

**ARGÜMANTASYON TEMELLİ TERS YÜZ
ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SOSYAL
BİLGİLER DERSİNDE UYGULANMASI**

Cemal BİLGİÇ

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Nusret KOCA

Şubat, 2023

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

ARGÜMANTASYON TEMELLİ TERS YÜZ ÖĞRENME
YAKLAŞIMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
UYGULANMASI

Hazırlayan
Cemal BİLGİÇ

Danışman
Prof. Dr. Nusret KOCA

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum “**Argümantasyon Temelli Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/02/2023

İmza

Cemal BİLGİÇ

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Cemal BİLGİÇ
	Numarası	170684102
	Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
	Programı	Sosyal Bilgiler Eğitimi
	Program Düzeyi	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Argümanstasyon Temelli Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması	
Tez Savunma Sınav Tarihi	16.02.2023	
Tez Savunma Sınav Saati	10:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

ARGÜMANTASYON TEMELLİ TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANMASI

Cemal BİLGİÇ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Şubat, 2023

Danışman: Prof. Dr Nusret KOCA

Bu araştırmada, argümantasyon temelli ters yüz öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının akademik başarıya, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme ile özdüzenleme becerilerinin gelişimine etkileri araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak toplanmıştır. Dersler, deney grubunda argümantasyon temelli ters yüz öğrenme yaklaşımına uygun biçimde, kontrol grubunda ise öğretim programına uygun yapılandırmacı uygulamalarla işlenmiştir. Denel işlem sonrasında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları artmıştır. İki grup arasındaki son test puanlarında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinde denel işlem öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. İki grup arası son test puanlarında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin özdüzenleme beceri düzeylerinde denel işlem öncesine göre her ki grupta puan artışı olmasına rağmen anlamlı bir biçimde değişimler meydana gelmediği belirlenmiştir. Buna rağmen deney grubundaki öğrencilerin puanlarındaki ortalama artış, kontrol grubundaki puan artışından daha fazla olmuştur. Araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin uygulama süreci içerisinde çeşitli becerileri kazandıklarını göstermiştir. Sosyal bilgiler derslerinde akademik başarıyı artırmak ve özdüzenleme becerilerini kazandırmada argümantasyon temelli tersyüz öğrenme uygulamalarından yararlanılabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ters yüz öğrenme, 21. yüzyıl becerileri, akademik başarı, özdüzenleme becerileri

ABSTRACT

A RESEARCH ON IMPLEMENTATION OF ARGUMENTATION-BASED FLIPPED LEARNING APPROACH IN SOCIAL STUDIES LESSON

Cemal BİLGİÇ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

February, 2023

Advisor: Prof. Dr. Nusret Koca

In this study, the effects of the implementation of the argumentation based flipped learning approach in the social studies lesson on academic success, the development of 21st century learning, innovation and self-regulation skills have been researched. Mixed method pattern was used in the research. The quantitative data of the study were collected by using a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The lessons were taught in the experimental group with methods appropriate to the argumentation-based flipped learning approach, and in accordance with traditional teaching methods in the control group. After the experimental process, it was found out that the academic success of the students in the experimental and control groups increased in the social studies course. A statistically significant difference was found in favor of the experimental group in the post-test points between the two groups. It was seen that there was statistically significant difference in the 21st century learning and innovation skill levels of the students in the experimental group compared to the pre-experimental process. Also, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group in the post-test points between the two groups. It was determined that although there was a point increase in the self-regulation skill levels of the students in both groups compared to the pre-experimental procedure, no significant change occurred. However, the average increase in the points of the students in the experimental group was higher than the increase in the points of the control group. The qualitative findings of the study showed that the students acquired various skills during the implementation process. The argumentation-assisted flipped learning process helped students gain skills such as research, discussion, problem solving, communication and collaboration. As a result of the research, it has been suggested that argumentation-assisted flipped learning applications can be benefited to increase the academic success and various skill levels of the students.

Keywords: Social studies, flipped learning, 21st century skills, academic success, self-regulation skills

BABAM'A...

ÖN SÖZ

Gerçekleştirilen bu çalışmada birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Çalışma süresince bana her türlü desteği veren, bilgi ve tecrübesini paylaşan hem akademik anlamda hem de motivasyon anlamında beni yüreklendiren değerli hocam, tez danışmanım sayın Prof. Dr. Nusret KOCA'ya; akademik süreçte gelişimime katkıda bulunan, ders aldığım bütün hocalarıma; ters yüz öğrenme yaklaşımını çalışmamda bana farklı bakış açısı kazandıran, tezin oluşum sürecinin her aşamasında büyük destek gördüğüm sayın hocam Doç Dr. Tuğba SELANİK AY'a; tez savunma sınavı jürimde yer alarak çok değerli katkılar sunan sayın hocalarım Prof Dr. Şaban ORTAK'a, sayın Doç. Dr. Kâmil UYGUN'A, sayın Doç Dr. Mehmet Ali ÇAKIR'a; tez sürecimde tecrübelerini aktaran Dr. Ramazan DİVRİK ve Dr. Ramazan YILDIRIM'a; tezi imla, yazım kılavuzu ve anlamsal olarak inceleyen sayın Dr. Öğrt. Üyesi sayın Murat TANDOĞAN'a; bana inanan, bu süreçte sabrı, sevgisi ile her zaman yanımda olan sevgili eşim Kudret BİLGİÇ'e; ilgi ve alaka içeren zamanlarından çalmak zorunda kaldığım canım oğlum Doruk BİLGİÇ'e; duasını üzerimden eksik etmeyen canım anneme; doktora öğrenimim boyunca benden çok heyecanlanan fakat tez savunmamı göremeden rahmetli olan canım babam Zübeyir BİLGİÇ'e teşekkürlerimi sunarım. Babacığım, senin için bütün zaferlerim...

Cemal BİLGİÇ
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. SOSYAL BİLGİLER	8
1.1. SOSYAL BİLGİLERİN TANIMI	8
1.2. SOSYAL BİLGİLERİN TARİHİ GELİŞİMİ	10
1.2.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihçesi	10
1.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	11
1.3. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ VİZYONU	12
1.4. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL YAPISI	13
1.5. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI’NIN TEMEL YAKLAŞIMI	15
2. TERS YÜZ ÖĞRENME	17
2.1. TERS YÜZ ÖĞRENMENİN TANIMI	17
2.2. TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN GELİŞİMİ	18
2.3. TERS YÜZ ÖĞRENME UYGULAMA SÜRECİ	19
2.4. TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN BİLEŞENLERİ	21
2.5. ÖĞRENME ALANLARI	23
2.5.1. Bireysel Alan	23
2.5.2. Grup Alanı	26
2.6. TERS YÜZ ÖĞRENME VE YAPILANDIRMACILIK	27
2.7. TERS YÜZ ÖĞRENME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ	28
2.8. TERS YÜZ ÖĞRENME VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ	29
2.9. TERS YÜZ ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ	31
2.10. TERS YÜZ ÖĞRENME VE SOSYAL BİLGİLER	32
2.11. MODELİN KATKILARI VE SINIRLILIKLARI	34
3. ARGÜMANTASYON	37
3.1. SOSYAL BİLGİLER VE ARGÜMANTASYON	41
4. TERS YÜZ ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	42
5. ARGÜMANTASYON İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	52

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	56
2. ÇALIŞMA GRUBU	58

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	61
3.1. SOSYAL BİLGİLER AKADEMİK BAŞARI TESTİ	61
3.2. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	66
3.3. ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME ENVANTERİ	66
3.4. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME	66
4. PİLOT UYGULAMA.....	68
5. UYGULAMA SÜRECİ.....	68
5.1. SINIF DIŞI SÜREÇ	69
5.2. SINIF İÇİ SÜREÇ	74
6. VERİLERİN ANALİZİ	77
7. ARAŞTIRMADA İNANDIRICILIK VE ETİK	80

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. SOSYAL BİLGİLER AKADEMİK BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR	81
1.1. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST, SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	82
1.2. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	83
2. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	83
2.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	83
2.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	84
2.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	84
3. ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME ENVANTERİNE İLİŞKİN BULGULAR	85
3.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	85
3.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	87
3.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	90
4. TERS YÜZ ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR.....	92
4.1. ETKİNLİKLER	92
4.1.1 Sınıf Dışı	93
4.1.2. Sınıf İçi.....	101
4.2. AKADEMİK BAŞARI.....	109
4.2.1 Okuldışı	109
4.2.2 Sınıf İçi.....	113
4.3. BECERİ	115
4.3.1. 21. Yüzyıl Becerileri	116
4.3.2. Özdüzenleme Becerileri	119
4.3.3. Duyuşsal Beceriler	121
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	123
KAYNAKÇA.....	134

EKLER DİZİNİ.....	149
--------------------------	------------

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Nicel Akışı.....	58
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 5. Sınıf Yıl Sonu Başarı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumları ile İlgili Betimsel Değerler.....	59
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile İlgili Betimsel Değerler.....	60
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları ile İlgili Betimsel Değerler.....	60
Tablo 6. Belirtke Tablosu	62
Tablo 7. Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksleri	64
Tablo 8. Öğrencilerle Nitel Görüşmeler	67
Tablo 9. Araştırmanın Denel Uygulama Akışı	69
Tablo 10. Deney Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	77
Tablo 11. Kontrol Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	78
Tablo 12. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	78
Tablo 13. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	78
Tablo 14. Deney Grubu ÖÖE Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 15. Kontrol Grubu ÖÖE Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	79
Tablo 16. Akademik Başarı Testi Ön Test Sonuçlarının Gruplara Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	81
Tablo 17. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön-test/Son-test Karşılaştırması İçin Bağımlı Örneklem Testi Sonuçları.....	82
Tablo 18. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön-test/Son-test Karşılaştırması İçin Mann-Wilcoxon İşaretili sıralar Testi Sonucu	82
Tablo 19. Akademik Başarı Testi Son-Test Sonuçlarının Gruplara Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	83
Tablo 20. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	83
Tablo 21. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	84
Tablo 22. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	84
Tablo 23. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	85
Tablo 24. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu	85

Tablo 25. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	86
Tablo 26. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	86
Tablo 27. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Özyansıtma Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	86
Tablo 28. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	87
Tablo 29. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	87
Tablo 30. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	88
Tablo 31. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	88
Tablo 32. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	88
Tablo 33. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	89
Tablo 34. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Özyansıtma Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	89
Tablo 35. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Özyansıtma Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	90
Tablo 36. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	90
Tablo 37. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	91
Tablo 38. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	91
Tablo 39. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Öz Yansıtma Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu.....	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Geleneksel Öğretim ile Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması	20
Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Geleneksel Öğretimde Uygulanan Etkinlikler ve Bunlara Ayrılan Süreler	21
Şekil 3. Ters Yüz Öğrenme ve Öğrenme Alanlarının Kavramsal Çerçevesi	23
Şekil 4. Toulmin Argüman Modeli	39
Şekil 5. Gömülü Karma Desen	57
Şekil 6. Derse Hazırlık Modülü	70
Şekil 7. Podcast Yayını Ekranı	72
Şekil 8. Adobe Spark Öğrenme İçeriği	72
Şekil 9. Padlet Tartışma Ekranı	73
Şekil 10. Sınıf İçi Argümantasyon Etkinliği	75
Şekil 11. Argümantasyon Grup Etkinliği	76
Şekil 12. Argümantasyon Grupları Tartışma Akışı	76
Şekil 13. Ters Yüz Öğrenme Süreci Tema	92
Şekil 14. Yapılan Etkinlikler Temasına İlişkin Alt temalar ve Kategoriler	93
Şekil 15. Google Classrooma İlişkin Kodlar	93
Şekil 16. Adobe Sparka İlişkin Kodlar	95
Şekil 17. Podcasta İlişkin Kodlar	97
Şekil 18. WSQ'ya İlişkin Kodlar	99
Şekil 19. Argümantasyona İlişkin Kodlar	101
Şekil 20. Nesi Vara İlişkin Kodlar	105
Şekil 21. Sunuma İlişkin Kodlar	107
Şekil 22. Akademik Başarı Temasına İlişkin Kategoriler	109
Şekil 23. Sınıf Dışı Akademik Başarıya İlişkin Kodlar	109
Şekil 24. Sınıf İçi Akademik Başarıya İlişkin Kodlar	113
Şekil 25. Beceri Kazanımları Temasına İlişkin Kategoriler	115
Şekil 26. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlar	116
Şekil 27. Özdüzenleme Becerilerine İlişkin Kodlar	119
Şekil 28. Duyuşsal Becerilere İlişkin Kodlar	121

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

21ÖYBÖ: 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Ölçeği

ATTYÖM: Argümantasyon Temelli Ters Yüz Öğrenme Modeli

ATBÖ: Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme

FLN: Ters Yüz Öğrenme Ağı

ISTE: Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCSS: ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

ÖÖE: Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri

P21: 21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı

SBDABT: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

SBÖP: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

TYÖM: Ters Yüz Öğrenme Modeli

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

YYBÖ: Yaparak Yaşayarak Bilim Öğrenme

GİRİŞ

Teknolojinin insan hayatı yaşamı için önemi giderek artmaktadır. Bireylerin yoğun kullanımı ve kolay taşınabilmesi ile beraber teknoloji artık yaşamın tüm alanlarına etki etmiş durumdadır. Etki ettiği bu alanlardan biri de şüphesiz eğitimidir. Özellikle COVID-19 pandemisi ile beraber öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknoloji desteğinden yararlanma durumu daha da görünür hale gelmiştir. Öyle ki eğitimde teknoloji kullanımı, içinde bulunulan çağın eğitim anlayışının temeline kısa sürede yerleşmiştir. COVID-19 salgını sırasında gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere eğitimin bütün paydaşları eğitimde teknoloji kullanımını deneyimlemişlerdir. Bunun yanı sıra okul çağında bulunan Z kuşağı (2000 ve sonrasında doğanlar) olarak ifade edilen kuşağın bilgi iletişim teknolojileri kullanımında bilgili ve istekli oldukları bilinmektedir. Z kuşağı bireyleri okul dışında ve günlük yaşamlarında akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle yoğun bir ilişki içerisindedirler. Fakat teknoloji ile olan bu ilişkinin eğitsel anlamda katkı verecek içeriklerden çok sosyal paylaşım ve eğlence platformları odaklı olduğu görülmektedir. We are social ve hootsuit (2021) verilerine göre Türk insanı ortalama 7 saat 57 dakika internet kullanırken 3 saat 57 dakikasını ise sosyal ağlarda geçirmektedir. Bu sürenin dünya ortalamasının oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Artık ülke gerçeği haline gelen bu durumundan eğitsel katkı sağlamak zorunluluk haline gelmiştir. Türkiye’de dijital endüstri aygıtlarının kapladığı sınıf dışı zamanın bir bölümünün eğitim-öğretim amaçları doğrultusunda kullanılmasının öğrencilere birçok yarar sağlaması beklenmektedir. Bu anlamda okul dışı zamanı etkili kullanmaya imkân tanıyan yaklaşımlardan biri de ters yüz öğrenme modelidir (TYÖM). Ters yüz öğrenme ile öğrencilerin yaşamlarının vazgeçilmezi olan sınıf dışı teknoloji kullanımlarının bir bölümünün eğitim öğretim süreçlerine ayırmalarını sağlamak ön görülmektedir. Bunun sonucunda sınıf içerisinde aktif öğrenme ortamları oluşturmak için öğretmenlere zaman kazandırmak bu modelin temel amaçlarından biridir (Bergmann & Sams, 2012).

Alanyazına bakıldığında birçok bilimsel çalışmada (Arslantaş, 2006; Akdeniz ve Kapçioğlu, 2010; Kabapınar ve Ataman, 2010; İncekara, 2011; Memişoğlu ve Köylü, 2016; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin zaman yönetimi sorunu yaşadığı, öğretim programında bulunan kazanımları, belirlenmiş süreler içerisinde tamamlamakta zorlandıkları görülmektedir. Bu olumsuz tablo öğretmenlerin sunuş yoluyla bilgi aktarımını yoğun olarak kullanmasına ve etkin öğretim yöntemlerini geri

plana atmalarına sebep olmaktadır. Oysaki 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP)'nda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer almaları vurgusu yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulamaları ile bilgi aktarımı sınıf dışına taşınarak sınıf ortamında boş bir zaman dilimi oluşmaktadır. Ortaya çıkan boş zaman diliminde ise öğrencilerin aktif rol alacağı öğrenme ortamları oluşmaktadır.

Günümüzde okul çağında bulunan öğrenciler Z Kuşağı veya Prensky'nin (2001) ifadesiyle “dijital yerliler” olarak adlandırılmaktadır. COVID-19 salgını sonucunda teknoloji ile çokça vakit geçiren bireylerin günlük alışkanlıklarında da birtakım değişiklikler gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle çağa yön veren dinamikler doğrultusunda öğrenen profiline istek ve gereksinimlerinin farklılaştığı görülmektedir. Dijital yerliler veya Z kuşağı olarak adlandırılan bu kuşağın en belirgin özelliklerinden biri teknolojiye olan düşkünlükleri ve dikkat sorunu yaşamalarıdır. Bu kuşağın ders sırasında uzun süre bilgi aktarımıyla karşı karşıya kalması önemli dikkat sorunlarına yol açmaktadır ve dersin etkililiğini azaltmaktadır (Black, 2010; Adıgüzel vd., 2014). Sosyal Bilgiler gibi sosyal bilimler disiplinlerini içeren, çeşitli değer ve becerilerin yer aldığı bir derste sunuş yoluyla öğretim, öğrencilerin dikkat sorunu yaşamalarına ve derse olan ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır.

Dijital yerlilerin öğrenme eğilimleri, yöntemleri ve düşünme biçimleri açısından bilgiyi işleme biçimlerinin de farklı olduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda dijital yerlilerin kâğıt yerine ekrandan okuma, arkadaşlarıyla ve aileleriyle anında iletişime geçebilme, sadece yazıdan oluşan öğrenme metinleri yerine çoklu uyarıcıları ve görsel grafikleri tercih ettikleri bilinmektedir (Prensky, 2001). Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulamalarının kullanılmasının bu tür sorunları en aza indirmesi beklenmektedir. Çünkü ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler ders içeriklerini istedikleri yerde istedikleri zaman kendi hızlarında tamamlayabilmektedir. Buna ek olarak video, karikatür, animasyon gibi görsel uyarıcıları güçlü içeriklerle öğrencilerin ilgi ve motivasyon seviyeleri canlı tutulmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde de öğrencilerin aktif olacağı öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Bergmann & Sams, 2012).

Sosyal Bilgiler gibi sözel derslerde öğrencilerin genel anlamda sıkıldığı ve ilgilerinin dağıldığı birçok araştırma sonucu (Akgül, 2006; Yılmaz ve Tepebaş, 2011, Gönenç ve Açıkalm, 2017) ile ortaya konulmaktadır. Düz anlatım yönteminin tercih edilmesi, öğrencilere yoğun not tutturulması ve öğretmenlerin öğretim programını yetiştirme kaygısı yüzünden sınıf içi etkinliklere yeterince zaman ayrılması gibi

nedenlerden dolayı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz tutum geliştirdiği ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan bu temel soruna karşılık ters yüz öğrenme modelinden yararlanılması ile öğrencilerin derse katılım gösterdikleri ve derse karşı ilgilerinin arttığı görülmektedir (Sams ve Bergmann, 2012; Abeyssekera ve Dawson, 2015). Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulamalarının kullanılmasının derse yönelik ilgi noktasında ve öğrenci katılım süreci açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırmaya duyulan gereksinim burada bir paragrafta daha net ortaya konulmalı ters yüz öğrenmenin ve argümantasyon temelli öğrenmenin sosyal bilgiler özelinde uygulandığı az sayıda araştırma olduğu hatta bu iki yaklaşımın bütünleştirildiği Türkiye’de herhangi bir araştırma olmadığı vurgulanmalıdır. İki yaklaşımın 21. Yüzyıl becerileri özdüzenleme ve başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı araştırma olmadığı da belirtilerek alanyazındaki boşluğa dikkat çekilmelidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin (ATTYÖM), 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri ve özdüzenlemeli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemenin yanı sıra uygulama sürecinin ortaokul öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen uygulamalar, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

2. Argümantasyon temelli ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen uygulamalar, 6. sınıf öğrencilerinin 21. yy. öğrenme ve yenilenme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

3. Argümantasyon temelli ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen uygulamalar, 6. sınıf öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

4. Altıncı sınıf öğrencilerinin argümantasyon temelli ters yüz öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çin'in Wuhan eyaletinde 2020 yılının Ocak ayında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi doğal olarak eğitim uygulamalarını da aksatmıştır. 194 ülkede okullar kapanırken yaklaşık 1,5 milyar öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (TEDMEM, 2021). Dünya çapında öğrenciler eğitim-öğretim faaliyetlerinden yaklaşık 1,8 milyon saat ayrı kalmışlardır (UNICEF, 2021). Türkiye'de ise 2020 yılının Mart ayının ikinci haftasından itibaren okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Verilen ara 28'i tam kapanma, 21 haftası ise kısmî olmak üzere toplam 49 hafta sürmüştür. Türkiye toplamda 110 gün eğitim-öğretime ara vererek bu kategoride dünya üzerinde en çok okulları kapatan 4. ülke olmuştur (OECD, 2021). Mevcut zorunluluktan doğan öğrenme kayıplarını en aza indirmek ve eğitimin sürekliliğinin sağlanması için uzaktan eğitime geçilmek zorunda kalınmıştır. Bu süreçte başta öğrenci, öğretmen ve veliler olmak üzere eğitimin bütün paydaşları kendilerini bir anda uzaktan öğrenme araçlarıyla baş başa bulmuştur. Mevcut tablodaki hazırlıksız yakalanma durumu sonucunda uzaktan eğitimin küresel ölçekte yüzeysel öğrenme gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir (Nolan vd., 2021). Ne yazık ki bu olumsuz sonuçların Türkiye'de de yansımaları görülmüştür. Salgın dönemimden sonra yapılan araştırmalara göre öğrencilerin %60'ının uzaktan eğitime katılmadığı gerçeği ortaya çıkmıştır (TEDMEM, 2020). Bu bağlamda uzaktan eğitimin sağladığı katkıların yanı sıra bazı eksiklere de yol açtığı görülmektedir. Eğitim dünyasının salgın sürecinden gerekli dersleri çıkartarak öğrenme eksiklerinin giderilmesinin ötesinde çağa uygun yenilikçi ve etkili yaklaşımları benimsemesi gerektiği ön plana çıkmaktadır. Nitekim salgın sonrası dünyada okula ve eğitime karşı bakış açısı değişerek daha etkili ve esnek modeller üzerinde düşünölmeye başlandığı dikkat çekmektedir.

Ülkelerin yöneticileri zorlu salgın sürecinin ardından eğitim sistemlerini daha güçlü bir şekilde dönüştürmeyi hedeflemektedirler. Buna yönelik olarak da eğitimde yeniliklerden yararlanan, uzun vadeli sağlam temeller üzerinde bir iyileştirme öngörmektedirler (UNESCO, UNICEF ve World Bank, 2021). Bu süreçte okulun sosyal-duygusal gelişimdeki katkısı ve fiziksel katkılarının önemi daha da ön plana çıkmıştır. Aynı zamanda eğitimin gerçekleşmesi için bir mekâna gereksinim duyulmadığı da gün yüzüne çıkmıştır (TEDMEM, 2021). Dolayısıyla eğitimin her yerde gerçekleşmesine olanak tanıyan yüz yüze ve uzaktan eğitimin harmanlandığı karma öğrenme modelleri seçenekler arasında ön planda yer almıştır. Sözü edilen karma öğrenme modellerinin en

popüler olanı ve yaygın olarak kullanılanı kuşkusuz ters yüz öğrenme modelidir. Bu doğrultuda araştırmalar pandemi süresince dünyada ters yüz öğrenme modeline olan ilginin arttığına dikkat çekmektedir (Collado-Valero vd., 2021). Bu artışın en büyük sebebinin etkileşimin gerçekleşebilmesi olarak göze çarpmaktadır (Martinelli vd., 2021; Portela, 2020). Küresel değişim hareketi sonucunda uzmanlar etkili ve verimli eğitimi kurgularken, gelinen noktada her iki ortamın dengeli bir karışımı öngörülmektedir. Bu veriler ışığında eğitimin geleceğinde ters yüz öğrenmenin önemli bir yer kaplayacağı düşünülmektedir (Schmitz vd., 2021). Ters yüz öğrenme, öğrencilerin derse gelmeden önce konu hakkında ön bilgiye sahip olduğu, böylece geleneksel öğrenmede evde yapması gereken bireysel çalışmaları sınıfta arkadaşlarıyla etkileşim halinde gerçekleştirdiği bir model olarak açıklanmaktadır. Fakat salgın sonrası eğitimde yaşanan paradigma kayması sonucunda öğretim modellerinde meydana gelen değişim, ters yüz öğrenme modelinde de yaşanmıştır. Modelin çıkış noktası öğrencilerin sınıf dışında video izlemesi üzerine olsa da pandemi sürecinde yaşanan uzaktan öğrenme pratikleri modelde belirli oranda esneme yaşanmasına neden olmuştur. Öğrenme ortamlarının özerkleşmesi ve teknoloji kullanımının yoğunlaşmasıyla video kullanımına yapılan vurgu önemini yitirmiştir. Bu çalışma kapsamında alanyazında modele getirilen eleştiriler göz önüne alınarak okuldışı öğrenme içerikleri farklılaştırılmıştır. Videoyu baskın alandan çıkartıp araştırmacının oluşturduğu podcast yayınları, karikatürler, animasyonlar, haber linkleri, metinler ve görsel içerikler ile öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığı gözetilmiştir. Bunun yanı sıra ters yüz öğrenme uygulamalarında yapılan temel yanlışlardan olan video odaklı anlatım yöntemine alternatif getirilmiştir. TYÖM’de geleneksel sınıflarda gerçekleştirilen ders anlatımının çevrimiçi ortama taşınması, yapılandırmacı anlayışla çelişmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmaları sağlanmıştır. Okul dışı uygulamalarda kullanılan çevrimiçi materyaller yapılandırmacılığa uygun biçimde oluşturulmuştur. Sonraki süreçte öğrenciler çevrimiçi tartışma platformlarında argümantasyon temelli öğrenme etkinlikleri kapsamında fikirler üreterek bilgi birikimlerini paylaşmış ve öğrenme deneyimlerini birlikte yapılandırmışlardır. Bu noktada öğrencilerin sınıf dışında yapılandırmacı anlayış doğrultusunda bilgiyi kendilerinin oluşturmuş olmaları, davranışçı anlayıştan uzak biçimde tasarlanan okul dışı öğrenme süreci, bu araştırmayı alanyazındaki pek çok araştırmadan farklı kılmaktadır.

Bu modelin etkili olabilmesi için okuldışı süreç kadar sınıf içinde yapılan iş birliğine dayanan öğrenci merkezli etkinlikler de önem taşımaktadır. Modelin en belirgin katkılarından biri, sınıf içinde açığa çıkan boş zaman diliminde etkin öğrenme etkinliklerine başvurulmasıdır. Alanyazın incelendiğinde model kapsamında sınıf içinde birçok yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Fakat argümantasyon temelli öğretim etkinliklerinin ters yüz öğrenme modeli ile bütünleştirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmada kullanılan argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin (ATTYÖM) alanyazına yeni bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı buldukları, motivasyon eksikliği yaşadıkları görülmektedir. Öğretim programının yanı sıra beceri ve değerler bağlamında yoğun bir programa sahip olan Sosyal Bilgiler dersinde yaşanan bu zaman yetersizliğinin giderilmesinde tersyüz öğrenme uygulamalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çektiği ve derse karşı motive ettiği birçok araştırmada yer almaktadır (Mortensen ve Nicholson, 2015).

Hew ve Lo'ya (2018) göre ters yüz öğrenme uygulamaları anlatımın olduğu derslere daha uygundur. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi de ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasına oldukça uygun bir derstir. Çünkü sınıfa gelmeden kuramsal bilginin çeşitli çevrimiçi platformlarda öğrenciye ulaştırılıp derste öğrenci merkezli etkinlikler yapılması yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler anlayışına da uygundur. Bu araştırmada 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanları süresince gerçekleştirilen sınıf içi ve okuldışı uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinin uygulayıcılarına ve araştırmacılara örnek oluşturması ve bakış açısı kazandırması yönünden önemli görülmektedir.

SAYILTILAR

Araştırmada varsayım olarak belirtilen durumlar şunlardır:

1. Çalışma grubunun veri toplama araçlarını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtarak içtenlikle ve dürüstçe yanıtladıkları,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, araştırmanın sonucunu etkileyecek şekilde etkileşimde bulunmadıkları,
3. Uygulama aşamasındaki ölçme araçlarının, öğrencileri objektif olarak değerlendirdiği,

SINIRLILIKLAR

Araştırma çerçevesinde belirlenen birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinin Selçuklu Mahallesi'nde yer alan bir okulun iki şubesiyle,

2. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarıyla,

3. Denel işlem süresince deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim yaklaşımlarıyla,

4. Araştırma süresince kullanılan veri toplama araçlarıyla katılımcılardan toplanılan verilerle sınırlandırılmıştır.

TANIMLAR

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilimlerin bulgularından yararlanan, bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerini disiplinler arası bir anlayışla inceleyen, demokratik değerleri kazanmış demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen bir çalışma alanı (Doğanay, 2003,

Ters-Yüz Öğrenme: : Öğrencilerin evde çevrimiçi videoları izleyerek okuldaki yüz yüzederse hazırlandıkları; sınıf ortamında, aktif öğrenme stratejilerini kullanarak işbirlikli grup çalışması yaptıkları karma öğrenme yaklaşımıdır (Bergmann & Sams, 2012).

Argümantasyon: Argümantasyon, iddiadan yola çıkarak ortak bir görüşe varmak için kullanılan bilimsel bir tartışma sürecidir. Aynı zamanda toplumsal bir eylemdir (Driver vd., 2000).

21. Yüzyıl Becerileri: Günümüz bilgi toplumunda bireylerin çalışma, yaşam ve vatandaşlık süreçlerinde başarılı olmaları için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemleridir (P21, 2019).

Özdüzenleme: Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde kontrol etme ve düzenleme girişimleri olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2001).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. SOSYAL BİLGİLER

1.1. SOSYAL BİLGİLERİN TANIMI

Bireylere istenilen davranışların kazandırılmasında ve bilgi birikiminin sonraki nesillere aktarımında eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitim, bireyin deneyimleri sonucunda davranışlarında istendik şekilde değişiklik yaşama süreci olarak ifade edilmektedir (Çalık, 2012). Bir başka tanıma göre ise eğitim bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekleri keşfetmesine yardımcı olma, toplumsal normları bireye aktararak bireyi geleceğe hazırlama sürecidir (Çağlayan, 2006). Bu bağlamda bireyin toplumsal yaşama hazır olması için gerekli bilgi, beceri ve değerleri aktarmada Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir yeri vardır.

Alanyazında sıklıkla bireyi yaşama hazırlama işlevi vurgulanan Sosyal Bilgiler dersinin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Barr vd.'ne (2013) göre Sosyal Bilgiler beşerî ve sosyal bilimlerin birleşiminden oluşan ve vatandaşlık eğitimine odaklanan disiplinler arası bir derstir. Bu tanıma göre Sosyal Bilgiler amacı ve yöntemlerdeki farklılıklara rağmen evrensel vatandaşlık normlarına ulaşmada bir araç olarak “vatandaşlığa” vurgu yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler ile ilgili en kapsamlı tanımlardan biri 2005 Sosyal Bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından yapılmıştır (Tay, 2013). MEB'e (2005) göre Sosyal Bilgiler;

“Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” şeklinde tanımlamıştır.

Safran (2008) bu tanımda Sosyal Bilgilerin dört alt boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bireyin varoluşunu gerçekleştirmek amacıyla olması, vatandaşlık ve sosyal bilimler konularını içermesi, bireyin sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini yansıtması ve toplu öğretim anlayışıyla oluşturulduğunu ifade etmiştir.

Öztürk (2012) ise Sosyal Bilgileri, “*Sosyal Bilgiler hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı*” şeklinde tanımlamıştır. Sosyal Bilgiler bir diğer tanımda şu şekilde ifade edilmiştir (Erden, tarihsiz), “*Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır*”. Sosyal Bilgiler dersi için diğer bir ifade şu şekildedir:

“Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır” (Doğanay, 2003).

Sosyal Bilgiler eğitiminin doğduğu ülke olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri’nde kurulan ve dünya genelinde Sosyal Bilgiler dersinde söz sahibi kuruluşlardan biri olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi Sosyal Bilgiler tanımına ilişkin karışıklıkları gidermek için çok kapsamlı bir tanımda bulunmuştur:

“Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşerî bilimlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla birleştirilmesiyle, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için oluşturulan bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır” (Safran (2008).

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin yapılan tanımların belirli ortak noktalarda bulunduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler eğitiminin öncelikli olarak evrensel vatandaşlık becerileriyle donatılmış birey yetiştirme misyonu taşıdığı göze çarpmaktadır. Bu misyona ulaşma amacıyla çeşitli yaklaşımlara başvurularak sosyal bilimler disiplinlerinden bütüncül bir bakış açısıyla yararlanan bir ders olduğunun altı çizilmektedir.

Tanımlardan yola çıkılacak olunursa; bireylerin günlük yaşam problemlerini çözmesine yardımcı olmak ve içinde yaşadıkları topluma uyumlu hale gelmelerini sağlamak Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bu amaç doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değerler, yaşanan teknolojik ve toplumsal değişimlerden etkilenmektedir.

1.2. SOSYAL BİLGİLERİN TARİHİ GELİŞİMİ

1.2.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihçesi

Sosyal Bilgiler eğitiminin kesin olarak nerede ve ne zaman başladığı bilinmemekle beraber sosyal bilimler ve fen bilimlerinin insanlık tarihiyle yaşıt olduğu belirtilmektedir (Safran, 2008). Tarihte Sosyal Bilgiler kapsamında ele alınabilecek yurttaşlık konularının Ortadoğu'da okutulduğuna rastlanılmıştır. Roma'da tarih, hukuk, coğrafya ve felsefe, İsrail'de yurttaşlık, Çin'de ise tarih dersleri okutulduğu söylenebilir (Sönmez, 2010). Bu gelişmelere ek olarak ilkokullarda ve ortaokullarda Sosyal Bilgiler adıyla bir ders okutulması fikri ilk kez Fransız düşünür Marquis De Condorcet tarafından ortaya atılmıştır (Bilgili, 2009). Bu durumun en önemli sebepleri arasında tarih dersinin toplumsal birlikteliği sağlamada yetersiz kalması ve güncel konuları açıklamakta etkisiz olması gösterilebilir (Doğanay, 2008). Bu gereksinimle beraber derslerin ayrı ayrı okutulması yerine bütünlük ve etkileşimli bir şekilde ele alınması fikri doğmuştur. Sosyal Bilgiler kapsamına giren derslerin öğretim programlarında etkin bir şekilde yer alması 19. yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da gerçekleşmiştir (Öztürk, 2012). Bu durumun oluşmasında 17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa'da ortaya çıkan aydınlanma sürecinde (Aydınlanma Çağı) yaşanan siyasal ve kültürel değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal yapı etkili olmuştur (Aslan, 2016).

Sosyal Bilgiler bir ders adı olarak ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmıştır (İnan, 2014). Sanayi devrimiyle beraber köyden kente göç ve sanayileşme Avrupa'da olduğu kadar Amerika'da da etkisini göstererek büyük şehirleri kozmopolit bir yapıya büründürmüştür (Öztürk, 2012). Bunun sonucunda farklı etnik kökenden, dini ve kültürel yapılardan gelen insan topluluklarında bir arada yaşama sorunu baş göstermiştir. Bu problemler ise Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkmasında rol oynamış ve ilerlemecilik akımının da etkisiyle demokratik toplum inşasında Sosyal Bilgiler önem kazanmıştır. Farklı etnik yapıdaki insan topluluklarına Amerikan vatandaşlığı bilinci oluşturmak amacıyla 1892'de toplanan Amerikan Ulusal Eğitim Konseyi, Anglo-sakson kültür ekseninde bir toplum idealine ulaşmak adına Sosyal Bilgiler dersi programını oluşturmuştur. Tarih ve coğrafya disiplinleri ağırlıklı öğretim programı oluşturulan ve içinde bulunduğu zaman diliminin koşullarına göre değişiklik gösteren Sosyal Bilgiler dersinin temelleri bu şekilde atılmıştır (Bilgili, 2009).

1.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de Sosyal Bilgiler adıyla bir dersin programa girmesi 1968 yılında gerçekleşmiştir. Fakat Sosyal Bilgiler kapsamında bulunan konuların öğretimi geçmişe dayanmaktadır (Aslan, 2016). Türk eğitim tarihine bakıldığında Sosyal Bilgiler konularının İslamiyet öncesi Türk devletleri olan Hun, Göktürk ve Uygurlar dönemine kadar uzandığı görülmektedir. Eski Türklerin yaşam tarzı ve kültürleri doğrultusunda töreler büyük önem taşımaktaydı. Dönemi yansıtan en önemli eser olan Orhun Yazıtlarında bağımsız ve mutlu yaşanılması, diğer devletlerle iyi ilişkiler kurulması ve geçmişteki hatalardan ders alınması gerektiği vurgulanmıştır (Akyüz, 2008). Yazıtlara bakıldığında tarih, vatandaşlık ve siyaset bilimi bilgilerini içerdiği söylenebilir. Türklerin 10. yüzyılda İslamiyet’i kabul etmesinin ardından Türk adetleri ile İslami geleneklerin kaynaşması eğitim sistemine de yansımıştır. Bunun en önemli göstergelerinden biri medreselerin eğitim uygulamalarında yer almasıdır. Selçuklu Devleti döneminde faaliyet gösteren Nizamiye Medreselerinde devamında Osmanlı Devleti döneminde yer alan medreselerde dinî bilimlerin yanı sıra pozitif bilimler içinde tarih ve coğrafya dersleri okutulmuştur. Örneğin Fatih Sultan Mehmed döneminde Sahn-ı Seman medreselerinde ve süregelen zamanda Süleymaniye medresesinde tarih ve coğrafya dersleri verilmiştir (Bilgili, 2009; Binbaşoğlu, 2009). Eğitim kurumlarında köklü reformlara sahne olan Tanzimat döneminde lise ve ilkokul düzeyinin arasında faaliyet gösteren rüştiyelerde tarih ve coğrafya okutulmuştur. Sultan Aziz döneminde gerçekleşen tarihin ilk yasal eğitim düzenlemesi olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’yle beraber tüm sıbyan ve idadilerde tarih ve coğrafya dersi zorunlu hale getirilmiştir. II. Abdülhamit (1876-1909) döneminde ise ilkokullar düzeyinde açılan iptidailerin programına “Muhtasar Tarihi Osmani” dersi girmiştir (Bilgili, 2009; İnan, 2014).

Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından Sosyal Bilgiler dersine yüklenen misyonda değişiklikler olduğu görülmüştür (Safran, 2008). Sosyal Bilgiler dersi yeni kurulan devletin ideolojisini içselleştirecek insan tipinin yetişmesine hizmet etmiştir. 1924 programında “Malumat-ı Vataniye” dersleri ardından 1926 programıyla “Yurt Bilgisi” adıyla verilmiştir. 1962 ilkokul programıyla tarih, coğrafya ve yurttaşlık dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiştir (İnan, 2014). Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinin aynı isimle okutulması 1968 yılında gerçekleşmiştir. 1968 yılında bütün ilkokullarda, 1975 yılından itibaren ise bütün ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi okutulmuştur (Tay, 2017).

Sosyal Bilgiler dersinin 1985 yılında kaldırılıp yerine “Milli Tarih” ve “Milli Coğrafya” dersleri konulduğu görülmektedir. Fakat 1998 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla beraber Sosyal Bilgiler dersi tekrar programa girmiştir (İnan, 2014). Benzer şekilde 1998 programı önceki programlar gibi davranışçı yaklaşımla hazırlanan ve çağın gereksimlerine yanıt vermekten uzak ve yetersiz bir öğretim programıydı (Kaymakçı, 2009; Öztürk, 2012). Önceki programlardan farklı olarak yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Programında Sosyal Bilgiler dersi disiplinler arası sarmal bir yapıya bürünmüştür. Kazanım, kavram, beceri ve değer odaklı bu öğretim programında, öğretmenin bilgi aktarıcısı rolünden uzaklaşarak öğrencinin bilgiyi oluşturma sürecinde merkeze alınması dikkat çekmiştir (Sönmez, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi programında meydana gelen en son değişiklik olan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) ise aynı şekilde yapılandırmacı anlayışın izlerini taşımaktadır. Farklı ülkelerde son yıllarda yaşanan program değişiklikleri, yurtiçi ve dışı program üzerine yapılan akademik çalışmalar, çeşitli kurum ve kuruluşların raporları, öğretmen ve yöneticilerden toplanan anket verileri, zümre öğretmenlerin her eğitim-öğretim döneminde oluşturduğu raporlar ve eğitim fakültelerinde hazırlanan raporların incelenmesi sonucunda elde edilen görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler programın oluşturulma sebepleri arasında gösterilmiştir (MEB, 2018).

1.3. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ VİZYONU

Sosyal Bilgiler programının vizyonu incelendiğinde 2005 ile 2018 programları arasında büyük oranda benzerlik görülmektedir. Bunun yanı sıra 2018 programında bilim ve teknoloji vurgusu yapılması göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda iki program arasında teknoloji ve bilimsel gelişmeler yönünden farklılık görülmektedir. 2005 programında Sosyal Bilgiler dersinin vizyonu şu şekilde ifade edilmiştir:

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılablarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” (MEB, 2005).

2018 Sosyal Bilgiler programında ise vizyon bölümünde şu ifadeler yer almaktadır:

“Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak

kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan çok bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır” şeklinde özetlemiştir” (MEB, 2018).

1.4. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL YAPISI

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının temel yapısı incelendiğinde öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, beceriler ve anahtar yetkinlikler dikkat çekmektedir. Öncelikle programın başında verilen genel amaçlar incelendiğinde genel amaçların toplumun sosyal, ekonomik, kültürel değişimlerinden etkilendiği görülmektedir. İlgili alanyazınında işaret ettiği gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin başladığı zamandan bugüne kadar temel amacı yaşadığı topluma uyum sağlayabilen etkili vatandaş yetiştirmektir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri hayata hazırlamak amacıyla gerçek deneyimler sunmayı, milli değerlerin yanı sıra evrensel demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Özdemir, 2012). 2018 SBÖP’te Sosyal Bilgilerin özel amaçları 18 maddeden oluşmaktadır:

“1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır" (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları incelendiğinde tarih, coğrafya, hukuk, ekonomi gibi sosyal bilimler disiplinlerine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra milli bilince sahip, bilimsel düşünebilen, demokratik haklarını bilen bireyler yetiştirme amaçları ön plana çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amaçları arasında yer alan beceri ve değer kazandırma da 2018 SBÖP'te ele alınmıştır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılması düşünülen 18 değer bulunmaktadır. Bu değerler; adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018: 9).

Bunun dışında 2018 SBÖP kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması ön görülen 27 beceri bulunmaktadır. Bu beceriler şu şekildedir: Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama (MEB, 2018).

Ayrıca 2018 SBÖP'te Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesinde (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlik belirtilmiştir. Bireylerin ulusal ve uluslararası alanlarda kişisel, sosyal, akademik ve kültürel hayatlarında ihtiyaç duyacakları bu yetkinlikler şu şekildedir: Ana

dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2018). Programda yer alan beceri, değer ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması noktasında öğretim sürecinin yapısı belirleyici rol oynamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin temel ögesi olan öğretmenlerin okul ve sınıfın fiziki durumunu gözetererek, öğrencilerin bireysel farkları doğrultusunda 2018 SBÖP'ü verimli bir şekilde uygulaması beklenmektedir.

1.5. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI'NIN TEMEL YAKLAŞIMI

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler programlarında belirtildiği üzere etkinlik ve doğal olarak öğrenci temelli yapılandırmacı anlayışın benimsendiği görülmektedir. Geleneksel öğretimin bilgi aktarımı uygulaması yerine artık sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle öğrenciye bilgi, beceri ve değer kazandırılmak hedeflenmektedir (Doğanay, 2008). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretim sürecine ışık tutacak çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Barr vd.,'ye (2013) göre Sosyal Bilgiler öğretimine yön veren üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar: “vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi”, “sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler öğretimi”, ve “yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler öğretimi”dir. İlk yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi bilgi, kurum, inanç ve değerlerin gelecek nesillere aktarılması görüşünü savunur. En eski yaklaşım olarak kabul edilen bu görüşe göre öğrencilerden, geçmişi öğrenme ve geçmişle gurur duyma, otoriteye bağlılık duyma ve uygun davranışlar sergileme beklenmektedir (Safran, 2008). Davranışçı kuramı savunan bir görüş olduğu için geleneksel öğretim yöntemlerinin işe koşulmasını ön görür (Öztürk, 2012). Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler öğretimi ise öğrencilere bilgi aktarımından çok sosyal bilimcilerin araştırma yöntemlerini kullanmayı öğretmeyi hedeflemektedir. Bu yolla sosyal bilimlere yönelik kavram, genelleme ve bilgiler öğrenciler tarafından kazanılmaktadır. Yapılandırmacı kuramı savunan bu görüş doğrultusunda vatandaşlık becerileri sosyal bilimler yöntemlerine göre öğrenilmektedir. Bir başka deyişle içerik sosyal bilimlerin kuramsal perspektifinden oluşmaktadır (Öztürk, 2012). Son yaklaşım ise yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler öğretimidir. Bu yaklaşıma göre içerik kişisel ve toplumsal problemler doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin problemleri tanımlamayı ve analiz-sentez etme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Barr vd., 2013). Böylelikle bireylere araştırma, karar verme ve problem çözme becerileri kazandırılır (Safran, 2008). Yansıtıcı araştırma düşüncesinin merkeze

alındığı Sosyal Bilgiler sınıfları çeşitli etkinliklere sahne olmaktadır. Bireysel ve grup tartışmaları, güncel olaylardan yola çıkarak problem çözme ve iş birliğine dayalı çalışmalar bu anlayış doğrultusunda yapılan etkinliklerdir (Ata, 2006).

2018 SBÖP incelendiğinde programın uygulamasında dikkat edilecek hususların olduğu dikkat çekmektedir. Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler öğretimi ve yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler öğretimi anlayışları doğrultusunda dikkat edilecek hususlar şu şekildedir:

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

3. “Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.

9. Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir” (MEB, 2018).

Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar incelendiğinde ilk maddede disiplinler arası anlayışa vurgu yapıldığı görülmektedir. Sosyal bilimler disiplinlerinden ayrı ayrı değil bütüncül bir bakış açısıyla faydalanılması gerektiği ortaya konmuştur. Üçüncü maddede ise öğretmenin programı uygularken hangi anlayışın benimsenmesi ve bu yaklaşımları uygularken nasıl bir yol izlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Dokuzuncu maddedeki ifadelerle bakıldığında yansıtıcı düşünme yaklaşımının eğitim programlarına yansması olarak değerlendirilebilir. Bu noktada ilgili madde güncel ve çelişkili konuların farklı tartışma tekniklerini işe koşarak ve değişik becerilerle ilişkilendirilerek sınıfa taşınmasını işaret etmektedir.

Yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımını hayata geçirmeyi sağlayacak etkinlikler için birçok öğretim yöntemi ve modeli bulunmaktadır. Bunlardan biri de ters yüz öğrenme modelidir (TYÖM). TYÖM’ün hem sınıf içi hem sınıf dışı boyutta öğrenci odaklı bir yaklaşım sergilemesi, bunun yanı sıra modelin sınıf içi sürecinde iş birliğine dayalı grup çalışmalarına olanak tanınması ve probleme dayalı öğrenme ortamları yaratması nedeniyle yansıtıcı düşünme yaklaşımına uygun olduğu düşünülmektedir.

2. TERS YÜZ ÖĞRENME

2.1. TERS YÜZ ÖĞRENMENİN TANIMI

Sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim sürecinden maksimum verim almak amacıyla ortaya çıkan ters yüz öğrenme, tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını sonrasında popülaritesini artırarak araştırmacıların ve eğitimcilerin ilgi alanına girmiştir. Salgın sürecinde dünyada ve Türkiye’de gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinin ardından eğitsel önemi artan TYÖM Türkiye’de ve uluslararası çalışmalarda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Uluslararası alanyazında Flipped Learning, Flipped Classroom, Inverted Classroom, Inverted Instruction, Flipped Instruction, Reverse Instruction, Backwards Classroom, Reverse Teaching gibi kavramlar kullanılmıştır (Bergmann & Sams, 2012; Lage vd., 2000). Türkçe Alanyazında ise daha çok ters yüz sınıf ifadesinin tercih edildiği görülmektedir (Alsancak Sırakaya, 2017; Gençler, 2015; Torun ve Dargut, 2015). Bu kullanım dışında; Ters yüz eğitim modeli (Çibik, 2017), ters yüz edilmiş öğrenme (Görü Doğan, 2015), kavramları kullanılmıştır. Bu çalışmada ise modelin işleyiş mantığını ve ruhunu daha iyi yansıtmaya ve Türkçe’ye daha uygun olduğu düşünüldüğü için “ters yüz öğrenme modeli” ifadesi tercih edilmiştir.

Ters yüz öğrenme modeli (TYÖM) en yalın haliyle geleneksel öğretimde sınıf içerisinde yapılan işlemlerin okul dışında gerçekleştirilen faaliyetlerin ise sınıf içerisinde yapılması olarak ifade edilmektedir. Bir diğer ifadeyle sınıf içinde grupla yapılan bilgi aktarımının çeşitli teknolojik araçlar yardımıyla bireysel öğrenme alanına kaydırılmasıdır (Hamdan vd., 2013). Bu modelde öğrenciler dersin teorik bölümünü, öğretmenlerin hazırladığı çevrimiçi platformlarda videolar, animasyonlar, sunular, podcastler ve vodcastler gibi çoklu ortam uyarıcıları aracılığıyla sınıf dışında öğrenmektedir. Sınıf içerisinde kalan boş zamanda ise daha üst düzey bilişsel beceri gerektirecek aktiviteler ile derinlemesine öğrenme yapılmaktadır. Dolayısıyla TYÖM, geleneksel öğretim yöntemleriyle taban tabana zıt bir görüntü çizmektedir. (Bishop & Verleger, 2013; FLN, 2014; Gençler vd., 2014; Holik, 2016; Long vd., 2016). Yapısı itibarıyla yenilikçi bir anlayış sunan ters yüz öğrenmenin temel prensibi, sınıf içinde farklı materyaller kullanarak etkinlik yapmak için zaman oluşturmak adına videolar aracılığıyla konu aktarımını sınıf dışına çıkarmaktır (Gaughan, 2014). Benzer bir yaklaşımla (Rosen vd., 2017) modeli uzaktan eğitimle kazanılan zamanı sınıf içinde farklılaştırılmış destek ile verimli bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmıştır. Filiz ve Kurt (2015)’a göre ise ters yüz öğrenmenin temel amacı ders saatini konuya uygun etkinlikler için uygun hale

getirmektedir. Aydın ve Demirer (2016) ise ters yüz öğrenmeyi, teknoloji desteğiyle sınıf zamanını verimli geçirebilmek adına tasarlanan pedagojik bir model olarak tanımlamıştır. Bütün bu bakış açılarına ve tanımlara rağmen ters yüz öğrenmenin üzerinde fikir birliğine varılmış resmi bir tanımı yakın zamana kadar yoktur. Modele ilişkin yanlış anlaşılmalardan ve sürecin işleyişinde doğacak sıkıntıların önüne geçebilmek adına tanımında bir standart oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda modelin kilit kurucuları, sahadaki paydaşları ve araştırmacıları tanımı şu şekilde yapılmıştır: *“Doğrudan öğretimin grup alanından bireysel alana kaydırıldığı, vakit olarak boşalan grup alanında ise öğretmen rehberliğinde öğrencilerin içeriği uygulamalı olarak oluşturduğu, etkileşimli, yaratıcı ve dinamik bir pedagojik yaklaşımdır”* (Flipped Learning Network (FLN), (2014) (Ters Yüz Öğrenme Ağı). Görüleceği üzere tanımların benzer ifadeler taşıdığı görülmektedir. Genel anlamda tanımlarda modelin ayırt edici özellikleri olan sınıf içi aktif öğrenme ortamlarının verimli hale gelmesi ve okuldışında teknolojik araç kullanımı gibi unsurlara vurgu yapılmaktadır. İşleyişteki temel amaç uzaktan eğitimle kazanılan eğitim zamanını sınıf içinde farklılaştırılmış öğrenme ortamlarıyla verimli şekilde geçirebilmektir. Ters yüz öğrenmenin birincil çıkış noktalarından biri de geleneksel öğretim yöntemlerinde görülen problem alanlarından uzaklaşma motivasyonudur. Sınırlı ders süresinde öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin modern eğitim paradigmasıyla örtüşmemesi, eğitimcileri yeni pedagojik çıkış noktaları aramaya itmiştir. TYÖM geleneksel öğretimin tam aksi istikametinde sınıf dışında bireysel öğrenimi, sınıfta ise grup öğrenimini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Winter, 2016).

