzluklarında ortaya çıkabileceği saptamıştır. Araştırmada sonucu TYS modeli uygulamalarına öğrenci katılımının daha üst seviyede artırılmasına ilişkin öğrenci

görüşleri, içerik ders videoları, yönetim sistemi ve sınıf içi etkinliklere ilişkin öneriler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Öztürk (2018b), TYS modelinin İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarısına olan etkisini yaptığı araştırmayla ortaya çıkarmak istemiştir. Çalışma bir devlet üniversitesinde ikinci sınıfta okuyan özel öğretim yöntemleri-I dersini alan 48 (24 deney, 24 kontrol grubu) İngilizce öğretmeni adayı ile bir dönem boyunca yürütülmüştür. Deney grubuna dersler TYS modeline uygun verilirken, kontrol gurubuna ise klasik öğretim yöntemleri ile verilmiştir. Dönem sonunda her iki gurubun sınav notları analiz edilmiştir. Ayrıca, dönem sonunda deney gurubundaki öğrencilere TYS modeli memnuniyet anketi ve her iki gruba da kendi kendini değerlendirme anketi uygulanmıştır. Sınav sonuçlarının analizi ile deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarının kontrol gurubundaki öğretmen adaylarını akademik başarıdan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney gurubundaki katılımcıların büyük çoğunluğu TYS modeli ile ilgili olumlu görüş belirtmişler ve bundan sonraki derslerinin de bu modele yürütülmesini istemişlerdir.

Kömeç (2018) çalışmasında, orta öğretim öğrencilerinin bağımsız öğrenme, dil becerilerinin gelişimi, motivasyon ve teknolojik yaklaşımlar açısından TYS modeline yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma 113 öğrencinin katılımıyla, Karabük ilinde yer alan Mehmet Vergili Fen Lisesi'nde gerçekleşmiştir. Veriler anket ve mülakat yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizi sonucu araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak İngilizce öğrenmede TYS modeline bakışının olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler bu modelle dil becerilerinin geliştiğini, derse olan ilgi ve motivasyonlarının arttığını, derslerinde teknolojinin aktif olarak kullanımının olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Akçor (2018) çalışmasında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin TYS modeli hakkındaki görüşlerini incelemiş ve model hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı, katılımcıların algısal değişikliklerini, bu değişikliklerin arkasında yatan sebepleri incelemeyi ve ders öncesi öğrenme deneyimi ile süreç içinde kullanılan öğretim materyallerine karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada yarı deneysel araştırma desenini izlemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır Dört haftalık bir TYS modeli uygulamasından önce ön test ve sonrasında da son test uygulanmıştır. Araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce öğretmenliği programında 29 hizmet öncesi İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucu hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin TYS modeli

uygulamalarını beğendiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca model uygulamaları motivasyon, okula bağlanma, ders katılımı ve iletişimde olumlu yönde önemli artışlar ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda, katılımcılar kendi bireysel öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri için öz-düzenlemeye yönelik öğrenme becerilerini de geliştirmişlerdir. Araştırma sürecinde, karşılaşılan problem olarak çoğunlukla zayıf internet bağlantısını gösterilmiştir. Ayrıca uygulamayı yürüten öğretim elemanının da TYS modelinden genel olarak memnun kaldığı belirlenmiştir.

Bulut (2018) araştırmasını, son yıllarda popüler olan TYS modelinin, EFL öğrencilerine gramer öğretilmede geleneksel metottan daha etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır. Kocaeli’ndeki bir meslek yüksekokulunda, A2 seviyesinde İngilizce dersleri alan ikinci sınıfta öğrenim gören, iki ayrı sınıfın 39 öğrencisi ile deneysel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonuçları TYS modeli uygulanan deney grubunun son-test başarı testi sonuçlarının kontrol grubundan yüksek olduğunu ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı fark içerdiğini göstermiştir. Ayrıca bu modelin öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeye karşı algılarında olumlu yönde ve oranda artış meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Akdeniz (2019), TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenme kalıcılığına olan etkisini yaptığı çalışmasıyla incelemeyi amaçlamıştır. İstanbul’un Üsküdar ilçesinde yer alan Hezarfen Ahmet Çelebi Ortaokulunda gerçekleştirilen bu çalışma deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 43 öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubuyla dersler ters yüz sınıf modeliyle işlenirken, kontrol grubuyla ise yapılandırmacı modelle işlenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup, 10 hafta süren çalışma yürütülmüştür. Araştırma verileri ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları deney grubu öğrencilerinin akademik başarıda, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek başarı sağladığını ve arada deney grubu lehine istatistikî olarak anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. Her iki grubun tutumları ve öğrendiklerinin kalıcılıkları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca modelle ilgili öğrencilerin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Çarpıcı (2019) tarafından yapılan araştırma, TYS modelinin onuncu sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İstanbul Maltepe Atilla Uras Anadolu Lisesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı II. döneminde iki sınıfta okuyan toplam deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 68 öğrenci ile altı hafta süresince yürütülmüştür. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı

deneysel desenle yapılmıştır. Deney grubunda İngilizce dersleri TYS modeli ile işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucu, deney ve kontrol grubu başarı puanları ve tutumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını ortaya koymuştur.

Çalıcı (2019)'nın TYS modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi ve bu yöntemle göre verilen dinleme eğitimine ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu model kullanmıştır. Araştırma karma yöntemde tasarlanmıştır. Araştırma ortaokul altıncı sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci ile hafta iki saat olmak üzere sekiz hafta sürecinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun dinleme başarısında artış meydana gelmesine karşın, bu artışın deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek ve deney grubu lehine istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca TYS modeline uygun verilen eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını, dinleme tutumlarını, anlama becerilerini, ders memnuniyet algılarını, ders katılımlarını artırdığı, velileri ile ilişkilerine de olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Bulut (2019) araştırmasında, TYS modelinin yedinci sınıf oran-orantı konusunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre öğrencilerin alt ve üst düzey öğrenmelerine etkisini belirlemeyi ve model hakkındaki öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmada eylem araştırması yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bir ilçe ortaokulunda iki farklı şubede bulunan deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 36 yedinci sınıf öğrencisi ile beş hafta süresinde yapılmıştır. Deney grubunun derslerinde TYS modeli uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler alışılmış standart yöntemlerle sürdürülmüştür. Araştırmada ön-test ve son-test modeli kullanılmış, veriler matematik başarı testi ve öğrenci görüş formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda alt düzey sorulardan elde edilen başarı puanları arasında deney ve kontrol grubunu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak üst düzey sorulardan elde edilen başarı puanları bakımından deney ve kontrol grubunu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine olumlu yönde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca modelin öğrencilerin matematik dersine karşı olan bakışını olumlu bir şekilde etkilediği, derse katılımlarını pozitif olarak desteklediği, ders başarılarını artırdığı belirlenmiştir.

Özras (2019),TYS öğretim yönteminin, hemşirelik eğitiminde öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, 2017-2018 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde “Hemşirelikte Liderlik” dersini alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 deney grubunda, 19 kontrol grubunda olmak üzere 39 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, YYS modeli uygulanan grubun başarı puanlarının, kontrol grubu başarı puanlarına göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca modelin eğitimde esnekliği sağlaması modelin olumlu yanı, uygulama sürecinde ortaya çıkan sistem alt yapısı sorunlar ise modelin olumsuz yönü olarak belirlenmiştir.

Uzun (2019)çalışmasında, YYS modelini sosyal bilgiler dersi yedinci sınıf “Üretim Dağıtım ve Tüketim” ünitesinde uygulayarak modelin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 27 deney grubu ve 27 kontrol grubu öğrencisinden oluşmak üzere toplamda 54 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunda konular YYS modeline uygun olarak ders öğretmeni tarafından çekilmiş ders videoları evde izlenerek ve okulda da etkinliklerle beraber işlenirken, kontrol grubunda ise dersler mevcut öğretim programı ve geleneksel yöntemlerle işlenerek tamamlanmıştır. Çalışma kapsamında araştırmacı başarı testi geliştirmiş ve bu başarı testi öğrencilere model uygulanmaya başlamadan önce ön test ve modelin uygulanışından sonra son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. İki grubun akademik başarı testine ait ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Her deney ve kontrol grubunun kendi içindeki ön ve son test puanlarındaki değişimi belirlemek amacıyla analizde ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu çalışma sonunda elde edilen verilerin analizi sonucunda, YYS modelinin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

2.19. Ters yüz sınıf modeliyle ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Foertsch, Moses, Strikwerda ve Litzkow'un (2002) araştırmalarında, mühendislik fakültesinde YYS modelinin mühendislik derslerinde kullanılmasının dersin verimine ve derslere karşı öğrenci ilgisine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında derslerin sınıf dışı boyutunda YYS modeline uygun videolar

kullanılmıştır. Öğrenciler okul dışı ortamda derse gelmeden önce ders öğretmeni tarafından hazırlanan bu videoları izlemişler, sınıf içinde de dersin öğretmeni eşliğinde önceden hazırlanan etkinlikler ve problem çözme faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda mühendislik fakültesi öğrencilerin büyük bir kısmının TYS modelinin derse uygun olduğunu, dersin verimini ve derse duyulan ilgiyi artırdığını düşündüklerini ortaya çıkarmışlardır.

Day ve Folley (2006), TYS modelini bilgisayar etkileşimi dersinde 28'i deney 18'i kontrol olmak üzere toplam 46 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma eğitim yılının bir dönemi boyunca faal bir şekilde devam etmiştir. Araştırma sonucunda, ters yüz sınıf modeline uygun ders işlenen sınıfın ders başarısının geleneksel eğitim modelinin kullanıldığı sınıfın ders başarısına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Strayer (2007) araştırmasında, istatistik derslerinde TYS modeliyle geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırmış, eğitim teknolojileri ile internet ortamını birlikte kullanarak TYS modeli uygulamalarını aktif bir şekilde yürütmüştür. Araştırma 26'sı kontrol grubunda, 23'ü deney grubunda olmak üzere, toplam 49 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler öğretmen tarafından sınıf içinde anlatılması gereken ders içeriklerini sınıf dışında kendilerine internet ortamından sunulan videolar aracılığıyla takip etmişlerdir. Ders içinde de modele uygun etkinlikler kullanılarak derslerini işlemeye devam etmişlerdir. Araştırma sonucu, öğrencilerin ödevlerini yapma bakımından TYS modelinde geleneksel yöntemlere göre daha başarılı, daha istekli ve daha verimli olduklarını ortaya koymuştur.

Gannod, Burge ve Helmick (2008), TYS modelini Miami Üniversitesi'nin yazılım mühendisliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin derslerinin bir bölümünde uygulamışlardır. Bu uygulama sonucunda TYS modeli ile yazılım dersi alan öğrencilerin yazılım üretme, yenilikçilik ve sorumluluk üstlenme konusunda kendilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Yani bu çalışma ile TYS modelinin öğrencilerde özellikle sorumluluk alma becerisini önemli oranda artırdığı ortaya çıkarılmıştır.

Wetterlund (2008), arkeoloji alanında TYS modelinin nasıl uygulanabileceğini ve bu uygulamanın sonuçlarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda TYS modelinin ruhuna ve mantığına uygun internet ortamında öğrencilerin sanal olarak ulaşabilecekleri bir müze oluşturulmuştur. Daha sonra arkeoloji dersleri öğrencilere müze görevlileri ve diğer alan öğretmenlerinin de birlikte çalışmaları ile bu sanal müze

aracılığıyla verilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler, TYS modelinin uygulandığı arkeoloji dersi konularının öğrenciler tarafından, daha zevkle, daha kısa sürede, daha verimli ve etkin bir biçimde öğrenildiğini ortaya koymuştur.

Zappe, Lee, Leicht, Litzinger ve Messner (2009) TYS modelini, Worcester Politeknik Enstitüsü'nde mühendislik bölümünde özellikle mühendislikle ilgili derslerde kullanmışlardır. Bölümde yaşanan en büyük problem teorik derslerin fazla olması bu sebeple uygulamaya yeterince yer verilememesi olarak belirlenmiştir. Görülen bu sorunu TYS modeliyle aşmayı düşünen araştırmacılar bu sorunu aşmayı hedeflemişlerdir. Uyguladıkları TYS modeli sayesinde, öğrenciler teorik konuları ders dışı zamanlarda çalışarak sınıf içindeki etkinlikler için zaman yaratmışlar, bu zamanı da daha çok mühendislikle ilgili uygulamalı çalışmalar yapmak amacıyla kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, TYS modelinin uygulandığı mühendislik eğitiminin, öğrencilerin öğrenmelerine oldukça olumlu katkı sağladığını, uygulamayı artırdığını, yaşanan zaman sorununun azatlığını belirlemiş ve öğrencilerden modelle ilgili olumlu dönütler almışlardır.

Mayer (2009), TYS modelinin derslere ve öğrencilerin bilişsel yüklerine olan etkisi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yaptığı bu araştırma sonucunda modelin öğrencilerin derse daha hazırlıklı gelmesini sağladığını belirlemiştir. Ayrıca TYS modelinin öğrencilerin bilişsel yüklerinin kontrolünün sağlanmasında da etkili bir araç olacağını tespit etmiştir.

Musallam (2010) çalışmasında, TYS modelinin öğrencinin okula gelmeden önce ders hazırlanmaya katkısını belirlemeyi ve lise öğrencilerinin okula gelmeden önce derse hazırlanmasının içsel bilişsel yükleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin derste gösterdiği mental çaba ile dersten önce yapılan hazırlık arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca derse okul dışında hazırlık yapan öğrencilerin öğrenecekleri yeni konuyla ilgili farklı bilişsel kaynaklar kullanmaya ihtiyaç duydukları, böylece konuları çok boyutlu ve daha derinlemesine öğrendikleri de belirlenmiştir.

Carlisle (2010) gerçekleştirdiği çalışmasında, TYS modelini ABD Hava Kuvvetleri Akademisi'nde bilgisayar programlamasına giriş dersinde kullanmıştır. Bu çalışma bilgisayar programlamasına giriş dersine aktif olarak devam eden 60 ikinci sınıf öğrencisi yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilere derse gelmeden önce okul dışında izlemeleri için videolar verilmiş, sınıf içindeki zamanda ise yeniden ders anlatmak yerine, daha çok

etkinliklere dayanan laboratuvar uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda TYS modeliyle dersi alan öğrencilerin konuları çok daha iyi öğrendikleri, sınıfta içindeki aktivite ve uygulamalardan ve modelden de oldukça memnun oldukları belirlenmiştir.

Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O'Dowd (2010), TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında araştırmacılar, modelin özüne uygun videoları önceden hazırlayıp öğrencilerin kullanımına sunmuşlardır. Derslere bu videoları izleyerek gelen öğrenciler sınıf içerisinde zamanlarını daha fazla aktiviteler yaparak geçirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında ciddi artış meydana getirdiğini belirlemişlerdir.

Deslauriers ve Wieman (2011), TYS modelini British Columbia Üniversitesi'nde modern fizik giriş dersinde uygulamışlardır. Derslerde konu anlatmak yerine daha çok uygulamalı etkinliklere zaman ayırabilmek ve modelin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemek bu araştırmanın temel amaçlarını oluşturmuştur. Araştırmada dersi TYS modeli uygulamalarıyla alan öğrencilerin ortalama puanlarıyla, aynı dersi bir dönem önceki dönem normal eğitim modelleriyle almış öğrencilerin ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuç, TYS modelinin öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmelerini olumlu yönde desteklediğini ve akademik başarılarını artırdığını ortaya çıkarmıştır.

Bergmann ve Sams tarafından (2012), Woodland Park Lisesi'nde kimya derslerine çeşitli sebeplerle devam edemeyen öğrencilerin, konulardan geri kalmasını önleyip, konuları takip edebilmelerini sağlamak amaçlarıyla, kendi olanakları çerçevesinde yazılım ve donanım edinmişler, derslerini video ile kaydederek bu video kayıtlarını internet ortamında tüm öğrencilerin kullanımına açmışlardır. Derse gelmeyen öğrencilerle beraber derse gelen öğrencilerinde bu videolarla dersleri yeniden takip ettikleri fark edilince modeli uygulamaya devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda, modelin derslere devam edemeyen ve derse devam eden tüm öğrencilerin başarılarında artış meydana getirdiğini belirlemişlerdir.

Berrett (2012) çalışmasında, cebir dersinde TYS modelinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki sonuçlarını araştırmıştır. Bu amaçla cebir dersini daha önce geleneksel yöntemlerle alıp başarılı olamayan 12 kişilik öğrenciye cebir dersini bu defa TYS modeliyle yeniden vermiştir. Daha sonra bu öğrencilerin geleneksel yöntemlerle işledikleri ve başarısız oldukları önceki ders puanlarıyla TYS modeliyle dersi aldıktan

sonraki sınav puanlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma sonucu TYS modeliyle işlenen dersler sonrası öğrencilerin ders puanlarının olumlu yönde istatistiksel olarak anlam ifade edecek şekilde oldukça yükseldiğini, hatta derste önceden başarı gösteren grupla aynı ortalamalara ulaştığını belirlemiştir.

Ruddick (2012) çalışmasında, TYS modelini Memphis Üniversitesi'nde genel kimyaya hazırlık dersinin belirli konularının işlenmesinde kullanmış ve modelin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilere sınav uygulanmıştır. Daha sonra bu sınavda alınan notları genel kimya dersini geleneksel yöntemlerle dersleri işlenen öğrencilerin notlarıyla karşılaştırmıştır. Sonuçta, TYS modeliyle genel kimya dersini alan öğrencilerin notlarının diğer gruptan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma TYS modelinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını, ders başarılarını ve performanslarını da artırdığını tespit etmiştir.

Pierce ve Fox (2012) araştırmalarında, TYS modelinin eczacılık bölümündeki öğrencilerin ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma 71 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada TYS modeline göre ders alan öğrencilerin başarı puanlarıyla, geleneksel yöntemlerle derslerine devam eden öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu TYS modeliyle ders alan öğrencilerin başarılarının diğer gruba göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin modeli genel olarak sevdikleri ve modele karşı çoğunlukla olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Strayer (2012), istatistik dersinde gerçekleştirilen TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Bu çalışma istatistik dersi alan 49 öğrenci ile karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada sonuç olarak, geleneksel yöntemle TYS modeli karşılaştırıldığında TYS modeline uygun olarak istatistik öğrenimi gören öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek oldu ayrıca bu öğrencilerin; yeniliğe, değişime, iş birliğine ve etkileşime daha açık olduğu tespit edilmiştir.

Johnson ve Renner (2012) çalışmalarında, TYS modelini bilgisayar eğitiminde kullanmışlar ve öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, TYS modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde herhangi bir olumlu bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Stone (2012), 2010 yılında Missouri Üniversitesi'nde 30 öğrenci ile genetik hastalıklar dersinde ve 2012 yılında 400 öğrenciyle genel biyoloji dersinde TYS modelini

uygulayarak modelin akademik başarıya, tutuma ve öğrencilerin derse katılımına etkisini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda 2010 yılında modelin küçük grupla uyguladığı genetik hastalıklar dersinde öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde artırdığını ve öğrencilerin derse karşı tutumlarında pozitif yönde değişiklik meydana getirdiğini tespit etmiştir. 2012 yılında daha büyük bir grupla çalıştığı biyoloji dersinde ise 2010 yılındaki gruba göre istatistiksel olarak daha az da olsa modelin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde olumlu etki yaptığını belirlemiştir.

Talbert (2012), TYS modeli uygulamasını yedi kişilik bir öğrenci grubuyla, modelin öğrenci başarısına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla Franklin Üniversitesinde gerçekleştirmiştir. Araştırma grubunun çok küçük olması sebebiyle her ne kadar elde ettiği verileri sınırlı olsa da bu verileri genelleyerek TYS modelinin başarıyı artırdığını ve olumlu sonuç verdiğini belirlemiştir.

Thomas ve Philpot (2012), Missouri Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde, malzeme mekaniği dersinin bazı kısımlarını TYS modeli ile işlemişler ve modelin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma 18 farklı bölümden deney ve kontrol grubunda yer alan 1200'den fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen oldukça geniş katılımlı bir araştırma olmasıyla dikkati çekmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin dersleri TYS modeline uygun olarak animasyonlar, videolar ve ders içi etkinlikler ile yürütülürken, kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlerle derslerini ve ev ödevlerini yapmışlardır. Süreç sonunda her iki gruba da başarı sınavı uygulanmış, yapılan bu sınavlar sonunda; deney grubu ve kontrol grubunun başarı sınavları notları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Wiginton (2013), TYS modeli uygulanmasının yedinci sınıf matematik dersi başarısına etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada, bir grup geleneksel eğitim ortamında, diğer grup ters yüz edilen aktif öğrenme ortamında ve son grupta ters yüz edilen tam öğrenme ortamında derslerini görmüşler ve çalışma bu üç ortamda yürütülmüştür. Araştırma sonunda geleneksel eğitim ortamında geleneksel yöntemlerle öğrenimine devam eden öğrenciler ile diğer iki grupta öğrenime öğrencilerin matematik başarıları arasında TYS modeli uygulanan gruplar lehine istatistikî olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. TYS modelinin aktif öğrenme ve tam öğrenme ortamında yürütüldüğü diğer iki sınıf arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tune, Strek ve Basile (2013), TYS modelinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla lisansüstü tıp eğitimi eğitim gören 27 öğrenciyle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve başarı değişkeni üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda tıp eğitimini TYS modeli ile alan öğrencilerin başarılarının geleneksel yöntem ile tıp eğitimi alan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Findlay ve Mombourquette (2013) 108 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında, TYS modelinin işletme dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, TYS modelinin öğrencilerin öğrenme başarısına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Sadece öğrencilerin bu modelle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Misildine, Fountain, Summers ve Gosselin (2013), Texas A&M Üniversitesi hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilere TYS modelini uygulamışlardır. Bu araştırmada TYS modeli kullanımının hemşirelik eğitiminde öğrenci memnuniyeti ve akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, TYS modeli uygulamalarının hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin başarısını olumlu etkilediği, ancak öğrencilerin modeli kullanmaktan genel olarak hoşlanmadıkları sonucuna varılmıştır.

Wilson (2013), Ohio'daki Capital Üniversitesindeki, sosyal bilimler lisans istatistik kursunda TYS modelini kullanmıştır. Öğrenciler TYS modeli uygulamaları sonucunda yapılan sınavlarda daha önceden aynı dersi alan öncesi sınıflara ve aynı yıl kursu geleneksel yöntemlerle alan öğrencilere göre çok daha yüksek performans gösterdikleri istatistiksel olarak belirlenmiştir. Ayrıca TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin istatistik kursu için memnuniyet derecesini olumlu yönde artırdığı tespit edilmiştir.

Clark (2013), TYS modelini Public High School'da cebir I dersinde uygulamış ve modelin öğrenci başarısına etkisine bakmıştır. Araştırma aynı lisede iki farklı şubenin dokuzuncu sınıfın cebir bir dersinde, yedi hafta boyunca TYS modeli planlanıp uygulanarak yürütülmüştür. Uygulama sonucunda, derslerinde TYS modelinin uygulandığı sınıfın öğrencilerinin ders başarısıyla, geleneksel eğitimin yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin ders başarısında istatistiksel olarak ifade edilebilecek anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Jaster (2013), TYS modelini doktora tezi araştırmasında cebir derslerinin işlenişinde kullanmış ve öğrencilerin bu modelle ilgili tutumlarını araştırmıştır. Bu amaçla öğrenciler derslerden önce araştırmacı tarafından hazırlanan ders videoları izlemiş ve sınıf içinde de

daha çok etkinlik ve problem çözümü gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, modelin uygulandığı öğrencilerin önemli bir kısmı, derslerinde anlatıma dayalı geleneksel anlatım tekniğinin kullanılmasının, TYS modeli uygulamalarından daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

Hamdan, McKnight, McRnight ve Artfstrom (2013) TYS modeliyle ilgili yaptıkları araştırmanın sonucunda, modelin dersleri öğretmen merkezli öğrenci merkezli öğrenmeye doğru değiştirdiğini, ders konularının daha derinlemesine ve iyi anlaşılmasını sağladığını, öğrencilere farklı öğrenme alternatifleri sunduğunu belirlemişlerdir.

Davies, Dean ve Ball (2013), teknoloji ile ilgili becerileri kazandırmada, teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğini araştırmışlardır. Bu amaçla TYS modelini Excel dersinde kullanmışlar ve modelin akademik başarı ile öğrenci memnuniyetine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, Excel dersinde TYS modelinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını ancak öğrencilerin modelle ilgili memnuniyetlerinin olumlu yönde olduğunu belirlemişlerdir.

Mason, Shuman ve Cook (2013), makine mühendisliği bölümünde kontrol sistemleri dersinde geleneksel sınıf modeliyle TYS modelini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada üç yıl devam etmiş birinci yıl geleneksel, daha sonraki iki yıl ise üst üste TYS modelini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda TYS modelinin derslerde daha fazla materyal kullanımına imkân sağladığını belirlemişlerdir. Ancak öğrenci başarısı açısından geleneksel ortamdaki belirgin bir farkının olmadığını, ancak öğrencilerin TYS modeliyle ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını tespit edilmişlerdir.

Enfileld (2013) araştırmasında, TYS modelinin lisans düzeyindeki multimedya eğitimi gören öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Kalifornia State Üniversitesi Northridge'de 37 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucu, modelin öğrencilerin ilgisini çektiği, daha zevkli bir öğrenme ortamı ve öğrenme deneyimi sağladığı, bununda öğrenmenin etkinliğini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca eğitimde bireyselliği ve her öğrencinin kendi hızında öğrenme imkânını sağladığı belirlenmiştir. TYS modelinin uygulandığı öğrencilerin büyük çoğunluğu model farklı, ilgi çekici ve yararlı bulmuşlardır.

Burrelle, McGivneyveXue (2013), Harford Üniversitesinde TYS modelinin calculus dersinde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu

çalışmayı 30 A ve 30 B grubu olmak üzere 60 öğrenciyle ve karma desende yürütmüşlerdir. A grubunda dersler geleneksel yöntemlerle devam ederken, B grubunda ise dersler TYS modeline göre planlanıp, buna uygun işlenmiştir. Araştırma sonunda verilen ödev ve sınav notları analiz edildiğinde, TYS modelinin uygulandığı B grubunun başarısının, geleneksel yöntemin uygulandığı A grubundan daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Talley ve Scherer (2013), psikoloji derslerinde kullanılan TYS modeli uygulamalarının, öğrenci performansı ve öğrenme kalıcılığına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler TYS modeli ile eğitim gören öğrencilerin performans ve öğrenmelerinin kalıcılığının geleneksel eğitim modeliyle eğitim gören bir önceki dönemki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bishop ve Verleger (2013) çalışmalarında, TYS modeli ile ilgili alan taraması yaparak modelle ilgili yapılan araştırmaları analiz edip, kapsamlı bir araştırma sonucuna ulaşmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada TYS modeli ile ilgili yapılan çalışmalar farklı boyutlarda kategorilere ayrılarak analiz etmişlerdir. Bunları, sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler, ölçme değerlendirme ve yöntemi olarak sınıflandırmışlardır. Elde ettikleri bulgular, araştırmanın gerçekleştirildiği zamana kadar TYS ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle öğrenci algılarını keşfetmeye yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. TYS modeline yönelik öğrenci algılarının ise çoğunlukla olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, TYS modelinin sınıf etkinliklerini de geleneksel sınıf ortamından daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber öğrencilerin yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel dersleri, video derslere oranla daha fazla tercih etmekte olduklarını da belirlemişlerdir. Genel anlamda sonuçlar incelendiğinde, geleneksel sınıfa oranla TYS modelinin öğrencilerin öğrenmesini iyileştirdiğini ve kolaylaştırdığını göstermektedir. Diğer bir açıdan araştırmanın sonucuna bakıldığında, öğrencilerin modelin uygulanma süreci sonunda öğrenme çıktılarını nesnel olarak araştıran yeterince araştırma olmadığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda yer alan önerilerde, gelecekte yapılacak çalışmalarda kontrollü deneysel veya yarı deneysel tasarımları kullanarak daha nesnel öğrenme sonuçlarını araştıran ve ortaya çıkan çalışmalar yapılması da önerilmiştir.

Schwankl (2013), TYS modeli ile yapılan öğretimin, lise düzeyindeki öğrencilerin algıları ve öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışma lise düzeyinde entegre II matematik dersini alan toplam 46 öğrenci ile eylem araştırması biçiminde deney ve kontrol gruplu olarak yürütülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dersi geleneksel

sınıfta alırken, deney grubunda yer alan öğrenciler ise TYS modeline göre dersleri almışlardır. Her iki gruba da aynı ön test, son test ve mini sınavlar uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bunlara ek olarak ters-yüz edilmiş sınıf uygulamasına göre ders işlenen öğrencilere, uygulamadan sonra bir de anket uygulanmıştır. Uygulanan altı sınavın üçünde, TYS modeline uygun öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek puanlar saptanmıştır. Anket sonuçlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamakla birlikte, diğer tüm puanların, TYS modeline göre öğretim gören öğrenciler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen diğer sonuçlar, derste kullanılan bazı materyallerin TYS modeli ile daha verimli ve etkili kullanılabileceğini ve ayrıca TYS modeli uygulamalarının öğrencilerde öğrenmeye karşı daha olumlu yönde bir tutum değişimi ortaya çıkardığını göstermiştir.

Kong (2014) araştırmasında, TYS modelinin derslerde kullanımının başarıya olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırma ortaokul seviyesinde öğrenim gören 107 öğrenciyle yürütülmüş olup, bu öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında ön test-son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen test puanları analiz edilip değerlendirilmiş ve TYS modelinin öğrencilerin ders başarısında istatistiksel olarak ölçülebilen anlamlı derecede artış ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda öğrenciler ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmelerde TYS modelinin genel olarak öğrencilerce ve öğretmenlerce olumlu bir şekilde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Butt (2014) TYS modeliyle ilgili araştırmasını, Avustralya Ulusal Üniversitesi'nde lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma öncesi ve sonrasında anket çalışması yapılarak, modelin uygulanması sonrasında öğrencilerin TYS modeline ilişkin algılarındaki meydana gelen değişimi incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, araştırmadan önce, öğrenenlerin %50'sinin TYS modelinin yararlı olabileceğini düşündüğünü ortaya koyarken, uygulama sonunda bu oranın %75'lere yükseldiğini göstermiştir.

Mok (2014) çalışmasında, TYS modelinin bilişim alanında kullanımının sonuçlarını araştırmıştır. Bu çalışmada Bilgi Sistemleri Lisans Programında mevcut olan programlama dersi, ders katılımını artırmak ve ders içeriğinin sunumunu çeşitlendirmek ve daha eğlenceli hale getirmek, amaçlarıyla TYS modeline uygun olarak planlanarak yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından TYS modeli uygulanmış ve bu uygulama sonuçlarında, öğrencilerin başarısının arttığını tespit edildiği gibi öğrencilerden modelle ilgili olumlu dönütlerde alınmıştır. Öyle ki öğrenciler, TYS modelinin derslerinde

kullanılmasının dersi çok daha kolay öğrenmelerini sağladığını, iş birliği halinde çalışmanın da ders kazanımlarını edinmede olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Cummins-Sebree ve White (2014), TYS modelini istatistik derslerinde uygulamışlar ve modelin öğrenciler üzerindeki etkisine bakmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda modelin öğrencilerin derslere daha hazırlıklı gelmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma derslere belirli bir hazırlıkla gelen öğrencilerin derslerde çok daha aktif olmalarını sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin yapacağı ön hazırlığın bellek üzerindeki kalıcılıkta etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Buna göre, önceden öğrenilen bilgiler sınıf içinde belirli uyarıcılara maruz kalındığında bu uyarıcıların öğrencilerce daha öncesinde deneyimlenmiş olması nedeniyle, bilgilerin bellekte belirli bir yer edinmesi ve hatırlanmasında konuyu ilk kez gören bir kişiye göre çok daha fazla ilerleme kaydedildiğini belirlemişlerdir.

Marquard (2014) ise TYS modelinin iş birliğine olanak sağlayıp sağlamadığını ve bu modelin mühendislik alanında öğrenimlerine devam eden öğrencilerinin öz yeterlik seviyelerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma yarı deneysel desen kullanarak yapılmış olup, deney ve kontrol grubundan elde edilen verilere göre araştırma sonucunda uygulanan öz yeterlik ölçeğinden elde edilen puanlar farklı alt boyutlarda birbirinden farklı sonuçlar göstermiştir. Ölçeğin başarı beklentileri ile ilgili sonuçlarında, müfredatın uygulamasıyla ilgili süreç ve müfredatı zamanında bitirme süreci beklentileri ile ilgili boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ölçeğin başa çıkma boyutuyla ilgili sonuçlarına göre TYS modeli uygulanan deney grubunun puanları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin tüm boyutlarına ilişkin öz yeterlik sonuçlarının genel toplamına bakıldığında, TYS modeli uygulanan deney grubunun toplam puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Snyder, Paska ve Besozzi (2014), ortaokul sosyal bilgiler dersinde TYS modeli uygulamalarının etkililiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma eylem araştırması modelinde tasarlanmış olup, dünya tarihi dersini alan üç farklı sınıfa uygulanmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları birlikte kullanıldığı karma desende yapılmıştır. Araştırma sonucu, TYS modelinin kullanılmasının öğrenci başarısında kayda değer bir artışa sebep olmadığı, tam tersine geleneksel sınıf modelinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin daha fazla ilerleme ve gelişme kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın beceriyle ilgili sonucunda ise, TYS modelinin öğrencilerin teknoloji

kullanımıyla ilgili yeterliklerini kontrol grubuna göre daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

See ve Conry (2014), 34 fakülte ile birlikte eczacılık fakültesi geliştirme programını TYS modeli çerçevesinde tasarlayıp uygulamaya koymuşlardır. TYS modeli uygulama sürecini tecrübe eden fakültelerin 88%'i bir sonraki yılın müfredatlarına bu yeni modeli entegre edeceklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda TYS modelinin eczacılık fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin “kutunun dışını düşünme” becerilerine katkıda bulunacak ve önemli ölçüde geliştirecek alternatif bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Bergmann ve Sams (2014), Colorado'daki Woodland Park Lisesinde öğrenimlerine devam eden kimya derslerini geleneksel eğitim modelle işleyen öğrencilerin ilk yıl çeşitli sosyal aktiviteler ve spor etkinlikler yüzünden çok fazla devamsızlıkları bulunduğunu ve bu devamsızlıklar yüzünden derslerin önemli bir kısmını kaçırdıklarını gözlemlemişlerdir. Bu araştırmada da çeşitli sebeplerle okula devamsızlıkları fazla olan öğrenciler üzerinde TYS modelinin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bunun üzerine araştırmacılar derslerini videoya kaydederek çeşitli web sitelerine yüklemeye başlamışlardır. Bu sayede dersleri kaçıran ya da ders tekrarı yapmak isteyen öğrenciler web sitesi üzerinden istedikleri yer ve zamanda derslere ulaşabilmişler, böylece de sınıftaki diğer öğrencilerden geri kalmamışlardır. Yöntem gayet başarılı olmuş, önce okuldaki öğretmenler tarafından sonra da değişik okullardaki öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal medyada modelin yayılmasına katkıda bulunmuş ve TYS modeli bu tip etkileşimler ve olumlu dönütler sayesinde kısa zamanda çok fazla yaygınlaşmaya başlamıştır.

Baepler, Walker ve Driessen (2014) araştırmalarında, kimya dersini gören öğrencilerin, sınıf içindeki derslerde vakitlerinin 2/3'ünü büyük bir amfide oturarak geçirmeleri yerine, amfiye oranla çok daha küçük sınıflarda aktif katılımlı ve daha fazla öğrenmeye dayalı etkinlikler ile vakitlerini verimli geçirmelerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl etki ortaya çıkaracağını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma için anlatılan tüm dersler videolara kaydedilerek internet aracılığıyla ulaşılacak çevrim içi platformlara yüklenmiş öğrencilerden istedikleri yer ve zaman da sınıf dışında bu videoları izlemeleri istenmiştir. Sınıf içinde de kimya dersleri öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme etkinlikleriyle işlenmiştir. Araştırma sürecinde kontrol grubunda bulunan 350 öğrenci haftada üç defa, geleneksel yöntemlerle ders işlenen, toplamda 150 (50+50+50) dakikalık derslere katılmışlar, deney grubundaki öğrenciler ise 3 gruba ayrılarak ve her bir grupta bulunan 117 öğrenci haftada sadece bir defa TYS modeline göre işlenen 50 dakikalık derse

katılmışlardır. Gerçekleştirilen bu uygulamanın sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı seviyelerini belirlemek amacıyla çoktan seçmeli testlerle yapılan sınav sonucunda derslerini TYS modeline göre alan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Stifle (2014) çalışmasında, yüksek lisans öğrencilerinin gördüğü kariyer danışmanlık dersinin harmanlanmış veya TYS modeline nasıl dönüştürülebileceğini analiz edebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, her hafta öğrencilere anket uygulayıp bunları analiz edilerek öğrencilerin harmanlanmış veya TYS modeliyle yürütülen sınıf içi etkinliklere katılımı, tutumları ve motivasyonları ölçülmüştür. Elde edilen araştırma bulguları, öğrencilerin harmanlanmış veya TYS modeline göre planlanıp yürütülen kariyer danışma etkinliklerine daha fazla katıldıklarını, daha istekli olduklarını ve geleneksel yöntemlere dayalı ders tabanlı etkinlikler için ise isteklerinin daha az olduğunu göstermiştir.

Chen, Kinshuk ve Chen (2014) araştırmalarında, TYES modeliyle ilgili yükseköğretimde çok daha fazla araştırma ve uygulama yapılmasını amaçlayarak buna temel sağlayabilecek bir model geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Dört farklı olguya dayalı karakterden F-L-I-P (Esnek Ortam, Öğrenme Kültürü, İstenen İçerik ve Profesyonel Eğitmenler) kelimesini temel alan tasarım modeline P-E-D (İlerlemeci Eylemler, Deneyim ve Çeşitlendirilmiş Platformlar) harfleri de eklenerek "FLIPPED" olarak yeniden adlandırılmıştır. Böylece bu model, "Bütüncül TYES" ortamında yeniden kurgulanarak uygulanmış ve öğrencilere uygulanan anketler ve mülakatlar bilgisayar sistem günlüklerinin analizine dayanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, önerilen bu modelin verimli ve etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bu modelle işlenen derslerden memnun kaldıklarını, ders katılımlarının arttığını ve çalışma istekleriyle çabalarında önemli gelişmeler yaşandığını bildirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar ayrıca, motivasyonu daha yüksek olan öğrencilerin, motivasyonu düşük olan öğrencilere göre performanslarının dahi iyi olduğunu da ortaya koymuştur. Yine araştırma bazı öğrencilerin ise pasif öğrenme ortamlarındaki eski alışkanlıklarını değiştirmemekte ısrar etkilerini ve bu yeni modeli tam anlamında benimsenme noktasında çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermiştir.

Overmyer (2014)'in yarı deneysel olarak üniversite düzeyinde yürüttüğü araştırmasında ise, TYS modeli ve geleneksel modelin cebir dersini alan öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunda yer alan geleneksel sınıfta, öğrenciler sınıfta normal bir şekilde ders almış; ödevleri ve kendilerine uygulan sınavları aynı ortamda değerlendirilmiş, sınıf dışındaki zamanları ise ev ödevlerine ayrılmıştır. TYS modelinin

uygulandığı deney grubunda ise öğrenciler, sınıfta kısa ders videolarını izlemiş ve çevrimiçi bir ortamda ödev çözümlerini sunmuşlardır. Ardından deney grubu öğrencileri, ödevlerini öğretmenleri ile birlikte sınıfta yapmışlardır. Ayrıca bazı TYS modeli etkinliklerinde ise sınıf içinde işbirlikçi grup çalışması, araştırmaya dayalı öğrenme ve tüm sınıfın etkin bir şekilde katıldığı tartışmalar kullanmıştır. Her iki gruba final sınavı için ortak değerlendirme çalışmaları bağlamında bir ön/son test sınavı gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmadan elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı, ancak TYS modeli uygulamaların yürütüldüğü deney grubu sınıftaki öğrencilerin genel ortalamasının geleneksel öğretimin yürütüldüğü kontrol grubu sınıftaki öğrencilerin ortalamasından az da olsa fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır.

McLaughlin, Gharkholonarehe ve Davidson (2014), Kuzey Carolina Üniversitesi'nde Eshelman Eczacılık Okulunda birinci sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında temel eczacılık II dersini TYS modeline göre planlayarak on aylık bir çalışma yürütmüşlerdir. Süreç boyunca tüm sınıf dışı faaliyetler çevrimiçi videolar aracılığıyla yürütülmüş ve sınıf içinde ise TYS modeline uygun aktif öğrenme etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; TYS modeli ile derslerini gören öğrencilerin okula devam durumu, öğrenme düzeyleri, öğrenme derinlikleri, öğrendiklerinin kalıcılığı ve TYS modeline yönelik algıladıkları değerlerde artış meydana geldiğini göstermiştir.

Love, Hodge, Grandgenett ve Swift (2014) ise çalışmalarında, TYS modelini lineer cebir dersinde kullanmışlardır. Dersi kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle, deney grubunda ise TYS modeli kullanarak işlemişlerdir. Araştırma, lisans düzeyinde eğitim alan 55 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. TYS modelinin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerden okul dışı ortamlarda öğretim üyeleri tarafından hazırlanan ders videolarını izlemeleri ve notlara ile derse hazırlıklı gelmeleri beklenmiştir. Ardından bu öğrencilerin ders içeriğini anlama düzeyleri ve derse karşı algıları değerlendirilmiştir. İçeriği anlama düzeyleri, dersle ilgili yapılan sınavlardaki performansları ile ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda TYS modeli ile eğitim gören öğrencilerde, geleneksel sınıfta eğitim gören öğrencilere oranla sınav notları arasında ciddi ve anlamlı bir artış gözlenmiş ve benzer durum daha sonra yapılan final sınavında da ortaya çıkmıştır. Dersi algılamaları bakımından ise, TYS modeline göre öğrenim gören öğrenciler derste edindikleri deneyimlerle ilgili olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Yestrebsky (2015) araştırmasında, TYS modeli kullanımının öğrencilerin kimya dersi başarısına ve öğrencilerin derse karşı algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, üniversitede birinci sınıfta öğrenimleri sürdüren 735 kişilik kalabalık bir öğrenci grubuyla deneysel olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ulaşılan veriler, TYS modelinin kullanıldığı grubun ders başarısında ve derse ile ilgili tutumlarında, geleneksel yöntemlerle eğitim alan gruba göre önemli ve anlamlı düzeyde bir artış ortaya çıkmıştır.

Bösner, Pickert ve Stibane (2015), TYS modelini doktorlar için ayırt edici tanı koyma başarısını arttırmak amacıyla kullanmışlardır. Bu araştırmayı 17 doktor adayı öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler göre, 16 öğrencinin akademik başarısında ve tanı koyma becerisinde istatistiksel olarak ifade edilebilen anlamlı bir artış görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan doktor adaylarının geneli modeli, uygulama tabanlı, etkileşimli, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmeye fırsat sunan, olumlu bir model olarak nitelendirmişlerdir.

Street, Gilliland, McNeil ve Royal (2015), TYS modelini tıp fakültesinde klinik öncesi fizyoloji dersi başarısını artırmak amacıyla kullanmayı hedeflemişlerdir. Gerçekleştirdikleri uygulama sonucunda öğrencilerin ders başarısında geleneksel eğitimle derslerin verildiği bir önceki yıla oranla olumlu yönde gelişme görülmüştür. Fakat görülen bu artış miktarı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamıştır. Ayrıca araştırmada öğrenci başarısının yanında modelle ilgili öğrenci memnuniyet düzeyleri de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda modelle ilgili öğrenci memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Moraros, Islam, Yu, Banow ve Schindelka (2015), epidemoloji dersi TYS modeline uygun olarak alan öğrencilerin modelin etkililiği konusundaki algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 67 yüksek lisans öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada öğrencilere değişik anketler uygulamışlardır. Öğrencilere uygulama başında, ortasında ve sonunda yapılmak üzere 3 farklı test uygulanmıştır. Bu testlerin sonucunda öğrencilerin %80'i TYS modelini etkili bulmuşlardır. Öğrenenlerin modelin etkililiğiyle ilgili algıları ile ders başarıları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan en önemli sonuç ise modelin geniş materyal yelpazesi sayesinde hem öğretmenlere ve hem de öğrencilere oldukça fazla esneklik sunması olmuştur.

Touchton (2015), Boise State Üniversitesi'nde TYS modelini Siyasal Bilimler Fakültesi ileri istatistik dersinde kullanarak, zor konuların öğrenilmesine modelin katkılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma 83 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonucunda, modelin öğrencilerin zor konuları anlamasında, kavramasında, problem çözme becerilerinin güçlenmesinde ve gelişmesinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmaya dâhil olan öğrenciler TYS modeliyle konuları daha kolay ve iyi öğrendiklerini; bu modelle işlenen dersi geleneksel yöntemle işlenen derslere oranla daha eğlenceli ve verimli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Guerrero, Beal, Lamb, Sonderegger ve Baumgartel (2015) üniversite düzeyinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, TYS modelinin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları ve ders başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu çalışmada anketler, sınavlar, açık uçlu sorular, öğretmen görüşleri ve gözlem gibi farklı veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırma karma yöntemde tasarım tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, modelin sınıfı içindeki ekinlikleri daha fazla öğrenci merkezli ve etkileşimli hale getirdiğini, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermiştir. Ancak araştırma, geleneksel öğretim oranla TYS modelinin öğrenci öğrenimi ve başarısı üzerinde önemli bir fark oluşturmadığını da ortaya çıkarmıştır.

Gross, Marinari, Hoffman, DeSimone ve Burke (2015) araştırmalarını, TYS modelinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma yarı deneysel yöntemle yapılmış, TYS sınıf modelinin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrenciler çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmışlardır. Bu araştırmada, iki öğrenci grubunun ders katılımı, öğrenci memnuniyeti ve akademik başarısı arasındaki değişkenlik durumunu incelemek için anket ve başarı testi kullanılmıştır. Bu araçlardan elde edilen sonuçlara göre, TYS modelinin uygulandığı öğrencilerinin daha iyi motive oldukları, derslere yüksek seviyede katılım gösterdikleri ve ders memnuniyetlerinde artış ortaya çıktığı saptanırken, akademik başarılarında ise ölçülebilir bir artış veya bir düşüş meydana gelmediği de tespit edilmiştir.

Ogden'in (2015) kapsamlı olarak hazırladığı araştırmasında ise TYS modelinin tasarım süreci ve geliştirilmesine yönelik olup, ayrıca öğrencilerin TYS modelini nasıl algıladıklarına odaklanılmıştır. Nitel yöntemle yürütülen bu araştırmada, öğrencilerin TYS modeliyle yürütülen matematik dersinin öğretim biçimini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, TYS modelinin

öğrencilerin sınıftaki soru sorma düzeylerini ciddi derecede artırdığı, modele uygun kullanılan ders araçları ve diğer bileşenlerinin öğrencilerin öğrenmesini teşvik ettiği ve bu modele uygun tasarlanan yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin kendi kendine ve kendi kapasitelerine göre öğrenmelerini de kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Bhagat, Chang ve Chang (2016), TYS modelinin trigonometriyle ilgili matematiksel kavramlara dair öğrencilerin öğrenme performanslarına etkilerini belirlemeye çalışmışlar, yürüttükleri deneysel çalışmada geleneksel yöntemlerle, TYS modelini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada sonucunda elde edilen bulgular, TYS modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öğrenme performanslarının kontrol grubundan daha üst seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda akademik başarı düzeyi istenilen seviyede olmayan öğrencilerin TYS modelinin kullanılmasıyla performanslarında artış meydana geldiği, başarı düzeyleri iyi olan öğrencilerin performanslarında ise TYS modeliyle birlikte istatistiksel olarak önemli bir değişim ortaya çıkmadığı da belirlenmiştir.

Chen (2016) yaptığı çalışmada, TYS modelinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi ve modeli öğretmenler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonuçları, bu modelde öğrencilerin mutlaka derslere hazırlıklı gelmesi gerektiğini göstermiştir. Birçok öğrencinin konuyu derse gelmeden önce öğrenmiş olmaması sebebiyle başlangıçta TYS modeli uygulamalarına karşı ciddi bir direnç gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu veriler ışığında modeli kullanmayı düşünenlerin mutlaka öğrencilerin ders videolarını evde izlemeyip derslere tamamen hazırlıksız gelebileceğinin üzerinde durması gerektiğini ve buna bir şekilde çözüm üretmeleri gerektiğini özellikle vurgulanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin TYS modelini ilk kez kullanacakları zaman dersi planlamak ve derse hazırlanmak için geleneksel öğretim modellerine göre çok daha fazla çaba, emek ve gayret göstermesi gerektiğine, ayrıca tüm bunlar için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğuna da dikkat çekilmiştir.

Jamaludin, Osman, Yusoff ve Jasni (2016) araştırmalarında, TYS modeli uygulamalarının öğrenci ve öğretmen açısından ortaya çıkardığı sonuçları araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, TYS modelinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin daha fazla soru sorabildiğini, derslerde konularla ilgili tartışmalara daha fazla zaman ayrılabilirdiği bununda öğrencilerin bilişsel olarak sürece daha fazla dâhil olmalarını yeni fikirler üretmelerine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin TYS modelinin sağlamış olduğu imkânları kullanarak sadece sınıf ortamında değil okul dışı ortamlarda da konularla ilgili bir tartışma ve fikir paylaşma imkânına kavuştuğu belirlenmiştir. TYS modelinin öğrencilerin tartışma

kültürü kazanmasında etkili olduğu, ancak ortaya çıkan bu tartışma ortamının öğretmenler açısından birtakım dezavantajları (otorite sorunu, dersi yönlendirme sorunu, zaman kontrolü vb.) da ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Ayrıca derslerinde TYS modelini uygulayan öğretmenlerin modelden istedikleri ve bekledikleri etki ve yararı sağlamak için tüm süreç boyunca istisnasız tüm öğrencileriyle bire bir etkileşim içinde olmaları gerektiği tespit edilmiştir.

Hultén ve Larsson (2016) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, TYS modelinin tam olarak anlaşılmasına olanak sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırma nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, en az dört ve dokuz yıl arasında bir mesleki deneyime sahip olan ve derslerinde TYS modelini aktif olarak kullanan yedi öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler genellikle yüz-yüze ve bunun sağlanamadığı durumlarda dijital ortamda Skype programı aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin TYS modelini tanımlarken daha çok genel ifadeler kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin TYS modelini tanımlarken, geleneksel öğretimdeki ödev kavramıyla bu modeldeki ödev görevindeki farkı ifade etmekte sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler TYS modeli kullanarak diğer öğretmenlerinde ilgili öğrenciyi sınıf içinde daha aktif hale getirebileceklerini, eğitimsel gelişime ve değişime katkı sağlayacaklarını, model sayesinde öğretmenlerin kendi gelişimlerine de katkıda bulunacaklarını ve dijital öğrenme topluluklarını takip etmeye, daha fazla katılmaya yöneleceklerini ifade etmişlerdir.

Unruh, Peters ve Willis (2016), öğretmenlerin TYS modeli kullanımına dair fikirlerini ortaya çıkarmak ve bunları bir sonuca ulaştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin modelle ilgili düşüncelerini ve tutumlarını karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, TYS modeliyle geleneksel sınıf modeli karşılaştırılmıştır. Veri toplama araçları olarak görüşme formu ve diğer çeşitli ölçeklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, TYS modelini kullanan öğretmenlerin, teknoloji ve öğretim beceri ve yeterliliklerinin oldukça yüksek seviyede olduğu, teknoloji kullanımında oldukça kendilerinden emin bir rahatlık düzeyinde oldukları, gelişen teknolojiyi takip ettikleri ve teknolojiye uyum sağlamada oldukça iyi seviyede oldukları, teknolojiyle ilgi tutum yönünden pozitif bir bakış açısına sahip oldukları ve teknolojiyi öğrencileri derse dâhil etme sürecinde aktif bir şekilde kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonuçları doğrultusunda,

derslerinde TYS modelini kullanan öğretmenlerin, derslerini geleneksel sınıf modeliyle işleyen öğretmenlere göre dersleriyle ilgili hazırladıkları yeni materyalleri meslektaşlarıyla paylaşmada çok daha istekli davrandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Zainuddin ve Attaran (2016), TYS modeline yönelik Malaya Üniversitesi'nde yaptıkları çalışmalarında ise modelle ilgili öğrencilerin algılarını ve dönütlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sürecinin ders dışı süreci, Spectrum adlı web sitesine yüklenen çevrimiçi materyaller aracılığıyla sağlanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmış olup, verilerin elde edilmesinde nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma verileri, anket, kişisel görüşmeler ve odak grup görüşmesi aracılığıyla 13 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin TYS modeliyle gerçekleştirilen derslere, geleneksel öğretimle yürütülen derslere oranla daha fazla katılım gösterdikleri ve bu yeni modele karşı olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, TYS modelinin sınıf dışında da akranlar arasında daha iyi bir iletişim ortamı oluşturabileceği ve özellikle çekingen ve kendini sözel olarak yeterince ifade edemeyen öğrencileri daha memnun ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cobb (2016) araştırmasında, TYS modelinin uygulandığı bir sınıfla, geleneksel ders tabanlı ders işlenen çevrim içi bir sınıfla karşılaştırmıştır. TYS modelinin Amerikalı öğrencilerin başarısına etkisini belirlemeyi ve elde edilen sonuçları karşılaştırmayı amaçlanmıştır. Araştırmada, TYS modelinin öğrencilerin dersi sevmelerini, algılamalarını ve sınıfla ilgili olumlu tutumlarını çok fazla geliştirdiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca modelin öğrencilerin akademik başarılarında da önemli bir artış meydana getirdiği de yapılan bu çalışmayla belirlenmiştir.

Swart ve Wuensch (2016) ise yükseköğretim düzeyinde işletme dersinde TYS modelini uygulamışlardır. Araştırmada, TYS modelinin uygulanması sonucundaki öğrenci memnuniyetinin ve işlemsel mesafe durumlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, TYS modelinin hem işlemsel mesafe olarak hem de öğrenci memnuniyeti olarak ciddi bir iyileşmeye sebep olduğunu göstermiştir. Ayrıca TYS modelinin uygulandığı sınıftaki artan öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim üyelerinin öğrencileriyle sınıf içinde kullanılan öğretim teknolojisi öğrenci arasındaki gelişen işlem mesafelerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Perfume (2016) araştırmasında, TYS modelinin Japonca dil sınıflarında etkililik ve uygulanabilirliğini ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Karma yöntemle yürütülen ve 39 öğrencinin katıldığı bu çalışmada Japonca giriş dil derslerinin iki farklı yöntemle verilmesi planlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin temel dil becerilerinin oluşturulması amacıyla deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de dönemin ilk yarısında dersler geleneksel yaklaşımlara uygun olarak verilmiştir. TYS modeli ise deney grubuna dönemin ikinci yarısında uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, TYS modeline uygun ders videolarını hazırlamanın ve dersi buna uygun olarak planlamanın önemli ölçüde fazla bir zamana ihtiyacı doğurduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, ders videoları sayesinde okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen öğretimin, sınıf içerisindeki aktif öğrenme süresini artırdığı ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına ait istatistikler, TYS modelinin öğrencilerin öğrenme seviyelerinde istatistiksel olarak da ifade edilebilen ciddi bir artış oluşturduğunu göstermiştir. Ek olarak, öğrencilerin TYS modeliyle ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu da araştırma sonucunda belirlenmiştir.

Muir ve Geiger (2016), TYS modelinin ortaöğretim düzeyindeki matematik dersinde öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları bazı kavramları öğrenmelerine etkisini belirlemeyi ve dijital teknolojileri derslerde kullanarak gelecekteki çalışmalara yol göstermeyi ayrıca bu çalışmayı uygulayıp çalışma sonucunda da öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Bu çalışma 10. sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin TYS modeli uygulamalarıyla ilgili olumlu görüşler ifade ettiklerini ve öğrencilerin öğretmen tarafından oluşturulan okul dışı çevrimiçi matematik materyalleriyle meşgul olmaya oldukça motive olduklarını bununda öğrenmekte zorlandıkları matematik konularını öğrenmelerine olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir.

Long, Logan ve Waugh (2016) tarafından yapılan araştırmada ise, TYS modeli uygulanan bir lisans dersinde, modelle ilgili öğrencilerin tutumları ve tercihlerinin yanında sınıf dışı öğrenme deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma bulguları, öğrencilerin TYS modelinde sınıf dışı videoları kullanmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan öğrencilerin sınıf öncesi öğrenme materyalleri üzerindeki tutum ve tercihleri, öğrenme deneyimleri ile sınıf içindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca öğrenciler, sınıf dışında kullanılan videoların daha kısa ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde hazırlanmasının iyi olacağını önermişlerdir.

Hodgson, Cunningham, McGee, Kinne ve Murphy (2017), yükseköğretime geçiş aşamasındaki öğrencilerle gerçekleştirdikleri bu deneysel çalışmada, birbirinden üç farklı sınıf ortamında gözlemsel araçlar kullanarak, ters-yüz edilmiş ve edilmemiş derslerde meydana gelen davranışsal etkileşimi değerlendirerek, mevcut TYS modeli araştırmalarında ulaşılan sonuçları daha da genişletmeyi hedeflemişlerdir. Literatürdeki genel sonuçların tam aksine bu çalışma, gözlemlenen üç sınıftan yalnızca bir tanesinde öğrencilerin derse katılımlarında bir artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf ortamında var olan bileşenlerin ve mevcut öğretmen davranışlarının analizi sonucunda ise, öğrenci katılımının yalnızca öğretim stratejisinin bir fonksiyonu olmadığı, bunun yanında öğrenci özelliklerinden ve öğretmenlerin sahip olduğu beceri ile beklentilerinden de etkilendiği belirlenmiştir.

Aidinopoulou ve Sampson (2017) tarafından yapılan çalışmada, TYS modeli bağlamında öğrenci merkezli bir süreç için gerekli sınıf içi zamanın kullanımı, tarih konusyla ilgili bilginin hatırlanması ve tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlkokul sosyal bilgiler dersinde yürütülen araştırma, eylem araştırması deseninde olup, deney ve kontrol olmak üzere iki grup araştırmaya dâhil edilmiştir. Eylem süreci, deney grubunda TYS modeline uygun olarak yürütülürken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretime uygun olarak sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubunda öğrenci merkezli aktif öğrenme süreçlerine daha fazla zaman ayrıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama başarısı noktasında ise deney ve kontrol grubu arasında TYS modeli lehine düşük düzeyde bir pozitif etkinin olduğu görülmüştür. Tarihsel düşünme becerisini geliştirme noktasında ise TYS modelinin oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lo ve Hew (2017) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrenimi sürecine kadar öğretim sürecinde TYS modeline yönelik yapılan deneye dayalı çalışmaların değerlendirmesinin yapılmasını amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 15 çalışma merkeze alınmış, bu çalışmalar TYS modeli uygulanan etkinlikler, öğrenci başarısı, öğrenci tutumu ve uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, TYS modelinin uygulandığı sınıflarda, öğrenci katılımının daha fazla olduğu aktif öğrenme süreçlerinin arttığı ve öğrencilerin başarılarında ise negatif yönde bir etki oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tutumları boyutunda ise TYS modeliyle ilgili negatif bulgulara ulaşılmış, bunlar öğrenciyle ilgili sorunlar, kurumla alakalı sorunlar ve yönetimsel olarak ortaya çıkan sorunlar olmak üzere üç kategoride olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacılar, ilkokul seviyesinde TYS modeliyle ilgili araştırmaların az olduğunu tespit etmişler, ayrıca araştırmalarda mutlaka ön test uygulanması gerektiği özellikle vurgulamışlardır.

Aljaser (2017) ise araştırmayı, TYS modelinin akademik başarı ve öz yeterlik etkinliğini ölçmek amacıyla, Suudi Arabistan'daki bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitim gören kadın öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Çalışma deneysel yöntemle yürütülmüş, kontrol grubunda dersler TYS modeli dışında her zamanki geleneksel yöntemlerle, deney grubunda ise dersler TYS modeline uygun olarak sınıf yönetimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, TYS modeli ile dersleri işlenen deney grubunun uygulama sonrası uygulanan başarı testinde kontrol grubundan daha iyi başarı gösterdiğini ve öğrencilerin başarı testi puanlarıyla kendilerine uygulanan öz-yeterlik ölçeği puanları arasında pozitif olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

De Araujo, Otten ve Birisci (2017) yaptıkları araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde, özellikle kolej düzeyindeki matematik derslerinde yaygın olarak kullanılan TYS modelinin, öğretmenlerin ödevleri belirlemesi boyutu ele alınmıştır. Geleneksel matematik derslerinin ev ödevleri genellikle hazır problem setlerinden oluşmakta iken, TYS modelinin uygulandığı derslerdeki ödevler sıklıkla öğretim videoları biçiminde hazırlanmıştır. Bu araştırmada, ödev türlerini teknoloji ve matematik eğitimi literatürü açısından kategorilere ayrılarak kaliteyi daha da artırmayı amaçlayan genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla belirlenen her ödev kategorisi için, TYS modelinin özüne uygun ve matematiğin genel ruhuna uygun nitelikte örnekler üzerinde durulmuştur. Ayrıca TYS modelinde kullanılan öğretim videolarının nasıl daha kaliteli olabileceği ve öğretim videolarına ilave olarak öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarını motive edecek farklı düzeylerde videolar da paylaşabileceklerine dikkat çekilmiştir.

Doman ve Webb (2017), Makao Üniversitesi'ndeki TYS modeliyle ilgili bir büyük çaplı deneysel araştırma olarak gerçekleştirilen araştırmalarında modele yönelik öğrenci tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar araştırma sonucunda, dünya çapında birçok eğitimcinin kullandığı geleneksel öğretmen odaklı öğretim ve ders anlatım yöntemleri sebebiyle öğrencileri sınıf içinde pasif bir hale getirdiklerinin aslında farkında olduklarını vurgulamışlardır. TYS modelinin ise, öğrencileri çok daha fazla iletişime ve derslere daha fazla ilgili olmaya yönlendirdiğini ifade etmişlerdir. Modelin öğrencilere sınıf dışı süreçte video derslerinden yararlanılma fırsatı sunmasının öğrencilerin sınıf

içinde öğrenci merkezli etkinliklerle daha fazla katılmalarına olanak tanıdığı, bunda bireysel öğrenme sürecine ve çeşitli tutumlar üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, TYS modeli uygulanan öğrencilerinin, TYS modeli kullanılmayan bölümlerdeki öğrencilere oranla derslere karşı çok daha olumlu tutumlar ortaya koyduklarını göstermektedir.

Hsieh, Wu ve Marek (2017) ise yaptıkları çalışmada, TYS modelinin yarar ve sınırlılıklarını daha net ortaya koyabilmek amacıyla yabancı dil dersinde TYS modelini, Wen'in giriş özellikli-çıkış odaklı modeliyle bir arada uygulamışlardır. Araştırmacılar bu bağlamda çevrimiçi ortamda kapsamlı bir sunum yapabilmek amacıyla İngilizce deyimlerinin öğrenilmesini içeren bir eğitim tasarlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan 48 öğrenci iki farklı sınıfta, sınıf içi etkinliklere katılmışlardır. TYS modeli kapsamında ders gören öğrenciler, sınıf dışında da kendilerine sunulan ders materyallerini akıllı telefon uygulamasıyla istedikleri yerde takip etmiş ve buna ilaveten sınıftaki etkinliklerle de sınıf dışında öğrendikleri İngilizce deyimleri daha da pekiştirmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, TYS kapsamında yazılı ve sözlü etkileşimi kullanan öğrencilerin motivasyonunun Wen'in giriş özellikli-çıkış odaklı modelinin uygulandığı öğrencilere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca TYS modeliyle eğitim gören öğrencilerin dildeki deyimleri sınıfta çok daha aktif olarak kullandıkları ve deyimsel bilgilerinin arttığı belirlenmiştir.

Latif, Matzin, Jawawi, Mahadi, Jaidin, Mundia ve Shahrill (2017), tarih öğretiminde TYS modelinin uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada TYS modelinin etkililiğini, öğrencilerin öğrenmelerine olan katkısını ve buna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bir ortaokulda, eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Modelin etkililiğini ortaya çıkarmak ve öğrenci başarılarını kıyaslamak amacıyla öğrencilere ön-test ve son-test uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı görüş formu olup, bu forma uygun tamamen rastgele belirlenen beş öğrenciyle görüşme şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, TYS modelinin tarih öğretiminde etkili bir model olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ön test-son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Winter (2018) araştırmasında, TYS modelinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin ders motivasyonları ve performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma süreci 35 öğrenci ile 8 hafta sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak, öğrenci performanslarının belirlenmesi

amacıyla öğrencilerin video derslerin bitiminde hemen cevapladıkları sorular ile öğrencilerin konuyla ilgili ürettikleri ürünler kullanılmış, motivasyonlarını belirlemede ise anketten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, TYS modelinin öğrencilerin motivasyonlarını olum yönde etkilediği ve performanslarını geliştirici bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde üniversite düzeyinde daha fazla çalışma yürütüldüğü dikkatlerden kaçmamaktadır. Ayrıca modelle ilgili araştırmaların, tıp, mühendislik, matematik öğretimi, yabancı dil öğretimi üzerinde daha çok yoğunlaştığı da görülmektedir. Modelin dünya geneli kullanımının Türkiye’den daha yaygın olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi özelinde kullanımına bakıldığında ise daha yeni yeni kullanılmaya ve ders etkileri üzerinde durulmaya başlandığı görülebilmektedir.

Bu eğitim modelinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından sahip olduğu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda tüm kademelerde ilerleyen dönemlerde daha yaygın bir biçimde kullanılacağını öngörmek de mümkündür. Yukarıdaki yerli ve yabancı çalışmalar incelendiğinde, TYS modeli ile öğrencilerin genel olarak ders başarılarını artırdığı, ders karşı tutum üzerinde çoğunlukla pozitif etkisinin bulunduğu, öğrenci motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, ders olan ilgiyi artırdığı, öğrencilerin derslere katılımlarına büyük orada olumlu biçimde yansıdığı, sınıf içi etkinliklere aktif katılımının, işbirlikçi öğrenme ve grup çalışması gibi öğrenci merkezli yöntemlerin kullanımına katkı sağladığı, öğrencilerin öz-yeterliklerinin olumlu etkilendiği, bireysel olarak herkesin kendi kapasitesine ve hızına göre öğrenmesini desteklediği, teknoloji kullanımını olumlu katkı sağladığı ve hatta geliştirdiği, ezberci eğitimi azalttığı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği, farklı ders çalışma alışkanlıkları kazandırdığı, derslere devam edemeyen öğrenciler için büyük kolaylıklar sağladığı, TYS modelinin öğrencilerin çoğunlukla olumlu izlemler bıraktığı ve bunun öğrencilerden alınan dönütlerde net bir şekilde görülmektedir.

Bunun yanında yapılan araştırmalarda modelle ilgili eleştiriler, etkisiz veya olumsuz sonuçlarda mevcuttur. Ancak bunların hiçbiri modelin öğrencileri mevcut hallerinden daha kötü bir seviyeye getirdiğini belirtmemiş olup, en kötü ihtimalle buldukları yeri koruması sağladığını (başarı, moral, tutum, motivasyon vb.) ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacılar genel anlamda iyi bir planlama ve hazırlıkla, öğretmenin model hakkındaki bilgi ve tecrübesinin artmasıyla, öğrenciye ve veliye sürecin iyi anlatılıp öğrencinin süreci ve modeli sahiplenmesinin sağlanmasıyla yaşanan sıkıntıların da minimum düzeye ineceğini belirtmektedirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni (modeli), araştırma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın deneysel uygulama aşamaları, araştırma ortamı, araştırmanın eylem süreci, veri kaynağı ve özellikleri ile araştırma da yararlanılan istatistikî teknikler ve analizler ortaya konulmuştur.

3.1. Araştırma deseni

“Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” isimli bu araştırma nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmalarda üç ana yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; sayısal verilere dayanan nicel, sözel verilere dayanan nitel ve hem sayısal hem de sözel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemdir. Alanyazında geçmişten günümüze yapılan çalışmalar incelendiğinde; geçmişte gidildikçe nicel yöntemlere uygun çalışmaların, günümüze yaklaştıkça nitel yöntemlere uygun çalışmaların daha çok ve sıklıkla tercih edildiği, yakın zamanlarda yürütülen çalışmalarda ise karma yöntem deseninin daha fazla tercih edildiği dikkati çekmektedir (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019). Randolph (2008)’a göre karma yöntem araştırmalarının artmasıyla eğitim teknolojilerinde paradigma savaşları durulmuştur. 2000’li yıllardan itibaren eğitim teknolojileri alanında yürütülen araştırma sayısının çoğalmasıyla birlikte sosyal bilimlerde de karma yöntem paradigması yükselişe geçmiştir (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bunu eğitim teknolojilerinin doğasıyla açıklamak olasıdır. Çünkü eğitim teknolojileri araştırmalarında sıkça kullanılan tasarım, geliştirme ve uygulama ağırlıklı araştırmalar karma yöntemin çok boyutluluk, çoğulculuk ve dengeleyicilik özelliklerini gerektirmektedir.

Karma yöntem davranış bilimleri ve sosyal bilimler için yeni bir yöntem olmasına rağmen araştırmalarda tercih edilen popüler bir yöntem haline gelmesi nitel ve nicel desenlerin özelliklerini barındırmasından kaynaklanmaktadır. Creswell (2008)’de karma yöntem deseninin her iki desenin (nicel-nitel) avantajlarını kullanabildiğini ifade etmektedir. Creswell (2009) karma yöntem desenini açıklarken, yeni olmasından dolayı araştırmacıların bu deseni kullanmadan önce çok iyi anlaması ve özümsemesi gerektiğine

inandığını ifade etmiştir. Bunun içinde kitaplarında karma yöntem desenini ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Karma yöntem yeni ve her geçen gün gelişen bir yöntem olduğu için değişik tanımları da yapılmaktadır. Bir çalışmanın içinde iki desenin (nicel-nitel) tercih edilmesidir (Creswell ve Clark, 2011, s.68). Karma yöntem deseni araştırma soruları veya hipotezler için nicel (kapalı-uçlu) verileri destekleyecek nitel (açık-uçlu) verilerin toplanmasını içerir (Creswell, 2017, s.217). Karma yöntem deseni araştırmayı gerçekleştiren kişinin araştırma problemlerini daha iyi anlamak amacıyla nicel (kapalı uçlu) ve nitel (açık uçlu) verilerin topladığı iki ayrı veri setini birbiriyle birleştirip bütünleştirdiği ve daha sonra da bu bütünleştirmenin avantajlarından yararlanarak derinlemesine sonuçlar elde ettiği sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanlarında etkin olarak kullanılan güncel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017, s.218). Karma yöntem deseni, nicel ve nitel verilerin toplanılarak her iki desenin bir arada kullanıldığı bir desendir (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s.112). Karma araştırma yöntemi; tek bir çalışmanın içinde yer alan nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini, yorumlanmasını ve bütünleştirilmesini içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s.266).

Nitel ve nicel çalışmaların birlikte kullanıldığı çalışmalar bazı kaynaklarda “yöntem çeşitlemesi” olarak da ifade edilmektedir. Yöntem çeşitlemesi, genel olarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması şeklinde ifade edilebilir (Türnüklü, 2001, s.9). Yapılan bir çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme, yani nitel ve nicel verileri birbirini destekleyecek şekilde kullanma aslında ulaşılabilecek sonuçların daha geçerli ve derinlemesine olmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2010,s.102). Karma yöntemin tercih edilmesindeki asıl amaç nitel ve nicel veri toplama araçlarını birlikte kullanarak her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimum düzeye indirebilmek ayrıca her iki yöntemin üstün yanlarını bir araya getirerek daha verimli bir sonuca ulaşmaktır.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemi yedi basamaklı araştırma süreç modeline dönüştürerek;

1. Veri küçültme,
2. Veri gösterme,
3. Veri transferi,
4. Veri korelasyonu,
5. Veri birleştirme,
6. Veri karşılaştırma,
7. Veri tamamlama şeklinde sıralamıştır.

Veri küçültme aşaması; nitel ve nicel verileri işleyip kullanılacak hale gerektirmeyi, veri gösterme aşaması da nitel ve nicel verileri resimlere ya da tablo grafik vb. dönüştürmeyi ifade etmektedir. Ardından veri transferi yapılarak nicel veriler, nitel analizde desteklenerek anlatımsal veriye dönüştürülmektedir. Veri korelasyonunda ise; nitelleştirilmiş veri ile ya da nitel verinin nicelleştirilmiş veri ile korelasyonu sağlanır. Veri birleştirme süreci de ise hem nicel hem de nitel veriler içinde yeni veya birleştirilmiş değişkenler oluşturularak bunlar kombine edilmektedir. Ardından kombine edilen hem nicel hem de nitel veri, veri tamamlamayı ifade eden final aşamasında sonuca bağlanır.

Mills ve Gay (2016, s.37), karma yöntem desenin amacını nicel ve nitel desenlerin sunduğu avantajları kullanarak bir olgunun daha detaylı, derinlemesine ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Creswell (2017, s.218), karma yöntem desenin temel varsayımını, araştırmacının istatistikî bilgilerle (nicel veriler), hikâyeleri, kişisel yaşamışlıkları (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak ve açıklamak için bu yöntemlerden sadece birini kullanmaya göre daha avantajlı olacağı şeklinde belirtmiştir. Çünkü karma yöntem deseninde araştırma sorusu, çoklu veri elde etme araçları kullanılarak hem daha iyi anlaşılırken hem de daha detaylı ve derinlemesine ve bütün yönleriyle cevaplandırılabilir. Ancak karma yöntem deseninde sadece çok sayıda farklı veri toplama araçlarının kullanılması yapılan çalışmanın karma yöntem desenine uygun yürütüldüğünü göstermez (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem deseninde önemli olan nitel ve nicel yaklaşımlara uygun yöntem ve tekniklerin bir arada bütünsel olarak düşünülüp, planlanıp birlikte uygulanıp sonuçların birbirini destekleyip pekiştirmesidir. Farklı yaklaşımlara göre planlanıp yapılandırılan bu iki desenin (nitel-nicel) bir araya gelmesi, birleşmesi ve aslında bütünleşmesinin karma yöntem desenini oluşturduğuna dikkat etmelidir (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019, s.560). Bu bağlamda bu iki desenin nasıl bütünleşeceğini bilmek ve bunları tek bir ortak amaçta birleştirebilmekte araştırma sürecinin sağlıklı şekilde yürütülüp sonuçlandırılması için son derece önem taşımaktadır.

Creswell'e (2003) göre karma yöntemin kendi içerisinde birçok deseni bulunmaktadır. Bunlar;

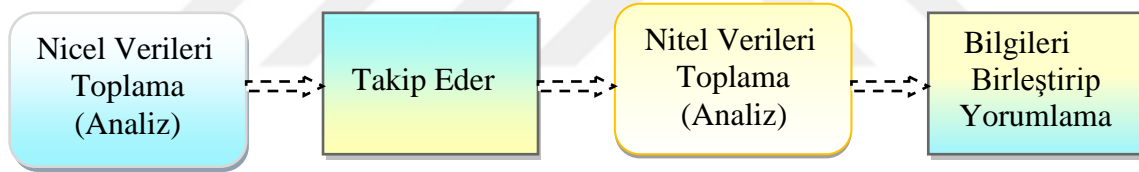
1. Yakınsak paralel karma yöntem,
2. Açımlayıcı sıralı karma yöntem,
3. Keşfedici sıralı karma yöntem,
4. İç-içe karma yöntem,

5. Dönüştürücü karma yöntem,
6. Çok aşamalı karma yöntemdir.

Bu desenlerden hangisinin kullanılacağına araştırmacı içeriğine, ulaşılmak istenen sonuca, kullanılan veri toplama araçlarına, nicel ve nitel çalışmaların kullanılma sırasına vb. göre karar verilmektedir (Creswell, 2016, s.224). Bu araştırmada karma yöntemin desenlerinden açıklayıcı-sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem yaklaşımı karma yönteme ait bir desendir. Bu yaklaşımda araştırmacı ilk aşamada topladığı nicel verileri analiz edip daha sonra araştırmacının ikinci aşamasını planlanarak nitel veriler toplanıp çözümlenir (Yıldırım, 2010, s.103).

Yani bu yöntemde asıl amaç nicel yöntemle ulaşılan verilerden eksik kalan kısımlarının nitel verilerle tamamlamak böylece daha bütünsel ve derinlemesine sonuçlara ulaşmaktır. Bu sayede araştırmacının nicel bulguları daha ayrıntılı bir şekilde bütün yönleriyle net olarak açıklanacaktır.

Creswell (2016, s.227) tanımından hareketle açıklayıcı sıralı karma yöntem, şekilsel olarak aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir.



Şekil 11. Açıklayıcı sıralı karma desen

Bu araştırma karma yöntem desenlerinden Şekil 11’de verilen “açıklayıcı sıralı karma desen” sürecine uygun olarak birbirini takip eden iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmacının birinci aşamasında nicel veriler toplanıp çözümlenmiş; ikinci aşamasında ise, nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir. Nicel ve nitel çözümlenmelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmacının nicel boyutu; TYS modeline uygun sosyal bilgiler dersi işleyen öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları ile programın ön gördüğü şekilde sosyal bilgiler dersini işleyen öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları arasındaki farkı ortaya koymak olduğundan ön test son test, kontrol gruplu yarı deneysel modele göre gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desen, deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarını rastgele

oluşturmanın zor veya imkânsız olduğu durumlarda önceden yapılandırılmış grupların kullanılmasına dayanan bir araştırma desenidir. Tam manasıyla gerçek, deneysel bir desen kullanılmamasının sebebi, dış ortamlardan ve etkilerden tamamen soyutlanmış, yapay ortamlar oluşturulamamasıdır. Ayrıca kullanılan bu model, özellikle uygulamaya dâhil olacak kişileri tarafsız olarak seçmenin çok zor olduğu eğitim araştırmalarında kullanılması en uygun modellerden biridir (Baştürk, 2014, s.41). Bu desen eşitlenmemiş kontrol gruplu desen olarak adlandırılmakta olup, biri deney ve diğeri kontrol olmak üzere iki grup rastlantısal seçim dışında bir yolla oluşturulmaktadır. Her iki gruba da (deney-kontrol) deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2000, s.163). Yarı-deneysel desenin en fazla uygulanan bu deseninde, gruplar deneysel uygulamadan önce ve deneysel uygulamadan sonra bağımlı değişkenlerle ilgili işleme tabi tutulurlar.

Bu araştırmada oluşturulan gruplar rastlantısal olarak belirlenmemiştir. Gruplar daha önceden belirlenmiş sınıflar içinden öntest uygulaması yapılarak öntest başarıları ve tutumları birbirine en yakın çıkan denk iki grup seçilmiş ve uygulama bu sınıflara yapılmıştır. Yani belirlenen iki gruptan biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Yalnız araştırmacı bu iki gruptan hangisinin deney grubu olacağını kendi belirlemiş rastgele yani tesadüfi bir yolla atanmamıştır.