2.2. TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN GELİŞİMİ

Her ne kadar TYÖM teknolojinin hızlı gelişimi ve değişen öğrenen talepleri sonucunda son yıllarda popülerleşse de eğitsel temelleri 30 yıl önceye dayanmaktadır. O zaman teknolojiden yoksun ve farklı isimlerde sahada uygulanmakta olan yaklaşım zamanla teknoloji entegrasyonu sonrası yeni kavramsallaşmalar doğurmuştur. Harvard Üniversitesi Fizik Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Eric Mazur, öğrenme boyutunun okul dışında gerçekleştirilmesini, okulda ise temel düzeyde bilgi sahibi olan öğrencilerin derinlemesine öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu anlamda akran öğretiminin önemini vurgulayan Mazur, okul dışında ders notları ve okul kitaplarından yararlanılması gerektiğini belirterek, okulda tartışma ortamı yaratılarak öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmaları gerektiğini belirtmiştir (Bruff, 2013). Bu gelişmelerin ardından “Flipped classroom” kavramı ilk kez J. Wesley Baker’ın 2000 yılında Amerika Birleşik

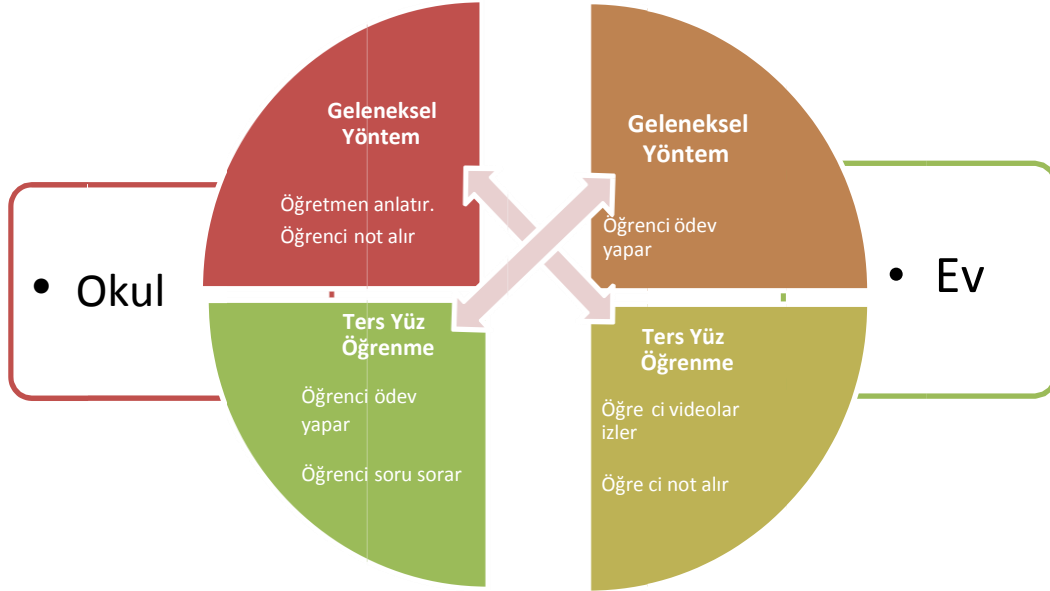
Devletleri'nin Florida eyaletinde uluslararası bir konferansta yaptığı, “The classroom flip, using web course management tools to become the guide by the side” (Rehber olmak için web kursu yönetim araçlarını kullanarak sınıf çevirme) adlı sunumuyla ortaya çıkmıştır (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Bütün bu oluşum süreciyle birlikte TYÖM'ün günümüzdeki halini alması ve popüler hale gelmesi ise 2007 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Colorado eyaletinin Woodland Lisesi'nde kimya öğretmeni olarak görev yapan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams'in katkılarıyla gerçekleşmiştir (Smith, 2015). Farklı kültür ve ekonomik seviyelerde öğrencileri barındıran bir lisede görev yapan Bergmann ve Sams sportif faaliyetler ve diğer nedenlerden dolayı dersi kaçıran öğrencilerin eksiklerini kapatmaları için dersi bir videoya çekerek, power point sunulara ses ekleyerek bunu bir sistematiğe oturtmaya çalışmışlardır (Bergmann ve Sams, 2012). İçerik anlatımlarından oluşan videolarını YouTube aracılığıyla erişime açan iki öğretmen, sınıf içinde ise kimya dersine ilişkin çeşitli deneyler ve etkinlikler geliştirmişlerdir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanmadıklarını fark eden, Bergmann ve Sams, modelin kuramsal temellerini bu eksikliğin giderilmesi üzerine inşa etmişlerdir. Teknolojik gelişmelerin sağladığı kolaylıklar sayesinde öğrencilerin öğretmenlere sınıfta konu aktarırken değil evde ödev yaparken ihtiyaç duyacaklarını belirten Bergmann ve Sams, dersleri çevrimiçi kaydedip yayınlamaya başlamışlardır. Bu gelişmelerle beraber ters yüz öğrenmeye bilinirlik anlamında en fazla katkıyı Khan Akademi'nin kurucusu Salman Khan sağlamıştır. “Herkes için sonsuza kadar ücretsiz” prensibiyle ücretsiz eğitsel içerik üreten Khan akademi, videolar, alıştırma ve çeşitli dokümanlar sunarak modelin içerik ihtiyacına da önemli bir katkı sunmaktadır (Bishop ve Verleger, 2013). Geçtiğimiz yıllarda Türkiye’de ve yurt dışında bazı üniversitelerde TYÖM uygulamaları gerçekleştirilirken, COVID-19 pandemisiyle gelinen noktada söz konusu eğitim modeli popüler hale gelmiştir.

2.3. TERS YÜZ ÖĞRENME UYGULAMA SÜRECİ

Ters yüz öğrenme modelinin işleyiş mekanizması öğrencilerin temel bilgi ve kavrama gerektirecek içerikleri okul dışında alması ve sınıfta kalan zamanda ise işbirlikli, grup çalışmaları yapılması esasına dayanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıf dışında içeriğe ulaşmada ve anlamlandırmada yaşayacakları sorunlar sınıf içinde yapılacak etkinliklerle telafi edilebilmektedir. Bu durum dersin süresini yetersiz olarak ifade eden öğretmenlerin modele ilgi göstermesini sağlayan önemli bir unsurdur (Torun ve Dargut, 2015: 5). Böylece öğretmenler, sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda bile etkinlik

yapabilmekte ve öğrencilerle bireysel ilgilenme olanağı bulabilmektedir. Şekil 1’de geleneksel öğretim ve ters yüz öğrenmede öğretmen-öğrenci etkileşimi görülmektedir (Zownorega, 2013):

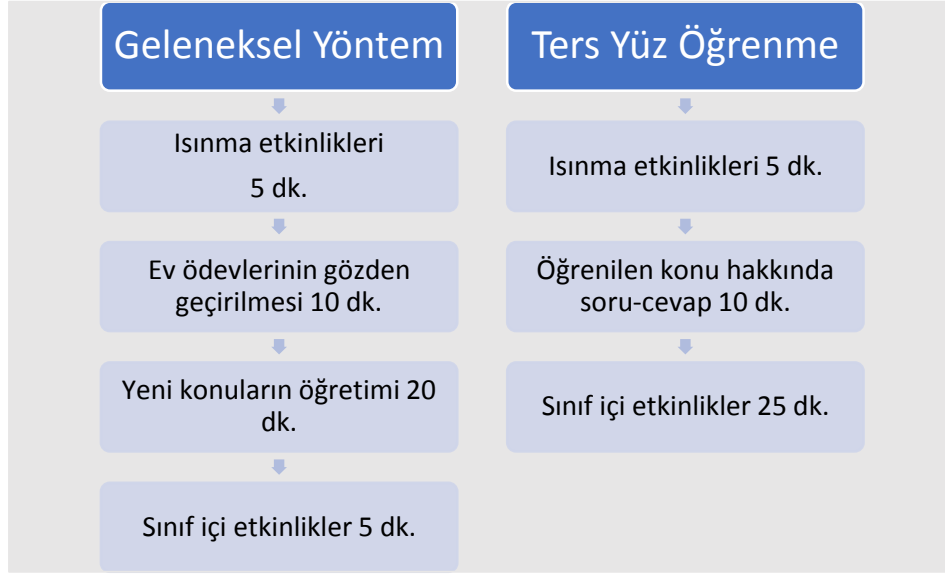
Şekil 1. Geleneksel Öğretim ile Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması



Kaynak: Christiansen, 2014.

Şekil 1’de görüldüğü üzere geleneksel öğretimde öğretmen öğrencilere sınıfta teorik bilgi aktarımı yaparken konuyu pekiştirmek adına ödevleri sınıf dışına vermektedir. Fakat ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre öğrenebilmekte, kendi öğrenme süreçlerini planlamakta ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaktadırlar (Davies vd., 2013; O’FLaherty & Philips, 2015; Butt, 2014, Bergmann & Sams 2012). Modelin en belirleyici özelliği olan etkinliklere zaman ayrılması noktasında Bergmann & Sams (2012) yayınladıkları çizelgede TYÖM’de ve geleneksel öğretimlerde uygulanan etkinlikler ve bu etkinliklere ayrılan süreler belirtilmiştir. Şekil 2’de bu karşılaştırmaya ilişkin ayrıntılar görülmektedir.

Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Geleneksel Öğretimde Uygulanan Etkinlikler ve Bunlara Ayrılan Süreler



Kaynak: Bergmann & Sams, 2012.

Şekil 2 incelendiğinde geleneksel öğretim ile ters yüz öğrenme modelinde öğretmenin sınıf içi zaman kullanımı arasında oldukça belirgin farklar görülmektedir. Geleneksel öğretimde öğretmen ortalama yirmi dakika bilgi aktarımına zaman harcarken etkinlikler ise sadece beş dakika yer alabilmektedir. Bunun aksine TYÖM’de ise dersin ilk on beş dakikası öğrenmelerin düzenlenmesi ve eksiklerin giderilmesine ayrılmaktadır. Bunun ardından yirmi beş dakika öğrencilerle aktif öğretim yöntemleri uygulanmaktadır.

2.4. TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN BİLEŞENLERİ

Ters yüz öğrenme modeline ilişkin okuldışında öğrencilerin video izleyip metin okudukları, sınıf içinde ise sorunların giderilmesi olarak yanlış yorumlamalar olabilmektedir. Yanlış anlamaların önüne geçmek adına Flipped Learning Network (2014) tarafından F-L-I-P modelinin baş harflerinden yola çıkarak öğretmenlerin uygulama sürecinde dikkat etmesi gereken dört temel ilke belirlemiştir. Bu temel esaslar; esnek ortam (flexible environment), öğrenme kültürü (learning culture), amaçlı/kasıtlı içerik (intentional content) ve profesyonel eğitimci (professional educator) unsurlarıdır. TYÖM’ün kuramsal çerçevesini de oluşturan dört temel bileşenin oluşmasında uygulayıcıların ve araştırmacıların sonuçları etkili olmuştur (Tetrault, 2006).

Esnek ortam (Flexible environment): Sınıf içi esneklik TYÖM’de hem öğretmen hem de öğrenci için önemli bir unsurdur. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenme biçimlerine serbestlik tanır. Öğretmen esnek ortam sayesinde grup çalışmaları, bireysel çalışmalar ve değerlendirmeler için müfredat ve sınıfın fiziki ortamında istediği

değişikliği yapabilir. Eğitimciler öğrencilerin nerede ve ne zaman öğreneceği konusunda da esnek bir tutum içindedirler (FLN, 2014). Öğretmen açısından dersleri istediği zaman kaydedebilmesi de bu başlık içerisinde ele alınmaktadır (Carroll, 2018). Öğretmenlerin öğrencilere kavram öğreniminde uzmanlaşmaları ve dersi anlamaları için yeterli zaman vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Özetle esnek ortam, öğretmen ve öğrenci açısından öğrenme ortamlarının sınırlarının kalkması anlamına gelir. Böylece öğrencilerde derste konuya ilişkin önemli kısımları anlamaya çalışmanın sebep olduğu gerginlik azalırken, öğretmen de yüksek bilişsel düzeyde yapacağı etkinlikler için zaman kazanır (Demirel, 2016). Ayrıca, bu esneklik öğrencilerin öğretmene bağlı olmadan kendi başlarına öğrenmeleri için olanaklar yaratır (Bergmann & Sams, 2014).

Öğrenme kültürü (Learning culture): Geleneksel öğretimde öğretmen sınıfın önünde durur, yegâne bilgi kaynağıdır ve bilgi aktarımını tek yönlü olarak gerçekleştirir. Öğrenci ise pasif dinleyici konumundadır ve öğretmen tarafından kendisine aktarılan bilgiyi almaya çalışır. TYÖM’de öğrencilerin aktif olduğu ve bilgiyi yapılandırdıkları bir süreç işlemektedir. Öğretmenler sınıf içinde zengin ve derin öğrenme seçenekleri oluşturur (FLN, 2014). Öğrenciler bilgi inşasında, öğrenmelerine kişisel olarak anlamlı bir şekilde katılır ve değerlendirir. Ders içeriklerinin sınıf dışına çıkarılarak sınıf içinde işbirlikli etkileşimli etkinliklerin gerçekleştirildiği TYÖM’de öğrenme kültürü öğrenci merkezli hale gelmiştir (Lambert vd, 2008). Özetle öğrenci derste aktif ve katılımcı konumda bulunmaktadır. Bu anlayış yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri ile de örtüşmektedir.

Amaçlı/kasıtlı içerik (Intentional content): Kasıtlı içerik, TYÖM’ün öngörülen dört bileşeni içinde araştırmacıların en çok anlaşmazlığa düştüğü noktadır. Amaçlı içerik TYÖM’de öğretmenin öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri ve sınıf düzeylerine göre içerikleri belirleme sürecini ifade etmektedir. Öğretmen ders içeriğine, süresine ve zamanına karar veren rehber konumundadır. Videolarda içeriğe karar verme ve sınıf içi aktarılacak bilgilerin derlenmesinde belirli bir amaç olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendi kendilerine keşfetmeleri gereken okuldışı materyallerin de amaçlı biçimde oluşturulması gerekmektedir (Hamdan vd., 2013). Bu bağlamda TYÖM’ün önemli aşamalarından biri öğretmenin, öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejilerini işe koşmak üzere amaçlı içerik ve materyal üretmesi sürecidir.

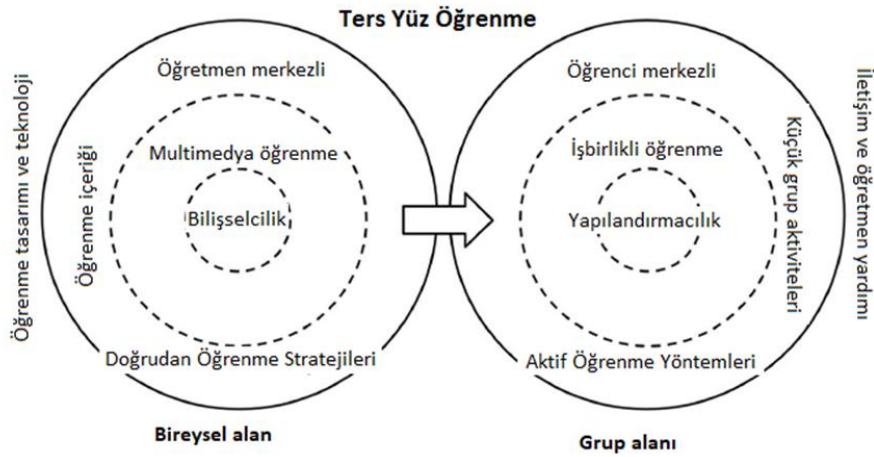
Profesyonel eğitimci (Professional educator): Profesyonel eğitimci bileşeni TYÖM’e ilişkin kavram yanılgılarından biri olan öğretmen boyutunu da içermektedir.

Her ne kadar eğitimci sınıfta daha az göze çarparsa da öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan önemli bir öğedir. Öğretmenin yerini videoların aldığı yanlışlığının aksine TYÖM öğretmenden daha fazla sorumluluk ve daha profesyonel süreç yönetimi becerisi istemektedir. Öğretmenin görevi geleneksel sınıftaki bilgi aktaran konumdan sınıf içi ve okuldışı etkinlikleri organize eden bir konuma evrilmektedir. Eğitimci evde videoyu izleyen öğrenciye sınıfta ihtiyaç duyduğu rehberliği gerçekleştirir. Sınıf içi süreçte ise etkinliklerde öğrencileri sürekli gözlemler ve anında geri dönüt verir. Denilebilir ki TYÖM’de öğretmenin rolü geleneksel öğretime göre daha önemlidir (FLN, 2014). Okuldışı materyallerin tasarlanmasında ve paylaşılmasında dijital okuryazar olmak da profesyonel eğitimcinin öne çıkan özelliklerinden biridir.

2.5. ÖĞRENME ALANLARI

Ters yüz öğrenme süreci bireysel alan ve grup alanı olarak doğası gereği farklı fakat bütünsel olarak birbirine bağlı öğrenme alanlarından oluşur.

Şekil 3. Ters Yüz Öğrenme ve Öğrenme Alanlarının Kavramsal Çerçevesi



Kaynak: Flipped Learning Network, 2014.

Şekil 3’te de görüldüğü gibi bireysel öğrenme alanı yani okuldışı öğrenme, doğrudan öğretim teknolojilerinden oluşan öğretmen merkezli bir ortamdır. Grup öğrenme alanı ise öğrenci merkezli işbirlikli ve etkileşimli öğretim yöntemlerini içeren sınıf içi ortamı temsil etmektedir.

2.5.1. Bireysel Alan

Bireysel alan, sınıf dışı ya da içerik kazanım olarak adlandırılan birinci aşama, doğrudan öğretmenin yönergeleriyle oluşturulan ve bilişsel öğrenme teorilerini içeren çevrimiçi bir ortamdır (Bishop & Verleger, 2013; FLN, 2014). Ters yüz öğrenmeyi en iyi

şekilde desteklemek adına içeriğin tasarımı bireysel alanda çoklu medya öğrenme ilkelerine dayanmaktadır (Day & Foley, 2006). Öğretmen merkezli bir alan olan bireysel alanda öğrenciler kaydedilmiş dersler, öğretim videoları, podcastler, vodcastler, elektronik kitaplar, ses dosyaları, yazılı dosyalar ve diğer çevrimiçi araçlar aracılığıyla içeriğe ulaşır. (Bergmann & Sams,2012; Jensen vd., 2015). Bu içeriklere Web 2.0 ortamlarında yer alan birçok uygulama, program, teknolojik araç ve yazılım aracılığıyla ulaşıldığı gibi çevrim içi derslerden oluşan ortamlardan da erişilebilmektedir. Etkileşimli içerikler ile öğrenciler kendi öğrenme hızlarına uygun olarak öğrenebilmekte ve kendi öğrenme gereksinimlerini tanıyabilmektedir. Bu aşamada öğrenciler çeşitli materyaller aracılığıyla konuya ilişkin temel bilgilere sahip olarak sınıf içindeki aktif öğrenme etkinliklerine hazırlık yapmaktadır (Persky & McLaughlin, 2017). Doğal olarak kaliteli öğretim süreci için öğrenme araçlarının birtakım şartları yerine getirmesi beklenmektedir. Öğretim araçlarını işe koşmadan; içeriğin netliği, doğru talimat ve açıklık kavramları tam olarak sağlanmış olması beklenmektedir (Njeru, 2020). Öğretim araçlarının öğrenci ihtiyaçlarına uyacak şekilde farklılaştırılmış ve kişiselleştirilmiş olması, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmesi için büyük öneme sahiptir. Bu açıdan ters yüz öğrenme modelinde ustalık, eğitmenlerin farklı öğrenci bilgisi seviyelerine uyum sağlama becerileri ile doğru orantılıdır (Yemma, 2015).

Bu aşamada eğitim videosu, yapılandırmacı sınıf etkinliklerine ivme kazandırmaktadır. Bu sebeple öğrenme sürecinin ilk basamağını etkili ve verimli bir şekilde dizayn etmek gerekmektedir (Sukra, 2019). Bu doğrultuda Bergmann ve Sams (2012) öğretici videolarda birtakım özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmiştir. İlgi çekici olması adına mizah öğeleri, uyarıcı ifadeler videolarda mutlaka bulunması gerekirken görüntüyü yakınlaştırıp uzaklaştırmak ve başka bir öğretmenin de video hazırlama sürecine dâhil etmek alınacak diğer önlemler arasında gösterilmektedir. Öğretmen tek yönlü sunum yerine öğrencileri aktif kılacak etkileşim boyutu oluşturmalıdır. Videoların etkileşim içermesi için dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Videolarda öğrencilere çeşitli sorular sorma, onlara soru sorma olanağı sunma, konuyla ilişkili kaynaklara yönlendirmeler yapma, ses dosyaları, görsel ve yazı içerikleriyle desteklemek videoları etkileşimli hale getirmektedir. Öğretmenler açısından bu aşamada öğrencilerin sorularını yanıtlamak ve eksik öğrenmeleri gidermek sürece katkı verecektir (Lasry vd., 2014). Ayrıca video süresinin 6-8 dakikayı aşmaması belirtilmektedir. Bütün bu uyarılardan anlaşılacağı üzere öğrencinin ilgisini daima yüksek

tutmak öncelikli amaç olmalıdır. Bunun yanı sıra video izleme sürecinde öğrencilerin yerine getirmesi gereken bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Öğrenciler öncelikle öğretmenin videoların içine gömdüğü çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış türündeki sorulara yanıtlarına ulaşmaya çalışmakla yükümlüdürler. Buna ek olarak kendilerine gönderilen içeriklere ilişkin yorumlar yaparak, tartışmalara katılarak etkileşime katkıda bulunurlar. Böylece bireysel alan sürecinin sonunda öğrenciler anlayamadıkları noktaları ve konuya ilişkin yorumlarını not alarak sınıf içi hazırlığını tamamlar.

Ters yüz öğrenmenin bireysel alan kısmı genellikle video derslerle eş anlamlı olarak algılanmaktadır. Bu doğrultuda MacDonald (2016) ters yüz öğrenme modelinin uygulamalarında kullanılan araçları incelediği araştırmasında çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada TYÖM uygulamaları kapsamında yapılmış her 10 çalışmanın 9'unda çevrimiçi videoların kullanıldığını belirlenmiştir. Geriye kalan kısımda ise araştırmacılar çeşitli yardımcı öğrenme materyalleri ve okuma ödevlerine yer vermiştir. Bireysel alanda videolar aracılığıyla bilginin aktarılması ne kadar önemli olsa da öğretimin odak noktasını oluşturan farklı unsurlar bulunmaktadır. COVID-19 salgını sonucunda web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaşması ve uzaktan eğitim süreçlerine ağırlık verilmesiyle modele yüklenen anlam artmıştır. Bunun yanı sıra modelden talep edilen katkının da tanımının sınırlarını aşmış olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle TYÖM'ün ortaya çıkış amacıyla günümüzdeki işlevi değişmiştir. Ters yüz öğrenmeyi sadece video oluşturma ve sınıf dışında öğrenciye içerik aktarma biçiminde tanımlamak gelinen noktada yeterli değildir. Ash'in (2012) dediği gibi, "Video dersleri sadece eski bir öğretim yönteminin ileri teknoloji ürünüdür." Gelinen noktada ters yüz öğrenme modelinden beklentiler de değişmiştir. Öğitmenlerden öğrenciyi okuldışında olabildiğince zenginleştirilmiş içeriklerle sürece dâhil ederek yapılandırılmış öğrenme ilkeleri ışığında öğretimi tasarlanması beklenmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken kilit unsur, okuldışında verilen içeriğin öğrencilerin entelektüel gelişimlerine katkıda bulunacak, düşünme sürecini tetikleyecek, onları eleştirel düşünmeye ve derin öğrenmelere yönlendirecek nitelikte olmasıdır (Porcaro vd., 2016). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere hazır bilgiler vermekten çok öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenmelerine olanak tanıyacak biçimde öğretim sürecini tasarlamalıdır. Bu çerçevede ters yüz öğrenmenin başarılı veya başarısız olmasında bireysel alanın öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda oluşturulması önemli rol oynamaktadır. Yemma (2015)'ya

göre ters yüz öğrenme modelini erken benimseyen öğrencilerin olduğu gruplarda öğrenme daha fazla gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler sürece ne kadar erken uyum sağlarsa alınacak sonuç o kadar olumlu olmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere verilen bilgi kümelerinin iyi yapılandırılmış ve sıralanmış olması gerekmektedir.

2.5.2. Grup Alanı

Öğrenciler sınıfa gelmeden önce bireysel alanda kendileri ile paylaşılan içerikler sayesinde işlenecek konu ile ilgili gerekli bilgilere sahip olur. Böylece ters yüz öğrenmenin ilk aşaması olan okuldışı süreç tamamlanır. İkinci öğrenme alanı olan grup alanı yani sınıf içi olarak adlandırılan ikinci aşamada işbirlikli ve grup çalışmalarıyla üst bilişsel etkinlikler içeren aktif öğrenme etkinlikleri yürütülür (Baepler vd., 2014; Roach, 2014; Zainuddin & Halili, 2016). Bilgi ediniminin sınıf dışına taşınmasıyla öğretmene sınıf içinde öğrenci merkezli etkinlik uygulaması için boş bir zaman dilimi kalmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin en büyük varoluş sebeplerinden biri de sınıf içinde içerik aktarımına ayrılacak bu zaman diliminde daha zengin ve derin öğrenmelere yönelik kullanma olanağı olmasıdır (Johnson & Renner, 2012; Ojennus, 2016; Selvabarathi & Govindarajan, 2016). Söz konusu olanağı kullanmak için hem öğretmenin hem öğrencilerin geleneksel öğretimdeki konumlarından sıyrılarak ters yüz öğrenmenin kendilerine yüklediği rollere uygun davranmaları gerekmektedir. Bu çerçevede aktif öğrenmede öğrenci pasif konumdan çıkarak uygulama, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünmeye yönlendirilir. Öğretmen ise bilgi aktarımına başvurmadan beceri odaklı aktif öğrenme etkinliklerini yürütür. Öğretmen bu aşamada öğrencileri merkeze alarak aktif öğretme etkinliklerinde rehber görevini üstlenmektedir (Hamdan vd., 2013; Jensen vd., 2015).

Sınıf içi uygulama boyutu kapsamında takip edilmesi gereken iki aşama bulunmaktadır. Bunların birincisi ön öğrenmede oluşan eksiklerin giderilmesi ve düzenlenmesi, ikincisi ise etkinliklerin uygulanması adımıdır (Boyer, 2012). İlk aşamada öğretmen dersin ilk 5-10 dakikasında öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek durumundadır. Öğretmen öğrencilerin içerik aktarımı sırasında oluşan öğrenme eksiklerini, sorularını ve yorumlarını sınıfta paylaşımlarını destekler. Ardından öğrencilerin soru işaretlerini giderecek dönütler vererek aydınlatır. Birinci aşama sona erdikten sonra etkinliklerin yer aldığı ikinci adım başlamaktadır. Uygulamanın gerçekleştiği derse ve dersin konusunun ruhuna uygun aktif öğrenme etkinlikleri eğiticinin bakış açısıyla öne sürülür. Ters yüz sınıfın sosyal doğası gereği etkinlikler iş

birliğine yönlendirir ve öğrenmeye bir köprü oluşturur. Sınıf içi etkinlik kapsamında işbirlikli grup çalışmaları, sınıf tartışmaları, problem çözme etkinlikleri, yazma çalışmaları, senaryo tabanlı etkinliklere yer verilebilir (Hsieh, 2017). Bu anlamda güncel konuları içermesi itibarıyla Sosyal Bilgiler dersi, yukarıda sayılan aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına oldukça uygun bir zemin oluşturur. Sınıf içi etkinlikler öğrenci grubunun düzeyini gözetenek kazanımlara uygun bir şekilde uygulanarak sınıf içi aşaması tamamlanmış olur.

Sınıf içi etkinlik uygulaması aşamasında birtakım olumsuz durumlar da yaşanabilmektedir. Modelin uygulanmasında öğrenci düzeyi, içerik, süreç, çıktı ve çevre gibi parametrelerde farklılıklar olabilir. Ders öncesi çevrimiçi bir materyal yayınlandığı sürece teknik olarak sınıf ters çevrilebilir fakat sınıf içi etkinlikler didaktik bir şekilde ilerliyorsa öğrencilerin pasif olabileme tehlikesi bulunmaktadır. Öğrencinin aktif olması modelin bütüncül yararı açısından önemlidir. Ayrıca bazı öğretmenler boşalan ders zamanını doldurmanın zor olduğu ifade etmektedir. Yaratıcı olmak ve etkinlik tasarlamak zorunluluğu öğretici motivasyonu açısından sınırlılıktır. Bu açıdan etkinlikler, öğrencinin konuya olan ilgisini en üst düzeye çıkaracak şekilde tasarlanmalıdır. Ters yüz öğrenmeyi uygularken, öğrenciye uygun stratejiler kullanılmalıdır. Öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlamak, tüm öğrencilere uygun yönerge vermenin etkili bir yolu olabilmektedir. Winter (2016)'a göre motivasyon ve katılım unsurları modelin belkemiğini oluşturmaktadır.

Ters yüz öğrenmenin değerlendirilmesi sürecin son basamağıdır. Eğiticiler öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde farklı yöntemlere başvurabilirler. TYÖM uygulamaları kapsamında öğrenciler kendi öğrenme eksiklerini giderme, öz değerlendirme yapma olanağı bulmaktadır (Gariou-Papalexidou vd., 2017). Sürecin bu şekilde işlemesi öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunması açısından önemlidir. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım durumları, öğretmen gözlemleri ve öğrencilerin oluşturdukları e-portfolyolar değerlendirme sürecinin parçası olabilmektedir.

2.6. TERS YÜZ ÖĞRENME VE YAPILANDIRMACILIK

Yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrencilerin yeni bilgiler oluşturarak öğrendiklerini daha önce edindikleri etkinliklerin, fikirlerin ve olayların üzerine yapılandırılmasıdır (Uredi, 2013). Yapılandırmacı eğitim anlayışının temel ilkesi; bilgiyi öğrenciye aktarmak yerine, öğrencinin bilgiyi önceki öğrenme deneyimleriyle ilişkilendirerek yapılandırmasıdır (Fer ve Cırık, 2007; Özden, 2003; Saban, 2004; Saylan

ve Yurdakul, 2005). Bütüncül bir bakış açısıyla yapılandırmacılık, öğrenmeyle ilgili aynı doğrultuda bulunan farklı yorumları kapsayan bir şemsiye kavramdır. Demski (2013) ile gerçekleştirdiği röportajında Harvard Üniversitesi fizik profesörü Eric Mazur, “*Öğrenme iki aşamalı bir süreçtir. İlk önce, bilgi aktarımı yapılır. İkinci aşamada ise bu bilgileri birey kendi deneyimlerine göre bağlar ve beyindeki bilgileri düzenler*” şeklinde bu konuya ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Özetle yapılandırmacı anlayış iki kilit alana vurgu yapmaktadır. İlk olarak öğrencilerin sağlam bir bilgi tabanı olmasını öngörmektedir. Bu tabanın üzerine yeni öğrendiği bilgileri kendi yapılandırmaktadır (Uredi, 2013). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından önce bu bilgi tabanı metinsel okumalar ve geleneksel ders yöntemleriyle oluşmaktaydı. Ters yüz öğrenme modelinde ise temel kavramlar video, podcast, vodcast gibi dijital araçlar üzerinden sınıf dışında kazanılmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde yüksek düşünme becerilerine ulaşabilmesi için daha önce kavramları öğrenmiş ve içselleştirmiş bir biçimde gelmeleri gerekmektedir. Bu yüzden içerik oluşturma ters yüz öğrenmenin temeli kabul edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri de bu akışı doğrular niteliktedir. Yapılandırmacı anlayışın ikinci bileşeni ise yeni deneyimlerden hareketle öğrencinin bilgiyi kendi oluşturmasıdır (Paily, 2013). Ters yüz öğrenmenin sosyal öğrenme ve deneyimsel öğrenme odaklı sınıf içi etkinlikleri yapılandırmacı anlayışı desteklemektedir. Öğrenciler deneyimleri sonucunda ortaya çıkan aktif ve yansıtıcı süreçler yaşamaktadır. Yapılandırmacı kurama göre en anlamlı öğrenme, önceden var olan bilgi ve anlayış üzerine sosyal aktivite yoluyla gerçekleşen öğrenmedir (Pritchard & Woollard, 2010). Ters yüz öğrenme modelinde de öğrenciler sınıfta gerçekleşen iş birliğine dayalı etkinliklerle sosyal öğrenme gerçekleştirmektedir. Sonuç olarak işleyiş ilkeleri itibariyle ters yüz öğrenme ile yapılandırmacı anlayış ilkeleri bire bir örtüşmektedir. Bu çerçeveden sonra ters yüz öğrenmenin yapılandırmacı anlayışın kuramsal temelleri üzerine teknoloji temelli yeni bir yol çizdiği söylenebilir. Ters yüz öğrenme modeli de bu şemsiyenin altında faaliyet göstermektedir.

2.7. TERS YÜZ ÖĞRENME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ

Ters yüz öğrenme modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kabul edilen ön şartlardan biri de öz düzenleme becerisidir. Öz düzenleme kavramı bireylerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl kontrol edecekleri sorusu doğrultusunda 1980’lerin ortalarında ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2001). Özellikle uzaktan eğitim sürecinde önemi daha da ortaya çıkan öz düzenleme özetle, bireyin öğrenme hedeflerini belirleyerek öğrenme

sorumluluğunu üzerine aldığı ve bu süreçte yeri geldiğinde gerekli düzenlemeleri yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2004).

Öz düzenleme becerisinin öğretim çıktılarının hedeflendiği gibi oluşması için motive olabilmek ve davranış kontrolü sağlayabilme boyutlarında etkileri vardır. Uzaktan eğitimin öğrencilere zaman ve etkileşim konusunda daha fazla özgürlük alanı tanımasından dolayı öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri çok önemli görülmektedir (Sun & Rueda, 2012). Bu noktadan hareketle öz düzenleme becerisi ile ters yüz öğrenme arasındaki ilişki birçok araştırmanın (Dent & Koenka, 2016; Moos & Bonde, 2016; O’Holton vd., 2016; Tan vd., 2017) konusu olmuştur. Daha önce yapılan araştırmalarda (Lai & Hwang, 2016; J.; Lee & Choi, 2019; Lim & Morris, 2009; Shibukawa & Taguchi, 2019) kendi öğrenmelerini düzenleyebilmekte başarılı olan öğrencilerin TYÖM’de daha olumlu sonuç aldıkları ortaya konmuştur.

TYÖM ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin odak noktasını öğretmenin tasarım aşamasındaki becerisidir. Bu doğrultuda TYÖM sürecinde öğrenciden yüksek oranda talep edilen bu beceriyi harekete geçirecek etkinlikler dizisi kurulmalıdır. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini açığa çıkarmak için özellikle çevrimiçi öğrenme aşamasında öğrencilere “Ne öğrendin? Ne olduğunu açıklayabilir misin?” gibi sorular yöneltilir (Van Alten vd., 2020). Öğrenci zihnindeki okul algısı eğlenceli bir yer olmaktan çok öğrenme alanı olarak kodlandığı için öğrencilerin ters yüz öğrenmenin yapısal değişikliklerini içselleştirmeleri zaman alabilir (Bergmann & Sams, 2012). Bu noktada öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalıklarını artırmak gerekmektedir.

2.8. TERS YÜZ ÖĞRENME VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Küreselleşmeyle birlikte bilgi teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler sonucunda dünyada hızlı bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşümün sonucunda bireylerden beklenen yeterlikler ve beceriler de değişmektedir (MEB, 2016). Ülkeler yaşadıkları kalkınma rekabetinde sahip oldukları insan kaynaklarını çağın gereksinimleri doğrultusunda donatmayı hedeflemektedir. Bu beceriler ile bireylerin toplumun ihtiyaçlarını karşılamalarını ve karşılaştıkları günlük yaşam problemlerini çözmeleri beklenmektedir. Jerald (2009) bireylerin günümüz bilgi toplumunda okulda edindikleri akademik bilgi ve becerilerin yeterli olmadığını, bunun yanı sıra çalışma ortamına uyum sağlamak ve rekabet edebilmek için farklı yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Harari (2018) günümüz eğitim sisteminde verilmesi gereken en son şeyin

bilgi olduğunu, bilgiyi günlük hayatta kullanabilme, önemli ve önemsiz olanı ayırt edebilme ve dünya ile ilişkilendirme yapabilmenin daha önemli olduğunu ifade etmiştir. OECD (2018), şu an öğrenci olan bireylerin 2030 yılında yetişkin olacağını, bazı mesleklerin kaybolacağını ve yeni mesleklerin ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu bakımdan okulların bilgi aktarımından çok 21. yüzyıl gerçekleri doğrultusunda eğitim vermesi gerekmektedir. Tüm bu gerçekler ışığında araştırmacılar söz konusu becerileri ekonomik, toplumsal, kültürel alanlarla ilişkilendirerek bir çerçeve sunmuşlardır.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği'ne (ISTE (2007) göre 21. yy. becerileri, yaratıcılık ve yenilik, problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme, iletişim ve iş birliği, araştırma ve bilgi akıcılığı, dijital vatandaşlık, teknoloji işlemleri ve kavramları olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. National Research Council (NRC) (Ulusal Araştırma Konseyi), 2009 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, 21. yy. becerilerini kişisel beceriler, bilişsel beceriler ve öze dönük beceriler olarak üç başlık altında ele almıştır (NRC, 2011). 2002 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde iş ve eğitim dünyasının ileri gelenlerinin bir araya gelmesiyle kurulan, "The Partnership for 21st Century Skills" (P21) (21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı) ise 21 eyalette gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda becerileri şu şekilde belirlemiştir: *Öğrenme ve yenilik becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve iş birliği, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, yaşam ve kariyer becerileri, esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk* (Kocakaya ve Kotluk, 2015). 21. Yüzyılın gereksinim duyduğu insan yeterliliklerine ulaşmak amacıyla bu şekilde beceri sınıflandırmaları Türkiye'de de gerçekleştirilmektedir. 2018 yılında bütün derslere ait öğretim programlarında yer alan Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesi (TYÇ) bu amaç doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeylerde ihtiyaç duyacakları beceri ve yetkinlikler olarak tanımlanan sekiz anahtar yetkinlik: *"Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade"* biçimindedir (MEB, 2018).

21. Yüzyıl becerilerine ilişkin farklı platformların benzer tanım ve sınıflandırmalarda bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu becerilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan beceriler ile büyük oranda paralellik taşıdığı göze

çarpmaktadır. Bu noktada beceri setlerinin genellikle problem çözme, eleştirel düşünme, dijital yeterlilik, iletişim ve iş birliğini içerdiği sonucuna varılmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin temel süreçleri göz önünde bulundurulursa okuldışı boyutta bilgi, medya ve teknoloji becerileri, bilgiye ulaşma ve öz düzenleme; sınıf içi kısımda ise problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği becerileri doğrudan 21. yy. becerileri ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bunlara ek olarak dünyada yaşanan dijital dönüşüm sonucunda bireylerde olması beklenen becerilere ulaşmak için ters yüz öğrenmenin uygun öğretim modellerinden biri olduğu söylenebilir.

2.9. TERS YÜZ ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Ters yüz öğrenme modeline ilişkin yanlış algıların başında öğretmenin konumu ve işlevi yer almaktadır. Genel kanının aksine teknolojinin devreye girmesiyle öğretmen modası geçmiş bir kaynak değil aksine sorumluluğu artan bir rehber konumundadır (Alsobaie, 2018). Bununla beraber teknolojinin getirdiği etkileşimli sınıf ikliminde öğrencilerden gelen anlamlı öğrenme talepleri karşısında öğretmenlerin rolleri artmaktadır. Öğretmenler dijital çağ uygulamalarını üst düzey düşünme becerileri ile öğrencilere yansıtmak adına derse daha fazla hazırlık yapmak durumundadır (Lambert vd., 2008). Ters yüz öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanması, büyük ölçüde öğretmenin becerisine dayanır. Öğrencinin teknolojiyi kullanma istekliliği, teknolojiyi mevcut öğretim programı ile bütünleştirmek ve öğrenciye uygun sınıf içi etkinlikler hazırlamak uygulama sürecinde öğretmenin temel görevlerindedir. Bir bakıma öğretmenin rolü öğretici bilge konumundan yönlendirici rehber konumuna kaymaktadır. Bu noktada öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için farklılaştırılmış öğretimi işe koymak durumunda kalmaktadır (Bergmann & Sams, 2012; Hamdan vd., 2013; Jensen vd., 2015; Sams & Bergmann, 2013). Öğretmen, sınıf öncesi öğrenciye bilginin nasıl aktarıldığından, öğrencinin sınıftaki öğretimi nasıl deneyimlendiğine kadar süreci bütünsel bir biçimde ele alan bir şef konumunda olmak zorundadır. Aynı zamanda öğretmen, ters yüz öğrenme ortamının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim programı doğrultusunda öğrencilerin teknolojiyi kullanabilme arzusunu tetikleyecek kendi eğitim araçlarını oluşturmakla görevlidir (Fulton, 2012). Buradan yola çıkılacak olursa okuldışı materyal oluşturmada ve sınıf içi etkinlikler düzenleme noktasında öğretmenlere büyük iş düştüğü söylenilebilir. Öğretimin ne zaman ve ne kadar çevrileceği konusunda inisiyatif tamamen eğitimciye aittir (Bergmann & Sams, 2012). Bu konuyla bağlantılı olarak araştırmacıların modelin sınıf içi ve okuldışı boyutlarına ne kadar ağırlık

verilmesi konusunda fikir birliğine varamadıkları görülmektedir. Bu nedenle her eğitimci içerik, olanak, fizikî ve teknik şartlar gibi konular çerçevesinde kendi rehber ve parametrelerini uygulama yoluna gitmişlerdir (Alzahrani, 2019).

2.10. TERS YÜZ ÖĞRENME VE SOSYAL BİLGİLER

Teknoloji sayesinde bilgi aktarımının kolaylaşması ile dünyada bilgi sınırları artık kalkmış durumdadır. Bilgi geçişkenliğinin yoğun olduğu dünyada, evrensel değerlere sahip aynı zamanda milli kültürü içselleştirmiş bireyler yetiştirmek gelişmiş ülkelerin ortak hedefi olmuştur. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğini şekillendirecek etkin ve bilinçli vatandaşları yetiştirme görevini üstlenmektedir. Birçok disiplini bünyesinde barındıran Sosyal Bilgiler dersi, kazanım, değer ve becerileri açısından oldukça yoğun bir içeriğe sahiptir. Bütün bunlara ek olarak Sosyal Bilgiler dersinin geleneksel öğretim yöntemleri ile yürütülmesi, öğrencilerde derse yönelik olumsuz tutumun yerleşmesine sebep olmaktadır. Öğrenciler sınıf içinde uygulama yapmadan yoğun içerik aktarımı ile karşı karşıya kalmaları sonucu Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir (Zhao vd., 2008). Ülkemizin gereksinimi olan etkin ve üretken bireyler yetişmesi noktasında önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili hale gelmesi için öğretim sürecinin çağın gereksinimleri doğrultusunda bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. NCSS'ye (2013) göre Sosyal Bilgiler dersinin aktif katılım ilkelerine, araştırma-sorgulamaya ve işbirlikli grup çalışmalarına uygun işlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve sosyal beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerin edinilmesine yönelik tercih edilebilecek öğretim modellerinden birisi de ters yüz öğrenme modelidir (Bergmann & Sams, 2012). Alanyazına bakıldığında da ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersine yönelik algılarını, katılımlarını ve akademik başarılarını artırdığı görülmektedir (Bursa, 2019; Chen, 2014; Erdoğan, 2018; Lazarus, 2018).

Bunlara ek olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Dersi Programı özel amaçları, değerler, beceriler ve Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısımlarında belirtilen birçok noktanın ters yüz öğrenme uygulamalarıyla ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Örneğin ilgili başlığın 9. ve 10. maddelerinde ters yüz öğrenme ilkeleriyle örtüşen ifadeler görülmektedir. Bunlar şu şekildedir:

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

10. Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir” (MEB, 2018).

Öğretim programının dikkat edilecek hususlar bölümünde yer alan bu iki maddede yer alan ifadelerin ters yüz öğrenmenin temel ilkeleriyle benzerlik taşıdığı görülmektedir. Dokuzuncu maddede belirtilen güncel ve tartışmalı konuların farklı tartışma tekniklerle sınıf içine taşınabilmesi TYÖM’ün sınıf içi grup alanında bulunan etkinliklerine işaret etmektedir. Onuncu maddede ifade edilen dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek vurgusu ise modelin sınıf dışı bireysel alanda öğrencilerden beklenen dijital becerilerin geliştirilmesi prensibiyle paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra 2018 SBÖP’ün özel amaçlarını oluşturan maddelere bakıldığında, ters yüz öğrenme modelinin kuramsal temelleri ve uygulama biçimlerini yansıtan ifadelerin 7., 11., 12., 13. ve 14. maddelerde yer aldığı görülmektedir. Bu maddeler şu şekildedir:

“7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,

13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri” (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler programında yer alan bu beş özel amacı, TYÖM’ün okuldışı boyutunda teknolojinin önemi ve kullanımı, güvenilir bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma gibi önemli parametrelere vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra modelin sınıf içi boyutuna ilişkin karşılaştığı sorunları çözmek için iletişimde bulunma, sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanma ve bu problemlerin çözümü için katılımında bulunma gibi önemli noktaların altını çizmektedir.

Programda önemli yer kaplayan değer ve beceri penceresinden bakıldığında benzer bir tablo dikkat çekmektedir. Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme doğrultusunda revize edilen 2018 SBÖP içeriğinde belirtilen esaslar ile TYÖM’ün uygulanması çerçevesinde beklenen temel ilkelerin büyük çoğunlukla birbirini tamamladığı görülmektedir. Denilebilir ki 21. yy. eğitim anlayışının ihtiyaçları ve Sosyal Bilgiler

programının içeriği noktasından hareket edilecek olursa ters yüz öğrenmenin, Sosyal Bilgiler dersi için uygun modellerden biri olduğu söylenebilir.

2.11. MODELİN KATKILARI VE SINIRLILIKLARI

TYÖM'ün sağladığı esnek ortam ve sunduğu zengin içerikler sayesinde öğretmenlere ve öğrencilere birtakım katkılar yaratmaktadır. Yapılan çalışmaların sonucunda araştırmacılar TYÖM'ün katkılarını şu şekilde belirtmişlerdir:

➤ Öğrenciler bireysel hız ve gereksinimlerine göre öğrenme olanağı bulur (Bergmann & Sams, 2012).

➤ Öğrencilerin öz düzenleme ve zaman yönetimi becerileri gelişmektedir (Largo, 2017).

➤ Ters yüz öğrenme öğrencilere sınıfta bağımsız, yetkin, problem çözücü olmayı desteklemektedir (Berret, 2012; Sharpe, 2016).

➤ Öğrenciler dijital dokümanlardan istedikleri yerde ve istedikleri zamanda yararlanabilirler (Murray vd., 2014).

➤ Teknolojiyle iç içe olan Z kuşağı ile aynı dili konuşmayı sağlar (Horn, 2013).

➤ Öğrenci- öğretmen etkileşimini olumlu yönde artırır (Tucker, 2012).

➤ Sınıf yönetimi anlamında değişime sebep olur (Herreid & Schiller, 2013).

➤ Öğrencilere öğrendiklerinin farkında olmaya başlar. Bu da sınıfta öğrenilenleri uygulama olanağı tanır (Stayer, 2007).

➤ Öğretmenler anında dönüt verir. Kavram yanlışları ile eksik öğrenmeleri düzeltebilir (Clark, 2015).

➤ Öğrencilerin entelektüel gelişimlerine ve uygulama yapmalarına olanak sağlamaktadır (Fulton, 2012).

➤ Öğrencilerin dersi tekrar izlemeleri, soruları derinlemesine düşünüp sınıfa kendi sorularıyla gelmelerine neden olur (Bhagat vd., 2016).

➤ Farklı öğrenme stilleri olan öğrenciler için ders materyallerinde çeşitlilik sunar (Talbert, 2012).

➤ Sınıf dışı öğrenme zaman ve mekânı seçebilen öğrencilerde özgüven açısından olumlu yansımalar gerçekleşir (Herreid & Schiller, 2013).

➤ Öğrencilerin derse yönelik ilgi, tutum ve başarıları artırmaktadır (Davies vd., 2013).

➤ Sınıf içinde artan zamanda öğretmen bilişsel olarak daha üst düzey ve özgün etkinlikler düzenleyebilir (Fulton, 2012).

➤ Geleneksel öğretimde akademik başarısı düşük öğrencilerin daha da marjinalleşeceği öngörülmektedir. Fakat ters yüz öğrenmede öğrenciler videoları istediği kadar izleyebilmekte ve öğretmenlerle istediği zaman etkileşime geçebilmektedir (Njeru, 2020).

➤ Ters yüz öğrenmede öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerle ihtiyaçları doğrultusunda bire bir ilgilenebilmektedir. Bu durum sınıfta dışlanmış öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkili katılmalarına neden olurken daha eşit ve demokratik bir sınıf ikliminin oluşmasını da sağlamaktadır (Lee vd., 2018).

➤ Öğretmenlerin oluşturdukları video içeriklerini birbiriyle paylaşabilmesi sonucu mesleki dayanışma artar (Morgan, 2014).

TYÖM öğretim sürecine katkılar sunmakla birlikte bazı sınırlılıklar da barındırmaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların farklı bulgulara ulaştığı görülmektedir. Horn'a (2012) göre ters yüz öğrenme modelinin etkililiği önünde en büyük engel sınıf seviyeleridir. Sınıf mevcudu ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler uygulamada büyük farklılık yaratmaktadır. Zemelman vd. (2012) ise ters yüz öğrenmenin hem öğrenci hem de öğretmenler açısından yoğun sorumluluk taşıdığını, eğer bazı sorumluluklar yerine getirilmezse yüz öğrenme uygulaması gerçekleşmeyebileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda TYÖM'ün başlıca sınırlılıkları şu şekildedir:

➤ Öğrencilerin videoları izlemeleri ve web 2.0. ölçme araçlarını kullanabilmeleri için gerekli teknolojik araçlara sahip olamamaları (Berrett, 2012; Horn, 2013; Nielsen, 2012; Siegle, 2014; Winter, 2016).

➤ Öğretmenin standart işlerine ek olarak iş yükünün artması. Video hazırlama, ölçme aracı tasarımı ve sınıf içi etkinlik oluşturmaya zaman ayırması. Bazı çalışmalar öğretmenlerin ters yüz öğrenmeyi organize etmekte zorlandığını bildirmiştir (Lai, vd. 2016).

➤ Bazı konular karmaşık olabilir. Her ünite ve konu için uygun olmayabilir (Njeru, 2020).

- Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanabilmeleri için yeterli bilgiye sahip olamamaları (Rakes & Dunn, 2015).
- Öğretmenler kaynak oluşturma, video kaydetme, araştırma yapma gibi faaliyetlerden sıkılabilir (Yestrebsky, 2015).
- Özellikle başarı ve yarışma kültürünün hâkim olduğu Güney Kore ve uzak doğu ülkelerinde ters yüz öğrenmenin etkinlik kısmına odaklanıldığı görülmektedir (Lee vd., 2018).
- Öğrencilerin entelektüel çabalara karşı direnç göstermesi (Yemma, 2015). Ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasının önündeki temel engellerden birisi de öğrenci sorumluluğu eksikliğidir. Öğrenme ortamının başarısı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesine sıkı sıkıya bağlıdır (Çubukçu, 2012). Öğrenciler açısından ilk başta ders videolarını izlemek endişe verici olabilmektedir (Yemma, 2015).
- Değişime direnç öğrencide olduğu kadar öğretmen boyutunda da etkisini gösterebilmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımlarında uzman ve bilge konumunda olan öğretmenler öğrenci merkezli yaklaşımlarda acemi olarak görülecekleri yanılgısına düşebilmektedir (Yemma, 2015).
- Görev tanımlarında ve işleyişinde oluşan bu değişiklik öğretmenlerde yetersizlik hissine sebep olabilmektedir. Bu anlamda öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı tasarlamak ve öğrencilere özgürlük vermek öğretmenler açısından endişe ve stres sebebi olabilmektedir.
- Weimer (2013) öğrenci merkezli öğretimin öğretmenleri bilmediği sulara taşıdığını belirtmiştir.
- Öğrenci merkezli yaklaşımlar bir kayıp hissi yaratabilir ve öğrenciler yeni öğrenci sorumluluk seviyelerine zorlandıkları için hayal kırıklığı yaşayabilmektedir (Weimer, 2013).
- Sınıfın fiziksel durumunun elverişli olmaması.
- Öğretmenlerin TYÖM'ün etkililiği konusunda tatmin olmaması. Geleneksel öğretim sürecine inanmaları.
- Öğrencilerin videoları izleme durumlarının kontrol edilememesi.
- Video dersteki içeriğini verimli izleyemeyen öğrencilerin derse ön öğrenmeleri eksik gelmeleri. Bunun sonucunda ders içi etkinliklerde performans eksikliği yaşamaları (Lai vd., 2020).
- Öğretim materyallerinin öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanması zorunluluğu.

➤ Başarısı yüksek olmayan ve içsel motivasyonu düşük öğrencilerin bu modelde yeterince öğrenme sağlayamamaları.

➤ Tüm öğrencilerin bu modeli tercih etmemesi ve geleneksel yöntemi istemeleri (Jester, 2013).

➤ Öğrenci, veli ve eğitimcilerin ödev mekanizması karşısındaki olumsuz algısı. Sınıf dışındaki video kayıtlarına karşı bu tutumun devam etmesi.

Ters yüz öğrenme modelinin sınırlılıkları incelendiğinde öğrencilerin teknolojiye ulaşmalarındaki eşitsizlik, öğretmenlerin bu modele ilişkin farkındalıkları, öğrenci-öğretmen direnci ve ödev algısındaki sorunlar göze çarpmaktadır. Önceki geleneksel öğrenme ortamlarından kaynaklanan bu radikal değişim süreci, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili farkındalıklarını artırmakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durumu aşmak adına dikkatli iletişim ve destek gerekmektedir. Burada öğretmenin oku dışı ve sınıf içi süreci çok planlaması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yetkinliği ve süreç kontrolü sınırlılıkları azaltmak için önemli görülmektedir.

3. ARGÜMANTASYON

Latince “argumentum” kelimesine dayanan argümantasyon kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Jimenez-Aleixandre & Erduran’a (2008) göre argümantasyon, bilimsel temellere dayanan iddiaların kanıtlar ile desteklendiği ve değerlendirildiği sosyal etkileşim ve bilimsel tartışma sürecidir. Toulmin (2003) ise argümantasyonu belirli bir iddianın geçerliliği konusunda insanları ikna etmek üzere veri, iddia, gerekçe, destek ve çürütmeleri kullanma süreci olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra Andrews (2010) argümantasyonu delillerle desteklenmiş belirli bir dizilişe dayanan mantıksal düşünceler olarak ifade etmiştir. Chin & Osborne (2010) düşüncelerin iletişim süreciyle derinleştiği, öğrencilerin sorgulama yaptığı, iddiaların kanıtlarla desteklendiği ve tartışma süreci sonunda değerlendirilme yapıldığı sosyal bir aktivite olarak açıklamıştır. Açıklamalara bakıldığında argümantasyon tanımının benzer şekilde yapıldığı görülmektedir. Bir bakıma argümantasyon öğrencilerin etkili düşünebilme ve düşüncelerini ortaya koyma becerilerini ortaya çıkarma yöntemidir. Burada temel amaç öğrencilerin bilimsel açıdan kontrol edilebilir bir tartışma ortamı yaratmaktır. Özetle argümantasyon, mevcut problemi çözmek için ortaya atılan iddiaların veriler ışığında sebep sonuç zeminine dayandırılması, buna karşılık zıt fikirleri çürütme ve kendi fikirlerinin doğru olduğuna karşı tarafı ikna etme süreci olarak ifade edilebilir. Bu noktada

dikkat edilmesi ve altı çizilmesi gereken nokta, tartışmanın daha önce bilimsel formlara dayandırılarak yapılandırılmış olması gerekliliğidir.

Türkiye’de ilk olarak Yapararak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ) olarak Türkçe’ye çevrilen yaklaşım ilerleyen yıllarda sürecin doğasına ve dilimize uygun olan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) olarak revize edilmiştir (Oğuz ve Demir, 2016). Konuşma, yazma ve okuma gibi temel dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanımını gerektiren ATBÖ yaklaşımında öğrenciler bilgiyi pasif olarak almadıkları gibi süreçte etkin rol oynar. Öğrenciler ATBÖ sürecinde iddialarını verilerle temellendirerek gerekçelerle destekler. Ayrıca etkili sorular sorarak karşı fikri çürütmeye çalışır. ATBÖ yöntemi öğrenci katılımını aktif şekilde artırmakta ve bu nedenle öğrencilerin merkezde olduğu modern bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Farklı argümantasyon modelleri olduğu gibi bu modellerin temel amacı öğrencilerin sınıf içi tartışmalarına ışık tutmak ve ortaya çıkan argümanları değerlendirmektir (Aktamış ve Hiğde, 2015). Bu doğrultuda alanyazında yoğunlukla kullanılan modelin Toulmin’in argümantasyon modeli olduğu göze çarpmaktadır. Toulmin (2003); bilim insanlarının destek ve gerekçelerden ulaştıkları iddialar ile kanıtları birleştirmek için argümantasyonu kullandıklarını belirtmiş ve argümantasyonun altı ögesinden bahsetmiştir. Bir argümanın yapısını oluşturan bileşenleri ve bu bileşenlerin neden kullanılacağını ele alan Toulmin’in argümantasyon modeli; bir iddiadan, bu iddiayı destekleyen kanıtlardan, kanıtlar ve iddia arasındaki ilişkiyi gösteren gerekçelerden, gerekçeleri kuvvetlendiren desteklerden (ön bilgilerden), niteleyicilerden (sınırlayıcılardan) ve son olarak da iddianın geçersiz olduğu durum veya olayları işaret eden çürütmelerden oluşan bir modeldir (Erduran vd., 2004). Türkiye’de yapılan argümantasyon çalışmalarında da genellikle Toulmin modeli kullanılmıştır (Aldağ, 2006; Deveci, 2009; Altun, 2010; Simon vd., 2006; Özkara, 2011).

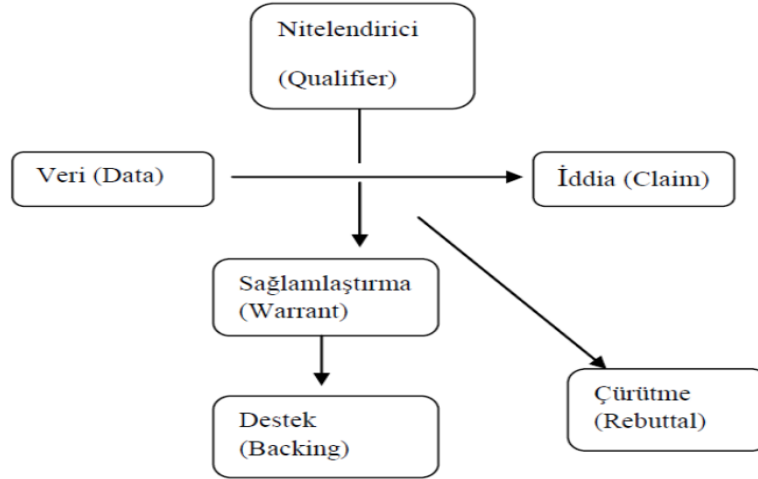
Bir akıl yürütme süreci olarak argümantasyon, veri, iddia, gerekçe ve destekleyiciyi temel bileşenleri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca daha karmaşık ve gelişmiş argümanların analizinde niteleyici ve çürütme bileşenleri de eklenmiştir (Aktamış ve Hiğde, 2015).

Toulmin (2003), bir argümanın yapısındaki bileşenleri aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- Veri (Data): Sahip olduğumuz görüşü oluşturan derlemelerdir.

- İddia (Claim): Bir düşünce, sonuç ya da bir fikir hakkında öne sürülen görüşür.
- Gerekçe (Warrant): Veri ve iddia arasındaki bağlantıyı verir. Temel ilkeler ve kurallardan oluşur.
- Destekleyiciler (Backings): Bir gerekçenin kabul edilebilirliğini destekleyen temel varsayımlardır. İddiayı sağlamlaştırma olanağı sağlar.
- Niteleyiciler (Qualifiers): İddianın doğru kabul edildiği durumları sınırlandırır. Veri, sağlamlaştırıcı ve iddia arasındaki bağlantıyı güçlendirerek ikna edici bir argüman oluşturulmasını sağlar (kesinlikle, imkânsız gibi).
- Çürütme: Karşıt görüşte olanların iddialarının doğru olmadığı durumlarda kullanılır.

Şekil 4. Toulmin Argüman Modeli



Kaynak: Toulmin, 2003.

Şekil 5’de görüleceği üzere Toulmin’in geliştirdiği tartışma modeli barındırdığı içerik ve unsurları itibariyle tartışmalara pratik ve kullanışlı bir zemin sunmaktadır (Öztürk, 2013). Modelin kullanışlılığı birçok çalışmada kullanılmasına yol açmıştır (Yazıcıoğlu ve Alkan, 2019: 4). Bu modele göre iddiayı kuvvetlendiren unsur ortaya atılan verilerdir. İddia ile veri arasındaki köprüyü ise gerekçe kurar. Bir başka deyişle iddia ile veri arasında mantıksal bağ kuran öge gerekçedir. Karşı tarafın argümanının geçerli olmadığını çürütücü ortaya koyar. Fakat Toulmin modelinin de bazı eksik tarafları bulunmaktadır. Mesela Toulmin argümanların işlevleri ve yapısı hakkında bilgi vermekten öteye geçememiştir. Değerlendirme boyutu ile ilgili bir analizde bulunmamıştır (Verheij, 2005). Bununla birlikte daha karmaşık tartışmaların analizinde Toulmin’in yetersiz görülmesi daha komplike bir analiz yöntemine gereksinim olduğunu

göstermiştir (Aldağ, 2006). Bu kapsamda Osborne vd. (2004) tartışma sürecinin sınıf içinde daha işlevsel bir boyuta evrilmesini sağlayacak bir dizi etkinlikler ve yöntemler belirlemiştir. Bu etkinlikler şu şekilde tanımlanabilir:

Argüman oluşturma: Öğrencilere herhangi bir olaya ilişkin dört veri ifadesi verilir. Öğrenciler hangi veri ifadesinin en güçlü kanıtlara sahip olduğunu tartışır ve argümanlar üretir. Bu etkinlikte temel amaç argüman oluşturma sürecinde kanıt gösterme becerisi oluşturmaktır. Bu nedenle öğrenci argüman ile kanıt arasında mantıksal bağ kurmayı ve karşı argümanların kanıtlarını çürütmeyi öğrenir (Osborne vd., 2004).

İfadeler tablosu: Bu etkinlikte öğrencilere dersin konusu ile ilgili ifadelerin yer aldığı herhangi bir tablo verilir. Ardından öğrencilerin tablodaki ifadelere katılma ve katılmama durumlarını açıklamaları istenir. Tartışma bu ekseninde devam eder (Gilbert & Watts, 1984'ten akt. Osborne vd., 2004).

Öğrenci fikirlerinden oluşan kavram haritası: Öğrencilere alanyazında yer alan veya öğrenciler tarafından hazırlanmış bir kavram haritası verilir. Daha sonra öğrencilerden kavramları ve aralarındaki ilişkiyi bireysel ve ardından grupça tartışmaları istenir. Öğrencilerin kararlarının bilimsel olarak doğruluğunu nedenleriyle beraber açıklayarak argümanlarını savunmaları beklenir. Bu etkinlik kavram haritası uygulamasının argümantasyon yöntemine çevrilmesi işlemidir (Osborne vd., 2004).

Yarışan teoriler-hikâye: Öğrencilere gazetede veya başka bir mecrada yer alan yarışan hikâye sunulur. Öğrenciler bu hikayedeki durumları küçük gruplara yarılarak tartışır. Ardından hangi teoriye katıldıklarını argüman sunarak savunmaları beklenir (Osborne vd., 2004).

Tahmin et-gözle-açıkla: Bir olay gerçekleşmeden öğrencilere sunulur. Öğrenciler neler olacağı konusunda tahminde küçük grup tartışmaları yaparak tahminde bulunur. Ardından öğrenciler olay gösterildikten sonra tahminlerinin gerçekleşme durumlarına göre argümanlarında düzenleme yapar (Osborne vd., 2004).

Yarışan teoriler-karikatür: Öğrencilere bir teoriyi savunan iki veya daha fazla karikatür sunulur. Daha sonra öğrencilerin diğer yöntemlerde olduğu gibi hangi düşünceye neden katıldığını bilimsel yöntemle açıklamaları istenir (Osborne vd., 2004).

Ters yüz öğrenme modeliyle argümantasyon yönteminin harmanlandığı bu çalışmada TYÖM'ün sınıf dışı boyutunda araştırmacı konuyla ilgili iddiayı öğrencilerle paylaşarak argümantasyon sürecini başlatmıştır. Ardından çeşitli karikatür, grafik,

hikâye, video ve gazete haberler google classroom sanal sınıfı üzerinden öğrencilere veri olarak gönderildikten sonra öğrencilerin iddia ve veri arasındaki mantıksal bağı kurmalarını beklenmiştir. Sınıf içi etkinliklerinde ise çalışma yapraklarıyla grup tartışmaları yürütülmüştür. Öğrenciler, argümantasyon yönteminin üst bilişsel basamaklarını oluşturan olan gerekçe, çürütücü ve niteliyici bileşenlerini sınıf içerisinde üretmişlerdir. Bu sebepten dolayı çalışma, argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modeli (ATTYÖM) olarak yürütülmüş olup araştırmanın geri kalanında bu isimle gösterilecektir.

3.1. SOSYAL BİLGİLER VE ARGÜMANTASYON

Kendine has kuralları olan argümantasyon yöntemi tartışmayı bilimsel bir forma dönüştürdüğü için öğretmenlerin ilgisini çekmektedir. Argümantasyon bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri eğitim ortamında çözmek için başvurulması gereken yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Öğrenci yaşadığı problem karşısında çözüm yolları üretebilme ve kendini ifade etme becerisini kazanır. Bunun yanı sıra argümantasyon yöntemini derslerde uygulamak derslerin daha eğlenceli geçmesini sağladığı gibi konuların kalıcı öğrenilmesini, analiz sentez gibi üst düzey bilişsel basamaklara çıkılmasını da sağlamaktadır (Torun, 2015). Müfredatında toplumsal konuları ve gündelik hayata ilişkin tartışmaya açık konuları barındıran Sosyal Bilgiler dersinin argümantasyon yönteminin kullanımına oldukça uygun olduğu bir gerçektir. Ne yazık ki Sosyal Bilgiler alanında Türkiye’de şu ana kadar yapılan çalışmaların (Oğuz ve Demir, 2016a; Oğuz ve Demir, 2016b; Torun, 2015; Torun ve Şahin, 2016) sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Alanyazına bakıldığında argümantasyon yöntemine ait çalışmaların daha çok fen bilimleri alanında yapıldığı görülmektedir.

Argümantasyon yönteminin sınıf içinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Yönteme uygun bir şekilde ders tasarlamak öğrencilerin argüman üretme becerilerine de katkıda bulunacaktır. Bu doğrultuda Erduran vd., (2004) öğrencilerin kaliteli argüman üretebilmeleri için ön bilgilerinin olduğu problem durumları tasarlanması ve kanıt (veri) oluşturacakları öğrenme ortamları hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca derse ön bilgilerle gelmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekecek uygun materyaller oluşturması gerekmektedir. Bu bilgilere paralel olarak araştırmacı öğrencilere konuyla ilgili bilgileri sınıf dışında göndererek ön bilgilere sahip olmalarını sağlamıştır.

Bunun yanı sıra sınıf içinde argümantasyon becerilerini ortaya koyacak çalışma yaprakları hazırlanmıştır.

4. TERS YÜZ ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Son yıllarda eğitimcilerin ilgisini çeken ve özellikle COVID-19 salgını sonrası tüm dünyada eğitimde çıkış noktası olarak görülmeye başlanılan ters yüz öğrenme modelinde gerek yurt dışında gerekse yurt içinde farklı disiplinlerdeki araştırmaların sayısında hızlı bir artış yaşanmaktadır. Özellikle dil öğretimi ve fen bilimleri öğretimindeki çalışmalarda yoğunluk görülürken Sosyal Bilgiler öğretiminde diğer alanlara göre sayı ve çeşitlilik olarak eksiklik göze çarpmaktadır. Alanyazın incelendiğinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modeline yönelik bir çalışmanın henüz gerçekleşmediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri düzeylerine etkisini inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde Sosyal Bilgiler eğitimi alanında ters yüz öğrenme modeli çalışmaları oldukça sınırlıdır. Snyder vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ters yüz öğrenme modelinin ortaokul Sosyal Bilgiler dersindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmada eylem araştırması kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplandığı çalışma üç sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda teknoloji kullanımı becerisi artmıştır. Her iki grup arasında akademik başarı anlamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Winter (2018) çalışmasında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyon ve performans üzerindeki ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Sekiz hafta süren çalışmada 35 kişilik öğrenci grubu araştırmacının hazırladığı videoda yer alan sorulara cevap vermiştir. Hawai’de gerçekleştirilen araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin öğrenci performanslarını ve motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Motivasyon ve performans arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın bir diğer sonucudur.

Sukra (2019) doktora çalışmasında üç siyahi lise öğrencisinin Sosyal Bilgiler dersinde TYÖM’e yönelik algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Fenomelojik bir çalışma olarak tasarlanan araştırma, Amerika Birleşik Devletleri’nin New York şehrinin sosyo-ekonomik olarak geri kalmış Bronx bölgesinde yer alan Charter isimli lisede gerçekleştirilmiştir. İki yıl süren araştırmanın veri toplama araçları açık uçlu ve yarı

yapılandırılmış görüşmeler olmuştur. Çalışmanın bulgularında, öğrencilerin TYÖM ile derslerde pasif olmaktan kurtulduklarını ve kendilerini özgür hissettiklerini dile getirmiştir. Kendi hızlarında öğrenmenin etkili olduğunu dile getiren katılımcılar, derslerin ise eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. Buna karşın video konu anlatımlarını sıkıcı bulan öğrencilerin sınıf dışı süreçte motivasyon eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir.

Yıldız (2011) “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. 71 öğrencinin katıldığı çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanıldığı çalışmada araştırmacı ders içeriklerini öğrencilere aktarmak amacıyla web sayfası tasarlamıştır. Deney grubu sınıfta gördükleri dersin dışında bu web sayfasındaki içerikleri de takip etmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun akademik başarı puanında artış görülmüştür.

Sarıtepeci (2012) yüksek lisans çalışmasında Sosyal Bilgiler 7. sınıf dersinde ters yüz öğrenme ortamlarının öğrencilerin ders başarısına, katılım düzeylerine, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma 52 deney, 55 kontrol toplam 107 katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda harmanlanmış öğrenme yöntemi doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik başarı elde ettiği ve derse karşı tutumlarında daha belirgin artış yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Her iki grupta öğrenim sürecini geçiren öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Türkiye’de ters yüz öğrenme modeline ilişkin yapılmış çalışmalardan biri Gençler (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. TYÖM’ün uygunluğunun eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucu öğretmen ve öğrenci açısından farklı sonuçlar doğurmuştur. TYÖM’ün öğretmenlerin yükünü artırdığı belirtilirken, öğrencilerin sınıf içi aktif öğretim yöntemlerinden memnun oldukları ve ödevle yönelik algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Nayci (2017) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışmasının amacı ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler

dersinde Ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisini incelemek ve uygulamaya ilişkin öğrenci ve veli görüşlerini belirlemektir. Yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubunda 34, kontrol grubunda 36 öğrenci yer almıştır. Veri toplama araçları başarı testi, odak grup görüşmesi ve velilerle bireysel görüşme şeklindedir. Araştırma sonucunda akademik başarıda deney grubu lehine anlamlı bir artış görülmüştür. Ayrıca öğrenciler uygulamaları eğlenceli bulduklarını ve katılımlarının arttığını söylemişlerdir. Veliler ise modele karşı olumlu tutum geliştirmiştir. Velilerin çoğu modelin öğrenci sorumluluğunu artırdığını, öğrencilerin evde ders çalıştıkları görüşünü dile getirmişlerdir.

Erdoğan (2018) 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde ters yüz öğrenme modeli ile öğrencilerin akademik başarılarının, Sosyal Bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının nasıl geliştiğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğinin incelemiştir. Eylem araştırması modelinde tasarlanan doktora tezi 21 öğrenciyle gerçekleşmiş ve 9 hafta sürmüştür. Araştırmanın veri toplama araçlarını ise akademik başarı testi, gözlem, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve öğrenci ürünleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları anlamlı olarak artış göstermiştir. Öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarında ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin algılarında süreç içerisinde dikkate değer bir gelişme göstermiştir.

Gökdemir (2018) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına, yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına, yapılandırmacı ortam hazırlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. 37 deney grubu 37 kontrol grubu olmak üzere 74 kişilik dördüncü sınıf öğrencinin katıldığı çalışmanın veri toplama araçları, öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeği, yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği, yapılandırmacı öğrenme anlayışı gözlem formu şeklindedir. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin yapılandırmacı anlayışa yönelik tutum üzerine deney grubu lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ters yüz öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları üzerinde etkili olduğu ancak anlamlı derecede farklılık oluşturamadığı ortaya çıkmıştır.

Karaman (2018) çalışmasında 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde ters yüz öğrenme modeli uygulamasını gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması şeklinde tasarlanan ve 20 kişilik 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmanın veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen görüşme formu, gözlem, öğrenci formu, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonunda ters yüz öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması ile öğrenmeyi kolaylaştırdığı, zamandan tasarruf edildiği, kalıcılığı artırdığı, öğretmen-öğrenci etkileşimine katkıda bulunduğu ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dursunlar (2018) çalışmasında ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Yaşayan Demokrasi” ünitesindeki akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Sosyal Bilgiler akademik başarı testi ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Bilgiler akademik başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda ters yüz öğrenme modelinin deney grubu lehine akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca uygulamada verimlilik kullanışlılık, teknolojinin eğitsel katkıları ve öğrencilerin derse aktif katılımları gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Demir (2018) doktora tezinde ters yüz sınıf modeline dayalı birtakım uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ve planlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın örnekleme Samsun ilinde öğrenim görmekte olan 60 öğrenciden oluşmaktadır. Açıklayıcı karma desende tasarlanan araştırmanın veri toplama araçları olarak Sosyal Bilgiler akademik başarı testi, fen bilimleri akademik başarı testi ve Londra kulesi testi kullanılmıştır. Çalışmanın birinci deney grubunda ters yüz öğrenme modeli kullanılırken ikinci deney grubunda ise revize edilmiş ters yüz öğrenme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Buna rağmen ters yüz öğrenme modeli ve revize edilmiş ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıfların akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Erbil (2019) doktora tezinde işbirlikli öğrenme yönteminin; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları, bireysel motivasyonları, işbirlikli öğrenme motivasyonları, bütünleşme ve akran ilişkileri düzeyleri üzerindeki etkisini

incelemiştir. Çalışmada yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanılmıştır. 100 kişilik ilkokul öğrenci grubu ile 16 hafta boyunca devam eden araştırmada veri toplama araçları olarak Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, motivasyon ölçeği, işbirlikli öğrenmede motivasyon ölçeği, bütünleşme ölçeği ve akran ilişkileri ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından deney grubunda uygulanan öğretim yöntemlerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2019) çalışmasında 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanarak geleneksel öğretim ile ters yüz edilmiş öğretimi karşılaştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmanın değişkenleri akademik başarı, çoklu ortam tutumları ve derse yönelik tutumlar olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine derse yönelik tutum ve çoklu ortam tutumlarına ilişkin anlamlı bir fark tespit edilemezken, akademik başarı değişkeninde deney grubu lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Bursa (2019), doktora çalışmasında 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desene göre gerçekleştirilen çalışmanın verileri “5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği”, akademik başarı testi ile yapılandırılmış gözlemin yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerinin anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Başarı ve sorumluluk düzeyindeki artışta öğretmen ve öğrenciler, e-öğrenme videolarının katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını ve sorumluluk düzeyini artırmak amacıyla kullanılabileceği önerilmektedir.

Uzun (2019), yüksek lisans tezinde ters yüz öğrenme modelinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretim Dağıtım ve Tüketim” ünitesinde uygulanarak öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dört hafta süren çalışma kapsamında araştırmacı tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Morpa Kampüs Eğitim Yazılımı örnek alınarak bir başarı testi geliştirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre gerçekleştirilen çalışma sonunda, ters yüz öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının öğrencilerinin akademik başarılarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Şahin (2020) çalışmasında ters yüz öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini bulmayı amaçlamıştır. Çalışmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. 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. Araştırmanın sonunda akademik başarı testi ve Sosyal Bilgiler dersine 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 belirlenmiştir.

Şerefli (2020) çalışmasında ters yüz sınıf uygulamalarının Sosyal Bilgiler 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden sıralı karma desen ile araştırma yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubunda 32, kontrol grubunda ise 30 olmak üzere toplam 62 öğrenci çalışmada yer almıştır. Araştırma sonunda ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen derse yönelik tutumlarında değişim yaşanmamıştır.

Evrensel (2021) çalışmasında ters yüz öğrenme modelinin FATİH Projesi kapsamında eğitsel e-içeriğin sağlanması için kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) temelli uygulanmasını sağlayarak öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, nitel uygulama değerlendirmesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 39 kişiden oluşan 7. Sınıf öğrencileridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket, 9 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin ders başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şengün (2021) çalışmasında Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli'nin ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu öntest-sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. Sınıfta öğrenim gören 17 deney grubu ve 15 kontrol grubu olmak üzere 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin deney

grubunun okuduğunu anlama becerisine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olurken kontrol grubuyla kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Modelin motivasyon üzerindeki etkileri incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2021) çalışmasında ters yüz öğrenme modelini 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” ünitesinde uygulamıştır. Uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına, derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilinde gerçekleştirilen çalışma 5 hafta sürmüştür. Araştırmanın veri toplama araçları akademik başarı testi ve tutum ölçeği olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ön test- son test sonuçlarına göre anlamlı olarak artış göstermiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, uygulama sürecinde aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Alanyazında ters yüz öğrenme modeli uygulamalarına ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Fakat görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çok az sayıda çalışma yer almaktadır. Ters yüz öğrenme modeli uygulamaları daha çok dil öğretimi ve fen bilimleri eğitimi başta olmak üzere bütün eğitim kademelerinde değişik alanlarda çalışmalar göze çarpmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar başlıca şu şunlardır:

Bishop ve Verleger (2013) tarafından yapılan araştırmada TYÖM’le ilgili yapılan çalışmalarla ilgili genel bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 2013 yılına kadar yapılan araştırmalar yoğunlukla modele ilişkin öğrenci algıları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmaların yöntemsel olarak çeşitlilik göstermediği, tek gruplu çalışmalardan çok deneysel ve yarı deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı fakat bu çalışmaların objektifliğe muhtaç olduğu bu araştırmanın göze çarpan sonuçları arasında yer almaktadır.

Kocabatmaz (2016) çalışmasında İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının TYÖM hakkındaki görüşlerini belirlemiştir. 21 öğretmen adayının katıldığı ve yedi hafta süren çalışma, durum (vaka) çalışması yönteminde hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adayları TYÖM uygulamalarını oldukça olumlu değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları, öğrenmenin kalıcılığının arttığını, öğrenme eksiklerinin giderildiğini ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin arttığını

yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının modelde en olumsuz buldukları özellik ise videoların dersten önce izlenmesi gerekliliğinin çok zaman alması olmuştur.

Halili ve Zainuddin (2016) tarafından yapılan çalışmada ters yüz öğrenme uygulamalarına ilişkin 2013-2015 yılları arasında gerçekleştirilmiş makaleler birçok açıdan değerlendirilmiştir. Kullanılan teknolojik materyal, uygulama alanı, bulgular ve karşılaşılan problemler çerçevesinde geniş bir araştırma yapılmıştır. TYÖM'ün fen, matematik, kimya, mühendislik, ekonomi ve sağlık gibi geniş bir yelpazede uygulandığı görülmüştür. TYÖM'ün geleneksel uygulamalara göre akademik başarı, derse katılım ve öğrenci motivasyonu açısından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin modele adapte olmakta sorun yaşadıkları ve eğiticilerin içerik hazırlamayı vakit kaybı olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir.

Sletten (2017) ters yüz öğrenme modelinde öğrenci algısı ile öz yönlendirmeli öğrenme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Biyoloji dersinde 76 katılımcıyla yürütülen çalışmanın diğer amacı da modelin akademik başarıya etkisini incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilere TYÖM ve öz yönlendirmeli öğrenme stratejileri hakkında görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı motivasyon stratejileri anketidir. Çalışma sonunda öz yönlendirmeli öğrenme stratejileri kullanma açısından pozitif yönde olumlu bulunmuştur. Buna karşın öğrencilerin modele ilişkin algıları ve başarıları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise öz yönlendirmeli öğrenme becerilerinin gelişimi için daha fazla uygulama kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Shyr & Chen (2017) çalışmalarında dil öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve ders performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmada öğrenciler kontrol ve deney grubu şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Ön test ve son test uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ders puanlarında artış görülmüştür. Ters yüz sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki artış daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Karaca ve Ocak (2017) ters yüz öğrenmenin öğrencilerin bilişsel yüklerine olan etkisini incelemişlerdir. Makine mühendisliği bölümünde öğrenim gören 160 öğrenciyle yürütülen çalışma 8 hafta sürmüştür. Yarı deneysel desene tasarlanan araştırmanın sonuçlarına göre deneysel grubun bilişsel yükünün geleneksel öğretimini uygulandığı

kontrol grubuna göre daha düşük olarak belirlenmiştir. Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bilişsel yüklerinde azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün ve Atıcı (2017) ters yüz öğrenme modelinin bilişim teknolojileri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine olan etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanan araştırma 5. sınıf öğrencileriyle bilişim teknolojileri dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Araştırmaya, deney grubunda 35 ve kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 67 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı artış görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda derse katılımın arttığı ve öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle beraber anlamadıkları noktaları daha iyi kavradıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf içi iletişimin arttığı araştırmanın bir diğer bulgusu olarak belirlenmiştir.

Alsobie (2018) doktora çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin ters yüz öğrenme modeline yönelik görüşlerini belirlemek ve deneyimlerini keşfetmek için nitel desen tasarlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan beş kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin örneklemini oluşturduğu çalışmanın sonuçlarına göre ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin başarılarını artırmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler sınıf zamanından tasarruf ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerine düşen görevlerin azalmadığını aksine arttığını vurgulamışlardır.

Lai vd. (2018) Tayvan'da gerçekleştirdikleri çalışmada ekip bazlı ters yüz öğrenmenin başarı ve öğrenci motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Meslek Lisesinde iş idaresi bölümünde öğrenim gören 82 (D:42, K: 40) öğrencinin katılımcı olduğu çalışma yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Deney grubunda takım temelli TYÖM etkinlikleri gerçekleştirilirken kontrol grubunda didaktik tartışma formunda ders süreci devam etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem başarı puanında hem de motivasyon puanında deney grubu lehine anlamlı artış belirlenmiştir. Önceden bilgi sahibi olarak derse gelen deney grubu öğrencilerinin daha kaliteli tartışma süreci geçirdiği belirlenmiştir.

Lee (2018) çalışmasında ters yüz öğrenme uygulamalarının Güney Kore eğitimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Güney Kore'nin ikinci büyük şehri olan Busan'da sosyo-ekonomik olarak düşük bölgede yer alan Dongpyung isimli ortaokulda vaka çalışması olarak tasarladığı çalışmasında Güney Kore kültürüyle modelin ilişkili olduğu noktalara

dikkat çekmiştir. Başarı ve rekabet kültürünün hâkim olduğu Güney Kore’de modelin sınıf içi etkinlik kısmına ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dışlanmış öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkili katıldığı ve daha eşit ve demokratik bir sınıf ikliminin oluştuğu belirlenmiştir.

Alzahrani (2019) doktora çalışmasında Suudi Arabistan’da ters yüz öğrenme uygulamaları hakkında lise öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Karma yöntem kullandığı çalışma Cidde, Al-Taif, ve El-Baha şehirlerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %87,2’sinin sınıfı tersine çevirmeyi doğru şekilde tanımlamadıkları, %89,1’inin ise modelin faydalarından haberdar olmadıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin uygulama sonunda %90’ı modelin etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra eğiticiler model hakkında yeterli bilgileri olmadığını ve bu yüzden uygulama oranının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Van Alten vd. (2020) ters yüz öğrenmenin öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Hollanda’da 164 lise öğrencisinin katılımıyla tarih dersinde gerçekleşen araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları, memnuniyet anketi, öğrenci raporları, çevrimiçi günlükler ve odak görüşmelerdir. Altı hafta süren araştırma sonuçlarına göre ters yüz öğrenme uygulamaları ile öz düzenleme becerileri arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir. Ayrıca öğrenci memnuniyeti anketinde öğrencilerin %18’i videoların uzun ve sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir ki bu en yüksek oranlı verilen cevap olarak belirlenmiştir.

Njeru (2020) doktora çalışmasında ters yüz öğrenme uygulamalarının lise 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nin Pennsylvania eyaletinde bulunan bir lisede öğrenim gören 42 öğrenci (D:21, K:21) çalışmanın katılımcıları olmuştur. Yarı deneysel desende gerçekleşen çalışma sonunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Tetik (2022) doktora çalışmasında Arapça dersinde Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmasında 40 (20 deney grubu- 20 kontrol grubu) öğrenci ile 8 haftalık süre boyunca yürütülmüştür. Çalışmada öntest/sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubuna ait yazma ve konuşma puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tutumlarında, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin

Arapça dersine karşı daha istekli olduğu görülmüştür. Diğer taraftan akademik başarının dinleme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Yu (2022) doktora çalışmasında Kore Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı derslerin etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmasının sonuç olarak, ters yüz öğrenme modelinin 1.sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu, 2. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu, öğrenci katılımı ve iletişim yeterliliği ve 4. sınıf öğrencilerin öğrenme motivasyonu, öğrenme akışı ve öğrenci katılımı üzerinde oldukça olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Kuyumcu (2022) doktora çalışmasında mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modelinin gitar eğitiminde nasıl kullanılacağına ilişkin bir örnek oluşturmayı amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırma 12 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonunda mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modeli ile yürütülen gitar eğitiminin öğrencilerin performans başarı durumlarını geliştirdiği, onların program kazanımlarını gerçekleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilmektedir.

5. ARGÜMANTASYON İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Torun (2015) doktora tezinde argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanan araştırmanın katılımcıları 15 erkek, 18 kız toplam 33 yedinci sınıf öğrencisidir. Çalışmanın veri toplama araçları Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen "Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği"dir. Sekiz hafta süren araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin argüman üretme düzeylerinde olumlu artış görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin argüman düzeyleriyle karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Cevger (2018) doktora tezinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin, 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğrencilerinin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisini incelemiştir. Karma yöntemin benimsendiği araştırmaya 78 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları

akademik başarı testi ve “Bilimsel Düşünme Becerileri Ölçeği”dir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bunun yanı sıra araştırma süresince katılımcıların "iddia ve veri sunabilme" ile "destekleyici bilgi sunabilme" aşamalarında genel başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kişisel olarak "iddia ve veri sunabilme" aşamasında grup olarak "gerekçe sunabilme", "destekleyici bilgi sunabilme" ve "çürütücü bilgi sunabilme" boyutlarında daha fazla ilerleme sağlandığı görülmüştür.

Meral (2018) doktora tezinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, argüman oluşturma becerilerine etkisini ve öğrencilerin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desenin kullanıldığı araştırmanın araştırma grubunu (DG=33, KG1=30, KG2=31) toplam 94 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak akademik başarı testi, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, argümantasyon değerlendirme rubriği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademik başarı ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna rağmen öğrencilerin argüman becerilerinin süreç içerisinde yükseldiği belirlenmiştir.

Özcan (2019) yüksek lisans tezinde argümantasyon temelli Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem deseni kullanılan araştırmanın çalışma grubu 27 deney, 27 kontrol grubu olmak üzere 54 dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmanın sonuçlarına göre argümantasyon temelli öğrenmenin gerçekleştirildiği dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin meydana getirdiği argüman seviyelerinin ve niteliğinin çalışma boyunca artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenme ile öğrencilerin akademik başarılarında, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkan (2019) yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının argümantasyon becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların gündem de yer alan bir olayı belirleyebilme, Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilişki kurabilme ve üzerinde tartışılan bir metin içerisinde gündemde olan bir olayı değerlendirebilme durumlarını belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 99'u kadın 89'u erkek toplam 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen, "Güncel Olay Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının belirledikleri güncel olayları Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkisini kurması erkek öğretmen adaylarının lehine pozitif değişiklik gösterirken hem sınıf düzeyine göre hem de GANO değişkenine göre pozitif yönde değişiklik göstermiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının tüm sınıf düzeylerinde, belirledikleri güncel olaylarla ilgili kaliteli argüman oluşturamadıkları ve değerlendiremedikleri görülmüştür.

Aksoy (2019) yüksek lisans tezinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesinde argümantasyon tabanlı öğrenme uygulamalarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada nicel yöntemin yanında nitel görüşme yöntemi de kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini deney (31) ve kontrol (31) grubunda olmak üzere toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğretim yöntemi kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019) yüksek lisans tezinde argümantasyon temelli öğrenme uygulamalarının 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanmıştır. Uygulamalarda öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına, derse karşı tutumlarına etkisini incelemeyi ve öğrencilerin argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Karma yöntemin benimsendiği araştırma, 20'si deney grubu 23'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 43 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Derse karşı tutumu geliştirmede ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ayrıca argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının derse etkili ve aktif katılımı sağladığı, derslerin eğlenceli geçtiği ve öğrencilerin derslerde bu tür etkinliklerin kullanılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Köse (2022) yüksek lisans tezinde ilkökul 4. Sınıf düzeyinde argümantasyon temelli desenlenen Sosyal Bilgiler dersiyle hukuk okuryazarlığı becerisini kazandırmaya dönük olarak tasarlanan öğretim sürecinin ilkökul öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ve hukuk okuryazarlığı becerisi kazandırma sürecinin ilkökul

öğrencilerinin empati becerileri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 Eğitim- Öğretim yılında Hatay il merkezinde bulunan Süleyman Şah İlkokulu'nda okuyan 22 deney 18 kontrol grubu toplamda 40 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” ve “Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği”, nitel verilerini ise ders günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders etkinlikleri oluşturmaktadır. Sonuç olarak argümantasyon temelli öğretim ile işlenen derslerin büyük ölçüde hedeflenen kazanımlara yeterli düzeyde ulaştığı, hukuk okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

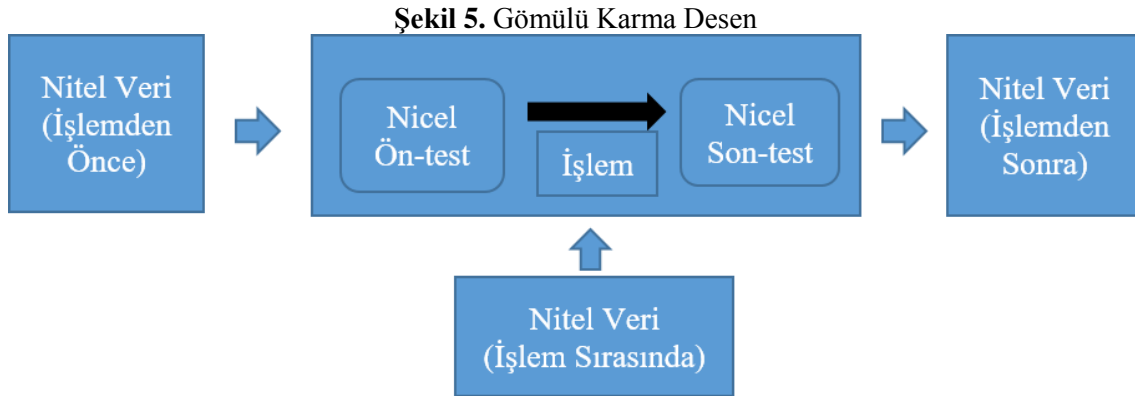
Araştırmanın yöntemi başlığı altında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve uygulama süreci ile veri analizi, veri toplama ve uygulama süreci başlıkları yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin (ATTYÖM) etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından gömülü karma desen kullanılmıştır. Nitel ve nicel yaklaşımların güçlü yönlerini birleştirerek iki farklı paradigmanın ışığında iki yaklaşımın da sınırlılıklarını minimize etmek amacıyla sosyal bilim çalışmalarında karma yöntem kullanılmaktadır (Tashakkori & Teddlie, 2010). Araştırma sonucunun ortaya çıkmasında, nitel ve nicel yaklaşımların tek başına yetersiz kalması durumunda, karma yöntem bütünsel bir bakış açısıyla güçlü kanıtlar sunmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2017). Alanyazında sosyal bilim araştırmacıları tarafından farklı isimlerle ortaya konmuş birçok karma yöntem araştırma desenleri bulunmaktadır. Bu çalışmada gömülü desenin kullanılmasının nedeni, çalışmanın problem durumunu açıklamak için tek bir veri setinin yeterli olmayacağı düşüncesidir. Gömülü desenin güçlü yanlarının başında büyük verinin ilave verilerle iyileştirilmesi gelmektedir (Creswell & Plano Clark, 2017). Bu amaç doğrultusunda farklı soruların farklı veri setleri ile cevaplanması gerektiğinden dolayı nicel aşamanın içerisine nitel boyut gömülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmalarda nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması yöntemsel çeşitlilik açısından da katkı sağlamaktadır (Berg & Lune, 2017). Gömülü karma desende (embedded mixed design) daha baskın olan yaklaşımın içerisine daha az öncelikli olan nitel ya da nicel desen dahil edilir (Creswell, 2013; Edmons & Kennedy, 2016). Alanyazına bakıldığında yaygın olarak ikincil role sahip nitel desenin deneysel desen içerisine gömüldüğü çalışmalara rastlanılmaktadır.

Çalışmada nitel bulgular, deneysel desene katılan öğrencilerin nicel sürece ilişkin tepkilerini daha iyi açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda deneysel sonuçların daha anlaşılır olması adına karma deneysel desenlerden gömülü desenin kullanılması uygun görülmüştür. Gömülü karma deneysel desen çerçevesinde nicel veriler çalışmanın öncesinde ve sonrasında toplanmıştır. Nitel veriler ise uygulama esnasında ve sonrasında elde edilmiştir.

Denel süreçte kullanılan yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına, 21. Yüzyıl becerilerine ve özdüzenleme becerisine etkisi uygulama öncesinde ön test; uygulama sonrasında son test yapılarak ortaya konulmuştur. Alanyazında da görüleceği üzere nicel boyut araştırmanın baskın sürecini oluşturmaktadır. Nitel boyutta ise denel işlem süreci boyunca gözlem yapılmış, uygulama sonunda öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca denel işlem sürecinde çalışma kağıtları, tutulan öğrenci ve öğretmen günlükleri, fotoğraf görüntüleri nitel destekleyici veriler olarak kullanılmıştır. Bir başka deyişle nicel veriler derinlemesine analiz edilerek nicel veri seti zenginleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan gömülü karma deneysel süreç aşağıda sunulmuştur.



Kaynak: Creswell, 2013.

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim bilimleri çalışmalarında deneysel desen kullanılması genellikle mümkün olmamaktadır. Bu durumun temel nedeni okul ve sınıf ortamlarında bulunan kişilerin gruplara yansız olarak atanmalarının mümkün olmamasıdır. Bu durum karşısında daha önce okul yönetimi tarafından oluşturulmuş sınıflar içerisinde deney ve kontrol grubu yansız olarak atanır. Yarı deneysel olarak adlandırılan bu model eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Özmen, 2015). Yarı deneysel desenin amacı deneysel desen ile aynıdır. Diğer deneysel desenlerle ayrılan noktası ise çalışma grupları belirlenirken seçkisiz değil ölçümlerle tespit edilmesidir (Karasar, 2016). Bu bilgiler ışığında gruplar belirlenirken birtakım özelliklerin (Akademik başarı, sınıf mevcudu, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey) benzer ve denk olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubunda ATTYÖM uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim sürecine müdahale edilmemiş dersler ders kitabına bağlı olarak işlenmiştir. Kontrol grubundaki derslerde genellikle anlatım ve soru cevap yöntemi kullanılmıştır.

Nicel boyutta deney ve kontrol gruplarına ön test olarak akademik başarı testi, 21. yüzyıl ölçeği ve özdüzenleme ölçeği uygulandıktan sonra denel işlem başlamıştır. Dokuz haftalık işlem sonucunda her iki gruba aynı testler bu kez son test olarak uygulanmıştır. Süreç sonucunda elde edilen veriler karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutun akışı aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Nicel Akışı

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	Başarı Testi, 21. Yüzyıl Ölçeği, Özdüzenleme Ölçeği	Ters yüz Öğrenme	Başarı Testi, 21. Yüzyıl Ölçeği, Özdüzenleme Ölçeği
Kontrol Grubu	Başarı Testi, 21. Yüzyıl Ölçeği, Özdüzenleme Ölçeği	Geleneksel öğretim	Başarı Testi, 21. Yüzyıl Ölçeği, Özdüzenleme Ölçeği

2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar il merkezinin orta sosyo-ekonomik bir bölgesinde yer alan devlet ortaokulunun biri kontrol, diğeri ise deney olmak üzere iki ayrı sınıfta öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme göre araştırmanın problemde belirlenen çeşitli değişkenlere ve araştırmacı tarafından ortaya konulan bazı kriterlere göre belirlenir. Bu kriterler, araştırmanın yapısı doğrultusunda katılımcılarda veya çalışma ortamının fiziksel ortamında bulunan çeşitli özelliklere göre değişkenlik gösterebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmanın yapısı ve işleyişin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bilgisayar, telefon veya tablet aracılığıyla okul dışında internete erişim olanağının bulunması, öğrencilerin sosyo-ekonomik açıdan orta seviyede olması, öğrenci, veli ve okul idaresinin araştırmaya katılması için gönüllü olması şartları göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu kriterlerin karşılanması adına Neriman İbrahim Küçükkurt Ortaokulu Afyonkarahisar’ın köklü okullarından olması, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak benzer yapıda öğrencileri içermesi, farklı mahallelerden öğrencisinin bulunması, akademik başarı bakımlarından bağdaşık yapıda olması sebebiyle örneklem olarak seçilmiştir.

Neriman İbrahim Küçükkurt Ortaokulu’nda yer alan 6. sınıflardan Sosyal Bilgiler dersini aynı öğretmen tarafından okuttuğu iki sınıftan biri yansız olarak deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Belirlenen iki şubedeki 72 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Her iki gruptan üçer öğrencinin devamsız olması nedeniyle

deney grubu ve kontrol grubunda da 33 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci çalışmada yer almıştır. Deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olması için denkleştirme işlemi yapılmıştır. Sosyal bilimler ve fen bilimlerinde grupların eşitlenmesi olanaksızdır. Çünkü eşitleme iki bireyin, olgunun veya nesnenin birebir örtüşmesidir ki bu, eğitimde olası değildir (Sönmez ve Alacapınar, 2007). Bu sebepten dolayı gruplar eşitlenemez, denkleştirilebilir.

- ✓ Denkleştirme işleminde öğrencilerin;
- ✓ 5. sınıf sene sonu başarı puanları,
- ✓ Sosyo-ekonomik düzeyleri,
- ✓ Anne-baba eğitim düzeyleri

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 5. Sınıf yıl sonu başarı puanlarına ilişkin farklılıkları tespit etmek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 5. Sınıf Yıl Sonu Başarı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SS	t	SD	p
Deney	33	98.81	1.13	.37	.64	.712
Kontrol	33	98.93	1.49			

Yapılan testlerin sonucuna göre deney grubu ($\bar{X} = 98.81$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 93.93$); $t(64) = .37$, $p = .712$) elde edilen puanlar arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Bu sonuca göre grupların 5. sınıf yıl sonu başarı puanlarına açısından birbirlerine denk olduğu söylenilebilir (Tablo 2).

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumları ile İlgili Betimsel Değerler

Gelir Durumu	1000 TL'den Az		1001 TL – 2500 TL Arası		2501 TL – 4000 TL Arası		4001 TL – 5500 TL Arası		5501 TL'den Fazla		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Deney	0	0.0	4	6	11	17	6	9	12	18	33	49
Kontrol	0	0.0	2	3	12	18	6	9	13	20	33	49
Toplam	0	0.0	6	9	23	35	12	18	25	38	66	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ailelerin büyük çoğunluğunun 5501 ve üzeri TL gelir skalasında yer aldığı görülmektedir. Bu gelir grubu toplam gelir grubunun %38’ini (deney grubu %18, kontrol grubu %20) oluşturmaktadır.

2501-4000 TL arası gelir grubunun çalışma grubu içindeki payı ise %35'dir (deney grubu %17, kontrol grubu %18). 4001-5500 TL aylık geliri olanların payı ise %18'dir (deney grubu %9, kontrol grubu %9). Bu veriler ışığında çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerinin ekonomik açıdan orta düzey oldukları sonucuna ulaşılabilir. Gelir gruplarının dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ailelerinin gelir düzeyleri bakımından birbirlerine denk olduğu sonucuna varılmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, babalarının eğitim durumlarına ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile İlgili Betimsel Değerler

Eğitim Durumu Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Deney	3	5	3	5	8	12	19	28	33	50.0
Kontrol	3	5	3	5	9	13	18	27	33	50.0
Toplam	6	10	6	10	17	25	37	55	66	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin büyük çoğunlukla üniversite olduğu görülmektedir. Bu grup, toplam grubun %55'ini (deney grubu %28, kontrol grubu %27) oluşturmaktadır. Babaları lise mezunu olanların çalışma grubu içerisindeki payı ise %25'dir (Deney grubu %12, kontrol grubu %13). Babaları ortaokul ve ilkokul mezunu olanların payı ise her iki grupta da eşittir %10 (deney grubu %5, kontrol grubu %5). Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin babalarının çoğunlukla üniversite ve lise mezunu oldukları görülmektedir. Bu iki eğitim kademesi, toplam eğitim kademeleri içerisinde %80'lik bir paya sahiptir (deney grubu %40, kontrol grubu %40). Sonuç olarak deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, baba eğitim durumları bakımından birbirlerine denk oldukları söylenilebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, annelerinin eğitim durumlarına ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları ile İlgili Betimsel Değerler

Eğitim Durumu Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Deney	2	3	10	15	10	15	11	17	33	50.0
Kontrol	5	7	9	14	9	14	10	15	33	50.0
Toplam	7	10	19	29	19	29	21	32	66	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bu grup toplam grubun %32'sini (deney grubu %17, kontrol grubu %15) oluşturmaktadır. Annelerinin lise ve ortaokul mezunu olanlarının çalışma grubu içerisindeki payı ise eşittir %29'dur (deney grubu %15, kontrol grubu %14). Anne mezuniyet düzeyleri her iki grupta da dengeli bir şekilde dağılmıştır. Bu veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, annelerin eğitim durumu bakımından birbirlerine denk olduklarına karar verilmiştir.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi, 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği ve Özdüzenleme Envanteri kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir.

3.1. SOSYAL BİLGİLER AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, 21. Yüzyıl becerileri ve özdüzenleme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarından biri de Sosyal Bilgiler akademik başarı testidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi, öğretim uygulamasının yapıldığı “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında yer alan 8 kazanımı kapsamaktadır. Deneysel işlemin yapılacağı, bu iki öğrenme alanında yer alan ünite ile ilgili Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenen kazanımlar, beceriler ve değerler aşağıdaki gibidir:

“Bu öğrenme alanı işlenirken vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık gibi değerlerle mekânı algılama ve harita okuryazarlığı gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

Jeopolitik, iklim, ulaşım gibi Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu ile ilgili özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.

SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.

Türkiye'nin yer şekillerine, iklim özelliklerine ve bitki örtüsüne dair haritalar kullanılır.

SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.

Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.

SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

İnsanların yaşantılarına dair bilgi ve verilerden hareketle Akdeniz iklimi, kutup iklimi, muson iklimi ve ekvatorial iklim üzerine çıkarımda bulunulur.