Bu araştırmada yararlanılan yarı deneysel desende, deney grubu üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişken “TYS modeli uygulamaları” olduğundan deney grubunda bu modelin özüne uygun etkinlikler ve uygulamalar tasarlanıp, planlanarak dersler buna uygun olarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler daha önce de olduğu gibi programın ön gördüğü şekilde işlenmeye devam etmiştir. Yani; kontrol grubu üzerinde ölçülmesi planlanan akademik başarı ve derse karşı tutumları olumlu veya olumsuz etkileyecek herhangi farklı ve yeni bir faktör kullanılmamıştır. Araştırmanın nicel boyutunda her iki grupta da “akademik başarı” ve “derse karşı tutum” olmak üzere iki bağımlı değişkende meydana gelen değişim incelenmiştir. Bu incelemelerde öntest ve sontest akademik başarı ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanları kullanılarak grup içi ve gruplar arası kıyaslamalara gidilmiştir.

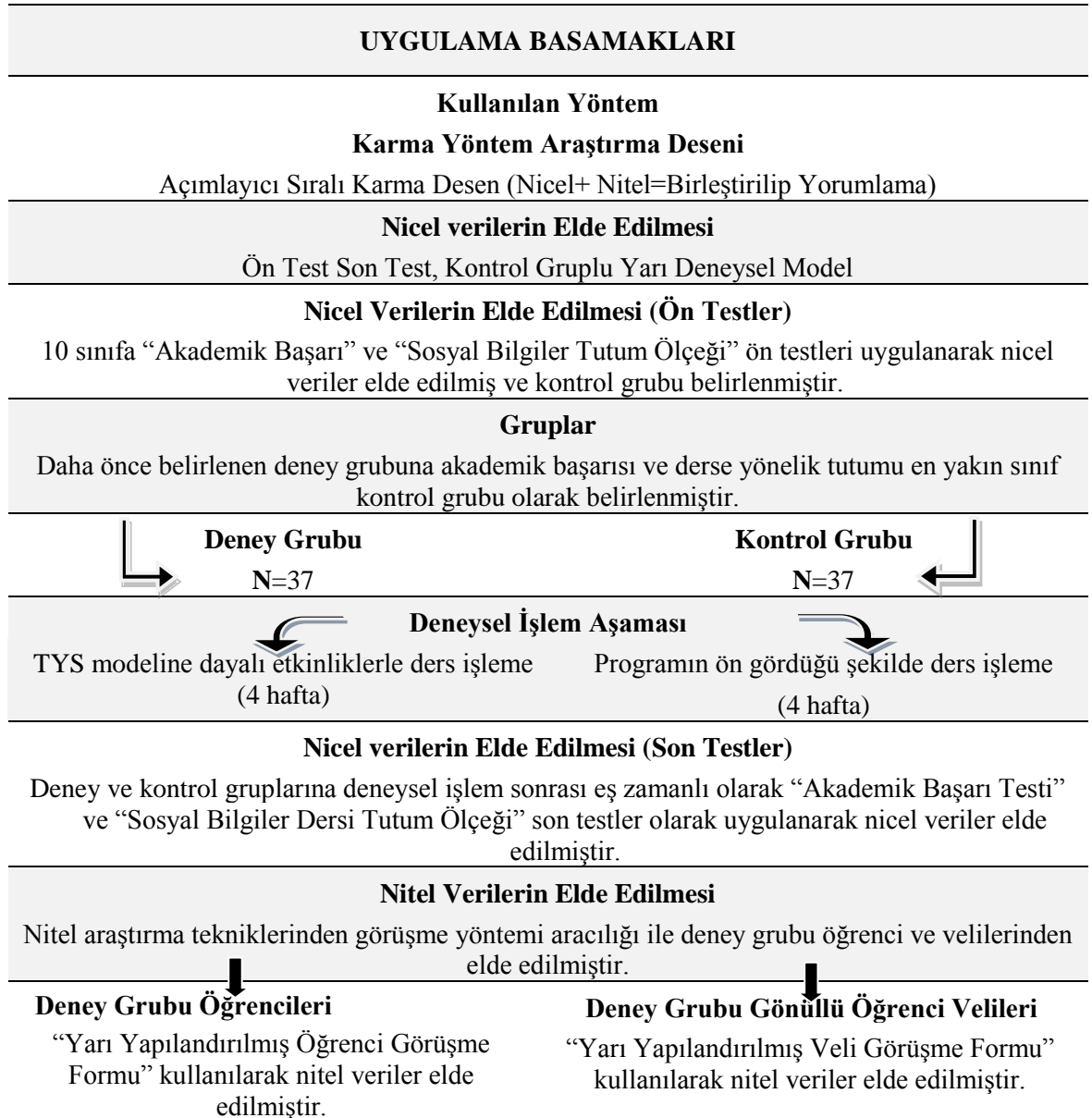
Deney grubu öğrencilerinin araştırmanın nicel boyutunu oluşturan kısmında belirlemedikleri, ek olarak belirtmek istedikleri duygu ve düşüncelerini derinlemesine öğrenebilmek amacıyla gönüllü olan öğrenciler ve bu öğrencilerin gönüllü velileriyle görüşmeler yapılmıştır. Yani, araştırmanın nitel boyutunda TYS modeli uygulamalarına ve bu modelle yürütülen sosyal bilgiler derslerine yönelik öğrenci ve veli görüşleri ortaya

çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ve velilerin uygulanan TYS modeline ilişkin görüşlerinin tespit edildiği araştırmanın nitel boyut fenomoloji (olgu bilim) deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomoloji (olgu bilim), yaşanmış bir deneyimi değerlendirme üzerine odaklanan bir yöntemdir (Miller, 2003, s.69). Yani fenomoloji (olgu bilim), öncelikle bir olgunun altında yatan ortak anlamları ortaya çıkarabilmek için kişiler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve bu yaşanmış deneyimlerin özünü daha derinlemesine açıklamaya çalışmaktadır (Rose, Beeby ve Parker, 1995, s.1126). Yapılan bu işlemdeki temel amaç araştırmanın nicel boyutuna dair ulaşılan sonuçları desteklemek, TYS modeli uygulamalarının etkisini öğrenci ve veli gözünde daha net belirlemek, araştırma süreciyle ilgili derinlemesine ve çok daha zengin verilere ulaşmaktır. Bu amaçla gönüllü öğrenci ve velilerle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılarak veriler toplanmış ve araştırmanın nicel boyutu bu verilerle desteklenmiştir.

Nitel araştırma görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araç ve tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların mümkün olduğunca doğal ortamda gerçekçi bir şekilde ve bütüncül olarak ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Nitel araştırma, insanın kendi sınırlarını çözmek ve bireysel çabasıyla şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini ortaya çıkarmak üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010, s.326). Bu çalışmanın nitel boyutunda verilerin elde edilebilmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için de TYS modeli uygulaması sürecine yönelik deney grubundaki öğrencilerin ve velilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları kullanılarak deney grubundaki öğrencilerin tamamıyla ve bu öğrencilerin velilerinden gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmış ve nitel veriler bu yolla elde edilmiştir.

Bu araştırmada nicel ve nitel veri desenlerinin kullanılmasının asıl sebebi veri toplama sürecinde her iki deseni kapsayan farklı araçların kullanılmasıdır. Bu araçlar araştırmanın nicel boyutu için başarı testi, sosyal bilgiler tutum ölçeği, deney teknikleri ve istatistiksel tekniklerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için ise katılımcı gözlemi ve bu katılımcı gözlemleri içeren yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile yarı yapılandırılmış veli görüşme formu kullanılmıştır. Bu sayede hem yapılan araştırmaya çeşitlilik kazandırılmak istenmiş hem de elde edilen bulguların daha derinlemesine veriler

içermesi ve kullanılan farklı yöntemler ile elde edilen sonuçların birbirini desteklemesi sağlanmak istenmiştir. Yıldırım (2010)'da nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla veri zenginliği sağlandığını, bunda yapılan çalışmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlayarak çalışmadan daha nitelikli sonuçlar ortaya çıkmasını sağladığını belirtmiştir. Bu çalışmada yürütülen karma yöntemin uygulama basamakları aşağıdaki gibidir.



Şekil 12. Araştırma deseni ve uygulanış şeması

3.2. Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim – öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinin bir ortaokulunda öğrenim gören 74 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamanın daha kolay yürütüleceği düşünüldüğünden araştırmacının görev yaptığı ortaokul tercih edilmiş ve deney grubu önceden belirlenmiştir. Deney grubu belirlenirken TYS modelinin uygulanabilirliği (sınıfın genelinin evlerinde bilgisayar, tablet veya akıllı telefon bulunması, bunların kullanılabilir olması ve internete erişim imkânlarına sahip olması vb.), sınıfta bulunan öğrencilerin ve velilerinin çoğunluğunun araştırmaya katılmakta istekli olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu özellikleri taşıyan, yapılacak araştırmanın amacına uygun olan bir şube, deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunu belirleyebilmek amacıyla aynı okulda bulunan (deney grubu dâhil) 10 sınıfa akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunların sonuçlarına göre deney grubu olarak belirlenen sınıfa başarı olarak denk olan diğer sınıf tespit edilerek, kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma grubunda yer alan ve nicel verilerin elde edildiği öğrencileri sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Nicel Verilerin Toplandığı Öğrenci Sayılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Değişkenler | Gruplar | Cinsiyet | f | Toplam |
|-------------|---------------|----------|----|--------|
| Gruplar | Deney Grubu | Erkek | 15 | 37 |
| | | Kadın | 22 | |
| | Kontrol Grubu | Erkek | 15 | 37 |
| | | Kadın | 22 | |

Tablo 5’teki deney grubunda 37 (%50) ve kontrol grubunda 37 (%50) öğrenci yer aldığı grupların eşit öğrenci sayısından oluştuğu görülmektedir. Bu öğrencilerden 30’u (%40.5) erkek, 44’ü (59.5) ise kadındır. Deney grubu ve kontrol gruplarının her ikisinin de kadın (22) erkek (15) olmak üzere cinsiyet dağılımları birbirine eşittir.

Araştırmanın nitel verileri deney grubundaki öğrencilerin tamamı (37 kişi) ile bu öğrencilerin velilerinden gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden (12 kişi) velilerden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan ve nitel verilerin elde edildiği öğrenci ve veli sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Nitel Verilerin Toplandığı Öğrenci Sayıları İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Değişkenler | Deney Grubu | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|-------------|----------|----|--------|
| Grup | Öğrenciler | Erkek | 14 | 29 |
| | | Kadın | 15 | |
| | Veliler | Erkek | 13 | 27 |
| | | Kadın | 14 | |

Tablo 6'ya göre nitel verilerin toplanabilmesi için 29 öğrenci, 27 veli ile yarı yapılandırılmış görüşme formuna uygun olarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle iki farklı kategoride toplam 56 kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler öğrenci ve velilerin uygun olduğu saatlerde bireysel olarak yapılmış, görüşme formları bizzat öğrenci ve velilerin kendileri tarafından kendi el yazıları ile doldurulmuştur. Yapılan bu görüşmeler sonucunda da araştırmanın nitel verileri elde edilmiştir.

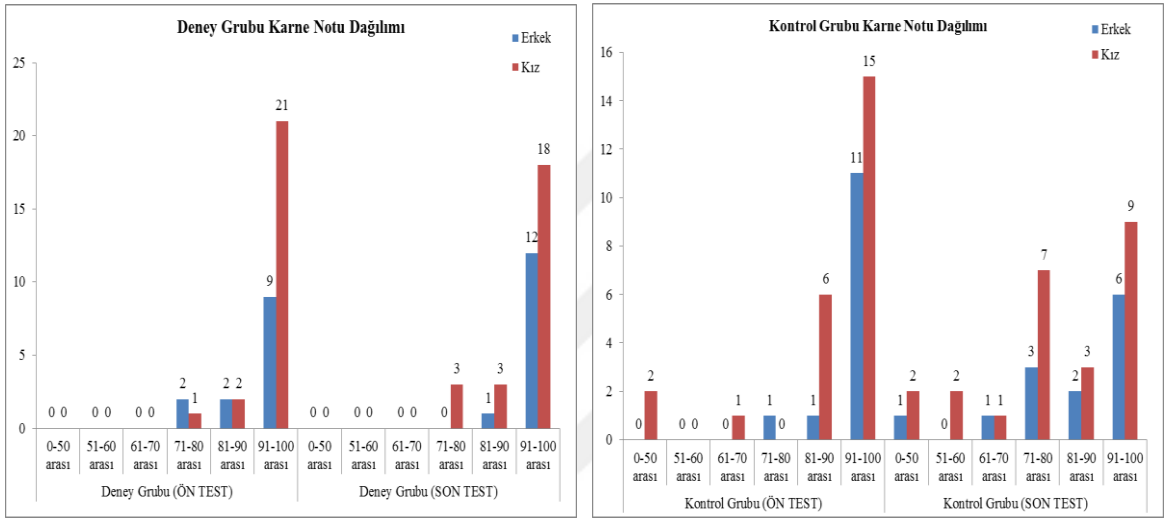
Araştırma grubunda yer alan ve nitel verilerin elde edildiği öğrencilerin bir önceki yılsonu karne notlarına ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karne Notu Dağılımlarının Cinsiyete Göre Dağılım İstatistiği

| Grup | Not Aralığı | Cinsiyet | | | | Genel Ort. | |
|------------------|-------------|----------|-----------|-------|-----------|------------|-----------|
| | | Erkek | | Kız | | f | \bar{X} |
| Kontrol Grubu | 0-50 | f | \bar{X} | f | \bar{X} | f | \bar{X} |
| | 0-50 | 0 | 0 | 2 | 45,5 | 2 | 45.5 |
| | 51-60 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 61-70 | 0 | 0 | 1 | 70 | 1 | 70 |
| | 71-80 | 1 | 75 | 0 | 0 | 1 | 75 |
| | 81-90 | 1 | 88 | 6 | 88.66 | 7 | 88.56 |
| | 91-100 | 11 | 97.09 | 15 | 96.33 | 26 | 96.35 |
| Genel Ort. | 13 | 94.70 | 24 | 89.08 | 37 | 91.05 | |
| Deney Grubu | 0-50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 51-60 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 61-70 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 71-80 | 2 | 79 | 1 | 80 | 3 | 79.33 |
| | 81-90 | 2 | 87.5 | 2 | 85 | 4 | 86.25 |
| | 91-100 | 9 | 98.67 | 21 | 98.28 | 30 | 98.40 |
| | Genel Ort. | 13 | 93.92 | 24 | 96.42 | 37 | 95.54 |

Tablo 7’ye bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre karne notu dağılım aralığı görülmektedir. Burada özellikle dikkat edilen husus deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karne puanlarının birbirine yakın olmasıdır. Öyle ki TYS modeli uygulanacak deney grubu öğrencilerinin bir önceki eğitim öğretim yılı sonundaki karne notu ortalamaları 95.54, kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin karne notu ortalamaları da 91.05’tir. Yani deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karne notları birbirine yakındır. Bu da başarı durumu olarak birbirine yakın gruplar üzerinde çalışmanın yürütüldüğünün göstergesidir. Dağılımları şekil 13’teki grafikte verilmiştir.



Şekil 13. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yılsonu karne notu ortalamaları grafiği

Şekil 13 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin cinsiyetlerine göre karne notu notlarının dağılım aralığı görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bir önceki yıla ait karne notları ortalamaları arasında çok belirgin bir fark bulunmamakta olup gruplar başarı olarak birbirine benzemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerden veri toplamak amacıyla bu çalışmada kullanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.
2. Öğrencilerin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına yönelik akademik başarılarını ölçmek için hazırlanan “Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır.
3. Öğrencilerin TYS modeli ve bu modelle verilen 7. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersi eğitimi ve bu eğitim sürecinde okul içinde ve dışında yapılan uygulamalar

hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır.

4. Velilerin TYS modeli ve bu modelle verilen 7. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersi eğitimi ve bu eğitim sürecinde okul içinde ve dışında yapılan uygulamalar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanım amaçları, hangi örneklem grubuna uygulandığı ve hangi aşamalarında uygulandığına ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

| Veri Toplama Aracı | Veri Toplama Aracının Kullanım Amacı | Kime Uygulanacağı | Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağı | | |
|--|---|--|---|---------------|---------------|
| | | | İşlem Öncesi | İşlem Boyunca | İşlem Sonunda |
| Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi | Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler | X | | X |
| Akademik Başarı Testi | Öğrenci başarılarının belirlenmesi | Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler | X | | X |
| Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu | TYS modeli ve bu modelle verilen 7. sınıf sosyal bilgiler dersi eğitimine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi | Deney grubundaki öğrenciler | | | X |
| Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu | TYS modeli ve bu modelle verilen 7. sınıf sosyal bilgiler dersi eğitimine yönelik veli görüşlerinin belirlenmesi | Deney grubundaki öğrenci velilerinden gönüllü olanlara | | | X |

Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Tutumlar, insan davranışları üzerinde en önemli yön belirleyicilerden biridir. Kişilerin tutumları; onun bir şeye karşı sevgisini, saygısını, nefretini ve davranışlarını çok büyük ölçüde etkileme kapasitesine sahiptir (Morgan 1991). Eğitim öğrenim faaliyetlerinden istenilen etki ve verimin sağlanabilmesi için öğrencilerin o derse karşı sahip oldukları tutumlarının mutlaka tespit edilmesi gereklidir.

Öğrencilerin ders karşı tutumlarını tam olarak tespit edebilmek amacıyla belirlemek oldukça güçtür. Bunun içinde geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla çalışmada öğrencilerin araştırma öncesi ve araştırma sonrasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemeye ilişkin veriler, yukarı da belirtilen özellikleri de taşıdığı için Çalışkan (2009) tarafından geliştirilen ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği "5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiş 5'li likert tipinde yapılandırılmış, 22 olumlu 11 olumsuz (3, 4, 12,17, 18, 19, 21, 27, 31, 32 ve 33. maddeler) olmak üzere toplam 33 tutum ifadesini barındıran maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin toplamına dair gerçekleştirilen iç tutarlılıkla ilgili güvenirlik katsayısı.93'tür.

Ölçek “Dersin Önemine”, “Dersin İçeriğine”, “Dersin İlgi Çekiciliğine” ve “Ders etkinliklerine” yönelik tutum ifadelerini kapsayan dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan 8, 9, 10, 12, 13, 14, 20, 27 ve 30. maddeler sosyal bilgiler dersinin önemine; 4, 5, 11,16, 17, 19, 21, 23, 28 ve 29. maddeler sosyal bilgiler dersinin ilgi çekiciliğine; 1, 2, 3, 6, 7, 15, 24, 25, 26 ve 32. maddeler sosyal bilgiler dersinin içeriğine ve 18, 22, 31 ve 33. maddeler ise sosyal bilgiler dersinde yapılan etkinliklere ilişkin öğrenci tutumlarını yansıtmaktadır. Ölçeğin maddelerinin faktör yük değerlerinin .41 ile .84 aralığında değişmekte olduğu, ölçeğin madde test korelasyonlarının ise .20 ile .66 aralığında değerlere sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ait yapılan iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 93'tür.

Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla dersinin önemine .83, dersin ilgi çekiciliğine .78, dersin içeriğine .80 ve derste yapılan etkinliklere ilişkin tutumları ise.63'tür.

3.3.2. Akademik başarı testi

Bu araştırma TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve ders karşı tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlandığından, güncel sosyal bilgiler öğretim programının amaçları, kazandırılacak beceri ve değerleriyle 7. Sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesi kazanımları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda kazanımlar, bu kazanımların ağırlıkları, yani bu kazanımların kazandırılması için ayrılan ders saatleri, dikkatlice incelenerek, her kazanımla ilgili soru sayıları belirlenmiş, kazanımların ders saatleri de dikkate alınarak araştırmacı tarafından “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına ilişkin bir akademik başarı testi hazırlanmıştır. Testin hangi aşamalardan geçerek geliştirildiği ve testin geçerliği ve güvenilirliğine dair yapılan çalışmalar ile analizler aşağıda sunulmuştur:

Madde havuzu oluşturmak amacıyla öncelikli olarak öğrenme alanının kazanımların ağırlıklarına göre her kazanım için yazılacak soru sayısına karar verilmiştir. Bu aşamada ciddi ve kapsamlı bir biçimde alanyazın taraması yapılmış öğrenme alanıyla ilgili farklı kaynaklarda yer alan yüzlerce soru tek tek incelenmiştir. Bu amaçla bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan belirtke tablosundan sonra çok sayıda değişik kaynaktan (MEB tarafından yayınlanmış örnek sorulardan, İOKBS sınavında sorulan sorulardan, değişik yayın evlerinin piyasada bulunan soru bankalarından, ders kitaplarından, internet sitelerinden vb.) faydalanılarak her bir kazanımla ilgili madde havuzuna belirlenen güçlük düzeyinde, ağırlıkta ve sayıda sorular hazırlanmıştır. Yazılıp madde havuzuna eklenen tüm bu sorular dört seçenekli test olarak hazırlanmıştır.

Belirtke tablosu ve 44 sorudan oluşan taslak başarı testi kapsam geçerliliği yönünden incelenmesi için uzmanların (lisansüstü eğitime sahip üç sosyal bilgiler alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni) görüşlerine sunulmuştur. Sorular, sosyal bilgiler alan uzmanları tarafından ölçülmek isteneni ölçmeye uygunluk ve yeterlik açısından; Türkçe öğretmeni tarafındansa dil, anlatım olarak özellikleri bakımından ve dil olarak öğrenci seviyesine uygunluk açısından incelenmiştir. Bu uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda başarı testinde 4 madde henüz uygulanmadan testten çıkarılmış, diğer maddelerle ilgili önerilerde dikkate alınarak üzerlerinde gerekli düzeltme ve revizyon işlemleri yapılmıştır. Böylece 40 maddelik akademik başarı testi taslak oluşturulmuştur. Ardından test uygulanmadan önce altı tane sosyal bilgiler öğretmeniyle tekrar istişare edilmiş bunun sonucunda yapılan son düzeltme ve rötuşlarla test uygulamaya uygun bir hale getirilmiştir.

Ardından gerekli görüşmeler yapılarak ve yasal izinler alınarak testin uygulanma sürecine geçilmiştir. Taslak olarak hazırlanan başarı testi, geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarına ilişkin madde analizinin yapılabilmesi için daha önce bu kazanımları kazanmış olan (bir önceki yıl eğitim öğretim yılında yedinci sınıfta okuyan-yani araştırma anındaki sekizinci sınıflar) Düzce il merkezinde 3 farklı ortaokulda öğrenimlerine devam eden 401 sekizinci sınıf ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler öncelikle Excel dosyasına aktarılmış, ardından gerekli düzeltme işlemlerinden geçirilerek metin dosyasına (txt) aktarılmış ve sonra da TAP (Test Analysis Program) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan bu analizden sonra öncelikle testin geneli ve daha sonra da her bir maddeye ilişkin maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeks değerleri baz alınan değerler doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda madde ayırt edicilik indeks değerleri sorunlu görülen 15 madde (1,2,3,4,5,7,9,12,15,16,17,20,31,33,34) testten çıkarılmış ve 25 maddelik teste son halini almıştır. Sorunlu maddeler testten çıkarıldıktan sonra oluşan başarı testi 25 maddelik son haliyle analiz yinelenmiş ve nihai teste ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Akademik Başarı Testine İlişkin Madde Güçlü ve Ayırt Edicilik İndeksleri

| Madde No | Güçlük İndeksi (pj) | Ayırt Edicilik İndeksi (rjx) | Madde No | Güçlük İndeksi (pj) | Ayırt Edicilik İndeksi (rjx) |
|----------|---------------------|------------------------------|----------|---------------------|------------------------------|
| 1 | .71 | .55 | 14 | .53 | .35 |
| 2 | .66 | .46 | 15 | .57 | .49 |
| 3 | .71 | .50 | 16 | .73 | .56 |
| 4 | .53 | .58 | 17 | .72 | .60 |
| 5 | .75 | .48 | 18 | .68 | .68 |
| 6 | .64 | .55 | 19 | .56 | .46 |
| 7 | .74 | .59 | 20 | .77 | .58 |
| 8 | .67 | .51 | 21 | .72 | .52 |
| 9 | .71 | .54 | 22 | .73 | .59 |
| 10 | .72 | .60 | 23 | .69 | .69 |
| 11 | .62 | .43 | 24 | .73 | .58 |
| 12 | .59 | .63 | 25 | .68 | .56 |
| 13 | .75 | .56 | | | |

Tablo 9 incelediğinde maddelerin ayırt edicilik indeks değerlerinin .35 ile .69 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeks değerlerinin .40’dan yüksek olmasının gerektiği, .30 ile .39 arasındaki maddelerin ise ayırt ediciliğinin iyi olduğu ifade edilmektedir (Tekin, 1991). Buna göre testte yer alan tüm maddelerin (14.madde hariç)

bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilecek çok iyi maddeler olduğu,14. maddenin ise ayırt ediciliğinin oldukça iyi bir madde olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 9 incelendiğinde testte kullanılan maddelerin madde güçlük indeks değerleri ise .53 ile .77 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Literatürde testte yer alan maddelerin güçlük değerlerinin .20 ile .80 arasında olması gerektiği ifade edilir. Öğrencilere uygulanacak başarı testlerinin ise ortalama düzeyde olması gerekmektedir. Buna göre; madde güçlük değeri .19 ve daha küçük olan maddeler için çok zor; .20 - .34 arasındaki maddeler için zor; .35 - .64 arasındaki maddeler için orta düzey; .65 - .79 arasındaki maddeler için kolay ve .80 ve daha büyük olan maddeler için çok kolay maddeler olduğu söylenmektedir (Tekin, 1991). Buna göre başarı testinde yer alan maddelerin çoğunluğunun kolay ve az da olsa orta zorluk düzeyine sahip maddelerin de testte yer aldığı söylenebilir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde başarı testindeki her bir maddenin bilenle bilmeyeni çok iyi derecede ayırt edecek kolay ve orta düzey sorulardan oluşan bir yapıya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Akademik başarı testine ait elde edilen güvenilirlik, ayırt edicilik, güçlük, standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Akademik Başarı Testine Ait Madde Analizi Sonuçları

| N | \bar{X} | S | P | Ayırt Edicilik | Spearman-Brown Güvenirliği | KR20 (Alfa) Güvenirliği |
|-----|-----------|------|-----|----------------|----------------------------|-------------------------|
| 401 | 16.92 | 5.77 | .68 | .55 | .89 | .87 |

Tablo 10 incelendiğinde 401sekizinci sınıf öğrencisinden elde edilen sonuçlara göre akademik başarı testinin aritmetik ortalaması (\bar{X})=16.92, standart sapması (S)=5.77’dir. Başarı testindeki sorulara ait güçlük düzey ortalamasının ise (P)=.68 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güçlük düzeyine göre testin ortalama güçlüğünün başarı testleri için olması gereken düzeye göre kolay bir test olduğu söylenebilir. Başarı testinin genel ayırt edicilik düzeyinin ise .55 olduğu görülmektedir. Literatürde.40’ın üzerinde ayırt edicilik düzeyinin olması testin ayırt ediciliği için istenen bir durumdur (Büyüköztürk, 2010). Buna göre test, genel olarak çok iyi düzeyde bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edici bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Testin Kuder-Richardson 20 (KR20-Alfa) güvenilirliğinin katsayısının .87 ve Spearman-Brown testi yarılama (tek/çift) güvenilirliğinin .89 olduğu belirlenmiştir. Literatürde test güvenilirliğinin .70'in üzerinde olması gerekir (Büyüköztürk, 2010). Buna göre testin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu, öğrencilerin ölçülmek istenen başarılarını belirleyebilecek niteliklere sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Geliştirilen nihai başarı testi ekte verilmiştir.

Son olarak da akademik başarı testinde yer alan bütün maddelerin ünite kazanımlarına göre dağılımı ve bunların düzeyleri Tablo 11’de yer alan belirtke tablosunda gösterilmiştir.

Tablo 11

Akademik Başarı Testi Maddelerinin Konulara ve Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Belirte Tablosu

| Sınıf:7 | Öğrenme Alanı: Bilim Teknoloji ve Toplum | Ünite: Zaman İçinde Bilim | | | | | |
|---|--|---------------------------|----------|--------|---------------|---------|--|
| Kazanımlar | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Analiz | Değerlendirme | Yaratma | |
| 1.SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. Yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur. | 8 | 9 | 12 | 15 | | | |
| | 17 | | | | | | |
| 2.SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. (Türk-İslam medeniyetinin bilimsel alanda ulaştığı seviyeye vurgu yapılır. el-Harezmi, Fârâbî, İbn-i Sînâ, el-Cezerî, İbn-i Haldûn, Ali Kuşçu, el-Hâzinî, Piri Reis ve Kâtip Çelebi gibi bilim insanlarına ve bunların çalışmalarına değinilir.) | | | 3 | 10 | | | |
| | 23 | 6 | 18 | | | | |
| | | | 22 | | | | |

| | | | | |
|--|----|----|----|----|
| 3. SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. (Matbaanın icadı, Dünya’nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanununun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı vb. gelişmeler ile bunların etkileri ele alınır.) | 11 | 5 | | |
| | 14 | 19 | 16 | 13 |
| | 20 | | | |
| | 1 | | 2 | |
| 4. SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir. | | 21 | 4 | |
| | 25 | | 24 | |

3.3.3. Yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları

Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi vb. nitel veri toplama yöntemlerinden birinin ya da birkaçının bir arada kullanıldığı, alguların ve olayların mümkün olduğunca doğal ortamda gerçekçi ve kapsamlı bir biçimde ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Bu araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme teknikleri araştırılan konu hakkında daha sistematik ve derin bilgiler elde etmemizi sağlamakta ve varsa nicel verileri desteklemektedir (Yıldırım 2019, s.46).

Araştırmacı, araştırmakta olduğu konuyla ilgili önceden hazırlamış olduğu soruların kılavuz kabul ederek ya da görüşme anında amaçlı sorular sorarak görüşülen kişinin düşüncelerini, duygularını tam olarak ve sistematik bir biçimde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000, s.546). Görüşme tekniği kullanılarak var olan bir tezi test etmekten ziyade insanların tecrübelerini, algularını, görüşlerini, düşüncelerini ve ifadelerini toplayıp ve sonrasında bunları anlamlandırmaya dayanmaktadır. Bu teknik sayesinde araştırmacı görüşülen kişilerin iç dünyasına girmeye, verileri onun gözünden ve bakış açısından kavramaya çalışmaktadır.

Görüşmeler yapılma sırasında uygulanan kuralları kullanımına göre; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere ayrılmaktadır (Türnüklü, 2000, s.546).

Bu araştırmada TYS modeli, modelin uygulanma süreci ve bu modelle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik deney grubundaki öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin

görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, ne yapılandırılmamış görüşme tekniği gibi tamamen serbest ne de yapılandırılmış görüşme tekniği gibi oldukça katı değildir (Yıldırım, 2019, s.176). Yani bu iki görüşme tekniğini tam ortası kıvamındadır. Görüşülecek konu, araştırmacı tarafından önceden planlanmıştır ve görüşme boyunca hangi aşamaların izleneceği ve nelerden söz edileceği ya da hangi soruların sorulacağı önceden belirli bir plana bağlanmıştır (Mayring, 2011, s.73). Bu teknikte tabii ki de araştırmacı soracağı soruları önceden form olarak hazırlamıştır. Ancak görüşme esnasında bu planda zaman zaman duruma ve konuya göre esneklik yapılabilmektedir. Araştırmacı önceden hazırladığı plana ve araştırma konusunu sadık kalmak koşuluyla konuyu zenginleştirmek, daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla sorularda değişikli yapmak ya da ek sorular sorma özgürlüğüne de sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.50). Bu planlılık ve aynı zamanda esnek olması yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini tercih edilmesinde etkilidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belirli düzeyde standart sağladığı ve aynı zamanda araştırmacıya sağladığı esneklik nedeniyle eğitimle ilgili araştırmalara daha yatkın ve uygun bir teknik izlenimi vermektedir (Türnüklü, 2000, s.547).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama sürecinde öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi toplanmış ayrıca daha önceden uygulanmış çok sayıda yarı yapılandırılmış görüşme formları ve bu formlarda ne tür sorular sorulduğu incelenmiştir. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme süreciyle ilgili var olan kriterler göz önünde bulundurularak öğrencilerin TYS modeline, modelin uygulama sürecine ve bu modelle işlenen sosyal bilgiler derslerine yönelik olmak üzere 25 sorunun yer aldığı iki ayrı taslak bir form hazırlanmıştır. Bu formlardan biri veli görüşme formu, diğeri de öğrenci görüşme formu olarak düzenlenmiştir.

Formlar hazırlandıktan sonra önce altı sosyal bilgiler öğretmenin görüşüne sunulmuştur ve maddelerde birtakım düzenlemeler ve güncellemeler yapılmıştır. Ardından ölçekler (veli ve öğrenci görüşme formları) son halleriyle uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler göz önünde bulundurularak formlardan 11'er madde çıkartılmıştır. Ayrıca yine uzmanlardan gelen geribildirimler dikkate alınarak ölçeklerin bazı soru kalıplarında cümle yapılarında değişiklikler yapılmıştır. Böylece uzmanların görüş, eleştiri ve önerilerine göre görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Ardından üç öğrenci ve iki veli

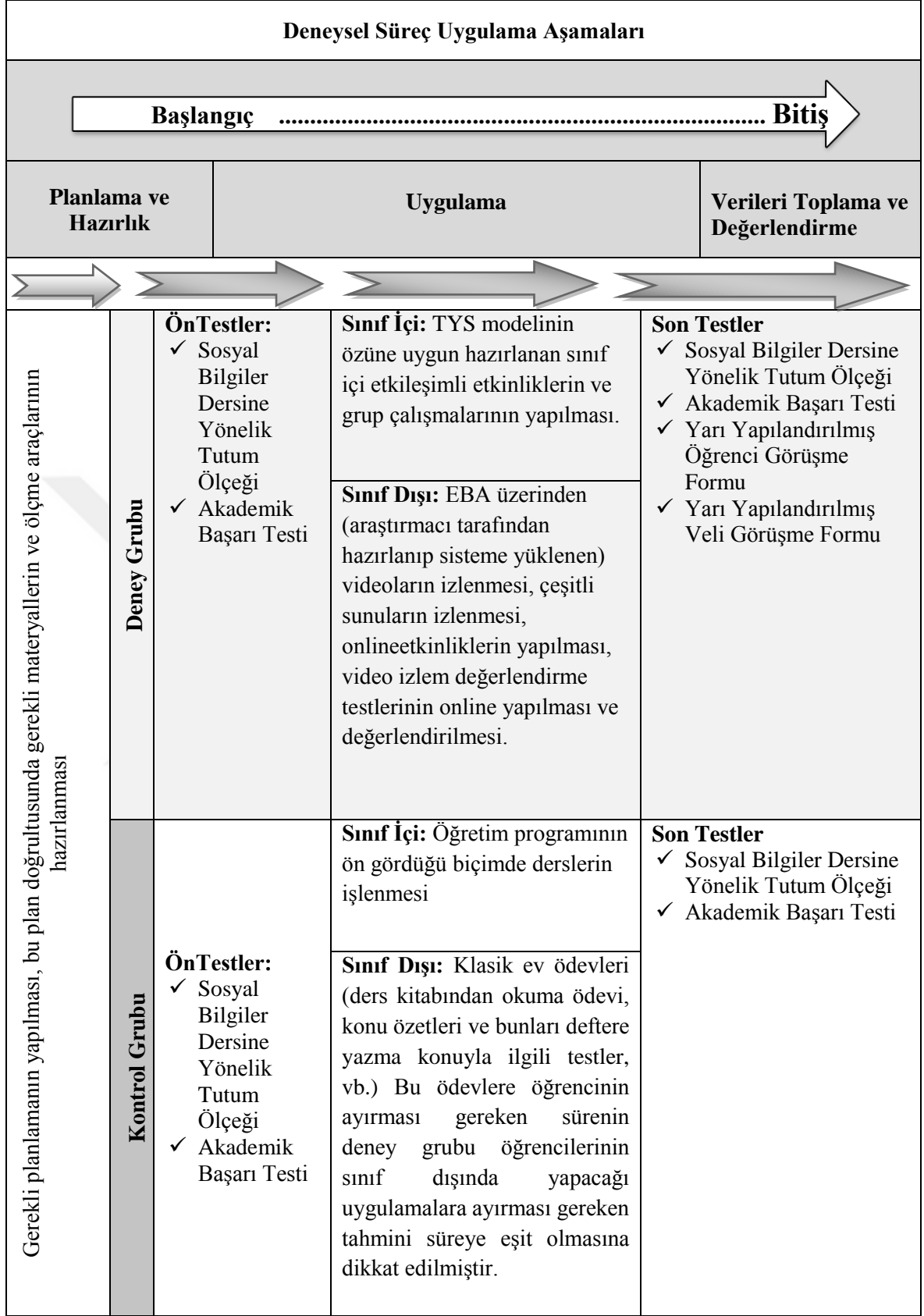
ile ölçekleri deneme amaçlı uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden ve velilerden gelen cevaplar doğrultusunda bazı soruların yerlerinde oynamalar yapılmış, ayrıca amaca uygun cevaplar alınamayan sorulara sondalar eklenmiş veya var olan sondalarda değişikliklere gidilmiştir. Böylece 14 soru ve 26 sondadan oluşan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ve 14 soru ve 26 sondadan oluşan yarı yapılandırılmış veli görüşme formlarına son halleri verilmiştir.

TYS modeli uygulamaları sona erdikten sonra erdikten sonra gönüllü 29 öğrenci ve 27 veli ile görüşme yapılmıştır. Görüşme için hiçbir öğrenci ve veliye zorlama yapılamamış ayrıca görüşmeye katılmak isteyen her öğrenci ve veli ile ayrı ayrı görüşülmüştür. Bu görüşmeler öncesi öğrenci ve velilere yapılacak görüşmelerin planlanması yapılmış ve bu planlamalar bir hafta önceden öğrenci ve velilere duyurulmuştur. Planlanan görüşme gününde herhangi bir sebeple görüşme yapılamayan öğrenci ve velilerle yeniden planlama yapılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı okulda gerçekleştirilmiştir. Bir öğrenci ya da veli ile görüşme ortalama 15-30 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması esnasında öğrenciler ve veliler soruların cevaplarını veri toplama aracı üzerine yazmışlardır.

Ayrıca bu görüşmelere başlamadan önce, öğrencilere ve velilere görüşmenin gerekçesi anlatılmış, elde edilen verilerin kimseyle paylaşılmayacağı, sadece araştırmada öğrenci ve veli ismi belirtilmeden kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin soruları cevaplarırken rahat olmaları yönünde telkinde bulunulmuş, görüşme samimi bir konuşma sürecinde ve iletişim kural ve yöntemlerine dikkat edilerek yürütülmüştür. Zaten öğrenciler ve veliler araştırmacıyı önceden tanıdıklarından görüşme sırasında oldukça rahat davranmışlardır. Ayrıca sorular sorulurken doğal davranılmış ve cevaplar konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

3.4. Araştırmanın deneysel uygulama aşamaları

Araştırmanın deneysel sürecinin uygulama aşamalarında yer alan planlama ve hazırlık, uygulama, veri toplama ve değerlendirme süreçlerinin hangi örneklem grubuna nasıl ve hangi aşamalarında uygulandığı, bunların uygulanması sırasından hangi araçların ne zaman kullanıldığına ilişkin bilgiler Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Uygulama sürecinin şematik görünümü

Şekil 14’te de görüleceği üzere bu araştırmanın deneysel sürecinin uygulama aşamaları; planlama ve hazırlık aşaması, uygulama aşaması, verilerin toplanması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç temel kademedede gerçekleşmiştir. Bu üç aşamaya ayrılan süreler ise; planlama ve hazırlık aşaması dört hafta, uygulama aşaması dört hafta veri toplama ve analiz aşaması dört hafta olmak üzere toplan 12 haftadan oluşmaktadır.

3.4.1. Planlama ve hazırlık

Bu aşamada ilk olarak yapılacak tüm uygulama ana hatlarıyla planlanmıştır. Bu planlamaya uygun olarak öncelikle araştırma sürecinde kullanılacak ölçme ve veri toplama araçları belirlenmiş ve ardından ölçme ve veri toplama araçlarının hazırlanması için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda yukarıda da ifade edilen ölçme ve veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bu araçlardan istenilen sonuçların alınabilmesi araştırma probleminin ve diğer alt problemlerin cevabını tam olarak karşılayabilmeleri için tüm süreç en üst düzey titizlik ve hassasiyetle yürütülmüştür. Bu amaçla ölçme araçları hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda üzerlerinde gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklik ve düzeltmelerden sonra gerekli tüm izinler alınarak ön uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalardan elde edilen veriler istatistikî işlemlerden geçirilerek çıkan sonuçlara göre ölçme araçları bir kez daha düzenlenerek son halleri verilmiştir. Ardından araştırma konusu olan “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına ve bu öğrenme alanının kazanımları etkin şekilde kazandırabilmek ve gerekli pekiştirmeyi yapabilmek amacıyla 20 adet etkinlik geliştirilmiştir. Bu etkinlikler aşağıdaki Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Araştırma Sürecinde Sınıf İçinde Kullanılan Etkinlikler Tablosu

| Kazanım | Etkinlik sıra no | Etkinlik adı | Etkinlik biçimi ve uygulaması |
|--|------------------|---------------------------------|---|
| SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. | 1 | Söz Uçar Yazı Kalır | Grup Etkinliği: Oyun (Kulaktan kulağa) |
| | 2 | Kavram Kavram Yazı | Bireysel Etkinlik: Çalışma Yaprağı |
| | 3 | Geçmişten Günümüze Değişen Yazı | Bireysel Etkinlik: Soru Cevap (Akıllı tahta resim yansıtma) |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | 4 | Karikatürlerle Yazının İcadı | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| | 5 | Yazının İcadı ve İnsan Hayatındaki Yeri | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| | 6 | Her Şey Değişiyor Yazının Önemi Asla! | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. | 1 | Kelime Bulmaca | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| | 2 | Kimin Özelliği | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| | 3 | Ben Kimim | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| | 4 | Türk İslam Bilginleri Bulmaca | Bireysel Etkinlik: Çalışma Yaprağı |
| | 5 | Bende Varım | Grup Etkinliği: Sınıf Dışı Oyun (Elden ele ip atma) |
| SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. | 1 | Harflerden Kitaba | Bireysel Etkinlik: Bilgi Notu (Buna dayalı soru cevap) |
| | 2 | Bilim İnsanları ve Kâşifler Eş Zamanlı Tarih Şeridi | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı (Grup içi soru cevap) |
| | 3 | Benim Hikâyem | Bireysel Etkinlik: Çalışma Yaprağı (Bilim adamı hayat hikâyesi tamamlama) |
| | 4 | Tabu Oynayarak Öğreniyorum | Grup Etkinliği: Oyun (Tabu oyunu) |
| SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir. | 1 | Düşünmek ve Düşüncelerimi İfade Etmek İstiyorum | Grup Etkinliği: Oyun (Konuşmadan düşüncemi ifade ediyorum) |
| | 2 | Düşünüyorum Öyleyse Varım | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| | 3 | Karikatür ve Resim Yorumluyorum | Grup Etkinliği: Çalışma Yaprağı |
| | 4 | Gazete Hazırlama | Grup Etkinliği: Boş Gazete Şablonu |
| | 5 | Şiir ve hikâye yazma | Bireysel Etkinlik: Çalışma Yaprağı (Şiir yazma) |
| Tüm Kazanımlar | 1 | Öğrenme Alanı Genel Değerlendirme | Bireysel Etkinlik: (Soru Çözme) |

Tablo 12’de araştırmanın sınıf içi uygulama bölümünde kullanılan 20 adet etkinlik ve bu etkinliklerin hangi kazanımla ilgili olduğu, etkinliklerin biçimi ve uygulama şekli verilmiştir. Bu tablodan anlaşılacağı üzere 1. kazanımla ilgili altı, 2. kazanımla ilgili beş, 3. kazanımla ilgili dört, 4. kazanımla ilgili beş etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin 14 tanesi grup etkinliği, altı tanesi ise bireysel etkinliktir. Grup etkinliklerin dört tanesini

oyun etkinliği oluşturmakta, ayrıca bu oyun etkinliklerinden bir tanesini de sınıf dışı oyun etkinliği oluşturmaktadır. Bireysel ve grup etkinliklerinden 14 tanesinde araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları da kullanılmıştır. Son aşama olarak 60 soruluk bir slâyt akıllı tahtadan tek tek yansıtılarak sınıfta özölmüştür. Etkinliklerin hazırlanması sırasında okulda bulunan 6 adet zümre öğretmenin görüş ve önerileri alınmış bu önerilere göre etkinlikler üzerinde değişiklikler ve düzenlemelerde yapılmıştır.

Yine aynı süreçte kontrol grubu öğrencilerine verilecek ev ödevleriyle ilgili de zümre öğretmenlerinden görüş ve öneriler alınmıştır. Tüm bu etkinlikler ve ev ödevleri uygulama süreci başlamadan önce hazırlanıp çoğaltılıp uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ayrıca sınıf içinde de yapılacak etkinlik ve uygulamalara uygun düzenlemelerde bulunulmuştur.

Araştırma sürecinde sınıf dışında kullanılmak üzere hazırlanan materyaller hazırlanmış ve bunların kullanımı için gerekli tahmini süreler belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin Tablo 13'te açıklayıcı bilgiler verilmiştir.

Tablo 13

Araştırma Sürecinde Sınıf Dışında Kullanılmak Üzere Hazırlanan Materyaller Tablosu ve Bunların Kullanımı İçin Gerekli Süreler

| Kazanım | Öğrencinin etkinlikler için evde hazırlık ve etkinlikler harcayacağı tahmini süre | Etkinlik türü | | | |
|---|--|---------------|-------------|------------------|-----------------------------|
| | | Video | Sunum (PPT) | Konu Özeti (PDF) | Kazanım Değerlendirme Testi |
| SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değerlişim ve sürekliliği inceler. | Dersler üç saat olduğundan iki güne yayılmaktadır. Bu sebeple öğrenci her derse gelmeden önce 40 dakika, toplamda 40+40=80 dakika harcayacaktır. | 5 Adet | 1 Adet | 1Adet | 2 Adet |

| | | | | | |
|--|--|--|--------|-------|--------|
| SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. | Dersler üç saat olduğundan iki güne yayılmaktadır. Bu sebeple öğrenci her derse gelmeden önce 40 dakika, toplamda 40+40=80 dakika harcayacaktır. | 5 Adet | 1Adet | 1Adet | 2 Adet |
| SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. | Dersler üç saat olduğundan iki güne yayılmaktadır. Bu sebeple öğrenci her derse gelmeden önce 40 dakika, toplamda 40+40=80 dakika harcayacaktır. | 5 Adet | 1 Adet | 1Adet | 2 Adet |
| SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir. | Dersler üç saat olduğundan iki güne yayılmaktadır. Bu sebeple öğrenci her derse gelmeden önce 40 dakika, toplamda 40+40=80 dakika harcayacaktır. | 5 Adet | 1 Adet | 1Adet | 2 Adet |
| Tüm Kazanımları Tekrar ve Değerlendirme Testi | 40 dakika | Öğrenme alanı kazanımları genel değerlendirme sınavı 1 Adet (40 soru). | | | |

Tablo 13 incelendiğinde araştırma sürecinde ters yüz sınıf modelinin sınıf dışı boyutunu oluşturmak amacıyla öğrenme alanının her kazanımıyla ilgili beş adet video, bir adet sunum, bir adet konu özet notu ve iki adet kazanım değerlendirme testi hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ya da düzenlenen videoların süreleri 1 ile 10 dakika arasında değişmektedir. Literatürde yer alan tavsiyeler dikkate alınarak video ders anlatım süreleri özellik kısa ve tek ve uzun bir video yerine kısa tutulmuştur. Tüm bu içerikler toplu olarak bir defada sisteme yüklenmemiş, sadece o hafta işlenecek kazanıma uygun olanlar parça parça EBA’ya yüklenmiştir.

Ayrıca uygulamadan bir hafta öncesinde bir önceki öğrenme alanının son kazanımıyla ilgili bir video sisteme yüklenmiş öğrenciler bu sayede araştırmanın gerçek etkinlikleri başlamadan önce sistemi uygulama fırsatı bulmuşlar öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler ve düzenlemelerde yapılmış böylece okul dışı süreç

uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ayrıca okul dışı sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için tüm öğrencilerin internet bağlantısının ve gerekli eğitim teknolojilerine (bilgisayar, tablet, telefon, televizyon vb.) sahip olup olmadıklarının kontrolü de yapılmış ve gerekli tedbirler alınmıştır.

Tüm bu hazırlıklardan sonra araştırmanın kontrol grubunu tespit etmek amacıyla hazırlanan başarı ve tutum ölçekleri Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenime devam eden yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan 10 sınıfa uygulanmıştır. Bu sınıflar içinden daha önceden deney grubu olarak belirlenen sınıfa başarı olarak denk ve tutum olarak ise en yakın olan bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu aşamaların ardından araştırmaya katılan tüm öğrenciler araştırmayla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Okul dışı süreçte Ayrıca deney grubundaki öğrencilere ve velilerine TYS modeli ve uygulanacak süreç hakkında gerekli bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca öğrenci velilerinden de uygulamayla ilgili gerekli izinler alınmıştır. Böylece araştırmanın planlama ve hazırlık aşaması tamamlanmıştır.

3.4.2. Uygulama aşaması

Uygulama aşamasına geçmeden önce akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği ön testler olarak uygulanarak deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşama 25 Şubat 2019 ile 22 Mart 2019 tarihleri arasında her hafta üç ders saati olmak üzere toplam dört haftada, yani toplam 12 ders süresinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda araştırmanın yapıldığı okulda görevli ve TYS modeli uygulamalarını bizzat yürüten öğretmendir. Yine kontrol grubunun derslerine de araştırmacı girmiştir. Bu süre içinde yedinci sınıf sosyal bilgiler “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına ilişkin dört kazanım kontrol grubuna öğretim programının ön gördüğü şekilde işlenerek verilmiş, deney grubunda ise TYS modeline dayalı sınıf içi ve sınıf dışı için hazırlanan etkinliklerle işlenerek verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin okul dışı süreçte deney grubundaki öğrencilere oranla derse ayırmaları gereken zaman olarak bir eksiklik yaşamamalarına özellikle dikkat edilmiştir. Bu amaçla kontrol grubundaki öğrencilere de ekstra ev ödevleri hazırlanmış, böylece okul dışında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ayıracakları zaman dengelenmeye çalışılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle ve velileriyle daha iyi etkileşim kurabilmek ve araştırma sürecinde okul dışı süreci daha sağlıklı ve kontrollü yürütebilmek amacıyla deney grubunun tüm öğrenci velilerinin bulunduğu bir Whatsapp grubu kurulmuştur. Araştırmanın okul dışı süreciyle ilgili tüm bilgilendirmeler, evde yürütülecek çalışmalar ve karşılaşılan sorunların

çözümleri bu grup aracılığıyla öğrenci ve velileriyle paylaşılmıştır. Ayrıca bu grup sayesinde velilerde sürecin içerisine aktif dâhil olmuşlar ve sürecin okul dışı boyutunda gerekli sorumluluğu üstlenmişlerdir. Bu durumda sürecin daha verimli yürütülmesine katkı sağlamıştır. Aynı süre zarfında kontrol grubu öğrenci ve velileriyle her zamanki standart iletişimler sağlanmaya devam edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin derslere daha aktif katılımlarını sağlamak, motivasyonlarını artırmak ve dersleri daha eğlenceli hale getirmek amacıyla etkileşimli etkinlikler, oyunlar ve sınıf dışı etkinliklerle dersler desteklenmiştir. Ayrıca sınıf dışı videolar ve diğer eğitsel araçlarla öğrencilerin bireysel olarak öğrenme, kendi hızlarına ve kapasitelerine uygun öğrenme imkânı da öğrencilere sunulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler sınıfa gelmeden önce sınıf dışında 40dakikalık bir ön çalışmayla (video ve sunum izleme, özet okuma, kazanım testi çözme vb.) derse ve etkinliklere hazır bir şekilde sınıfa gelmişler, bu sayede sınıf içi etkinlikler daha verimli geçmiştir. TYS modelinin uygulama süreci ile ilgili bilgi veren bazı kaynaklarda, video paylaşımı için Youtube'un veya herkesin kullanımına açık bir kontrol mekanizması olmayan ortamların kullanıldığı görülmektedir (Bergmann ve Sams, 2014). Fakat böyle videoların herkese açık bir ortamda sunulduğu bir ortam kontrol gruplu deneysel çalışmalarda sıkıntı meydana getirebilir. Öyle ki kontrol grubu öğrencileri de aynı videoları isterlerse izleyebilirler, bu da araştırma sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliğini düşürebilir. Bu açıdan bu çalışmada gruplar arası etkileşimi en aza indirmek TYS modeline uygun hazırlanan videoların yalnızca deney grubundaki öğrencilerin izlemesini sağlamak amacıyla EBA platformu kullanılmış ve bu videolar sadece indirme özelliği olmadan deney grubu öğrencileriyle araştırmacı tarafından bu platformdan paylaşılmıştır. Ayrıca EBA öğretime öğrencilerin ilgili videoyu izleyip izlemediği ya da ne kadarını izlediği, hangi bölümü kaç kere tekrarlayarak izlediği, kazanım kazandırma sorulara verdiği yanıtlar ile doğruları ve yanlışları ile ilgili de rapor sunmaktadır (Çakmak ve Taşkırın, 2017, s.295). Ayrıca EBA'da video izleyen öğrenci eğer ki video izleme esnasında farklı uygulama ya da bir sekme açarsa video devam etmemekte kendini otomatik olarak durdurmaktadır. Böylece öğrenci videoyu açıp video devam ederken başka işlerle meşgul olup izlemiş gibi yapmasına da fırsat vermemekte, ayrıca öğrenci yarım bırakıp daha sonra izlemek için tekrar döndüğünde kaldığı yeri görebilmekte ve buradan videoya devam edebilmektedir (Öner, 2017). Bu sayede öğrenci videoyu sonuna kadar izlediğinde öğrenme görevini tamamlamış sayılmaktadır. Tüm bu avantajlarının yanında herkes tarafından bilinen, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolünde bulunan ve kullanımı kolay, sade ara yüze sahip olduğu da göz önünde bulundurulmuş olup çalışmada EBA

platformu özellikle tercih edilmiştir. Hazırlanan tüm bu etkinlikler kazanım sırasına göre aşama aşama uygulanmış, ayrıca sınıf içinde ve sınıf dışında kazanım değerlendirme çalışmalarına da yer verilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda dersler planlanan süre içinde tam olarak bitirilmiştir.

Araştırma süresince hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere hangi grupta yer aldıkları özellikle söylenmemiştir. Ayrıca yapılan uygulama sonuçlarının karşılaştırılacağı her iki gruba da söylenmemiş ve böylece gruplar arasında bir ayrım ortaya çıkmaması konusunda oldukça hassas davranılmıştır.

3.5. Verilerin toplanması ve analizi

3.5.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler, deneysel süreç öncesinde ve sonrasında çalışma grubunda yer bulunan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı ile ilgili hazırlanan akademik başarı testi ve sosyal bilgilere yönelik tutum ölçeği ön ve son testleri araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak uygulanarak toplanmıştır.

Araştırmanın genel problemi bağlamında cevap aranan alt problemlere ilişkin olarak toplanan nicel araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 21 programı ve ayrıca akademik başarı testinin geliştirilmesinde elde edilen verilerin analizinde de TAP (Test Analysis Program) programı kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS Statistics 21 programında analiz edilmeden önce tüm deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları her öğrenci kendi grubunda aynı sırada olacak şekilde düzenlenmiştir. Daha sonra normal dağılım gösteren değişkenlerin analizinde tekrarlı ölçümlerde aradaki ilişkiyi daha net olarak ortaya koyması yönünden çift yönlü varyans analizi (Two-way Repeated Measures ANOVA) kullanılmıştır. Çünkü çift yönlü ANOVA deney ve kontrol gruplu çalışmalarda grupların kendi içinde ön test ve son test puanları ile gruplar arası karşılaştırmalara daha kolay olanak tanımaktadır.

Ayrıca ön test ve son test arasında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda meydana gelen değişikliklerin yüzdelik değerlerle karşılığı hesaplanarak rapor edilmiştir.

Son olarak, deney ve kontrol gruplarında tutum ölçeği üzerinden aritmetik ortalamaların değişim düzeyini hem genel olarak hem de cinsiyetler özelinde gösteren grafiklere yer verilmiştir. Grafiklerin oluşturulmasında da Microsoft Office Excel programından yararlanılmıştır.

3.5.2. Nitel verilerin analizi

Araştırma nicel verileri desteklemek amacıyla toplanan nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları ile elde edilip nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Nitel analiz, veri setinde direkt olarak görülmeyen, fakat kavramsal kodlama ve sınıflama kullanılarak temaların oluşturulması ve bu temalar arasında bulunan anlamlı ilişkilerin belirlenip, ortaya çıkarılması aşamalarını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.254). Nitel çalışmalar için çok çeşitli analiz tekniklerinden bahsedilse de nitel çalışmalarda daha yaygın bir şekilde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada her iki yarı-yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri ile ulaşılmış verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre yeniden özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir nitel veri analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Nitel araştırmalarda asıl amaç ölçmekten ziyade, değişkenlerin olabildiğince derinlemesine incelenmesi ve tüm boyutlarının çalışılmasıdır. Her ne kadar nitel yöntemlerle ulaşılan veriler her ne kadar sayılamaz dense de iyi bir analizle her zaman bunların sayısal verilere dönüştürülebilme imkânında bulunmaktadır.

Bu analiz çeşidinde araştırmacı gözlemlediği ya da görüştüğü bireylerin ifadelerini çarpıcı ve en doğru biçimde yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verebilmektedir. Bu şekilde toplanan verileri daha net açıklayabilecek ve anlamlandırabilecek kavramlara, temalara, kodlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Böylece elde edilmiş olan bulgular okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulabilmektedir. Bu amaçla öncelikle, öğrenci ve veliler yapılan görüşmelerde doldurulan görüşme formlarındaki kayıtlar dikkatlice madde madde incelenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular araştırma problemi ve alt problemlerine yönelik nicel bulgulara destek olacak ve öğrencilerin TYS modeliyle ilgili görüş ve tutumlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu maddelere bakılarak önce öğrenci görüşme formlarındaki her maddeye göre tema ve bu temalara uygun kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlarla uygun öğrenci ifadeleri özenli ve dikkatli bir şekilde eşleştirilerek bilgisayar ortamında tablo haline getirilmiştir. Yine aynı işlem veli görüşme formları içinde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, kodlara ilgili öğrenci ve veli ifadeleri bire bir alınarak kodların karşısına aktarılmıştır. Her öğrenci Ö1, Ö2... ve her bir

veli V1, V2... şeklinde kodlanmış ve görüşme formlarından doğrudan alıntı yapılırken bu kodlamalardan yararlanılmıştır. Bu işlemler sonucunda öğrenci ve görüşmelerine ait on yirmi sekiz adet (14 öğrenci+14 veli) tablo hazırlanmıştır.

3.5.2.1. Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğini, ulaşılan sonuçların doğruluğunu artırabilecek bazı stratejiler önermektedir. Geçerlilik ve güvenilirlik kavramları daha çok nicel araştırmalarda kullanıldığı için nitel araştırmalarla ilgili alternatif kavramlar üretilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık,” “dış geçerlilik” (ya da genelleme) yerine “aktarılabirlik,” “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” (ya da tekrar edilebilirlik) yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarının kullanılmasını yeğlemektedirler (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 297).

Tablo 14

Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenilirlikte Kullanılan Yöntemler

| Ölçüt | Nitel Araştırma | Kullanılan Yöntemler |
|--|---------------------|--|
| Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili | İnandırıcılık | Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi |
| Sonuçların uygulanması | Aktarılabirlik | Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme |
| Tutarlığı sağlama | Tutarlık | Tutarlık incelemesi |
| Nesnel, yansız olma | Teyit edilebilirlik | Teyit incelemesi |

Bu araştırmada nitel verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini artırabilmek amacıyla Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993)'in kullandığı Tablo 14'teki yöntemler temel alınarak şu çalışmalar yapılmıştır.

1. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla yapılan çalışmalar:

- Araştırmacı tarafından geliştirilip bu çalışma kullanılan nitel veri toplama araçları (yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları) hazırlarken

uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanlardan gelen eleştiri öneriler doğrultusunda uygulama öncesi formlara son hali verilmiştir.

- Araştırmacı bizzat veri toplama sürecinin içinde aktif olarak yer almıştır. Öğrenci ve velilerle görüşmeler bire bir yapılmış, bu görüşmeler sırasında öğrenci ve veliler yarı yapılandırılmış görüşme formlarına soruların cevaplarını kendileri yazmışlardır. Böylece hem veri kaybının önüne geçilmiş hem de verilerin kaydı tutan kişi tarafından değiştirilmesi durum ortadan kaldırılmıştır. Yani veri toplanmasında oldukça objektif davranılmıştır.
- Araştırmada hem nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmış (başarı ön-son testi, tutum ön-son testi, yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları) toplanan veriler birlikte yorumlanmış ve nitel veriler nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Yani sadece tek bir kaynağına bağlı kalınmamış, çeşitli veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmış, böylece en doğru veriler bir araya getirilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacı uygulamayı ve uygulama sonrası verileri sürekli dersine girdiği sınıfın öğrenci ve velilerinden toplamıştır. Böylece öğrenciler ve veliler araştırmacıya bir yabancılik duymamışlar, böylece veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerde daha doğal davranmışlar ve daha içten cevap vermişlerdir. Toplanan veriler eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilip, analiz edilmiştir.
- Öğrenci ve verilerin araştırma sorularını anlama ve cevap vermedeki yeterlilikleri sorgulanmış ve elde edilen sonuçların gerçeğe uygunluğu araştırılmıştır.

2. Araştırmanın aktarıla bilirliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar:

- Yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formlarından elde edilen veriler ayrıntılı ve derinlemesine analiz edilmiş olup, elde edilen tüm sonuçlar ve betimlemeler bulgular bölümünde objektif bir biçimde raporlandırılmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanmasında herhangi bir öğrenci ve veli ayrımı yapılmamıştır. Mümkün olduğunca fazla öğrenci ve veli ile görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda uygulamaya katılan 35 öğrencinin 29'u ve bu öğrencilerin velilerinden 27'si ile bizzat görüşülerek veriler toplanmıştır. Bu sayede en fazla katılımcı ile en doğru verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.
- Araştırmacı, kodlamalar ve temalar oluşturulurken alanyazındaki örnekleri dikkate almış ve bu noktada düzeltmelerde yapmıştır.

3. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için yapılan çalışma:

- Araştırmacı yarı deneysel uygulama süreci boyunca tutarlı olmaya çalışmıştır.

4. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar:

- Araştırmada yararlanılan veri toplama araçları, ulaşılan ham veriler, analiz aşamasında oluşturulan tema ve kodlamalar gibi araştırma sonuçlarının oluşturulmasına dayanak olan tüm ölçütlerin doğruluğuna ilişkin konularda bu alanda uzman kişilerin değerlendirmesine başvurulmuştur.
- Kullanılan bu ölçütler, analiz aşamasında oluşturulan tema ve kodlar ile elde edilen veriler başka uzmanlarca da teyit edilme olasılığına karşın saklanmıştır.

3.6. Alınan etik önlemler

Her araştırma deseni, araştırma katılımcıları ve araştırmaya yönelik etik süreçleri de kapsamaktadır. Dolayısıyla insanların dâhil olduğu tüm araştırmalar da takip edilmesi gereken belli kurallar ile çiğnenmemesi gereken bazı önemli etik ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 107). Bu hususa dikkat etmek amacıyla araştırmada öğrencilerin ve katılımcı velilerin zarar görmemesi adına aşağıda ifade edilen etik önlemler alınmıştır:

1. Araştırmanın yapılabilmesi amacıyla araştırmanın yapıldığı okul idaresinden ve bu okuldaki diğer sosyal bilgiler öğretmenlerinden gerekli izinler alınmıştır.
2. Araştırmanın amacı, süreci, uygulama süresi ve diğer içeriğiyle ilgili okul idaresine, sosyal bilgiler öğretmenlerine, öğrencilere ve velilere bilgilendirmeler yapılmıştır.
3. Öğrenci velilerinden öğrencilerinin bu süreçte yer almasında sakınca olmadığına yönelik ıslak imzalı veli izin belgeleri alınmıştır.
4. Araştırma örneğine ait tüm kişisel bilgiler gizli tutulmuştur. Katılımcılara Ö1, Ö2, V1, V2 gibi kodlar verilmiştir. Araştırmacı verileri analiz ederken duygusal özelliklerini mümkün olduğunca filtrelemiş, ön yargılarından uzak oldukça objektif davranmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler olduğu gibi (olumlu-olumsuz) araştırmada kullanılmıştır. Araştırmacı veri toplama araçlarını ve süreçte kullanacağı tüm etkinlikleri tasarlarken uzman görüşüne başvurmuş ve onların önerilerini dikkate almıştır. Tüm araştırma süreci baştan sona şeffaf bir şekilde yürütülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde problem cümlesine ilişkin önce nicel bulgular ve alt problemlere ilişkin nitel bulgular verilmiştir.

4.1. TYS modeline ilişkin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkileri

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Yaryans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ |
|--------------------|----|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|------|------|-------|
| Deney | 37 | 75.40±15.82 | 90,05±9.55 | 82.72±12.69 | 2.16 | 0.15 | 19.43 |
| Kontrol | 37 | 75.89±15.81 | 80.86±16.25 | 78.37±16.03 | | | 6.54 |
| Toplam | 74 | 75.65±15.82 | 85.45±12.90 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=34.36; p=0.00** | | F=8.35; p=0.00** | | | |

**p<0.01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

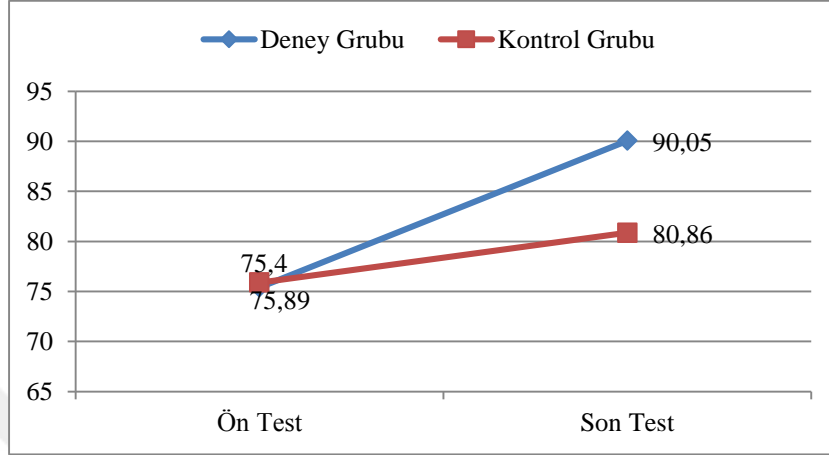
Tablo 15’te yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı toplam puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (F=2.16; p=0.15). Bunun yanında yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin ön test ve son test toplam akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık oluştuğu belirlenmiştir (F=34.36; p=0.00).

Ayrıca farklı öğrenme biçimleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır (F=8.35; p=0.00).

Deneysel işlem öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının %19.43 düzeyinde değişime uğradığı görülmektedir. Benzer şekilde kontrol grubu

öğrencilerinin akademik başarı puanlarının iki zaman arasında %6.54 düzeyinde yükseldiği hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanlarının değişimi Şekilde 15’teki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 15. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 15’teki grafik incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarında dikkat çekici bir artış görülmektedir. Ancak kontrol grubu öğrencilerindeki artış daha az düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test | Son Test | Toplam | F | p | %Δ |
|--------------------------|----|-------------------|------------------|-------------------------------|-------|------|-------|
| | | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | | | |
| Deney | 37 | 3.64±0.52 | 4.35±0.43 | 3.99±0.48 | 32.93 | 0.00 | 19.51 |
| Kontrol | 37 | 3.17±0.63 | 3.33±0.84 | 3.25±0.74 | | | |
| Toplam | 74 | 3.41±0.58 | 3.84±0.64 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=19.11; p=0.00** | | F=93.20; p=0.00** | | | |

**p<0.01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

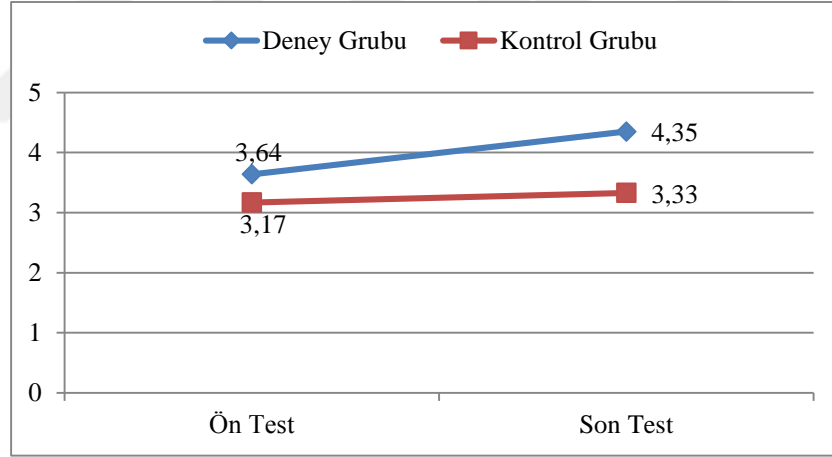
Tablo 16’da yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin “sosyal bilgiler dersi tutum” ortalama puanları arasında fark olduğu görülmektedir ($F=32.93$; $p=0.00$).

Ayrıca, yedinci sınıf öğrencilerinin “sosyal bilgiler dersi tutum” ön-son test puan sonuçları arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir ($F=19.11$; $p=0.00$).

Bunun yanında, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır ($F=93.20$; $p=0.00$).

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin “sosyal bilgiler dersi tutum” puanları %5.05 düzeyinde, deney grubu öğrencilerinin puanları ise %19.51 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sosyal bilgiler dersi tutum” ortalama puanlarının değişimi Şekil 16’daki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 16. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "sosyal bilgiler tutum" ön-son test ortalama puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 16’daki grafik incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin “sosyal bilgiler dersi tutum” puan ortalamalarında oldukça yüksek sayılabilecek artış görülmektedir. Fakat kontrol grubu öğrencilerinin “sosyal bilgiler dersi tutum” puan ortalamalarındaki artış daha az düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Derse Verilen Önem" Alt Boyutu Ön-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test | Son Test | Toplam | F | p | %Δ |
|--------------------------|----|-------------------|------------------|-------------------------------|-------|------|-------|
| | | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | | | |
| Deney | 37 | 3.78±0.51 | 4.41±0.43 | 4.09±0.47 | 25.49 | 0.00 | 16.67 |
| Kontrol | 37 | 3.33±0.66 | 3.46±0.86 | 3.39±0.76 | | | 3.90 |
| Toplam | 74 | 3.55±0.59 | 3.93±0.65 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=46.51; p=0.00** | | F=19.31; p=0.00** | | | |

**p<0.01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

Tablo 17’te yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin “derse verilen önem” alt boyutu tutum ortalama puanları arasında bir farklılık olduğu görülmektedir (F=25.49; p=0.00).

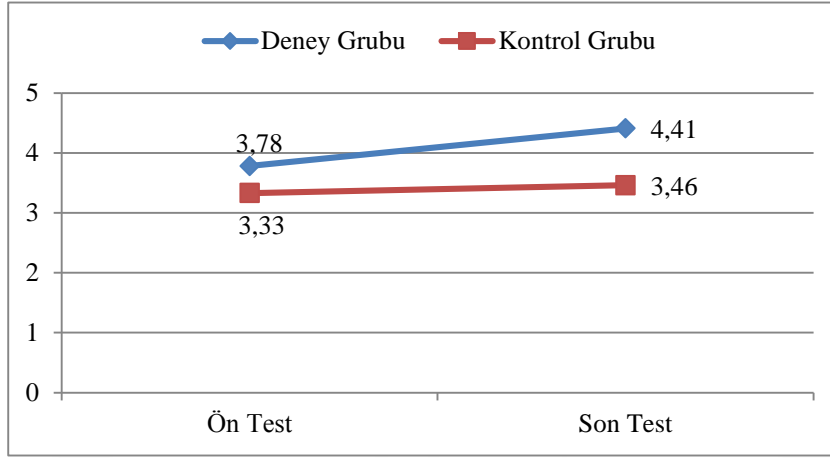
Ayrıca, yedinci sınıf öğrencilerinin “derse verilen önem” alt boyutu ön-son test toplam tutum puan sonuçları arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir (F=46.51; p=0.00).

Bunun yanında, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır (F=19.31; p=0.00).

Deney öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin “derse verilen önem” alt boyutu tutum puanları %3.90 düzeyinde, deney grubu öğrencilerinin puanları ise %16.67 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin “derse verilen önem” alt boyutu tutumlarında meydana gelen artışın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilgili tutumlarında meydana gelen artışa oranla çok daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yani TYS modeli uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin “derse verilen önem” alt boyutu tutumlarında ciddi manada olumlu bir etki ortaya koyduğu net bir şekilde görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “ders verilen önem” alt boyutu tutum puanlarının değişimi Şekil 17’deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 17. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "ders verilen önem" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 17’deki grafik incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin “ders verilen önem” alt boyutu tutum puan ortalamalarında önemli bir artış görülmektedir. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artış çok az düzeyde gerçekleşmiştir ve neredeyse sabit olduğu söylenebilir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Dersin İlgi Çekiciliği" Alt Boyutu Ön-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ |
|--------------------|----|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------|------|-------|
| Deney | 37 | 3.61±0.54 | 4.38±0.48 | 4.00±0.07 | 54.66 | 0.00 | 21.33 |
| Kontrol | 37 | 3.08±0.69 | 3.25±0.84 | 3.16±0.68 | | | |
| Toplam | 74 | 3.35±0.68 | 3.82±0.88 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=21.32; p=0.00** | | F=3.36; p=0.00** | | | |

**p<0,01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

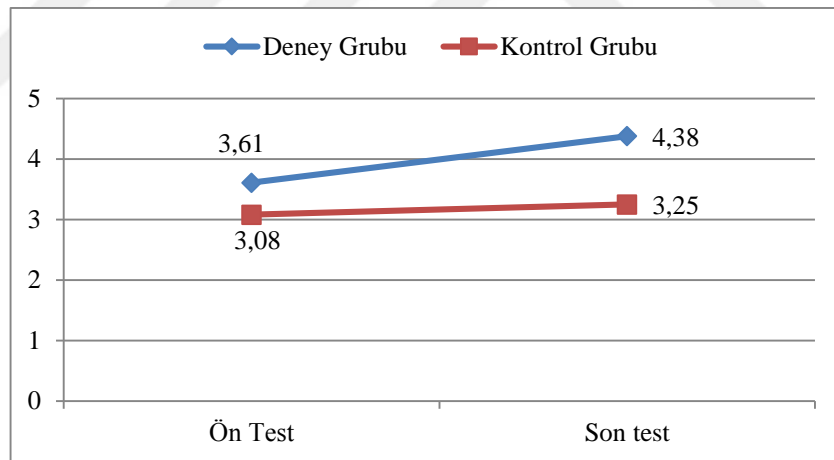
Tablo 18’de yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu tutum ortalama puanları arasında fark olduğu görülmektedir ($F=54.66$; $p=0.00$).

Ayrıca, yedinci sınıf öğrencilerinin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu ön-son test toplam tutum puan sonuçları arasında istatistiksel olarak fark gösterdiği belirlenmiştir ($F=21.32$; $p=0.00$).

Bunun yanında, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır ($F=3.36$; $p=0.00$).

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu tutum puanları %5.52 düzeyinde, deney grubu öğrenci puanlarının %21.33 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu tutum puanlarının değişimi Şekil 18’deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 18. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "dersin ilgi çekiciliği" alt boyutu ön-son test tutum puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 18’deki grafik incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu tutum puan ortalamalarında yüksek sayılabilecek bir artış görülmektedir.

Bunun yanında kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artış daha az düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Dersin İçeriği" Alt boyutu Ön-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyan Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ |
|--------------------------|----|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------|------|-------|
| Deney | 37 | 3.54±0.56 | 4.25±0.44 | 3.90±0.37 | 21.62 | 0.00 | 20.05 |
| Kontrol | 37 | 3.20±0.57 | 3.37±0.79 | 3.28±0.10 | | | 5.31 |
| Toplam | 74 | 3.37±0.59 | 3.82±0.77 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=79.37; p=0.00** | | F=29.61; p=0.00** | | | |

**p<0.01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

Tablo 19’da yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin “dersin içeriği” alt boyutu tutum ortalama puanları arasında fark olduğu görülmektedir (F=21.62; p=0.00).

Ayrıca, yedinci sınıf öğrencilerinin “dersin İçeriği” alt boyutu ön-son test toplam tutum puan sonuçları arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir (F=79.37; p=0.00).

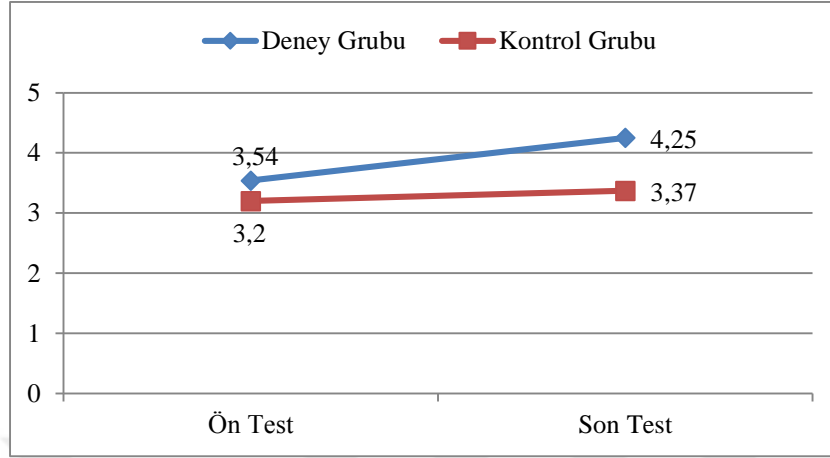
Bunun yanında, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır (F=29.61; p=0.00).

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin “dersin içeriği” alt boyutu tutum puanları %5.31 düzeyinde, deney grubu öğrenci puanlarının %20.05 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin “dersin içeriği” alt boyutu tutumlarındaki artışın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilgili tutumlarında ortaya çıkan değişime oranla çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artış ise deney grubuna oranla daha az seviyede gerçekleşmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “dersin içeriği” alt boyutu tutum puanlarının değişimi Şekil 19’daki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 19. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "dersin içeriği" alt boyutu ön-son test tutum puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 19’daki grafik incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin “dersin içeriği” alt boyutu tutum puan ortalamalarında oldukça yüksek sayılabilecek artış görülmektedir. Fakat kontrol grubu öğrencilerinin tutum puan ortalamalarındaki artış daha az düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Derste Yapılan Etkinlikler" Alt Boyutu Ön-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde kullanılan İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

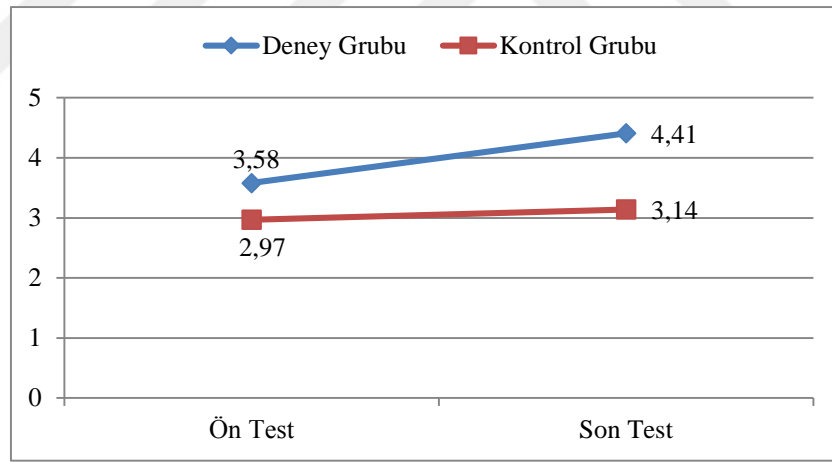
| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ |
|--------------------|----|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------|------|-------|
| Deney | 37 | 3.58±0.70 | 4.41±0.50 | 3.99±0.60 | 29.06 | 0.00 | 23.18 |
| Kontrol | 37 | 2.97±0.88 | 3.14±1.07 | 3.06±0.91 | | | |
| Toplam | 74 | 3.28±0.84 | 3.78±1.05 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=41.55; p=0.00** | | F=18.97; p=0.00** | | | |

**p<0.01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişimi

Tablo 20’de yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu tutum ortalama puanları arasında fark olduğu görülmektedir ($F=29.06$; $p=0.00$). Ayrıca, yedinci sınıf öğrencilerinin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ön-son test toplam tutum puan sonuçları arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir ($F=41.55$; $p=0.00$).

Bunun yanında, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır ($F=18.97$; $p=0.00$). Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu tutum puanları %5.72 düzeyinde, deney grubu öğrencilerinin puanları ise %23.18 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu tutum ortalama puanlarının değişimi Şekil 20’deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 20. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "derste yapılan etkinlikler" alt boyutu ön-son test tutum puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 20’deki grafik incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu tutum puan ortalamalarında oldukça yüksek sayılabilecek artış görülmektedir.

Fakat kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artış daha az düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test | Son Test | Toplam | F | p | %Δ | |
|--------------------------|---------|------------------|------------------|-------------------|-------------------------------|------|------|-------|
| | | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | | | | |
| Erkek Öğrenciler | Deney | 13 | 78.15±17.56 | 88.00±6.32 | 83.07±11.94 | 0.06 | 0.81 | 12.60 |
| | Kontrol | 13 | 79.38±15.13 | 84.31±16.20 | 81.84±15.67 | | | |
| | Toplam | 26 | 78.77±16.07 | 86.15±12.20 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | | | F=7.30; p=0.01** | F=0.81; p=0.37** | | | |
| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test | Son Test | Toplam | F | p | %Δ | |
| | | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | $\bar{X} \pm SS$ | | | | |
| Kız Öğrenciler | Deney | 24 | 73.92±14.98 | 91.17±10.87 | 82.55±12.93 | 2.51 | 0.12 | 23.33 |
| | Kontrol | 24 | 74.00±16.17 | 79.00±16.31 | 76.50±16.24 | | | |
| | Toplam | 48 | 73.96±15.42 | 85.08±15.03 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | | | F=34.41; p=0.00** | F=10.43; p=0.00 | | | |

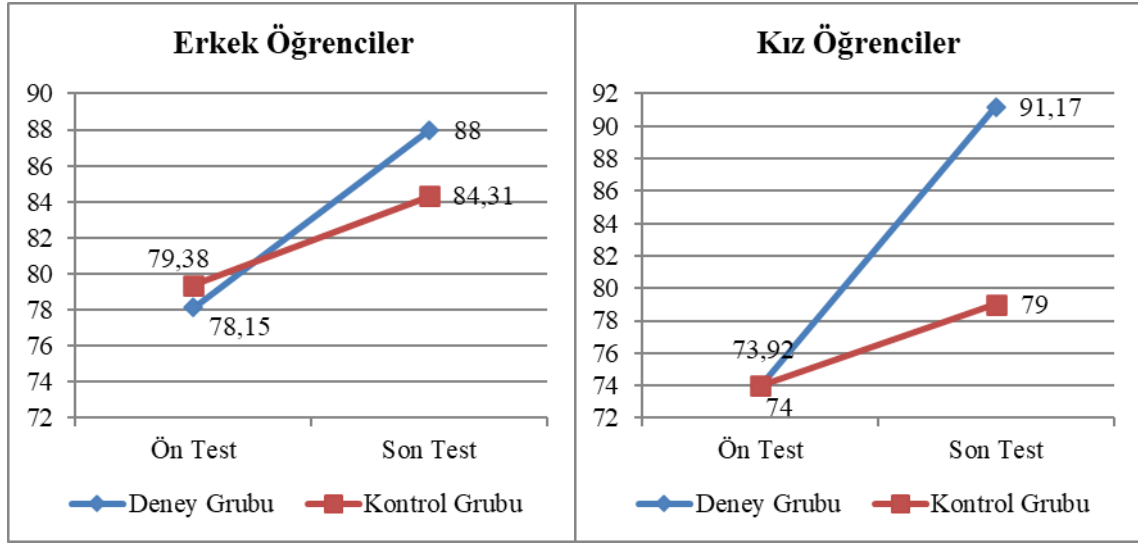
**p<0,01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

Tablo 21’de yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı toplam puanları arasında erkek öğrenciler (F=0.06; p=0.81) ve kız öğrenciler (F=2.51; p=0.12) için fark olmadığı görülmektedir.

Ayrıca, yedinci sınıf erkek (F=7.30; p=0.01) ve kız (F=34.41; p=0.00) öğrencilerin akademik başarı ön-son test toplam puan sonuçları arasında istatistiksel açıdan fark olduğu bulunmuştur. Bunlara ilave olarak, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimlerin erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (F=0.81; p=0.37), buna karşın kız öğrenciler için (F=10.43; p=0.00) farklı olduğu belirlenmiştir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası deney grubunun akademik başarı puanları erkek öğrencilerde %12.60; kız öğrencilerde %23.33 düzeyinde, kontrol grubunun akademik başarı puanları ise erkek öğrencilerde %6.21; kız öğrencilerde %6.76 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlere göre akademik başarı puanlarının değişimi Şekil 21'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 21. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 21'deki grafik incelendiğinde TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin akademik başarı puanlarında önemli bir artış gözlenmektedir.

Programın öngördüğü şekilde derslerin yürütüldüğü kontrol grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin akademik başarı puanları deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı puanlarının artışında bir değişme olduğu ama onlara göre sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu sonuçlar TYS modeline göre derslerin işlendiği deney grubunda yer alan hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin uygulama sonucu akademik başarılarında meydana gelen artışların dersleri programın öngördüğü şekilde yürütülen kontrol grubunda yer alan hemcinslerine oranla ciddi derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Genel Ortalama Puanları Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ | |
|--------------------|---------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|--|-------|------|-------|
| Erkek Öğrenciler | Deney | 13 | 3.59±0.56 | 4.37±0.45 | 3.98±0.51 | 3.68 | 0.07 | 21.73 |
| | Kontrol | 13 | 3.38±0.63 | 3.67±0.91 | 3.52±0.77 | | | |
| | Toplam | 26 | 3.49±0.60 | 4.02±0.79 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=26.75; p=0.00** | | | 8.58 |
| | | | | F=5.55; p=0.02 | | | | |
| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ | |
| Kız Öğrenciler | Deney | 24 | 3.67±0.51 | 4.35±0.43 | 4.01±0.47 | 31.81 | 0.00 | 18.53 |
| | Kontrol | 24 | 3.06±0.61 | 3.15±0.76 | 3.10±0.69 | | | |
| | Toplam | 48 | 3.37±0.64 | 3.75±0.86 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=46.10; p=0.00** | | | 2.94 |
| | | | | F=16.62; p=0.000 | | | | |

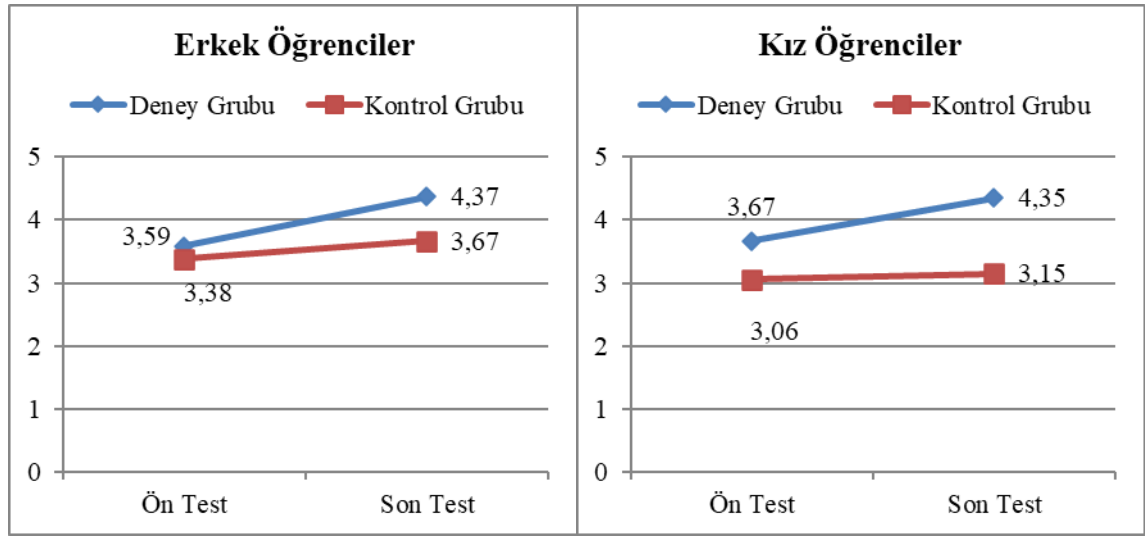
**p<0,01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişimi

Tablo 22’de yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin “sosyal bilgiler dersi tutumu” Genel ortalama puanları erkek öğrenciler (F=3.68; p=0.07) için anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Buna karşın kız öğrenciler (F=31.81; p=0.00) anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir.

Ayrıca, erkek (F=26.75; p=0.00) ve kız (F=46.10; p=0.00) öğrencilerin “sosyal bilgiler dersi tutumu” Genel ortalama puanları ön-son test puan arasında istatistiksel açıdan fark olduğu bulunmuştur. Farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimlerin hem erkek öğrenciler için (F=5.55; p=0.02), hem kız öğrenciler için farklı istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=16.62; p=0.00).

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun “sosyal bilgiler dersi tutumu” Genel ortalama puanları erkek öğrencilerin %8.58 kız öğrencilerin %2.94 düzeyinde, deney grubunun “sosyal bilgiler dersi tutum” puanları ise erkek öğrencilerinin %21.73; kız öğrencilerin %18.53 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre “sosyal bilgiler dersi tutum” puanlarının değişimi Şekil 22’deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 22. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler tutumu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 22’deki grafik incelendiğinde TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin “sosyal bilgiler dersi tutum” puanlarında önemli ölçüde bir artış gözlenmektedir.

Programın öngördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin “sosyal bilgiler dersi tutum” puanlarında düşük düzeyde değişim vardır. Kız öğrencilerin puanlarında da benzer şekilde değişim oranı daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Ortaya çıkan bu sonuçlar TYS modeline göre derslerin işlendiği deney grubunda yer alan hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin uygulama sonucu sosyal bilgiler dersi tutumlarında meydana gelen artışların dersleri programın öngördüğü şekilde yürütülen kontrol grubunda yer alan hemcinslerine oranla yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre "Derse Verilen Önem" Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | P | %Δ | |
|--------------------|---------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|--|-------|------|-------|
| Erkek Öğrenciler | Deney | 13 | 3.70±0.57 | 4.40±0.49 | 4.10±0.39 | 2.16 | 0.16 | 18.92 |
| | Kontrol | 13 | 3.59±0.59 | 3.81±0.94 | 3.70±0.70 | | | |
| | Toplam | 26 | 3.64±0.57 | 4.10±0.80 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=16.59; p=0.00** | | | 6.13 |
| Kız Öğrenciler | Deney | 24 | 3.83±0.49 | 4.42±0.42 | 4.13±0.41 | 29.32 | 0.00 | 15.40 |
| | Kontrol | 24 | 3.19±0.68 | 3.28±0.78 | 3.24±0.69 | | | |
| | Toplam | 48 | 3.51±0.67 | 3.85±0.85 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=30.28; p=0.00** | | | 2.82 |

**p<0,01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

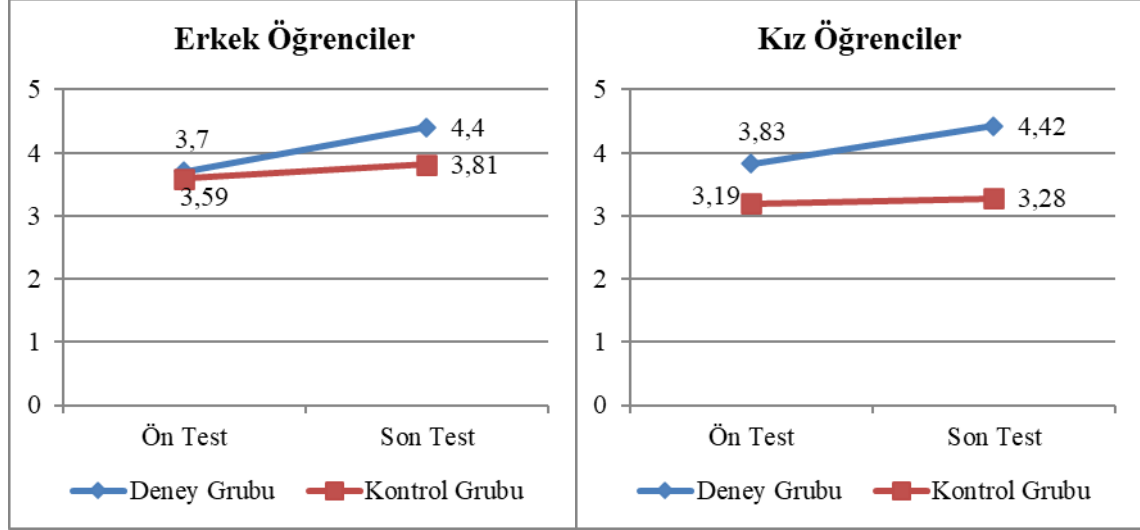
Tablo 23'te yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline uygun hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin "derse verilen önem" alt boyutu ortalama puanları erkek öğrencilerde (F=2.16; p=0.16) anlamlı fark oluşturmazken kız öğrencilerde ise (F=29.32; p=0.00) için anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir.

Ayrıca, erkek (F=16.59; p=0.00) ve kız (F=30.28; p=0.00) öğrencilerin "derse verilen önem" alt boyutu ön-son test toplam puan sonuçları arasında istatistiksel açıdan fark olduğu bulunmuştur. Farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimlerin hem erkek öğrenciler için (F=4.40; p=0.04), hem kız öğrenciler için (F=16.30; p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun "derse verilen önem" alt boyutu puanları erkek öğrencilerin %6.13 kız öğrencilerin %2.82 düzeyinde, deney grubunun

“derse verilen önem” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerinin %18.92; kız öğrencilerin %15.40 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre “derse verilen önem” alt boyutu ortalama puanlarının değişimi Şekil 23’teki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 23. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "ders verilen önem" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 23’teki grafik incelendiğinde TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin “derse verilen önem” alt boyutu ortalama puanlarında dikkate değer bir artış gözlenmektedir.

Programın öngördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin “derse verilen önem” alt boyutu ortalama puanlarında daha az oranda değişim vardır. Kız öğrencilerin puanlarının ise neredeyse sabit olduğu görülmektedir.

Ulaşılan bu sonuçlar TYS modeline göre derslerin işlendiği deney grubunda yer alan hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin uygulama sonucu derse verilen önem alt boyutu ortalamalarında meydana gelen artışların dersleri programın öngördüğü şekilde yürütülen kontrol grubunda yer alan hemcinslerine oranla daha yüksek düzeyde meydana geldiğini göstermektedir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre "Dersin İlgi Çekiciliği" Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ | |
|--------------------|---------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------------|-------|------|-------|
| Erkek Öğrenciler | Deney | 13 | 3.58±0.52 | 4.42±0.50 | 4.00±0.37 | 4.95 | 0.04 | 23.46 |
| | Kontrol | 13 | 3.34±0.76 | 3.60±0.87 | 3.47±0.71 | | | 7.78 |
| | Toplam | 26 | 3.46±0.65 | 4.01±0.81 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=19.94; p=0.00** | | F=5,26; p=0.03 | | | | |
| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ | |
| Kız Öğrenciler | Deney | 24 | 3.62±0.56 | 4.37±0.47 | 3.99±0.45 | 37.18 | 0.00 | 20.72 |
| | Kontrol | 24 | 2.94±0.63 | 3.06±0.77 | 3.00±0.62 | | | 4,08 |
| | Toplam | 48 | 3.28±0.68 | 3.71±0.92 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi | | | |
| | | F=32.80; p=0.00** | | F=16.67; p=0.00 | | | | |

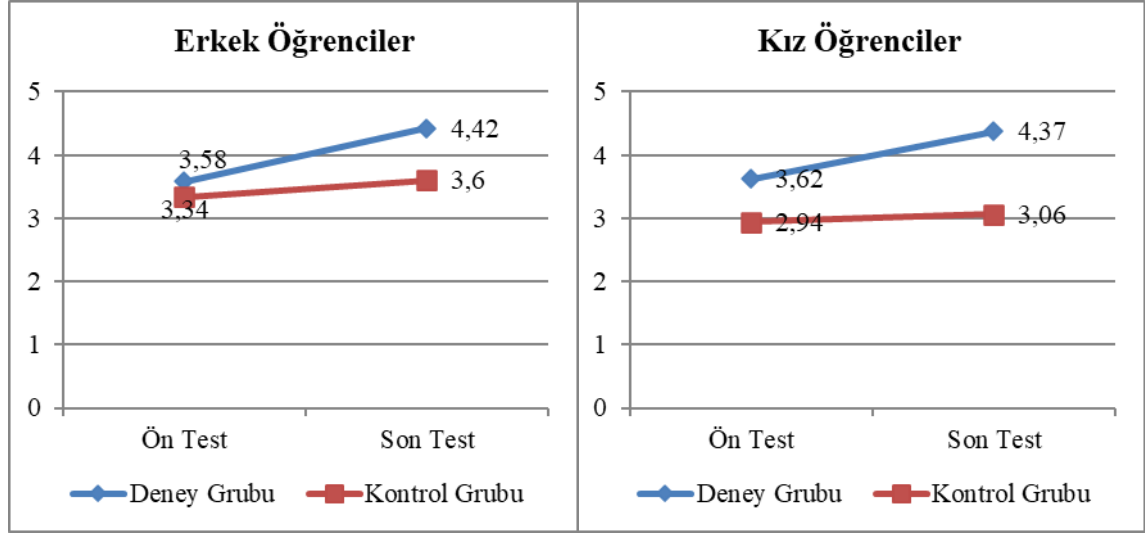
**p<0,01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

Tablo 24'te yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin "dersin ilgi çekiciliği" alt boyutu ortalama puanları hem erkek öğrencilerde (F=4.95; p=0.04) hem de kız öğrencilerde (F=37.18; p=0.000) anlamlı farklar oluşturduğu görülmektedir.

Ayrıca, erkek (F=19.94; p=0.00) ve kız (F=32.80; p=0.00) öğrencilerin "dersin ilgi çekiciliği" alt boyutu ön-son test toplam puan sonuçları arasında istatistiksel açıdan fark olduğu bulunmuştur. Farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimlerin hem erkek öğrenciler için (F=5.26; p=0.03), hem kız öğrenciler için (F=16.67; p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı farklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun “dersin ilgi çekiciliği” ortalama puanları erkek öğrencilerin %7.78 kız öğrencilerin %4.08 düzeyinde, deney grubunun “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerinin %23.46; kız öğrencilerin %20.72 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu ortalama puanlarının değişimi Şekil 24’teki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 44. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersin ilgi çekiciliği" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 24’teki grafik incelendiğinde TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu ortalama puanlarında önemli bir artış gözlenmektedir.

Programın öngördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu ortalama puanlarında düşük düzeyde değişim vardır. Kız öğrencilerin puanlarında da benzer bir durum olduğu görülmektedir ve artış düzeyi düşüktür.

Bu sonuç, TYS modeline göre derslerin işlendiği deney grubunda yer alan hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin uygulama sonucu dersin alt boyutu ortalamalarında meydana gelen artışların dersleri programın öngördüğü şekilde yürütülen kontrol grubunda yer alan hemcinslerine oranla çok daha belirgin düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 25

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersin içeriği" alt boyutu ön-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ | |
|--------------------|---------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|--|-------|-----------------|-------|
| Erkek Öğrenciler | Deney | 13 | 3.50±0,57 | 4.25±0.46 | 3.88±0.52 | 3.03 | 0.09 | 21.42 |
| | Kontrol | 13 | 3.29±0.57 | 3.66±0.85 | 3.48±0.71 | | | 11.25 |
| | Toplam | 26 | 3.39±0.56 | 3.96±0.73 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=37.41; p=0.00** | | F=4,11 p=0.05 | |
| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ | |
| Kız Öğrenciler | Deney | 24 | 3.56±0.57 | 4.26±0.45 | 3.91±0.51 | 20.56 | 0.00 | 19.66 |
| | Kontrol | 24 | 3.15±0.59 | 3.21±0.73 | 3.18±0.62 | | | 1.90 |
| | Toplam | 48 | 3.36±0.61 | 3.74±0.80 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=44.95; p=0.00** | | F=31.39; p=0.00 | |

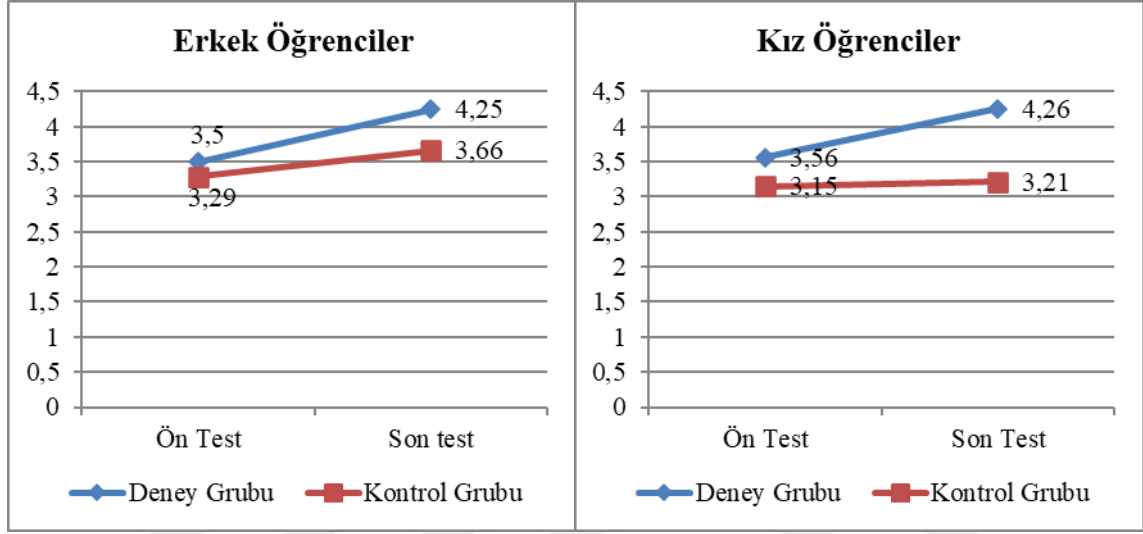
**p<0,01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

Tablo 25'te yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin "dersin içeriği" alt boyutu ortalama puanları erkek öğrenciler (F=3.03; p=0.09) için anlamlı fark oluşturmadığı; ancak kız öğrenciler (F=20.56; p=0.00) için anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir.

Ayrıca, erkek (F=37.41; p=0.00) ve kız (F=44.95; p=0.00) öğrencilerin "dersin içeriği" alt boyutu ön-son test ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan fark olduğu bulunmuştur. Farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimlerin hem erkek öğrenciler için (F=4.11; p=0.00), hem de kız öğrenciler için (F=31.39; p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı farklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun “dersin içeriği” alt boyutu ortalama puanları erkek öğrencilerin %11.25; kız öğrencilerin %1.90 düzeyinde, deney grubunun “dersin içeriği” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerinin %21.42; kız öğrencilerin %19.66 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre “dersin içeriği” alt boyutu ortalama puanlarının değişimi Şekil 25’teki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 25. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "dersin içeriği" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 25’teki grafik incelendiğinde TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin “dersin içeriği” alt boyutu ortalama puanlarında dikkat çekici miktarda bir artış gözlenmektedir.

Programın öngördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin “dersin içeriği” alt boyutu ortalama puanlarında düşük düzeyde değişim vardır. Kız öğrencilerin puanlarında ise neredeyse durum yatay seyretmektedir ve değişim oranı çok azdır.

Yani TYS modeline göre derslerin işlendiği deney grubunda yer alan hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin uygulama sonucu dersin içeriği alt boyutu ortalamalarında ortaya çıkan artışların dersleri programın öngördüğü şekilde yürütülen kontrol grubunda yer alan hem cinslerine göre çok daha yüksek seviyede gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin cinsiyetlerine Göre "Derste Yapılan Etkinliklere İlişkin Tutum" Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar & Zamanlar | N | Ön Test $\bar{X} \pm SS$ | Son Test $\bar{X} \pm SS$ | Toplam $\bar{X} \pm SS$ | F | p | %Δ | |
|--------------------|---------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|--|-------|------|-----------------|
| Erkek Öğrenciler | Deney | 13 | 3.51±0.75 | 4.50±0.50 | 4.00±0.62 | 3.61 | 0.07 | 28.21 |
| | Kontrol | 13 | 3.23±0.95 | 3.53±1.21 | 3.38±1.08 | | | |
| | Toplam | 26 | 3.37±0.85 | 4.01±1.03 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=27.40; p=0.00** | | | F=7.48; p=0.01 |
| Kız Öğrenciler | Deney | 24 | 3.61±0.70 | 4.37±0.51 | 3.93±0.52 | 31.67 | 0.00 | 21.05 |
| | Kontrol | 24 | 2.84±0.82 | 2.92±0.95 | 3.02±0.71 | | | |
| | Toplam | 48 | 3.23±0.84 | 3.65±1.05 | Gruplar X Zamanlar Etkileşimi F=18.05; p=0.00** | | | F=11.63; p=0.00 |

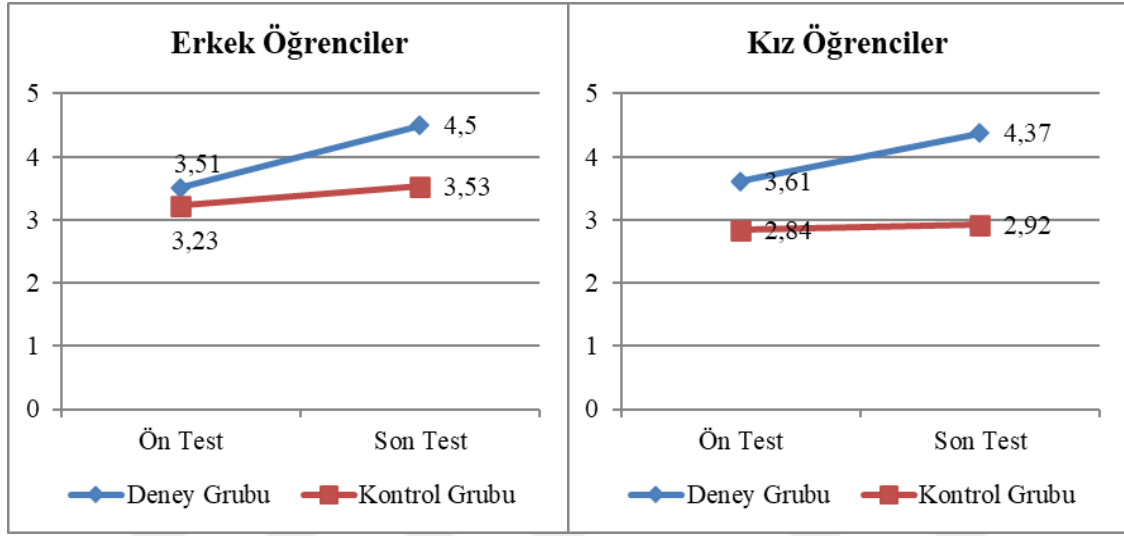
**p<0,01; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; %Δ: Zamana bağlı yüzde değişim

Tablo 26'da yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin "derste yapılan etkinlikler" alt boyutu ortalama puanları erkek öğrenciler (F=3.61; p=0.07) için anlamlı fark oluşturmadığı; ancak kız öğrenciler (F=31.67; p=0.00) için anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir.

Ayrıca, erkek (F=27.40; p=0.00) ve kız (F=18.05; p=0.00) öğrencilerin "derste yapılan etkinlikler" alt boyutu ön-son test toplam puan sonuçları arasında istatistiksel açıdan fark olduğu bulunmuştur. Farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimlerin hem erkek öğrenciler için (F=7.48; p=0.01) hem de kız öğrenciler için (F=11.63; p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı farklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ortalama puanları erkek öğrencilerin %9.29; kız öğrencilerin %2.81 düzeyinde, deney grubunun “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerin %28.21; kız öğrencilerin %21.05 düzeyinde arttığı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ortalama puanlarının değişimi Şekil 26’daki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 26. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre "derste yapılan etkinlikler" alt boyutu ön-son test puanlarının karşılaştırılması grafiği

Şekil 26’daki grafik incelendiğinde TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ortalama puanlarında dikkat çekici oranda bir artış gözlenmektedir. Programın öngördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ortalama puanlarında düşük düzeyde değişim vardır. Kız öğrencilerin puanlarında da benzer şekilde değişim oranı daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizi sonucunda, TYS modeline ilişkin olarak 14 soruya ilişkin öğrenci görüşlerinin 41 ana başlık (kategori- tema) ve 201 kod çerçevesinde toplandığı görülmüştür. TYS modeline ilişkin olarak 14 soruya ilişkin veli görüşlerinin 35 başlık (kategori- tema) ve 157 kod çerçevesinde toplandığı görülmüştür. Aşağıda her bir kategori ve ilgili kodlara dayalı olarak öğrenci ve veli görüşlerinden elde edilen bulgu ve yorumlara verilmiştir.

4.2. TYS modeline ilişkin öğrenci görüşleri

4.2.1. Yeni ders işleme sürecinin farklılıkları

Öğrencilerin “yeni ders işleme sürecinin farklılıkları”na ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo27’da verilmiştir.

Tablo 27

Deney Grubu Öğrencilerinin Yeni Ders İşleme Sürecinin Farklılıklarına İlişkin Görüşleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|---|--|----|
| Planlama Açısından | Daha etkili, düzenli ve net bir süreç | 7 |
| | Yoğun içerik | 6 |
| | Daha sistematik ders hazırlığı | 4 |
| | Farklı uygulamalar | 3 |
| | Fark yok | 2 |
| Uygulama ve Etkinlikler Açısından | Aktif katılım | 13 |
| | Eğlenceli ve güzel etkinlikler | 6 |
| | Daha fazla etkinlik ve pekiştirme imkânı | 5 |
| | Bireysel farklılıklara önem | 3 |
| | Evde ders ve ön hazırlık yapabilme | 3 |
| Teknoloji ile bütünleşmesi | 2 | |
| Sınıf Ortamı Açısından | Rekabetçi ortam | 7 |
| | Aktif sınıf | 5 |
| | Eğlenerek öğrenme | 4 |
| | Herkese hitap etmesi | 2 |
| | İş birliği ve yardımlaşma | 2 |
| Mutlu sınıf ortamı | 1 | |
| Ölçme ve Değerlendirme Açısından | Yeni ve çok çeşitli ölçme değerlendirme araçları | 7 |
| | Bireysel değerlendirme | 3 |
| | Eğlenceli ölçme ve değerlendirme | 2 |
| Daha iyi ve verimli ölçme değerlendirme | 2 | |
| Öğrenmeyi Sağlama Açısından | Kalıcı ve iyi öğrenme | 10 |
| | Başarıyı artırma | 6 |
| | Kolay öğrenme | 4 |
| | Öğrenilenleri tekrar ve pekiştirme imkânı | 3 |
| | Öğrenmede özgüven artışı | 2 |

Tablo 27’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinin daha önceki ders işleme süreçlerinden farklılıklarını “*planlama açısından,*” “*uygulama ve etkinlikler açısından,*” “*sınıf ortamı açısından,*” “*ölçme ve değerlendirme açısından,*” “*öğrenmeyi sağlama açısından*” olmak üzere 5 kategori (tema) bu temalara bağlı 26 kodda ifade etmişlerdir.

Sürecin “*planlama açısından*” farklı olduğunu düşünen öğrenciler bu farklılıkları “*daha etkili, düzenli ve net bir süreç,*” “*yoğun içerik,*” “*daha sistematik ders hazırlığı,*” “*farklı uygulamalar,*” “*fark yok*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 6’sı yeni ders işleme sürecinin “*planlama açısından*” en önemli farkını “*daha etkili, düzenli ve net bir süreç*” olarak değerlendirmişlerdir. Gerçekten de yeni ders işleme sürecinin daha planlı, bu plana bağlı kalınarak daha etkili, düzenli, belirgin ve net, genel hatları belli olan, ders işleme süreci olma amacını taşıdığı söylenebilir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının bu durumla alakalı görüşleri şu şekildedir: “*Planlı her şey net, gayet güzel ve diğer derslerden değişik. (Ö3)*” “*Planlama süreci açısından diğer derslere göre çok daha etkili bir sistem. (Ö16)*” “*Bence dersleri planlaması daha kolay oldu. Hem ne yapacağımız aşama aşama belli olduğundan, her şey düzenli olarak devam ediyor. Her aşaması çok iyi planlandığı için işleyişte hiçbir sıkıntı oluşmuyor. (Ö10)*” “*Ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında neler yapmam gerektiği açık ve net olarak planlanmış. Ne yapacağım diye düşünmeme gerek kalmıyor. (Ö14)*” “*Süreç sırasında hiçbir belirsizlik yok. Her şey net olarak planlanmış ve plana göre devam ediyor. (Ö20)*” “*Planlama sayesinde her konuyu ne zaman işleyeceğimizi önceden tam olarak biliyorum artık. (26)*” “*Her şey plana uygun yürütüldüğü için oldukça verimli devam ediyor. (27)*” Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki, TYS modeli birlikte yeni ders işleme süreci önceki derslerden farklı olarak daha planlı, etkili, düzenli ve net bir şekilde yürütülmektedir.

Öğrencilerden 6’sı “*planlama açısından*” en büyük farkı “*yoğun içerik*” olduğu şeklinde değerlendirmiştir. Bu görüşün TYS modelinin daha planlı olmasından kaynaklı olarak öğrencilere okul içinde ve dışında çok daha fazla bilgi aktarılabilmesi ve bu bilgilerin etkinliklerle pekiştirilebilmesin kaynaklı olduğu söylenebilir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “*Derslerin okul içi ve dışı her dakikası daha dolu dolu planlanmış. (Ö1)*” “*Diğer derslerden değişik ve her aşaması çok daha yoğun geçen bir ders süreci. (Ö3)*” “*Her aşaması çok dolu dolu geçiyor. (Ö18)*” “*Bu kadar her aşaması yoğun bir ders sistemi görmemiştim. (Ö25)*” Bu ifadeler, öğrencilerin

TYS modelinin planlama açısından temel farklarından birinin içeriğin daha yoğun olması görüşünü benimsediklerini göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerden 4'ü ise “*planlama açısından*” en büyük farkı “*daha sistematik ders hazırlığı*” olarak değerlendirmiştir. Zaten eğitim-öğretim süreçlerinde yapılan tüm planların daha kolay işleyebilmesi öğrencilerin derse hazır gelmesine bağlıdır. Dolayısıyla TYS modelindeki en temel amaçlardan biri öğrencinin derse hazır gelmesidir. Öğrencilerin planlama açısından farklarla ilgili böyle bir değerlendirmede bulunmalarının gayet doğal olduğu söylenebilir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerini yansıtan bazı cümleler şu şekildedir: “*Önceden oturmayan bir ders çalışma düzenim vardı. Ancak bu planlı değildi. Bu model sayesinde bir sosyal bilgiler çalışma düzenim oldu. (Ö5)*” “*Hangi konuya ne ile nasıl çalışacağımı anladım. (Ö4)*” “*Evde çok daha planlı ve sistemli çalışabiliyorum. Çünkü ne yapacağımı biliyorum, oturup videolarımı izliyorum. (Ö12)*” Öğrencilerin bu görüşleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin planlama açısından öğrencilerin okul dışı zamanlarını da kapsadığını, bunun sonucunda da öğrencilerin okuldaki sınıf içi uygulamalara daha düzenli bir şekilde hazırlanmalarına olanak sağladığını ve öğrencilerin derslere daha hazır gelmelerine katkıda bulunduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bunlardan başka yeni ders işleme sürecinin daha önceki ders işleme süreçlerinden “*planlama açısından*” farklarını öğrenciler “*farklı uygulamalar*” şeklinde ifade etmişlerdir. Sadece görüşmeye katılan 29 öğrenciden sadece 2 öğrenci ise “*fark yok*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sürecin “*uygulama ve etkinlikler açısından*” farklı olduğunu düşünen öğrenciler bu farklılıkları “*aktif katılım,*” “*eğlenceli ve güzel etkinlikler,*” “*daha fazla etkinlik ve pekiştirme imkânı,*” “*bireysel farklılıklara önem,*” “*evde ders ve ön hazırlık yapabilme*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 13'ü yeni ders işleme sürecinin “*uygulama ve etkinlikler açısından*” önemli farkını “*aktif katılım*” olarak değerlendirmişlerdir. TYS modeline uygun olarak planlanıp yürütülen yeni ders işleme sürecinin en temel amaçlarından özellikle sınıf içinde yürütülen etkinlikler aracılığıyla tüm öğrencilerin derse daha aktif katılımın sağlamak olduğu söylenebilir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bu durumla alakalı görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Derslerin her dakikası daha dolu dolu geçti. Herkes bu etkinliklere katıldı, herkes aktif oldu. (Ö1)*” “*Alıştırmaları okulda*

yapıyor olmamız sosyal bilgiler dersini daha akıcı hale getirdi. Derse ve etkinliklere katılım arttı. (Ö7)” “Sınıfımızda herkes derse katılmaya başladı. (Ö9)” “Derse sürekli katılmaya başladım.(Ö20)” “Ben hiç derse katılamıyordum, bu sistemde konuyu okula gelmeden öğrenebildiğim için derse ve etkinliklere rahat rahat çok daha fazla katılabiliyorum. (Ö26)” “Derslerde çok daha aktifim bu çok hoşuma gidiyor. (Ö29)” Öğrencilerin bu görüşleri de net bir şekilde göstermektedir ki, TYS modeli birlikte uygulanan ders işleme süreci önceki derslerden farklı olarak öğrencilerin çok daha aktif ders katılımını sağlayacak bir şekilde yürütülmektedir.

Öğrencilerden 6’sı “uygulama ve etkinlikler açısından” önemli farkını “eğlenceli ve güzel etkinlikler” olduğu şeklinde değerlendirmiştir. Bu görüşün TYS modelinin hem okul içinde hem de okul dışında çok farklı etkinlikleri bir arada barındırmakta olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuyla ilgili görüşlerini belirten öğrencilerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “Sınıfta dersler daha hızlı ve güzel geçti. (Ö1)” “Dersimiz etkinliklerle daha akıcı ve eğlenceli hale geldi. (Ö8)” “Etkinlik açısından dersler artık eğlenceli geçiyor. (Ö9)” “Uygulama ve etkinlikler diğer derslere nazaran daha eğlenceli. (Ö14)” Bu ifadeler, öğrencilerin TYS modelinin uygulama ve etkinlikler açısından temel farklarından birinin derslerde kullanılan etkinliklerin daha güzel ve eğlenceli olduğu görüşünü benimsediklerini göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerden 5’i ise “uygulama ve etkinlikler açısından” önemli farkını “daha fazla etkinlik ve pekiştirme imkânı” olarak değerlendirmiştir. TYS modelinde ön plana çıkan temel özelliklerden biri hem okul içi hem de okul dışında gerek daha fazla etkinlik ve değerlendirme çalışması sayesinde öğrenilenlerin çok daha iyi pekiştirilmesini sağlamaktır. Öğrencilerin uygulama ve etkinlikler açısından gördükleri farklılıklarda ilgili böyle bir değerlendirmede yapmaları oldukça normal olduğu söylenebilir. Bu durumla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir: “Evde çalıştığımızı okulda çok daha fazla pekiştirmemizi sağladı. (Ö11)” “Önceki ders stilinde öğretmenimiz dersleri anlattıktan sonra etkinlik yapmaya zaman kalmıyordu. Fakat bu yeni sistemle birlikte etkinlik yaparak konuyu daha rahat kavrayabiliyoruz. (Ö12)” “Uygulama ve etkinlikler açısından diğer derslerden daha çok pekiştiriyoruz. (Ö13)” “Uygulama ve etkinliklere daha fazla vakit var. Çok fazla etkinlik yapabiliyoruz. (Ö15)” Öğrencilerin bu görüşleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin uygulama ve etkinlikler açısından önemli farklarından birinin öğrencilerin konuları evde öğrenebilmesi sebebiyle sınıf içinde öğrenmeyi

destekleyici ve pekiştirici çok daha fazla etkinlik yapılabilmesi olduğunu ortaya koymaktadır.

Bunların dışında yeni ders işleme sürecinin daha önceki ders işleme süreçlerinden “uygulama ve etkinlikler açısından” farklarını öğrenciler sırasıyla “bireysel farklılıklara önem,” “evde ders ve ön hazırlık yapabilme,” “teknoloji ile bütünleşme” biçiminde ifade etmişlerdir.

Sürecin “sınıf ortamı açısından” farklı olduğunu belirten öğrenciler ise bu farklılıkları “rekabetçi ortam,” “aktif sınıf,” “eğlenerek öğrenme,” “herkese hitap etmesi,” “iş birliği ve yardımlaşma” ile “mutlu sınıf ortamı” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin 7’sinin “sınıf ortamı açısından” gördükleri en belirgin farkın “rekabetçi ortam” olduğunu vurgulamışlardır. Zaten TYS modelinin en güçlü özelliklerinden biri sınıf içinde yürütülen gerek bireysel gerekse grup etkinliklerinin öğrenciler arasında güçlü bir rekabet ortamı oluşturmalarıdır. Görüşmede öğrencilerden bir kısmı konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Sınıfta öğrenciler arası rekabet ortamı oluştu. (Ö1)” “Etkinlikleri önce bitirebilmek için müthiş bir rekabet yaşıyoruz. (Ö7)” “Grup çalışmalarında müthiş bir rekabet var. (Ö18)” “Etkinlikleri arkadaşlarımdan önce bitirebilmek için çok uğraşıyorum. (Ö24)” “Yarışmalarda ve oyunlarda inanılmaz kazanma isteği oluyor. (Ö26)” Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle derslerin sınıf içinde etkinliklere dayalı olarak yürütülmesinin sınıf içinde tatlı bir rekabet ortamı sağlayacağı bunda genel olarak sınıfın performansını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin 5’inin “sınıf ortamı açısından” gördükleri en büyük farkın “aktif sınıf” olduğunu belirtmişlerdir. TYS modelinde temel hedeflerden biri öğrencinin konuları evde öğrenmesi ve sınıf içinde bu öğrendiklerini yansıtabilmesidir. Dolayısıyla öğrenciler sınıfa hazır geldiğinden sınıf ortamı daha aktif hale dönüşmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinin bunun bir sonucu olduğu söylenebilir. TYS modeline uygun planlanıp uygulanan yeni ders işleme sürecinin sınıf ortamı açısından önceki derslerden farklılıkları öğrencilerden bazıları şu şekilde ifade etmişlerdir: “Sınıf ortamı daha aktif. (Ö3)” “Çoğu arkadaşım sosyal bilgiler dersini çok sevdi ve sınıfta daha aktif olmaya başladı. (Ö5)” “Sınıfta derse daha fazla katılımcı var. (Ö9)” “Çok ilginç. Sınıfta derse katılmayan kimse kalmadı. Herkes müthiş derse katılıyor. (Ö22)” “Sınıfça diğer derslere çok daha aktifiz. (Ö27)” “Hep beraber derslere daha fazla katılıyoruz. Sınıf çoktu adeta. (Ö29)” Öğrencilerin bu

ifadelerinden de çok net olarak anlaşılacağı gibi TYS modelinin önceki ders işleme süreçlerinden temel farklarından biri herkesin etkinliklere daha fazla katılım gösterdiği aktif sınıf ortamını sağlamasıdır.

Katılımcı öğrencilerin 4'ü "*sınıf ortamı açısından*" gördükleri en büyük farkı "*eğlenerek öğrenme*" olarak değerlendirmişlerdir. Öğretimde herkesin farklı öğrenme biçimleri olduğu çoğunluk tarafından kabul edilen bir gerçektir. Durum böyle olunca da herkese hitap edecek, herkesin öğrenmesini sağlayacak etkinliklerin sayısı arttıkça öğrenciler daha iyi öğrenecek ve bu da dersten aldıkları keyif ve eğlenceyi de artıracaktır. TYS modeline uygun yürütülen derslerde öğrencilere sunulan çok farklı içerik ve etkinlikler dersin daha keyifli ve eğlenceli geçmesini sağlamaktadır. Bunun ilgili bazı öğrenci görüşleri ise şu şekildedir: "*Derste çok eğleniyoruz. (Ö3)*" "*Sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında ben ve arkadaşlarım hiç sıkılmıyoruz. (Ö14)*" "*Ders mi yapıyoruz? Eğleniyor muyuz? Anlayamadım. (Ö23)*" "*Ben sosyal derslerinde çok eğlenmeye başladım. (Ö28)*" Bu şekildeki öğrenci görüşleri TYS modeline göre planlanıp uygulanan derslerin daha önceki derslere göre çok daha eğlenceli geçtiğini göstermektedir.

Ayrıca bu farklılıklardan başka öğrenciler "*sınıf ortamı açısından*" gördükleri diğer farklılıklar sırasıyla "*herkese hitap etmesi, iş birliği ve yardımlaşma,*" "*mutlu sınıf ortamı*" şeklinde sıralanmaktadırlar.

Sürecin "*ölçme ve değerlendirme açısından*" farklı olduğunu belirten öğrenciler bu farklılıkları "*yeni ve çok çeşitli ölçme değerlendirme araçları,*" "*bireysel değerlendirme,*" "*eğlenceli ölçme ve değerlendirme,*" "*daha iyi ve verimli ölçme değerlendirme*" şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin 7'si yeni ders işleme sürecinin "*ölçme ve değerlendirme açısından*" temel farkını "*yeni ve çok çeşitli ölçme değerlendirme araçları*" olarak ifade etmişlerdir. TYS modelinin en önemli amaçlarından biri hem evde videolardan sonra hem de okulda etkinliklerden sonra çok farklı ölçme değerlendirme araçlarıyla kazanımın kazanılma seviyesini belirlemek olduğu düşünülürse, öğrencilerin bu gerçeği gördükleri ve doğru olarak doğru anladıkları söylenebilir. Yeni ders işleme sürecinin ölçme ve değerlendirme açısından temel farkını ifade eden bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir: "*Eskiden ödevlerini yaptın mı? diye soruyorlardı. Şimdi videoları izledin mi? diye soruyorlar. (Ö4)*" "*Sen yeter ki kendini değerlendirmek iste, o kadar çok değerlendirebileceğim materyal var ki? (Ö11)*" "*Daha fazla ölçme değerlendirme etkinliği*

olduğu için kendimi daha iyi değerlendirebiliyorum. (Ö15)” “Testler, sınavlar, doğru yanırlar, değerlendirme oyunları ve etkinlikleri gibi çok farklı ve çeşitli ölçme değerlendirme imkânı sunuyor. (Ö29)” Bu şekildeki ifadeler, öğrencilerin TYS modeline dayalı yeni ders işleme sürecini ölçme ve değerlendirme açısından farklı ve avantajlı olarak gördükleri şekilde yorumlanabilir.

Öğrencilerin 3’ü yeni ders işleme sürecinin “ölçme ve değerlendirme açısından” temel farkının “bireysel değerlendirme” olduğu görüşündedirler. TYS modelinin odak noktalarından bir tanesi kişinin kendi başına, kendi kapasitesine uygun olarak bireysel öğrenmeyi ve öğrendiklerini bireysel olarak değerlendirebilmeyi gerçekleştirebilmesidir. Konuyla ilgili bazı öğrenci ifadeleri şunlardır: “*Bu uygulama sayesinde videolardan sonra çözdüğüm testler ile kendimi daha iyi değerlendirdi. (Ö5)” “Öğretmenimizin hazırladığı ölçme ve değerlendirme uygulamaları var. Testi cevaplıyorum anında sonucumu görebiliyorum. Bu sayede kendimin ne kadar öğrenip öğrenemediğimi hemen öğrenebiliyorum. (Ö14)” “Testlerimi çözüyorum, doğrularımı yanırlarımı görebiliyorum. Eksiklerimi hemen tamamlıyorum. (Ö20)”* şeklindeki öğrenci ifadeleri TYS modelinin bireysel öğrenmeyi ve öğrendiklerini değerlendirebilmeyi desteklediği görüşünü desteklemektedir.

Öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “ölçme ve değerlendirme açısından” başka temel farklarını sırasıyla “*eğlenceli ölçme ve değerlendirme,*” “*daha iyi ve verimli ölçme değerlendirme*” şeklinde belirtmişlerdir.

Sürecin “*öğrenmeyi sağlama açısından*” farklı olduğunu belirten öğrenciler bu farklılıkları “*kalıcı ve iyi öğrenme, “başarıyı artırma,*” “*kolay öğrenme,*” “*öğrenilenleri tekrar ve pekiştirme imkânı,*” “*öğrenmede özgüven artışı*” şeklinde tanımlamışlardır.

Yeni ders işleme sürecinin “*öğrenmeyi sağlama açısından*” farklı olduğunu belirten öğrencilerden 10’u bu farklılığın “*kalıcı ve iyi öğrenme*” olduğu görüşüne sahiptirler. Eğitim öğretimde uygulanan bütün eğitim modellerinin temel amaçlarından biri kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak planlanıp bu plana göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin bu amacı desteklediğini ortaya koymaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerin bazıları bununla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Bu model sayesinde öğrenciler bilgilerini kalıcı hale getirdi. (Ö1)” “Öğretmenimizin anlattıkları şeyler ancak aklımızda hayal olarak kalıyor, fakat vidolu anlatılınca aklımızda daha çok kalıyor ve daha iyi öğreniyoruz. (Ö4)” “Çok daha*

iyi öğreniyorum ve öğrendiklerimi kolay kolay unutmuyorum.(Ö9)” “Videolarla anlatılınca daha iyi aklımızda kalıyor. (Ö13)” “Bu yeni süreçte dersleri o kadar iyi öğreniyorum ki öğrendiklerimi kolay kolay unutmuyorum. Oysaki eskiden öğrendiklerimi bir haftaya kalmaz unutturdum. Bu açıdan bu yeni ders işleme biçimi bence çok ve hep böyle devam etmeli. (Ö18)” “Daha iyi öğreniyorum. (Ö20)” “İzlediğimiz videolar ve yaptığımız etkinlikler sayesinde daha kolay öğrenmeye başladım. (Ö24)” “Kesinlikle daha iyi öğreniyorum. Bu şekilde öğrenmeyi de çok seviyorum. (Ö27)” “Arkadaşlarım ne düşünüyor tam olarak bilmiyorum ama bu ders işleme sisteminde ben öğrendiklerimi daha az unutmuyorum. (Ö29)” Sosyal bilgiler derslerinin TYS modeline uygun planlanıp yürütülmesinin daha kalıcı ve iyi öğrenmeye önemli oranda olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 5’i “*öğrenmeyi sağlama açısından*” yeni ders işleme sürecinin farkını “*başarıyı artırma*” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenci başarısını daha fazla arttırmak için her geçen gün farklı ve alternatif eğitim yöntemleri ve modeller giderek yaygınlaşmaktadır. Uygulanan her yeni eğitim modelinde hedeflenenlerden bir tanesi başarıyı artırmasıdır. Öğrenciler bu ifadeleriyle TYS modeline uygun yürütülen ders işleme sürecinin ders başarısını artırma hedefiyle de uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla ilgili bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “*Başarıyı artırıcı bir model. Benim başarıma katkı yaptığını hem ben hem de ailem düşünüyor. Notlar ortada. (Ö3)*” “*Ders başarıyı artırdı. (Ö7)*” “*Bu yeni ders işleme sürecini çok sevdim ve bu süreçte dersteki başarımla çok daha iyi. (Ö11)*” “*Notlarımı yükselttim. Bu yeni ders işleme modeli sayesinde sosyal bilgiler dersini daha çok seviyorum ve daha çok ders çalışıyorum. Bu da ister istemez notlarıma yansdı. (Ö14)*” “*Sosyalde çok daha başarılı olduğumu hissediyorum. (Ö17)*” “*Sosyal notlarım istediğim gibi değildi. Bu sene biraz daha iyi.(Ö26)*” Bu öğrenci ifadelerine göre yeni ders işleme sürecinin öğrenmeyi sağlama açısından en önemli farklarından birinin başarıyı artırması olduğu söylenebilir. Ayrıca bunların dışında yeni ders işleme sürecinin “*öğrenmeyi sağlama açısından*” temel farklarını öğrenciler sırasıyla “*kolay öğrenme,*” “*öğrenilenleri tekrar ve pekiştirme imkânı,*” “*öğrenmede özgüven artışı*” şeklinde değerlendirmişlerdir.

4.2.2. Yeni ders işleme süreciyle ilgili beklenti, hayal ve duygular

Öğrencilerin “yeni ders işleme süreciyle ilgili beklenti, hayal ve duyguları”na yönelik görüşlerinde ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin Yeni Ders İşleme Süreci ile İlgili Beklenti, Hayal ve Duyguları

| TEMALAR | KODLAR | f |
|---------------------------------------|--|----|
| Uygulama Öncesi Beklenti/ Hayaller | Eğlenceli ve farklı bir ders | 9 |
| | Başarının artması | 4 |
| | Beklentim yok/Hiçbir şey hayal etmedim | 4 |
| | İnternet üzerinden ders anlatılması | 2 |
| | Teknolojinin kullanılması | 2 |
| | Evde ders dinlenilmesi | 1 |
| | Başka derslerde de kullanılması | 1 |
| | Sıkıcı bir ders | 1 |
| | Daha çok yazı yazma | 1 |
| | Aktif bir sınıf ortamı | 1 |
| Daha iyi ve sistemli çalışılabilme | 1 | |
| Derste film izleme | 1 | |
| Uygulama Öncesi Duygular | Mutluluk | 13 |
| | Heyecan | 12 |
| | Endişe ve merak | 5 |
| | Korku | 2 |
| | Şaşkınlık | 1 |

Tablo 28’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri yeni ders işleme süreci ile ilgili “*Uygulama Öncesi Beklenti/Hayaller, Uygulama Öncesi Duygular*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 17 kod ile ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme süreci ile ilgili “uygulama öncesi beklenti, hayalleri”ni “*eğlenceli ve farklı bir ders, başarının artması,*” “*beklentim yok/hiçbir şey hayal etmedim,*” “*internet üzerinden ders anlatılması,*” “*teknolojinin kullanılması,*” “*evde ders dinlenilmesi,*” “*başka derslerde de kullanılması,*” “*sıkıcı bir ders, daha çok yazı yazma,*” “*aktif bir sınıf ortamı,*” “*daha iyi ve sistemli çalışılabilme,*” “*derste film izleme*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 9’u yeni ders işleme süreciyle ilgili “*uygulama öncesi beklenti/hayalleri*”ni “*eğlenceli ve farklı bir ders*” olarak ifade etmişlerdir. Gerçekten de TYS modeli uygulamalarının en temel nedenlerinden birinin de dersleri daha farklı, eğlenceli hale getirip bu sayede öğrencinin ilgili ve motivasyonunu en üst seviyeye

çıkarmak olduğu söylenebilir. Görüşmeye katılan öğrencilerin bazılarının bununla ilgili düşünceleri şu şekildedir: “Keyifli ve güzel bir ders bekledim. Derslerimiz iyi, daha güzel geçmesi. Çeşitli farklı uygulamalarla desteklenen ders. (Ö1)” “Her şeyin güzel olacağını bekledim. Uygulamalı Farklı ders hayalettim. (Ö10)” “Daha keyifli dersler düşündüm. (Ö9)” “Daha eğlenceli bir ders hayali kurdum. (Ö11)” “Bu yeni ders anlayışının değişik ve güzel olacağını düşünmüştüm. Yeni ders anlayışıyla birlikte sınıftaki herkesin çok eğleneceğini düşünmüştüm. (Ö12)” “Dersin eğlenceli olacağını düşündüm. (Ö19)” “Derslerin eğlenceli olacağından emindim. (Ö23)” Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki TYS modeline uygun yürütülen yeni işleme sürecinden öğrenciler derslerin daha farklı ve eğlenceli geçmesini beklemektedirler.

Katılımcı öğrencilerden 4’ü ise “uygulama öncesi beklenti/hayalleri”ni “başarının artması” olarak belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim sürecinde doğal olarak bütün öğrencilerin temel beklentilerinden biri de başarılı olmaktır. Zaten yapılan tüm uygulamalarda bu amaca bir şekilde hizmet etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin beklenti ve hayalleriyle ilgili bu şekilde ifadelerde bulunmalarının gayet doğal olduğu söylenebilir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerini gösteren bazı cümleler şu şekildedir: “Sosyal bilgiler dersindeki başarıyı artırmayı bekledim. (Ö3)” “Derste artık daha iyi olacağımı düşündüm. (Ö13)” “Çok daha başarılı olacağımı düşündüm. (Ö20)” “Daha fazla öğrenip, daha iyi notlar alacağımı düşündüm. (Ö25)” Öğrencilerin bu görüşleri, uygulama öncesi beklenti/hayallerinde ders başarısının artmasının önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Öğrencilerden 4’ü ise “uygulama öncesi beklenti/hayalleri”ni “beklentim yok/hiçbir şey hayal etmedim” şeklinde dile getirmişlerdir. Bu ifadeler öğrencilerin ya süreci yeterince anlamadıkları, değişime inanmadıkları ya da alışık oldukları mevcut ders işleme sürecini sevindiklerinden yeni süreci istemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bu durumla alakalı şu ifadeleri kullanmışlardır: “Öğretmenin dersi yeni bir anlayışla işleyeceğimiz söylediğinde pek bir beklentim yoktu. Çünkü zaten derslerimiz çok güzel ve eğlenceli geçiyordu. (Ö14)” “Bir şey değişmez yarın öbür gün yine eski sisteme döneriz.(Ö3)” “Her zamankiyle aynıydı. (Ö28)” Bu ifadeler; bu öğrencilerin henüz yeni ders işleme sürecini benimsemeye hazır olmadıklarını göstermektedir.

Tüm bunların dışında yeni ders işleme süreciyle ilgili uygulama öncesi öğrenci beklenti/hayallerinin sırasıyla “internet üzerinden ders anlatılması,” “teknolojinin kullanılması,” “evde ders dinlenilmesi,” “başka derslerde de kullanılması,” “sıkıcı bir

ders,” “daha çok yazı yazma,” “aktif bir sınıf ortamı,” “daha iyi ve sistemli çalışılabilme,” “derste film izleme” şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinin *“uygulama öncesi duyguları”*nı ise *“mutluluk,” heyecan,” “endişe ve merak,” “korku,” “şaşkınlık”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 13’ü yeni ders işleme sürecinin *“uygulama öncesi duyguları”*nı *“mutluluk”* olarak ifade etmişlerdir. Yeniliklere açık insanlar zaten yeni süreçlerle karşılaştıklarında mutlu olurlar. Öğrencilerin yeni ders işleme süreci öncesi mutluluk duymaları onların yeniliklere açık olduğunu uygulamayı isteyerek yapacaklarını göstermektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin bazılarının bununla ilgili düşünceleri şu şekildedir: *“Ben bu uygulamayı duyduğumda bana katkı sağlayacağı için mutlu oldum. (Ö6)” “Çok mutlu oldum. (Ö8)” “Yeni ders anlayışıyla ders işleyeceğimiz için çok mutlu oldum. (Ö12)” “Böyle bir ders işleyeceğimizi duyduğumda herkes gibi bende çok sevinmiştim. Eve gidince hemen duygularımı anneme anlattım. (Ö14)” “Kesinlikle mutlu. (Ö15)”* Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki öğrenciler yeni ders işleme sürecine hazır bir durumda ve mutlu bir şekilde uygulamaya geçmesini beklemişlerdir.

Öğrencilerden 12’si ise *“uygulama öncesi duygu”*larını *“heyecan”* olarak dile getirmiştir. Normal hayatta da bilmediğimiz, daha önce karşılaşmadığımız, yeni deneyimleyeceğimiz durumlar karşısında heyecan duyarız. Öğrencilerinde ilk defa karşılaştıkları bu yeni süreç öncesi heyecanlanmalarının sürecin doğal yapısına uygun olduğu söylenebilir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bununla alakalı düşüncelerini şu şekillerde ifade etmişlerdir: *“Bu uygulama bana heyecan verdi. (Ö1)” “Heyecanlandım. (Ö2)” “Yeni anlayış yeni heyecan. Bu uygulamayı duyunca heyecanlandım. (Ö6)” “Biraz heyecanlı. (Ö15)” “Ben en başta çok heyecanlanmıştım. (Ö20)”* Bu ifadeler yeni ders işleme süreci öncesi öğrencilerin oldukça heyecanlı olduklarını net bir şekilde göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerden 5’i ise *“uygulama öncesi duygu”*larını *“endişe ve merak”* olarak belirtmiştir. Her bilinmezliğin insanda biraz endişe ve merak uyandırması beklenen bir durumdur. Öğrencilerde alışık oldukları sürecin dışında yeni karşılaştıkları bir süreç öncesi doğal bir şekilde endişe ve merak duyabilirler. Özellikle öğrencilerde görülen bu endişe sürecin uygulamaya geçmesiyle birlikte doğal bir şekilde yavaş yavaş ortadan kalkacaktır. Bu durumla ilgili bazı öğrencilerin düşüncelerini gösteren cümleler şu şekildedir: *“Bu uygulamanın eğitim hayatıma nasıl bir etki edeceğini merak ettim. (Ö1)” “Nasıl bir*

anlayışla ders işleneceğini merak ettim. (Ö2)” “*Nasıl bir ders olacağını ve derslerin nasıl geçeceğini merak ettim. (Ö8)*” “*Yeni sistemden hiçbir şey anlamadığımdan endişelendim ve çok da merak ettim açıkçası. (Ö17)*” “*Çok merak ediyordum elbette. (Ö20)*” Öğrencilerin bu görüşleri, uygulama öncesi endişe ve merak duygularının oldukça yüksek seviye olduğunu göstermektedir.

Bunlardan başka yeni ders işleme süreciyle ilgili “*uygulama öncesi öğrenci duyguları*”nın sırasıyla “*korku*” ve “*şaşıklık*” şeklinde olduğu görülmektedir.

4.2.3. Yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma süreci

Öğrencilerin “yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma süreci”ne yönelik görüşlerinin temaları ve kodları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubu Öğrencilerinin Yeni Ders İşleme Sürecinin İlk Uygulama ve Süreci

| TEMALAR | KODLAR | f |
|----------------------|---|---|
| Kolay uyum sağlama | İstek ve heyecan | 8 |
| | Dersi ve yeni süreci sevmeye | 4 |
| | Evde rahat ders yapabilme | 4 |
| | Eğlenceli ve hoş olması | 3 |
| | Bireysel farklılıklara uygun olması | 2 |
| | Kolay olması | 2 |
| | Teknolojik yeterliliği olması | 1 |
| | Ön yaşantılar | 1 |
| Zamanla uyum sağlama | Sorumluluk bilincinin eksikliği ve unutkanlık | 5 |
| | Farklılık | 1 |
| Uyum sağlayamama | Değişimi sevmeme | 1 |

Tablo 29’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecini 3 tema ve bu temalara bağlı 11 kodda ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecini “*kolay uyum sağlama,*” “*zamanla uyum sağlama,*” “*uyum sağlayamama*” şeklinde tanımlamışlardır.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerden yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine “kolay uyum sağlama” yönünde görüş bildiren öğrenciler bunu sebebini “*istek ve heyecan,*” “*dersi ve yeni süreci sevme,*” “*evde rahat ders yapabilme,*” “*eğlenceli ve hoş olması,*” “*bireysel farklıklara uygun olması,*” “*kolay olması,*” “*teknolojik yeterliliği olması ve ön yaşantılar.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan ilk uyulama ve alışma sürecine “kolay uyum sağlama” yönünde ifadelerde bulunan öğrencilerden 8’inin bunun sebebi olarak “*istek ve heyecan*” duygusunu ifade ettikleri görülmektedir. Günlük hayatımızda da bir şeye karşı istek ve heyecan duyarsak onu daha kolay sahiplenir ve çok daha kolay uyum sağlarız. Çünkü iste ve heyecan o konudaki motivasyonumu üst düzeye çıkarır. Buda yeni süreçlere daha kolay alışmamıza olanak sağlar. Öğrencilerin bu ifadeleri de istekli ve heyecanlı oldukları için sürece kolay uyum sağladıkları gerçeğini desteklemektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bunu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Hemen herkes bu modeli heyecanla bekliyordu ve herkes bu model çabuk alıştı. (Ö1)*” “*İlk dersi işlediğimizde değişik geldi ama sınıfımız istekli olduğundan kolayca alıştı ve herkes yeni sistemi çok sevdi. (Ö5)*” “*Yeni bir ders işleme süreci olduğundan ister istemez bir heyecan duyuyor insan. Bu heyecan sonra yerini isteğe bırakıyor. Böylece uyumda da sıkıntı olmuyor. (Ö8)*” “*Çok istekliydim. O yüzde de hiç sıkıntı yaşamadım, hemen alıştım. (Ö13)*” “*Yeni olan her şeye istek ve heyecan duyarım. Benim en büyük özelliğimde yeniliklere kolay uyum sağlamak. Bu sürece de çok çabuk uyum sağladım. (Ö22)*” “*Süreci ilk duyduğum andan itibaren çok büyük bir heyecan duydum. Çok ama çok hoşuma gitmişti. İlk uygulamada hemen kolayca alıştım. Zorluk yaşamadım. (Ö26)*” Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle öğrencilerin TYS modeline uygun olarak yürütülen süreçle ilgili yoğun bir heyecan ve istek duydukları bununda onların sürece çok daha kolay uyum sağlamalarında etkili olduğu söylenebilir.

İlk uyulama ve alışma sürecine “kolay uyum sağlama” şeklinde görüş bildiren öğrencilerden 4’ü ise bunun “*dersi ve yeni süreci sevme*” ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Zaten insan bir şeyi sevdiyse ona kolaylıkla alışır. Öğrencilerin bu görüşleri de bu gerçeği dile getirmektedir. Öğrencilerden bazıları bununla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: “*Sosyal dersinde iyi olduğum için bunda da zorlanmadı. (Ö11)*” “*Zaten sosyal bilgiler dersini çok seviyorum bu yüzden hiç alışmakta zorlanmadım. (Ö16)*” “*Tüm süreci çok sevdim o sebeple hiç alışma güçlüğü yaşamadım. (Ö16)*” “*Sosyal bilgileri çok seviyorum. Neyle ve nasıl anlatıldığı benim için hiç önemli değil, zorlanmadım yani.*

(Ö25) Öğrencilerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersini ve TYS modeline göre yürütülen yeni süreci sevdikleri için bu sürece daha kolay uyum sağlamışlardır.

Yine ilk uyulama ve alışma sürecine “*kolay uyum sağlama*” şeklinde görüş ifade eden öğrencilerin 4’ü ise bunun “*evde rahat ders yapabilme*” sayesinde gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. Yeni ders işleme sürecinin dayandırıldığı TYS modelinin en belirgin özelliği evde öğrencinin dersleri daha rahat bir ortamda kendi kapasitesine uygun bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır. Öğrencilerden alınan bu dönütlerde TYS modelinin bu yönünü net olarak ortaya çıkarmaktadır. “*Uyum sağlamakta zorlanmadım çünkü evde rahatça ders dinlemek hoşuma gitti. Kendi odamda, kendi istediğim saatte ve en önemlisi kendi başıma konuları öğrenebiliyorum. Bundan daha güzel bir şey olabilir mi? (Ö8)*” “*Evde rahat rahat ders dinlenebilmesi ile beni kendine bağladı zaten. Hemen alıştım, ben uyum sağlamakta hiç ama hiç zorlanmadım. Arkadaşlarımın da kolay uyum sağladığını biliyorum... (Ö21)*” “*Evde öğretmen varmış gibi. Ben çok sevdim uyum sıkıntım olmadı. (Ö29)*” “*Evdeki rahatlığını çok sevdim ve hemen uyum sağladım. Evde istediğim zamanda ve sevdiğim ortamda dersleri öğrenebiliyorum. Keşke bütün derslerde kullansalar. (Ö29)*” Tüm bu öğrenci ifadeleri yeni ders işleme sürecine öğrencilerin kolay alışmasındaki temel faktörlerden birinin ev ortamındaki rahat ders yapabilme ve çalışma imkânı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bunlardan başka öğrenciler yeni sürece kolay alışmalarıyla ilgili “*eğlenceli ve hoş olması,*” “*bireysel farklılıklara uygun olması,*” “*kolay olması,*” “*teknolojik yeterliliği olması ve ön yaşantılar*” gibi sürecin farklı özellikleri barındırması olduğunu düşünmektedirler.

Deney grubundaki öğrencilerden yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine “*zamanla uyum sağlama*” yönünde görüşlere sahip öğrenciler bunu sebebini “*sorumluluk bilincinin eksikliği ve unutkanlık*” ve “*farklılık*” şeklinde ifade etmişlerdir.

İlk uyulama ve alışma sürecine “*zamanla uyum sağlayan*” öğrencilerden 5’i bunun sebebini “*sorumluluk bilincinin eksikliği ve unutkanlık*” olarak görmektedirler. Sorumluluk bilinci olmayan ve buna bağlı olarak da sorumlulukları sürekli unutan birinin yeni bir sürece ya da değişimlere hemen adapte olamayacağı aşikârdır.

Öğrenciler bu ifadeleriyle bu gerçeğin bu yeni ders işleme sürecinde de etkili olduğunu gözler önüne sermişlerdir. Görüşmeye katılan bazı öğrenciler bu gerçeği şu şekilde ifade

etmişlerdir: *“İlk hafta videoları izlemeyi unutmuşum ama ilerleyen haftalarda uygulamaya alıştım ve derse hazır gittim. İlerleyen haftalarda artık videoları izlemek günlük aktivitelerimden biri haline geldi. Hiç unutmuyorum. (Ö7)”* *“Uyum sağlama zaman aldı. Ama bu benden kaynaklanıyor. Galiba sorumluluk almayı ve sorumluluklarımı yerine getirmeyi sevmiyorum. Bu yeni süreçte de evde bize çok sorumluluk düşüyordu. (Ö20)”* *“Sürekli videoları izlemeyi unutuyorum. Galiba bende bir sıkıntı var. Benim dışındaki herkes videoları evde izleyip sınıfa geliyor. Bunu unutmadan nasıl başarabiliyorlar şaşıyorum valla. (Ö23)”* *“İlk dersi işlediğimizde biraz farklı geldi uyumum birkaç ders aldı. Sonra yavaş yavaş uyum sağlayabildim. Sorunun bende olduğunu fark edince toparladım kendimi. (Ö27)”* Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen bu yeni süreçte sorumluluk bilincinin az olmasından ve buna bağlı olarak yaşanan unutkanlık probleminde kaynaklı olarak bazı öğrencilerin sürece biraz daha geç uyum sağladıkları söylenebilir.

İlk uyulama ve alışma sürecine *“zamanla uyum sağlayan”* öğrencilerden 5’i bunu gerekçesini *“farklılık”* olarak belirtmişler. Evet, TYS modeline uygun olarak yürütülen ders işleme süreci öğrencilerin bugüne kadar gördükleri ders işleme sürecinden oldukça farklıdır. Öğrencilerin bu farklılığı görüp uyum sağlamalarına bu farklılığın etkide bulunduğunu ifade etmeleri gayet normal ve beklenen bir durumdur. Farklı durumlar ister istemez belli bir uyum süreci gerekmektedir. Dolayısıyla TYS modeli uygulamalarının ilk haftalarında deney grubunda yer alan bazı öğrencilerin karşılaştıkları farklı ders işleme sürecine uyum sağlamalarının zaman alması gayet normal bir sonuç olarak görülebilir.

Bunun ilgili bir öğrenci şunları söylemişlerdir: *“Bana değişik geldi biraz. Bu sebeple biraz zorlandım. (Ö8)”* Öğrencinin bu ifadesi TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin farklı olmasından kaynaklı olarak uyum sürecinin bazı öğrenciler özelinde biraz zaman aldığı söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerden yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine *“uyum sağlayamama”* yönünde görüş bildiren öğrenci bunu sebebini *“değişimi sevmeme”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci bu durum nedenini ise şu şekilde açıklamıştır: *“Ben değişikliği sevmem. Eski sistem daha güzeldi. Bu sistemde zorlandım ve uyum sağlayamadım. (Ö27)”*

Her yeni süreçte olabileceği gibi TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinde de değişimi sevmeyen veya değişime direnen öğrencilerin olması normaldir.

Çünkü hiçbir eğitim modelinde yüz yüz başarı sağlanması ya da modelin tüm öğrencilerde aynı etkiyi yaratması beklenen bir durum değildir. Dolayısıyla bu modelin uygulanması sırasında modelle yıldızları barışmayan yani modeli yeterince benimseyemeyen öğrencilerin olması da gayet doğal bir sonuçtur.

4.2.4. Yeni ders işleme sürecinin hissettirdikleri

Öğrencilerin “yeni ders işleme sürecinin hissettirdikleri”ne ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan temalar kodlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Deney Grubu Öğrencilerine Yeni Ders İşleme Sürecinin Hissettirdikleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|---------|-------------------------------------|----|
| Heyecan | Merak duyma | 11 |
| | Bilinmezlik | 8 |
| | Yeni ve farklı olması | 7 |
| | Yarışmalar düzenlenmesi | 5 |
| Gergin | Alışkanlıkların dışında | 4 |
| | Korku | 3 |
| Rahat | Güzel ve eğlenceli olması | 7 |
| | Daha iyi öğrenme duygusu | 6 |
| | Konuyu önceden öğrenebilme | 4 |
| | Evde ders çalışabilme | 3 |
| | Teknolojiye uyumlu olma | 2 |
| | Kişilik özelliği | 1 |
| | Sürecin sıkıntısız olması | 1 |
| Aktif | Değişik ve ilgi çekici gelmesi | 9 |
| | Evde ön hazırlık | 2 |
| | Bireysel farklılıklara uygun olması | 1 |
| | Motivasyon | 1 |
| Mutlu | Sürecin farklılığı | 4 |
| | Yeni ve çok fazla etkinlik | 2 |
| | Dersi sevme | 1 |

Tablo 30’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri yeni ders işleme süreci ile ilgili hissettiklerini 5 tema ve bu temalara bağlı 20 kodda ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini *“heyecan,” “gergin,” “rahat,” “aktif,” “mutlu”* şeklinde tanımlamışlardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini *“heyecan”* şeklinde ifade eden öğrenciler bunun sebebi olarak *“merak duyma,” “bilinmezlik,” “yeni ve farklı olması,” “yarışmalar düzenlenmesi,”* olarak ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini *“heyecan”* şeklinde ifade eden öğrencilerden 11’i bunun sebebini *“merak duyma”* olarak açıklamışlardır. Merak duygusu yeni ortaya çıkan durum ve süreçlerde sıkça yaşanan bir duygudur. Merak duygusu aynı zamanda kişinin heyecanını da etkilemektedir. Bu yeni ders işleme sürecinde de öğrenciler yeni ve farklı bir süreçle karşılaştıklarından kendilerini meraklı ve heyecanlı hissetmeleri oldukça olağan bir durumdur. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bu durumu şu biçimde ifade etmişlerdir: *“Daha meraklı ve heyecanlı hissettim. (Ö1)” “Heyecanlı olmamın sebebi merak duymamdı. (Ö3)” “Heyecan ve merak çok yoğundu. (Ö5)” “Sürekli bir merak duygusu ve heyecan vardı. (Ö12)” “Her gün yeni ve farklı etkinlikler gerçekten çok merak uyandırıyor. (Ö19)” “Arkadaşlarımızla acaba hoca bu hafta hangi etkinlikleri yapacak diye kendi aramızda konuşuyorduk. Hep beraber karşımıza çıkacak sürprizleri merak ediyorduk. (Ö22)”* Öğrencilerin bu görüşlerinden yola çıkarak TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin oldukça meraklı oldukları bunda kendilerini heyecanlı hissetmelerine sebep olduğu söylenebilir.

Yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini *“heyecan”* şeklinde ifade eden öğrencilerden 8’i bunun sebebini *“bilinmezlik”* olarak açıklamışlardır. Zaten insanın normal hayatında da karşısına çıkan bilinmezlikler onun daha fazla heyecan duymasına sebep olmaktadır. Bu öğrencilerin karşılaştıkları yeni ders işleme sürecini bir bilinmezlik olarak görmeleri ve bundan dolayı heyecan duymaları ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin görüşleri de bu durumun bir yansımasıdır. Öğrencilerden bazıları bu konuyla ilgili fikirlerini şu cümlelerle açıklamışlardır: *“Süreci bilmiyorduk, öğrenene kadar sürekli bir heyecan yaşadık. (Ö3)” “Başlangıçta neler yapacağımı bilmediğimden oldukça heyecanlı hissettim. (Ö14)” “Sistemin işleyişini bilmediğimden heyecanlandım. (Ö17)” “Öğretmenimiz anlatana kadar bu sistemi hiç duymamıştık. Hiçbir şey bilmiyorduk. Bilmediğimiz içinde heyecan duyuyorduk. (Ö19)” “Kafamda sürekli soru işaretleri vardı. Acaba bugün ne olacak diye düşünüyordum. (Ö21)” “İnsanız bilmediğimiz merak ederiz*

bu ders işleme sistemi de bir bilinmezdi benim için... (Ö28)” Öğrencilerin bu ifadelerinde göstermektedir ki TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme süreci başlangıçta öğrencilerce bir bilinmezlik olarak algılanmış, bu durumda onlardaki heyecan miktarını artırmıştır.

Yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “*heyecan*” şeklinde ifade eden öğrencilerden 8’i bunun sebebini “*yeni ve farklı olması*” olarak açıklamışlardır. Yeni ders işleme sürecinin öğrencilere yeni ve farklı gelmesi bundan dolayı da öğrencilerin heyecan duymaları normal bir durumdur. Bunun aksi olması zaten süreçte bir sıkıntı olduğunu gösterir. Öğrencilerden alınan geribildirimlerde bunun doğal bir yansımasıdır. Bu durumla ilgili katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: “*Bana çok farklı geldi bu farklılık da biraz heyecana sebep oluyor. (Ö3)*” “*Yenilikler beni heyecanlandırır bu yeni modelde heyecanlandırdı. (Ö8)*” “*Yenilikler ve yeni bir şey öğrenecek olmam beni hep heyecanlandırmıştır. (Ö9)*” “*Daha önceki derslerimize hiç benzemiyordu. İlk defa böyle bir ders işleme biçimi gördüm. Dolayısıyla birazcık heyecan oldu. (Ö14)*” “*Her gün yeni farklı bir sürü etkinlik yapıyorduk ve neyle karşılaşacağımızı bilmediğimizden bugün ne yapacağız diye düşünüyordum. (Ö23)*” “*Hiç görmediğim farklı bir ders işleme süreci ile tanıştığım için heyecanlıydım. (Ö24)*” Tüm bu öğrenci ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen bu yeni ders işleme sürecinin öğrencilerce yeni ve farklı olarak algılandığını bununda onların heyecanlanmasına neden olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bunlardan başka yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “*heyecan*” şeklinde ifade eden öğrenciler bu durumunun sebebini “*yarışmalar düzenlenmesi*” olarak ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “*gergin*” olarak ifade eden öğrenciler bunu sebebi olarak “*alışkanlıkların dışında*” ve “*korku*” olarak ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 4’ü yeni ders işleme süreciyle ilgili kendilerini “*gergin*” hissetmelerinin sebebini “*alışkanlıkların dışında,*” olması şeklinde ifade etmişlerdir. Gerçekten de TYS modeli uygulamalarının bilinen ve sürekli uygulanan eğitim modellerinden dolayısıyla öğrencilerin alışkanlarında oldukça farklıdır. Öğrencilerin bu hissi yaşamalarının sebebi de budur. Görüşmeye katılan öğrencilerin bazılarının konuyla alakalı düşünceleri şöyledir: “*Alıştığımız derslere hiç benzemiyordu. Bu sebeple ilk başlarda biraz gergindim. (Ö2)*” “*Biz anlatılanı sınıfta dinlemeye alışmışız. Bu yeni*

sistemde öğretmenimiz sınıfta hiçbir şey anlatmadı. Sürekli etkinlik yaptık. Bu bana değişik geldi. Biraz gerildim ilk başlarda ama sonra geçti. Gergin ama nedense daha aktif hissettim. (Ö7)” “Alışık olduğumuz dersin dışına çıkmak biraz gergin hissettirdi ama zamanla geçti. (Ö16)” Bu ifadelerde göstermektedir ki TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme süreci öğrencilerin alışkanlıklarının dışında olduğundan bu durum onların kendilerini gergin hissetmelerine yol açmıştır.

Katılımcı öğrencilerden 3’ü ise yeni ders işleme süreciyle ilgili kendilerini “gergin” hissetmelerinin sebebini “korku” olarak belirtmişlerdir. Zaten her yeni durum insanda biraz korku meydana getirir. Bu korkunun da insanda gerginlik yaratması kaçınılmaz bir süreçtir. Öğrencilerin yeni ders işleme sürecinde birazcık korku duymaları ve korkuyla beraber gerginlik yaşamlarının doğal olduğu söylenebilir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerini gösteren bazı cümleler şu şekildedir: “Biraz korktum ve gerildim. (Ö5)” “Öğrenemezsem diye korktum ve biraz gerildim. (Ö18)” “Azıcık korktum ve hafif gerginlik oldu. (Ö20)” Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerde korku hissi uyandırdığı ve bu korkunun da gerginliğe neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “rahat” olarak ifade eden öğrenciler bunun sebebi olarak “güzel ve eğlenceli olması,” “daha iyi öğrenme duygusu,” “konuyu önceden öğrenebilme,” “evde ders çalışabilme,” “teknolojiye uyumlu olma,” “kişilik özelliği” ve “sürecin sıkıntısız olması” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “rahat” olarak ifade eden öğrencilerden 7’si bunun sebebini olarak “güzel ve eğlenceli olması” olarak görmektedirler. Tüm eğitim modellerinde dersin güzel ve eğlenceli geçtiğini düşünen öğrenciler kendileri daha rahat hissederler. Burada da öğrencilerin dersi rahat ve eğlenceli olarak görmelerinden kaynaklı olarak kendilerini rahat olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumla ilgili bazı öğrenciler şu cümleleri kurmuşlardır: “Süreç güzel ve eğlenceli geçtiği için oldukça rahattım. (Ö1)” “Öğretmenimiz her şeyi çok güzel ve eğlenceli olarak hazırlamış zaten. Bizde rahatlığını yaşıyoruz. (Ö6)” “Her şey çok güzel ve eğlenceliydi. Bende bu sebeple çok rahat hissettim. (Ö9)” “Dersler güzel ve eğlenceli geçiyor. Sınıf olarak rahatız. (Ö21)” “Öğretmenimiz bize eğlenceli bir şekilde ders sunduğu için çok eğlendim. (Ö22)” şeklindeki ifadeleri, öğrencilerin TYS modeline göre yürütülen derslerin öğrenciler

tarafından güzel ve eğlenceli olarak algılandığı, bununda öğrencilere bir rahatlık olarak yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yine 5’i yeni ders işleme sürecinde kendilerini “*rahat*” olarak hissetmelerinin nedeni olarak “*daha iyi öğrenme duygusu*”nu göstermişlerdir. Yeni ders işleme sürecinde daha iyi öğrendiğini düşünen öğrencilerin bundan dolayı kendini rahat hissetmesi olması gereken bir durumdur. Buda sürecin doğru bir şekilde yapılandırılıp gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerden bazıları bununla ilgili duygularını şu ifadelerle ortaya koymuşlardır: “*Etkinlikler ile konuyu daha iyi anladığım için oldukça rahattım. (Ö5)*” “*Etkinlik, oyun, video, test, konu özeti istediğin kadar iyi öğren. Her şey elinin altında. Bence çok güzel ve rahat. (Ö10)*” “*Evde dinle, test çöz, okulda etkinlik yap pekiştir. Bence çok daha iyi öğreniyoruz. (Ö16)*” “*Bu yeni sistemle iyi öğrendiğimi düşündüğümünden çok rahattım. (Ö22)*” Bu öğrenci ifadeleri öğrencilerin TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde öğrencilerin rahat olmasının en önemli sebeplerinden birinin daha iyi öğrenme duygusundan kaynaklı olduğunu göstermektedir.

Süreçle ilgili hissettiklerini “*rahat*” olarak tanımlayan öğrencilerden 4’ü bunun sebebini “*konuyu önceden öğrenebilme*” olarak belirtmişlerdir. Bir konuyu önceden bilme insana özgüven ve rahatlık sağlar. Bu yeni ders işleme sürecinde öğrenciler sınıfa gelmeden önce evlerinde videolar aracılığıyla konuyu öğrendiklerinden sınıfta daha rahat olabilmektedirler. Bu ifadeler bunun bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumla ilgili bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “*Süreç içerisinde kendimi rahat hissettim. Derslere konuyu bilerek gitmek bu rahatlığı sağladı. (Ö7)*” “*Sınıfa gelmeden önce konuyu öğrenmek çok rahatlatıcı... (Ö15)*” “*Evde öğreniyorum okulda rahattım. (Ö29)*” Öğrencilerin dile getirdikleri bu düşünceler TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde öğrencinin sınıfa gelmeden önce evde konuları öğrenmesinin onda bir özgüven meydana getirdiği ve özgüvenin de öğrenciye rahatlık olarak yansıdığını net bir şekilde göstermektedir.

Tüm bunların dışında TYS modeline uygun olarak derslerin işlendiği yeni ders işleme sürecinde kendini rahat olarak ifade eden öğrenciler bu rahatlığın gerekçesi olarak sırasıyla “*evde ders çalışabilme,*” “*teknolojiyle uyumlu olma,*” “*kişilik özelliği,*” “*sürecin sıkıntısız olması*”nı göstermektedirler.

Deney grubunda yer alan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “*aktiflik*” olarak ifade eden öğrenciler bunu sebebini “*değişik ve ilgi çekici olması,*” “*evde ön*

hazırlık,” “bireysel farklılıklara uygun olması,” ve “motivasyon” olarak dile getirmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “*aktiflik*” olarak ifade eden öğrencilerden 7’si bunun sebebini “*değişik ve ilgi çekici gelmesi*” olarak görmektedirler. Öğrenciler kendilerine değişik gelen ve ilgilerini çeken durumlarda derslere daha fazla katılmaktadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin bu hisleri de bunun olağan bir yansımasıdır. Bununla ilgili bazı öğrencilerin görüşleri şunlardır: “*Daha çok ilgimi çekti bende derse daha fazla katıldım. (Ö3)*” “*Etkinliklerin çok güzel olması bizi dersin içine çekti adeta. Bizde hep beraber etkilere büyük bir zevk ve istekle katıldı. (Ö7)*” “*İlk defa böyle bir ders anlayışı gördüğüm için kendimi derste çok aktif hissettim. (Ö11)*” “*Çok ilgimi çekti bende zevkle derslere katıldım. (Ö16)*” “*Etkinlikler çok güzel ve değişik geldi.(Ö28)*” şeklindeki ifadeleri, öğrencilerin TYS modeline göre yürütülen derslerde daha aktif oldukları bu aktiflikten de önemli rolün dersin değişik ve eğlenceli olmasından kaynaklandığı belirgin bir şekilde görülmektedir.

Bunun dışından yeni ders işleme sürecinde kendini “*aktif*” olarak hisseden öğrenciler bu aktifliğin sebeplerini sırasıyla “*evde ön hazırlık,” “bireysel farklılıklara uygun olması,” ve “motivasyon” olarak tanımlamışlardır.*

Süreçte yer alan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “*mutlu*” olarak tanımlayan öğrenciler bunun nedenini “*sürecin farklılığı,” “yeni ve çok fazla etkinlik,” ve “dersi sevme” olarak açıklamışlardır.*

Deney grubu öğrencilerinden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “mutlu” olarak ifade eden öğrencilerden 4’ü buna sebep olarak “sürecin farklılığı”nı göstermişlerdir. Değişime ve yeniliğe açık insanlar yeni ve farklı süreçlerle karşılaştıklarından kendilerini daha mutlu hissedebilirler. Buradaki öğrenci görüşleri de karşılaşılan yeni süreç sonrası öğrencilerin mutlu olduklarını ve bunu dile getirdiklerini göstermektedir. Bu durumla ilgili öğrencilerden bazılarının düşünceleri şunlardır: “Farklı ve güzel bir uygulamanın uygulanması beni mutlu etti. (Ö12)” “Hiç görmediğim bir ders işleme süreci başladığı için çok mutlu oldum. (Ö13)” “Farklı ve yeni bir süreçle karşılaştığım için oldukça mutluyum. Dersin her aşamasında kendimi mutlu hissediyorum. (Ö21)” “Yeni süreçte daha önce karşılaşmadığımız pek çok uygulamayla karşılaştık. (Ö24)” Buradaki öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler karşılaştıkları bu yeni ders işleme sürecinin farklı olmasından dolayı mutluluk duymaktadırlar.

Bunun dışında yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “mutlu” olarak dile getiren öğrenciler bunun sebebini sırasıyla “yeni ve çok fazla etkinlik” ve “dersi sevme” olarak belirtmişlerdir. Bu ifadelerde öğrencilerin özellikle etkinlikleri çok sevdikleri bunda hem modeli hem de dersi sevmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

4.2.5. Yeni ders işleme sürecini sevme durumları

Yeni ders işleme sürecinin sevme durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Yeni Ders İşleme Sürecinin Sevilen Yanları, Eğlenceli ve Sıkıcı Özellikleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|-----------------------|--|----|
| Eğlenceli Özellikleri | Sınıf içi aktiviteleri-etkinlikleri-oyunları | 21 |
| | Sürecin tamamı | 8 |
| | Videoları | 4 |
| | Evde ders dinlemesi ve yalnız çalışması | 3 |
| | Öğretmenle birlikte etkinlikler yapılması | 2 |
| | Merak uyandırıcı olması | 1 |
| | Rahat olması | 1 |
| Sıkıcı Özellikleri | Videoların kısa olması | 2 |
| | Uzaktan kısmında samimi bir ders ortamı olmaması | 2 |
| | Çok fazla video olması | 1 |
| | İnternet gerektirmesi | 1 |
| | Video izleme kısmı olması | 1 |
| | Evdeki kısmın yeterince ciddiye alınmaması | 1 |

Tablo 31’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecini sevme durumları, “eğlenceli özellikleri” ve “sıkıcı özellikleri” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 13 kodla ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin eğlenceli özelliklerini öğrenciler “sınıf içi aktiviteleri-etkinlikleri-oyunları,” “sürecin tamamı,” “videoları,” “evde ders dinlemesi ve yalnız çalışması,” “öğretmenimizle birlikte etkinlikler yapılması,” “merak uyandırıcı olması” ve “rahat olması” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin 21’i yeni ders işleme sürecinin eğlenceli özelliklerini “sınıf içi aktiviteleri-etkinlikleri-oyunları” olarak belirtmişlerdir. TYS modeli yapısı itibarıyla

öğrencilere çok zengin sınıf içi ve sınıf dışı aktivite ve etkinlik imkânı sunmaktadır. Bu etkinlik ve aktiviteler sadece TYS modelinde değil diğer modellerde de kullanılmakta ve genelde öğrenciler tarafından beğenilmektedir. Bu sürece katılan öğrencilerde bu durumun farkına varmış ve bunu ifadeleriyle ortaya koymuşlardır. Bu duruma ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: *“En çok dersteki etkinlikleri sevdim. Çünkü etkinlik yapmak bana göre konu dinlemekten eğlencelidir. Etkinlikler de çok eğleniyorum çok. (Ö2)”* *“Sınıftaki rekabet ortamından olsa gerek uygulama ve etkinlikleri heyecanla yaptım. (Ö16)”* *“Zevkliydi. Oyunla dersin güzel harmanlanmış olması. (Ö5).”* *“Evde video izledikten sonra okulda etkinlikler yapılmasını çok sevdim. (Ö6)”* *“En çok oyun oynama kısmını sevdim. Çünkü hafta boyunca sıralarda oturup tahtayı izlemek çok sıkıcı oluyordu. Bu ders ise bir nefes gibi geldi. (Ö17)”* *“En çok sevdiğim yönü derslerdeki tüm etkinliklerin heyecan verici olması. Bugüne kadar etkinliksiz sıradan derslerle resmen çile çekmişiz. (Ö12)”* *“En sevdiğim yanı eğlenceli etkinlikler yapmamız. Dersle ilgili oyunlar oynuyoruz ve bu beni çok mutlu ediyor. (Ö14)”* *“Etkinliklerle daha çok konsantre olunması ve daha kalıcı öğrenme sağlaması. (Ö23)”* *“Yarım saat ders yapıp bütün gün etkinlik yapmak çok güzel. Tüm arkadaşlarımız ve öğretmenimizle beraber etkinlikler yapıyoruz ve ders boyu bu etkinliklerden büyük bir keyif duyuyoruz. (Ö26)”* Öğrencilerin bu ifadeleri bize TYS modeline uygun yeni ders işleme sürecinde sınıf için etkinlik-aktivite-oyunları öğrencilerin eğlenceli bulduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yine 8’i *“sürecin tamamı”*nı eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kendilerine farklı gelen yeni ders işleme sürecini bütün olarak sevdiğikleri ve eğlenerek öğrenebildikleri şeklinde değerlendirilebilir. Öğrenciler bu durumu şöyle açıklamışlardır: *“Her şeyini sevdim. Çünkü yenilik güzeldir. (Ö1)”* *“Ben bu ders işleme sürecinin tamamını beğendim. Beğenmediğim hiçbir yeri olmadı. (Ö11)”* *“Ders işleme sürecinin bütün çok eğlencelidir. (Ö26)”* Bu ifadeler TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin genel olarak eğlenceli geçtiğini göstermektedir.

Ayrıca yeni ders işleme sürecinin bu eğlenceli özelliklerden başka öğrenciler sırasıyla *“videoları,”* *“evde ders dinlemesi ve yalnız çalışması,”* *“öğretmenle birlikte etkinlikler yapılması,”* *“merak uyandırıcı olması”* ve *“rahat olması”* gibi eğlenceli özelliklerinin de olduğu düşüncesindedirler. Yeni ders işleme sürecinin sıkıcı özelliklerini ise öğrenciler *“videoların kısa olması,”* *“uzaktan kısmında samimi bir ders ortamı olmaması,”* *“çok fazla video olması,”* *“internet gerektirmesi,”* *“video izleme kısmı olması”* ve *“evdeki kısmın yeterince ciddiye alınamaması,”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 2'si yeni ders işleme sürecinin sıkıcı özelliğini “videoların kısa olması” olarak değerlendirmiştir. Okul dışında kullanılacak videolar hazırlanırken öğrencilerin uzun videolardan sıkılabileceği göz önünde bulundurularak özellikle kısa ve çok sayıda olacak şekilde tutulmuştur. Öğrencilerin ifade ettiği durum tamamen bununla ilgilidir. Konuyla ilgili düşüncelerini ifaden öğrenciler şunları söylemişlerdir: “*Videoların kısa olmasını sevmedim keşke videolar birazcık daha uyum olsaydı. Tabi ki bu benim görüşüm uzun olunca da diğer arkadaşlarım sıkılır mıydı onu da bilmiyorum. (Ö2)*” “*Videolarda bazı konu anlatımlarının kısa olmasını sevmedim. (Ö21).*” Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki çok kısa videolar bazı öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmaktadır.

Öğrencilerden 2'si yeni ders işleme sürecinin sıkıcı özelliğini “uzaktan kısmında samimi bir ders ortamı olmaması” şeklinde belirtmişlerdir. Zaten hiçbir video yüz yüze yapılan ders kadar samimi olamaz. Burada asıl amaç yüz yüze dersin yerini videolarla doldurmak değildir. Amaç bu videoların okul içinde öğretmenle yüz yüze yapılacak sınıf içi etkinliklere destek olmasını sağlamaktır. Bununla ilgili 2 öğrencinin görüşleri şu şekildedir: “*Videolar ne kadar iyi olsa da sınıf içi gibi samimi olmuyor. Ben öğretmenimden canlı ders dinlemeyi tercih ederim. Benim açımdan en kötü öğretmen en iyi videodan daha iyidir. (Ö14)*” “*EBA'da video izlemeyi bizzat öğretmenimden ders dinlemek kadar sevmedim. Yüz yüze çok daha samimi bir ders ortamı oluyor. Zaten normalde de video izlemeyi çok fazla sevmem. O yüzden de videolardan ders dinlemeyi de çok sevmedim. Ben öğretmenini canlı canlı ders etmesini tercih ederim. (Ö19)*” Genel olarak bütüne bakıldığında videoları izlemeyle ilgili bir sıkıntı olmamasına rağmen, buradaki yer alan öğrenci ifadeleri evde video izlemenin bazı öğrenciler tarafından samimi bulunmadığını ve sıkıcı olarak nitelendirildiğini göstermektedir. Bu durumun videolardan ziyade kişisel algılardan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bunlardan başka ayrıca TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin sıkıcı özelliklerini bazı öğrenciler sırasıyla “çok fazla video olması,” “internet gerektirmesi,” “video izleme kısmı olması” ve “evdeki kısmın yeterince ciddiye alınamaması” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2.6. Yeni Ders İşleme Sürecindeki Görev ve Sorumluluklar

Öğrencilerin yeni ders işleme sürecindeki görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerinden orta çıkan temalar ve kodlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Yeni Ders İşleme Sürecindeki Öğrenci Görev ve Sorumlulukları

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|--|----|
| Okul Dışındaki Görev ve Sorumluluklar | Videoları izleme | 24 |
| | Not tutma | 6 |
| | Değerlendirme testlerini yapma | 6 |
| | Tekrar yapma | 2 |
| | Konuyu öğrenerek okula gelme | 1 |
| | Planlama | 1 |
| Öğrenme Ortamındaki Görev ve Sorumluluklar | Dersi iyi dinleme | 5 |
| | Aktif katılım | 3 |
| | Sorulara cevap verme | 2 |
| Bilgiye Ulaşmadaki Görev ve Sorumluluklar | Araştırma yapma | 5 |
| | Gayretli olma | 2 |
| Etkinliklerdeki Görev ve Sorumluluklar | Aktif katılım gösterme | 14 |
| | Etkinlikleri eksiksiz ve zamanında yapma | 3 |
| | Öğrenileni pekiştirme | 1 |
| | Öğrenileni test etme | 1 |
| | Dikkatli olma | 1 |

Tablo 32’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrenciler yeni ders işleme sürecindeki görev ve sorumluluklarını “*okul dışındaki görev ve sorumluluklar,*” “*öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklar,*” “*bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklar*” ve “*etkinliklerdeki görev ve sorumluluklar*” olmak üzere 4 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 18 kodla ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecindeki görev ve sorumluluklarını “*okul dışındaki görev sorumluluklar*” şeklinde ifade eden öğrenciler bu görev ve sorumluluklarını “*videoları izleme,*” “*not tutma,*” “*değerlendirme testlerini yapma,*” “*tekrar yapma,*” “*konuyu öğrenerek okula gelme*” ve “*planlama*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 24’ü yeni ders işleme sürecindeki “*okul dışındaki görev ve sorumluluklar*”ını “*videoları izleme*” olarak değerlendirmişlerdir. Gerçekten de yeni ders işleme sürecinin tam olarak işleyebilmesi için öğrencilerin sınıfa gelmeden önce ders öğretmeni tarafında kendilerine gönderilen videoları izlemesi böylece derse hazırlıklı gelmesi gerekmektedir. Öğrencilerde bu durumun farkına varmış ve bunu ifadeleriyle dile

getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının bununla alakalı görüşleri şu şekildedir: “Okul dışında EBA'daki ders videolarını izlemeliyim. (Ö1)” “Öğretmenimin gönderdiği videoları günü gününe izlemeliyim. (Ö2)” “Videoları izleyeceğim günü ve zamanı belirleyip gerektiği zaman videoları izlemek. (Ö5)” “Okul gelmeden önce videoları izlemeliyim. (Ö8)” “Videoları izlemeyenler dersin dışındaymış gibi oluyorlar. Öğretmenimin yolladığı videoları zamanında ve eksiksiz yapmak. Evde veya dışarıda videoları izlemeliyim. (Ö20)” Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki TYS modelinin kullanılması ile öğrencilere okul dışında net bir görev olarak videoları izleme sorumluluğu yüklenmiştir.

Öğrencilerden 6'sı yeni ders işleme sürecindeki “okul dışındaki görev ve sorumluluklar”ını “not tutma” olarak değerlendirmişlerdir. Bu görüşler TYS modeline uygun olarak evde izlenen videoların kalıcılığını artırmak için öğrencilerde not tutma ihtiyacı ortaya çıktığını göstermektedir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “Videoları iyi dinlemeliyim ve önemli olduğunu düşündüğüm yerleri not almalıyım. (Ö1)” “Videoların notlarını tutmak. (Ö3)” “Konuları anlamak için konularla ilgili notlar çıkarmak. (Ö5)” “Bilgiye ulaşırken konuların aklımda kalması amacıyla önemli yerlerin notların almalıyım. (Ö12)” “Öğrenmek için not tutmalıyım. (Ö14)” Bu ifadeler, öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini not alma alışkanlığı olduğundan, TYS modelinde okul dışındaki öğrenme ortamında öğrendiklerini de not olarak da tutmayı benimsediklerini göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerden 6'sı ise yeni ders işleme sürecindeki “okul dışındaki görev ve sorumluluklar”ını “değerlendirme testlerini yapma” olarak değerlendirmişlerdir. Zaten TYS modelinde okul dışında izlemeleri için öğrencilere gönderilen videoların öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek ve pekiştirmeyi sağlamak amaçlarıyla online değerlendirme testleri büyük önem taşımaktadır. Öyle ki bu testler sayesinde öğretmen öğrencilerin ne kadar öğrenip öğrenmediğini de kontrol edebilme şansına sahip olmaktadır. Öğrencilerin bu görüşleri de bu durumun bir yansıması olduğu söylenebilir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerini gösteren eden bazı cümleler şu şekildedir: “Videoları ve etkinliklerle öğrendiklerimizi değerlendirme testleriyle pekiştirmek. (Ö5)” “Konu sonundaki testleri yapmalıyım. (Ö8)” “Zamanında konu testlerini çözmeliyim. (Ö16)” “Testleri çözmeliyim. (Ö17)” “Öğretmenimin EBA'ya yüklediği bütün tekrar testlerini çözmeliyim. (Ö25)” Öğrencilerin bu görüşleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecin de okul

dışında videoları izledikten sonra değerlendirme testlerini yapmanın öğrencilerde görev ve sorumluluk olarak algılandığını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bunlardan başka yeni ders işleme sürecindeki “*okul dışında öğrenciler kendilerine düşen görev ve sorumlulukları*” sırasıyla “*tekrar yapma,*” “*konuyu öğrenerek okula gelme*” ve “*planlama*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecindeki görev ve sorumluluklarını “*öğrenme ortamındaki görev sorumluluklar*” şeklinde ifade eden öğrenciler bu görev ve sorumluluklarını “*dersi iyi dinleme,*” “*aktif katılım*” ve “*sorulara cevap verme,*” şeklinde belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 5’i yeni ders işleme sürecindeki “*öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklar*”ını “*dersi iyi dinleme*” olarak değerlendirmişlerdir. Hangi öğretim modeli uygulanırsa uygulansın başarının sağlanabilmesi için dersin iyi dinlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerde bu görüşleriyle bu gerçeği bir kez daha dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları konuyla alakalı görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir: “*Öğrenme ortamında elimden geldiğince dikkatli olmalıyım. (Ö1)*” “*Dersi iyi takip etmeliyim. (Ö9)*” “*Anlatılanları iyi dinleyip, kavrayıp, öğrenmeye çalışmak. (Ö12)*” “*Dersleri sessiz olarak iyi bir şekilde takip etmeliyim. (Ö19)*” “*Çok iyi dinlemeliyim. (Ö27)*” Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki tüm eğitim modellerinde olduğu gibi TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde de öğrencilerin dersi çok iyi dinlemesi gerekmektedir.

Öğrencilerden 4’ü yeni ders işleme sürecindeki “*öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklar*”ını “*aktif katılım*” olarak değerlendirmişlerdir. Bu görüşlerin TYS modelinin özünü yansıttığı söylenebilir. Çünkü bu modelde öğrenciler konuyu evde kendileri öğrenmeleri, okulda da evde öğrendiklerini daha aktif olarak yansıtılmaları beklenmektedir. Öğrenciler bu durumu kavrayıp ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerini belirten öğrencilerden bazıları şu ifadelerde bulunmuşlardır: “*Okul dışında videolardan öğrendiklerimi herkese göstermeliyim. Çalıştığımı göstermeliyim. (Ö11)*” “*Olabildiğince aktif olmalıyım. (Ö15)*” “*Derslerde okul dışında öğrendiklerimin yardımıyla katılım göstermeliyim. (Ö23)*” Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde sınıf içinde öğrencilere düşen en önemli görev ve sorumluluklardan birinin de derse sürekli aktif katılım göstermek olduğunu göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerden 2’si ise yeni ders işleme sürecindeki “*öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklar*”ını “*sorulara cevap*” olarak değerlendirmişlerdir. Soru-cevap bütün

öğretim modellerinde kullanılan bir yöntemdir. TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde özellikle etkinliklerde bol miktarda kullanılmaktadır. Öğrencilerde gördükleri bu gerçeği dile getirmişlerdir. Bu durumla ilgili 2 öğrencinin görüşü şu şekildedir: “*Öğretmenimin sorduğu sorulara cevap verebilmeliyim. (Ö14)*” “*Öğretmenimin sorularına cevap vermek de benim sorumluluğumdur. (Ö16)*” Öğrencilerin bu görüşleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinde soru-cevap yönteminin kullanıldığını öğrencilerinde öğrenme ortamında bu sorulara cevap verebilmeyi kendisine görev ve sorumluluk olarak yüklediğinin bir göstergesidir.

Yeni ders işleme sürecindeki “*bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklar*” şeklinde ifade eden öğrenciler bu görev ve sorumlulukları “*araştırma yapma*” ve “*gayretli olma*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin 5’i yeni ders işleme sürecindeki “*bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklar*”ını “*araştırma yapma*” şeklinde belirtmişlerdir. Araştırma yapmak sadece TYS modelinde değil tüm hayatta bilgiye ulaşmada anahtar rolündedir. Öğrenciler bu ifadeleriyle bilgiye ulaşmada araştırma yapmanın önemini kavradıklarını göstermektedirler. Yeni ders işleme sürecinde bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklarını ifade eden bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir: “*Araştırma yapmalıyım ve kitaptan bilgi edinmeliyim. (Ö3)*” “*Merak ettiklerimi araştırmalıyım. (Ö11)*” “*Bilgiye ulaşmada mücadele etmeliyim. Doğru kaynaklardan bilgiye ulaşmalıyım. (Ö15)*” “*Daha çok araştırmalıyım. (Ö23)*” Bu şekildeki ifadeler, öğrencilerin TYS modeline dayalı yeni ders işleme sürecini araştırma yapmayı bilgiye ulaşmada çok önemli olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin 2’si yeni ders işleme sürecindeki “*bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklar*”ını “*gayretli olma*” şeklinde belirtmişlerdir. Zaten hayatta hiçbir şeye gerekli gayreti göstermeden ulaşılamaz. Öğrenciler yeni ders işleme süreciyle birlikte bilgiye ulaşmak için gerektiğinde bir emek sarf etmeleri gerektiğini her şeyin hazır olarak önlerine sunulamayacağını anladıklarını bu ifadeleriyle göstermektedir. Konuyla ilgili bazı öğrenci ifadeleri şunlardır: “*Daha çok çaba göstermeliyim. (Ö10)*” “*Bilgiye ulaşmada mücadelecilik olmalıyım. (Ö13)*” şeklindeki ifadeleri TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinde gerektiğinde bilgiye ulaşmak için gayret göstermeleri gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Yeni ders işleme sürecindeki “*etkinliklerdeki görev ve sorumluluklar*”ını katılımcı öğrenciler “*aktif katılım gösterme,*” “*etkinlikleri eksiksiz ve zamanında yapma,*” “*öğrenileni pekiştirme,*” “*öğrenileni test etme*” ve “*dikkatli olma*” şeklinde tanımlamışlardır.

Yeni ders işleme sürecindeki “*etkinliklerdeki görev ve sorumluluklar*”ını öğrencilerden 14’ü “*aktif katılım gösterme*” olarak ifade etmişlerdir. TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinde etkinliklerden istenen sonucun alınması için öğrencilerin tamamının etkinliklere aktif olarak katılım göstermesi gerekmektedir. Buradaki öğrenci ifadeleri bunun bir yansıması olarak düşünülebilir. Görüşmeye katılan öğrencilerin bazıları konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Etkinliklere elimden geldiğince katılım göstermeliyim. (Ö1)*” “*Aktif katılım sağlamalıyım. (Ö7)*” “*Çalışmış olduklarımı etkinliklerde en iyi şekilde dile getirmeliyim. (Ö11)*” “*Etkinliklerle ilgili sorulan sorulara doğru cevap vermeliyim. (Ö14)*” “*Olabildiğince fazla etkinliğe katılmak. (Ö15)*” “*Evde öğrendiklerimi etkinliklere kadar unutmamalıyım. (Ö21)*” Sosyal bilgiler derslerinde TYS modelinin uygulandığı sınıflarda daha fazla etkinlik yapıldığı ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılım göstermeyi kendilerine görev ve sorumluluk olarak yüklediği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinden 4’ü yeni ders işleme sürecindeki “*etkinliklerdeki görev ve sorumluluklar*”ını “*etkinlikleri eksiksiz ve zamanında yapma*” olarak belirtmişlerdir. Zaten tüm sorumluluk sahibi insanlar kendilerine verilen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yaparlar. TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinde etkinlikleri tam olarak ve zamanında yapmak öğrencilerin en önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu ifadeleri bu görev ve sorumluluklarının bilincinde olduklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumla alakalı öğrencilerden bazıının düşünceleri şunlardır: “*Etkinlikleri eksiksiz yapmalıyım yanlış yaptığım konularda kendimi tekrar değerlendirmeliyim ve eksiklerimi tamamlamalıyım. (Ö5)*” “*Benim sorumluluğum etkinlikleri eksiksiz yapmaktır. (Ö6)*” Buradaki öğrenci ifadeleri öğrencilerin yeni ders işleme sürecinin etkinliklerle ilgili farklı olmasından dolayı mutluluk duyduklarını göstermektedir.

Bunların dışında yeni ders işleme sürecindeki “*etkinliklerle ilgili görev ve sorumluluklar*”ını öğrenciler sırasıyla “*öğrenileni pekiştirme,*” “*öğrenileni test etme*” ve “*dikkatli olma*” şeklinde ifade etmişleridir. Yani ters yüz sınıf modelinin sınıf içindeki

etkinlikler sırasında üzerlerine çok sayıda görev ve sorumluluk yüklediğini öğrencilerin farkına vardığı net olarak görülmektedir.

4.2.7. Yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklar

Yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklarına ilişkin öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Yeni Ders İşleme Sürecinde Öğretmene Düşen Görev ve Sorumluluklar

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|---|----|
| Sınıf İçindeki Farklı Görev ve Sorumlulukları | Sınıfın katılımını sağlama | 6 |
| | Rehberlik ve yönlendirme | 4 |
| | Öğrenmeden sorumlu | 3 |
| | Fark yok | 2 |
| | Eksikleri belirleme ve giderme | 1 |
| Sınıf Dışındaki Farklı Görev ve Sorumlulukları | Video hazırlama ve sisteme yükleme | 16 |
| | Etkinlik hazırlama | 14 |
| | Yapılması gerekenlerin takibi ve kontrolü | 5 |
| | Ayrıntılı plan yapma | 1 |
| | Sorunlara çözüm üretme | 1 |
| | Test ve ödev hazırlama ve sisteme yükleme | 1 |
| | Fark yok | 1 |

Tablo 33’te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerin görüşlerine göre yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklar “*sınıf içindeki farklı görev ve sorumluluklar*” ve “*sınıf dışındaki farklı görev ve sorumluluklar,*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 14 farklı koddan oluşmaktadır.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumluluklar*”ını “*sınıfın katılımını sağlama,*” “*rehberlik ve yönlendirme,*” “*öğrenmeden sorumlu,*” “*fark yok*” ve “*eksikleri belirleme ve giderme*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin 6’sı yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf içerisindeki farklı görev ve sorumlulukları*”ını “*sınıfın katılımını sağlama*” şeklinde

belirtmişlerdir. Aslında sınıfın ders ve etkinliklere katılımı sadece TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinde değil tüm ders işleme modellerinde öğretmene düşen görevler arasındadır. Buradaki temel fark bu yeni ders işleme sürecinde katılım gerektirecek çok daha fazla etkinlik olduğundan öğretmenin tüm sınıfın katılımına daha fazla dikkat etmesi gerektiğidir. Öğrencilerin bu ifadelerinin altında yatan temel düşünce de bunu desteklemektedir. Konuyla ilgili bazı öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir: *“Etkinliklere tüm sınıfın katılımını sağlamak. (14)”* *“Sadece konu anlatmıyor bize çok fazla etkinlikte yaptırıyor. (Ö21)”* *“Sınıfta bizlerle birlikte etkinlik yapma. (Ö24)”* Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki TYS modeline uygun yürütülen yeni işleme sürecinde sınıf içinde öğretmene düşen en önemli görevlerden bir tanesi sınıfın tamamının ders ve etkinliklere aktif katılımın sağlamaktır.

Katılımcı öğrencilerden 4’ü ise yeni ders işleme sürecindeki *“öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumlulukları”*nı *“rehberlik ve yönlendirme”* şeklinde ifade etmişlerdir. TYS modelinde eğitim öğretimin odağında öğrenci yer almaktadır. Öğretmen ise süreci yönlendiren ve öğrencilere rehberlik eden kişi konumundadır. Öğrencilerin bu ifadeleri de bu durumun bir kez daha vurgulanması olarak görülebilir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerini dile getiren bazı cümleler şunlardır: *“Etkinlikleri yaparken doğru yönlendirmeleri ve rehberliği sağlamalı. (Ö5)”* *“Etkinlikler yaparken yol gösterici olması. (Ö24)”* *“Sınıf içinde etkinlikleri yönetiyor. (Ö26).”* Öğrencilerin bu görüşleri, ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklar arasında rehberlik ve yönlendirmenin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Öğrencilerden 4’ü ise yeni ders işleme sürecindeki *“öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumlulukları”*nı *“öğrenmeden sorumlu”* olarak dile getirmişlerdir. Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde zaten öğretmenler öğrenmeden sorumludur. Öğrencilerin bu ifadeleri bu sorumluluğun yeni ders işleme sürecinde de devam ettiğinin göstergesidir. Bu durumla ilgili görüşlerini dile getiren 2 öğrencinin ifadeleri şöyledir: *“Ders anlatmasa da herkesin konuları öğrenmesinden sorumlu. (Ö12)”* *“Dersi herkese öğretmeli. (Ö28)”* Bu öğrenci ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin sınıf içindeki kısmında öğretmenin temel sorumluluklarından birinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu göstermektedir.

Tüm bunların dışında öğrenciler, yeni ders işleme sürecindeki *“öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumlulukları”*nın sırasıyla *“fark yok”* ve *“eksikleri belirleme ve giderme”* olduğunu belirlemişlerdir.

Deney grubu öğrenciler yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları*”ını “*video hazırlama ve sisteme yükleme,*” “*etkinlik hazırlama,*” “*yapılması gerekenlerin takibi ve kontrolü,*” “*ayrıntılı plan yapma,*” “*sorunlara çözüm üretme,*” “*test, ödev hazırlama ve sisteme yükleme*” ve “*fark yok*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 16’sı yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları*”nı “*video hazırlama ve sisteme yükleme*” olarak ifade etmişlerdir. TYS modelinde klasik ders işleme modellerine göre farklı olarak öğretmene düşen en büyük sorumlulukların başında öğrencilerin ilgisini çekecek, onlara konuyu tam olarak verecek videoları hazırlamak ve bu videoları öğrencilerin kolayca erişebileceği çevrimiçi platformlara zamanında yüklemektir. Öğrenci ifadeleri öğrencilerin öğretmene düşen bu sorumluluğu çok iyi kavradıklarının göstergesi olarak görülebilir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının bu durumla alakalı düşünceleri şu şekildedir: “*Okul dışı için video hazırlaması şart. (Ö3)*” “*Bizim için konu anlatımı videoları hazırlıyor. (Ö8)*” “*Bizim için yeni ve eğlenceli videolar hazırlamak. Video ve etkinlikleri EBA’ya zamanında yüklemek. Gün gün video yüklemek ben çok zor. (14)*” “*Sıkıcı olmayan eğitici videoları bulmak veya hazırlamak bence kitapta bulunan konuyu işlemekten daha zor. (Ö17)*” “*Video hazırlamak zahmetli ve zor iş fedakârlık gerektiriyor.(23)*” Öğrencilerin bu görüşleri de göstermektedir ki öğretmene okul dışında diğer öğretmenlerden farklı olarak düşen en büyük görev ve sorumluluk TYS modelinin ruhuna uygun videoları hazırlayıp öğrencilerin ulaşabileceği platformlara zamanında yüklemektir.

Öğrencilerden 14’ü yeni ders işleme sürecindeki öğretmenin “*sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları*”nı “*etkinlik hazırlama*” olarak ifade etmişlerdir. TYS modelinde etkinlikler modelin ana can damarlarından bir tanesidir. Dolayısıyla etkinlik kısmında öğretmene çok büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Aksi halde TYS modelinin uygulanması hiçbir anlam taşımayacaktır. Öğrencilerde bu gerçeği çok iyi bir şekilde görmüş ve bunu dile getirmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bununla alakalı fikirlerini şu şekillerde ifade etmişlerdir: “*Zevkli ders için etkinlik çok önemli. Etkinlik hazırlayıp dersi bize sevdirmeli. (Ö2)*” “*Etkinlikleri hazırlamak ve düzenlemek öğretmenimizi sorumluluğundadır. (Ö5)*” “*Konuya en uygun etkinleri bulup hazırlamak. (Ö15)*” “*Of o etkinlikler müthiş emek... (Ö16)*” “*Diğer öğretmenlerden farklı olarak sürekli etkinlik hazırlıyor. (Ö26)*” Bu ifadeler yeni ders işleme sürecinin okul dışı kısmında öğretmene ciddi bir ön hazırlık yapma ve tüm öğrencilerin severek, eğlenerek gerek

bireysel gerekse grup olarak katılabilecekleri etkinlikleri hazırlama görev ve sorumluluğu yüklediğinin net bir göstergesidir.

Katılımcı öğrencilerden 5’ü ise yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları*”nı “*yapılması gerekenlerin takibi ve kontrolü*” olarak belirtmiştir. TYS modelinin öğretmen için beklide en zorlayıcı kısmı burasıdır. Hem okul içinde hem de okul dışında tüm işleyişin ve tüm öğrencilerin sürekli takibinin ve kontrolünün yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin ifadeleri bu gerçeği gördükleri şekilde yorumlanabilir. Bu durumla ilgili öğrencilerden bazılarının düşüncelerini gösteren cümleler şu şekildedir: “*Okul dışı uygulamaların takibini yapmak. (Ö6)*” “*Kimin etkinlikleri yapıp yapmadığını dikkatlice takip etmek. (Ö9)*” “*Bizi sürekli takip ve kontrol ediyor. Verdiği ödevleri kimin yapıp yapmadığını takip etmek. (Ö12)*” Öğrencilerin bu düşünceleri, yeni ders işleme sürecinde öğretmene okul dışında etkinlik hazırlama gibi ciddi bir görev ve sorumluluğun yüklendiğini göstermektedir.

Bunların dışında yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları*”nı öğrenciler sırasıyla “*ayrıntılı plan yapma,*” “*sorunlara çözüm üretme*” ve “*test ve ödev hazırlama ve sisteme yükleme*” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2.8. Yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklar

Yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Yeni Ders İşleme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

| TEMALAR | KODLAR | f |
|------------------------------------|-------------------------------------|----|
| Okul İçinde Sorun Yok | Sorunla karşılaşmadım | 27 |
| Okul İçinde Karşılaşılan Sorunlar | Videoların izlenmeden gelinmesi | 2 |
| Okul Dışında Sorun Yok | Sorunla karşılaşmadım | 17 |
| Okul Dışında Karşılaşılan Sorunlar | Videoların açılmasının uzun sürmesi | 8 |
| | PDF dosyalarının açılmaması | 3 |

Tablo 34’te görüldüğü gibi deney grubu öğrenciler yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorlukları “*okul içinde sorun yok,*” “*okul içinde karşılaşılan zorluklar,*” “*okul dışında*

sorun yok,” “*okul dışında karşılaşılan sorunlar*” olmak üzere 4 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 5 kodla ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinde “*okul içinde sorun yok*” diyen öğrencilerden 27’si bu durumu “*sorunla karşılaşmadım*” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin okul içi kısmında ciddi bir sıkıntı yaşanmadığını, sürecin oldukça sağlıklı yürütüldüğünü göstermektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bunu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Sorunla karşılaşmadım çünkü kolay uyum sağlarım. (Ö1)*” “*Bunlarda sorun mu? (Ö4)*” “*Bir zorlukla karşılaşmadım bana göre çok güzel bir uygulama... (Ö22)*” Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen süreçte okul içindeki kısmın istenen ve planlanan şekilde devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Yeni ders işleme sürecinde “*okul içinde sorunla karşılaştım*” diyen 2 öğrenci bu durumun nedenini “*videoların izlenmeden gelinmesi*” olarak açıklamışlardır. TYS modelinde sınıf içi sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için videoların öğrenciler tarafından izlenmesi büyük önem taşımaktadır. Aksi halde videoları izlemeden sınıfa gelen ön hazırlıkları olmadığından öğrenciler etkinliklere yeterince katılamayacak, sınıf içinde çeşitli sorunlara sebep olacaklardır. Öğrenciler bu ifadelerinin bu durumu dile getirdiği söylenebilir. Bazı öğrenciler bu durumla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: “*Bazı arkadaşların videoları izlemeden gelmesi ders içinde yapılacak etkinliklerin yapılmasını zorlaştırıyor. (Ö8)*” “*Videolar izlenmediği zaman okuldaki etkinlikler aksayabiliyor. (Ö20)*” Öğrencilerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı gibi TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinde evde videoları izlemeden gelen öğrenciler sınıf içinde dersin akışında sorunlara sebep olmaktadır.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinde “*okul dışında sorun yok*” diyen öğrencilerden 17’si bu durumu “*sorunla karşılaşmadım*” şeklinde ifade etmişlerdir. TYS modelinin okul dışı sürecinin düzgün işlemesi son derece önemlidir. Aksi halde okul dışında yaşanabilecek sorunlar tüm sürecin işleyişini bozacaktır. Öğrencilerin bu ifadeleri okul dışı sürecin genel olarak sorunsuz bir şekilde devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Görüşmeye katılan bazı öğrenciler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Sorun yok, her şeye uyum sağlarım. (Ö8)*” “*Hayır karşılaşmadım, gayet rahat bir sistem zaten. (Ö17)*” “*Hayır karşılaşmadım, çünkü zorlanacak bir şey yoktu. (Ö18)*” Bu öğrenci ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen ders işleme sürecinin okul dışı kısmında öğrencilerin

genelini çok önemli problemlerle karşılaşmadığı ve sürecin sağlıklı devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Yeni ders işleme sürecinde “*okul dışında sorunla karşılaştım*” diyen 8 öğrenci bu durumun nedenini “*videoların açılmasının uzun sürmesi*” olarak belirtmişlerdir. Sınıfın çoğunluğunun sürecin okul dışı kısmında herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmadığı göz önünde bulundurulacak olursa, videoların açılmasında sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sorununun modelin işleyişiyle alakalı olmadığı öğrencilerin internet altyapısı veya kullandıkları araçlarla alakalı olduğu söylenebilir. Bazı öğrenciler bu durumla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: “*Bazı arkadaşların videoları izlemeden gelmesi ders içinde yapılacak etkinliklerin yapılmasını zorlaştırıyor. (Ö8)*” “*Videolar izlenmediği zaman okuldaki etkinlikler aksayabiliyor. (Ö20)*” Bu öğrenci ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen ders işleme sürecinin okul dışı kısmında bazı öğrencilerin videoları izlemeyle alakalı çeşitli sıkıntılarla karşılaştığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde “*okul dışında sorunla karşılaştım*” diyen 3 öğrenci bu durumun nedeninin “*PDF dosyalarının açılmaması*” olduğunu ifade etmişlerdir. 35 kişiyle yürütülen ve 29 kişinin görüşmeye katıldığı bir süreçte sadece 3 öğrencinin PDF dosyalarını açamaması süreçle ilgili bir sıkıntıdan çok öğrencilerin bu dosyaları açacak teknik alt yapılarında bir sıkıntı olduğunun göstergesi olabilir. Öğrenciler bu durumu şu şekilde açıklamışlardır: “*PDF'leri açamadım benim bilgisayardan kaynaklı bir sorunmuş. (Ö6)*” “*Başlangıçta bazı ödev ve test dosyalarını açmakta zorlandım. (Ö21)*” “*Üzerinde "p" yazan dosyaları açmakta çok zorlandım. (Ö27)*” Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen ders işleme sürecinin okul dışı kısmında sayıları genel göre az da olsa bazı öğrencilerin PDF dosyalarını açmakta sorun yaşadıklarını göstermektedir. Her yeni süreçte birtakım sorunlarla karşılaşılması beklenebilir bir durumdur doğal olarak bu süreçte de sürecin akışına çok fazla zarar vermeyecek oranda küçük çaplı sorunlarla karşılaşılması da gayet doğal karşılanabilir. Bu uygulamada karşılaşılan sorunların da modelin genel olarak işleyişini bozacak seviyede olmadığı görülmektedir.

4.2.9. Yeni Ders İşleme Sürecinin Alışkanlık ve Deneyimlere Etkisi

Yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisine yönelik öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Yeni Ders İşleme Sürecinin Sosyal Bilgiler Derslerine İlişkin Alışkanlık ve Deneyimlere Etkisi

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|--|----|
| Bakış Açısı ve Motivasyon Açısından | Motivasyonumu ve ilgimi artırdı | 9 |
| | Derse bakışımı olumlu yönde etkiledi | 8 |
| | Derse olan sevgimi daha da artırdı | 7 |
| | Dersteki mutluluğumu artırdı | 3 |
| | Bir etkisi olmadı | 3 |
| | Derse merakımı artırdı | 1 |
| Derse Hazırlanma ve Ders Çalışma Açısından | Daha düzenli ve istekli ders çalışmamı sağladı | 11 |
| | Derse daha rahat ve kolay hazırlanmamı sağladı | 9 |
| | Derse daha eğlenceli hazırlık yapmamı sağladı | 4 |
| | Ders çalışma tarzımı değiştirdi | 3 |
| | Bir etkisini hissetmedim | 2 |
| | Sorumluluk bilinci kazandırdı | 1 |
| Ders ve Etkinliklere Katılım ile Öğrenme Açısından | Derse ve etkinliklere katılımımı artırdı | 12 |
| | Dersi daha iyi öğrenmemi sağladı | 6 |
| | Dersi eğlenerek öğrenmemi sağladı | 5 |
| | Ders başarıımı artırdı | 3 |
| | Öğrenme kalıcılığını artırdı | 2 |
| | Merakımı ve azmimi artırdı | 1 |

Tablo 35’te görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri, yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*bakış açısı ve motivasyon açısından,*” “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından,*” “*ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından*” olmak üzere 3 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 18 farklı kodla belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinin “*bakış açısı ve motivasyon açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*motivasyonumu ve ilgimi artırdı,*” “*derse bakışımı olumlu yönde etkiledi,*” “*derse olan sevgimi daha da artırdı,*” “*dersteki mutluluğumu artırdı,*” “*bir etkisi olmadı*” ve “*derse merakımı artırdı*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 9’u yeni ders işleme sürecinin “*bakış açısı ve motivasyon açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini

“motivasyonumu ve ilgimi artırdı” olarak açıklamışlardır. Zaten motivasyon ve ilgi artışı bütün ders işleme modellerinde son derece önemlidir. TYS modeline uygun olarak yürütülen bu yeni ders işleme sürecinin öğrencilerde motivasyon ve ilgi artışı meydana getirmesi son derece önemli ve değerli olarak görülmelidir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bu durumu şu biçimde ifade etmişlerdir: *“Motivasyonum arttı.(Ö3)”* *“Motivasyonumu oldukça yükseltti. (Ö5)”* *“Derse ilgili hale geldim. (Ö7)”* *“Motivasyonumun derslerde çok yüksek olduğunu düşünüyorum. (Ö14)”* *“Ben daha motive hissediyorum kendimi. (Ö20)”* *“Derse daha bir motive olarak hazırlanıyorum. Etkinlikleri sevmek motivasyonumu artırıyor. İlgi çekici ve akılda kalıcı. (Ö23)”* Öğrencilerin bu görüşlerinden yola çıkarak TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerde derse karşı motivasyon ve ilgi artışına sebep olduğu söylenebilir.

Yeni ders işleme sürecinin *“bakış açısı ve motivasyon açısından”* sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini 8 öğrenci *“derse bakışımı olumlu yönde etkiledi”* şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu konuyla ilgili fikirlerini şu cümlelerle açıklamışlardır: *“Sosyale bakış açım değişti. (Ö3)”* *“Sosyale düz bir bakış açısıyla değil daha geniş bir bakış açısıyla bakıyorum. (Ö11)”* *“Derse bakış açım genişledi. (Ö13)”* *“Sosyal derslerini eskiden sevmeyen şimdi bakış açım değişti ve dersleri çok seviyorum. (Ö14)”* *“Artık sosyale diğer derslere göre daha başka gözle bakıyorum çok seviyorum galiba... (Ö25)”*Bu ifadelerde göstermektedir ki TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme süreci öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı bakışını olumlu yönde etkilemekte ve değiştirmektedir.

Yeni ders işleme sürecinin *“bakış açısı ve motivasyon açısından”* sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini 8 öğrenci *“ders olan sevgimi daha da artırdı”* şeklinde dile getirmişlerdir. TYS modelinin dersle olan sevgiyi daha da artırması istenen ve beklenen bir durumdur. Öğrencilerin bu görüşleri yeni sürecin öğrencilerde derse karşı olumlu izlenimlerin oluşmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumla ilgili katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: *“Sosyal dersine olan sevgin daha da arttı. (Ö5)”* *“Yeni sistem sayesinde sosyal bilgiler dersini daha çok sevmeye başladım. (Ö12)”* *“Sosyal bilgiler dersine ben her zaman sıcak yaklaşmışımdır. Ancak bu ders şekli beni daha da yaklaştırdı. (Ö16)”* *“Sosyalle aram iyiydi zaten daha da iyi oldu. (Ö17)”* Tüm bu öğrenci ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen bu yeni ders işleme sürecinin öğrencilerde sosyal bilgiler dersine yönelik olan sevgiyi daha da artırdığını göstermektedir.

Ayrıca bunlardan başka yeni ders işleme sürecinin “*bakış açısı ve motivasyon açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini deney grubu öğrencileri sırasıyla “*derste ki mutluluğumu artırdı,*” “*bir etkisi olmadı*” ve “*derse merakımı artırdı*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, yeni ders işleme sürecinin “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*daha düzenli ve istekli ders çalışmamı sağladı,*” “*derse daha rahat ve kolay hazırlanmamı sağladı,*” “*derse daha eğlenceli hazırlık yapmamı sağladı,*” “*ders çalışma tarzımı değiştirdi,*” “*bir etkisini hissetmedim*” ve “*sorumluluk bilinci kazandırdı*” şeklinde tanımlamışlardır.

Yeni ders işleme sürecinin “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini 8 öğrenci “*daha düzenli ve istekli ders çalışmamı sağladı*” olarak değerlendirmişlerdir. Gerçekten de TYS modeli uygulamaları daha düzenli ve istekli ders çalışmayı sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin bu ifadeleriyle bu amacı desteklediği söylenebilir. Öğrencilerin bu düşüncede olmalarının sebebi de budur. Görüşmeye katılan bazı öğrencilerin konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir: “*Ders daha büyük bir istekle hazırlandım. (Ö2)*” “*Daha rahat ders çalıştığım için beni motive etti. Daha çok çalışıyorum ve çalışırken sıkılmıyorum. (Ö3)*” “*Okul dışında da daha çok sosyal bilgiler çalışıyorum. (Ö12)*” “*Daha çok ve düzenli ders çalışıp test çözüyorum. (Ö14)*” “*Ders çalışma sürem uzadı. (Ö28)*” Bu ifadelerde göstermektedir ki TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme süreci öğrencilerin daha düzenli ve istekli ders çalışmalarına katkıda bulunmuştur.

Katılımcı öğrencilerden 9’u ise yeni ders işleme sürecinin “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*derse daha rahat ve kolay hazırlanmamı sağladı*” olarak belirtmişlerdir. TYS modelinin okul dışı süreci iyi planlanıp uygulandığında öğrencilerin derslere daha rahat ve kolay hazırlanmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin yeni ders işleme sürecinde derse daha rahat ve kolay hazırlandıklarını ifade etmelerinin oldukça doğal olduğu söylenebilir. Bu durumla alakalı öğrenci görüşlerini yansıtan bazı cümleler şu şekildedir: “*Derse daha rahat hazırlanarak eksiksiz ve güzel bir şekilde hazırlanmama fayda sağladı. (Ö6)*” “*Hazır videolar ders hazırlık için sadece izlemek yeterli... (Ö15)*” “*Öğrenmek ve derse hazırlanmak çok kolay hale geliyor. (Ö20)*” “*Her şey hazır, çok rahat çok. Sadece video izle ve derse hazırlan. (Ö29)*” Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak

yürütülen yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin derse çok daha rahat ve kolay hazırlandıklarını ortaya koymaktadır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerden 9'u ise bu yeni ders işleme sürecinin "*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*" sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini "*derse daha eğlenceli hazırlık yapmamı sağladı*" olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul dışında konuları öğrenmesini sağlamak amacıyla hazırlanan videoların mümkün olduğunca öğrencileri sıkmayacak ve eğlendirecek şekilde özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri bu amacın büyük ölçüde gerçekleştirilebildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumla ilgili bazı öğrenciler şu cümleleri kurmuşlardır: "*Derse hazırlanma açısından daha eğlencelidir. (Ö4)*" "*Derslere hazırlanırken videolardan yararlanıyoruz ve bu gerçekten çok eğlenceli oluyor. (Ö14)*" "*Müthiş eğleniyorum. (Ö29)*" şeklindeki öğrenci ifadeleri, öğrencilerin TYS modeline göre yürütülen derslerin okul dışı sürecinin onların derslere daha eğlenceli olarak hazırlanmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Bunun dışında öğrenciler, yeni ders işleme sürecinin "*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*" sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini sırasıyla "*ders çalışma tarzımı değiştirdi,*" "*bir etkisini hissetmedim*" ve "*sorumluluk bilinci kazandırdı*" olarak göstermektedirler.

Deney grubunda yer alan öğrenciler bir kısmı yeni ders işleme sürecinin "*ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından*" sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini "*derse ve etkinliklere katılımımı artırdı,*" "*dersi daha iyi öğrenmemi sağladı,*" "*dersi eğlenerek öğrenmemi sağladı,*" "*ders başarıyı artırdı*" ve "*öğrenme kalıcılığını artırdı*" "*merakımı ve azmimi artırdı*" şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 12'si yeni ders işleme sürecinin "*ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından*" sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini "*derse ve etkinliklere katılımımı artırdı*" olarak ifade etmişlerdir. Daha önce de ifade edildiği üzere TYS modelinin temel amaçlarından bir tanesi okul dışı ortamlarda öğrencinin konuyu öğrenerek derse ve etkinliklere hazır gelmesini sağlamak, böylece öğrencilerin ders ve etkinliklere katılımını artırmaktır. Öğrencilerin ifadeleri bu amacın gerçekleştirilmesinde başarılı olduğunun bir göstergesi niteliğindedir. Bu konuyla alakalı olarak bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir: "*Etkinliklere katılımımı artırdı. (Ö3)*" "*Eskiye göre ders ve etkinliklere daha çok katılıyorum. (Ö12)*" "*Derse ve etkinliklere*

katılımımın çok iyi olduğunu düşünüyorum. (14)” “Etkinlikler daha fazla olduğu için bunlara katılma şansında daha fazlaydı. (Ö15)” “Hazır geldiğim için etkinliklere katılımım da arttı. (Ö20)” “Sistem kafama yattığı için derslere daha iyi katılıyorum. (29)” Şeklindeki öğrenci ifadeleri, öğrencilerin TYS modeline göre yürütülen derslerde daha aktif olduklarını, ders ve etkinliklere daha fazla katıldıklarını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinden6’sı yeni ders işleme sürecinin *“ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından”* sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini *“dersi daha iyi öğrenmemi sağladı”* olarak değerlendirmişlerdir. Bilindiği üzere tüm eğitim modellerinin temel amaçlarında biri öğrencilerin dersi daha iyi öğrenmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla TYS modeline göre planlanıp yürütülen yeni ders işleme sürecinin de bu amaca hizmet etmesi kadar doğal bir durum yoktur. Öğrencilerin ifadeleri yeni ders işleme sürecinin öğrenme açısından başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu hususla alakalı öğrencilerden bazılarının fikirleri şunlardır: *“Videolar daha iyi öğrenmemi sağlıyor. Konuları daha iyi kavriyorum. (Ö5)” “Bu sistem sayesinde istediğim kadar tekrar yapabildiğim için daha iyi öğreniyorum. (Ö17)” “Konuları dersten önce öğrenip sınıfta pekiştirmek daha iyi öğrenmemi sağlıyor. Bence bu model sınıf içinde işlene dersleri çok iyi destekliyor. (Ö24)”* Öğrenci ifadeleri yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin dersleri daha iyi öğrendiklerine katkı sağladığını göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerinden5’i ise yeni ders işleme sürecinin *“ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından”* sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini *“dersi eğlenerek öğrenmemi sağladı”* olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun yürütülen derslerin öğrencilerce daha eğlenceli algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bunu öğrenciler şu şekillerde ifade etmişlerdir: *“Dersler çok eğlenceli geçiyor ve ben öğreniyorum. (Ö18)” “Etkinlikler zaten çok eğlenceli ve öğretici geçiyor. (Ö20)” “Dersler daha iyi ve eğlenceli geçmeye başladı. (Ö22)” “İlgi çekici ve eğlenceli dersler... (Ö23)”* Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin derslerin daha iyi ve eğlenceli geçmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Bunun dışında öğrenciler, yeni ders işleme sürecinin *“ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından”* sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini sırasıyla *“ders başarıımı artırdı,” “öğrenme kalıcılığını artırdı”* ve *“merakımı ve azmimi artırdı”* olarak ifade etmektedirler.

4.2.10. Yeni ders işleme sürecinin kazandırdıkları

Yeni ders işleme sürecinin kazandırdıklarına ilişkin öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Yeni Ders İşleme Sürecinin Kazandırdıkları

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|--|----|
| Öğrenme Açısından | Rahat ve kolay öğrenme | 13 |
| | Eğlenerek öğrenme | 11 |
| | İyi ve etkili öğrenme | 10 |
| | Başarı artışı | 9 |
| | Kalıcı öğrenme | 8 |
| | Hızlı öğrenme | 3 |
| | Alternatif öğrenme | 2 |
| | Uygulama yaparak öğrenme | 2 |
| | Düzenli öğrenme | 1 |
| | Fark yok | 1 |
| Duygusal Açıdan | Dersi Sevme | 13 |
| | Mutlu ve eğlenceli | 8 |
| | Rahatlatıcı | 4 |
| | Heyecanlı | 4 |
| | Meraklı | 3 |
| | Keyifli | 3 |
| Sosyal Açıdan | Öz güven sağlama ve derse katılımı artırma | 5 |
| | Sosyalleşme | 3 |
| | Öğrendiklerini hayata yansıtma | 1 |
| | Paylaşma | 1 |
| Kazanılan Özellikler Açısından (Ödev yapma, ders çalışma vb.) | Düzenli ve daha çok çalışma | 10 |
| | İlgi ve istek Artışı | 9 |
| | Sorumluluk | 8 |
| | Değişim olmadı | 2 |
| | Tekrar yapma | 1 |

Tablo 36’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri, yeni ders işleme sürecinin kazandırdıklarını “*öğrenme açısından,*” “*duygusal açıdan,*” “*ders ve etkinliklere katılım*

ile öğrenme açısından,” “sosyal açıdan” ve “kazanılan özellikler açısından (ödev yapma, ders çalışma vb.)” olmak üzere 4 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 25 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, yeni ders işleme sürecinin “öğrenme açısından” kazandırdıklarını “rahat ve kolay öğrenme,” “eğlenerek öğrenme,” “iyi ve etkili öğrenme,” “başarı artışı,” “kalıcı öğrenme,” “hızlı öğrenme,” “alternatif öğrenme,” “uygulama yaparak öğrenme,” “düzenli öğrenme,” “fark yok” şeklinde tanımlamışlardır.

Yeni ders işleme sürecinin “öğrenme açısından” kazandırdıklarını görüşmeye katılan öğrencilerden 13’ü “rahat ve kolay öğrenme,” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Daha rahat ve kolay öğrenmeyi sağlamak zaten tüm eğitim modellerinde istenen özelliklerden biridir. Dolayısıyla öğrenci görüşleri yeni ders işleme sürecinin bu özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bunu şu şekilde ifade etmişlerdir: “Ders konularını daha rahat öğrenmemi sağladı. (Ö3)” “Evde ders dinlerken daha rahat bir ortamınız oluyor ve bu öğrenmeyi kolaylaştırıyor. (Ö5)” “Eskiye göre dersi daha kolay öğreniyorum. (Ö12)” “Evde daha rahat ve kolay öğreniyorum. Bilgiye ulaşmak ve öğrenmek elbette ki çok kolay. (Ö20)” “Kolay öğrenmemi sağladığını düşünüyorum. (Ö25)” Öğrencilerin yeni ders işleme sürecinin öğrenciler tarafından rahat ve kolay öğrenmeyi sağladığını düşünmektedirler.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 11’ü yeni ders işleme sürecinin “öğrenme açısından” kazandırdıklarını “eğlenerek öğrenme,” olarak ifade ettikleri görülmektedir. İnsan zevk aldığı ve eğlendiği ortamlarda daha kolay öğrenir. Öğrencilerin bu görüşleri de yeni ders işleme sürecinde eğlenerek öğrendikleri gerçeğini dile getirmektedir. Öğrencilerden bazıları bununla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: “Eğlenceli öğreniyorum çünkü dersler daha eğlenceli geçiyor. (Ö4)” “Eğlenerek öğrenmesi çok güzel... (Ö8)” “Eğlenceli geçtiği içi mutlu oluyorum. (Ö11)” “Bence her şey güzel özellikle derslerin eğlenceli geçmesi ve eğlenerek öğrenmek en güzeli... (Ö18)” Bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersi TYS modeline göre yürütülen öğrenciler derslerini daha eğlenerek öğrenmektedirler.

Katılımcılardan 10’u yeni ders işleme sürecinin “öğrenme açısından” kazandırdıklarını “iyi ve etkili öğrenme” şeklinde ifade etmişlerdir. Tüm eğitim modellerinde olduğu gibi yeni ders işleme sürecinin dayandırıldığı TYS modelinin en temel amaçlarından biri iyi ve etkili öğrenmeyi sağlamaktır. Öğrencilerden alınan bu dönütlerde TYS modeline uygun

yürütülen yeni ders işleme sürecinin bu amaca hizmet ettiği söylenebilir. Bu konuyla alakalı öğrenci ifadeleri şunlardır: “Konuları daha iyi öğreniyorum. (Ö13)” “Yeni ders işleme süreci sosyal bilgiler dersini çok daha iyi öğrenmemi sağladı. (Ö14)” “Farklı yollarla konuların daha iyi ve etkili öğrenilebileceğini fark ettim. (Ö15)” “Daha iyi öğrendiğimi hissediyorum. (Ö25)” Tüm bu öğrenci ifadeleri yeni ders işleme sürecinin iyi ve etkili öğrenmeye katkı da bulunduğunu göstermektedir.

Ayrıca bunlardan dışında öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “duygusal açıdan” kazandırdıklarını sırasıyla “dersi sevme,” “mutlu ve eğlenceli,” “rahatlatıcı,” “heyecanlı,” “meraklı” ve “keyifli” şeklinde ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerden yeni ders işleme sürecinin “duygusal açıdan” kazandırdıklarını görüşmeye katılan öğrencilerden 13’ü “dersi sevme” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencinin bir derste başarılı olabilmesi için dersi sevmesi son derece önemlidir. Eğer ki kullanılan eğitim modeli öğrencilere dersi sevdirebiliyorsa istenilen amaca daha kolay ulaşılabilecektir. Öğrencilerin bu ifadeleri yeni ders işleme sürecinin bu açıdan başarılı olduğunu göstermektedir. Görüşmeye katılan bazı öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir: “Dersi daha çok sevmeye başladım. (Ö2)” “Dersi sevdirdi. (Ö7)” “Dersi daha çok sevmemizi sağladı. (Ö8)” “En sevdiğim ders sosyal oldu. Sevmediğim ders şimdi en sevdiğim ders oldu. (Ö14)” Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen bu yeni sürecin öğrencilere dersi sevdirmeye yönünde olumlu katkıları olduğu çok net olarak ifade edilebilir.

Yeni ders işleme sürecinin “duygusal açıdan” kazandırdıklarını görüşmeye katılan öğrencilerden 13’ü “mutlu ve eğlenceli” şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin mutlu oldukları ve eğlendikleri derslerde başarılı olmamaları için hiçbir sebep yoktur. Yeni ders işleme sürecinin öğrencileri mutlu etme ve eğlendirme açısından başarılı olduğu öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Buna dair öğrenciler şunları söylemişlerdir: “Kendimi mutlu hissediyorum. (Ö5)” “Sosyal dersi olduğunda mutluluk duyuyorum. (Ö10)” “Artık sosyal bilgiler dersine daha mutlu giriyorum. (Ö12)” “Eğlenerek öğrendiğim için mutluyum. Derse mutlu giriyorum. (Ö23)” “Bu yeni ders işleme biçimi insanı daha mutlu edici. (Ö27)” Öğrencilerin bu ifadeleri yeni ders işlem sürecinde öğrencilerin derslerde kendilerini mutlu hissettiklerini ve derslerde oldukça eğlendiklerini göstermektedir.

Bunların dışında katılımcı öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “duygusal açıdan” kazandırdıklarını sırasıyla “rahatlatıcı,” “heyecanlı,” “meraklı” ve “keyifli” olarak açıklamışlardır.

Yeni sürecin “sosyal açıdan” kazandırdıklarını görüşmeye katılan öğrenciler “öz güven sağlama ve derse katılımı artırma,” “sosyalleşme,” “öğrendiklerini hayata yansıtma” ve “paylaşma” biçiminde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 5’i yeni ders işleme sürecinin “sosyal açıdan” kazandırdıklarını “öz güven sağlama ve derse katılımı artırma” olarak belirtmişlerdir. TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinde, öğrencilerin evlerinde konuları kendilerinin öğrenmesine imkân tanınarak sınıf ortamında özgüveni daha yüksek gelmeleri, böylece de derslere daha fazla katılım sağlamaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri de yeni ders işleme sürecinin bu amacı gerçekleştirmeye katkı sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının bu durumla alakalı ifadeleri şu şekildedir: “Birçok arkadaşım derse daha çok katıldı ve derste kendini daha iyi ifade edebildi. (Ö5)” “Ders ve etkinliklere korkmadan daha çok katılıyorum. (Ö12)” “Kendimizi daha iyi ifade edebiliyoruz güvenimiz arttı. (Ö21)” “Özgüvenim arttı. (Ö22)” Bu ifadeler TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin özgüvenini ve derse katılımını artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerden 3’ü ise yeni ders işleme sürecinin “sosyal açıdan” kazandırdıklarını “sosyalleşme” olarak değerlendirmiştir. TYS modeline göre planlanan yeni ders işleme sürecinde özellikle sınıf içinde gerçekleştirilen birçok etkinlik bireysel değil grup etkinliği şeklinde planlanmıştır. Bu grup etkinliklerinin öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin bu ifadeleri de beklenen durumun gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “İletişimimiz arttı. Herkes sosyalleşti. (Ö5)” “Grup çalışmaları sayesinde sınıf içinde daha sosyalleştim. (Ö28)” “Grup çalışmaları sırasında arkadaşlarımla iletişim arttı. (Ö29)” Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modelinde özellikle etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Bunların dışında 1’er öğrencide yeni ders işleme sürecinin “sosyal açıdan” kazandırdıklarını “öğrendiklerini hayata yansıtma” ve “paylaşma olarak” olarak değerlendirmişlerdir.

Görüşlerini paylaşan öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “*edinilen yeni özellikler*” açısından kazandırdıklarını “*düzenli ve daha çok çalışma,*” “*ilgi ve istek artışı,*” “*sorumluluk,*” “*değişim olmadı*” ve “*tekrar yapma*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeleri ifade eden öğrencilerden 10’u yeni ders işleme sürecinin “*edinilen yeni özellikler açısından*” kazandırdıklarını “*düzenli ve daha çok çalışma*” olarak belirtmişlerdir. TYS modeli yapısı öğrencileri itibariyle daha düzenli ve çok çalışmaya iten bir modeldir. Çünkü okul dışında ve okul içinde öğrencilere sürekli belirli sorumluluklar yüklemektedir. Öğrencilerde bu sorumlukları yerine getirebilmek adına daha çok ve daha düzenli çalışmak durumunda kalmaktadırlar. Öğrencilerin ifadeleri de bu durumun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili öğrencilerin bazı ifadeleri şöyledir: “*Ders çalışma süremi artırdı. (Ö3)*” “*Sosyal bilgiler dersine daha çok çalışmamı sağladı. Haftalık sabit bir sosyal bilgiler çalışma günü elde etti. (Ö5)*” “*Bu yeni ders işleme sürecinde mecburen planlı, düzenli ve daha çok çalışıyorum. (Ö12)*” “*Sıklımadan düzenli olarak ders çalışıyorum ve zorluk çekmiyorum. (Ö14)*” “*Sosyal bilgiler dersine daha fazla ve düzenli çalışmaya başladım. (Ö25)*” Bu ifadelerden yola çıkarak TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme süreci öğrencilerin daha düzenli ve daha çok çalışmalarına olumlu yönde etki etmektedir.

Katılımcıların 9’u yeni ders işleme sürecinin “*edinilen yeni özellikler açısından*” kendilerine kazandırdıklarını “*ilgi ve istek artışı*” olarak tanımlamışlardır. Derslere karşı ilgi ve istek duymak derslerde başarılı olmanın ön koşullarındandır. Yeni ders işleme sürecinin bu ön koşulun gerçekleşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerini yansıtan bazı cümleler şu şekildedir: “*Sadece ders çalışma isteğimi biraz artırdı. (Ö1)*” “*Ders çalışma isteğim arttı. (Ö2)*” “*Derse ilgimiz arttı. (Ö9)*” “*Daha azimli çalışıyorum. (Ö28)*” Öğrencilerin bu görüşleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin ders karşı ilgili ve isteklerinin artmasına katkısı olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Yine görüşmeye katılan öğrencilerden 8’i yeni ders işleme sürecinin “*edinilen yeni özellikler açısından*” kendilerine kazandırdıklarını “*sorumluluk*” nitelendirmişlerdir. TYS modelinde ısrarla vurgulanan önemli bir nokta her öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir. Dolayısıyla yeni uygulamanın öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirmesi son derece olumludur. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bu durumla alakalı görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Sorumluluklarımı daha zevkle yerine getirmemi sağlıyor. (Ö4)*” “*Sorumluluk duygum gelişti. (Ö6)*” “*Sorumluluklarımı*

fark ettirdi. (Ö10)” “Sanki sorumluluk duygum gelişti. Öyle hissediyorum. (Ö23)” Öğrencilerin bu görüşleri de net bir şekilde göstermektedir ki TYS modeli birlikte uygulanan ders işleme sürecinde öğrencilere verilen görevler onların sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olmuştur.

Bunlardan başka yeni ders işleme sürecinin “*edinilen yeni özellikler açısından*” kendilerine kazandırdıklarını 2 öğrenci “*değişim olmadı*” ve 1 öğrencide “*tekrar yapma*” olarak ifade etmiştir.

4.2.11. Yeni ders işleme sürecinin iletişime etkisi

Yeni ders işleme sürecinin ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişime etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Yeni Ders İşleme Sürecinin Öğrencilerin Ders Öğretmeni ve Sınıf Arkadaşlarıyla İletişimlerine Etkileri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|---|-------------------------------|----------|
| Ders Öğretmeni ile İletişime Etkileri | İletişimde olumlu yönde artış | 15 |
| | Öğretmeni sevmeye artış | 8 |
| | Uzaktan iletişim kurabilme | 4 |
| | Değişim yok | 3 |
| Sınıf Arkadaşlarıyla İletişime Etkileri | İletişim olumlu yönde artış | 20 |
| | Değişim yok | 3 |

Tablo 37’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri yeni ders işleme sürecinin ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimine etkisini “*ders öğretmeniyle iletişime etkisi*” ve “*sınıf arkadaşlarıyla iletişime etkisi*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 6 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “*ders öğretmeni ile iletişime etkileri*”ni “*iletişimde olumlu yönde artış,*” “*öğretmeni sevmeye artış,*” “*uzaktan iletişim kurabilme*” ve “*değişim yok*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin “*ders öğretmeni ile iletişime*” etkisini görüşmeye katılan öğrencilerden 15’i “*iletişimde olumlu yönde artış*” olarak değerlendirmişlerdir. TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki

iletişimde olumlu yönde değişim olması beklenen durumlardan biridir. Zaten yapılan çalışmaların temel amaçlarında biri genel de budur. Öğrencilerin ifadeleri bu beklentiye olumlu yönde cevap alındığı şeklinde yorumlanabilir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının bununla ilgili görüşleri şu şekildedir: “*Olumlu yönde etkiledi. Çünkü öğretmenimle diyalogumuz arttı. (Ö1)*” “*Kesinlikle öğretmenimizle öğrenciler arasındaki iletişim olumu yönde ilerledi. (Ö5)*” “*Derslere daha iyi hazırlanıyorum ve katılıyorum. Öğretmenimin gözüne giriyorum. Bu da aramızdaki iletişim olum yönde etkiliyor.(11)*” “*Öğretmenimle daha iyi iletişim kuruyorum. (Ö14)*” “*Öğretmenimizle ilişkilerimiz bu ders işleme sistemi sayesinde daha olumlulaştı. Çünkü eğlenceli etkinlikler dersin ortamını da öğretmenin tutumunu da olumlu yönde etkiliyor. (Ö20)*” “*Normal dersten çok farklı. Normalde öğretmen konuşur biz dinlerdik. Bu yeni sistemde karşılıklı konuşuyoruz. Dolayısıyla iletişimimiz arttı. (Ö21)*” Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin ders öğretmeniyle öğrenciler arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 8’iyeni ders işleme sürecinin “*ders öğretmeni ile iletişime*” etkisini “*öğretmeni sevmeye artış*” olarak ifade etmişlerdir. Zaten insan karşısındaki kişiyle daha iyi iletişim kurmaya başladığında doğal olarak ona karşı duyguları da olumlu yönde etkilenecektir. Öğrencilerin bu ifadeleri de bunun dile getirilmesi şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerden bazıları bununla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: “*Öğretmenimi daha çok sevmeye başladım. (Ö2)*” “*Yenilikçi hocamı bir başka sevmeye başladım. (Ö10)*” “*İletişimimiz arttığı için öğretmenimi artık daha fazla seviyorum. (Ö15)*” “*Zaten seviyordum öğretmeni ama bu etkinlikler aramızdaki bağı sevgiyi iletişimi artırdı. (Ö24)*” Bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme süreci öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimi olumlu yönde etkilemiş bu durumda öğrencilerin öğretmenlerini daha fazla sevmelerine etki etmiştir.

Ayrıca bunların dışında yeni ders işleme sürecinin “*ders öğretmeni ile iletişime*” etkisini görüşmeye katılan öğrencilerden 4’ü “*uzaktan iletişim kurabilme*” ve 2 öğrencide “*değişim yok*” olarak değerlendirmişlerdir.

Deney grubundaki yer alıp görüşmeye katılan öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “*sınıf arkadaşlarıyla iletişime*” etkisini “*iletişimde olumlu yönde artış*” ve “*değişim yok*” olarak değerlendirmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin “sınıf arkadaşlarıyla iletişime” etkisini görüşmeye katılan öğrencilerden 15’i “iletişimde olumlu yönde artış” olarak değerlendirmişlerdir. TYS modeliyle yürütülen yeni ders işleme sürecinde özellikle sınıf için de yürütülen etkinlikler öğrencilerin kendi aralarında çok daha fazla iletişim kurmalarına imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla bu durumda öğrenciler arasında olumlu yönde iletişim olarak geri dönmektedir. Görüşmeye katılan bazı öğrenciler bu gerçeği şu şekilde ifade etmişlerdir: “Arkadaşlarımla birlikte video izleyip bu videolar üzerine konuşuyoruz, etkinlik yapıyoruz iletişimimiz güçlendi. (Ö6)” “Hep beraber daha aktifiz. Doğal olarak daha çok iletişim kuruyoruz. (Ö7)” “Arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurabiliyorum. (Ö12)” “Bu süreç sayesinde karşımdaki arkadaşlarımı daha iyi anlıyorum. Bu da ders içinde arkadaşlarımla olan iletişimi arttırdı. (13)” “Açıkçası arkadaşlarımızla iletişimimiz çok ilerliyor. Çünkü sürekli birlikte etkinlik yapıyoruz. Etkinliklerin içinde sürekli değişen gruplar kuruyoruz. (Ö16)” “Artık birbirimize kötü ve kaba sözler kullanmıyoruz. (Ö19)” “Birlikte eğlenip öğreniyoruz daha ne olsun. Arkadaşlarımdan yeni şeyler öğreniyorum süper. Konular üzerinde konuşup, tartışabiliyoruz. (Ö24)” Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen bu yeni sürecinin öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 3’ü ise yeni ders işleme “sürecinin sınıf arkadaşlarıyla iletişime” etkisini “değişim yok” olarak ifade etmişlerdir. Eğitimde hangi model uygulanırsa uygulansın herkeste aynı etkiyi yapmayacaktır. 35 kişiye uygulanan ve 29 kişinin görüş bildirdiği bir modelde 3 öğrencinin arkadaşlarıyla iletişimde değişim hissetmemesi gayet normal ve beklenen bir durumdur. Bunun ilgili 3 öğrenci şunları söylemişlerdir: “Ben zaten bütün arkadaşlarımla çok etkili iletişim kurabiliyorum, o yüzden bir etkisini hissetmedim. (Ö3)” “Değişen bir durum göremedim. Bana göre her şey aynıydı. (Ö4)” “Bir fark hissetmedim. Zaten dersi fazla sevmediğimden benimi için çok bir şey değişmedi. (Ö29)” Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme süreci, sayıları az da olsa bazı öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla iletişiminde değişim meydana getirmemiştir.