Bu öğrenme alanı işlenirken bilimsellik değeriyle yenilikçilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.

Psikoloji, felsefe, antropoloji, arkeoloji vb. bilimlerden örnekler verilerek sosyal bilimleri oluşturan disiplinler tanıtılır.

Türkiye’deki bilim ve teknolojinin gelişimine yönelik çalışmalara değinilir.

SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.

SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur” (MEB, 2018).

Kazanımlar için programda ayrılan süre 27 ders saatidir. Araştırmacı tarafından yıllık planda her kazanım için bir haftalık süre ayrılmıştır. Akademik başarı testi için taslak sorular belirlenirken Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımlar, beceriler ve değerler göz önünde bulunmuştur.

Başarı testi geliştirme sürecinin ilk basamağında mevcut iki öğrenme alanında yer alan 8 kazanım, bloom taksonomisi doğrultusunda sınıflandırılarak kapsam geçerliğinin sağlanması için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Başarı testinde yer alacak soru sayısını tespit etmek için hazırlanan belirtke Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam	%
SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar	1	4				1	6	15
SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler		1		2		1	4	10
SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	1	2		2			5	13
SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.		1		3		1	5	13
SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	2	1		2			5	13

SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	1	1		2		1	5	13
--	---	---	--	---	--	---	---	----

Tablo 6 (Devam). Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam	%
SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	1	2		2			5	13
SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	1	1		2			4	10
Toplam	7	13	-	15	-	4	39	
Yüzde (%)	18	33	-	39	-	10		100

Belirtke tablosunun oluşturulmasından sonra bu tabloya dayalı olarak her kazanım için toplamda 39 taslak soru oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan 39 taslak soru ve belirtke tablosu yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Dört Sosyal Bilgiler eğitimi uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı, Sosyal Bilgiler öğretmeni ve Türkçe öğretmeni taslak başarı testini değerlendirmiş ve görüşlerini sunmuşlardır. Uzmanların tamamı, herhangi bir sorunun testten çıkarılmasına gerek olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra uzman görüşleri sonucunda ifade ve yazım bakımından bazı düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle 39 maddelik başarı testinin geçerlik çalışmaları tamamlanmıştır. Bu sürecin ardından testin madde ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek adına pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalarda kullanılacak örneklem büyüklüğü için yaygın olarak kullanılan bazı uygulamalar bulunmaktadır. Alanyazında sıklıkla kullanılan uygulamalardan biri örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması yönündedir (Büyüköztürk vd., 2017; Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda 39 maddelik başarı testi 225 tane 6. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. COVID-19 salgını sürecinde yüz yüze eğitim öğretimin olmaması nedeniyle başarı testi google forms aracılığıyla oluşturulmuş olup dijital ortamda beş farklı ilde öğrenim gören toplam 225 öğrenciye uygulanmıştır.

Madde analizlerinde sıklıkla kullanılan iki istatistikî yöntem bulunmaktadır. Bunlar madde gücü ve madde ayırt ediciliğidir. Madde gücü testte yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranını tespit etmemize yardımcı olan istatistikîdir. Madde ayırt ediciliği ise maddelerin öğrencileri ölçülen özelliğe göre ne derecede ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk vd, 2010: 125).

Madde güçlük indeksi 0.00 ile +1,00 arasında değişir. Madde güçlüğü 0.00'a yaklaştıkça maddenin zorlaştığını, 1.00'e yaklaştıkça kolaylaştığını gösterir. Bu kapsamda madde güçlüğü'nün 0,50 civarında olması beklenmektedir. (Tan vd., 2003: 254; Eronat, 2006: 325; Bayrakçeken, 2006: 421; Sönmez ve Alacapınar, 2017: 139). Madde ayırt edicilik katsayısı ise -1.0 ile +1.0 arasında değişen değerler alır. 0.40 ve daha büyük değer alan maddelerin ayırt etme gücü yüksek, 0.20-0.39 arasında olan maddelerin ayırt etme gücü orta, 0.19 ve daha küçük değer alan maddelerin ise ayırt etme gücü düşük kabul edilmektedir (Tekin, 1991: 249). Madde ayırt edicilik indeksinin 0.30 ve üzerinde değerler alması önerilmektedir (Tan vd., 2003: 256; Metin, 2015: 198; Sönmez ve Alacapınar, 2017: 139).

Araştırmada başarı testinde yer alan maddelerin her biri için madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Puanlama aşamasında her sorunun doğru yanıtı için "1" puan verilmiştir. Yanlış cevaplanan veya boş bırakılan sorular puanlamaya dahil edilmemiştir. Cevap kâğıtları incelendiğinde en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralama yapıldıktan sonra üstten %27 ve alttan %27'si alınmıştır. Bu doğrultuda at ve üst gruptan 60'ar kişi temsili olarak belirlenmiş ve istatistiki işlemler bu iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri Tablo 7 'de sunulmuştur.

Tablo 7. Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi ρ_{jj}	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jjj}	Madde No	Madde Güçlük İndeksi ρ_{jj}	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jjj}
1*	0,48	0,12	21	0,65	0,59
2*	0,34	0,43	22	0,54	0,71
3	0,58	0,35	23	0,54	0,67
4	0,53	0,35	24*	0,56	0,27
5*	0,41	0,11	25*	0,56	0,14
6*	0,52	0,13	26	0,66	0,59
7	0,35	0,33	27	0,51	0,55
8	0,64	0,37	28	0,66	0,58
9	0,56	0,33	29	0,55	0,57
10*	0,45	0,19	30*	0,29	0,35
11	0,49	0,64	31*	0,38	0,11
12*	0,52	0,17	32	0,59	0,64
13	0,57	0,57	33	0,51	0,62

14	0,63	0,62	34	0,59	0,71
15	0,52	0,64	35	0,61	0,71

Tablo 7 (Devam). Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_{jj}	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jjj}	Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_{jj}	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jjj}
16	0,61	0,64	36*	0,66	0,16
17	0,59	0,75	37	0,54	0,64
18	0,50	0,43	38*	0,51	0,17
19*	0,32	0,30	39	0,70	0,52
20*	0,38	0,18			

*Testten çıkarılan maddeler

Yapılan analizler sonucu madde güçlüğü 0.40'ın altında, madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan 14 madde (1, 2, 5, 6, 10, 12, 19, 20, 24, 25, 30, 31, 36, 38) testten çıkarılmıştır. Nihai test 25 maddeden oluşmuştur. Testten çıkarılan maddelerin farklı kazanımları temsil etmesi kapsam geçerliğinin bu işlemde önemli ölçüde etkilenmediği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılacak olan akademik başarı testinin geliştirilmesinin son aşaması olarak testin iç güvenilirliği ölçülmüştür. 25 maddelik başarı testinin iç güvenilirliğini ölçmek için Kuder Richardson (KR-20) hesaplanmış, 0.82 bulunmuştur. KR-20 yöntemi test maddelerine "0" ve "1" gibi puanlama yapıldığı ölçmelerde kullanılır. Başarı testinde doğru cevaplara "1", yanlış cevaplara ise "0" değerleri verilerek puanlama yapılmıştır. Bu nedenle başarı testinin güvenilirlik hesaplamasında KR-20 yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Alanyazında 0.70 üzerinde bir değer alması başarı testinin güvenilir olduğunu gösterir (Metin, 2015: 199).

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2 X} \right]$$

$$KR_{20}: r = (25/25-1) [(1-8,14/47,50)]$$

$$KR_{20} = r = 1,04 (1-0,17)$$

$$KR_{20} = r = 0,82$$

Yapılan hesaplama sonucu KR-20 güvenilirlik testi 0.82 bulunmuştur. 25 soruluk nihai başarı testine gerekli yönergeler eklenerek kullanıma hazır hale getirilmiştir (Bkz. Ek 5).

3.2. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Çalışma grubundaki öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerini ölçmek amacıyla Atalay (2015) tarafından geliştirilen ve 39 sorudan oluşan beşli likert tipi, “21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. “Hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “sıklıkla” ve “her zaman” yanıtlarını içeren beşli likert tipindeki ölçeğin kullanımı için araştırmacı ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve kullanım izni alınmıştır (Bkz. Ek6).

3.3. ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME ENVANTERİ

Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, 21. Yüzyıl becerileri ve özdüzenleme becerileri düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı ise Çokçalışkan (2019) tarafından geliştirilen “Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri”dir. 40 sorudan oluşan beşli likert tipindeki ölçeğin kullanımı için araştırmacı ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek7).

3.4. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

Araştırmanın nitel verileri öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, daha derinlemesine görüşmeler yapılabilme, görüşmenin akışına göre katılımcılara alternatif sorular sormaya olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini alabilmek için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, nitel araştırma yöntemleri alanında uzman olan 3 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda görüşme soruları pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşme sorularının yeterince anlaşılır olup olmadığını test etmek amacıyla deney grubundan üç öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. İfade açısından yeterince anlaşılmayan sorular belirlendikten sonra 9 sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir (Bkz. Ek 5).

Karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü desen doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmada, başarı testi, 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri

ölçeği ve özdüzenlemeli öğrenme envanteri ile elde edilen nicel verilerin açıklanması ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin alınmasında nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda deney grubundaki 21 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde kod isimleri kullanılmıştır. Gömülü desen araştırmalarında nitel veriler araştırma öncesinde, araştırma esnasında veya araştırma sonrasında elde edilebilmektedir. Bu çalışmada nitel veriler araştırma sonunda toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerle Nitel Görüşmeler

Sıra No	Kod İsim	Görüşme Tarihi ve Saati	Süre
1	Bahar	21 Şubat 2022 – 11.13	05 dk 55 sn
2	Erdem	21 Şubat 2022 – 11.32	08 dk 55 sn
3	Yaprak	21 Şubat 2022 – 12.00	06 dk 47 sn
4	Huriye	21 Şubat 2022 – 12.12	06 dk 06 sn
5	İsmet	22 Şubat 2022 – 10.33	07 dk 02 sn
6	Ata	22 Şubat 2022 – 10.45	06 dk 09 sn
7	Aslan	22 Şubat 2022 – 11.04	05 dk 05 sn
8	Oğuz	22 Şubat 2022 – 11.20	05 dk 48 sn
9	Yaren	23 Şubat 2022 – 08.55	05 dk 47 sn
10	Arzu	23 Şubat 2022 – 09.43	06 dk 10 sn
11	Yağız	23 Şubat 2022 – 10.28	04 dk 47 sn
12	Kerim	24 Şubat 2022 – 09.17	05 dk 30 sn
13	Hayri	24 Şubat 2022 – 10.47	05 dk 11 sn
14	Didem	24 Şubat 2022 – 11.14	05 dk 05 sn
15	Kader	24 Şubat 2022 – 11.36	05 dk 00 sn
16	Kısmet	24 Şubat 2022 – 11.08	05 dk 15 sn
17	Yağmur	24 Şubat 2022 – 11.28	04 dk 59 sn
18	Hasan	25 Şubat 2022 – 08.50	04 dk 23 sn
19	Nesli	25 Şubat 2022 – 09.10	04 dk 20 sn
20	Elvan	25 Şubat 2022 – 09.31	05 dk 01 sn
21	Erkan	25 Şubat 2022 – 09.45	04 dk 58 sn

Öğrencilerle 21-26 Şubat 2022 tarihleri arasında süreleri 4 dakika 47 saniye ile 8 dakika 55 saniye arasında değişen toplam 21 adet görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden toplanan 1 saat 54 dakika 53 saniyelik veri seti elde edilmiştir. Veri setinin transkripsiyonu esnasında öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır. Veriler araştırmacı ile doktorasını tamamlamış iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlara göre tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak güvenilirlik

uyuşum yüzdesi 0.80 bulunmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyuşum ne kadar yüksekse kodlama sisteminin o kadar güvenilir olduğunu göstermektedir (Berg ve Lune, 2015).

4. PİLOT UYGULAMA

Çalışma kapsamında ilk olarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın pilot uygulaması 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Afyonkarahisar'da bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. Sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alacak sınıflar yansız olarak atanmış, biri deney diğeri ise kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin benzer özelliklere sahip olması adına denkleştirme işlemi yapılmıştır. Denkleştirme işleminde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, Sosyal Bilgiler akademik başarıları ve aynı öğretmen tarafından okutulması gibi kriterler dikkate alınmıştır. Bu işlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarında 16'şar öğrenci yer almıştır. Pilot çalışma 06 Ocak 2020 – 14 Şubat 2020 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Denel işlem öncesi deney grubu olarak belirlenen sınıfa ters yüz öğrenme modeli ve sürecin nasıl işleyeceği hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Her iki gruba Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi, 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği ile Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri ön-test olarak uygulanmıştır. Ön testlerin ardından Sosyal Bilgiler dersi, deney grubunda ATTYÖM'e göre kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda işlenmiştir. Ünite sonunda her iki gruba da ön-testte uygulanan süreç son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Ardından deney grubunda yer alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Son olarak nicel ve nitel veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Yapılan pilot çalışma tez danışmanı öğretim üyesi ile birlikte Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde (IPCEDU 2021) bildiri olarak sunulmuştur. Pilot uygulamanın ardından bir sene sonra COVID-19 salgını nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği için gerçek uygulama 2021-22 Eğitim Öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

5. UYGULAMA SÜRECİ

Pilot uygulamanın ardından çalışmanın uygulama sürecine geçilmiştir. Denel işlem süreci uygulama öncesi, uygulama aşaması olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Uygulama öncesi dönem, 29 Kasım – 05 Aralık 2021 haftasında ön-testlerin uygulandığı zaman dilimidir. Uygulama aşaması, 06- Aralık – 12 Aralık 2021 haftasında başlayıp 14

– 20 Şubat 2022 haftasını içine alan 9 haftalık süreçtir. Bu dönemde Sosyal Bilgiler dersi; deney grubunda ATTYÖM ‘e göre; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim ilkelerine göre ders işlenmiştir. Uygulama sonrası dönem ise son testlerin uygulandığı 21 – 27 Şubat 2022 haftasını ve yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren dönemdir. İki öğrenme alanını içeren uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Araştırmanın Denel Uygulama Akışı

Ön Test			Deneysel İşlem			Son Test	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta		
29	6 Aralık	13 Aralık	20 Aralık	27 Aralık	3 Ocak	18	21-25 Şubat
Kasım	2021	2021	2021	2021	2022	Şubat	2022
2021	Haftası	Haftası	Haftası	Haftası	Haftası	2022	
	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta			
	10 Ocak	17 Ocak	7 Şubat	14 Şubat			
	2022	2022	2022	2022			
	Haftası	Haftası	Haftası	Haftası			

5.1. SINIF DIŞI SÜREÇ

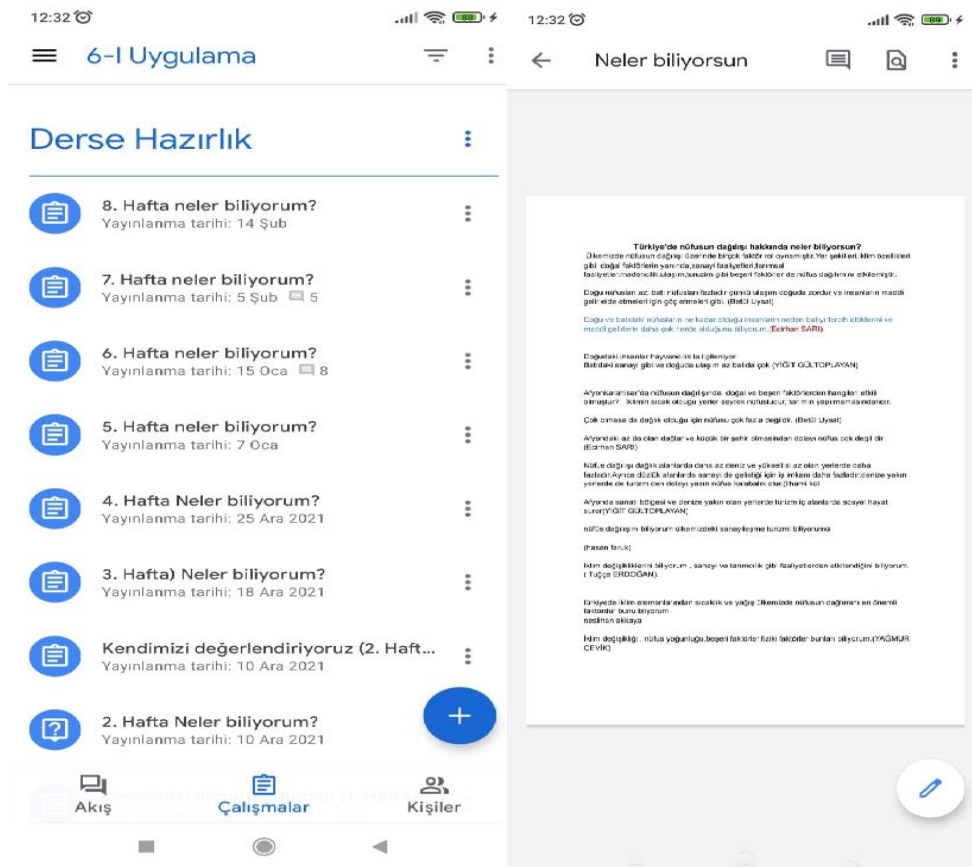
Uygulama süresince araştırmacı, sınıf dışında ve sınıf içerisinde birçok etkinlik gerçekleştirmiştir. Kuramsal çerçevede ayrıntılı bir şekilde ele alındığı üzere sınıf dışındaki bireysel alan, modelin etkililiğini belirleyen süreç olarak tanımlanmaktadır. Sınıf dışında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetererek yüksek motivasyon içeren etkinlikler dizayn edilmelidir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini açığa çıkartmaya imkân tanıyacak bir ders tasarımı için bu aşamada zenginleştirilmiş içerikler öğrencilere sunulmuştur. Ters yüz öğrenme modelinin sınıf dışı boyutu kapsamında araştırmacı tarafından öncelikle deney grubu için google classroom uygulamasında bir sanal sınıf oluşturulmuştur. Kullanımının kolay olması, güvenli olması ve birçok platform ile kolayca entegre edilebilmesi dolayısıyla google classroom uygulaması tercih edilmiştir. Ardından yapılandırmacı öğretim ışığında “Derse hazırlık”, “Öğrenme durağı”, “Süreç değerlendirme durağı”, “Tartışma” ve “Günlük” başlıklarından oluşan ve her birinin farklı görevleri içerdiği 5 modül oluşturulmuştur. Modüllerin içerikleri şu şekildedir:

Derse hazırlık modülü

Ters yüz öğrenme modelinin yapısı gereği öğrencilerin sınıfa gelmeden önce konu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu doğrultuda “derse hazırlık” modülünde, o haftanın konusu ile ilgili “Ne biliyorum, neler bilmek istiyorum ve nasıl öğrenmek istiyorum” sorularından oluşan, öğrencilerin ön öğrenmelerini ortaya çıkarmaya yönelik içerikler bulunmaktadır. Google dökümanlar aracılığıyla oluşturulan ve tüm sınıfın ortak

doküman üzerinden etkinliğe katıldığı bu modülde öğrenciler iş birliği içerisinde yeni bir konu hakkında görüşlerini somut bir şekilde ifade etmektedir. (Ogle 1986) tarafından geliştirilen KWL (Ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisi olarak da bilinen bu teknikte öğrencilerin konu ile ilgili bütün bildikleri bilgiler sürece dahil edilerek gerçek hayatla ilgili ilişkiler kurmaya başlarlar (Kuşdemir ve Bulut, 2018). Derse hazırlık modülünde öğrencilerin araştırma yaparak ve sınıf arkadaşlarının yorumlarını okuyarak derse gelmeden konuya ilişkin bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Bu modüle ilişkin görsel aşağıda sunulmuştur.

Şekil 6. Derse Hazırlık Modülü



Öğrenme zamanı

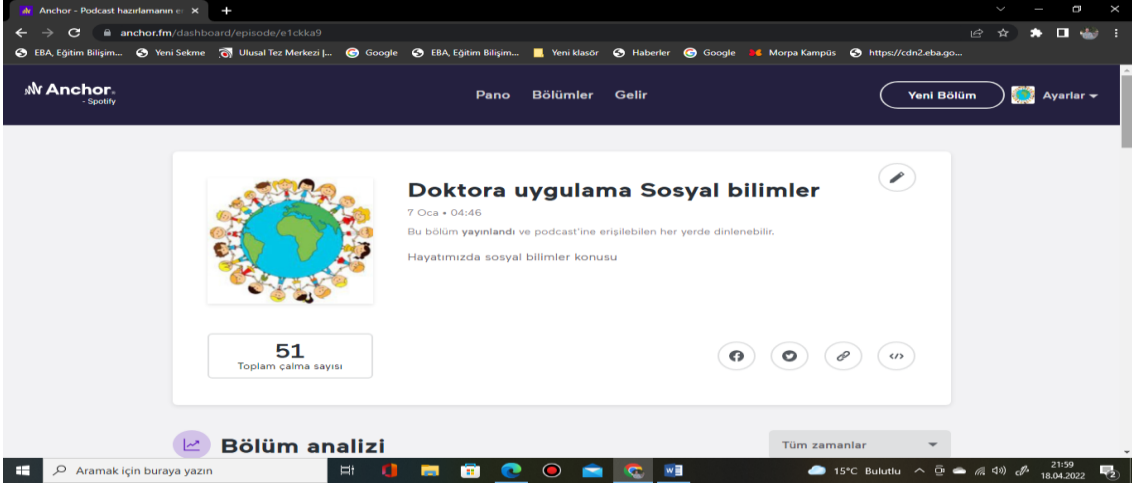
Öğrenme zamanı modülünde araştırmacı tarafından hazırlanan içerikler öğrenciler ile paylaşılmıştır. Bu modülde araştırmacı çoklu öğrenme prensiplerine göre birden fazla içerik hazırlayarak öğrencilere öğrenmeye ilişkin içerikler sunmuştur. Öncelikle adobe spark web 2.0. aracında video, görsel, haber linkleri, sorular ve karikatürlerden oluşan zengin bir öğrenme sayfası oluşturularak öğrencilerin sınıf dışında konuyu eğlenerek öğrenmeleri hedeflenmiştir. Alanyazın araştırıldığında ters yüz öğrenme modülüne yönelik en yoğun eleştirilerin bu aşamada geldiği görülmüştür. Öğrencilerin salt video

izlemeyi ilham verici bulmadıkları, düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmadığı için izlemeye ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Freedman (2011) video derslerde çok konuşarak dersi kurumsallaştırmanın öğrenciler açısından hiçbir değerinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Cabi'nin (2018) çalışmasında öğrenciler videoları izlemenin önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Lee (2018) çalışmasında hazırladığı videoları ilk hafta öğrencilerin üçte ikisinin izlemediğini belirtmiştir. Long vd., (2016) videonun ters yüz öğrenme modeli için yeterli bir faktör olmadığını, sürecin videodan daha komplike bir yapı olduğu ve kapsayıcı bir pedagoji ile anlaşılması gerektiğini söylemiştir. Yukarıda belirtilen hususlar ışığında öğrencilerin içeriği bitirememesi, dolayısıyla konuya ilişkin ön bilgileri olmadan sınıfa gelmesi ve üst düzey düşünme etkinliklerine katılamaması uygulamaların önündeki en büyük engel olarak görülmüştür. Modelin okul dışı boyutundaki tasarımın etkililiği, sınıf içi öğrenme kalitelerini de etkilemektedir (Cheng vd., 2020). Bu problemleri aşmak için sınıf öncesi aşama öğrencileri de sürece dahil edecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca sınıf öncesi faaliyetleri öğrencinin ve konunun doğasına uygun bir şekilde dizayn etmek bilişsel yükü azaltabilir ve öğrenme çıktılarını iyileştirebilmektedir (Abeysekera & Dawson, 2015). Öğretim için oluşturulan videolar, öğrencilerin içerik hakkında düşüncelerini ve öğrenme sorumluluğunu üstlenecekleri biçimde düzenlenmelidir (Sukra, 2019). Van Alten vd. (2020) çalışmasında öğrencilere yönelik videoların izlenilme ve memnuniyet araştırması anketi uygulamıştır. Öğrenciler en yüksek oranda videoların uzun ve sıkıcı olduğu cevabını vermişlerdir.

Ders videosu hazırlarken amaç sadece düzenli ders ve öğretme olmamalıdır. Videoyu izledikten sonra öğrenciler belirli bir beceri veya içerik hakkında anlamlı düşüncelere sahip olmalıdır. Eğiticinin anlatıcı pozisyonunda olduğu ve öğrenciyi pasifleştirerek oluşturulan videoların öğrenme sürecine sınırlı katkı sunduğu görülmektedir. Bu çalışma ayrıntılı bir Alanyazın taramasından yola çıkarak ters yüz öğrenmenin video oluşturma boyutunda görülen eksikliğini gidermek adına yeni bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler sınıf dışında öğretmenini göndermiş olduğu haber linklerine, görsellere, karikatürlere ulaşarak araştırma içerisine girmektedir. Bu kapsamda adobe spark içeriklerinin yanı sıra araştırmacı tarafından hazırlanan podcast yayını da öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler bu süreçte sınıf içerisinde uygulanacak olan argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin ilk iki

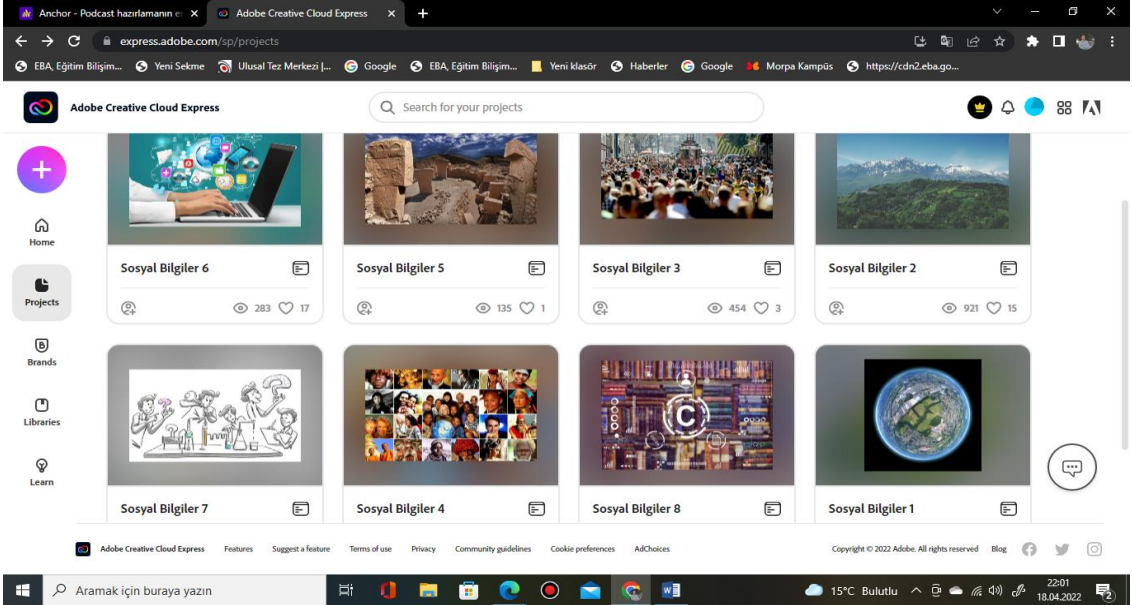
basamağını oluşturan iddia ve verilerini oluşturmaktadır. Podcast yayınına ilişkin ekran görüntüsü Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 7. Podcast Yayını Ekranı



Adobe spark programında oluşturulan ders içeriklerinin ekran görüntüsü görseli Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 8. Adobe Spark Öğrenme İçeriği



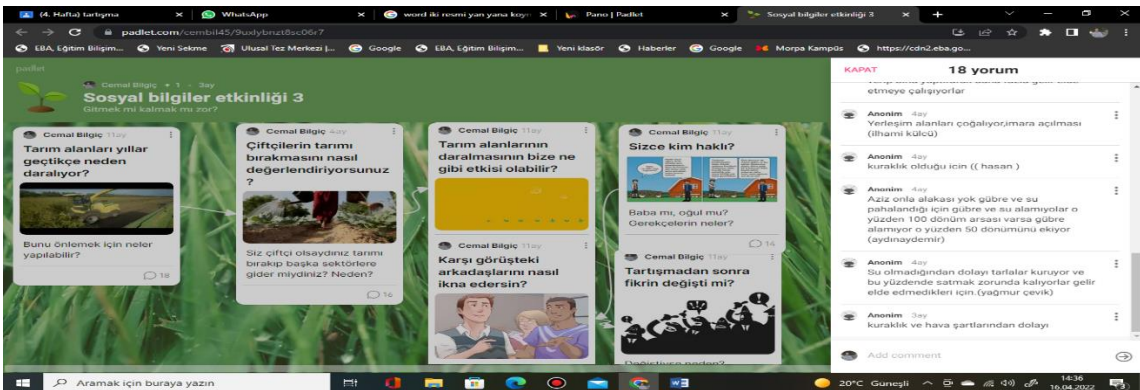
Araştırmacı tarafından adobe spark programında oluşturulan ders içeriklerinin ve anchorfm programında oluşturulan podcast yayınlarının linklerine aşağıdaki bağlantılardan ulaşılabilir.

<https://express.adobe.com/page/ocrpIKYv67q1J/> ve <https://anchor.fm/sosyal-bilgiler/episodes/6-I-20-24-Aralk-Nfus-konusu-e1bt2v8>.

Tartışma modülü

Tartışma modülü ise araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrencilerin konu hakkında çevrimdışı tartışma gerçekleştirdikleri bölümdür. Strelan, Osborne ve Palmer (2020) 33.678 öğrencinin bulunduğu 198 çalışma üzerinde yaptığı meta analiz araştırmasında tersine çevrilmiş öğrenme modelinde öğrencilerin performansının üzerinde en güçlü etkiye sahip olan faktörün sınıf öncesi tartışma olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda araştırmacı padlet isimli web 2.0. araçta argümantasyon temelli öğretim formatına göre tartışma konuları oluşturmuştur. Karikatürler ve hareketli resimlerin bulunduğu sayfada konuyla ilişkili güncel olaylar yer almaktadır. Bu sayede öğrenciler güncel yaşam problemleri hakkında da bilgi sahibi olmuşlardır. Öğrenme içeriğini tamamlayan öğrenciler bu tartışma konuları hakkında araştırma yaparak yanıtlarını yazmıştır. Benzer veya karşıt fikirde bulunan öğrenciler, argümantasyon formatı ile fikirlerini kanıtlara dayandırarak verilerle açıklamışlardır. Karşıt fikirleri çürütmek için gerekçeler üretmişlerdir. Bu süreçte üst düzey bilişsel performans sergileyen öğrenciler sadece konuya ilişkin bilgi sahibi olmamış, aynı zamanda entelektüel bir ürün ortaya koymuşlardır. Ortak dosya üzerinde gerçekleştirilen bu tartışmalar sonucunda öğrencilerin konuya ilişkin farklı bakış açıları kazanmaları amaçlanmıştır. Nitekim araştırma sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrenciler sınıf dışı tartışma etkinliklerinin konuyu anlamalarına önemli katkı sağladığını belirtmişlerdir. Çevrimdışı tartışmaların görselleri aşağıda verilmiştir.

Şekil 9. Padlet Tartışma Ekranı



Süreç değerlendirme modülü

Süreç değerlendirme modülü özet ve soru kısımlarından oluşmaktadır. Crystal Kirch tarafından alanyazına eklenen WSQ tekniği Watch (izle), Sumarize (özet), Question (sor) bu modülün temel bileşenidir. Bu sürecin temel amacı öğrencilerin sınıfa gelmeden anlama düzeylerinin ve eksik anlamaların tespit edilerek sınıf içerisindeki

etkinlikleri şekillendirmektir. Google araçlarından google doküman üzerinde ortak dosyada gerçekleşen bu uygulamada temel amaç akran öğrenmesini işe koşturmak. Katılımcılardan öncelikle kendi özetlerini yazma görevlerini yerine getirmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte birbirlerinin özetlerini okuyarak bilgi eksiklerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Özet kısmıyla beraber soru kısmında ise her öğrencinin en az üç soru yazmaları istenmiştir. Nitekim her haftanın ilk dersinde akıllı tahtadan soru ve özetler açılarak öğrenciler ile konuya ilişkin tekrar yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinde öğrenciye zorlayıcı görev vermenin anlamaya katkıda bulunduğu ve soru yazmanın bu noktada önemli olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra özet ve soru kısımları sınıf içi süreç için köprü görevi de görmüştür. Araştırmacı, öğrencilerin anladıkları veya anlamadıklarını özet ve soru kısmında tespit ederek sınıfta yapacağı soru cevap etkinliğini şekillendirmiştir. Öğrenme eksikleri giderildikten sonra sınıf içi etkinliklere geçilmiştir.

➤ Günlük modülü

Günlük modülünde öğrenciler o haftanın sınıf dışı ve sınıf içinde geçirdikleri öğrenme yaşantılarını yazmışlardır. Araştırmacı günlükler sonucunda uygulamalarının etkililiğini ve verimliliğini izleme şansına sahip olmuştur. Bu çerçevede her hafta öğrenme sürecini dizayn etmiştir.

5.2. SINIF İÇİ SÜREÇ

Ters yüz öğrenme modelinin uygulama sürecinin diğer bir boyutu da sınıf içerisindeki etkinliklerden oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmacı sınıf içinde uygulanacak öğrenci merkezli etkinlikleri tasarlamak için 9 adet ders planı hazırlamıştır. Dokuz hafta süren ters yüz öğrenme uygulamalarının tüm süreçlerini kapsayan ders planları, 2018 SBÖP'ün "İnsanlar Yerler ve Çevreler" ile "Bilim Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanlarında yer alan 8 adet kazanım (programda sekiz kazanımın birine iki hafta süre ayrılmaktadır) doğrultusunda hazırlanmıştır. Sınıf dışındaki etkinlikler tamamlandıktan sonra sınıf içi süreçlere geçilmiştir.

Ters yüz öğrenme modelinin verimli ve etkili uygulanabilmesi için sınıf içi süreçler ikiye ayrılmaktadır. İlk olarak sınıf dışında gerçekleşen bilgi düzeyindeki öğrenmelerde ortaya çıkan eksik noktaların giderilmesi ve tam öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu bağlamda her haftanın ilk dersinin giriş bölümünde, öğrencilerin sınıf dışındaki süreç değerlendirme modülünde ürettikleri özet ve sorular akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Araştırmacı sınıfa gelmeden bu bölümdeki soruları ve özetleri inceleyerek

öğrencilerin bilgi eksiklerini tespit etmiştir. Eksikleri gidermeye yönelik çalışma kağıtları dağıtılarak öğrenme eksikleri giderilmiştir. Bu süreç tamamlandıktan sonra öğrenci merkezli etkinliklere geçilmiştir.

Dersin geri kalan zamanlarında argümantasyon temelli öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir. Sınıf dışında gerçekleşen çevrimdışı tartışmalarda araştırmacının oluşturduğu padlet web 2.0. aracında haftalık konuya ilişkin güncel konular paylaşılmıştır. Araştırma yapımları beklenen öğrenciler bu platformda görüşlerini açıklamışlardır. Ardından öğrenciler sınıf içerisinde gerçekleştirilen argümantasyon etkinliklerinde daha derin tartışma süreçlerine girmiştir. Araştırmacının dağıttığı etkinlik kağıtlarında yapılandırılmış tartışma formunu bireysel olarak dolduran öğrenciler, öncelikle kişisel fikirlerini açıklamışlardır.

Şekil 10. Sınıf İçi Argümantasyon Etkinliği



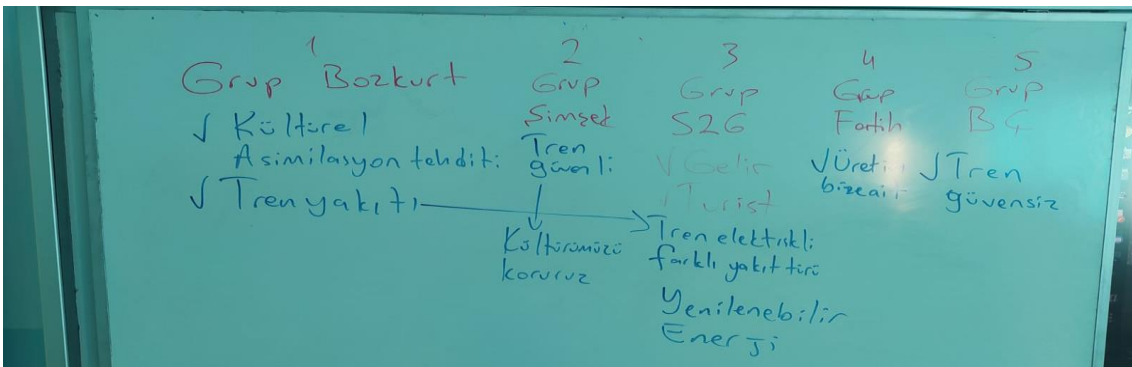
Ardından sınıfta aynı argümanı savunan öğrencilerin kendi gruplarını oluşturmaları beklenmiştir. Gruplar oluşturulmasının ardından gruplar büyük tartışma için hazırlık sürecine girmiştir. Kendi aralarında fikir alışverişi yaparak etkinlik kâğıdında yer alan iddia-veri-gerekçe-çürütücü-destekleyici-niteleyici bileşenlerini doldurarak argümantasyon temelli bilimsel tartışma sürecine hazır hale gelmişlerdir.

Şekil 11. Argümantasyon Grup Etkinliği



Araştırmacı grupları oluştururken cinsiyet ve akademik başarı gibi faktörleri göz önünde bulundurarak homojen gruplar meydana getirmeye gayret etmiştir. Grupların kendilerine verdikleri isimleri öğretmen tahtaya yazdıktan sonra grup sözcüleri ürettikleri argümanları açıklamışlardır. Öğretmen grupların argümanlarını ve çürütücülerini tahtaya yazarak tartışmanın kavramsal gidişatını somut bir zemin üzerinde devam etmesine katkıda bulunmuştur.

Şekil 12. Argümantasyon Grupları Tartışma Akışı



Grupların argüman üretmekte kısır döngüye girdikleri noktada tartışma sona erdirilmiştir. Öğretmen grupların kaç adet argüman, çürütücü ve destekleyici ürettiklerini tahtaya yazarak gruplara geri dönüt vermiştir. Ardından derslerin sonuna doğru gelecek haftanın sınıf dışı ve sınıf içi öğrenme tasarımı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin doldurduğu çalışma kağıtları EK 12’de sunulmuştur.

6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT), 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Ölçeği (21ÖYBÖ) ve Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri (ÖÖE) ile elde edilen nicel veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. İstatistiki yöntemlerin tercihi için ilk olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir. Normallik konusunda Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Lilliefors ve Anderson-Darling gibi testler bulunmaktadır. Bu testlerden Shapiro-Wilk testinin, küçük örneklerde kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2008: 42). Analizde p değerinin .05'den büyük çıkması, anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008: 42; Coşkun vd., 2017: 174; Pallant, 2017: 75).

Bu araştırmada, elde edilen nicel verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi sonucu bulunan p değerine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır ve dağılımın normalliği konusunda karar verilmiştir.

Deney grubu SBDABT puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri			
Ön test	33	.967	.392	50.90	.024	-.996
Son test	33	.939	.062	67.96	-.723	-.083

Deney grubunda bulunan öğrencilerin SBDABT ön test ve son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin (ön test=.967, son test=.062) .05'den büyük çıkması ve çarpıklık değeri (ön test=.024, son test=-.723) ile basıklık değerlerinin (ön test=-.996, son test=-.083) ± 1.50 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu SBDABT puanlarının, normal dağılımına uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri			
Ön test	33	.822	.000	48.30	1.621	6.192
Son test	33	.927	.029	58.39	-.290	-1.080

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin SBDABT ön test, son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin (ön test=.000, son test=.029) .05'den küçük çıkması ve çarpıklık değeri (ön test= 1.621, son test=-.290) ile basıklık değerlerinin (ön test= 6.192, son test=-1.080) ± 1.50 aralığının dışında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiğini, normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir.

Deney grubu 21ÖYBÖ puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri			
Ön test	33	.947	.105	3.87	.620	1.228
Son test	33	.975	.625	4.07	-.132	.200

Deney grubunda bulunan öğrencilerin 21ÖYBÖ ön test, son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin (ön test=.105, son test=.625) .05'den büyük çıkması ve çarpıklık değeri (ön test=.620, son test=-.132) ile basıklık değerlerinin (ön test= 1.228, son test= .200) ± 1.50 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu 21ÖYBÖ puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri			
Ön test	33	.939	.065	3.71	-.771	.220
Son test	33	.950	.135	3.63	-.553	-.497

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin 21ÖYBÖ ön test, son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin (ön

test=.065, son test=.135) .05'den büyük çıkması ve çarpıklık değeri (ön test=-.771, son test=-.553) ile basıklık değerlerinin (ön test= .220, son test=-.497) ± 1.50 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Deney grubu ÖÖE puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubu ÖÖE Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri			
Ön test	33	.941	.072	3.81	-.025	-.409
Son test	33	.942	.079	4.12	.208	.692

Deney grubunda bulunan öğrencilerin ÖÖE ön test, son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin ön test=.072 .05'ten büyük olması nedeniyle normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Son test=.079 de aynı şekilde. 05'den büyük çıkması nedeniyle normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Diğer veriler ise şu şekildedir; çarpıklık değeri (ön test=-.904, son test=-.208) ile basıklık değerlerinin (ön test=-.241, son test=-.692).

Kontrol grubu ÖÖE puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Kontrol Grubu ÖÖE Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri			
Ön test	33	.948	.114	3.72	-.164	.409
Son test	33	.981	.826	3.86	-.252	.058

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ÖÖE ön test, son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin (ön test=.186, son test=.200) .05'den büyük çıkması ve çarpıklık değeri (ön test=-.164, son test=-.252) ile basıklık değerlerinin (ön test= .778, son test=-.058) ± 1.50 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, 21. yüzyıl ve özdüzenleme becerisi düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenci-

öğretmen günlükleri ile toplanılmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desene göre gerçekleştirilen bu araştırma boyunca öğrenciler ve öğretmen etkinlikler sonunda google dökümanlar aracılığıyla günlük tutmuştur. Çalışmanın sonunda araştırmacı deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak nitel veriler elde etmiştir. Öğrenci görüşme kayıtları, analizleri yapılmak amacıyla transkripsiyon yöntemiyle yazılı metne dönüştürülmüştür. Araştırmanın transkripleri içerik analizi ile çözümlenmiştir.

7. ARAŞTIRMADA İNANDIRICILIK VE ETİK

Araştırma etiğinin ve nitel verilerin inandırıcılığının sağlanması adına araştırmacı birtakım uygulamalarda bulunmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak ve geçerliğini sağlamak için yapılacak uygulamalardan biri, veri analizinde uzman kişilerin incelemesine başvurmaktır (Creswell, 2017; Glesne, 2012). Uzman incelemesi, araştırmacının nitel veri analizi ile elde ettiği verileri, başka bir uzmanın görüşüne sunmasıdır. Bu doğrultuda nitel veri analizleri, eğitim bilimleri alanında doktora tamamlamış iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar araştırmacıdan bağımsız olarak mevcut verileri kodlamışlardır. Ardından araştırmacı, uzmanların kodlamaları ile kendi kodlamalarını karşılaştırmıştır. İnandırıcılığı artırmak adına yapılan bu uygulamada kodlar karşılaştırılmış ve fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır. İnandırıcılığı artırma kapsamında yapılan ikinci uygulama ise katılımcılara kendilerini rahat hissedecekleri ve etki altında kalmayacakları ortam sunulmasıdır. Bu sebepten öğrencilerle yapılan görüşmeler okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiş olup araştırmacı ve görüşmeci dışında ortamda başka kimse bulunmamıştır.

Araştırmanın etik boyutunun sağlanması adına öncelikle ilgili kurum ve kurullardan araştırmanın gerçekleşmesi için yazılı izinler alınmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Kurulundan alınan onay belgesi ile Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izinleri EK 1’de gösterilmiştir. Araştırma izinlerinin ardından araştırmaya katılacak öğrenciler ile görüşülerek sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Bununla beraber hem kontrol grubunda hem deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerinden izin belgeleri alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan 66 öğrenciden gönüllü katılım formları, veli izin belgeleri ile veli bilgilendirme mektubu EK-13’te yer almaktadır. Araştırmanın her aşamasında gönüllü katılım sağlanmıştır. Araştırmacı hem uygulama sürecinde hem de veri toplama sürecinde yansız olmaya dikkat etmiştir. Araştırmanın sonunda analizlerin dökümünde öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda toplanan nicel ve nitel verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın nicel bulguları Sosyal Bilgiler Dersi akademik Başarı Testi (SBDABT), 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) ve Özdüzenlemeli Öğrenme Envanterinden (ÖÖE) elde edilmiştir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci-öğretmen günlükleri ise araştırmanın nitel bulguları oluşturmaktadır.

1. SOSYAL BİLGİLER AKADEMİK BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini belirlemek için elde edilen nicel ön test puanlarının deney grubunda normal dağılım sergilediği fakat kontrol grubunda normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi ön test puanları arasındaki ölçüm için parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda iki grubun akademik başarı testi ön test sonuçlarının karşılaştırılması için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi, normal dağılımın sağlanamadığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi yerine kullanılan parametrik olmayan testlerdendir (Karagöz, 2016). Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Akademik Başarı Testi Ön Test Sonuçlarının Gruplara Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	Kişi Sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	35.05	115.50	493.500	.511
Kontrol	33	31.09	105.50		

Tablo 16’de Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testinin deney ve kontrol grubu ön test sonuçlarının Mann-Whitney U testi karşılaştırılması görülmektedir. Bu sonuçlara göre deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($U = 493.500$, $z = -657$, $p = .511 > .05$). Bu sonuç deney işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun, Sosyal Bilgiler akademik başarı düzeyleri bakımından birbirlerine denk olduğunu da göstermektedir.

1.1. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST, SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deneysel işlemin ardından öncelikle deney grubunun Sosyal Bilgiler akademik başarı testinin ön testinden aldıkları puanlar ile son testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Böylece dokuz haftalık ATTYÖM uygulamalarının deney grubunun akademik başarı düzeyleri üzerinde nasıl bir etki yarattığı ortaya çıkarılmıştır. Deney grubundan elde edilen ön test ve son test verileri incelenmiş, her iki ölçümde de testlerin normal dağılım sağladığı görülmüştür. Normallik şartının sağlanması ile birlikte aynı grubun farklı zaman dilimlerinde elde ettikleri sonuçların ölçülmesine olanak tanıyan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2019). Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön-test/Son-test Karşılaştırması İçin Bağımlı Örneklem Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	SS	Sd	T	p
Öntest	33	50.90	3.64	32	-4.99	.00
Sontest	33	67.96	3.36			

Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($X=50.90$, $SS= 3.64$) ve son testten ($X=67.96$, $SS=3.36$, $SD: 32$; $t(32)=-4.99$, $p= .00$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında cohen d değeri= 4.87 elde edilmiştir. Elde edilen değer orta düzeyde etkiye işaret etmektedir.

Dersin işlenmesinde kullanılan geleneksel öğretimin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SBDABT puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön-test/Son-test Karşılaştırması İçin Mann-Wilcoxon İşaretli sıralar Testi Sonucu

Ön-test/Son-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	12	9.63	115.50	-2.60	.009
Pozitif Sıra	19	20.03	380.50		
Eşit	2				

Geleneksel öğretim programının öngördüğü öğrenme sürecinin devam ettiği kontrol grubunun SBDABT ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($z=-2.60$, $p<.05$) ve bu farkın son test lehine olduğu görülmüştür. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü $r=-0.32$ olarak hesaplanmıştır. Etki

büyüklüğü değerine göre kontrol grubunda bulunan öğrencilerin SBDABT puanları küçük düzeyde gelişmiştir.

1.2. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarını kıyaslamak için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Akademik Başarı Testi Son-Test Sonuçlarının Gruplara Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	Kişi Sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	33	38.55	127.00	378.00	.032
Kontrol	33	28.45	939.00		

Tablo 19’da yer alan verilere göre deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=378.000$, $z=-2.144$, $p=.032<.05$). Bu farka ilişkin etki büyüklüğü $r=-0.26$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen değer küçük bir etkiye işaret etmektedir.

2. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan 21 ÖYBÖ’den elde edilen ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için bağımlı gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkı tespit etmek için ise Cohen’in d’si değerinden yararlanılmıştır.

2.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 21 ÖYBÖ ön test puanlarını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	3.87	.58	64	1.186	.240
Kontrol	33	3.71	.47			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 3.87$, $SD= .58$) ve kontrol grubundan ($X= 3.71$, $SD= .47$, $t(64)= 1.186$, $p=.240>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

2.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin 21 ÖYBÖ puanları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	33	3.87	.58	32	-2.15	.039
Sontest	33	4.07	.45			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.87$, $SS= .58$) ve son testten ($X= 4.07$, $SS=.45$, $.039<.05$) elde edilen puanlar arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohens’s $d= .26$).

Dersin işlenişinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin, kontrol grubu öğrencilerinin 21 ÖYBÖ üzerindeki etkisini tespit etmek için bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	33	3.71	.47	32	1.21	.232
Sontest	33	3.63	.45			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.71$, $SS= .47$) ve son testten ($X= 3.63$, $SS=.45$, $.232>.05$) elde edilen puanlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Diğer bir deyişle kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri düzeylerinde herhangi bir istatistiki değişim yaşanmamıştır.

2.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 21 ÖYBÖ son test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	4.07	.45	64	3.83	.000
Kontrol	33	3.63	.45			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 4.07$, $SS= .45$) ve kontrol grubundan ($X= 3.63$, $SS= .45$, $t(64)= 3.83$, $p=.000<.05$ elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d= 0.47$).

3. ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME ENVANTERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, özdüzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ÖÖE'den elde edilen ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için bağımlı gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkı tespit etmek için ise Cohen'in d 'si değerinden yararlanılmıştır.

3.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÖÖE ön test puanlarını değerlendirmek için bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	3.81	.51	64	.620	.537
Kontrol	33	3.72	.71			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 3.81$, $SS= .51$) ve kontrol grubundan ($X= 3.72$, $SS= .71$, $t(64)= .620$, $p=.537>.05$ elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ayrıca bu sonuçlar denel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının özdüzenlemeli öğrenme becerileri bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme envanteri ön düşünme alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	3.82	.72	64	.297	.768
Kontrol	33	3.77	.79			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 3.82$, $SS= .72$) ve kontrol grubundan ($X= 3.77$, $SS= .77$, $t(64)= .297$, $p=.768>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlar denel işlem öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön düşünme alt boyutu bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme envanteri performans alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	3.88	.75	64	1.084	.282
Kontrol	33	3.69	.72			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 3.88$, $SS= .75$) ve kontrol grubundan ($X= 3.69$, $SS= .72$, $t(64)= 1.084$, $p=.282>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlar denel işlem öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performans altboyutu bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme envanteri özyansıtma alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Özyansıtma Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	3.98	.76	64	1.301	.198
Kontrol	33	3.70	.97			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 3.98$, $SS= .76$) ve kontrol grubundan ($X= 3.70$, $SS= .97$, $t(64)= 1.301$, $p=.198>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlar denel işlem öncesi

deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özyansıtma altboyutu bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	33	3.90	.70	32	-1.680	.103
Sontest	33	4.12	.73			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.90$, $SS= .70$) ve son testten ($X= 4.12$, $SS= .73$, $t(32)= -1.680$, $p=.103>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan geleneksel öğretim yönteminin, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	T	p
Öntest	33	3.72	.71	32	-1.281	.209
Sontest	33	3.86	.42			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.72$, $SS= .71$) ve son testten ($X= 3.86$, $SS= .42$, $t(32)= -1.281$, $p=.209>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinin, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE ön düşünme alt boyutu puanları üzerindeki etkisini

değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	T	p
Öntest	33	3.82	.72	32	-1.499	.144
Sontest	33	4.00	.57			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.82$, $SS= .72$) ve son testten ($X= 4.00$, $SS= .57$, $t(32)= -1.499$, $p=.144>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE ön düşünme alt boyutu son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinin, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE ön düşünme alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	T	p
Öntest	33	3.77	.79	32	-.736	.467
Sontest	33	3.86	.42			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.77$, $SS= .79$) ve son testten ($X= 3.86$, $SS= .42$, $t(32)= -.736$, $p=.467>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE ön düşünme alt boyutu son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE performans alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	33	3.88	.75	32	-.973	.338
Sontest	33	4.08	1.11			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.88$, $SS= .75$) ve son testten ($X= 4.08$, $SS= 1.11$, $t(32)= -.973$, $p=.338>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE performans alt boyutu son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE performans alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	33	3.69	.72	32	-1.157	.256
Sontest	33	3.82	.54			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.69$, $SS= .72$) ve son testten ($X= 3.82$, $SS= .54$, $t(32)= -1.157$, $p=.256>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE performans alt boyutu son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE özyansıtma alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Özyansıtma Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	33	3.98	.76	32	-1.159	.121
Sontest	33	4.29	1.04			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.98$, $SS= .76$) ve son testten ($X= 4.29$, $SS= .76$, $t(32)= -1.159$, $p=.121>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin ÖÖE özyansıtma alt boyutu son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde uygulanan argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE özyansıtma alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Özyansıtma Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	33	3.70	.97	32	-1.118	.272
Sontest	33	3.94	.66			

Yapılan testin sonuçlarına göre ön test ($X= 3.70$, $SS= .97$) ve son testten ($X= 3.94$, $SS= .66$, $t(32)= -1.118$, $p=.272>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE özyansıtma alt boyutu son test puanlarına, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

3.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ÖÖE son test puanlarını karşılaştırmak adına bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	4.12	.73	64	1.756	.084
Kontrol	33	3.86	.42			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 4.12$, $SS= .73$) ve kontrol grubundan ($X= 3.86$, $SS= .42$, $t(64)= 1.756$, $p=.084>.05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre uygulanan ters yüz öğrenme modelinin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE son test puanlarına herhangi bir etkisi olmamıştır. Bu sonuca göre becerilerin olgunlaşması için daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç olduğu yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ÖÖE ön düşünme becerileri alt boyutu son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Ön Düşünme Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	4.00	.57	64	1.264	.211
Kontrol	33	3.83	.52			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 4.00$, $SS= .57$) ve kontrol grubu ($X= 3.83$, $SS= .52$, $t(64)= 1.264$, $p=.211 > .05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE ön düşünme alt boyutu son test puanlarına, grup değişkeninin etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ÖÖE performans becerileri alt boyutu son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Performans Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	4.09	1.11	64	1.233	.222
Kontrol	33	3.82	.54			

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 4.09$, $SS= 1.11$) ve kontrol grubu ($X= 3.82$, $SS= .54$, $t(64)= 1.233$, $p=.222 > .05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖÖE ön performans alt boyutu son test puanlarına, grup değişkeninin etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ÖÖE öz yansıtma becerileri alt boyutu son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin ÖÖE Öz Yansıtma Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonucu

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	33	4.29	1.04	64	1.627	.109
Kontrol	33	3.94	.66			

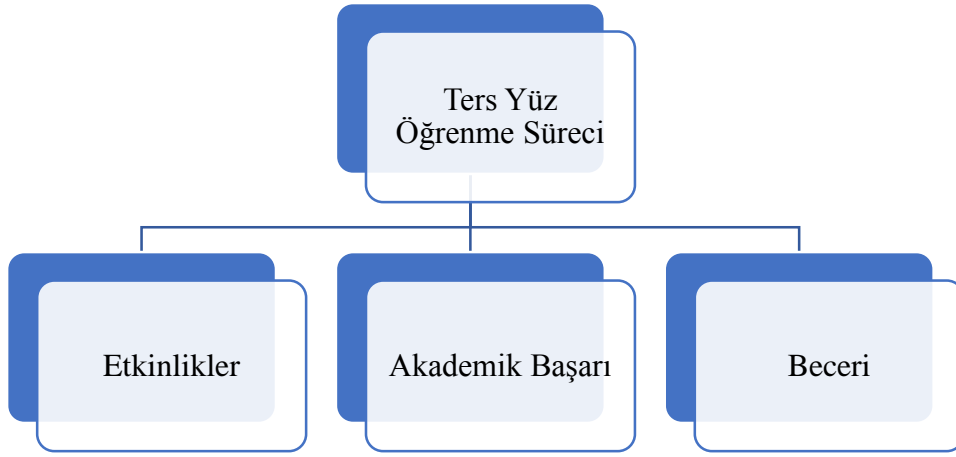
Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu ($X= 4.09$, $SS= 1.11$) ve kontrol grubu ($X= 3.82$, $SS= .54$, $t(64)= 1.233$, $p=.222 > .05$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin

ÖÖE öz yansıtma alt boyutu son test puanlarına, grup değişkeninin etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

4. TERS YÜZ ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme süreci tema, alt tema ve kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Nitel bulgular öğrenci ve araştırmacı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Katılımcı öğrencilerin her birine kod isimler verilmiştir. Katılımcı cevaplarına göre ATTYÖM süreci altında oluşturulan temalar Şekil 14’de verilmiştir.

Şekil 13. Ters Yüz Öğrenme Süreci Tema



Şekil. 14’de görüldüğü gibi ATTYÖM uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri ve deneyimleri bulguları; yapılan etkinlikler, akademik başarı, beceri kazanımları temaları kapsamında yer almaktadır. Söz konusu temaların her biri anlatımda akıcılığın sağlanması amacıyla ayrı şekiller altında sunulularak açıklanmıştır.

4.1. ETKİNLİKLER

Bu tema okuldışı ve sınıf içi olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

Şekil 14. Yapılan Etkinlikler Temasına İlişkin Alt temalar ve Kategoriler

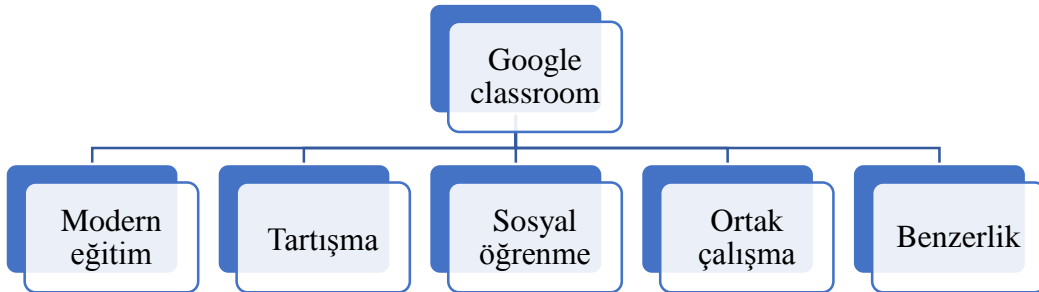


4.1.1 Sınıf Dışı

Bu alt teması altında, google classroom, adobe spark, podcast ve wsq kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM'ün sınıf dışı boyutunda kullanılan google classroom uygulamasının öğrencilere katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 16'da gösterilmiştir.

Şekil 15. Google Classrooma İlişkin Kodlar



Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin sınıf dışı etkinliklerinden google classrooma ilişkin öğrenci görüşleri, modern eğitim, tartışma, sosyal öğrenme ve araştırma olarak kodlanmıştır. Çalışmanın sınıf dışı boyutunda öğrenme yönetim sistemi olarak kullanılan google classroom sanal sınıfından öğrenciler, araştırmacının hazırladığı öğrenme içeriklerine bu bölümde ulaşmıştır. Yöntem kısmında ayrıntılı olarak anlatılan google classroom modüllerinde öğrenciler ders içeriklerine ulaşmanın yanı sıra araştırmacının oluşturduğu tartışmalara katılmışlardır. Uygulamanın ara yüzünün kullanışlı olması sayesinde tartışmalara yoğun katılım olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin google classroom uygulamasına yönelik modern eğitim vurgusu yapması dikkat çekmiştir. Google classroom sanal sınıfı üzerinden eğitim öğretim faaliyetlerini

geleneksel öğretim ile kıyaslayan Yaprak, “*Evde boş oturuyordum. Google classroom ile dersleri dinliyorum, tartışıyoruz ve birçok etkinlik yapıyoruz. Eskiden kitaplara ders yapardık böyle tablet ve bilgisayar ile ders işlemek çok güzel*” ifadelerini kullanarak dijital eğitimin faydalarına değinmiştir. Sanal sınıfta gerçekleşen etkinliklerinin tartışma kısmına dikkat çeken öğrencilerden İsmet de google classroomda çevrimdışı tartışmaların öğretici olduğunu vurgulayarak şunları belirtti: “*Google classroom sınıfımızda bir konunun altında tartışmak çok öğreticiydi. Hatta durup durup kim ne yazmış diye kontrol ettim. Bunu alışkanlık haline getirdim. Telefonumdaki uygulamadan kontrol edip ben de yorum yazıyordum. Onların fikirlerinden çok şey öğrendim*”. Katılımcılardan Erdem ise diğer öğrencilerin yorumlarının öğretici olduğunu belirterek, “*Google classroom üzerinden yaptığımız çevrim dışı tartışmaların bana katkısı çok oldu. Yorum kısmında arkadaşlarımla fikirlerini takip ettim. Ayrıca yorum yazabilmek için biraz araştırma da yaptım. Bazen yorumlara bakarak konu hakkında fikir sahibi oldum.*” şeklinde konuştu. Katılımcı ifadesine göre öğrencilerin, arkadaşlarının fikirlerini okuyarak da öğrenme gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Google classroomda ortak çalışma gerçekleştirmenin önemine dikkat çeken bir diğer katılımcı Bahar ise,

“*Google classroomda dökümanlar üzerinde ortak çalışmalar yapıyorduk. İlk başlarda kaydetme butonu aradım fakat otomatik kaydedildiğini fark ettim. Bütün arkadaşlarımla ortak çalışma yapmak çok farklıydı ve öğreticiydi.*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Huriye isimli öğrenci ise google classroom bünyesinde bulunan tartışma ve ortak çalışma etkinliklerine ilişkin şunları belirtti,

“*Ben konuları dinleyerek değil yazarak öğrenen biriyim. Bu yüzden google classroom tartışmaları benim için daha güzeldi. Ben classroomda yapılan tartışmalardan öğrendim konuyu. Araştırdım, yazdım ve arkadaşlarımla yorumlarını okudum. Her an oraya yorum yazılması çok bilgilendirici oluyordu.*” Bunun yanı sıra çevrimdışı tartışmaların öğrencilerin konuyu anlamasına olumlu katkıda bulunduğu görülmektedir. Alanyazında da çevrimdışı tartışmaların öğrenci motivasyonlarını artırdığı ve öğrenmelerine katkıda sağladığı bulgularına ulaşılmaktadır. Olumlu görüşlerin aksine google classroom tartışmaları hakkında olumsuz görüş bildiren Ata isimli öğrenci ise yorumların birbirine benzer olduğunu ve görüş farklılıklarının olmadığını belirtti. “*Bazı cevaplar ve yorumlar hep aynı oluyordu. Farklı olanları da vardı fakat benzer cevapları görmek çok sıkıcı oluyordu. Bir arkadaşımız yorum yapıyor, diğer arkadaşlarımız da aynen, katılıyorum yazıyor. Neden kendi fikirlerini yazmazlar ki*” şeklinde görüş bildirdi.

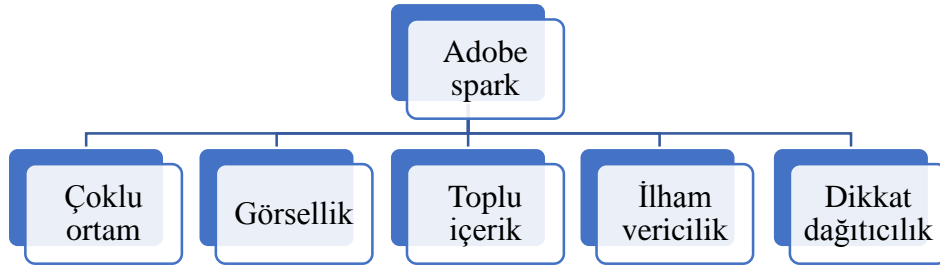
Arzu isimli öğrenci günlüğünde google classrooma ilişkin şu ifadelere yer vermiştir: *“Google classroom farklı geldi bize. Böyle bir şeyi daha önce görmedim çünkü. Ama alışınca çok sevdim. Eve gidince hemen bakıyordum. İyi ki google classroomu tanımışım.”*

Bu doğrultuda çevrimdışı tartışmaların daha etkili ve verimli olması adına yorum kısmına yönlendirici yorumlar yazılabilir. Öğrenci ifadelerine bakıldığında öğrencilerin çevrimdışı tartışmalara ilgi gösterdiği ve sınıf dışı zamanlarında bu tartışmalara katılım gösterdiği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Öğretmen günlüğünde ise google classroom süreci ile ilgili şunlar yer almaktadır: *“İlk haftanın heyecanı vardı. Ne kadar prova yapsak da öğrenciler google classroom ile ilk kez karşılaşmanın heyecanı içerisindeydiler. Başlarda az kişi yaptı fakat sonra sınıfın büyük bölümü yaptı. En büyük şansım z kuşağının internet ve bilişim ile ilgisinin olmasıydı. Facebook arayüzüne benzemesi bize büyük avantaj sağladı.”*

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM’ün sınıf dışı boyutunda kullanılan adobe spark uygulamasının öğrencilere katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 17’de gösterilmiştir.

Şekil 16. Adobe Sparka İlişkin Kodlar



Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modeli kapsamında kullanılan bir diğer sınıf dışı web 2.0. aracı adobe spark isimli uygulama olmuştur. Video, fotoğraf, dosya yükleme, link bölümü ve metin yazma gibi birden çok içeriğe izin veren adobe spark uygulaması hakkında öğrenci görüşlerine bakıldığında daha çok öğrenme içeriklerinin çeşitliliğine ve uygulamada yer alan görsel içeriklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin Aslan isimli öğrenci adobe spark uygulamasında görsel içerikleri beğendiğini belirterek, *“Adobe spark sitesi gayet güzeldi. Görsel çok olduğu için ilgimi çekti ve anladım. Karikatürler de çok güzeldi ve daha fazla karikatür olmasını isterdim”* şeklinde konuştu. Oğuz isimli öğrenci de benzer şekilde görüş bildirerek çoklu ortam unsurlarına vurgu yaparak şunları ifade etti: *“Adobe spark sitesinde video ve görselleri hatırlıyorum.*

Sınavlara çalışmama çok katkısı oldu. Videolar ve yazılar anlamamı sağladı. Kitaptan okusaydım bu kadar anlamazdım.” Bu görüşe göre metin üzerinden çalışmayı sıkıcı bulan bazı öğrencilerin, görsel ağırlıklı ve video içerikleri daha çok ilgisini çektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Çoklu ortam öğelerinden etkilendiğini belirten Arzu isimli öğrenci, *“Oradaki videolarla hem konuyu öğrendim hem de haber linkleri ile dünyadaki gelişmeleri öğrendim. Kitapta hep okuyarak yapıyoruz burada hem izleme vardı hem görsel vardı hem de karikatür vardı. Yani resimler ve haber linkleri çok hoşuma gitti, ilginç haberlerdi. Mesela haberlere bakarken Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili olduğunu anladım o haberlerin. Biraz daha karikatür olsa daha iyi olur. Görselleri seviyorum. İklim konusundaki görseller çok güzeldi. Klasik olarak dersi işlemiş olsaydık direkt geçerdik, bunların hiçbirini görmezdim. Böyle daha iyi oturdu bence mesela. Değişik bilgiler öğrendim”* şeklinde konuştu. Yine benzer bir görüşü Yağız isimli öğrenci dile getirerek, *“Bence en iyisi adobe sparktı. Orada yazılı kaynaklar vardı, videolar vardı. En geniş kapsamlı buydu. En çok videolardan öğrendim”* şeklinde konuştu. Kerim isimli öğrenci, *“Birçok internet sitesi var ders öğreneceğimiz fakat sizin hazırladığımız sitede bütün bilgileri bir arada görmek benim çok hoşuma gitti. Ben ders notlarından öğrendim çünkü okuyarak öğrenen birisiyim.”* Bilgileri toplu olarak görmenin öğrenmesine katkıda bulunduğunu belirtti. Paralel görüşlerden biri de Hayri isimli öğrenciye aitti. Hayri görüşlerini şöyle ifade etti:

“Adobe spark güzeldi. Adım adım öğrendim. Videolardan çok öğrendim. Ders ile ilgili ilginç haber siteleri vardı. Tıklayarak haber sitelerine giriyorduk. Hepsini sırayla adım adım yaptım. Hem eğlenceli vakit geçiriyorduk hem de ders öğreniyorduk. Sosyal Bilgiler dersinin eğlenceli olduğunu gördüm.”

Yaren isimli katılımcı ise, adobe spark içerisindeki yazılı metinlerden konuyu öğrendiğini belirterek, *“En çok kısa ve öz notlar dikkatimi çekti. Çünkü ben okuyarak anlayabiliyorum. Karikatürler ve videolar ilgi çekiciydi mesela robot resmini görünce ilgimi çekti ve konuyu araştırdım. Hatta adobe spark sitesinde içerik geliştirir miyim diye düşündüm. Bunu yapmak istiyorum”* şeklinde konuştu. Yaren gibi web 2.0. araçlarına ve bilişime ilgi duyan öğrenciler açısından adobe spark uygulamasının ilham verici olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu görüşlerin aksine adobe spark sitesinin bir takım olumsuz özelliklerine dikkat çeken öğrencilerden Didem ise farklı içeriklerin dikkatini dağıttığını belirtti. *“Haber*

linklerini tıklayınca farklı sitelere gittim ve bu benim dikkatimi dağıttı, dersten uzaklaştım. Bence adobe spark sitesinin kötü özelliği buydu” şeklinde konuştu. Bu görüş, internet tabanlı eğitimde kullanılan haber linklerinde yer alan reklam, oyun veya başka uyarıcı sitelere giderek ders odağından uzaklaşabilme sonucunu karşımıza çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler adobe spark sitesinden yararlanamadığı görüşmelere yansımıştır. Mesela Kader isimli öğrenci, “Adobe spark sitesindeki içeriklerin açıkçası bana bir faydası olmadı. Google classroomdaki tartışmalar benim için daha güzeldi. Ben yazarak öğrenirim.” şeklinde konuştu. Yazarak öğrenen öğrencilerin görsel ve video içeriklerinde kendilerini pasif hissettiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenci günlüğünde Aslan isimli öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır: “Sevgili günlük, bu hafta boyunca çok eğlendim. Yeni bir öğrenme şekillerinin olduğunu da öğrenmiş oldum. İlk başta konuyu öğrenemeyeceğimi düşündüm ama öğretmenimizin hazırladığı adobe spark e-kitap sayesinde ve podcast sayesinde çok eğlendim ve konuyu güzel bir şekilde öğrendiğimi düşünüyorum.”

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM’ün sınıf dışı boyutunda kullanılan podcast uygulamasının öğrencilere katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 18’de gösterilmiştir.

Şekil 17. Podcasta İlişkin Kodlar



Araştırmacının ders anlattığı ses kayıtlarını kaydederek podcast uygulaması üzerinden öğrencilere ulaştırması hakkında öğrencilerin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür. Ders anlatımının anchor isimli podcast uygulaması üzerinden telefon, tablet ve bilgisayar aracılığıyla evde, arabada, serviste, kısaca okul dışında dinlenebilmesi öğrencilerin ilk kez deneyimledikleri bir yöntem olduğu için ilgi çekici olduğu göze çarpmaktadır. Kısmet isimli öğrenci, “Podcastleri evde dinledim hatta yolda yürürken bile dinledim. Zaten kulaklıkla müzik dinlemeyi sevdiğim için hiç sıkılmadım. Anlamama çok katkısı oldu.” diye konuştu. Podcast yayınlarının bireysel öğrenme özelliğinin altını

çizen bir diğer öğrenci Erkan ise, *“Konuyu uzun uzun değil kısa özet olarak anlatmışsınız. Çok güzeldi hiç sıkılmadan dinledim. Kendimi sıramda oturmuş derste sizi dinliyor gibi hissettim.”* şeklinde konuşarak hem bireysel öğretim olarak podcastlerin faydalarını belirtmiş hem de yayınların süresinin ortaokul öğrencilerinin dikkat sınırları arasında olduğunu belirtmiştir. Görüşünü benzer şekilde sunan Yağmur, *“Podcastleri dinliyordum. Ve çok sevmiştim. Sizi dinleyerek dersi anladım. İlk başlarda çok farklı geldi. Evde iş yaparken sizi dinleyerek derslere odaklanıp aynı zamanda başka işler yapabildiğimi fark ettim. İstedğim her yerde dinlemek çok farklıydı”* diyerek dilediği yerde podcast dinlemeyi günlük hayatının bir parçası haline getirdiğini belirtti.

Hasan isimli öğrenci ise podcast yayınlarının zaman ve mekândan bağımsız ulaşılabilme özelliğine vurgu yaparak, *“Siz konuşuyordunuz ben de kulaklığı takıp istediğim yerde dinliyordum. Normal derste dinler gibi dinliyordum. Bu gerçekten çok kolaydı ve güzeldi”* diye fikrini belirtmiştir. Katılımcılardan Nesli ise benzer şekilde podcast yayınlarının zamandan mekândan bağımsız olmasına değinerek, *“Çok öğreticiydi. Hep dinledim yine dinlemek isterim. Sabah kalkınca canım sıkılıyordu açıp dinliyordum. Bu çok hoşuma gidiyordu.”* Öğrencinin dile getirdiği görüş, gençlerin kulaklık ile müzik vb içerikleri dinleme alışkanlığının podcastler ile eğitsel içerikler de devam edebileceğini, dolayısıyla dinleyerek öğrenmenin gençlerin günlük hayat pratikleri içerisinde de yer alabileceğini göstermektedir.

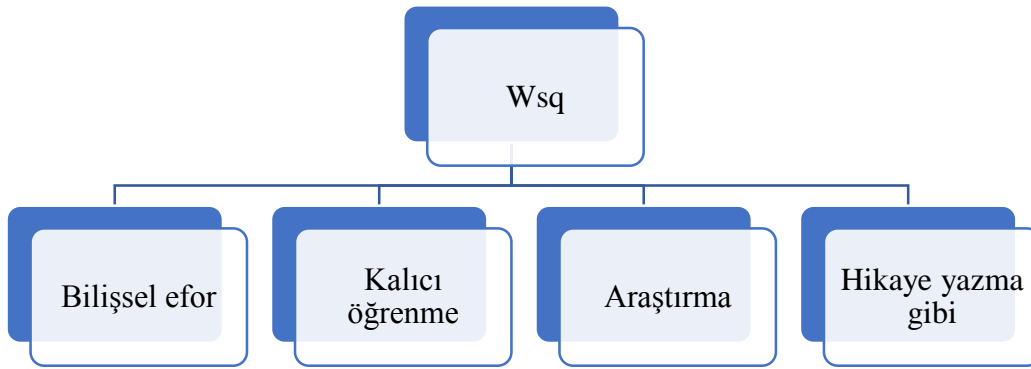
Podcast yayınlarına ilişkin Elvan isimli öğrenci ise podcast yayınlarını özel derse benzetererek, *“Güzeldi, normal dersi dinlediğimden daha iyiydi. Sınıfta gibi anlıyordum hatta daha fazla anlıyordum. Özel ders gibi geldi bana”* diyerek eğitimin bireyselleştiğini vurgulamıştır.

Podcast ile dersi dinleme konusunda bazı eksikler olduğuna dikkat çeken Bahar isimli öğrenci, *“Podcastler çok güzeldi. Sizin derste anlatmanızdan hiçbir farkı yoktu. Sadece dinliyordum. Derste anladığım kadar anlıyordum. İstedğim her yerde dinliyordum. Fakat size soru soramamak eksiklidir. Derste olsa sorardım”* diye konuşarak etkileşim eksiliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Erdem isimli öğrenci, *“Ben videolardan öğreniyorum ama yine de sizi dinlemek fena değildi. Ama ilgimi çekmedi diyebilirim”* diyerek podcast ile dinlemenin kendi öğrenme yöntemine uymadığını söylemiştir. Öğretmen günlüğünde ise podcast yayınlarına ilişkin şunlar yer almıştır: *“Podcast henüz Türkiye’de pek tanınmasa da radyoya olan benzerliğinden dolayı öğrenciler çabuk kanıksadı. Sınıfta kaç kişinin dinlediği konusunda sağlıklı veri*

alamıyordum. Çünkü yaş gruplarına baktığımda orta yaş olduğunu görüyordum. Velilerin öğrencilerle beraber dinlediğini öğrenince içim rahatladı. Bu yaş grubunun dinleme odaklı öğreneceğini biliyordum. Bana göre işe yaradı. Tek sorun etkileşimdi. O da google classroomda fazlasıyla vardı. Podcast yayınlarına çeşitli formatlarda devam etme kararı aldım. Kesinlikle eğitim öğretimde podcast yayınlarından faydalanılmalı.”

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM’ün sınıf dışı boyutunda kullanılan wsq uygulamasının öğrencilere katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 19’da gösterilmiştir.

Şekil 18. WSQ’ya İlişkin Kodlar



Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin yeni bir formu olarak uygulanan wsq (watch, summary, question), (izle-özet çıkar-soru sor) öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenme süreçlerini takip eden bir yöntem olarak açıklanmaktadır. Yöntem kısmında ayrıntılı anlatıldığı üzere, google classroomdaki öğrenme içeriklerini tamamlayan öğrenciler, süreç modülünde yer alan google dökümanlar uygulamasında ortak doküman üzerinde özet ve soru yazımı yapmışlardır. Ters yüz öğrenme modelinin sağlıklı bir şekilde işlemesi için öğrencilerin sınıf dışı boyutta konuyu mutlaka tamamlamaları beklenmektedir. Bu süreci takip edebilmek ve öğrencilerin bilgi eksiklerini tespit edebilmek için her hafta konuyla ilgili en az üç soru ve özet yazmaları istenmiştir. Alanyazında da ters yüz öğrenme modelinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğrencilere zorlayıcı bir görev verilmesi belirtilmektedir. Nitekim görüşmelerde öğrenciler wsq yöntemini genellikle zorlayıcı ve öğretici bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Yaprak isimli öğrenci, “Özet yazmak beni bayağı zorladı. Konuyu çalışmak zorunda kaldım ama gerçekten araştırırken öğrendiğimi hissettim. Özet yazarken aklımdakileri yazmak öğrenmemi geliştirdi. Aynı zamanda diğer özetleri okuyup unuttuklarımı yazdım” şeklinde görüşünü bildirdi. Benzer ifadeler kullanan Huriye isimli öğrenci ise, “WsQ bölümü konuyu pekiştirmemi sağladı. Özet hazırlama mesela. Bütün

konuyu çalışıp da özeti çıkartıyordum. Böylece öğrendiğimi anlıyordum. Özet çıkarmak zordu ilk başlarda. Sonradan alıştım. Soru yazmak ise konu bilgisi gerektirdiği için daha zordu” diyerek wsq yönteminin konuyu anlamasına yardımcı olduğunu belirtti. İsmet isimli öğrenci de şöyle konuşarak arkadaşlarının görüşlerini doğrulamış oldu:

“Özet çıkarmak ve soru yazmak çok zordu. İlk başlarda çok zorlandım yazmak için. Özet çıkarmak için kitaplara baktım bir bakmışım öğrenmişim. Bir konuyla ilgili ne bildiğimizi anlamak için yazmak önemliydi. Arkadaşlarımın yorumlarını da okudum. Az yazan da vardı ama özellikle bazı arkadaşlarımız uzun uzun yazmıştı. Onları okumak dersi okumak gibiydi zaten.”

Wsq yönteminde öğrenci sorularının birbirine benzemesinin sorun teşkil ettiğini belirten Ata ise özellikle soru yazmanın zor olduğunu, herkesin soru yazdığı için farklı soru bulmakta zorlandığını söyledi. Aynı Şekilde Aslan isimli öğrenci de özet yazmanın konuyu pekiştirmelerini sağladığını fakat soru yazmakta zorlandığını söyledi. Öğrencilerin görüşmelerde kaydettiği farklı soru bulmakta zorlanmalarıyla beraber çaba sarf etmelerinin, araştırmanın ilerleyen haftalarında öğrencilerin daha üst düzey bilişsel basamaklara ait soru yazmalarına neden olduğu görülmüştür. Bu açıdan konuya ilişkin soru yazmak, öğrencilerin anlama ve bilme basamaklarının üzerine çıkması için itici güç olmuştur.

Bunların yanı sıra öğrencilerin özet ve soru yazmak için kendi çalışma yöntemlerine göre yol belirledikleri de görülmektedir. Örneğin Oğuz isimli öğrenci şunları ifade etmiştir:

“Özet yazarken anladıklarımı küçük küçük not kağıtlarına yazıyordum. Bu çok faydalı oldu benim için. Sonra da arkadaşlarımın sorularını yanıtıyor sonra da kendim soru yazıyordum. Böylece konuyu anladığımı hissediyordum. Özellikle özet yazmak bana çok katkı sağladı. Mesela hikâyeyi nasıl özetleyerek daha iyi anlıyorsak konuyu da yazarak daha iyi anlıyoruz. Hikâye yazmak gibi bir şey yani. Türkçe’de nasıl hikâye yazıyoruz, burada da aynısı. Tam bana göreymi bu yöntem.”

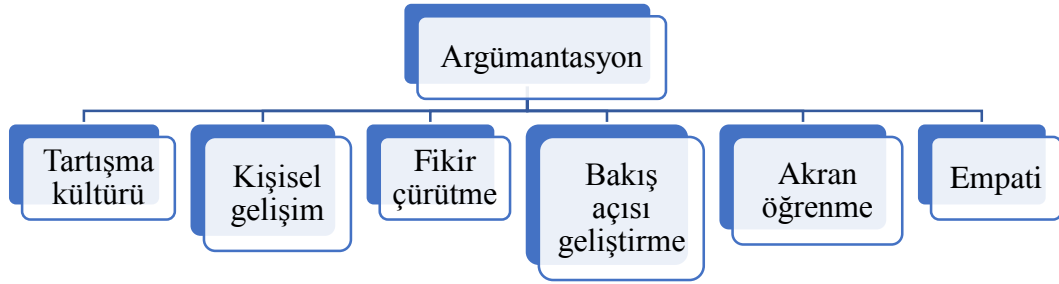
Wsq yöntemine ilişkin öğretmen günlüğünde şunlar yer almıştır: *“Beklediğim gibi özet ve soru yazma kısmında öğrenciler zorlandı. Sonuçta fikir ortaya koymak zorundaydılar ve ve bu zorlayıcı bir görevdi. Fakat ters yüz öğrenme modelinin başarılı olması için öğrencilere mutlaka zorlayıcı bir görev verilmesi gerektiği alanyazının ortak görüşüydü. Kendi kelimeleriyle özet başlarda çok az öğrencimde gördüm. Fakat haftalar*

ilerledikçe özetler uzadı ve ifadeler güçlendi. Soru ise kısmen daha kolay bir süreç oldu. Üç soru yazdı çoğu öğrenci. Modelin en işlevsel kısmıydı diyebilirim.”

4.1.2. Sınıf İçi

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM’ün sınıf içi boyutunda kullanılan argümantasyon uygulamasının öğrencilere katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 20’de gösterilmiştir.

Şekil 19. Argümantasyona İlişkin Kodlar



Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin sınıf içi boyutunda uygulanan argümantasyon yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmektedir. Yöntem kısmında ayrıntılı anlatıldığı üzere, iddia-veri-gerekçe-çürütücü-destekleyici-niteleyici bileşenlerinden oluşan argümantasyon temelli öğrenme yönteminde öğrencilere konuyla ilgili senaryolar padlet uygulaması üzerinden verilmiştir. Araştırmacının hareketli görseller ve haber linkleri yerleştirdiği kutucuklarda öğrenciler ortak çalışma dosyası üzerinde iddia-veri-gerekçe-çürütücü-destekleyici-niteleyici üreterek konuyla ilgili araştırma yapmışlardır. Ardından sınıf içerisinde araştırmacı argümantasyon çalışma kağıtları dağıtarak öğrencilerin önce bireysel sonra da grup olarak kanıt, çürütücü, destekleyici ve niteleyici gibi üst düzey argümantasyon bileşenleri üzerinden tartışmalarını sağlamıştır. Bu süreçte öğrencilerin özellikle araştırma becerilerinde gelişim gözlenirken sınıf içerisinde ise karşı grubun argümanlarını çürütmek için zihinsel olarak sınırlarını zorladıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra karşı fikirlere saygı duyarak tartışma kültürü edindikleri görülmüştür.

Örneğin Yaren isimli öğrenci argümantasyon etkinlikleri hakkında, “*Bayağı eğlenceliydi. Ben zaten tartışmayı seven bir öğrenciydim. İddiayı çok sevdim çünkü meydan okumayı seviyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer Şekilde Arzu isimli öğrenci ise, arkadaşlarıyla kavga etmeden güler yüzlü bir biçimde tartışmalarını söyleyerek tartışma kültürü kazandıklarını belirtmiştir. Arzu, “*Argümantasyon tartışmacı olma özelliği kazandırdı bana. Artık arkadaşlarımla tartışırken fikirlerimi daha*

rahatlıkla ifade edebiliyorum. Bir şey söylemek için kafamda tasarlama yapıyorum artık” diyerek kendini ifade ve zihinsel tasarı alanlarındaki gelişimini belirtmiştir. Yağız isimli öğrenci de bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Farklı fikirler daha iyi anlamamı sağladı. Mesela Oğuz farklı fikirler sundu, diğer arkadaşlar da farklı fikirler sundu. Onların anlatımları sayesinde konuyu daha iyi anladım. Özellikle çürütücüde farklı fikirler yarıştı ve ben orayı çok sevdim. Herkesin farklı fikri vardı ve karşı fikri çürütmeye çalıştı. Daha önce farklı fikirleri böyle dinlemiyordum.”

Argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin kişisel gelişimlerine etkisine ilişkin öğrenciler çok sayıda fikir belirtmişlerdir. Kerim isimli öğrenci, *“Tartışmalar için kitap okudum ve bu sayede kelime hazinem gelişti. Bu sayede iyi ve seri konuşabiliyorum artık.”* *“Karşı fikir öne sürerken tılandım. Bunun için kitap okudum.”* şeklinde konuşurken, paralel olarak Hayri isimli öğrenci de *“Etkinlikler güzeldi fakat çürütmede zorlandım çünkü çürütecek bilgim yoktu. Çürütmek için bayağı araştırmak gerekiyor. Bu açığı kapatmak için kitap okudum.”* şeklinde konuşarak sınıf içi etkinliğinde başarılı olmak için bilişsel olarak kendini zorladığını ve kişisel olarak gelişimde bulunmak için çaba sarf ettiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin ifadelerinde argümantasyon bileşenlerinden en çok çürütme aşamasına karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Didem, *“En çok çürütmeyi sevdim çünkü karşı taraf seni bir şekilde vuruyor ve senin de onu susturma imkânın oluyor. Karşı tarafı susturmak zevkliydi çünkü o ilk başta bir şey söyledi ve ben ters köşe oldum. Fakat birkaç tane sağlam çürütücü olduğu için ona karşılık verdim ve bu sayede geride kalmadım grubumuz açısından böyle oldu.”* şeklinde konuşarak karşı argümanı savunan arkadaşlarına karşı üstünlük duygusunun onu motive ettiğini belirtmiştir.

Kader isimli öğrenci ise, *“Çürütücüde karşı takım fikir öne sürdüğünde yenilmemek için sen de fikir öne sürmek zorundasın. Onların da fikri gelişti bizim de. Mesela fikrimizi biri çürütüyor ya onun fikri daha doğru geliyor bana. Tartışma bittiğinde onun fikri daha doğru olabilir diyorum.”* diyerek çürütme bileşeni sürecinin öğrencileri düşünsel olgunluğa ve karşı fikirlere saygı duymaya yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Kismet isimli öğrenci, *“Çürütücü hem eğlenceli hem zordu. Karşı takımı yenmeye yükseliyorsun. Ama bir yandan da çok zorlandım. Çünkü öyle fikirler bulmam gerekiyordu ki karşı tarafı yenelim. Bazen cevap vermekte zorlandım. Bu yüzden çok*

araştırdım, çok düşündüm, çok okudum. Birbirimize karşı fikirlerimizi söylememiz çok hoşuma gitti. Beynimi zorladım. Zihinsel olarak geliştiğimi hissettim” diyerek karşı fikri çürütme safhasında zorlandığını ve bu sürecin kendini geliştirmeye ittiğini belirtmiştir. Benzer bir görüş de katılımcılardan Yağmur’a aittir: *“Çürütücü bulmak beni çok zorladı. Çünkü eksik yönlerini bulmak karşı takımın çok heyecanlıydı, herkes uğraşıyordu karşı tarafı çürütmek için. Mesela karşı taraftaki fikir için şöyle olur böyle olur diye o fikrin çürütmeye zorluyordum. Fakat çürütme zorladı beni. Çünkü düşünmek çok zorladı beni. Çürütmek için çok çaba sarf ediyorum.”* Görüldüğü üzere çürütücü bulmak öğrencilerin zorlandıkları bir aşama olmasının yanı sıra öğrencilerin karşı grubun fikirlerine üstünlük kurma motivasyonu ile araştırmaya yöneldikleri görülmektedir.

Argümantasyon etkinliklerinin bir diğer katkısı da öğrencilerin konuya ilişkin farklı bakış açısı geliştirmeleri olduğu görülmektedir. Hasan bu düşüncüyü destekler nitelikte şunları söylemiştir, *“Bence en faydalı etkinlik argümantasyondur. Hem tartışık hem eğlendik hem de konuyu öğrendik. İkinci bir bakış açısı geliştirdim. Yani iki grup olduğunuzda karşı grubun kullandığı bilgileri anlıyorum.”*

Katılımcılardan Nesli, *“Karşı tarafın söyledikleriyle bilgilendim. Hiç düşünmediğim şeyleri onlar söyleyince öğrendim. Argümantasyon etkinliği çok eğlenceliydi. Karşı tarafın açığını bulmak ve onları yenmek çok hoşuma gitti. Mesela çoğu kişi derse daha çok katılım gösterdi. Normalde Sosyal Bilgiler dersine bu kadar katılmıyor da bizim sınıf. Argümantasyonda birçok kişi fikrini sundu. Bence arkadaşlarımızın fikirleri bakmadığımız noktaları görmemizi sağladı.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Elvan ise görüşlerini şu şekilde belirtti:

“Çok zevkliydi. Takımlara ayrıldık. Çürütme çok zevkli oluyordu. Bir de arkadaşlarım da olunca çok zevkliydi. Anlamadığım şeyleri de öğrendim tartışmada. Mesela nasıl desem daha mantıklı olmaya çalıştım. Örneğin tartışmalarda hem kendi tarafımdan bakıyordum hem de karşı taraftan. İki bakış açısından bakmak zorundaydım. İki taraftan da öğrendim. Çürütmede zorlandım. Mesela karşı takıma bir şey söylerken çok düşünmüştüm ama alışıkça kolaylaştı. Gittikçe daha kolaylaştı. İlk başta üretmekte çok zorlandım. Çünkü böyle bir aktiviteye daha önce katılmamıştım.”

Elvan’ın belirttiği gibi öğrenciler argümantasyon etkinliklerinde savundukları ve karşı oldukları fikri içselleştirerek farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Ayrıca çürütme bileşeninde zorlandıkları görülmüştür.

Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin sınıf içi etkinliklerinden argümantasyon etkinliklerine ilişkin en baskın öğrenci görüşünün akran öğrenmesine yönelik olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler gerek karşı argümanı savunan gruptan gerekse kendi grubundaki arkadaşından konu hakkında farklı görüşleri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Erkan isimli katılımcı, *“Argümantasyon etkinliğinde fikirlerimin değiştiğini hissettim. Karşıdan farklı fikirler gelince benim düşüncelerim değişiyordu. Ayrıca konuları anladığımı fark ettim. Karşı tarafı dinlerken konuları anlamışım.”* diyerek tartışmalar sonucunda konuyu öğrendiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde katılımcılardan Bahar, *“Öğretmenim çok eğlenceli bir aktiviteydi. Mesela tartışma yapıyorduk ondan sonra birbirimiz ile düşüncemizi paylaşıyorduk. Düşünme yeteneğimiz gelişti bence. Ve dersi anlamama katkısı oldu. Normal derslerde hoca anlatıyor sadece dinliyorduk ama biz tartışırken aklına giriyor ders.”* şeklinde konuşarak aktif katılımın dersi anlamasındaki etkisini dile getirmiştir.

Erdem ise, *“Argümantasyon tartışmalarında çok şey öğrendim. Karşı taraf bizim görüşlerimize laf atıp çürütmeye çalışıyordu. Biz mesela olumlu yönden bakarken karşı taraf olumsuz yönden bakıyordu. Onları dinlerken öğreniyordum. Bir de bizim takımdan arkadaşım bana örnekler veriyordu karşıya söylüyorduk. Böylece öğrendim.”* sözleriyle arkadaşlarından konuyu öğrendiğinin altını çizmiştir. Aynı biçimde katılımcılardan Yaprak, *“Açık fikirli olmamı çok geliştirdi. Konuyu gözden geçirdim derslere gelmeden önce, öğrenmeye yardımcı oldu. Tartışırken dersi öğrendim. Konuyu daha iyi anladım.”* şeklinde konuşarak bu görüşü desteklemiştir.

Huriye isimli katılımcı ise argümantasyon kapsamındaki güncel konuları ailesiyle paylaştığını belirterek şunları ifade etmiştir:

“Argümantasyon çok güzeldi. Evde padlette yorumlar yazıyorduk. Mesela annemle ve abamla da paylaşabiliyordum. Argümantasyon tartışmaların içindeki bilgileri ailemle paylaştım Daha önce bilmiyordum çok ilgimi çekti bu yüzden ailemle üzerine konuşuyorduk. Eskiden ailemle paylaşmıyordum ders konularını. Fakat argümantasyon tartışmalarında konular çok ilgi çekiciydi. Örneğin Türkiye’de doğalgaz rezervleri ve Türkiye’den geçen boru hatları. Bunları ailemle paylaştım.”

Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan öğrencilerden bazılarının Sosyal Bilgiler derslerinde gerçekleştirilen argümantasyon etkinliklerinde empati duygusunun geliştirdiği belirlenmiştir. Bu öğrencilerden İsmet, *“Sınıfta yaptığımız tartışmalarda karşı taraftaki arkadaşlarımız fikirlerini söylerken kendimi onların tarafına koyarak*

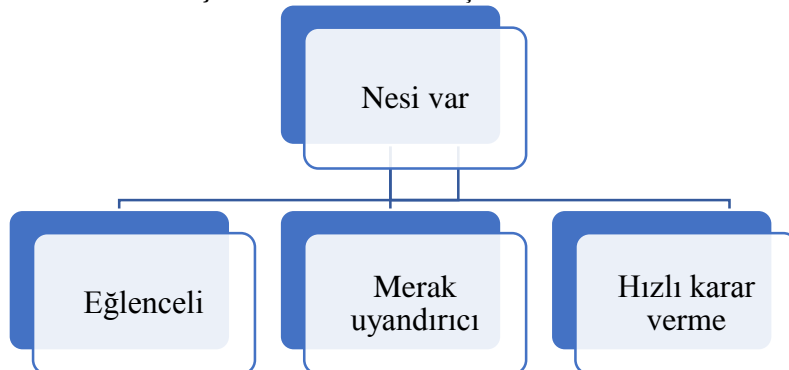
düşündüm. Ben olsam bunu derken neler hissederdim diye düşündüm. Böyle düşündükçe daha iyi fikir ürettim. Mesela ne desem daha mantıklı konuşurum dedim hep.” sözleri ile etkinlikler süresince empati duygusu geliştirdiğini belirtmiştir. Görüşlere paralel olarak Ata isimli katılımcı, *“Biz bir fikir ortaya atıyorduk karşı taraf zıt fikir ortaya atıyordu. Artık ne diyebilirler diye tahmin etmeye başladım. Böyle düşündükçe daha güzel argümanlar ürettim. Artık ben ne dersem karşı takım ne diyecek bilmeye başladım. Fikirlerini çürüttüğümde yüz ifadelerinden anlayabiliyordum.”* ifadesini kullanarak argümantasyon sürecinde sadece kendi fikirlerini değil karşı grubun fikirlerini de kontrol edebilme becerisi geliştirdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin empati becerilerinin olumlu yönde değişime uğradığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Nesli isimli öğrenci ise günlüğünde şu ifadeler yer vermiştir: *“Bugün (10.12.2021-Cuma) tartışma yaptık. Grup başkanı oldum. İlk başta kimse fikirlerini söylemese de sonradan topladığımızı ve demir ipek yolunu güzel bir şekilde savunduğumuzu düşünüyorum. Tek sıkıntı ortalıkta kargaşanın olması oldu. Bazı kişiler birbirlerinin sözünü kestiler ama öğretmenimiz uyardı ve biraz olsun sorun çözüldü. Bence çok güzel bir hafta geçirdik. Öğretmenimize emekleri için çok teşekkür ediyorum. Umarım 2. hafta da bu hafta gibi güzel geçer. :)*

Öğretmen günlüğünde ise şunlar yer almıştır: *“Argümantasyon süreci öğrencilerin en çok motive olduğu kısımdı. Özellikle çürütme üretmek ve karşı grubu alt etme isteğine bayıldılar. Haftalar ilerledikçe argümantasyon bileşenlerine hâkim olduklarını gördüm. Özellikle söz alma ve söz sırasını bekleme konusunda büyük ilerleme kaydettiler. Bilimsel düşünme sistematığını öğrendiler diyebilirim.”*

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM’ün sınıf içi boyutunda kullanılan nesi var etkinliğinin öğrencilere katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 21’de gösterilmiştir.

Şekil 20. Nesi Vara İlişkin Kodlar



Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin sınıf içi boyutunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilen etkinliklerden biri de nesi var etkinliğidir. TYÖM uygulamalarında öğrencilerin öğrenme seviyelerinin ve öğrenme eksiklerinin tespit edilmesi süreci, uygulamanın sağlıklı ve etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için önemli bir aşamadır. Bu bağlamda sınıfta öğrencilerin aktif olarak katıldığı nesi var etkinliği işe koşulmuştur. Nesi var eğitsel oyununda konuyla ilgili dört ana başlık belirlenir. Ardından bu başlıklardan habersiz dört gönüllü öğrenci sırayla sınıf dışına alınır. Öğrenci sınıf dışına çıktıktan sonra sınıfta kalan öğrenciler konuyla ilgili araştırma yapar. Daha sonra dışarı çıkarılan öğrenci sınıfa alınıp üç soru hakkını kullanarak konu başlığını tahmin etmeye çalışır. Sınıfa giren öğrenci, seçtiği üç arkadaşına, “Nesi var” diyerek konuya ilişkin ipuçları ister. Böylece öğrenciler konuyla ilgili araştırma yaparken, bilgi eksikliklerini görmüştür ve tekrar yapma fırsatı elde etmiştir.

Şekil 21’e bakıldığında öğrencilerin nesi var etkinliğinde eğlendikleri ve hızlı karar verme becerilerini kullandıkları görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin nesi var etkinliğine karşı olumlu tutum gösterdikleri dikkat çekmektedir. Örneğin Aslan isimli katılımcı, *“Nesi var etkinliğinde bütün sınıf eğlendik. Dışarı çıkan arkadaşın konuyu tahmin etmemesi için çok ayrıntılı bilgiler bulmaya çalıştık. Sıra arkadaşımın kitabı açıp acaba ne sorabiliriz diye hızlıca araştırma yaptık. Ben çok eğlendim.”* şeklindeki ifadeyle etkinlikte eğlendiğini belirtmiştir. Bu görüşe yakın olarak Oğuz isimli öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben en çok nesi var etkinliğinde eğlendim. Dışarı çıkmayı çok istedim ama olmadı. Fakat dışarı çıkan arkadaşlarımızı zorlamak için çok bilinmeyen bilgiler bulmaya çalıştık. Emirhan bilemedi, Oğuzhan hemen bildi. Bilinen şeyleri söyleyince biliyorlardı. Biz de zorlamak istedik. Güzeldi.”*

Bazı öğrencilerin nesi var etkinliğini merak uyandırıcı buldukları belirlenmiştir. Örneğin Yaren, *“Nesi var etkinliğini çok sevdim. Bu etkinlikte soru sormak için araştırmak ve arkadaşlarıma soru sormak için gizemli bilgiler öğrenmek istedim. Siz bize vakit verdiğinizde sıra arkadaşım Sila ile fikir alışverişi yaptık. Ne sorabiliriz diye merak ettik. Eğer kolay sorsaydık ilk soruda bilirlerdi.”* şeklinde konuşarak soru sorma aşamasında araştırma yaparken merak duygusuyla hareket ettiklerini belirtmiştir.

Nesi var etkinliğinin doğası gereği soru üretmek için hızlı karar almak zorunda kaldıklarını belirten öğrencilerden Arzu, *“Nesi var etkinliğinde yarışma yapıyor gibiydik. Biri çıkınca hemen soru hazırlamak için kitap ve deftere bakıyorduk. Sizin verdiğiniz sürede soru bulamazsam söz hakkı alamıyordum. Bunun için hızlı oldum.”* diye

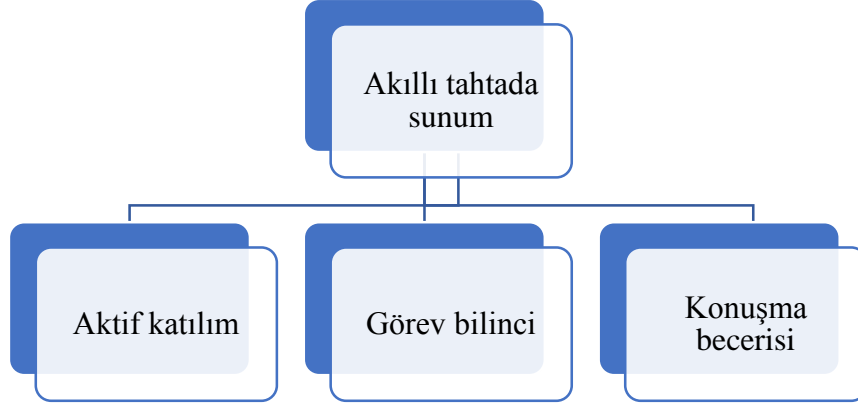
düşüncelerini ifade etti. Yağız ise dışarı çıkan arkadaşlarına soru hazırlamak için öğretmenlerinin onlara verdiği zamanı değerlendirmek için hızlı soru bulduklarını söyledi.

Öğrenci günlüğünde Kısmet isimli öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır: “*Nesi var etkinliği çok eğlenceliydi. Dışarı çıkmak için parmak kaldırdık öğretmen bizi görsün diye. Çıkanlara en zor soruları sorduk. Zaman nasıl geçti anlamadım.*”

Öğretmen günlüğünde ise şunlar yer aldı: “*Öğrenciler aktif öğrenme etkinliklerini çok sevdi. En çok da nesi var etkinliği. Öğrenci sırasından kalkıp işin içine girdiği her etkinliğe yoğun katılım gösteriyor. Bu anlamda nesi var etkinliği farkında olmadan öğrenmelerini sağladı ve birlikte eğlendik. Zor soru bulmak derinlemesine araştırma yapmalarını sağladı.*”

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM’ün sınıf içi boyutunda kullanılan akıllı tahtada sunum yapma etkinliğinin öğrencilere katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 22’de gösterilmiştir.

Şekil 21. Sunuma İlişkin Kodlar



Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinde sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamalardan akıllı tahta sunumlarına yönelik öğrenci görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler geleneksel yöntemde pasif konumda olduklarını, uzun zamandır tahtada sunum yapmadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Kerim isimli öğrenci şu ifadeleri kullanmaktadır, “*Biz normalde Sosyal Bilgiler dersinde kitaptan işlerdik. Öğretmenimizin anlattıklarını kitaplarımızda altını çizerdik. Şimdi tahtada slayt hazırlayıp sunduk. Çok farklı geldi tahtaya çıkmak. İlk başlarda heyecanlandım. Sonra alıştım hatta soru-cevap bile yaptım. Yine sunum yapmak isterim.*” şeklinde görüşlerini dile getirdi. Benzer görüşe sahip Hayri isimli öğrenci de “*Sunum yapmayalı çok olmuştu. Biz sosyalde öğretmenin anlattıklarını dinlerdik. Sonra kitaptan*

altını çizerdik. Şimdi sunum yaptık power pointten. Epeydir hazırlamamıştım. Yazıların yanına görsel ekledim. Sonra ablama gösterdim. Aileme sunum yaptım. Sınıfta evdeki gibi iyi olmadı ama güzeldi. Kendim hazırlanınca anladım konuyu. Tahtada olmak çok güzeldi.” şeklinde görüşlerini dile getirerek aktif katılıma vurgu yaptı.