4.2.12. Yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler derslerinde ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin düşünceler

Yeni ders işleme sürecinin bundan sonraki sosyal bilgiler derslerinde ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin düşüncelere yönelik öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Yeni Ders İşleme Sürecinin Bundan Sonra Sosyal Bilgiler Derslerinde ve Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Düşünceler

| TEMALAR | KODLAR | f |
|------------------------|---|----|
| Kullanılmasını İsterim | Zevkli ve eğlenceli olduğundan | 20 |
| | Kolay ve rahat öğrenme sağladığından | 13 |
| | Daha etkili öğrenme sağladığından | 12 |
| | Yenilikçi olduğundan | 9 |
| | İlgi çekici olduğundan | 8 |
| | Dersi Sevdirdiğinden | 7 |
| | Kalıcı öğrenme sağladığından | 6 |
| | Aktif katılım sağladığından | 2 |
| Kullanılmasını İstemem | Sadece sosyal bilgiler dersine uygun olduğundan | 7 |

Tablo 38’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinden görüşmeye katılanlar yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini “*kullanılmasını isterim*” ve “*kullanılmasını istemem*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 10 farklı kodla belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini “*kullanılmasını isterim*” şeklinde dile getirenler bunun sebeplerini “*zevkli ve eğlenceli olduğundan,*” “*kolay ve rahat öğrenme sağladığından,*” “*daha etkili öğrenme sağladığından,*” “*yenilikçi olduğundan,*” “*ilgi çekici olduğundan,*” “*dersi sevdirdiğinden,*” “*kalıcı öğrenme sağladığından*” ve “*aktif katılım sağladığından*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini “*kullanılmasını isterim*” şeklinde dile getiren öğrencilerden 20’si bunun nedenini “*zevkli ve eğlenceli olduğundan*” olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerine zevkli ve eğlenceli gelen uygulamaların bundan sonra da kullanılmasını istemeleri hiç de şaşırtıcı değildir. Konuyla alakalı bazı öğrencilerin düşünceleri şunlardır: “*Zevkli geçtiği için bu sistemi kim istemez ki? (Ö4)*” “*Okulun çocukları çok sıkıcı bir sistemi var ve bu yeni sistem çocukları hiç sıkıyor aksine çok eğlendiriyor ve dersten zevk aldırıyor. (Ö5)*” “*Okulda etkinlik yapmak dersi sıkıcı olmaktan kurtarıyor ve eğlenceli hale getiriyor. Hep kullanalım. Bütün derslerde kullanalım.(Ö7)*” “*Evet çünkü daha eğlenceli. (Ö9)*” “*Ama çok zevkli.*

Eğleniyorum bu derste. Bu yüzden derslerimde kullanılmasını isterim. (Ö12)” “*Bu yeni ders işleme şeklinin bundan sonra hem sosyal bilgilerde hem de diğer derslerde kullanılmasını çok isterim. Çünkü dersler çok eğlenceli geçiyor. (14)*” “*Hiç sıkılmıyorum hep kullanalım. Beni çok mutlu ediyor ve eğlendiriyor. (Ö17)*” “*Evet çok isterim. Çok güzel olur. Dersleri eğlenceli oluyor. (Ö18)*” Öğrencilerin bu ifadeleri de göstermektedir ki, TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme süreci öğrenciler açısından zevkli ve eğlenceli geçtiğinden bundan sonraki derslerinde de kullanılmasını istemektedirler.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 13’ü yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde “*kullanılmasını isterim*” olarak belirtmelerinin sebebini “*kolay ve rahat öğrenme sağladığından*” olarak ifade etmişlerdir. Eğitimde hangi model kullanılırsa kullanılsın hedeflenenlerden biri kolay ve rahat öğrenmeyi sağlamaktır. Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin de amaçlarından birinin kolay ve rahat öğrenmeyi sağlamak olduğunu desteklemektedir. Bu durumla alakalı öğrencilerden bazılarının fikirleri şunlardır: “*Daha rahat öğrenebildiğim için... (Ö4)*” “*Rahat ve kolay öğreniyorum neden kullanılmasın ki? (Ö13)*” “*Kesinlikle sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerimizde kullanılmalı. Çünkü konular çok daha kolay işlenmektedir. (Ö20)*” “*Kolay kolay evde ders çalışıyorum güzel olurdu tüm derslerde kullanılsa. Çünkü konuları daha rahat öğreniyorum. (Ö27)*” “*Evet isterim. Dersi anlamak daha kolay olduğu için çok isterim. Çok kolay bir şekilde kendi başıma bile konuları öğrenebiliyorum. Bütün derslerimizde kullanalım lütfen. (Ö29)*” şeklindeki ifadeleri yeni ders işleme sürecinin öğrencilere derisi daha kolay ve rahat öğrenme imkânı sağladığından öğrenciler yeni sürecin bundan sonraki hem sosyal bilgiler hem de diğer derslerinde de kullanılmasının iyi olacağını düşünmektedirler.

Katılımcı öğrencilerden, yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini “*kullanılmasını isterim*” şeklinde ifade eden 12’si ise gerekçe olarak “*daha etkili öğrenme sağladığından*” demişlerdir. Öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağladığını düşündükleri TYS modelini bundan sonraki derslerinde de kullanmak istemeleri gayet normal bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu durumu öğrenciler şu cümlelerle dile getirmişlerdir: “*Ben çok etkili buldum ve çok daha etkili bir şekilde öğrendim. Ben çok daha iyi öğrenebiliyorum, bunu kendimde belirgin bir şekilde görüyorum. (Ö6)*” “*Bu sistemde çok daha iyi öğrenebiliyorum. Keşke bütün derslerimizde uygulansa. İnşallah sosyal bilgiler öğretmenimizde bundan sonra*

bütün derslerimize bu şekilde devam eder. (Ö12)” “Tüm derslerde çok etkili bir öğrenme biçimi olduğunu düşünüyorum. Tam benim tarzıma uygun içinde teknolojinin olması benim daha çok ilgimi çekti. Kullanmaya devam. (Ö20)” “Evet isterim. Etkili ve daha iyi öğretici bir öğrenme yolu olduğunu düşünüyorum. (Ö25)” “Başarımı artırdı bence etkisi mükemmel. Bütün derslerde yaygınlaşmalı. (Ö28)” Tüm bu ifadeler daha etkili öğrenme sağladığından TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrenciler tarafından bundan sonra da kullanılmak istendiğini göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini *“kullanılmasını istemem”* şeklinde dile getirenlerden 7’si bunun sebebi *“sadece sosyal bilgiler dersine uygun olduğundan”* olarak değerlendirmişlerdir. Bu ifade aslında öğrencilerin TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin kullanılmasını istemedikleri şeklinde yorumlanamaz. Çünkü öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde kullanılmaya devam edilmesinin uygun olacağını diğer derslere özellikle de sayısal derslerde kullanılmasının pek de uygun olmadığını dile getirmeye çalışmışlardır. Konuyla ilgili bazı öğrencilerin ifadeleri şunlardır: *“Sadece sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını isterim. Çünkü sosyal bilgiler dersine oldukça uygun geldi bana. (Ö2)” “Çünkü bu yöntem sadece sosyalde işe yarar. Evet, iyi uygulanırsa diğer sözel derslerimizde de olabilir ama sayısal derslerimiz için bana pek uygun gelmedi. (Ö3)” “Sözel derslerde özellikle de sosyalde işe yarar. Diğer derslerde özellikle de sayısalda nasıl bir sonuç verir hiç bilemedim. (Ö7)” “Sadece sosyal bilgiler ve din dersinde kullanılmasını isterim. Diğer dersleri öğretmenden dinlemeyi tercih ederim. (Ö15)” “Diğer dersler çok zor onları videolarla anlayamam bu yüzden sadece sosyalde kullanılsın. (23)” “Bence kullanılsın ama sadece sosyal bilgiler dersinde kullanılsın. Sosyal bilgiler öğretmenimiz bu modeli çok iyi biliyor ve ona göre çok iyi hazırlıklar yapıyor. Her öğretmenin aynı etkinlikleri ve videoları hazırlayabileceğini düşünmüyorum. Ayrıca sayısal derslerde çokta verimli olabileceğini düşünmüyorum. (27)* Öğrencilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler dersinde bundan sonra da kullanılmasının uygun olduğunu ancak diğer derslerde kullanımının öğrenciler tarafından pek istenilmediğini göstermektedir.

4.2.13. Yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirmesi

Yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirmesine ilişkin öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Yeni Ders İşleme Sürecinin Genel Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|-----------------|--|----|
| Olumlu Yönleri | Dersi daha iyi öğrenmeyi sağlaması | 12 |
| | Derse yönelik ilgi ve isteklilik sağlaması | 11 |
| | Derslerin eğlenceli geçmesi | 10 |
| | Öğrenmeyi kolaylaştırması | 10 |
| | Öz-güven sağlaması | 6 |
| | Aktif katılım sağlaması | 4 |
| | Tekrar şansının olması | 4 |
| | Hızlı ders işlenişi sağlaması | 3 |
| | Öğretmen-öğrenci bağıını güçlendirmesi | 1 |
| Olumsuz Yönleri | Videoların zor açılması | 12 |
| | Okul dışı görevlerinin yapılmaması | 1 |
| | Videoların sadece EBA'ya yüklenmesi | 1 |
| | İnternet gerektirmesi | 1 |
| | İlgiyi dağıtması | 1 |

Tablo 39’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinden görüşmeye katılanlar yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirmesi ile ilgili düşüncelerini “*olumlu yönleri*” ve “*olumsuz yönleri*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 14 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Sürecin genel değerlendirmesiyle ilgili görüşlerinde “*olumlu yönleri*” vurgulayan öğrenciler bunları “*dersi daha iyi öğrenmeyi sağlaması,*” “*derse yönelik ilgi ve isteklilik sağlaması,*” “*derslerin eğlenceli geçmesi,*” “*öğrenmeyi kolaylaştırması,*” “*öz-güven sağlaması,*” “*aktif katılım sağlaması,*” “*tekrar şansının olması,*” “*hızlı ders işlenişi sağlaması*” ve “*öğretmen-öğrenci bağıını güçlendirmesi*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 12’si yeni ders işleme sürecinin “*olumlu yönleri*”ni “*dersi daha iyi öğrenmeyi sağlaması*” olarak belirtmişlerdir. Eğitimde kullanılan tüm modellerde olduğu gibi TYS modelinde de temel amaçlardan biri dersin daha iyi öğrenilmesini sağlamaktır. Öğrencilerin bu ifadeleri yeni ders işleme sürecinin bu amacı desteklediğini göstermektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının bu hususla alakalı görüşleri şu şekildedir: “*Dersi çok daha iyi kavriyorum. (Ö1)*” “*Dersi iyi kavramak. (Ö4)*” “*Çok iyi öğreniyorum. Özellikle kullanılan videolar dersin daha iyi*

öğrenilmesi ve akılda kalıcı olmasını sağlıyor. (13)” “*Görsel videoların akılda kalıcılığı fazla oluyor. (Ö16)*” Öğrencilerin bu görüşleri TYS modelinin uygulandığı yeni ders işleme sürecinin dersin daha iyi öğrenilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerden 12’si yeni ders işleme sürecinin “*olumlu yönleri*”ni “*derse yönelik ilgi ve isteklilik sağlaması*” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilere farklı ve gelen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin derse karşı ilgili ve isteği artırması istenilen ve beklenen bir durumdur. Öğrencilerin bu ifadeleri bu beklentinin boşa çıkmadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bu konuyla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “*Beni olumlu etkiledi ve derse olan ilgimi artırdı. (Ö2)*” “*Benim bu süreç de sosyal bilgiler dersine olan ilgim arttı. (Ö6)*” “*Derse daha iyi motive oluyorum. (Ö8)*” “*Dersi resmen dört gözle beklemeye başladım. Yarın sosyal olsa... (Ö15)*” “*Sosyal dersini sevmeye başladım. (Ö22)*” Bu ifadeler, TYS modelinin uygulandığı yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin derse karşı daha ilgili ve istekli olmalarını sağladığı söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerden 10’u ise yeni ders işleme sürecinin “*olumlu yönleri*”ni “*derslerin eğlenceli geçmesi*” şeklinde ifade etmişlerdir. Çok farklı materyalin bir arada kullanıldığı, onlarca farklı etkinliğin yapıldığı yeni ders işleme sürecinin öğrencilere daha eğlenceli gelmesi oldukça doğal bir durum olarak yorumlanabilir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerini yansıtan bazı cümleler şu şekildedir: “*Derslerin dinamik ve eğlenceli geçmesini sağladı. (Ö5)*” “*Bu eğlenceli derslerde dersler de mutlu olmamızı sağlıyor. (Ö14)*” “*Dersler eğlenceli geçiyor ve sıkılmıyoruz. (Ö18)*” “*Eğlence ihtiyacımızı da karşılıyor. (Ö20)*” Öğrencilerin dile getirdiği bu cümleler TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrenciler için eğlenceli öğrenme olanağı sağladığı söylenebilir.

Bunlardan başka, katılımcı öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “*olumlu yönleri*”ni sırasıyla “*öğrenmeyi kolaylaştırması,*” “*öz-güven sağlaması,*” “*aktif katılım sağlaması,*” “*tekrar şansının olması,*” “*hızlı ders işlenişi sağlaması*” ve “*öğretmen-öğrenci bağına güçlendirmesi*” olarak ifade etmişlerdir. Sürecin genel değerlendirmesiyle ilgili görüşlerinde “*olumsuz yönleri*” vurgulayan öğrenciler bunları “*videoların zor açılması,*” “*okul dışı görevlerinin yapılmaması,*” “*videoların sadece EBA’ya yüklenmesi,*” “*internet gerektirmesi*” ve “*ilgiyi dağıtması*” olarak değerlendirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 12’si yeni ders işleme sürecinin “*olumsuz yönleri*” olarak “*videoların zor açılması*”ni göstermişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri, TYS modeline uygun olarak planlanıp yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrenciler için

öğrenciler açısından olumsuz olan en belirgin özelliğinin videoların zor açılması olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları bu olumsuz durumla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir: “Videoların geç açılması dışında her şey çok güzeldi. (Ö3)” “Videoların yüklendiği EBA’nın biraz zor açılması. (Ö7)” “Benim için tek eksik yanı videolar biraz geç açılıyordu. (Ö24)” “EBA videoları biraz zor açıyordu bu da zaman kaybına sebep olabiliyor. (27)” Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, videoların zor açılması öğrenciler açısından yeni sürecin en olumsuz yönünü oluşturmaktadır.

Bunların dışında 1’er öğrencide sürecin olumsuz yönlerini “okul dışı görevlerinin yapılmaması,” “videoların sadece EBA’ya yüklenmesi,” “internet gerektirmesi” ve “ilgiyi dağıtması” olarak ifade etmişlerdir.

4.2.14. Yeni Ders İşleme Süreci ile İlgili Öneriler ve İstekler

Yeni ders işleme süreci ile ilgili öneri ve isteklere ilişkin öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40

Yeni Ders İşleme Süreciyle İlgili Öğrencilerin Öneri ve İstekleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|-----------------------|--|---|
| Önerileri ve istekler | Daha fazla grup etkinliği yapılmalı | 4 |
| | Oyunlaştırılmış etkinlikler artırılmalı | 4 |
| | Diğer derslerde de kullanılmalı | 4 |
| | Değerlendirme etkinlikleri artırılmalı | 3 |
| | Daha fazla ve farklı videolar hazırlanmalı | 3 |
| | Videolar Youtube yüklenmeli | 3 |
| | Videolar daha kolay açılmalı ve daha kısa olmalı | 2 |
| | Görevini yapmayanlara yaptırım uygulanmalı | 2 |
| | Öğretmenle birebir iletişime geçilebilmeli | 1 |

Tablo 40’te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinden görüşmeye katılanlar yeni ders işleme süreciyle ilgili önerilerini “öneri ve istekler” olarak 1 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 9 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme süreciyle ilgili öğrenciler “öneri ve istekleri”ni “daha fazla grup etkinliği yapılmalı,” “oyunlaştırılmış etkinlikler artırılmalı,” “diğer derslerde de kullanılmalı,”

“değerlendirme etkinlikleri artırılmalı,” “daha fazla ve farklı videolar hazırlanmalı,” “videolar Youtube yüklenmeli,” “videolar daha kolay açılmalı ve daha kısa olmalı,” “görevini yapmayanlara yaptırım uygulanmalı” ve “öğretmenle birebir iletişime geçilebilmeli” şeklinde dile getirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin 4’ü yeni ders ileme süreciyle ilgili *“öneri ve istekleri”*ni *“daha fazla grup etkinliği yapılmalı”* şeklinde ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları düşüncelerini; *“Sınıfça yapabileceğimiz daha fazla grup etkinliği olabilir. (Ö6)” “Daha fazla grup etkinlikleri olsa bence daha iyi olurdu. (Ö8)” “Grup etkinlikleri çok güzeldi. Ama keşke daha da çok olsaydı. (Ö10)”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden 4’ü yeni ders ileme süreciyle ilgili *“öneri ve istekleri”*ni *“oyunlaştırılmış etkinlikler artırılmalı”* olarak belirtmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bu durumu *“Oyunlu etkinlikleri çok sevdim. Onun için oyunlu etkinliklerin daha çok olmasını öneririm. (Ö6)” “Oyunlar güzel ama azdı. Zevkle oyun oynadık. (Ö16)” “Oyun oynarken de öğrenilebiliyormuş daha fazla oyun... (Ö27)” “Daha çok oynayarak öğrenelim. (Ö29)”* şeklinde açıklamışlardır.

Katılımcı öğrencilerin yine 4’ü yeni ders işleme süreciyle ilgili *“öneri ve istekleri”*ni *“diğer derslerde de kullanılmalı”* olarak dile getirmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri; *“Tüm derslere uygulansa keşke. Tüm öğretmenlerime sesleniyorum lütfen sizlerde derslerinizde bir deneyin. (Ö2)” “Diğer öğretmenler neden örnek almaz ki? (Ö10)” “Daha fazla derste kullanılmalı. (Ö19)”* şeklindedir.

Ayrıca yeni ders işleme süreci ile ilgili öğrencilerin *“öneri ve istekleri”* sırasıyla *“değerlendirme etkinlikleri artırılmalı,” “daha fazla ve farklı videolar hazırlanmalı,” “videolar Youtube’a yüklenmeli,” “videolar daha kolay açılmalı ve daha kısa olmalı,” “görevini yapmayanlara yaptırım uygulanmalı” ve “öğretmenle birebir iletişime geçilebilmeli”* olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin uygulana model ve süreçle ilgili önerilerde bulunmaları onların süreci benimseyip özümlediği şeklinde yorumlanabilir. Bu öneriler dikkate alınarak sürecin daha da etkin kullanımını sağlanabilir.

4.3. TYS modeline ilişkin veli görüşleri

4.3.1. Yeni ders işleme sürecinin farklılıkları

Velilerin *“yeni ders işleme sürecinin farklılıkları”*na ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Deney Grubu Öğrenci Velilerinin Yeni Ders İşleme Sürecinin Farklılıklarına İlişkin Görüşleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|---|---|
| Yedi Ders İşleme Sürecinin Farklılıkları | Video ve etkinliklerin daha iyi ve etkili öğrenme sağlaması | 8 |
| | Severek, isteyerek ve bilinçli ödev yapmayı sağlaması | 7 |
| | Dersi ilgiyi artırması ve sevdirmesi | 6 |
| | Daha eğlenceli, keyifli ve zevkli olması | 5 |
| | Teknolojinin aktif kullanılması | 5 |
| | Uygulamalı eğitim sağlaması | 4 |
| | Derslere hazır gidilmesi | 3 |
| | Tüm duylara hitap etmesi | 1 |
| | Öğrenci ekstra motive etmesi | 1 |
| | Başka desteğe ihtiyaç duyulmaması | 1 |
| | Ders işleme süresini artırması | 1 |
| | Daha fazla pekiştirme sağlaması | 1 |
| | Paylaşım Sağlaması | 1 |
| | Fark Olmadı | 1 |

Tablo 41’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin velileri “*yeni ders işleme sürecinin farklılıkları*”nı 1 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 14 farklı kod ile ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrenci velileri “*yeni ders işleme sürecinin farklılıkları*”nı “*video ve etkinliklerin daha iyi ve etkili öğrenme sağlaması,*” “*severek, isteyerek ve bilinçli ödev yapmayı sağlaması,*” “*dersi ilgiyi artırması ve sevdirmesi,*” “*daha eğlenceli, keyifli ve zevkli olması,*” “*teknolojinin aktif kullanılması,*” “*uygulamalı eğitim sağlaması,*” “*derslere hazır gidilmesi,*” “*tüm duylara hitap etmesi,*” “*öğrenciyi ekstra motive etmesi,*” “*başka desteğe ihtiyaç duyulmaması,*” “*ders işleme süresini artırması,*” “*daha fazla pekiştirme sağlaması,*” “*paylaşım sağlaması*” ve “*fark olmadı*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 8’i “*yeni ders işleme sürecinin farklılıkları*”nı “*video ve etkinliklerin daha iyi ve etkili öğrenme sağlaması*” olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumla alakalı bazı veli görüşleri şu şekildedir: “*Videolar izlenip, etkinliklerde yapılıncaya konuyu daha iyi anladığımı düşünüyorum, bu diğer derslerden farklı kılıyor. (V2)*” “*İzlediği videolarla daha etkili öğrenme gerçekleşiyor. (V3)*” “*Video ve etkinliklerle*

dersin diğer derslerden daha iyi anlaşılıyor olduğunu düşünüyorum. (V15)” “Daha verimli olduğunu düşünüyoruz. (V18)” “Video ve diğer etkinliklerin öğrencileri ekstra motive etmesi ve bunda daha iyi öğrenmeyi sağlaması gibi bir farklılık oluşturduğunu düşünüyorum. (V20)” “Diğer derslerden farklı olarak sosyal dersinde kullanılan tüm materyaller (video, özet, sunu, etkinlik vb.) dersi daha iyi anlamasını sağlıyor. Etkinlikler daha iyi öğrenmesi sağlıyor. Tüm bu özellikler diğer derslerde yok. (V21)” Öğrenci velilerinin bu görüşleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin, önceki derslerden farklı olarak, daha etkili, daha motive edici, daha iyi öğrenmeyi sağlayıcı ve daha fazla eğitim materyali kullanılmasına imkân tanıyan özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrenci velilerinden 7’si “yeni ders işleme sürecinin farklılıklar”ını “severek, isteyerek ve bilinçli ödev yapmayı sağlaması” olduğu şeklinde değerlendirmiştir. Katılımcı öğrenci velilerinden bazıları bu konuyla alakalı şu ifadelerde bulunmuşlardır: “Dersi daha severek çalışmayı sağlaması. (V5)” “Ödevlerini daha bilinçli yapmaya başladı bu yönüyle diğer derslerden farklı. (V6)” “Severek ders çalışmasına ve dersten keyif almasına olanak sağladığını düşünüyorum.(V14)” “Telefonu ödev için kullanıyor bu hem telefon kullanım bilincini hem de ders çalışma bilincini olum yönde etkiledi. (V12)” “Çocuğumun evde daha etkin ve bilinçli bir şekilde ders çalıştığını gördüm. (V16)” “Oğlumun evde hiçbir derse severek çalıştığını bilmem. (V21)” Bu ifadeler, velilerin TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin temel farklarından biri olarak, öğrencilerin severek, isteyerek ve daha bilinçli bir şekilde ders yapmalarını sağladığı görüşünü benimsediklerini göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 6’sı “yeni ders işleme sürecinin farklılıklar”ını “derse ilgiyi artırması ve sevdirmesi” olarak değerlendirmişlerdir. Görüşmeye katılan bazı öğrenci velileri bu durumla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Sosyal bilgiler dersini daha çok sevmeye başladığını düşünüyorum. (V7)” “Derse ilgisinin arttığını düşünüyorum, çünkü eskiden hiç evde ismi bile geçmeyen sosyal bilgiler dersi en fazla dile getirilen ders haline geldi. (V8)” “Derste yapılanları evde daha fazla anlatmaya başladı çünkü derse ilgisi arttı. (V9)” “Eskiye nazaran derse olan ilgisinin arttığını düşünüyorum. (V11)” “Öncelikle on yıldır bir veli olarak şunu söyleyebilirim ki en sevilen beden eğitimi dersine karşılık sosyal bilgiler dersinin sevilebileceğini görmemişim. (V17)” “Çocuğumuz diğer derslerden farklı olarak, sosyal dersine mutlak hazırlık olma ihtiyacı hissetti ve daha bilinçli daha sorumluluk üstlenerek derse hazırlanmaya başladı. (V18)” “Bu derse daha

çok ilgisi arttı. (V21)” “Dersi daha büyük bir hevesle yapıyor. Önceden sosyal bilgiler dersi ödevleri en son yapılırdı. Şimdi en önce sosyal bilgilerle ilgili çalışmalar yapıyor. (V22)” “Yeni ders işleme tarzının öğrencimin derse ilgisini az da olsa artırdığını düşünüyorum. (V25)” Velilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin derse karşı ilgilini artırdığı ve sosyal bilgiler dersini daha fazla sevdiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, öğrenci velileri bunlardan başka “*yeni ders işleme sürecinin farklılıkları*”nı “*daha eğlenceli, keyifli ve zevkli olması,*” “*teknolojinin aktif kullanılması,*” “*uygulamalı eğitim sağlaması,*” “*dersler hazır gidilmesi,*” “*tüm duylulara hitap etmesi,*” “*öğrenci ekstra motive etmesi,*” “*başka desteğe ihtiyaç duyulmaması,*” “*ders işleme süresini artırmaması,*” “*daha fazla pekiştirme sağlaması*” ve “*paylaşım sağlaması*” şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan 27 öğrenci velisinden yalnızca 1’i ise “*fark olmadı*” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.3.2. Yeni ders işleme süreciyle ilgili duygu ver düşünceler

Öğrencilerin “*yeni ders işleme süreciyle ilgili duygu ve düşünceleri*”ne yönelik görüşlerinde ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Deney Grubu Öğrenci Velilerinin Yeni Ders İşleme Süreci ile İlgili Duygu ve Düşünceleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--------------------------------|----------------------------------|----|
| Uygulama öncesi ilk duygular | Mutluluk | 12 |
| | Endişe ve merak | 10 |
| | Korku | 3 |
| | Şaşkınlık | 2 |
| | Heyecan | 1 |
| | Sevinç | 1 |
| Uygulama Öncesi İlk Düşünceler | Eğlenceli ve farklı bir ders | 8 |
| | Yeniliklere açık olmak gerektiği | 5 |
| | Etkili olabileceği | 4 |
| | Dersi sevdirebileceği | 2 |
| | Zaman kaybı olacağı | 2 |
| | Başarının artması | 2 |
| | Dersin daha fazla önemseneyeceği | 1 |

Tablo 42’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin velileri “*yeni ders işleme süreci ile ilgili duygu ve düşünceleri*”ni olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 13 kod ile ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrenci velileri “*yeni ders işleme süreci ile ilgili duyguları*”nı “*mutluluk,*” “*endişe ve merak,*” “*korku,*” “*şaşkınlık,*” “*heyecan,*” ve “*sevinç*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 12’si “*yeni ders işleme süreci ile ilgili duygu ve düşünceleri*”ni “*mutluluk*” olarak ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden bazılarının bu durumla ilgili düşünceleri şu şekildedir: “*Mutlu oldum, nede olsa iyi bir şey. (V4)*” “*Ben bu uygulamayı duyduğumda çocuğuma katkı sağlayacağını düşündüğüm için mutlu oldum. (V6)*” “*Çok mutlu oldum. (V8)*” “*Yeni ders anlayışıyla ders işleneceği için çok mutlu oldum. (V12)*” “*Öğretmenimizin yeni bir şeyler denemesi çocuklarımıza farklı bakış açıları sunması beni çok mutlu etti. (V14)*” “*Mutlu oldum ve hoşuma gitti açıkçası. (V26)*” “*Yeni bir ders işleme sürecinin kullanılması beni çok mutlu etti. (V27)*” Velilerin bu görüşleri de göstermektedir ki yeni bir ders işleme sürecine geçilecek olması öğrencileri ve doğal olarak velilerini mutlu etmiştir.

Katılımcı öğrenci velilerinden 10’u ise “*yeni ders işleme süreci ile ilgili duygu ve düşünceleri*”ni “*endişe ve merak*” olarak belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili bazı öğrenci velilerinin görüşlerini gösteren cümleler şu şekildedir: “*Olumlu ve olumsuz yanlarının neler olabileceğin merak ettim.(V1)*” “*Dersin yeni bir anlayışla işleyeceğini söyleyince uyum sağlayabilir mi diye endişelendim. (V2)*” “*Endişelendim. Çünkü bilgisayar tablet vb. vakit geçirmesini istemiyorum. Bunu bahane ediyormuş gibi geldi ve ilk etap da sürekli takibe aldım ve sürekli çalışıp çalışmadığını kontrol ettim. (V6)*” “*Ne kadar yararlı olacağı konusunda şüphelerim oldu endişelendim. (V7)*” “*Nasıl bir şey olacağını merak ettim. (V17)*” “*Başlangıçta biraz endişelendim ve tedirgin oldum, ama süreci gördükçe çok başarılı olduğuna karar verdim. (V19)*” “*Durup dururken bu da nerden çıktı diye merak ettim ve özellikle neden sosyal bilgiler dersi diye düşündüm. (V23)*” Daha önce karşılaşılmayan yeni bir ders işleme sürecine geçilecek olmasının velilerde ister istemez bir endişe ve merak duygusu oluşturduğunu göstermektedir.

Tüm bunların dışında öğrenci velilerinin “*yeni ders işleme süreci ile ilgili duyguları*”nın sırasıyla “*korku,*” “*şaşkınlık,*” “*heyecan*” ve “*sevinç*” şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenci velileri “yeni ders işleme süreci ile ilgili düşünceleri”ni “eğlenceli ve farklı ders,” “yeniliklere açık olmak gerektiği,” “etkili olabileceği,” “dersi sevdirebileceği,” “zaman kaybı olacağı,” “başarının artması” ve “dersin daha fazla önemseneyeceği” şeklinde belirtmişlerdir.

Velilerden 8’i ise “yeni ders işleme süreci ile ilgili duygu ve düşünceleri”ni “eğlenceli ve farklı ders” şeklinde dile getirmişlerdir. Katılımcı velilerden bazılarının bu durumla ilgili ifadeleri şöyledir: “Konuların işlenmesinin daha etkili olabileceğini düşündüm. (V3)” “Çok farklı ve eğlenceli bir ders olacağını daha ilk duyduğum anda hissetmişim. (V10)” “Genellikle sıkıcı geçtiği düşünülen sosyal bilgiler dersinin daha eğlenceli bir hale geleceğini düşündüm. Ayrıca bu farklı dersin dersi tek düzelikten çıkaracağını olumlu sonuçlarının olacağını düşündüm. (V18)” “Kesinlikle çok farklı olacağını düşündüm. (V24)” “Kızım biraz bahsedince çok eğlenceli olacağını düşündüm. (V22)” Bu ifadeler, velilerin yeni ders işleme sürecinde derslerin daha farklı ve eğlenceli olacağını düşündüklerini yansıtmaktadır.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 5’i “yeni ders işleme süreci ile ilgili düşünceleri”ni “yeniliklere açık olmak gerektiği” biçiminde dile getirmişlerdir. Velilerin bu konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir: “Yeniliklere açık olunması gerektiğini düşündüm. (V5)” “Değişiklik her zaman iyidir diye düşündüm. (V8)” “Değişiklikler birçoğu yenilik getirir diye düşündüm. (V9)” “Yenilikler ve yeni denemeler her zaman iyidir diye düşündüm. (V12)” “Eğitimde farklı yöntemlerin kullanılmasının güzel olacağını düşündüm. (Ö14)” “Yenilikler her zaman bakış açısını değiştirir diye düşündüm. (V15)” Tüm bu veli ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin yeni uygulamalar yapılacak olmasını olumlu karşıladıkları ve yeni modellerle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Tüm bunların dışında öğrenci velilerinin “yeni ders işleme süreci ile ilgili düşünceleri”nin sırasıyla “etkili olabileceği,” “korku,” “dersi sevdirebileceği,” “zaman kaybı olacağı,” “başarının artması,” “şaşkınlık,” “heyecan,” “sevinç” ve “dersin daha fazla önemseneyeceği” şeklinde devam ettiği görülmektedir.

4.3.3. Yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma süreci

Velilerin, öğrencilerinin “yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma süreci”ne yönelik görüşlerinin temaları ve kodları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Deney Grubu Öğrenci Velilerinin Yeni Ders İşleme Sürecinin İlk Uygulama ve Alışma Sürecine İlişkin Görüşleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|---------------------------|-------------------------------|---|
| Kolay uyum sağladı | Eğlenceli ve keyifli olması | 8 |
| | İstek ve heyecan | 7 |
| | Dersi ve yeni süreci sevme | 6 |
| | Teknolojik yeterliliği olması | 4 |
| | Evde rahat ders yapabilme | 3 |
| | Kolay olması | 3 |
| | Yeniliklere açıklık | 2 |
| | Öğretmenin sevilmesi | 2 |
| Uyum sağlaması zaman aldı | Unutkanlık | 4 |

Tablo 43'te görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velileri öğrencilerinin yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine ilişkin görüşlerini, “*kolay uyum sağladı*” ve “*uyum sağlaması zaman aldı*” olarak 2 tema ve 9 kod ile ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrenci velilerinden yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecini “*kolay uyum sağladı*” yönünde ifade edenler bunun sebebini “*eğlenceli ve keyifli olması,*” “*istek ve heyecan,*” “*dersi ve yeni süreci sevme,*” “*teknolojik yeterliliği olması,*” “*evde rahat ders yapabilme,*” “*kolay olması,*” “*yeniliklere açıklık*” ve “*öğretmenin sevilmesi*” şeklinde ifade etmişlerdir. İlk uygulama ve alışma sürecine “*kolay uyum sağladı*” şeklinde görüş bildiren velilerden 8'i bunun dersin “*eğlenceli ve keyifli olması*” ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Velilerden bazıları bu konuyla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: “*Eğlenceli olduğu için çok sevdiğini söyledi. Uyumda bir sıkıntı görmedim. (V14)*” “*İlk uygulamadan sonra bana gayet eğlendiğini söyledi. Alışma sürecinde herhangi bir sorun yaşamadı. (V16)*” “*Çok keyif alıyor çok eğleniyor bu yüzden gayet memnun. (V17)*” “*Keyifli ve eğlenceli geldiği için dikkatini çekti ve çok güzel uyum sağladı. (V19)*” “*Gayet keyifli bir şekilde dersin gerekliliklerin yerine getiriyor. Hiçbir sıkıntı yok. (V20)*” “*Çocuğum uyum sağlamakta hiç zorlanmadı. Zevkle ve keyifle derslere katıldı. (V22)*” “*Özellikle videolardan büyük bir keyif alarak izliyor. Bu süreçte hiçbir zorluk yaşamadık. (V24)*” Velilerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere TYS modeline

göre yürütülen yeni ders işleme süreci eğlenceli ve keyifli geçmesi sebebiyle öğrenciler sürece kolay uyum sağlamışlardır.

Görüşmeye katılan ilk uyulama ve alışma sürecine “kolay uyum sağladı” yönünde ifadelerde bulunan velilerden 7’si bunun sebebini “*istek ve heyecan*” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Görüşmeye katılan velilerden bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Alışmakta hiç zorlanmadı çünkü çok istekliydi. (V5)*” “*Kesinlikle zorlanmadı. Onu daha istekli gördüm. Heyecanlıydı bizimle de paylaştı sürekli. (V6)*” “*Hayır zorlanmadı. Çünkü bir zorunluluk olarak görmediği gibi kendi isteğiyle hemen alıştı. (V8)*” “*İlk uygulamadan itibaren heyecanını atlattı ve hemen uyum sağladı. (V9)*” “*Ben hiçbir ders bu kadar istekli ve heyecanlı hazırlandığını bilmiyorum. Bir sıkıntı yaşamadı. (V16)*” “*Sürecin başından itibaren çok istekli ve heyecanlıydı. Hiçbir uyum sıkıntısı duymadık. (V26)*” Velilerin bu görüşlerinden hareketle, öğrencilerin TYS modeline uygun bir şekilde planlanıp yürütülen yeni ders işleme süreci ile ilgili yoğun bir heyecan ve istek duymalarının sürece kolay bir şekilde uyum sağlamalarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlk uyulama ve alışma sürecine “kolay uyum sağladı” şeklinde görüş bildiren velilerden 6’sı ise bunun “*dersi ve yeni süreci sevmeye*” ile alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Velilerden bazıları bunu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Yeni dersi işleme sürecini çok sevdi ve keyif aldı. (V6)*” “*Bu süreçte zorlanmadı. Tam tersine hem ders hem de etkinlikleri daha çok sevmeye başladı. Kolayca süreci benimsedi ve süreç boyunca bu böyle devam etti. (10)*” “*Bu uygulamayı çabuk kavradı ve çok sevdi. Artık sosyal bilgiler dersleri en önce yapılıyor. (V11)*” “*Yeni süreci çok sevdi. Özellikle de videolara bayıldı ve böylece çok çabuk alıştı. Zorlandığı bir durum olsaydı bunu bana sürekli söylerdi ama bu süreçte hiçbir olumsuz şey söylemedi. (V13)*” “*Zaten dersi çok sevdiğinden ve yeni süreçteki etkinlikleri beğendiğinden sorun olmadı. (V18)*” Velilerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler sosyal bilgiler dersini ve yeni ders işleme sürecini sevdiğileri için bu sürece daha kolay uyum sağlamışlardır.

Ayrıca bunlardan başka veliler öğrencilerin yeni sürece kolay uyum sağlamalarıyla ilgili “*teknolojik yeterliliği olması,*” “*evde rahat ders yapabilme,*” “*kolay olması,*” “*yeniliklere açıklık*” ve “*öğretmenin sevilmesi*” gibi farklı özellikleri ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki öğrenci velilerinden yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine “*uyum sağlaması zaman aldı*” yönünde görüşlere sahip veliler 4’ü bunun

sebebini “*unutkanlık*” olarak dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan bazı veliler bu gerçeği şu cümlelerle ifade etmişlerdir: “*Bazen videoları izlemeyi unuttu. Daha sonra düzene girdi. (V3)*” “*İlk haftalarda videoyu izlemeyi unuttu. İlerleyen haftalarda uygulamayı sevdi. (V7)*” “*İlk başlarda videoları kaçırdığı için biraz zorlanmıştı. Fakat sonra adaptasyon sağladı. (V17)*” “*İlk videoları unutarak izlememişti. Daha sonra alıştı. Biraz zorlandı. (V21)*” “*İlk zamanlarda videoları seyretmeyi unutup son güne bırakıyordu. Buda biraz sıkıntı oluyordu. Ama sonra her şey yoluna girdi ve güzel gidiyor. (V23)*” Velilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen bu yeni süreçte bazı öğrencilerin unutkanlık problemlerinden kaynaklı olarak sürece biraz daha geç adapte oldukları söylenebilir.

4.3.4. Yeni ders işleme sürecinin hissettirdikleri

Velilerin, öğrencilerine “*yeni ders işleme sürecinin hissettirdikleri*”ne ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan temalar kodlar Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

Velilerin, Öğrencilere Yeni Ders İşleme Sürecinin Hissettirdikleriyle İlgili Görüşleri

| KODLAR | ALT KODLAR | f |
|-----------|---------------------------------|----|
| Heyecanlı | Merak duyma | 13 |
| | Yeni ve farklı olması | 7 |
| Rahat | Konuyu önceden evde öğrenebilme | 5 |
| | Güzel ve eğlenceli olması | 4 |
| | Kişilik özelliği | 3 |
| | Daha iyi öğrenme duygusu | 2 |
| | Kolay olması | 1 |
| | Teknolojiye uyumlu olma | 1 |
| Aktif | Değişik ve ilgi çekici gelmesi | 5 |
| | Evde ön hazırlık | 4 |
| | Motivasyon | 2 |
| | Özgüven artışı | 1 |
| Mutlu | Dersi sevme | 4 |
| | Sürecin farklılığı | 2 |
| | Yeni ve çok fazla etkinlik | 1 |

Tablo 44'te görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velileri yeni ders işleme süreci ile ilgili öğrencilerinin hissettiklerini “heyecanlı,” “gergin,” “rahat,” “aktif” ve “mutlu” olmak üzere 4 tema ve bu temalara bağlı 15 kodda ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan öğrenci velilerinden öğrencilerinin yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “heyecanlı” şeklinde ifade edenler bunun sebebi olarak “merak duyma” ve “yeni ve farklı olması”nı göstermişlerdir.

Görüşmeye katılan velilerden yeni ders işleme sürecinde öğrencilerinin hissettiklerini “heyecanlı” şeklinde ifade edenlerden 13’ü bunun sebebini “merak duyma” olarak açıklamışlardır. Görüşmeye katılan velilerden bazıları bu durumu şu biçimde ifade etmişlerdir: “Merak ettiği için biraz heyecan duydu. (V5)” “Her hafta bu hafta ne yapacağız diye merak ediyor ve okulda yaşadıklarını heyecanla anlatıyor.(V9)” “Sürekli bir merak ve heyecan var. Hoca video gönderdi mi acaba, bu hafta hangi etkinlikleri yaparız diyor sürekli. (V11)” “Sürekli bir merak ve heyecan vardı. (V13)” “Başlarda ne olacağını tam bilmediği için meraklı ve heyecanlıydı. Uygulamanın nasıl olacağını çok merak ediyordu. (V16)” “Bu sistemin nasıl işleyeceğini bilmediğinden dolayı başlarda çok meraklı ve heyecanlıydı. (V17)” “Bu süreçte yapılan tüm çalışmaları merakla takip etti. Heyecanla bir sonraki derse hazırlandığını gördüm. (V18)” “Yedi yıllık öğrenim hayatında ilk kez böyle bir uygulamayla karşılaştığı için çok meraklı ve heyecanlıydı. (V19)” “Sosyale zaten merak duyuyordu. Bu yeni süreç sayesinde merakı ilgisi ve heyecanı daha da arttı. (V20). “Meraklı çünkü her gelen yeni bilgi onu meraklandırdı ve heyecanlandırdı. Her defasında bu sefer öğretmenimiz ne gönderdi diye merakla ve heyecanla bilgisayarı açtı. (V22)” “Heyecanlı ve meraklı hissetti sürekli. (V24)” “İlk zamanlarda biraz meraklı ve heyecanlıydı. Fakat zamanla bu heyecanı normale döndü. (V25)” Velilerin bu görüşleri, TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin meraklı olduklarını göstermekte, bu merakında kendilerini heyecanlı hissetmelerine etki ettiği söylenebilir.

Yeni ders işleme sürecinde öğrencilerinin hissettiklerini “heyecan” şeklinde ifade eden velilerden 7’si bunun sebebini “yeni ve farklı olması” olarak açıklamışlardır. Bu durumla ilgili velilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: “Heyecanlı hissetti. Çünkü farklı bir şey deneyecekti. (V1)” “Yeni daha önce görmediği bir süreçle karşılaştığı için çok heyecan duydu. (V2)” “Normalde ders çalışırken odasından çok fazla girer çıkar. Fakat bu yeni ders işleme sürecinin yeni ve farklı olması ilgisini çekti. (V6)” “Farklı deneyimlerle karşılaştığı için zaman zaman tatlı bir heyecanı vardı. (V18)” “Bilgiyi yeni ve farklı bir

şekilde öğrenmesinin heyecanı vardı sürekli üzerinde. (V22)” “Bu ders işleme süreci yeni ve çok farklıydı. O sebeple kendini çok heyecanlı hissediyordu.(V24)” Tüm bu veli ifadeleri, TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerce yeni ve farklı algılandığını, bununda onların süreçte biraz heyecanlı olmalarına neden olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “rahat” olarak ifade eden öğrenciler bunun sebebi olarak “konuyu önceden evde öğrenebilme,” “güzel ve eğlenceli olması,” “kişilik özelliği,” “daha iyi öğrenme duygusu” ve “kolay olması” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin 5’i yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin kendilerini “rahat” olarak hissetmelerinin nedeni olarak “konuyu önceden evde öğrenebilme”lerini göstermişlerdir. Velilerden bazıları bununla ilgili düşüncelerini şu ifadelerle ortaya koymuşlardır: “Rahat hissetti. Çünkü insanın evi en rahat ettiği yerdir ve orada yatarak ders işlemek mükemmel bir şey. (V4)” “Bu süreç içinde evde dersleri öğrenebildiği için derslerde kendini daha rahat hissetti. (V7)” “Sosyalden hiç korkmaz hale geldi. Konuyu evde öğreniyor. Sonra deşmeyin rahatlığına. (V10)” “Konuyu önceden evde öğrenebildiği için çok rahattı. (V26)” Bu veli ifadeleri öğrencilerin TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde öğrencilerin rahat olmasının en önemli sebeplerinden birinin konuyu evde öğrenebilmelerinden kaynaklı olduğunu göstermektedir

Yeni ders işleme sürecinde çocuklarının hissettiklerini “rahat” olarak ifade eden velilerden 4’ü bunun sebebini olarak sürecin “güzel ve eğlenceli olması” olarak görmektedirler. Bu durumla alakalı olarak bazı veliler şu cümleleri kurmuşlardır: “Dersleri çok eğlenceli geçtiği için büyük keyif duyuyor ve oldukça rahat. (V14)” “Her gün evde sosyal dersinin ne kadar eğlenceli geçtiğini anlatıyor. Sosyal derslerinde çok rahat olduğunu söylüyor. (V15)” “Ders eğlenceye dönüştüğünden çok rahat olduğunu söylüyor. (V22)” “Çok güzel bir ders işleme şekli olduğunu söylüyor sürekli. Artık sosyal derslerinde çok daha rahat olduğunu anlayabiliyorum. (27)” şeklindeki veli ifadeleri, öğrencilerin TYS modeline göre yürütülen derslerde eğlendiklerini ve derslerden keyif aldıklarını, bununda öğrencilere rahatlık şeklinde yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Bunun dışında yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin rahat olarak ifade eden velilerin bu rahatlığa sebep olarak sırasıyla “kişilik özelliği,” “daha iyi öğrenme duygusu” ve “kolay olması”nı göstermektedirler.

Deney grubunda yer alan öğrenci velilerinden yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin hissettiklerini “aktif” olarak ifade eden veliler bunu sebebini “değişik ve ilgi çekici olması,” “evde ön hazırlık” ve “motivasyon” ve özgüven artışı” olarak dile getirmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin hissettiklerini “aktif”lik olarak ifade eden velilerden 5’i bunun sebebini yeni sürecin “değişik ve ilgi çekici gelmesi”nden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla alakalı bazı veli görüşleri şu şekildedir: “Değişik geldi ona ve ilgisini çekti. Onun için derse daha aktif katılıyor. (V7)” “Bence çocuğuma değişik geldi. İlgisi dağılmadan derse konsantre olup daha fazla derse katılabiliyor. (V12)” “Özellikle etkinlikler ona çok farklı ve ilgi çekici geldi. Bu yüzden de dersi ve yeni süreci çok sevdiğinden oldukça rahat davranmaya başladı. (V17)” “Kendini sürekli daha aktif hissettiğini söylüyordu. (V23)” şeklindeki veli ifadeleri, öğrencilerin TYS modeline göre yürütülen derslerde daha aktif oldukları bu aktiflik üzerinde en büyük etkinin dersin değişik ve eğlenceli olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Öğrencilerin yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “aktif”lik olarak ifade eden velilerden 4’ü bunun sebebini yeni sürecin “evde ön hazırlık” sağlamasından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenci velilerinin bu durumla ilgili düşünceleri şöyledir: “Evde öğrenerek okula gittiği için sınıfta daha aktif olduğunu söylüyor. Sürekli derslere katılabiliyormuş. (V7)” “Bu süreç çok ilgisini çekiyor. Evde sürekli sosyal bilgiler konuşur olduk. Evde okulda işlenecek konuya çok iyi çok iyi hazırlanıyor. (V10)” “Derslere evde çok iyi hazırlanıyor. Böyle olunca da okulda derslere daha iyi katılabiliyor. (V16)” “Evde konuları öğrenmesi okuldaki etkinliklerde daha çok aktif olmasında etkili oldu. Eskiden evde hiç sosyal çalışmazdı şimdi evde zaten konuları öğreniyor. (V21)” Velilerin bu ifadeleri öğrencilerin evde öz hazırlık yaparak derse gelmelerinin onların derslerde daha aktif olmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Bunun dışından yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin “aktif”lik olduğunu belirten veliler bu aktifliğin sebeplerini sırasıyla “motivasyon” ve “özgüven artışı” olarak tanımlamışlardır.

Süreçte yer alan öğrencilerden yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini “mutlu” olarak tanımlayan öğrenciler bunun nedenini “dersi sevme,” “sürecin farklılığı” ve “yeni ve çok fazla etkinlik” olarak açıklamışlardır.

Deney grubu velilerinden yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin hissettiklerini “mutlu” olarak ifade edenlerden 4’ü buna sebep olarak “dersi sevme”yi göstermişlerdir. Bu

durumla ilgili velilerden bazılarının düşünceleri şunlardır: “*Dersi daha çok sevmeye başladı. O mutlu oluyor. O mutlu olunca ailecek daha mutluymuz. (V13)*” “*Hem dersi hem de öğretmenini çok seviyor ve sosyal derslerinde mutlu oluyor. (V14)*” “*Artık dersi daha çok seviyor ve derste daha mutlu. (V18)*” Buradaki veli ifadeleri, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları bu yeni ders işleme sürecinden kaynaklı olarak dersi daha çok sevdiklerini, dersi sevdikleri içinde ders işlemekten dolayı mutluluk duyduklarını göstermektedir.

Bunun dışında yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin hissettiklerini “*mutlu*” olarak dile getiren velilerden 2’si “*sürecin farklılığı,*” 1’i de “*yeni ve çok fazla etkinlik*” olarak ifade etmişlerdir.

4.3.5. Yeni ders işleme sürecini sevme durumları

Yeni ders işleme sürecini öğrencilerin sevme durumlarına ilişkin veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Velilerin Öğrenci İfadelerine Göre Belirttikleri, Yeni Ders İşleme Sürecinin Sevilen Yanları, Eğlenceli ve Sıkıcı Özellikleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|-----------------------|---|----|
| Eğlenceli Özellikleri | Sınıf içi aktiviteler-etkinlikler-oyunlar | 17 |
| | Tüm süreç | 9 |
| | Videolar | 6 |
| | Dersi evde öğrenme | 5 |
| | Merak uyandırma | 1 |
| | Farklı olması | 1 |
| | Teknolojinin kullanılması | 1 |
| | Kendi başına bir şeyler başarabilme | 1 |
| Sıkıcı Özellikleri | Videoların kısa olması | 2 |
| | Çok fazla video olması | 1 |
| | Etkinliklerin az olması | 1 |

Tablo 45’te görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velileri yeni ders işleme sürecini öğrencilerin sevme durumlarını “*eğlenceli özellikleri*” ve “*sıkıcı özellikleri*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 11 kodla ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin eğlenceli özelliklerini veliler “sınıf içi aktiviteleri-etkinlikleri-oyunları,” “tüm süreç,” “videolar,” “evde ders öğrenme,” “merak uyandırma,” “teknolojinin kullanılması,” “merak” ve “kendi başına bir şeyler başarabilme” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinin 17’si yeni ders işleme sürecinin eğlenceli özelliklerini “sınıf içi aktiviteleri-etkinlikleri-oyunları” olarak belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı veli ifadeleri şu şekildedir: “Derslerdeki etkinliklerinin eğlenceli olması. (V6)” “En çok dersteki etkinlikleri sevmiş, çünkü etkinlik yapmak onun için konu dinlemekten eğlencelidir. (V2)” “En çok sınıf içinde yaptığı etkinlikleri sevmiş. (V3)” “En çok derslerde oyun oynama kısmını sevmiş. (V4)” “Sınıf içinde oyunlar oynanması ve canlandırmalar yapılması onu çok eğlendirmiş. (V5)” “Sınıf içinde yapılan etkinliklerin ne kadar eğlenceli olduğunu ballandıra ballandıra anlatıyor sürekli. (V5)” “Evde videoları izleyip okulda bu videolarla ilgili eğlenceli etkinlikler yapılmasını çok sevdiğini söylüyor. (V8)” “Kendisi sınıf içinde etkinlikler yapılmasından hoşlandığını söylüyor. (V10)” “Okulda yapılan etkinlikleri de severek ve eğlenerek yapıyor. Derslerde yaptığı etkinliklerin çok güzel geçtiğini ve sınıf olarak derste eğlediklerini ifade ediyordu. (V14)” “En çok okulda yaptığı uygulama ve etkinliklerden hoşlanıyor. (V16)” “Sınıfta eğlenceli etkinliklerle vakit geçirmesini çok sevdi. (V18)” Velilerin bu ifadeleri bize TYS modeline uygun yeni ders işleme sürecinde sınıf içinde kullanılan etkinlik-aktivite-oyunların öğrencilerce eğlenceli bulunduğunu göstermektedir.

Velilerin yine 9’u “tüm süreç”i öğrencilerin eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Veliler bu durumu şöyle açıklamışlardır: “Hepsini çok sevdi. Bu süreç boyunca ağzından sosyal bilgiler dersinde yaptıklarını düşürmedi. (V1)” “Bence sürecin her şeyini sevdi. Çünkü hiç kötü bir yanından bahsetmedi. (V2)” “Ben bu ders işleme sürecinin bütününe çok beğendi ve sürekli eğlendi. (V11)” “Beğenmediği hiçbir yanı olmadı. (V17)” “Ders işleme sürecinin tamamını bütün olarak çok eğlenceli buldu. (V24)” Bu veli ifadeleri TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin genelini öğrenciler tarafından sevildiğini göstermektedir.

Ayrıca yeni ders işleme sürecinin diğer “eğlenceli özellikleri”ni veliler sırasıyla “videoları,” “evde ders dinlemesi ve yalnız çalışması,” “öğretmenle birlikte etkinlikler yapılması,” “merak uyandırıcı olması” ve “rahat olması” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin “sıkıcı özellikleri”ni ise veliler “videoların kısa olması,” “çok fazla video olması” ve “etkinliklerin az olması” şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 2’si yeni ders işleme sürecinin sıkıcı özelliğini “videoların kısa olması” olarak değerlendirmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden veliler şunları söylemişlerdir: “Videoların kısa olmasından şikâyetçiydi. (3)” “Videolarda bazı konu anlatımlarının kısa olmasını sevmemiş. (V21)” Velilerin bu görüşleri de göstermektedir ki çok kısa videolar bazı öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmaktadır. Bunlardan başka ayrıca yeni ders işleme sürecinin sıkıcı özelliklerini 1’er veli de “çok fazla video olması” ve “etkinliklerin az olması” olarak belirtmişlerdir.

4.3.6. Yeni ders işleme sürecindeki görev ve sorumluluklar

Velilerin, öğrencilerinin yeni ders işleme sürecindeki görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerinden orta çıkan temalar ve kodlar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Veli Görüşlerine göre Yeni Ders İşleme Sürecinde Öğrencilere Düşen Görev ve Sorumluluklar

| TEMALAR | KODLAR | f |
|------------------------------------|--|----|
| Okul Dışındaki Sorumlulukları | Videoları izleme | 12 |
| | Not tutma | 4 |
| | Planlama yapma | 3 |
| | Tekrar yapma | 1 |
| | Konuyu öğrenerek okula gelme | 1 |
| | Değerlendirme testlerini yapma | 1 |
| | Öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşma | 1 |
| Öğrenme Ortamındaki Sorumlulukları | Dersi dikkatle dinleme | 6 |
| | Aktif katılım sağlama | 3 |
| | Soru sorma/cevap verme | 1 |
| Bilgiye ulaşmadaki Sorumlulukları | Araştırma yapma | 5 |
| | Farklı materyaller kullanma | 2 |
| Etkinliklerdeki Sorumlulukları | Aktif katılım | 7 |
| | Öğrenileni pekiştirme | 1 |

Tablo 46’da görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin velileri yeni ders işleme sürecindeki öğrencilerin görev ve sorumluluklarını “okul dışındaki görev ve

sorumlulukları,” “öğrenme ortamındaki görev ve sorumlulukları,” “bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumlulukları” ve “etkinliklerdeki görev ve sorumlulukları” olmak üzere 4 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 15 kodla ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecindeki öğrencilerin görev ve sorumluluklarını “okul dışındaki görev sorumlulukları” şeklinde ifade eden veliler bu görev ve sorumluluklarını “videoları izleme,” “not tutma,” “planlama yapma,” “tekrar yapma,” “konuyu öğrenerek okula gelme,” “değerlendirme testlerini yapma” ve “öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşma” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan velilerden 12’si öğrencilerin yeni ders işleme sürecindeki “okul dışındaki görev ve sorumluluklar”ını “videoları izleme” olarak değerlendirmişlerdir.

Görüşmeye katılan velilerden bazılarının bununla alakalı görüşleri şu şekildedir: “Ders videolarını evde izlemeli. (V1)” “Videoları zamanında izlemek. (V3)” “Videoları düzenli olarak son güne bırakmadan izlemek. (V8)” “Videoları dikkatlice izlemeli. (V10)” “Ders öğretmeni tarafından gönderilen videoları ve diğer çalışmaları zamanında ve eksiksiz olarak yapmalı. (V15)” “Evde öğretmenin gönderdiği videoları izlemesinin onun sorumluluğu olduğunu düşünüyorum. (V16)” “Öğretmenin her hafta sonu sisteme yüklediği videoları izlemek. (V17)” “Planlı şekilde video ve etkinlikleri takip etmeli. (V18)” “EBA’ya öğretmenin yüklediği videoları izlemek. (Ö19)” Velilerin bu görüşleri de göstermektedir ki, yeni ders işleme sürecinde TYS modelinin kullanılması ile birlikte öğrencilere okul dışında videoları izleme gibi yeni bir görev ve sorumluluk yüklenmektedir.

Velilerden 4’ü öğrencilerin yeni ders işleme sürecindeki “okul dışındaki görev ve sorumluluklar”ını “not tutma” olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcı velilerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “Gerekli ve önemli gördüğü yerleri not almalı. (V1)” “İzlenen videolardan önemli görülen yerleri not almak. (V3)” “Evde ders çalışırken mutlaka notlar almalı, gerekirse özetler çıkarmalı. (V11)” “Sadece video izlemek olmaz. Öğrendiklerinin kalıcı olması için mutlaka yazması lazım. En iyi öğrenme yaparak öğrenmedir. (V20)” Velilerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, TYS modelinde okul dışındaki süreçte öğrencilerin özellikle videoları izledikten sonra daha kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmeleri için not tutmayı sorumluluk haline getirmeleri gerekmektedir.

Bunlardan başka veliler öğrencilerin yeni ders işleme sürecindeki “okul dışında öğrenciler kendilerine düşen görev ve sorumluluklar”ını sırasıyla “planlama yapma,” “tekrar yapma,” “konuyu öğrenerek okula gelme,” “değerlendirme testlerini yapma” ve “öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşma” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecindeki öğrencilerin görev ve sorumluluklarını “öğrenme ortamındaki görev sorumlulukları” şeklinde ifade eden veliler bu görev ve sorumluluklarını “dersi iyi dinleme,” “aktif katılım sağlama” ve “sorulara cevap verme” şeklinde belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan velilerden 6’sı öğrencilerin yeni ders işleme sürecindeki “öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklar”ını “dersi dikkatli dinleme” olarak değerlendirmişlerdir. Görüşmeye katılan velilerden bazıları konuyla alakalı görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir: “Dersi daha iyi dinlemeli. İyi dinlemek iyi öğrenmek demek. (V1)” “Dersi ve ders ortamında anlatılanları çok dikkatle dinlemeli. (V2)” “Dersi oflayıp puflamadan pür dikkat dinlemeli. (V9)” “Derste ses çıkarmadan dersi çok iyi dinlemeli. İyi dinleyen iyi öğrenir çünkü. (V19)” “Bir öğrencinin ders ortamındaki en önemli sorumluluğu dersi dikkatle dinlemektir. (26)” Velilerin bu görüşleri de göstermektedir ki, eğitimde kullanılan tüm modellerde olduğu gibi TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde de öğrencilerin dersleri dikkatli bir şekilde dinlemesi gerekmektedir.

Velilerden 4’ü öğrencilerin yeni ders işleme sürecindeki “öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklar”ını “aktif katılım sağlama” olarak değerlendirmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerini belirten velilerden bazıları şu ifadelerde bulunmuşlardır: “Ders ve etkinliklere aktif katılım sağlamak. (V4)” “Ders ortamında hep dersin içinde olmalı. Sürekli katılım sağlamalı. (V10)” “Ders ortamında aktif olmalı. Bir kenara çekilip oturmamalı. (V15)” Velilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen derslerde öğrenme ortamında öğrencilere düşen en önemli görev ve sorumluluklardan birinin derslerde sürekli aktif katılım sağlama olduğunu göstermektedir.

Yeni ders işleme sürecindeki öğrencilerin “bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumlulukları” şeklinde ifade eden veliler bu görev ve sorumlulukları “araştırma yapma” ve “farklı materyal kullanma” şeklinde tanımlamışlardır. Görüşmeye katılan velilerin 5’i yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin “bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklar”ını “araştırma yapma” şeklinde belirtmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklarını ifade eden bazı veli görüşleri şu şekildedir: “*Bol bol araştırma yapmak. Bilmediklerini ya da daha çok öğrenmek istediklerini araştırması gerekiyor. (V3)*” “*Araştırma yapmalı ve öğrenmeye açık olmalı. (V14)*” “*Araştırma yapıp gerekli bilgileri bulup aklına yerleştirmeli. Yani her şeyi hazır beklememeli. (V15)*” “*Eksik hissettiği yer varsa mutlaka konuyu araştırmalı. Öğretmeni zaten birçok bilgiyi hazır önüne sunuyor, diğer eksik kalan kısımları da kendisi araştırıp tamamlamalı. Zaten önünde araştırma yapabileceği internet gibi bir derya deniz var. (V17)*” “*İnternette araştırma yapmalı. Günümüzde her şey elinin altında ve her yer bilgi denizi. Ne kadar çok araştırma yaparsa o kadar çok öğrenir. Ben her zaman araştırma yapması gerektiğini söylüyorum. (V18)*” Bu şekildeki ifadeler, velilerin TYS modeline dayalı yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin araştırma yapmasını bilgiye ulaşmada çok önemli olarak gördükleri biçiminde yorumlanabilir.

Velilerin 2’si yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin “*bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklar*”ını “*farklı materyal*” şeklinde belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili örnek veli ifadesi şu şekildedir: “*Farklı kaynaklardan bilgi edinmeli. Günümüzde o kadar çok materyal var ki neden tek bir kaynağa bağlı kalsın. Sürekli farklı kaynaklardan konuyu daha ayrıntılı öğrenmeli. Ne kadar araştırırsa o kadar kalıcı öğrenir. (V2)*” Bu veli ifadesine göre, TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin bilgiye ulaşması için farklı araçlardan yararlanmaları gerektiği söylenebilir.

Yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin “*etkinliklerdeki görev ve sorumluluklar*”ını katılımcı veliler “*aktif katılım,*” “*öğrenileni pekiştirme*” ve “*dikkatli olma*” şeklinde tanımlamışlardır.

Yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin “*etkinliklerdeki görev ve sorumluluklar*”ını velilerden 7’si “*aktif katılım sağlama*” olarak ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan velilerin bazıları bu konuya ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Etkinliklere aktif katılım göstermeli. (V1)*” “*Mümkün olduğunca fazla etkinliğe katılmalı. Böylece dahi iyi öğreneceğine inanıyorum. (V15)*” “*Derlerdeki etkinliklerde sürekli hazır ve aktif olmalı. (V6)*” “*Etkinlikler sırasında aktif olmalı ve öğrendiklerini uygulayabilmeli. En iyi öğrenme uygulayarak öğrenme bence. (V16)*” “*Etkin bir şekilde tüm faaliyetlere katılmalı. Tüm etkinliklerde etkin olması çok çok iyi olur bence. (V18)*” “*Derste yapılan tüm etkinliklere aktif olarak katılmalı. (V19)*” Bu veli ifadeleri, sosyal bilgiler derslerinde TYS modelinin uygulandığı sınıflarda daha fazla

etkinlik yapıldığı ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılım göstermeleri gerektiğini belirtmektedir.

Bunların dışında ters yüz sınıf modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin “*etkinliklerle ilgili görev ve sorumluluklar*”ını 1 veli “*öğrenileni pekiştirme*” şeklinde ifade etmişlerdir. Veliler tüm bu ifadeleri onların bu süreci çok iyi kavrayıp benimsediği şeklinde değerlendirilebilir.

4.3.7. Yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklar

Yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklarına ilişkin veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Velilere Göre Yeni Ders İşleme Sürecinde Öğretmene Düşen Farklı Görev ve Sorumluluklar

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|---|----|
| Öğretmenin Sınıf İçindeki Görev ve Sorumlulukları | Rehberlik ve yönlendirme | 5 |
| | Dersi eğlenceli hale getirme | 4 |
| | Planlarını eksiksiz olarak uygulama | 1 |
| Öğretmenin Sınıf Dışındaki Görev ve Sorumlulukları | Etkinlik hazırlama ve uygulama | 10 |
| | Video hazırlama ve sisteme yükleme | 7 |
| | Yapılması gerekenlerin takibi ve kontrolü | 6 |
| | Ayrıntılı plan yapma | 3 |
| | Sorunlara çözüm üretme | 2 |

Tablo 47’de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velilerinin görüşlerine göre yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklar “*sınıf içindeki farklı görev ve sorumluluklar*” ve “*sınıf dışındaki farklı görev ve sorumluluklar*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 8 farklı koddan oluşmaktadır.

Deney grubu öğrenci velileri yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumlulukları*”nı “*rehberlik ve yönlendirme,*” “*dersi eğlenceli hale getirme*” ve “*planlarını eksiksiz olarak uygulama*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeye katılan velilerin 5’i yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf içerisindeki farklı görev ve sorumlulukları*”nı “*rehberlik ve yönlendirme*” şeklinde belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili bazı velilerin düşünceleri şu şekildedir: *“Etkinlikler yapılırken öğrencilere rehberlik yapması. (V5)”* *“Öğrencilere rehberlik etmek, onları süreç içinde sürekli motive tutmak. (V18)”* *“Sürekli öğrencilere rehberlikte bulunması gerekiyor. Bunu hem sınıf içinde etkinlikleri yaparken sürdürüyor hem de okul dışı faaliyetlerin düzenli yürüyebilmesi için yapıyor. (V24)”* *“Bu yeni süreçte öğretmene düşen en büyük sorumluluk iyi bir rehberlik yamaktır. (V26)”* Velilerin bu görüşleri de göstermektedir ki TYS modeline uygun yürütülen yeni işleme sürecinde öğretmene sınıf içinde düşen en önemli görevlerin başında süreç boyunca gerekli rehberlik ve yönlendirmeyi sağlamasıdır.

Katılımcı velilerden 4’ü ise yeni ders işleme sürecindeki *“öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumlulukları”*nı *“dersi eğlenceli hale getirme”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili veli görüşlerini dile getiren bazı cümleler şunlardır: *“Dersi öğrencilerin sıkılmaması için eğlenceli hale dönüştürmeli. (V2)”* *“Dersleri öğrencilerin keyifle öğrenebilecekleri daha eğlenceli hale getirecek çalışmalarda bulunmak. (V24)”* *“Öğrenciler alışmışlar eğlenceli ve zevkli dersler. Ben öğretmenimizin en büyük sorumluluğu bu eğlenceli dersleri devam ettirebilmesi. (V17)”* Velilerin bu görüşleri, ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklar arasında dersleri eğlenceli hale getirmenin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Tüm bunların dışında 1 veli de yeni ders işleme sürecindeki *“öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumlulukları”*nın sırasıyla *“planlarını eksiksiz olarak uygulama”* olduğunu belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrenci velileri yeni ders işleme sürecindeki *“öğretmenin sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları”*nı *“etkinlik hazırlama ve uygulama,”* *“video hazırlama ve sisteme yükleme,”* *“yapılması gerekenlerin takibi ve kontrolü,”* *“ayrıntılı plan yapma”* ve *“sorunlara çözüm üretme”* şeklinde tanımlamışlardır.

Velilerden 10’u yeni ders işleme sürecindeki öğretmenin *“sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları”*nı *“etkinlik hazırlama ve uygulama”* olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerden bazıları bununla ilgili olarak fikirlerini şu şekillerde ifade etmişlerdir: *“Öğretmenin sorumluluğu çok arttı. Etkinlikleri hazırlamak uygulamak bunlar ciddi emek isteyen işler. (V7)”* *“Eğlenceli etkinlik hazırlaması. (V8)”* *“Diğer öğretmenlerden farklı olarak sürekli etkinlik hazırlaması gerekli bu da başlı başına bir sorumluluk. (V12)”* *“Etkinlikleri videoları slaytları vb. hazırlamak daha fazla çalışıyor. (V14)”* *“Özellikle etkinlik hazırlamak ekstra bir sorumluluk istiyor. (V16)”* Bu ifadeler yeni ders işleme

sürecinin okul dışı kısmında öğretmene etkinlik hazırlama ve bunları uygulama görev ve sorumluluğu yüklediğini göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 7'si yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları*”nı “*video hazırlama ve sisteme yükleme*” olarak ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının bu durumla alakalı düşünceleri şu şekildedir: “*Öğrencileri sıkmayacak eğlenceli ve eğitici videoları bulmak veya hazırlamak. (V17)*” “*Sorumluluğu çok fazla. Özellikle en güncel bilgi ve görselleri bularak bunları video haline getirmek, daha sonra bunların çocuklara uygunluğunu belirlemek ve düzenli olarak EBA'ya yüklemek müthiş sorumluluk. (V20)*” “*Sürekli öğrenciler için güzel videolar hazırlayıp sisteme yüklemesi gerekiyor. (V21)*” “*Diğer öğretmenlerden farklı olarak her hafta yeni videolar hazırlıyor. (V25)*” Velilerin bu görüşleri de göstermektedir ki öğretmene okul dışında diğer öğretmenlerden farklı bir şekilde düşen en büyük görev ve sorumluluk TYS modelinin ruhuna uygun videoları hazırlayıp öğrencilerin kolayca ulaşabileceği çeşitli platformlara zamanında yüklemektir. Veliler bunların dışında yeni ders işleme sürecindeki “*öğretmenin sınıf dışındaki farklı görev ve sorumlulukları*”nı sırasıyla “*yapılması gerekenlerin takibi ve kontrolü,*” “*ayrıntılı plan yapma*” ve “*sorunlara çözüm üretme*” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.3.8. Yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklar

Yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin veli görüşlerine dayalı ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Velilere Göre Yeni Ders İşleme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

| TEMALAR | KODLAR | f |
|------------------------------------|--|----|
| Okul İçinde Karşılaşılan Sorunlar | Videoların izlenmemesi | 1 |
| Okul Dışında Karşılaşılan Sorunlar | Videoların açılmasının uzun sürmesi | 8 |
| | Ders yoğunluğundan videoların izlenememesi | 3 |
| Okul İçinde Sorun Yok | Sorunla karşılaşmadım | 26 |
| Okul Dışında Sorun Yok | Sorunla karşılaşmadım | 17 |

Tablo 48’de görüldüğü gibi deney grubu öğrenciler yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorlukları “*okul içinde karşılaşılan sorunlar,*” “*okul dışında karşılaşılan sorunlar*” “*okul*

“okul dışında sorun yok” ve *“okul dışında sorun yok”* olmak üzere 4 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 5 kodla ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinde *“okul içinde karşılaşılan sorunlar”*a sebep olarak1 veli *“videoların izlenmeden gelinmesi”*ni göstermiştir. Bu veli bu durumu şu cümle ile ifade etmiştir: *“Herkesin videoları izlenmemesinden şikâyetçiydi. Onlar yüzünden dersin işlenişinde sıkıntı oluyormuş. (V15)”* Velinin bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere TYS yeni ders işleme sürecinde evde videoları izlemeden gelen yeterli sorumluluk bilincine sahip olmayan öğrenciler sınıf içinde dersin akışında bazı sorunlara sebep olmaktadır.

Deney grubu öğrenci velileri yeni ders işleme sürecinde *“okul dışında karşılaşılan sorunlar”*ı *“videoların açılmasının uzun sürmesi”* ve *“ders yoğunluğundan videoların izlenememesi”* ekinde tanımlamışlardır.

Yeni ders işleme sürecinde *“okul dışında karşılaşılan sorunlar”*ın nedeni olarak 8 veli *“videoların açılmasının uzun sürmesi”* olarak açıklamışlardır. Bazı veliler bu durumla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: *“Videoların geç açılması sorununu yaşadı. (V3)”* *“EBA'da videoların geç açılmasından biraz şikâyetçi oldu. (V7)”* *“Videoların geç açılması ara ara sorun yarattı. (V14)”* *“Bazen videoların açılmasında internetten kaynaklı sıkıntılar yaşadı. (V18)”* *“Bazen videolar çok geç açıldı, çok zaman kaybı yaşadı. (21)”* *“Evet karşılaştı. Videolar bazen sistemden kaynaklı olarak çok geç açıldı. (V25)”* *“Bazen videoları izlemek için çok uğraştı. (V26)”* Bu veli ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinde okul dışı kısmında öğrencilerin bazılarının videoları açıp izlemeyle alakalı birtakım sıkıntılarla karşılaştığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrenci velilerinden yeni ders işleme sürecinde *“okul içinde sorun yok”* diyen 26'sı bunu *“sorunla karşılaşmadım”* şeklinde ifade etmişlerdir. Veliler bu durumu şu şekilde açıklamışlardır: *“Okul içinde herhangi bir sorunla karşılaştığından bahsetmedi. (V1)”* *“Herhangi bir zorlukla karşılaşmadı. (V2)”* *“Sorun denebilecek kadar büyük bir sıkıntı olmadı. (V4)”* *“Hayır, hiçbir sıkıntı yaşadığını bana söylemedi. (V8)”* *“Herhangi bir zorlukla karşılaştığını bilmiyorum. Olsa bilirdim. (V12)”* *“Çocuğum herhangi bir zorluk yaşamadı. “Sınıf içinde derslerin çok eğlenceli ve güzel geçtiğinden bahsetti. (V26)”* Velilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen ders işleme sürecinin okul içi kısmında öğrencilerin büyük bir kısmının herhangi bir sorunla karşılaşmadığını, yani sürecin genel olarak sorunsuz tamamlandığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrenci velilerinden yeni ders işleme sürecinde “okul dışında sorun yok” diyen 17’si bunu “sorunla karşılaşmadım” şeklinde ifade etmişlerdir. Veliler bu durumu şu cümlelerle açıklamışlardır: “Okul dışında hiçbir sorun yaşamadı. (V1)” “Hiçbir zorluk yaşadığına tanık olmadım. (V2)” “Her şey okul dışında tıkır tıkır işledi. Bir sorun görmedim ben. (V5)” “Şahit olduğum bir zorlanma veya sorun söz konusu değil. (V6)” “Bir sorunla karşılaştığını sanmıyorum. Karşılaşırsa mutlaka bana söylerdi. (V9)” “Hayır. Hiçbir sıkıntı yoktu. Her şey gayet yolunda devam etti. (V10)” “Yeni ders işleme süreciyle ilgili olumsuz bir şey duymadım ve olumsuz bir şeye şahit olmadım. (V23)” Velilerin bu görüşleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni sürecin okul dışındaki kısmının istenen ve planlanan şekilde genel olarak sorunsuz devam ettiğini ortaya koymaktadır.

4.3.9. Yeni ders işleme sürecinin alışkanlık ve deneyimlere etkisi

Yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisine yönelik veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Veli Görüşlerine Göre Yeni Ders İşleme Sürecinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerine İlişkin Alışkanlık ve Deneyimlerine etkisi

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|--|---|
| Bakış Açısı ve Motivasyon Açısından | Derse bakışını olumlu etkileme | 7 |
| | Motivasyonunu ve ilgisini artırma | 6 |
| | Derse olan sevgisini artırma | 5 |
| | Derste ki mutluluğunu artırma | 1 |
| | Bir etkisi olmadı | 1 |
| Derse Hazırlanma ve Ders Çalışma Açısından | Derse daha rahat ve kolay hazırlanma | 7 |
| | Ders çalışma tarzını değiştirme | 5 |
| | Daha düzenli ve istekli ders çalışma | 3 |
| | Derse daha eğlenceli hazırlık yapma | 3 |
| | Bir etkisi olmadı | 1 |
| Ders ve Etkinliklere Katılım ile Öğrenme Açısından | Derse ve etkinliklere katılımını artırma | 7 |
| | Dersi eğlenerek öğrenme | 4 |
| | Merakını artırma | 1 |

Tablo 49’da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrenci velileri, yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*bakış açısı ve motivasyon açısından,*” “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” ve “*ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından*” olmak üzere 3 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 13 farklı kodla belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrenci velileri yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*bakış açısı ve motivasyon açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*derse bakışını olumlu etkileme,*” “*motivasyonunu ve ilgisini artırma,*” “*derse olan sevgisini artırma,*” “*dersteeki mutluluğunu artırma*” ve “*bir etkisi olmadı*” şeklinde tanımlamışlardır.

Yeni ders işleme sürecinin “*bakış açısı ve motivasyon açısından*” öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkisini 7 veli “*derse bakışını olumlu yönde etkileme*” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu konuyla ilgili fikirlerini şu cümlelerle açıklamışlardır: “*Sosyal bilgiler dersine karşı bakış açısı daha iyi hale geldi. Dersi daha fazla seviyor. (V4)*” “*Derse ilgisi arttı ve daha bir özenli. (11)*” “*Ders bakış açısının olumlu yönde değiştiğini farkındayım. (V13)*” “*Sosyal bilgiler dersinin artık sıkıcı değil çok daha zevkli olduğunu düşünüyor. (V21)*” Velilerin bu ifadeleri de göstermektedir ki TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme süreci öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı bakışını olumlu yönde değiştirmektedir.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 6’sı yeni ders işleme sürecinin “*bakış açısı ve motivasyon açısından*” öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkisini “*motivasyonunu ve ilgisini artırdı*” olarak belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrenci velilerden bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Öncelikle kesinlikle daha motive oldu. (V6)*” “*Sosyal bilgiler dersiyile daha fazla ilgilenmeye başladı. (V7)*” “*Sosyal bilgiler öğrenmeye çok daha motive olduğunu bizzat gözlemliyorum. (V12)*” “*Gözlemlediğim kadarıyla sosyal dersine çok daha motive oluyor. (V19)*” Velilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarında olumlu yönde artışa sebep olduğu söylenebilir.