Akıllı tahtada sunum yapmak için belirli bir hazırlık süreci yapmanın altını çizen bazı öğrenciler, sunum hazırlamak için görev paylaşımı yaptıklarını belirterek görev bilincinin altını çizmişlerdir. Didem isimli öğrenci konuyla ilgili, *“Siz konuyu verdiğinizde Arzu ile yapabileceğimi söylediniz. Biz de Arzu’yla görev paylaşımı yaptık. Dünya iklimlerinin yarısını o hazırladı, yarısını ben hazırladım. Sonra birbirimizin çalışmalarını birleştirdik. Sizin dediğiniz gibi uzun yazı koymadık. Konuyu özet anlatıp ilgi çekici görseller ekledik. Arkadaşlarımız çok beğendi. Bizim için de heyecanlı bir görev oldu”* şeklinde konuşarak sunum hazırlama sürecinde görev bilinci kazandıklarını vurgulamıştır.

Konuyu tahtada sunmanın öğrencilere kazandırdığı başka bir beceri ise konuşma becerisi olarak ön plana çıkmaktadır. Kader isimli öğrenci, *“Normalde ben söz hakkı istemem. Fakat siz sunum görevi verince Ecrin ile aldık. O sunacak ben de sayfaları değiştirecektim. Ama ben de sundum. Utandım önceleri. Fakat sonra rahatladım. Biraz daha sunum yaparsam daha iyi olur.”* ifadelerini kullanarak sunum yapmanın sosyallik boyutuna dikkat çekmektedir. Sosyal açıdan geri planda kalmayı tercih eden sessiz öğrencilerin sunum alma konusunda kararsız oldukları ve çekingen davrandıkları gözlemlenmiştir. Fakat sunum sırasında çekincelerini bir nebze de olsa kırıp yeniden sunum yapmayı talep ettikleri görülmüştür.

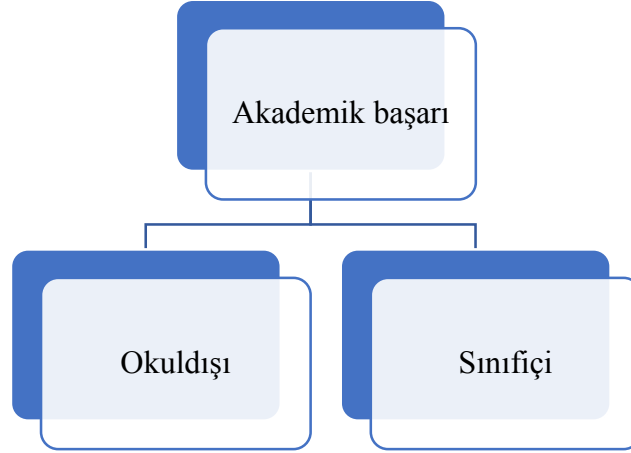
Öğrenci günlüğünde Yağmur isimli öğrenci şunları kaydetmiştir: *“Güzeldi. En beğendiğim yanı sanırım sunumlardı. Sunum hazırlamayı seven biriyim. İlkokulda da yaptığımız bir şeydi. O yüzden sunum yapmayı seviyorum. Öğretmenlik hayalim buradan geliyor.”*

Sunum ile ilgili öğretmen günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır: *“Öğrenciler sunum etkinliğine çok iştahlı katıldılar. Hiç ummadığım kadar iyi sunumlar vardı. En son ne zaman sunum yaptık bilmiyoruz diye söyleyince içim biraz burkuldu. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin tahtaya çıkması onlar için tahminimden çok daha değerliydi. Soru cevap yaparak süreci iyi yönettiler. Ders öğretmenlerine bu konuda bilgilendirme yaptım. Umarım bundan sonra sunum yaparlar.”*

4.2. AKADEMİK BAŞARI

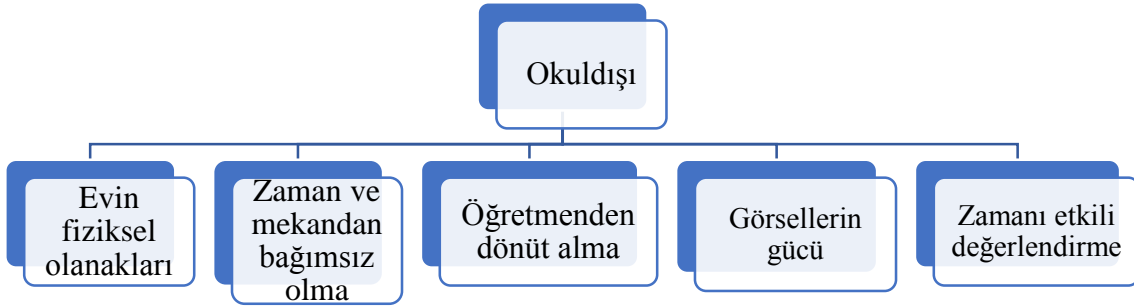
Bu tema sınıf dışı ve sınıf içi olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

Şekil 22. Akademik Başarı Temasına İlişkin Kategoriler



Şekil 23’te görüleceği üzere Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin yapısı gereği sınıf dışı ve sınıf içi olarak ikiye ayrılan süreçte öğrenciler farklı süreçlerde farklı boyutlarda akademik olarak geliştiklerini belirtmişlerdir.

Şekil 23. Sınıf Dışı Akademik Başarıya İlişkin Kodlar



4.2.1 Okuldışı

Bu kategori, evin fiziksel olanakları, zamandan ve mekândan bağımsız olma, öğretmenden geri dönüt alma, görsellerin gücü ve vakti değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir.

Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme uygulamalarının akademik başarıyı artırdığını belirten öğrenciler, Şekil 24’te görüleceği üzere uygulamaların birtakım özelliklerinden dolayı başarılarının artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ters yüz öğrenme modelinin doğası gereği öğrencilerin sınıf dışında konuları öğrenerek sınıfa gelmeleri

gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını hazırlamaları ve öğrenme sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Öğrenciler ifadelerinde ev ortamının sınıf ortamına göre daha rahat olduğuna dikkat çekmiştir. Bu konuda katılımcılardan Kısmet şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Benim için evde ders çalışmak daha kolay oldu. Okulda bazı insanlar konuştuğu için anlayamıyordum. Evde ders çalışırken daha iyi anladım. Odam sessiz ve sakindi. Sizin gönderdiğiniz videoları izlerken daha iyi anladım.”

Bu görüşe yakın bir ifadeyle Yağmur isimli katılımcı, *“Yani bence bütün öğrencilerin teknoloji ile bağımlı var. Teknoloji ile olunca da çok güzel oluyor biraz eğleniyorsun, canımız sıkılmıyor. Mesela derste bazen hocalarımız not aldırıyor. Bu sırada bazı arkadaşlarımız yaramazlık yapıyor. Çok gürültülü oluyor. Evdeyken yazdırma gibi şeyler olmadığı için bu sayede daha iyi konuyu kavriyoruz.”* biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu görüşlere paralel olarak Hasan şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir:

“İnternet üzerinden derslerimizi işlediğimiz için notlarımızı daha iyi alabiliyorduk, böyle bir süremiz yoktu. Akşam eve gittiğinizde çok rahattık. Derste 40 dakikanın 10 dakikası yazmaya gitse 10 dakika da düzensizlik oluyordu, kötü yazıyorduk. Yani okunması zor oluyordu yani kötü oluyordu. Fakat çevrim içi olunca zaman daha çok bana kaldığından dolayı örneklerimi daha uzun yazdım, konuyu daha iyi kavradım.”

Nesli isimli katılımcı ise evin olanaklarını vurgulayarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Bence evde çalışmak iyi aslında. Çünkü okulda çok ses olduğu için ve kalabalık olduğu için sesi duyamıyoruz ama evde rahatça kendimiz yazabiliyoruz, rahat olabiliyoruz fakat okulda öyle olmuyor. Evde bana ait odam var ve ailem dikkat ediyor.”*

Katılımcıların görüşlerinde yansıttığı sınıf ortamındaki negatif etkinin evde minimize edilmesi ters yüz öğrenme modelinin önemli katkılarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

ATTYÖM’ün sınıf dışında akademik başarıya olumlu etki eden bir diğer yanı, zaman ve mekândan bağımsız çalışma durumudur. Elvan isimli öğrenci bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Bir zaman sınırı olmadan istediğin zaman istediğin yerde istediğin şekilde ders çalışmak çok hoşuma gitti. Ders başarımları çok artırdı böyle çalışmak. Normalde az ders çalışıyordum şimdi daha çok çalışmaya başladım.”*

Ders çalışmanın mekâna ve zaman bağılı olmadan gerçekleşince daha etkili olduğunu belirten Erkan, “*Evde çalışmak hem dijitalde hem klasik olarak çok güzeldi. Siz videoları attınız biz izledik, podcast dinledik. Evde, serviste, arabada dinledim. Yazılım çok iyi geçti sayenizde Gayet güzeldi gayet bilgili oldum Normalde Sosyal Bilgileri zor anlayan bir insanım ama sizin sayenizde anladım.*” ifadelerini kullanarak sınıf dışında zamana ve mekâna bağılı kalmadan çalışmanın önemini vurguladı. Evde çalışmanın kendisini motive ettiğini belirten Bahar, “*Elimin altında telefon oluyor zaten. Telefon bakmayı çok seviyorum. Sizin gönderdiklerinizi merakla bekliyordum ve çalışıyordum. Bu beni çok motive etti.*” şeklinde konuşarak bu görüşe katkıda bulunmuştur.

Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sınıf dışı akademik başarısına etki eden faktörlerden bir diğerinin öğretmen geri dönütü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf dışı süreç boyunca araştırmacı tarafından, sanal sınıf uygulaması google classroomdaki ve padlet uygulaması içerisindeki tartışmalarda araştırmacı tarafından öğrenci yorumlarına dönütler verilmiştir. Elde edilen bulgular geri dönütlerin öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Erdem isimli öğrenci, “*Google classroomdaki tartışmalarda herkes yorum yazıyordu, arkadaşlarımı orada görmek beni muttu etti. Siz de yorumlarımıza cevap veriyordunuz. Bazen aynı yorumları yapıyorduk siz bizi yönlendirdiniz. Böylece doğru bilgiye gittik.*” biçimindeki ifadesiyle araştırmacı tarafından verilen dönütlerin yorumların gelişimine etki ettiğini belirtmiştir. Yaprak isimli katılımcı ise,

“*Padlet gönderiyordunuz bize, biz de oradaki linklere tıklayıp araştırıyorduk. Sonra bulduklarımızı yazıyorduk. Görseller çok güzeldi. Siz de akşamları orada oluyordunuz. Bizi yönlendirici sorular soruyordunuz. Biz de buna göre size cevap veriyorduk. Sizinle ve arkadaşlarımla yazışmak çok eğlenceliydi. Her zaman yazıyorduk. Bize değer verdiğinizi hissettim*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında, araştırmacının sınıf dışı tartışmalarda öğrenci yorumlarına dönütler vermesinin katılımcılar tarafından olumlu karşılandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan geri dönütler sayesinde kendilerine değer verildiği duygusuna sahip oldukları görülmektedir. Huriye isimli katılımcı ise özet ve soru yazma kısmında bulunan dönütlere dikkat çekerek, “*Konuları dinledikten sonra yazdığımız özet ve sorulara yorumlar yazdınız. Özetlerimde bazı noktaları eksik yazdığımı fark etmemi sağladı bu yorumlar. Soruları da ilk başlarda az yazıyordum. Sonraları sizin yönlendirmelerinizle farklı sorular yazmaya başladım*” ifadelerini kullanmıştır. Bu

ifadede görüleceği gibi araştırmacının yönlendirmesi sonucunda öğrenciler alt düzey bilişsel sorulardan üst düzey soru yazımına doğru eğilim göstermiştir.

Sınıf dışı akademik başarının oluşmasında etki eden diğer bir etken ise öğrenme içeriklerinde yer alan görsellerin gücü olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle adobe spark ve padlet uygulamalarında bulunan görsellerin öğrencilerin ilgisini çektiği görüşmelere yansımıştır. Geleneksel öğretimdeki görsel içeriklerin azlığına vurgu yapan İsmet, *“Sizin gönderdiğiniz içeriklerdeki görseller çok dikkatimi çekti. Paralel ve meridyen konusunda ve iklimler konusunda bize gönderdiğiniz adobe sparkta çok güzel görseller vardı. Ben görsellere bakarak öğrenmeyi seviyorum. Yani yazı okumayı çok sevmiyorum. Görsellerin altındaki kısa yazıları okuyup konuyu anladım.”* biçimindeki ifadeyle görsel içeriklerin öğrenmesi üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Ata da karikatürlere değinerek şu şekilde konuşmuştur: *“Konuları öğrenirken bol görsellerin olması benim için ilgi çekiciydi. Çünkü çok yazı olduğu zaman sıkılıyorum. Ayrıca padletteki karikatürleri çok sevdim. Köylü amca ve oğlu karikatürü çok hoşuma gitmişti. Ben de karikatür programından karikatür yapmayı denedim.”*

Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme uygulamalarının akademik başarıyı artırdığını düşünen öğrencilerden bir kısmı evdeki boş zamanı etkili bir biçimde değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Evdeki boş zamanlarında podcast dinlediğini söyleyen Aslan, yazılısının bu sayede iyi geçtiğini belirtmiştir. Sınıf dışı sürecin oldukça verimli geçtiğini belirten Burcu, *“Birçok katkısı oldu bana videoların ve sizin hazırladığınız sitenin. Videoları izledim, notları okudum, konuyu anladım. Hocam mesela evdeyken, boş duruyorken google classroom sayesinde boş durmadım. Etkinlikleri yaptım.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Oğuz isimli öğrenci görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Mesela normalde tablet bakarım. Etkinliklerde google classroom açıyordum. Ders başarıyı da çok etkiledi. Canlı ders gibi oldu. Hem ders çlaştım hem canım sıkılmadı.”*

Evde boş zaman olarak gördüğü zaman dilimini verimli bir şekilde geçirdiğini düşünen Yaren isimli katılımcı bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Orada mesela videolar vardı etkinliklerde çok güzeldi. Mesela evde zamanımızı boşa harcamış oluyoruz ama evde daha fazla şey öğrendik. Çok öğreticiydi. Etkinlikler görseller ve çevrimiçi tartışmalar çok öğretici idi. Google classroom da bir konunun altına tartışmak çok zevkliydi. Arkadaşlarımdan çok şey öğrendim hatta durup durup kim ne yazmış diye*

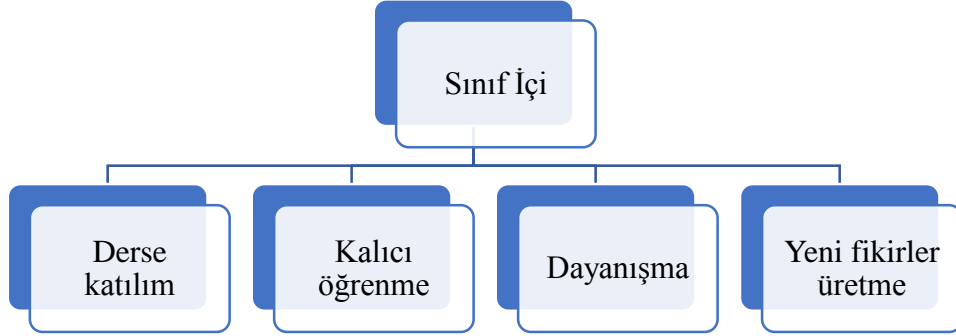
kontrol ettim. Ben de bir şeyler yazmak için araştırdım çabaladım ve onların fikirlerine bakınca da çok şey öğrendim.”

Evde boş zamanı verimli geçirdiğini belirten diğer bir öğrenci Arzu ise düşüncelerini şöyle açıkladı:

“Aslında evde çalışmayı sevmiyorum. Test çözüyorum bir tek. Şimdi işte her şey elimin altında oluyormuş gibi oldu. Yani telefona baktığım yerde bir anda derse girip bakmak eğlenceliydi. Ders çalıştım bu sayede. Hayır zaten tablet, telefon elimden düşmediği için istediğim zaman girdim.”

Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak ATTYÖM uygulamasındaki sınıf dışı süreçlerin, öğrencilerin uzaktan eğitimde edindikleri dijital alışkanlıklarına benzerlik gösterdiği için çabuk adapte oldukları görülmektedir. Bir diğer deyişle bilişim teknolojilerini aktif olarak kullanan z kuşağının dijital ihtiyaçlarını eğitsel açıdan olumlu olarak kanalize edilmesi noktasında etkili olduğu söylenebilir.

Şekil 24. Sınıf İçi Akademik Başarıya İlişkin Kodlar



4.2.2 Sınıf İçi

Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinde sınıf dışı süreçleri tamamlayan öğrenciler, modelin ikinci aşamasında sınıf içinde aktif oldukları etkinliklere katılmışlardır. Bazı katılımcılar akademik başarılarının artmasında sınıf içi süreçlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf içerisindeki öğrenme-öğretme süreçleri sonucunda akademik başarılarının arttığını düşünen öğrencilerden Yağız, *“Biz Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimizi dinliyorduk genelde. Ama şimdi tartışmalara katıldık. Gruplar oluşturduk, sunum yaptık. Çok eğlendim sizinle.”* ifadelerini kullanarak sınıf içerisinde pasif konumdan aktif konuma geçmelerinden memnuniyetini belirtmiştir. Bu görüşe paralel olarak Kerim isimli katılımcı da derse katılımının arttığını vurgulayarak, *“Sınıfta sürekli biz konuştuk. Tartışmada söz hakkı alıp karşı grupta fikir yarıştı yaptık. Hiç olmadığı kadar derste söz hakkı aldım. Baya güzeldi.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Hayri ise geleneksel öğretimdeki pozisyonunun değiştiğini belirterek şunları söylemiştir: *“Ben çok parmak kaldıran biri değilim. Genelde dinlerim dersi. Ama sunum yaptım. Nesi var etkinliğinde soru hazırladım. Tartışmada grup sözcüsü oldum. Çok güzeldi. Kendimi önemli biri gibi hissettim.”* Katılımcıların ifadelerine bakıldığında sınıf içi etkinlikler süresi boyunca öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktan memnuniyet duydukları görülmektedir. Doğal olarak ters yüz öğrenmenin temel hedeflerinden öğrencinin aktif duruma gelmesi noktasında başarılı olunduğu yorumu yapılabilmektedir.

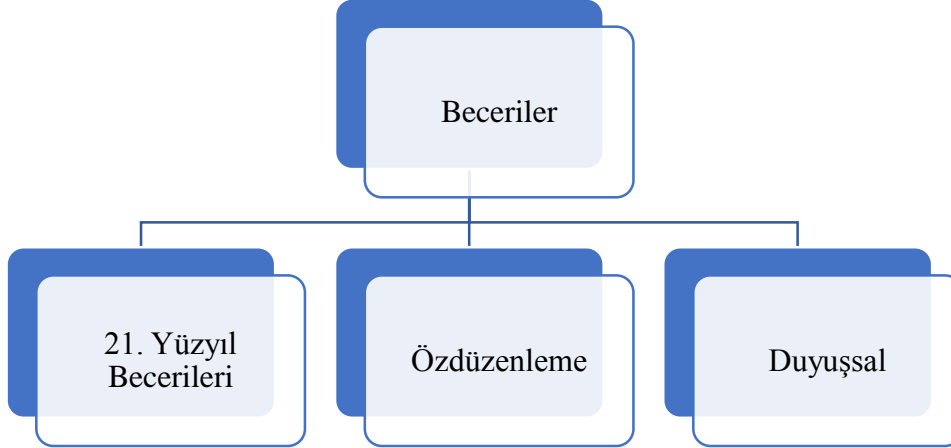
Katılımcılardan bazıları sınıf içerisindeki etkinlikler sonucunda kalıcı öğrenme yaşadıklarını, bunun sonucunda akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Erdem, Sosyal Bilgiler dersini daha iyi anladığını şu şekilde ifade etmektedir: *“Sosyal Bilgiler dersini zor anlardım. Çok da sevmedim. Ama etkinlikler sayesinde daha iyi anladım. Yaptığımız tartışmalar öğrenmemi sağladı. Kitap ve defterden değil arkadaşlarımdan öğrendim.”* Kader ise ATTYÖM uygulamalarının sınıf içi süreçlerinde gerçekleşen etkinliklerin, akademik başarısına yaptığı etkiye değinerek, *“Daha çok anladım. Arkadaşlarım çok güzel sunum yaptılar. İklim konusunu çok iyi anladım. Ayrıca patent konusunu da çok güzel sundu arkadaşlarımız. Ayrıca nesi var etkinliğinde üç soru hazırlarken konuyu tekrar etmiş olduk. Hem eğlendim hem öğrendim.”* biçiminde düşüncelerini ifade etti. Öğrenci ifadelerinden yola çıkarak, öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri sonucunda dersi daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenci ifadeleri doğrultusunda sınıf içi süreçte yapılan etkinliklerin, öğrenciler arasında dayanışma yarattığı böylece akademik başarının arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre sınıf içerisinde gerçekleştirilen argümantasyon etkinliğinde ve sunum hazırlama boyunca öğrenciler iş birliği içerisinde olmuşlardır. Örneğin, Kısmet isimli katılımcı, *“Argümantasyon etkinliğinde grup sözcüsü oldum. Siyaset gibi bir şeydi. Grup arkadaşlarımla fikir alışverişi yaptık. Argümanlarımızı yazdık, karşı gruptan bir fikir gelince nasıl çürütebiliriz hemen konuştuk. Grup olarak iyi iş çıkardık bence.”* şeklinde görüşünü bildirerek argümantasyon etkinliğindeki grup tartışmasında görev bölümü doğrultusunda dayanışma içerisinde olduklarını vurgulamaktadır. Yağmur isimli öğrenci ise yaptıkları iş birliğine değinerek, *“Sıra arkadaşımın sunum görevi almıştı. İkimiz de konuyu bölüştük ve beraber sunduk. Hazırlarken epey uğraştık. Akşamları birbirimize yaptığımız kısımları gösterdik. Sınıfta sunduk. Çok eğlenceliydi sunmak.”* ifadesiyle sunum hazırlarken arkadaşıyla ortak çalışma yaptığını belirtmektedir.

Bazı öğrenciler sınıf içi etkinliklerinde yeni ve özgün fikirler ürettiklerini belirtmiştir. Özellikle argümantasyon etkinliklerinde yeni argüman sunma aşamasında öğrenciler farklı düşünme formlarını denediği için yeni fikirler ürettikleri görülmektedir. Hasan isimli öğrenci, “Karşı grubun fikirlerini çürütmek için yeni fikirler bulmak zorundaydım. Bu beni çok hırslandırdı. Araştırarak karşı grubun fikirlerinin karşı fikrini buldum. Bu beni çok sevindirdi. İlk başlarda zorlandım fakat sonra bunu iyi yaptım. Farklı şekilde düşündüğümü hissettim.” biçimindeki açıklamasıyla argüman üretme sürecinde farklı fikirler geliştirme becerisini ortaya koyduğu görülmektedir. Argümantasyon etkinliklerinin kendisini zorladığını fakat bu sürecin kendisi için olumlu sonuçlandığını belirten Nesli, “Argümantasyonu siz bize anlattınız. Örnek yaparken kolay diye düşündüm. Fakat sınıfta yaptığımız etkinliklerde çok zorlandım. Özellikle ürettiklerimden ne diyeceğimi bilemedim. Öyle bir fikir söylemeliydim ki karşı grubun fikrini çürüteyim. Konulara farklı gözle baktığımı fark ettim. Hiç olmadığı kadar güzel fikirler ürettim. Bu beni çok sevindirdi.” şeklindeki açıklamasıyla farklı fikir üretme kabiliyeti kazandığını vurgulamıştır.

4.3. BECERİ

Şekil 25. Beceri Kazanımları Temasına İlişkin Kategoriler



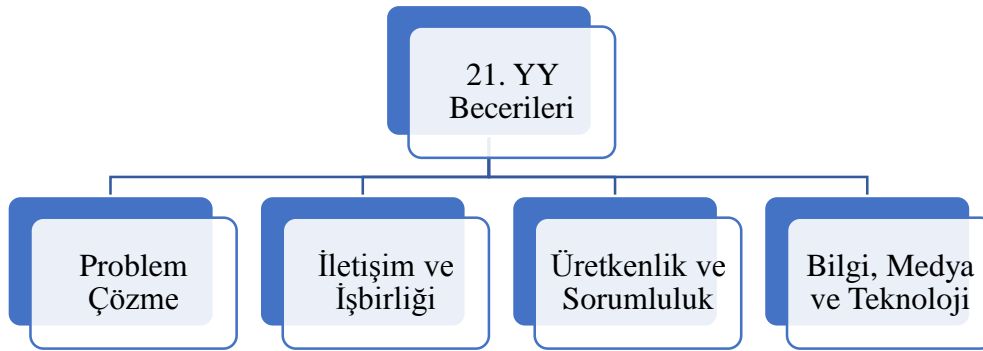
Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulamalarının birtakım becerileri geliştirdiğini belirten öğrenciler, Şekil 26’da görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerilerinde, özdüzenleme becerilerinde ve duygusal değerlerde bazı değişimler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların çoğu ATTYÖM uygulamaları ile yukarıda değinilen üç becerideki artışa vurgu yapmıştır. Denel işlem süresince öğrenciler araştırmacının sınıf içinde ve sınıf dışında oluşturduğu içerikleri tamamlamıştır. Farklı özellikleri barındıran bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin gerek bilişsel gerek duygusal becerilerinde değişimler olduğu görülmektedir.

4.3.1. 21. Yüzyıl Becerileri

Bu kategori, problem çözme, iletişim ve iş birliği, üretkenlik ve sorumluluk ile bilgi, medya ve teknoloji başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM uygulamalarının öğrencilere 21. yüzyıl becerileri anlamında katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 27’de gösterilmiştir.

Şekil 26. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlar



Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters-yüz uygulamalarının öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerine etkisini inceleme amacıyla elde edilen nicel veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Nicel veriler ışığında deney grubu öğrencilerinden nitel veriler toplanmıştır. Nitel bulgularda çalışmada gerçekleştirilen etkinliklerin problem çözme becerilerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan Elvan, “Yaptığımız etkinliklerde gördüğüm problemleri çözmeyi düşündüm. Mesela Hindistan’daki muson felaketi, şehirde mi yaşamalı yoksa köyde mi? Etkinliklerinde düşündüm ve kendime göre çıkış yolları buldum. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin hayatla ilişkili olduğunu anladım. Hayatımızda yaşadığımız şeyler Sosyal Bilgiler dersinde varmış bunu gördüm.” ifadelerini kullanmıştır. Öğrencinin ifadesinden yola çıkarak araştırmacının oluşturduğu argümantasyon senaryolarındaki konular öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Öte yandan bu senaryoları anlama ve çözme çabasındaki öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersinin gündelik hayatla ilişkilendirdiği görülmektedir. Etkinlikleri gündelik yaşam problemleriyle ilişkilendiren Erkan ise, düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Etkinlikler bizim yaşantımız içerisindeki olaylardan oluşuyordu. İklim olsun, teknoloji olsun bu böyleydi. Bu bana olumlu etki yaptı. Artık ülkem hakkında, coğrafya hakkında daha çok şey öğrendim. Artık daha çok bilgiye sahip olduğumun farkındayım. Bundan sonra bu konularda karşıma çıkan sorunlara daha farklı

yaklaşırım.” Katılımcının açıklamasından yola çıkarak etkinliklerde yer alan gerek konuya ilişkin gerekse genel kültür düzeyindeki bilgilerin, öğrencilerin problem çözme becerilerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğrendikleri yeni bilgiler üzerinden özgüven geliştirdikleri sonucuna ulaşılabilmektedir.

Araştırmanın sınıf dışı ve sınıf içi etkinlikleri sonucunda öğrencilerin bir kısmının ifadelerinden yola çıkarak iletişim ve iş birliği becerilerinin geliştiği görülmektedir. Bahar isimli katılımcı çevrim içi tartışmalarda arkadaşlarıyla yoğun biçimde iletişim halinde olduğunu belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: *“Google classroomda ve padlette yaptığımız tartışmalarda arkadaşlarımın yorumlarını görüp onlarla konuştum. Sınıfta konuşmaktan daha güzeldi. Bazı yakın arkadaşlarımla mesajlaştım. Böylece etkinlikleri yaptık.”* Katılımcının ifadesine göre öğrenciler çevrim içi tartışmalarda arkadaşlarıyla iletişim kurarak bazı sorunları aşabilme becerisi kazanmışlardır. Konuyla ilgili Erdem isimli öğrenci de *“Akşamları arkadaşlarımın yazdıklarına baktım. Onlara cevap verdim. Kendi araştırmalarımla birlikte diğer yorumlardan da faydalandım. Herkes birbirine cevap veriyordu. Tüm sınıf konu altındaydık.”* ifadelerini kullanarak sınıf dışı süreçte akran iletişimine vurgu yapmıştır.

Bazı öğrencilerin ise sınıf içi etkinliklerinde gerçekleştirdikleri iş birliğine dikkat çekmiştir. Örneğin Yaprak isimli katılımcı, *“Argümantasyon etkinliğinde iddia yazmakta zorlandım. Çünkü iddia ortaya koymak beni çok zorladı. Arkadaşımdan yardım aldım. Böylelikle ben de yazabildim. Grup olarak da herkes fikrini söyledi. Bir kâğıda yazdık, iyi olanları en başa yazdık. Karşı gruba bunları sunduk. Arkadaşımdan yardımı olmasa yapamazdım”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu ifadeye göre öğrencilerin etkinliklerde iş birliği yoluna gittikleri görülmektedir. Bu düşünceye paralel olarak Huriye isimli öğrenci şu şekilde görüşlerini belirtmiştir: *“Sizin dağıttığımız etkinlik kâğıtlarını doldururken biraz zorlandım. Fakat sıra arkadaşıma danıştım. Nasıl yazacağımızı konuştuk. Ben de yazdım. Birbirimize neler yazdığımızı gösterdik. Başka fikir görmek bana yararlı geldi. Kendi fikrim gelişti.”* Bu ifadelerin ışığında ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin iş birliği becerilerine katkıda bulunduğu, zorlandıkları noktalarda arkadaşlarının yardımıyla çözüm yolu buldukları tespit edilmektedir.

Araştırma sonundaki katılımcı ifadelerine dayanarak öğrencilerin üretkenlik ve sorumluluk becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Sınıf dışında ve sınıf içinde fikir üretiminin yoğun yaşanması ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, bu süreci doğuran ana faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda

öğrencilerden İsmet, ödev yapmayı sevmediğini fakat etkinlikleri yapmaktan hoşlandığını dile getirmiştir. İsmet düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Ben ödev yapmaktan hoşlanmıyorum. Ama gönderdiğiniz etkinlikleri severek yaptım. Orada düşüncelerimizi açıkladık. Diğer düşünceleri okudum. Arkadaşlarımın düşüncelerine karşılık ben de düşüncelerimi açıkladım. Çok güzeldi böyle yapmak.”* Ata isimli katılımcı da üretkenlik anlamında geliştiğini belirterek, *“Tartışmalarda sürekli fikir üretmek zorundasın. Yoksa karşı takım seni ezer geçer. Böyle ders yapmak çok heyecanlıydı. Ders çok hızlı geçiyordu ama düşünmekten ve fikrimi söylemekten yoruluyordum.”* açıklamalarıyla öğrenciler sınıf dışında ve sınıf içinde fikir üretimi yaptıklarını belirtmiştir.

ATTYÖM’ün uygulama sürecinde öğrencilerden beklenen en kritik davranışın, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmesi olduğu alanyazında genel düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin sınıf dışında öğrenme içeriklerini tamamlarken aynı zamanda sorumluluklarını yerine getirdiği söylenebilir. Katılımcılardan Aslan, *“Sorumluluk almayı öğrendim. Yani evde yapmam gereken etkinlikler, dersler vardı. Bunları zamanında bitirmek için sorumluluk aldım. Bence bu özelliğim gelişti.”* biçiminde düşüncesini ifade ederek, süreç içerisinde en çok gelişen özelliğinin, sorumluluklarını yerine getirmek olduğunu açıklamaktadır. Katılımcılardan bazıları, sınıf dışı eğitsel sorumluluklarını, dersin bir parçası olarak varsaydıklarını belirtmektedirler. Uygulamalarının kendisine eğitsel sorumluluklar yüklediğini belirten Oğuz, *“Videoları düzenli olarak izlersem, yazıları okursam, tartışmalara katılırsam derste başarılı olacağımı biliyordum. Bunun için her cuma google classrooma bakıp ne gönderdiniz diye bekliyordum. Bütün hafta sonu etkinlikleri yapıyordum.”* Öğrencilerin ifadelerinde görüldüğü gibi sınıf içinde ve sınıf dışında uygulanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin eğitsel anlamda sorumluluk sahibi oldukları görülmektedir.

Sınıf dışında öğrencilerin web 2.0. araçlarıyla ders içeriklerini tamamlamaları ve çevrim içi platformda fikir alışverişi yapmaları sonucu, öğrencilerin bir takım teknolojik beceriler kazandığı belirlenmiştir. Özellikle google classroom sanal sınıf uygulamasında bulunan modüllerde öğrenme sürecini gerçekleştiren öğrenciler, padlet uygulamasında yer alan argümantasyon tartışmalarında fikirlerini yazmışlardır. Bunların yanı sıra öğrenciler ders içeriklerinin çoklu ortamda aktarıldığı adobe spark programı, karikatür programı storyboard ve animasyon programı pawtoon üzerinden çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin bilgi ve medya teknoloji becerilerinde artış

görülmüştür. Yaren isimli öğrenci bu konu hakkında, “*Google classroomu telefonuma indirdim ama nasıl kullanılacağını bilmiyordum. Önceleri zorlandım fakat sonra facebook gibi olduğunu anladım. Uygulama üzerinde birçok şey yaptım. Karikatürler ve animasyonlar çok ilgimi çekti. Pawtoon uygulamasının sitesine girip ben de bir karikatür yapmayı denedim.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğrencinin açıklaması göstermiştir ki, web 2.0. araçları öğrencilerin ilgisini çekmiş ve dijital içerik üretme çabasına girmiştir. Diğer bir katılımcı Arzu ise konu hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

“Daha önce dersleri böyle internet uygulamalarından işlememiştim. Ne yapacağımı bilmiyordum. Biraz endişelenmiştim. Fakat ilk haftadan sonra öğrendim. Ailem de ne yaptığıma bakıyordu. İlk başlarda onlar da oyun oynadığımı sandılar. Fakat sizin gönderdiğiniz etkinlikleri yaptığımı görünce onların da hoşuna gitti. Google dökümanların kendi otomatik kaydetme özelliğini geç keşfettim. Yazıp yazıp sildim. Animasyonları çok seviyorum. Animasyon yapma uygulamasını öğrenince ben de yaptım. Artık yapabiliyorum.”

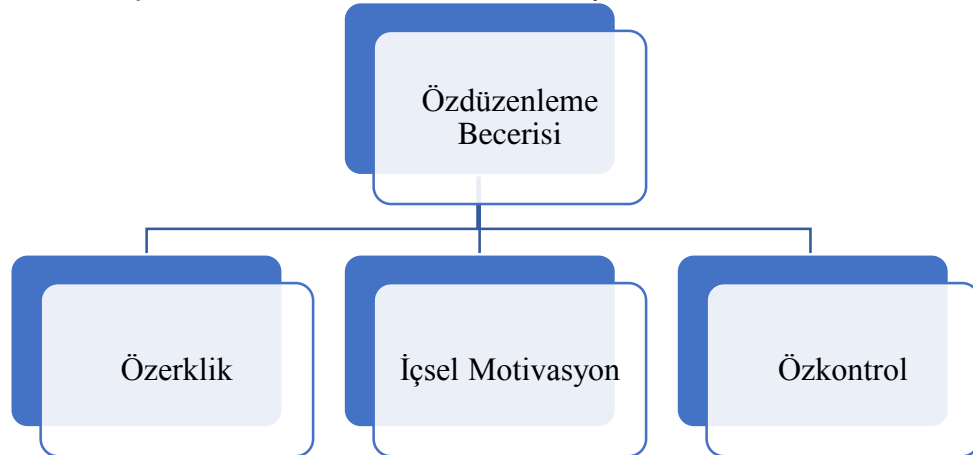
Arzu'nun ifadelerine bakıldığında, değişen öğrenci profilinin gelişen eğitim teknolojileri karşısında kayıtsız kalmadığı ve kendini geliştirmek için çaba sarf ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.3.2. Özdüzenleme Becerileri

Bu kategori, özerklik, motivasyon ve özkontrol başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ATTYÖM uygulamalarının öğrencilere özdüzenleme becerisi yönünde katkı sağladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular Şekil 28’de gösterilmiştir.

Şekil 27. Özdüzenleme Becerilerine İlişkin Kodlar



Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters-yüz uygulamalarının öğrencilerin özdüzenleme beceri düzeylerine etkisini inceleme amacıyla elde edilen nicel veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin özdüzenleme beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmadığını göstermektedir. Buna rağmen deney grubundaki öğrencilerin puan artışının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nicel veriler ışığında deney grubu öğrencilerinden nitel veriler toplanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modeli uygulamaları sonucunda öğrencilerin özdüzenleme becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Özellikle sınıf dışı bireysel çalışmalarda özdüzenleme becerisinin başat rol oynadığı öğrenci ifadelerinde görülmektedir. Katılımcılarda Yağız bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: *“Etkinlikler boyunca en çok gelişen yanımda kendi kendime yetebilme oldu. Bu becerimin arttığını hissettim. Evde kendi başına kalıyorsun ve bilgi sahibi olmak zorundasın. Sınıftaki argümantasyon tartışması için bilgilenmen lazım.”* Bir diğer öğrenci Kerim ise, *“Evde insan çalışırken kendi düşüncelerini anlatıyor, seviniyor. Yani insan evde de çalışabiliyor illa bir öğretmenin gözetmesine gerek yok. Bunu yapabildiğim için çok sevindim. Kendi kendime başardığım için mutlu oldum. Bence bana en büyük katkısı bu oldu.”* düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı ifadelerinde görüldüğü üzere ev ortamındaki bireysel alanda öğrencilerin kendi kendine çalışabilme becerisi kazandıkları anlaşılmaktadır. Alanyazında sınıf içi etkinliklerin başarılı olabilmesi için ters yüz öğrenmenin en önemli aşamasının sınıf dışı öğrenci çalışmaları olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeleri, diğer bir deyişle öğrenen özerkliği kazanmaları ters yüz öğrenmede öğrenciden beklenen kritik beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

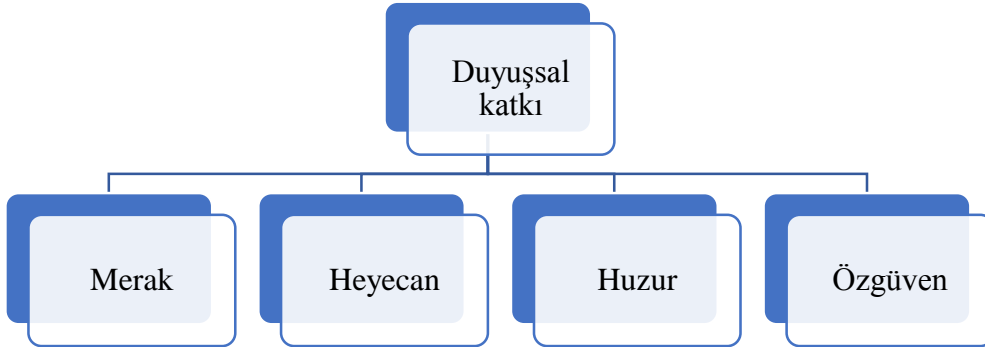
Öğrencilerin öğretim sürecinde başarılı olabilmelerinin önemli koşullarından biri içsel motivasyonlarının üst noktada olmasıdır. Bu doğrultuda araştırmacı farklı öğrenme tarzlarına uygun, güncel içerikler hazırlayarak katılımcıların motivasyonel anlamda hazır olmalarını hedeflemiştir. Konuyla ilgili olarak öğrencilerden Hayri, *“Sizin gönderdiğiniz linklere ve tartışma konularına devamlı bakarak ilgim arttı. Konuyu öğrendim.”* ifadesini kullanarak derse karşı motivasyonundaki artışı vurgulamıştır. Didem isimli öğrenci de şu ifadeleri kullanmıştır: *“Hem puanlarım açısından hem de öğrenme açısından etkinlikler iyi oldu. Sizin gönderdiğiniz linklerle başka dünyalara gittim. Ondan sonra araştırdım ve konuyu kavradım.”* Öğrenci ifadelerine bakıldığında konuya ilişkin haberler öğrencilerin

ilgisini çektiği görülmektedir. Sınıf dışı öğrenci motivasyonunun oluşması, sınıf içi etkinliklerine de olumlu şekilde yansıdığı gözlenmiştir.

Öğrenci ifadelerine bakıldığında ATTYÖM sürecinin bazı öğrencilere özkontrol becerisi kazandırdığı belirlenmiştir. Örneğin Kader bu konudaki görüşünü, “Gönderdiğiniz etkinlikleri çok sevdiğim için her hafta merakla bekliyordum. Haber linklerine girdikten sonra uzun süre konuyla ilgili araştırma yapıyordum. Hiç bu kadar dikkatli ders çalışmamıştım. Ailem de bana katıldı bazen.” cümleleriyle belirtmiştir. ATTYÖM etkinliklerine odaklanmakta zorluk çekmediğini belirten Kısmet ise şöyle konuşmuştur: “Sınıfta etkinlik yaparken karşı gruba üstünlük sağlamak istediğim için etkinlik kağıdını büyük bir dikkatle yapıyordum. Grup tartışmasında ise karşı tarafın fikirlerini yazıcımız hemen kâğıda yazıyordu, biz de karşı fikir bulmak için hızlıca fikir alışverişi yapıyorduk.” Katılımcıların ifadelerinin ışığında, öğrencilerin etkinliklere dikkatini verme ve odaklanma konusunda beceri kazandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

4.3.3. Duyuşsal Beceriler

Şekil 28. Duyuşsal Becerilere İlişkin Kodlar



Şekil 29’ a bakıldığında ATTYÖM’ün öğrencilere merak, heyecan ve üstünlük niteliklerini kazandırmış olduğuna ilişkin bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Bazı öğrencilerin ifadeleri kapsamında ATTYÖM etkinliklerinin öğrencilerde merak duygusunu geliştirdiği belirlenmiştir. Örneğin Yağmur, “Böyle ders işlememiştik daha önce. Her hafta acaba öğretmenimiz bize ne gönderecek diye bekliyorduk.” cümleleriyle yaşadığı merak duygusunu dile getirmiştir. ATTYÖM’ün kendisini merak etmeye yönelttiğini belirten bir diğer öğrenci Hasan ise, “İşlediğimiz yöntem bana merak uyandırıcı geliyor. Birçok şey gönderiyorsunuz ve buna alıştım.” şeklinde konuşarak ders dışı içeriklerin merak uyandırıcı olduğunu ifade etmiştir. Nesli isimli katılımcı konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “Tartışma konuları, internet sayfaları, haber linkleri vardı. Merak devamlı tavanda. Sosyal Bilgiler dersi birden güzel gelmeye başladı.”

Öğrencilerin derslerde zaman zaman şaşkınlık yaşadıkları, ders dışı öğrenme içeriklerini merakla bekledikleri görülmüştür. Bu durumun derse motive olmalarına da katkı sağladığı belirlenmiştir.

Görüşmeler sonucunda bazı öğrencilerin ATTYÖM uygulamalarından heyecan duydukları belirlenmiştir. Katılımcılardan Elvan ifadesinde heyecanını şöyle dile getirmiştir: *“Sosyal Bilgiler dersi çok heyecanlı geçti. Hep benim grubum kazansın diye çok uğraştım. Dersler baştan sona nasıl bitiyor anlamamıştım.”* Diğer bir katılımcı Erkan ise, *“Dersler değişik geçiyordu. Sunum yapılıyordu, oyunlar oynuyorduk, tartışıyorduk. Sosyal Bilgiler dersi olduğunda heyecanlanıyordum.”* şeklinde derslerde yaşadığı heyecanı dile getirmiştir. Öğrencilerden Erdem günlüğünde şunları belirtmiştir: “

“Sosyal Bilgiler dersi çok heyecanlı geçiyor. Tartışmalar için hazırlanıyoruz. Önceden haberleşiyoruz. Tartışırken çok heyecanlı oluyor. Ders nasıl geçiyor anlamıyorum. Siz tahtaya grupların skorlarını yazıyorsunuz ya bu beni çok heyecanlandırıyor. Karşı grubu yenmek istiyorum.” Öğrenci ifadelerine ve günlüğüne bakıldığında ders içi etkinliklerin öğrencileri oldukça heyecanlandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında bir öğrencinin etkinliklerde huzur bulduğu belirlenmiştir. Oğuz isimli öğrenci, *“Benim için evde ders yapmak daha huzur verici oluyor. Okulda karmaşa oluyor. Fakat evimde kendi odamda rahatça ders çalışıyorum”* biçiminde görüşünü bildirmiştir. Görüşmeler sonucunda bir öğrencinin de özgüven duygusunun geliştiği belirlenmiştir. Hasan isimli öğrenci, *“Yani sınavlarda yüksek not aldım. Sınıfta konuştum. Bu özgüvenimi artırdı. Yüksek puan almamı sağladı.”* şeklindeki ifadesiyle yükselen akademik başarısının ve derse katılımının kendisine özgüven verdiğini belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca söz konusu sonuçlarla ilgili alanyazında yer alan benzer araştırmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulan tartışma bölümü ve öneriler bulunmaktadır.

Sonuç

Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, 21. Yüzyıl becerileri ve özdüzenleme becerileri düzeyine etkisini ortaya koymaya yönelik bu araştırma, gömülü karma desene ile yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında toplanan nicel ve nitel verilerin akademik başarı, 21. Yüzyıl ve özdüzenleme başlığı altında yorumlanması ile beraber çalışmanın bulguları elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuç bölümü, “6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar”, “6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar” ve “6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin özdüzenleme becerileri düzeylerine ilişkin sonuçlar” olmak üzere üç ana başlık halinde sunulmuştur.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ATTYÖM Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Gerçekleştirilen bu çalışmanın amaçlarından biri, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda akademik başarı testi geliştirilmiş ardından bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Akademik başarı testinin öğrencilere ön test olarak uygulanmasının ardından denel işlem süreci uygulanmıştır. ATTYÖM kapsamında gerçekleştirilen 9 haftalık süreç sonunda son test verileri toplanmıştır. Denel işlemin ardından katılımcı grupta yer alan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Bu sürecin ardından veriler analiz edilip araştırma bulguları elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan ilki, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel açıdan anlamlı yönde

artırdığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puanları kendi aralarında karşılaştırılmış, deney grubunun ve kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iki grup öğrencilerinin Sosyal Bilgiler akademik başarı testinden elde edilen son test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda nicel verilere ek olarak nitel verilerden de yararlanılmıştır. Bu doğrultuda gömülü desene uygun olarak nicel verileri açıklayacak, destekleyecek ve derinleştirecek şekilde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler ile elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenin ve deney grubu öğrencilerinin tamamına yakınının ters yüz öğrenme uygulamalarının akademik başarıyı artırdığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, akademik başarıdaki artışı sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerle ilişkilendirerek ifade etmektedir. Öğrencilerin çoğu sınıf dışında gerçekleştirdikleri zengin öğrenme içeriklerinin başarılarının artmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarındaki artış üzerinde etkili olan diğer unsurların ise, evin fiziksel katkısı, mekândan ve zamandan bağımsız ders içeriğine ulaşabilme, vakti etkili kullanabilme, çevrimiçi tartışma olanağı ve görselliğin fazla olması olarak göze çarpmaktadır. Katılımcıların görüşüne göre akademik başarıyı etkileyen bir diğer faktör ise sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamaların öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkidir. Bu doğrultuda öğrencilerden bir kısmı, sınıf içinde yapılan argümantasyon etkinliği başta olmak üzere, diğer etkinlikler sayesinde Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler dayanışma içerisinde olduklarını, derse katılımlarının arttığını ve dersi kalıcı biçimde anladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayanarak, ters yüz öğrenme uygulamaları, sınıf dışı ve sınıf içi boyutların kendi dinamikleri doğrultusunda yapılan etkinlikler sayesinde deney grubu lehine anlamlı fark yaratmaktadır.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ATTYÖM Uygulamalarının Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi, bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Araştırmanın bu amacına ilişkin olarak ulaşılan sonuç, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM

uygulamalarının öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini istatistiksel olarak anlamlı yönde artırdığı yönündedir. Denel işlemin ardından deney grubu 21. Yüzyıl becerileri ölçeği puan ortalamalarının, kontrol grubunun puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Nicel verilerin yanı sıra ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla nitel verilerden de yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizi ile elde edilen bulguların ardından ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin çoğu ATTYÖM uygulamalarının 21. Yüzyıl becerilerini artırdığını belirtmektedir. Katılımcıların çoğu yapılan etkinliklerle problem çözme becerilerinde artış olduğu görüşünü bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler sınıf dışında ve sınıf içinde geçirdikleri süreçler sonunda iletişim ve iş birliğine yönelik becerilerinde artış olduğu yorumunu yapmaktadırlar. Bunun yanı sıra eğitsel anlamda sorumlu davranışlar sergilediklerini söylemişlerdir. Katılımcılar sınıf dışında ders içeriklerine ulaştıkları web 2.0 araçları sayesinde bilgi, medya ve teknoloji alanında beceri kazandıklarını belirtmişlerdir.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ATTYÖM Uygulamalarının Öğrencilerin Özdüzenleme Becerileri Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın diğer amacı, ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin özdüzenleme beceri düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Deney ve kontrol grubunun özdüzenleyici öğrenme envanterinden elde edilen son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen son testler sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip olduğu için özdüzenleyici öğrenme anlayışa sahip oldukları da söylenebilir. ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin özdüzenleme becerileri düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla nitel verilerden de yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizi ile elde edilen bulguların ışığında ulaşılan sonuçlara göre, öğrenciler evde ders çalışma sonucunda özdüzenleme becerisinde artış yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda öğrenciler kazandıkları içsel motivasyon sayesinde evde kendi kendine ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma

Karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desene uygun şekilde gerçekleştirilen bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, 21. Yüzyıl beceri ve özdüzenleme beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarının

öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, alanyazındaki birçok araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde farklı kademelerde benzer sonuçlar bulunmuştur. (Şahin, 2021) tarafından 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Evrensel (2021) tarafından 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Şerefli (2020) tarafından 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Şahin (2020) tarafından 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Uzun (2019) tarafından 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Bursa (2019) tarafından 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Erbil (2019) tarafından 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Demir (2018) tarafından ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Dursunlar (2018) tarafından 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Erdoğan (2018) tarafından 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ve Nayci (2017) tarafından 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen çalışmalar, ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ortaya koymaktadır. Diğer branşlarda (Heredia, 2022) tarafından İngilizce dersinde, (Kuyumcu 2022) gitar dersinde, (Nja vd., 2022) tarafından Kimya dersinde, (Qian vd., 2021) tarafından tıp fakültesinde, (Avery ve Huggan, 2018) tarafından Biyoloji dersinde, (Cronhjort vd., 2018) tarafından Matematik dersinde, Eichler & Peebles, 2016) tarafından Kimya dersinde yapılan çalışmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu anlamda elde edilen sonuç ile alanyazındaki sonuçları tutarlılık göstermektedir.

Alanyazındaki kimi çalışmalarda ise bu çalışmanın sonucundan farklı olarak ters yüz öğrenme uygulamalarının akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılmamıştır (Clark, 2015; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; McLaughlin vd., 2013). Ters yüz öğrenme modelinin işe koşulduğu çalışmalarda akademik başarı anlamında farklı sonuçlar alınmasının nedeni, araştırmacıların farklı yollarla uygulama gerçekleştirmeleri olarak açıklanabilmektedir. Henüz yeni bir öğretim modeli olmasından dolayı araştırmacıların farklı sınıf dışı ve sınıf içi öğretim tercihlerinde bulunması, ortaya çıkan farklı sonuçların temel nedeni olarak yorumlanabilmektedir (Flick, 2019). Modelin istenilen sonuç vermemesindeki bir diğer belirleyici faktör ise öğretmen yeterliliği olarak görülmektedir (Hwang & Lai, 2017). Sınıf dışı ile sınıf içi süreç arasında gereken köprünün kurulamaması halinde modelden beklenen sonuçlar alınamayacağı, bu yüzden öğretmenin sürece hâkim olması gerektiği belirtilmektedir.

Bunun yanı sıra araştırmacılar, öğrencilerin sınıf dışı boyutu çeşitli sebeplerden dolayı ihmal etmesinden dolayı anlamlı fark bulamadıklarını düşünmektedir. Sınıf öncesi öğrencilerin görev sayısını fazla bulmaları, videoları uzun olarak görmeleri; sonuç olarak

bu süreci uzun ve gereksiz bulmaları işleyiş önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Fraga & Harmon, 2014; Simpson & Richards, 2015; Tan vd., 2015). Alanyazında yapılan çalışmalar, sınıf dışında etkinlikleri tamamlayan öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklere daha çok katılım sağladığını göstermektedir (Herreid & Schiller, 2013; Lo & Hew, 2017; Lee vd., 2016).

Alanyazının büyük bir kısmıyla örtüşen bir şekilde ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmasının ardından başarının hangi yöntemler ile sağlandığı sonucunu ortaya koyabilmek için nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel veriler ışığında ulaşılan ilk sonuç, öğrenciler tarafından tamamlanan öğrenme içeriklerinin başarıyı artırdığı yönündedir. Bu sonucu destekleyecek şekilde Cabı (2018) çalışmasında öğrencilerin video izlemeyi gereksiz bulduklarını, kendilerine daha fazla kaynak sağlanmasının ardından ders başarısının arttığını belirtmiştir. Belirtilen hususlar doğrultusunda öğrencilerin içeriği bitiremeyip bilgisi olmadan sınıfa gelmesi ve üst düzey düşünme etkinliklerine katılamaması uygulamaların önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürecin okul dışı boyutundaki tasarımın etkililiği, sınıf içi öğrenme kalitesini de etkilemektedir (Cheng vd., 2020). Ayrıca öğretmenin sınıf öncesi faaliyetleri öğrencinin ve konunun doğasına uygun bir şekilde dizayn etmesi bilişsel yükü azaltmakta ve öğrenme çıktılarını iyileştirebilmektedir (Abeysekera & Dawson, 2015).

Yukarıda sıralanan sebeplerden dolayı sınıf dışında öğrencilerin etkinliklere katılım sağlaması adına alternatif teknolojiler sunulmuştur. Videoların yanı sıra podcast ses kaydı, okuma metinleri, haber linkleri, karikatürler ve animasyonlar şeklinde öğrenme içerikleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarında motivasyonlarını üst seviyede tutmak amacıyla değişik öğretim materyalleri işe koşulmuştur. Ters yüz öğrenme modelinde öğretim için oluşturulan videolar, öğrencilerin içerik hakkında düşüncelerini ve öğrenme sorumluluğunu üstlenecekleri biçimde düzenlenmelidir (Sukra, 2019). Bu bağlamda öğrenciler sınıf dışı süreçte argümantasyon temelli öğrenme yöntemi bileşenleri doğrultusunda çevrim içi tartışma etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanı bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin öğrenme içeriği üzerinde düşünme eyleminde bulunmalarının başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Sun vd.'ye (2017) göre öğrencilerin sınıf dışı sürece yönelik ilgilerini güçlendirmek için dijital ortamlarda motivasyon desteği verilmesi oldukça önemlidir.

Sınıf dışında yürütülen çevrim içi tartışmaların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı da öğrenci görüşlerinde yer almaktadır. Katılımcıların sınıf dışı tartışmalarında akran öğrenmesi yoluyla konuyu öğrendikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulguya paralel olarak Strelan vd., (2020) 198 çalışma üzerinde yaptığı meta analiz araştırmasında tersine çevrilmiş öğrenme modelinde öğrencilerin performansının üzerinde en güçlü etkiye sahip olan faktörün sınıf öncesi tartışma olduğunu belirtmiştir. Bu sonucun araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarısının artmasında etkili olan bir diğer faktörün ise WSQ tekniği olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf dışında konuları öğrendikten sonra özet ve soru yazmalarına dayanan WSQ tekniği sayesinde akademik başarının arttığı öğrenci görüşlerine yansımıştır. Evrensel (2021) çalışmasında öğrencilerin özet ve soru yazma etkinliklerinden memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında da benzer sonuçlar görülmüştür. Heo & Chun (2018) öğrencilerden eğitici videoyu izlerken temel konuları özetlemelerini istemişlerdir. Daha sonra özetlerini sınıf içerisinde paylaşan öğrencilerin öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk üstlendikleri görülmüştür. Hsia vd., (2020) çalışmalarında öğrenmenin kalitesini artırmak için not alma ve özet yazma etkinliğini sınıf öncesi boyuta entegre etmişlerdir. Wu & Nian (2021) özet ve soru yazma etkinliğinin öğrencilerin öğrenme performanslarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme uygulamalarının akademik başarıyı olumlu bir şekilde etkilemesi konusunda ulaşılan sonuçlardan bir diğeri sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerdir. Öncelikle alanyazında sıklıkla vurgulandığı gibi, ters yüz öğrenme uygulamalarının yapıldığı sınıflarda, öğrenci merkezli etkinliklerin yapılması için yeterli zaman bulunmaktadır. Bu sonuca benzer olarak Gough (2016) ve Torkelson (2012) bilgi aktarımının sınıf dışında olması nedeniyle sınıf içinde öğrenci merkezli etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse katılımlarının arttığı görüşünü destekler biçimde Dafoe (2016) çalışmasında öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf içinde uygulanan argümantasyon temelli öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğrencilerden bazıları argümantasyon temelli tartışmalar süresince konuyu derinlemesine öğrendiklerini belirtmişlerdir. Alanyazındaki birçok çalışmanın benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Aksoy ve Demirkaya (2021) Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı seviyelerini

artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kutluer (2020) çalışmasında argümantasyon etkinliklerinin derse katılımlarını artırdığı, öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarının olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Cevger (2018) Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenme yönteminin, ortaokul öğrencilerinin akademik başarısını ve tartışma düzeylerini artırdığını belirtmiştir. Günel vd., (2010) argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini olumlu yönde değiştirdiğini, buna bağlı olarak akademik başarı seviyelerinde artış görüldüğünü ifade etmişlerdir. Hasançebi ve Günel (2013) argümantasyon etkinliklerinin öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlayarak dersi eğlenceli hale getirdiğini ve akademik başarının anlamlı bir şekilde arttığını belirtmişlerdir. Şahin (2016) ise argümantasyon tabanlı öğretimin öğrenci başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, 21. yüzyıl ve özdüzenleme beceri düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarının bir kısmı da öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeyleriyle ilgilidir. Araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir. Bu uygulamaların deney grubu öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini hangi düzeyde be hangi yöntemlerle artırdığını tespit etmek için nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel bulguların oluşturduğu sonuçlara göre öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerindeki gelişim iletişim ve iş birliği, problem çözme, sorumluluk ile bilgi ve medya teknolojileri olmak üzere dört kategoride toplanmaktadır. Katılımcılar ATTYÖM uygulamalarında sınıf dışı ve sınıf içi etkinliklerinde iletişim ve iş birliği becerilerinde artış olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazında yer alan bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Urfa (2018) ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasıyla sınıfta iletişimin belirgin bir biçimde arttığını ifade etmiştir. Benzer Şekilde Stayer (2012) ve Yavuz (2016) ters yüz öğrenme uygulanan sınıfların geleneksel öğretim gören sınıflara kıyasla daha işbirlikçi bir şekilde etkileşim içinde olduklarını belirtmişlerdir. Erbil (2019) ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin işbirlikçi öğrenme motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bedi (2018) ders zamanı içerisinde konunun pekişmesi için yapılan çeşitli etkinliklerde sınıf içi iletişimin geliştiğini belirtmiştir. Doğası gereği ATTYÖM uygulamalarında akran iletişimi ve akran tartışmaları en değerli unsurdur (McLean & Attardi, 2018). Jang & Kim (2020) sınıf içi etkinliklerin öğrenci iletişim becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedirler. Kayaduman (2021) ise öğrencilerin sosyalleşmeleri

sonucu istendik düzeyde öğrenci-öğrenci iletişimini doğurduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bir kısmı uygulamalar sonunda problem çözme becerilerindeki artışa dikkat çekmiştir. Bu sonuca benzer olarak Yoon vd, (2020) sınıf içerisindeki tartışma odaklı etkinlikler sayesinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini belirtmektedirler. Zheng, vd., (2020) TYÖM'ün etkililiğinin maksimuma çıkması için öğrencilerin problem çözme becerilerinin artması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar sınıf dışında gerçekleştirdikleri öğrenme etkinlikleriyle beraber daha fazla sorumluluk sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Bursa (2019) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modeli uygulanan ortaokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde artış tespit etmiştir. Parham (2018) çalışmasında sınıf dışında öğrenme içeriklerini tamamlayan öğrencilerin bu bilgileri kullanarak sınıf içi etkinliklere katılım açısından sorumluluklarında artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara paralel olarak Oyola (2016) ters yüz öğrenme uygulamalarında öğrencilerin evde yapmaları gereken görevlerin onların sorumluluğunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan katılımcılar ifadelerinde ters yüz öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin sınıf dışında ve sınıf içinde öğrenme sağlayabilmeleri için süreçte çeşitli teknolojik araçlara ihtiyaçları bulunmaktadır (Rasheed, vd., 2020). Bu çalışmada da karikatür, animasyon ve video tabanlı web 2.0. araçları üzerinden ders içeriklerine ulaşan öğrencilerin, bu alanda beceri kazandıkları gözlemlenmiştir. Lin & Hwang (2019) ters yüz öğrenme sürecinde teknoloji kullanımının öğrenme açısından önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. ATTYÖM uygulamalarına entegre edilen bilgi ve iletişim teknolojileri, öğrenciler için ayrılmaz bir parça haline gelmiştir (Zheng, vd., 2020). Zarrinfard, vd., (2021) sınıf dışında düşük teknoloji kullanan (ses ve video) grupla orta düzey teknoloji (web sitesi aracılığıyla verilen öğretim materyalleri) kullanan iki grubun başarısını ölçtükleri çalışmalarının sonunda, orta düzey teknoloji kullanılan gruba ait öğrencilerin sınıfa daha hazır geldiğini tespit etmişlerdir. Aprianto & Purwati, (2020) ise ters yüz öğrenmede kullanılan teknolojik araçların öğrencileri daha derin düşünmeyi sevk etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç, ATTYÖM uygulamaları sonucunda deney ve kontrol grubunun özdüzenleyici öğrenme envanterinden elde edilen son test sonuçlarına göre, iki grup puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı

belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen son testlere göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip olduğu için özdüzenleyici öğrenme anlayışa sahip oldukları da söylenebilir. Nitel veriler incelendiğinde ortaya çıkan sonuç, sınıf dışı süreçte öğrenme sorumluluklarını üstlenen öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin arttığı yönündedir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan video, fotoğraf ve haber linklerinden oluşan öğrenme içeriklerini tamamlayan öğrenciler, kendi kendilerine öğrenme özerkliği kazandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı bu doğrultuda öğrencilerin ilgisini çekecek içerikler oluşturarak ve çevrimiçi tartışmalarda öğrencilere istikrarlı bir şekilde geri bildirim vererek özdüzenleme becerilerini artırmayı hedeflemiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Van Alten, vd., (2020) yabancı dil dersinde öğrenim gören sekizinci sınıflar üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin özdüzenleme becerisini artırmaya yönelik sınıf dışı boyutta geri bildirim ve çevrim içi etkinlikler uygulamıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin özdüzenleme becerilerinde artış görülmüştür. Lee & Choi (2019) kendi öğrenmelerini düzenleyebilen öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinde daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Evseeva & Solozhenko (2015) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin üstlendikleri görevler sonucunda özdisiplini yüksek öğrenciler haline geldiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Smith (2015) matematik dersinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol ettiklerini ve öğrenme sorumluluklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan argümantasyon temelli ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin duyuşsal becerilerini artırdığı yönündedir. Nitel verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlara göre öğrenciler ters yüz öğrenme uygulamaları süresince merak, özgüven ve heyecan duygularını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında araştırmanın bu sonucu ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Jang & Kim (2020) ters yüz öğrenme modeli sonucunda duyuşsal performansın, bilişsel çıktılara ve öğrenme başarısına göre daha fazla arttığını belirlemişlerdir. Öğrenciler sınıf dışı alanında öğrenme özerkliği kazanmalarının kendilerine olan güvenlerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca benzer şekilde Thai, vd., (2020) okul dışında öğrenme sorumluluklarını üstlenen öğrencilerin çalışmalarında öğrencilerin özgüven artışı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara paralel olarak Love, vd., (2013) ters yüz öğrenme sonucunda öğrenci görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin akranlarıyla beraber

etkinliklere katılmalarının kendilerini rahat ve özgüvende hissettirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ndoa & Jumai, (2022) çalışmalarında öğrencilerin ters yüz öğrenmenin sınıf içi sürecinde yapılan aktif öğrenme etkinliklerini eğlenceli bulduklarını ve bu durumdan heyecan duyduklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde ATTYÖM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, 21. Yüzyıl ve özdüzenleme beceri düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarının, genel anlamda alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda sonuç olarak, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, 21. yüzyıl ve özdüzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak birtakım öneriler geliştirilmiştir. Söz konusu öneriler, “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmak adına ters yüz öğrenme modeli kullanılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinde artış meydana getirdiği belirlenmiştir. İş birliği, iletişim ve problem çözme gibi günümüz dünyasının belirleyici becerilerini geliştirmek için ters yüz öğrenme modeli Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modeli kapsamında kullanılacak video, internet sitesi, podcast yayınları ve çeşitli öğrenme içerikleri Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Eğitim Bilişim Ağı’nda (EBA) yer alabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modeli uygulamak isteyen öğretmenlere yönelik etkinlik örnekleri ve planların yer aldığı bir portal oluşturulabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulaması yapmak isteyen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Sosyal Bilgiler öğretim programında harmanlanmış öğrenme ve bu başlık altında ters yüz öğrenme uygulamalarına yer verilebilir.

- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ters yüz öğrenmeye yönelik derslere yer verilebilir.

- Sosyal Bilgiler öğretiminde google classroom öğretim yönetim sistemi kullanılması teşvik edilebilir.

- Hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitim yoluyla öğretmen ve öğretmen adaylarına google eğitim araçlarına yönelik eğitim verilebilir.

Araştırmalacılara Yönelik Öneriler

- Ters yüz öğrenme uygulamalarının, Sosyal Bilgilerin diğer öğrenme alanlarındaki etkisi, çeşitli değişkenler açısından incelenebilir.

- Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme sürecine ilişkin daha derinlemesine bilgi elde etmek adına nitel ağırlıklı çalışmalar yapılabilir.

- Ters yüz öğrenme sürecinin okuldışı boyutundaki video odaklı öğretim ve öğrenci motivasyonu gibi sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin farklı beceriler üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Covid-19 salgınından sonra ortaya çıkan çevrimiçi ters yüz öğrenmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Ters yüz öğrenme ile ilgili farklı değişkenler ele alınarak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abeyskera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation And Cognitive Load In The Flipped Classroom: Definition, Rationale And A Call For Research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters Düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akkan, M. (2019) *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Güncel Olayları Argümantasyon Tekniği ile Değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aksoy, F. (2019). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bilim Teknoloji ve Toplum Ünitesinin Öğretiminde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aksoy, F. ve Demirkaya, H. (2021). Sosyal Bilgilerde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 40-54.
- Aktamış, H. ve Hiğde E. (2015). Fen Eğitiminde Kullanılan Argümantasyon Modellerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi*, 1(35), 136-172.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi* (13. Baskı). Pegem Yayınevi. Ankara
- Aldağ, H. (2006). Toulmin Tartışma Modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *The Effect Of Flipped Classroom Model On Academic Achievement, Self-Directed Learning Readiness And Motivation*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Alsobaie, M., S. (2018). *Effective Teaching And Learning: Flipped Learning In The Classroom* (Unpublished PhD Thesis). Proquest Dissertations And Theses Veri Tabanından Erişildi (Proquest No. 13877017).
- Altun, E. (2010). *Işık Ünitesinin İlköğretim Öğrencilerine Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem ile Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alzahrani, S. M. (2019). *Saudi Arabian High School Teachers' Understanding And Implementation Of Flipped Learning* (Unpublished PhD Thesis). Proquest Dissertations And Theses Veri Tabanından Erişildi (Proquest No. 27603014).
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives: Complete Edition*, New York:Longman.
- Aprianto, E. & Purwati, O. (2020). Multimedia-Assisted Learning In A Flipped Classroom: A Case Study Of Autonomous Learning On Efl University Students. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (Ijet)*, 15(24), 114-127.
- Ash, K. (2012). Educators View 'Flipped' Model With A More Critical Eye. *Education Week*, 32(2), 6-8.
- Aslan, E. (2016). *Sosyal Bilgiler Eğitimi İçinde* (ss. 3-48). Pegem Akademi. Ankara
- Ata, B. (2006). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı*. Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu. İzmir.
- Atalay, N. (2015). *Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişiminde Yavaş Geçişli Animasyon (Slowmotion) Uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Avery, K., Huggan, C. & Preston, J. P. (2018). The Flipped Classroom: High School Student Engagement Through 21st Century Learning. *İn Education*, 24(1), 4-21.
- 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.
- B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). (Çev: Z. E. Özcan, Ed: H. Aydın) Eğitim Yayınevi, Konya.
- Baeppler, P., Walker, J. D. & Driessen, M. (2014). It's Not About Seat Time: Blending, Flipping, And Efficiency İn Active Learning Classrooms. *Computers & Education*, 78(1), 227-236.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*, (Çev: C. Dönmez). Pegem Akademi. Ankara
- Bayrakçeken, S. (Ed.). (2006). *Test Geliştirme. İçinde; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, ss. 399-434. Pegem A Yayıncılık. Ankara
- Bedi, J. (2018). *A Review Of Students" Perceptions, Engagement, And Academic Achievement İn The Flipped Classroom University Of Victoria*. British Columbia.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev: Z. E. Özcan). Eğitim Yayınevi. Konya
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway To Student Engagement*. Washington: International Society For Technology İn Education.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student İn Every Class Every Day*. Washington, Dc: International Society For Technology İn Education.
- Berrett, D. (2012). How 'Flipping 'The Classroom Can Improve The Traditional Lecture. *The Education Digest*, 78(1), 36.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N. & Chang, C. Y. (2016). The İmpact Of The Flipped Classroom On Mathematics Concept Learning İn High School. *Educational Technology And Society*, 19(3), 134-142.
- Bilgili, A. S. (2009). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. (ss. 1-34). Pegem Akademi Yayınları. Ankara
- Binbaşoğlu, C. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Anı Yayıncılık. Ankara
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey Of The Research. *Asee National Conference Proceedings, Atlanta, Ga*, pp. 1-18.
- Boyer, A. (2013). The Flipped Classroom. *Teacher Learning Network Journal*, 20(1), 28-29.
- Bruff, D. O., Fisher, D. H., Mcewen, K. E., & Smith, B. E. (2013). Wrapping A MOOC: Student Perceptions Of An Experiment İn Blended Learning. *Journal Of Online Learning And Teaching*, 9(2), 187-199.
- Brunsell, E. & Horejsi, M. (2013). A Flipped Classroom İn Action. *The Science Teacher*, 80(2), 8-15.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi. *Tübav Bilim Dergisi*, 11(1),74-66.
- Bursa, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sorumluluk Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Butt, A. (2014). Student Views On The Use Of A Flipped Classroom Approach: Evidence From Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Cabi, E. (2018). The Impact Of The Flipped Classroom Model On Students' Academic Achievement. *International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 19(3), 202-221.
- Carroll, J.B. (2018). The Model Of School Learning: Progress Of An İdea. *In Time And School Learning (1984)* pp. 15-45. Routledge.
- Cevger, F. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Düşünme Becerilerine ve Bilimsel Tartışma Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Chao, C.Y., Chen, Y.-T. & Chuang, K.Y. (2015). Exploring Students' Learning Attitude And Achievement İn Flipped Learning Supported Computer Aided Design Curriculum: A Study İn High School Engineering Education. *Computer Applications İn Engineering Education*, 23(4), 514-526.
- Cheng, S. C., Hwang, G. J. & Lai, C. L. (2020). Critical Research Advancements Of Flipped Learning: A Review Of The Top 100 Highly Cited Papers. *Interactive Learning Environments*, 90(1), 1751-1767.
- Chin, C. & Osborne, J. (2010). Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies İn Science Classrooms, *Journal Of The Learning Sciences*, 19(2), 230-284.
- Christiansen Michael, A. (2014). Inverted Teaching: Applying a New Pedagogy to a University Organic Chemistry Class. *J Chem Educ* 91(11), 1845-1850.
- Chun, B. A. & Heo, H. J. (2018). The Effect Of Flipped Learning On Academic Performance As An İnnovative Method For Overcoming Ebbinghaus' Forgetting Curve. *In Proceedings Of The 6th International Conference On Information And Education Technology*, pp. 56-60.
- Clark, K. R. (2015). The Effects Of The Flipped Model Of Instruction On Student Engagement And Performance İn The Secondary Mathematics Classroom. *Journal Of Educators Online*, 12(1), 91-115.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı* (9. Baskı). Sakarya Yayıncılık, Sakarya
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni-Nicel, Nitel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Eğitim Kitap Yayınları, Ankara.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Ed: M. Sözbilir). Pegem Akademi, Ankara
- Cronhjort, M., Filipsson, L. & Weurlander, M. (2018). Improved Engagement And Learning İn Flipped-Classroom Calculus. *Teaching Mathematics And Its Applications: An International Journal Of The Ima*, 37(3), 113-121.
- Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci Merkezli Eğitim*, Gülhane Yayınları, Ankara.
- Çalık, T. (2012). *Eğitim Bilimiyle İlgili Bazı Temel Kavramlar. L. Küçükahmet, Eğitim Bilimine Giriş* (9. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarına Dayalı Bir Matematik Sınıfındaki Öğrenci Katılım Sürecinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çibik, B. (2017). *The Effects Of Flipped Classroom Model On Learner Autonomy*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Çokçalışkan, H., Sakız, G. ve Doğan, M. C. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 324-346.
- Dafoe, K. (2016). *Caring In A Flipped Mathematics Classroom*. (Unpublished PhD Thesis). University Of Toledo, Toledo.
- Davies, R. S., Dean, D. L. & Ball, N. (2013). Flipping The Classroom And Instructional Technology İntegration İn A College-Level İnförmatıon Systems Spreadsheet Course. *Educational Technology Research And Development*, 61(4), 563-580.
- Day, J. A. & Foley, J. D. (2006). Evaluating A Web Lecture İntervention İn A Human-Computer İnteraction Course. *Ieee Transactions On Education*, 49(4), 420-431.
- Demir, E. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Uygulamaların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Planlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demir, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Argümantasyon Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Demirel, E. (2016). Basics And Key Principles Of Flipped Learning: Classes Upside Down. *International Journal Of Languages, Literature And Linguistics*, 2(3), 109-112.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon Yöntemi Temelli Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Güdülenme ve Argümantasyon Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Demski, J. (2013). 6 Expert Tips For Flipping The Classroom. *Campus Technology*, 26(5), 32-37.
- Dent, A. L. & Koenka, A. C. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning And Academic Achievement Across Childhood And Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Yapısı Konusunda Sosyobilimsel Argümantasyon, Bilgi Seviyeleri ve Bilişsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde* (ss. 15-46). Pegem Akademi, Ankara.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaşayan Demokrasi Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Edmonds, W. A. & Kennedy, T. D. (2016). *An Applied Guide To Research Designs: Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods*. New York: Sage.
- Eichler, J. F. & Peeples, J. (2016). Flipped Classroom Modules For Large Enrollment General Chemistry Courses: A Low Barrier Approach To İncöuse Active Learning And İmprove Student Grades. *Chemistry Education Research And Practice*, 17(1), 197-208.

- Elrayies, G. M. (2017). Flipped Learning As A Paradigm Shift In Architectural Education. *International Education Studies*, 10(1), 93-108.
- Erbil, D. (2019). *Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenmenin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yönteminin Kullanılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erduran, S., Simon S. & Osborne K. (2004). Tapping Into Argumentation: Developments In The Application Of Toulmin's Argument Pattern For Studying Science Discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Eronat, A. (2006). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme. İçinde; Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama* (Ed: N. Aykaç ve H. Aydın), ss. 287-352. Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Evrinsel, B. (2021). *Sosyal Bilgiler Dersinde Tersyüz Öğrenme Modelinin Eğitim Bilişim Ağı Temelli Kullanımının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. Morpa Yayınları, İstanbul
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped Learning: Misunderstandings And The Truth. *Journal Of Educational Sciences Research*, 5(1), 15.
- Findlay-Thompson, S. & Mombourquette, P. (2014). Evaluation Of A Flipped Classroom In An Undergraduate Business Course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Flick, A. (2019). *The Effects Of Flipped Learning In The Sixth-Grade Mathematics Classroom*. (Unpublished PhD Thesis). Missouri Baptist University, Missouri.
- Flipped Learning Network [FLN] (2014). *The Four Pillars Of F-L-I-P*. Erişim Adresi: [Http://Flippedlearning.Org](http://Flippedlearning.Org).
- 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), 18-27.
- Freedman T. (2011). 8 Observations On Flipping The Classroom. Retrieved From [Http://Www.İctineducation.Org/Home-Page/2011/10/20/8-Observations-On-Flipping-The-Classroom.Html](http://Www.İctineducation.Org/Home-Page/2011/10/20/8-Observations-On-Flipping-The-Classroom.Html) (Erişim Tarihi: 10.10.2022)
- Fulton, K. P. (2012). Upside Down And Inside Out: Flip Your Classroom To Improve Student Learning. *Learning & Leading With Technology*, 39(8), 12-17.
- Gariou-Papalexiou, A., Papadakis, S., Manousou, E. G. & Georgiadu, I. (2017). Implementing A Flipped Classroom: A Case Study Of Biology Teaching In A Greek High School. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 18(3), 47- 65.
- Gaughan, J. E. (2014). The Flipped Classroom In World History. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Gencer, B.G., Gurbulak, N. ve Adiguzel, T. (2014). *Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi*. International Teacher Education Conference, 5-7 Şubat 2014, Dubai.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using The Flipped Classroom. *Journal Of Nutrition Education And Behavior*, 47(1), 109-114.

- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gough, E. (2016). *Southwest And South Central Minnesota K-12 Teachers' Perceptions Regarding The Flipped Classroom*. (Unpublished PhD Thesis). University Of South Dakota, Dakota.
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmede Ters Yüz Öğrenme: Bir Karma Yöntem Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Görü, D. T. (2015). Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Günel, M., Memiş, E. K., ve Büyükkasap, E. (2010). Yapararak Yazarak Bilim Öğrenimi-Yybö Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen Akademik Başarısına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.
- Halili, S. H. & Zainuddin, Z. (2015). Flipping The Classroom: What We Know And What We Don't. *The Online Journal Of Distance Education And E-Learning*, 3(1), 28-35.
- Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K. & Arfstrom, K. M. (2013). The Flipped Learning Model: A White Paper Based On The Literature Review Titled A Review Of Flipped Learning. *Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University*.
- Harari, Y. N. (2018). *21.Yüzyıl İçin 21 Ders*. Kolektif Kitap, İstanbul
- Hasançebi, F. ve Günel, M. (2013). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Dezavantajlı Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.
- Heredia Ponce, H., Romero Oliva, M. F. & Romero Claudio, C. (2022). Language Teaching Through The Flipped Classroom: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(10), 675.
- Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case Studies And The Flipped Classroom. *Journal Of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Holik, M. T. (2016). *Comparing The Effectiveness Of Flipped Classroom And Traditional Classroom Student Engagement And Teaching Methodologies* (Unpublished PhD Thesis). Lindenwood University, Missouri.
- Horn, M. B. (2013). The Transformational Potential Of Flipped Classrooms. *Education Next*, 13(3), 78-79.
- Hsia, L. H. & Sung, H. Y. (2020). Effects Of A Mobile Technology-Supported Peer Assessment Approach On Students' Learning Motivation And Perceptions İn A College Flipped Dance Class. *International Journal Of Mobile Learning And Organisation*, 14(1), 99-113.
- Hsieh, B. (2017). Using The Flipped Classroom To Enhance EFL Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Huang, Y. N. & Hong, Z. R. (2016). The Effects Of A Flipped English Classroom İntervention On Students' İnformation And Communication Technology And English Reading Comprehension. *Educational Technology Research And Development*, 64(2), 175-193.
- Huber, E. & Werner, A. (2016). A Review Of The Literature On Flipping The Stem Classroom: Preliminary Findings. In S. Barker, S. Dawson, A. Pardo, & C. Colvin (Eds.), *Show Me The Learning. Proceedings Ascilte 2016 Adelaide* (pp. 267-274).
- Hung, H. T. (2017). The İntegration Of A Student Response System İn Flipped Classrooms. *Language Learning & Technology*, 21(1), 16-27.

- Hwang, G. J. & Lai, C. L. (2017). Facilitating And Bridging Out-Of-Class And In-Class Learning: An Interactive E-Book-Based Flipped Learning Approach For Math Courses. *Journal Of Educational Technology & Society*, 20(1), 184-197.
- Hwang, G.-J., Lai, C.-L. & Wang, S.-Y. (2015). Seamless Flipped Learning: A Mobile Technology-Enhanced Flipped Classroom With Effective Learning Strategies. *Journal Of Computers In Education*, 2(4), 449-473.
- İnan, S. (2014). *Sosyal Bilgiler Eğitime Giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Jang, H. Y. & Kim, H. J. (2020). A Meta-Analysis Of The Cognitive, Affective, And Interpersonal Outcomes Of Flipped Classrooms In Higher Education. *Education Sciences*, 10(4), 115.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A. & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements From A Flipped Classroom May Simply Be The Fruits Of Active Learning. *Cbe—Life Sciences Education*, 14(1), Ar5.
- Jensen, J.L., Kummer, T.A. & Godoy, P.D. (2015). Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning. *Life Sciences Education*, 14(08), 01-29.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining A 21st Century Education*. Alexandria: Center For Public Education.
- Jimenez-Aleixandre, M. & Erduran, S. (2007). Argumentation In Science Education: An Overview. Sibel Erduran & María Pilar Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation In Science Education: Perspectives From Classroom-Based Research* (pp.3-28), Springer Science + Business Media B.V.
- Johnson, L. & Renner, J. (2012). *Effect Of The Flipped Classroom Model On A Secondary Computer Applications Course: Student And Teacher Perceptions, Questions And Student Achievement*. (Unpublished PhD Thesis). University Of Louisville, Louisville.
- Johnson, Larry, Becker, S. A., Estrada, V., Freeman, A., Kamyliş, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). Nmc Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition. *The New Media Consortium*.
- 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.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss 23 ve Amos 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karaman, B. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Yaşayan Demokrasi Ünitesinde Uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık. B, Ankara.
- Kayaduman, H. (2021). Student Interactions In A Flipped Classroom- Based Undergraduate Engineering Statistics Course. *Computer Applications In Engineering Education*, 29(4), 969-978.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler Programı Neler Getirdi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1530-1545.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Journal Of Research In Education And Teaching*, 5(4), 14-24.
- Kocakaya, S. ve Kotluk, N. (2015). 21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 54-63.
- Köse, S. (2022). *Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi İle Hukuk Okuryazarlığı Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Araştırması*. (Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kutluer, M. (2020). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinde Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları Konusundaki Başarılarına ve Argümantasyon Seviyelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyumcu, K. (2022). *Mobil Öğrenme Ortamları ile Desteklenen Ters Yüz Edilmiş Sanal Sınıf Modelinin Klasik Gitar Eğitimindeki İşlevselliğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Lai, C.-L. & Hwang, G.-J. (2016). A Self-Regulated Flipped Classroom Approach To Improving Students 'Learning Performance In A Mathematics Course. *Computers & Education*, 100, 126-14.
- Lai, T., L. & Lin, F., T., & Yueh, P., H., (2018). The Effectiveness Of Team-Based Flipped Learning On A Vocational High School Economics Classroom. *Interactive Learning Environments*, 28 (1), 130-141).
- Lambert, J., Gong, Y. & Cuper, P. (2008). Technology, Transfer And Teaching: The Impact Ofa Single Technology Course On Pre-Service Teachers' Computer Attitudes And Ability. *Journal Of Technology And Teacher Education*, 16(4), 385-410.
- Largo, K., J. (2017). *The Flipped Learning Model: Teachers' Perceptions And Usage In Secondary Education* (Unpublished PhD Thesis). Illinois State University, Illinois.
- Lasry, N., Dugdale, M. & Charles, E. (2014). Just In Time To Flip Your Classroom. *The Physics Teacher*, 52(1), 34-37.
- Lazarus, S. F. (2018). *Instructional Choices, Student Participation, And The Construction Of Knowledge In A Social Studies Learning Environment*. (Unpublished PhD Thesis). Arizona State University, Arizona.
- Lee, J. & Choi, H. (2019). Rethinking The Flipped Learning Pre-Class: Its Influence On The Success Of Flipped Learning And Related Factors. *British Journal Of Educational Technolog*, (50)2, 934-945.
- Lee, J., Lim, C. & Kim, H. (2017). Development Of An Instructional Design Model For Flipped Learning In Higher Education. *Educational Technology Research And Development*, 65(2), 427-453.
- Lee, M. K. (2018). Flipped Classroom As An Alternative Future Class Model: Implications Of South Korea's Social Experiment. *Educational Technology Research And Development*, 66(3), 837-857.
- Lim, D. H. & Morris, M. L. (2009). Learner And Instructional Factors Influencing Learning Outcomes Within A Blended Learning Environment. *Journal Of Educational Technology & Society*, 12(4), 282.
- Lin, H. C. & Hwang, G. J. (2019). Research Trends Of Flipped Classroom Studies For Medical Courses: A Review Of Journal Publications From 2008 To 2017 Based On The Technology-Enhanced Learning Model. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1011-1027.
- Lo, C. K. & Hew, K. F. (2017). A Critical Review Of Flipped Classroom Challenges In K-12 Education: Possible Solutions And Recommendations For Future Research. *Research And Practice In Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-22.

- Long, T., Logan, J. & Waugh, M. (2016). Students' Perceptions Of The Value Of Using Videos As A Pre-Class Learning Experience In The Flipped Classroom. *Techtrends*, 60(3), 245–252.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N. & Swift, A. W. (2013). Student Learning And Perceptions In A Flipped Linearalgebra Course. *International Journal Of Mathematical Education In Science And Technology*, 45(3), 317–324.
- Macdonald, W.T. F. (2016). *Exploring The Flipped Classroom In A Community College Setting*. (Unpublished PhD Thesis). University of Ontario Institute, Ontario.
- Mclaughlin, J. E., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Davidson, C. A., Glatt, D. M., Roth, M. T. & Mumper, R. J. (2013). Pharmacy Student Engagement, Performance, And Perception In A Flipped Satellite Classroom. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 77(9), 196-216.
- Mclean, S. & Attardi, S. M. (2018). Sage Or Guide? Student Perceptions Of The Role Of The Instructor In A Flipped Classroom. *Active Learning In Higher Education*, 24(1), 49-61.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı*. Meb Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 Ve7.Sınıflar), Ankara. (Erişim Tarihi: 10.11.2022).
- Memişoğlu, H., ve Köylü, G. (2015). Sosyal Bilgiler Dersindeki Sorunlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal Of Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120.
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Argüman Oluşturma Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Metin, M. (2015). Nicel Veri Toplama Araçları. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed: M. Metin), ss. 161-214. Pegem Akademi, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- Moos, D.C. & Bonde, C. (2016). Flipping The Classroom: Embedding Self-Regulated Learning Prompts In Videos. *Technology, Knowledge And Learning*, 21(2), 225-242.
- Morgan, H. (2014). Focus On Technology: Flip Your Classroom To Increase Academic Achievement. *Childhood Education*, 90(3), 239-241.
- Murray, L., Mccallum, C. & Petrosino, C. (2014). Flipping The Classroom Experience: A Comparison Of Online Learning To Traditional Lecture. *Journal, Physical Therapy Education*, 28(3), 35.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary Of A Workshop*: National Academies Press.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ncss. (2013). *The College, Career, And Civic Life (C3) Framework For Social Studies State Standards: Guidance For Enhancing The Rigor Of K-12 Civics, Economics, Geography, And History*. Silver Spring: Md.
- Ndoa, Y. A. A. & Jumadi, J. (2022). Increasing Learning Motivation Through The Application Of Physics E-Module Based On Flipped Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, 8(3), 1223-1230.

- Nielsen, L. (2012). Five Reasons I'm Not Flipping Over The Flipped Classroom. *Technology & Learning*, 32(10), 46-46.
- Nja, C. O., Orim, R. E., Neji, H. A., Ukwetang, J. O., Uwe, U. E. & Ideba, M. A. (2022). Students' Attitude And Academic Achievement In A Flipped Classroom. *Heliyon*, 8(1), 87-92.
- Njeru, A., M. (2020). The Effect Of The Flipped Learning Model On Student Achievement In A Secondary School Mathematics Classroom: A Quantitative Study (Unpublished PhD Thesis). Northcentral University, Arizona.
- O'flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The Use Of Flipped Classrooms In Higher Education: A Scoping Review. *The Internet And Higher Education*, 2(5), 85-95.
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD). (2018). The Future Of Education And Skills: Education 2030. *OECD Publishing*.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading Of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Oğuz, S. ve Demir, F. B. (2016a). *Argümantasyon Tekniğiyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Sever, R. Aydın, M. Koçoğlu, E. (Ed.). Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi, (255-286), Pegem Akademi, Ankara.
- Oğuz, S. ve Demir, F. B. (2016b). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ve Ders Kitabının Toulmin Argüman Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 491-521.
- Ojennus, D., D. (2016). Assessment Of Learning Gains In A Flipped Biochemistry Classroom. *Biochemistry And Molecular Biology Education*, 44(1), 20-27.
- Osborne J. Erduran S. & Simon S. (2004). *Ideas, Evidence Argument In Science*. Resources Pack, King's College London.
- Oyola, M. (2016). *Content Planning And Delivery In A Flipped Classroom: A Qualitative Examination*. Proquest Llc. 789 East Eisenhower Parkway, Po Box 1346, Ann Arbor, Mı 48106.
- Özcan, Y., N. (2019). *Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Özdemir, S., M. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirmesi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özkara, D. (2011). *Basınç Konusunun Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Bilimsel Argümantasyona Dayalı Etkinlikler ile Öğretilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Özmen, H. (2015). Deneysel Araştırma Yöntemi. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed: M. Metin), ss. 47-76. Pegem Akademi, Ankara.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-Bilimsel Konularla Argümantasyon Becerisi ve İnsan Haklarına Karşı Tutum Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk, (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. Baskı), ss.1-31. Pegem Akademi, Ankara.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *"Framework for 21st century learning"*. Erişim adresi: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFFK.pdf (Erişim Tarihi: 15.09.2022).

- Paily, M. U. (2013). Creating Constructivist Learning Environment: Role Of "Web 2.0" Technology. *International Forum Of Teaching & Studies*, 9(1), 39-50.
- Pallant, J. (2017). *Spss Kullanma Kılavuzu Spss ile Adım Adım Veri Analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Persky, A. M., ve Mclaughlin, J. E. (2017). The Flipped Classroom – From Theory To Practice İn Health Professional Education. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 81(6), 118-129.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework For Assessing Motivation And Self-Regulated Learning İn College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Porcaro, P., Jackson D. E., Mclaughlin P. M., & O'malley, C. J. (2016). Curriculum Design Of A Flipped Classroom To Enhance Haematology Learning. *Journal Of Science Education And Technology*, 25(3), 345-357.
- Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology For The Classroom: Constructivism And Social Learning*. Psychology For The Classroom Series. London: Routledge.
- Qian, Q., Yan, Y., Xue, F., Lin, J., Zhang, F. & Zhao, J. (2021). Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) Learning Online: A Flipped Classroom Based On Micro-Learning Combined With Case-Based Learning İn Undergraduate Medical Students. *Advances İn Medical Education And Practice*, 12(4), 835.
- Rakes, G.C. & Dunn, K.E. (2015). Teaching Online: Discovering Teacher Concerns. *Journal Of Research On Technology İn Education* (Routledge), 47(4), 229-241.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., Abdullah, N. A., Kakudi, H. A., Ali, A. S., Musa, A. S. & Yahaya, A. S. (2020). Self-Regulated Learning İn Flipped Classrooms: A Systematic Literature Review. *International Journal Of Information And Education Technology*, 10(11), 848-853.
- Roach, T. (2014). "Student Perceptions Toward Flipped Learning: New Methods To Increase Interaction And Active Learning İn Economics," *International Review Of Economics Education*, 17(C), 74-84.
- Rosen, L. B., Maeda, M. & Roberts, N. (2017). Gain Time And Differentiate To Meet Student Needs İn University Learning Environments: A Flipped Learning Approach. *In Flipped Instruction: Breakthroughs İn Research And Practice* (pp. 215-232). Igi Global.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Safran, M. (2008), *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış*. Pegem Akademi, Ankara.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.
- Saritepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılımına, Akademik Başarısına, Derse Karşı Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- 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.
- Selvabarathi, E. & Govindarajan, K. (2016). Flipped Classroom A New Generation Classroom İn Higher Education. *I Educ Res J*, 2(9), 26-27.
- Sharpe, E. H. (2016). *An Investigation Of The Flipped Classroom İn Algebra Two With Trigonometry Classes* (Unpublished PhD Thesis). Regent University, London.

- Shibukawa, S. & Taguchi, M. (2019). Exploring The Difficulty On Students' Preparation And The Effective Instruction In The Flipped Classroom. *Journal Of Computing In Higher Education*, 31(2), 311–339.
- Shyr, W. J. & Chen, C. H. (2018). Designing A Technology-Enhanced Flipped Learning System To Facilitate Students' Self-Regulation And Performance. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 34(1), 53-62.
- Siegle, D. (2014). Technology. *The Gifted Child*, 37(1), 51.
- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J., (2006). Learning To Teach Argumentation: Research And Development In The Science Classroom. *International Journal Of Science Education*, 28(2), 235-260.
- Simpson, V. & Richards, E. (2015). Flipping The Classroom To Teach Population Health: Increasing The Relevance. *Nurse Education In Practice*, 15(3), 162-167.
- Sletten, S. R. (2017). Investigating Flipped Learning: Student Self-Regulated Learning, Perceptions, And Achievement In An Introductory Biology Course. *Journal Of Science Education And Technology*, 26(3), 347-358.
- Smith, J. P. (2015). *The Efficacy Of A Flipped Learning Classroom* (Unpublished PhD Thesis). Mckendree University, Illinois.
- 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.
- Sönmez, H. (2019). *Ters Yüz Edilmiş T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Eğitim Bilişim Ağı Kullanılarak Yapılan Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumlarına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu* (6. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- 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* (Unpublished PhD Thesis). The Ohio State University, Ohio.
- Strayer, J. F. (2012). How Learning In An Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation And Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Strelan, P., Osborn, A. & Palmer, E. (2020). The Flipped Classroom: A Meta-Analysis Of Effects On Student Performance Across Disciplines And Education Levels. *Educational Research Review*, 30, 100314.
- Sukra, C. (2019) *Black Students Making-Sense Of The Flipped Learning Method In An Urban High School: An Interpretative Phenomenological Analysis* (Unpublished PhD Thesis). Northeastern University, Boston.
- Sun, J. C. Y. & Rueda, R. (2012). Situational Interest, Computer Self- Efficacy And Selfregulation: Their Impact On Student Engagement In Distance Education. *British Journal Of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T. & Lee, W. I. (2017). The Effect Of The Flipped Classroom Approach To Opencourseware Instruction On Students' Self-Regulation. *British Journal Of Educational Technology*, 48(3), 713-729.
- Şahin, E. (2016). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Üstbiliş ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, İ. (2021). *Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının 6.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şahin, Ş. (2020). *Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının, Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerine Yönelik Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şengün İ. (2021). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlama ve Motivasyona Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli: Akademik Başarıya, Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues: 9*(1), 7.
- Tan, C., Yue, W.G. & Fu, Y. (2017). Effectiveness Of Flipped Classrooms İn Nursing Education: Systematicreview And Meta-Analysis. *Chinese Nursing Research*, 4(4), 192-200.
- Tan, E., Brainard, A. & Larkin, G. L. (2015). Acceptability Of The Flipped Classroom Approach For İn-House Teaching İn Emergency Medicine. *Emergency Medicine Australasia*, 27(5), 453-459.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2021). *Sage Handbook Of Mixed Methods İn Social & Behavioral Research*. SAGE Publications.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tedmem. (2021). *Bir Bakışta Eğitim 2021: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2021>. (Erişim Tarihi: 20.12.2022).
- Temizyürek D. ve Ünlü, O. (2015). Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: “Flipped Classroom”. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 4(1), 64-72.
- Tetik, İ. (2022). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Arapça Öğretiminde Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Tétreault, P. L. (2006). *The Flipped Classroom: Cultivating Student Engagement* (Unpublished Master Thesis). University of Victoria, Toronto.
- Thai, N. T. T., De Wever, B. & Valcke, M. (2020). Face- To- Face, Blended, Flipped, Or Online Learning Environment? Impact On Learning Performance And Student Cognitions. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 36(3), 397-411.
- Torkelson, V. (2012). *The Flipped Classroom, Putting Learning Back Into The Hands Of Students*. Saint Mary's College Of California.
- Torun, F. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Öğretim ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Torun, F. ve Şahin, S. (2016). Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Argüman Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(186), 233-251.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri. *Journal Of Educational Sciences*, 6(2), 20-29.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses Of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Unesco, Unicef & World Bank. (2021). *The State Of The Global Education Crisis: A Path To Recovery*. <https://www.unicef.org/media/111621/file/the%20state%20of%20the%20global%20education%20crisis.pdf>. (Erişim Tarihi: 05.07.2022).
- Uredi, L. (2013). The Relationship Between The Classroom Teachers' Level Of Establishing A Constructivist Learning Environment And Their Attitudes Towards The Constructivist Approach. *International Journal Of Academic Research*, 5(4), 50-55.
- Urfa, M. (2018). Flipped Classroom Model And Practical Suggestions. *Journal Of Educational Technology And Online Learning*, 1(1), 47.
- Uzun, E. (2019). *Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim Dağıtım ve Tüketim Ünitesinde Uygulanmasının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aksaray.
- Van Alten, C., D., Phielix, C., Janssen, J., Kester, L. (2020). Effects Of Self-Regulated Learning Prompts In A Flipped History Classroom. *Computers In Human Behavior*, (108), 100281.
- Verheij, B. (2005). Evaluating Arguments Based On Toulmin's Scheme. *Argumentation*, 19, 347- 371.
- We Are Social, Hootsuite (2021). *Türkiye'de İnternet Kullanım ve Sosyal Medya İstatistikleri*, Erişim Adresi: <https://recrodigital.com/dijital-2021-raporunda-turkiye-ve-dunyada-internet-ve-sosyal-medya-kullanimi-karsilastirmasi-ocak-2021/> (Erişim Tarihi: 16.09.2022)
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes To Practice*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Winter, J. W. (2016). *Flipped Learning In A Middle School Classroom: Analysis Of The Individual And Group Learning Spaces*. (Unpublished PhD Thesis). Honolulu: University Of Hawaii, Manoa.
- Winter, J. W. (2018). Performance And Motivation In A Middle School Flipped Learning Course. *Techtrends*, 62(2), 176-183.
- Wu, J. Y. & Nian, M. W. (2021). The Dynamics Of An Online Learning Community In A Hybrid Statistics Classroom Over Time: Implications For The Question-Oriented Problem-Solving Course Design With The Social Network Analysis Approach. *Computers & Education*, 166, 104-120.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Erzurum.
- Yazıcıoğlu, A. ve Alkan, V. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinin Toulmin Tartışma Modeline Dayalı Öğretimi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9 (2), 352-395.

- Yemma, D. M. (2015). *Impacting Learning For 21st Century Students: A Phenomenological Study Of Higher Education Faculty Utilizing A Flipped Learning Approach* (Unpublished PhD Thesis). Robert Morris University, Pensilvanya.
- Yestrebky, C. L. (2015). Flipping The Classroom In A Large Chemistry Class Research University Environment. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 191, 1113–1118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Manisa.
- Yoon, S., Kim, S. & Kang, M. (2020). Predictive Power Of Grit, Professor Support For Autonomy And Learning Engagement On Perceived Achievement Within The Context Of A Flipped Classroom. *Active Learning In Higher Education*, 21(3), 233-247.
- Yu, E. (2022). *Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Yetişkinlere Yabancı Dil Olarak Korece Öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. ve Saylan, N. (2008). İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Program Uygulamalarının Yapılandırmacı Paradigmanın Sayılıtlarına Göre Değerlendirilmesi. *International Conference On Educational Sciences* (Ices'08).
- Zainuddin, Z. & Halili, S. H. (2016). Flipped Classroom Research And Trends From Different Fields Of Study. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 17(3), 313-340.
- Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A. (2012). *Best Practice: Bringing Standards To Life In America's Classrooms*. Portsmouth, Nh: Heinemann.
- Zhao, S., Tan, W., Wu, C. & Li, C. (2008). Research On Robotic Popular Science System Based On Lego Bricks. 2008 *International Conference On Computer Science And Software Engineering* (pp. 741-744).
- Zheng, L., Bhagat, K. K., Zhen, Y. & Zhang, X. (2020). The Effectiveness Of The Flipped Classroom On Students' Learning Achievement And Learning Motivation. *Journal Of Educational Technology & Society*, 23(1), 1-15.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice*. (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness Of Flipping The Classroom In A Honors Level, Mechanics Based Physics Class* (Unpublished Master Thesis). Eastern Illinois University, Illinois.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Araştırma İzin Belgeleri.....	150
EK 2: Etik Kurulu Kararı.....	153
Ek 3: Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu.....	154
Ek 4: Belirtke Tablosu.....	155
Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları.....	156
Ek 6: Akademik Başarı Formu.....	158
Ek 7: 21.Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği.....	164
Ek 8: Ölçek Kullanım İzin Yazışması.....	166
Ek 9: Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri.....	167
Ek 10: Ölçek Kullanım İzin Yazışması.....	169
Ek 11: Uygulama Sürecinde Kullanılan Ders Planlarından Bir Örnek.....	170
Ek 12: Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler 1. Hafta 1. Ders Etkinliği (Hangi Proje?).....	173
Ek 13: İzin Kâğıdı.....	183

Ek 1: Araştırma İzin Belgeleri

EK 1: (Devam) Araştırma İzin Belgeleri

EK 1: (Devam) Araştırma İzin Belgeleri

EK 2: Etik Kurulu Kararı

Ek 3: Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

KAZANIM	SORU MADDESİ	YETERLİ	YARARLI ANCAK YETERLİ DEĞİL	YETERSİZ	AÇIKLAMALAR
SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. <i>Jeopolitik, iklim, ulaşım gibi Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu ile ilgili özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.</i>	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
	5.				
	6.				
SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler. <i>Türkiye'nin yer şekillerine, iklim özelliklerine ve bitki örtüsüne ilişkin haritalar kullanılır</i>	7.				
	8.				
	9.				
	10.				
SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. <i>Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yeraltı ve yerüstü kaynaklarına ilişkin haritalar verilir</i>	11.				
	12.				
	13.				
	14.				
	15.				
SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. <i>İnsanların yaşantılarına ilişkin bilgi ve verilerden hareketle Akdeniz iklimi, kutup iklimi, muson iklimi ve ekvatorial iklim üzerinde çıkarımda bulunur</i>	16.				
	17.				
	18.				
	19.				
	20.				
SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir. <i>Psikoloji, felsefe, antropoloji, arkeoloji vb. bilimlerden örnekler verilerek sosyal bilimleri oluşturan disiplinler tanıtılır.</i> <i>Türkiye'deki bilim ve teknolojinin gelişimine yönelik çalışmalara değinilir</i>	21.				
	22.				
	23.				
	24.				
	25.				
SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	26.				
	27.				
	28.				
	29.				
SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	30.				
	31.				
	32.				
	33.				
	34.				
SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	35.				
	36.				
	37.				
	38.				
	39.				

Ek 4: Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam	%
SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar	1	4				1	6	15
SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler		1		2		1	4	10
SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	1	2		2			5	13
SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.		1		3		1	5	13
SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	2	1		2			5	13
SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	1	1		2		1	5	13
SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	1	2		2			5	13
SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	1	1		2			4	10
Toplam	7	13	-	15	-	4	39	
Yüzde (%)	18	33	-	39	-	10		100

Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları

Görüşme yapılan kişi/takma ad:	Görüşme tarihi:
Başlangıç tarihi:	Bitiş tarihi:
Sınıf/şube:	Cinsiyet:

Merhabalar,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi bilim dalında doktora eğitimime devam etmekteyim. Aynı zamanda Afyonkarahisar Köprülü Şehit Ramiz Demir Ortaokulu'nda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktayım. Bu görüşmemizin amacı sosyal bilgiler dersinde kullanılan argümantasyon temelli çevrimiçi öğrenme etkinlikleriyle ilgili görüşlerinizi öğrenmektir. Başlamadan önce, yapılacak görüşmenin sadece araştırma amaçlı kullanacağını isminizin hiçbir yerde geçmeyeceğini belirtmek isterim. Görüşme yaklaşık 20 dakika sürecektir. Araştırma sorularına içtenlikle vereceğiniz cevaplar hem mevcut araştırmanın hem de gelecekteki araştırmaların sonuçları açısından oldukça önemlidir. Ayrıca görüşme boyunca söylediğiniz her şey gizli kalacaktır. Bana soracağınız herhangi bir soru varsa öncelikle cevaplamak isterim. Görüşme sonrasında verilerin detaylıca analizi için, ses kayıt cihazı kullanmamın sakıncası var mıdır? Eğer yoksa müsaadenizle şimdi sorularına geçmek istiyorum. Dersteki tecrübelerinizi, yaşadığınız sorunları ve bu sorunlara yönelik önerilerinizi benimle paylaşırsanız çok memnun olurum. Bu araştırmaya katıldığınız ve destek olduğunuz için teşekkür ederim.