Ayrıca bunlardan başka yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*bakış açısı ve motivasyon açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini deney grubu

öğrenci velileri sırasıyla “*derse olan sevgisini artırma,*” “*dersteki mutluluğunu artırma*” ve “*bir etkisi olmadı*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrenci velileri, yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkisini “*derse daha rahat ve kolay hazırlanma,*” “*ders çalışma tarzını değiştirme,*” “*daha düzenli ve istekli ders çalışma,*” “*derse daha eğlenceli hazırlık yapma*” ve “*bir etkisi olmadı*” şeklinde tanımlamışlardır.

Katılımcı velilerden 7’si ise yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*derse daha rahat ve kolay hazırlanma*”yı sağlama olarak belirtmişlerdir. Bu durumla alakalı velilerin görüşlerini yansıtan bazı cümleler şunlardır: “*Sadece ders çalışma açısından olumlu etki yaptı. Çünkü derslerine daha kolay çalıştı. (V1)*” “*Ders daha iyi hazırlanmasını ve öğrenerek okula gitmesini sağladı. (V3)*” “*Evde zaten ders çalışıyordu ancak bu yeni görev ve sorumlulukları ile daha çok çalışmaya başladı. (V16)*” “*Evde derse çok daha kolay ve rahat hazırlanıyor. Çünkü yapacakları belli. (V22)*” Velilerin bu ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin okul dışı süreçte derslere daha rahat ve kolay hazırlanabildiklerini ortaya koymaktadır.

Yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini 5 veli “*derse çalışma tarzını değiştirme*” olarak belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili bazı veliler şu cümleleri kurmuşlardır: “*Artık sosyal bilgiler dersine daha planlı sistemli ve düzenli bir şekilde çalışıyor. (V8)*” “*Sosyal bilgiler dersi çok iyi olduğu için yeterince ders çalışmıyordu. (V17)*” “*Bu yeni sistem sayesinde evde ders çalışmaya başladı. (V18)*” “*Ders çalışma tarzında değişiklik oldu. (V23)*” Bu veli ifadeleri, TYS modeline göre yürütülen süreçte derslere çalışma alışkanlık ve tarzlarında değişiklik meydana getirdiğini göstermektedir.

Bunun dışında görüşmeye katılan veliler, yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*derse hazırlanma ve ders çalışma açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini sırasıyla “*daha düzenli ve istekli ders çalışma,*” “*derse daha eğlenceli hazırlık yapma*” ve “*bir etkisi olmadı*” olarak göstermektedirler. Deney grubunda yer alan öğrenci velilerinin bir kısmı yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından*” sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlere etkisini “*derse ve etkinliklere katılımını artırma,*” “*dersi*

eğlenerek öğrenme” ve *“merakını artırma”* şeklinde tanımlamışlardır. Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden 7’si yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin *“ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından”* sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkisini *“dersi eğlenerek öğrenme”* olarak dile getirmişlerdir. Velilerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir: *“Daha zevkli ve eğlenceli ders işleyip öğreniyorlar. (V4)”* *“Etkinlikler olumlu yönde etkileniyor. (V18)”* *“Ben bu sistem sayesinde istenirse çocuklara eğlendirilerek de bir şeyler öğretilebileceğini gördüm. (V19)”* şeklindeki veli ifadeleri, öğrencilerin yeni süreçte ders ve etkinliklerde eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

Bunun dışında 1 öğrenci velisi de yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin *“ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından”* sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkisini *“merakını artırma”* olarak ifade etmiştir.

4.3.10. Yeni ders işleme sürecinin kazandırdıkları

Yeni ders işleme sürecinin kazandırdıklarına ilişkin veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Yeni Ders İşleme Sürecinin Kazandırdıkları

| TEMALAR | KODLAR | f |
|--|-----------------------------|----|
| Öğrenme Açısından | İyi ve etkili öğrenme | 9 |
| | Rahat ve kolay öğrenme | 7 |
| | Eğlenerek öğrenme | 6 |
| | Kalıcı öğrenme | 4 |
| | Aktif Öğrenme | 4 |
| Duygusal Açıdan | Heyecan duyma | 4 |
| | Dersi Sevme | 3 |
| | Eğlenme | 2 |
| Sosyal Açıdan | Sosyalleşme | 4 |
| | Paylaşma | 3 |
| Kazanılan Yeni Özellikler Açısından (Ödev yapma, ders çalışma vb.) | Düzenli ve daha çok çalışma | 11 |
| | İlgi ve istek artışı | 4 |
| | Sorumluluk | 3 |
| | Değişim olmadı | 2 |

Tablo 50’de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velileri, yeni ders işleme sürecinin kazandırdıklarını “*öğrenme açısından,*” “*duygusal açıdan,*” “*sosyal açıdan*” ve “*kazanılan özellikler açısından (ödev yapma, ders çalışma vb.)*” olmak üzere 4 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 16 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin velileri, yeni ders işleme sürecinin öğrencilere “*öğrenme açısından*” kazandırdıklarını “*rahat ve kolay öğrenme,*” “*iyi ve etkili öğrenme,*” “*eğelenerek öğrenme,*” “*kalıcı öğrenme,*” ve “*aktif öğrenme*” şeklinde tanımlamışlardır.

Katılımcılardan 9’u yeni ders işleme sürecinin “*öğrenme açısından*” öğrencilere kazandırdıklarını “*iyi ve etkili öğrenme*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuyla alakalı bazı veli ifadeleri şunlardır: “*Bu yeni sistem sayesinde çocuğum çok daha iyi öğreniyor. (V7)*” “*Derslerin daha verimli geçtiğini söylüyor ve daha iyi öğreniyor. (V9)*” “*Dersleri bence daha iyi öğreniyor. Çünkü bu uygulama etkili bir öğrenme sağlıyor. (V13)*” “*Daha iyi anlama ve öğrenme yollarını öğrendi. Artık daha iyi öğrenebiliyor. (V15)*” “*Yeni ders işleme süreçleri çocuğumun daha iyi öğrenmesine katkı sağladı diyebilir. (V25)*” Tüm bu veli ifadeleri yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin dersi daha iyi ve etkili öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Yeni ders işleme sürecinin “*öğrenme açısından*” öğrencilere kazandırdıklarını görüşmeye katılan velilerden 7’si “*rahat ve kolay öğrenme*” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Görüşmeye katılan velilerden bazıları bunu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Dersi daha rahat ve kolay öğreniyor. Çünkü istediği gibi evde hazırlanabiliyor. (V3)*” “*Evde öğretmenin gönderdiği videoları izleyerek çok daha rahat ve kolay öğrendi. (V16)*” “*Kolay öğrenmeyi sağlıyor. Çocuklar kendi başlarına bile kolayca evde konuları öğrenebiliyorlar. (V20)*” “*Öğrenme açısından daha kolay algılıyor. (V24)*” “*Daha kolay ve pratik öğreniyor. (V27)*” Veliler tarafından dile getirilen bu ifadeler yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin dersi daha rahat ve kolay öğrenmesini sağladığını göstermektedir.

Ayrıca bunlardan dışında veliler yeni ders işleme sürecinin “*öğrenme açısından*” öğrencilere kazandırdıklarını sırasıyla “*eğelenerek öğrenme,*” “*kalıcı öğrenme,*” “*aktif öğrenme,*” “*hızlı öğrenme*” ve “*uygulama yaparak öğrenme*” olarak belirtmişlerdir.

Veliler yeni ders işleme sürecinin “*duygusal açıdan*” öğrencilere kazandırdıklarını “*heyecan duyma,*” “*dersi sevme*” ve “*eğlenme*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin “*duygusal açıdan*” öğrencilere kazandırdıklarını görüşmeye katılan velilerden 4’ü “*heyecan duyma*” şeklinde belirtmişlerdir. Buna dair bazı veliler

şunları söylemişlerdir: “Kesinlikle daha heyecanlıydı. (V6)” “Sosyal derslerinde daha bir heyecanlı olduğunu düşünüyorum. (V16)” “Sosyal dersleri öncesi çok daha istekli ve heyecanlı olmaya başladı. (V21)” Velilerin bu ifadeleri yeni ders işlem sürecinde öğrencilerde derse karşı olumlu bir heyecan oluştuğu göstermektedir.

Yeni ders işleme sürecinin “duygusal açıdan” öğrencilere kazandırdıklarını görüşmeye katılan velilerden 3’ü “dersi sevme” olarak değerlendirmişlerdir. Görüşmeye katılan bazı veliler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir: “Bu uygulama sayesinde çocuğumun sosyal dersini sevdiğini düşünüyorum. (V7)” “Dersi daha çok seviyor ve önemsiyor. (V26)” “Dersi çok daha fazla sevdiğini gözlemleyebiliyorum. (V29)” Velilerin öğrencilerini gözlemlemelerinin sonucu ifade ettikleri bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin dersi sevmesine olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bunların dışında katılımcı velilerden 2’si ise yeni ders işleme sürecinin “duygusal açıdan” kazandırdıklarını “eğlenme” olarak açıklamışlardır.

Yeni sürecin “sosyal açıdan” öğrencilere kazandırdıklarını görüşmeye katılan veliler “sosyalleşme” ve “paylaşma” biçiminde tanımlamışlardır.

Bu velilerden 4’ü ise yeni ders işleme sürecinin “sosyal açıdan” öğrencilere kazandırdıklarını “sosyalleşme” olarak değerlendirmiştir. Katılımcı velilerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “Sınıfta yapılan grup etkinlikleri çocukların sosyalleşmesine katkıda bulunuyor. (V10)” “Bana göre çok sosyalleşti. (V21)” “Arkadaşlarıyla ders dışında ve ders içinde daha çok iletişim kurduğunu söylüyor. Yani daha sosyal... (V25)” Velilerin bu ifadeleri TYS modelinde öğrencilerin birbirleriyle daha çok iletişim kurduklarını dolayısıyla da modelin öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Görüşmeye katılan velilerden 3’ü ise yeni ders işleme sürecinin “sosyal açıdan” öğrencilere kazandırdıklarını “paylaşma” olarak değerlendirmiştir. Velilerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “Hem okulda hem de sosyal ortamda öğrendiklerini sürekli birbirleriyle paylaşıyorlar. (V15)” “Paylaşmayı artırdı. (V22)” “Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşıyor. (V27)” Velilerin bu ifadeleri yeni ders işleme sürecinin öğrenciler arasındaki paylaşımları artırdığı söylenebilir.

Görüşlerini paylaşan veliler yeni ders işleme sürecinin “*kazanılan yeni özellikler açısından*” öğrencilere kazandırdıklarını “*düzenli ve daha çok çalışma,*” “*ilgi ve istek artışı,*” “*sorumluluk*” ve “*değişim olmadı*” şeklinde tanımlamışlardır.

Görüşmeleri ifade eden öğrencilerden 11’i yeni ders işleme sürecinin “*kazanılan yeni özellikler açısından*” kazandırdıklarını “*düzenli ve daha çok çalışma*” olarak belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı velilerin ifadeleri şöyledir: “*Daha çok ve düzenli çalışma alışkanlığı kazanmasına katkı yaptı. (V1)*” “*Derse hazırlanma ve ders çalışma açısından olumlu etki sağladı. (V2)*” “*Ders çalışma isteği kazandı. Daha düzenli ve çok çalışıyor artık. (V8)*” “*Kendi çalışmasını planlayıp daha düzenli ve planlı çalışmaya başlamasına katkı sağladı. (V18)*” “*Ödev yapması ve ders çalışması düzene girmeye başladı. (V22)*” “*Derse ilgisi arttığı için ders çalışması da arttı. Çünkü belli plan ve düzen çerçevesinde derse zamanında çalışması gerekiyor. (V25)*” Velilerin bu ifadelerden yola çıkarak TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme süreci öğrencilerin düzenli ve daha çok çalışmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Katılımcıların 4’ü yeni ders işleme sürecinin “*edinilen yeni özellikler açısından*” öğrencilere kazandırdıklarını “*ilgi ve istek artışı*” olarak tanımlamışlardır. Bu durumla ilgili veli görüşlerini yansıtan bazı cümleler şu şekildedir: “*Artık derse karşı daha istekli olduğunu gözlemleyebiliyorum. (V13)*” “*Daha istekli çalışmasına katkısı oldu. Yani ders çalışma özelliklerinde değişme yaşadığını düşünüyorum. (V19)*” “*Derse ilgisinin arttığını düşünüyorum. Çünkü evde hiç sosyal çalışmayan çocuğum bu yeni ders işleme süreciyle beraber evde sosyal bilgiler çalışma alışkanlığı kazandı. (V25)*” Velilerin bu görüşleri TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerde ilgi ve istek artışı olarak yansıdığını ortaya koymaktadır.

Bunlardan başka yeni ders işleme sürecinin “*edinilen yeni özellikler açısından*” kendilerine öğrencilere kazandırdıklarını 2 veli “*sorumluluk*” ve yine 2 velide “*değişim olmadı*” olarak ifade etmiştir.

4.3.11. Yeni Ders İşleme Sürecinin İletişime Etkisi

Yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerine etkilerine ilişkin veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Velilerin İfadeleriyle Yeni Ders İşleme Sürecinin Öğrencinin Ders Öğretmeni ve Sınıf Arkadaşlarıyla İletişimlerine Etkisi

| TEMALAR | KODLAR | f |
|---|-------------------------------|----|
| Ders Öğretmeni ile İletişime Etkileri | Öğretmeni sevmeye artış | 6 |
| | İletişimde olumlu yönde artış | 3 |
| | Uzaktan iletişim kurabilme | 2 |
| | Değişim yok | 1 |
| Sınıf Arkadaşlarıyla İletişime Etkileri | İletişimde olumlu yönde artış | 13 |
| | İletişime olumsuz yönde etki | 1 |
| | Değişim yok | 1 |

Tablo 51’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin velileri yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimine etkisini “*ders öğretmeniyle iletişime etkisi*” ve “*sınıf arkadaşlarıyla iletişime etkisi*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 7 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Katılımcı veliler yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*ders öğretmeni ile iletişime etkileri*”ni, “*öğretmeni sevmeye artış,*” “*iletimde olumlu yönde artış*” “*uzaktan iletişim kurabilme*” ve “*değişim yok*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan velilerden 6’sı yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*ders öğretmeni ile iletişime*” etkisini “*öğretmeni sevmeye artış*” olarak ifade etmişlerdir. Velilerden bazıları bu durumla ilgili şu cümleleri kurmuşlardır: “*Ders öğretmenin daha çok sevdi. (V2)*” “*Öğretmenini ve öğretmenin bu yeni ders işleme biçimini çok sevdi. (11)*” “*İyi çalışıp etkinliklere aktif olarak katılıyor. Böylece öğretmenin gözüne girdiğini düşünüyor ve öğretmenin daha fazla seviyor. (V12)*” “*Çocukların öğretmenlerini daha çok sevmelerine katkı sağlıyor. Çünkü sınıf içinde daha fazla etkinlik yapılıyor buda iletişime olumlu katkı yapıyordur bence. (V17)*” “*Gülerek eğlenerek öğrettiği için öğretmenine daha samimi bir gözle baktığından eminim. (V20)*” Bu veli ifadelerinden de anlaşılacağı üzere TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin öğretmenlerini daha fazla sevmelerine etkisi olduğunu göstermektedir.

Yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “*ders öğretmeni ile iletişime*” etkisini görüşmeye katılan velilerden 3’ü “*iletimde olumlu yönde artış*” olarak değerlendirmişlerdir. Görüşmeye katılan velilerden bazıınının bununla ilgili görüşleri şu şekildedir: “*Öğrenci*

öğretmen arasındaki iletişim olumlu yönde etkilediği kanaatindeyim. (V12)” “Bu yeni süreçte özellikle etkinlikler kısmında sürekli öğretmenle diyalog halinde. Dolayısıyla buda iletişimi olumlu yönde etkiliyor. (V23)” “Ders öğretmeniyle iletişimini olumlu yönde etkiledi. (V24)” Velilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin ders öğretmeniyle iletişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ayrıca bunların dışında yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “ders öğretmeni ile iletişime” etkisini görüşmeye katılan velilerden 2’si “uzaktan iletişim kurabilme” ve 1 velide “değişim yok” olarak değerlendirmişlerdir.

Deney grubundaki yer alan öğrencilerin velilerinden görüşmeye katılanlar yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “sınıf arkadaşlarıyla iletişime” etkisini “iletimde olumlu yönde artış” “iletişime olumsuz yönde etki” ve “değişim yok” olarak değerlendirmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin “sınıf arkadaşlarıyla iletişime” etkisini görüşmeye katılan velilerden 13’ü “iletimde olumlu yönde artış” olarak değerlendirmişlerdir. Görüşmeye katılan bazı veliler bu gerçeği şu şekilde ifade etmişlerdir: “Olumlu oldu. Arkadaşlarıyla daha çok bilgi alışverişinde bulunabiliyorlar. (V1)” “Arkadaşlarıyla iletişimin güçlendiğini düşünüyorum. (V3)” “Arkadaşlarıyla ilişkilerini iyi etkiledi. Çok fazla grup etkinliği gerçekleştiriyorlarmış bu da ister istemez bir olumlu iletişim artışına sebep oluyordur. (V5)” “İyi etkilediğini düşünüyorum. Çünkü herkes derse hazır olarak geldiğinden daha çok bilgi paylaşıyorlar. Aralarındaki iletişim güçlenir diye düşünüyorum. (V7)” “Grup olarak sürekli etkinlikleri yaptıkları için iletişimleri de olumlu yönde gelişmiştir. (V8)” “Bu ders sayesinde karşısındaki kişileri dinlemeyi, sözünü kesmemeyi, dinledikten sonra konuşmayı öğrendi. (V13)” “Çocuklar etkinlikleri sıra arkadaşlarıyla veya grup arkadaşlarıyla yapıyorlarmış. Bu onlar arasındaki iletişimi de güçlendirmektedir. (V16)” “Arkadaşlarıyla birlikte sürekli fikir alışverişinde bulunuyor. Anlamadığı bir şey oldu mu hemen arkadaşlarına soruyor. İletişimleri ciddi oranda arttı. (V19)” “Arkadaşlar arasında bilgiyi tartışmak, değerlendirmek, çoklu fikir oluşturmak, konuyu daha iyi öğrenmek açısından önemli bir tecrübedir. Bu tecrübe aynı zamanda iyi bir iletişimle sağlanır. (V20)” “Arkadaşlarıyla beraber ortak çalışmalar yürütüyorlar bu onun iletişimini güçlendiriyor. Sınıfta tüm ders boyunca etkinlik yapıyorlarmış. Özellikle bu etkinliklerden grup olarak yaptıkları kendi aralarındaki iletişimi doğrudan olumlu yönde desteklemektedir. (V24)” Velilerin bu görüşlerinden hareketle TYS modeline uygun

olarak yürütülen bu yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla iletişimini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Görüşmeye katılan velilerden 1'i yeni ders işleme "sürecinin sınıf arkadaşlarıyla iletişime" etkisini "iletişime olumsuz yönde etki" ve yine 1 velide "değişim yok" olarak ifade etmişlerdir.

4.3.12. Yeni ders işleme sürecinin bundan sonraki sosyal bilgiler derslerinde ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin düşünceler

Yeni ders işleme sürecinin bundan sonraki sosyal bilgiler derslerinde ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin düşüncelerine yönelik veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

Yeni Ders İşleme Sürecinin Bundan Sonraki Sosyal Bilgiler ve Diğer Derslerde Kullanımı ile İlgili Veli Görüşleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|------------------------|---|---|
| Kullanılmasını İsterim | Zevkli ve eğlenceli olduğundan | 8 |
| | Kolay ve rahat öğrenme sağladığından | 7 |
| | Daha etkili öğrenme sağladığından | 6 |
| | Dersi sevdirdiğinden | 5 |
| | İlgi çekici olduğundan | 4 |
| | Aktif katılım sağladığından | 1 |
| | Kalıcı öğrenme sağladığından | 1 |
| | Yenilikçi olduğundan | 1 |
| | Başarı artışı sağladığından | 1 |
| | Daha çok pekiştirme yapabildiğinden | 1 |
| Kullanılmasını İstemem | Sadece sosyal bilgiler dersine uygun olduğundan | 1 |
| | Bazı durumlarda yetersiz olduğundan | 1 |
| | İlgi dağıttığından | 1 |

Tablo 52'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velilerinden görüşmeye katılanlar yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini "kullanılmasını isterim" ve "kullanılmasını istemem" olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 13 farklı kodla belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan velilerden yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşünlerini “*kullanılmasını isterim*” şeklinde dile getirenler bunun sebeplerini “*zevkli ve eğlenceli olduğundan,*” “*kolay ve rahat öğrenme sağladığından,*” “*daha etkili öğrenme sağladığından,*” “*ilgi çekici olduğundan,*” “*aktif katılım sağladığından,*” “*kalıcı öğrenme sağladığından,*” “*yenilikçi olduğundan,*” “*başarı artışı sağladığından*” ve “*daha çok pekiştirme yapılabildiğinden*” şeklinde ifade etmişlerdir.

TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme sürecinin bundan sonra da sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşünlerini “*kullanılmasını isterim*” şeklinde dile getiren öğrencilerden 8’i bunun nedenini “*zevkli ve eğlenceli olduğundan*” olarak değerlendirmişlerdir. Konuyla alakalı bazı velilerin düşünceleri şunlardır: “*Zevkli ve eğlenceli olduğundan çocukları mutlu ediyor. Kullanılmaya devam edilmeli. (V7)*” “*Videoları, etkinlikleri ve oyunları çok eğlenceli. Çocuklar çok sevdi. Kullanılmaya devam edilmeli. (V10)*” “*Çocuklar çok zevkle ders işlediklerinden bu yeni ders işleme şeklinin bundan sonra da çocuğumun sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerinde kullanılmasını isterim. (V14)*” “*Çocuklar bu sistemde severek, eğlenerek dersi öğrenebiliyorlar. Sosyal bilgiler derslerinin olduğu günler eve gelip derslerin ne kadar eğlenceli geçtiğini anlatıyor. Bende bu durumda mutlu oluyorum tabiki. (V19)*” “*Kesinlikle isterim. Oku, yaz, çöz al sana not şeklinde yapılan dersler çocuklar için artık kâbusa dönüşüyor. Bilgiyi daha zevkli ve eğlenceli şekilde çocuklara öğretebilecek bu ve bunun gibi yeni modellere çok ihtiyaç var. (V20)*” “*İsterim. Keyifle evde öğretmenim gönderdiği vidoları izlediğini görüyorum. Diğer derslerde neden olmasın? (V24)*” “*Evet kullanılmalı. Çünkü daha eğlenceli öğrenim sağlıyor. (V3)*” Velilerin bu ifadeleri de göstermektedir ki, TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni ders işleme süreci zevkli ve eğlenceli geçtiğinden, veliler çocuklarının bundan sonraki derslerinde de bu sürecin kullanılmasını istemektedirler.

Görüşmeye katılan velilerden 7’si yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde “*kullanılmasını isterim*” olarak ifade etmelerinin sebebini “*kolay ve rahat öğrenme sağladığından*” olarak belirtmişlerdir. Bu durumla alakalı velilerden bazılarının fikirleri şunlardır: “*Daha kolay ve rahat bir öğrenme sağladığından kullanılmaya devam edilmeli. (V5)*” “*Çocuğum sosyal dersini daha kolay öğrendiğini söylüyor. Diğer derslerde de kullanılabilir. (V12)*” “*Çok rahat bir ders işleme modeli diğer derslerde de kullanılmalı. (V26)*” “*Evde rahat rahat dersi öğrenebiliyor. Hep*

kullanılsın. Ayrıca sadece sosyal bilgiler derslerinde değil diğer derslerde de kullanılmalı bence. (V27)” şeklindeki veli ifadeleri yeni ders işleme sürecinin öğrencilere dersi daha kolay ve rahat öğrenme imkânı sağladığından, velilerin yeni ders işleme sürecinin bundan sonra hem sosyal bilgiler hem de diğer derslerinde de kullanılmasının iyi olacağını düşündüklerini göstermektedir.

Bunların dışında görüşmeye katılan velilerden ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde *“kullanılmasını isterim”* olarak ifade etmelerinin sebebi olarak sırasıyla *“daha etkili öğrenme sağladığından,” “ilgi çekici olduğundan,” “aktif katılım sağladığından,” “kalıcı öğrenme sağladığından,” “yenilikçi olduğundan,” “başarı artışı sağladığından”* ve *“daha çok pekiştirme yapılabildiğinden”*’i göstermişlerdir. Yani modelin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını isteyen öğrencilerin buna sebep olarak çok sayıda gerekçeleri olduğu net bir şekilde görülmektedir. Bu da modelin aslında öğrenciler üzerinde ciddi bir etki bıraktığı şeklinde yorumlanabilir.

Yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini *“kullanılmasını istemem”* olarak dile getirenler bunun sebebini *“sadece sosyal bilgiler dersine uygun olduğundan,” “bazı durumlarda yetersiz olduğundan”* ve *“ilgi dağıttığından”* şeklinde belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrenci velilerinden yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini *“kullanılmasını istemem”* şeklinde dile getirenlerden 1’i bunun sebebini *“sadece sosyal bilgiler dersine uygun olduğundan”* olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğrenci velisi yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmaya devam edilmesinin uygun olacağını, ancak diğer derslere uygun olmadığını düşündüğü için kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca bunun dışında yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili düşüncelerini *“kullanılmasını istemem”* şeklinde dile getirenlerden 1’er velide bunun sebebi olarak *“bazı durumlarda yetersiz olduğundan”* ve *“ilgi dağıttığından”*’ı göstermiştir. Bu ifade bazı velilerin bilgisayarın ilgiyi dağıtmasından çekinmekte olduklarını göstermektedir.

4.3.13. Yeni Ders İşleme Sürecinin Genel Değerlendirmesi

Yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirmesine ilişkin veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

Yeni Ders İşleme Sürecinin Genel Değerlendirilmesiyle İlgili Veli Görüşleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|-----------------|--|---|
| Olumlu Yönleri | Derse yönelik ilgi ve isteklilik sağlaması | 8 |
| | Dersi daha iyi ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması | 7 |
| | Derslerin eğlenceli geçmesi | 4 |
| | Öğrenmeyi kolaylaştırması | 6 |
| | Aktif katılım sağlaması | 2 |
| | Tekrar şansının olması | 1 |
| | Planlı çalışmayı sağlaması | 1 |
| Olumsuz Yönleri | Videoların zor açılması | 5 |
| | İlgiyi dağıtması | 2 |
| | Okul dışı görevlerinin yapılmaması | 1 |
| | İnternet gerektirmesi | 1 |
| | Videoların sadece EBA'ya yüklenmesi | 1 |

Tablo 53'te görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velilerinden görüşmeye katılanlar yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirilmesi ile ilgili düşüncelerini “*olumlu yönleri*” ve “*olumsuz yönleri*” olmak üzere 2 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 12 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Veliler sürecin genel değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerinde “*olumlu yönleri*” vurgulayan veliler bunları “*derse yönelik ilgi ve isteklilik sağlaması,*” “*dersi daha iyi ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması,*” “*derslerin eğlenceli geçmesi,*” “*öğrenmeyi kolaylaştırması,*” “*aktif katılım sağlaması,*” “*tekrar şansının olması*” ve “*planlı çalışmayı sağlaması*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenci velilerinden 8’i yeni ders işleme sürecinin “*olumlu yönleri*”ni “*derse yönelik ilgi ve isteklilik sağlaması*” olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin velilerinden bazıları bu konuyla ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır: “*Olumlu yönleri oldu. Etkinlikleri sevdiği için sosyal bilgiler dersini de sevdi. (V2)*” “*Derslere gelmeden önce çok istekli, derslere mutlu giriyor. (V8)*” “*Sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi ve isteği artırıyor. Bence çok güzel... (V9)*” “*Derslerine istekle ve belli bir düzenle çalışıyor. (V14)*” “*Sosyal derslerini daha çok sevmesini ve sosyale karşı ilgisinin artmasını sağladı. (V22)*” “*Derse ilgisinin daha çok arttığını düşünüyorum. (25)*” Velilerin bu ifadeleri, TYS modelinin

uygulandığı yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı daha istekli ve ilgili olmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Görüşmeye katılan velilerden 7'si yeni ders işleme sürecinin “*olumlu yönleri*”ni “*dersi daha iyi öğrenmeyi sağlaması*” olarak belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan velilerden bazılarının bu hususla alakalı görüşleri şu şekildedir: “*Dersin daha iyi öğrenilmesini sağlaması. (V1)*” “*Tam öğrenmeyi sağlıyor. (V3)*” “*Çocuğum dersi daha iyi öğreniyor. (V10)*” “*Çocukların en çok sevdiği şeyi teknolojiyi dersin içine katmak öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesini sağlıyor. (V16)*” “*Dersi daha kalıcı olarak çok daha iyi bir şekilde öğrenebiliyorlar. Çünkü oyun ve etkinlikler işlene dersler ezberden daha kalıcı oluyor. (V17)*” Velilerin bu görüşleri TYS modelinin uygulandığı yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler dersinin daha iyi öğrenilmesine etki ettiğini göstermektedir.

Bunlardan başka, katılımcı öğrenciler yeni ders işleme sürecinin “*olumlu yönleri*”ni sırasıyla “*öğrenmeyi kolaylaştırması,*” “*öz-güven sağlaması,*” “*aktif katılım sağlaması,*” “*tekrar şansının olması,*” “*hızlı ders işlenişi sağlaması*” ve “*öğretmen-öğrenci bağıni güçlendirmesi*” olarak ifade etmişlerdir.

Sürecin genel değerlendirmesiyle ilgili görüşlerinde “*olumsuz yönleri*” vurgulayan öğrenciler bunları “*videoların zor açılması,*” “*ilgiyi dağıtması,*” “*okul dışı görevlerin yapılmaması,*” “*internet gerektirmesi*” ve “*videoların sadece EBA'ya yüklenmesi*” olarak değerlendirmişlerdir.

Görüşmeye katılan velilerden 5'i yeni ders işleme sürecinin “*olumsuz yönleri*” olarak “*videoların zor açılması*”nı göstermişlerdir. Görüşmeye katılan velilerden bazıları bu olumsuz durumla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir: “*Videoların zor açılması. Bu biraz öğrencilerin canı sıkıyor. Başka bir şey yok olumsuz. (V3)*” “*Videoları izlemede yaşanan teknik bazı aksaklıklar. (V20)*” “*Videoların yüklendiği EBA sistemi videoların açılması kısmında bizi biraz zorladı. Bununda uygulana modelle ilgili bir durumu yok. EBA'dan kaynaklı bir durum olarak görüyorum. (V21)*” “*Bazı videoları izlemekte ciddi sıkıntılar yaşadık. Bazen videoları açarken savaş verdik adeta. (V25)*” Bu veli ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı en büyük olumsuzluk videoların zor açılmasıdır.

Bunların dışında 2 veli yeni ders işleme sürecinin “*olumsuz yönleri*”ni “*ilgiyi dağıtması*” olarak belirtirken 1'er velide “*okul dışı görevlerinin yapılmaması,*” “*videoların sadece EBA'ya yüklenmesi*” ve “*internet gerektirmesi*” olarak ifade etmişlerdir.

4.3.14. Yeni ders işleme süreci ile ilgili öneriler ve istekler

Yeni ders işleme süreci ile ilgili öneri ve isteklere ilişkin veli görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54

Yeni Ders İşleme Süreciyle İlgili Velilerin Öneri ve İstekleri

| TEMALAR | KODLAR | f |
|-----------------------|--|---|
| Önerileri ve istekler | Videolar youtube vb. alternatif sitelere de yüklenmeli | 4 |
| | Etkinlikler çeşitlendirilmeli ve oyunlaştırılmış etkinlikler artırılmalı | 3 |
| | Daha fazla ve farklı videolar hazırlanmalı | 2 |
| | Değerlendirme etkinlikleri artırılmalı | 2 |
| | Videolar daha kolay açılmalı ve daha kısa olmalı | 1 |
| | Öğretmenle ve arkadaşlarıyla online iletişime geçilebilmeli | 1 |

Tablo 54’te görüldüğü gibi deney grubu öğrenci velilerinden görüşmeye katılanlar yeni ders işleme süreciyle ilgili önerilerini “*öneri ve istekler*” olarak 1 kategori (tema) ve bu temalara bağlı 6 farklı kodla ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme süreciyle ilgili veliler “*öneri ve istekler*”ini “*videolar Youtube vb. alternatif sitelere de yüklenmeli,*” “*etkinlikler çeşitlendirilmeli ve oyunlaştırılmış etkinlikler artırılmalı,*” “*daha fazla ve farklı videolar hazırlanmalı,*” “*değerlendirme etkinlikleri artırılmalı,*” “*videolar daha kolay açılmalı ve daha kısa olmalı*” ve “*öğretmenle ve arkadaşlarıyla online iletişime geçilebilmeli*” şeklinde dile getirmişlerdir.

Velilerden 4’ü yeni ders işleme süreciyle ilgili “*öneri ve istekleri*”ni “*videolar Youtube vb. alternatif sitelere de yüklenmeli*” olarak belirtmişlerdir. Katılımcı velilerden bazıları bu durumu “*Videolar Youtube vb. sitelere de yüklenebilir. (V5)*” “*Videolar sadece EBA üzerinden paylaşılmamalı. Çocukların farklı alternatifleri olursa hem site kasmaz hem de videolar daha rahat açılır. (V5)*” “*EBA’ da sıkıntı yaşadık. Videolar EBA dışında Youtube vb. yerlerden de paylaşılabilir. (25)*” “*EBA yerine videolar Youtube’den açılrsa daha iyi olabilir. (V27)*” şeklinde açıklamışlardır.

Görüşmeye katılan velilerin 3’ü yeni ders işleme süreciyle ilgili “*öneri ve istekleri*”ni “*etkinlikler çeşitlendirilmeli ve oyunlaştırılmış etkinlikler artırılmalı*” şeklinde ifade

etmişlerdir. Konuyla ilgili görüşmeye katılan velilerden bazıları düşüncelerini; *“etkinlik sayısı ve çeşidi biraz daha artırılabilir. Biliyoruz zor bir iş ama ne kadar çok etkinlik kadar çok pekiştirme. (V4)”* *“Oyunlaştırılmış etkinlikler artırılmalı. Tiyatro, şiirleştirme, masallaştırma, canlandırma gibi etkinlikler eklenebilir. (V18)”* *“Oyunlu etkinlikleri çok sevmişler. Daha çok oyunlu etkinlik planlanabilir. (23)”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin yine 2’si yeni ders işleme süreciyle ilgili *“öneri ve istekleri”*ni *“daha fazla ve farklı videolar hazırlanmalı”* olarak dile getirmişlerdir. Bununla ilgili bazı velilerin görüşleri; *“Videoların çeşitlenmesi olabilir. Bu sayede konu ile ilgili kaçırılacak ayrıntıları yakalarlar. (V3)”* *“Aynı konuyla ilgili farklı videolar olması iyi olur. Birinden öğrenemezse diğerinden öğrenebilir. (V17)”* biçimindedir.

Ayrıca yeni ders işleme süreci ile ilgili velilerin diğer *“öneri ve istekleri”* sırasıyla *videolar daha kolay açılmalı ve daha kısa olmalı* ve *“öğretmenle ve arkadaşlarıyla online iletişime geçilebilmeli”* şeklindedir.

BÖLÜM 4

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Teknolojinin insan hayatının her alanında etkisini gün geçtikçe artırmasıyla birlikte eğitimde de teknolojinin daha aktif kullanılması ve özellikle eğitimin okul dışı süreçlerinde teknolojinin eğitime daha etkin bir şekilde dâhil edilmesi arayışları başlamıştır. Başlangıçta uzaktan eğitimin birtakım eksiklerini ortadan kaldırmayı gaye edinerek eğitimde kullanılmaya başlanan ve ortaya çıkış amacı olarak uzaktan eğitimden farklı bir şekilde yüz yüze devam eden öğrenme modeline bir alternatif olarak değil, tam aksine yüz yüze öğrenme modeline destek sağlayan, onu tamamlayıcı, bütünleyici bir model olarak kullanılan harmanlanmış öğrenme yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ancak harmanlanmış öğrenme yönteminde okuldaki sınıf içinde yürütülen etkinlik ve diğer uygulamalara yeterince zaman ayrılamaması ve öğrenmenin en verimli gerçekleşmesi gereken zamanda öğrencinin sadece öğretmeni dinlemek zorunda kalması sebebiyle de birtakım sıkıntılar görülmüştür. Bunun üzerine harmanlanmış öğrenme yönteminin kendi içinde farklı modellerin denenmesi ve bu alanda yapılan farklı uygulamalar ve çalışmalar sonucunda eğitim sürecinde öğrenciyle öğretmenin, sınıf içiyle sınıf dışının yerlerinin değiştiği TYS modeli ortaya çıkmıştır. Delozier ve Rhodes (2016) TYS modeli ile ilgili yaptıkları alan taraması araştırmalarında TYS modelinin henüz oldukça yeni gelişmekte olduğunu ve modelle ilgili nesnel ölçme değerlendirme araçlarının kullanıldığı, TYS modeli ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırıldığı çalışmaların yeterli seviyede olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca henüz öğrencilerin bu modelde öğrenmelerine yönelik istenilen sonuçlara ulaşabilecek kadar yeterli bir alan yazının olmadığını vurgulamışlardır. Alan yazında görülen bu eksikliğin giderilmesine bir katkısı olması açısından, bu çalışmada harmanlanmış öğrenme yöntemlerinden bir tanesi olarak ortaya çıkan TYS modelinin Türk eğitim sisteminde özellikle de sosyal bilgiler dersinde kullanılabilirliği, modelin öğrencilerin derse karşı tutumuna ve ders başarılarına etkisi, modelle ilgili veli ve öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması ile modelin uygulama süreci ve uygulama sonuçlarının tartışılması amaçlanmıştır.

Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin ortaya konulup incelendiği araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulguları ve yorumları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlara yönelik tartışmalara ve tüm bunlar sonucu ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın nicel bulguları kapsamında öncelikle yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeli çerçevesinde öğrenim gören deney grubu ile öğretim programının öngördüğü biçimde eğitime devam eden kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrasında akademik başarıları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı ön test sonuçları istatistiksel olarak değerlendirildiğinde deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. TYS modeline uygun olarak planlanıp, bu plana göre hazırlanan eğitim materyalleri ve etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü biçimde derslerin işlenemeye devam edildiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları uygulamanın yapıldığı deney öncesinden, uygulamanın tamamlandığı deney sonrasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, yani kullanılan farklı öğrenim modelleriyle yapılan ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel bakımdan TYS modeli lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, sosyal bilgiler dersleri TYS modeline uygun olarak yürütüldüğünde dört haftalık uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puan ortalamalarında dikkat çekici bir artış belirlenmiştir. Ancak aynı süre içinde dersleri mevcut öğretim programının öngördüğü şekilde işlenen kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puan ortalamaların da ki artış daha az düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bağlamda TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubunun öğretim programına dayalı normal öğrenim gören kontrol grubuna göre çok daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüm bu sonuçlara göre, sosyal bilgiler dersinin TYS modeline göre işlenmesi öğretim programının ön gördüğü biçimde işlenen derslere oranla öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında çok daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebinin okul dışı ortamda öğrencilerin kendi başlarına ve kendi hızlarına göre konuları öğrenebilmesi, böylece sınıf ortamına bilgiyi öğrenmiş bir şekilde gelmesi, sınıf içinde uygulanan etkileşimli etkinlikler ve öğrencilerin zevk alabileceği daha fazla duyusuna hitap eden

diğer eğitim materyallerinin kullanılması, ayrıca tüm bunlarla beraber öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya geçirerek pekiştirebilmesi yani TYS modelinin tüm öğrencilere yaparak yaşayarak eşit öğrenme imkânı sağlaması olduğu savunulabilir. TYS modeline ilişkin literatür incelendiğinde, modelin değişik branşlarda akademik başarıyı artırdığını ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanmıştır.

TYS modeli ile ilgili yapılan yükseköğretim düzeyindeki araştırmalarda (Akgün, 2015; Aydın, 2016; Balıkçı, 2015; Baranovic, 2013; Bergman ve Sams, 2012; Boyraz, 2014; Bösner, Pickert ve Stibane, 2015; Day ve Foley, 2006; Pierce ve Fox, 2012; Kong, 2014; Mason, Shuman ve Cook 2013; Topalak, 2016; Turan, 2015; Mason Murphree, 2014; Day ve Foley, 2006), ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda (Schwanki, 2013), ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda (Dursunlar, 2018; Erdoğan, 2018; Gencer, 2015; Güç, 2017; Öztürk, 2016; Schwanki, 2013; Uzun, 2016) ve ilkokul düzeyinde yapılan araştırmalarda (Nayci, 2018) modelin öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucu elde edilmiştir. TYS Modelinin sosyal bilgiler dersindeki başarıya olan etkisini inceleyen araştırma da Kapçık (2014) bu modelin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarını %30 oranında artırdığını belirlemiştir. Nayci (2017)'nin ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde, Bursa (2019) ortaokul beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, Dursunlar (2018) ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, Erdoğan (2018) ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde ve Uzun (2019), ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeli ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarda ulaştıkları sonuçlar, modelin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel öğretim modellerine oranla çok daha olumlu yönde etkilediğini ve artırdığını ortaya koymaktadır. Yine Söğüt (2019) ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak ifade edilebilecek düzeyde ciddi bir artış meydana getirdiğini tespit etmiştir. Tüm bu araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmada ulaşılan TYS modelinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucu tam olarak örtüşmektedir. Bu bağlamda TYS modeli ile işlenen sosyal bilgiler derslerinin MEB'in müfredata uygun şekilde belirlediği geleneksel ders işleme sürecine oranla akademik başarıyı daha fazla arttırdığına dair olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Bununla birlikte, bu araştırma bulgusundan farklı olarak öğrencilerin akademik başarı düzeyindeki değişimin TYS modeli ile öğretim programının ön gördüğü biçimde yürütülen dersler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. TYS modeli ile ilgili yapılan yükseköğretim düzeyindeki araştırmalarda

(Butzler, 2014; Findlay-Thompson ve Mombourquette, 2014) ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda (Johnson ve Renner, 2012; Davies, Dean ve Ball, 2013; Lape, 2015; Yong, Levy ve Lape, 2015; Yavuz, 2016) ve ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda (Smith, 2015) modelin öğrencilerin başarılarını artırmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca Pozolinski (2015)'nin ortaokul sosyal bilgiler dersinde uyguladığı TYS modeli çalışmaları sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları açısından dikkate değer anlamlı bir farka rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Snyder, Besozzi, Paska ve Oppenlander (2016) tarafından ortaokul sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen araştırmada bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan farklı olarak TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarının artmasında başarılı bir model olmadığını belirlemişlerdir. Araştırmacıların ortaya koyduğu tüm bu sonuçlar bu çalışmada ulaşılan TYS modeli uygulamalarının akademik başarıyı artırdığı sonucuyla uyuşmamaktadır.

Yapılan tüm bu araştırmalar, TYS modelinin öğrencilerin akademik başarısını arttırabildiği gibi akademik başarıyı artırmada herhangi bir etki yaratamadığını da ortaya çıkarmaktadır. Araştırmalar arasında farklı sonuçların ortaya çıkması gayet olağan ve beklenen bir durumdur. Bu durumun nedenleri olarak uygulamanın yapıldığı ders, öğretim kademesi, öğretmenin TYS modeli sürecini planlama ve yürütebilme becerisi, süreçte kullanılan videolar ve diğer eğitim materyallerinin amaca ve öğrenci seviyesine uygunluğu, sınıf ortamı, öğrencilerin süreci sahiplenmesi ve sürece aktif bir şekilde katılması öğrencilerin yeterli teknolojik imkânlarla ve teknolojiyi kullanma becerisine sahip olması, ebeveynlerin TYS modeline yönelik bakış açıları vb. gösterilebilir. Sıralanan bu unsurlar çok iyi düşünülür, planlanır ve planda aksatılmadan verimli bir şekilde uygulanırsa TYS modeli günümüz öğretim ve öğrenim ihtiyaçlarına cevap verebileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında sosyal bilgiler dersine yönelik genel tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeline dayalı planlanıp hazırlanan okul içi ve okul dışı sürecin ve bu sürece uygun olarak hazırlanan etkinliklerle diğer eğitim materyallerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile sürece öğretim programının ön gördüğü şekilde devam eden kontrol grubu öğrencilerinin genel tutum puanları deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani birbirinden farklı öğrenim modelleri ile farklı zamanlarda (öntest tutum-son test tutum) yapılan ölçümler arasındaki etkileşimin istatistiksel bakımdan anlamlı

olduğu tespit edilmiştir. Buna gore, dort hafta suresince ogretim programının on gorduğu biimde işlenmeye devam eden sosyal bilgiler dersindeki kontrol grubu ogrencilerinin derse yonelik genel tutum puanları duşuk duzeyde artarken, TYS modeline uygun olarak işlenen sosyal bilgiler dersinde deney grubu ogrencilerinin derse yonelik genel tutum puanları kontrol grubuna gore olduka yuksekk duzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gosterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca gore, TYS modeline uygun bir şekilde işlenen derslerin ogretim programının on gorduğu biimde işlenen derslere gore ogrencilerin derse yonelik genel tutumlarını olumlu yonde artırmada ok daha etkili olduğu soylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ogrencilerin “derse verilen onem” alt boyutu on-son test tutum puanları incelendiğinde sonular arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir. Yani TYS modeline gore dersleri işlenen deney grubu ogrencilerinin “derse verilen onem” alt boyutu tutum puan ortalamalarında onemli bir artış tespit edilmiştir. Ancak ogretim programının on gorduğu biimde dersleri işlenmeye devam eden kontrol grubu ogrencilerinin puan ortalamalarındaki artış ok az duzeyde gerekleşerek ve neredeyse sabit kalmıştır. Bu sonuca gore, TYS modeline uygun bir şekilde yurutulen sosyal bilgiler derslerinin, ogretim programının on gorduğu biimde işlenen sosyal bilgiler derslerine gore ogrencilerin derse verdikleri onemde ok daha ciddi artış meydana getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ogrencilerin “dersin ilgi ekiciliği” alt boyutu on-son test tutum puanları karşılaştırıldığında her iki grubun sonuları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu ortaya ıkmıştır. Oyle ki dersleri TYS modeline uygun olarak yurutulen deney grubu ogrencilerinin “dersin ilgi ekiciliği” alt boyutu tutum puan ortalamalarında yuksekk sayılabilecek bir artış tespit edilmiştir. Bunun yanında dersleri ogretim programının on gorduğu şekilde işlenen kontrol grubu ogrencilerinin puan ortalamalarındaki artış ok daha az seviyede gerekleşmiştir. Ulaşılan bu sonu, TYS modeliyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin, ogretim programının on gorduğu biimde işlenen sosyal bilgiler derslerine gore ogrencilerin daha fazla ilgisini ektiği biiminde ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ogrencilerin “dersin ieriği” alt boyutu on-son test tutum puanları kıyaslandığında her iki grubun puanları arasında deney grubundan yana istatistiksel olarak anlam taşıyan bir fark ortaya ıkmıştır. Deney grubu ogrencilerinin “dersin ieriği” alt boyutu tutum puan ortalamalarında olduka yuksekk sayılabilecek bir artış tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubu ogrencilerinin tutum puan ortalamalarındaki

artış daha az düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, TYS modeline göre işlenen sosyal bilgiler derslerinin, öğretim programının ön gördüğü biçimde işlenen sosyal bilgiler derslerine göre içerik olarak öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiği ve tutumlarını çok daha olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ön-son test tutum puanları incelendiğinde her iki grubun puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yani, deney grubu öğrencilerinin “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu tutum puan ortalamalarında oldukça yüksek sayılabilecek bir artış tespit edilmiştir. Fakat kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artış daha az ve sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonuç, TYS modeliyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin, öğretim programının ön gördüğü biçimde işlenen sosyal bilgiler derslerine göre derste yapılan etkinlikler bakımından öğrenciler tarafından daha çok beğenildiği ve bunun da onların derse karşı tutumlarını pozitif yönde etkilediği biçiminde ifade edilebilir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi genel tutum ön-son test puanlarına ve tutum alt boyutları ön-son test tutum puanları genel olarak değerlendirildiğinde; TYS modeliyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin, öğretim programının ön gördüğü biçimde işlenen sosyal bilgiler derslerine oranla öğrencilerin derse karşı tutumlarını çok daha olumlu yönde artırmakta olduğu sonucuna ulaşılabilir. Tüm bu sonuçlara göre TYS modelinin sosyal bilgiler derslerinde uygulanmasının öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının artmasına öğrencilerin bireysel olarak öğrenmelerini gerçekleştirmeleri, kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, kendi başarılarını kontrol edebilmeleri, kendilerine olan güven duygularının artması ve yapılan uygulamadan zevk almaları, öğrenmeye karşı motivasyonlarının yükselmesi gibi nedenler kaynaklık ettiği söylenebilir. Ayrıca TYS modelinin öğrenmeyi sınıf dışına taşıması, derse evde çevrimiçi videolar ve diğer eğitim materyalleriyle hazırlanabilmeleri, istedikleri kadar tekrar yapabilmeleri, böylece sınıf içi etkinliklere hazır olarak gelmeleri, yer ve zaman bakımından bağımsız hareket edebilmeleri, kendi bireysel özelliklerine ve kapasitelerine göre öğrenebilmeleri, internet üzerinden sınırsız ve çok çeşitli eğitim materyallerine ulaşabilmeleri, zorlandıkları hususlarda sınıf arkadaşlarından ve ders öğretmeninden yardım alabilmeleri, eğlenceli grup etkinliklerinin ve bireysel etkinliklerin olması, teknolojiyle bütünleşik olması gibi faktörlerin öğrencilerin dersi sevmelerine ve derse katılımlarının artmasına neden olmuş olabilir. Tüm bunlar öğrencilerin kafasındaki dersle ilgili olumsuz korkuları ve heyecanı

azaltmış bu da öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği şeklinde de yorumlanabilir.

TYS modelinin tutuma olan etkisine ilişkin literatür incelendiğinde, modelin derslere yönelik tutumu artırdığını ortaya koyan birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. TYS modelinin öğrencilerin tutumlarına etkisine yönelik yapılan yükseköğretim düzeyindeki araştırmalarda (Başal, 2012; Çavdar, 2018; Smith, 2015; İyitoğlu, 2018; Grabau, 2015; Perçin, 2019) ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda (Ceylaner, 2016; Çavdar, 2018; Göksü, 2018; Kömeç, 2018; Merrille,2015) ve ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda (Akdeniz, 2019; Alharbi ve Alshumaimeri, 2016; Göksü, 2018; Öztürk, 2016) modelin öğrencilerin ders karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Grabau (2015), TYS modelinin lisans öğrencilerinin ders başarılarına ve tutumlarına etkisini araştırmış yaptığı uygulama sonucunda TYS modelinin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarına pozitif yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Buna sebep olarak da TYS modeliyle birlikte öğrencilerin dersi daha fazla sevmeye başladıkları, bunda öğrencilerde derse karşı olumlu tutum olarak yansıdığını belirtmiştir. Göksu (2018), TYS modelini İngilizce dersi kapsamında uygulamış ve modelin öğrencilerin tutum düzeylerini olumlu olarak etkilediğini belirlemiştir. Bunda da öğrencilerin derste eğlenmelerinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer sonuç Tulay (2019) tarafından TYS modelinin İngilizce dilbilgisi dersinde uygulanması sonucunda da elde edilmiştir. Burada öğrencilerin tutumunda olumlu yönde değişiklik meydana gelmesinin sebebi olarak TYS modelini sevmelerini ve süreçten zevk almalarını göstermiştir. Ayrıca ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde TYS modeli uygulamasını gerçekleştiren Nayci (2017) bu uygulamanın sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirlemiştir. Tüm bu araştırma sonuçları bu çalışmada ortaya çıkan TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde artırmakta olduğu sonucunu bütünüyle desteklemektedir.

Literatür incelendiğinde TYS modelinin öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediğini söyleyen çalışmalar bulunduğu gibi modelin öğrenci tutumuna olumlu bir etkisinin olmadığını söyleyen çalışmalarda mevcuttur. TYS modelinin öğrencilerin tutumlarına etkisine yönelik yapılan yükseköğretim düzeyindeki araştırmalarda (Emekçi, 2014; Gürkan, 2016; Hillyard, Gillespie ve Littig, 2010; Perçin, 2019; Pierce ve Fox, 2012; Sağlam, 2016) ve ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda (Akdeniz, 2019; Güç, 2017; Sönmez, 2019) modelin öğrencilerin başarılarını artırmadığı sonucu elde edilmiştir.

Bunlardan Güç (2017) yedinci sınıf matematik rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda TYS modeli uygulamasının etkilerini araştırdığı çalışmasının uygulaması sonucunda, uyguladığı tutum ölçeği sonuçlarında deney grubunun derse karşı tutum puanları ile kontrol grubunun ders karşı tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Benzer bir çalışmada Perçin (2019) programlama öğretiminde TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin başarılarına, teknoloji tutumlarına etkisine yönelik yapmış olduğu çalışma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının teknoloji tutum ölçeğinden elde edilen son test ve ön test puanlarının karşılıklı değerlendirilip incelendiğinde her iki grubunun teknoloji tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığını ortaya çıkarmıştır. Yine Akdeniz (2019) TYS modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırdığı çalışması sonucunda, öğrencilerin derse karşı tutumlarında deney grubu lehine bir fark söz konusu olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirlemiştir. Sönmez ise (2019) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uyguladığı TYS modeli uygulamaları sonucunda, modelin öğrenci başarılarına katkı sağladığını ancak öğrenci tutumları üzerine yeterince katkı sağlamadığını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca olumlu tutum geliştirmede yapılan bu çalışmanın süresinin yetersiz kalmış olabileceğini, alan yazında tutum gibi psikometrik becerilerin değiştirilebilmesi için daha uzun süreli çalışmalar yapılmasının doğru olacağını belirtmiştir. Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın TYS modelinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde artırdığı sonucuyla çelişmektedir.

Yapılan tüm bu araştırmalar göstermektedir ki; TYS modelinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu etki yapabildiği gibi herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı durumlarda olabilmektedir. Araştırmalar arasında birbirinden oldukça farklı sonuçların ortaya çıkması normal bir durumdur. Çünkü hangi eğitim modeli olursa olsun çıkan bütün sonuçların %100 birbirleriyle örtüşmesi beklenen bir durum değildir. Bu farklılıkların sebebi olarak aynı başarıda olduğu gibi TYS modelinin uygulandığı ders, öğretim kademesi, öğretmenin TYS modeli sürecini planlama ve yürütebilme becerisi, süreçte kullanılan tüm eğitim materyalleri, sınıf ortamının modelin uygulanışına uygunluğu, uygulama süresi, öğrencilerin yeniliklere açık olması, modeli benimsemesi ve sürece aktif bir şekilde katılması, tüm öğrencilerin yeterli teknolojik imkânlara ve teknolojiyi kullanma becerisine sahip olması, ebeveynlerin TYS modeline yönelik bakış açıları, okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin modele yaklaşımı ve desteği gibi birçok değişkenin olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu erkek ve kız öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu erkek ve kız öğrencilerinin, hemcinslerin kendi aralarındaki deney ve kontrol gruplarına gruplara göre sosyal bilgiler dersi akademik başarılarında anlamlı bir fark taşıyıp taşımadığı incelenmiştir. Özellikle farklı öğrenim şekilleri (deney-kontrol grubu) ile ölçüm zamanları (ön-son test) arasındaki etkileşimlerin erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, buna karşın kız öğrenciler için deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna göre TYS modeline göre işlenen sosyal bilgiler derslerinin kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca deneysel işlem öncesi ve sonrası deney grubunun akademik başarı puanları erkek öğrencilerde %12,60; kız öğrencilerde %23,33 düzeyinde, kontrol grubunun akademik başarı puanları ise erkek öğrencilerde %6,21, kız öğrencilerde %6,76 düzeyinde arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar özellikle TYS modelinin uygulandığı deney grubunda yer alan kız öğrencilerin akademik başarılarına erkek öğrencilerden ve kontrol grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin akademik başarılarına oranla ciddi anlamda olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

TYS modeli ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonucu destekleyen sonuçlardan biri, Lai ve Hwang (2016) tarafından TYS modelinin etkililiğini belirlemek amacıyla ilköğretim Matematik dersinde yapılan yarı deneysel bir çalışmada elde edilmiştir. Bu araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; TYS modeli uygulaması sonucunda deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının birbirine yakın düzeyde arttığı, bu artış düzeyinin her iki cinsten de kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Diğer benzer bir sonuçta Mason, Shuman ve Cook (2013)'ün TYS modeli ile geleneksel sınıf modelini karşılaştırdıkları çalışmada bulunmuştur. Bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara bakıldığında; TYS modeli uygulamaları sonucunda deney grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerinin akademik başarılarının birbirine yakın bir şekilde geleneksel sınıf modeline göre ders işleyen sınıftaki kız ve erkek öğrencilerden bariz bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin başlangıçta TYS modelinde uyumda zorlandıkları ancak sonradan modele uyum sağladıkları belirlenmiştir. Tüm bu araştırma sonuçları bu çalışmada ortaya çıkan TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin ders karşı tutumlarını olumlu yönde artırmakta olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Çalıcı (2019) altıncı sınıf Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirdiği TYS modeliyle ilgili çalışmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış, araştırma sonucunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluştuğunu belirlemiştir. Çalıcı (2019)'nın araştırma sonuçları bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeninin çalışma yapılan öğrenci gruplarının farklı özelliklere sahip olması (sınıf seviyesi, öğrenci başarı durumları, öğrencilerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleri vb), uygulama yapılan derslerin farklı olması, uygulama yapılan okul çevrelerinin farklı olması gibi unsurlardan kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma bağlamında TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu erkek ve kız öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu erkek ve kız öğrencilerinin, hemcinslerin deney ve kontrol gruplarına göre sosyal bilgiler dersi tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Özellikle farklı öğrenim şekilleri (deney-kontrol grubu) ile ölçüm zamanları (ön-son test) arasındaki etkileşimlerin hem erkek hem de kız öğrenciler için deney grubu yönünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre TYS modeline göre işlenen sosyal bilgiler derslerinin hem kızlar üzerinde hem de erkek öğrencilerin derse karşı tutumlarında benzer olumlu etkiyi ortaya çıkardığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun tutum puanları erkek öğrencilerin %8,58, kız öğrencilerin %2,94 düzeyinde, deney grubunun “sosyal bilgiler dersi tutum” puanları ise erkek öğrencilerinin %21,73 kız öğrencilerin %18,53 düzeyinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sosyal bilgiler dersi tutumları üzerinde TYS modelinin uygulandığı deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin sosyal bilgiler tutumlarında kontrol grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilere göre ciddi anlamda olumlu yönde bir değişme meydana getirdiği ifade edilebilir. Yani elde edilen tüm sonuçlara göre TYS modelinin, deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine olan tutumlarına kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilere göre pozitif yönde çok daha fazla bir katkı sağladığı söylenebilir.

Yine bu çalışmada TYS modeliyle öğrenim gören deney grubu erkek ve kız öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu erkek ve kız öğrencilerinin, hemcinslerin kendi aralarındaki deney ve kontrol gruplarına gruplara göre “derse verilen önem” alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Özellikle farklı öğrenim biçimleri (deney-kontrol grubu) ile değişen ölçüm zamanları (ön-

son test) arasındaki “derse verilen önem” alt boyutundaki etkileşimin erkek öğrenciler ve kız öğrenciler için deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre TYS modeline göre işlenen sosyal bilgiler derslerinin “derse verilen önem” alt boyutunda kız ve erkek öğrenciler üzerinde etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir. Öyle ki işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun “derse verilen önem” alt boyutu puanları erkek öğrencilerin %6,13, kız öğrencilerin %2,82 düzeyinde, deney grubunun “derse verilen önem” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerinin %18,92 kız öğrencilerin %15,40 düzeyinde arttığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar TYS modelinin uygulandığı deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin “derse verilen önem” alt boyutunda meydana gelen olumlu değişimin ve kontrol grubunda yer alan hemcinslerinden önemli bir seviyede etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerde “derse verilen önem” alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek seviyede meydana gelen bu olumlu etkinin kız ve erkek öğrencilerde birbirine oldukça yakın seviyede olduğu da görülmektedir. Yani dersleri TYS modeline göre işlenen sosyal bilgiler derslerinin deney grubu kız ve erkek öğrencilerince dersleri öğretim programının öngördüğü şekilde işlenen kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinden daha fazla derse önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Gerçekleştirilen çalışma bağlamında TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu erkek ve kız öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu erkek ve kız öğrencilerinin, hemcinslerin kendi aralarındaki deney ve kontrol gruplarına göre “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutunda yaptığı etkinin anlamlı bir fark meydana getirip getirmediği araştırılmıştır. Birbirinden farklı öğrenim şekilleri (deney-kontrol grubu) ile değişen ölçüm zamanları (ön-son test) arasındaki “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutunda etkileşimlerin gerek erkek öğrenciler gerekse de kız öğrencilerde deney grubu yönünde anlamlı etkiyi yaptığı belirlenmiştir. Çalışma öncesi ve sonrası kontrol grubunun “dersin ilgi çekiciliği” ortalama puanları erkek öğrencilerin %7,78 kız öğrencilerin %4,08 düzeyinde, deney grubunun “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerinin %23,46 kız öğrencilerin %20,72 düzeyinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar özellikle TYS modelinin uygulandığı deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin “dersin ilgi çekiciliği” alt boyutu üzerindeki etkisinin kontrol grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerden ciddi düzeyde yüksek olduğunu bilgisini vermektedir. Bu da dersleri TYS modeline göre yürütülen deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin, öğretim programının ön gördüğü şekilde ders gören

öğrencilere oranla sosyal bilgiler derslerini daha ilgi çekici bulduklarını ortaya koymaktadır.

Çalışma ile TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu erkek ve kız öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu erkek ve kız öğrencilerinin, hemcinslerin kendi aralarındaki deney ve kontrol gruplarına gruplara göre “dersin içeriği” alt boyutunda anlamlı bir etki yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda farklı öğrenim şekilleri (deney-kontrol grubu) ve ölçüm zamanları (ön-son test) arasındaki etkileşimlerin “dersin içeriği” alt boyutunda erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, buna karşın kız öğrenciler için ise sonucun deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre TYS modeline göre işlenen sosyal bilgiler derslerinin “derslerin içeriği” alt boyutundaki etkisinin kız öğrenciler üzerinde daha fazla olduğu söylenebilir. Deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun “dersin içeriği” alt boyutu ortalama puanları erkek öğrencilerin %11,25; kız öğrencilerin %1,90 düzeyinde, deney grubunun “dersin içeriği” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerinin %21,42; kız öğrencilerin %19,66 düzeyinde arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar TYS modelinin “dersin içeriği” alt boyutunda, özellikle modelin uygulandığı deney grubunda yer alan kız öğrenciler üzerinde erkek öğrencilerden ve diğer kontrol grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerden daha fazla etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yani deney grubunda yer alan kız öğrenciler TYS modeliyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin içeriğinden deney grubunda yer alan erkek öğrencilerden daha fazla etkilenmişlerdir. Ayrıca deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrenciler TYS modeliyle yürütülen sosyal bilgiler dersinin içeriğinden dersleri programın öngördüğü şekilde devam eden kontrol grubundaki öğrencilere göre daha ciddi derecede etkilenmişlerdir. Tüm bunlara göre TYS modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine olan ilgilerini arttırdığı, bununda dersin etkisini artırdığı söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu erkek ve kız öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu erkek ve kız öğrencilerinin, hemcinslerin kendi aralarındaki deney ve kontrol gruplarına gruplara göre “derste yapılan etkinliklere ilişkin tutum” alt boyutunda yaptığı etkinin anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma sonunda değişik öğrenim şekilleri (deney-kontrol grubu) ile değişen ölçüm zamanları (ön-son test) arasındaki “derste yapılan etkinliklere ilişkin tutum” alt boyutunda etkileşimlerin hem erkek öğrenciler hem de kız öğrencilerde deney grubu yönünde aynı etkiyi ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Öyle ki

deneysel işlem öncesi ve sonrası kontrol grubunun “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ortalama puanları erkek öğrencilerin %9,29 kız öğrencilerin %2,81 düzeyinde, deney grubunun “derste yapılan etkinlikler” alt boyutu ortalama puanları ise erkek öğrencilerin %28,21 kız öğrencilerin %21,05 arttığı sonucu elde edilmiştir. Sonuçlar özellikle TYS modelinin uygulandığı deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin “derste yapılan etkinliklere ilişkin tutum” alt boyutu üzerindeki etkisinin kontrol grubunda yer alan hemcinslerinden ciddi oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da dersleri TYS modeline göre yürütülen deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin, dersleri öğretim programının ön gördüğü şekilde devam eden kız ve erkek öğrencilere nazaran sosyal bilgiler derslerinde yapılan etkinlikleri daha ilgi çekici buldukları ve beğendiklerini ortaya koymaktadır.

Tüm bu sonuçlar bütün olarak incelenip daha genel ve bütünsel bir yorum yapıldığında, cinsiyete göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersi genel tutumları ve yine cinsiyete göre tutum alt boyutlarında meydana gelen olumlu yönde etkinin kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilere göre oldukça ciddi derecede yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç cinsiyete göre hem derse karşı genel tutumda hem de tutumun bütün alt boyutlarında kendisini göstermektedir. Yani diğer bir ifadeyle TYS modeliyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin, öğretim programının ön gördüğü biçimde işlenen sosyal bilgiler derslerine oranla öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve tutum alt boyutlarını çok daha olumlu yönde artırmakta olduğu ve aralarında anlamlı fark taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

TYS modeline ilişkin literatür incelendiğinde, modelin değişik branşlarda ve kademelerde farklı cinsiyetlerde (kız-erkek) derslere karşı tutumu olumlu yönde artırdığını ortaya çıkaran ve sonuç itibarıyla bu çalışmayla örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Wilson (2013) Ohio'daki Capital Üniversitesinde TYS modelini sosyal bilimler için lisans istatistik kursunda uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda modelin uygulandığı kız ve erkek öğrencilerin ilgili derse karşı tutumlarında önemli sayılabilecek bir artış meydana geldiğini, bu artışın aynı dersi farklı modellerle daha önceki senelerde alan kız ve erkek öğrencilerin ders karşı tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine benzer bir çalışmanın sonucunda Phillips ve Trainor (2014) TYS modelini uyguladığı kız ve erkek öğrencilerin derse karşı tutumlarında birbirine yakın düzeyde olumlu bir artış meydana geldiğini belirlemişlerdir. Ayrıca her iki cinste (kız erkek) öğrenci tutumlarında meydana gelen bu artışın TYS modelinin uygulandığı deney

grubunda klasik yöntemlerle dersi işlenen kontrol grubu öğrencilere göre çok daha yüksek ve istatistikî olarak da anlamlı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Diğer farklı bir çalışmada ise Kostka ve Lockwood (2015) İngilizce gramer sınıfında TYS modelinin ortaokul öğrencilerinin performansları ve tutumlarına etkisini inceledikleri TYS modelinin uygulandığı grubun kız ve erkek öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının geleneksel yöntemlerle ders işleyen gruba göre anlamlı derece yükseldiğini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca Kazazoğlu (2011) TYS uygulamalarının kız ve erkek öğrencilerin derse karşı tutumlarını geleneksel uygulamalardaki aynı hemcinslerine oranla daha çok ve olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Tüm bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde sonuçların bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmekte olduğu görülmektedir.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili incelenen konu ise TYS modeli hakkındaki öğrenci ve veli görüşleridir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan aynı kategoride birleştirilebilecek olanlar bir araya toplanmış ve diğer sorular ise ayrı ayrı ele alınıp, ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemiyle ayrıştırılmıştır. Yapılan bu betimsel analizler sonucu frekans tabloları oluşturulmuştur. Burada bu tablolardan elde edilen sonuçlar üzerinde durulmuş ve gerekli tartışmalarla elde edilen bulgular sonuca bağlanmıştır. Betimsel analizler sonucu ortaya çıkan tablolar dikkatlice incelendiğinde öğrencilerin önemli bir bölümünün TYS modeli ile ilgili genel olarak olumlu yönde görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde de öğrencilerin TYS modeli hakkında olumlu görüşe sahip olduğu birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. TYS modeli ile ilgili yapılan yükseköğretim düzeyindeki araştırmalarda (Boyrız, 2014; Gürkan, 2016; Pierce ve Fox, 2012; Bulut, 2019; Turan, 2015) ve ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda (Akdeniz, 2019; Bishop ve Verleger, 2013; Ceylaner, 2016; Davies, Dean ve Ball, 2013; Göksu, 2018; Güç, 2017; Sönmez, 2019) model hakkında genel olarak öğrencilerin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler yeni ders işleme sürecinin önceki derslerden farklılıklarını; planlama açısından, uygulama ve etkinlikler açısından, sınıf ortamı açısından, ölçme ve değerlendirme açısından ve öğrenmeyi sağlama açısından kategorilerinde etmişlerdir. Veliler ise süreci öğrenciler kadar derinlemesine bilmedikleri, özellikle sınıf içinde yürütülen etkinlikleri tüm ayrıntılarına kadar farkında olmadıkları için bu farklılıkları çeşitli kategorilere ayırmadan, bir bütün halinde daha genel olarak değerlendirmişlerdir. Planlama açısından yeni ders işleme sürecinin en belirgin farklılıklarını öğrenciler; daha etkili, düzenli ve net

bir süreç olması, yoğun bir içeriğinin olması ve daha sistematik ders hazırlığı sağlaması vb. şeklinde ifade etmişlerdir. Veliler her ne kadar farklılıkları kategorilere ayırmaları da belirttikleri farklılıklar arasında planlama kategorisine girenlerin öğrencilerin ifade etmeleriyle uyumlu ve tutarlı olduğu net olarak ifade edilebilir.

Sürecin uygulama ve etkinlikler açısından farklı olduğunu ifade eden öğrenciler ise bu farklılıkları; ağırlıklı olarak derslere aktif katılım sağlama, eğlenceli ve güzel etkinliklerin olması, daha fazla etkinlik ve pekiştirme imkânı sağlaması, bireysel farklılıklara önem vermesi, evde ders ve ön hazırlık yapabilmeye imkân tanınması vb. şeklinde dile getirmişlerdir. Yine velilerin genel olarak ifade ettikleri farklılıklar arasından sürecin uygulama ve etkinliklerdeki farklılıklarıyla ilgili olanlar incelenip belirlendiğinde, öğrencilerin belirttikleri farklılıklarla, velilerin ifade ettikleri farklılıkların genel olarak örtüştüğü söylenebilir.

Yine yeni ders işleme sürecinin sınıf ortamı açısından farklı olduğunu belirten öğrenciler ise bu farklılıkları; rekabetçi ortama imkân tanınması, sınıfı daha aktif hale getirmesi, tüm öğrencilere eğlenerek öğrenme imkânı yaratması, herkese hitap etmesi, iş birliği ve yardımlaşmaya uygun olması ve daha mutlu sınıf ortamına olanak sağlaması şeklinde değerlendirmişlerdir. Velilerin genel olarak belirttiği farklılıklardan sınıf ortamına dair olanların öğrencilerin belirttiği farklılıklarla aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme açısından yeni ders işleme sürecinin farklılıklarını ifade eden öğrenciler bu farklılıkları; yeni ve çok çeşitli ölçme değerlendirme araçları kullanılması, bireysel değerlendirme yapılabilmesi, eğlenceli ölçme ve değerlendirme sağlaması, daha iyi ve verimli ölçme değerlendirmeye imkân vermesi olarak belirtmişlerdir. Velilerin yeni ders işleme süreciyle ilgili genel olarak belirttikleri farklılıklar arasında ölçme değerlendirme ile ilgili ifade ettikleri bir farklılık bulunmamaktadır. Çünkü veliler sürecin ölçme değerlendirme kısmı ile hiç karşılaşmadıkları için konuyla ilgili çok net bir bilgiye sahip olamamışlar ve bu kategoriye giren bir farklılığı da ifade edememişlerdir.

Öğrenci ve velilerin yeni ders işleme sürecinin önceki ders işleme sürecinden farklılıklarıyla ilgili ifadeleri bir bütün olarak incelenip değerlendirildiğinde TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin eski ders işleme sürecine oranla çok sayıda farklılık barındırdığı söylenebilir. Öğrenci ve velilerin ifade ettikleri bu farklılıkların neredeyse tamamına yakının olumlu yönde farklılıklar olduğu dikkat çekici bir ayrıntıdır. Tüm bu sonuçlar,

TYS modeliyle yürütülen yeni sürecin öğrencilere olumlu anlamda farklı geldiği ve bu farklılıkların genel olarak onları olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

TYS modeliyle ilgili literatür incelendiğinde bu araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Akdeniz (2019)'in yapılandırmacı eğitim modeli ile YYS modeli arasındaki farklarla ilgili öğrencilerin tamamı YYS modeli lehine olumlu farkların olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler YYS modelinin şimdiye kadar uygulanan yöntemlerden farklı, öğrencilerin çok daha aktif olduğu, eğlendiği ve eğlenirken öğrendiklerini de hissettikleri bir model olduğunu belirtmişlerdir. Yine Turan (2015)'in yaptığı çalışmada YYS modelinin daha önce uygulanan eğitim modellerinden farklı olduğu, bu farklılıkların derslerin daha eğlenceli geçmesi, videolar sayesinde konuların daha iyi öğrenilmesi, derslere daha iyi hazırlanılabilmesi, daha iyi ölçme değerlendirme sağlaması şeklinde ifade edildiği tespit edilmiştir. Burada ifade edilen farklılıkların bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmekte olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarına uygun olarak, Urfa (2016) YYS modelinin öğrenme ortamında kullanılmasıyla geleneksel öğrenme modeline göre sınıf içinde çok daha fazla öğrenci etkileşimi sağlandığı ve daha olumlu bir öğrenme çevresi oluşturduğunu ifade etmiştir. Yine benzer bir çalışmada Strayer (2012) ve Yavuz (2016)'da YYS modeli ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemlerden farklı olarak çok daha işbirlikçi bir şekilde etkileşim içinde olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca Olakanni (2017) derse hazırlıklı gelmeyi sağlamanın buna bağlı olarak da öğrencilerin öz-yeterlik algılarını artırmasının ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasını sağlamanın YYS modelinin geleneksel modellerden en büyük farkları olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda tüm bu araştırma sonuçlarının bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile örtüştüğü söylenebilir.

Öğrenci ve veliler yeni ders işleme sürecinin uygulama öncesi ilk hayalleri, duyguları ve düşünceleri neredeyse birebir aynı olduğu söylenebilir. Öğrenci ve velilerin uygulama öncesi hayal, duygu ve düşünceleri arasında en ön plana çıkanlar, yeni bir süreçle karşılaşmanın yarattığı mutluluk, farklı ve bilinmez bir sürecin oluşturduğu heyecan, endişe ve merak, daha eğlenceli ve farklı bir ders beklentisi, ders başarısının artması beklentisi, yeniliklere açık olmak gerektiği düşünceleridir. Bu hayal, duygu ve düşünceler büyük oranda veli ve öğrencilerde ortak olarak görülmektedir. Öğrenciler yeni bir süreçle karşılaştıkları için ve bu sürecin güzel geçeceğini düşündükleri için mutluluk duymaktadırlar. Çocukları mutlu olduğu için velilerde doğal olarak mutlu olmaktadır. Aynı zamanda yeni ders işleme süreci beraberinde birtakım bilinmezlikleri getirdiği için

öğrenci ve velilerin kafasında bir takım soru işaretleri oluşturmakta bu da onlarda ister istemez heyecan, endişe, merak, korku duygularını oluşturmaktadır. Bununda gayet doğal olduğu ve süreç uygulandıkça, yani öğrenciler süreci tanıdıkça bu heyecan, korku, endişe, merakın dozu zamanla normale dönebileceği söylenebilir. Daha sonraki sorularda öğrencilerin ve velilerin modele ilişkin vermiş oldukları olumlu düşünce ve duygularına yönelik söylemleri bu durumu teyit etmektedir. Yine öğrenci ve velilerin yeni ders işleme sürecinin başlangıcında çok farklı bir ders beklentisi içinde oldukları söylenebilir. Bu yeni ders sürecinin aynı zamanda öğrenci ve velilerin temel hedefi olan ders başarısını yükseltmeye katkı sağlayacağı düşüncesi de diğer önemli beklentilerden biri olduğu söylenebilir.

Veli ve öğrencilerin tüm bu duygu, düşünce, beklenti ve hayalleri genel olarak değerlendirildiğinde, ağırlıklı olarak olumlu yönde oldukları görülmektedir. Yani öğrenci ve veliler süreçten çoğunlukla iyi dönütler alacaklarını düşünmektedirler. Sadece sürecin yeni olması, ilk defa karşılarına çıkması sebebiyle bir takım doğal endişelerin olduğu görülmekte bunun normal olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde burada elde edilen sonuçlarla örtüşen ve sonuçları destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Urfa (2016) yapmış olduğu araştırmasında, öğrenenlerin TYS modelini ilk defa duyduklarında mutluluk oluşturan, heyecan verici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı beklentisi içine girdiklerini ifade etmiştir. Yine Kırmızıoğlu (2018) yaptığı çalışmada, TYS modelinin uygulanmaya başlanmadan ve ilk uygulanma sürecinde öğrencilerde biraz korku, endişe, merak ve heyecan oluşturduğunu ve bu duyguların zamanla farklılaşarak olumlu yönde değiştiğini belirlemiştir. Literatür incelendiğinde Bishop ve Verleger (2013)'in, Moffet ve Mill (2014)'in çalışmalarında da deney grubunda yer alan öğrencilerinin TYS modeli uygulaması öncesi benzer duygu ve düşünceleri ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca Ayçiçek (2018)'in bu çalışmadaki sonucu destekleyen araştırmasında, TYS modeliyle ilgili öğrenci beklentilerinin etkili, verimli ve farklı bir model olması yönünde olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bahsi geçen tüm bu araştırmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Öğrenciler yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine genel olarak kolay uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Velilerde ifadeleriyle öğrencilerin bu görüşlerini desteklemişlerdir. Yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecine kolay uyum sağladıklarını ifade eden öğrenciler bunun sebebi olarak; yeni ders işleme sürecine istek ve heyecan duymalarını, dersi ve yeni ders işleme sürecini sevmelerini, evde rahat ders

yapabilmelerini, derslerin ve sürecin oldukça eğlenceli ve hoş geçmesini, yeni sürecin bireysel farklılıklara uygun olmasını, yeni sürecin kolay olmasını, teknolojik olarak yeterliliklerinin olmasını göstermişlerdir. Velilerin bu konudaki ifadeleri de öğrencilerini söyledikleriyle tamamen benzemektedir.

Sayıları az da olsa yeni ders işleme sürecine alışmanın zaman aldığını ifade eden öğrenci ve velilerinde olduğu görülmektedir. Uyum sürecinde sıkıntı yaşayan bu öğrencilerin genellikle kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmekte zorlandıkları söylenebilir. Bu konudaki öğrenci ve veli görüşleri sorunun yeni ders işleme sürecinde değil, öğrencilerinin sorumluluk bilincinde yaşadıkları eksiklikten kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin süreç ilerledikçe bu sorunlarının üzerinden geldiğini ve sürece uyum sağladıklarını öğrenci ve veli ifadeleri net olarak ortaya koymaktadır.

Tüm bu sonuçlara göre, yeni ders işleme sürecinin ilk uygulama ve alışma sürecinin genel olarak kolay geçtiği ve öğrencilerini büyük kısmının sürece kolay uyum sağladıkları söylenebilir. Uyum sağlamakta zorluk yaşayanların ise daha çok bireysel özellikleri yüzünden bu sorunları yaşadıkları ve zamanla sürece onların da uyum sağladıkları belirlenmiştir.

TYS modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bu sonuçları da destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Turan (2016) araştırma sonucunda TYS modeliyle ilk karşılaştıklarında öğrencilerin olumsuz fikirlere sahip olduklarını, ancak ilk uygulamayla birlikte bu olumsuz fikirlerin dağıldığını ve sürece kolay bir şekilde uyum sağladıklarını ifade vermiştir. Benzer şekilde Aydın (2016) yaptığı çalışmada TYS modelinin öğrenci merkezli olması, dersin eğlenceli ve keyifli geçmesi, modelin derse hazırlıklı olarak gelmeyi sağlaması sebepleriyle öğrenciler tarafından kolay kabullenildiğini ortaya koyan sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçları pekiştiren sonuçların olduğu bir başka çalışmada Overmyer (2014)'ın TYS modelinin öğrenciler tarafından sevildiğini, kolay ve eğlenceli olarak algılandığını bu sebeple de öğrencilerin büyük oranda modele kolay uyum sağladıklarını ortaya koyan çalışmasıdır. Yine Nayci (2017) yaptığı çalışmada ise bazı veliler öğrencilerin evdeki uygulamalara başlangıçta uyum sağlamakta zorlandıklarını, bunun daha çok öğrenciden kaynaklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Chen, Wang, Kinshuk ve Cehen (2014), Güç (2017), Karaman (2018) ve Stone (2012) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarda bu araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. İfade edilen tüm bu çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmamın sonuçları birbirleriyle aynı doğrultuda olup birbirlerini desteklemektedirler.

Öğrenciler yeni ders işleme sürecinin kendilerine hissettirdiklerini; heyecan, gerginlik, rahatlık, aktiflik ve mutluluk şeklinde ifade etmişlerdir. Veliler de ifadeleriyle öğrenci görüşlerini büyük oranda desteklemişlerdir. Veliler sadece öğrencilerin ifade ettiği gerginliği dile getirmedikleri görülmektedir. Buda öğrencilerin hissettiği gerginliğin çok yoğun ve olumsuz bir gerginlik olmadığını yeni bir süreçle karşılaşmanın ister istemez insanda oluşturduğu kaygından kaynaklı hafif bir gerginlik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin tamamına yakını yeni ders işleme sürecinde çeşitli sebeplerle heyecan duyduklarını ifade etmişlerdir. Yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini heyecanlı olarak belirten öğrenciler bunun nedeni olarak, yeni sürece merak duymayı, ilk defa karşılaşılan bir süreç olduğu için bir bilinmezlik olduğunu, kendilerine çok yeni ve farklı gelmesini, süreç içinde düzenlenen yarışmaların kendilerinde heyecan oluşturmasını göstermişlerdir. Veliler bu husus da öğrenciler kadar çok sebep göstermeseler de temel olarak öğrencilerle aynı düşünceleri paylaşmışlardır. Yani öğrenci ve veli görüşleri birbirleriyle oldukça uyumlu görünmektedir.

Sayıları çok fazla olmasa da yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini gerginlik olarak ifade eden öğrenciler ise bunu sebebini, alışkanlıkların dışında olmasına ve sürecin yeni olmasından kaynaklanan korkuya bağlamaktadırlar. Veliler ise yapılan görüşmelerde öğrencilerin yaşadığı gerginlik hakkında hiçbir şey dile getirmemişlerdir. Bu durum öğrencilerin yaşadığı gerginliği ailelerine yansıtmadığı şeklinde yorumlanabilir ya da öğrencilerin yaşadığı gerginliğin normal boyutta her yeni şeyle karşılaşıldığında ortaya çıkan olağan bir gerginlik olduğu şeklinde de ifade edilebilir.

Yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini rahatlık olarak ifade eden öğrenciler ve veliler bunun sebeplerini, sürecin oldukça güzel ve eğlenceli olmasına, daha iyi öğrenme duygusuna, konuyu önceden öğrenebilmeye, evde rahatça ders çalışabilmeye, teknolojiyle uyumlu olmaya, kişilik özelliğine ve sürecin sıkıntısız bir şekilde yürütülmesine dayandırmaktadırlar. Öğrenci ve velilerin öğrencilerin süreç boyunca hissettikleri rahatlıkla ilgili söylemlerinin neredeyse tamamıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu durum TYS modeline dayalı sürecin gerçekten de öğrencilerde ciddi bir rahatlık yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

TYS modelinin kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkan yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini aktiflik olarak ifade eden bazı öğrenciler bunun nedenini, yeni sürecin değişik ve ilgi çekici gelmesine, evde ön hazırlık yapabilmenin onları okulda daha aktif hale getirmesine, bireysel farklılıklara uygun olmasına, yeni sürecin motivasyonları olumlu

yönde etkilemesine, tüm bunlarında onlarda özgüven artışı sağlamasına bağlamışlardır. Velilerde yeni ders sürecinde öğrencilerin aktifliğini neredeyse tamamıyla aynı nedenlerle ifade etmişlerdir. Tüm bu veli ve öğrenci ifadeleri TYS modeline uygun olarak yürütülen yeni sürecin öğrencileri özellikle sınıf içinde daha aktif hale dönüştürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Yine yeni ders işleme sürecinde hissettiklerini mutluluk şeklinde ifade eden öğrenciler bunu yeni sürecin farklı olmasına, derslerde yeni ve çok fazla etkinlik yapılmasına ve dersi sevmeye bağlamışlardır. Bu konuyla ilgili öğrenci ve veli ifadeleriyle birbirleriyle tamamen örtüşmektedir. Dolayısıyla TYS modeliyle yürütülen yeni sürecin öğrencileri mutlu ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında, TYS modelinin kullanıldığı yeni ders işleme süreciyle ilgili öğrenci ve velilerin hissettiklerinin çok büyük bir kısmının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Olumsuz olarak algılanabilecek tek hissin gerginlik olduğu görülmekte olup bununda tamamen yeni bir süreçle karşılaştığı için oldukça doğal olduğu hatta beklenen normal bir durum olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alanda bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar dikkatlice incelendiğinde, bu çalışmayı destekleyen pek çok araştırmanın bulunduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Yavuz (2016) TYS modelinin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleriyle ilgili ulaştığı sonuçta öğrencilerin uygulama sürecinde kendilerini keyifli, mutlu, eğlenceli, rahat hissettiklerini göstermektedir. Yine Fulton (2012) çalışmasında TYS modelinin uygulandığı yeni ders işleme sürecinde öğrencilerin kendilerini daha motive, daha rahat, daha mutlu ve daha hazır hissettiklerini belirlemiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekleyen diğer bir çalışmada Pinto ve Little (2014) TYS modeliyle öğrencilerin kendilerini derslerde daha rahat hissettiklerini, derslerden daha fazla keyif aldıklarını ve eğlendiklerini, derse hazırlıklı geldikleri içinde kendilerine güvenlerinin arttığı için daha özgüvenli olduklarını ve kendilerini mutlu hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Ortaya konulan bu bulgulara benzer şekilde Aydın (2016) ve Sırakaya (2015)'da öğrencilerin TYS modelinin uygulanması sürecinde öğrencilerin kendilerini keyifli, rahat, farklı ve mutlu hissettiklerine yönelik görüşlerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmayı destekleyen başka bir çalışmada Güç (2017)'ün TYS modelinin uygulanma süreciyle ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin ulaştığı sonuçlarda öğrencilerin evde konuyu öğrenerek sınıfa gelmelerinin kendilerinde önemli bir özgüven oluşturduğunu, bunun öğrencilere rahatlık olarak yansıdığını ve derse karşı daha istekli, daha mutlu olduklarını ortaya çıkarmıştır. Tüm bu

araştırmaların sonuçlarının büyük bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel oldukları görölmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçların aksi yönde sonuçlarda bulunmaktadır. Forsey, Low ve Glance (2013) tarafından yürütölen çalışmada da kimi öğrenciler modele ilişkin olumsuz düşüncelerini ve memnuniyetsizliklerini dile getirmişler ve bu memnuniyetsizliklerinin gerekçesini teknolojiyi daha çok kullanmak zorunda kaldıklarına bağlamışlardır. Bu tür farklı araştırma sonuçlarının olması da normal görölmelidir. Çünkü TYS modelinin uygulandığı tüm çalışmalarda öğrencilerin olumlu görüş belirtmesi zaten beklenemez. Dünyada zaten eğitimde uygulanan hiçbir modelin yüzde yüz öğrenci memnuniyeti sağladığı söylenemez. Bu memnuniyetsizliğin giderilmesinde öğretmene ve velilere çok önemli sorumluklar düştüğü söylenebilir. Özellikle de olumsuz görüşlerin modelin sınıf dışı uygulama sürecine ilişkin kısmıyla ilgili olduğu düşünöldüğünde velilerin bu süreçteki rolü daha bir önem kazanmaktadır.

Öğrenci ve veliler yeni ders işleme sürecini sevme durumlarını, sürecin eğlenceli özellikleri ve sıkıcı özellikleri olmak üzere iki kategoride ifade etmişlerdir. Yeni ders işleme sürecinin eğlenceli özelliklerini öğrenciler; sınıfı içinde yapılan etkinlikler- etkinlikler-oyunlar, sürecin tamamı, süreçte kullanılan videoları, evde ders dinlenebilmesi ve yalnız ders çalışılabilmesi, öğretmenle birlikte etkinlikler yapılabilmesi, merak uyandırıcı olması ve rahat bir süreç olması şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu durumla ilgili veli görüşleri de öğrencilerin görüşleriyle bütünüyle örtüşmektedir. Neredeyse tüm öğrenci ve veliler sürecin çeşitli eğlenceli özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Bunun yanında sayıları toplama oranla çok az olan bir kısım öğrenci ve veliler sürecin sıkıcı özelliklerinin olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu sıkıcı özellikleri öğrenciler, okul dışında kullanılan videoların kısa olması, sürecin uzaktan yürütölen okul dışı sürecinde samimi bir ders ortamı olmaması, izlenecek çok fazla videonun olması, internet gerektirmesi ve evdeki kısmının herkes tarafından yeterince ciddiye alınmaması olarak ifade etmişlerdir. Velilerin de bu konuyla ilgili düşüncelerinin öğrencilerinkiyle büyük oranda aynı olduğu belirlenmiştir. Yani velilerin görüşmelerde tamamen öğrencilerinden duydukları sıkıcı unsurları dile getirdikleri söylenebilir. Ancak tüm sonuçlar genel olarak incelendiğinde, TYS modelinin sevilen eğlenceli özelliklerinin sıkıcı özelliklerine oranla çok daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlarla ilgili literatür incelendiğinde bu araştırma sonuçlarına oldukça benzeyen ya da tamamen birbiriyle paralel sonuçları içeren araştırma sonuçları görülebilmektedir. Fulton (2012), geleneksel yöntemlere göre TYS modelinde evde video izleme ve sınıfta da bu videolarda konulara dayanan alıştırma yapma yönteminin öğrencileri daha motive ettiği ve dersleri daha eğlenceli hale getiren bir model olduğunu vurgulamıştır. Kanbur (2016)'un TYS modeliyle ilgili öğrenci görüş anketinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin bu uygulamanın bütünü kalıcı öğrenmeyi sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran, dersi evde öğrenmeyi sağlayan, eğlenceli, farklı bir uygulama olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Benzer araştırmalarda Aydın (2016), Sırakaya (2015) ve Yavuz (2016) TYS modelinin, öğrenme merakını artırdığını ve sınıf ortamını aktiviteler, etkinlikler ve oyunlarla eğlenceli bir öğrenme ortamına dönüştürdüğü ifade etmişlerdir. Bu araştırmadaki videoların dersleri eğlenceli hale getirdiği sonucuyla Deperlioğlu ve Köse (2010)'nin dersin öğrencilere aktarılmasında çoklu ortam teknolojilerinin kullanılması, etkin bir ders içeriği oluşturmada yararlanılan sunum, video, çizgi film, ses, görsel teknolojilerin vb. öğrencilerin öğrenme başarısına ve dersin daha eğlenceli hale dönüşmesine olumlu etki sağladığı sonuçları örtüşmektedir. Yine Naci (2017)'nin araştırma bu sonucu deney grubunda yer alan öğrencilerin TYS modeli kapsamında evde ders videoları izlemenin eğlenceli bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Turan ve Göktaş (2015) ile Touchton (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarının bu çalışmayla benzer olduğu görülmektedir.

Yine bu araştırmada ortaya çıkan sürecin sıkıcı özelliklerinden çok fazla video olması ile örtüşen Howell (2013)'in çalışmasında da öğrencilerin çok fazla video olmasından şikâyetçi oldukları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada bilinçli olarak kısa ama daha çok video kullanılmıştır. Buradaki temel amaç ise uzun videoların öğrencileri sıkabileceği görüşüdür. Bu görüşü destekleyen çalışmasında Turan (2015) öğrencilerin süreçle ilgili karşılaştıkları en büyük problemin videoların uzun olması olduğunu dile getirmiştir. Yine bu doğrultuda Musib (2014) videoların aktif sürelerinin 10 dakikayı kesinlikle geçmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun içinde uzun ama az sayıda video yerine, süresi kısa ama daha fazla kullanılması tercih edilmiştir. Bu durum bazı öğrencilerce olumlu karşılandığı gibi bazı öğrencilerce de olumsuz olarak algılanmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin sürecin sıkıcı özellikleri arasında belirttikleri teknoloji gerektirmesiyle ilgili sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca Boyraz (2014) çalışmasında öğrencilerin videoları izlemesi için internet erişimine ve akıllı telefon, tablet, dizüstü ya da masaüstü

bilgisayara ihtiyaç duymalarının modelin uygulamasını güçleştirdiğini vurgulamıştır. Tüm sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin ifade ettikleri sürecin sıkıntılı özellikleriyle ilgili sonuçlarla benzer sonuçların ve tamamen zıttı sonuçlarında olduğu çalışmaların bulunduğu dikkati çekmektedir. Lage, Platt ve Treglia (2000) ve Pannabecker, Vbraroso ve Lehmann (2014)'nın videolarla ilgili çeşitli sıkıntılar yaşadıkları için öğrencilerin videolarla ilgili kısmı sevmediklerini ortaya koymuşlardır. Yine Urfa (2016)'nın araştırmasındaki öğrencilerin videoların kısa videolar olması gerektiğini istedikleri sonucuyla bu çalışmanın sonuçlarının tamamen zıt olduğu görülmektedir. Çünkü bu çalışmada öğrenciler videoların kısa olmasının sürecin sıkıntılı özelliklerinden olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca Kenna (2014) ve Stifle (2014) videoların 5-7 dakika arasında konuyu özetleyecek biçimde hazırlanması gerektiği ifade edilmişlerdir, ancak bu çalışmada 5-6 dakikalık videolar öğrencilere kısa gelmiştir. Farklı araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin temel nedeni olarak öğrencilerin farklı özelliklere, farklı beklentiler ve kapasitelere sahip olmaları olduğu söylenebilir.

Öğrenci yeni ders işleme sürecinde kendi görev ve sorumluluklarını ve velilerde öğrencilerinin görev ve sorumluluklarını; okul dışındaki görev ve sorumluluklar, öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklar, bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklar ve etkinliklerdeki sorumluluklar olmak üzere dört kategoride değerlendirmişlerdir.

Öğrenciler yeni ders işleme sürecindeki okul dışındaki sorumluluklarını, öğretmen tarafından çevrimiçi ortamda kendilerine gönderilen videoları izleme, videoları izlerken önemli yerleri ve hususları not alma, öğretmen tarafından sisteme yüklenen çevrimiçi değerlendirme testlerini yapma, gerektiği kadar tekrar yapma ve konuyu öğrenerek okula gelme olarak ifade etmişlerdir. Veliler de öğrencilerinin yeni ders işleme sürecinde okul dışındaki görev ve sorumluluklarını öğrencilerle büyük oranda aynı şekilde dile getirmişlerdir. Okul dışı süreç bizzat velilerin gözetiminde gerçekleştiği için öğrenci ve velilerin okul dışı sorumluluklar bağlamında ifade ettiklerinin aynı olması oldukça normaldir.

Öğrenciler yeni ders işleme sürecinde, öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklarını, velilerde öğrencilerinin öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklarını; dersi iyi dinleme, derse ve etkinliklere aktif katılım gösterme, soru sorma ve sorulara cevap verme ile gayretli olma şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sonucunda öğrenci ve velilerde aynı çıkması

gayet doğaldır. Çünkü tüm eğitim modellerinde öğrenci ve veliler öğrenme ortamında benzer şeyleri beklemektedirler.

Yeni ders işleme sürecinde öğrenciler bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklarını, velilerde öğrencilerinin bilgiye ulaşmadaki görev ve sorumluluklarını; araştırma yapma, gayretli olma ve farklı materyaller kullanma olarak değerlendirmişlerdir. Burada öğrenci ve veli görüşlerinin birbirini desteklemesi doğaldır çünkü hem öğrenciler hem de veliler bilgiye ulaşmada kullanılabilecek ortak ve genel yolları ifade etmişlerdir.

Yeni ders işleme sürecinde etkinliklerdeki görev ve sorumluluklarını öğrenciler; etkinliklere aktif katılım gösterme, etkinlikleri eksiksiz olarak ve zamanında yapma, evde öğrenileni okulda etkinliklerle pekiştirme, öğrenile test etme ve etkinlikler süresince sürece motive ve dikkatli olma şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili velilerin belirttikleri görüşler öğrencilere göre daha azdır. Ancak az da olsa belirtilen görüşler öğrencilerin görüşleriyle ortaktır. Daha az görüş bildirmelerinin sebebi sınıf içinde yürütülen etkinlik kısmının öğrenciler tarafından çok net olarak bilinmesi şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin her aşamasında öğrencilere çok sayıda görev ve sorumluluk yüklendiği yani öğrenme sorumluluğunu öğrencinin üzerine verildiği söylenebilir. Zaten TYS modelinin temel amaçlarından biri öğrenme sorumluluğunu öğrencinin kendisinin üstlenmesidir. Kara (2016)'da bu durumu TYS modeli öğrenci merkezli bir model olup, bu modelde öğrenme sorumluluğu tamamen öğrenciye aittir şeklinde dile getirmiştir. TYS modelinde öğrencilere düşen görev ve sorumluluklarla ilgili bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyici birçok sayıda çalışma bulunmaktadır. Benzer bir çalışmada Yavuz (2016)'un araştırma bu sonuçlarıyla örtüşen araştırmasında, TYS modelinde öğrencilere düşen en önemli görevlerin, evde videoları izleme, konuyu öğrenerek okula gelme ve sınıf içinde yapılan etkinlik ve uygulamalara aktif olarak katılmak olduğunu belirtmiştir. Cummins, Sebrree ve White (2014) yapmış oldukları çalışmada TYS modelinde öğrenciye düşen en önemli görev ve sorumluluğun videoları izleyerek konuyu öğrenmiş olarak sınıfa gelmek olduğunu saptamışlardır. Kanbur (2016) ise modelin öğrencilere yüklediği sorumlulukları, videolardan konuya çalışmak, daha çok ve farklı örnekler çözmek, konuyla ilgili daha fazla tekrar yapmak, zaman ve mekândan bağımsızca konu dinlemek olarak ifade etmiştir. Ayrıca Urfa (2014) da yapmış olduğu araştırma da TYS modelinin okul dışı sürecinde öğrencilerin videoları izlemeleri, ders dışı aktiviteleri yapmaları, ders notlarını okumaları ve elektronik kaynaklara çalışıp derse gelmelerinin beklendiğini ifade etmiştir.

Her bir öğrenci okul dışı ortamda yani sınıfa gelmeden önce öğretmen tarafından kendisine sunulan öğrenme materyalini temel düzeyde anlama sorumluluğuna, ayrıca bunun sonucunda sınıf tartışmalarına katılıp ve ders ilgi gösterme sorumluluğuna sahiptir (McLaughlin ve diğerleri, 2014). Bütün bu sonuçlarda bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla aynı doğrultudadır.

Veli ve öğrenciler yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumlulukları; öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumlulukları ile okul dışındaki farklı görev ve sorumlulukları olmak üzere iki kategoride ifade etmişlerdir. Öğrenciler yeni ders işleme sürecindeki öğretmenin sınıf içindeki farklı görev ve sorumluluklarını; sınıfın derse katılımını sağlama, rehberlik ve yönlendirme yapma, öğrenme sorumluluğunu üstlenme, eksikleri belirleyip giderme şeklinde değerlendirmişlerdir. Veliler ise öğretmenin yeni ders işleme sürecinde farklı görev ve sorumluluklarını öğrencilerle benzer olarak rehberlik ve yönlendirme olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden farklı olarak da dersi eğlenceli hale getirme ve planlarını eksiksiz olarak uygulama şeklinde belirtmişlerdir. Aslında hem öğrenci hem de velilerin yeni ders işleme sürecinde öğretmene düşen farklı görev ve sorumluluklarıyla ilgili ifade ettikleri genel olarak değerlendirildiğinde birbirlerini destekleyen ve benzer sonuçlar olduğu çok rahat bir şekilde söylenebilir.

Yeni ders işleme sürecindeki öğretmenin okul dışındaki görev ve sorumluluklarını ise öğrenciler ve veliler tamamen birbirleriyle örtüşen şekilde video ve sisteme yükleme, sınıf içinde kullanılacak etkinlikleri hazırlama, süreç içinde yapılması gerekenlerin takibi ve kontrolünü sağlama, tüm sürecin ayrıntılı planlamasını yapma, uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara en kısa sürede çözümler üretme ve test ve diğer ödevleri hazırlayıp herkesin ulaşabileceği çevrimiçi sistemlere yükleme olarak ifade etmişlerdir. Öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler sonrası elde edilen tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, TYS modeliyle yürütülen süreçte öğretmene ciddi anlamda görev, sorumluluk yüklendiği ve iş yükünün arttığı söylenebilir.

TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, modelin uygulaması sırasında öğretmene düşen görev, sorumluluk ve iş yüklerindeki artış yönündeki bu araştırma bulgularını destekleyici çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin; Toto ve Nguyen (2014)'a göre, TYS modelinde öğretmenin öğrenciye rehberlik yapma, işbirlikçi öğrenme ve problem tabanlı öğrenmeyi gerçekleştirme, özellikle sınıf içinde grup çalışmaları ve sınıf içi tartışma imkânı sağlama gibi ekstra görevleri bulunmaktadır. Öğrencilerin pasif dinleyici yerine sürece aktif katılımcı olduğu TYS modelinde, öğretmenler ise rehber

rolünü üstlenmektedir (King, 1993). King'in bu ifadesi bu araştırma sonuçlarını destekleyecek niteliktedir. Kim, Khera ve Getman (2014) TYS modelinde öğretmenlerin, öğrencilerin derse hazırlanmalarını sağlamak için çeşitli materyaller tasarlaması, ayrıca videoları en az uygulamadan bir hafta önce öğrencilerin kullanımına sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın öğretmene okul dışında düşen en önemli sorumluluğunun videolar hazırlamak olduğu sonucunu destekleyen bir çalışmada Karaman (2018) yaptığı çalışmadır. TYS modeliyle birlikte öğretmenin sınıf dışı süreci organize etme, sürekli denetleme ve dönüt verme gibi yeni sorumlulukları ortaya çıkmış, bu nedenle TYS modelinin planlama, hazırlık ve uygulama süreci öğretmenlerin sorumluluklarını ayrıca iş yükünü arttırmıştır (Nayci, 2017). Belirtilen tüm bu sonuçlar, bu çalışmada öğretmene düşen görev ve sorumluluklarla ilgili sonuçlarla büyük oranda eşleşmektedir.

Öğrencilerin ve velilerin tamamına yakını yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sorunlarla ilgili olarak; sürecin sınıf içindeki kısmıyla ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmişlerdir. Sadece iki öğrenci ve bir veli sürecin sınıf içindeki kısmında videoları evde izlemeden gelen bazı öğrencilerin sürecin akışında bir takım küçük problemlere sebep olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenci ve velilerin neredeyse tamamının TYS modeliyle işlenen derslerde sınıf içinde herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadığını ifade etmeleri bu durumla ilgili öğrenci ve veli görüşlerinin bütünüyle birbirleriyle örtüştüğünü yani tutarlı olduğunu göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğu yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sorunlarla ilgili olarak; sürecin okul dışı kısmında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını dile getirmişlerdir. Sorunla karşılaşıldığını ifade eden öğrenci ve veliler ise karşılaşılan en önemli sorunun videoların açılmasının uzun sürmesi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğunun süreç boyunca sorunla karşılaşmadığını belirtmeleri, sorunla karşılaşıldığını dile getirenlerin ise tamamına yakının aynı sorunu dile getirmeleri öğrenci ve veli görüşlerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Yeni ders işleme sürecinde karşılaşılan sorularla ilgili olarak ortaya çıkan tüm bu sonuçlar, TYS modeliyle işlenen yeni ders işleme sürecinin okul içi ve okul dışı kısmının büyük oranla sorunsuz bir şekilde tamamlandığını göstermektedir. Özellikle sürecin sınıf içiyle ilgili olan kısmında neredeyse yok denilecek kadar az sorun belirtildiği belirlenmiştir. Sürecin okul dışı kısmı ile ilgilide ağırlıklı olarak sorun yaşanmadığı, sadece videoların açılması ile ilgili bazı öğrencilerin sıkıntı yaşadığı, bununda süreçle değil kullanılan

teknolojik alt yapı ve araçlarla ilgili olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar TYS modeliyle yürütülen yeni ders işleme sürecinin başarılı ve genel olarak sorunsuz bir şekilde uygulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma sonuçlarının olduğu görülebilmektedir. Bu çalışmada sürecin uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklarla ilgili sonuçları destekleyen Turan (2015)'in araştırmasında öğrenciler, TYS modelinin uygulanma sürecinde genel olarak sıkıntıyla karşılaşmadıklarını, sadece videoları izlerken zaman zaman küçük teknik sıkıntılarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Aydın (2016) yapmış olduğu çalışmada, TYS modelin uygulanması sırasında süreci kesintiye uğratabilecek kadar büyük bir sıkıntıyla karşılaşmadığını, ancak bazı öğrencilerin videoları izlemeden sınıfa gelmelerinin sınıf içi etkinliklerde sorulan sorulara cevap verememelerine, bunda küçük işleyiş problemlerine neden olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca sürecin okul dışı kısmı ile ilgili karşılaşılan zorluklarla ilgili olarak da teknolojik eksiklikler sebebiyle videoların izlenememesini ortaya koymuştur. Ortaya konulan bu sonuçlar hem sürecin sınıf içi hem de sınıf dışı kısmı bakımından bu çalışmanın sonuçlarıyla bütünüyle benzer olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultudaki bir başka çalışma ise Güç (2017) yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin, yaşadıkları teknolojik sorunlar sebebiyle videoları ilk haftalarda izlemekte zorlandıklarını, ancak ilerleyen haftalarda bu sorunları çözdüklerini dile getirmiştir. Diğer benzer bir çalışmada Fraga ve Harmon (2014) TYS modelinin uygulanmasında sınıf içi süreçte önemli bir sorunla karşılaşmadığını, ancak sürecin sınıf dışı kısmında videoların izlenmesiyle alakalı çeşitli teknik sıkıntılarla sorunlara yol açtığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Karaman (2018) ise TYS modeli ile ilgili yaptığı çalışmada velilerin görüşlerine göre, öğretmen ve öğrencilerin modelin sınıf dışı ve sınıf içi süreçleriyle alakalı genel olarak sorunla karşılaşmadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar genel olarak bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmanın okul dışı kısmında yaşanan zorluklarla ilgili öğrenci ve veli görüşlerinden ulaşılan sonuçları desteklemeyen çalışmada ise Urfa (2016), öğrencilerin süreç boyunca teknik yetersizlikler boyutunda hiçbir sorunla karşılaşmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu çalışma sonucuyla örtüşmemektedir.

Öğrenciler ve veliler yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkilerini; bakış açısı ve motivasyon açısından, derse hazırlanma ve ders çalışma açısından, ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından kategorilerinde dile

getirmişlerdir. Bakış açısı ve motivasyon açısından yeni ders işleme sürecinin sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerine etkilerini öğrenciler, “motivasyonumu ve ilgimi artırdı, derse bakışımı olumlu yönde etkiledi, derse olan sevgimi daha da artırdı, dersteki mutluluğumu artırdı” vb. şeklinde ifade etmişlerdir. Velilerin bu konuyla ilgili ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin ifadeleriyle tamamen uyumlu ve tutarlı olduğu net bir şekilde söylenebilir.

Sürecin derse hazırlanma ve ders çalışma açısından sosyal bilgiler derslerine etkilerini öğrenciler, derse daha rahat ve kolay hazırlanma, ders çalışma tarzını değiştirme, daha düzenli ve istekli ders çalışma, derse daha eğlenceli hazırlık yapma vb. şeklinde dile getirmişlerdir. Yine veliler de yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine hazırlanma ve ders çalışmalarına etkilerini öğrencilerle benzer şekilde ifade etmişlerdir. Dolayısıyla genel olarak bu durumla ilgili öğrenci ve veli ifadelerinin çok büyük bir oranda birbirleriyle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Yine yeni ders işleme sürecinin ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından sosyal bilgiler derslerine etkilerini öğrenciler, derse ve etkinliklere katılımını artırma, derse daha iyi öğrenmeyi sağlama, derse eğlenerek öğrenmeyi sağlama, ders başarısını artırma, öğrenme kalıcılığını artırma ve merakı artırma şeklinde değerlendirmişlerdir. Sürecin ders ve etkinliklere katılım kısmı velilerin bizzat yerinde gözlemleyemediği bir alan olduğundan veliler bu konuyla ilgili öğrencilere nazaran daha az etkiden bahsetmişlerdir. Sayı olarak etki çeşidi az da olsa velilerin ifade ettikleri bu etkiler öğrencilerin bahsettikleri etkilerle örtüşmektedir. Yani veli ifadeleri de öğrenci ifadelerini desteklemektedir.

Tüm bu sonuçlar, TYS modeliyle yürütülen yeni sürecin sosyal bilgiler derslerine ilişkin öğrenci alışkanlık ve deneyimlerine çok sayıda olumlu anlamda etki yaptığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, TYS modeliyle yürütülen yeni sürecin öğrencilerin derse karşı tutumlarına, derse hazırlanmalarına ve derse katılmalarına olumlu yönde katkıda bulunduğu çok net olarak söylenebilir.

TYS modeliyle ilgili literatür tarandığında da bu çalışma sonucuyla aynı doğrultuda çalışmalar olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmada Karaman (2018) TYS modelinin, öğrencilerin ders başarılarını arttırdığı ve derse bakışlarında olumlu yönde değişimler sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin TYS modeliyle öğrenim gördüklerinde, derse daha rahat hazırlandıkları, ders başarılarını arttırdıkları, derse daha çok motive oldukları, derse daha çok katıldıkları görülmektedir (Seçemeli, 2016). Bu çalışmanın sonucu ile

oldukça benzer çalışmasında Prefume (2015) öğrencilerin, sınıf içinde yürütülen çok farklı etkinlikler ve grup çalışmalarına dâhil olmaları ile birlikte derse karşı daha olumlu yönde tutum gösterdikleri ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bursa (2019)'nın TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin ulaştığı sonuçlarda, modelin öğrencilerin dersle ilgili sorumluluk düzeylerini istatistiksel bakımdan anlam taşıyacak düzeyde artırdığını belirlemiştir. Ayrıca TYS modeliyle birlikte öğrencilerin ders ve etkinliklere katılımının arttığını, bununla beraberinde sosyal bilgiler dersine karşı öğrenci tutum ve düşüncelerinde olumlu yönde değişimler meydana getirdiğini de ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın yeni ders işleme sürecinin ders ve etkinliklere katılım ile öğrenme açısından ders ve etkinliklere katılımı artırdığına ilişkin sonucunu destekleyen çalışmasında Dafoe (2016), TYS modeliyle birlikte öğrencilerin okul dışında derslere daha iyi hazırlandıkları ve sınıf içinde yürütülen öğrenci merkezli etkinliklere öğrencilerin daha aktif katılım sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Gough (2016) ve Medone (2019) TYS modelinin öğrencilerin derse yönelik alışkanlık ve deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Tüm bu araştırmalarda ortaya konulan sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla oldukça tutarlı oldu görülmektedir.

Öğrenciler yeni ders işleme sürecinin kendilerine kazandırdıklarını, velilerde öğrencilerine kazandırdıklarını; öğrenme açısından, duygusal açıdan, sosyal açıdan, kazanılan özellikler açısından kategorilerinde ayrıntılandırarak ifade etmişlerdir. Öğrencileri yeni ders işleme sürecinin öğrenme açısından kendilerine kazandırdıklarını ağırlıklı olarak; rahat ve kolay öğrenmeyi sağlama, eğlenerek öğrenmeyi sağlama, iyi ve etkili öğrenmeyi sağlama, derste başarı artışı sağlama, kalıcı öğrenmeyi sağlama, hızlı öğrenmeyi sağlama vb. şekilde ifade etmişlerdir. Veliler de ifadeleriyle bütünüyle öğrenci görüşlerini büyük oranda desteklemişlerdir. Dolayısıyla yeni ders işleme sürecinin öğrenme açısından öğrencilere büyük ölçüde olumlu etki yaptığı özellikle eğlenerek daha rahat, iyi ve kolay öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Yeni ders işleme sürecinin duygusal açıdan kazandırdıklarını öğrenciler; dersi sevmeyi sağlama, mutlu ve eğlenceli olma, rahatlatıcı olma, heyecanlı olma, merak duyma, keyifli olma şeklinde ifade etmişlerdir. Veliler ise yapılan görüşmelerde yeni ders işleme sürecinin öğrencilere duygusal açıdan kazandırdıklarını derse heyecan duyma, dersi sevmeyi sağlama ve eğlenerek öğrenmeyi sağlama olarak değerlendirmişlerdir. Veliler süreçten doğrudan etkilenen grup olmadıkları ve öğrencilerin duygusal bakımdan tam olarak neler hissettiklerini bilmediklerinden doğal olarak daha az etkiden bahsettikleri söylenebilir.

Ancak duygusal olarak etkisini çeşit olarak az ifade etseler de ifade ettikleri duygusal katkılar öğrencilerin en çok ifade ettikleriyle büyük oranda örtüşmektedir. Yani öğrenci ve veliler duygusal olarak kazandırdıklarını ortak olarak derse karşı heyecan duymayı sağlama, dersi sevmeyi sağlama ve derste eğlenmeyi sağlama olarak değerlendirmişlerdir. Tüm bunlar TYS modeliyle yürütülen sürecin öğrencileri duygusal olarak olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Yeni ders işleme sürecinin sosyal açıdan kazandırdıkların öğrenciler ve veliler sosyalleşmeyi ve paylaşmayı sağlama olarak ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili veli ve öğrenci ifadeleri incelendiğinde, sonuçların bütünüyle örtüştüğü söylenebilir. Dolayısıyla öğrenci ve veli ifadelerine göre, TYS modeline uygun yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrenciler arasındaki sosyalleşmeyi ve paylaşımı artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Yani bu durum modelin sosyal açıdan öğrencilere olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

TYS modelinin uygulandığı yeni ders işleme sürecinin kazandırdıkları özellikleri öğrenciler; düzenli ve daha çok çalışmayı sağlama, ders karşı ilgi ve istek artışı sağlama, sorumluluk duygusunu artırma şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşme yapılan velilerde öğrencilerle aynı kazanımlardan bahsetmişlerdir. Yani bu konuyla ilgili velilerin görüşleri ile öğrencilerin görüşleri neredeyse tamamen örtüşmektedir. Öğrencilerin ve velilerin görüşlerinden hareketle TYS modeline göre yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilere olumlu anlamda çok farklı katkılarının olduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar bütün olarak incelendiğinde, TYS modeliyle işlenen yeni ders işleme sürecinin öğrencilere öğrenme açısından, duygusal açıdan, sosyal açıdan ve kazanılan yeni özellikler bakımından olumlu yönde çok sayıda etkisinin olduğu söylenebilir. Neredeyse tüm veli ve öğrenciler yeni ders işleme sürecinin öğrencilere olumlu bir katkısının olduğunu dile getirmişlerdir. Tüm bu açıdan bakıldığında TYS modelinin uygulanmasının öğrencilere pek çok açıdan yeni kazanımlar sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir.

TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmalarda modelin öğrencilere kazandırdıklarıyla ilgili bu araştırma sonucuyla aynı doğrultuda sonuçları olan araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Akdeniz (2019)'in yapmış olduğu çalışmada, TYS modelinin öğrenciler arasındaki iletişimi artırdığı yönünde ulaştığı sonuç bu araştırma sonuçlarıyla benzerdir. Clark (2013) ise TYS modeliyle ilgili araştırması sonucunda, modelin sosyal açıdan öğrenciler arasındaki iletişimi ve sosyalleşmeyi artırdığı yönündeki bulguları ulaştırmıştır. Benzer bir çalışmada Bergmann ve Sams (2012) TYS modelinin duygusal, sosyal ve

öğrenme açısından öğrencilere birçok katkısının olduğunu dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın yeni ders işleme sürecinin öğrenme açısından kalıcılığı artırdığına ilişkin sonucunu destekleyen çalışmasında Yurtlu (2018) ise TYS modelinin öğrencilerin öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağladığını tespit etmiştir. Bu noktada hem video hem oyun hem de etkinlik destekli TYS modeli uygulamalarının en önemli kazanımlarının öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişimlerinin artması ile eğlenerek öğrenmelerinin sağlanmasıdır (Deniz, 2019). Yine bu araştırma sonuçlarıyla örtüşen sonuçlara ulaştığı çalışmasında Cockrum (2014), TYS modelinin iyi ve etkili öğrenmeyi sağladığını, derse karşı duyulan ilgi, istek ve sevgiyi artırdığını, ders çalışmaya katkı sağladığını ve öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimini artırdığını tespit etmiştir. Tüm bu araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur.

TYS modeliyle yürütülen yeni ders işleme sürecinin ders öğretmeni ile iletişimlerine etkilerini öğrenciler; öğretmeni sevmeye artış meydana gelme, iletişimde olumlu yönde artış sağlama, ders öğretmeniyle uzaktan iletişim kurabilme olarak ifade etmişlerdir. Velilerde yeni sürecin öğrencilerin ders öğretmeni ile iletişime etkilerini öğrencilerle aynı şekilde dile getirmişlerdir. Yani yeni ders işleme sürecinin ders öğretmeni ile iletişime etkisini öğrenci ve veliler birbirlerini destekleyecek şekilde olumlu bir etki oluşturduğu şeklinde dile getirmişlerdir.

Aynı şekilde yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerine etkisini öğrenci ve veliler ağırlıklı olarak iletişimde olumlu yönde artış meydana getirdiği şekilde değerlendirmişlerdir. Olumsuz yönde etkiden bahseden sadece bir öğrenci ve bir değişimin olmadığına dair bir veli bulunmaktadır. Tüm bu sonuçlara bağlı olarak öğrenci ve veli ifadeleri, yeni ders işleme sürecinin öğrenciler arasındaki ilişkilerde olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

TYS modeliyle yürütülen yeni ders işleme sürecinin öğrencilerin ders öğretmeniyle ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerine etkilerine dair sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde hem öğrencilerin ders öğretmenleriyle hem de sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla TYS modelinin öğrencilerin ders öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerine katkı sağladığı çok açık bir şekilde ifade edilebilir.

TYS modeliyle ilgi yapılan çalışmaların bazılarında modelin öğrencilerin ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerine dair sonuçlarının bu araştırma sonuçlarını

desteklediğini söylemek rahatlıkla mümkündür. Örneğin; Akdeniz (2019), TYS modelinin uygulandığı derslerde öğrencilerin öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerini artırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir çalışmada bu çalışmada elde edilen sonucu destekleyen sonuca ulaşan Döş (2014), harmanlanmış öğrenme modellerinden olan TYS modeli uygulamalarının öğrencilerin iletişimlerinde olumlu yönde artış meydana getirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin sınıf içinde etkinlik ve ödevleri grup olarak yapmanın kendilerine yarar sağladığı, bununla beraber grup çalışmasının akranları bir araya getirerek öğrenci ve öğretmenle çok daha fazla etkileşimde bulunma fırsatı sunması sebebiyle özellikle iletişimi zayıf öğrencilere fayda sağladığı belirlenmiştir (Peterson, 2016). TYS modelinin öğrencilerin öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerine etkileriyle ilgili ulaşılan sonuçla ortak sonuçlara ulaşılan diğer bir çalışmada Çalıcı (2019), TYS modelinin öğrencilerin hem günlük hayatlarında hem de derslerde öğrenci-veli, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimine olumlu yönde katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bütün bu sonuçların bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla ortak olduğu görülmektedir.

Yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler derslerinde ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin öğrenci ve veli düşünceleri incelendiğinde, öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğunun modelin bundan sonra da kullanılmasını istedikleri görülmektedir. Modelin kullanılmasını isteyen öğrenci ve veliler bunun nedenini; modelin kullanıldığı derslerin zevkli ve eğlenceli olmasına, konuların daha kolay, rahat ve etkili öğrenilmesini sağlamasına, yenilikçi ve ilgi çekici olmasına vb. bağlamaktadırlar. Konuyla ilgili öğrenci ve velilerin çok büyük oranda ortak, olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

TYS modelinin uygulandığı yeni ders işleme sürecinin bundan sonra sosyal bilgiler dersinde uygulanmasını istemeyen öğrenci ve velilerinde olduğu, bunların sayısının modelin bundan sonra da uygulanmasını isteyenlere oranla çok daha az olduğu görülmektedir. Modelin bundan sonra kullanılmasını istemeyen öğrenciler ve veliler buna gerekçe olarak modelin sadece sosyal bilgiler dersinde kullanılmaya uygun olmasını göstermişlerdir. Ayrıca bir velide modelin bazı durumlarda yetersiz kalacağını ve öğrencilerin ilgisini dağıtacağını belirterek bundan sonra kullanımını istememişlerdir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde, öğrenci ve velilerin çok büyük kısmının TYS modeliyle yürütülen yeni ders işleme sürecinin bundan sonra da sosyal bilgiler ve diğer derslerinde kullanılmasını istedikleri görülmektedir. Ayrıca diğer derslerde kullanılmasını istemeyenlerin bile sosyal bilgiler dersinde bundan sonra da kullanılmasını istedikleri

belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum, TYS modeli uygulamalarının öğrenci ve velilerde olumlu algılar bıraktığı şeklinde yorumlanabilir.

TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmalarda modelin bundan sonraki derslerde kullanımıyla ilgili ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu konu da Dill (2012), TYS modelinin doğru bir şekilde planlanıp uygulanması halinde tüm derslere uygulanabilecek esnek bir model olduğunu söylemiştir. Aydın (2016)'ın çalışmasında da öğrencilerin geleceğe yönelik düşünceleri incelendiğinde, öğrencilerin çok büyük bir kısmının modeli diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini göstermektedir. Karaman (2018)'in araştırma sonuçları modelin diğer konulara uygulanabilirliği açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin tamamının TYS modelinin sosyal bilgiler dersinin tüm konularına uygulanmasının iyi ve olumlu olacağını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Ayçiçek (2018)'in benzer çalışmasında da öğrencilerin modelin diğer derslerde de her dönem uygulanmasını istedikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlarda bu çalışmanın sonuçlarıyla birbirleriyle aynı eksendedir.

Öğrenci ve veliler yeni ders işleme sürecinin genel değerlendirmesinde ağırlıklı olarak modelin olumlu yönlerini ön plan çıkarmışlardır. Öğrenci görüşlerine göre modelin ön plana çıkan olumlu yönlerinin; dersi daha iyi öğrenmeyi sağlaması, derse yönelik ilgi ve isteklilik sağlaması, derslerin eğlenceli geçmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, öz-güven sağlaması, aktif katılım sağlaması, tekrar şansının olması, hızlı ders işlenişi sağlaması ve öğretmen-öğrenci bağına güçlendirmesi olduğu belirlenmiştir. Velilerinde konuyla ilgili görüşleri öğrencilerin görüşleriyle çok büyük oranda örtüşmektedir. Modelin olumlu yönleriyle ilgili öğrenci ve veli görüşleri birlikte incelendiğinde, bu görüşleri genel olarak birbirleriyle oldukça tutarlı oldukları söylenebilir. Yani bu durum öğrenci ve velilerin birbirlerini destekleyecek şekilde daha çok modelin olumlu yönlerini ön plana çıkardıkları şeklinde yorumlanabilir.

Modelin değerlendirilmesinde olumsuz yönlerini vurgulayan öğrenci ve velilerinde olduğu görülmektedir. Ancak görüşmeye katılan öğrenci velilerin toplam sayısı içinde bunların oldukça az sayıda olduğu net bir biçimde görülebilmektedir. Modelin değerlendirilmesinde olumsuz yönlerinden bahseden öğrenci ve velilerin bu olumsuz yönleri; videoların zor açılması, okul dışı görevlerin yapılmaması, modelin ilgiyi dağıtması, videoların sadece EBA'ya yüklenmesi ve internet gerektirmesi şeklinde sıralamışlardır. Dolayısıyla modelin değerlendirmesinde olumsuz yönlerinden bahseden öğrenci ve velilerin birbirleriyle tutarlı olarak genelde aynı olumsuz yönlerden bahsettikleri söylenebilir. Modelin olumsuz

yönlerinde öğrenci ve velilerin en çok vurguladığı husus, videoların zor açılması olarak dikkati çekmekte olup, diğer olumsuz olarak bahsedilen yönleri sadece birer veli ya da öğrencinin ifade ettiği belirlenmiştir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde, TYS modeliyle işlenen derslerin değerlendirilmesinde veli ve öğrencilerin çok önemli bir kısmının sürecin olumlu yönlerini vurguladıkları söylenebilir. Alan yazında yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde, bu çalışma sonuçlarıyla aynı doğrultuda sonuçları olan çalışmaların olduğu görülmektedir. Turan (2015)'in çalışmasında da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun TYS modeliyle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin TYS modeliyle ilgili olumlu görüşlerinde; modelin öğrenmeyi daha kalıcı hale getiren, sınıfı eğlenceli hale getirerek dersi monotonluktan uzaklaştıran, olumlu bir sınıf iklimi oluşturan, öğrencilerin daha üst düzey becerilerini ortaya çıkaran, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini daha üst seviyeye çıkararak iletişimi geliştiren ve öğrenmeyi kalıplardan kurtararak farklı bir öğrenme ortamı sunan bir model olarak tarif edilmiştir (Yavuz, 2016). Yavuz (2016)'un çalışmasında öğrencilerin dile getirdiği bu hususlarda bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Boyraz (2014), Strayer (2012), Stone (2012) ve Touchton (2015) çalışmalarında, TYS modelinin olumlu yönleriyle ilgili ulaştıkları sonuçlar bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca TYS modelinin değerlendirilmesinde modelin olumsuz yönleriyle ilgili ulaşılan sonuçları destekleyen çalışmada Boyraz (2014), öğrencilerin zaman zaman videoları açmakta zorlandığını, video izlemek için gerekli olan internet, bilgisayar, akıllı telefon, tablet vb. gibi teknolojik aletlere sahip olmamasının modelin olumsuz yanları olduğunu ifade etmiştir. Yine oldukça benzer bir çalışmada Aydın (2016) bazı öğrencilerin internete ulaşmakta sorun yaşadığını görmüş, bazen videoların açılmasıyla ilgili sıkıntıların yaşandığını tespit etmiş ve bu teknik sorunların ortadan kaldırılmasıyla birlikte modelin etkililiğinin daha da artacağını söylemiştir. Bu sonuçlarda birbirleriyle örtüşmektedir.

TYS modeliyle yürütülen yeni ders işleme süreci ile ilgili öğrenci öneri ve istekleri incelendiğinde; öğrencilerin daha fazla ve daha çeşitli etkinlikler istedikleri, videoların açılması ile ilgili sorunların çözülmesinin iyi olacağını belirttikleri, bunun içinde videoların EBA dışında değişik sosyal ağlara da yüklenmesini istedikleri, modelin diğer derslerde de kullanılmasını önerdikleri, sürecin okul dışı kısmında görevlerini yapmayan öğrencilere yaptırım uygulanmasının ve öğretmenle birebir iletişime geçilebilmesinin iyi olacağını düşündükleri görülmektedir. Velilerin yeni ders işleme süreciyle ilgili istek ve önerileri

incelendiğinde, neredeyse tamamen öğrenci istek ve önerileriyle örtüştüğü çok net olarak ifade edilebilir. Bu durum öğrenci ve velilerin süreci aynı şekilde görüp değerlendirdiklerinin bir kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca bu durum velilerin süreç boyunca öğrencileri çok yakından takip ettiklerinin bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Sonuç olarak buraya kadar yapılan tartışmalar, ortaya konulan tüm nicel ve nitel sonuçlar bağlamında kısaca şunlar söylenebilir:

TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve öğretim programının ön gördüğü biçimde derslerin işlenmeye devam edildiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı toplam puanları incelendiğinde uygulamanın yapıldığı süreç öncesinden, uygulamanın tamamlandığı süreç sonrasına, akademik başarı puanlarında deney grubunda yer alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının karşılaştırılması sonucunda TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrenciler lehine son test akademik başarı puanlarında istatistiksel olarak anlam taşıyan önemli bir artış olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre akademik başarılarındaki artış sonuçlarına göre en büyük akademik başarı artışının deney grubu kız öğrencilerinde olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve öğretim programının ön gördüğü biçimde derslerin işlenmeye devam edildiği kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının süreç öncesinden süreç sonrasına istatistiksel olarak deney grubu lehine ciddi bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “derse verilen önem,” “dersin ilgi çekiciliği,” “dersin içeriği” ve “derste yapılan etkinlikler” tutum ön-son test puanları sonuçlarında da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca TYS modeline uygun olarak öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile öğretim programının ön gördüğü şekilde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersi tutum karşılaştırılması sonucunda da TYS modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin son test sosyal bilgiler tutum puanlarında istatistiksel olarak anlam ifade eden ciddi düzeyde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Yine deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre “derse verilen önem,” “dersin ilgi çekiciliği,” “dersin

içeriği” ve “derste yapılan etkinlikler” tutum ön-son test puanları arasında her iki cinsiyet de deney grubu lehine önemli ve anlam ifade eden bir tutum artışı olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca model hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan öğrenci ve veli görüşmeleri sonucunda uygulama sırasında sürecin genel olarak sorunsuz yürütüldüğü, sürecin akışını bozacak önemli problemlerin yaşanmadığı, öğrencilerin ve velilerinin, TYS modelini ve uygulama sürecini genel olarak sevdikleri, modelle ilgili genel olarak olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun modeli zevkli ve eğlenceli bulduğu, modelin öğrencilere birçok yeni farklı alışkanlıklar kazandırdığı, sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi, akademik başarı ve öğrenci tutumlarında olumlu etkiler yaptığı, modelin dersin daha iyi öğrenilmesini sağladığı ve öğrencilerin genelinin modelin yaygınlaştırılmasını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçların doğrultusunda TYS modeliyle ilgili yapılacak çalışmalara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda başlıklar halinde özet olarak verilmiştir.

5.2.1. Araştırmanın Uygulama Sürecine ve Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Çalışma kapsamında TYS modeli etkinliklerine dayalı yeni ders işleme süreci ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler derslerinde uygulanmış; modelin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında ve derse karşı olumlu tutumlarının artması konusunda yararlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci ve veli görüşmeleri sonucunda öğrenci ve velilerin genelinin modelle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, ortaokul sosyal bilgiler derslerinde ortaokul programında yer alan farklı dersler de ve sınıflar düzeylerin de veya farklı eğitim kademelerinde ve bu kademelerdeki tüm derslerde TYS modeli etkinliklerine yönelik dersler tasarlanıp uygulanabilir.

TYS modeline dayalı etkinliklerle ders işlenirken bu etkinlikler sırasında sınıf hâkimiyeti ile ilgili sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır. Bu problemini aşmak için öncelikle çok iyi bir planlama ve hazırlık süreci gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikleri planlarken, hazırlarken ve uygularken bu durum mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışma kapsamında TYS modeli uygulamaları dört haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Modelin daha uzun vadeli etkilerinin tam olarak ortaya çıkarılabilmesi için uygulama süresinin daha uzun tutulması hususu göz önünde bulundurulabilir.

Bu çalışma sırasında videoların açılmasının sistemden kaynaklı bir şekilde uzun sürmesi sıkıntısı ortaya çıkmıştır. Bu sorunu aşabilmek için araştırmacılar videoları alternatif çevrimiçi siteler aracılığıyla ve farklı formatlar üzerinden, öğrencilere uygulamadan en az bir hafta önce ulaştırmaya dikkat etmeli ve internet erişimi olmayan öğrenciler için farklı çözümler üretilmelidir. Ayrıca öğrencilerin sürecin okul dışı kısmında karşılaştıkları problemleri kısa sürede aşabilmeleri için öğretmenleriyle Whatsapp, sms, mail vb. iletişim yollarıyla anında iletişim kurmalarına imkân tanıyan bir sistemin kurulması da göz önünde bulundurulabilir.

5.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada TYS modelinin ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya ve derse karşı tutuma etkisi ve modele ilişkin öğrenci ve veli görüşleri incelenmiştir. Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde TYS modelinin kullanımına yönelik çalışmalar yeterince olmadığından, modelin etkisini araştırmak için farklı sınıf seviyelerinde, farklı eğitim kademelerinde, farklı derslerde ve farklı özelliklere sahip (soyso ekonomik durum, farklı kültürel yapı, vb.) öğrenci grupları üzerinde modelle ilgili çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada üzerinde durulan değişkenler akademik başarı, ders karşı tutum ve TYS modeline yönelik öğrenci ve veli görüşleri olup, gelecekte yapılacak çalışmalarda TYS modelinin farklı değişkenlere (öz-yeterlik, aktif öğrenme, kalıcılık, zaman kullanımına etki vb.) ve üst düzey düşünme becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, muhakeme yapabilme becerisi) gibi çok farklı öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri de incelenebilir.

Bu çalışma eğitim ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören belirli sayıda bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak diğer çalışmalarda TYS modelinin daha geniş bir örneklem grubu üzerindeki etkileri de araştırılabilir.

Bu çalışmada TYS modelinin okul dışı süreci ağırlıklı olarak önceden hazırlanıp EBA'ya yüklenen videolar, sunumlar, ders notları, çalışma kâğıtları vb. üzerinden yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda okul dışı sürecin canlı anlatımlarla yürütülüp bunun farklı etkileri üzerinde de durulabilir.

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak çoktan seçmeli akademik başarı testi, sosyal bilgiler ders tutum ölçeği ile yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bunların dışında farklı veri toplama

araçları (hazırbulunuşluk ölçeği, akran değerlendirme, öz değerlendirme, motivasyon ölçeği, kalıcılık testi vb.) kullanılabilir.

TYS modeliyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok öğrenciler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda modelin öğretmenle ilgili boyutu üzerinde de durulabilir.

Modelle ilgili alan yazın incelendiğinde genellikle modelin tek veya iki farklı etki boyutunu araştıran çalışmaların olduğu görülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda modeli daha bütün olarak inceleyen, modelin çok farklı etki boyutların araştıran, nitel ve nicel özelliklerin bir arada yer almasına dikkat edilebilir.

Gelecekte TYS modeliyle ilgili yapılacak çalışmalar web 2.0 araçlarıyla entegre edilip modelin daha yenilikçi, daha etkili ve eğlenceli olması sağlanıp, bunların uygulamaya etkileri incelenebilir.

Bu çalışmada TYS modelinin okul dışı süreci ağırlıklı olarak önceden hazırlanıp EBA'ya yüklenen videolar, sunumlar, ders notları, çalışma kâğıtları vb. üzerinden yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda okul dışı sürecin canlı anlatımlarla yürütülüp (Böylece hem dersi öğretmenden canlı olarak dinlemek isteyen öğrencilere imkân tanınmış olur hem de TYS modelinin ruhuna uygun olarak isteyen öğrenciler bu canlı ders videolarını istedikleri zamanda online olarak ta izleyebilirler) bunun farklı etkileri de araştırılabilir.

5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okullarda TYS modeli uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlamak için tüm öğretmenlere yönelik seminerler, hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar düzenlenebilir.

TYS modelinin uygulanması, teknolojiyle eğitime karşı ön yargısı olan okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için bazı sorunlar ortaya çıkarabilir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için okul idaresine, öğretmenlere, öğrenci ve velilere modelin uygulama sürecinin başlamasından önce TYS modeli ile ilgili bilgilendirmeler yapılabilir ve ayrıca bu modelde kullanılacak teknolojiye yönelik öğrenci ve velilere eğitimler verilebilir.

TYS modeli uygulanırken sınıf içi süreçte öğrencilerin tamamının işbirlikçi olarak grup çalışmaları yapabilmelerine olanak sağlayan çok çeşitli etkinlikler planlanmalı ve ayrıca bu etkinlikler sırasında tüm öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği fırsatlar oluşturulmalıdır.

TYS modelinin okul dışı sürecinde videolar kilit öneme sahip olduğundan web ortamında öğrencilere sunulacak olan videoların ilgi çekici, eğlenceli, öğrenciyi sıkmayacak uzunlukta (ne çok uzun nede çok kısa olmayacak), ses ve görüntü kalitesinin üst seviyede olması son derece önem taşımaktadır. Bu sebeple modeli uygulayacak olanların ders videolarını hazırlarken bu hususları göz önünde bulundurması önerilir.

TYS modelinin sorunsuz yürütülebilmesi ve beklenen etkiyi yapabilmesi için okul dışı süreç çok önemlidir. Bu sebeple okul dışı süreci yani öğrencilerin okul dışı çalışmalarının takip edilebileceği bir sitem üzerinden yürütülmesi (ğrencilerin videoları izleyip izlemediğini, verilen online testleri yapıp yapmadığını, yaptı ise ne kadarını doğru yaptığını, tekrar yapıp yapmadığını vs. takip edebileceği kolay kontrol sağlayan bir uygulama) ve mutlaka öğrencilerin takip edilmesi gereklidir. Uygulayıcıların bunlara da mutlaka dikkat etmesi gerekmektedir.

Öğrencileri konularla ilgili hazırlanan videoları izlemeye teşvik etmek amacıyla; ders videolarının arasına konuyla alakalı eğlenceli kısa animasyonlar, kısa filmler, ödüllü sorular vb. eklenebilir.

KAYNAKLAR

- Abeysekera, L., Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. doi: 10.1080/07294360.2014.934336
- Açıklın, M., Duru, E. (2005). The use of computer technologies in the social studies classroom. *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (2), 18-26. ISSN: 1303-6521. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24242/257014>
- Açıkgöz, K. (1993, Eylül). *İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri*. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında, öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin, öğrencilerin derse katılımına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 229116).
- Ahmed, A. ve Kaur, A. (2006). Developing a Learning Mix for the Open University Malaysia. (eds. C. J. Bonk, & C. R. Graham). *The Handbook of Blended Learning*. San Fransisco: Pfeiffer: ss.311-324. Erişim adresi: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf
- Akaslan, D. & Law, E.L. (2016). A model for flipping electrical engineering with e-learning using a multidimensional approach. *Turkish Journal of Electrical Engineering & Computer Sciences*, 24, 3419 – 3431. doi:10.3906/elk-1411-144
- Akçor, G. (2018). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ters-yüz sınıf modeli hakkında görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 515728).
- Akdeniz E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 550404).

- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim 2011 'de sunulan bildiri*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akgün, M. (2015). *Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423423).
- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2016). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6000/80004>
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6000/80004>
- Albert, M. & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course. Impact on grades. *Journal of Educationfor Business*, 89(8), 419-424. doi:10.1080/08832323.2014.929559
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan E. B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alan yazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 559-582. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m
- Al-Harbi, S. S. & Alshumaimeri, A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9(10). doi: 10.5539/elt.v9n10p60.
- Alsancak, S. D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419422).
- Altıparmak, M. (2001). *Biyoloji öğretiminde iş birlikli öğrenme yönteminin laboratuvara yönelik tutum ve başarı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 103828).
- Alvarez, B. (2011). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 77, 18-21. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ982505>

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (Ed.). (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev. D., A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 208152).
- Arkorful, V. & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42. Erişim adresi: <https://www.ijern.com/journal/2014/December-2014/34.pdf>
- Arshad, K. & Imran, M. A. (2013). Increasing the interaction time in a lecture by integrating flipped classroom and just-in-time teaching concepts. *Journal of Learning and Teaching*, 4(7), 1-13. doi: 10.17718/tojde.640503
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 2(1) 38-63. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39761>
- Ash, K. (2012). Educatorsview 'flipped' model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), 6-8. Erişim adresi: <https://www.edweek.org/ew/articles/2012/08/29/02el-flipped.h32.html>
- Ayçiçek B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının ingilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 542040).
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/ görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429768)
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2016, Mayıs). *Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi*. 10th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize

- Aydın, B. ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. doi: 10.17943/etku.288488
- Aydın, G. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 463358)
- Baker, J. (2000). *The “classroom flip”*: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (pp. 9-17). Jacksonville, FL US: Florida Community College at Jacksonville.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen. G. (2013). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*. S.1, v. 12, n.70. ISSN 1300-1337. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5979>
- Balıkçı, H. C. (2015). *“Flipped classroom” modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 398596)
- Balta, E. E. (2013). Bilmecelerin dil, düşünme bağlamında eğitimdeki yeri ve önemi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter 2013*, ss.891-899. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4301>
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: slouching to ward the pedagogically hip*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, School of Graduate Studies of Southeast Missouri State University, Missouri. UMI No: 109108706. Erişim Adresi: <https://www.semanticscholar.org/author/Kris-Baranovic/67012933>
- Başal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* October 2015 ISSN 1302-6488 Volume: 16 Number: 4 Article 3
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115 – 124. Erişim adresi: <https://sbd.aku.edu.tr/II2/10-murat-basar.pdf>

- Baştürk, R. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bergmann, J. & Sams, A (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Societyfor Technology in Education. Printed in the United States of America / USA: ISTE.ASCD. ISBN 978-1-56484-315-9 (pbk.)
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Washington, DC: International Society for Technology in Education. Printed in the United States of America /USA. ISBN:978-1-56484-489-7
- Bergmann, J., Overmeyer, J. & Wilie, B. (2013, July 9). The flipped class: Myths vs. Reality. *The Daily Riff -Be Smarter, About Education*: Retrieved. Erişim adresi: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Berrett, D. (2012). How "flipping" the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*: Retrieved. Erişim adresi: <https://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857>
- Bhagat, K. K., Chang, C. N. & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), ss.134–142. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/286047548>
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 2014, 231-254. doi: 10.16916/aded.352039
- Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2015). 5e öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 302-325. doi: 10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128608
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: AÜEBF Yayınları, No: 164.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of there search. *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, C. 30*, ss.1–18.
- Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-onetutoring. *Educational Researcher*, 13(6), ss.4-16. doi:10.3102/0013189X013006004

- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA), *Journal of Human Scienses*, 13, (2). Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3952/1868>
- Boucher, B., Robertson, E., Wainner, R. & Sanders, B. (2013). “Flipping” Texas State University’s physical therapist musculoskeletal curriculum: Implementation of a hybrid learning model. *Journal of Physical Therapy Education*, 27(3), 72-77. Erişim adresi: <https://signup.txstate.edu/system/documents/items/000/000/070/original/FlippeClassroom.pdf?1393258124>
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372445).
- Bozkurt, A. ve Genç Kumtepe, E. (2014, Şubat). *Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification*. Akademik Bilişim Konferansı, Akademik Bilişim 14. Akademik, XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri
- Bösner, S., Pickert, J. & Stibane, T. (2015). Teaching differential diagnosis in primary care using an inverted classroom approach: student satisfaction and gain in skills and knowledge. *BMC medical education*, 15(1), 15-63. doi: 10.1186/s12909-015-0346-x.
- Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Retrieved January, 30, 2016 Erişim adresi: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flippingthe-classroom/>
- Brunsell, E. & Horejsi, M. (2013). A Flipped Classroom in Action. *The Science Teacher*, 80 (2), 8. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/511609>
- Bulut, R. (2019). *Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi / Investigation of the use of the flipped classroom model in teaching the ratio-proportion* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563939).
- Bulut, C. (2018). *Impact of flipped classroom model on EFL learners' grammar achievement: Not only inversion, but also integration / Ters yüz sınıf modelinin EFL öğrencilerinin gramer başarımları üzerindeki etkisi: Sadece tersine çevirme değil, (Hâlihazırda) olanla bütünleştirme* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 508187).

- Burke, D. D. (2015). Scale-Up! Classroom design and use can facilitate learning. *The Law Teacher*, 49(2), 189-205. doi:10.1080/03069400.2015.1014180
- Bursa, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 603631).
- Butzler, K. B. (2014). *The effects of motivation on achievement and satisfaction in a flipped classroom learning environment* (Doctoral Thesis, Northcentral University). E-Library veri tabanından erişildi. (e-library ID: 5269634231)
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Carbaugh, E. M. & Doubet, K. J. (2015). *The Differentiated Flipped Classroom: A Practical Guide to Digital Learning*. Corwin Press. Isbn: 1506302963. Erişim adresi: <https://www.worldcat.org/title/differentiated-flipped-classroom-a-practical-guide-to-digital-learning/oclc/934475886>
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf ingilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarına ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 457370).
- Chapman, N. E. (1999). *Tutum*. (Çev: Durmuş A.) İstanbul: Alfa Basım Yayın Ltd.
- 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:10.1016/j.compedu. 2014.07.004
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids. *Clayton Christensen Institute*. Retrieved March 29, 2014, from. Erişim adresi: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>
- Cileli, M. (2000). Change in value orientations of Turkish youth from 1989 to 1995. *Journal of Psychology*, 134 (3), 297–305. doi:10.1080/00223980009600869
- Clark, K. R. (2013). Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED559770>

- Cockrum, T. (2014). *Flipping Your English Class To Reach All Learners: Strategies And Lesson Plans*. New York: Routledge.
- Collins, M. A. (2015). Examining the perspectives of teachers and school building leaders on the use of the flipped classroom method in (Doctoral Dissertations). New York City public schools. *Sage Graduate School*. ERIC Number: ED566588, Record Type: Non-Journal, ISBN: 978-1-3394-6255-4
- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies a (new) old trend. *Higher Education For The Future*, 2(2), 114-125.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches* (2.Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative Andqualitative Research* (3. Baskı). USA: Pearson EducationInc.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches* (4.Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing And Conducting Mixed Methods Research* (2.Baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Arastırmalarına Giriş*. (Çev. Sözbilir, M.) Ankara: Pegem Akademi, doi: 10.14527/9786053184720
- Cukurbasi, B. ve Kiyici, M. (2017). Preservice teachers' views about flipped classroom model. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 87-102. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/30012/277978>
- Cummins-Sebree, S. E. & White, E. (2014). Using the Flipped Classroom Design: Student Impressions and Lessons Learned. *Associationfor University Regional Campuses of Ohio Journal*, 20, 113-129. doi: 10.1177/1475725715592830
- Çakır, E. ve Yaman, S. (2017). Fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi*, 5(2), 130-142. Erişim adresi: <https://dergi.fead.org.tr/wp-content/uploads/Cilt-5-say%C4%B1-23.pdf>

- Çakıroğlu, Ü. ve Öztürk, M. (2017). Flipped classroom with problem based activities: exploring self-regulated learning in a programming language course. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 337-349. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125968>
- Çakmak, Z. ve Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 284-295. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/goputeb/issue/34356/380783>
- Çalııcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlamabecerisine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 537380).
- Çalışkan, H. (2008, Eylül). *Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, (01-03 Eylül), Sakarya/Türkiye, 2008.
- Carlisle, M. C. (2010). Using youtube to enhance student class preparation in an introductory Java course. *Distinguished Educator United States Air Force Academy 2354 Fairchild Dr, Suite 6G101 USAFA, CO 80840-6234. SIGCSE'10, March 10-13, 2010, Milwaukee, Wisconsin, USA.*
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 545413).
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94. doi:10.17753/Ekev42
- Çavdar, Ö. E. (2018). *Ters yüz sınıf yaklaşımının geleneksel İngilizce dersi ile bütünleştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:508195).
- Çetin, Köroğlu, Z. (2015). *The effects of flipped instruction on pre-service English language teachers' speaking skills development* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419458).
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı iş birlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189291).

- Çevikbaş, M. (2013). *Matematik öğretmenlerinin yanlışa verdikleri dönütlerin öğrenci özgüvenleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 333560).
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189291).
- Çevikbaş, M. ve Argün, Z. (2017). An innovative learning model in digital age: Flippedclassroom. *Journal of Educationand Training Studies*, 5(11), 189-200.
- Dafoe, K. R. (2016). *Caring in a flipped mathematics classroom*. (Doctoral Thesis, The University of Toledo.). Toledo: The University of Toledo. Erişim Adresi: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo1479068152120649
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97. Erişim adresi: <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/Detail/988eb643-5753-e711-80ef-00224d68272d>
- Davies, R. S., Dean, D. L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Researchand Development*, 61(4), 563–580.
- Day, J. (2008). Investigating learning with web lectures. *Georgia Institute of Technology*. Retrieved from. Erişim adresi: https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/22627/day_jason_a_200805_phd.pdf
- Day, J. A. & Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human–computer interaction course. *IEEE Transactions on Education*, 49(4):420–431.doi: 10.1109/TE.2006.879792
- Debbağ, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 154604).
- Debele, M. & Plevyak, L. (2012). Conditions for successful use of technology in social studies classrooms. *Computers in the Schools*, 29(3), 285-299.doi: 10.1080/07380569.2012.703602

- Delozier, S. J. & Rhodes, M. G. (2016). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 1-11.doi: 10.1007/s10648-015-9356-9
- Demetry, C. (2010). *Work in progress- An innovation merging “classroom flip” and team-based learning*. 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Arlington, Virginia, USA.
- Demir G.E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519317).
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya İli Örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 6–9 Temmuz.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 388238).
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, H. K. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 606454).
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010, Şubat). *Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı*. XII. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı öğrenme*. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde* (ss.53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Deslauriers, L. & Wieman, C. (2011). Learning and retention of quantum concepts with different teaching methods. *Physical Review Special Topics, Physics Education Research*, 7, 1-6. Retrieved from <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.7.010101>

- Detterman, D. K. (1993). The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon. In D. K. Sternberg RJ, editors. *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 1–24.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. Oturan, M.S.). İstanbul: Başarı Yayınları
- Dikmenli, Y. ve Eser Ü. Ü. (2013). Harmanlanmış Öğrenme ve Sanal Sınıfa Dönük Öğrenci Görüşleri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2), 326-347. ISSN: 2146-7811. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1729/21202>
- Dill, E. M. (2012). The Impact of flip Teaching on Student Homework Completion, Behavior, Engagement and Proficiency. *Journal of Educators Online*. doi: 10.9743/JEO.2015.1.5
- Diñer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü, *Ege Eğitim Dergisi* (3), 1: 102-112. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57132>
- Doğan, T. G. (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/download/article-file/35559>
- Dottrens R., Mialaret, G., Rast E. & Ray M. (1968). Günümüzün ve yarının eğitimi nasıl olmalıdır? (Çev. Akyüz Y.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-41. Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/45806/5616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Döş, B. (2015). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:376450).
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *Italian Translation-as it appeared in the Italian publication Linea. EDP, June 2002*. E-learning. Erişim adresi: http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
- Duerdan, D. (2013). Disadvantages of a Flipped Classroom. Erişim adresi: <http://www.360-edu.com/commentary/disadvantages-of-a-flippedclassroom.htm#UtaQkvRdUpW>.

- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992). Constructivist and the technology of instruction: A conversation. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, ERIC Number: ED364198, Record Type: Non-Journal, ISBN: 0-8058-1272-5* Erişim adresi: <https://trove.nla.gov.au/version/43295993>
- Dursun, Ö. Ö. (2015, Eylül). *Tersyüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı*. 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 531261).
- Duruhan, K. (2004, Temmuz). *Türkiye'de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:356650).
- Elkatmış, M. (2014). Okul kültüründe demokrasinin yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (Birinci Baskı), (ss.42-76). Ankara: PegemA Akademi.
- Elrayies, G. M. (2017). Flipped Learning as a Paradigm Shift in Architectural Education. *International Education Studies*, 10(1), 93-108. doi: 10.5539/ies.v10n1p93
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı* (Doktora Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:526098).
- Erdogan, E. ve Akbaba, B. (2018). Should we flip the social studies classrooms? The opinions of social studies teacher candidates. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 116-124. doi: 10.5539/jel.v7n1p116
- Ergin, İ., Ünsal, Y. ve Tan, M. (2006). 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi: “Yatay Atış Hareketi” Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 7, Sayı 2, 1-15. <https://doi.org/10.17679/inuefd.108600>
- Ergün, M. (1998). İnternet Destekli Eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, sayı:1. doi: 10.30831/akukeg.433539

- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc.
- Ernest, P. (1998). *Social constructivism as a philosophy of mathematics*. Albany: SunyPress.
- Ertürk, H. S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Cihan Matbaası.
- Erol, N. (2011). Toplumsal Değişme ve Eğitim: “Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar”. *Adademik Bakış Dergisi*. 5(1), 116. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/73929>.
- Evseeva, A. & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 206, 205–209. Erişim adresi: doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.006
- Ferreri, S. P. & O’Connor, S. K. (2013). Redesign of a large lecture course into a small-group learning course. *American journal of pharmaceutical education*, 77(1), 13.doi: 10.5688/ajpe77113
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86.doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 215-229.doi: 10.12973/jesr. 2015.51.13
- Findlay-Thompson, S. & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71. Erişim adresi: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2331035
- Fraga, L. M. & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: an investigation of preservice teachers’ perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1). doi: 10.1080/21532974.2014.967420
- Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J. & Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm usin geteach® web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education*. 91(3), 267-274. doi: 10.1002/j.2168-9830.2002.tb00703.x

- Fook, F. S., Kong, N.W., Lan, O.S., Atan, H. & Idrus, R. (2005). Research in e-learning ina hybrid environment-a case for blended instruction. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/492463>
- Forsey, M., Low, M. & Glance, D. (2013). Flipping the sociology classroom: towards a practice of online pedagogy. *Journal of Sociology*, 49(4), 471-485. doi: 10.1177/1440783313504059
- Fosnot, C.T. ve Perry, R.S.(2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. (Çev. Durmuş S.). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama* (s.9-42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Foust, T. (2012). Special guest article: A tip of the hat to the flip of the class. *Illinois Music Educator*, 73(2), 100. doi: 10.11114/jets.v5i11.2322
- Fulton, K.P. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning and Leading with Technology*, 39(8), 12-17. doi: 10.4236/ce.2014.523221
- Gallagher, K. (2009). From guest lecturer to assignment consultant: Exploring a new role for the teaching librarian. *LOEX Conference Proceedings 2007*. 31. Erişim Adresi: <https://commons.emich.edu/loexconf2007/31>
- Gannod, G., Burge, J. & Helmick, M. (2008, May). Using the inverted classroom to teach software engineering. *International Conference on Software Engineering (ICSE)*. Leipzig, Germany. doi: 10.1145/1368088.1368198
- Gay, L. R, Mills, G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:383901).
- Gençer, B.G., Gürbulak, N., Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters- yüz sınıfsistemi. *Proceedings of International Teacher Education Conference*. Sakarya: Türkiye. doi: 10.31681/jetol.378607

- Grabau, C. R. (2015). *Undergraduate student motivation and academic performance in a flipped classroom learning environment*. (Doctoral Thesis). Erişim Adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25722745>
- Green, T. (2015). Flipped classrooms: An agenda for innovative marketing education in the digitalera. *Marketing Education Review*, 25(3), 179-191. doi: 10.1080/10528008.2015.1044851
- Gough, E. (2016). Southwest and South central minnesota K-12 teachers' perceptions regarding the flipped classroom. *Journal of Educational Technology Systems* 45(3). doi: 10.1177/0047239516658444
- Gökdemir, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 526835).
- Göktaş, Y. ve Turan, Z. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*. doi: 10.5961/jhes.2015.118.
- Göksu, Y. D. (2018). Ters yüz sınıf (flippedclassroom) modelinin 5. sınıf öğrencilerinin ingilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 541682).
- Görü, D.T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: tersyüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* AUAd, Cilt 1, Sayı 2, 24-48 Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/327348172_Ters_Yuz_Edilmiş_Oğrenme_Modelinin_Kuramsal_Analizi
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters yüz sınıf uygulamasının etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 478696).
- Gülbahar, Y. ve Kalelioğlu, F. (2009, May). Adaptation of discussion-based teaching methods and techniques to online learning environments. *Paper presented at the 9 th International Educational Technology Conference*, Ankara, Turkey. Erişim adresi: http://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/ietc2009.pdf

- Gülpınar, A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılnadırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 271-306. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50620>
- Gürkan, A. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 463358).
- Güven, S. (1999). *Toplumbilim*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Hamdan, N., McNight, P. E., McKnight, K. & Artfstrom, K. M. (2013). The flippedlearning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. *Flipped Learning Network*. Erişim adresi: http://www.flippedlearning.orgcms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/White Paper _ FlippedLearning.pdf
- Hayırsever, F. ve Orhan, A., (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 572-596” Derleme Makalesi doi: 10.17860/mersinefd.431745
- Henderson, G. J. (1996). *Reflective Teaching: The Study Of Constructivist Practices*. NewYork: Cornell University Press. doi: 10.14781/mcd.29507
- Hess, G. F. (2013). Blended courses in lawschool: the best of online and face-to-face learning? *Mc George Law Review*, 45(1), 51-84. Erişim adresi: https://www.mcgeorge.edu/Documents/Publications/45_02_Hess_ver_01_5-22_FINAL.pdf
- Hızal, A. (1984). Eğitim Teknolojisi Uygulama Yöntemi: Bilgisayarla Kendi Kendine Öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(17). 298-399. Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/517/6463.pdf>
- Hillyard, C., Gillespie, D. & Littig, P. (2010). University students’ attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active Learning in Higher Education* 11(1), 9–20. doi: 10.1177/1469787409355867
- Hilton, J. T. (2016). A casestudy of the application of SAMR and TPACK for reflection on technology integration into two social studies classrooms. *The Social Studies*, 107(2), 68-73. doi: 10.1080/00377996.2015.1124376,

- Horn, M. B. (2013). The transformational potential of flipped classrooms. *Education Next*, 13(3). Erişim adresi: <https://www.educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms/>
- Howell, D. (2013). *Effects of an inverted instructional delivery model on achievement of ninth-grade physical science honors students*. (Doctoral Thesis). Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED563593>
- Howie, S. J. & Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html?ev=su_requestFulltext
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. doi: 10.1080/09588221.2014.967701
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*, Geliştirilmiş 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 491434).
- Jaster, R. W. (2013). *Inverting the classroom in college algebra: An examination of student perceptions and engagement and their effects on grade outcomes* (Doctoral Dissertation) Texas State University-San Marcos. Erişim Adresi: <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/4526>
- Jenkins, C.(2018). The advantages and disadvantages of the flipped classroom. Erişim adresi:<http://info.lecturetools.com/blog/bid/59158/The-Advantages-and-Disadvantages-of-the-Flipped-Classroom>.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods resarch: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26 doi: 10.3102/0013189X033007014
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom* (Of Graduate Studies), The University Of British Columbia. Erişim adresi: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0073641>
- Johnson, L. & Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and*

student achievement (Doctoral Thesis). Erişim Adresi: <https://the.flipped.classroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. İstanbul: Feryal Matbaa.

Kanbur, S. (2016). *Organik kimya öğretiminde ters- yüz sınıf modelinin uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 448417).

Kapçık, A. C. (2014). *Fipped Classroom Eğitim Modelinin Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi*. TUBİTAK 45. Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması. İstanbul.

Kara, C. O. (2016). Ters Yüz Sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26. B

Kara, C. O. (2016). *Tıp fakültesi klinik eğitiminde “ters yüz sınıf modeli” kullanılabilir mi?* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 424655).

Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme, Ö. Demirel, S. Dinçer (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Karaca, C. ve Ocak, M. A. (2017). Effect of flipped learning on cognitive load: a higher education research. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age (JOLTIDA)*, 2(1), 20-27. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/313195180_Effect_of_Flipped_Learning_on_Cognitive_Load_A_Higher_Education_Research

Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 322-326. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35a._abdulkadir_karadeniz.pdf

Karadeniz, O., Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 Eğitim Sistemi ile Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaya Çıkan Kaotik Durumlar Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1). 99-108. doi: 10.5961/jhes.2015.113

Karataş, S. (2008). Temel kavramlar ve kuramsal temeller. Yalın, H. G. (Ed.), *İnternet Temelli Eğitim* içinde (8-9). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

- Karaman, B (2018). Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:516108).
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(4), 117-125. Erişim adresi: <http://tojet.net/articles/v3i4/3416.pdf>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karim J., Al-Halabi B., Marwan Y., Sadeq H., Dawas A. & Al-Abdulrazzaq D. (2015). The educational environment of the undergraduate medical curriculum at. Kuwait University. *Adv Med Educ Pract.* 6: 297-303. Erişim adresi: <http://www.hsc.edu.kw/crc/Abstracts/Abstract.PC.2015.pdf>
- Karpicke, J. D. & Blunt, J. R. (2011). Response to comment on "Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 334(6055), 453. doi. 10.1126/science.1204035
- Kaya, B. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6746/90708>
- Kaya, M. F. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Başarı Algılarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15 Fall 2015*, p. 563-584. doi: 10.7827/TurkishStudies.8683
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 5-15. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/4908544-Gitim-egitim-felsefesi-ve-turk-egitim-sisteminin-felsefi-temelleri-ibrahim-kaygisiz-kis-97.html>
- Kenna, D. C. (2014). *A study of the effect the flipped classroom model on student selfefficacy*. (Master Thesis). Erişim Adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/2c98/6c65303634d1b9e304a1d48656785945d3d1.pdf>
- Keser, H. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede bilgisayar destekli eğitim ve ders yazılımlarının rolü. *Eğitimde Arayışlar. I. Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri Metinleri*, Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi, İstanbul.
- Khanacademy (2018). Khan Academy/about. Erişim adresi: <https://tr.khanacademy.org>

- Kharat, A. G., Joshi, R. S., Badadhe, A. M., Jejurikar, S. S. & Dharmadhikari, N. P. (2015). Flipped classroom for developing higher order thinking skills. *Journal of Engineering Education Transformations*, 116-121. doi: 10.16920/jeet%2F2015%2Fv0i0%2F59541
- Kırmızıoğlu, H. A. (2018). *11. Sınıf kimya dersinin ters yüz sınıf modeli ile işlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:523961).
- Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 1(1), 16. Erişim adresi: <http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm>
- Kim, K. M., Kim, M. S., Khera, O. & Getman, J. (2014). Internet and Higher Education The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37–50. doi: 10.1016/j.iheduc.2014.04.003
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching* 41(1), 30-35. doi: 10.1080/87567555.1993.9926781
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14-24. ISSN: 2146-9199. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02a.handan_kocabatmaz.pdf
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. doi: 10.1016/j.compedu.2014.05.009
- Kostka, I. & Lackwood, R. B. (2015). What's on the internet for flipping english language instruction? *The Electronic Journal for English As a Second Language*, 19 (2). Erişim Adresi: <https://www.teslej.org/wordpress/issues/volume19/ej74/ej74int/>
- Kömeç, F. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmede özerklik, dil becerileri, teknolojik tutumlar ve motivasyon açısından ters-yüz sınıf algıları* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:505336).
- Kayriacou, C. (1992). Active learning in secondary school mathematics, *British Educational Research Journal*, Vol. 18, Issue 3. doi: 10.1080/0141192920180308

- 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: 10.2307/1183338
- Lai, C. L. & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education* 100(2016), 126-140. Erişim Adresi: <https://www.learntechlib.org/p/200670/>
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275. doi: 10.1007/s11135-007-9105-3
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage. Erişim adresi: https://pdfs.semanticscholar.org/8dfa/59ff88304f66be5fe7c9b419e3a292_b0b88a.pdf
- Mason, G. S., Shuman, T. R. & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *Lee Transactions On Education*, 56(4), 430-435. doi: 10.1109/TE.2013.2249066
- Mayer, R. E. (2009). *Learning and instruction*. Pearson/ Merrill/ Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Gümüş, A. ve Durgun, S.M.). Ankara: Bilge Su Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Medone, L. M. (2019). *Understanding digital native parents' perspectives of flipped classrooms: An exploratory case study* (Doctoral Thesis). E-Library veri tabanından erişildi. (e-library ID: 5754188)
- McLaughlin, J.E., Gharkholonarehe, N. & Davidson, C. A. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions School. *Academic Medicine*, Vol. 89, No. 2. doi: 10.1097/ACM.0000000000000086.

- Merrill, J. E. (2015). The flipped classroom: An examination of veteran teacher practices when flipping their classrooms for the first time (Doctoral Thesis). Erişim Adresi: <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/155313>
- Miller, A. (2002). Mentoring students and young people: a handbook of effective practice. Newyork: Fal. doi: 10.4324/9780203417188
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82. doi:10.7748/nr2003.07.10.4.68.c5908
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11.Baskı) USA: Pearson Education.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. & Gosselin, K. (2013). Flipping classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52 (10), 597-599. doi: 10.3928/01484834-20130919-03
- Moffett J. & Mill A.C. (2014) Evaluation of the flipped classroom approach in a veterinary Professional skills course. *Adv. Med Educ. Pract*; 13:415- 425. doi:10.2147/AMEP.S70160
- Moravec, Marin, Adrienne Williams, Nancy Aguilar-Roca, Diane K. O'Dowd. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sciences Education*. c.9: 473-481. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/116905/>
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye giriş*. 8. Baskı (Çev. Arıcı, H., Aydın, O. ve ark.), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Murphree, D. S. (2014). "Writing wasn't Really Stressed, Accurate Historical Analysis was Stressed": Student perceptions of in-Class Writing in the Inverted, General Education, University History Survey Course. *History Teacher*, 47(2), 209-219 Erişim Adresi: <https://www.learntechlib.org/p/155702/>
- Musallam, R. (2010). *The effects of screencasting as a multimedia pre-training tool to manage the intrinsic load of chemical equilibrium instruction for advanced high school chemistry students*, Doctoral Dissertation, University of San Francisco. Erişim adresi: <https://repository.usfca.edu/diss/381/>
- Musib, M. K. (2014). Student perceptions of the impact of using the flipped classroom approach for an introductory-level multidisciplinary module. *CDTL Brief*, 17(2), 15-

20. Erişim Adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/cff8/07b691f9dd92eb1b640f55d981a83088e201.pdf>

Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:481748).

Nayir, F. ve Çınkır, Ş. (2017). Değişen Zaman, Değişen İhtiyaçlar: Türkiye’de Kuşaklararası Eğitimin Karşılaştırılması, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 19-28. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/437468>

Olakanmi, E. E. (2017). The effects of a flipped classroom model of instruction on students’ performance and attitudes towards chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 127-137. doi: 10.1007/s10956-016-9657-x

Olçay, A. ve Döş, İ. (2009). Ortaöğretimde başarıyı olumsuz etkileyen unsurların öğrenci boyutuyla tespitine yönelik bir uygulama, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. ISSN: 1303-0094. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223483>

Osguthorpe, T. R. & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*. Volume 4(3). ss.227-233. Erişim adresi: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1214964](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1214964)

Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement* (Doctoral Thesis, Colorado State University). Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/10217/83800>

Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, okul dışı tarih öğretimi’ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education/Türk Tarih Eğitim Dergisi*, 4(1), 89-121. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/164045>

Öner, G. (2017). Sosyal Bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 227-257. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/380609>

Özaras, Ö. G. (2019). *Hemşirelik eğitiminde ters yüz sınıf öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi/The effect of teaching with flipped classroom teaching method on the*

student achievement in nursing education (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 566786).

Özbilen, U. (2018). *Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:488713).

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612>

Özdemir, O. (2017a). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*. c. 12. s. 4: 427-444. doi: 10.17719/jisr.2019.3384

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özgan, H. ve Turan, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs), Elâzığ, 2010, s.724-729

Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları

Öztürk, G., İ. (2017). *Ters yüz sınıflar modelinin kullanıldığı fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:501648).

Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 432666).

Öztürk, C., Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılımateryaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, M. (2018), *Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişiminin incelenmesi: Yabancı dil dersi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 508210).

- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. NY: Basic Books.
- Pannabecker, V., Barroso, C. S. & Lehmann, J. (2014). The flipped classroom: student-driven library research sessions for nutrition education. *Internet Reference Services Quarterly*, 19(3-4), 139-162. doi: 10.1080/10875301.2014.975307
- Perçin, F. (2019). *Programlama öğretiminde ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, teknoloji tutumlarına ve bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 603515).
- Peterson, D. J. (2016). The flipped classroom improves student achievement and coursesatisfaction in a statistics course: A quasi-experimental study. *Teaching of Psychology*, 43(1), 10-15. doi: 10.1177/0098628315620063
- Phillips, C. R. & Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Journal of Business and Educational Leadership*, 5(1), 102-112. Erişim Adresi: http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor%28P519-530%29.pdf
- Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Educationfor Business*, 90(3), 126-138. doi: 10.1080/08832323.2015.1007904
- Pierce, R. & Fox, J. (2012). Vodcasts andactive-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196. doi: 10.5688/ajpe7610196
- Pink, D. (2010). Think Tank: Flip-thinking-the new buzz word sweeping the US. *The Telegraph*. Erişim adresi: <http://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-Pinks-Think-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US>.
- Pinto, C. & Little, G. (2014). Flipped librarians: Assessing our own need to understand our users. *The Journal of academic librarianship*, 40(2), 192-193 doi: 10.17718/tojde.640503
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları, Sınıfta öğrenme teorileri ve öğrenme stilleri*. (Çev. Çevikbaş ve S. Çevikbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pozolinski, C. J. (2015). *Effects of flipped classroom on student learning and attitudes in social studies*. University of Wisconsin: Wisconsin Graduate School. Erişim Adresi: <http://digital.library.wisc.edu/1793/74514>

- Randolph, J. J. (2008). *Multidisciplinary methods in educational technology research and development*. Hämeenlinna, Finland: HAMK University of Applied Sciences. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525509.pdf>
- Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (2012). Trends and issues in instructional design and technology. (3rd Ed.) *Pearson Education Inc*. Upper Saddle River, New Jersey. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/deaf/4680501c2b01d71a1efbf2f7dffa35e5d3d2.pdf>
- Reiser, R. A. & Salsberry, D.F. (1991). Instructional technology and public education in the United States: The next decade. In G.J. Anglin (Ed.) *Instructional Technology* (pp.227-235). Englewood, CO: Libraries Unlimited. Erişim adresi: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1487849377293662&disposition=inline
- Rodriguez, J. (2016). A massively flipped class: Designing and implementing active learning information literacy instruction for a large enrolment course, *Reference Services Review*, 44 (1), s.4-20, doi: 10.1108/RSR-07-2015-0033
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44. doi:10.14307/JFCS105.2.12
- Ruddick, K. W. (2012). Improving chemical education from high school to college using a more hands-on approach (Doctoral dissertation, The University of Memphis). doi:10.20343/teachlearninqu.5.2.9
- Rutkowski, J. & Moscinska, K. (2013, Eylül). Self-directed learning and flip teaching: Electric circuit theory case study. *41st SEFI Conference*. Leuven, Belgium. Erişim adresi: <https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2017/10/93.pdf>
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretim süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin ingilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:451810).
- Sams, A. & Bennett, B. (2012). *The truth about flipped learning*. *eSchool News*. Erişim adresi: <https://www.eschoolnews.com/2012/05/31/the-truth-about-flipped-learning/>

- Sanders, W. L. (2000). Annual CREATE Jason Millman Memorial Lecture: Value-added assessment from student achievement data: Opportunities and hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 329–339. Erişim adresi: https://www.sas.com/govedu/edu/opp_hurdles.pdf
- Satıcı, Ö., Akkus, Z. ve Alp, A. (2009). Tıp fakóltesi öğretim elemanlarının teknolojiye ilişkin tutumlarının chaid analizi ile incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 36 (4), 267-274. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/reader/27136350>
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30, 193-200. Erişim adresi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Akbiiyik_EFDergisi-2006_Eles.Dusun.pdf
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 99-111. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/33959/372158>
- Seibel, H., D. (1974). *The Dynamics of Achievement: aRadicalPerspective*. Newyork: Bobbs-Merrill. Erişim adresi: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/seibel/LG50.pdf>
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. (14. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi* (116). doi:10.25095/mufad.396664
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m
- Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S.C. & Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 91 (9), 1334-1339. doi: 10.1021/ed400868x
- Schunk, D. H. (1996). Learning theories. *Printice Hall Inc., New Jersey*. Erişim adresi: file:///C:/Users/User/Downloads/Dale_H._Schunk_Learning_Theories_An_Educational..pdf

- Schwanki, E. R. (2013). *Blended learning: achievement and perception flipped classroom: effects on achievement and student perception* (Master Thesis, Southwest Minnesota State University). Erişim Adresi: [https://www.coursehero.com/file/p6ta8oad/Schwanki-E-R-2013-Blended-Learning-Achievement-and-Perception-Flipped Classroom/](https://www.coursehero.com/file/p6ta8oad/Schwanki-E-R-2013-Blended-Learning-Achievement-and-Perception-Flipped-Classroom/)
- Sharpe, E. H. (2016). *An investigation of the flipped classroom in algebra two with trigonometry classes* (Doctoral Thesis). Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/9747/6122bf3b03189b33c8876b6d1cc7beb1b961.pdf>
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M. & Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014*. Erişim adresi: http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf
- Sharos, A., (2017). *Successfully “Flip” Your Social Studies/ History Instruction (Grade 6-12)*. Erişim adresi: https://www.ber.org/bro_pdf/SFS7S1.pdf
- Shnai, I. (2017). Systematic review of challenges and gaps in flipped classroom implementation: Toward future model enhancement. *European Conference on e-Learning* (s. 484–490). doi: 10.1186/s41039-016-0044-2
- Singh, H. & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra Software*. Erişim adresi: <http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf>
- Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom* (Doctoral Thesis). McKendree University, Illinois. Erişim Adresi: <https://kenanaonline.com/files/0102/102661/THE%20EFFICACY%20OF%20A%20FLIPPED%20LEARNING%20CLASSROOM.pdf>
- Snyder, C., Paska, L. M. & Besozzi, D. (2014). Cast from the past: Using screencasting in the social studies classroom. *The Social Studies*, 105(6), 310-314. Erişim Adresi: <https://www.learntechlib.org/p/154354/>
- Sota, M. S. (2016). Flipped learning as a path to personalization. *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools*, 73–87. Erişim adresi: http://www.centeril.org/2016handbook/resources/Sota_flipped_chapter_web.pdf

- Sözmez, İ., H. (2019). *Ters yüz edilmiş T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde eğitim bilişim ağı kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:554335).
- Staker, H., & Horn, M. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosigtinstitute*. Erişim adresi: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Stone, B. Bethany. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. *28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*. Columbia: University of Missouri: 1-5. Erişim adresi: <https://docplayer.net/7902069-Flip-your-classroom-to-increase-active-learning-and-student-engagement.html>
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral Thesis), The Ohio State University, Columbus, Ohio, U.S. Erişim Adresi: <file:///C:/Users/User/Downloads/osu1189523914.pdf>
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. doi: 10.1007/s10984-012-9108-4
- Sırakaya, D. A. (2015). *Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:419422).
- Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 131-136. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-sengul.htm
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:351011).
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*. c.9. s.1: Article 7. Erişimi adresi: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=colleagues>
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Tatar, N. (2006). İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:187259).
- Tay, B., Akyürek, T. B . (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 73-84. Retrieved from. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26121/275174>
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thoms, C. L. (2012). Enhancing the blended learning curriculum by using the “flipped classroom” approach to produce a dynamic learning environment. *5th International Conference on Education, Research and Innovation*, 2150-2157. doi: 10.3205/zma001045
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12–33.
- Toffler, A. (1996). *Şok/Gelecek korkusu* (Çev. Sargut, S. A.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Thomas, J. S. & Philpot, T. A. (2012). An inverted teaching model for a mechanics of materials course. *Missouri University of Science and Technology/Scholars’ Min. Erişim adresi: https://scholarsmine.mst.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2507&context=civarc_enveng_facwork*
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:452188).
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2015, 6(2), 20-29. Erişim adresi: <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>*
- Toto, R. & Nguyen, H. (2014). *Flipping the work design in an industrial engineering course*. International Teacher Education Conference. San Antonio, TX.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44

- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83. Erişim adresi: <http://educationnext.org/the-flipped-classroom>
- Tune, J. D., Sturek, M. & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory and renal physiology. *Advances in Physiology Education*. 37, 316-320, doi: 10.1152/advan.00091.2013.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:394794).
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. doi: 10.5961/jhes.2015.118
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak yararlanma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 413995)
- Turhan, R. (2008). Her çocuk farklıdır. *Empati*, 4, 38. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/44889-Her-cocuk-farklidir-bilgi-toplumunun-okulu-ekin-koleji-p-d-r-h-servisinin-ayda-bir-yayinlanan-sureli-yayinidir-yil-4-sayi-38-ocak-subat.html>
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13. Erişim adresi: [file:///C:/Users/User/Downloads/5242-34174-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5242-34174-3-PB%20(1).pdf)
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2002). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara..
- Türkkahraman, M. ve Tutar, H. (2009). Sosyal değişme, bütünleşme ve çözülme bağlamında toplumda farklı kültür ve anlayışların yeri ve önemi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(1). Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869167.pdf>
- Tyler, M. C. & Cukier, N. (2005). Nine Lessons for Teaching Negotiation Skills. *Legal Education Review*, 61-86. Erişim adresi: <https://ler.scholasticahq.com/article/6179-nine-lessons-for-teaching-negotiation-skills>
- Unal, Z., ve Unal, A. (2017). Comparison of student performance, student perception, and teacher satisfaction with traditional versus flipped classroom models. *International Journal of Instruction*, 10(4), 145-162. doi:10.12973/iji.2017.1049a

- Urfa, M. (2017). *Bilim etiği öğretiminde ters yüz sınıf modelinin uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:474227).
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:188921).
- Uzun, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi /* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:578880).
- Üğüten, D. S. ve Balci Ö. (2017). Flipped learning. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 26,1. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/29477/451651>
- Ünlü, D. (2000). *Sosyal bilgiler eğitimi amacıyla Ahmet Yesevi işitme engellileri ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencileriyle yapılan farklı öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 97239).
- Ünsal, H. (2010). *Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. Milli Eğitim*. 185, 130- 137.
- Vignare, K. (2007). Review of literature. Blended learning: using aln to change the classroom will it work? *Blended Learning Research Perspective* (p.38). Needham. MA: Sloan-C. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.018
- Waddell, D. (2012). Point/Counterpoint: To flip or not to flip. *Learning & Leading in Techonolgy*, 39, 7–8. doi: 10.1177/0047239516658444
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54. doi: 10.1016/j.ijer.2005.04.013
- Wang L. F., Fong J. & Choy, M. (2007). Blended Learning for Programming Courses: A Case Study of Outcome Based Teaching and Learning. (eds. L. F. Wang & J. Fong). *Blended Learning: Workshop on Blended Learning Conference*. Edinburgh: 2007. doi: 10.1371/journal.pone.0221765

- Wang, T., Jong, M. S. & Towey, D. (2015). Challenges to flipped classroom adoption in Hong Kong secondary schools: Overcoming the first-and second-order barriers to change. *Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 2015 IEEE International Conference on* (s. 108–110). IEEE. doi: 10.1186/s41039-017-0047-7
- Wetterlund, K. (2008). Flipping the field trip: Bringing the art museum to the classroom. *Theory Into Practice, 47*(2), 110-117. doi:10.1080/00405840801992298
- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped Instruction: an Investigation into the Effect of Learning Environment on Student Self- Efficacy, Learning Style, and Academic Achievement*. Erişim adresi: http://libcontent.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001416/u0015_0000001_0001416.pdf
- Wilson, S. G. (2013). The flipped classroom: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology, 40*, 193-199. Retrieved from doi:10.1177/0098628313487461
- Wolff, L. & Chan, J. (2016). *Flipped Classrooms for Legal Education*. Singapore: Springer Singapore. Erişim adresi: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0479-7_8
- Yapıcı, Ü., Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Moodle Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching, 1*(2), ISSN: 2146-9199. Erişim adresi: <http://www.jret.org/File Upload/ks281142/File/09.yapici.pdf>
- Yarbro, J., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstrom, K. M. (2013). Extension of a review of by flipped learning. *George Mason University*. Erişim adresi: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_Flipped Learning.pdf
- Yaylacı, H.S. ve Yaylacı, F. (2006). Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11630/3075>
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:429617).

- Yestrebky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-researchuniversity environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118. Erişim Adresi: <https://cyberleninka.org/article/n/965248.pdf>
- Yeşiltaş, E. ve Sönmez, F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ve Bilgisayar Tabanlı Materyal Geliştirme, R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* içinde (387-413) (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşiltaş, E., Yılmaz, A., Yaman, T. (2015). Coğrafya Öğretiminde İnteraktif Ders Sunumu Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi/International Journal of Turkish Education Sciences*. ss. 223-238. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34518/381514>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378617).
- Yıldırım, Y. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 609945).
- Yıldız, D. G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbiliş farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 423-444. doi:10.18026/cbusos.70886
- Yıldız G., D., Kıyıcı, G. ve Altıntaş, G. (2016). Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186–200. doi:10.19126/suje.281368
- Yıldız, Ş., Sarsar, F., Ateş Ç. A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86. doi: 10.17755/esosder.289652

- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490666).
- Yılmaz, K., Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluakademi/issue/49761/638433>
- Yong, D., Levy, R. and Lape, N. (2015). Why no difference? A controlled flipped classroom study for an introductory differential equations course. *Primus*, 25(9-10), 907-921. doi: 10.1080/10511970.2015.1031307
- Young, T. P., Bailey, C. J., Guptill, M., Thorp, A. W., Thomas, T. L. (2014). The flipped classroom: a modality for mixed asynchronous and synchronous learning in a residency program. *Western Journal of Emergency Medicine*, 15 (7), 938.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde* (49-52). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yurtlu S. (2018). Fen eğitiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:506022).
- Yurtlu, S., Çetin, A. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisinin incelenmesi, *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi*, ICQH2016, Sakarya Üniversitesi, 24-25 Aralık 2016.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143. doi:10.17522/balikesirnef.373143
- Zappe, S. E., Leicht, R. M., Messner, J. I., Litzinger, T. & Lee, H. W. (2009). Flipping the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. *In American Society for Engineering Education National Conference Proceedings*, Austin, TX. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/260201119_Flipping_the_classroom_to_explore_active_learning_in_a_large_undergraduate_course

EKLER

Ek 1: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

| Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | | | | | |
|---|---------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|------------------------------|
| <p>Sevgili öğrenciler,</p> <p>Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ortaya koymaktır. Aşağıda verilen soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;</p> <p>1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum, seçeneklerinden birini tik (✓) koyarak cevaplandırınız. Her soru için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.</p> <p>Sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Sonuçların sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen isim belirtmeyiniz.</p> <p>İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.</p> <p>Sükrü ŞAHİN Sosyal Bilgiler Öğretmeni</p> | | | | | |
| | 1=Hiç Katılmıyorum | 2=Katılmıyorum | 3=Kararsızım | 4=Katılıyorum | 5=Tamamen Katılıyorum |
| 1. Sosyal bilgiler dersi konuları beni düşünmeye yönlendiriyor. | | | | | |
| 2. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmaktan hoşlanıyorum | | | | | |
| 3. Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular zor olduğu için dersi anlamakta zorlanıyorum. | | | | | |
| 4. Sosyal bilgiler ders konuları ilgimi çekmiyor. | | | | | |
| 5. Sosyal bilgiler dersinde merak ettiğim konuları öğreniyorum. | | | | | |
| 6. Sosyal bilgiler dersinde konuların yoğunluğunun azaltılmasını istiyorum. | | | | | |
| 7. Sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenmek çok hoşuma gidiyor. | | | | | |
| 8. Sosyal bilgiler dersinin çevre bilinci kazanmamda etkili olduğuna inanıyorum. | | | | | |
| 9. Sosyal bilgiler dersinin çok zevkli geçtiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 10. Sosyal bilgiler dersinin günlük yaşamda kullandığımız bilgileri öğrettiğini düşünüyorum. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 11. Sosyal bilgiler dersi benim en çok sevdiğim derstir. | | | | | |
| 12. Sosyal bilgiler dersi konularının herkes tarafından öğrenilmesine gerek olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 13. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin gerçek yaşama ilişkin bilgilerimi artırdığını düşünüyorum. | | | | | |
| 14. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin beni sosyal yaşama hazırladığını düşünüyorum. | | | | | |
| 15. Sosyal bilgiler dersi konularının arkadaşlarımla tartışmak için uygun olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 16. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerin geleceğime yön vereceğine inanıyorum. | | | | | |
| 17. Sosyal bilgiler dersindeki bazı konular bana çok sıkıcı geliyor. | | | | | |
| 18. Sosyal bilgiler dersinde tarihleri ezberlemekte çok zorlanıyorum. | | | | | |
| 19. Sosyal bilgiler ders saatlerinin azaltılması gerektiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 20. Sosyal bilgiler dersinde kullandığım yazılı kaynakların araştırma becerimi geliştirdiğine inanıyorum. | | | | | |
| 21. Sosyal bilgiler dersinde kendimi çok huzursuz hissediyorum. | | | | | |
| 22. Sosyal bilgiler dersindeki konuları öğrenirken çok eğleniyorum. | | | | | |
| 23. Sosyal bilgiler dersinde sınıftaki en başarılı öğrencilerden biri olduğuma inanıyorum. | | | | | |
| 24. Sosyal bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor. | | | | | |
| 25. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin kendime olan güven duygumu artırdığını düşünüyorum. | | | | | |
| 26. Sosyal bilgiler ile ilgili kitap, dergi, ansiklopedi, İnternet vb. yayınları okumayı seviyorum. | | | | | |
| 27. Sosyal bilgiler dersinde okumak, yazmak ve anlatmak hoşuma gitmeyen çalışmalardır. | | | | | |
| 28. Sosyal bilgiler dersi konularının hayata bakışım üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 29. Sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin herkesin ihtiyacı olan bilgileri içerdiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 30. Sosyal bilgiler dersinde zamanın çok çabuk geçtiğine inanıyorum. | | | | | |
| 31. Sosyal bilgiler dersi konularının zorluğu nedeniyle en fazla korktuğum derstir. | | | | | |
| 32. Sosyal bilgiler dersi olmasa öğrenciliğin daha zevkli olacağına inanıyorum | | | | | |
| 33. Sosyal bilgiler dersi konularının çok karışık ve zor olduğunu düşünüyorum. | | | | | |

Ek 2: Sosyal Bilgiler Başarı Testi

| SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ | |
|---|--|
| <p>Sevgili Öğrenciler,</p> <p>Bu test, İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf “BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM” ve “ünitesini içeren 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her soruda bulunan 4 seçenektan sadece bir tanesi doğru cevabı içermektedir.</p> <p>Soruları lütfen dikkatlice okuyunuz ve cevapları aşağıdaki cevap anahtarına kodlayınız. Süreniz 1 ders saati yani 40 dakikadır. Lütfen soruları boş bırakmayınız.Başarılar dilerim.</p> <p>Şükrü ŞAHİN</p> | |
| SORULAR | |
| <p>Düşünce özgürlüğü demokratik ülkelerde sosyal gelişmenin başlangıç noktası olduğu gibi demokrasinin de temel kuralıdır. Bu nedenle düşünce özgürlüğü anayasa güvence altına alınır.</p> <p>1- Bu bilgiye göre düşünce özgürlüğü konusunda;</p> <p>I. Sosyal gelişmenin temelini oluşturur. II. Toplumun iyi eğitim almış kesimi tarafından kullanılır. III. Demokrasinin vazgeçilmez kuralıdır. IV. Anayasa ile koruma altına alınır.</p> <p>Aşağıdaki yargılardan hangisine veya hangilerine ulaşamaz?</p> <p>A) I ve IV B) Yalnız II C) I ve II D) I ve III</p> | <p>VIII. yüzyıla kadar dünyada her türlü üretim insan ve hayvan gücüyle yapılıyordu. Günlük hayatta kullanılan tüm eşyalar, insan eliyle üretiliyordu. 1765’te buhar motorunun icat edilmesiyle bu üretim biçimi köklü bir değişime uğradı.</p> <p>5- Avrupa’da yaşanan bu gelişme aşağıdakilerden hangilerine katkı sağlamış olabilir?</p> <p>I. Üretimin artması II. El ile üretim yapan tezgâhların yaygınlaşması III. İnsan ve hayvan gücünün yerini makinelerin alması</p> <p>A) I ve IIB) I ve III C) II ve III D) I, II ve III</p> |
| <p>Orta Çağ Avrupa’sında kilise bilimsel gelişmeleri engellerken, İslam dünyasında düşünceler özgürce ifade ediliyordu.</p> <p>Bu durum;</p> <p>I. İslam dünyasının gelişmesine II. Avrupa’da bilimsel gelişmelerin aksamasına III. İslam dünyasında daha fazla bilim insanı yetişmesine</p> <p>2- Gelişmelerinden hangilerine ortam hazırlamış olabilir?</p> <p>A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) I, II ve III</p> | <p>Ali Kuşçu Semerkant’ta aldığı eğitimden sonra oradaki rasathanenin başına geçti. Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan tarafından, Osmanlı ile aralarında elçi olarak kullanıldı. Fatih’in ona hayran olması ve onu İstanbul’a çağırması üzerine elçilik görevini tamamlayınca İstanbul’a yerleşti. Ayasofya Medresesi’nde müderrislik yaptı.</p> <p>6- Buna göre;</p> <p>I. Fatih bilim adamlarına değer vermektedir. II. Akkoyunlu-Osmanlı Savaşları uzun sürmüştür III. Ali Kuşçu Tıp alanında çalışmalar vermiştir</p> <p>Yargılarından hangilerine ulaşamaz?</p> <p>A) Yalnız I B) Yalnız IIC) I ve II D) II ve III</p> |
| <p>"BiruniHarezmi’de doğmuştur. Enlem-boylamı tespit etmiş, dünyanın güneş etrafındaki dönüşünün yaklaşık bir yılda gerçekleştiğini söylemiştir." UNESCO bu çalışmalarından dolayı El Biruni’nin 1973 yılında doğumunun 1000.yılında tüm dünyada anılmasına öncülük etmiştir.</p> <p>3- Buna göre</p> <p>I.ElBiruni uluslararası alanda tanınmış bir bilim adamıdır. II. El Biruni’ye uluslararası alanda sahip çıkılmıştır. III. El Biruni demokrasinin öncülerinden sayılmıştır.</p> <p>Yargılarından hangisi ya da hangilerine ulaşamaz?</p> <p>A) Yalnız I B) I ve II C) Yalnız III D) II ve III</p> | <p>İstanbul’da açılan “İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi’nde” Müslümanların VIII. ve XVI. yüzyıllarda yaptıklarından örnekler sergileniyor. Kendi türünde dünyada ilk olan müzede Müslüman bilginlerin kurdukları kimyasal düzenekler ile gözlemevi, hastane, üniversite gibi yapıların maketleri de yer alıyor.</p> <p>7- Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?</p> <p>A) Müslüman bilginlerin astronomi alanında çalışmalar yaptıklarına B) Müslüman bilim insanlarının tıp alanında hizmetleri bulunduğu C) Müslümanların VIII. Ve XVI. yüzyıllarda bilimsel çalışmalarda bulduklarına D) Müslüman bilim insanlarının yaptıkları çalışmalardan Avrupalıların etkilendiğine</p> |

| | |
|---|---|
| <p>“Düşünce özgürlüğü en önemli özgürlüktür. İnsanı araştırmaya, düşünmeye yönlendiren özellikler ancak özgür bir ortamda işlerlik kazanır ve gelişir. Özgür olmayan bir ortam insanların kuşku ve korku içerisinde olmasına sebep olur.”</p> <p>4- Buna göre Montesquieu'nın (Monteskiü) bu sözü aşağıdaki ifadelerden hangisiyle çelismektedir?</p> <p>A) Düşüncelerin ve inançların özgürce ifade edilmesi insanın en değerli haklarındanndır. B) Herkesin görüş ve anlatım özgürlüğü hakkı vardır. C) Gelişime ayak uydurabilmek için bilimsel araştırmalara ihtiyaç yoktur. D) Her ne sebep ve amaçla olursa olsun kimse düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz.</p> | <p>Yazı MÖ 3500 yıllarında Sümerler tarafından bulunmuş ve buradan göçler savaşlar ve ticaret aracılığı ile çeşitli toplumlara yayılmıştır. Böylece tarihi olaylar yazılmış ve gelecek kuşaklara daha kolay ve bozulmadan aktarılmıştır.</p> <p>8- Yazının bulunmasının ve kullanılmasının aşağıdakilerden hangisine ortam hazırladığı savunulamaz?</p> <p>A) Göçlerin, savaşların ve ticaretin yazının kullanımını hızlandırması B) Tarihin kayıt altına alınması ve bozulmadan aktarılması C) Geçmişe ait daha güvenilir bilgilere ulaşılması D) Yazı ile birlikte savaşların ve göçlerin daha fazla olması</p> |
| <p>Yazının bulunmasıyla birlikte tarih kayıt altına alınmaya başlanmıştır. Böylece insanlar var olan bilgilerini unutmamış ve elde ettikleri tüm bilgileri sonraki nesillere aktarmışlardır.</p> <p>9- Buna göre yazının bulunmasının aşağıdakilerden hangisini engellediği söylenebilir?</p> <p>A) Yeni bilgiler elde edilmesini B) Geçmişin detaylı incelenmesini C) Bilgi birikiminin zamanla unutulmasını D) Günümüz medeniyetinin oluşmasını</p> | <p>“Bu işi başarıncaya dek ne zorlu çabalar gerektiğini kimseler bilmez! Üç parmak yazıyor, iki göz okuyor, bir dil söylüyor ve bütün beden çalışıyor.”</p> <p>14- Bu yakarış aşağıdaki buluşların hangisinin kıymetinin bilinmesi için söylenmiştir?</p> <p>A) Pusula B) Kâğıt C) Matbaa D) Barut</p> |
| <p>El Harezmi ünlü matematik, astronomi ve coğrafya bilginidir. Paramızda, sınav notlarımızda ya da bilgisayarımızın çalışma esasını oluşturan kodlarında sıkça kullanılan sıfır sayısını, ünlü Türk bilgini El Harezmi'ye borçluyuz.</p> <p>10- Bu bilgiye göre aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?</p> <p>A) Matematik biliminin temelleri sadece batılı bilginleri tarafından atılmıştır. B) Türk dünyasında toplumların gelişimlerine büyük katkıda bulunan bilim adamları yetişmiştir. C) Sıfırın icadı tüm dünyayı ilgilendiren bir olay olmadığı için geçmişte sadece Türkler tarafından bilinmiştir. D) Coğrafya, matematik ve astronomi aynı bilim dallarıdır.</p> | <p>İnsanlık tarihi Sümerlerden çok daha öncelere uzanmaktadır. Ne var ki onlar hakkında çok az şey bilinmektedir. Hatta kimi uygarlıklar hiçbir iz bırakmadan tamamen silinip gitmiştir.</p> <p>15- Bu durumun temel nedeni olarak aşağıdakilerden hangisi gösterilebilir?</p> <p>A) Güçlü bir ordu kuramamaları B) Bilimsel ve kültürel eser üretmemeleri C) Farklı coğrafyalarda kurulmaları D) Onlardan bize kalan yazılı belgelerin olmaması</p> |
| <p>➤ Fikirlerin hızlı ve kolay yayılmasını sağlamıştır. ➤ İnsanların bilgi ve kültür düzeyi artmıştır. ➤ Bilgiye ulaşmak zorlaşmıştır. ➤ Bilimsel gelişmelerin yolu açılmıştır. ➤ Basılan kitap sayısı artmış ve kitap fiyatları ucuzlamıştır.</p> <p>11- Verilen maddelerden kaç tanesi matbaanın icadının sonuçları arasında yer alır?</p> <p>A) 1 B) 3 C) 2 D) 4</p> | <p>1764 yılında İngiltere'de iki odalı buhar makinesini geliştirildi. Bu odalardan biri sürekli sıcak diğer soğuk tutuldu. Daha sonra bu icada 1781 'de yeni mekanik aksamlar eklenerek makine iyice geliştirdi. Bu icat günümüz makinelerinin temelini oluşturdu. Buhar makineleri tekstil ve kâğıt üretiminde kullanılmaya başlandı. Artan üretim beraberinde hammadde ve pazar arayışı sorununu ortaya çıkardı. Buda sömürgecilik faaliyetlerinin hız kazanmasına sebep oldu.</p> <p>16- Bu durumun aşağıdakilerden hangisine neden olduğu söylenemez?</p> <p>A) Büyük fabrikaların kurulması B) Seri üretime geçilmesine C) Teknolojinin gelişmesi ile birlikte başka sorunların ortaya çıkmasına D) İnsan ve hayvan gücüne duyulan ihtiyacın artmasına</p> |
| <p>Mısırlılar hiyeroglif yazısını Nil kıyısında bolca yetişen papirus bitkisinden elde ettikleri ince kâğıt parçalarına yazdılar. Mısırlıların hiyeroglif yazısı daha sonra Mezopotamya ve Anadolu uygarlıkları tarafından da değişik şekillerde kullanıldı.</p> <p>12- Bu bilgi aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt olur?</p> <p>A) Yazının icadı insanlara ne gibi kolaylıklar sunmuştur? B) Uygarlıklar birbirlerini etkilemişler midir? C) Hangi uygarlık tarih çağlarını başlatmıştır? D) Alfabeyi ilk kez kullanan uygarlık nerede kurulmuştur?</p> | <p>Belki yazı yazmak için kullanılan araçlar değişti ama yazının amacı aynı kaldı.</p> <p>17- Buna göre yazının kullanılmasındaki amaçlar arasında aşağıdakilerden hangisi olamaz?</p> <p>A) Bilgi ve tecrübelerin aktarılması B) Düşüncelerin ortaya çıkmasını engelleme C) Hesapları kayıt altına alma D) Duyguların paylaşılması</p> |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Matbaanın icadı • Dünya'nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi • Buhar makinesinin icadı • Kütle çekim kanununun keşfedilmesi <p>13- Yukarıda XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin bazıları verilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bu gelişmelerle doğrudan ilişkili değildir?</p> <p>A) Üretim teknolojisi gelişmiş ve seri üretime geçilmiştir. B) İnsanların bilgi ve kültür düzeyi artmıştır. C) Dünyada savaşlar azalmıştır. D) Ulaşım araçları gelişmiş ve ulaşım kolaylaşmıştır.</p> | <p>Orta Çağ'da Avrupa'da insanlar düşüncelerini ifade konusunda engellerle karşılaşırken, kilise baskısında yaşarken, Türk-İslam dünyasında bilim insanları düşüncelerini özgürce ifade ediyordu.</p> <p>18- Buna göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?</p> <p>A) Orta Çağ'da İslam dünyası bilimde geri kalmıştır. B) Orta Çağ'da Avrupa'da düşünce özgürlüğü gelişmiştir. C) Orta Çağ'da Türk-İslam dünyası bilime önem vermiştir. D) Orta Çağ'da Türkler bilimsel çalışmalarda batıyı örnek almıştır.</p> |
| <p>Dünya'nın yörüngesinde dolana Kepler Uzay Teleskobu, bir çift yıldızın yörüngesinde dolanan iki yeni gezegen keşfetti. Amerikan Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA) tarafından 2009 yılında uzaya gönderilen Kepler Uzay Teleskobu, Samanyolu Gökadasındaki Dünya benzeri gezegenleri keşfetmeye çalışıyor.</p> <p>19- Yukarıda bahsi geçen teleskopa Kepler isminin verilmesinin nedeni ne olabilir?</p> <p>A) Kepler'in uzay araştırmalarına katkısına saygı duymak B) Kepler'in astronomi biliminde çalışan tek bilim insanı olduğunu vurgulamak C) Kepler'in Alman olduğunu belirtmek D) NASA'nın kuruluşunda Kepler'in katkısını anmak</p> | <p>23- Türk İslam Dünyasında;</p> <p>► Gazneli Mahmut, Biruni'yi "Sarayımızın en değerli hazinesi" diyetanımlamıştır. ► Fatih Sultan Mehmet, Matematik alanında önemli bir bilgin olan Ali Kuşçu'yu Osmanlı medreselerinde ders vermeye çağırmıştır.</p> <p>Verilenikidurumaşağıdakilerdenhangisi- nekantoluştururniteliktendir?</p> <p>A) Türk İslam bilginlerinin birçok alanında Avrupa'daki bilimsenlerinmet kilediklerine B) Sultan Mahmut'un kendisinin bilimsel çalışmaları yaptığına C) Türk İslam devletlerinde bilimsenlerinin devlet yöneticileri tarafından desteklendiğine D) Türk İslam devletlerinde devlet yöneticilerinin bilimsel çalışmaya pankurullarabaskanlık yaptıklarına</p> |
| <p>1564-1642 yılları arasında yaşamış İtalyan gök bilimci Galileo teleskopu kullanarak gezegen ve yıldızları incelemiştir. İncelemeleri sonucunda gezegenlerin güneş çevresinde hareket ettiğini ve dünya'nın yuvarlaklığını ortaya koymuştur. Ancak 1633'te bu düşüncesi nedeniyle Engizisyon Mahkemesinde yargılanmıştır.</p> <p>20- Metne göre Galileo ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?</p> <p>A) Astronomi çalışmaları yaptığı B) Yeni bilimsel gerçekler ortaya çıkardığı C) Çalışmalarında engelle karşılaştığı D) Kilise tarafından düşüncelerinin doğrulandığı</p> | <p>MADDE 27. Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir.</p> <p>24- Anayasamızın yukarıdaki maddesinin hangisini sağlamaya yönelik olduğu söylenemez?</p> <p>A) Düşünce özgürlüğünü koruma altına almaya B) Bilim ve sanat özgürlüğünü sağlamaya C) Bilim ve sanat çalışmaları için uygun koşullar oluşturmaya D) Özel hayatın gizliliğini koruma altına almaya</p> |
| <p>Ne düşündüğüm hakikati gizlemekten hoşlanırım ne de bunu açıkça ifade etmekten korkarım. Aydınlık ve karanlık arasındaki, bilim ve cehalet arasındaki savaşa her zaman katıldım. Bundan dolayı her yerde zorlukla karşılaştım.</p> <p>21- Ünlü bilgin Bruno'nun düşüncelerinden dolayı yargılandığı sırada söylediği bu sözler göre, bilim insanlarının sahip olması gereken özelliklerden hangisi yer almaz?</p> <p>A) Yöneticilerin istediği kararları vermesi B) Zorluklar karşısında yılmaması C) Hakikati söylemekten çekinmemesi D) Düşüncelerinden vazgeçmemesi</p> | <p>❖ Bilimsel gelişmeler ancak özgür düşüncenin olduğu ortamlarda gerçekleşir. ❖ Bilim ve düşünce özgürlüklerinin olmadığı ortamda yeni fikirlerin ortaya çıkması ve bilimin gelişmesi mümkün değildir. ❖ Düşünce özgürlüğünün bilimsel gelişmeler üzerinde de etkisi yoktur. ❖ Düşünce özgürlüğü olmadan da bilim ve teknoloji hızla gelişir.</p> <p>25- Düşünce özgürlüğü ve bilimsel gelişmeler arasındaki ilişkiyle ilgili yukarıda verilenlerden kaç tanesi doğrudur?</p> <p>A) 1 B) 2 C) 3 D) 4</p> |

EK3: Öğrenci Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu ters-yüz sınıf modeline (FlippedClassroom) göre sosyal bilgiler derslerini işleyen öğrencilerin velilerinin, ilgili model hakkındaki görüş ve düşüncelerini detaylandırmak üzere hazırlanmıştır. Bu modelle işlenen ders ile sahip olduğunuz deneyimleri, yaşadığınız zorlukları, duygularınızı, görüş ve önerilerinizi benimle paylaşırsanız çok sevinirim.

Toplanacak veri bilimsel bir çalışmaya ışık tutacağından vereceğiniz cevapların objektif olması son derece önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim

Şükrü ŞAHİN
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecinin daha önceki derslerden ne gibi farklılıkları vardı?

Sonda:

- Planlama açısından
- Uygulama ve etkinlikler açısından
- Sınıf ortamı açısından
- Değerlendirme açısından
- Öğrenme açısından

2. Öğretmeniniz dersi yeni bir anlayışla işleyeceğini söylediği anda neler düşündünüz?

Sonda:

- Beklentiniz
- Hayaliniz
- Duygularınız

3. Bu yeni ders işleme şeklinin ilk uygulanması ve alışma sürecinden bahsedermisiniz? Bu sürece uyum sağlamakta zorlandınız mı? Neden?

4. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçlerinde kendinizi nasıl hissettiniz? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, aktif vs) Size göre bu durumların nedeni neydi?

5. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecinin en az ve en çok neyini sevdiniz? Sizce bu yeni ders işleme süreci eğlenceli mi yoksa sıkıcı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız?

6. Sosyal Bilgiler dersindeki bu yeni ders işleme sürecinde görev ve sorumlulukların nelerdir?

Sonda:

Okul dışında

Öğrenme ortamında (planlama, uygulama, değerlendirme de)

Bilgiye ulaşmada

Etkinliklerde

7. Sosyal Bilgiler dersindeki bu yeni ders işleme süreçlerinde öğretmeninizin görev ve sorumluluklarının diğer derslere göre farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

Sonda:

Sınıf içinde

Okul dışında

8. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçlerinizde herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bunlar nelerdir? Açıklayınız.

9. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme şekli Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimlerinizi nasıl etkiledi?

Sonda:

Bakış açısı ve motivasyon açısından

Derse hazırlanma ve ders çalışma açısından

Okul dışı ders çalışma açısından

Derse ve etkinliklere katılma açısından

10. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçleri size neler kazandırdı?

Sonda:

Öğrenme açısından

Duygusal açıdan

Sosyal açıdan

Kazanılan özellikler açısından (ödev yapma, ders çalışma vs.)

11. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçlerinizi bugüne kadar derslerinizi işleme biçimlerinize karşılaştırdığınızda bu uygulamanın ders öğretmeniniz ve sınıf arkadaşlarınızla iletişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?

12. Bu yeni ders işleme şeklinizin bundan sonra da Sosyal Bilgiler dersinizde veya diğer derslerinizde kullanılmasını ister misiniz? Neden?

13. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecini genel olarak değerlendirir misiniz?

Sonda:

Olumlu yönleri

Olumsuz tarafları

Eksik yanları

Sınırlılıkları vs.

14. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecinin derslerde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için şu da yapılırsa daha iyi olurdu diyebileceğiniz bir öneriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Ek 4: Veli Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu ters-yüz sınıf modeline (FlippedClassroom) göre sosyal bilgiler derslerini işleyen öğrencilerin velilerinin, ilgili model hakkındaki görüş ve düşüncelerini detaylandırmak üzere hazırlanmıştır. Bu modelle işlenen ders ile çocuğunuzun sahip olduğu deneyimleri, yaşadığı zorlukları, duyguları görüş ve önerilerinizi vb. benimle paylaşırsanız çok sevinirim.

Toplanacak veri bilimsel bir çalışmaya ışık tutacağından vereceğiniz cevapların objektif olması son derece önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim

Şükrü ŞAHİN

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

VELİ GÖRÜŞME SORULARI

- 1. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecinin çocuğunuzun daha önceki derslerinden ne gibi farklılıkları olduğunu düşünüyorsunuz?**

Sonda:

- Planlama açısından
- Uygulama ve etkinlikler açısından
- Sınıf ortamı açısından
- Değerlendirme açısından
- Öğrenme açısından

- 2. Çocuğunuz, öğretmenin dersi yeni bir anlayışla işleyeceğini söylediği anda neler düşündünüz?**

Sonda:

- Beklentiniz
- Hayaliniz
- Duyularınız

- 3. Bu yeni ders işleme şeklinin ilk uygulanması ve çocuğunuzun alışma sürecinden bahseder misiniz? Çocuğunuz bu sürece uyum sağlamakta zorlandı mı? Neden?**

- 4. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçlerinde çocuğunuz kendisini nasıl hissetti? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, aktif vs.) Size göre bu durumların nedeni neydi?**

5. **Çocuğunuz Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecinin en az ve en çok neyini sevdi? Çocuğunuzdan aldığınız dönütlere göre sizce bu yeni ders işleme süreci eğlenceli mi yoksa sıkıcı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız?**

6. **Sosyal Bilgiler dersindeki bu yeni ders işleme şeklinde çocuğunuzun ders ile ilgili görev ve sorumluluklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Çocuğunuzdan aldığımız dönütlere çerçevesinde cevaplayınız.)**

Sonda:

Okul dışında

Öğrenme ortamında (planlama, uygulama, değerlendirme de)

Bilgiye ulaşmada

Etkinliklerde

7. **Sosyal Bilgiler dersindeki bu yeni ders işleme süreçlerinde ders öğretmenin görev ve sorumluluklarının diğer derslere göre farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?**

Sonda:

Sınıf içinde

Okul dışında

8. **Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçlerinde çocuğunuz herhangi bir zorlukla karşılaştı mı? Sizin şahit olduğunuz veya çocuğunuzdan bu konuda dönütlere varsa bunlar nelerdir? Açıklayınız.**

9. **Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme şeklinin çocuğunuzun sosyal bilgiler derslerine ilişkin alışkanlık ve deneyimleri üzerinde herhangi bir etkisi oldu mu?**

Sonda:

Bakış açısı ve motivasyon açısından

Derse hazırlanma ve ders çalışma açısından

Okul dışı ders çalışma açısından

Derse ve etkinliklere katılma açısından

10. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçleri çocuğunuza neler kazandırdı?

Sonda:

Öğrenme açısından

Duygusal açıdan

Sosyal açıdan

Kazanılan özellikler açısından (ödev yapma, ders çalışma vs.)

11. Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme süreçlerini bugüne kadar derslerini işleme biçimleriyle karşılaştırdığınızda bu uygulamanın çocuğunuzun ders öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?

12. Bu yeni ders işleme şeklinin bundan sonra da çocuğunuzun Sosyal Bilgiler veya diğer derslerinde de kullanılmasını ister misiniz? Neden?

13. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecini genel olarak değerlendirir misiniz?

Sonda:

Olumlu yönleri

Olumsuz tarafları

Eksik yanları

Sınırlılıkları vs.

14. Sosyal Bilgiler dersindeki yeni ders işleme sürecinin daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için şu da yapılırsa daha iyi olurdu diyebileceğiniz bir öneriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

GÜNLÜK DERS PLANI

| 1.BÖLÜM | |
|--|---|
| DERS | Sosyal Bilgiler |
| SINIF | 7. Sınıf |
| ÖĞRENME ALANI | 4. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM |
| KONU | Yazı |
| SÜRE | 40+40+40=120 dk. |
| TARİH | Mart 2019 |
| 2.BÖLÜM | |
| Kazanımlar | SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. Yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur. |
| Değerler ve beceriler | Bu öğrenme alanı işlenirken <u>bilimsellik ve özgürlük gibi değerlerle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin</u> de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır. |
| Yöntem ve Teknikler | Anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, inceleme, tartışma, grup çalışması |
| Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça | Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Sunu, Etkinlikler |
| Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme | Öğrencilere 4. öğrenme alanına başlayacağını söyleyiniz ve bu öğrenme alanının yaklaşık 4 haftada işleneceğini belirtiniz. Öğrenme alanının 1. kazanımını öğrencilere okuyunuz. Ardından öğrenme alanının birinci kazanımıyla ilgili verilen videoyu izleyip izlemediklerini ve videoyu nasıl bulduklarını öğrencilerinize sorunuz. Daha sonra videonun izlenip izlenmediğini anlamak ve videonun öğrencilere neler kazandırdığını anlamak için aşağıdaki soruları öğrencilere sorunuz. 1. Yazı nedir? 2. Yazı neden önemlidir? 3. Yazı olmasaydı neler olurdu? 4. Geçmişten günümüze yazı hep aynı mı kalmıştır? 5. Yazıya farklı milletlerin katkıları olmuş mudur? 6. Yazıyı nerelerde kullanıyoruz? |

| | |
|---|--|
| <p>Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</p> <p>❖ Özet</p> | <p>7. Öğrencilerden gelen cevapların ardından kazanımla ilgili etkinliklerin uygulamasına geçiniz.</p> <p>ETKİNLİK 1- Söz Uçar Yazı Kalır:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerinizi 12 kişilik 3 gruba ayırınız ve öğrencileri araka arakaya tek sıra olarak sıralayınız. Her gruba kulaktan kulağa oynayacaklarını söyleyiniz.2. Her grubun 1. öğrencisine iletişim, bilim, gelişme, teknoloji gibi kelimeleri küçük kâğıtlara yazarak veriniz.3. Öğrencilere bu kâğıtları hiç kimseye göstermeden okuyup, ellerinde saklaması gerektiğini söyleyiniz.4. Kulaktan kulağa oyunu başlatınız. Aynı oyunu birkaç kez farklı kelimelerle tekrar ediniz.5. Daha sonra daha uzun kelimelerin ya da cümlelerin yazılı olduğu kâğıtları her grubun 1. sırasındaki öğrenciye veriniz ve elden ele her bir öğrenci içinden okuyarak son sıraya kadar ulaştırılmasını sağlayınız. Son sıradaki öğrenciye kâğıdı sesli olarak okutunuz.6. Öğrencilere birinci oyunla ikinci oyun arasındaki farkları sorun.7. Öğrencilerin 1. oyunda söyledikleri ile kâğıttaki kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılığın sebeplerini sorunuz.8. Öğrencilerle 2. oyunda neden 1. Kişi ile son kişi arasında bilginin hiç bozulmadan ulaşabildiğini sorunuz.9. Etkinliğin bitiminde yazının önemi, bilginin değişmeden ve bozulmadan gelecek kuşaklara aktarılması üzerindeki etkisini birkaç cümle ile ifade ediniz ve 2. Etkinliğe geçiniz. <p>ETKİNLİK 2- Kavram Kavram Yazı:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere “Kavram kavram yazı” etkinliğini yapacağınızı ifade ediniz.2. Bu etkinlik için sınıf yazı tahtasının ortasına “YAZI” kelimesini yazınız ve yuvarlak içine alınız.3. Öğrencilerden yazı denilince akıllarına gelen kavramları söylemelerini isteyiniz.4. Öğrencilerinizin söylediği kavramları yazı kelimesinin etrafına yazarak yuvarlak içine alınız ve oluşan yeni yuvarlağı yazıyla bir çizgiyle bağlayınız. Bu şekilde yeni kavramlar ekleyerek devam ediniz. Tüm öğrencilerden birer kavram alınız. Tekrar edilen kavramları tekrar yazmayınız.5. Tüm sınıf cevap verdikten sonra tahta üzerinde yazı kelimemizin etrafında oluşan kavramları bir kez daha okuyunuz ve etkinliği sona erdiriniz ve 3. etkinliğe geçiniz. |
|---|--|

ETKİNLİK 3- Geçmişten Günümüze Değişen Yazı:

1. Öğrencilere “Geçmişten günümüze değişen” etkinliğini yapacağınızı ifade ediniz.
2. Öğrencilerinize geçmişten günümüze kullanılan değişik yazı örneklerini akıllı tahta üzerinden gösteriniz ve öğrencilerinize aşağıdaki soruları sorunuz.

Sorular:

- a) Görsellerden hareketle geçmişten günümüze yazıda ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - b) İlk yazı sizce daha çok nerelerde hangi amaçla kullanılmış olabilir?
 - c) Hangi yazı daha zor? Neden?
3. Günümüzle karşılaştırarak geçmişle günümüz arasında yazının kullanım alanlarına ve bilgi aktarımındaki rolüne vurgu yapınız. Ayrıca bu konuda (kullanım alanları ile ilgili) bir tablo oluşturabilirsiniz.
 4. Yazının uzun yıllar boyunca toplumlar arası iletişimde oynadığı rolü vurgulamak için tüm bu zaman içinde insanlar birbirleriyle sözle haberleşseydi bunun sonuçları ne olurdu sorusunu yöneltiniz?
 5. Öğrencilerden gelen cevapların ardından kısa bir toparlama yapınız ve yeni etkinliğe geçiniz.

ETKİNLİK 4- Karikatürlerle Yazının İcadı:

1. Öğrencilere “Karikatürlerle yazının icadı” etkinliğini yapacağınızı ifade ediniz.
2. Öğrencilerinizi 7 kişilik 5 gruba ayırınız.
3. Öğrencilerinizden grup olarak diğer gruplara bakmadan kendi karikatürlerinin konuşma baloncuklarını istedikleri şekilde doldurmalarını isteyiniz. (Bunu yaparken espri olabileceğini, konuyla ilgili öğrendiklerini kullanabileceklerini ancak argo ve küfürlü ifadelerle kesinlikle yer verilmemesi gerektiğini belirtiniz.)
4. 10 dakika süre veriniz. Sürenin sonunda her gruptan birer temsilcinin karikatürleri arkadaşlarına okumalarını isteyiniz.
5. Karikatürlere yazılanları değerlendirip ve etkinliği sonlandırınız. Ardından bir sonraki etkinliğe geçiniz.

ETKİNLİK 5- Yazının İcadı ve İnsan Hayatındaki Yeri:

1. Öğrencilere “Yazının icadı ve insan hayatındaki yeri” etkinliğini yapacağınızı ifade ediniz.
2. Öğrencilerinizi 7 kişilik 5 gruba ayırınız. Her gruba “**Yazının icadı ve insan hayatındaki yeri**” etkinlik kâğıdı dağıtınız.
3. Gruplara etkinlikteki dikkatli bir şekilde okumaları gerektiği

| | |
|---|--|
| | <p>söyleyiniz.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Daha sonra etkinliğin devamında yer alan soruları okudukları metne göre, grup olarak cevaplamaları gerektiğini ifade ediniz. 5. 10 dakika süre veriniz. Sürenin ardından cevapları toplayıp inceleniz ve ortak cevapları sınıfa okuyunuz ve konunun genel değerlendirilmesi ve tekrarı yapılmış olarak etkinliği sonlandırıp kazanımla ilgili son etkinliğe geçiniz. <p>ETKİNLİK 6-Geçmişten Günümüze Yazıyı Saklama Biçimleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere “Her şey Değişiyor Yazının Önemi Değişmiyor” etkinliğini yapacağınızı ifade ediniz. 2. Öğrencilerinizi 7 kişilik 5 gruba ayırın. Her gruba “geçmişten günümüze yazıyı saklama biçimleri” etkinlik kâğıdını dağıtınız. 3. Gruplardan etkinlikte gördükleri resimlerden hareketle yazı ve yazının saklanması ile ilgili neler gördüklerini ve zaman içindeki değişimi nasıl yorumladıklarını kâğıdın arka kısmına yazmaları gerektiğini söyleyiniz. 4. Her gruptan birer sözcüden yazdıklarını okumasını isteyiniz. Sınıf olarak yazılanlar değerlendiriniz ve kısa bir son bilgilendirme ile etkinliği tamamlayınız. |
| 3.BÖLÜM | |
| <p>Ölçme-Değerlendirme Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1- Öğrencilere bu kazanım boyunca evlerinde izledikleri video ve ders sürecinde yaptıkları etkinlikler sonrası akıllarında net olarak ne kaldığını bir cümle ile ifade etmelerini isteyiniz. 2- Öğrencilerden sınıf içinde yaptıkları etkinlikleri değerlendirmelerini isteyiniz. 3- EBA Kazanım Testlerinden 10 soruluk bir kazanım testi çözünüz. |
| 4.BÖLÜM | |
| <p>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:</p> | |

Ders Öğretmeni

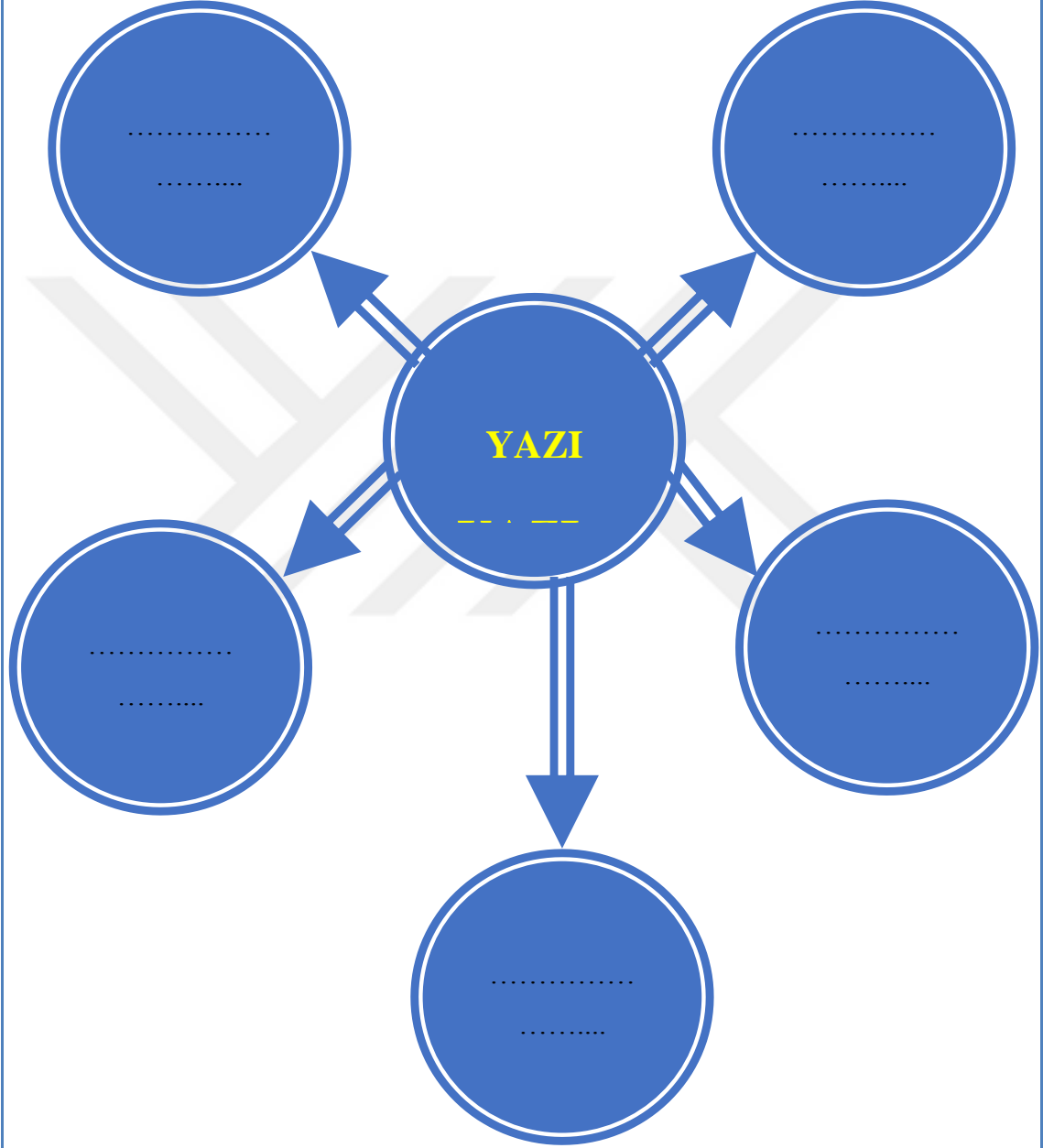
Uygundur

Okul Müdürü

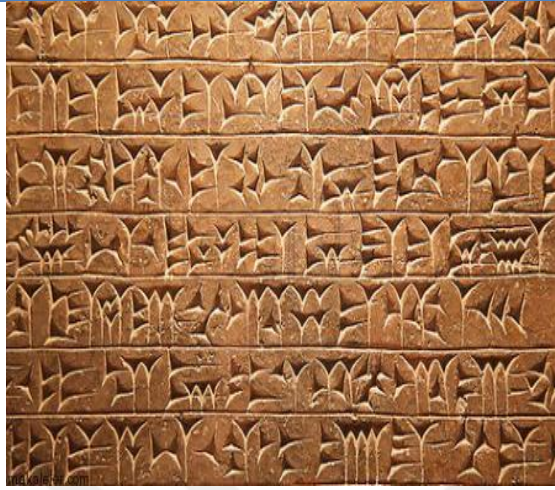
ETKİNLİK 1: SÖZ UÇAR YAZI KALIR

- ✓ Öğrencilerinizi 12 kişilik 3 gruba ayırın. Her gruba kulaktan kulağa oynayacaklarını söylenir.
- ✓ Her grubun 1. öğrencisine iletişim, bilim, gelişme, teknoloji gibi kelimeleri küçük kâğıtlara yazarak en baştaki öğrencilere verilir.
- ✓ Öğrenciler bu kâğıtları göstermeden okuyup, ellerinde saklamaları istenir.
- ✓ Kulaktan kulağa oyunu başlatın. Birkaç kez farklı kelimelerle tekrar edilir.
- ✓ Daha sonra daha uzun kelimelerin ya da cümlelerin yazılı olduğu kâğıtları her grubun 1. sırasındaki öğrenciye verin ve elden ele her bir öğrenci içinden okuyarak son sıraya kadar ulaştırın. Son sıradakine kâğıdı sesli olarak okutulur.
- ✓ Öğrencilere birinci oyunla ikinci oyun arasındaki farkları sorun.
- ✓ Öğrencilerin 1. oyunda söyledikleri ile kâğıttaki kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılığın sebepleri üzerinde durulur.
- ✓ Öğrencilerle 2. oyunda neden 1. Kişi ile son kişi arasında bilginin hiç bozulmadan ulaştığının üzerinde durulur.

ETKİNLİK 2: KAVRAM KAVRAM YAZI



ETKİNLİK 3: GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YAZI



| | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| | B | | I | D | |
| | F | | G | | H |
| | K | | L | | M |
| | P | | Q | | R |
| | V | | W | | X |

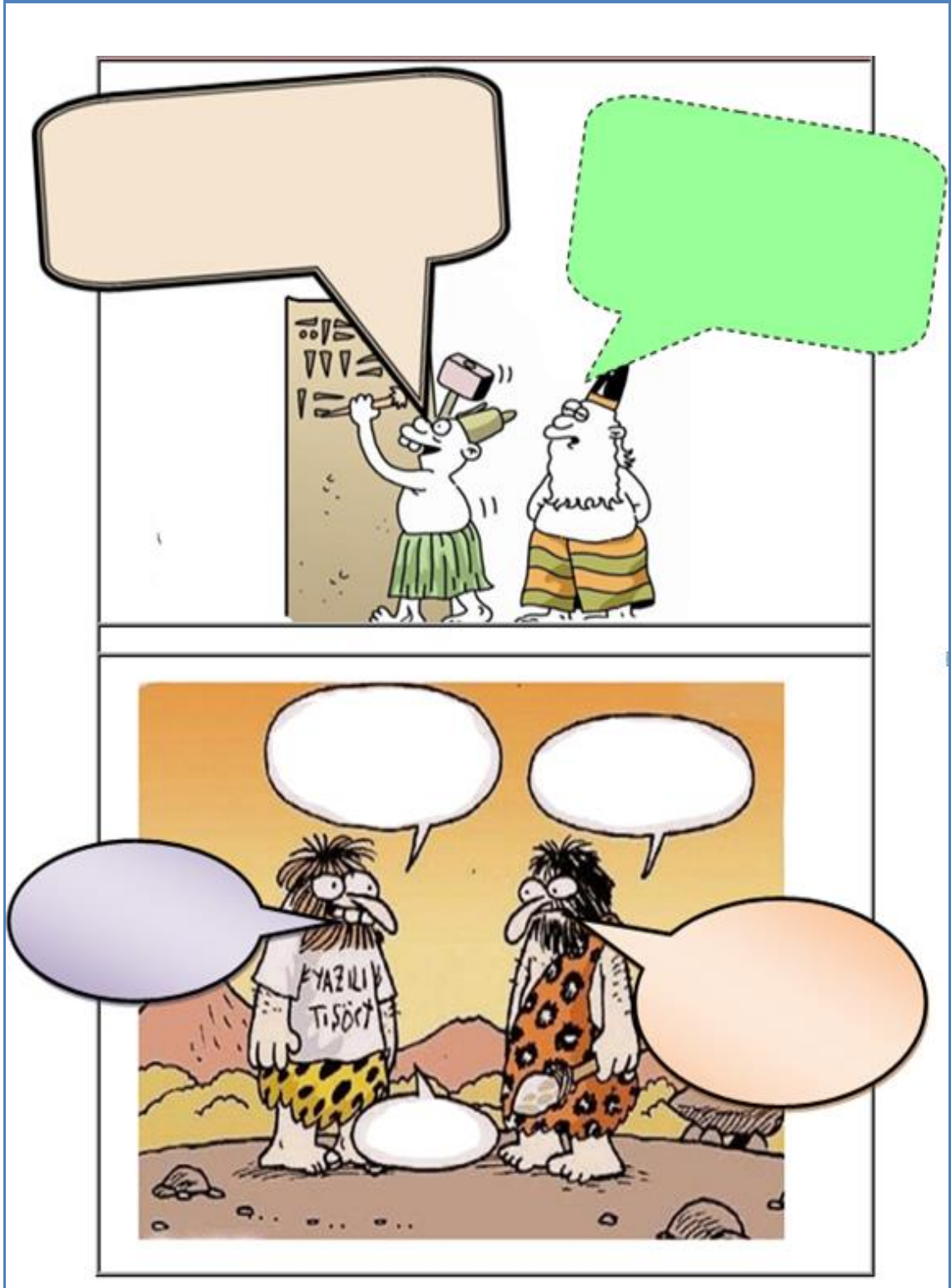
| | | | | | | | |
|----------------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Z Zayin Weapon | Y Waw Hook | Ʒ He Window | Δ Daloth Door | Г Gimel Camel | ⌒ Beth House | ⌒ ' Aleph Ox | |
| ∩ Nun Fish | ∩ Mem Water | ∩ Lamedh Ox-Goad | ∩ Kaph Palm of Hand | ∩ Yodh Hand | ⊕ Teth Unknown | ∩ H Heth Fence | |
| † Taw Mark | ∩ SH Shin Tooth | ∩ R Resh Head | ∩ Q Qoph Monkey | ∩ S Sadhe Fishhook | ∩ P Peh Mouth | ∩ ' Ayin Eye | ∩ S Samekh Support |

芟 細 純 陰 陽 誠 款
 蓮 妍 秀 恪 忠 迷 愛
 夢 和 窈 悲 淚 懷 慾
 月 女 婦 妹 雙 忍 悼

Orchid Delicate Pure Feminine, moon Masculine, fire Heart Sorrow
 Lotus Beautiful Elegant Faithful Loyalty Infatuation Love
 Dream Peaceful Gentle Sad, sorrow Tears, weeping Omen Desire
 Moon Woman Married woman Younger sister Twins Culture, patience In mourning

Riba bellbottom VIDEO-EZY Breeding
 Brush BUBBLEGUM BURNT Cartoon
 CheapFire Cigarstore Cracked DarkCrystal
 DESDEMONA EVANESCENCE Fashion Victim Frail Sedazzed
 French Script curly Guager HappyHell Harry Potter Sever
 HERCULES JAZZLET Jellyka Castles Queen MonaLisa
 Holiday Home MONSTERS INC Lollipop MULAN
 Blackletter Papyrus Party Time Petal font PlayBill
 NARNIA PRINCETOWN SMALLVILLE SantaClaus
 SNICKERS StoryBook Porcupine Fancy Bears WILLY MONKS WALT DISNEY

ETKİNLİK 4: KARİKATÜRLERLE YAZININ İCADI



ETKİNLİK 5: YAZININ İCADI VE İNSAN HAYATINDAKİ YERİ



Aslında önemsiz gibi görünen ama insan hayatının, insanlık medeniyetinin gelişmesinde en önemli paya sahip olan şey kuşkusuz yazının icadı oldu. Yazı ağızdan çıkan seslerin, yani sözcüklerin gözle görülebilen ve bazen de el ile dokunabilen işaretler halinde biçimlendirilmesidir. Daha geniş bir tanımla yazı, kulak ve jest yardımı olmaksızın belirli değerdeki şekillerin aracılığıyla dilin anlatımını mümkün kılan çeşitli araçtır.

Bu önemli icat, ilk defa Batı Asya'daki Fırat ve Dicle nehirleri arasında yani Mezopotamya'da gerçekleşmiştir. Yazının icadıyla birlikte insanlar birbirleriyle daha rahat iletişim kurdu. Böylece bilim ve teknik gelişti. İnsanlar yeni şeyler icat ederek günlük yaşamlarını kolaylaştırmaya başladı. Yazı bu fonksiyonuyla kültürün korunması, edinilen tecrübelerin kaydedilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynar. Bu yüzden yazının keşfi, insanlık ve uygarlık tarihinde en önemli basamaklardan biri olarak kabul edilmektedir. Birçok

tarihçiye göre yazının icadı insanlık tarihinin dönüm noktasıdır.

İnsanlığın ilkyazısı olan, çivi yazısı, M.O. 3200'lerde Güney Mezopotamya'da oturan Sümerliler tarafından icat edilmiştir. Tamamen ekonomik ihtiyaçların karşılanması endişesiyle icadı sağlandığı düşünüldüğü ve genellikle "Sümer Çivi Yazısı" adı verilen bu yazı türünün diğer yazı türleri gibi belirli bir amacın anlatılması ve çeşitli maddelerin tanımlanması amacıyla kullanılmışlardır. İnsanın yerleşik hayata geçerek bitkileri, hayvanları evcilleştirmesi ile birlikte insanlar arasındaki ilişkilerde artmıştır. Böylece anlaşmaların sağlanması için kullanılan sembol ve işaret sayısı artmış ve bunların kullanılması da sıklaştırılmıştır. Temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılık olan Sümer şehir devletleri tanrılarca görevlendirildiklerine inanılan krallar tarafından yönetilmektedir. Kral, tanrıların adına toprağın ekilip, hasat elde edilmesi ve hayvansal gelirlerin artırılmasının düzenleyicisi olmuştur. Ayrıca kral, saray ve tapınağında mevcut olan mal ve malzeme varlığının bir listesinin, elinin altında olmasını istemiştir. Bu yüzden memleketin tüm gelirleri kralın maiyetindeki saray ve tapınakta toplanır, devletin ihtiyaçları karşılandıktan sonra geriye kalanlar şehir halkına dağıtılırdı. İşte bu noktada, Tapınak depolarına girdisi ve çıktısı yapılan emtianın miktar ve çeşitliliğinin artması, bunların hesabının tutulması ihtiyacını doğurmuştur. Böylece hesapların tutulması işlerinde bazı semboller kullanılmaya başlanmıştır. Söz konusu bu önemli adım yazıyı icat etme düşüncesinin de başlangıcı kabul edilmektedir. Zira tapınak görevlilerinin tapınak mallarının cins ve miktarını belirlemek için hünerlerini sergileyip, çeşitli resimsel çizgilere başvurmuşlar ve bu çizgilerin zamanla sadeleştirilip geliştirilmesi suretiyle "Sümer Çivi Yazısı" adı verilen yazı türü oluşmuştur. |

Yazılan bu yazılar çiviye benzediği için çivi yazısı da denildi. İlk yazılar çiviler yardımıyla bu yüzeylere kazınıyordu. Yazı ilk icat edildiği yıllarda günümüzdeki gibi kâğıtlar yoktu. Bunun yerine kil levhalar üzerine, papirüs denen özel bir ağacın yapraklarına, derilere, taşlara yazılar yazıldı. İlk yazı MÖ 3500'lü yıllarda yazılmıştır.



Sümerlerin çivi yazısı Mısırlılar tarafından geliştirilerek hiyeroglif adı verilen yazı oluşturuldu. Fenikeliler ise M.O 2000 yıllarında ilk alfabeği bulmuşlardır. Bundan sonra insanlar yaşadıklarını, düşüncelerini, bildiklerini yazı yoluyla geleceğe taşıdılar. Hintlilerin mürekkebi icat etmelerinin ardından yazı yazmak kolaylaştı. Son olarak Anadolu'da Bergama'da parşömen kâğıdın kullanılmasıyla günümüze en yakın kâğıt icat edilmiş oldu. Ayrıca matbaanın icadıyla da yazının yazma süreci kolaylaştı ve hızlandı. Bu sayede yazılar daha kalıcı oldu. Kuşaktan kuşağa geçerek insanların geçmiş kuşakların tecrübelerinden faydalanması sağlandı.



ETKİNLİK SORULARI

1. Yazı nedir? Tanımlayınız.
2. Yazı nerede icat edilmiştir?
3. Yazı icat eden uygarlık kimdir?
4. İlk icat edilen yazıya verilen isim nedir? Neden bu isim verilmiştir?
5. Sümerler neden yazıya ihtiyaç duymuştur?
6. İnsanlar yazıları ilk olarak neler yazmışlardır?
7. Yazının icadı beraberinde hangi icatların ortaya çıkmasına sebep olmuştur?
8. Yazının icadının en önemli sonuçları nelerdir?
9. Yazı tek bir milletin veya devletin katkısıyla mı bugünkü seviyelere gelebilmiştir? Örneklerle açıklayınız.
10. Sizce bugün yazı olmasaydı hayatınızda ne gibi değişiklikler olurdu? Açıklayınız.

ETKİNLİK 6: GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YAZIYI SAKLAMA BİÇİMLERİ



Ek 6: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/04/2019-E.4454



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/
Konu :11/16 Şükrü ŞAHİN

Sayın Şükrü ŞAHİN

İlgi : Şükrü ŞAHİN 26/03/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 03.04.2019 tarihli ve 11 sayılı toplantısında alınan "16" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

16. Şükrü ŞAHİN'in "Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı. Yapılan görüşmeler sonunda; Şükrü ŞAHİN'in "Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6L4V1H2>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Şükrü ŞAHİN

E-postası: sukruah81@gmail.com

İletişim: Koçyazı Mah. Metek Toki Sitesi/Merkez/DÜZCE

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi /Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

GÖREVLER

| Görev Unvanı | Görev Yeri | Yıl |
|------------------|----------------------------------|------|
| Müdür Yardımcısı | İsmetpaşa Ortaokulu | 2017 |
| Öğretmen | İsmetpaşa Ortaokulu | 2016 |
| Müdür Vekili | Toki Mehmet Akif Ersoy İlkokulu | 2016 |
| Müdür Yardımcısı | Toki Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu | 2014 |
| Müdür Yardımcısı | İsmetpaşa Ortaokulu | 2014 |
| Müdür Yardımcısı | Namık Kemal İlköğretim Okulu | 2012 |
| Müdür Yardımcısı | Çevrem İlköğretim Okulu | 2010 |
| Öğretmen | Çevrem İlköğretim Okulu | 2010 |
| Müdür Yardımcısı | 9 Mart İlköğretim Okulu | 2010 |
| Öğretmen | 9 Mart İlköğretim Okulu | 2006 |
| Öğretmen | Gümüşoava İlköğretim Okulu | 2002 |

ESERLER:

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Çalışkan, H., Şahin, Ş. (2018, Haziran). Ortaokul Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerine Etki Eden Faktörlerin Araştırılması, *ERPA 2018, International Congresses on Education, İstanbul*.