- 1) Sosyal bilgiler derslerinin çevrim içi işlenmesinin size katkıları var mıdır? Varsa nelerdir? Açıklayabilir misiniz?

Sonda: Çevrimiçi ders etkinlikleri derse yönelik hangi duygularınızın ve becerilerinizin gelişiminde etkili oldu? Açıklayınız.

- 2) Sosyal bilgiler derslerinin çevrim içi işlenmesinde ne tür zorluklar yaşadınız? Örnekler verebilir misiniz?

Sonda: Bu sorun(lar) ne(ler) idi? Bu sorunu ya da sorunları çözebildin mi? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?

Sonda: Sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

- 3) Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen argümantasyon uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Size katkıları nelerdi? Yaşadığınız zorluklar nelerdi?

- 4) Argümantasyon bileşenlerinden (İddia, veri, gerekçe, çürütme, destekleyici, niteleyici) hangisi en çok ilginizi çekti? Neden?

- 5) Argümantasyon bileşenlerinden (İddia, veri, gerekçe, çürütme, destekleyici, niteleyici) en çok zorlandığınız aşama hangisiydi? Neden?

- 6) Adobe spark sitesi üzerinden ulaştığınız eşzamansız (asenkron) içerikler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Ek 5: (Devamı) Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları

Sonda: İlginizi çeken tarafları nelerdi? Size katkıları neler oldu?
Yaşadığınız zorluklar nelerdi?

7) Podcast yayınları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Sonda: İlginizi çeken tarafları nelerdi? Size katkıları neler oldu?
Yaşadığınız zorluklar nelerdi?

Son olarak, bu görüşme çerçevesinde eklemek istediğiniz ya da unuttuğunuz ancak şu anda aklınıza gelen şeyler var mı?

Görüşme sona ermiştir. Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Ek 6: Akademik Başarı Formu

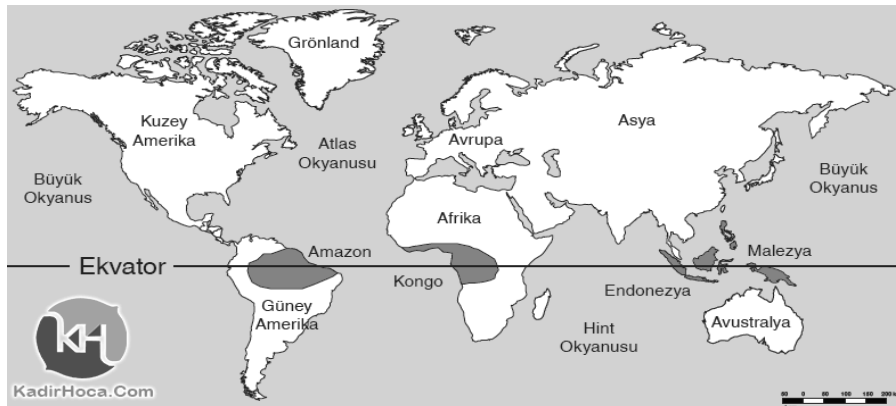
SOSYAL BİLGİLER AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu test bilimsel bir araştırmanın parçasıdır ve sizi değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, sizin teste bildiklerinizi doğru yansıtmanıza bağlıdır. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Lütfen cevaplarınızı ekte verilen cevap anahtarına işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Cemal BİLGİÇ / Doktora Öğrencisi

1. Herhangi bir yerin dünya üzerinde bulunduğu yere o yerin coğrafi konumu denir. Coğrafi konum matematik konum ve özel konum olmak üzere ikiye ayrılır. Matematik konum bir yerin olan uzaklığıdır. Paragrafta boş bırakılan yer aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanmalıdır?
A) Paralel ve meridyenlere
B) Okyanus ve denizlere
C) Kıtalarla
D) Komşu ülkelere
2. Ankara ile Erzurum, Ekvator çizgisine yaklaşık aynı uzaklıktadır. Ancak Erzurum'da sıcaklık ortalaması daha düşüktür. Bu durumun sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Yükselti B) Rüzgarlar
C) Dağların uzanışı D) Bakı



Ek 6: (Devamı) Akademik Başarı Formu

3. Doruk: Yaşadığım yer Ekvator'un kuzeyinde Başlangıç Meridyeninin doğusundadır. Doruk'un yaşadığı yer haritada rakamlarla gösterilen yerlerden hangisidir?

- A) I B) II
C) III D) IV

4. Ege Bölgesi'nde deniz kıyısında yetişen bir tarım ürünü, bölgenin iç kesimlerinde de yetiştirilebilmektedir. Karadeniz Bölgesi'nde ise yetiştirilememektedir. Ege ve Karadeniz bölgelerindeki bu farklılığın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yükselti farkı B) Kıyı uzunlukları
C) Dağların uzanışı D) Deniz suyu sıcaklığı

5. Marmara Bölgesi'nde maki, orman ve bozkır bitki türleri yer almaktadır. Bu durum aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

- A) Sanayinin gelişmiş olmasıyla
B) Yer şekillerinin sade olmasıyla
C) İklim çeşitliliğinin yaşanmasıyla
D) Nüfusun kalabalık olmasıyla

6. Türkiye iklim haritası ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?



Türkiye İklim Haritası

- A) Ege ve Akdeniz kıyılarında Akdeniz iklimi görülür.
B) Marmara Bölgesi'nde üç iklim tipi de görülmektedir.
C) En geniş alanda görülen iklim Akdeniz iklimidir.
D) Doğu Anadolu Bölgesi'nde karasal iklim görülür.

Ek 6: (Devamı) Akademik Başarı Formu

7. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye nüfusunun özelliklerinden birisi değildir?

Buna göre kurultay ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Sanayinin geliştiği yerlerde nüfus yoğundur

B) İç kesimlerde iklim ve yer şekillerine bağlı nüfus seyrekleşmektedir

C) Kentsel nüfus oranı Marmara Bölgesi'nde fazladır

D) Doğu Anadolu Bölgesi'nde tarıma bağlı nüfus yoğundur

8. Zonguldak ve çevresinde çıkartılır - Demir-çelik fabrikalarında demirin eritilmesi için kullanılır. Özellikleri verilen maden çeşidi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bor B) Linyit C) Taşkömürü D) Demir

9. Kışların ılık geçtiği bölgeler sera tarımcılığına daha uygundur. Bu bilgiye göre aşağıda verilen şehirlerden hangisi seracılık faaliyetlerine daha uygundur?

A) Sinop B) Ankara C) Van D) Antalya

10. Hayvancılık, Türkiye'de önemli geçim kaynaklarından biridir.

Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'deki hayvancılık faaliyetleriyle ilgili yanlış bir bilgidir?

A) İpek böcekçiliği en fazla İç Anadolu Bölgesi'nde yapılmaktadır.

B) Kümes hayvancılığı daha çok Marmara Bölgesi'nde yapılmaktadır.

C) Kıl keçisi Antalya'da, Tiftik keçisi Ankara'da yaygındır.

D) Erzurum ve çevresinde büyükbaş hayvancılık faaliyetleri yapılmaktadır.

11. “Yaşadığım yerde yazlar yağışlı, kışlar kurak geçer. Yaz mevsiminde meydana gelen aşırı yağışlar bazı zamanlar sel felaketlerine yol açmaktadır. Bölgemizde en çok pirinç yetişir” Açıklamasını yapan kişinin yaşadığı yerde aşağıdaki iklim tiplerinden hangisi görülür?

A) Kutup B) Muson C) Çöl D) Ekvatorial

Ek 6: (Devamı) Akademik Başarı Formu

12. "Yaşadığım yerde hava dolaşımının sağlanması için az duvarlı evler yapılır. İnsanlar güneşten korunmak için açık renkli elbiseler giyer" Hakkında bilgi verilen yerin ikliminin, I. Konut tipi II. Giysi III. Tarım ürünü özelliklerinden hangilerine olan etkisinden söz edilmiştir?
- A) I B) III C) I ve II D) I ve III
13. Arap Yarımadası'nda yaşayan insanlar sıcaklığın etkisini azaltmak için açık renk elbiseler giyinip başlarını örterler. Bazı yerlerde açlığa ve sıcaklığa dayanıklı hayvanlar develer kullanılabilir. Grönland gibi kutba yakın yerlerde yaşayan insanlar ise kalın kıyafetler giyerler ve iklime bağlı olarak evlerinin de pencereleri küçük, duvarları ise kalındır. Bu bilgiler doğrultusunda aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?
- A) İklim sadece insan yaşamı üzerinde etkilidir.
B) Arap Yarımadası'nda genelde kervan ticareti yaygındır.
C) Çöl İklimi sadece Arap Yarımadası'nda görülmektedir.
D) İklim koşulları insan yaşamı üzerinde etkilidir.
14. -Yağış çok azdır. -Tarım yapılamaz. -Ancak taban suyunun yüksek olduğu sahalarda yerleşim vardır. Özellikleri anlatılan bölge ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
- A) İnsanlar yıl boyunca kalın elbise giyerler
B) Su kaynaklarının kısıtlı olması yerleşimi etkilemiştir.
C) Kuraklık yıl boyunca etkilidir.
D) Günlük sıcaklık farkları fazladır
15. 1929 yılında yaşanan kriz tüm ülkeleri olduğu gibi Türkiye'yi de etkiledi. İhracat ve ithalat oranları düştü. Bu sorunları çözmek için kalkınma planlarına ihtiyaç duyuldu. Verilen bilgi aşağıdaki bilim dallarından hangisinin araştırma alanına girer?
- A) Arkeoloji B) Filoloji C) Ekonomi D) Coğrafya
16. Yapılan son kazılarda kemikler üzerinde yapılan çalışmalar, atalarımızın bugünkünden çok daha ufak bir vücut yapısına sahip olduklarını gösteriyor. Buna göre, I. Hukuk II. Arkeoloji III Antropoloji alanlarından hangilerinde çalışma yapıldığı söylenebilir?
- A) III B) I Ve II C) II ve III D) I, II ve III

Ek 6: (Devamı) Akademik Başarı Formu

17. "Elâzığ depreminde çocukların en fazla etkilendikleri olaylara ve bu olaylarla baş etme yollarına ilişkin bir araştırmada yer aldım." Bu sözleri söyleyen kişi, aşağıdaki hangi bilime göre araştırma yapmıştır?
- A) Felsefe B) Coğrafya C) Arkeoloji D) Psikoloji
18. Teknolojik gelişmeler her ne kadar hayatımızı kolaylaştırırsa da bazıları sağlığımızı olumsuz etkilemektedir. Örneğin cep telefonları etrafa radyasyon yayarak kanser riskini artırır. Parçada teknolojinin hangi yönünden söz edilmektedir?
- A) Teknolojinin olumsuz sonuçlarından
B) Teknolojinin hayatı kolaylaştırdığından
C) Teknolojinin faydalarından
D) Teknolojinin gelecekteki rolünden
19. "Teknolojinin gelişmesiyle insan hayatında pek çok şey değişmiş ve insan hayatı büyük ölçüde kolaylaşmıştır." Aşağıdakilerden hangisi bu yargıya kanıt olarak gösterilemez?
- A) Ulaşımın hızlanması
B) İletişimin kolaylaşması
C) Hastalıklara çözüm bulunması
D) Fikir alışverişi yapılması
20. Bilimsel gelişmelerle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?
- A) Bilimsel gelişmelerle uğraşmak insanlara yarar sağlamaz
B) Bilimsel gelişmeler insanlara çeşitli şekillerde fayda sağlar
C) Bilimsel gelişmeler insanları ilgilendirmez
D) Bilimsel gelişmeler toplumu etkilemez
21. "Bu teknoloji gözle göremediğimiz kadar küçük mikro cisimleri inceleyen bilim dalıdır. Günümüzde tıp, tekstil ve otomotiv sektörlerinde kullanılır." Bazı özellikleri verilen teknoloji hangisidir?
- A) Radyoteknoloji
B) Biyoteknoloji

Ek 6: (Devamı) Akademik Başarı Formu

- C) Nanoteknoloji
- D) Nükleer Teknoloji

22. Öğretmeni Suna'yı araştırma ödevini bilimsel yöntem ve kurallara uygun hazırlaması konusunda uyarmıştır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi Suna'nın uyması gereken kurallar arasında yer almaz?
- A) Araştırma konusunu tespit etmek
 - B) Araştırma konusuyla ilgili yazılmış diğer eserleri kopyalamak
 - C) Araştırmayla ilgili bilgi ve kaynakları toplamak
 - D) Araştırmasıyla ilgili bir rapor oluşturmak
23. Aşağıdakilerden hangisi bilimsel araştırma basamaklarından veri toplama basamağındaki çalışmalar arasında gösterilemez?
- A) Sonuç raporu hazırlama
 - B) Katalog taraması yapmak
 - C) İnternette araştırma yapma
 - D) Kitapları incelemek
24. "Bandrol ve barkod, satın aldığımız eşyalar üzerinde Kültür Bakanlığı tarafından verilen işarettir." Aşağıdakilerden hangisi bandrol ve barkod kullanımının faydaları arasında gösterilemez?
- A) Haksız kazancı önler
 - B) Ürünün fiyatının ucuzlamasını sağlar
 - C) Vergi kontrolüne yardımcı olur
 - D) Korsan yayınların önüne geçilmesini sağlar
25. Arzu yaptığı girişimler sonucunda kullanılmak üzere bir icat yapmıştır. Bu durumda Arzu'nun icadını koruma altına alması için aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?
- A) Başka ülkelere götürmelidir
 - B) İcadını gizlemelidir
 - C) Hemen üretime geçmelidir
 - D) Ürünün patentini almalıdır

Ek 7: 21.Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği

21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algısı Ölçeği	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Yaratıcılık ve Yenilenme					
1. Yeni şeyler öğrenmeye istekliyimdir.					
2. Konu ile ilgili merak ettiğim şeyleri farklı kaynaklardan (internet, kitap, v.b.) araştırırım					
3. Bir konuya çalışırken edindiğim bilgileri kendi anlayacağım bir biçimde not alabilirim.					
4. Zamanımın çoğunu zor problemlerle uğraşarak geçirebilirim.					
5. Derste konu ile ilgili verilen örnekleri kafamda canlandırabilirim.					
6. Hayal gücümü kullanarak yeni ürünler (model, materyal, vb.) ortaya çıkarabilirim					
7. Bir soruyu çözerken aklıma gelen çözüm yollarımı bir süre düşündükten sonra problemi çözmeye başlarım					
8. Sorularımı çözerken herhangi bir sorunla karşılaşırsam kendim bir çözüm yolu bulmaya çalışırım					
9. Soruların çözümüne yönelik özgün (orijinal) öneriler sunabilirim.					
10. Bir problemi kendime göre farklı bir biçimde ifade edebilirim.					
11. Problemi çözmek için bilgi kaynaklarını kullanabilirim.					
12. Konu ile ilgili edindiğim bilgileri farklı yollarla (resim, grafik, modelleme) ifade edebilirim.					
13. Proje ödevlerinde yeni (orijinal) bir ürün (model, materyal) geliştirebilirim.					
14. Soruları çözerken adım adım ilerlemeyi tercih ederim					
15. Öğretmenimin sorduğu zor bir problemi çözmek için uğraşmam.					
16. Başarılı olduğumda ailemden ödül olarak bilim merkezlerine götürülmeyi isterim.					
17. Bir konuya çalışırken merak ettiğim şeyler olur.					
18. Yeni teknolojiler ilgimi çeker.					
19. Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlatan yayınları(dergi) takip ederim.					
20. Bilim kurgu filmlere (animasyon) karşı meraklıyım.					
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme					
21. Bir konuya çalışırken (okurken, dinlerken) farklı görüşleri karşılaştırabilirim.					
22. Bir konuya çalışırken zıtlıkları (çelişkileri) fark edebilirim					
23. Bir konuya çalışırken anlatılan ya da söylenenlere şüphe duymadan inanırım.					

Ek: 7 (Devamı) 21.Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği

24. Benim için doğru olan bir şeyi ispatlamaya gerek yoktur.					
25. Konu ile ilgili edindiğim bilgileri sınıf ortamında paylaşıyorum.					
26. Konu ile ilgili günlük yaşamdan örnekler verebilirim.					
27. Konu ile ilgili görüşlerimi kanıtlara dayalı olarak sunabilirim.					
28. Problemin çözümü için uygun materyali seçip kullanabilirim					
29. Problemin çözümü için toplanan veriler arasındaki ilişkiyi doğru olarak ifade edebilirim.					
30. Problemin çözümüne ve sonuca yönelik tahminlerde bulunabilirim.					
31. Problemin çözümüne yönelik yaptığım işlemleri bir şema halinde gösterebilirim.					
32. Düşüncelerimi tam olarak ifade edebilirim.					
<i>İşbirliği ve İletişim Becerisi</i>					
33. Grup içinde çalıştığım zaman bana verilen sorumlulukları yerine getirmek için çaba gösteririm.					
34. Grup çalışmalarında arkadaşlarımı desteklerim.					
35. Farklı yollarla edindiğim (yazılı, sözlü, laboratuvar, sınıf dışı ortam gibi) bilgileri arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
36. Grup çalışmalarında çoğunluğun kararını kabul ederim.					
37. Grup çalışmalarında diğer arkadaşlarımla düşünce ve önerilerini dinlerim.					
38. Grup çalışmalarında arkadaşlarımla iletişimde bulunurum.					
39. Grup içinde ortaya çıkan çatışmaları yapıcı bir biçimde çözümlerim.					

Ek 8: Ölçek Kullanım İzin Yazışması

Ek 9: Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri

ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME ENVANTERİ A- ÖNDÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Kategori	Bu bölümde yer alan cümlelerde ifade edilen durumları size verilen ödev veya etkinliklere bağlı olarak ÇALIŞMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE ne sıklıkla yaptığınızı belirtiniz.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
	1	2	3	4	5		
GÖREV İ	1	Ödev veya etkinlikte benden istenilenlerin ne olduğunu belirlerim.	1	2	3	4	5
	2	Ödev veya etkinliği tamamladığımda neler öğrenmiş olacağımı belirlerim.	1	2	3	4	5
	3	Ödev veya etkinliği nasıl yapacağıma dair farklı planlar oluştururum.	1	2	3	4	5
	4	Ödev veya etkinlik sırasında yapmam gerekenleri sıraya koyarım.	1	2	3	4	5
ÖZMOTİVASYONEL İNANÇLAR	5	Ödev veya etkinliği başarmak için gereken bilgiye sahip olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
	6	Ödev veya etkinliği başarmak için gereken becerilere sahip olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
	7	Ödev veya etkinliği yapabileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
	8	Ödev veya etkinliği bitirdiğimde konuyu tamamen öğrenmiş olacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
	9	Ödev veya etkinliği bitirdiğimde iyi bir not alacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
	10	Ödev veya etkinliği bitirdiğimde öğrendiklerimin bana faydalı olacağına inanırım.	1	2	3	4	5
	11	Ödev veya etkinlik her ne olursa olsun onu ilgi çekici bulurum.	1	2	3	4	5
	12	Ödev veya etkinliğe başlamadan önce amacım konuyu öğrenmektir.	1	2	3	4	5

B- PERFORMANS ÖLÇEĞİ

Kategori	Bu bölümde yer alan cümlelerde ifade edilen durumları size verilen ödev veya etkinliklere bağlı olarak ÇALIŞTIĞINIZ SIRADA ne sıklıkla yaptığınızı belirtiniz.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
	1	2	3	4	5		
ÖZKONTROL	1	Hangi konulara daha fazla zaman ayırmam gerektiğini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
	2	Hangi bilginin önemli olduğunu belirlerim.	1	2	3	4	5
	3	Çalışırken nasıl ilerleyeceğimi zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
	4	Dikkatimi dağıtacak çevresel bir durum olduğunda bunu engellerim.	1	2	3	4	5
	5	Dikkatimi çalıştığım konuya veririm.	1	2	3	4	5
	6	Konuyu daha iyi anlamak için sorular yazarım.	1	2	3	4	5
	7	Öğrenmekte zorlandığım yerleri not alırım.	1	2	3	4	5
ÖZGÖZLEM	8	Yaptıklarımın doğru veya yanlış olup olmadığını kontrol ederim.	1	2	3	4	5
	9	Belirlediğim hedefe ulaşp ulaşmadığımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
	10	Yanlış yaptığımı düşündüğümde çalışma yöntemimi değiştiririm.	1	2	3	4	5
	11	En iyi öğrenme yolunu keşfetmek için farklı çalışma yöntemlerini denerim.	1	2	3	4	5

Ek 9: (Devamı) Özdüzenlemeli Öğrenme Envanteri

C- ÖZYANSITMA ÖLÇEĞİ

Kategori	Bu bölümde yer alan cümlelerde ifade edilen durumları size verilen ödev veya etkinliklere bağlı olarak ÇALIŞMANIZ BİTTİKTEN SONRA ne sıklıkla yaptığınızı belirtiniz.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman	
ÖZYARGI	1	Başlangıçta belirlediğim hedeflere ulaşip ulaşamadığımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5	
	2	Konuyu öğrenip öğrenemediğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5	
	3	Daha önce yaptığım çalışmalara göre daha iyi mi yoksa daha kötü mü olduğumu değerlendiririm.	1	2	3	4	5	
	4	Elde ettiğim sonuç her ne olursa olsun sorumlusunun kendim olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5	
	5	Elde ettiğim sonuç her ne olursa olsun benim çabama bağlı olarak ortaya çıktığına inanırım.	1	2	3	4	5	
	6	Elde ettiğim sonucun çalışma yöntemime bağlı olarak ortaya çıktığına inanırım.	1	2	3	4	5	
	6	Ödev veya etkinliği başlamak için gereken becerilere sahip olduğuma inanırım.		1	2	3	4	5
	7	Ödev veya etkinliği yapabileceğime inanırım.		1	2	3	4	5
	8	Ödev veya etkinliği bitirdiğimde konuyu tamamen öğrenmiş olacağımı düşündürürüm.		1	2	3	4	5
	9	Ödev veya etkinliği bitirdiğimde iyi bir not alacağımı düşündürürüm.		1	2	3	4	5
	10	Ödev veya etkinliği bitirdiğimde öğrendiklerimin bana faydalı olacağına inanırım.		1	2	3	4	5
	11	Ödev veya etkinlik her ne olursa onu ilgi çekici bulurum.		1	2	3	4	5
12	Ödev veya etkinliğe başlamadan önce amacım konuyu öğrenmektir.		1	2	3	4	5	

Kategori	Bu bölümde yer alan cümlelerde ifade edilen durumları size verilen ödev veya etkinliklere bağlı olarak ÇALIŞMANIZ BİTTİKTEN SONRA ne sıklıkla yaptığınızı belirtiniz.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
ÖZTEPK I	7	Ödev veya etkinliği bitirdiğimde görevimi tamamlamış olmamın gururunu yaşarım.	1	2	3	4	5
	8	Elde ettiğim sonuçtan memnun olup olmadığımı sorgularım.	1	2	3	4	5
	9	Ödev veya etkinlik sonunda elde ettiğim sonuçlardan faydalanarak ileride izleyeceğim yola karar veririm.	1	2	3	4	5
	10	Ödev veya etkinliğin sonuçlarından kendime dersler çıkararak ileride benzer görevlerde neler yapmam ya da yapmamam gerektiğini belirlerim.	1	2	3	4	5
	11	Ödev veya etkinlik sonunda başarısız olmuşsam, ileride aynı sonuçla karşılaşmamak için gerekli önlemleri alırım.	1	2	3	4	5

Ek 10: Ölçek Kullanım İzin Yazışması

Ek 11: Uygulama Sürecinde Kullanılan Ders Planlarından Bir Örnek

Ders Planı 1. Hafta

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6.Sınıflar
Öğrenme Alanı	Yeryüzünde Yaşam
Konu	Dünya'nın Neresindeyim?
Kazanımlar	S.B. 6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. <i>Jeopolitik, iklim, ulaşım gibi Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu ile ilgili özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunur.</i>
Anahtar Kavramlar	Ekvator, konum, ölçek, kıta, okyanus
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araçlar ve Gereçler	Sınıf dışı-Çevrimdışı Ders (Eş zamansız): Bilgisayar veya mobil cihazlar, internet erişimi, kâğıt-kalem. Sınıf içi: Etkileşimli tahta, kalem, kâğıt.
Öğretme / Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Argümantasyona Dayalı Öğrenme Modeli, Nesi Var Etkinliği
Öneriler Süre	Sınıf dışı: (Araştırmacının hazırladığı adobe spark internet sayfasında yer alan video, haber linkleri, metin, sorular, google classroom öğrenme yönetim sistemi) Sınıf içi: 40+40+40 dakika
	DERS İŞLENİŞİ
Giriş / Dikkat Çekme	Sınıf dışı: Öğretmen, adobe spark isimli programda hazırladığı içerikleri google classroom öğrenme yönetim sisteminde modüller şeklinde öğrencilere sunar. Öncelikle dünyanın uydudan görünümünü içeren görsel öğrencileri karşılar ve konuya dair dikkat çekilir. İlk modülde araştırmacı tarafından, “Ne öğreneceğiz” kısa videosu ile öğrencilere hedef kazanımlar ile ilgili bilgi verilir. Ardından öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmak için K-W-H-L grafiği sunulur. Google formlarda oluşturulan ve her öğrencinin bireysel olarak cevaplandırıldığı, “Ne biliyorum?” “Bilmek istediklerim”, “Nasıl öğreneceğim?” ve “Öğrendiklerim” başlıklı sütunların ilk üçünü öğretim süreci başlamadan son sütunu ise öğretim süreci bittikten sonra dolduracaklardır. Böylece öğrencilerin ön bilgilerine yönelik hatırlatmalar yapılır. “İlk kez gelecek birine evinizi nasıl tarif edersiniz?” sorusu sorularak Matematik konuma dair önbilgilerden hareketle öğrencilerin google classroom tartışma modülünde cevap bulmaları istenir. Öğretmen süreci sorularla yönlendirir, öğrencilerin araştırma yapmaları istenir. Daha sonra adobe spark internet sayfası akışında paralel ve meridyenleri gösteren üç boyutlu harita ve fotoğraflarla beraber kavramların tanımları sunulur. Sınıf içi: Öğretmen sınıf akıllı tahtasından Demir İpekyolu Projesi ve Karadeniz’de Doğalgaz Müjdesi haberlerini açar.
Güdüleme	Sınıf dışı: Öğrencilere, okudukları haber ve araştırdıkları konular sayesinde matematik ve özel konum konusunda bilgi sahibi olacakları söylenir. Sınıfta yapılacak etkinlikler için bu bilgilerin önemli olduğu belirtilir. İnternet sayfası akışında Greenwich’in hikayesi haber linki ve Londra uçuşu yapan kaptan pilotun, “Londra’ya gidiyorum. Acaba doğuya mı yoks batıya mı gitmeliyim?” videosu ile öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapması beklenir. Öğrenciler bu araştırma sonuçlarını google classroomda paylaşır. Sınıf içi: Öğrencilerden Türkiye’nin jeopolitik konumunun önemi hakkında parlak fikirler çıkacağı beklentisi dile getirilir.

Ek 11: (Devamı) Uygulama Sürecinde Kullanılan Ders Planlarından Bir Örnek

Derse Geçiş	Öğretmen, öğrencileri topladıkları bilgileri sınıfta paylaşmaya davet eder.
Öğretim-Öğrenme Süreci	<p>Sınıf dışı: -Öğrenciler, Türkiye'nin matematik konumunu gösteren harita ve altında bulunan bilgilendirici metin ile Türkiye'nin jeopolitik konumunu gösteren haritayı inceler. Ardından öğrenciler Türkiye'nin tarihi ve doğal güzelliklerini içeren görseller ile karşılaşır. Sonra kıtalar ve okyanusların isimlerinin bulunduğu dünya haritası incelenir. Ardından edpuzzle programında yer alan konu anlatım videosu izlenir. Videonun içine gömülen kısa cevaplı, çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin öğrenme eksikleri tespit edilir. Bu akış sonucunda öğrenciler matematik konum ile özel konum kavramlarını öğrenir. Dünyadaki kıtaların ve okyanusların yerini fark eder. Son olarak google formda oluşturulan çoktan seçmeli testler ile çıkış bileti alınır. Öğrenciler ne kadar öğrendiklerini kontrol edebilir. Aynı zamanda öğretmen de sınıf içinde hangi öğrenme eksiklerini gidereceği konusunda bilgi sahibi olur. Ders içerikleri sona erdikten sonra argümantasyona dayalı öğretim modeli sürecine geçilir. Öğrenciler "Demir İpekyolu Projesi" ve "Karadeniz'de Doğalgaz" haber videolarını izler. Öğretmenin sorduğu, "Sizce hangi proje ülkemiz adına daha değerlidir?" sorusu üzerine öğrenciler iki projenin Türkiye için taşıdığı önem üzerine verilerini toplar ve iddialarını oluşturur. Öğrencilerin bu süreç sonucunda argümantasyon sürecine ilişkin veri ve iddia bileşenleri hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Bunlara ilaveten öğretmenin google classroomda açtığı tartışma modülünde öğrenciler iddialarını kanıtlar sunarak savunacaktır. Öğretmen ise argümantasyona dayalı öğrenme modeline uygun olarak yorum kısmında, "Neden böyle düşünüyorsunuz?", "İddianızı biraz açar mısınız?", "Kanıtlarınızı çeşitlendirebilir misiniz?" gibi sorular sorarak öğrencilerin konu üzerine derinlemesine düşünmesine yardımcı olur. Ardından araştırmacının powtoon programında hazırladığı animasyonda yer alan etkinlik sorularına göre öğrencilerin sınıfta yapacakları tartışmaya yönelik araştırmalarını yapmaları beklenir.</p> <p>Sınıfta-1. Ders: Ters yüz öğrenme modelinin özelliği olarak öğrenciler yanıtlarını bulmadıkları veya merak ettikleri noktaları öğretmene sorarlar. Öğretmen bu sorulardan ve google forms çıkış bileti etkinliklerinde öğrencilerin yapamadıkları sorulardan yola çıkarak dönütleri vererek öğrenme eksikliklerini giderir. (10 dakika)</p> <p>Öğrenciler izledikleri videolar neticesinde topladıkları verileri ve ulaştıkları araştırma sonuçlarını sınıfta paylaşır. Bu kapsamda bilgi alışverişi yaparlar. (10 dakika)</p> <p>Dersin bu aşamasında "Nesi var" isimli eğitsel oyun uygulanacaktır. Meridyen, paralel, matematik konum ve özel konum kavramlarının öğrenilmesi sağlanacaktır. İlk olarak kavram sayısı kadar öğrenci sırayla dışarı çıkacaktır. Öğrenci dışarı çıktıktan sonra sınıftaki öğrencilere kavramlarla ilgili bilgi verilecektir. Daha sonra dışarıdaki öğrenci sınıfa alındıktan sonra üç soru hakkını kullanarak kavramı tahmin etmesi beklenecektir. Sınıfta istediği arkadaşına "nesi var" sorusu sorarak aldığı bilgilere göre kavramı tahmin etmeye çalışacaktır. Böylece öğrenciler kazanımda yer alan önemli kavramları öğrenme şansına sahip olacaklar. (20 dakika)</p> <p>Sınıfta-2. Ders: Dersin bu aşamasında sınıf dışı asenkron boyutta gerçekleştirilen bireysel tartışmalardan sonra sınıfta grup tartışmalarına geçilir. Sınıf mevcudu, akademik başarı ve cinsiyet gibi faktörler göz</p>

Ek 11: (Devamı) Uygulama Sürecinde Kullanılan Ders Planlarından Bir Örnek

	<p>önünde bulundurularak dörtlü gruplar oluşturulur. Tartışma ortamı yaratacak soruların yer aldığı soruların yer aldığı çalışma kâğıdı dağıtıldıktan sonra grupların cevaplamaları beklenir. (15 dakika).</p> <p>Gruplar kendi aralarında tartıştıktan sonra grup sözcüleri aracılığıyla fikirlerini sınıfa söyler. Öğretmen tartışma esnasında gruplara müdahale etmez, grupları ve ürettikleri argümanları tahtaya yazar. Öğrencilerin karşı grupların fikirlerini takip etmesi açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. (20 dakika)</p> <p>Öğrencilerin tartışma süreci sonunda argümanlarını çalışma kâğıdına yazmaları için ve nihai fikirlerini oluşturmaları için süre verilir. (5 dakika)</p> <p>Sınıfta-3. Ders: Tartışma sonucunda aynı ve farklı düşünen grupların tahtada görülmesiyle beraber öğretmen tartışmayı derinleştirecek, argüman kalitesini artıracak sorular sorar. “Neden böyle düşündünüz? “Karşı tarafın düşüncelerini nasıl çürütebilirsiniz? “Bizi senin gibi düşünmeye nasıl ikna edersin?” gibi sorular yönlendirilir. Bu aşamada grup sözcülerinin argümantasyon sürecinin üst düzey bileşenleri olan gerekçe, çürütücü ve destekleyicilerini sunmaları beklenir. Tartışma süreci sonunda öğrencilerden fikirlerini netleştirmeleri istenir. Konu toparlanarak etkinlik sona erdirilir. (20 dakika)</p>
Değerlendirme	<p>Sınıf dışı: Çeşitli web 2.0. ölçme araçlarında yer alan çoktan seçmeli, eşleştirmeli, açık uçlu sorular ve kelime bulutu oluşturma gibi etkinlikler öğrenciler tarafından yanıtlanacaktır. Öğrencilere yanıtları doğrultusunda dönüt verilecektir.</p> <p>Sınıfta-3 Ders: Öğrencilere yansıtıcı çalışma kâğıtları dağıtılır. “Etkinlikler sonunda ne öğrendin?”, “Hangi bilgi şaşırtıcıydı?”, “Bu konunun bildiklerinizle bağlantısı neydi? “Hala belirsiz olan veya karıştırdığımız nokta var mı?”, “Neyi merak ediyorsun? Yeni soruların var mı?” sorularının yer aldığı yansıtıcı çalışma kâğıdıyla öğrenciler kendi öğrenmelerini düzenler. Gelecek hafta etkinlikleri için öğrencilere bilgilendirme yapılır. (20 dakika)</p>

Ek 12: Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

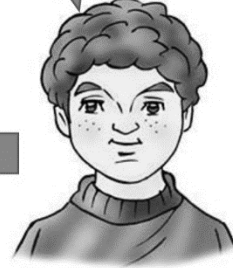
1. Hafta 1. Ders Etkinliği (Hangi Proje?)

Demir İpekyolu projesi bence ülkemiz için daha önemli. Pekin'den Londra'ya yolculuk 60 günden 12 güne inecek. 1 milyon yolcu ve 6.5 milyon ton yük taşınacak. Türkiye yılda 1 milyar dolar kazanacak. Üstelik Kars, Ardahan, Iğdır, Ağrı, Erzurum, Erzincan, Gümüşhane ve Bayburt gibi iller canlanacak

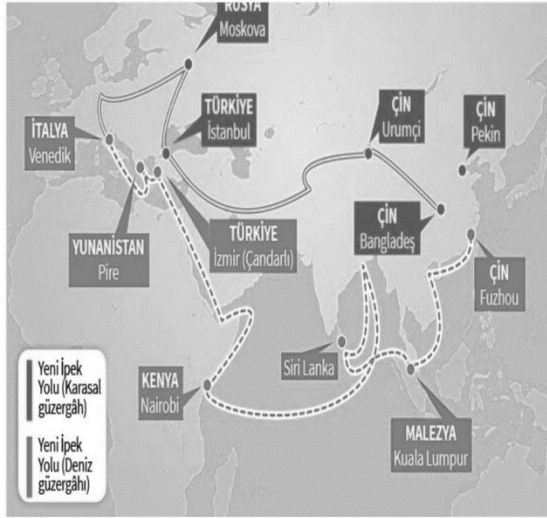


Ayça

Ayça'ya katılmıyorum. 320 milyar metreküp doğalgaz kaynağı bulduk. Biz yılda 50 milyar metreküp gaz tüketiyoruz. Ve bunun da yaklaşık yüzde ikisini kendi iç kaynaklarımızdan üretiyoruz. Hemen hepsini dışardan aldığımızı varsayalım. 350 milyar metreküp, 6 yıllık ihtiyacımızı karşılar. Biz yılda aşağı yukarı 40 milyar dolar civarı para ödüyörüz bu kadar gazı alabilmek için. Dolayısıyla 6 yıl bunu ödemezsek, 250 milyar dolar yapar. Bu çok büyük para.



Mert



Ek 12: (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

Kültürel ve Din bakımından

Kimin iddiasına katılıyorsun? Neden?

~~Daha~~ Mert'e Çünkü insanlar her kültürde benzer din açısından etkilenebilir.

Desteklediğiniz iddiayı nasıl kanıtlarsınız?

Kendi ürettiğimiz Dalgada yaklaşık 20 milyar dolar geri kazanacağız. Ama İpek yollarında 1 yılda 1 milyara dolar ödemeler ve bu ülkenizin daha az büyümesini sağlar.

Savunduğunuz iddianın gerekçeleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

Grup tartışmasından sonra fikriniz değişti mi? Neden?

Evet değişti, çünkü,

.....

.....

.....

.....

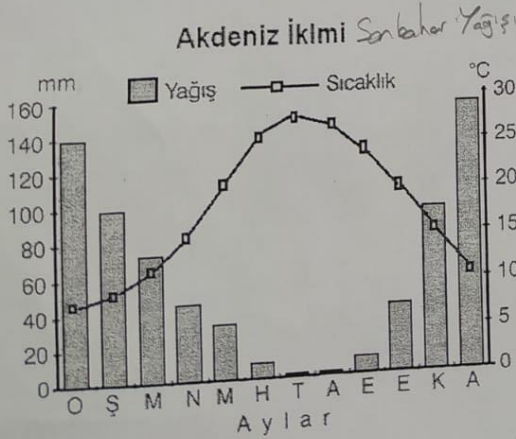
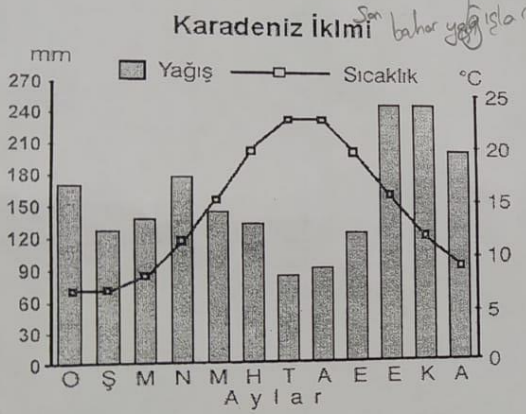
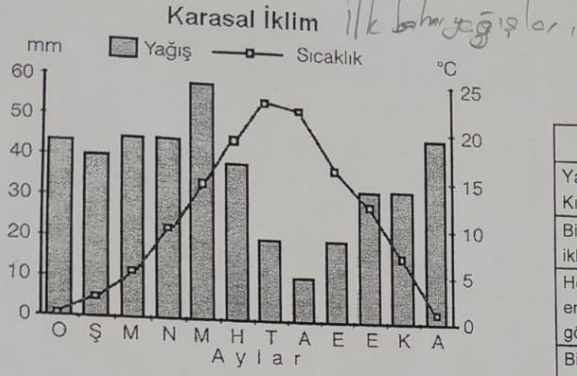
Hayır değişmedi çünkü,

Enerji kaynaklarımız gün geçtikçe daha azıyor ve kullandığımız enerjiyi %98 başka ülkelerden getiriyor. Başka ülkelerden gelen enerji belli taraftır. Bu yüzden kendi enerjimizi üretmek daha faydalı olur.

Ek: 12 (Devam) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

2. Hafta 1. Ders Çalışma Yaprağı


19. Aşağıda Türkiye'de görülen iklimlere ait grafikler ve iklim özelliklerinden yararlanarak ilgili iklim türünü tabloda verilen boşluklara uygun şekilde yazınız.



İklim Özelliği	İklim Türü
Yazlar sıcak ve kuraktır. Kışları ise ılıktır.	Akdeniz
Bitki örtüsü bozkır olan iklimdir.	Karasal
Her mevsim yağışlıdır, en çok sonbaharda yağış görülür.	Karadeniz
Bitki örtüsü her mevsim yeşil kalabilen kısa bodur ağaçlardan oluşan makidir.	Karadeniz
En çok yağışı ilkbahar mevsiminde alan iklimdir.	Karasal
Kış mevsimi ılık geçer. Seracılık yapılı ve turunçgiller yetiştirilir.	Akdeniz
Yaz mevsiminin en kurak geçtiği iklimdir.	Karasal
En fazla yağışın kış mevsiminde düştüğü iklimdir.	Akdeniz
Nisan ayında yağışın 180 mm olduğu iklimdir.	Karadeniz
Yağış miktarı çok olduğu için bitki örtüsü ormandır.	Karadeniz
Yaz mevsimi en sıcak geçen iklimdir.	Akdeniz
Derelerinde yıl boyunca suyun aktığı ve kurumadığı iklim türüdür.	Karadeniz
Yıllık sıcaklık farkının en fazla olduğu iklimdir.	Karasal
En sert kışların görüldüğü iklimdir.	Karasal
En fazla yağışın sonbahar mevsiminde düştüğü iklimdir.	Karadeniz

Ek 12: (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

2. Hafta 3. Ders Etkinliği (Kıyamet Kapıda!)



"Kıyamet Buzulu" olarak adlandırılan yeryüzünün en geniş buzulu Thwaites, küresel ısınma nedeniyle büyük bir değişikliğe uğruyor. Bilim insanları Antarktika'daki en büyük buzullardan biri olan Thwaites Buzulu'nun bugüne kadar görece stabil olan ön bölümünün on yıl içinde "araba ön camı gibi kırılabileceğini" belirtiyorlar ITGC'nin ABD Baş Koordinatörü Buzul Bilimci Prof. Ted Scambos, BBC News'e verdiği demeçte "Muhtemelen on yıldan kısa bir süre içinde buzulun önünde dramatik bir değişiklik olacak. "Bu, (Thwaites'in) hareketini hızlandıracak ve buzulun tehlikeli kısmını genişletecek." Bugün, 40 km. genişliğindeki doğu sahanlığı yılda 600 m. ilerliyor. Durumdaki olası değişiklikle bu hız yılda 2 km.'ye çıkabilir. ITGC araştırmacılarına göre bunun nedeni, ısınan okyanus suyunun Thwaites'in buzul sahanlığı olarak bilinen hareketli ön parçasının altına girmesi ve burayı erimesi. Erime buzu inceltiyor, zayıflatıyor ve buzun daha hızlı hareket etmesine sebep oluyor. Bu da ana buzul gövdesinin yüzer hale geldiği bölgeyi geri itiyor.

Erime hızı son 30 yılda iki katına çıktı

Devasa bir buzul olan Thwaites, yaklaşık olarak Büyük Britanya adası büyüklüğünde ve buzulun erime hızı son 30 yılda iki katına çıktı. Thwaites, her yıl okyanusa 50 milyar ton buz atıyor. Buzulun tamamı düşünüldüğünde etkilenen alan çok küçük ancak yeni bir rejime geçişi ve gelecekteki buz kaybı düşünüldüğünde oldukça önemli. Erimenin bugün küresel deniz seviyeleri üzerinde sınırlı bir etkisi var, ancak buzulun tamamının erimesi okyanusların yüksekliğini 65 cm. yükseltmeye yetebilir.

1. Haberde yer alan iddia nedir?
Kıyamet buzulunun eriyip okyanus seviyesini yükseltmesi.
2. Haber iddiasını hangi kanıtlara dayandırmaktadır?
Erime hızı son 30 yılda iki katına çıktı.
3. Haberde yer alan iddianın gerçekleşmesi durumunda neler yaşanacak?
Kıtık, hayvanların nesli tükenebilir.

Ek 12: (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

3. Hafta 2. Ders Etkinliği (Gitmek mi Kalmak mı Zor?)



Yukarıdaki argümanlardan hangisini destekliyorsunuz ?

.....



Savunduğunuz argümana ait bilgileriniz veya kanıtlarınızı yazabilir misiniz ?

.....
.....



Bu argümanı savunmanızın gerekçeleri nelerdir?

.....
.....



Karşı argümana yönelik çürütücüleriniz nelerdir? Gerekçeleriyle birlikte yazar mısınız?

.....
.....
.....

Ek: 12 (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler



Yukarıdaki argümanlardan hangisini destekliyorsunuz ?

Babayı destekliyorum çünkü eğitim açısından daha iyi

Savunduğunuz argümana ait bilgileriniz veya kanıtlarınızı yazabilir misiniz ?

Tarladan artık para kazanamıyoruz. Şehre gidip iş ve eğitim bakımından.

Bu argümanı savunmanızın gerekçeleri nelerdir?

Şehinde hastane, sağlık merkezleri daha yakın ve eğitim daha iyi ve şehirde iş imkanları daha iyi

Karşı argümana yönelik çürütücüleriniz nelerdir? Gerekçeleriyle birlikte yazar mısınız?

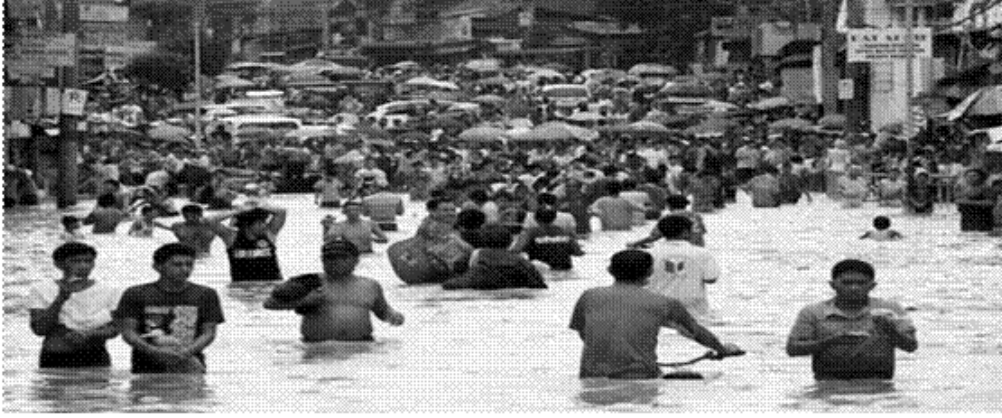
Sıfalsız otlar bulunmayaabilir.

Sağlık açısından sıkıntı yaşayabilirsiniz.

Ek: 12 (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

4. Hafta 2. Ders Etkinliği

Felaket mi Zenginlik mi?



İDDİA 1 : Muson yağışları afetlere yol açıyor. Hindistan Merkez Su Komisyonu (CWC) tarafından açıklanan rapora göre, haziran ayında 511 kişi hayatını kaybetti, 176 kişi de yaralandı. Raporda , 91 bölgede yaşanan sel ve toprak kaymalarında 55 bin evin zarar gördüğü, 1 milyondan fazla hayvanın telef olduğu kaydedildi. Hindistan'da 511, Nepal'de 56, Pakistan'da 15, Sri Lanka'da 12 kişi hayatını kaybetti. Böyle bir yağış felaket getiriyor görüldüğü ülkelere.

İDDİA 2 : Eski Hindistan Cumhurbaşkanı Pranab Mukherjee, muson yağışlarının ekonomik önemini vurgulamak için "Hindistan'ın asıl Maliye Bakanı muson yağışlarıdır." ifadesini kullanmıştı. Muson yağışları etkili oldukları ülkelerde sulama ve içme suyu kaynağını sağlıyor. Bu, bitki örtüsünü, canlı yaşamını, tarımı ve hayvancılığı, hidro-elektrik üretimini doğrudan etkiliyor. Normal şartlarda yarı çöllük alanlara dönüşebilecek topraklar muson sayesinde sulak tarım alanlarına ve meralara dönüşüyor. Asya musonunun etkilediği bölge dünyanın en verimli tarım alanlarından bazıları barındırıyor. Tarımsal üretim de büyük ölçüde muson yağışlarına bağımlı durumda. Hasat takvimini muson yağışları belirliyor.

Ek: 12 (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

magis haceda...

Hangi iddiaya katılıyorsun? Neden?
Muson

Desteklediğiniz iddiayı nasıl kanıtlarsınız?
çünkü yağışlara ve asetlere yol açıyor
insan bağırklarını neden oluyor

Savunduğunuz iddianın gerekçeleri nelerdir?
544 kişi hapsedini kaybetti
176 kişi yakılmış


Grup tartışmasından sonra fikriniz değişti mi? Neden?

Evet değişti, çünkü,
.....
.....
.....
.....

Hayır değişmedi çünkü,
çünkü muson iklimi çok zor
insanlar ihtiyaçlarını zorluyor
.....
.....
.....

Ek: 12 (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

6. Hafta 2. Ders Etkinliği (Yapay zekâ yararlı mı zararlı mı?)

 → Yapay zekâ destekli bu teknolojiler hukuk sistemlerinde değişikliklere de yol açabilir. Ülkelerin yargı sistemleri kapsamında adam öldürme, tecavüz ve yaralama vakalarında uygulanabilecek, kişinin suç siciline göre belirlenecek, serbest bırakıldıklarında zanlıların suç işleme potansiyellerini ortadan kaldıracak, beyin hormonlarını o yönde kontrol edebileceklerdir.

Arda

 → Kendi yazılımını tasarlayabilen insan, günümüzde yine kendi tasarımı olan kalp pilleri, protez organlar ve implantlar gibi aparatlarla donanımının yani vücudunun daha güçlü ve dayanıklı olmasını sağlayabiliyor.

Tuğçe

 → Yapay zekâ ile birlikte çipli yaşam, zihin kontrolü en çok tartışmalı alanlardan biri haline geliyor. İsveç merkezli Epicenter isimli şirket çalışanlarının derisinin altına şırınga yardımıyla pirinç tanesi şeklinde çipli uygulamayı zorunlu hale getirirken, Çin'de bir okulda çocukların başlarına taktıkları bir aparatla ders konsantrasyon seviyeleri ölçülüyor ve

Ada

 → Şiddete meyil gibi tepkilerin önceden tespit edilmesi halinde beyin hacklenebilir ya da etkisiz hale getirilebilir. Beyinde bulunan çipin yaydığı frekans ile pıhtı atılarak birey hareketsiz kalabilir. Bu tür uygulamaların sadece seri katiller gibi sayısız insan öldürme eylemine karışmış zanlılar ya da teröristler, vb. kişilere yönelik düşünülmesi önemli görünüyor.

Mert

Ek: 12 (Devamı) Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

Yapay zekaya ilişkin yukarıdaki öğrencilerin iddialarından hangisine veya hangilerine katılıyorsunuz? Neden?

Tuğçe... çünkü robotların sağlık yönüne yardımcı olduğunu savunuyor.

Desteklediğiniz iddiayı nasıl kanıtlarsınız?

Uzaktan ameliyata girmesi.
Eğitime motivasyonu artırması.

Savunduğunuz iddianın gerekçeleri neler?

Olumlu olması ve doğruyu savunması.

Karşı iddiayı nasıl çürütürsünüz?

Her şeyin yapay zeka ile yapılması.

Tartışmadan sonra fikriniz değişti mi?

Evet, değişti, çünkü,

Hayır, değişmedi, çünkü,
Savunduğum iddiaya güveniyordum.

Ek 13: İzin Kâğıdı

SES VE VIDEO KAYIT VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalında sürdürdüğüm doktora eğitimi programı gereğince çalışmakta olduğum “Argümantasyon destekli ters yüz öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması üzerine bir araştırma” isimli tez çalışmam için veri toplamaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca veri kaybını engellemek amacıyla çalışmanın video kaydını almayı planlamaktayım. Kayda alınacak bu uygulamalar, yalnızca bilimsel bir veri olarak değerlendirilecek ve kullanılacaktır. Kayıtlar bu çalışma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İstemeniz halinde ses ve video kayıtları veriler yazıldıktan sonra silinecek ya da size teslim edilecektir.

Çocuğunuzun ismi siz istemediğiniz takdirde kullanılmayacak, takma isimler kullanılacaktır. İstemeniz halinde araştırma raporunun bir örneği sizinle paylaşılacaktır. Bilimin gelişmesine vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Ses ve video kaydının yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Bu koşulları kabul ediyorum.

Velinin

Adı:

Soyadı:

İmza: