

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
TERS-YÜZ SINIF UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARI VE SORUMLULUK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**Doktora Tezi
Sercan BURSA
Eskişehir 2019**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TERS-YÜZ SINIF UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE SORUMLULUK DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

Sercan BURSA

DOKTORA TEZİ

**Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ekim 2019**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1804E100 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sercan BURSA'nın "Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sorumluluk Düzeylerine Etkisi" başlıklı tezi 30.09.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE	
Üye	: Prof.Dr. Handan DEVECİ	
Üye	: Doç.Dr. Tuğba SELANİK AY	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TERS-YÜZ SINIF UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE SORUMLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Sercan BURSA

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2019

Danışman: Doç.Dr.Tuba ÇENGELCİ KÖSE

Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri, sorumluluk düzeyi yüksek bireyler yetiştirmektir. Sınıftaki teorik bilgi kazandırma süreci ile evdeki ödev süreçlerinin yer değiştirmiş hali olan ters-yüz sınıf uygulamaları ile öğrencilere hem sınıf içinde hem de sınıf dışında birçok sorumluluk verilmekte ve akademik başarılarında artış sağlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma, karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desene göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Eskişehir ilinde orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir devlet ortaokulunun, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş iki ayrı sınıfında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ve bu sınıfların Sosyal Bilgiler öğretmenini oluşturmaktadır. Veriler, Golzar (2006) tarafından geliştirilmiş “5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş akademik başarı testi ile yapılandırılmış gözlemin yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri SPSS 24, nitel verileri ise Nvivo 12 Paket Programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ters-yüz sınıf uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler, başarı ve sorumluluk düzeyindeki artışta e-öğrenme videolarının önemli etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitsel sorumluluk düzeyini ve akademik başarısını artırmak için ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Ters-yüz sınıf uygulamaları, Sorumluluk, Akademik başarı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM PRACTICES ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND RESPONSIBILITY LEVELS IN SOCIAL STUDIES COURSE

Sercan BURSA

Department of Turkish and Social Sciences Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, October 2019
Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE

One of the main objectives of the Social Studies course is to raise individuals with a high level of responsibility. In this direction, many responsibilities are given to the students with the flipped classroom practices known as the replacement of the homework process at home with the theoretical knowledge process in the classroom and increase their academic success. The aim of this study is to investigate the effect of flipped classroom practices on students' academic achievement and responsibility levels in 5th-grade Social Studies course. The research was carried out according to the embedded experimental design which is one of the mixed-method designs. The study group consists of 5th-grade students studying in the 2018-2019 academic year in two different classes designated as experimental and control groups of a public secondary school in the middle socioeconomic level and Social Studies teacher of these classes. The data were obtained with the responsibility scale developed by Golzar (2006) and the academic achievement test and structured observation control form developed by the researcher. Besides, it was obtained through semi-structured interviews with the teacher and students. The quantitative data of the study were analyzed with the help of SPSS 24 and qualitative data with the help of Nvivo 12 program. As a result of the research, it was found that flipped classroom applications significantly increased the academic achievement and responsibility levels of the students in the experimental group. Teachers and students emphasized that e-learning videos had a significant effect on the increase in achievement and responsibility level. It is suggested that the flipped classroom practice can be used to improve students' responsibility and academic achievement levels,

Keywords: Social studies, Flipped classroom practices, Responsibility, Academic achievement.

ÖNSÖZ

Sosyal Bilgiler dersi ile kendisine ve çevresine karşı olan sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreçleri, birçok etkenden etkilenmektedir. Bunlardan biri, son yıllarda toplum yaşamındaki etkisi giderek güçlenen teknolojidir. 21. yüzyılda dünyaya gelen çocukların günlük yaşamı, teknoloji ile iç içe geçmekte ve bu durum doğal bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu olgu, Sosyal Bilgiler eğitiminde teknoloji desteğinden yararlanmayı önemli hale getirmektedir. Buna olanak tanıyan modellerden biri, ters-yüz sınıf uygulamalarıdır. Bu uygulamalar sayesinde çocuklar, okul dışındaki zamanlarında da Sosyal Bilgiler ile zaman geçirmekte, okul içinde ise etkinlik odaklı bir süreç içinde bulunmaktadır.

Gerçekleştirilen bu çalışma ile Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi, elde edilen nicel ve nitel verilerin birlikte yorumlanması ile ortaya konmuştur. Temelinde insan yaşamının dün, bugün ve geleceği olan Sosyal Bilgiler dersinin bu konuları etkili bir şekilde ele alabilmesi için sıklıkla örnek olaylara, problem çözme etkinliklerine, grup tartışmalarına ve analiz ile senteze dayanan çalışmalara yer vermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere kazandırılması gereken teorik bilgiler ve birçok sosyal bilim disiplinine ait içerik de bulunmaktadır. Bu durumun uygulamada üstesinden gelebilmek için ters-yüz sınıf uygulamaları oldukça uygun görülmektedir. Çünkü bu çalışma bağlamında sınıf dışında e-öğrenme videoları ile geçen öğrenme sürecinin sınıf içinde etkinliğe ve alıştırmalara dayalı bir şekilde uygulamaya dökülmesi, Sosyal Bilgiler eğitiminin niteliğini artırmada önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Araştırma süreci boyunca bana her daim destek veren saygıdeğer hocam ve tez danışmanım olan Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE'ye teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde ve tez jürimde yer alan, görüşleri ile bana ve araştırmama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Handan DEVECİ'ye, Dr. Öğretim Üyesi Demet SEVER'e, Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY'a ve Dr. Öğretim Üyesi Zeynep KILIÇ'a teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Şehit Ali Gaffar Okkan Ortaokulu'nda yer alan uygulama öğretmenine, uygulama sınıflarında yer alan öğrencilere ve bu öğrencilerin velileri ile okul yönetimine teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında ve yaşamımda her daim yanımda olan pek kıymetli eşim Gülhan YILMAZ BURSA'ya sonsuz teşekkür ederim. Yaşamım boyunca desteklerini benden esirgemeyen annem Gülcan BURSA'ya, babam Ahmet BURSA'ya ve kardeşim Yiğit BURSA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesine proje desteği sunan Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi'ne teşekkür ederim.

Sercan BURSA

Eskişehir 2019

01/10/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

01/10/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Sercan BURSA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iiv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	vixi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ixiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sosyal Bilgiler	1
1.1.1 Sosyal Bilgilerin tanımı ve kapsamı	2
1.1.2. Sosyal bilgiler öğretim programlarının tarihçesi.....	5
1.1.3. Sosyal bilgilerde öğrenme-öğretme süreci.....	10
1.2. Harmanlanmış Öğrenme.....	13
1.2.1. Harmanlanmış öğrenmenin tanımı	13
1.2.2. Harmanlanmış öğrenmenin gelişimi	15
1.2.3. Harmanlanmış öğrenme modelleri.....	18
1.3. Ters-Yüz Öğrenme.....	27
1.3.1. Ters-yüz öğrenmenin tanımı ve gelişimi	27
1.3.2. Ters-yüz öğrenmenin uygulama süreci.....	30
1.3.3. Ters-yüz öğrenmede öğretmen ile öğrencinin rol ve sorumlulukları.....	33
1.3.4. Ters-yüz öğrenmenin katkıları ve sınırlılıkları.....	35

	<u>Sayfa</u>
1.3.5. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz öğrenme.....	38
1.4. Sorumluluk	40
1.4.1. Sorumluluğun tanımı, türleri ve önemi	40
1.4.2. Sorumluluğun geliştirilmesi	43
1.4.3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitabında sorumluluk.....	45
1.5. İlgili Araştırmalar	49
1.6. Problem Durumu	55
1.7. Araştırmanın Amacı	58
1.8. Araştırmanın Önemi.....	59
1.9. Tanımlar	61
2. YÖNTEM	62
2.1. Araştırmanın Modeli	62
2.2. Çalışma Grubu	63
2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	67
2.3.1. Akademik başarı testi.....	67
2.3.2. Sorumluluk ölçeği	71
2.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme	74
2.3.4. Yapılandırılmış gözlem.....	75
2.4. Uygulama Süreci	76
2.4.1. Pilot uygulama.....	76
2.4.2. Uygulama süreci.....	78
2.5. Veri Analizi	81
2.6. Araştırmada İnanırcılık ve Etik.....	83
3. BULGULAR.....	85

3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel Bulgular	85
3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Nitel Bulgular	91
3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Sorumluluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel Bulgular	96
3.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Sorumluluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Nitel Bulgular	102
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
4.1. Sonuç	107
4.1.1. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar	107
4.1.2. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar	108
4.2. Tartışma	110
4.3. Öneriler	116
4.3.1. Uygulama yönelik öneriler	116
4.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler	117
KAYNAKÇA	118
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sorumluluk.....	47
Tablo 2.1 Akademik başarı testi ön-test puan ortalamaları.....	66
Tablo 2.2 Sorumluluk ölçeği ön-test puan ortalamaları.....	66
Tablo 2.3 Akademik başarı testi madde ayırt ediciliği	69
Tablo 2.4 Akademik başarı testi madde güçlük indeksleri	70
Tablo 2.5 Sorumluluk ölçeği dfa uyum istatistikleri.....	73
Tablo 2.6 Yarı yapılandırılmış görüşme bilgileri.....	75
Tablo 2.7 Uygulama süreci takvimi	78
Tablo 2.8 Sınıf dışı e-öğrenme videoları bilgileri.....	80
Tablo 3.1. Akademik başarı testi ön-test ve son-test verilerinin normallik dağılımı değerleri.....	85
Tablo 3.2. Akademik başarı testi ön-test sonuçlarının gruplara göre Mann-Whitney U testi sonucu	86
Tablo 3.3. Deney grubu akademik başarı testi ön-test/son-test karşılaştırması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	87
Tablo 3.4. Kontrol grubu akademik başarı testi ön-test/son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları	88
Tablo 3.5. Akademik başarı testi son-test Levene testi sonuçları	89
Tablo 3.6. Akademik başarı testi son-test gruplar arası karşılaştırma için Welch testi sonuçları.....	89
Tablo 3.7. Akademik başarı testi son-test gruplar arası karşılaştırma betimsel istatistikleri	89
Tablo 3.8. Sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test verilerinin normallik dağılımı değerleri.....	97
Tablo 3.9. Sorumluluk ölçeği ön-test gruplar arası karşılaştırma için bağımsız örneklem t-testi sonuçları	98
Tablo 3.10. Deney grubu sorumluluk ölçeği ön-test/son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları	99
Tablo 3.11. Kontrol grubu sorumluluk ölçeği ön-test/son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları	100
Tablo 3.12. Sorumluluk ölçeği son-test Levene testi sonuçları	101

Tablo 3.13. Grupların sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test puanları ile düzeltilmiş ortalamaları	101
Tablo 3.14. Grupların sorumluluk ölçeği son-test puan ortalamalarının kovaryans analizi ile karşılaştırılması.....	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Harmanlanmış öğrenme modelleri	19
Şekil 1.2. İstasyon rotasyon modeli örnek uygulaması	20
Şekil 1.3. Laboratuvar rotasyon modeli örnek uygulaması	21
Şekil 1.4. Ters yüz model örnek uygulaması	22
Şekil 1.5. Bireysel rotasyon modeli örneği	23
Şekil 1.6. Esnek model örnek uygulaması.....	24
Şekil 1.7. Seçimlik model örnek uygulaması	25
Şekil 1.8. Zenginleştirilmiş sanal model örnek uygulaması	26
Şekil 1.9. Ters-yüz öğrenmenin 3 aşaması	30
Şekil 2.1. Gömülü deneysel desen süreci	63
Şekil 3.1. Akademik başarı testi son-test gruplar arası karşılaştırma için ortalamalar grafiği.....	90
Şekil 3.2. Ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıya etkisine ilişkin öğrenci görüşleri	92
Şekil 3.3. Ters-yüz sınıf uygulamalarının sorumluluk düzeyine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri	103

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Örnek bir derse ilişkin ekran görüntüsü	80
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SBÖP	: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
NCSS	: ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TPACK	: Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi

1. GİRİŞ

Eğitim insanın dünya üzerinde var olması ile beraber ortaya çıkan birçok etkinliği kapsamaktadır. Bu etkinliklerin bir bölümü günlük yaşam içinde kendiliğinden bir süreçte gerçekleşirken, bir bölümü ise planlı ve programlı bir şekilde alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından yürütülmektedir. Sözü edilen bu planlı ve programlı etkinlikler modern toplumların en temel kurumlarından biri olan okul çatısı altında gerçekleştirilmektedir. Okul çatısı altında geçmişten günümüze değin çok sayıda ders, öğrencilere çeşitli yaklaşım ve yöntemlerle aktarılmıştır. Her toplumun eğitimden çeşitli beklentileri vardır ve bu beklentiler farklı dersler aracılığıyla karşılanmaya çalışılır. Toplumun beklentileri doğrultusunda gerek Türkiye'nin gerekse dünyanın birçok ülkesinin öğretim programlarında yer alan derslerden biri Sosyal Bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler dersinin geçmişi bir ders olarak uzun yıllara dayanmamakla beraber içeriğini oluşturan sosyal bilim dalları sayesinde insan yaşamının çok eski tarihlerine kadar götürülebilmektedir. Sosyal bilim dallarının içerik ve araştırma yöntemlerinin bir dersin amaçları doğrultusunda bütüncül şekilde bir araya getirilmesi ile oluşturulan Sosyal Bilgiler dersi, birçok amaca sahiptir. Sosyal Bilgiler dersi için ulusal ve uluslararası alanyazında sıklıkla bireyin topluma uyum sağlamasına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda bireyin topluma uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumların Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılması, bu dersin temel amaçlarından biri olarak görülmektedir. Sorumluluk, Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel niteliklerden biridir. Öğrencilerin sorumluluk açısından güçlenebilmeleri için eğitim sürecinde onlara çeşitli sorumlulukların verilmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitsel sorumluluklarını ve dolayısıyla eğitsel sorumluluk düzeylerini artırabilme açısından alanyazında var olan modellerden biri, ters-yüz sınıf uygulamalarıdır. Buna ek olarak ters-yüz öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumlu etkileri olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin ters-yüz sınıf uygulamalarına uygun bir şekilde işlenmesinin öğrenci sorumluluk düzeylerinin ve akademik başarısının geliştirilmesi üzerinde önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Sosyal Bilgiler

Bu başlık altında Sosyal Bilgiler dersinin tanımı ve kapsamı, Sosyal Bilgiler öğretim programı ve Sosyal Bilgilerde öğrenme-öğretme süreçleri alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.1 Sosyal Bilgilerin tanımı ve kapsamı

Sosyal Bilgiler, sosyal bilim disiplinlerinin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak kendine özgü amaçlara ulaşmaya çalışan bir ilkököl ve ortaoköl dersidir. Okullarda Sosyal Bilgiler adı ile bir ders olmasını ilk kez savunan kişi Fransız düşünür Marquis de Condorcet (1743-1794) olmuştur (Sözer, 2008, s.46). Sosyal Bilgilerin bir ders olarak ortaya çıkışı ve gelişimi ise Amerika Birleşik Devletlerinde atılan adımlar sonucunda hız kazanmıştır (Aktan ve Saylan, 2013). 1914 yılında ABD’de ortaoköl düzeyindeki öğretimin yeniden şekillendirilmesi için başlatılan çalışmalar, 1915 yılında “Vatandaşlık Bilgisinin Öğretimi” başlıklı raporun yayımlanması ile hız kazanmıştır. Bu rapor, J. Lynn Barnard, F. W. Carrier, Arthur W. Dunn ve Clarence D. Kingsley tarafından hazırlanmıştır. Bu raporun devamında da 1916 yılında “Ortaöğretimde Sosyal Bilgiler” başlıklı bülten, Sosyal Bilgiler Komitesi’nin sekreteri olan Arthur W. Dunn tarafından derlenerek yayımlanmıştır (Dunn, 1916). Bu bülten ile Sosyal Bilgiler, bir kavram olarak ABD’de gelişim göstermiştir. 1916 yılında ABD’de bir kavram olarak ortaya çıkan Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki ilkököl ve ortaoköl programlarına dâhil olma süreci ise 1926 yılında öğretim programlarına dâhil olan “Yurt Bilgisi” dersi ile başlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ise 1952 yılında Öğretmen Okulları programına dâhil olmasına karşın o dönemde ilk ve ortaokullarda uygulanma olanağı bulamamıştır. İlk ve ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi yerine Yurt Bilgisi dersi ile Tarih ve Coğrafya derslerinin birleştirilmesi ile oluşturulan “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi 1962 yılında okutulmaya başlanmıştır. 1968 yılına gelindiğinde ise bu dersin adı Sosyal Bilgiler olarak kabul edilmiştir (Sözer, 2008, s.47). Böylece Türkiye’de doğrudan Sosyal Bilgiler adını taşıyan bir dersin okullarda uygulanması 1968 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile beraber gerçekleşmiştir. 1968 yılından sonra Türkiye’de bir ders olarak uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler dersi, 1985-1986 öğretim yılında ortaokullardan kaldırılmış ve yerine 1998’e kadar Millî Tarih ve Millî Coğrafya dersleri okutulmuştur. Nisan 1998 tarih ve 2487 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan program çerçevesinde Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim okullarında ve ortaokula denk gelen 6. ve 7. sınıflarda yeniden okutulmaya başlamıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin tanımı ve kapsamı, çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Sosyal bilimlerdeki zenginlik ve çeşitliliğin bir yansıması olarak Sosyal Bilgiler dersi için yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Sönmez (1997, s.3), Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır: “*Toplumsal gerçekte kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun*

sonunda elde edilen dirik bilgiler”. Öztürk (2012, s.4) ise Sosyal Bilgileri şu ifadelerle tanımlamaktadır: “*Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır*”. Sosyal Bilgiler dersi bir başka tanımda şu şekilde ifade edilmektedir (Erden, tarihsiz, s.8): “*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*”. Doğanay ise Sosyal Bilgiler dersini şöyle tanımlamaktadır (2005, s.27):

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 alanı.

Sosyal Bilgiler alanına dünya genelinde yön veren kuruluşlardan biri ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’dir (NCSS). NCSS ise Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır (1994):

Vatandaşlıkla ilgili yeterlikleri kazandırmak için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Bu alanın temel amacı, gençlerin bağımsız dünya ve demokratik bir toplumda, kültürel farklılıkların farkında, mantıklı kararlar veren iyi bir vatandaş olmalarına yardım etmektir.

Sosyal Bilgilere dair tanımlamalardan bir diğeri, Barr, Barth ve Shermis (2013, s.16) tarafından yapılmıştır. Onlara göre Sosyal Bilgiler: “*Vatandaşlık eğitiminde öğretim amacı için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bir birleşimi*”dir. Vatandaşlık boyutuna vurgu yapan başka bir tanımda Sosyal Bilgiler şöyle tanımlanmaktadır (Garcia ve Michaelis, 2001, s. 9): “*Demokratik bir toplumda sorumlu vatandaş yetiştirmek için insan ilişkilerini inceleyen ve kültürel mirasın temel özelliklerini aktaran program alanı*”. Kabapınar (2014, s.2) ise tanımında sosyal bilimlere vurgu yaparak Sosyal Bilgilerin, “*Sosyal bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilgiyi kullanan ve bu bilgiyi öğrencilere sunan bir alan*” olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal Bilgilerin ne olduğunu açıklamak üzere yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar incelendiği zaman bazı ortak vurgular dikkat çekmektedir. Yapılan tanımlardan hareketle Sosyal Bilgilerin ne olduğuna ilişkin bazı ortak noktalara ulaşılabilir. Bunlardan bazıları ise şöyledir; öncelikle Sosyal Bilgilerin vatandaş

yetiştirme misyonu olan bir ders olduğu, ardından bu misyon doğrultusunda sosyal bilim dallarının içerik ve yöntemlerinden yararlanıldığı ve son olarak da dersin amacı doğrultusunda sosyal bilim dallarının bütüncül bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi için yapılan bu tanımlar, dersin kapsamı konusunda da ipuçları vermektedir. Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerde geliştirilmek istenen evrensel demokratik vatandaşlık anlayışı ve bu vatandaşın sahip olması istenen özellikler dersin kapsamı konusunda belirleyici niteliktedir.

Sosyal Bilgiler dersi ile günlük yaşam ve toplum hakkındaki bilgiler kullanarak öğrencilerin vatandaşlık becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Savage ve Armstrong, 1996). Bu doğrultuda öğrencilere kazandırılacak olan bilgi, beceri ve değerler, içinde yaşanılan zaman diliminin gelişmeleri ve şartları göz önünde bulundurularak değişim göstermektedir. İçinde yaşanılan 21. yüzyılda dünya, birçok alanda hızlı değişimler yaşamaktadır. Günlük yaşam, ekonomi ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler sonucunda öğrencilere kazandırılacak olan bilgi, beceri ile değerler de nitelik ve nicelik olarak farklılaşmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin kapsamının ne derece geniş olduğunu göstermesi açısından Stanley ve Nelson (1994, s.266) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler tanımı dikkat çekicidir. Onlara göre Sosyal Bilgiler dersi: *“Tüm insan girişimlerinin zaman ve mekân içerisinde incelenmesi”*dir. Tanımda yer alan tüm insan girişimleri ifadesi oldukça geniş bir kapsama işaret etmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersi ile bireylerarası ilişkilerin zaman ve mekân içerisinde incelenmesinin yanı sıra öğrencilerin; demokratik yaşam içinde etkin olan, sorumluluk sahibi, eleştirel düşünen, karar alma ve problem zme becerileri gelişmiş birer birey olabilmesi amaçlanmaktadır (Ross, 2006). Bunlara ek olarak Sosyal Bilgiler dersi kapsamında çoğulculuğa inanan ve diğer bireyler ile işbirliği kurmaya açık olan vatandaşlar yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Parker, 2003). Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak evrensel nitelikte karşılaşılabilecek temel amaç, küresel demokratik değerlere inanan vatandaşların yetiştirilmesidir (NCSS, 2013; Thornton, 2005). Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler dersinin programlarda yer aldığı ülkeler, bu ders ile kendi kültür mirasına uygun olarak bazı amaçlara ulaşılmasını beklemektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin amaç ve içerik gibi temel bileşenleri açısından Sosyal Bilgiler ğretim Programları önemli bir yerdedir.

1.1.2. Sosyal bilgiler öğretim programlarının tarihçesi

Sosyal Bilgiler dersine dair yapılan tüm çalışmalar, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Programların; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyutu bulunmakta ve ilgili dersin tüm süreçleri de bu boyutlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Demirel, 2009). Geçmişten günümüze değin hazırlanan tüm SBÖP'lerin bu aşamalarına yön veren ve Sosyal Bilgiler'e rehberlik eden üç temel yaklaşım bulunmaktadır. SBÖP'leri tarihsel süreç içinde incelemeyen önce bu yaklaşımlara değinmek tüm SBÖP'lerin daha derinlemesine incelenmesine olanak tanıyacaktır.

Sosyal Bilgiler dersine rehberlik eden yaklaşımlar ise şunlardır; vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi, sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi ve yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler öğretimi. Her yaklaşımın kendine özgü amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda şekillenen bir öğrenme-öğretme süreci anlayışı bulunmaktadır. Rehberlik eden bu yaklaşımlardan ilki vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimidir. Vatandaşlık aktarımı, yaklaşımlar arasındaki en eski anlayış olarak kabul edilebilir. Fransız Devrimi'nin ardından gelişim gösteren ulus devlet anlayışı bu yaklaşımın güçlenmesini sağlamıştır (Yaşar, 2008). Bu yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin, bazı değerleri, davranış biçimlerini ve toplumsal anlayışları kazanmaları gerekmektedir. İçinde yaşanılan ülkenin geleneklerinin, kabul görmüş vatandaşlık anlayışının ve kabul gören vatandaşın davranış biçimlerinin sınıf içinde öğretmen merkezli bir anlayış doğrultusunda öğrencilere kazandırılması bu yaklaşıma uygundur (Barr, Barth ve Shermis, 2013). İdeal vatandaşın özelliklerini öğrencilere kazandırmak adına öğretmen de sınıf içinde bu yönde hareket eder (Doğanay, 2005). Genel olarak bu yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinin merkezinin öğretmen olduğu, genel ve özel amaçlar doğrultusunda belirlenen içeriğin öğrencilere kazandırılmasının en önemli amaç olduğu söylenebilir.

Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler, bir diğer önemli Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelinde sosyal bilim disiplinlerinin kendine has içerik ve araştırma yöntemlerinin Sosyal Bilgiler ile öğrencilerine sunulması ve öğrencilerin ilgili sosyal bilim disiplini hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması yer alır. Bu yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler öğretim programlarının temel özelliklerinden biri olan disiplinlerarası ilişkiler kurma ya da öğretimi toplulaştırma anlayışı zaman zaman geri planda kalmakta ve sosyal bilim disiplinleri diğer disiplinlerden bağımsız olarak

ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 2013). Bu yaklaşımın da temelinde vatandaş yetiştirme anlayışı olmasına karşın diğer yaklaşımlardan farkı, yetiştirilecek olan vatandaşların toplumsal olay ve konulara bir sosyal bilimci olarak bakmasını sağlamaya çalışmaktır (Safran, 2011). Sonuç olarak bu yaklaşımın temel amacının sosyal bilimlere dair amaçlar ile ilişkili olduğu ve bu yaklaşıma göre işlenen bir Sosyal Bilgiler dersinin bütüncül bakış açısından kısmen uzaklaşarak sosyal bilim dallarına odaklandığını söylemek olanaklıdır.

Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden son yaklaşım ise yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler öğretimidir. Yansıtıcı düşünme yaklaşımının kuramsal ve felsefik temelleri John Dewey'in görüşlerine dayanmaktadır. Dewey, vatandaş yetiştirme konusunda kültür aktarımının ya da sosyal bilimci vatandaşlar yetiştirmenin yetersiz kaldığını vurgulamış ve toplumun gereksinimlerinin yanında öğrencilerin gereksinimlerinin de ön planda olması gerektiğini savunmuştur (Barr, Barth ve Shermis, 2013). Yansıtıcı düşünme yaklaşımının öğrenme-öğretme süreçlerindeki temel vurgusu ise bilimsel düşünme, problem çözme, düşünme, araştırma, paylaşma, sorumluluk alma ve tartışmadır. Üç temel yaklaşım arasından 21. yüzyıl toplumlarında hâkim olan anlayışa en yakınının bu yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu anlayış doğrultusunda da Sosyal Bilgiler dersi ile bütüncül bakış açısına sahip, problem çözme becerileri gelişmiş, girişimci, sorumluluklarının farkında olan ve tartışma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Sözü edilen bu üç yaklaşım da geçmişten günümüze tüm SBÖP'lere rehberlik etmiştir. Türkiye'de uygulanmış ve uygulanmakta olan dört farklı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bulunmaktadır. Bu programlar ise uygulamaya girdiği yıllara göre şöyle sıralanmaktadır: 1968 Sosyal Bilgiler İlkokul Programı, 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

Geçmiş programlardan biri olan 1968 Sosyal Bilgiler İlkokul Programı, Sosyal Bilgiler dersine ilk defa yer vermesi açısından önemli bir yerdedir. Bu programda Sosyal Bilgiler dersinin amacı sınıf düzeyine göre farklılaşmamakta, genel olarak Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin yurttaşlık, çevreyi tanıma, yaşam ve ekonomiye dair becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çatak, 2015). 1985-1998 yılları arasında kaldırılan Sosyal Bilgiler dersi, 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile beraber tekrar uygulanmaya başlanmıştır. Bu program ile Sosyal Bilgiler dersi, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam eden bir ders halini almıştır. Genel olarak hem 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim

Programı hem de 1998 programı davranışçı yaklaşıma sahip, bütüncül anlayıştan uzak çok disiplinli bir yapıyı yansıtmaktadır (Kaymakçı, 2015). Bu iki programın ardından Sosyal Bilgiler dersinin Türkiye’deki gelişim sürecinde önemli bir yerde olan 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulamaya girmiştir. Önceki programlardan farklı olarak yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan bu öğretim programı, Sosyal Bilgileri bütüncül bir bakış açısı ile ele almaktadır. Böylelikle bu program ile davranışçı yaklaşım ve disipliner anlayış terk edilmeye çalışılmıştır. Kazanım temelli olan ve tematik anlayışa göre hazırlanan bu program ile önceki programlardan farklı olarak bilgiyi oluşturma sürecinde öğrenci merkeze alınmış ve öğretmenin rolü bilgi aktarıcından uzaklaştırılmak istenmiştir (Sözen ve Ada, 2018).

Türkiye’de 2005 yılında uygulanmaya başlayan SBÖP ile o tarihe kadar Sosyal Bilgiler eğitimine hâkim olan davranışçı felsefe ve yaklaşımlar yerini yapılandırmacı eğitim anlayışına bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme-öğretme süreci; yalın haliyle öğrencilerin, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli aktörü olması, sürece etkin katılım göstermesi ve var olan bilgilerini deneyimleyerek yeni bilgilere ulaşması şeklinde ifade edilebilir (Chen, 2003). Yine yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerden, bireysel farklılıklar çerçevesinde öğrenme ortamlarını zenginleştirmeleri ve her öğrenciye hitap edebilecek etkinliklerin yürütücüsü olmaları beklenmektedir (Tural, 2015). Bu gibi köklü felsefik değişimler açısından 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Sosyal Bilgilerin gelişim sürecinde önemli bir yerdedir. Günümüzde ise ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersleri, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2018 SBÖP) doğrultusunda yürütülmektedir.

2018 SBÖP yapılandırmacı öğretim anlayışının izlerini yansıtmaktadır. Bu program, genel ve Sosyal Bilgiler dersine özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak olan değer ve beceriler ile öğrencilerde geliştirilecek olan yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, sınıf düzeylerine göre kazanımlar ile program uygulanırken dikkat edilecek olan hususlardan oluşmaktadır. Bu başlıklardan biri olan Sosyal Bilgiler dersine özel amaçlar doğrultusunda bu ders ile öğrencilere kazandırılması istenenler sıralanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları, 2018 SBÖP’de maddeler halinde şu şekilde yer almaktadır (MEB, 2018, s.8):

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, nesneler, 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 üretmede bilimsel ahlaki 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, manevi 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.

Sosyal Bilgiler dersi özel amaçlarının 2018 SBÖP’te 18 madde halinde yer aldığı görülmektedir. Başta vatandaş yetiştirme ve bu vatandaştan beklenenler olmak üzere tüm maddeler incelendiği zaman Sosyal Bilgilerin amaçlarının farklı alanları kapsadığı ve öğrencilere bu alanlara ilişkin bilgi, beceri ve değer kazandırmaya çalıştığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda 2018 SBÖP’te değerler eğitimi başlığı önemli bir yerdedir. Bu başlık altında Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılması istenen toplam 18 değer sıralanmıştır. Bu değerler arasında sorumluluk değerinin, gerçekleştirilen bu çalışmayla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Türk eğitim sistemindeki öğretim programlarının tümünde ortak bir şekilde yer alan ve “kök değerler” olarak tanımlanan bazı değerlere de 2018 SBÖP’te yer verilmiştir. Bu doğrultuda tüm derslerde öğrencilere kazandırılması istenen ve “kök değerler” olarak nitelenen değerler şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik. Böylelikle tüm derslerin öğretim programlarında da öğrencilere sorumluluk değerinin kazandırılmasının istendiği görülmüştür.

Değerlerin yanı sıra 2018 SBÖP’te Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYT) belirlenmiş olan sekiz temel yetkinlik alanı bulunmaktadır. Bu yetkinliklerin öğretim programları ile öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu yetkinlik alanlarında gelişim göstermeleri amaçlanmaktadır. Yetkinlik alanları ise şunlardır; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2018). Bu yetkinlik alanları incelendiğinde bazı yetkinlik alanlarının doğrudan Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerlendirilebileceği görülmektedir. Bu alanlardan “Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” başlığı altında yer alan açıklamalardaki “Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır” ifadesi Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilebilir (MEB, 2018, s.5). Diğer bir yetkinlik alanı olan “Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” başlığı altında yer alan “Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır” ifadesi de Sosyal Bilgiler dersi kapsamında düşünülebilir. Ayrıca 2018 SBÖP’te Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak belirlenmiş ve Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılması istenen toplam 27 beceriye yer verilmiştir. Bu

beceriler ise şunlardır: “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).

2018 SBÖP’te sözü edilen bu amaç değer, beceri ve yetkinlikleri öğrencilere kazandırma konusunda öğretim programının uygulanışı önem taşımaktadır. Öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerden, içinde bulunduğu okul ve sınıfın fiziksel ve sosyal şartları ile öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreçlerini 2018 SBÖP temelinde yürütmeleri beklenmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu süreçte teknoloji kullanmaları daha etkili bir öğrenme ortamı yaratması bakımından 21.yüzyıl eğitim anlayışında önemli görülmektedir (Brush ve Saye, 2009).

1.1.3. Sosyal bilgilerde öğrenme-öğretme süreci

Öğretim programlarının temel öğelerinden biri olan öğrenme-öğretme süreci, öğrenci ve öğretmenlerin karşılıklı etkileşim içinde oldukları, değişen bir çerçevede kimi zaman öğrenen kimi zaman da öğreten rolüne büründükleri bir aşamadır. Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler, hem süreç sırasında hem de sonucunda bilgi, beceri, davranış, değer ya da tutum olarak kimi değişimler yaşamaktadırlar (Arslan, 2007; Sağlam ve Güngör, 2013). Bu aşama, her öğretim programının kendine özgü özellikleri nedeniyle farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreci gerek öğretim programının yapısı gerekse dersin özelliklerinden dolayı kendine özgü kimi yaklaşımlara sahiptir.

Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden üç temel yaklaşım bu yaklaşımların başlıca özellikleri, geçmişten günümüze Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerine yön vermiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulayıcısı olan öğretmenler, rehberlik eden bu yaklaşımlara uygun bir şekilde süreçleri yürütmüş ve dersin amaçlarına ulaşmaya çalışmışlardır. Öğretim programları da öğretmenlere hangi yaklaşımların benimseneceği konusunda yol gösterici olmuştur. Bu bağlamda şu an Türkiye’de uygulanmakta olan 2018 SBÖP, öğrenme-öğretme süreçlerinde hangi yaklaşımların benimsenmesi

gerektiğini öğretmenlere hatırlatarak, “sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler” yaklaşımlarına değinmektedir.

Türkiye genelinde 2018 yılında uygulamaya giren 2018 SBÖP, ilkökul ve ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler eğitime yön vermektedir. 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBÖP’de 7 öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları ise Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ile Küresel Bağlantılar biçiminde sıralanabilir. 2018 SBÖP’te, programın uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken bazı hususların bulunduğu ifade edilmektedir. Program uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar 1, 3 ve 9 numaralı maddeler ile şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2018, s.10):

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.

2018 SBÖP uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar incelendiğinde öncelikle ilk maddede sosyal bilim disiplinlerinin ayrı olarak değil disiplinlerarası şekilde işlenmesi gerekliliğine yapılan vurgu önemli görülmektedir. Böylelikle Sosyal Bilgiler dersinde tek bir disiplinde derine inmek yerine konuların disiplinlerarası bakış içinde ele alınmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Disiplinlerarası bakışın yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretimindeki üç temel yaklaşıma programda yer verilmiştir. Bu noktada üç numaralı madde, öğrenme-öğretme süreçlerinde hangi yaklaşımların öğretmenler tarafından benimsenmesi ve nelere dikkat edilmesi gerektiğine değinmektedir. İlgili maddede, “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. “Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler” yaklaşımı, programda yer bulmaya devam etmektedir ancak bu yaklaşım kapsamında öğrencilere sosyal bilim disiplinleri hakkında derinlemesine bilgi

verilmesine değil sosyal bilimcilerin araştırma yöntemlerinin sezdirilmesine önem verilmiştir. Bu nedenle 2018 SBÖP’te “yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler” yaklaşımının daha önemli bir yerde olduğu söylenebilir. Çünkü bu yaklaşıma vurgu yapan birçok ifadenin, dikkat edilmesi gereken hususlar olarak öğretmenlere aktarıldığı görülmektedir. Özellikle dokuz numaralı maddede yer alan hususlar, doğrudan yansıtıcı düşünme geleneğinin öğretim programına bir yansımasıdır. Bu nedenle “yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler” anlayışının öğrenme-öğretme süreçleri açısından daha ayrıntılı incelenmesi önemli görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgilerde öğrenme-öğretme süreçleri, temel olarak John Dewey’in fikirleri ve bu doğrultuda gelişim gösteren yapılandırmacı eğitim anlayışına paralel bir şekilde ilerlemektedir. Yansıtıcı düşünme anlayışının hâkim olduğu Sosyal Bilgiler dersinde sıklıkla görülen bazı sınıf içi etkinlikler bulunmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, büyük ve küçük grup çalışmaları, bireysel veya sosyal sorunlardan hareketle gerçekleşen problem çözme çalışmaları ile büyük ve küçük grup sınıf tartışmaları bu anlayışın öğrenme-öğretme sürecindeki başlıca etkinlikleridir (Ata, 2006).

Yansıtıcı düşünme anlayışını destekleyen bu etkinliklerin sınıf içinde gerçekleşmesine olanak tanıyan birçok öğretim modeli ve yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan biri de harmanlanmış öğrenme modelleridir. Harmanlanmış öğrenme modelleri, derslerin yansıtıcı düşünme yaklaşımına uygun bir şekilde işlenmesine olanak tanımaktadır (Donohoe, 2019; Hunt, 2015). Yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitimi birleştiren harmanlanmış öğrenme modellerinin, öğrenci merkezli olması, işbirliğine dayalı grup çalışmalarına ağırlık vermesi ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında zengin etkinlik olanakları yaratması nedeniyle yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler anlayışına uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf içindeki kuramsal bilgi verme sürecinin sınıf dışına taşınması ile sınıf içinde ortaya çıkan geniş zaman diliminin de öğrenci merkezli etkinlikler ile kullanılıyor olması bu modelin bir diğer olumlu yanıdır. Buna ek olarak son yıllarda, eğitimde teknoloji desteğinden yararlanmanın önemli hale gelmesi ve bu amaçla kullanılabilecek olan materyal ve uygulamaların nicelik ve nitelik olarak gelişim göstermesi, harmanlanmış öğrenmenin önem kazanmasını sağlamıştır (Yolcu, 2015). Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreçlerinde harmanlanmış öğrenme modellerine uygun etkinliklerin yapılması ve harmanlanmış öğrenmeye ayrıntılı bir şekilde değinilmesi önemli görülmektedir.

1.2. Harmanlanmış Öğrenme

Bu başlık altında harmanlanmış öğrenmenin tanımı, harmanlanmış öğrenmenin gelişimi ve harmanlanmış öğrenme modelleri alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.2.1. Harmanlanmış öğrenmenin tanımı

Harmanlanmış öğrenme kavramının eğitim alanında ortaya çıkışı ve gelişim göstermesi son yirmi yıl içinde gerçekleşmiştir. 1990'lı yıllardan sonra insan yaşamı ile teknolojik cihazlar ve İnternet neredeyse birbirinden ayrı düşünülemez hale gelmiştir. Bu durum, eğitim alanına da yansımış ve eğitim teknolojilerinin gelişim göstermesi ile beraber dünya genelinde eğitim anlayışında farklı yönelimler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri olan harmanlanmış öğrenme, çeşitli teknolojik olanakları kullanarak yüz yüze öğretim ile e-öğrenme etkinliklerini birleştirir ve ortaya yeni bir eğitim anlayışı koyar. Sosyal bilimlere ait birçok kavramda olduğu gibi harmanlanmış öğrenme kavramı için de yapılmış olan birçok farklı tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan söz etmeden önce harmanlanmış öğrenmenin sözcük anlamına değinmek gerekir. Bu kavram, ilk olarak uluslararası alanyazında “Blended Learning” adı ile ortaya çıkmıştır. Kavramdaki “Blended” sözcüğü, *“iki ya da daha fazla şeyi karıştırmak, birleştirmek”* anlamına gelen “blend” sözcüğünden türemiştir (Cambridge Dictionary, 2019). Bu kavram için Türkçe’de *“iki ya da daha fazla şeyi karıştırmak, birleştirmek”* anlamına yakın bir biçimde kullanılan harmanlanmış sözcüğü tercih edilmiştir. Harmanlanmış sözcüğü, harman etmek (veya yapmak) sözcük grubundan türetilmiş bir kelimedir. Harman etmek (veya yapmak) sözcük grubu, TDK’ya (2019) göre şu şekilde tanımlanmaktadır: *“Birçok çeşitten birer parça alıp yeni bir birleşim oluşturmak.”* Sözcük anlamında olduğu gibi temel olarak harmanlanmış öğrenme, bireylerin öğrenme gereksinimlerinin giderilmesi için sınıf öğrenmesi ile bir veya daha fazla sayıda sınıf dışı öğrenme çözümünün birleştirilmesidir (Wilson ve Smilanich, 2005).

Harmanlanmış öğrenme kavramının tanımı modelin gelişimine paralel olarak daha geniş bir kapsama işaret etmiştir. Kavram ilk ortaya çıktığında e-öğrenme ile desteklenen hizmet içi eğitimler ve iş başı eğitimler gibi okul dışı eğitim hizmetleri ile sınırlı kalmaktaydı. Ancak zamanla tüm eğitim sistemini kapsayan bir kavram haline gelmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin birçok modelinin olduğu düşünüldüğünde tüm modelleri kapsayan bir tanım yapabilmek önemli görülmektedir. Bu açıdan Staker (2011, s.5), kapsayıcı bir tanım ile harmanlanmış öğrenmeyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Harmanlanmış öğrenme; öğrenmenin bir parçasının bilgisayar laboratuvarı ya da derslikler gibi ev dışındaki denetimli bir binada olduğu, diğer bir parçasının da öğrencinin öğrenme zamanını, mekânını ve hızını kontrol edebildiği çevrimiçi bir ortamda olduğu öğrenmedir”. Bu tanımda en çok dikkat edilmesi gereken noktalardan biri çevrimiçi öğrenme üzerindeki öğrenci kontrolüdür. Öğrencinin çevrimiçi öğrenme üzerinde zaman, mekân ve hız açısından kontrol yeteneğinin olması, harmanlanmış öğrenmeyi diğer e-öğrenme türlerinden ayırmaktadır.

Harmanlanmış öğrenmeye dair yapılan bir başka tanım ise şu şekildedir (Horton, 2000, s.62): *“Bilgisayar destekli öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin güçlü yanlarının birleştirilmesidir”*. Clark ve Meyer (2003) de benzer şekilde harmanlanmış öğrenmeyi, çeşitli eğitim teknolojileri kullanılarak geleneksel eğitim ile uzaktan eğitimin birleşimi olarak tanımlamaktadır. Yüz yüze eğitimi merkezde tutan Allan (2007) ise harmanlanmış öğrenme için; web temelli teknolojilerin yüz yüze eğitimi desteklemesi ifadesini kullanmaktadır. Allan (2007)’dan farklı olarak Garrison ve Vaughan (2008) ise harmanlanmış öğrenmenin başarısında yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitimin dengeli ve uyumlu bir şekilde birleşiminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Garrison ve Kanuka (2004, s.99) ise daha geniş bir ifade ile harmanlanmış öğrenmeyi: *“Tüm öğrenme ve öğretme süreçlerinin yeniden düşünülmesi ve şekillendirilmesi”* olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanımda harmanlanmış öğrenme şöyle tanımlanmaktadır (de Jong vd., 2014; Kiviniemi, 2014): *“Harmanlanmış öğrenme, sınıftaki anlatıma dayalı ders ile e-öğrenme tekniklerinin birleştirilmesidir”*. Thorne (2003) ise öğrenme ve gelişme için e-öğrenmenin geleneksel yöntemler ile karıştırılması ifadesini kullanmıştır. Son olarak Picciano (2006, s.96), harmanlanmış öğrenmeyi *“Harmanlanmış öğrenme, çeşitli iletişim teknolojileri ile yüz yüze eğitimin birleştirilmesi”* biçiminde tanımlamaktadır.

Harmanlanmış öğrenmeye dair alanyazında yapılmış olan çok sayıda tanımlama bulunmaktadır. Yapılan tanımlar incelendiği zaman çoğu tanımda bazı ortak ifadelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. E-öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin birleşimi, tanımların çoğunun ortak noktası olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanılması, farklı tekniklerin birleştirilmesi ve tek bir amaç doğrultusunda okulda ve okul dışı çevrimiçi ortamlarda öğretimin yapılması da tanımlarda sıklıkla karşılaşılan ifadelerdir. Çoğunlukla ortak ifadelerle tanımlanmış olan harmanlanmış öğrenme, eğitim sistemi içindeki önemini giderek artırmakla beraber uzun bir geçmişi olmayan bir eğitim anlayışıdır. Temel çıkış noktalarından biri, eğitime teknoloji desteğini katmak olan

harmanlanmış öğrenme, teknolojinin son yıllarda gelişim göstermesi nedeniyle uzun bir geçmişe sahip değildir. Buna karşın kendi içinde çeşitli aşamaları olan bir süreçte gelişim göstermeye devam etmektedir. Bu nedenle bir sonraki başlıkta harmanlanmış öğrenmenin gelişim sürecinden ve eğitim ortamına olan katkılarından söz edilecektir.

1.2.2. Harmanlanmış öğrenmenin gelişimi

Harmanlanmış öğrenmenin gelişim sürecinin incelenebilmesi için ilk olarak bilgisayar temelli öğrenme ile elektronik öğrenmenin (e-öğrenme) gelişiminden söz etmek gerekmektedir. Çünkü harmanlanmış öğrenmenin ortaya çıkışı ve gelişimi eğitimde bilgisayarların kullanımına paralel olarak ilerlemiştir. Bilgisayar temelli öğrenme fikri, ilk olarak 1960'lı yıllarda bilgisayarların varoluşu ile birlikte ortaya çıkmıştır. Ancak bu dönemde okullardaki laboratuvarlarda masaüstü bilgisayarlar kullanılarak yapılmaya çalışılan bilgisayar temelli öğrenme çalışmaları, o tarihlerde bilgisayar teknolojisine erişimin yüksek maliyetli olması ve içerik üretmenin zorluğu gibi nedenlerden dolayı uzun soluklu olmamıştır. Bir sonraki adım 1990'lı yıllarda atılmıştır. Bu yıllarda İnternet erişiminin henüz yaygın olmaması nedeniyle var olan içeriklerin saklanması ve taşınması konusunda CD-ROM'ların etkin olarak kullanılması amaçlanmıştır. Böylelikle CD-ROM aracılığıyla taşınan eğitsel içeriklerin masaüstü bilgisayarlarda kullanılması düşünülmüştür. Ancak CD-ROM'ların sınırlı taşıma kapasiteleri, teknolojik cihazların yaygın ve ekonomik olarak ulaşılabilir olmaması, İnternet'e erişim yoksunluğu nedeniyle sürekli çevrimdışı olma durumu gibi etmenlerden dolayı bilgisayar temelli öğrenmede beklenen gelişim sağlanamamıştır (Ossiannilsson, 2018). Bilgisayar temelli öğrenmede asıl önemli adımlar çevrimiçi olma durumunun diğer bir deyişle İnternet'in yaygınlaşması ile beraber 1990'lı yıllardan sonra atılmıştır.

1990'lı yıllardan sonra teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerin bir yansıması olarak eğitim teknolojilerinde çok sayıda yenilik ortaya çıkmıştır. Tüm dünyadaki eğitim sistemlerinde geleneksel hale gelmiş olan sınıfta ders anlayışına alternatif yeni sistemler bu dönemde hızlı bir şekilde gelişmiştir. Geçmiş yıllarda yeterli gelişimi gösteremeyen bilgisayar temelli öğrenme ve e-öğrenme, bu dönemde sınıf dersleri için önemli bir alternatif olarak görülmüştür. Bu sistemlerin 1990'lı yıllardan sonraki gelişiminin ilk aşaması, sınıfta yapılan derslerin İnternet ortamına taşınması olmuştur. Böylelikle fiziksel olarak bir mekâna bağlılıktan kurtulmaya çalışılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için dünya genelinde ekonomik olarak büyük yatırımlar gerçekleştirilmiştir. Ancak bu süreçlerden

elde edilen deneyimler, sadece bilgisayar temelli öğrenme ya da e-öğrenme kullanımının istenilen amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığı yönündedir. Bunun birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden bazıları öğrencilerin e-öğrenme etkinliklerinden vazgeçmelerinin ve ayrılmalarının çok kolay olması, öğrencilerin e-öğrenmeye zaman ayırma konusunda sorun yaşayıp sürece kesintili bir şekilde dâhil olmaları ve akademik, sosyal ve idari açıdan öğrencileri takip etme konusunda yaşanan sorunlardır. Buna ek olarak öğrencilerin somut etkileşime gereksinim duyması, bireyler arası iletişim ve işbirliğinin güçlendirilmesinde yaşanan sorunlar da diğer nedenlerden bazılarıdır (Bersin, 2004; Singh, 2003).

Bilgisayar temelli öğrenme ve e-öğrenme sistemlerinde erişim, bağlantı ve kullanım açısından önemli gelişmeler ve kolaylıklar yaşanmasına karşın sözü edilen sorunlar nedeniyle sınıf merkezli eğitim, eğitim sistemi içindeki önemini korumuştur (Sugrue ve Kim, 2004). Bu nedenle e-öğrenme etkinlikleri açısından bir duraklama yaşanmış ve ardından eğitim uzmanlarının çalışmaları sonucunda e-öğrenme açısından yeni bir dönem başlamıştır. Sınıf etkinliklerinin gücünün farkında olarak e-öğrenmeye kıyasla daha fazla sayıda uygulama modeli sunan harmanlanmış öğrenme kavramı doğmuştur. Harmanlanmış öğrenmenin temel amacı, hem İnternet'e dayalı eğitimin hem de sınıf içinde yapılan eğitimin eksik yönlerini tamamlamaktır (Bersin, 2004). Böylece her iki anlayışın güçlü yönlerinin birleşimi sağlanmaktadır. Eğitimde harmanlanmış öğrenmenin tercih edilmesi ile beraber gelen birçok olumlu yön bulunmaktadır.

Yüz yüz öğrenme ve e-öğrenmenin birleşimi olarak kabul edilen harmanlanmış öğrenmenin beraberinde getirdiği birçok katkısı bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme, e-öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin birleşimi olması sonucunda her iki anlayışın da yararlılıklarını kendi bünyesinde barındırırken sınırlılıklarını en alt düzeye indirmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin katkılarından bazıları şunlardır (Wilson ve Smilanich, 2005, s.14):

- Öğretimi zenginleştirilmesi
- Öğretim ortamlarını genişletmesi
- Uygulamasının kolay olması
- Uygun maliyetli olması
- Çok sayıda öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimlerini karşılaması
- Öğrencilerin eğitim sorumluluğunu geliştirmesi

Harmanlanmış öğrenmenin başlıca olumlu yanlarından biri, öğrenme ortamlarını genişleterek öğrenme süresini kısaltmasıdır. Bir başka ifadeyle yalnızca sınıfta olan öğrenme süreci, sınıfın dışına da taşınarak daha etkili bir durum alır. Böylelikle öğretim programlarında yer alan içeriğin öğrencilere kazandırılma süresi kısılırken, öğretmenlere ek uygulama ve alıştırma yapma olanağı doğmaktadır (McCarthy ve Murphy, 2010). Harmanlanmış öğrenmenin bir diğer katkısı, teknolojiden yararlanılması sayesinde farklı durumlar karşısında birçok eğitsel çözüm üretebilmesidir. Bu durum da beraberinde programda esnekliği getirmektedir. Ayrıca birçok farklı öğrenme kaynağını tek bir amaç için bir araya getirebilmesi sonucu daha fazla kişiye hitap edebilmektedir (Igneri ve American Management Association, 2006).

Olumlu yanlarının yanı sıra harmanlanmış öğrenmenin uygulandığı eğitim ortamlarında birçok sınırlılık da yaşanmaktadır. Bunlardan biri çevrimiçi öğrenme konusundadır. Harmanlanmış öğrenmenin temel parçalarından biri olarak çevrimiçi öğrenme ortamları yaşamsal bir öneme sahiptir. Ancak etkili çevrimiçi öğrenme ortamlarının hazırlanması ve buna uygun etkinliklerin yapılması, öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında sahip olunması gereken yeterliklere yenilerini eklemektedir. Bu nedenle mevcut öğretmenler ve öğretmen adaylarının etkili çevrimiçi eğitimi yapabilecek yeterliklere sahip olarak eğitilmesi için emek ve zaman harcanması gerekmektedir (Sethy, 2008). Birer alan ve öğretim uzmanı olarak kabul edilen öğretmenlerin içerik ve pedagojik bilgiler ile uygun teknolojilerin nasıl bütünleştirileceği konusunda etkili çözüm yolları bulmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda etkili çözümler üretebilen öğretmenler, Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK) açısından gelişmiş kişilerdir. Öğretmenlerin TPACK açısından yeterli olabilmesi için bu yönde bir eğitim almaları ve üç alanda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. İçerik, öğretmenlik meslek bilgisi ve teknoloji bilgisi bu üç temel alanı oluşturmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009). Ancak öğretmenlerin önemli bir kısmı amaç ve içeriğe uygun doğru teknolojileri seçme konusunda güçlük yaşamaktadırlar (John, 2006). Bu durum harmanlanmış öğrenme konusunda öğretmenlerin yaşadığı temel güçlüklerden biridir.

Harmanlanmış öğrenmede öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler de bazı güçlükler yaşamaktadırlar. Öğrencilerin teknolojiye erişim olanaklarının sınırlı olması, bireysel öğrenme konusunda ortaya çıkabilen isteksizlik ve sistemli bir şekilde e-öğrenmeye katılım göstermede yaşanan sorunlar bunların başlıcalarıdır. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin başlangıcında öğrencilerin alışageldiği öğretim anlayışına farklı biçimde

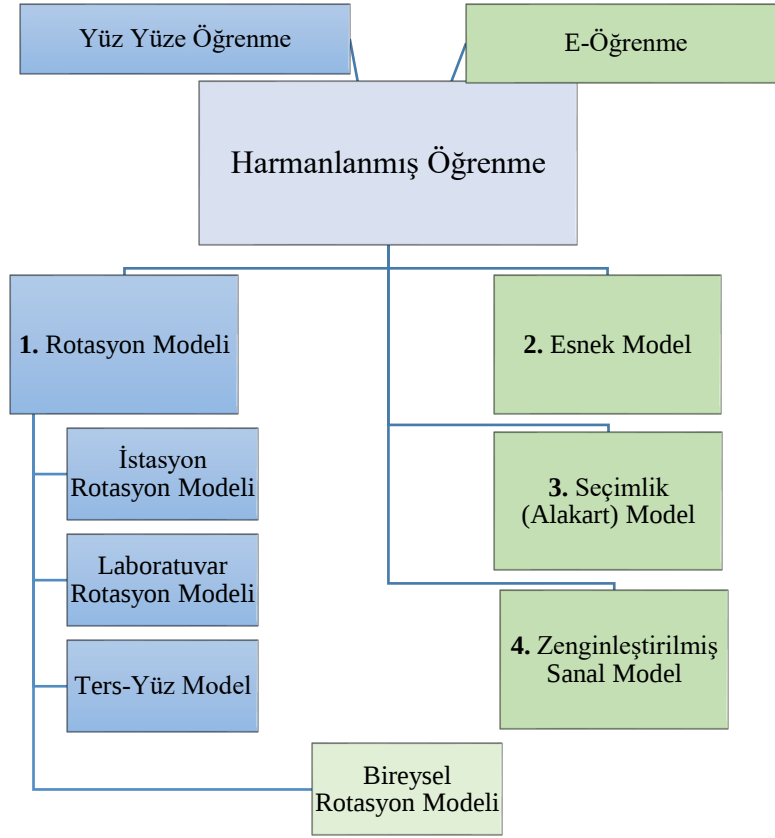
ilerleyen etkinliklere uyum sağlama konusunda da sorunlar yaşanabilmektedir (Fresen, 2007).

Harmanlanmış öğrenme uygulamalarında öğretmen ve öğrenciler açısından bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Buna karşın bu uygulamalar, hem öğretmen hem de öğrenci açısından pek çok katkıyı beraberinde getirmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin başlı başına kendine özgü katkıları olduğu gibi uygulanan harmanlanmış öğrenme modeline göre de bu katkılar farklılaşmaktadır. Pedagojik amaçlar doğrultusunda yüz yüze öğretim ile e-öğrenmenin birleşimi olarak kabul gören harmanlanmış öğrenmenin uygulama açısından farklılık gösteren bazı modelleri bulunmaktadır. Bu modellere ayrıntılı olarak değinmek, harmanlanmış öğrenmenin uygulama sürecinin nasıl olduğunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

1.2.3. Harmanlanmış öğrenme modelleri

Çeşitli eğitim teknolojileri kullanılarak yüz yüze eğitim ile e-öğrenmenin birleştirilmesi olarak tanımlanan harmanlanmış öğrenmenin, uygulama sürecinde birçok farklı modeli bulunmaktadır (Clark ve Meyer, 2003). Bu modeller, yüz yüze öğrenme ile e-öğrenme etkinliklerinin hangi aşamada ve ne ağırlıkta olacağı, bu etkinlikler kapsamında hangi çalışmaların yapılacağı, çalışmaların nerede ve ne zaman yapılacağı gibi birçok değişkene göre farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme modelleri, bazı araştırmacı ve kuruluşlar tarafından farklı isimlerle adlandırılmakla beraber alanyazında en kabul gören sınıflama, Christensen, Staker ve Horn tarafından 2013 yılında yapılan sınıflamadır. Christensen, Staker ve Horn (2013, s.27), harmanlanmış öğrenmeyi, dört ana model ve dört alt model şeklinde sınıflandırmaktadırlar. Bu sınıflama Şekil 1.1.'de görülmektedir.

Harmanlanmış öğrenme modellerini gösteren bu sınıflamada dikkat çekici olan kısım, Şekil 1.1.'in sağ ve sol tarafında yer alan modellerin farklı renk grupları ile gösterilmiş olmasıdır. Mavi renkli modeller, okulun temelinde olduğu; yeşil renkli modeller ise e-öğrenmenin temelinde olduğu modellerdir. Bir diğer deyişle şeklin sol tarafında yer alan ve mavi renk ile gösterilen modeller tam olarak geleneksel hale gelen yüz yüze eğitim ile e-öğrenme etkinliklerinin birleştirildiği modellerdir. Okullarda genellikle bu modeller tercih edilmektedir. Şeklin sağ tarafında yer alan ve yeşil renk ile gösterilen modeller ise e-öğrenme etkinliklerinin çok önemli bir alanı kapsadığı, daha çok iş eğitimleri gibi alanlarda tercih edilen modellerdir.



Şekil 1.1. Harmanlanmış öğrenme modelleri

Harmanlanmış öğrenmenin temel olarak dört modeli bulunmaktadır. Bunlar; rotasyon modeli, esnek model, seçimlik model ve zenginleştirilmiş sanal modeldir. Bu modellerden rotasyon modelinin dört alt modeli bulunmaktadır. Okul çatısı altında gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin çoğu, rotasyon modellerinden biri benimsenerek gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle harmanlanmış öğrenme modellerine değinirken öncelikle rotasyon modelleri ele alınacaktır (Christensen, Staker ve Horn, 2013).

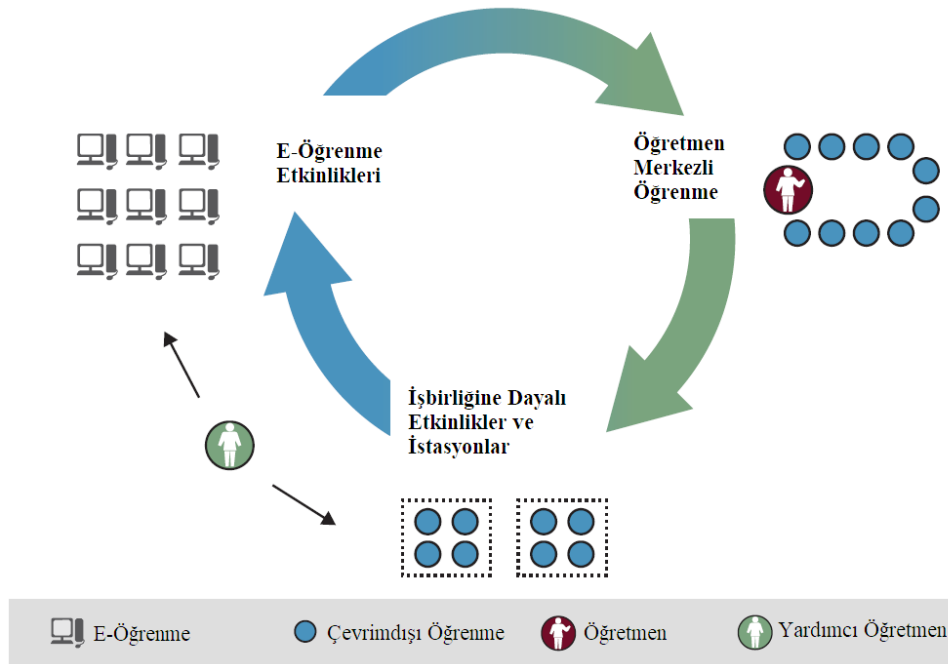
1.2.3.1. Rotasyon modeli

Harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olan rotasyon modeli, okulun temelde olduğu bir anlayışı temsil eder. Bu doğrultuda harmanlanmış öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasında rotasyon modelleri diğer modellere göre daha uygun görünmektedir. Bu modellere göre öğrenciler, önceden belirlenmiş bir program çerçevesinde ya da öğretmenin o an ki kararı sonucunda öğrenme merkezleri arasında geçiş yaparlar. Bu geçiş okul dışındaki bir e-öğrenme ortamından yüz yüze derse

yapılabileceği gibi sınıftaki yüz yüze eğitimden okul bilgisayar laboratuvarına da yapılabilir. Yapılan geçişlerin türü, yönü ve zamanına göre rotasyon modelleri farklılaşmaktadır. Rotasyon modellerinden ilki, istasyon rotasyon modelidir (Staker ve Horn, 2012).

1.2.3.1.1. İstasyon rotasyon modeli

Rotasyon modellerinden ilki, istasyon rotasyon modelidir. İstasyon rotasyon modeli Şekil 1.2.'de görülmektedir. Bu alt modele göre öğrenciler, en az 3 farklı istasyon arasında geçiş yaparak tek bir derse dair öğrenmelerini gerçekleştirirler ve bu istasyon çalışmalarının tamamını sınıf içinde yaparlar. İstasyonlardan en az bir tanesinin e-öğrenme istasyonu olması gerekmektedir ve diğer istasyonların neler olacağı ise öğretmene bağlı olarak belirlenir. Küçük grup ya da büyük grup çalışmaları istasyonu, grup projesi istasyonu, işbirliğine dayalı öğrenme istasyonu, bireysel öğretim istasyonu ya da sınav istasyonu arasından diğer istasyonların hangileri olacağına karar verilir. Bu modelde tüm öğrencilerin belirlenen 3 istasyona da uğramaları zorunludur ve gerçekleştirilen tüm etkinlikler tek bir sınıf içinde yapılmaktadır. E-öğrenme etkinlikleri, yardımcı bir öğretmen veya uzman tarafından ders öncesinde hazırlanmış olabilir ya da öğrencilerin bu istasyonda eğitsel oyunlar oynayıp, dersin amacı ile ilgili İnternet videoları izlemeleri sağlanabilir.

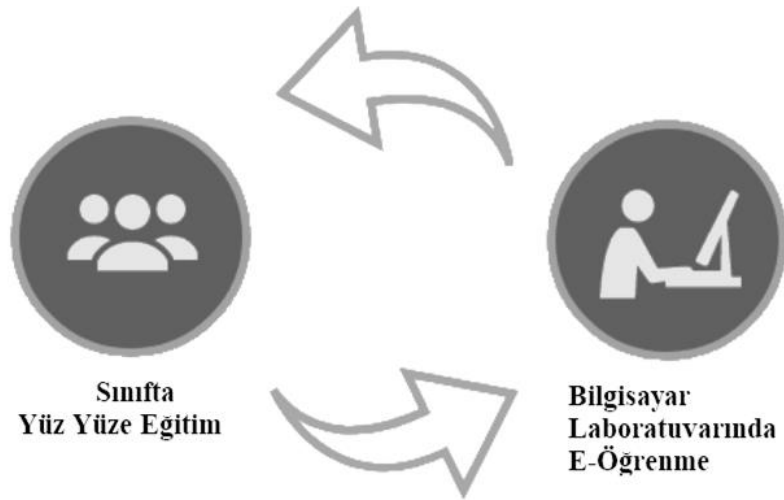


Şekil 1.2. İstasyon rotasyon modeli örnek uygulaması (Staker ve Horn, 2012)

İstasyon rotasyon modeli doğrultusunda işlenen bir Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen, problem çözme istasyonu, grup çalışması istasyonu ve e-öğrenme istasyonu arasında öğrencilerinin geçiş yapmalarını sağlayarak bu modele uygun bir ders süreci hazırlayabilir. E-öğrenme istasyonu kapsamında bir uzman tarafından hazırlanmış olan eğitsel bir videoyu ya da eğitsel bir çevrimiçi oyunu sınıf içindeki bilgisayar, projeksiyon ya da akıllı tahta yardımıyla öğrencileri ile paylaşabilir. Şekil 1.2.'de yer alan örnek uygulama sürecinden de anlaşılacağı üzere bu modelde tek bir sınıf içinde birden fazla istasyon çalışması yapılmaktadır. Öğretmen tarafından gruplara bölünen öğrenciler, sınıf içindeki istasyonlarda dönüşümlü olarak bulunurlar. Bu istasyonlardan bir tanesi bilgisayarların yer aldığı e-öğrenme istasyonu olmak durumundadır. Bu istasyonda kullanılacak olan içerik başka bir öğretmen veya uzman tarafından hazırlanmış olabilir ya da bu bağlamda İnternet ortamında yer alan oyun ve videolar kullanılabilir. Dersin öğretmeni sınıf içindeki diğer istasyonların hazırlanması ve buradaki çalışmaların yürütülmesinden sorumludur (Brooke, 2017).

1.2.3.1.2. *Laboratuvar rotasyon modeli*

Rotasyon modellerinin ikincisi, laboratuvar rotasyon modelidir. Laboratuvar rotasyon modeli Şekil 1.3.'te görülmektedir. Bu modele göre aynı sınıfta yer alan öğrencilerin tamamı, önceden programlanmış bir şekilde derslerini okulun bilgisayar laboratuvarına giderek e-öğrenme ile almaktadırlar. Sınıf içinde ise e-öğrenme derslerinde göstermiş oldukları ilerleme doğrultusunda çeşitli düzeyde hazırlanmış olan etkinliklere katılırlar.

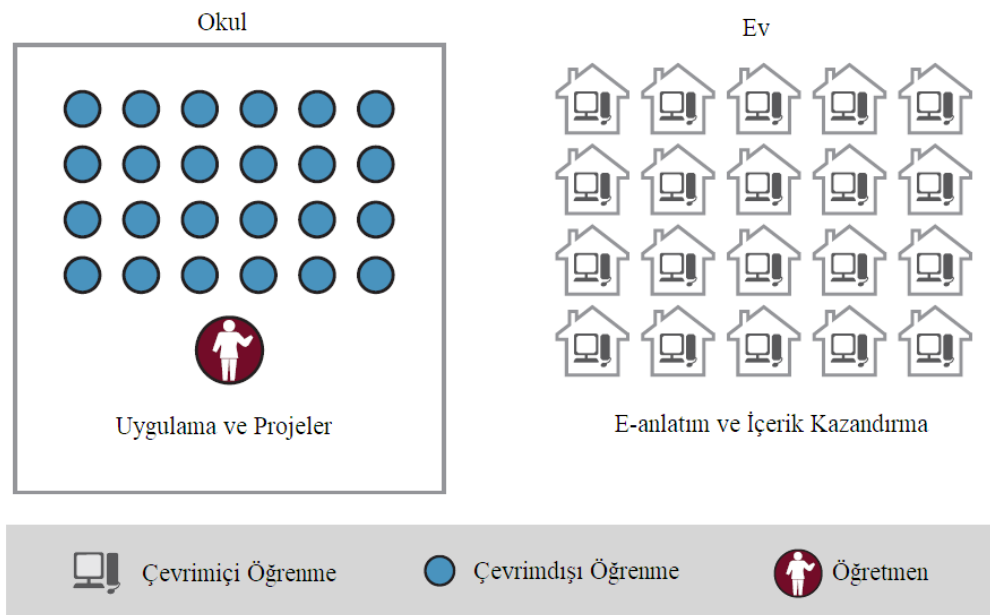


Şekil 1.3. *Laboratuvar rotasyon modeli örnek uygulaması (Spiro, 2018)*

Şekil 1.3.'te de görüldüğü üzere laboratuvar rotasyon modelinde dersler e-öğrenme ve yüz yüze eğitim ile yürütülmektedir. Bir önceki model olan istasyon rotasyon modelinden en önemli farkı, e-öğrenme çalışmalarının sınıf içinde değil okul bilgisayar laboratuvarında yapılıyor olmasıdır. Ayrıca e-öğrenme etkinliklerinin okul dışında değil okul içinde yapılıyor olması da bu modelin ayırt edici bir diğer özelliğidir. Böylelikle bu modelde dersler, farklı mekânlar ve yöntemlerle gerçekleştirilmektedir (Eastman, 2015). Bu modele uygun olarak işlenecek bir Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen, tüm sınıfını okulun bilgisayar laboratuvarına götürerek öğrencilerin dersin içeriğini videolar aracılığıyla edinmesini sağlayabilir. Ardından sınıftaki yüz yüze eğitim kapsamında da öğrencilerinin öğrenme seviyelerine uygun olarak çeşitli etkinliklere katılmalarını sağlayabilir.

1.2.3.1.3. Ters-yüz model

Rotasyon modellerinden biri de ters-yüz modeldir. Ters-yüz model Şekil 1.4.'te görülmektedir. Bu modele göre sınıfta öğretmenin rehberliğinde uygulamalar yapılırken, okul dışında ise içeriğe dair bilgilerin yer aldığı e-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir. Öğrenciler, sınıf dışında e-öğrenme gerçekleştirirken, sınıf içinde öğretmen rehberliğinde düzenlenen etkinlik ve alıştırma çalışmalarında e-öğrenme ile öğrendiklerini kullanırlar, e-öğrenme içeriğini tartışırlar. Bu modeldeki sınıf dışı e-öğrenme etkinlikleri, öğrencinin öğrenme hızını, mekânını ve zamanını seçmesine olanak tanır.

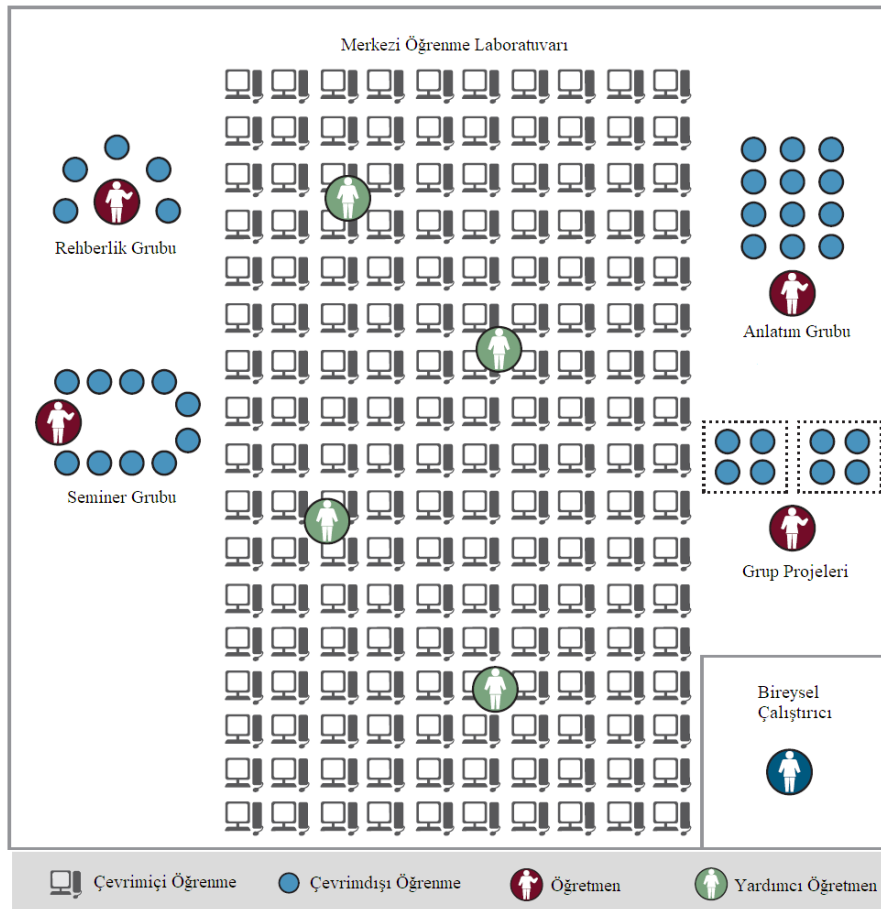


Şekil 1.4. Ters yüz model örnek uygulaması (Staker ve Horn, 2012)

Şekil 1.4.'te de görüldüğü üzere ters yüz modelde sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar öğretmen tarafından düzenlenmektedir. Sınıf dışında kullanılacak olan e-öğrenme videolarını hazırlama konusunda sorumluluk dersin öğretmenine aittir. Aynı içeriğe dair hem teorik hem de uygulamalı çalışmaların yapılması, öğrencilerin o konuya dair kazanımlarının daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Eastman, 2015). Diğer rotasyon modellerinden en önemli farkı, e-öğrenme çalışmalarının sınıfta ya da bilgisayar laboratuvarında değil okul dışında yapılıyor olmasıdır. Yüz yüze eğitimin ağırlıkta olduğu bu modelde, öğrenciler düzenli bir biçimde sınıf dersine katılım göstermektedirler.

1.2.3.1.4. Bireysel rotasyon modeli

Rotasyon modellerinin sonuncusu bireysel rotasyon modelidir. Bireysel rotasyon modeli, bir noktada diğer rotasyon modellerinden farklılık taşımaktadır. Çünkü bu modele göre öğrenciler tüm istasyonlara uğramak zorunda değildir. Bireysel rotasyon modeli ile örnek uygulama şeması, Şekil 1.5.'te ayrıntılı olarak görülmektedir.

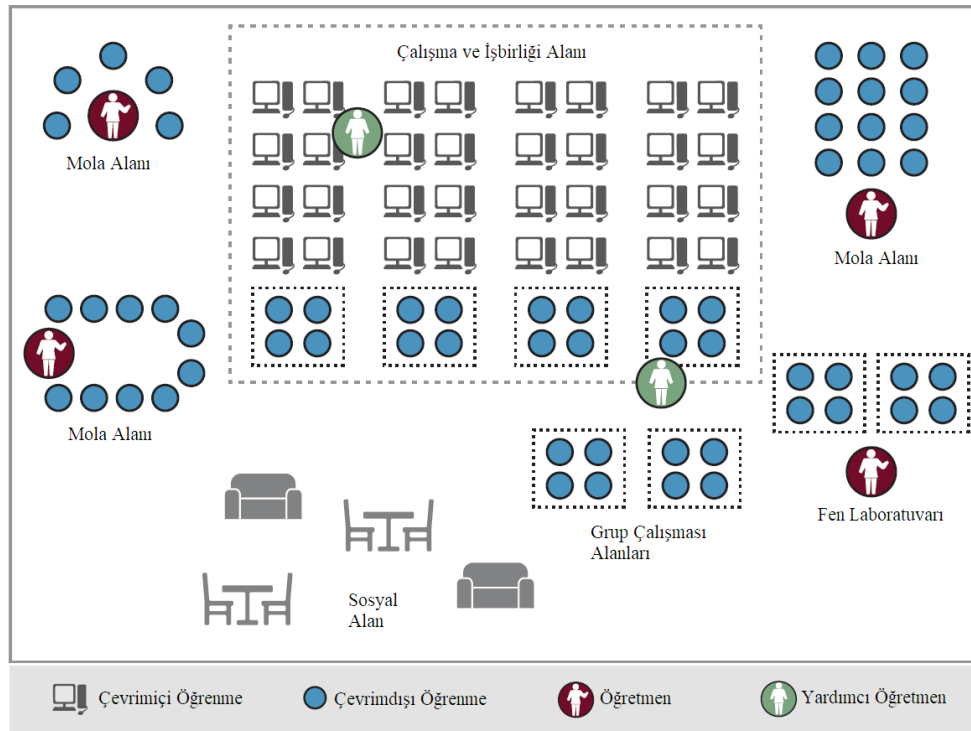


Şekil 1.5. Bireysel rotasyon modeli örneği (Christensen, Staker ve Horn, 2013)

Bireysel rotasyon modelinde diğer rotasyon modellerine benzer şekilde istasyonların en az birinde e-öğrenme etkinliklerinin olması gerekmektedir. E-öğrenme etkinlikleri yardımcı öğretmenler veya uzmanlar tarafından hazırlanırken, diğer istasyonlardaki çalışmalar öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Aynı zamanda bu modele göre öğrencilerin, bireysel çalıştırıcı ile karşılıklı çalışma imkânının da olması gerekmektedir. Şekil 1.5.'te de görüldüğü gibi bireysel rotasyon modeli tek bir dersten daha fazlası için uygulanmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin bireysel rotasyon modeline uygun olarak yürütülmesi pek olanaklı görünmemektedir. Bu model okul genelinde uygulanabilecek olan bir eğitim anlayışını temsil etmektedir. Çünkü çok sayıda öğretmene, alana ve istasyona gereksinim duymaktadır. Tek bir sınıf ya da ders yerine çok sayıda öğretmenin ve bütün bir okulun eğitim anlayışını dönüştürmeye gerek duyması, bu modelin uygulamadaki en önemli güçlüklerinden biridir.

1.2.3.2. Esnek model

Esnek model, e-öğrenmenin ağırlıklı olduğu harmanlanmış öğrenme modellerinden biridir. E-öğrenmenin temel unsur olduğu ve yüz yüze öğretimin e-öğrenmeyi destekleyecek nitelikte kullanıldığı bir modeldir. Esnek model şeması Şekil 1.6.'da görülmektedir.

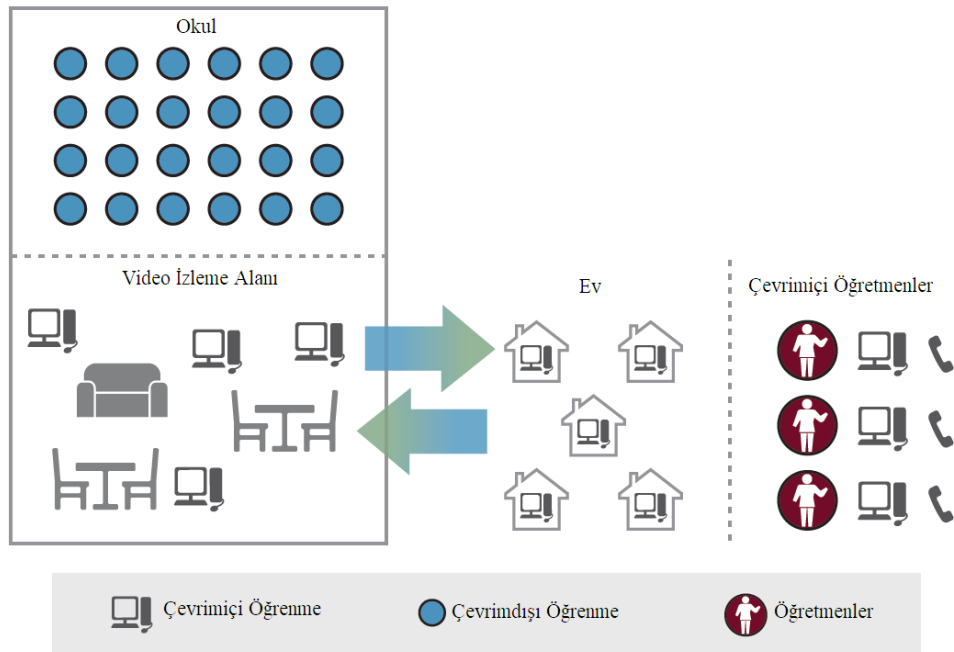


Şekil 1.6. Esnek model örnek uygulaması (Staker ve Horn, 2012)

Esnek modele göre öğrenciler, bireysel ve değişkenliği olan bir program doğrultusunda yardımcı öğretmenler ya da uzmanlar tarafından hazırlanmış e-öğrenme derslerini alırlar, aynı mekân içinde öğretmenler de küçük gruplara bireysel destek ve grup çalışmaları gibi çeşitli yollar ile destek verirler. Modelin adından da anlaşılacağı üzere kimi uygulamalarda yüz yüze destek çok az olurken, kimi uygulamalarda daha fazla olabilmektedir. Bu model de tek bir dersten öte bütün bir okul sistemi olarak uygulanabilecek bir yaklaşımdır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin esnek modele uygun bir şekilde işlemesi oldukça güç görünmektedir. Bu anlayışa göre öğrenciler, kendi ilgileri doğrultusunda seçtikleri çalışma alanlarına katılım gösterebilirler. Esnek model anlayışının benimsendiği bir okulda, çok sayıda bireysel çalışma alanları, öğrencilerin bir araya gelip tartışabilecekleri yerler ve farklı tipte laboratuvarların bulunması gerekmektedir (Eastman, 2015).

1 2.3.3. Seçimlik model

Harmanlanmış öğrenme modellerinin e-öğrenme ağırlıklı olanlarından bir diğeri, seçimlik modeldir. Bu modele göre öğrenciler, okul çatısı altındaki yüz yüze derslere ek olarak e-öğrenmeye dayanan bir ya da daha fazla dersi, kendi seçimleri doğrultusunda alırlar. Bu dersleri, çevrimiçi olarak evde ya da okuldaki video izleme alanlarında takip ederler. Seçimlik model uygulama şeması Şekil 1.7.'de yer almaktadır.

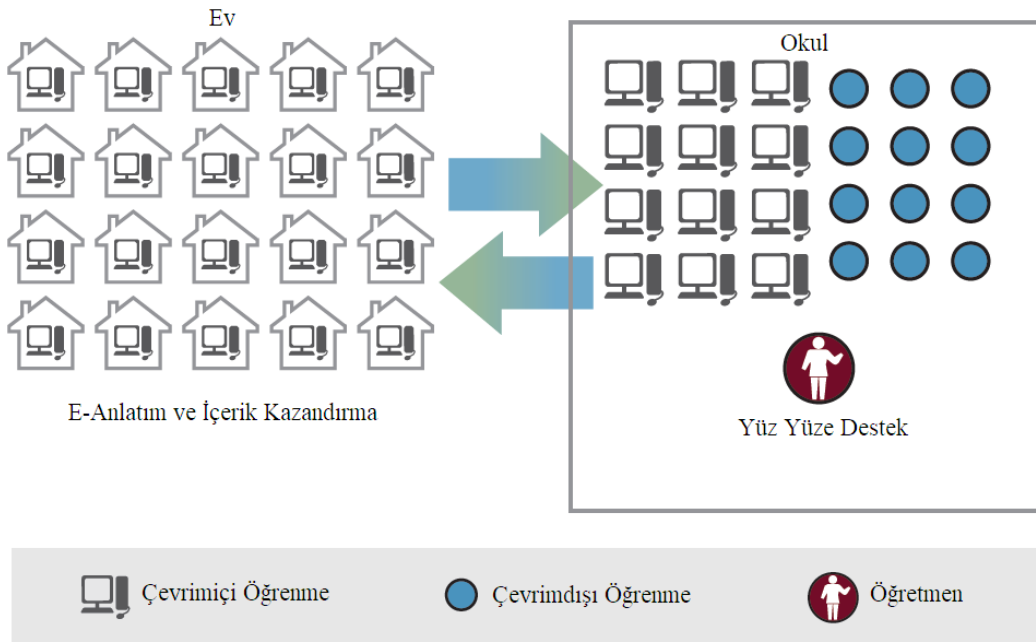


Şekil 1.7. Seçimlik model örnek uygulaması (Blended Learning Universe, 2019)

Seçimlik modelde diğer birçok modelden farklı olarak yardımcı öğretmenler veya uzmanlar yer almamaktadır. Öğretmenler hem yüz yüze dersleri hem de e-öğrenme derslerini verirler. Şekil 1.7.'de görüldüğü üzere seçimlik modelde, hem okulda hem de okul dışında öğrenmeler gerçekleşmektedir. Öğrenciler okulda almış oldukları yüz yüze derslere ek olarak tamamen çevrimiçi bir şekilde yürütülen e-öğrenme derslerinden istediklerini alabilmektedirler. Bu modelde öğretmenler hem yüz yüze eğitim vermekte hem de e-öğrenme derslerini çevrimiçi öğretmen rolüyle yürütmektedirler. Eğitimin bir bölümü, yüz yüze öğrenme ile bir bölümü de e-öğrenme ile yapılmaktadır.

1.2.3.4. Zenginleştirilmiş sanal model

Harmanlanmış öğrenme modellerinden biri de zenginleştirilmiş sanal modeldir. Bu model, bir dersten çok bütün bir okul sistemi olma özelliği taşımaktadır. Öğrenciler, derslerinin tamamını e-öğrenme olarak okul dışında izlerler ve az da olsa yüz yüze destek için okula gelirler. Ters-yüz modele benzemesine karşın en önemli farklardan kimileri, öğrencilerin okula kendi istekleri doğrultusunda az gelmeleri ve bu sistemin bütün bir okul sistemini düzenlemesidir. Seçimlik modelden farkı ise derslerin tamamının e-öğrenme yolu ile alınıyor olmasıdır. Şekil 1.8.'de zenginleştirilmiş sanal modelin uygulandığı örnek bir okulun şeması yer almaktadır.



Şekil 1.8. Zenginleştirilmiş sanal model örnek uygulaması (Christensen, Staker ve Horn, 2013)

Harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde kullanılabilecek birçok model bulunmaktadır. Bu modellerden kimileri e-öğrenmeyi ön plana çıkartırken, kimileri ise yüz yüze öğrenmeyi merkezde tutmaktadır. 1990'lı yıllardan sonra ortaya çıkan ve 2000'li yıllardan sonra uygulama alanı genişlemeye başlayan harmanlanmış öğrenme modellerinden, okul çatısı altında en çok tercih edilenleri rotasyon modelleridir. Rotasyon modelleri; istasyon, laboratuvar, bireysel rotasyon ve ters-yüz olmak üzere dört tanedir. Bu modellerden istasyon, laboratuvar ve ters-yüz model, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek olan harmanlanmış öğrenme modelleridir. Harmanlanmış öğrenmenin uygulamada en çok tercih edilen modellerinden birinin ters-yüz model olduğu söylenebilir (Demiralay ve Karataş, 2014; El Hajji vd., 2016). Ters-yüz model ile yapılan çalışmalarda, dönüştürülmüş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf, ters-yüz sınıf modeli ve ters-yüz öğrenme gibi birçok farklı kavram kullanılmaktadır. Farklı kavramlar ile adlandırılrsa da bu modelin uygulanması ile birçok kazanıma ulaşılmakta, hem öğrencilere hem de öğretmene farklı görevler düşmektedir. Bu nedenle harmanlanmış öğrenmenin önemli modellerinden biri olması ve bu çalışmaya da yön vermesi nedeniyle ters-yüz modele detaylı bir şekilde değinilmesi önemli görülmektedir. Çalışmanın geri kalanında ise ters-yüz model yerine ters-yüz öğrenme kavramı kullanılmıştır. Çünkü ters-yüz modelin kaynağı, ters-yüz öğrenme anlayışıdır.

1.3. Ters-Yüz Öğrenme

Bu başlık altında ters-yüz öğrenmenin tanımı ve gelişimi, ters-yüz öğrenmenin uygulama süreci, ters-yüz öğrenmede öğretmen ile öğrencinin rol ve sorumlulukları, ters-yüz öğrenmenin katkı ve sınırlılıkları ile Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz öğrenme alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.3.1. Ters-yüz öğrenmenin tanımı ve gelişimi

Harmanlanmış öğrenmenin alt türlerinden biri olan ters-yüz öğrenme, teknolojinin hızlı gelişimi ile beraber son yıllarda doğan bir eğitim anlayışı olmasına karşın giderek güçlenmektedir. ABD'de doğan bir uygulama modeli olmakla beraber günümüzde dünya genelinde yaygınlaştığı görülmektedir. Buna paralel olarak ters-yüz öğrenme alanyazını da genişletmekte ve ters-yüz öğrenmeyi konu edinen kuramsal ve uygulamalı çalışmalar artış göstermektedir. Bu çalışmalarda ters-yüz öğrenme, birçok farklı kavramla adlandırılmakta ve farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

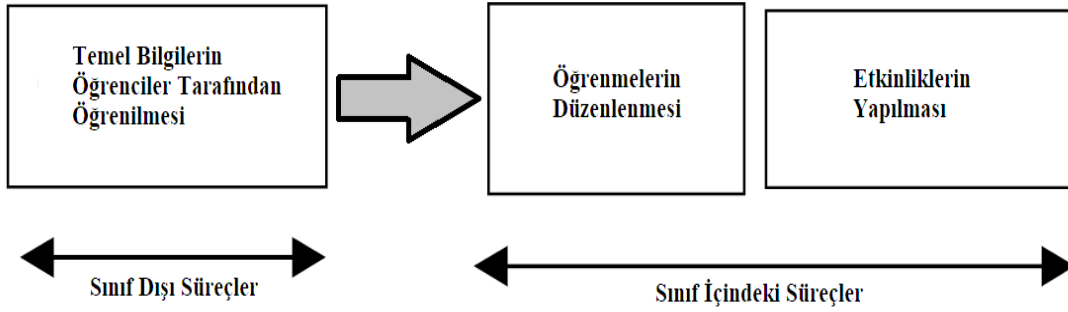
Uluslararası alanyazında sıklıkla “flipped learning” ve “flipped classroom” şeklinde adlandırılan (Bates, Almekdash ve Gilchrest-Dunnam, 2017; Bergman ve Sams, 2012) ters-yüz sınıf uygulamaları, Türkiye’de daha çok, ters-yüz sınıf (Aydın, 2016; Genç, 2015), dönüştürülmüş sınıf (Yıldız, Sarsar ve Ateş-Çobanoğlu, 2017) ve tersine sınıf (Boyras, 2014) şeklinde adlandırılmaktadır. Ters-yüz sınıf uygulamaları, alanyazında farklı şekillerde adlandırılrsa da yapılan tanımların büyük oranda ortak ifadeler taşıdığı görülmektedir. En yalın haliyle ters-yüz sınıf uygulamaları; sınıf içindeki bilgiye dayalı kuramsal anlatımla, sınıf dışındaki ev ödevi ve uygulama çalışmalarının yer değiştirmiş biçimidir (Bergman ve Sams, 2012; DeLozier ve Rhodes, 2016). Bir diğer deyişle ters-yüz öğrenme, sınıf içindeki büyük gruba yönelik yapılan bilgi sunma işleminin çeşitli teknolojilerin yardımıyla bireysel öğrenme alanına taşınmasıdır (Hamdan, McKnight, McKnight ve Arfstrom, 2013). Böylelikle öğrencilerin zaman, mekân ve hız açısından başkasına bağımlı kalmadan içeriği öğrenmesi ve sınıfa hazır gelmesi sağlanmaktadır (Musallam, 2010). Benzer bir tanımda ise ters-yüz öğrenme, gelenekselleşmiş sınıf dersleri ile ev ödevlerinin yer değiştirmesi olarak ifade edilmektedir (Kong, 2014). Görü Doğan (2015) ise ters yüz öğrenmeyi, öğretici merkezli geleneksel eğitim anlayışının ters yüz edildiği harmanlanmış öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Gaughan (2014, s.221) ise ters-yüz öğrenme ile sınıf içinde oluşan boş zamana vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmaktadır: “*Ters-yüz öğrenme, sınıf içinde materyal kullanımı için fazladan zaman oluşması adına konu anlatımı sürecini videolar sayesinde sınıf dışına taşımaktadır*”. Ters-yüz öğrenme tanımlarından bir diğerinde Mok (2014, s.7), etkin öğrenmeye vurgu yaparak şu tanımlamayı kullanmaktadır: “*Öğrencilerin etkin olmadığı öğretim işlerinin videolar aracılığıyla sınıf dışına çıkartılması ve sınıftaki zamanın öğrencilerin etkin olduğu öğrenme süreci ile geçirilmesidir*”. Bu tanıma benzer şekilde Jacot, Noren ve Berge (2014) de ters-yüz öğrenmeyi; sınıf dışında anlatıma dayalı öğretimin, sınıf içinde de öğretmenin rehber olduğu etkinliklerin yapılması olarak ifade etmektedir. Ters-yüz öğrenme için yapılan bir başka tanımda etkin öğrenme ve öğrenme sorumluluğuna vurgu yapılarak şu ifadeler kullanılmaktadır (Lage, Platt ve Treglia, 2000, s.31): “*Öğrenme sorumluluğunun öğrenenlerde olduğu bir anlayış doğrultusunda ders anlatımının video ya da diğer kaynaklar aracılığıyla sınıf dışında olduğu, sınıf içinde etkinlikler yoluyla etkin öğrenmenin yapıldığı bir anlayıştır*”.

Ters-yüz öğrenmeye dair alanyazında çok sayıda tanımlama bulunmakla beraber bu tanımların çoğunda benzer ifadelerle karşılaşılmaktadır. Sınıf içi öğrenme zamanının etkin öğrenme etkinliklerine ayrılması (Abeysekera ve Dawson, 2015), sınıf dışında öğrenilen kuramsal bilgilerin sınıf içinde zenginleştirilmesi (Chen, 2016) gibi unsurlar, tanımlarda sıklıkla karşılaşılan ifadelerdir. Ayrıca sınıf dışında kuramsal bilgi sunumu için videoların kullanılması, öğrenme sorumluluğunun öğrencide olması, sınıf içinde daha üst düzey bilişsel beceriler gerektiren etkinliklerin yapılması bu ortak ifadelerin diğerleridir.

Ters-yüz öğrenmeye dair alanyazın oldukça geniş olmakla beraber eğitimde bu modelin uygulanışı, 2000'li yıllardan sonra görülmeye başlanmıştır. Harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olan ters-yüz öğrenme, ilk olarak 2007 yılında kimya öğretmenliği yapan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından ABD'de uygulanmıştır. Bu iki öğretmen, geçerli nedenlerden dolayı düzenli olarak sınıf derslerine devam edememe durumu gösteren öğrencilerinin geri kalmamaları amacıyla ters-yüz öğrenmeyi uygulamaya koymuşlardır. Bergmann ve Sams, profesyonel sporculuk, bedensel engel, hastalık ve ulaşım sorunları gibi nedenlerden dolayı derslerine devam edemeyen öğrencilerin geri kalmamaları derslerini video kayıt altına alma yoluna gitmişler ve sınıf içindeki yüz yüze eğitim zamanlarında da anlaşılması güç olan kavramların etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılmasını sağlamaya çalışmışlardır (Bergmann ve Sams, 2012). Konu anlatımı amacıyla oluşturdukları videolarını, YouTube aracılığıyla öğrencileriyle paylaşan iki öğretmen, sınıf içinde de çeşitli etkinlik ve deneyler gerçekleştirmişlerdir. Ortaya çıkış noktası bu şekilde olan ters-yüz öğrenmenin yaygınlaşması, daha sonraları Salman Khan tarafından kurulan Khan Akademi'de yer alan eğitsel videolar ve alanında dünyaca tanınan başarılı kişiler tarafından yapılan TED (technology, entertainment, design) konuşmalarının ters-yüz öğrenme amacıyla kullanılmasıyla beraber hızlanmıştır (Sharman, Lau, Doherty ve Harbutt, 2015). İlerleyen süreçte de ters-yüz sınıf uygulamaları, tüm dersler ve eğitim düzeylerinde uygulanır duruma gelmiş ve sınıf içinde dersin, sınıf dışında da ödevin hâkim olduğu sınıf anlayışına bir alternatif oluşturmuştur (Abeysekera ve Dawson, 2015). Ters-yüz sınıf uygulama örneklerinin çoğalması, Türkiye ve dünyadaki bazı okul ve üniversitelerin ters-yüz öğrenmeyi temel eğitim anlayışı olarak benimsemesi ve bu alanda yapılan akademik çalışmaların etkisi ile beraber uygulama süreci yaygın olarak kabul edilir olmuştur.

1.3.2. Ters-yüz öğrenmenin uygulama süreci

Ters-yüz sınıf uygulamaları, uygulayıcılar ve öğrenciler açısından belli temel ilkeleri olan basit bir sistematığe dayanmaktadır. Temel olarak sınıf içindeki ve sınıf dışındaki çalışmaların birleşiminden oluşan ters-yüz öğrenmenin uygulama süreci, Boyer'e (2012) göre toplam 3 aşamadan oluşmaktadır (Şekil 1.9.). Bu aşamaların biri sınıf dışında gerçekleşirken, diğer iki aşama ise sınıf içinde uygulanmaktadır. Öncelikle öğrenciler, sınıf dışındaki aşamada içerikle ilgili temel bilgileri, izledikleri videolar, haber bağlantıları ve görseller aracılığıyla kazanırlar. Ardından sınıfa gelirler. Sınıf içindeki uygulama süreci iki aşamada gerçekleştirilir. İlk aşama öğrenilen bilgilerin düzenlenmesidir. Son aşama ise bu bilgiler kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bu 3 aşama, ters-yüz sınıf uygulamalarının gerçekleştirilmesi konusunda yaygın olarak kabul edilen uygulama sürecini özetlemektedir.



Şekil 1.9. Ters-yüz öğrenmenin 3 aşaması (Boyer, 2012)

Ters-yüz sınıf uygulamalarının bu 3 aşama süresince etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmen ile öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında yapmaları gereken bazı çalışmalar bulunmaktadır. Öncelikle öğretmenler; sınıf içinde ortalama 40 ila 45 dakika süren bir derste ele alacağı kuramsal bilgileri, yaklaşık olarak 8 ila 15 dakikalık uzunluğa sahip videolar halinde kayıt altına almalı ve bu videoların tek yönlü bir sunum yerine dinleyenleri etkin kılabilen niteliğe sahip etkileşimli videolar olarak hazırlanmasını sağlamalıdır (Bergmann ve Sams, 2012; Mok, 2014). Bir videonun etkileşimli olabilmesi için dikkat edilmesi gereken kimi noktalar bulunmaktadır. Videolar; öğrenciye video içi sorular yöneltme, onları çeşitli bağlantılar aracılığıyla konuyla ilgili kaynaklara yönlendirme, onlara soru sorma fırsatı verme, çeşitli görsel ve ses paylaşımlarına izin verme gibi özellikler yoluyla etkileşimli bir durum alırlar (Yeşil,

2016). Etkileşimli videolar, öğrencinin sınıf dışında da etkin kılınması, öğrencilere kendi hızlarına uygun öğrenme olanağı tanınması ve öğrencilerin birden fazla duyusunun aktif olması gibi katkılar sağlamaktadır (Kaya, 2006). Ayrıca öğretmenler, etkileşimli videoları hazırlarken; videonun kısa olmasına, konuyla ilgisi olan kişilerden ya da farklı öğretmenlerden destek alarak onları kendi videolarına katmaya, videolarına kısa açıklamalar ve hatırlatıcı küçük notlar eklemeye dikkat etmelidirler. Bunlara ek olarak videolarda kullanılan tüm materyalin telif hakları ve etik ilkeler açısından uygunluğuna da özen gösterilmelidir (Bergmann ve Sams, 2012; Mok, 2014).

Uygulama yapılan dersin öğretim programı ve günlük planı doğrultusunda hazırlanan video kayıtlar, düzenlenip yayına hazır hale getirildikten sonra bu kayıtların öğrencilerle paylaşılması gerekmektedir. Videoların öğrencilerle paylaşılmasında kullanılabilecek birçok uygulama, yazılım ve teknolojik cihaz bulunmaktadır. Öğretmen, çektiği videoları Edpuzzle, Zaption veya PlayPosit gibi ters-yüz sınıf uygulamaları için tasarlanmış ücretsiz İnternet sitesi ve programlar aracılığıyla paylaşabilmektedir. Sözü edilen bu site ve programlar video paylaşımının yanı sıra öğrencilerin dersi kaç dakika takip ettikleri ve sorulara ne sıklıkla doğru yanıt verdikleri gibi birçok istatistiki bilginin de saklanmasına yardımcı olmaktadır. Bunların dışında öğretmen, ücretsiz bir YouTube kanalı açarak video paylaşımlarını yapabileceği gibi video ders kayıtlarını CD'lere kayıt ederek ve bu CD'leri önceden öğrencilere dağıtarak da paylaşım işlemini gerçekleştirebilir. Evinde veya cep telefonunda İnternet erişimi ve herhangi bir CD okuma cihazı bulunmayan öğrenciler için ise okulların bilgisayar laboratuvarları bir alternatif olarak kullanılabilir (Bergmann ve Sams, 2012).

Öğrenciler sınıfa gelmeden önce çeşitli yollarla kendileri ile paylaşılmış olan videoları izlerler. Ters-yüz öğrenmenin sınıf dışı uygulama süreci doğrultusunda öğrencilerin bu videoları izlerken gerçekleştirmeleri gereken bazı adımlar bulunmaktadır. Öncelikle videolarda yer alan çoktan seçmeli, açık uçlu veya doğru-yanlış türündeki soruları yanıtlarlar. Ardından öğrenciler kendileri ile paylaşılmış olan bağlantılara giderek yorum yapma, haber inceleme ya da video izleme gibi çeşitli görevleri yerine getirirler. Ayrıca videolarda yer alan içerik izlenirken tam olarak anlaşılmayan tarafları, sormak istedikleri soruları ve konuya dair yorumlarını not alırlar. Böylelikle ters-yüz öğrenmenin sınıf dışındaki uygulama süreci tamamlanmış olur. Konu anlatım videolarını hazırlayıp, bunları sınıfla paylaşan öğretmen ve videoları izleyip notlarını alan öğrenciler

sınıfa gelirler (Boyer, 2012). Bundan sonra ters-yüz öğrenmenin sınıf içindeki uygulama süreci başlamış olur.

Öğretmen tarafından hazırlanan ve paylaşımı yapılan videoların öğrenciler tarafından sınıf dışında izlenmesiyle birlikte, sınıf içinde öğretmenin etkin öğrenmeye uygun öğrenci merkezli etkinlikler için kullanabileceği boş bir zaman dilimi ortaya çıkmaktadır. Bu zaman diliminin etkili kullanılması ters-yüz sınıf uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır (Jacot, Noren ve Berge, 2014). Ters-yüz öğrenmenin sınıf içi uygulama süreci bağlamında izlenmesi gereken iki adım bulunmaktadır. Bu adımların ilki öğrenmelerin düzenlenmesi, ikincisi ise etkinliklerin yapılmasıdır (Boyer, 2012). Öncelikle öğretmen, öğrenmeleri düzenlemek için dersin ilk 5 ila 10 dakikasında videolarda anlatılan içeriğin öğrenciler tarafından ne derece kavranmış olduğunu anlamak durumundadır. Bunun için öğrencilerin videoları izlerken belirledikleri soruları ve notları paylaşımlarını sağlar, onların yorumlarını alır. Bunlara dönütler vererek konu ile ilgili anlaşılmayan yerlerin aydınlatılmasını sağlar. Öğrenmelerin düzenlenmesi aşamasından sonra etkinliklerin yapılmasına geçilir. Yapılacak olan sınıf içi etkinlikler uygulamanın yapıldığı derse bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sınıf içinde yapılacak etkinlikler konusunda zengin olanaklar tanıyan derslerden biri Sosyal Bilgilerdir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanılarak gerçekleştirilen bir Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi zaman diliminde yapılabilecek birçok çalışma ve etkinlik bulunmaktadır. Videodaki bilgiler ışığında yapılabilecek işbirliğine dayalı grup çalışmaları, doküman incelemeleri, yazma çalışmaları, küçük veya büyük grup tartışmaları, kaynak kişi kullanımı, günlük yaşamdan problemlere çözüm bulma etkinlikleri ve etkin öğrenmeye dayalı küçük grup etkinlikleri sınıf içinde yapılabilecek çalışmalardan bazılarıdır (Bergmann ve Sams, 2012; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015). Sözü edilen bu gibi etkinliklerden kazanım, konu ve öğrenci grubuna uygun olanlarının öğretmen rehberliğinde yapılması ile beraber ters-yüz sınıf uygulamaları gerçekleştirilmiş olur. Bu uygulamalar ile öğrenciler, Bloom Taksonomisinin bilişsel düzey basamaklarında daha alt düzeyde yer alan bilgi, kavrama gibi basamakları çeşitli teknolojiler aracılığıyla evde gerçekleştirirken, sınıfta yapılan etkinlikler ile beraber uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzeydeki çalışmalara katılırlar (Herreid ve Schiller, 2013). Ters-yüz sınıf uygulamalarının kullanıldığı bir sınıftaki öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde farklı yöntemlerden yararlanılabilir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının değerlendirilmesinde sonuç değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirme araçlarından yararlanmanın yeri büyüktür. Yazılı sınavlara ek olarak sınıf içindeki etkinliklere öğrencilerin katılım gösterme düzeyleri ve performansları, öğretmen tarafından yapılan gözlemler yoluyla değerlendirmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Buna ek olarak öğrenciler tarafından izlenen video derslerin izlenme oranları ve video derslerde yer alan sorulara verilen yanıtların puanlamaları da değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulabilir. Bu bakımdan ters-yüz sınıf uygulamalarının değerlendirilmesi, sadece yüz yüze eğitimin yapıldığı sınıf derslerinden biraz farklılaşmaktadır (Clark ve Besterfield-Sacre, 2017). Genel olarak başta öğrenme-öğretme süreçleri olmak üzere bir dersin birçok sürecini sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki farklı alana genişleten ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber öğretmen ve öğrencilerin daha fazla etkin olması beklenmektedir. Bu sayede ters-yüz sınıf uygulama sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir.

1.3.3. Ters-yüz öğrenmede öğretmen ile öğrencinin rol ve sorumlulukları

Ters-yüz sınıf uygulamalarının planlama, uygulama ve değerlendirme açısından etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrencilerin, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleştirmeleri gereken bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ters-yüz sınıf uygulamalarının gerçekleştirildiği bir sınıfta, öğretmen ve öğrencilerin rol ve sorumlulukları yüz yüze eğitimdekine oranla farklılaşmaktadır. Bu modelde öğretmenin rol ve sorumlulukları, sınıf içinde ve dışında olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu doğrultuda ters-yüz öğrenmede öğretmenlerden, sınıf dışında teknoloji temelli öğretim tasarlayıcısı olmaları, sınıf içinde ise rehber niteliğinde bir role sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenin sınıf dışındaki sorumluluklarından biri, öğrencilerin sınıf içi dersinden önce izleyecekleri materyali hazırlamak ve sanal ortam üzerinden öğrencileri ile paylaşmaktır. Konu anlatım videosu hazırlanırken öğretmenlerden beklenen, videonun kısa olması, ilgi çekici olması ve etkileşime olanak tanınmasıdır (Bergmann ve Sams, 2012). Ayrıca bu materyalin düzenli olarak izlenmesi konusunda öğrencilerin motive edilmesi de öğretmenin bir diğer sorumluluğudur (Elian ve Hamaidi, 2018; Gökdemir, 2018).

Öğretmenlerin bir diğer rol ve sorumluluk alanı, sınıf içinde yapılan çalışmalar kapsamında ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, sınıf içinde gerçekleştirilecek olan etkinlikleri planlama ve etkinlikler kapsamında kullanılacak olan

materyalleri hazırlama görevi bulunmaktadır. Sınıf içinde gerçekleştirilecek olan etkinliklerin yapılandırmacı anlayışa uygun ve öğrenci merkezli olması önemli görülmektedir. Bu etkinlikler ile öğrencilerin sınıf içinde etkin hale gelmesi ve üst düzey düşünme becerilerini kullanması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenin, sınıf içinde anlatıma dayalı bilgi sunan bir role bürünmek yerine, öğrencilerini organize eden, yapılan etkinliklerde onlara rehber olan, öğrenme-öğretme süreçlerini yürüten, onlara anında dönüt veren ve herkesin sürece katılmasını sağlayan bir rolde olması beklenmektedir (Bates, Almekdash ve Gilchrest-Dunnam, 2017).

Ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber öğrencilerin sınıf içindeki ve sınıf dışındaki rol ve sorumluluklarında da bazı değişimler yaşanmaktadır. Bu model ile beraber öğrencilerin rol ve sorumlulukları açısından yaşanan en önemli değişimlerden biri, öğrenme zamanını, mekânını ve hızını kontrol edebilme bakımından öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrenciye geçmesidir. Sınıf dışında izleyeceği videolar aracılığıyla öğrenmesini gerçekleştirecek olan öğrencinin, bu sorumluluğu ne derece yerine getireceği onun öğrenme düzeyi üzerinde etkili olacaktır (Bergmann ve Sams, 2012). Sınıf dışında izlediği videolar ile bilgiyi inşa eden konumda olan öğrenciler, sınıf içinde ise öğrenme-öğretme sürecine aktif katılım gösteren birer araştırmacı rolündedir (Elian ve Hamaidi, 2018).

Öğretmenlere benzer şekilde öğrencilerin sorumlulukları da sınıf dışında ve sınıf içinde olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ders öncesinde öğretmen tarafından paylaşılan videoları düzenli bir şekilde takip ederek sorular çıkarmak, videolarda yer alan soruları yanıtlamak, öğretmen tarafından yapılan paylaşımlar üzerine incelemeler yapmak ve yorumlar geliştirmek, öğrencilerin başlıca sınıf dışı görevleri arasında yer alır (Milman, 2012). Bilgi kazandırmaya dönük konu anlatımının videolar aracılığıyla sınıf dışında yapıldığı ve sınıf içinde öğrenci merkezli etkinliklerin yapıldığı ters-yüz öğrenmede, öğrencilerin sınıf içindeki rol ve sorumlulukları da değişim göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf içinde öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek etkinliklere katılım göstermek, sınıf içi tartışma ve grup çalışmalarında yer almak, videolarla ilgili değerlendirme ve önerilerde bulunmak, konuyla ilgili görsel-işitsel ürünler üretmek ve bunları arkadaşlarına sunmak gibi çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Formica, Easley ve Spraker, 2010; Overmyer, 2012; Tucker, 2012). Ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin rollerinde bazı değişimlerin yaşandığı, görev ve sorumluluklarının yüz yüze eğitime göre artış gösterdiği

görülmektedir. Ancak bu durum öğrenci ve öğretmenler için beraberinde birçok kazanımı getirmektedir (Bergmann ve Sams, 2012).

1.3.4. Ters-yüz öğrenmenin katkıları ve sınırlılıkları

Ters-yüz sınıf uygulamaları ile gerçekleştirilen derslerin birçok katkısı bulunmakla beraber bu süreçte bazı güçlükler de yaşanmaktadır. Sürece dâhil olan tüm paydaşların görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber eğitim ortamlarında birçok kazanım elde edilmektedir. Bu kazanımlar, hem öğretmen hem de öğrenci bakımından farklılaşmaktadır. Sınıf içindeki ve dışındaki sorumluluklarını yerine getiren öğretmenler açısından birçok farklı türde kazanım elde edilmektedir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının gerçekleştirilmesi ile sınıf içinde ele alınacak konunun yetiştirilememesi kaygısının ortadan kalkması ve akademik bilgi verme sürecinin sınıf dışına taşınması ile sınıf içinde etkin öğrenme tekniklerinin uygulanabilmesi için yeterli zamanın ortaya çıkması bu modelin olumlu yanlarından (Herreid ve Schiller, 2013). Ortaya çıkan bu boş zaman sayesinde öğretmenlerin ilgisi, bilgi kazandırma sürecinden daha çok öğrencileri üzerine yoğunlaşmaktadır (Rutkowski ve Moscinska, 2013). Alışlagelmiş sınıf anlayışından farklı olarak ters-yüz sınıf uygulamalarında öğrencilerle paylaşılan etkileşimli videolardaki açık uçlu, çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı sorular aracılığıyla elde edilen puanlar da öğrencilerin değerlendirilmesi sırasında kullanılacak verilerin çeşitlenmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak sınıf içinde ortaya çıkan boş zamanda gerçekleştirilen etkinlikler sonucu ortaya çıkan ürünler, öğretmenlerin daha bütüncül bir değerlendirme yapmasına olanak tanımaktadır (Crawford ve Senecal, 2017).

Bloom'un Taksonomisine göre bilgi ve kavrama düzeyine denk düşen sınıf içi akademik bilgi verme sürecinin sınıf dışına taşınması ile sınıf içinde gerçekleştirilen etkin öğrenme etkinliklerine ayrılan zamanın artması, taksonominin daha üst seviyelerine uygun bilişsel düzeydeki çalışmaların yapılabilmesine olanak vermektedir (Heinerichs, Pazzaglia ve Gilboy, 2016). Bu durum öğretmenler açısından daha etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir (Athanassiou vd., 2003; Wiggins ve McTighe, 2005). Birçok araştırmacı, ters-yüz sınıf uygulamaları sayesinde öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içindeki yanının tamamen etkin öğrenmeye dayalı hale gelmesi ile beraber öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve öğrenci sorumluluğunun arttığını ifade etmektedir (Baepler, Walker ve Driessen, 2014; Roach, 2014; Saulnier, 2015). Aynı

zamanda öğretmen-öğrenci etkileşiminin artması ile beraber öğretmenler, öğrencilerini ve onların özelliklerini daha yakından tanıma olanağı yakalamaktadırlar (Kara, 2015). Ters-yüz öğrenmenin kimi durumlarda eğitim ekonomisine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Ders ve öğrenci çalışma kitaplarında yapılan değişiklikler ve güncellemeler nedeniyle bu materyallerin tüm öğrenciler için yeniden basım ve dağıtımı yapılmaktadır. Ancak öğretmenlerin ters-yüz öğrenme videolarında yaptıkları güncellemeler ile yüksek maliyetle yapılabilecek bu işleme gerek kalmadığı örnekler bulunmaktadır (Morgan, 2014). Son olarak ters-yüz öğrenme anlayışına uygun olarak sınıf dışında teknolojiye dayalı içerik üretmek ve bunları öğrenciler ile paylaşmak durumunda olan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarının olumlu yönde etkilendiği düşünülmektedir (Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork, 2008).

Ters-yüz sınıf uygulamalarının öğretmenler için olduğu kadar öğrenciler açısından da birçok yararı bulunmaktadır. Dersleri öğrenci için çekici hale getirmesi, teknoloji okuryazarlıklarını güçlendirmesi ve öğrencilerin konuyu anlamlandırmalarını kolaylaştırması, ters-yüz sınıf uygulamalarının en çok kabul gören katkılarından biridir (Boster vd., 2002; Love, Hodge ve Grandgenett, 2014; Snowden, 2012). Öğrencilerin sınıf içinde akademik bilgiyi ve öğretmenin paylaştığı ipuçlarını kaçırabilme durumu, bu yöntem ile ortadan kalkmakta ve her öğrenci, öğrenmesini kendi hızına göre ayarlayabilmektedir (Fulton, 2012). Etkileşimli videoların durdurma, yavaşlatma ve tekrar izleyebilme gibi özellikleri, öğrencilerin, öğrenme hızını, zamanını ve mekânını belirleyebilmesini ve kontrol edebilmesini sağlamaktadır (Jeschke, Knipping ve Pfeiffer, 2006). Bu sayede öğrenme hızı düşük olan öğrencilerin öğrenme motivasyonları artış göstermektedir. Aynı zamanda sınavlardan önce geçmiş videoların yeniden izlenebilmesi, sınavlara hazırlık olanağı sağlaması bakımından öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen bir diğer kazanımdır. Ayrıca bu yöntemin ortaya çıkış kaynağı olan devamsızlık durumu yaşayan öğrencilerin konuları kaçırmaması isteği, çeşitli nedenlerden ötürü derse gelemeyen öğrencilerin kuramsal bilgiden yoksun kalmamasını sağlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2012).

Ters-yüz öğrenmenin sınıf dışı öğrenme süreçlerinde teknolojinin kullanılması ile birlikte öğretimde kullanılan materyaller, görsel ve işitsel olarak daha zengin bir duruma gelmektedir. Bu sayede dersler, daha fazla sayıda zekâ türüne hitap etme olanağı bulmaktadır. Bu nedenle ters-yüz sınıf uygulamalarının, Howard Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'na uygun bir model olduğu söylenebilir (Canoğlu, 2004. Dhandabani, ve

Sukumaran, 2015). Buna ek olarak ters-yüz sınıf uygulamaları ile birlikte öğrenciler, bilgiye dayalı öğrenme süreçlerini sınıf dışında gerçekleştirirler. Böylelikle fiziksel olarak bir sınıfa bağlı olmadan öğrenmelerini gerçekleştirmeye alışan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri de gelişim göstermektedir (Bergmann, Overmyer ve Wilie, 2013).

Ters-yüz öğrenmenin sınıf içi uygulamaları, yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrenciler, sınıf içinde etkin öğrenmeye dayalı grup çalışmaları ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirerek arkadaşları ile olan iletişimlerini güçlendirirler. İletişime ek olarak yardımlaşma, ekip çalışması ve sosyal etkileşim açısından da olumlu bir şekilde etkilenirler (Du, Fu ve Wang, 2014). Sınıf içinde yapılan etkinlikler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekler, kendi öğrenmelerinin farkında olmasını ve öğrenme sorumluluklarını almasını sağlar (Elian ve Hamaidi, 2018). Ayrıca öğrenciler, evlerinde kendi öğrenmelerini gerçekleştirerek öz-yeterlik açısından gelişim gösterirler.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının öğretmen ve öğrenci açısından birçok olumlu yanı olmakla beraber uygulama sürecinde hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından yaşanan bazı güçlükler bulunmaktadır. Ters-yüz öğrenme modeli, öğretmenlerin sınıf dışındaki konu anlatım videolarını hazırlayıp, öğrencileri ile paylaşabileceklerini varsayar. Bu durum öğretmenlerin teknoloji konusunda bazı yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Ancak bazı öğretmenler teknolojik yeterlik konusunda sorunlar yaşayabilirler (Enfield, 2013). Bu nedenle ters-yüz öğrenmenin sınıf dışındaki öğretim sürecinin gerçekleşmesinde güçlükler yaşanabilmektedir. Aynı durum öğrenciler için de söz konusudur. Çünkü tüm öğrencilerin İnternet’e erişiminin olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ya da öğrenci velilerinin sorunsuz bir şekilde çalışan bilgisayar, akıllı TV, tablet ya da cep telefonu gibi akıllı cihazlarının olması gerekmektedir. Bu ön-koşul, kimi zaman sorunlar yaşanmasına neden olabilmektedir (Ramirez, Hinojosa ve Rodriguez, 2014).

Ters-yüz öğrenme ile ilk defa karşılaşan öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilmesi ve sınıf dışındaki görevlerine uyum sağlaması biraz zaman almaktadır. Bu durum, uygulama sürecinin başlarında kimi zorluklara neden olabilmektedir. Bazı öğrencilerin sınıf dışındaki konu anlatımına dayalı videoları izlemeden sınıfa gelmesi, onların sınıf içinde yapılacak olan etkinliklerde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Bristol, 2014; Moran ve Milsom, 2015). Ters-yüz öğrenmede, bilgiye dayalı

öğrenmelerini evde gerçekleştiren öğrencilerin not aldıkları sorularla beraber sınıfa gelmeleri beklenmektedir. Ancak bu sürecin uzun olması ve öğrencilerin anında dönüt alamamaları yanlış öğrenmelere neden olabilir. Bunu önlemek için öğretmenlerin, e-öğrenme videolarını yanlış anlamalara olanak tanımayacak şekilde hazırlamaları gerekmektedir (Milman, 2012). Öğrenciler, bazı derslerde yer alan kimi konuları öğrenmede uzun bir zaman dilimine gereksinim duymaktadırlar. Ancak videoların sürelerinin kısa olması ve öğrencilerin bu videoları tekrar izlememeleri durumu, karmaşık konuların anlaşılmasında güçlük yaşanmasına neden olabilmektedir (Krueger, 2012). Sözü edilen tüm bu durumlar göstermektedir ki ters-yüz öğrenmenin çok sayıda katkısının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların en alt düzeye indirilmesi için gösterilecek çaba ile beraber ters-yüz öğrenmenin öğretmen ve öğrenciler açısından getirileri daha önemli hale gelecektir.

1.3.5. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz öğrenme

Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri, bireylerin toplumsal yaşama yüksek seviyede uyum gösterebilmelerini sağlamaktır. Bu amaca uygun olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılan birçok özellik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir; bilgiye dayalı karar alma becerisi gelişmiş olma, yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilme, işbirliği ve yardımlaşma açısından gelişmiş olma, sorumluluklarının farkında olma ve teknoloji okuryazarı olma (Öztürk, 2012; Yeşiltaş ve Kaymakcı, 2014; Yılmaz, 2013). Sözü edilen bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinin de bazı temel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öncelikle Sosyal Bilgiler dersinin işbirliğine, öğrencilerin aktif katılımına, sorgulama ve araştırmaya dayalı işlenmesi beklenmektedir (NCSS, 2013). Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinin bu anlayışa uygun olabilmesi için sınıfta kullanılacak olan öğretim yaklaşımının doğru tercih edilmesi önemli görülmektedir. Analiz ve sentez becerisi, eleştirel düşünme, aktif katılım ve öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması konusunda tercih edilebilecek modellerden biri ters-yüz öğrenmedir (Bergmann ve Sams, 2012; Tawfik ve Lily, 2015).

Ters-yüz öğrenme, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine katılımlarını ve Sosyal Bilgiler ile ilgili bilgilerini artırma konusunda etkili olmaktadır (Chen, 2016; Lazarus, 2018). Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin derse katılımlarının yüksek olması dersin etkililiği için anahtar konumundadır (Smith, Sheppard, Johnson ve Johnson 2005). Bu

nedenle ters-yüz öğrenme ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak bir öğrenme ortamının kalitesinin yüksek olmasının, o ortamda bulunan öğrencilerin sürece ne derece etkin katıldıkları ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımı ise öğrenme ortamı ve öğretmenden doğrudan etkilenmektedir (Shernoff vd., 2016). Sınıf içi süreçlerin daha çok uygulamaya dönük olması ve katılımı artırması ile öğrencilerin içeriği anlamalarının kolaylaşacağı düşünülmektedir (Marlowe, 2012). Ters-yüz sınıf uygulamaları, öğrencilerin aktif katılımına dayanan bir sınıf ortamı yaratmakta ve Sosyal Bilgiler öğretmenini içerik anlatıcısı rolünden uzak tutarak bir rehber ve organizatör olarak konumlandırmaktadır (Kenna ve Russell, 2014). Bu sayede öğrencilerin derse katılım konusunda daha istekli olacakları düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerine öğrenci katılımını artırması açısından önemli olan bir diğer etmen, derste kullanılan materyallerdir. Sosyal Bilgiler dersi, içinde barındırdığı konuların doğası gereği görsel ve işitsel materyallerin sık sık kullanılmasını gerektirmektedir. Örneğin; günlük yaşamdan bir olayı yansıtan, Dünya'nın herhangi bir coğrafik oluşumunu gösteren, farklı ülke ve şehirlere ait değişik yanları gösteren, tarihsel açıdan önemli kişi veya olayları resmeden çeşitli görseller Sosyal Bilgiler dersinde sıklıkla tercih edilmektedir. Bu açıdan ters-yüz sınıf uygulamaları hem video derslerde hem de sınıf içi etkinliklerde görsel ve işitsel materyal kullanımını artırmakta, böylelikle daha etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi yapılmasını sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan en etkili yöntemlerden biri, problem çözmedir. Ters-yüz öğrenme modelinde sınıf içinde sadece uygulama yapılıyor olması ve Sosyal Bilgiler dersindeki bu uygulamalarda günlük yaşamdan sosyal problemlerin ana unsur olarak ele alınması ile beraber öğrencilerin öğrenmelerini genişletecekleri düşünülmektedir (Kilman, 2013).

Öğretmen ve öğrenciler, Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanmaya ve teknolojik fırsatlardan yararlanmaya yönlendirilmektedirler (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014). Ters-yüz sınıf uygulamaları, öğretmen ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımlarına doğrudan olanak tanımaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amaçları arasında yer alan bireyler arası işbirliğini güçlendirmek, iletişimi artırmak ve öğrencileri teknoloji okuryazarı olma konusunda desteklemek gibi amaçların birçoğu doğrudan ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber gelişim göstermektedir. Bunların yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretimi ile

yetiştirilmeye çalışılan vatandaşta geliştirilmesi istenen en önemli özelliklerden biri, sorumluluktur. Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinde ters-yüz sınıf uygulamalarının kullanımı ile beraber öğrencilerde sorumluluğun geliştiği ifade edilmektedir (Evseeva ve Solozhenko, 2015; O’Flaherty ve Phillips, 2015). Öğrencilerin sınıftaki ve sınıf dışındaki görevlerinin artması, öğrenme kontrolünün öğrenciye bırakılması ve sınıf içindeki öğrenci merkezli etkinliklerde üst düzey düşünme becerilerine daha fazla ağırlık verilmesi ile beraber öğrencilerde sorumluluğun geliştiği düşünülmektedir (Li, Bailey ve Littlejohn, 2017). Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının yapılması ile beraber öğrencilerde gelişim göstereceği düşünülen sorumluluğa ve sorumluluğun Türkiye’deki 2018 SBÖP ve Sosyal Bilgiler ders kitapları içindeki yerine ayrıntılı bir şekilde değinilmesi önemli görülmektedir.

1.4. Sorumluluk

Bu başlık altında sorumluluğun tanımı, türleri ve önemi, sorumluluğun geliştirilmesi ile Sosyal Bilgiler öğretim programı ve ders kitabında sorumluluk alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.4.1. Sorumluluğun tanımı, türleri ve önemi

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının gerçekleştirilmesi ile beraber öğrencilerdeki sorumluluğun güçleneceği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Evseeva ve Solozhenko, 2015; O’Flaherty ve Phillips, 2015). Ters-yüz sınıf uygulamaları ile öğrencilere kazandırılması kolaylaşan değerlerden biri olan sorumluluk, alanyazında farklı şekillerde tanımlanmakta ve bu tanımlarda da sorumluluğun farklı boyutlarına vurgu yapılmaktadır. Öncelikle sözlük tanımı olarak sorumluluk, Türk Dil Kurumu (2019) tarafından; *“kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi”* şeklinde ifade edilmektedir. Alanyazında birçok şekilde tanımlanan sorumluluk, Yavuzer (1998) tarafından; çocukların, erken çocukluktan itibaren yaşamları boyunca yaş, cinsiyet ve gelişim düzeylerine göre görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanırken; Cüceloğlu (2002) ise sorumluluğu; bireyin kendi sınırlarında gördüğü olay ve durumlardan hesap vermeye hazır olması durumu olarak ifade etmektedir. Bir diğer tanıma göre sorumluluk (Sezer, 2008, s.63): *“Bireyin uyum sağlaması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, başkalarının haklarına*

saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesidir”. Sorumluluğa ilişkin yapılan başka bir tanımda iyi vatandaşlığa vurgu yapılmaktadır. Bu tanıma göre sorumluluk; iyi vatandaşın özelliklerinden biri olarak ahlaki ve davranışsal olarak sorumlu olunmasıdır (Romi, Lewis ve Katz, 2009). Tanımlarda da vurgulandığı üzere sorumluluk, demokratik niteliklere sahip bir vatandaşın sahip olması gereken önemli özelliklerden biridir (Aybek, 2007). Bu nedenle yetiştirilecek olan vatandaşların sorumluluk sahibi kişiler olması ayrı bir önem taşımaktadır.

Sorumluluğa ilişkin yapılan tanımlar, genel olarak iki farklı anlamı barındırmaktadır. Bunlardan ilki, bireysel bir değer olarak sorumluluk sahibi olmayı kapsarken, diğeri ise iyi bir vatandaşın özelliklerinden biri olarak vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmeyi ifade etmektedir (Ahmad-Llewellyn, 2003; Galston, 2003; Lickona, 2004). Bu doğrultuda sorumluluk için yapılan tanımlar da iki farklı boyutta değerlendirilebilir. Benzer şekilde Lewis (2001), sorumluluğun genel olarak iki temel alana ayrıldığını vurgulamaktadır. Bunların ilki, davranış ve sergilenen değerler ile ilgili sorumluluklar, diğeri ise toplumsal yaşamda gösterilen vatandaşlık sorumluluklarıdır. Özetle yapılan tanımların bir bölümü, sorumluluğun öğrenciler için bireysel bir değer ve beceri olduğuna vurgu yaparken, bir diğer bölümü de bireysel olarak yerine getirilmesi gereken vatandaşlık sorumluluklarına atıfta bulunmaktadır.

Öğrencilerin kendilerine ve çevrelerine karşı olan sorumlulukları, dört temel boyutta düşünülebilir. Bu boyutlar şunlardır; kendine karşı sorumluluklar, sınıf arkadaşlarına dönük sorumluluklar, aile ve çevreye karşı sorumluluklar ve dersin işleyişi ile ilgili karar alma sorumlulukları (Bryan ve McLaughlin, 2005). Bunlara ek olarak sorumluluk alanında özellikle son yıllarda gelişen bir diğer kavram ise sosyal sorumluluktur. Sosyal sorumluluk, bir insanın topluma, çevreye ve diğer canlılara karşı olan sorumlu davranışları olarak ifade edilebilir. Şahan (2011, s.21) ise sosyal sorumluluğu *“Bireyin sosyal ve siyasi toplum içerisinde, kendi sosyal becerileri ve yetkinlikleri sayesinde aktif ve sorumlu davranışlar sergileyebilmesi”* biçiminde tanımlamaktadır. Benzer şekilde Özen (2015) de sorumluluğu iki boyuta ayırarak bunlardan birinin sosyal sorumluluklar, diğerin ise kişisel sorumluluklar olduğunu vurgulamaktadır. Kişisel sorumlulukların genel olarak kişinin kendi benliği ve vücudu ile ilgili sorumluluk alanlarından oluştuğunu, sosyal sorumluluğun ise kişinin kendisinin dışında kalan tüm insanlara yönelik sorumluluklardan oluştuğunu söylemektedir.

Öğrencilerin sözü edilen bu sorumlulukları yerine getirmesinde önemli olan durumlardan biri, sorumlulukların dıştan bir baskı ile mi yoksa içsel olarak mı yapıldığı ile ilgilidir.

Sorumluluklar ile ilgili bir diğer ayrım sorumlulukların gerçekleştirilmesini sağlayan güç konusundadır. Bu bağlamda sorumluluklar; içsel sorumluluk ve dışsal sorumluluk olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Başka bir ifade ile bu ayrım, “kendini sorumlu hissetmek” ve “sorumlu tutulmak” kavramları ile temsil edilmektedir. Sorumlulukların gerçekleştirilmesi konusunda önemli olan, öğrencilerin kendilerini sorumlu hissederek harekete geçmeleridir (Fishman, 2014). Çünkü böyle hisseden öğrencilerin sorumlu davranma motivasyonları ve davranıştaki tutarlılıkları daha yüksektir. Aksi takdirde öğretmen ya da veli kaynaklı istekler doğrultusunda ortaya çıkan dışsal sorumluluk neticesinde öğrenciler, bazı davranışları zorunlu olarak yapmalarına karşın bu davranışların süreklilik kazanması zor olacaktır (Lauermann ve Karabenick, 2011). Eğitim ortamlarında planlı bir şekilde öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan sorumluluk türü, öğrencilerin içsel olarak yerine getirecekleri sorumluluklardır. Çünkü içsel olarak gerçekleştirilen davranışlar ile beraber sorumlulukların okulda, evde ve toplumdaki önemi daha belirgin hale gelecektir.

Öğrencilerin sorumlu davranışlar göstermesi, 21. yüzyıl eğitim anlayışının en önemli amaçlarından biridir (Sternberg, 2002). Okulda sorumlu davranışlar gösteren öğrencilerin yetiştirilmesi ile beraber ilerleyen yıllarda toplumu oluşturan bireylerin de daha fazla sorumluluk sahibi olan vatandaşlara dönüşeceği düşünülmektedir (Rothstein, 2000). Bu açıdan okulda öğrencilere sorumluluğun kazandırılması önemli görülmektedir. Bu noktada Sosyal Bilgiler dersi önemli bir role sahiptir. Çünkü bireylerdeki sorumluluğu güçlendirme Sosyal Bilgiler dersinin doğrudan amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesinde öğrenme-öğretme süreçleri belirleyici roledir. Okulda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri ile öğrenci sorumluluğu ve öğrencilerin derslere katılımlarının artırılması, öğretmen ve öğrencilerin etkililiğini artırmaktadır (Torre-Gibney vd., 2017). Bu bağlamda alanyazında hem öğrenci katılımını hem de öğrenci sorumluluğunu artırdığı ifade edilen ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber öğretmen ve öğrenci etkililiğinin de yükseleceği düşünülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin sorumluluk duygularının yüksek olması, onların öz-düzenleme becerilerinin yanı sıra akademik motivasyonlarının da yüksek olmasını sağlamaktadır (Fishman, 2014). Ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber öğrenme sorumluluğunu eline alan öğrencilerin, akademik olarak istenen başarıyı gösterememesi durumunda başkalarını

suçlamaktan uzaklaşarak özeleştirii yapma yoluna gideceği düşünölmektedir. Özellikle ergenlik dönemine giren veya girmek üzere olan ortaokul öğrencilerinin sorumlulukları hızla artmakta ancak sorumluluk düzeyleri bu hıza ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Bu noktada onların sorumluluk düzeylerinin güçlendirilmesi, kendilerine olan sorumluluklarının yanı sıra aile içindeki görevlerini yerine getirmelerini de olumlu yönde etkileyecektir (Önal, 2005). Ayrıca aldıkları eğitim sayesinde sorumluluklarına dair farkındalığı yükselen bir öğrencinin hem eğitsel sorumluluklarını hem de günlük yaşama dair sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha istekli olacağı düşünölmektedir.

1.4.2. Sorumluluğun geliştirilmesi

Bireylerde sorumluluğun ortaya çıkması ve ilk gelişimi, aile ile başlamaktadır. Aile üyelerinin sergilemiş olduğu davranışlar ve çocuklarına vermiş olduğu sorumluluklar, bireylerin sorumluluk duygusunun gelişiminde önemli bir yerdedir. Sorumluluk duygusunun asıl şekillenmesi ise bireysel yaşantılar ile birlikte olmaktadır (Babadoğan, 2003). Öğrencilerin, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişebilmeleri için günlük yaşamlarının yanı sıra eğitim ortamlarında da çeşitli sorumlulukları üstlenmeleri gerektiği bilinmektedir. Bu durum akıllara sorumluluk eğitimi getirmektedir.

Sorumluluk eğitimi, öğrencilerin daha sorumlu bireyler olabilmeleri için verilmektedir. Kepenekçi (2003, s.283)'ye göre: “*Sorumluluk eğitiminin temelinde, öğrencinin kendini kontrol edebilme becerisini geliştirme ve çevresine uyum sağlamasına yönelik disiplin yatar*”. Bu tip bir eğitimin özellikle ortaokul düzeyinde verilebilebileceği bazı dersler bulunmaktadır. Bu dersler arasından Sosyal Bilgiler dersi, gerek öğretim programı gerekse de dersin amaçları gereği sorumluluk eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için eğitim sistemindeki uygun derslerden biridir (Kepenekçi, 2003). Bu ifadeyi destekleyecek şekilde Foran (2004) da Sosyal Bilgilerin en önemli amaçlarından biri olan “iyi vatandaş” yetiştirmenin, yıllar içinde “sorumluluk sahibi vatandaş” yetiştirmeye dönüştüğünü vurgulamaktadır. Öğrencilerin davranışlarından sorumlu bireyler olarak yetişmeleri ise işbirliğine dayalı etkinliklerin yapıldığı bir Sosyal Bilgiler sınıfı için önemli bir yerdedir (Hintz, 2017). Sosyal Bilgiler dersinde sorumlu öğrencilerin yetiştirilebilmesinde, öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilmesinin etkili olduğu düşünölmektedir. Sosyal Bilgiler eğitiminde buna olanak tanıyan bazı öğretim yöntemi, modeli ve yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlardan biri, öğrencilere sınıf içinde ve sınıf dışında çeşitli sorumluluklar verme bağlamında ters-yüz sınıf uygulamalarıdır.

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamaları gerçekleştirilirken öğrencilerin sınıf içinde ve dışında yerine getirmeleri gereken birçok görevi bulunmaktadır. Öğrencilerin, öğrenme ve karar verme sorumluluğunun yanı sıra öğrenmenin kontrolünü kendi ellerine almaları, bu modelin önemli getirilerindendir (Leung, Kumta, Jin ve Yung, 2014; Wang, 2017). Öğrenme sorumluluğunu kendi eline alarak ters-yüz sınıf uygulamalarına dâhil olan öğrencilerin, sınıf içi ve dışındaki bu farklı görevleri yerine getirerek daha sorumlu öğrenciler olma eğiliminde olduğu görülmektedir (Downes ve Bishop, 2015; Laman, Brannon ve Mena, 2012; McCallum vd., 2015). Bu ifade, ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerdeki sorumluluk değerinin güçlenmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerde sorumluluğun geliştirilmesi, derslerin işleniş biçiminden doğrudan etkilenmektedir. Öğrencilerini öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil eden, tartışma, ödüllendirme ve etkin öğrenmeden yararlanan öğretmenlerin, sorumluluk duygusu daha çok gelişmiş öğrencilere sahip olduğu düşünülmektedir (Roache ve Lewis, 2011). Bu bağlamda sınıf içinde kuramsal bilgi kazandırma sürecinin olmadığı ve yalnızca öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirildiği ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerdeki sorumluluğun gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Sınıf içinde öğrenci merkezli etkinlikler yapılırken tercih edilebilecek birçok yöntem ve uygulama bulunmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi bağlamında kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biri, problem çözmedir. Öğrencileri sınıf içinde gerçek yaşam problemleri ile karşılaştırmak, onların ilerleyen dönemde sorumluluk sahibi kararlar almalarını ve sorumluluk açısından gelişim göstermelerini sağlayacaktır. Benzer şekilde bu amaca uygun örnek olaylar ile öğrencilerin sorumlu kararlar alma yolunda ilerlemeleri sağlanabilir. Ayrıca toplum ve dünya genelinde sorumlu davranışları ile tanınan ve sorumluluk sahibi olarak kabul edilen örnek insanların yaşamlarından sınıf içinde bahsedilebilir (Dodge, Nizzi, Pitt ve Rudolph, 2007).

Öğrenci sorumluluğunun geliştirilmesi için önemli olan unsurlardan bir diğeri öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Öğrenci sorumluluğunun gelişebilmesi için bu ilişkinin karşılıklı saygı, güven ve duyarlılığa dayanması gerekmektedir (Gregory ve Ripski, 2008). Öğretmen ve öğrenciler arasında bu tarzda bir ilişkinin gerçekleşebilmesinde birlikte geçirmiş oldukları zamanın artması ve birbirlerini daha iyi tanımaları önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamaları, bu açıdan öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi etkinlikler süresince karşılıklı etkileşimini artırarak öğrencilerdeki sorumluluğun

gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu karşılıklı etkileşim sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin, ters-yüz sınıf uygulamalarında öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyen ve organize eden kişi rolünde olduğu bilinmektedir. Bu süreçler sırasında öğretmenin, tutum ve davranışları açısından öğrenciler tarafından gözlemlendiğini unutmaması gerekmektedir. Bir diğer deyişle alanyazında değer olarak da kabul edilebilen sorumluluğun öğrencilerde geliştirilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalardan biri öğretmenin model olmasıdır. Bu konuda öğretmenlerin, öğrencilerdeki sorumluluğu geliştirmek için kendi davranışlarının farkında olması ve sorumlu davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Jones, 2004). Öğretmenin, plan ve program dâhilinde olmayan kimi davranış ve söylemleri ile oluşan örtük programın da öğrenci sorumluluğunun gelişimine önemli etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerini bir bütün olarak istendik yönde idare etmeleri, öğrenci sorumluluğunun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Yüksel, 2002).

Eğitim sisteminde yer alan derslerin kimileri, öğrencilerdeki sorumluluğun geliştirilmesini doğrudan amaçlarken kimi dersler ise bunun dolaylı olarak gerçekleştirilmesini istemektedir. Türkiye’de öğrenci sorumluluğun geliştirilmesini doğrudan amaç edinen en önemli derslerden biri Sosyal Bilgiler dersidir. 2018 yılında güncellenen SBÖP ve ders kitapları incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin bu amacının yansımaları görülmektedir. Çalışmanın bu aşamasında 2018 SBÖP ve ders kitaplarındaki sorumluluğa değinmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4.3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitabında sorumluluk

Sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması konusunda aile ve toplumun yanı sıra eğitim kurumları da önemli bir role sahiptir. Eğitim kurumlarının bu konudaki rolü, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları incelendiğinde de görülmektedir. Genel amaçları oluşturan birçok madde, Türk Milli Eğitimi’nin sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeye önem verdiğini ortaya koymaktadır (1973, s.1-15). Milli Eğitim Genel Amaçları ışığında okul çatısı altında yer alan her öğretim programı ve öğretmen, kendi bağlamı çerçevesinde öğrencilerinde sorumluluk değerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Kimi dersler bunu dolaylı bir şekilde gerçekleştirirken, kimi dersler ise doğrudan sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme amacı taşımaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin

doğrudan vatandaş yetiştirme amacı taşıdığı görülmektedir (Arın ve Deveci, 2008; Doğanay, 2008; Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Sosyal bilgiler dersi ile yetiştirilmek istenen bireyde var olması amaçlanan çeşitli değerler bulunmaktadır. Bu değerlerden biri de sorumluluktur (MEB, 2018). Aynı zamanda sorumluluk, öğretim programlarında yer alan ve “kök değerler” olarak kabul edilen değerlerden biridir ve 2018 SBÖP’te tüm sınıf düzeylerinde yer almaktadır. 2018 SBÖP’nin özel amaçlarını oluşturan maddeler incelendiğinde, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme amacından bahseden bazı ifadelerin 1, 14 ve 17 numaralı maddelerde yer aldığı görülmektedir. Bunlar (MEB, 2018, s.8):

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetiştirmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri.

Öğretim programının Sosyal Bilgiler dersine özgü bu üç amacı, yetiştirilecek olan vatandaşın vatandaşlık sorumluluğu, kendisine yönelik sorumlulukları ve çevresine yönelik sorumluluklarına vurgu yaparak bireylerin çeşitli açılardan sorumluluk sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan bazı yeni sorumlulukların bulunduğu da “Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2018, s.10):

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.

2018 SBÖP ile öğrencilere değerler eğitimi kapsamında kazandırılması amaçlanan 18 farklı değer bulunmaktadır ve bu değerlerden biri de sorumluluktur. 2018 SBÖP’te sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılması istenen sınıf düzeyleri, bu değerlerin hangi öğrenme alanlarında yer aldığı, öğrenme alanı açıklamaları ve sorumluluk değeriyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili görülen kazanımlar Tablo 1.1.’de yer almaktadır.

Tablo 1.1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sorumluluk

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Alanı Açıklaması	Kazanım
4. Sınıf	Birey ve Toplum	Bu öğrenme alanı işlenirken saygı ve sorumluluk gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile empati kurma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerle öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
	Etkin Vatandaşlık	Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk ve bağımsızlık gibi değerlerle iş birliği, sosyal katılım ve karar verme gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
5. Sınıf	Birey ve Toplum	Bu öğrenme alanı işlenirken bilimsellik, aile birliğine önem verme ve sorumluluk gibi değerlerle sosyal katılım becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bu öğrenme alanı işlenirken dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği gibi değerlerle öz denetim ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk değeriyle iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
6. Sınıf	Birey ve Toplum	Bu öğrenme alanı işlenirken dayanışma ve yardımseverlik gibi değerlerle eleştirel düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bu öğrenme alanı işlenirken vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk gibi değerlerle girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
	Etkin Vatandaşlık	Bu öğrenme alanı işlenirken eşitlik değeriyle eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile politik okuryazarlık becerilerinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.
7. Sınıf	Birey ve Toplum	Bu öğrenme alanı işlenirken özgürlük ve sorumluluk gibi değerlerle iletişim ve medya okuryazarlığı gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.	SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.

Tablo 1.1.'de de görüldüğü gibi 2018 SBÖP ile ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler dersinin “Birey ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. İlkokul 4. sınıf ile ortaokul 5 ve 6. sınıf düzeylerinde ağırlığı daha fazla olan sorumluluk değerinin 7. sınıf düzeyinde ise azaldığı görülmektedir. Buna ek olarak 4. sınıf düzeyinde vatandaşlık ve günlük yaşama dair sorumluluklar ön plandayken, 5. sınıf düzeyinde daha çok öz denetim gibi bireysel sorumlulukların yanı sıra günlük yaşamdan sorumluluklara önem verilmiştir. 6. sınıftan itibaren ise öğrencilere kazandırılması istenen sorumluluk değerinin çoğunlukla vatandaşlık sorumluluklarına vurgu yaptığı dikkat çekmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreçlerine yön veren iki temel unsurdan biri öğretim programı iken diğeri ise ders kitabıdır. Bu bağlamda 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreçleri, Erhan Şahin tarafından yazılmış “2018 Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı” doğrultusunda yürütülmektedir. Ders kitabında da sorumluluğa dair birçok ifade yer almaktadır. Bu ifadelerden birinde doğrudan sorumluluk kavramı tanımlanmakta ve öğrencilerin sorumlu olduğu davranışlar şu şekilde sıralanmaktadır (Şahin, 2018, s.23):

Sorumluluk, bireylerin yaptığı davranışların sonuçlarını üstlenmesidir. Bireyler toplum içinde üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Evimizi temiz ve düzenli tutmak, ev işlerini yaparken aile büyüklerimize yardımcı olmak, aile bireylerine sevgi ve saygı göstermek sorumluluklarımızdan bazılarıdır. Okulla ilgili çalışmaları zamanında ve eksiksiz yapmak, okul eşyalarını özenli bir şekilde kullanmak, okulun ortak bir yaşam alanı olduğunu bilerek hareket etmek, okul kurallarına uymak da sorumluluklarımız arasındadır. Kendimize karşı sorumluluklarımız da vardır. Sağlıklı ve dengeli beslenmek, kişisel temizliğimizi yapmak, zamanında ve yeterince uyumak kendimize karşı sorumluluklarımıza örnektir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan bir diğer ifadede Sosyal Bilgiler dersinin bireylerdeki sorumluluğun gelişimine katkısı şu şekilde ifade edilmektedir (Şahin, 2018, s.11): “*Sosyal Bilgiler dersi, bir insan olarak doğuştan itibaren var olan haklarımızı bilmenin önemini ve birbirimize karşı olan sorumluluklarımızı kavramamızı sağlar*”. SBÖP ve ders kitabında yer alan açıklama ve ifadeler göstermektedir ki öğrencilerdeki sorumluluğun geliştirilmesi Sosyal Bilgiler dersini doğrudan ilgilendirmektedir.

1.5. İlgili Araştırmalar

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmayla ilgili araştırmalar incelendiğinde doğrudan bu konuyu ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıya etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler 4, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak gerçekleştirilmiş bazı çalışmalar bulunmaktadır (Erdoğan, 2018; Dursunlar, 2018; Nayci, 2017). Ancak Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamaları ile değerler eğitimi ilişkilendiren ve bu uygulamaların 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisini karma araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Alanyazındaki çalışmalarda, ağırlıklı olarak ters-yüz sınıf uygulamalarının çeşitli değişkenlere etkisinin incelendiği görülmektedir. Buna ek olarak konuyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmaların çoğu, Sosyal Bilgiler dışındaki derslerde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ters-yüz sınıf uygulamaları ile doğrudan ilişkili olmasa da dolaylı ilişki kurulabilecek bir konu olması sebebiyle harmanlanmış öğrenme ile ilgili çalışmalara da ilgili araştırmalar başlığı altında yer verilmiştir. Harmanlanmış öğrenme çalışmalarında, ağırlıklı olarak sınıf dersine takviye olarak etkinliklerin ve okumaların yapılabildiği bir web sayfası kullanımının ve bu sayfanın yarattığı etkinin ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Türkiye’de ve dünyada ters-yüz sınıf uygulamalarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar, doğrudan ilgili araştırma sayısının çok olmaması nedeniyle tek bir başlık altında ele alınmıştır. Bu çalışmalar, gerçekleştirildikleri tarihe göre sıralanarak verilmiştir.

Dursunlar (2018) tarafından gerçekleştirilen “Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaşayan Demokrasi Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi olarak uygulanmasını istediği etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi Yaşayan Demokrasi ünitesindeki akademik başarılarına etkisi incelenmektir. Bu doğrultuda ön test–son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilen bu çalışmada ünite süresince deney grubuna uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın verileri ise "Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi" ile toplanmıştır. Araştırmada, uygulanma sürecinde kullanışlılık, verimlilik ve öğrenciyi derse daha aktif dâhil edebilme ve teknolojiyi eğitimsel amaçla kullanma

gibi sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca bu modelin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman (2018) tarafından gerçekleştirilen “Ters Yüz Sınıf Modelinin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Yaşayan Demokrasi Ünitesinde Uygulanması” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı, ters-yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersi 7. sınıf “Yaşayan Demokrasi” ünitesiyle ilişkilendirilerek uygulanması üzerine bir eylem araştırması yapmaktır. 20 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, gözlem, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ters-yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması ile öğrenmenin kolaylaştığı ve kalıcılığının arttığı, zamandan tasarruf edildiği, öğretmen ve öğrenci etkileşimini artırdığı, eğlenerek öğrenmeyi sağladığı bulunmuştur.

Erdoğan (2018) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kullanımı” başlıklı doktora tezinin amacı, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde ters-yüz edilmiş sınıf modeli ile öğrencilerin akademik başarılarının, Sosyal Bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının nasıl geliştiğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğinin incelenmesidir. 21 öğrencinin yer aldığı bir sınıfta eylem araştırması ile gerçekleştirilen ve 9 hafta süren bu araştırmanın verileri, akademik başarı testi, gözlem, araştırmacı günlüğü, yarı-yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve öğrenci ürünleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının istatistiksel olarak anlamlı bir derecede arttığı, öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik algılarının süreç içerisinde dikkate değer bir gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinin ilk haftasında öğrencilere sunulan çevrimiçi içerik dışında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Nayci (2017) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinin amacı, ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulması ve modelin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerinin belirlenmesidir. Yarı deneysel desenlerden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu desen ile gerçekleştirilen bu çalışmada, 34 öğrenciden oluşan deney grubuna ters-

yüz sınıf modeli ile uygulama yapılmıştır. Ardından başarı testi, öğrenci odak grup görüşmesi ve bireysel veli görüşmesi ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda ters-yüz sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler bu süreci eğlenceli olarak nitelendirirlerken, derse katılımlarının arttığını, birbirlerini daha iyi tanıdıklarını söylemişlerdir. Veliler ise bu model ile beraber öğrencilerin ilgilerinin arttığını, öğrencilerin evde daha çok ders çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Çakır (2017) tarafından Fen Bilgisi Eğitimi alanında gerçekleştirilen “Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Fen Bilimleri 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Zihinsel Risk Alma ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinin amacı; ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamasının öğrenci başarısına, hatırlama düzeyine, zihinsel risk alma becerisine ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Yarı deneysel desen ile gerçekleştirilen bu çalışmada toplam 53 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunun birine ters-yüz sınıf yöntem ile hazırlanmış materyaller, diğer gruba ise okullarda kullanılan mevcut program uygulanmıştır. Akademik başarı testi, Bilgisayarca Düşünme Ölçeği, Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına Yönelik Algı Ölçeği ile toplanan verilerin ardından akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Zihinsel risk alma becerileri ve bilgisayarca düşünme becerileri açısından ise istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Winter (2016) tarafından gerçekleştirilen “Flipped Learning in a Middle School Classroom: Analysis of the Individual and Group Learning Spaces (Bir Ortaokul Sınıfında Ters-Yüz Öğrenme: Bireysel ve Grup Öğrenme Alanlarının Analizi)” adlı doktora tezinin amacı; bir ortaokul sınıfında ters-yüz öğrenmeyi araştırmaktır. Bu bağlamda araştırmacı, bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Karma yöntem uygun olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın uygulama süreci Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinde gerçekleştirilmiştir. Ters-yüz sınıf uygulamalarından ziyade web destekli öğrenmeye yakın bir uygulama süreci izlenen bu çalışmada, sınıfta işbirlikli öğrenme etkinlikleri yapılırken, sınıf dışı öğrenme ise Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden çevrimiçi bir sınıf oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Bu yönetim sistemi aracılığıyla sınıf dersine destek olarak öğrencilerle çevrimiçi ödevler paylaşılmıştır. Toplam 35 öğrencinin yer aldığı bir

katılımcı grubuyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri; öğrenci anketi, öğrenci başarı puanları ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bu yöntemin öğrenci çabasını ve performansını artırdığı, grup çalışmalarını olumlu etkilediği ve başarıyı ortalama düzeyde etkilediği ortaya konmuştur.

Ceylaner (2016) tarafından İngilizce eğitimi alanından gerçekleştirilen “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye, Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Yarı-deneysel desen ile gerçekleştirilen bu çalışmada 46 öğrencilik deney ve kontrol grubundan birinde ters-yüz sınıf yöntemi uygulanırken diğer sınıfta ise geleneksel sınıf anlayışına uygun hareket edilmiştir. 8 haftalık uygulamanın ardından deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve İngilizce dersine yönelik tutumları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ters yüz sınıf yöntemi ile ilgili görüşleri toplamak amacıyla deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Deney grubu öğrenci görüşlerine göre, ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye, hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Duffy (2016) tarafından gerçekleştirilen “The Impact of Flipped Learning on Student Achievement in an Eighth Grade Earth Science Classroom (Ters-Yüz Öğrenmenin 8. Sınıf Yer Bilimleri Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi)” adlı doktora tezinin amacı; ters-yüz öğrenmenin 8. sınıf Yer Bilimleri dersindeki öğrenci başarısına etkisini araştırmaktır. Yarı deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu araştırmada deney grubunda öğretmen tarafından hazırlanmış ve Google sınıf aracılığıyla paylaşılmış videolar kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel sınıf anlayışına uygun şekilde yüz yüze dersler işlenmiştir. Araştırma sonucunda ters-yüz öğrenmenin etkili, öğrenci merkezli ve öğrenci başarısını yükselten bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gençer (2015) tarafından Eğitim Teknolojisi alanında gerçekleştirilen “Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; bu modelin Türk eğitim sistemine uygun olup olmadığına öğrenci, öğretmen ve uzmanların bakış açısı tarafından yorum getirilmesidir. Araştırmacı, bu amaçla hâlihazırda sınıfında ters-yüz sınıf modelini uygulamakta olan bir özel ortaokul

6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve öğretmenin uygulama sürecinde oluşturduğu dokümanları incelemiştir. Çalışma sonucunda araştırmacı, yapmış olduğu görüşme ve doküman incelemeleriyle beraber öğretmenin iş yükünün arttığını ancak öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol oynamaları, kendi öğrenme sorumluluklarını almaları ve sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman ayırmaları sayesinde modelin kabul gördüğünü ve öğrenci başarısına önemli ölçüde katkı sağlandığını ortaya koymuştur.

Akgündüz (2013) tarafından Fen Eğitimi alanında gerçekleştirilen “Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme ve Sosyal Medya Destekli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı, Motivasyon, Tutum ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmasının amacı; fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin akademik başarıya, motivasyona, tutuma ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisini değerlendirmektir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemi, toplam 74 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmacı, amaç doğrultusunda sınıf dersine paralel olarak dersle ilgili içeriklerin yer aldığı “Vitamin” öğrenme portalından ve çeşitli sosyal medya araçlarından yararlanmıştır. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenmenin başarıyı, motivasyonu, tutumu ve kendi kendine öğrenme becerilerini yüz yüze öğrenmeye göre anlamlı bir şekilde artırdığı görülürken; sosyal medya destekli öğrenmenin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine olumlu bir şekilde etki ettiği ancak yüz yüze öğrenmeye göre anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Sarıtepeci (2012) tarafından Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında gerçekleştirilen “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılımına Akademik Başarısına Derse Karşı Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini ortaya koymaktır. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemi toplam 107 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmacı, öğretmen tarafından alışıl gelmiş şekilde sınıf içinde işlenen derse paralel olarak dersle ilgili içeriklerin yer aldığı bir web sayfası oluşturmuş ve deney grubunun bu web sayfasını da kullanmasını sağlayarak öğretimi harmanlamayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamı

karşılaştırıldığında harmanlanmış öğrenmenin daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı ve derse karşı tutumu daha olumlu düzeyde etkilediği ortaya konmuştur. Her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve derse karşı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyon düzeylerini anlamlı derecede daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2011) tarafından Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında gerçekleştirilen “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencinin akademik başarısına etkisini incelemektir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemi toplam 71 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmacı, amaç doğrultusunda sınıf dersine paralel olarak dersle ilgili içeriklerin yer aldığı bir web sayfası oluşturmuş ve deney grubunun sınıf dersine paralel olarak bu web sayfasını kullanmasını sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarı puanlarının harmanlanmış eğitim ortamlarında arttığı görülmektedir.

Alanyazında, ters-yüz sınıf uygulamalarıyla ilgili olarak yapılmış çok sayıda uygulamaya dönük çalışma bulunmaktadır. Ancak çalışmaların büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler Eğitimi alanı dışında yapılmıştır. Bu çalışmalar lisans, lise ve ortaokul düzeyine denk düşecek şekilde gruplandırılabilir. Lisans ve lise düzeyine denk düşen çalışmaların çok sayıda farklı alanda gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Müzik eğitimi (Nagy, 2017; Topalak, 2016); Yabancı dil eğitimi (Boyraz, 2014; Çalışkan, 2016; Chung, 2016; Ekmekçi, 2014; Gross, 2014; Perrella, 2016; Piotrowski, 2016; Sağlam, 2016); Bilgisayar eğitimi (Aydın, G. 2016; Aydın, B. 2016); Rehberlik ve Psikolojik Danışma (Alsancak-Sırakaya, 2015); Okul öncesi öğretmenliği (Turan, 2015); Tıp eğitimi (Kara, 2016); Matematik eğitimi (Butterick, 2017; Butzler, 2014; Clinkenbeard, 2017; Grabau, 2015; Huereca, 2015; Quint, 2015; Saunders, 2014; Sierra, 2015; Speller, 2016; Sun, 2015; Wilson, 2016) ve Fen bilimleri gibi alanlarda (He, 2016; Heredia, 2015) yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunun sonucunda, ters-yüz sınıf uygulamalarının ilgili alan eğitiminde kullanımının beraberinde getirdiği katkılara değinilmiştir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının yoğun olarak çalışıldığı diğer bir eğitim basamağı da ortaokuldur. Sosyal Bilgilerden farklı olarak bu kademedede birçok branşla ilgili olarak

uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Beden eğitimi (Türkçapar, 2011); Bilgisayar eğitimi (Ceylan, 2015; Kurt, 2012); Matematik eğitimi (Coufal, 2014; Dafoe, 2016; Kinderman, 2015; Larsen, 2013; Martin, 2015; Ramaglia, 2015; Wiley, 2015) ve yabancı dil eğitimi (Cashin, 2016; Prefume, 2015) alanlarında yapılmış olan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda da lisans düzeyindeki çalışmalara benzer şekilde ters-yüz sınıf uygulamalarının çeşitli şekillerde sınıf içi uygulamaları gerçekleştirilmiş ve çoğunlukla öğretmen ve öğrenciler açısından yarattığı yararlılıklara vurgu yapılmıştır.

Uygulamaya dönük çalışmaların yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalar da alanyazında yer bulmaktadır (Gough, 2016; Largo, 2017; Link, 2016; MacDonald, 2016; Merrill, 2015; Snowden, 2012; Unruh, 2015). Bu çalışmalar, sıklıkla öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda sadece yüz yüze eğitim yapıldığı “geleneksel” sınıf ile ters-yüz edilmiş sınıf arasındaki farklılıkların, üstün ve zayıf yönlerin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ters-yüz sınıf uygulamalarının, beraberinde çok sayıda yararı getirdiğine özellikle vurgu yapılmaktadır.

Türkiye’de ve dünyada ters-yüz sınıf uygulamalarıyla ilgili olarak yapılan çalışmaların bazılarının doğrudan Sosyal Bilgiler ile ilişkili olduğu, birçoğunun ise diğer derslerle ilişkili olduğu görülmektedir. Türkiye’de ve dünyada Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının yapılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde nasıl bir etki yarattığını istatistiki olarak açıklayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Oysaki ters-yüz sınıf uygulamaları alanyazınında, öğrencilerin bu uygulamalar sayesinde daha sorumlu öğrenciler olma yolunda olduğu vurgulanmaktadır. Doğrudan sorumlulukla ilgili olarak yapılmış çalışmalar alanyazında olmasa da sorumluluk kavramıyla ilişkili olabilecek öz-yeterlik, öz-düzenleme, görev bilinci ve öğrenci katılımı gibi konularla ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarında ters-yüz sınıf uygulamalarının olumlu etkiler yarattığına değinilmiştir. Bu nedenle ters-yüz sınıf uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerini nasıl etkileyeceği merak konusudur.

1.6. Problem Durumu

Günümüz dünyasında gerek insan yaşamına yön vermesi gerekse de insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olması sebebiyle teknoloji, yadsınamaz bir öneme sahiptir.

Öncelikle bireylerin günlük yaşamlarında ortaya çıkan yoğun teknoloji kullanımı, doğal olarak ilerleyen süreç içerisinde yaşamın tüm alanına etki etmiştir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Günlük yaşamda olduğu gibi artık eğitim ortamlarında da teknoloji kullanımı bir ayrıcalık ya da lüks tüketimin sembolü olmaktan uzaklaşarak, toplumun her kesiminin ulaşabileceği seviyeye inmiş ve kullanımı bir gereklilik haline gelmiştir (Cüre ve Özden, 2008; Yeoman, 2011). Özellikle öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji desteğinden yararlanma, beraberinde getirdiği birçok katkıyla beraber sürecin tüm aşamalarının daha etkili olmasını sağlamaktadır (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Bu katkılardan bazıları etkileşimi artırması, öğrenci ilgisini çekmesi ve motive etmesi, birincil kaynak kullanımını ve görselliği artırması, birden fazla duyu organına hitap etmesi, öğrencilere sorumluluk verilmesini kolaylaştırması ve yaratıcılığı güçlendirmesidir (Cole, 2009; Keleş, Öksüz ve Bahçekapılı, 2013).

Eğitimde teknoloji kullanımı, içinde yaşanan çağın eğitim anlayışının önemli göstergelerinden biri haline gelmiştir. Bunun birçok sebebi bulunmaktadır. Şu an okul çağında bulunan çocukların, birer Z kuşağı (2000 ve sonrasında doğanlar) mensubu olarak teknoloji dilinden daha iyi anladıkları ve teknoloji diliyle aktarılanları alma konusunda daha istekli ve başarılı oldukları bilinmektedir (Keleş, 2011). Bu kuşağın mensupları sınıf dışındaki günlük yaşamlarında yoğun bir şekilde akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar ile ilişki içerisinde. Ancak sınıf dışındaki bu yoğun teknoloji kullanımı durumu eğitsel amaçlara hizmet edecek şekilde planlanmamış, ağırlıklı olarak eğlence ve sosyal paylaşımlar üzerine odaklanmıştır. Oysaki sınıf dışında yoğun teknoloji kullanımı ile geçen zamanın çokluğu düşünüldüğünde bu vaktin bir bölümünün öğrenme-öğretme süreçleri dâhilinde kullanılabilmesi, eğitim açısından yeni fırsatlar oluşmasını sağlayacaktır. Buna imkân tanıyan yöntemlerden biri, ters-yüz sınıf uygulamalarıdır. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamaları ile öğrencilerin günlük yaşamının büyük bir parçasını oluşturan sınıf dışı teknoloji kullanımına ayrılan zamanın bir kısmının öğrenme-öğretme süreçlerine aktarılması sağlanmış olacaktır. Böylelikle sınıf dışı zamanda etkileşimli ve katılımlı bir ortamda öğrenmeler gerçekleşirken, sınıf içinde de öğretmenlere yeni fırsatlar yaratmak için kullanabilecekleri uygun bir ortam oluşacaktır (Bergmann ve Sams, 2012).

Alanyazında yer alan birçok akademik çalışmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıkları ve öğretim programında yer alan kazanımlar bağlamında ders kitabındaki içeriği belirlenmiş olan süre içerisinde

yetiştirme konusunda sıkıntılar yaşadıkları ortaya konmuştur (Kabapınar ve Ataman, 2010; Memişoğlu, 2016; Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Bu durum sınıf içinde sunuş yoluyla teorik bilgi verme sürecinin yoğun olmasına ve etkin öğrenme tekniklerinin kullanımının geri planda kalmasına neden olmaktadır. Oysaki Türkiye’de 2005 SBP ile yapılandırmacı anlayış kabul görmüş ve yine 2018 SBP’te de öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin olmasına vurgu yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının gerçekleştirilmesi ile beraber sınıf içinde boş bir zaman dilimi oluşacaktır. Bu da 2005 yılından beri süregelen yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğrencinin etkin olacağı çeşitli sınıf içi uygulamalarının yapılmasını kolaylaştıracaktır.

Günümüzde okul çağında bulunan ğrenciler, Z kuşağı olarak tanımlanmaktadır. Bu kuşağın en belirgin özelliklerinden biri ise çeşitli dikkat sorunları yaşamalarıdır. Özellikle sınıf içinde bu kuşağa ait öğrencilere uzun süre boyunca teorik bilgi aktarılması, onların bu dikkat eksikliği durumunu yaşamalarına neden olmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Bu durum da öğrencilerin dikkat eksikliği yaşadıkları anlarda bazı konuları kaçırmalarını ve ipuçlarını atlamalarını beraberinde getirmekte, ilerleyen dönemde de yapılan sınavlarda daha çok çaba göstermelerine yol açmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler gibi sosyal bilim dallarının içerik ve yöntemlerini içeren bir derste, öğrencilerin dikkat kaybı yaşayarak dersten uzaklaşmaları, neden sonuç ilişkisi kurmalarını ve olaylara bütüncül bir bakış açısı göstermelerini olumsuz etkilemektedir. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanmanın bu durumu ortadan kaldıracadığ dşnlmektedir. Çünkü ğrenciler, bu modelde kuramsal bilgilerin yer aldığı videoları kendi hızlarına uygun bir şekilde yavaşlatarak ya da durdurarak evlerinde izleyebilmekte, ilerleyen süreçte de diledikleri zaman diliminde videoları tekrardan izleyebilmektedirler. Sınıf içi etkinliklerde de videolardan yola çıkarak konuyu zenginleştirmekte ve etkin öğrenmeye dayanan çalışmalar ile ortaya bir ürün koymaktadırlar. Ayrıca çok boyutlu bir süreç içinde olmaları ve sınav öncesinde çalışabilecekleri videoların varlığı, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Flumerfelt ve Green, 2013; Fulton, 2012; Herreid ve Schiller, 2013).

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda Sosyal Bilgiler, Tarih ve Edebiyat gibi sözel yapının hâkim olduğu derslerin öğrencinin ilgisini çekme konusunda zorlandığı ve öğrenciler tarafından bu gibi derslerin sıkıcı bulunduğunu ortaya koyan birçok sonuç bulunmaktadır (Akengin ve İbrahimoğlu, 2010; Demiral, 2007; Gönenç ve Açıkalin, 2017; ztrk ve nal, 1999; Savaş ve Arslan, 2014). Öğretmenlerin teorik bilgi verme

kaygısının yoğun olması, derslerde ezberci anlayış doğrultusunda öğrencilere yoğun bilgi aktarımının yapılması, düzenli olarak öğrencilere not tutturulması ve sınıf içi etkin öğrenme tekniklerine yeterince zaman ayrılamaması gibi nedenlerden dolayı Sosyal Bilgiler dersi genel olarak öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmamaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanılması, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırmakta ve onların daha motive bir şekilde sürece katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Kaya ve Aydın, 2011; Tucker, 2012). Ayrıca sınıf içi etkileşimli videolar sayesinde ön bilgi sahibi olarak sınıfa gelen öğrenciler, sınıf içinde yapılan grup tartışmalarına daha etkin bir katılım gösterebilmektedirler.

Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan birçok değer bulunmaktadır. Bu değerlerden biri olan sorumluluk değerine, hem 2018 SBÖP’te hem de Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersi ile kendisine, çevresine ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin sorumluluk sahibi birer vatandaş olabilmeleri için sorumluluklarının farkına varmaları ve bazı sorumlulukları da yerine getirmeleri gerekmektedir. Ters-yüz sınıf uygulamalarında yüz yüze eğitimden farklı olarak öğrencilerin sınıf içinde ve dışında birçok görev ve sorumluluğu bulunmaktadır. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesiyle ters-yüz sınıf uygulamalarına dâhil olan öğrencilerin daha sorumlu öğrenciler olma yolunda oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Downes ve Bishop, 2015; Laman, Brannon ve Mena, 2012). Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçlarından biri olan sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinde ters-yüz sınıf uygulamalarının önemli bir yerinin olabileceği düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamaları kullanımının, öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeyine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ve dünya genelinde teknoloji kullanımının özellikle 2000’li yıllardan sonra yoğun bir şekilde hız kazandığı görülmektedir. Bu durum akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik cihazların, çeşitli uygulama ve programların bireylerin günlük yaşamlarının önemli bir parçası olmasını beraberinde getirmiştir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra dünyaya gelen ve Z kuşağı olarak adlandırılan bireylerin en belirgin özelliklerinden biri, teknolojiyi yaşamlarının ayrılmaz bir parçaları olarak görmeleridir (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014; Keleş, 2011). Şu an okul çağında bulunan Z kuşağı bireyleri, bu düşüncüyü destekleyecek şekilde günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü teknolojik aletleri kullanarak geçirmektedirler. Ancak teknoloji kullanımıyla geçen bu büyük zaman dilimi içinde eğitsel etkinliklere ayrılan bölümün çok sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı ile bu sınırlılığın giderilebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda kullanılabilecek modellerden biri ters-yüz sınıf uygulamalarıdır.

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının kullanımıyla öğrencilerin sınıf dışındaki zamanlarında da bireysel öğrenmelerini etkileşimli bir şekilde gerçekleştirmeleri sağlanmış olacaktır. Ayrıca bu yöntem ile oluşacak olan öğrenme ortamı, öğrencilerin çok sayıda duyu organına hitap etmesi, onları birincil kaynaklara ve araştırmaya doğrudan yönlendirmesi açısından önemli olacaktır (Al-Zahrani, 2015). Yine sınav zamanlarından önce etkileşimli videoların öğrencilerin istediği hızda tekrardan izlenebilmesi, onların sınavlara hazırlanabilmesini kolaylaştıracak ve zaman, mekân ve hız açısından öğrenmenin kontrolü ile sorumluluğu öğrencilere verilmiş olacaktır (Fulton, 2012). Bu modelin etkili olabilmesi için en az sınıf dışı e-öğrenme etkinlikleri kadar sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılacak olan aktif ve işbirlikli öğrenme çalışmaları da önem taşımaktadır.

Sınıf dışında bireysel öğrenmelerini gerçekleştiren öğrenciler, sınıf içinde ise grup çalışmalarına katılım göstermektedirler. Bu model sayesinde sınıf içinde, grup çalışmaları ve etkin öğrenme tekniklerinin kullanımı için boş bir zaman dilimi ortaya çıkacaktır. Öğretmenler bu boş zaman dilimini öğrencilerin aktif olacağı grup çalışmaları, etkin öğrenme uygulamaları, etkileşimli videoların değerlendirilmesi, grup tartışmaları, kaynak kişi kullanımı ve alan gezileri gibi çalışmalarla değerlendireceklerdir. Bu zaman diliminde gerçekleştirilecek olan etkinlikler, öğrencilerin öğrenmelerini genişleteceği gibi grup çalışmalarında daha fazla bulunmaları sayesinde de onlarda işbirliği, paylaşım ve özgüven gibi duyguları güçlendirecektir. Bu yöntem ile öğrencilerde güçlenmesi beklenen bir başka değer ise sorumluluktur (Bergmann ve Sams, 2012; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015; Wang, 2017).

Öğrencilerin sorumluluk sahibi birer vatandaş olabilmeleri, Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları ve Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının kullanımının, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını vermesi, onların sınıf içinde ve dışında birçok görevi yerine getirmesini sağlaması ile öğrencilerin sorumluluk düzeylerini yükselteceği düşünülmektedir. Buna ek olarak bu yöntemde, öğrencilerin çeşitli teknolojik uygulama ve programları kullanmalarıyla beraber, onların teknoloji okuryazarlık düzeylerinin gelişimine de katkı sağlandığı bilinmektedir. Ters-yüz sınıf uygulamaları kullanımının öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de birçok önemli katkısı bulunmaktadır. Bunlardan biri öğrencileri değerlendirme sürecinin zenginleştirilmesidir. Ters-yüz sınıf uygulamalarında, sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilen bireysel ve grup içi çalışmalardan elde edilen verilerle birlikte öğrenciler, çok boyutlu bir şekilde değerlendirilebilmektedirler (Crawford ve Senecal, 2017).

Sosyal Bilgiler ve sosyal bilimler alanında yapılan bazı çalışmalarda, öğrencilerin, sosyal bilimlerle ilgili dersleri sıkıcı bulduğu, motivasyon ve dikkat sorunları yaşadıkları ortaya konmuştur. Sosyal Bilgiler öğretiminde yaşanan bu sınırlılığın giderilmesinde ters-yüz sınıf uygulamalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin motivasyonunu yükselttiği ve bu bağlamda gerçekleştirilen uygulamaların ilgi çekici olduğu görülmektedir (Karaca, 2016; Mortensen ve Nicholson, 2015). Sosyal Bilgiler dersi, ters-yüz sınıf uygulamalarının kullanımına oldukça uygun bir derstir. Çünkü sınıf dışında etkileşimli videolar ile kuramsal bilginin verilmesi ve sınıf içinde bu videolara paralel olarak etkinliklerin yapılması, doğrudan yansıtıcı düşünme

olarak Sosyal Bilgiler anlayışına hizmet edecektir. Buna ek olarak sınıf içinde yoğun kuramsal bilginin verildiği bir Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı bulan öğrenciler için de bu yöntem, uygulamada bir çözüm oluşturacaktır. Ayrıca ters-yüz sınıf uygulamalarında kuramsal bilgi verme sürecinin videolar aracılığıyla sınıf dışında yapılması ve bu süreçte çok çeşitli işitsel ve görsel materyalin kullanılıyor olması ile beraber Sosyal Bilgiler derslerinin daha fazla sayıda öğrenciye hitap edeceği düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise alan ve müze gezilerinden, gönüllü kuruluşlarla işbirliğinden, kaynak kişi kullanımından ve Sosyal Bilgilerin doğasına uyan birçok etkinlikten, zaman yetersizliği ve içerik yoğunluğu gibi nedenlerden ötürü uzak durduklarını ve fırsat yaratamadıklarını sıklıkla ifade etmektedirler (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Memişoğlu, 2016; Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Bu açıdan düşünüldüğünde ters-yüz sınıf uygulamaları, Sosyal Bilgilerde önemli bir farklılık ve uygulama kolaylığı yaratabilir. Bu çalışmada 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanları süresince gerçekleştirilen sınıf içi ve dışı uygulamalar, Sosyal Bilgiler dersinin uygulayıcılarına ve araştırmacılarına örnek oluşturması açısından önemli görülmektedir.

1.9. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, tarihsiz, s.8).

Ters-Yüz Öğrenme: Doğrudan öğretimin, grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşındığı ve ortaya çıkan grup çalışması alanının, dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğü; öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrendikleri kavramları uyguladıkları ve konuyla yaratıcı bir etkileşim kurdukları pedagojik bir yaklaşım (Flipped Learning Network, 2014, s.1).

Sorumluluk: Kişinin kendi özgür seçimini yapması, kararlarını verebilme sonucunda doğabilecek sorunları kabullenmesi (Tunalı, 2010, s.114).

Akademik Başarı: Öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi, onların bilgiyi aynen hatırlaması, okuduğunu anlaması ve problem çözmesi gibi öğrenme ürünleri, zihinsel faaliyetleridir (Baykul, 2015, s.285).

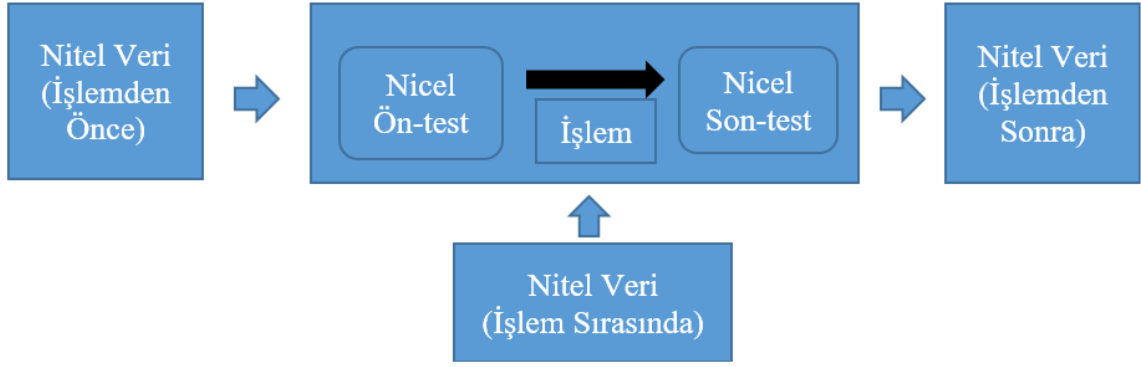
2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi başlığı altında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, uygulama süreci, veri analizi ile araştırmada inandırıcılık ve etik başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü deneysel desen kullanılmıştır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Nitel ve nicel yaklaşımların güçlü yönlerini birleştirerek her bir yaklaşımın sınırlılıklarını en alt seviyeye indirme amacı ile sosyal bilim araştırmalarında karma desenlerden yararlanılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Alanyazında, sosyal bilim araştırmacıları tarafından ortaya konmuş çok sayıda ve farklı isimlerde karma yöntem araştırma desenleri bulunmaktadır. Araştırmacı, araştırma problemi doğrultusunda farklı tipte verilere ulaşma ihtiyacı hissediyorsa, elde edilen farklı tipteki verilerin diğer verileri desteklemesini ve zenginleştirmesini istiyorsa gömülü desenden yararlanması doğru olacaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Gömülü desenlerde nitel ve nicel olmak üzere iki farklı kategoride veri elde edilmektedir. Bu verilerden biri, ikincil bir role sahiptir ve diğer veri grubunu desteklemek üzere toplanmıştır. Bu desen, özellikle nitel verilerin, nicel verileri açıklamada kullanıldığı araştırmalar için oldukça uygundur (Creswell ve Plano-Clark, 2007).

Gömülü desenler, gömülü deneysel desen ve gömülü korelasyonel desen olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Bu araştırmanın nitel verileri, araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen nicel verilerin desteklenmesi ve bu verilerin derinlemesine bir şekilde açıklanması için toplanmıştır. Bu nedenle araştırma, gömülü deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Gömülü deneysel desen araştırmaları; var olan deneysel desenin içine nitel bir yaklaşımın gömülmesi olarak da ifade edilebilir. Bu desene göre araştırmanın nitel verilerinin toplanma zamanı, araştırma amacına bağlı olarak farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda nitel veriler araştırmanın öncesinde, sonrasında veya araştırma sırasında da toplanabilmektedir. Gömülü deneysel desen araştırma süreci, Şekil 2.1.'de görülmektedir.



Şekil 2.1. Gömülü deneysel desen süreci

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi gömülü deneysel desen ile araştırmacılar, iki farklı yaklaşımla elde ettiği veri setlerini tek bir rapor içinde yorumlayabileceği gibi veri setlerini, farklı iki çalışma altında da yorumlayabilir (Creswell ve Plano-Clark, 2007, s.71). Gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel verileri, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak toplanmıştır. Bu desende araştırmacı, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba sahiptir. Araştırmacı, denel işlemden önce bir ölçüm yapar. Daha sonra deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak denel bir işlem uygular ve gerçekleştirdiği denel işlemin yarattığı etkiyi ortaya koymak amacıyla son bir ölçüm daha gerçekleştirir (Creswell, 2013). Nitel aşamada ise araştırmacı, nicel verileri zenginleştirmek ya da nicel veriler hakkında derinlemesine fikir edinebilmek amacıyla uygulama önünde, sonunda ya da sonrasında nitel verilerini toplar. Bu çalışmanın nitel verileri, öğretmen ve deney grubu öğrencilerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla çalışmanın sonunda toplanmıştır.

Gömülü deneysel desen sürecine uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle nicel ön-test verileri toplanmış ve katılımcılar belirlenmiştir. Ardından 10 hafta süren uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin tamamlanması ile beraber nicel son-test verileri toplanmıştır. Nicel ön-test ve son-test verilerin elde edilmesinde sonra öğretmen ve deney grubunda yer alan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak çalışmanın nitel destek verileri elde edilmiştir. Tüm bu süreçlerle birlikte gömülü deneysel desen süreci tamamlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir il merkezinin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgesinde yer alan bir devlet ortaokulunun, biri kontrol diğeri deney grubu

olmak üzere belirlenmiş iki ayrı sınıfta öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ve bu sınıfların Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın örnekleme, araştırma probleminde belirlenen çeşitli niteliklere ve araştırmacı tarafından ortaya konan bazı ölçütlere göre belirlenir. Bu ölçütler, araştırmanın yapısı gereği katılımcılarda veya fiziksel ortamda bulunması gerekli olan çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışma grubu belirlenirken araştırmanın yapısı dikkate alınarak bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu bağlamda; öğrenci ailelerinin onayının alınması, öğrencilerin bilgisayar, akıllı tablet veya telefon aracılığıyla okul dışında İnternet’e erişim olanağının bulunması, okulun sosyo-ekonomik çevresinin orta düzeyde olması, öğretmen ve öğrenciler ile okul yönetiminin araştırmaya katılmaya gönüllü olması göz önünde bulundurulmuş ölçütlerdir. Araştırmanın yapısı gereği öğrencilerin okul dışında e-öğrenme videolarını düzenli olarak izlemeleri gerektiği için İnternet erişimlerinin olması oldukça önemlidir. Dünya genelinde yayımlanan “Digital in 2018” raporunda, Türkiye’de nüfusun %70’e yakınının İnternet erişimine sahip olduğu bilgisi paylaşılmaktadır. Ancak bu erişim oranının üst sosyo-ekonomik düzey grubunda daha yüksek olduğu, alt sosyo-ekonomik düzey grubunda ise daha düşük olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirildiği katılımcı grubun orta sosyo-ekonomik düzeyde olması, çalışmanın dar bir grup ile sınırlı kalmamasına ve geniş kitlelere hitap edebilmesine dikkat edilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu olarak 5. sınıf öğrencilerinin belirlenmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır. Öncelikle ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı ve öğrenci sorumluluk düzeylerine etkisinin inceleneceği bu araştırmanın uygulamaları, 2018 SBÖP çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu program incelendiğinde sorumluluk değerinin yoğun biçimde kazandırılmaya çalışıldığı sınıf düzeylerinden birinin, 5. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerde bazı değerleri güçlendirme amacıyla gerçekleştirilen bir eğitimin, değerlerin yeni şekillenmeye başladığı alt yaş gruplarında daha etkili olabildiği düşünülmektedir (Doğanay, 2012). Bu nedenle araştırma, ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin uygulandığı en alt yaş grubu olan 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenebilmesi için öncelikle orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okulların öğretmen ve yöneticileri ile iletişime geçilmiş, öğretmen ve okul yönetimlerinin araştırmaya katılmaya gönüllü olması ve okulların sosyo-ekonomik düzeyleri göz önünde bulundurularak iki devlet okulu belirlenmiştir. Bu okullardan hangisinin araştırma okulu olacağı ve araştırma okulundaki sınıflardan hangilerinin deney ve kontrol grubunu oluşturacağını belirlemek için öncelikle araştırmanın veri toplama araçları olan “Akademik Başarı Testi” ve “Sorumluluk Ölçeğinden” yararlanılmıştır. Bu ölçme araçlarından elde edilen puanların ortalamaları dikkate alınmış ve grup ortalamaları birbirine en yakın gruplar belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise Sosyal Bilgiler öğretmeni ve şube öğretmenlerinin görüşleri, sınıflardaki öğrencilerin evlerindeki İnternet’e erişim durumları, araştırmaya katılmaya gönüllü olma durumları ve velilerin izin verme durumları göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Çalışma gruplarının belirlenmesinde ilk olarak “Akademik Başarı Testi” ve “Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Bu amaçla 7 Ocak 2019 tarihinde Eskişehir Murat Atılğan ve Gaffar Okkan Ortaokuluna akademik başarı testi ve sorumluluk ölçekleri ön-test uygulaması için dağıtılmış, 5 günlük uygulama sürecinin ardından ön-testler elde edilmiştir. Murat Atılğan Ortaokulunda 3 şubede toplam 95 öğrenci, Gaffar Okkan Ortaokulunda da 4 şubede toplam 115 öğrenci olmak üzere iki okulda toplamda 210 öğrenciden ön-test verileri toplanmıştır. Toplanan verilerin bir kısmı eksik veya hatalı oldukları için analiz dışında bırakılmıştır. Bunun ardından Murat Atılğan Ortaokulundan toplanan 86 tane başarı testi ve 86 tane sorumluluk ölçeği, Gaffar Okkan Ortaokulundan toplanan 110 tane başarı testi ve 110 tane sorumluluk ölçeği analize dâhil edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının hangi okuldan ve hangi sınıflar arasından seçileceğine karar vermek için ilk olarak ön-testlerin betimsel istatistiklerine bakılmıştır. Murat Atılğan Ortaokulundaki 3 şubenin ortalama puanlarının diğer ortaokuldaki şubelere kıyasla birbirlerinden daha fazla farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle Murat Atılğan Ortaokulundaki 3 şube, ortalama puanları birbirlerinden daha fazla farklılaştığı ve ortalamaları birbirine yakın sınıflar olmadığı için araştırma dışında bırakılmıştır. Ardından Gaffar Okkan Ortaokulundaki 4 şubenin başarı testi ve sorumluluk ölçeği ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Gaffar Okkan Ortaokulunda, ortalama puanları her iki testte de birbirine yakın olan sınıfların olduğu tespit edilmiştir. Her iki okulda yer alan

sınıfların öğrenci sayıları ile akademik başarı testi ve sorumluluk ölçeklerinden almış oldukları ön-test puanları Tablo 2.1. ve Tablo 2.2.'de yer almaktadır.

Tablo 2.1 Akademik başarı testi ön-test puan ortalamaları

Tanımlayıcı İstatistikler			
Ön-Test	Sınıf	Kişi Sayısı	Sınıf Ortalaması
	5/F M. Atılğan	21	18,4286
	5/E M. Atılğan	32	22,0313
	5/D M. Atılğan	33	20,0000
	5/A Gaffar O.	29	20,2069
	5/H Gaffar O.	24	18,9583
	5/C Gaffar O.	28	20,3929
	5/B Gaffar O.	29	19,2414

Tablo 2.2 Sorumluluk ölçeği ön-test puan ortalamaları

Tanımlayıcı İstatistikler			
Ön-Ölçek	Sınıf	Kişi Sayısı	Sınıf Ortalaması
	5/F M. Atılğan	24	65,9583
	5/E M. Atılğan	32	67,0313
	5/D M. Atılğan	33	66,1212
	5/A Gaffar O.	29	66,6897
	5/H Gaffar O.	25	64,5200
	5/C Gaffar O.	28	65,8571
	5/B Gaffar O.	29	64,2759

Gaffar Okkan Ortaokulundaki 4 şubenin başarı testi ve sorumluluk ölçeği ön-test ortalama puanlarının karşılaştırılmasının ardından 29 öğrencinin olduğu 5/A sınıfı ve 28 öğrencinin olduğu 5/C sınıfının ortalama puanlarının birbirlerine en yakın seviyede olduğu görülmüştür. Gaffar Okkan Ortaokulu 5/A sınıfının akademik başarı testi ön-test ortalaması 20,2069 puan iken 5/C sınıfının ön-test ortalaması ise 20,3929 puandır. Yine 5/A sınıfının sorumluluk ölçeği ön-test ortalaması 66,6897 puan iken 5/C sınıfının ön-test ortalaması ise 65,8571 puandır. Ortalama puanların ardından her iki şubenin de başarı testi ve sorumluluk ölçeği ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmama durumunu belirlemek için analizler yapılmıştır. Bu analizlere ayrıntılı olarak veri analizi başlığında değinilmiştir. Yapılan analizlerin ardından iki sınıf ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüş ve bu iki şubenin deney ve kontrol grubu olmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu olacak sınıfların belirlenmesinin ardından hangisinin kontrol, hangisinin deney grubu olacağını belirlemek için Sosyal Bilgiler öğretmeni ve şube öğretmenleri ile görüşüldükten sonra sınıflardaki öğrencilerin evlerindeki İnternet'e erişim durumları, araştırmaya katılmaya gönüllü olma durumları, velilerin izin verme

durumları göz önünde bulundurularak 5/A şubesinin kontrol grubu, 5/C şubesinin ise deney grubu olmasına karar verilmiştir. Son olarak da sınıf dışındaki videoların takip edilmesinde kullanılacak olan ücretsiz Edpuzzle uygulaması için araştırmacı tarafından hazırlanmış Edpuzzle rehberi, deney grubu olan 5/C şubesine dağıtılmıştır. Her bir öğrenciye verilen bu rehberde, sınıfın kod numarasının yanı sıra Android ya da iOS özellikteki bilgisayar, tablet ve cep telefonlarından sınıfa nasıl dâhil olunacağı resimlerle anlatılmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu başlık altında akademik başarı testi, sorumluluk ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem başlıklarına yer verilmiştir.

2.3.1. Akademik başarı testi

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarından biri akademik başarı testidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi, öğretim uygulamasının yapıldığı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında yer alan 11 kazanımı kapsamaktadır. Başarı testini geliştirme sürecinin ilk adımında bu iki öğrenme alanında yer alan 11 kazanım, Bloom taksonomisi doğrultusunda sınıflanarak kapsam geçerliğinin sağlanması adına belirtke tablosu hazırlanmış ve bu tabloya dayalı olarak her bir kazanım için 3 soru olmak üzere toplamda 33 taslak soru oluşturulmuştur. Başarı testi kazanım listesi, belirtke tablosu ve sorular EK-3’te yer almaktadır. Ardından oluşturulan 33 taslak soru ve belirtke tablosu, sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Üç Sosyal Bilgiler alan eğitimi uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı, Sosyal Bilgiler öğretmeni, dil ve anlatım uzmanı ile iki çocuk gelişimi uzmanı, taslak başarı testini değerlendirmiş ve görüşlerini sunmuşlardır. Uzmanların tamamı, herhangi bir sorunun testten çıkarılmasına gerek olmadığı yönünde görüş birliğine varmışlardır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorularda yazım ve ifade yönünden düzenlemeler yapılmış ve böylelikle 33 maddelik başarı testinin geçerlik çalışmaları bitirilmiştir. Bunun ardından test, güvenirlik analizleri için son halini almıştır. Testin madde ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalarda kullanılacak olan örneklem büyüklüğü için alanyazında net bir bilgiye yer verilmemekle beraber kabul gören bazı uygulamalar bulunmaktadır.

Kabul gören ve sıklıkla tercih edilen uygulamalardan biri, örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı büyüklükte olması yönündedir (Büyüköztürk vd., 2017; Child, 2006; Tavşancıl, 2014). Bu doğrultuda 33 maddelik taslak başarı testi, uygulama okullarının dışındaki diğer okullarda yer alan 210 tane 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Hatalı ve eksik doldurmalar nedeniyle elenen 15 test dışındaki 195 test ile madde analizleri gerçekleştirilmiştir.

Madde analizleri doğrultusunda her bir madde için madde ayırt edicilik katsayısı (D) ve madde güçlük indeksleri (P) hesaplanmıştır. Öncelikle madde ayırt edicilik katsayısı, ilgili maddenin ölçülmek istenen özellik bakımından bireyleri ne derecede ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır. Akademik başarı testi özelinde düşünüldüğünde, madde ayırt edicilik katsayısı, ilgili maddenin akademik başarısı yüksek olan ve olmayan öğrencileri ne derecede doğru ayırt edebildiği ile ilgilidir. Maddeler, ayırt edicilik bakımından -1 ve +1 değerleri arasında puanlanabilmektedirler. Bu doğrultuda negatif değere sahip olan bir maddenin ölçülmek isteneni ters ayırt ettiği ve bu nedenle testten çıkarılması gerektiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Madde ayırt edicilik katsayısını hesaplamada kullanılabilecek bazı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri testten alınan toplam puana göre grubun en alt ve en üstünde yer alan %27'lik dilimlerin madde ortalama puanları arasındaki farkın t-testi ile sınanmasıdır. Alt ve üst gruplara göre maddeler açısından anlamlı farkın olması, maddenin geçerliğinin ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda öncelikle SPSS 24 veri analizi programı kullanılarak öğrencilerin her bir madde için vermiş oldukları doğru cevaplar 1 (bir), yanlış cevaplar ise 0 (sıfır) şeklinde kodlanmıştır. Maddeleri kodlama işleminin ardından öğrenciler, taslak başarı testinde yer alan 33 soruya verdikleri yanıtlar neticesinde elde edilen toplam puana göre en yüksek puanı alandan en düşük puanı alana doğru sıralanmışlardır. Bu sıralamanın ardından toplam puana göre grubun en alt ve en üstünde yer alan %27'lik dilimler belirlenmiştir. Böylece aynı veri setini kullanarak karşılaştırma yapabilmek için alt ve üst grup olmak üzere iki ayrı grup elde edilmiştir. Son olarak da alt ve üst gruplarda yer alan öğrencilerin madde ortalama puanları, her bir madde için bağımsız (independent) t-testi ile karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2019). Böylece üst grupta yer alan öğrenciler ile alt grupta yer alan öğrencilerin aynı sorulara doğru yanıt verme oranları kullanılarak bir puan elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda madde ayırt ediciliğine dair elde edilen istatistiki değerler Tablo 2.3.'te yer almaktadır.

Tablo 2.3 Akademik başarı testi madde ayırt ediciliği

Madde No	Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Varyansların Eşitliği İçin t-testi		Madde No	Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Varyansların Eşitliği İçin t-testi	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)		F	Sig.	t	Sig.(2 Tailed)
M.1	6.701	.103	3.739	.000	M.18	24.878	.000	4.346	.000
M.2	88.265	.000	6.932	.000	M.19	10.752	.001	6.213	.000
M.3	100.307	.000	9.339	.000	M.20	.769	.383	5.259	.000
M.4	6.135	.015	7.554	.000	M.21	17.325	.000	4.303	.000
M.5	3.742	.056	1.187	.238	M.22	1.998	.161	6.802	.000
M.6	18.906	.000	4.826	.000	M.23	100.307	.000	9.339	.000
M.7	652.592	.000	9.412	.000	M.24	4.853	.030	9.745	.000
M.8	38.496	.000	6.710	.000	M.25	2.950	.089	4.733	.000
M.9	122.892	.000	5.831	.000	M.26	.219	.641	6.787	.000
M.10	9.429	.003	7.971	.000	M.27	26.641	.000	5.706	.000
M.11	66.037	.000	3.621	.000	M.28	.	.	7.141	.000
M.12	15.483	.000	9.348	.000	M.29	.196	.659	5.539	.000
M.13	5.321	.023	6.175	.000	M.30	11.950	.001	4.785	.000
M.14	7.372	.008	-1.324	.188	M.31	2.827	.096	10.262	.000
M.15	14.631	.000	4.540	.000	M.32	68.105	.000	7.556	.000
M.16	151.961	.000	6.788	.000	M.33	8.042	.006	6.515	.000
M.17	2.319	.131	8.317	.000					

Akademik başarı testi madde ayırt ediciliklerinin belirlenmesi için elde edilen tabloda öncelikle varyansların eşit olup olmadığına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda Levene testi değerlerine bakılmış ve anlamlılık düzeyi 0.05'in altındaki değerler, varyansların farklı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu durumda SPSS veri sayfasında yer alan “varyansların eşitliğinin sağlanamadığı” satırındaki değer tabloya eklenmiştir. Bu şekilde elde edilen madde ayırt ediciliği tablosu incelendiği zaman, 5 ve 14. maddelerin ayırt edicilik açısından yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle 5 ve 14. maddeler taslak başarı testinden çıkarılmışlardır.

Madde ayırt ediciliğinden sonra dikkat edilen bir diğer güvenilirlik analizi ise madde güçlüklerinin belirlenmesi olmuştur. Madde güçlük indeksi, bilişsel düzeydeki becerilerin ölçüldüğü testlerde dikkate alınması gereken istatistiki değerlerden biridir. Bu doğrultuda testlerde yer alan soruların öğrenciler tarafından doğru yanıtlanma oranları, o sorunun güçlük düzeyini vermektedir. Madde ayırt ediciliğinden farklı olarak madde güçlük indeksi, 0 (sıfır) ile +1 arasında bir değer almaktadır. Değerin 0 (sıfır)'a yaklaşması, sorunun güçlük düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken; +1'e yakın değerler ise sorunun güçlük düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. İdeal bir başarı testinin sorularının, ne çok kolay ne de çok zor olması istenmektedir. Bu nedenle ideal bir başarı testinin madde güçlük indekslerinin 0.50 civarında olması önerilmektedir (Bayrakçıken, 2012; Yılmaz, 2012). Ayrıca testi oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin 0.30 ile 0.80

arasında olması bir başarı testi için önemli görülmektedir (Tan, 2008). Bu nedenle geliştirilen bu testteki maddelerin güçlük indekslerinin Tan (2008) tarafından belirtilen ve ideal aralık olarak nitelenen oranların arasında bir değere sahip olması istenmiş ve asıl testte bu değer aralıklarının arasında yer alan maddeler kullanılmıştır. Madde güçlük indeksleri, maddeyi doğru yanıtlayanların, tüm yanıtlayıcılara oranlanması ile bulunmaktadır. Bu değerın hesaplanması için SPSS 24 veri analizi programındaki frekanslar incelenmiş ve her bir maddeyi doğru ve yanlış cevaplayanların sayısı, maddeden alınan toplam puan ve doğru cevaplandırılma yüzdesine bakılmıştır. Bu işlemler sonucu elde edilen madde güçlük indekslerine dair istatistiki değerler Tablo 2.4.'te yer almaktadır.

Tablo 2.4 Akademik başarı testi madde güçlük indeksleri

Madde No	Toplam Alınan Puan	Madde Güçlük Katsayısı	Standart Sapma	Madde No	Toplam Alınan Puan	Madde Güçlük Katsayısı	Standart Sapma
M.1	108,00	,5654	,49700	M.18	70,00	,3665	,48311
M.2	124,00	,6492	,47847	M.19	90,00	,4712	,50048
M.3	130,00	,6806	,46746	M.20	87,00	,4555	,49932
M.4	113,00	,5916	,49283	M.21	68,00	,3560	,48008
M.5	81,00	,4241	,49550	M.22	90,00	,4712	,50048
M.6	116,00	,6073	,48963	M.23	125,00	,6545	,47680
M.7	131,00	,6859	,46539	M.24	98,00	,5131	,50114
M.8	120,00	,6283	,48454	M.25	71,00	,3717	,48454
M.9	130,00	,6806	,46746	M.26	79,00	,4136	,49377
M.10	112,00	,5864	,49377	M.27	75,00	,3927	,48963
M.11	44,00	,2304	,42217	M.28	146,00	,7644	,42549
M.12	98,00	,5131	,50114	M.29	92,00	,4817	,50098
M.13	83,00	,4346	,49700	M.30	75,00	,3927	,48963
M.14	28,00	,1466	,35463	M.31	101,00	,5288	,50048
M.15	86,00	,4503	,49883	M.32	103,00	,5393	,49977
M.16	125,00	,6545	,47680	M.33	94,00	,4921	,50125
M.17	88,00	,4607	,49977				

Akademik başarı testi madde güçlük indekslerinin belirlenmesi için oluşturulan tabloda yer alan değerler incelendiği zaman bazı soruların güçlük düzeylerinin diğerlerinden farklı olduğu görülmektedir. Özellikle 14 ve 11. maddelerin güçlük indekslerinin 0 (sıfır) değerine daha yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda bu iki maddenin güçlük derecesinin yüksek olduğu söylenebilir. Başarı testleri için 0.30 ile 0.80 değerleri arasında yer alan maddelerin istenen düzeyde olduğu düşünülürse 5 ve 14. maddelerin, taslak testten çıkarılması uygun görülmektedir. 14 nolu maddenin hem ayırt edicilik hem de güçlük indeksi açısından istenen düzeyden uzak olduğu görülmektedir.

Böylelikle 5, 11 ve 14. maddelerin testten çıkarılması ile beraber 30 sorudan oluşan test son halini almıştır. Testten çıkarılan 3 maddenin de farklı kazanımlara ait sorular olması nedeniyle kapsam geçerliliğinin bu işlemten önemli derecede etkilenmediği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında kullanılan akademik başarı testinin geliştirilmesi çalışmalarında son olarak testin iç güvenirliği ölçülmüştür. 30 maddelik başarı testinin iç güvenirliğini ölçmek için KR-20 (Kuder-Richardson) değeri hesaplanmış ve 0.859 olarak bulunmuştur. Bu rakam istatistiksel olarak güçlü bir düzeye işaret etmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Aynı zamanda alt ve üst grupların puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, geliştirilen akademik başarı testinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen bu işlemler sonucunda uygulama süreci için hazır hale gelen akademik başarı testi ile araştırmanın ön ve son-test verileri toplanmıştır.

Çalışmanın ön-test ve son-test verilerinin bir bölümü akademik başarı testi ile toplanmıştır. Bu verilerden ön-test verileri, Eskişehir il merkezindeki iki farklı okulda yer alan toplam 210 tane 5. sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Toplanan bu verilerin de yardımıyla çalışmanın deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 29 öğrencinin yer aldığı 5/A sınıfı kontrol grubu olurken, 28 öğrencinin yer aldığı 5/C sınıfı ise deney grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ile beraber araştırmacı, denel işlemini gerçekleştirmiştir. Denel işlemin ardından yapılan etkinliklerin öğrenci akademik başarısına etkisini test edebilmek için başarı testi, son-test olarak her iki sınıfa da uygulanmıştır. Böylelikle 29 öğrencinin olduğu 5/A sınıfı ve 28 öğrencinin olduğu 5/C sınıfından son-test verileri elde edilmiştir.

2.3.2. Sorumluluk ölçeği

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada kullanılan bir diğer ölçme aracı, 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği'dir. Golzar (2006) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilen 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği, 24 maddeden oluşmaktadır ve maddeler EK-4'te yer almaktadır. Bu ölçeğin çalışma kapsamında kullanımına dair izin 7 Ağustos 2017 tarihinde Sayın Fariba Abdi Golzar'dan elektronik posta aracılığıyla alınmıştır. Bu yazışma EK-5'te yer almaktadır. Ölçek, "her zaman", "bazen" ve "hiçbir zaman" şeklinde 3'lü likert

tipindedir. Ölçek puanlanırken “her zaman” için 3, “bazen” için 2, “hiçbir zaman” için ise 1 puan verilmektedir. Golzar (2006, s. 59), açıklayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen özdeğer grafiği incelendiği zaman 24 maddeden oluşan bu ölçeğin tek faktörlü olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı olarak Cronbach Alpha katsayısı ise 0,83’tür. Ayrıca Golzar (2006, s. 60), tek boyutlu olan bu ölçeğin maddelerinin içeriğinin “çocuğun evde ve okulda kendine ve çevresine karşı sorumlulukları” ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan evde ve okulda yapılan çalışmaları temel alan ters-yüz sınıf uygulamalarının etkililiğinin bu içeriğe sahip maddeler ile ölçülmesi önemli görülmektedir. Golzar (2006) tarafından geliştirilen 24 maddelik bu ölçek, bir başka çalışmada Gündüz (2014) tarafından “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde “Sorumluluk” Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” başlıklı doktora tezinde kullanılmıştır. Gündüz (2014), yaptığı pilot çalışmasıyla beraber ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach Alpha), 0,95 olarak bulmuştur.

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırma kapsamında sorumluluk ölçeği için pilot uygulama yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin yapılabilmesi için gerçekleştirilen pilot uygulamalarda kullanılacak olan örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde alanyazında sıklıkla tercih edilen uygulamalardan biri, madde sayısının en az beş katı büyüklükte bir örneklem belirlenmesi şeklindedir (Büyüköztürk vd., 2017; Child, 2006; Tavşancıl, 2014). Bu doğrultuda 24 maddelik sorumluluk ölçeği, uygulama okullarının dışındaki diğer okullarda yer alan 192 tane 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamanın ardından elde edilen veriler doğrultusunda sorumluluk ölçeğine Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve bunun yanı sıra ölçek iç tutarlılığına bakılmıştır. DFA ile Golzar (2006) tarafından geliştirilen bu ölçeğe dair toplanan verilerin tek boyutlu olarak belirlenen modele uyup uymadığı incelenmiş, böylelikle ortaya konan yapı test edilmiştir (Büyüköztürk, 2002; Schumacker ve Lomax, 2004). Bu işlem, AMOS programı ile gerçekleştirilmiştir. AMOS programı grafik menüsü ile yol diyagramı çizilmiş ve ardından uyum istatistiklerine bakılmıştır. Önceden belirli olan modellerin veriyi ne derece açıklayabildiği, uyum istatistikleri ile belirlenmektedir. Bu bağlamda yararlanılabilecek çok sayıda uyum istatistiği bulunmaktadır ve tüm çalışmalarda tek tip şekilde kullanılabilecek ortak bir uyum istatistiği listesi ise bulunmamaktadır (Munro, 2005; Özdamar, 2010; Şimşek, 2007). Bu

nedenle alanyazında sıklıkla kullanılan bazı uyum istatistikleri bu çalışmada göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada dikkate alınan uyum istatistikleri şunlardır: Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (CMIN/DF), uyum iyiliği indeksi (GFI), kök artık kareler ortalaması (RMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA). Bu doğrultuda gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen değerler Tablo 2.5.'de yer almaktadır.

Tablo 2.5 Sorumluluk ölçeği dfa uyum istatistikleri

CMIN	DF	P	RMR	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA
404,449	252	0,000	0,017	1,605	0,855	0,786	0,056

Sorumluluk ölçeği için elde edilen uyum istatistiklerinin ilki, Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değerdir (CMIN/DF). Bu değer iki veya daha altında olması uyum açısından iyi kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu araştırmada CMIN/DF değeri ise 1,605 olarak bulunmuştur. Bir diğer değer, uyum iyiliği indeksidir (GFI). 0 ve 1 arasında olan GFI değeri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi yükselmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Bu çalışmanın GFI değeri, 0,855'tir. Kök artık kareler ortalaması olarak ifade edilebilecek RMR değeri, 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 0 değerine yaklaştıkça uyum artmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmanın RMR değeri ise 0,017'dir. Karşılaştırmalı uyum indeksi anlamına gelen CFI değeri de 0 ve 1 arasında yer almaktadır. 1'e yakın olması uyumun güçlü olduğunu göstermektedir (Brown, 2014). Bu çalışmanın CFI değeri 0,786'dır. Son olarak yaklaşık hataların ortalama karekökü anlamına gelen RMSEA değeri, 0,05'in altında ise uyum iyi, 0,08'in altında ise kabul edilebilir uyum olmaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmanın RMSEA değeri, 0,056'dır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğe dair ulaşılan uyum istatistiklerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu, bu doğrultuda önceden ortaya konmuş olan model ile veri uyumunun da iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin iç geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0,827 olarak bulunmuştur. Bu da alanyazında güçlü olarak kabul edilen bir değerdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Özdamar, 2010). Bu çalışmaların ardından ölçek son halini almış ve yapıyı bozmamak adına üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (Tavşancıl, 2014). Böylelikle çalışmadaki ölçme

araçlarından biri olan 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği, uygulama süreci için hazır hale gelmiştir.

Çalışmanın ön-test ve son-test verilerinin bir bölümü sorumluluk ölçeği ile toplanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Eskişehir il merkezindeki iki farklı okulda yer alan toplam 210 tane 5. sınıf öğrencisinden sorumluluk ölçeği kullanılarak ön-test verileri elde edilmiştir. Toplanan ön-test verileri de göz önünde bulundurularak çalışmanın deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 29 öğrencinin yer aldığı 5/A sınıfı kontrol grubu, 28 öğrencinin yer aldığı 5/C sınıfı ise deney grubu olarak seçilmiştir. Bunun ardından uygulamaya geçilmiştir. Denel işlemini gerçekleştiren araştırmacı, ters-yüz sınıf uygulamaları kapsamında sınıf içinde ve dışında yapılan etkinliklerin öğrencilerin sorumluluk düzeylerini nasıl etkilediğini belirleyebilmek için sorumluluk ölçeğini her iki gruba da uygulamıştır. Böylelikle 29 öğrencinin yer aldığı 5/A sınıfı ve 28 öğrencinin yer aldığı 5/C sınıfından son-test verileri sorumluluk ölçeği ile elde edilmiştir. Akademik başarı testi ve sorumluluk ölçeği kullanılarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Araştırmanın devamında, nicel verilerin desteklenmesi, derinlemesine irdelenmesi amacıyla nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Bunun için öğretmen ve deney grubunda yer alan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme

Araştırmanın nitel verileri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, alternatif sorular sormaya, daha derinlemesine görüşmeler yapabilmeye ve görüşme esnasında ortaya çıkan yeni durumlara karşı alternatif derinleştirme soruları sormaya olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin araştırmayla ilgili görüşlerini alabilmek için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından alanyazında yer alan bilgiler doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları, 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yapılan düzenlemeler ile görüşme soruları pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmeni ve iki öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenmiş ve uygulama süreci için son halini almıştır. Araştırmada kullanılan ve

toplam yedi sorudan oluşan öğretmen ve öğrenci görüşme soruları EK-6’da yer almaktadır.

Karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, başarı testi ve sorumluluk ölçeği ile elde edilen nicel verilerin açıklanması ve öğretmen ile öğrencilerin araştırma amaçları doğrultusundaki görüşlerinin alınmasında nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda çalışmadaki grupların Sosyal Bilgiler öğretmeniyle ve deney grubunda yer alan 28 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde kod isimler kullanılmıştır. Gömülü deneysel desen araştırmalarında nitel veriler, araştırmanın öncesinde, araştırma sırasında veya araştırmadan sonra toplanabilmektedir. Bu çalışmada nitel veriler, araştırmanın sonunda toplanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere dair bilgiler Tablo 2.6.’da yer almaktadır.

Tablo 2.6 Yarı yapılandırılmış görüşme bilgileri

Görüşülen Kişi	Görüşme Süresi	Görüşülen Kişi	Görüşme Süresi
Orhan Öğretmen	10.30	Özlem	4.57
Zafer	6.52	Sevgi	4.53
Cengiz	6.00	Gözde	4.52
İlker	5.34	Ahmet	4.51
Enes	5.32	Sefa	4.49
Burcu	5.16	Gökhan	4.45
Erdem	5.16	Mert	4.43
Arda	5.09	Esra	4.43
Gamze	5.07	Yiğit	4.42
Gizem	5.00	Selim	4.29
Ömer	4.58	Nadir	4.22
Mustafa	4.57	Serdar	4.14
Yeşim	4.00	Irmak	3.34
Sema	3.56	Melisa	3.31
Aslı	3.42		

2.3.4. Yapılandırılmış gözlem

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikler yapılandırılmış gözlem formu doğrultusunda takip edilmiştir. Bu gözlem kontrol formu, ters-yüz sınıf uygulamaları alanyazını doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 12 maddeden oluşan bu form, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum/kısmen katılmıyorum” ve “katılmıyorum” olmak üzere 3’lü likert tipindedir. Pilot uygulamalar kapsamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikler, lisansüstü eğitim yapmakta olan Sosyal Bilgiler

öğretmeni tarafından gözlem kontrol formu doğrultusunda takip edilmiştir. Bu süreçle birlikte gözlem kontrol formunun işleyip işlemediği denenmiş ve forma son hali verilmiştir. Uygulama süreci sırasında deney ve kontrol grubundaki etkinliklerin gözlemlenmesinde bu form kullanılmıştır. Gözlem kontrol formuna EK-7’de yer verilmiştir.

Gömülü deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel verileri, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen doğrultusunda yapılan çalışmalar ile elde edilmiştir. Bu desene uygun olarak kontrol grubundaki Sosyal Bilgiler dersi, 2018 SBÖP ve Sosyal Bilgiler ders kitabı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince kontrol grubunda gerçekleşen tüm dersler, gözlem kontrol formu doğrultusunda araştırmacı tarafından takip edilmiştir. Böylelikle her hafta 3 ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca kontrol grubunda gerçekleşen tüm Sosyal Bilgiler dersleri takip edilmiştir. Buna paralel olarak ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda deney grubunda işlenen Sosyal Bilgiler dersleri de doktora tez aşamasında olan bir araştırmacı tarafından gözlem kontrol formu kullanılarak takip edilmiştir. Böylelikle 10 hafta süren çalışma süresince deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen tüm Sosyal Bilgiler derslerine dair bilgiler, gözlem kontrol formu doğrultusunda toplanmıştır. Gözlem formundan elde edilen veriler çalışmanın uygulama sürecinin güvenilirliğini güçlendirmek adına kullanılmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulama süreci, 27 Aralık 2017 tarihinde Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan ve 1 Şubat 2018 tarihinde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli izinlerin alınması ile başlamıştır. Bu belgelere EK-1 ve EK-2’de yer verilmiştir. İzinlerin alınmasından sonra ilk olarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylelikle uygulama sürecinden önce ters-yüz sınıf uygulamaların işlerliği ve öğretmen ile öğrenciler açısından uygulanabilirliği görülmeye çalışılmıştır.

2.4.1. Pilot uygulama

Çalışma kapsamında ilk olarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından pilot uygulamanın gerçekleştirileceği okulu belirlemek için Eskişehir ilinde yer alan bazı devlet okulları ziyaret edilmiş ve Sosyal Bilgiler öğretmeni ile okul yönetimlerine araştırmanın nasıl işleyeceği anlatılmıştır. Bu sürecin ardından araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan Hızırbey İmam Hatip Ortaokulu

yönetimi ve Sosyal Bilgiler öğretmenine gerekli izin belgeleri ve formlar verilmiştir. Okul yönetiminin onay vermesi ve Sosyal Bilgiler öğretmenin de gönüllü katılım formunu doldurmasının ardından öğrencilerle iletişime geçilmiştir. 14 Şubat 2018 tarihinde öğrencilere araştırma süreci ve videoların paylaşılacağı Edpuzzle sistemi anlatılmış ve veli izin formu, öğrenci gönüllü katılım formu ile Edpuzzle kullanım kılavuzu verilmiştir. 16 ve 17 Şubat 2018 tarihlerinde şube öğretmeni ve öğrenci ailelerinin temsilcisi ile görüşülmüş, araştırma sürecinin velilerle ayrıntılı bir şekilde paylaşılması sağlanmıştır. Bu doğrultuda velilere bilgilendirme mektubu gönderilmiştir. Bu belge EK-11’de yer almaktadır. Öğrenci ile velilerin de gönüllü olmaları ve araştırma sürecine onay vermelerinin ardından 25 öğrencinin yer aldığı karma nitelikli bir sınıfta 19 Şubat 2018 tarihinde Edpuzzle sistemine ilk ders videolarının yüklenmesi ile beraber pilot uygulama başlamıştır. 19 Şubat 2018 tarihinden 23 Mart 2018 tarihinde kadar 5 hafta süresince 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının pilot uygulaması yapılmıştır. 5 hafta süren pilot uygulama, uygulamanın yapılacağı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarına denk düşen tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, Adobe Presenter Video Creator programını kullanarak öğrencilerin sınıf dışında izleyecekleri 8 ila 12 dakikalık videoları hazırlayıp Edpuzzle sistemine yüklemiştir. Videolarda yer verilen içerik belirlenirken, Sosyal Bilgiler ders kitabı ve öğretim programı temel alınmıştır. Videoların ardından, videolarda yer alan bilgiler kullanarak gerçekleştirilecek olan öğrenci merkezli etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ders planları doğrultusunda sınıf içinde yüz yüze eğitim kapsamında her dersin ilk 8 ila 10 dakikasında videolarda yer alan içeriğe dair öğrenmeler düzenlenmiş, öğrenci görüş, soru ve yorumları alınmıştır. Dersin geri kalan kısmında ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının sınıf içinde rehberlik ettiği öğrenmelerin düzenlenmesi ve etkinliklerin gerçekleştirilmesine dayalı süreç, lisansüstü eğitim almakta olan Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından gözlem kontrol listesi doğrultusunda takip edilmiştir. Bu şekilde gerçekleşen 5 haftalık uygulama sürecinin ardından öğrencilerin uygulamaya dair yazılı görüşleri alınmış, Sosyal Bilgiler öğretmeni ve iki öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle uygulama süreci kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilecek olan ters-yüz sınıf uygulamalarının pilot uygulama tamamlanmıştır. Pilot uygulama ile beraber Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrenciler tarafından ilgi ile takip

edildiği, onların katılımlarını artırdığı, daha fazla sorumluluk almalarını sağladığı görülmüştür. Pilot uygulamanın ardından bir sonraki sene 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında gerçekleştirilecek olan uygulama süreci için çalışmalara başlanmıştır.

2.4.2. Uygulama süreci

Pilot uygulamanın ardından çalışmanın uygulama sürecine geçilmiştir. Bunun için öncelikle araştırmanın yapılacağı uygulama okulu ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Çalışma grupları, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çünkü grupların belirlenmesinde kimi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu ölçütler şunlardır; akademik başarı testi ve sorumluluk ölçeğinden alınan ön test puanları, öğrencilerin okul dışında İnternet’e erişim sağlama durumları, okulun sosyo-ekonomik çevresinin orta düzeyde olması, öğretmen, öğrenci, okul yönetimi ve öğrenci velilerinin araştırmaya gönüllü katılmaları ve izin vermeleri. Bu ölçütler doğrultusunda Eskişehir il merkezinde yer alan Gaffar Okkan ortaokulundaki 5. sınıflardan iki şube, deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Özellikle sınıfta yer alan tüm öğrencilerin okul dışında İnternet’e erişim sağlama durumları, araştırma süreci için oldukça önemlidir. Bu nedenle deney grubunun belirlenmesinde bu ölçüt daha etkili olmuştur. Grupların belirlenmesinin ardından 2018-2019 eğitim öğretim yılının 2. yarıyılı ile birlikte çalışmanın uygulama süreci başlamıştır. İki öğrenme alanı süresince toplam 10 hafta süren uygulama sürecine dair bilgiler Tablo 2.7.’de yer almaktadır.

Tablo 2.7 Uygulama süreci takvimi

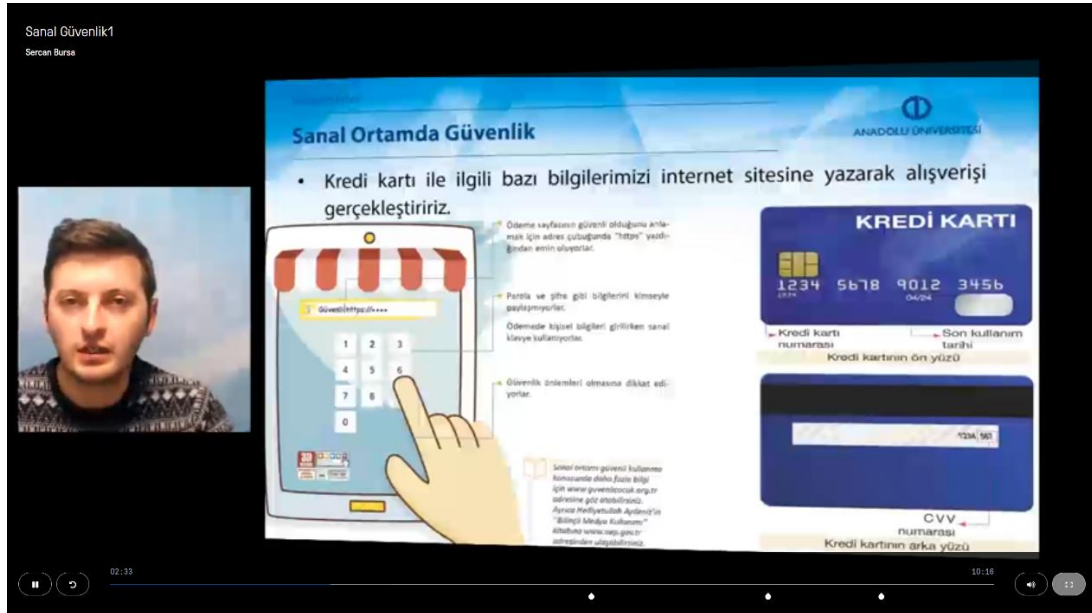
Ön Test	DeneySEL İşlem					Son Test	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta		
7 Ocak 2019	6 Şubat 2019 Haftası	13 Şubat 2019 Haftası	20 Şubat 2019 Haftası	27 Şubat 2019 Haftası	6 Mart 2019 Haftası	12 Nisan 2019	15-19 Nisan 2019
	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta		
	13 Mart 2019 Haftası	20 Mart 2019 Haftası	27 Mart 2019 Haftası	3 Nisan 2019 Haftası	10 Nisan 2019 Haftası		

Uygulama süresince araştırmacı, sınıf içinde ve sınıf dışında birçok işlem gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda öğrenci etkileşimini sağlayan konu anlatım videolarının hazırlanması ve öğrencilerle paylaşılması araştırmacının sınıf dışındaki öncelikli

görevlerinden biri olmuştur. Videoların hazırlanmasında 2018 SBÖP ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı temel alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, öncelikle öğretim programında yer alan ilgili kazanım ve ders kitabında yer alan içerikten yararlanarak Microsoft Powerpoint programını kullanarak sunum hazırlamış ardından Adobe Presenter Video Creator programını kullanarak konu anlatım videosunu çekmiştir. Çekilen videolar aynı program kullanılarak kurgulanmış ve ardından Edpuzzle sistemine yüklenmiştir. Videoların öğrencilerle paylaşımı yapılmadan önce Edpuzzle sistemindeki araçlar kullanılarak videoların üzerine açık uçlu, çoktan seçmeli ya da doğru yanlış şeklinde sorular yazılmıştır. Her bir videoda ortalama 2 ila 4 soruya yer verilmiştir. Buna ek olarak içerikle ilgili çeşitli haber, görsel ve video bağlantıları derslerin üzerine yerleştirilmiş ve öğrencilerin bu bağlantılara yorum yapabilmeleri için çeşitli sorular sorulmuştur. Bu işlemlerin ardından paylaşımına hazır hale gelen videolar, yüz yüze yapılacak olan dersten en az 3 gün önce Edpuzzle programı aracılığıyla öğrenciler ile paylaşılmıştır. Yüz yüze dersten en az bir gün önce videoları henüz izlemeyen öğrenciler belirlenmiş ve öğrencilere videoları izlemeleri gerektiği araştırmacı tarafından hatırlatılmıştır. Öğrencilerin videoları izleme süreleri, tekrar izleme sayıları, sorulara doğru yanıt verme oranları ve yapmış oldukları yorumlar Edpuzzle sistemi aracılığıyla düzenli olarak takip edilmiştir. Tüm bu bilgilerin belirlenmesi adına Edpuzzle sisteminde yer alan karne uygulaması düzenli olarak kullanılmıştır. Uygulama süreci ile birlikte elde edilen video izleme ve soruları yanıtlama karnesi EK-8’de yer almaktadır. Bu karnedeki her bir kutucuğun altında yer alan çizgi, videoların kaç dakikasının izlendiğini göstermektedir. Yeşil çizgi, tüm videonun izlenmiş olduğu anlamına gelmektedir. Kutucukların içinde yer alan rakam ise videoda yer alan soruların yüzde kaçının doğru yanıtlandığını göstermektedir. Bu doğrultuda 100 (yüz) rakamı, tüm sorulara doğru yanıt verildiğini göstermektedir. Öğrencilerin bazıları bu süreçte kullanıcı adı ile şifrelerini unutmuş ve yeni kullanıcı adı alarak sanal sınıfa dâhil olmuşlardır. Bu nedenle sanal sınıfta aynı ada sahip birden çok öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin video izleme oranları ve sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilirken, unutmuş oldukları eski kullanıcı adları ile gerçekleştirdikleri işlemler de göz önünde bulundurulmuştur. Böylelikle 10 hafta süren uygulama süresinde toplam uzunluğu 227.44 dakika olan 25 video öğrenciler ile paylaşılmış ve Edpuzzle sistemi aracılığıyla öğrenci hareketleri takip edilmiştir. Bu videolara dair bilgiler ve örnek bir dersin ekran görüntüsü Tablo 2.8. ve Görsel 2.1.’de yer almaktadır.

Tablo 2.8 Sınıf dışı e-öğrenme videoları bilgileri

Video Bilgisi	Hafta	Video Adı ve Süresi	Video Adı ve Süresi	Video Adı ve Süresi
Hafta 1		Hoşgeldiniz/01.14	Teknoloji ve Toplum/ 06.42	
Hafta 2		Doğru ve Güvenilir Bilgi/11.30	Sanal Güvenlik 1/10.16	Sanal Güvenlik 2/ 09.56
Hafta 3		Bilim İnsanları 1/ 10.25	Bilim İnsanları 2/ 09.56	Bilim İnsanları 3/ 10.07
Hafta 4		Bilimsel Etik 1/09.29	Bilimsel Etik 2/09.28	
Hafta 5		Ekonomi 1/10.36	Ekonomi 2/10.09	Ekonomi 3/11.59
Hafta 6		Meslekler 1/08.56	Meslekler 2/08.16	
Hafta 7		Sosyal Hayat 1/08.35	Sosyal Hayat 2/09.17	
Hafta 8		Üretim 1/08.24	Üretim 2/09.11	Fikir 1/08.09
Hafta 9		Fikir 2/08.32	Fikir 3/10.06	Tüketici 1/12.15
Hafta 10		Tüketici 2/09.03	Tüketici 3/09.13	
10 Hafta		25 Video	Toplam Süre: 227.44 Dakika	



Görsel 2.1. Örnek bir derse ilişkin ekran görüntüsü

Ters-yüz sınıf uygulamaları süresince sınıf dışında öğrencilerle paylaşılan dersler, öğrenciler tarafından Görsel 1’de görüldüğü gibi izlenmiştir. Araştırmacı tarafından eklenen soru, bağlantı ve yorum sayfaları ise ilgili dakika geldiği zaman ekrana düşmektedir. Uygulama sürecinin en başında öğrencilere anlatıldığı üzere, öğrenciler videoları izlerken sormak istedikleri soruları, akıllarına takılan başlıkları, konuyla ilgili düşünce ve yorumlarını not alarak sınıfa gelmişlerdir.

Öğretmenin sınıf dışındaki görev ve sorumluluklarından bir diğeri ise sınıf içinde gerçekleştirilecek olan öğrenci merkezli etkinlikleri hazırlamaktır. Bu bağlamda araştırmacı, 10 hafta süren ters-yüz sınıf uygulamalarının tüm süreçlerini kapsayan toplam 26 tane ders planı hazırlamıştır. Ders planları 2018 SBÖP’nin “Bilim, Teknoloji

ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında yer alan 11 kazanım doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan planlardan örnek bir ders planı EK-9’da verilmiştir. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere, ders planlarında ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Videoların öğrencilerle paylaşılması ve hangi etkinliklerin nasıl uygulanacağını ders planlarında ayrıntılı olarak belirlenmesinin ardından sıra sınıf içi süreçlere gelmiştir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının yapısı gereği sınıf içi süreçler ikiye ayrılmaktadır. İlki, sınıf dışında gerçekleşen bilgiye dayalı öğrenmelerin düzenlenmesi, diğeri ise öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesidir. Bu doğrultuda ilk olarak her bir dersin ilk 8 ila 10 dakikalık sürecinde sınıf dışında gerçekleşen öğrenmeye dair öğrencilerin sınıfa getirmiş oldukları soru, yorum ve notlar ele alınmıştır. Bu noktada varsa yanlış öğrenmeler düzeltilmiş ve öğrencilerin videolarda anlatılan konuyu tekrardan hatırlamaları sağlanmıştır. Bunun ardından dersin geri kalan süresi boyunca grup çalışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme çalışmaları, büyük ve küçük grup tartışmaları, örnek olaylar, haber incelemeleri, yaratıcı yazma çalışmaları, problem çözme çalışmaları gibi çok sayıda etkin katılıma dayanan öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklere dair görseller EK-10’da yer almaktadır. Deney grubunda bu çalışmalar yapılırken kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından anlatıma dayalı öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreci ile ders yürütülmüştür. Ders esnasında zaman zaman sınıf akıllı tahtasından ve bir bilgi ve paylaşım platformundan görsel desteği alınmıştır. Kontrol grubunun sınıf dışı süreçlerinde ise öğrenciler, her ders için ev ödevi hazırlamışlardır. Bu ödevler, genellikle Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan konunun okunması ve deftere özet olarak yazılması şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda sınıf dışında ve sınıf içinde yapılan bu çalışmalarla beraber 10 hafta süren uygulama süreci 10 Nisan 2019 tarihinde tamamlanmıştır. Bunun ardından deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi ve sorumluluk ölçeğine dair son test verileri, 12 Nisan 2019 tarihinde toplanmıştır. Bir sonraki hafta olan 15-19 Nisan 2019 tarihleri arasında da Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubu öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşme verileri toplanmıştır.

2.5. Veri Analizi

Araştırmanın nicel verileri, akademik başarı testi ve sorumluluk ölçeği ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçları kullanılarak ön-test ve son-test verileri elde

edilmiştir. Tüm nicel verilerin elde edilmesiyle beraber SPSS 24 paket programına veri girişi yapılmış ve betimsel istatistiklerin ardından analizler gerçekleştirilmiştir. Hem ön-test verileri hem de son-test verileri analiz edilmeden önce elde edilen verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Normallik dağılımı için basıklık, çarpıklık, histogram grafikleri ve Shapiro-Wilk testlerine bakılmıştır. Bunun sonucunda sorumluluk ölçeğine dair ön-test ve son-test verilerinin her iki şubede de normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Başarı testinin ise son-test puanları her iki şubede normal dağılım gösterirken, ön-test puanları 5/A sınıfında normal dağılmakta, 5/C sınıfında ise normal dağılım göstermemektedir. Normallik testlerinin ardından verilerin analizine geçilmiştir. Verilerin analizinde şu testler uygulanmıştır:

- Kontrol grubunun akademik başarı testi ve sorumluluk ölçeğindeki ön-test ve son-test puanları arasındaki ölçüm için bağımlı örneklem t-testi,
- Deney grubunun sorumluluk ölçeğindeki ön-test ve son-test puanları arasındaki ölçüm için bağımlı örneklem t-testi yapılırken, akademik başarı testindeki ön-test ve son-test puanları arasındaki ölçüm için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi,
- Kontrol ve deney grubunun akademik başarı testi ön-test puanları arasındaki ölçüm için Mann Whitney U testi yapılırken, sorumluluk ölçeğindeki ön-test puanları arasındaki ölçüm için bağımsız örneklem T testi,
- Kontrol ve deney grubunun akademik başarı son-test puanları arasında ölçüm için Welch testi yapılırken, iki grubun sorumluluk ölçeği son-test puanları arasındaki ölçüm için ise Tek Yönlü ANCOVA (Kovaryans Analizi) yapılmıştır. Bu analizde ön-test verileri kovaryant değişken olarak atanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem ile toplanmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden biri olan gömülü deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda, Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel veriler elde edilmiştir. Görüşme verileri, tümevarımsal bir şekilde Nvivo12 nitel veri analizi paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Tümevarımsal bir şekilde yapılan analizde araştırmacılar, eldeki bütün verilerden kodlamalar yapmaya ve böylelikle anlamlı bir bütün yaratmaya çalışırlar (Glesne, 2012). Bu doğrultuda öncelikle gerçekleştirilen görüşmeler, yazılı metin haline getirilmesinin ardından Nvivo12 programına yüklenmiştir. Ardından araştırma amacı ve

nicel verileri doğrultusunda kod ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar nicel verileri destekleyecek bir şekilde raporlaştırılmıştır. Çalışma kapsamında yapılandırılmış gözlem formu doğrultusunda araştırmacı tarafından kontrol grubunda, bir gözlemci tarafından ise deney grubunda toplanan gözlem verileri, uygulama sürecinin güvenilirliğini artırmak adına elde edilmiştir. Bu veriler, Sosyal bilgiler dersinde yapılan ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi bağlamında kullanılmamıştır.

2.6. Araştırmada İnandırıcılık ve Etik

Araştırma etiğinin ve elde edilen nitel verilerin inandırıcılığının sağlanması adına araştırmacı bazı çalışmalarda bulunmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak ve verilerin geçerliğini ortaya koymak için yapılabilecek uygulamalardan biri, veri analizinde uzman incelemesine başvurmaktır (Creswell, 2008; Glesne, 2012). Uzman incelemesi, araştırmacının nitel veri analizi ile ilgili yapmış olduğu çalışmaları, araştırma konusunda doğrudan bilgi sahibi olmayan başka uzmanların görüşüne sunmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen nitel veri analizlerinin %20'si doktora tez aşamasında olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, araştırmacıdan bağımsız olarak bu verileri kodlamışlar ve ardından araştırmacı, uzmanlar ile bir araya gelerek kendi kodlamalarını uzmanların kodlamaları ile karşılaştırmıştır. Gerçekleştirilen bu uygulama ile inandırıcılığı artırmak adına kodlar karşılaştırılmış ve fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır (Barber ve Walczak, 2009). Yine elde edilen verilerin inandırıcılığının artırılması için veri toplama sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, başkalarının etkisi altında kalmayacakları bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, uygulama okulunun kütüphanesinde gerçekleştirilmiş olup görüşmecisi ve görüşülen kişiden başka birisinin ortamda bulunmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada etik boyutun güçlendirilmesi için öncelikle ilgili kurum ve kurullardan araştırmanın gerçekleştirilmesine dair yazılı izinler alınmıştır. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan alınan onay belgesi ile Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma iznine EK-1 ve EK-2'de yer verilmiştir. Bu izinlerin ardından araştırmaya katılması düşünülen öğretmen ve öğrencilerle görüşülerek bu kişilerden sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Aynı zamanda hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin velilerinden izin belgeleri alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan

öğretmen ve öğrenci gönüllü katılım formları, veli izin belgeleri ile veli bilgilendirme mektubu EK-11’de yer almaktadır. Araştırmanın her aşamasında gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmacı, hem uygulama sürecinde hem de veri toplama sürecinde yansız olmaya ve yönlendirmelerden uzak durmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen analizlerin raporlaştırılması sırasında öğretmen ve öğrencilerin gerçek adları yerine kod isimler kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analiz edilmesi ile birlikte ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır. Akademik başarı ve sorumluluğa ilişkin olarak toplanan verilerin analizinde uygulanan istatistiksel test sonuçları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler dört başlık altında yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisine ilişkin bulgular başlığı altında ilk olarak akademik başarı testi ile elde edilen ön-test ve son-test verilerinin betimsel istatistikleri ile normallik dağılımlarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle akademik başarı testi kullanılarak ön-test verileri elde edilmiştir. Gerçekleştirilen deneysel işlemin ardından aynı ölçme aracı kullanılarak son-test verileri elde edilmiştir. Böylelikle araştırmanın akademik başarıya ilişkin nicel verileri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde hangi testlerin yapılacağını belirlemek için ilk olarak verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Bunun için basıklık-çarpıklık katsayıları, Shapiro-Wilk normallik testi, histogram ve kutu grafikleri incelenmiştir (Karagöz, 2016). Tablo 3.1.'de akademik başarı testinin ön-test ve son-test verilerinin normallik dağılımına dair değerler yer almaktadır.

Tablo 3.1. Akademik başarı testi ön-test ve son-test verilerinin normallik dağılımı değerleri

		Kişi Sayısı	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Ön-Test	Kontrol	29	20,2069	5,37	-,352	-,634	,301
	Deney	28	20,3929	5,76	-1,148	1,022	,003
		Kişi Sayısı	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Son-Test	Kontrol	29	20,8276	5,52	-,564	-,023	,435
	Deney	28	25,3929	3,09	-,882	-,904	,085

Akademik başarı testinin ön ve son testlerinin gruplara göre normal dağılıp dağılmadığına karar verebilmek için Tablo 10'da yer alan değerlerin yanı sıra histogram ve kutu grafiklerine bakılmıştır. Normal bir dağılımda, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında yer alması beklenmektedir (Huck, 2012; Karagöz, 2016). Akademik başarı testinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları

incelendiğinde deney grubuna ait ön-test verileri haricindeki diğer tüm verilerin bu aralıkta yer aldığı görülmektedir. Verilerin normal dağılımının test edilmesinde dikkat edilmesi gereken bir diğer test ise Shapiro-Wilk ya da Kolmogorov-Smirnov’dur. Örneklem grubunun sayıca az olduğu durumlarda Shapiro Wilk testi tercih edilmektedir ve Shapiro-Wilk değerinin anlamlılık düzeyinin 0,05’ten büyük olması durumunda verilerin dağılımının normal olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda deney grubundan elde edilen ön-test verileri haricindeki diğer verilerin normal dağılım şartını sağladığı söylenebilir. Bu işlemlerin sonucunda ortaya çıkan değerlerden görüldüğü üzere akademik başarı testinden elde edilen ön-test puanlarının deney grubunda normal dağılımı sağlamadığı ancak kontrol grubu ile yapılan ön ölçümün yanı sıra hem deney hem de kontrol grubu ile yapılan son ölçümlerde ise normallik şartlarının sağlandığı görülmektedir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini incelemek için toplanan nicel ön-test verilerinin kontrol grubunda normal dağılım sergilediği ancak deney grubunda normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. Bu nedenle kontrol ve deney grubunun akademik başarı testi ön-test puanları arasındaki ölçüm için parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda her iki grubun akademik başarı testi ön-test sonuçlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi, normal dağılımın sağlanamadığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi yerine kullanılan parametrik olmayan testlerden biridir (Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh, 2010; Kalaycı, 2010; Karagöz, 2016). Deneysel işlem öncesi yapılan akademik başarı testi ön-test uygulamasının gruplara göre karşılaştırılması Tablo 3.2.’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Akademik başarı testi ön-test sonuçlarının gruplara göre Mann-Whitney U testi sonucu

Grup	Kişi Sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	28	29,70	831,50	386,500	,754
Kontrol	29	28,33	821,50		

Tablo 3.2.’de Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarını kapsayan akademik başarı testinin deney ve kontrol grubu ön-test sonuçlarının Mann-Whitney U testi karşılaştırması yer almaktadır. Buna göre deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=.754>.05$).

Ön-testlerin ardından çalışmada deneysel işlem sürecine geçilmiştir. 10 hafta süren deneysel işlem boyunca deney grubundaki Sosyal Bilgiler dersi, ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda işlenmiştir. Kontrol grubundaki Sosyal Bilgiler dersi ise 2018 SBÖP ve ders kitabı doğrultusunda yürütülmüştür. 10 haftalık deneysel işlem sürecinin ardından istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmalar şunlardır:

- Deney grubunun akademik başarı testinden almış olduğu ön-test puanları ile son-test puanlarının karşılaştırılması,
- Kontrol grubunun akademik başarı testinden almış olduğu ön-test puanları ile son-test puanlarının karşılaştırılması,
- Deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi son-test puanlarının karşılaştırılması.

Deneysel işlemin ardından öncelikle deney grubunun akademik başarı testinin ön-testinden almış olduğu puanlar ile son-testten almış olduğu puanlar karşılaştırılmıştır. Böylelikle 10 hafta süren deneysel işlemin, deney grubunun akademik başarısında nasıl bir etki yarattığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Deney grubunun akademik başarı testi son-test verileri normal dağılım gösterirken, ön-test verileri ise normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle bağımlı örneklem t-testi yerine parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tercih edilmiş böylelikle aynı örneklem üzerinde farklı zamanlarda yapılan ölçümlerden elde edilen puanların karşılaştırılması sağlanmıştır (Ary, vd. 2010; Büyüköztürk, 2019; Huck, 2012). Deney grubunun akademik başarı testi ön-test ve son-test puanlarının göstermiş olduğu farklılık Tablo 3.3.'te yer almaktadır. Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden almış oldukları son-test puanları ile ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=.002<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamı incelendiğinde bu farkın son-test ölçümlerini temsil eden pozitif sıra yönünde olduğu dikkat çekmektedir. Sonuç olarak gerçekleştirilen 10 haftalık deneysel işlem sürecinin, deney grubunun akademik başarısını istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığı söylenebilir.

Tablo 3.3. Deney grubu akademik başarı testi ön-test/son-test karşılaştırması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	5	11,20	56,00	-3,04	,002
Pozitif Sıra	21	14,05	295,00		
Eşit	2	-	-		

Deneysel işlemin ardından akademik başarı testi sonuçları ile gerçekleştirilen bir diğer işlem, kontrol grubunun ön-test puanları ile son-test puanlarının karşılaştırılmasıdır. 10 hafta boyunca deney grubundan farklı olarak Sosyal Bilgiler dersinin ters-yüz sınıf uygulamaları yapılmadan, 2018 SBÖP ve ders kitabı doğrultusunda işlendiği kontrol grubunun akademik başarı testinden almış olduğu ön-test ve son-test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Böylelikle Sosyal Bilgiler dersinin deneysel işlem yapılmadan işlendiği kontrol grubunun akademik başarısının 10 haftalık bu süreçte ne yönde ilerlediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun için kontrol grubundan elde edilen ön-test ve son-test verileri incelenmiş, her iki ölçümde de normallik şartlarının sağlandığı görülmüştür. Normallik şartının sağlanması ile beraber aynı grubun farklı zaman diliminde ölçülmesine olanak tanıyan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2019; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.4.'te yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında istatistik olarak anlamlı bir değişim görülmemektedir ($p=.671>.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan önce 20,20 olan puan ortalamaları uygulamadan sonra 20,82'ye yükselmiştir. Ortalamada bir yükselme olmasına karşın bu yükselme, istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Tablo 3.4. Kontrol grubu akademik başarı testi ön-test/son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Başarı Testi	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Ön-test	29	20,20	5,37	28	,429*	,671
Son-test	29	20,82	5,52			

* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Deneysel işlemin ardından akademik başarı testi sonuçları ile gerçekleştirilen son işlem, deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi son-test puanlarının karşılaştırılmasıdır. Bu işlem ile beraber 10 hafta süren deneysel işlemin, deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarıları arasında bir etki yaratıp yaratmadığı ortaya konmuştur. İki grubun son-test puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle tek yönlü varyans analizi için gereken varsayımlar test edilmiştir. Varyansların homojenliği, verilerin normal dağılımı ve örneklemelerin ilişkisiz olması varyans analizinin temel varsayımlarıdır (Büyüköztürk, 2019; Kalaycı, 2010). İlk olarak verilerin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Her iki grubun son-test verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun ardından Levene testi ile

varyansların homojenlik durumu incelenmiştir. Bu test sonucunda varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=.009<.05$). Levene testi verileri Tablo 3.5.'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Akademik başarı testi son-test Levene testi sonuçları

Levene İstatistik	Df1	Df2	p
7,314	1	55	,009

Varyansların homojen olmaması durumunda grupların ortalamaları arasındaki farkı karşılaştırmak ve F değerini elde edebilmek için tek yönlü varyans analizine alternatif iki test bulunmaktadır. Bu testler, Brown–Forsythe ve Welch testleridir. Her iki test de aynı ölçme aracının, aynı örnekleme birden fazla uygulanması nedeniyle ortaya çıkan Tip 1 hatayı kontrol edebilme konusunda etkilidir. İki test karşılaştırıldığı zaman Welch testinin daha güçlü olduğu söylenebilir (Field, 2009). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden almış oldukları son-test değerlerinin karşılaştırılması için Welch testi tercih edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 3.6.'da yer almaktadır.

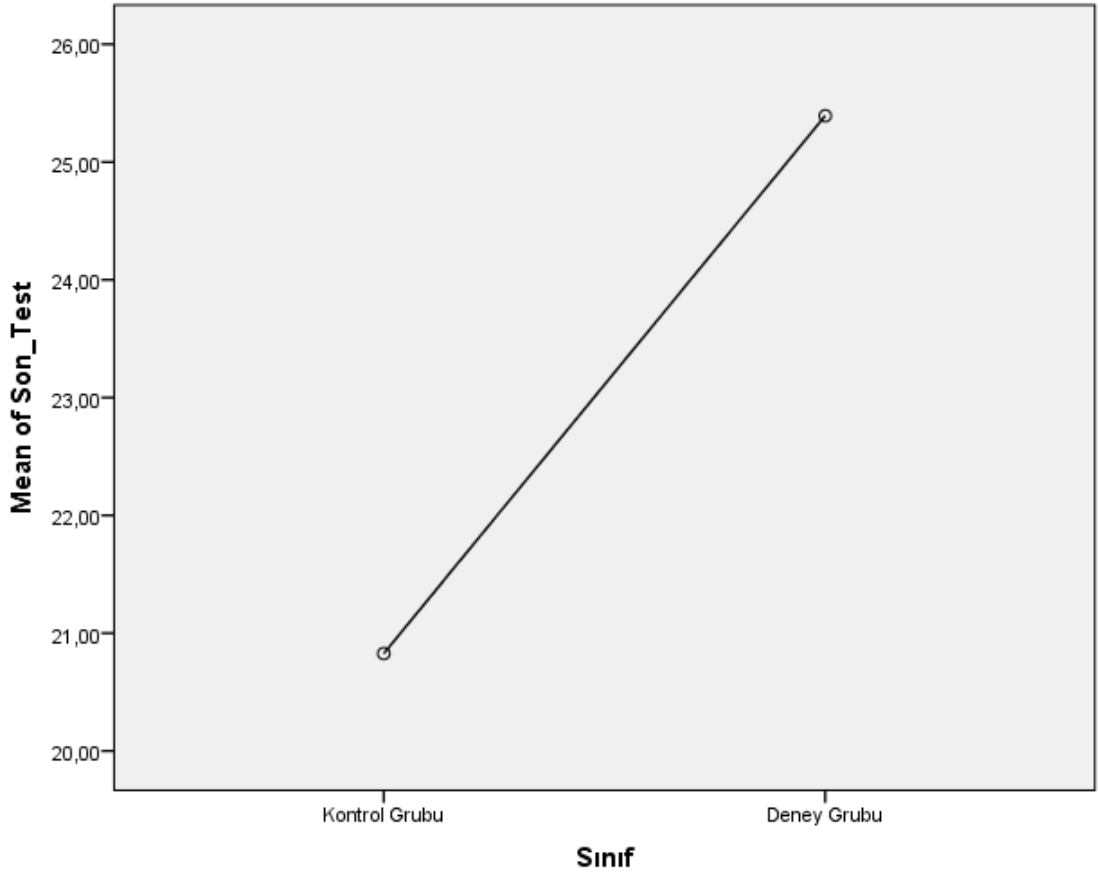
Tablo 3.6. Akademik başarı testi son-test gruplar arası karşılaştırma için Welch testi sonuçları

	İstatistik (F)	sd1	sd2	p
Welch	14,950	1	44,31	.000

Tablo 3.6.'da yer alan verilere göre deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$Welch F(1, 44.31)=14,950$, ($p=.000<.05$)]. Araştırmada tek bağımsız değişken (öğretim uygulaması) ve iki grup yer aldığından ortalamalar arasındaki farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak için post-hoc testleri yerine betimsel istatistiklere ve ortalamaların grafiğine (means plot) bakılmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 3.7.'de, ortalamaların grafiği ise Şekil 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Akademik başarı testi son-test gruplar arası karşılaştırma betimsel istatistikleri

	Kişi Sayısı	Ortalama Ön-Test	Ortalama Son-Test	ss	sh
Deney Grubu	28	20,23	25,39	3,09	.58
Kontrol Grubu	29	20,20	20,82	5,52	1,02
	57	20,21	23,07	5,01	.66



Şekil 3.1. Akademik başarı testi son-test gruplar arası karşılaştırma için ortalamalar grafiği

Tablo 3.7. ve Şekil 3.1.'de yer alan verilere göre 10 haftalık deneysel işlem sürecinin ardından deney grubunun son-test puan ortalaması 25,39 olurken, kontrol grubunun son-test puan ortalaması ise 20,82 olmuştur. Böylelikle Welch testi ile grupların ortalamaları arasında tespit edilen anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Buna göre 10 hafta boyunca ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda işlenen Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artırdığı söylenebilir. Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarda, ortalamalar arası farkların anlamlı olması durumunda p değerinin yanı sıra etki büyüklüğüne de yer verilmesi önemli görülmektedir. Çünkü etki büyüklüğü, çalışmalarda elde edilen sonuçların uygulamada ne kadar anlamlılık taşıdığını göstermesi açısından değerlidir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu çalışmada da etki büyüklüğü olarak grup ortalamaları farkını temel alan Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Cohen'nin d değeri, örneklem ortalamaları farkının harmanlanmış standart sapmaya bölünmesi ile elde edilmektedir. Elde edilen bu değer, 0 ila +1 arasında bir değer almaktadır. Elde edilen değer; .2 civarında ise etki büyüklüğü küçük, .5 civarında ise orta ve .8 civarında ise

büyük olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu çalışmada akademik başarı testi son-test puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması ile elde edilen sonucun etki büyüklüğü, Cohen'in d değeri ile 0.45 olarak hesaplanmıştır. Bu rakam, elde edilen sonucun orta düzeyde etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini inceleme amacıyla elde edilen nicel veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Gömülü deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada nicel verilere ek olarak aynı amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubunda yer alan tüm öğrencilerden nitel veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen bu veriler, araştırmanın nicel bulgularını destekleyecek ve kimi noktalarda derinleştirecek niteliktedir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamına yakını ve Sosyal Bilgiler öğretmeni, ters-yüz sınıf uygulamalarının başarıyı olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler.

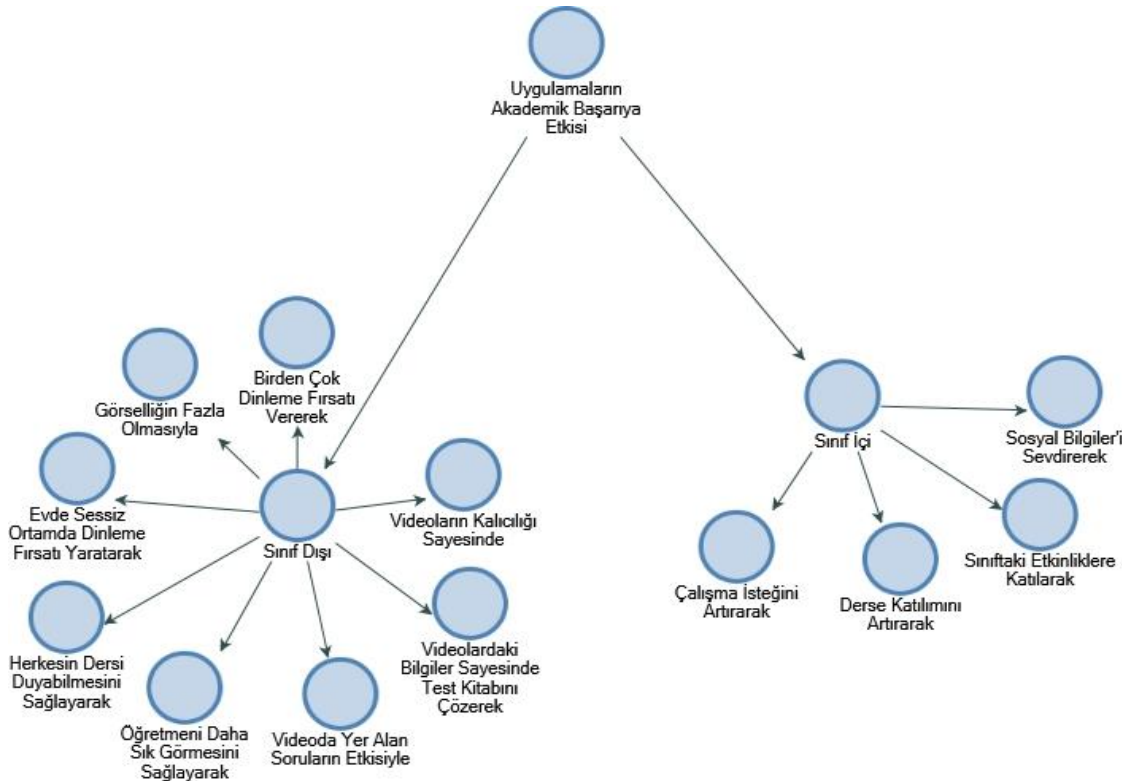
3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Nitel Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubu öğrencilerinin tamamına yakını, gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde okulda yapılan deneme sınavlarından daha yüksek puanlar aldıklarını ve karne notlarını belirleyen Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınavında da notlarının ilk döneme oranla yükseldiğini ifade etmektedirler. Örneğin; katılımcılardan Erdem, akademik başarısının yükseldiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Deneme sınavı açıklandı deneme sınavında böyle %5 ortalama yükselmiş sonra okulda da yükselmişim hepsinde yükselmişim”*. Benzer şekilde Gökhan da uygulamalar sayesinde Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından yapılan yazılı sınavlardaki başarısının arttığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Daha Sosyalim birazcık daha ileriye gitti. Sınavlarda videolarda söylediğiniz şeyler sınavda çıktı, çıkıyor. Onun için de onlardan yararlanarak sınavlardan yüksek almamı sağladı”*. Nadir de Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından yapılan sınavlarda daha yüksek notlar aldığını şu şekilde açıklamaktadır: *“Sınavlardan sorular da çıktı sizin videoda anlattığınız konulardan. Üretimden bir sürü soru çıkmıştı. O yardımcı oldu bana kendi öğretmenimizin yaptığı sınavda. Daha iyi öğrenmeye yardımcı oldu”*. Aynı şekilde Melisa da ters-yüz sınıf uygulamaları kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan e-öğrenme videolarının akademik başarısını artırdığını

şu şekilde ifade etmektedir: “Orada videolarda sizin sorduğunuz şeylerden bazıları kendi öğretmenimizin sınavında da çıktı”. Son olarak katılımcılardan Ahmet, uygulamalar sayesinde akademik başarısında yaşanan artışı şu şekilde özetlemektedir: “Hocam ben eskiden çok iyi değildim Sosyalde. Bu videoları izleyerek daha iyi notum gelişti. Eskiden 80’di notum 85 oldu hocam yükseldi”. Öğrencilere ek olarak deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler öğretmeni olan Orhan Öğretmen de ters-yüz sınıf uygulamaları sayesinde öğrenci akademik başarısının artışı şu şekilde açıklamaktadır:

Zaten somut olarak da bunu gördük başlangıçta bir test uygulamıştınız çocuklara orada gördük bunu. Onun sonucunda hani yaklaşık olarak geçen 3 aylık sürecin sonucunda yapılan şeylerde çocukları ne diyelim istekli buldum. Mesela süreci siz bitirdiniz ondan sonra ben derse girdim çocuklar son derece canlı son derece istekli çok hazırbulunuşluğu olan bir sınıf gördüm o anlamda başarılıydı diyebilirim.

Deney grubunda yer alan diğer öğrencilerin de ters-yüz sınıf uygulamaları sayesinde akademik başarılarının arttığına vurgu yapmalarının ardından araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmelerde bu başarı artışının nedenini ve başarıyı arttıran yolları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Deney grubu öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda, ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıyı artırmaya olan etkisi, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki temel başlığa ayrılmaktadır. Nvivo nitel veri analizi programı ile elde edilen bu başlıklar ve içinde yer alan alt başlıklar Şekil 3.2.’de yer almaktadır.



Şekil 3.2. Ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıya etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarılarını artırdığını ifade eden öğrenciler, Şekil 3.2.'de de görüldüğü üzere uygulamaların sınıf içindeki ve sınıf dışındaki kimi etkileri sayesinde başarılarının artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler incelendiği zaman akademik başarının artışı konusunda sınıf dışı süreçlerin daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda sınıf dışında öğrencilere akademik bilgileri kazandırma amacıyla hazırlanmış olan e-öğrenme videolarının birden çok sayıda izlenebilmesi ve bu videoların görsellik açısından daha zengin olması, öğrencilerin en fazla dile getirmiş olduğu düşüncelerdendir. Bu konuda katılımcılardan İlker şu ifadeleri kullanmaktadır: “*Bence sınavlara çalışmak amacıyla iyi oldu. Sınıfta dinliyoruz böyle hocalar anlatıyor ama dinleme şansımız burada birden fazla. İstedğimiz zaman dinleyebiliyoruz dersleri*”. Benzer şekilde katılımcılardan Ahmet de ters-yüz sınıf uygulamaları kapsamında kullanılan e-öğrenme videoları sayesinde Sosyal Bilgiler dersi konularını pekiştirme amacıyla tekrar etme şansının arttığını şu şekilde dile getirmektedir:

Hocam nasıl desem ben evde hocam mesela genellikle çok tekrar yapmıyordum. Böylelikle şey yapmış oluyordum bazı dersleri o gün olan dersleri tekrar ediyordum. Ama böylelikle hepsini tekrar edebiliyorum eski dersleri görebiliyorum. Eskiden Sosyal çok tekrar etmiyordum kolay diye ama o yüzden düşük alıyordum.

Son olarak katılımcılardan Yasin de e-öğrenme videoları ile Sosyal Bilgiler dersini istediği zaman tekrar etme şansının olduğunu böylelikle akademik başarısının olumlu etkilendiğini şu ifadelerle anlatmaktadır:

Bence güzel bir uygulama. Video izleyerek yaptık. Konular her zaman mesela öğretmen derste mesela bir şeyi anlatıyor ama bir daha bir sürü kişiye anlatması zor oluyor. Bir kişi anlamıyor bir sürü kişiye anlatması zor olduğu için bir kişiye tekrar anlatmak zorunda kalıyor ama bu videolar kalıcı. İleride de mesela bu konuyu unutunca tekrar o videolardan izleyebiliyoruz. Başarımı genel olarak etkiledi. Çünkü tekrar tekrar izledik ve videolar benim aklımda daha fazla kalıcı oluyor.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının sınıf dışında akademik başarıya olumlu etki eden bir diğer yanı, e-öğrenme videolarının görsel açıdan daha zengin olmasıdır. E-öğrenme videolarının temelini görsel işitsel materyal kullanımına dayanması, e-öğrenmeyi yüz yüze öğrenmeden farklı kılmaktadır. Bu bağlamda farklı türden materyallerin sıklıkla kullanımı daha fazla sayıda öğrenciye hitap etmekte ve onların ilgisini çekmektedir. Bunu destekleyecek şekilde katılımcılardan İlker şu ifadeleri kullanmaktadır: “*Video olunca ben daha çok anlıyorum. Ben hocaların anlattığından biraz daha az anlıyorum. Fotoğraflardan filan fotoğraflar ilgimi çekiyor, görsel olması daha iyi*”. Benzer şekilde

Cengiz de video derslerin görsel açıdan zengin olmasının başarıya olan olumlu etkisini şu ifadelerle desteklemektedir: “*Bir de görsellik olarak da daha kalıcı oluyor videolar*”. Aynı şekilde katılımcılardan Mert de okul dışındaki zamanının çoğunlukla bilgisayar başında geçtiğini, bu nedenle derslerin videolar aracılığıyla okul dışında izleniyor olmasının bilgilerin hatırdan kalmasına olumlu etki ettiğini şöyle ifade etmektedir: “*Bence çok iyi. Zaten daha çok bilgisayarda takıldığımız için hem unutmuyoruz*”. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretmeni de videoların görsel açıdan önemine vurgu yapmaktadır. Orhan Öğretmen, görsel kullanımının Sosyal Bilgiler dersinin doğası gereği önemli olduğunu ve bu açıdan ters-yüz sınıf uygulamalarının olumlu etkisinin olduğunu şu şekilde anlatmaktadır:

Görsellik ağırlıklı bir dersimiz var. Çocukların bizim dersimizde görsel materyal görmesi çok çok önemli. Yeni kuşak da aynı şekilde tamamen görsel materyallere odaklı ekran çocukları bunlar. Bu yöntemin bizim dersimizde olumlu yönleri işte bu dersin konu anlatımında görselliğe önem vermesi. Böyle bir şey yapması bunun işte süreç içinde kesinlikle faydalı diye düşünüyorum.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıyı ne şekilde olumlu etkilediğini açıklayan katılımlardan bazıları, e-öğrenme videolarının sessiz bir ortamda dinlenebiliyor olmasının herkesin tüm konu anlatımını duyabilmesini sağladığını ifade etmektedirler. Böylelikle konuları kavrama, konu kaçırmama ve devamında başarının artması anlamında olumlu yönde etkilendiklerini dile getirmektedirler. Bu bağlamda katılımcılardan Cengiz, sınıfta dikkatini dağıtan birçok unsur olduğunu ve bu nedenle konu anlatımını evde sessiz bir ortamda dinlemenin kendisi için önemli olduğunu şu ifadelerle anlatmaktadır:

Hocam bence çok güzel. Her derste bu olursa bence daha iyi olacak. Çünkü okulda etkinlik yapıp evde ders işlemek. Okulda her türlü ses oluyor. Bazı şeyleri duyuyorsun duyamıyorsun ama bunu evde yaparsan evde kendi odan varsa ya da başka oda annenin babanın odasında bile sessizce ders dinleyebilirsin. Önceden eve ödev veriyordu hoca. Sınıfta konu anlatıyordu ama konularda orada (sınıfta) çok ses oluyordu. Bazen ben konuşuyordum, o, bu konuşuyor ondan çok ses fazla oluyordu zor işliyordu dersler biraz.

Katılımcılardan Enes de Cengiz’e benzer bir şekilde konu anlatımlarının videolar aracılığıyla sınıf dışında yapıldığı bu uygulama sürecinde, videoların sessiz bir ortamda dinlenebilmesine ve böylelikle herkes tarafından rahatça duyulabilmesine vurgu yapmakta, aynı zamanda bu durumun öğretmenin işini de kolaylaştırdığını düşünmektedir. Enes, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Her şeyi bir derste anlatmak zor. En azından okulda oturduğun yerden yapamıyorsun ve böyle fazla ses sarf ediyorsun. Ses telleri zarar görüyor. Hem sağlığın için video çekmek daha iyi olur. Normal seste bile konuşsan bu şekilde herkes duyabilir seni.

E-öğrenme videolarının akademik başarı açısından sağlamış olduğu olumlu etkiye vurgu yapan katılımcılardan Özlem ise videolarda yer alan sorulara benzer soruların, Orhan öğretmen tarafından yapılan ve karne notunu etkileyecek olan sınavda da sorulduğunu ve bu sayede başarısının arttığını dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı Sevgi de videolarda yer alan bilgiler sayesinde test kitabında yer alan soruları daha rahat çözdüğünü şu şekilde ifade etmektedir: *“Kendi öğretmenimiz bana bir tane test kitabı vermişti. Ben bu videoları izleyince aklıma buradaki videolardan sizin cümleleriniz geliyor onların yardımıyla testi kolayca bitirebiliyorum. O test kitabım bitti ve çok rahatladım”*. Diğer öğrencilerden farklı olarak Yiğit ise ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıyı etkilemesini başka bir yönden değerlendirmiştir. Hem yüz yüze eğitim hem de e-öğrenme videoları ile Sosyal Bilgiler öğretmenini haftanın tüm günlerinde görebilmesine vurgu yapan Yiğit, bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

Beni hem sosyal durumum olarak hem de ders olarak etkiledi. Ders olarak başarıım mesela biraz düşüktü. Şimdi daha iyi. Sosyal olarak da hep sizi görmüş oluyoruz. Normalde sizi pazartesi, salı, çarşamba göremediğimiz için hem oradan (videolardan) görebiliyoruz hem de perşembe, cuma derste görebiliyoruz.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarılarını artırdığını düşünen öğrencilerden bazıları ise bu başarı artışının sınıf içinde gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçleri sayesinde olduğunu düşünmektedir (Şekil 13). Bu bağlamda sınıf içinde yapılan etkinliklerde edindikleri ve bu etkinlikler sayesinde derse katılımlarında yaşanan artış ile beraber başarılarının olumlu etkilendiğini vurgulamaktadırlar. Katılımcılardan Esra, sınıf içinde yapılan etkinlikler sayesinde Sosyal Bilgiler dersine daha çok çalışmaya başladığını ifade etmektedir. Katılımcıların birçoğu ise sınıf içinde yapılan etkinlikler sayesinde derse katılımlarının arttığını, böylelikle başarılarının yükseldiğini söylemektedirler. Bu doğrultuda katılımcılardan Gözde, düşüncelerini şöyle anlatmaktadır: *“Aktif katılıyorum artık derslere. Notlarım iyi oldu. Daha artık derslerime daha iyi katılıyorum. Özgüvenim yerine geldi. Videoları izleyince anlatma şekliniz de güzel zaten böyle”*. Benzer şekilde katılımcılardan Zafer de derslerde daha etkin olması ile beraber notlarındaki başarının yanı sıra psikolojik olarak da kendini daha iyi hissettiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Bence iyi etkiledi. Çünkü psikolojik olarak da mesela daha iyi hissettiriyor. Yazı yazmıyoruz o beni iyi hissettirdi. İkincisi nasıl desem*

bir düşünüyem başarımı güzel etkiledi mesela birazcık daha az parmak kaldırırken şimdi daha fazla kaldırıyorum”. Son olarak katılımcılardan Cengiz, ters-yüz sınıf uygulamalarının sınıf içi süreçlerinde gerçekleşen etkinliklerin performansı ve akademik başarısı üzerindeki olumlu etkiye değinmektedir. Bu doğrultuda Cengiz düşüncelerini şu şekilde özetlemektedir:

Hocam iyi etkiledi. Sınav notuma hiç bakmıyorum ben daha performansına bakıyorum. Performansımı daha çok yükseltti hocam. Çünkü az önce dediğim gibi dikkati hem artırıyor hem de daha sessiz bir ortamda dikkatlice dinleyebiliyorsunuz. Hocam daha etkin bir derse katılma durumum oldu. Daha fazla bilgi edindim daha doğrusu. Sizin orda gösterdiklerinizle orada daha çok bilgi kazandım.

Katılımcılardan bazıları ise sınıf içinde gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçleri sayesinde Sosyal Bilgiler dersine yönelik düşüncelerinin değiştiğini, bunun sonucunda akademik başarılarının da olumlu yönde etkilendiğini ifade etmektedirler. Bu yönde düşünen katılımcılardan Enes, uygulamalar sayesinde değişen ders çalışma alışkanlığını şu şekilde anlatmaktadır: *“Olumlu etkiledi. Biraz daha ders çalışma isteği uyandı bende. Normalde sıkılıyorum ben derslerde. Bunun sayesinde diğer derslere de çalışsam geliyor”*. Benzer şekilde katılımcılardan Serdar da uygulamalar sayesinde Sosyal Bilgiler dersine yönelik düşüncelerinin değiştiğini ve bunun sonucunda başarısının da artış gösterdiğini şöyle ifade etmektedir:

Hocam bence teknolojiyi kullanmak iyi olmuş. Böyle daha iyi. Okulda konu tekrarı yerine etkinlik yapmak benim için daha rahat oldu. Çünkü 10 dakika konu anlatımı yapıp 40 dakika etkinlik yapmak böyle bence daha bilgi verici. Başarımı da etkiledi hocam. Sosyal ben genellikle sevmiyordum. En son notum 85, diğerleri düşüktü ama şimdi sevmeye başladım.

Verilerin analiz edilmesiyle beraber Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur. Araştırmanın nitel verileri de nicel veriler ile elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Deney grubunda yer alan öğrenciler, ters-yüz sınıf uygulamaları kapsamında sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan çalışmalar neticesinde başarılarının artış gösterdiğini ifade etmektedirler.

3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Sorumluluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin bulgular başlığı altında ilk olarak sorumluluk ölçeği ile elde

edilen ön-test ve son-test verilerinin betimsel istatistikleri ile normallik dağılımlarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında sorumluluk ölçeği kullanılarak ön-test verileri elde edilmiştir. Gerçekleştirilen deneysel işlemin ardından aynı ölçme aracı kullanılarak son-test verileri elde edilmiştir. Böylelikle araştırmanın sorumluluğa ilişkin nicel verileri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde hangi testlerin yapılacağını belirlemek için ilk olarak verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Sorumluluk ölçeğinin ön ve son-testlerinin gruplara göre normal dağılıp dağılmadığına karar verebilmek için Tablo 3.8.'de yer alan değerlerin yanı sıra histogram ve kutu grafiklerine bakılmıştır. Öncelikle çarpıklık ve basıklık değerlerinin her iki grubun tüm ölçümlerinde de -1 ve +1 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak normallik dağılımı için Shapiro-Wilk değerleri incelenmiştir. Shapiro-Wilk değerlerinin de her iki grubun tüm ölçümlerinde 0,05 anlamlılık düzeyinde veya bu düzeyden yüksek olduğu görülmüştür (Huck, 2012; Karagöz, 2016). Histogram ve kutu grafiklerinin de incelenmesinin ardından sorumluluk ölçeğinden elde edilen ön-test ve son-test verilerinin her iki grupta da normallik şartlarını sağladığı görülmektedir. Sorumluluk ölçeğinin normallik dağılımına ilişkin veriler Tablo 3.8.'de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test verilerinin normallik dağılımı değerleri

		Kişi Sayısı	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Ön-Test	Kontrol	29	66,6897	3,46	-,831	,392	,102
	Deney	28	65,8571	3,79	,040	-,885	,299
		Kişi Sayısı	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Son-Test	Kontrol	29	67,7931	2,95	-,478	-,549	,154
	Deney	28	69,2143	2,16	-,556	-,469	,05

Ters-yüz sınıf uygulamalarına başlamadan önce, ilk olarak deney ve kontrol gruplarından ön-test verileri toplanmıştır. Sorumluluk ölçeği ile toplanan bu ön-test verilerinin her iki grupta da normallik şartlarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol grubunun sorumluluk ölçeği ön-test puanları arasındaki ölçüm için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda iki grubun sorumluluk ölçeğinden almış oldukları ön-test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, iki bağımsız örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık durumunu belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019; Huck, 2012; Muijs, 2010). Deneysel işlem

öncesinde sorumluluk ölçeği ön-test puanlarının gruplara göre bağımsız t-testi ile karşılaştırılması Tablo 3.9.'da yer almaktadır.

Tablo 3.9. *Sorumluluk ölçeği ön-test gruplar arası karşılaştırma için bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	ss	sd	t	p
Deney Grubu	28	65,85	3,79	55	.83	.391
Kontrol Grubu	29	66,68	3,46			

Tablo 3.9'da 24 maddelik sorumluluk ölçeğinin deney ve kontrol grubu ön-test sonuçlarının bağımsız örneklem t-testi karşılaştırması yer almaktadır. Bu karşılaştırmada, varyansların homojen olduğu sütundaki değerler dikkate alınmıştır. Çünkü varyansların homojenliğini test eden Levene istatistiği ile birlikte varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p=.452>.05$). Buna göre yapılan karşılaştırma sonucunda deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun sorumluluk ölçeği ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=.391>.05$). Ön-testlerin ardından deneysel işlem sürecine geçilmiştir. Deneysel işlem süreci 10 hafta sürmüş ve bu süre boyunca deney grubundaki Sosyal Bilgiler dersi ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda işlenmiştir. Bu süre boyunca ters-yüz sınıf uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubundaki Sosyal Bilgiler dersi ise 2018 SBÖP ve ders kitabı doğrultusunda yürütülmüştür. 10 haftalık deneysel işlem sürecinin ardından deney ve kontrol grubundan sorumluluk ölçeği ile son-test verileri elde edilmiştir. Son olarak da ters-yüz sınıf uygulamalarının sorumluluğa etkisini ortaya koyabilmek amacıyla öğretmen ve deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sorumluluk ölçeği ile elde edilmiş olan nicel veriler kullanılarak yapılan istatistiksel karşılaştırmalar şunlardır:

- Deney grubunun sorumluluk ölçeğinden almış olduğu ön-test puanları ile son-test puanlarının karşılaştırılması,
- Kontrol grubunun sorumluluk ölçeğinden almış olduğu ön-test puanları ile son-test puanlarının karşılaştırılması,
- Deney ve kontrol grubunun sorumluluk ölçeği son-test puanlarının karşılaştırılması.

Deneysel işlem sürecinin ardından ilk olarak, deney grubunun sorumluluk ölçeğinden almış olduğu ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Böylelikle 10

hafta süren deneysel işlemin, deney grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde nasıl bir etki yarattığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Deney grubunun sorumluluk ölçeğinden elde edilmiş olan ön-test ve son-test verileri normal dağılım göstermektedir. Normallik varsayımının sağlanmasının ardından tek bir örneklem üzerinde farklı zamanlarda yapılmış ölçümlerle elde edilen ortalama puanları karşılaştırmayı sağlayan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2019; Kalaycı, 2010). Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.10’da yer almaktadır.

Tablo 3.10. Deney grubu sorumluluk ölçeği ön-test/son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Sorumluluk Ölçeği	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Ön-test	28	65,85	3,79	27	-4,211	.000
Son-test	28	69,21	2,16			

Tablo 3.10’da yer alan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre 10 haftalık deneysel işlem sürecinin ardından deney grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p=.000<.05$). Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinden önce 65,85 olan puan ortalamaları, uygulamadan sonra 69,21’e yükselmiştir. Ortalamada gerçekleşen bu yükselme istatistiksel olarak anlamlılık taşımaktadır.

Deneysel işlemin ardından sorumluluk ölçeği sonuçları ile gerçekleştirilen bir diğer işlem, kontrol grubunun ön-test puanları ile son-test puanlarının karşılaştırılmasıdır. Sosyal Bilgiler dersi, deney grubunda 10 hafta süresince ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda yürütülürken, kontrol grubunda ise ters-yüz sınıf uygulamaları yapılmadan, 2018 SBÖP ve ders kitabı doğrultusunda işlenmiştir. Gerçekleştirilen bu istatistiksel işlem ile deneysel işlemin yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin 10 haftalık süreç sonunda ne yönde seyrettiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle kontrol grubundan sorumluluk ölçeği ile elde edilen ön-test ve son-test verilerinin betimsel istatistikleri incelenmiş, ardından normallik dağılımına bakılmıştır. Her içi ölçümde de normallik şartlarının sağlanması ile beraber aynı örneklemin farklı zamanlardaki ölçümler sonucu elde edilen ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2019). Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.11.’de yer almaktadır.

Tablo 3.11. Kontrol grubu sorumluluk ölçeği ön-test/son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Sorumluluk Ölçeği	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Ön-test	29	66,68	3,46	28	-1,362	.184
Son-test	29	67,79	2,95			

Bağımlı örneklem t-testi ile elde edilen sonuçlara Tablo 3.11.'de yer verilmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinin 10 hafta boyunca 2018 SBÖP ve ders kitabı doğrultusunda işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p=.184>.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinden önce 66,68 olan puan ortalamalarının uygulamadan sonra 67,79'a yükselmesine karşın bu fark istatistiksel olarak anlamlılık taşımamaktadır.

Deneysel işlemin ardından sorumluluk ölçeği puanları ile gerçekleştirilen son işlem, deney ve kontrol grubunun sorumluluk ölçeğinden almış oldukları son-test puanlarının karşılaştırılmasıdır. Bu işlem ile beraber 10 hafta süren deneysel uygulamanın, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri arasında bir etki yaratıp yaratmadığı ortaya konmuştur. Deneysel işlemin öğrenci sorumluluk düzeyleri üzerinde yarattığı etkiyi belirleyebilmek için çalışmanın başında her iki gruba ön-test olarak uygulanan sorumluluk ölçeği, çalışmanın sonunda son-test olarak bir kez daha uygulanmıştır. Son-test uygulamasının ardından elde edilen sorumluluk ölçeği verilerini gruplara göre karşılaştırmak için Tek Yönlü ANCOVA (Kovaryans Analizi) testi gerçekleştirilmiştir. Kovaryans analizi, deneysel bir işlemin etkisi incelenirken, bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir ya da daha fazla sayıda değişkenin kontrol altına alınmasını sağlamaktadır (Ary, vd., 2010; Büyüköztürk, 2019). Bu testte, bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen değişken ya da değişkenler, kovaryant değişken olarak atanırlar. Gerçekleştirilen bu çalışmada sorumluluk ölçeği ön-test verileri, kovaryant değişken olarak atanmıştır. Böylelikle hata payını azaltıp istatistiksel olarak daha güçlü bir ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Kovaryans analizinin gerçekleştirilebilmesi için sağlanması gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bu nedenle öncelikle bu varsayımlar test edilmiştir. Bu varsayımlar şunlardır (Büyüköztürk, 2019, s.122; Kalaycı, 2010, s.16): “Grupları içi regresyon katsayıları eşit olması, verilerin dağılımının normal olması ve varyansları eşit olması, ortalamaları karşılaştırılacak olan grupların ilişkisiz olması”. Varsayımlar doğrultusunda ilk olarak son-test uygulamasının ardından elde edilen verilerin normallik dağılımları incelenmiş ve verilerin her iki grupta

da normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Bunun ardından regresyon katsayılarının eşit olup olmadığı test edilmiştir. Regresyon katsayılarının eşitliğini sınamak için uygulanan ANOVA sonuçlarının ardından p değeri ($p=.895>.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç regresyon katsayılarının eşit olduğunu göstermektedir. Son varsayım olan varyansların homojenliğini belirlemek için ise Levene testi yapılmıştır. Levene testi verileri Tablo 3.12.'de yer almaktadır.

Tablo 3.12. Sorumluluk ölçeği son-test Levene testi sonuçları

Levene İstatistik	sd1	sd2	p
2,288	1	55	,136

Tablo 3.12'de yer alan Levene testi sonucuna göre varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p=.136>.05$). Levene testi istatistiklerinin ardından kovaryans analizinin yapılabilmesi için gereken varsayımlar sağlanmıştır. Varsayımların sağlanmasının ardından kovaryans analizine geçilmiştir. Bu bağlamda öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puan ortalamaları ile ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamalarına bakılmıştır. Bu değerler Tablo 3.13.'de yer almaktadır.

Tablo 3.13. Grupların sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test puanları ile düzeltilmiş ortalamaları

Grup	Kişi Sayısı	Ön-Test		Son-Test		Düzeltilmiş Ortalama
		Ortalama	ss	Ortalama	ss	
Deney	28	65,85	3,79	69,21	2,16	69,23
Kontrol	29	66,68	3,46	67,79	2,95	67,76

Tablo 3.13.'de yer alan değerlere göre deney grubunun sorumluluk ölçeği son-test puan ortalaması 69,21 iken kontrol grubunun son-test puan ortalaması ise 67,79'dur. Bu puanlar her iki grubun son-test ortalama puanları arasında bir farkın olduğunu göstermektedir. Grupların son-test puan ortalamaları, sorumluluk ölçeği ön-testleri kontrol edilerek düzeltildiği zaman puan ortalamalarında küçük bir değişim yaşanmaktadır. Buna göre deney grubunun sorumluluk ölçeği son-test düzeltilmiş ortalaması 69,23'e yükselirken, kontrol grubunun son-test düzeltilmiş ortalaması ise 67,76'ya gerilemektedir. Grupların düzeltilmiş sorumluluk ölçeği ortalama puanları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçlarına Tablo 3.14.'te yer verilmiştir.

Tablo 3.14. Grupların sorumluluk ölçeği son-test puan ortalamalarının kovaryans analizi ile karşılaştırılması

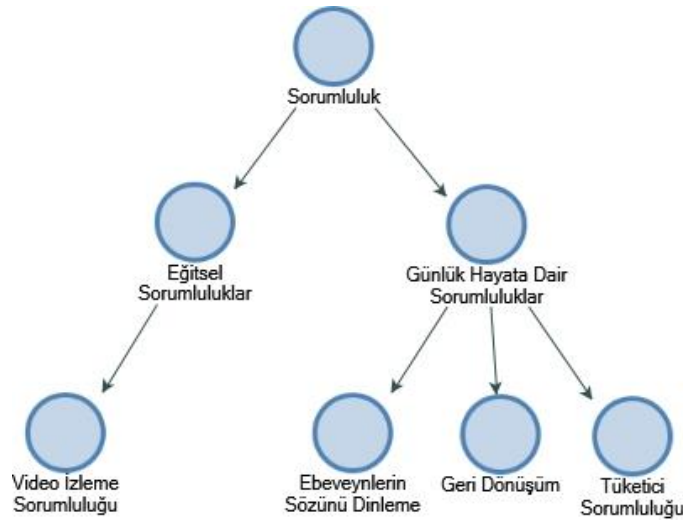
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön-Ölçek (Reg.)	2,430	1	2,430	.356	.553
Sınıf	30,344	1	30,344	4,44	.040
Hata	369,043	54	6,834		
Toplam	400,246	56			

Tablo 3.14'te yer alan kovaryans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun sorumluluk ölçeği son-test düzeltilmiş puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(1, 54)=4,44, p=.040<.05$]. Bu değerlere göre sınıf değişkeninin öğrencilerin sorumluluk ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir (Huck, 2012). Ortalama puanlar arasındaki anlamlı bu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Bonferroni testi ile ikili karşılaştırma yapılmıştır (Büyüköztürk, 2019). Buna göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Son olarak da gerçekleştirilen deneysel işlemin, grupların sorumluluk ölçeği son-test puanları arasında yarattığı farkın tespit edildiği bu çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü olarak grup ortalamaları farkını temel alan Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Cohen'nin d değeri, örneklem ortalamaları farkının harmanlanmış standart sapmaya bölünmesi ile elde edilmektedir. Elde edilen bu değer, 0 ila +1 arasında bir değer almaktadır. Elde edilen değer; .2 civarında ise etki büyüklüğü küçük, .5 civarında ise orta ve .8 civarında ise büyük olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu çalışmada sorumluluk ölçeği son-test puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması ile elde edilen sonucun etki büyüklüğü, Cohen'in d değeri ile 0.264 olarak hesaplanmıştır. Bu rakam, elde edilen sonucun küçük etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Sorumluluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Nitel Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisini inceleme amacıyla elde edilen nicel veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Gömülü deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada nicel verilerin yanı sıra aynı amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney

grubu öğrencilerinden nitel veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen bu veriler, araştırma amaçları doğrultusunda nicel bulguları destekleme, açıklama ve derinleştirme konusunda yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubunda yer alan öğrencilerin çoğu, ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrenci sorumluluk düzeyini artırdığını düşünmektedirler. Bu görüşü destekleyecek şekilde katılımcılar, “*Sorumluluk düzeyimi iyi etkiledi*” (Gizem), “*Sorumluluklarım arttı*” (Nadir), “*Sorumluluklarım arttı böylece sorumluluğumu iyi etkiledi*” (Sefa) gibi ifadeler kullanmaktadırlar. Katılımcıların bu gibi ifadelerinin ardından araştırmacı, ters-yüz sınıf uygulamalarının sorumluluk düzeyini nasıl artırdığı konusunda derinlemesine bilgi edinmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda yöneltilen sorular neticesinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini iki farklı açıdan etkilediği görülmüştür. Bu başlıklar, eğitsel sorumluluklar ve günlük yaşama dair sorumluluklardır. Nvivo nitel veri analizi programı kullanılarak elde edilen ana ve alt başlıklara Şekil 3.3’te yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Ters-yüz sınıf uygulamalarının sorumluluk düzeyine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının sorumluluk düzeylerini artırdığını ifade eden öğrenciler, Şekil 3.3.’te görüldüğü üzere hem eğitsel sorumluluklarında hem de günlük yaşama dair sorumluluklarında bazı değişimler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğu, ters-yüz sınıf uygulamaları ile eğitsel sorumluluklarında yaşanan artışa vurgu yapmıştır. DeneySEL işlem süresince öğrenciler, ters-yüz sınıf uygulamalarının yapısı gereği sınıf içinde

etkinliklere katılmış, sınıf dışında ise e-öğrenme videolarını takip etmişlerdir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmeni ve katılımcıların çoğu, eğitsel sorumluluklar bağlamında e-öğrenme videolarını izleme sorumluluğuna vurgu yapmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeni, ters-yüz sınıf uygulamalarının sorumluluğu olumlu etkilemesi ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmaktadır:

Çocuk evde izlemek zorunda olduğu için dolayısıyla okulda yapılacak olan ertesi gün ya da ertesi derste işte yapılacak olan uygulamalar da bu izleyeceği şeylere bağlı olduğu için ister istemez onu izlemek durumunda hissediyor kendini. Bu tabi sorumluluk bilincini geliştirir diye düşünüyorum.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin çoğu, öğretmenin ifadelerine benzer şekilde ters-yüz sınıf uygulamaları kapsamında düzenli olarak sınıf dışı e-öğrenme videolarının izlenmesi ile sorumluluk düzeylerinin artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Sefa, ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber eskiye oranla sorumluluklarının artış gösterdiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Etkiledi. Önceden ders çalışırken yine bir sorumluluğum vardı. Ama şimdi daha çok sorumluluğum olmuş oluyor. Hem İnternet’ten video izleyerek hem de kitaplardan çalışarak”*. Benzer şekilde İrmak da sorumluluklarının artış gösterdiğini şu şekilde anlatmaktadır: *“Daha çok video izledim. Dersle ilgili daha çok çalıştım”*. Ters-yüz sınıf uygulamaları alanyazını, öğrencilerin sorumluluklarının artış göstermesi ile beraber onların sorumlu davranışlarının ve dolayısıyla sorumluluk düzeylerinin de artış göstereceğine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda sorumluluklarının arttığını vurgulayan katılımcılardan bazıları, bu durumun onları daha sorumlu bireyler haline getirdiğini söylemektedir. Katılımcılardan İlker, daha sorumlu davranmasına örnek olarak şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Sorumluluk anlayışımı etkiledi. Bazen kendi öğretmenimiz de Sosyalden ödev verdiği zaman onları yapamıyordum unuttuyordum. Ama şimdi unutmuyorum”*. Aynı şekilde katılımcılardan Aslı da: *“Uygulamalar, sorumluluk anlayışımı etkiledi. Görevlerimi yerine getiriyorum. Videoları izleyerek sorumluluklarımı daha çok yapıyorum böyle”* diyerek uygulamaların kendisini sorumluluk açısından nasıl etkilediğini açıklamıştır. Katılımcılardan Zafer ise gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde sadece sorumluluk düzeyinin artış göstermediğini, ailesinin de bu süreçten olumlu bir şekilde etkilendiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda ailesinin yapmış olduğu uyarıların biçim değiştirdiğini ve artık ailesinin kendisinden video izleme sorumluluğunu yerine getirmesini istediğini şu şekilde anlatmaktadır:

Eskiden böyle kitaptan yapardık. Annem git masaya otur, dersine çalış derdi. Şimdi artık sınav günü geldiğinde aç bakalım videoları. İzle bakayım diyor artık öyle olmaya başladı. Sorumluluğum gerçekten arttı. Eskiden baya bir eksim vardı eksi tablomu görseniz baya bir eksiydi. Şimdi eksileri azaltmaya başladık ödev yapımında. Keşke hep böyle kalsa.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin eğitsel açıdan daha sorumlu davranışlar göstermesi konusunda etkili olduğunu düşünen bir diğer katılımcı Gamze ise e-öğrenme videolarını düzenli olarak takip etmenin sınıf içindeki süreç açısından önemli olduğuna ve bu nedenle sorumluluk anlayışının da zaman içinde artış gösterdiğine vurgu yapmaktadır. Gamze konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Sorumluluğumu etkiledi. Sorumlulukları daha çok almaya başladım. Sonuçta o videoları izlemeliydim. İzleyemezsem derse çok hazırlıklı gelemezdim. İlk başlarda hepsini izlemiyordum ama sonradan hepsini izlemeye başladım”*. Son olarak katılımcılardan Ömer ise sınıf dışı e-öğrenme videolarını dersin bir parçası olarak gördüğünü ve bu görevini yerine getirerek zamanla daha sorumluluk sahibi şekilde hareket ettiğini şu şekilde özetlemektedir: *“Bunlar sorumluluğumu etkiledi. Daha çok sorumluluk bilincinde artık hareket etmeye başladım. Videoları ders olarak gördüm. Onu hiçbir zaman zaten öyle izlenecek bir video olarak görmedim. Ders olarak gördüğüm için böyle oldu.”* Böylelikle deney grubunda yer alan öğrencilerin çoğunun okul dışındaki video izleme sorumluluklarının farkında oldukları ve bunu yerine getirerek sorumluluk düzeylerinin artış gösterdiğini düşündükleri görülmektedir.

Katılımcılardan bazıları ise ters-yüz sınıf uygulamaları ile eğitsel sorumluluklarının yanı sıra günlük yaşama dair bazı sorumluluklarının da güçlendiğini ifade etmektedirler. Böylelikle günlük yaşamı ilgilendiren bazı konularda daha sorumlu davranışlar göstermelerinin, ters-yüz sınıf uygulamalarının etkisi ile gerçekleştiğini düşünmektedirler. Katılımcılardan Esra, gerçekleştirilen ters-yüz sınıf uygulamalarının etkisi ile günlük yaşama dair sorumluluklarından biri olan geri dönüşüm konusuna daha çok ilgi duyduğunu ve hayvanları incelemeye başladığını şu şekilde ifade etmektedir: *“Sorumluluk olarak siz hani hayvan kimlik kartı yaptırdınız ya. Sonra ben diğer hayvanlara da bakmaya kimlik kartı yapmaya başladım. Hani sorumluluk ya artık geri dönüşümü daha çok yapmaya başladım”*. Katılımcılardan bazılarının yapılan uygulamaların günlük yaşama dair kendilerini olumlu etkilediğini düşündükleri diğer bir konu ise tüketici sorumluluklarıdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin ardından günlük yaşamdaki alışveriş gibi gereksinimlerini gerçekleştirirken daha sorumlu hareket etmeye başladıklarını düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak

katılımcılardan Ahmet, etkinlikler ile beraber tüketici sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha istekli olduğunu şu şekilde açıklamıştır: “*Hocam tüketici hakkındaki bilgileri daha iyi öğrendim. Mesela bir marketten bir şey satın alırken garanti belgesine falan fişine daha iyi dikkat edeceğim bundan sonra*”. Benzer şekilde katılımcılardan Cengiz de gerçekleştirilen ters-yüz sınıf uygulamalarının kendisini tüketici sorumlulukları açısından olumlu şekilde etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca bu sayede sadece kendisinin değil ailesinin de bir günlük yaşam etkinliği olan alışveriş esnasında tüketici sorumluluklarına daha fazla dikkat eder hale geldiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Bir tanesi şu hocam hayatımda daha fazla şey oldu nasıl desem katkı sağladı hayatıma. Mesela bilinçli tüketici konusunu ben ilkokulda sadece TSE damgasına bakın ya da o yoksa başka bir damga var ona bakın o kadar biliyordum. Bir şeyin son kullanma tarihine bakarız filan. Şimdi markete gittiğimizde annemleri uyarıyorum artık. Geçen sefer alışveriş yaptık. Alışverişte anne ona bak, buna bak hatta annemin yanında durdum hep. Bir anneme, bir babama koşturdum. Ailemi daha da bilinçlendirdim. Bana çok katkı sağladı.

Son olarak katılımcılardan Erdem, diğer katılımcılardan farklı olarak gerçekleştirilen uygulamaların ardından ebeveynleri ile olan ilişkilerinde bazı açılardan değişim olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda artık aile büyüklerinin uyarmasına gerek kalmadan bazı davranışları kendiliğinden gösterdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Beni etkiledi. Evet. Normalde ben normalde annemin dediklerini iki üç defa tekrar ettirirdim. Ama şimdi annem demiyor ben kendim yapıyorum. Annem böyle bırak o telefonu artık diyor. Ben hayır izleyeceğim diyorum. Hoca öyle dedi diyorum. Sonra onlar da ikna oluyor.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın temel amaçlarından biri, Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sorumluluk ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler birlikte yorumlanmıştır. Buna göre araştırmanın bulguları göstermektedir ki ters-yüz sınıf uygulamaları, öğrencilerin sorumluluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere göre sorumluluk düzeyindeki bu artış, sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan uygulamaların etkisi ile gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin sınıf dışında e-öğrenme videolarını izleme sorumluluklarının olması, onların eğitsel açıdan daha sorumlu davranışlar göstermelerini ve kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini sağlamaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde elde edilen kazanımlar da katılımcılardan bazılarının günlük yaşama dair bazı konularda daha sorumlu davranışlar göstermesini beraberinde getirmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili alanyazın ilişkilendirilerek oluşturulan tartışma bölümüne ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan gömülü deneysel desene uygun bir şekilde gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında toplanan nicel ve nitel verilerin akademik başarı ve sorumluluk başlığı altında yorumlanması ile beraber araştırma bulguları elde edilmiştir. Bulgulara dayalı olarak da araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuç bölümü “5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar” ve “5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar” olmak üzere iki ana başlık halinde sunulmuştur.

4.1.1. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar

Gerçekleştirilen bu çalışmanın amaçlarından biri, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle akademik başarı testi geliştirilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Akademik başarı testinin ön-test olarak uygulanmasının ardından deneysel işlem süreci gerçekleştirilmiştir. Ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda gerçekleştirilen ve 10 hafta süren deneysel işlemin ardından son-test verileri toplanmıştır. Son olarak da öğretmenle ve deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisine ilişkin görüşleri konusunda veriler toplanmıştır. Bu işlemlerden sonra verilerin analizi ile birlikte araştırma bulguları elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan ilki 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı yönündedir. Deneysel işlemin ardından

deney grubunun akademik başarı testi puan ortalamalarının, kontrol grubunun puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artış göstermesi bu sonucu ortaya koymaktadır.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini inceleyebilmek adına nitel verilerden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda gömülü deneysel desene uygun olarak nicel verileri destekleyecek şekilde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel veriler elde edilmiştir. Nitel verilerin analizi ile elde edilen bulguların ardından ulaşılan sonuçlardan ilki, öğretmenin ve deney grubu öğrencilerinin tamamına yakınının ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıyı artırdığı yönünde görüş belirtmeleridir. Bu doğrultuda öğrenciler, akademik başarılarındaki artışı, sınıf dışında ve sınıf içinde yapılan bazı çalışmalar ile ilişkilendirerek açıklamaktadırlar. Öğrencilerin çoğu, sınıf dışında izlemiş oldukları e-öğrenme videolarının başarılarının artışında önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarındaki artış, hazırlanan videoların tekrardan izlenebilmesi, kalıcı olması, sessiz bir ortamda takip edilebilmesi, görsel açıdan zengin olması ve öğretmeni daha sık görmeye olanak tanınmasının yanı sıra videolarda yer alan soruların etkililiği ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıya etkisi konusunda dikkat çeken bir diğer unsur da sınıf içinde yapılan etkinliklerin yaratmış olduğu farklılıktır. Bu bağlamda öğrencilerin bazıları, sınıf içinde yapılan etkinlikler sayesinde Sosyal Bilgiler dersine dair görüşlerinin değiştiğini, derse katılımlarının ve çalışma isteklerinin artış gösterdiğini, bu sayede de başarılarının bu süreçten olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında akademik başarıya dair ulaşılan sonuçlar göstermektedir ki ters-yüz sınıf uygulamaları, sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan çalışmalar sayesinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmaktadır.

4.1.2. Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi, bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Çalışmanın bu amacına ilişkin olarak ulaşılan sonuçlardan ilki, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı yönündedir. Deneysel işlemin ardından deney grubunun sorumluluk

ölçeği puan ortalamalarının, kontrol grubunun puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artış göstermesi bu sonucu doğrulamaktadır.

Nicel verilere ek olarak ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisini inceleyebilmek adına nitel verilerden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda gömülü deneysel desene uygun olarak nicel verileri destekleyecek ve açıklayacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel veriler elde edilmiştir. Nitel verilerin analizi ile elde edilen bulguların ardından ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen ve öğrencilerin çoğu, ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrenci sorumluluk düzeyini artırdığını düşünmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre sorumluluk düzeylerindeki gelişim, eğitsel sorumluluklar ve günlük yaşama dair sorumluluklar olmak üzere iki kategoride toplanabilmektedir. Katılımcıların çoğu, ters-yüz sınıf uygulamaları ile eğitsel sorumluluklarında bir artış olduğunu, bunun sonucunda da sorumluluk düzeylerinin gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. En önemli eğitsel sorumluluğun ise sınıf dışındaki e-öğrenme videolarını izlemeyle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında katılımcıların bazıları ise eğitsel sorumlulukların yanı sıra sınıf içinde yapılan etkinlikler kapsamında edindikleri bilgi ve farkındalıklar doğrultusunda günlük yaşama dair bazı konularda daha sorumlu davranışlar göstermeye başladıklarını söylemişlerdir. Bu doğrultuda tüketici davranışları, geri dönüşüm yapma ve ebeveyn-çocuk ilişkileri gibi konularda daha sorumlu davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, sınıf dışında e-öğrenme videolarını izleme sorumluluğunu üstlenmeleri ve sınıf içinde yapılan etkinliklerde de çeşitli kazanımları edinmeleri sayesinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermektedir.

Karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü deneysel desene uygun şekilde 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen ters-yüz sınıf uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri ile beraber ulaşılan sonuçlar da bu sonucu desteklemektedir. Böylelikle Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerini artırdığı söylenebilir.

4.2. Tartışma

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi incelenmiştir. Alanyazında ters-yüz sınıf uygulamaları gibi öğretim anlayışında önemli derecede farklılığa gidilmesini gerektiren modellerin erken sınıf düzeylerinde uygulanması önerilmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin, akademik başarı açısından sahip oldukları potansiyellerini geliştirebilmeleri ve ilerleyen yıllarda daha üst seviyeye ulaşabilmelerini sağlamaktır (Kinderman, 2015).

Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda, ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç, alanyazında yer alan çok sayıdaki çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Bu çalışmalardan bazıları Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilirken (Dursunlar, 2018; Erdoğan, 2018; Nayci, 2017) birçoğu ise diğer derslerde ve farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilmiştir (Carlisle, 2018; Çakır, 2017; Duffy, 2016; Gross, 2014; Guggisberg 2015). 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 sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Çakır (2017) tarafından Fen Bilgisi dersinde, Duffy (2016) tarafından Yer Bilimleri dersinde, Gross (2014) tarafından İngilizce dersinde ve Carlisle (2018) ile Guggisberg (2015) tarafından Matematik dersinde yapılan çalışmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu anlamda elde edilen sonuç, alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Alanyazındaki kimi çalışmalarda ise bu çalışmadaki sonuçtan farklı olarak ters-yüz sınıf uygulamalarının ardından akademik başarı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (Cashin, 2016; Long, 2016; Yong, Levy ve Lape, 2015). Bu çalışmalardan birinde Yong, Levy ve Lape (2015), matematik dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının ardından grupların akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamışlardır. Araştırmacılar, e-öğrenme videolarını kontrol grubuyla da paylaşmış oldukları için anlamlı bir fark bulamadıklarını düşünmektedirler. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışmada, e-öğrenme videoları sadece deney grubunda yer alan öğrenciler ile paylaşılmış, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama süresince sanal sınıfa katılım göstermemelerine dikkat edilmiştir.

Alanyazının geneliyle örtüşen bir şekilde ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşıldıktan sonra bu başarının nasıl ve hangi çalışmalar sayesinde artış gösterdiğini ortaya koyabilmek için nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan ilk sonuç, öğrenciler tarafından sınıf dışında izlenen e-öğrenme videolarının başarıyı artırdığı yönündedir. Bu sonucu destekleyecek şekilde Herreid ve Schiller (2013) da ters-yüz sınıf uygulamalarında öğrencilerin içeriğe odaklanmasını sağlayan ve onların dikkatini çeken videoların önemine vurgu yapmakta, bu tip videoların sınıf içindeki süreci de olumlu etkileyeceğini ve öğrenci merkezli bir ortamı beraberinde getireceğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak çalışmada elde edilen sonuçla örtüşecek şekilde Hsin ve Cigas (2013) da yapmış oldukları çalışmalarında video kullanımının öğrencilerin başarı puanlarını artırdığını ortaya koymuşlardır.

E-öğrenme videolarının başarıyı artırma konusundaki olumlu etkisine ilişkin görüşlerin ardından, videoların hangi özelliklerinin bu etkiyi yarattığı irdelenmiştir. Böylelikle öğrenciler ile paylaşılan e-öğrenme videolarının bazı özelliklerinin, başarıyı olumlu etkileme konusunda önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Videoların akademik başarıyı artırmasını sağlayan en önemli özelliklerinden biri, öğrenme tercihiine göre sessiz bir ortamda tekrardan izlenebilir olmaları ve sanal sınıf sisteminde her zaman kalmalarıdır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyecek şekilde Oyola (2016) da çalışmasında, ters-yüz sınıf uygulamalarının evde öğrenme konusunda öğrenciyi cesaretlendirdiği ve videoların tekrar izlenebilmesi ile yeniden öğretimin de kolaylaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Çünkü öğrencilerin, geçmiş derslere ait videoları farklı zaman dilimlerinde tekrardan izlemeleri, yeniden öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, e-öğrenme videolarının içinde yer alan soruların akademik başarının artışına olumlu etki ettiği yönündedir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan e-öğrenme videoları, Edpuzzle uygulaması kullanılarak üzerine açık uçlu, çoktan seçmeli ya da doğru-yanlış tarzında sorular eklenerek öğrenciler ile paylaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler, videoları izlerken bu soruları çözmüşler, yanlış yanıt verdikleri zaman anında dönüt alarak açıklaması ile beraber doğru yanıt görmüşlerdir. Sınıf içinde ise bu sorulara vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda oluşturulan karneler, öğrenciler ile düzenli olarak paylaşılmıştır. Araştırma sonucunda, videolarda paylaşılan soruların öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda

olumlu etkisi olduğuna ulaşılmıştır. Alanyazında, araştırmanın bu sonucunu destekleyecek şekilde videolarda yer alan soruların etkililiğini belirlemek için yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Wilson (2016), Edpuzzle uygulamasında paylaştığı videolara eklenen soruların etkililiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Matematik dersi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği bu çalışmada “Geometri ve Ölçme” dersini alan öğrencileri iki gruba bölmüş ve deney grubunda yer alan öğrencilerle soruların yer aldığı videoları paylaşırken, kontrol grubunda ise soruların olmadığı videoları paylaşmıştır. Çalışmanın sonucunda videolara eklenen soruların öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme konusunda etkili olduğunu ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen bu çalışmada da ters-yüz sınıf uygulamalarının başarılarını artırdığını düşünen öğrencilerin bazıları, e-öğrenme videolarında yer alan soruların bu konuda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç, Wilson (2016) tarafından ortaya konan sonucu destekler niteliktedir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıyı olumlu etkilemesi konusunda ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise öğrencilerle paylaşılan e-öğrenme videolarının görselliği ile ilgilidir. Görsel açıdan zengin olan eğitsel materyallerin daha fazla duyuya ve kişiye hitap ettiği düşünülmektedir (Dhandabani, ve Sukumaran, 2015). Bu çalışmada da öğrencilerin bazıları, videoların görselliği sayesinde bilgilerin daha iyi anlaşılıp hatırla kaldığını ve başarılarının bu sayede artış gösterdiğini söylemişlerdir. Alanyazında, araştırmanın bu sonucu ile örtüşen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Cabi (2018), ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki akademik başarısına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmanın ardından Cabi (2018), sınıf dışı çalışmalarda öğrencilere rehberlik edecek olan videoların, zengin içeriğe sahip olarak seçilmesi ya da üretilmesi gerektiğini önermektedir.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarıya etkisi konusunda dikkat çeken bir diğer sonuç, sınıf içinde yapılan etkinliklerle ilgilidir. Bu konuda öğrencilerin bazıları, ters-yüz sınıf uygulamaları kapsamında sınıf içinde yapılan etkinlikler ile Sosyal Bilgiler dersine dair görüşlerinin değiştiğini, derse katılımlarının ve çalışma isteklerinin artış gösterdiğini, bu sayede de başarılarının bu süreçten olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir. Öncelikle ters-yüz sınıf uygulamalarının yapıldığı bir sınıfta, öğrenci merkezli etkinliklerin yapılabilmesi için yeterince zaman bulunmaktadır. Çalışmada karşılaşılan bu durum, alanyazında da sıklıkla vurgulanmaktadır. Bunu destekler biçimde Gough (2016) ve Torkelson (2012) yaptıkları çalışmalarında, ters-yüz sınıf uygulamalarında

akademik bilgi verme sürecinin e-öğrenme videoları sayesinde sınıf dışında gerçekleştirilmesi ile sınıf içinde etkin öğrenmeye dayalı etkinliklerin yapılabileceği geniş bir zaman diliminin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gerçekleştirilen bu çalışmada sınıf içinde oluşan geniş zaman diliminde aktif katılıma dayanan öğrenci merkezli etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerden bazıları, bu etkinlikler sayesinde derse katılımlarının artış gösterdiğini ve bunun sonucunda da başarıların yükseldiğini söylemişlerdir. Alanyazında, öğrencilerin bu ifadelerini destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır. Bu doğrultuda Dafoe (2016) ve Coufal (2014), yapmış oldukları çalışmalarda sınıf içinde öğrenci merkezli etkinliklerin yapıldığı ters-yüz öğrenmenin, öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf içinde yapılan etkinliklerin öğrenci katılımına dayanması ve onların derse katılımlarını artırması beraberinde bazı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve düşüncelerinin değişimini getirmiştir. Böylelikle Sosyal Bilgiler dersi için daha olumlu düşünceler besleyen bu öğrenciler, derse çalışma isteklerinin ve akademik başarılarının artış gösterdiğini söylemişlerdir. Çalışmanın bu sonucu ile benzer bir şekilde Prefume (2015) de öğrencilerin, sınıf içinde grup çalışmaları ve çok sayıda kişiye hitap eden farklı tarzda etkinliklere dâhil olmaları ile ilgili derse karşı daha olumlu tutum gösterdikleri sonucunu ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen bu çalışmada da sınıf içinde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve düşüncelerini değiştirdiği, böylelikle öğrencilerin derse çalışma konusunda daha istekli davranarak akademik başarılarını yükselttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların diğer yarısı, öğrencilerin sorumluluk düzeyleriyle ilgilidir. Çalışmanın ölçme araçlarından sorumluluk ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak, deneysel işlemin öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan ilki, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı yönündedir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazında yer alan bazı araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Gough, 2016; Medone, 2019; Wagner, 2018). Bu araştırmalarda da ters-yüz sınıf uygulamaları ile öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin artış gösterdiği ortaya konmuştur.

Ters-yüz sınıf uygulamalarında öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, bu modelin önemli katkılarından biri olarak değerlendirilse de öğrencilerin sorumluluklarında yaşanan artışın, uygulama sürecinde kimi güçlüklerin yaşanmasına neden olabileceği Faretta (2016) tarafından ortaya konulmuştur. Buna karşın Kinderman (2015) da öğrencilerin ters-yüz sınıf uygulamaları ile erken yaşlarda karşılaşmaları gerektiğini düşünmektedir. Böylece öğrenme sorumluluklarını daha erken yaşlarda alabileceklerini ve ilerleyen sınıf düzeylerinde de öğrenmelerini daha kolay gerçekleştirebileceklerini çalışmasında ortaya koymuştur. Bunu destekleyecek şekilde Doğanay (2012) da bazı değerleri güçlendirme amacıyla gerçekleştirilen bir eğitimin, değerlerin yeni şekillenmeye başladığı alt yaş gruplarında daha etkili olabildiğini ifade etmektedir. Bu görüşler göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin verildiği ilk sınıf olan 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiş olması alanyazın ile uyumaktadır.

Ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmasının ardından bu uygulamaların deney grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini ne şekilde ve hangi yöntemlerle artırdığını irdeleyebilmek adına nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizi ile elde edilen bulguların ardından ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin sorumluluk düzeylerindeki gelişim, eğitsel sorumluluklar ve günlük yaşama ilişkin sorumluluklar olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. Özellikle öğrencilerin çoğu, ters-yüz sınıf uygulamaları ile kendi eğitsel sorumluluklarında bir artış olduğunu, bunun sonucunda da sorumluluk düzeylerinin gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazındaki birçok çalışma ile uyumaktadır. Bu çalışmalardan birinde, çalışmada yer alan öğrenciler, ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber sorumluluklarının artış gösterdiğini ifade etmişlerdir (McCallum, Schultz, Sellke ve Spartz, 2015). Benzer bir başka çalışmada ise öğrenciler, ters-yüz öğrenmedeki sorumluluklarının geleneksel hale gelen yüz yüze eğitime göre daha fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Çünkü sınıf dışındakilerin yanı sıra sınıf içinde de grup çalışmalarında yer alma, etkinliklere aktif olarak katılma gibi sorumluluklarının bulunduğunu söylemektedirler (O’Flaherty ve Phillips, 2015). Bir diğer çalışmada Brown (2012) da öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı süreçlerin tamamına aktif bir şekilde katılma sorumluluğunun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Parham (2018) da Matematik dersinde yaptığı çalışmasında videolardaki bilgileri edinme ve bu bilgileri kullanarak diğer öğrencilerle beraber sınıf içi

etkinliklere katılma açısından öğrencilerin sorumluluklarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmadaki ters-yüz sınıf uygulamaları ile öğrencilerin eğitsel sorumluluklarının arttığı yönündeki sonuç ile alanyazındaki bu çalışmaların sonuçları uyushmaktadır.

Gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sınıf dışındaki e-öğrenme videolarını izlemenin, en çok artış gösteren eğitsel sorumluluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, ters-yüz sınıf uygulamaları ile beraber evde video izleme sorumluluklarının ortaya çıktığını söylemişlerdir. Bu durum ters-yüz sınıf uygulamalarının yapısına uygun olarak süreç içinde olması gereken temel unsurlardandır (Bergmann ve Sams, 2012). Ayrıca bu sonucu destekleyecek şekilde Lee (2016) ve Marlowe (2012) de çalışmalarında, öğrencilerin ters-yüz sınıf uygulamalarında e-öğrenme videolarını izleme ve bu videolarda yer alan soruları yanıtlama sorumluluklarının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitsel sorumluluğun bir parçası olarak e-öğrenme videolarını izlemeye vurgu yapan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan bir diğer sonuca göre, sınıf dışında düzenli olarak e-öğrenme videolarını izlemek öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırmaktadır. Ulaşılan bu sonuç, alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuca paralel şekilde Oyola (2016) çalışmasında, öğrencilerin ters-yüz sınıf uygulamalarındaki sorumluluklarının daha fazla olduğuna ve özellikle evde yapmaları gereken görevlerin onların sorumluluklarını artırdığına ulaşmıştır. Benzer şekilde Evseeva ve Solozhenko (2015) da İngilizce dersinde yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin görevleri sayesinde kendi öğrenmeleri konusunda daha sorumlu ve öz-disiplini yüksek öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak Smith (2015) de 5. sınıf Matematik dersinde karma yönteme uygun olarak gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin ters-yüz sınıf uygulamalarındaki görevleri sayesinde kendi öğrenmelerini kontrol etme ve öğrenme sorumluluğunu alma konusunda daha çok çaba gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmada sorumluluk değerine ilişkin ulaşılan bir diğer sonuç, katılımcıların bazılarının, eğitsel sorumlulukların yanı sıra sınıf içinde yapılan etkinlikler kapsamında edindikleri bilgi ve farkındalıklar doğrultusunda günlük yaşama dair bazı konularda daha sorumlu davranışlar göstermeye başlamalarıdır. Bu bağlamda bazı öğrencilerin, tüketici davranışları, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve geri dönüşüm sorumluluğu gibi konularda daha sorumlu davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuç ters-yüz sınıf uygulamalarının sınıf dışı süreçlerinin yanı sıra sınıf içinde yapılan etkinliklerinin de etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde Renfro (2014) da çalışmasında sınıf içindeki öğrenci merkezli etkinliklerin öğrenci sorumluluğunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında gerçekleştirilen bu çalışmada ters-yüz sınıf uygulamaları doğrultusunda sınıf içinde yapılan etkinliklerde, 2018 SBÖP kazanımları ve ders kitabında yer alan içerik temel alınmıştır. Özellikle öğrencilerden bazılarının tüketici davranışları ve geri dönüşüm konusunda sorumlu davranışlar sergilemeye başlamaları, Sosyal Bilgiler dersinin içeriği ile açıklanabilir. Ulaşılan bu yargı, Artvinli ve Bayar (2018) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile uyumaktadır. Artvinli ve Bayar (2018) 2017 SBÖP’nin 5. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında yer alan kazanımları inceledikleri çalışmalarında, bu öğrenme alanında yer alan kazanımların geri dönüşüm ve bilinçli tüketici konularına yönelik olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu kazanımların değişikliğe uğramadan 2018 SBÖP’de de aynı şekilde yer aldığı düşünüldüğünde öğrencilerden bazılarının tüketici davranışları ve geri dönüşüm konusunda sorumlu davranışlar göstermeleri, deneysel işlemin yapıldığı öğrenme alanının içeriği ile açıklanabilir.

Genel olarak Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarının, alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Buradan hareketle sonuç olarak, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanmanın öğrencilerin akademik başarıları ve sorumluluk düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, “Uygulama Yönelik Öneriler” ve “Araştırmaya Yönelik Öneriler” başlıkları altında sunulmuştur.

4.3.1. Uygulama yönelik öneriler

- Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanmanın öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırdığı görülmüştür. Bu

nedenle öğrencilerin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarısını artırmak amacıyla ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanılabilir.

- Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanmanın öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırmak ve onların öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamak için ters yüz sınıf uygulamalarından yararlanılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamaları bağlamında kullanılabilecek olan e-öğrenme videoları, Milli Eğitim Bakanlığı öğrenme portallarına eklenebilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarından yararlanmak isteyen öğretmenler için sınıf içinde kullanılabilecek etkinlik örneklerinin yer aldığı bir rehber hazırlanabilir.
- Sosyal Bilgiler eğitiminde ters-yüz sınıf uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini geliştirecek hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Sosyal Bilgiler eğitime teknoloji katkısını artırmak amacıyla öğretim programlarının uygulanması başlığı altında ters-yüz öğrenmeye yer verilebilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmen yetiştirme programlarına, harmanlanmış öğrenme ve ters-yüz öğrenmeye yönelik dersler eklenebilir.

4.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler

- Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenleme ve öz-disiplin becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Ters-yüz sınıf uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, ilgi ve derse katılım gibi değişkenlere olan etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Ters-yüz sınıf uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarındaki etkisi, çeşitli değişkenler açısından araştırabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz öğrenmenin uygulama sürecinde yaşananlara ilişkin daha derinlemesine bilgi alabilmek için nitel verilerin ağırlıkta olduğu araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abeysekera, L. and 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.
- Adıgüzel, O., Batur, H. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 165-182.
- Ahmad-Llewellyn, S. (2003). From knowledge, to service, to citizenship. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 62-62.
- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-19.
- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, S. ve Saylan, N. (2013). Bir öğretim alanının doğuşu: ABD’de sosyal bilgilerin gelişimi (1893-1916). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 55-78.
- Allan, B. (2007). Developing the best blend? From blended e-learning to blended learning. *Library and Information Update*, 6, 26-28.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *The effect of flipped classroom model on academic achievement, self-directed learning readiness and motivation*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1133-1148.
- Arın, D. ve Deveci, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 18-34.

- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. and Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmacılik yaklaşımı. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu*’nda sunulan bildiri. İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 31-35.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, G. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 121-136.
- Baepler, P., Walker, J. D. and Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Barber, J. P. and Walczak, K. K. (2009). Conscience and critic: peer debriefing strategies in grounded theory research. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* sunulmuş bildiri. San Diego, California.
- Barr, R., Barth, J. L. and Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. C. Dönmez (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bates, J. E., Almekdash, H. and Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017). The flipped classroom: A brief, brief history. Green, L. S., Banas, J. R., & Perkins, R. A. (Ed.), *The flipped college classroom: Conceptualized and re-conceptualized*, içinde (s.3-11). Springer.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayrakçeken, S. (2012). Ölçme ve değerlendirme. Karip, E. (Ed.), *Test geliştirme* içinde (s. 293-324). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Bergmann, J. and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., Overmyer, J. and Wilie, B. (2013). *The flipped class: What it is and what it is not*. URL: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>. (Erişim tarihi: 10.07.2019).
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Blended Learning Universe. (2019). *Blended learning models*. URL: <https://www.blendedlearning.org/models/> (Erişim tarihi: 18.06.2019).
- Boyer, A. (2013). The flipped classroom. *Teacher Learning Network Journal*, 20(1), 28-29.
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değeriendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bristol, T. J. (2014). Educate, excite, engage. *Teaching and Learning in Nursing*, 9, 43-46.
- Brooke, E. (2017). Four keys to success using blended learning implementation models. *Lexia Learning*, 22, 2-7.
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malibu: Pepperdine Üniversitesi.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Brush, T. and Saye, J. W. (2009). Strategies for preparing preservice social studies teachers to integrate technology effectively: Models and practices. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 46-59.
- Bryan, L. A. and McLaughlin, H. J. (2005). Teaching and learning in rural Mexico: A portrait of student responsibility in everyday school life. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 33-48.
- Butterick, A. M. (2017). *The effectiveness of the flipped classroom for students with learning disabilities in an algebra I resource setting*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Glassboro: Rowan University.

- Butzler, K. B. (2014). *The effects of motivation on achievement and satisfaction in a flipped classroom learning environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Northcentral University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 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.
- Cambridge Dictionary. (2019). *Cambridge Dictionary*. URL: https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce-t%C3%BCrk%C3%A7e/blend_1. (Erişim tarihi: 26.08.2019).
- Canoglu, İ. (2004). Eğitim teknolojilerinden yararlanarak çoklu zekânın öğretimde kullanımı üzerine bir uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 102-109.
- Carlisle, C. S. (2018). How the flipped classroom impacts students' math achievement. Yayınlanmamış Doktora tezi. Nashville: Trevecca Nazarene Üniversitesi.
- Cashin, M. (2016). *The effect of flipped classrooms on elementary students' reading scores*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Northcentral University.
- Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye, hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chen, C. (2003). A constructivist approach to teaching; Implications in teaching computer networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(2), 17-27.
- Chen, K. C. (2016). Building a cooperative learning environment in a flipped classroom. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(2), 8-15.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. New York. NY: Continuum.

- Christensen, C. M., Horn, M. B. and Staker, H. (2013). *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation.
- Chung, M. W. (2016). *Learning tools to enhance student achievement in an ASL-english flipped classroom for deaf students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. San Diego: University of California.
- Clark, R. C. and Mayer, R. E. (2003). *E-Learning and the science of instruction*. Pfeiffer. San Francisco.
- Clark, R. M. and Besterfield-Sacre, M. (2017). Assessing flipped classrooms. Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (Ed.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* içinde (s. 57-75). Springer.
- Clinkenbeard, J. E. (2017). *Achievement and engagement in flipped versus traditional college algebra and pre-calculus courses*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Claremont: The Claremont Graduate University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52(1), 141-146.
- Coufal, K. (2014). *Flipped learning instructional model: Perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Beaumont: Lamar University.
- Crawford, S. R. and Snecal, J. (2017). Tools of the trade: What do you need to flip? Green, L. S., Banas, J. R., & Perkins, R. A. (Ed.). *The flipped college classroom: conceptualized and re-conceptualized*, içinde (s.37-51). Springer.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. edt: S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (2001). *Savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Cüre, F. and Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, N. (2016). *Examining the influence of flipped classroom on students learning English as a foreign language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dafoe, K. R. (2016). *Caring in a flipped mathematics classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Toledo: The University of Toledo.
- de Jong, N., Savin-Baden, M., Cunningham, A. M. and Verstegen, D. M. (2014). Blended learning in health education: Three case studies. *Perspectives on Medical Education*, 3(4), 278-288.
- DeLozier, S. J. and Rhodes, M. G. (2016). Flipped classrooms: A Review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29, 141-151.
- Demiral, H. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni algıları. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dhandabani, L. and Sukumaran, R. (2015, Ocak). Use of multiple intelligences and instructional technologies in learning theory of computation: An experimental case study. *International Conference on Advanced Computing and Communication Systems* sunulan bildiri, (s. 1-6). Coimbatore, Hindistan.

- Dodge, D., Nizzi, D., Pitt, W. and Rudolph, K. (2007). *Improving student responsibility through the use of individual behavior contracts*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Chicago: Saint Xavier University.
- Doğan, T. G. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 15-46) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. Öztürk, C. (ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 225-256). Ankara: Pegem.
- Donohoe, A. (2019). The blended reflective inquiry educators framework; origins, development and utilisation. *Nurse Education in Practice*, 38, 96-104.
- Downes, J. M. and Bishop, P. A. (2015). The intersection between 1:1 laptop implementation and the characteristics of effective middle level schools. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 38(7), 1-16.
- Du, S. C., Fu, Z. T. and Wang, Y. (2014, Nisan). The flipped classroom-advantages and challenges. *International Conference on Economic Management and Trade Cooperation* sunulan bildiri, (s. 17-20). Xi'an, Çin Halk Cumhuriyeti.
- Duffy, C. M. (2016). *The impact of flipped learning on student achievement in an eighth grade earth science classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Wilkes: Wilkes University.
- Dunn, A. W. (1916). *The social studies in secondary education*. Washington: Government Printing Office.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eastman, P. (2015). *Blended learning design guidelines*. Washington: Office of the State Superintendent of Education Charter School Incubator Initiative.

- Ekmekci, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- El Hajji, M., Bouzaidi, E., Drissi, R., Douzi, H. and Khouya, E. H. (2016). New blended learning strategy based on flipped-learning for vocational work-linked training. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 126-130.
- Elian, S. A. and Hamaidi, D. A. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 110-125.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evseeva, A. and Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209.
- Faretta, R. S. (2016). *A causal-comparative inquiry into the significance of implementing a flipped classroom strategy in nursing education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Liberty Üniversitesi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fishman, E. J. (2014). With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self-regulation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 685-702.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014) *What is flipped learning? The four pillars of FLIP*. URL: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf. (Erişim tarihi: 27.06.2019).
- Flumerfelt, S. and Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 356-366.
- Foran, A. (2004). Social studies and service-learning: The aleph of democratic citizenship? *Canadian Social Studies*, 38(3), 1-16.

- Formica, S. P., Easley, J. L. and Spraker, M. C. (2010). Transforming common-sense beliefs into Newtonian thinking through Just-In-Time Teaching. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(2), 1-7.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fresen, J. (2007). A taxonomy of factors to promote quality web-supported learning. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 351-362.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Galston, W. A. (2003). Civic education and political participation. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 29-33.
- Garcia, J. and Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A Guide to basic instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Garrison, D. R. and Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Garrison, D. and Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. and Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: Ersoy, A. ve Yalçınoglu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya*

- göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gough, E. (2016). *Southwest and south central minnesota K-12 teachers' perceptions regarding the flipped classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Vermillion: University of South Dakota.
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gönenç, S. ve Açıkalın, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Grabau, C. R. (2015). *Undergraduate student motivation and academic performance in a flipped classroom learning environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. St. Louis: Saint Louis University.
- Gregory, A. and Ripski, M. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behaviour in the high school classroom. *Social Psychology Review*, 37(3), 337–353.
- Gross, A. L. (2014). *The flipped classroom: Shakespeare in the english classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fargo: North Dakota State University.
- Guggisberg, L. S. (2015). *Student perceptions of digital resources and digital technology in a flipped classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kuzey Dakota: North Dakota Üniversitesi.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Hamdan, N., McKnight, E. P., McKnight, K. and Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. URL: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf. (Erişim tarihi: 19 Haziran 2019).

- He, W. (2016). *Investigation of the effects of flipped instruction on student exam performance, motivation and perceptions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oakland: University of California.
- Heredia, K. (2015). *The effects of the flipped classroom model on student academic growth in flipped and traditional community college classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aurora: Aurora University.
- Herreid, C. F. and Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hintz, K. (2017). They are so much more capable than what we really allow: Inclusive beliefs, practices, and textbook use. *The Journal of Social Studies Research*, 41(4), 275-290.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime*. New York, NY: Wiley.
- Hsin, W. J. and Cigas, J. (2013). Short videos improve student learning in online education. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 28(5), 253-259.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck (2012). *Reading statistics and research*. (6. Baskı). Boston: Pearson.
- Hunt, A. M. (2015). Blended online learning in initial teacher education: A professional inquiry into pre-service teachers' inquiry projects. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 19(2), 48-60.
- Huereca, K. (2015). *High school mathematics teachers' connective knowledge of the challenges and possibilities in implementing the flipped learning model: An embedded mixed-methods study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. El Paso: The University of Texas at El Paso.
- Igneri, N. and American Management Association. (2006). *Effectively implementing a blended learning approach: Maximizing advantages and eliminating disadvantages*. Eedo Knowledgeware White Paper in collaboration with American Management Association.

- Jacot, M. T., Noren, J. and Berge, Z. L. (2014). The flipped classroom in training and development: Fad or the future?. *Performance Improvement*, 53(9), 23-28.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Jones, L. A. (2004). Teaching citizenship through multicultural education. *Kappa Delta Pi Record*, 40(2), 60-61.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, C. O. (2015). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(45), 12-26.
- Kara, C. O. (2016). *Tıp fakültesi klinik eğitiminde ters yüz sınıf modeli kullanılabilir mi?* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s.1171-1182). Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. sınıf yaşıyan demokrasi ünitesinde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309.
- Keleş, E., Öksüz, B. D. ve Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih projesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 353-366.

- Keleş, H. N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 129-139.
- Kenna, J. and Russell, W. (2014). Implications of common core state standards on the social studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 75-82.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 280-299.
- Kilman, R. (2013). *The flipped classroom*. URL: <https://teachonline.asu.edu/2013/05/the-flipped-classroom/> (Erişim tarihi: 21. 06. 2019).
- Kinderman, K. A. (2015). *The flipped classroom: An alternative to teaching models in an elementary classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Philadelphia: The University of the Arts.
- Kiviniemi, M. T. (2014). Effects of a blended learning approach on student outcomes in a graduate-level public health course. *BMC Medical Education*, 14(1), 47.
- Koehler, M. J. and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160–173.
- Kurt, M. (2012). *ARCS motivasyon modeline göre harmanlanmış öğretimin, ilköğretim 6.sınıf bilişim teknolojileri dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lage, M. J., Platt, G. J. and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Laman, J. A., Brannon, M. L. and Mena, I. B. (2012, Haziran). Classroom flip in a senior-level engineering course and comparison to previous version. *ASEE Annual Conference & Exposition* sunulan bildiri. San Antonio, Texas.
- Largo, K. J. (2017). *The flipped learning model: Teachers' perceptions and usage in secondary education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Normal: Illinois State University.

- Larsen, A. J. (2013). *Experiencing a flipped mathematics class*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burnaby: Simon Fraser University.
- Lauermann, F. and Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46, 122–140.
- Lazarus, S. F. (2018). *Instructional choices, student participation, and the construction of knowledge in a social studies learning environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Arizona State University.
- Lee, A. M. (2016). *An examination of student outcomes and student satisfaction in a flipped learning environment: A quasi-experimental design*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Reno: Nevada Üniversitesi.
- Leung, J. Y., Kumta, S. M., Jin, Y. and Yung, A. L. (2014). Short review of the flipped classroom approach. *Medical Education*, 48(11), 1127-1128.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.
- Li, V., Bailey, W. and Littlejohn, R. (2017). Effect of learning-by-teaching in a flipped classroom. *Teaching-as-Research Projects at CU Boulder*, 170, 1-15.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon and Schuster.
- Link, P. (2017). *Teacher readiness for implementation of daily flipped classroom technology instruction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolivar: Southwest Baptist University.
- Long, J. B. (2016). *The relationship between self-regulated learning strategies and student academic performance in flipped instructional environments*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Stephenville: Tarleton State University.
- MacDonald, W. F. (2016). *Exploring the flipped classroom in a community college setting*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Oshawa: University of Ontario Institute of Technology.
- Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and Stress*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bozeman: Montana State University.
- Martin, A. G. (2015). *The impact of flipped instruction on middle school mathematics achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas: Teksas A&M University.

- McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K. and Spartz, J. (2015). An examination of the flipped classroom approach on college student academic involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 42-55.
- McCarthy, M. A. and Murphy, E. A. (2010). Blended learning: Beyond initial uses to helping to solve real-world academic problems. *Journal of College Education & Learning*, 7(6), 67-70.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Medone, L. M. (2019). *Understanding digital native parents' perspectives of flipped classrooms: An exploratory case study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Diego: Northcentral Üniversitesi.
- Memişoğlu, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılıma ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 621-640.
- Merrill, J. E. (2015). *The flipped classroom: An examination of veteran teacher' practices when flipping their classrooms for the first time*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas: Teksas A&M University.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used?. *Distance learning*, 9(3), 85-87.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7.
- Moran, K. and Milsom, A. (2015). The flipped classroom in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 54(1), 32-43.
- Morgan, H. (2014). Focus on technology: Flip your classroom to increase academic achievement. *Childhood Education*, 90(3), 239-241.
- Mortensen, C. J. and Nicholson, A. M. (2015). The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates. *Journal of Animal Science*, 93(7), 3722-3731.
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Musallam, R. (2010). *The effects of screencasting as a multimedia pre-training tool to manage the intrinsic load of chemical equilibrium instruction for advanced high*

- school chemistry students. Yayınlanmamış Doktora tezi. San Francisco: University of San Francisco.
- Nagy, M. J. (2017). *Music theory for student composers: A course designed for engagement by using both a flipped classroom and praxial philosophy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lynchburg: Liberty University.
- NCSS. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington, D.C. New York.
- 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.
- O’Flaherty, J. and C. Phillips. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Ossiannilsson, E (2018). *Blended learning in continuous vocational training, and continuous professional development*. Technical Innovation in Blended Learning (TIBL), Strategic Partnerships for Vocational Education and Training Project.
- Overmyer, J. (2012). Flipped classrooms 101. *Principal*, 92(1), 46-47.
- Oyola, M. (2016). *Content planning and delivery in a flipped classroom: A qualitative examination*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Missouri: Missouri Baptist Üniversitesi.
- Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, C. ve Ünal, S. (1999). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 1-9.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173-182.

- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 2-30). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Parham, T. (2018). *An action research study of female calculus students' perceptions of the flipped classroom model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Güney Karolina: South Carolina Üniversitesi.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. and Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 103-119.
- Perrella, J. (2016). *Flipped learning and second language communicative performance in middle school learners*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Hofstra University.
- Picciano, A. G. (2006). Blended learning: Implications for growth and access. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(3), 95-102.
- Piotrowski, A. (2016). *Flipped learning and 21st century literacies: Constructing preservice secondary english teachers' TPACK*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tallahassee: Florida State University.
- Prefume, Y. E. (2015). *Exploring a flipped classroom approach in a japanese language classroom: A mixed methods study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Waco: Baylor University.
- Quint, C. L. (2015). *A study of the efficacy of the flipped classroom model in a university mathematics class*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Columbia University.
- Ramaglia, H. (2015). *The flipped mathematics classroom: A mixed methods study examining achievement, active learning, and perception*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kansas: Kansas State University.
- Ramírez, D., Hinojosa, C. and Rodríguez, F. (2014, Kasım). Advantages and disadvantages of flipped classroom: STEM students perceptions. *7th International Conference of Education, Research and Innovation* sunulan bildiri, (s. 17-19). Sevilla, İspanya.
- Renfro, A. (2014). *Assessing the effects of a flipped classroom approach on student achievement, mathematical thinking, attitudes, and teacher perceptions in an*

- undergraduate calculus class using a participatory action research approach.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Moon: Robert Morris Üniversitesi.
- Resmi Gazete. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Kanun Numarası: 1739.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- Roache, J. and Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.
- Romi, S., Lewis, R. and Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare*, 39(4), 439-453.
- Ross, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. Ross, E. W. (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* içinde (s. 17–36). Albany: State University of New York.
- Rothstein, R. (2000). Toward a composite index of school performance. *The Elementary School Journal*, 100(5), 409-441.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, H. ve Güngör, A. (2012). Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 97-112.
- Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saulnier, B. M. (2015). The flipped classroom in systems analysis & design: Leveraging technology to increase student engagement. *Information Systems Education Journal*, 13(4), 33-40.

- Saunders, J. M. (2014). *The flipped classroom: Its effect on student academic achievement and critical thinking skills in high school mathematics*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lynchburg: Liberty University.
- Savage, T. V. and Armstrong, D.G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. USA: Prentice Hall.
- Savaş, B. ve Aslan, Ö. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde filmlerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 129-148.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sethy, S. S. (2008). Distance education in the age of globalization: An overwhelming desire towards blended learning. *Online Submission*, 9(3), 29-44.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sharma, N., Lau, C. S., Doherty, I. and Harbutt, D. (2015). How we flipped the medical classroom. *Medical Teacher*, 37(4), 327-330.
- Shernoff, D.J., Kelly, S., Tonks, S., Anderson, B., Cavanagh, R., Sinha, S. and Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.
- Sierra, H. (2015). *Students' experiences in a math analysis flipped classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. California: Chapman University.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs*, 43(6), 51-54.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101.
- Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Illinois: McKendree Üniversitesi.

- Snowden, K. E. (2012). *Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denton: University of North Texas.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. ve Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71.
- Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Yaşar, Ş. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*, içinde (s. 41-55). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Speller, S. (2016). *Mathematics teacher's experience with flipped learning: A phenomenographic approach*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Toledo: The University of Toledo.
- Spiro, K. (2018). *Lab rotation model*. URL: <https://blog.easygenerator.com/lab-rotation-model>. (Erişim tarihi: 09.03.2019)
- Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of Emerging Models*. Innosight Institute. San Mateo, CA.
- Staker, H. and Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute.
- Stanley, W. B. and Nelson, J. L. (1994). The foundations of social education in historical context. Martusewicz, R., & Reynolds, W. (Ed.), *Contemporary critical perspectives in education*, içinde (s. 266-284). New York: St. Martin's.
- Sternberg, R. J. (2002). *Minutes of the Presidential task force on psychology and education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sugrue, B. and Kim, K. (2004). *ASTD state of the industry report*. Alexandria, VA: ASTD.
- Sun, Z. (2015). *The role of self-regulation on students' learning in an undergraduate flipped math class*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio: The Ohio State University.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tawfik, A. A. and Lilly, C. (2015). Using a flipped classroom approach to support problem-based learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(3), 299-315.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. URL: <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 18.06.2019).
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online & traditional learning*. Kogan Page Publishers.
- Thornton, S. J. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. Noddings, N. (Ed.), *Educating citizens for global awareness* içinde (s. 81-92). New York, NY: Teachers College Press.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torkelson, V. (2012). *The flipped classroom, putting learning back into the hands of students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kaliforniya: Saint Mary's College.
- Torre-Gibney, D., Preston, C., Drake, T. A., Goldring, E. and Cannata, M. (2017). Bringing student responsibility to life: Avenues to personalizing high schools for student success. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(3), 129-145.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Tunalı, İ. (2010). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Altın Kitap.
- Tural, A. (2015). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 29-40.

- Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkçapar, Ü. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin psikomotor becerileri kazanma düzeylerine etkisi (futbol örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Unruh, T. L. (2015). *Flipped versus traditional models: A comparative study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Houston: The University of Houston-Clear Lake.
- Wagner, B. (2018). *The effects of a flipped classroom on student comprehension and perception among second language learners in a bachelor of social work course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Güney Karolina: South Carolina Üniversitesi.
- Wang, F. H. (2017). An exploration of online behaviour engagement and achievement in flipped classroom supported by learning management system. *Computers & Education*, 114, 79-91.
- We Are Social. (2018). *Digital in 2018*. URL: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>. (Erişim tarihi: 28.06.2019).
- Wiley, B. M. (2015). *The impact of the flipped classroom model of instruction on fifth grade mathematics students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minnesota: University of Minnesota.
- Wilson, A. D. (2016). *The flipped approach: The use of embedded questions in math videos*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. El Paso: The University of Texas at El Paso.
- Wilson, D. and Smilanich, E. M. (2005). *The other blended learning: A classroom-centered approach*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Winter, J. W. (2016). *Flipped learning in a middle school classroom: Analysis of the individual and group learning spaces*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Yaşar, Ş. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss.229-245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yeoman, I. (2011). The changing behaviours of luxury consumption. *Journal of Revenue and Pricing Management*, 10(1), 47-50.
- Yeşiltaş, E. ve Kaymakcı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. ve Çobanoğlu, A. A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yılmaz, H. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 255-260.
- Yong, D., Levy, R. and Lape, N. (2015). Why no difference? A controlled flipped classroom study for an introductory differential equations course. *Primus*, 25(9-10), 907-921.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.

EKLER

- Ek-1:** Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzin Belgesi
- Ek-2:** Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi
- Ek-3:** Akademik Başarı Testi Kazanım Listesi, Belirtke Tablosu ve Soruları
- Ek-4:** 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği
- Ek-5:** Ölçek Kullanım İzin Yazışması
- Ek-6:** Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Soruları
- Ek-7:** Yapılandırılmış Gözlem Kontrol Formu
- Ek-8:** Deney Grubu Öğrencilerinin E-Öğrenme Videolarını İzleme ve Soruları
Yanıtlama Edpuzzle Çizelgesi
- Ek-9:** Uygulama Sürecinde Kullanılan Ders Planlarından Bir Örnek
- Ek-10:** Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler
- Ek-11:** Öğretmen ve Öğrenci Gönüllü Katılım Formları ile Veli Bilgilendirme Mektubu
ve Veli İzin Belgesi

Ek-1: Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 08.12.2017

Protokol No: 136908

Tarih: 27.12.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sorumluluk Düzeylerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
TEZ YAZARI:	Sercan BURSA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Ek-2: Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sercan BURSA
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sorumluluk Düzeyine Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Öğrenci Sorumluluk Ölçeği, Ders Planı, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları, Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Soruları, Sınıf Gözlem Kontrol Formu
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

19/10/2018

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Kadir KILIÇ

Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

E. Şenay DOĞANER

Öğretmen

Ek-3: Akademik Başarı Testi Kazanım Listesi, Belirtke Tablosu ve Soruları

Akademik Başarı Testi Kazanım Listesi

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı

Bu öğrenme alanı işlenirken dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği gibi değerlerle öz denetim ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.

2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.

Medya okuryazarlığı üzerinde durulur.

3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.

Mesafeli alışveriş, güvenli İnternet kullanımı, kimlik hırsızlığı gibi konular ele alınır.

4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.

Bilimsel düşünmenin önemine vurgu yapılır.

5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.

Yapılan çalışmalarda yararlanılan kaynakları göstermenin ve kaynakların aslını korumanın önemi üzerinde durulur.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı

Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk değeriyle iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

6. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.

Ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.

7. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.

8. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.

Ekonomik faaliyetlerin nüfus, yerleşme, eğitim ve kültür üzerindeki etkileri üzerinde durulur.

9. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.

Ek-3 Devamı

10. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.

Farklı alanlarda yeni fikirler geliştiren başarılı girişimcilerin çalışmalarından örnekler verilerek öğrenciler yeni fikirler üretmeye teşvik edilir.

Değişen toplumsal ilgi ve ihtiyaçlar araştırılarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler geliştirilir.

11. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.

Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu

Basamak								
Kazanım No	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Soru Sayısı	Soru Yüzdesi
1		S7		S8		S9	3	% 9,1
2		S1		S2		S3	3	% 9,1
3	S5	S4	S6				3	% 9,1
4	S11	S10		S12			3	% 9,1
5		S15	S14	S13			3	% 9,1
6	S18	S16		S17			3	% 9,1
7		S33		S32		S31	3	% 9,1
8		S21		S19		S20	3	% 9,1
9	S24	S23		S22			3	% 9,1
10				S25	S27	S26	3	% 9,1
11	S28	S30	S29				3	% 9,1
Toplam Soru Sayısı	5	10	3	9	1	5	33	
Soru Yüzdesi	%15,6	%31,2	%10,2	%28,1	%3,1	%15,7	-	%100

Ek-3 Devamı

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi

Değerli Öğrenciler,

Bu testle “Bilim, Teknoloji ve Toplum ile Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanları ile ilgili bilgileriniz öğrenilmek istenmiştir. Test sonuçları, hiçbir şekilde ders sınav notu olarak değerlendirilmeyecektir. Buna karşın araştırmanın sağlıklı bir sonuca ulaşması, sizin sorulara içtenlikle verdiğiniz cevaplara bağlıdır. Cevaplarınız ve adınız hiç kimseyle paylaşılmayacak, sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Size göre en doğru seçeneğe işaret koyunuz. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim :)

Arş. Gör. Sercan BURSA

1) Merve, öğretmeninin verdiği ödevle ilgili bilgi toplamak için bilgisayarda araştırma yapmaya başlar ve karşısına birçok İnternet sitesi çıkar. Merve hangi uzantı ile biten İnternet sitelerini kullanırsa daha güvenli bilgiye ulaşır?

- a) com.tr b) org.tr c) edu.tr d) net.tr

2) Son yıllarda ödev ve araştırma yaparken daha çok İnternet kaynaklarından yararlanmaktayız. Aşağıdakilerden hangisi İnternet kaynaklarını kullanmanın faydalarından biridir?

- a) İnternetteki bilgilerin çoğunun doğruluğunun onaylanmamış olması
b) Çok sayıda güvenilir olmayan İnternet sitesinin var olması
c) Bilgilerin doğruluğunun hızlı bir şekilde kontrol edilebilmesi
d) Bazı haberlerde sahte fotoğrafların kullanılıyor olması

3) Doktorlar, insanları hastalanınca İnternet sitelerinden bakarak kendi teşhislerini koymamaları konusunda uyarmaktadırlar. Ancak Melis, ufak bir burun akıntısı yaşayan babası için kaygılanarak güvenilir olmayan sitelerden bir araştırma yapmış ve bu durumun kanser başlangıcı olabileceğini babasına söylemiştir. Bu durumda Melis’in hangi davranışının **hatalı** olduğu söylenebilir?

- a) Günlük yaşamla ilgili İnternet’ten araştırma yapması
b) Güvenilirliği doğrulanmayan siteleri kullanması
c) Babasının sağlığını düşünerek onun için kaygılanması
d) Kendi araştırma sonuçlarını babası ile paylaşması

4) Bir sosyal medya sitesine üye olan 11 yaşındaki Ayşe, tanımadığı bir kişinin kendisine arkadaşlık isteği gönderdiğini görmüş ve ardından o kişi, Ayşe’ye anne ve babasının ne iş yaptığını soran bir mesaj atmıştır. Bu durumda Ayşe’nin yapması gereken **en doğru davranış** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kendisini arkadaş olarak ekleyen kişiyi kabul edip onun kim olduğunu öğrenmeye çalışmak
b) Arkadaşlık isteği ve mesajla ilgili bir işlem yapmadan durumu anne-babasına göstermek
c) Kendisini arkadaş olarak ekleyen kişiyi kabul etmeyip sadece mesajına cevap vermek
d) O kişinin hem arkadaşlık istediğini reddetmek hem de mesajına cevap vermemek

5) Tolga, bir gün her zaman kullandığı şifresi ile banka hesabına girememiş ve banka yetkilileri ile görüştüğünde şifresinin başkası tarafından öğrenilip değiştirildiğini fark etmiştir. Tolga’nın başına gelen olay aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Siber zorbalık
b) Bilişim yoluyla şantaj
c) Kimlik hırsızlığı
d) Online dolandırıcılık

Ek-3 Devamı

6) Umut'un İnternet'ten sipariş ettiği cep telefonu, adresine gelmiş ve heyecanla telefonu açıp kullanmaya başlamak istemiştir. Kutuyu açan Umut, telefonun ekranının çalışmadığını fark etmiştir. Bu durumda Umut **ilk olarak** ne yapmalıdır?

- a) Ekranının tamir edilmesi için telefonu yetkili servisine götürmek
- b) Bozuk telefon ve faturası ile birlikte polise gidip ve satıcıyı şikâyet etmek
- c) Telefon satıcısını arayıp durumu anlatmak ve telefonun değiştirilmesini talep etmek
- d) Bozuk telefon yollandığını tüm tanıdıklarının öğrenmesi için olayı sosyal medyadan paylaşmak

7) Sanal ortamda iletişimin artması ile insanların yaşamında birçok önemli değişiklik olmuştur. Aşağıdakilerden hangisi yaşanan **olumlu** bir değişiktir?

- a) Uzaktaki akrabalar ile iletişimin kolaylaşması
- b) Yüz yüze iletişimin azalması
- c) Bilgisayar karşısında çok fazla vakit geçirilmesi
- d) Göz sağlığının bozulması

8) Küçükken bayramları ve akraba ziyaretlerini seven Burak, birlikte akrabalarını ziyaret etmek isteyen anne ve babasına; “Gelmek istemediğini ve İnternet'ten görüntülü konuşma yapabileceğini” söylemektedir. Sizce Burak'ın bu davranışı aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- a) Burak, akrabalarını yeterince sevmemektedir
- b) Burak, iletişim teknolojilerini kullanarak yüz yüze iletişimi azaltmıştır
- c) Burak, artık bayramları eskisi kadar sevmemektedir
- d) Burak, ailesi ile birlikte yapılan akraba ziyaretlerini anlamsız bulmaktadır

9) Teknolojinin insan ilişkilerine olan etkilerine dair yapılan değerlendirmelerden hangisi **doğrudur**?

- a) İnsan ilişkilerinin daha sağlıklı olması için teknolojiden çok fazla yararlanılmalıdır
- b) İnsanlar ile çoğunlukla teknolojik cihazları kullanarak iletişim kurmak daha yararlıdır
- c) Teknolojik cihazları çok fazla kullanmak insan ilişkilerinin zayıflamasına neden olur
- d) İnsan ilişkilerinde teknolojik cihazların hiç kullanılmaması gerekmektedir

10) Aşağıdakilerden hangisi bir bilim insanında **olması** gereken özelliklerden biridir?

- a) Önyargılı olma
- b) Yeni kararlar alırken çekingen davranma
- c) Zorluklara karşı mücadeleci olma
- d) Eleştirilmeyi sevmeme

11) Aşağıdaki bilim insanlarından hangisi sosyoloji biliminin kurucusu olarak kabul edilir?

- a) İbn-i Sina
- b) Bruno
- c) İbn-i Haldun
- d) Edison

12) Atatürk: “Hayatta en doğru yol gösterenin ilim ve fen” olduğunu söylemektedir. Atatürk'ün bu sözünden aşağıdakilerden hangisi anlaşılabilir?

- a) Bir konuda karar alırken bilimsel doğruları göz önünde bulundurmalıyız.
- b) Hayatımızla ilgili kararlar alırken her zaman büyüklerimizi dinlemeliyiz.
- c) Yeni bir karar alırken bilimsel bilgiler yerine her zaman duygularımızı kullanmalıyız.
- d) Bilimsel bilgilere aykırı bile olsa ünlü bilim insanlarının davranışlarını örnek almalıyız.

Ek-3 Devamı

13) Öğretmeni, Ahmet'in araştırma ödevinde kullandığı bilgilerin doğru olup olmadığını kontrol etmek istiyor ancak bir sebepten ötürü bilgilerin doğruluğunu kontrol edemiyor. Sizce bu durumun sebebi ne olabilir?

- a) Ahmet'in araştırmanın amacını belirtmemesi
- b) Ahmet'in araştırmasında sadece kitaplardan yararlanması
- c) Ahmet'in araştırmasında yazım yanlışları yapması
- d) Ahmet'in araştırmasında kullandığı kaynakları yazmaması

14) **Yazar Adı ve Soyadı:** Çiğdem Can

Kitabın Adı: İlginç Hayatlarıyla Bilim İnsanları

Basıldığı Yer ve Yıl: İstanbul, 2016

Yukarıdaki bilgileri verilen **kitabın** kaynakçaya doğru bir şekilde yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) *Çiğdem, CAN, İlginç Hayatlarıyla Bilim İnsanları, İstanbul, 2016*
- b) *Can, ÇİĞDEM, İlginç Hayatlarıyla Bilim İnsanları, İstanbul, 2016*
- c) *CAN, Çiğdem, İlginç Hayatlarıyla Bilim İnsanları, İstanbul, 2016*
- d) *CAN, Çiğdem, İLGİNÇ HAYATLARIYLA BİLİM İNSANLARI, İstanbul, 2016*

15) Araştırma yapan bir kişinin çalışmasında kullandığı kaynakları kaynakçaya yazması aşağıdakilerden hangisi ile ilgili **değildir**?

- a) Emeğe saygı
- b) Başkalarının Fikirlerine Değer Verme
- c) Kimlik Hırsızlığı
- d) Bilimsel Etik

16) Eskişehir'de büyük üniversiteler ve çok sayıda öğrenci ile öğretim elemanı bulunmaktadır. Bu durum Eskişehir'de hangi sektörün gelişimini hızlandırmıştır?

- a) Sanayi
- b) Turizm
- c) Hizmet
- d) Tarım

17) Eskişehir'de geniş tarım arazileri, bisküvi fabrikaları ve büyük üniversitelerin bulunduğu bilinmektedir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda hangi mesleği yapan insanların diğerlerine göre **daha az** sayıda olduğu söylenebilir?

- a) İşçilik
- b) Çiftçilik
- c) Madencilik
- d) Öğretim Elemanı

18) Aşağıdaki temel ekonomik faaliyetlerden hangisi İç Anadolu Bölgesi'nde diğerlerine göre **daha yaygın** olarak görülmektedir?

- a) Madencilik
- b) Turizm
- c) Hayvancılık
- d) Çiftçilik

19) Yaşadığı köye turistik amaçla büyük bir otel yapılan Serdar'ın hayatında bazı değişimler yaşanmıştır. Aşağıdakilerden hangisi bu değişimlerden biri **olamaz**?

- a) Serdar, köyüne gelen turistlerin varlığı ile daha fazla insanla tanışmaya başlamıştır.
- b) Serdar ve annesi köylerine gelen turistlere çeşitli ürünler satmaya başlamıştır.
- c) Serdar ve ailesi ekonomik olarak eskisine oranla daha zor duruma düşmüşlerdir.
- d) Serdar, köyüne gelen yabancı turistler sayesinde yeni yabancı kelimeler öğrenmiştir.

Ek-3 Devamı

20) Köyler ve küçük ilçelerde yaşayan insanların çoğu, işsizlik nedeniyle büyük şehirlere göç etmektedirler. Bu bilgi doğrultusunda aşağıdakilerden hangisi işsizlik sorununun çözülmesine yardımcı olur?

- a) Nüfusu az olan ilçeleri birleştirerek yeni büyük ilçeler kurmak
- b) Köy ve ilçelere gençlerin çalışabileceği işyerleri açmak
- c) Köylerdeki işsiz insanların boş vakitlerini güzel geçirmelerini sağlamak
- d) Köylerdeki bütün gençleri, üniversite okumaları için büyük şehirlere göndermek

21) İnsanların yaşadıkları yerde gerçekleşen ekonomik faaliyetler, onların yaşamını etkilemektedir. Aşağıdaki şehirlerden hangisi, çevresinde yaşayan insanı daha farklı bir şekilde etkilemektedir?

- a) Antalya
- b) İzmir
- c) Bodrum
- d) Ankara

22) Aşağıdakilerden hangisi atıkların israf olmasını engellemek için kullanılabilir **en etkili** yoldur?

- a) Daha az kâğıt kullanmak
- b) Plastik yerine cam ürünleri tercih etmek
- c) Atıkları geri dönüşüme yollamak
- d) İsraf eden kişileri bu konuda uyarmak

23) Aşağıdaki ürünlerden hangisi diğerlerinden farklı bir maddeden üretilmektedir?

- a) Ekmek
- b) Makarna
- c) Bisküvi
- d) Kâğıt

24) Aşağıdakilerden hangisi işlenmiş ürünlerden biridir?

- a) Domates
- b) Peynir
- c) Süt
- d) Yumurta

25) Türkiye'nin ilk uçak fabrikası 1936 yılında ülkedeki ekonomik yetersizliklere karşın çok büyük bir harcama yapan Nuri Demirağ tarafından kurulmuştur. Bu durum Nuri Demirağ'ın hangi özelliğinin bir göstergesidir?

- a) Üst düzeyde eğitilmiş bir kişi olduğunun
- b) Risk almaya hazır biri olduğunun
- c) Her zaman başkalarının desteğini bekleyen biri olduğunun
- d) Uçak üretip bunları satarak çok zengin olmak istediğinin

26) Öğrenciler, proje ödevleri ve araştırmalarını çoğunlukla işbirliğine dayalı grup çalışmaları ile gerçekleştirmektedirler. Aşağıdakilerden hangisi bireysel çalışmalar yerine daha çok grup çalışmaları yapılmasının sebeplerinden **biridir**?

- a) Öğrencilerin oluşturduğu grupların birbirleri ile yarışabilmesini sağlaması
- b) Sınıftaki tüm gruplar arasından en başarılı olan grubu seçip onları ödüllendirebilmesi
- c) Bireysel çalışmaları yapmayan öğrencilerin grup arkadaşları sayesinde yüksek not alabilmesi
- d) Grupları oluşturan öğrencilerin dayanışma ve yardımlaşma içinde çalışabilmesi

27) Kış mevsiminde yollar karla kaplı olduğu zaman Türkiye'nin bazı yerlerine ulaşım sağlanamamaktadır. Bu nedenle buralarda yaşayan insanlara, ilaç ve postaları bu süre boyunca ulaştırılamamaktadır. Aşağıdakilerden hangisi bu sorunun çözümü için **en etkili** yoldur?

- a) Nasıl olsa ulaşamayacağı için bir süre boyunca o kişilere ilaç ve posta gönderilmemesini sağlamak
- b) Gönderilen postaların üstündeki yazılı bilgileri kısa mesaj (sms) yazarak onlara iletmek
- c) Taşınabilecek boyuttaki ilaç ve kargolarını insansız hava aracı (drone) ile onlara teslim etmek
- d) İlaç ve postadaki ürünlerini görmeleri için fotoğraflarını çekip onlara akıllı telefonda yollamak

Ek-3 Devamı

28) Gamze, marketten aldığı süt bozuk çıktığı için onu iade etmek ister. Ancak market sahibi sütü geri almayı kabul etmez. Bu durumda Gamze hangi numarayı arayarak şikâyetini Alo Tüketici Hattına iletebilir?

- a) 112
- b) 175
- c) 155
- d) 110

29) Yeni satın aldığınız bir ürün hiç çalışmıyor, arızalı çalışıyor ya da eksik parçalı gelmiş ise tüketici olarak kullanabileceğiniz bazı haklarınız bulunmaktadır. Böyle bir durumda aşağıdakilerden hangisini satıcıdan talep **edemezsiniz**?

- a) Ürünü iade etmeyi
- b) Ürünün ücretsiz verilmesini
- c) Ürünün tamir edilmesini
- d) Ürünün değiştirilmesini

30) Oya, annesi ile beraber aldığı kahve makinesinin içinde çay yapmaya çalışırken makinenin bozulmasına neden olmuştur. Satıcıya giderek olayı anlatmış ve ürünü iade etmek istediklerini söylemiştir. Ancak satıcı ürünü geri alamayacağını belirtmiştir. Sizce satıcının bu ürünü geri almamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ürünün garanti belgesinin olmaması
- b) Ürünün fişinin olmaması
- c) Ürünü satın alan kişinin kimliğinin yanında olmaması
- d) Ürünün kullanıcı hatası nedeniyle bozulmuş olması

31) Bir çocuğun gelecekte kendi istediği mesleği seçebilmesinin **en önemli** yararı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İşsizliğin azalması
- b) Mesleğinde mutlu olması
- c) Daha çok para kazanması
- d) Mesleğini gönüllü olmadan yapması

32) İç Anadolu Bölgesi Türkiye’de tarım arazilerinin geniş yer kapladığı coğrafi bölgelerden biridir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi İç Anadolu Bölgesi’nde en çok görülen mesleklerden biridir?

- a) Hayvancılık
- b) Madencilik
- c) Çiftçilik
- d) Balıkçılık

33) Meslekler, insanların ihtiyaçları doğrultusunda gelişmektedir. Bu nedenle geçmişte önemli olan bazı meslekler günümüzde önemini yitirmiştir. Aşağıdakilerden hangisi günümüzde önemini yitiren mesleklerden biridir?

- a) İtfaiyecilik
- b) Öğretmenlik
- c) Pazarcılık
- d) Nalbantlık

Ek-4: 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği

5. Sınıf Sorumluluk Ölçeği				
	Madde	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.			
2	Yapmam gerekenleri kimse söylemeden fark ederim.			
3	Gitmeme gereken yerlere zamanında yetişirim.			
4	Verdiğim sözü tutarım.			
5	Özel eşyalarımı temiz tutarım.			
6	Temizlik alışkanlıklarımı (Diş fırçalama, Yüz yıkama) kimse hatırlatmadan yerine getiririm.			
7	Okuldan eve döndüğümde okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.			
8	Kirli çamaşırlarımı kirli sepetine koyarım.			
9	Özel eşyalarımı özenle korurum.			
10	Yaptığım yanlışları kabul ederim.			
11	Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.			
12	Gerektiğinde hatalarım için özür dilerim.			
13	Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.			
14	Yaptığım işlerin sonuçlarını kabullenirim.			
15	Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.			
16	İhtiyaçlarımı giderirken diğerlerini engellemem.			
17	Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.			
18	Bir karşılık ve kazanç beklemeden ailem ve arkadaşlarıma yardım ederim.			
19	Bana yapılan haksızlık karşısında kabalağa başvurmadan hakkımı savunurum.			
20	Ailem ve arkadaşlarımı kötülüklerden korumaya çalışırım.			
21	Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.			
22	Elimde olan imkânlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım.			
23	Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.			
24	Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.			

Ek-5: Ölçek Kullanım İzin Yazışması

Sorumluluk Ölçeği

✉ feriba abdi golzar [feribaabdi@yahoo.com.tr]

07 Ağustos 2017 Pazartesi 19:18

Merhabalar
Tabii ki kullanabilirsiniz.
size başarılar dilerim.

✉ Sercan BURSA

Kime: feribaabdi@yahoo.com.tr

Gönderilmiş Oğeler



Eylemler

04 Ağustos 2017 Cuma 13:40

Merhabalar Sayın Fariba Abdi Golzar,

Benim adım Sercan Bursa ve Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitiminde doktora öğrencisiyim. Şu an tez önerisi hazırlama aşamasındayım. Doktora tezimde sizin tarafınızdan geliştirilen Sorumluluk Ölçeğini ortaokul öğrencilerinde (5., 6. ve 7. sınıf) kullanmak istiyorum. Eğer izin verirseniz çok mutlu olurum.

İyi günler iyi çalışmalar dilerim.

Sercan BURSA
Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi
Tel: +90-222 335 05 80 - Dahili: 3426

Ek-6: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Soruları

Öğretmen Görüşme Soruları

- 1) Sosyal bilgiler dersinde yapılan bu uygulama hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
 - Uygulamanın etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - Uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 2) Sizce bu uygulamanın öğrenci başarısı üzerindeki etkileri nelerdir? Açıklar mısınız?
- 3) Sizce bu uygulamanın öğrenci sorumluluk bilinci üzerindeki etkileri nelerdir? Açıklar mısınız?
- 4) Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir? Açıklar mısınız?
 - Sınıf içinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
 - Sınıf dışında karşılaşılan güçlükler nelerdir?
 - Öğrenci ve öğretmen açısından ele alır mısınız?
- 5) Sizce bu uygulamada öğretmenin görevleri nelerdir? Açıklar mısınız?
 - Öğrencinin görevleri nelerdir? Açıklar mısınız?
- 6) İlerleyen süreçte sosyal bilgiler dersinde bu uygulamadan yararlanmayı düşünüyor musunuz? Neden? Açıklar mısınız?
- 7) Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Teşekkür ederim.

Öğrenci Görüşme Soruları

- 1) Sosyal bilgiler dersinde yapılan bu uygulama hakkında ne düşünüyorsun? Açıklar mısın?
- 2) Sosyal bilgiler dersinde yapılan bu uygulama senin derslerdeki başarını nasıl etkiledi? Açıklar mısın? *(Etkiledi derse ne şekilde, nasıl gibi sorular sorulacaktır)*
- 3) Sosyal Bilgiler dersinde yapılan bu uygulama senin sorumluluk anlayışını nasıl etkiledi? Açıklar mısın? *(Etkiledi derse ne şekilde, nasıl gibi sorular sorulacaktır)*
- 4) Sosyal bilgiler dersinde yapılan bu uygulama senin ders çalışma alışkanlıklarını nasıl etkiledi? Açıklar mısın?
- 5) Uygulama sırasında sınıf dışında neler yaptın? Açıklar mısın?
 - Bu esnada yaşadığın güçlük oldu mu? Açıklar mısın?
- 6) Uygulama sırasında sınıf içinde neler yaptın? Açıklar mısın?
- 7) Eklemek istediklerin var mı? Teşekkür ederim.

Ek-7: Yapılandırılmış Gözlem Kontrol Formu

Sınıf Gözlem Kontrol Formu

Katılımcı:

Öğrenme Alanı ve Konu Başlığı:

Tarih:

Sınıf:

Göstergeler	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum /Katılmıyorum	Katılmıyorum
Öğretmen, sınıf içi etkinlikleri farklı öğrenme stilleri ve öğrenci ilgisine uygun şekilde düzenlemektedir.			
Öğretmen, sınıf içi etkinlikleri öğrenci tercihleri doğrultusunda düzenlemektedir.			
Öğretmen, sınıf içi etkinliklerde öğrenci ilgisini çeken materyaller kullanmaktadır.			
Öğretmen, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin materyal geliştirmesine olanak tanımaktadır.			
Öğretmen, büyük ve küçük grup çalışmaları düzenlemektedir.			
Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir.			
Öğrenciler, grup temelli tartışma, inceleme ve materyal üretme çalışmaları gerçekleştirmektedir.			
Öğrenciler, işbirlikçi çalışma etkinlikleri gerçekleştirirler.			
Öğrenciler, dersin etkililiği hakkında görüş geliştirerek değerlendirmede bulunurlar.			
Öğrenci, etkileşimli video ders hakkında bir sorun veya düşünce paylaşımında bulunur.			
Öğrenci, sınıfa ders öncesi görevlerini tamamlayarak gelir.			
Öğrenciler, dersin amacının ve öğretmenin ne istediğinin farkındadır.			

Ek-8: Deney Grubu Öğrencilerinin E-Öğrenme Videolarını İzleme ve Soruları Yanıtlama Edpuzzle Çizelgesi

Gradebook

Gaffar Okkan

Start Date
Jan, 1st
12:00 AM

Due Date
Today
11:59 PM

Ek-9: Uygulama Sürecinde Kullanılan Ders Planlarından Bir Örnek

DERS PLANI 22 (Hafta 9 Ders 1)

BÖLÜM 1

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Öğrenme Alanının Adı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Konu	Yeni Fikirler Geliştirelim
Önerilen Süre	Sınıf Dışı: 08.32 Dakika (Fikir2 Adlı video) Sınıf İçi: 40 dakika

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir. <i>Farklı alanlarda yeni fikirler geliştiren başarılı girişimcilerin çalışmalarından örnekler verilerek öğrenciler yeni fikirler üretmeye teşvik edilir.</i> <i>Değişen toplumsal ilgi ve ihtiyaçlar araştırılarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler geliştirilir.</i>
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Evde: Bilgisayar ya da akıllı cihazlar, İnternet erişimi, kâğıt, kalem. Sınıfta: Öğretmen tarafından sınıfa getirilen Şirket Kuruyorum etkinlik kâğıdı ve boya kalemleri.
Etkinlik Açıklamaları	Öğrenciler, öğretmen tarafından oluşturulan etkileşimli videoyu evde inceledikten sonra sınıfa gelecekler ve sınıfta grup halinde bazı etkinlikler yapacaklardır. Etkinlik 1: Öğretmen, işbirliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir amacıyla öğrencilerin 4 kişilik gruplar halinde yenilikçi ya da yaratıcı bir fikir doğrultusunda şirket kuracak olsalardı ne olurdu sorusundan yola çıkarak etkinlik kâğıdı ile çalışmalarını sağlar. Bunun için onlara video dersinde sınıfa yaratıcı bir fikir bularak gelmeleri söylenmiştir. Sınıfta ise 4 kişilik grubun ortak bir fikir üzerinde karar kılması istenir ve ardından şirketin adı, logosu, amacı, neler üreteceği, dünya ve insanlığa katkıları gibi sorulara grup halinde yanıt vermeleri sağlanır. Ardından grup olarak tahtaya gelip sınıfa, kendi yaratıcı fikirlerini ve şirketlerini sunmaları istenir.

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Sınıfta: Öğretmen, sınıf akıllı tahtasından Steve Jobs'un arkadaşları ile birlikte Apple'ı kurduğu garajlarında çekilmiş olan fotoğrafı açar.
Güdüleme	Evde: İzleyecekleri bu video ile girişimcilik ve girişimci örnekleri konusunda bilgi sahibi olacakları ve sınıfta yapılacak olan etkinlikler için bu bilgilerin önemli olduğu ifade edilir. Sınıfta: Yapılacak olan etkinliğin günlük yaşamda nasıl işlerine yarayacağı ve öneminden bahsedilir.
Gözden Geçirme	Evde: İzleyecekleri videoda bu haftaki videoların girişimcilik ve yeni fikirler ile ilgili olduğu öğrencilere söylenir. Sınıfta: Videoda izledikleri konularla ilgili yapılacak olan etkinlikten bahsedilir.

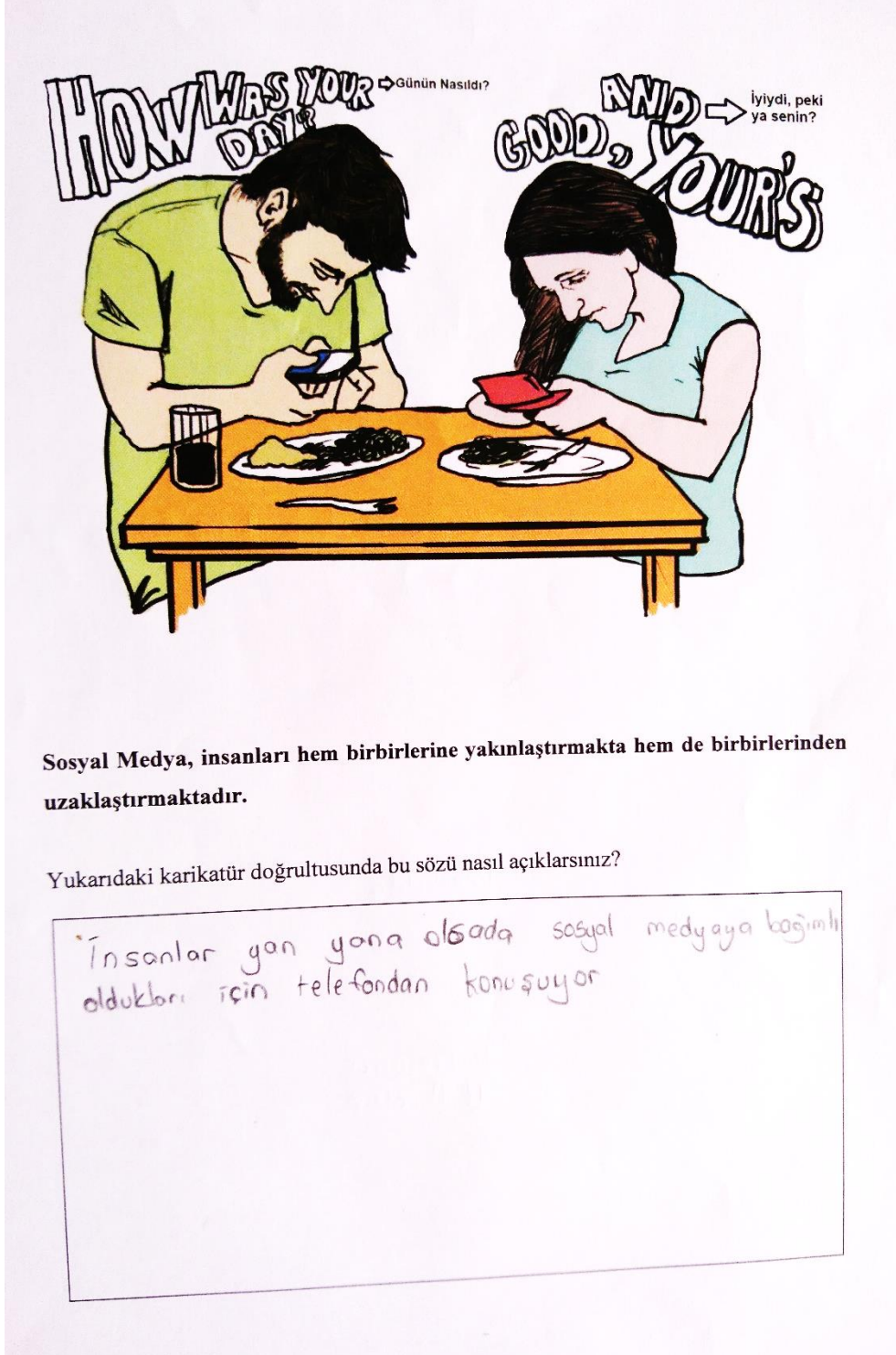
Derse Geçiş	Sınıfta: Öğretmen, tüm öğrencileri etkileşimli video hakkındaki yorum ve sorularını paylaşmaya davet eder.
Geliştirme	Evde: Öğrenciler, öğretmen tarafından paylaşılan videoyu izleyecekler. -Videoda yer alan yazılı soruları yanıtlayacaklar. -Videoda öğretmen tarafından paylaşılan linke bağlanıp oradaki çeşitli haber ve yazıları okuyacaklar. -Videonun ardından öğretmene sormak üzere sorularını hazırlayacaklar. Sınıfta: Öğrencilerin, dersle ilgili olan videoyu izlerken almış olduğu notlar, belirlemiş olduğu sorular ve yorumlar alınır. Bu soru ve yorumlara dönüt verilir. Videodaki ilgili konularla ilgili soruları ve görüşleri alınır. (8 ila 10 dakika) Öğretmen, akıllı tahtadan Steve Jobs ve arkadaşlarının Apple şirketini garajda kurarken çekilmiş olan fotoğrafını açar. Ardından öğrencilere bunların kim olduğu sorar. Ardından olayı anlatır ve günümüzdeki çok önemli bazı şirketlerin bu gibi arkadaşların bir araya gelmeleri ve yaratıcı fikir ortaya koymaları sonucu kurulduğunu söyler. Bu derste de sizler arkadaşlarınızla birlikte bir şirket kuracaksınız denir. (5 dakika) Öğrencilerden 4 kişilik gruplar oluşturulur ve her gruba etkinlik kâğıdı dağıtılır. Öğrencilere yeni bir şey üretmek ya da bir sorunu çözmek için yaratıcı bir fikir bularak sınıfa gelmeleri videoda söylenmiş olduğu için sınıfta, grup olarak bu fikirleri tartışmaları ve fikirlerden birinde karar kılmaları istenir. Ortak fikrin belirlenmesinin ardından öğretmen tarafından öğrencilere dağıtılan Şirket Kuruyorum etkinlik kâğıdında onlardan istenen bilgiler doğrultusunda şirketlerini kurmaları istenir. (10 dakika) Etkinliğin ardından gruplar sırayla tahtaya gelir ve şirketlerini, üretecekleri ürünü vb. arkadaşlarına anlatırlar. (10 ila 15 dakika)

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme	Evde: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme işlemlerini gerçekleştirmek için etkileşimli videolarda yer alan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular öğrenciler tarafından yanıtlanacaktır. Sınıfta: Etkileşimli videoların etkililiği hakkındaki görüşler, dersin başındaki 8 ila 10 dakikalık süre zarfında sınıf içinde alınacak. Bireysel veya grup şeklinde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi için: Bugünkü etkinlik hakkında neler düşünüyorsunuz? Neler yapsak daha iyi olurdu? Hoşunuza gitmeyen yanları var mıydı? şeklinde bazı sorular yöneltilir. Ayrıca bir sonraki derse gelmeden önce yapmaları gereken ders dışı çalışmalar öğrencilere hatırlatılır. (5 Dakika)
--	--

Ek-10: Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerden Örnekler

1. Hafta 3. Ders Etkinlik Örneği (Karikatür Yorumlama)



Ek-10 Devamı

2. Hafta 2. Ders Etkinlik Örneği (Kılavuz Hazırlama)

İnternette Güvenli Alışveriş Kılavuzu Hazırlıyoruz

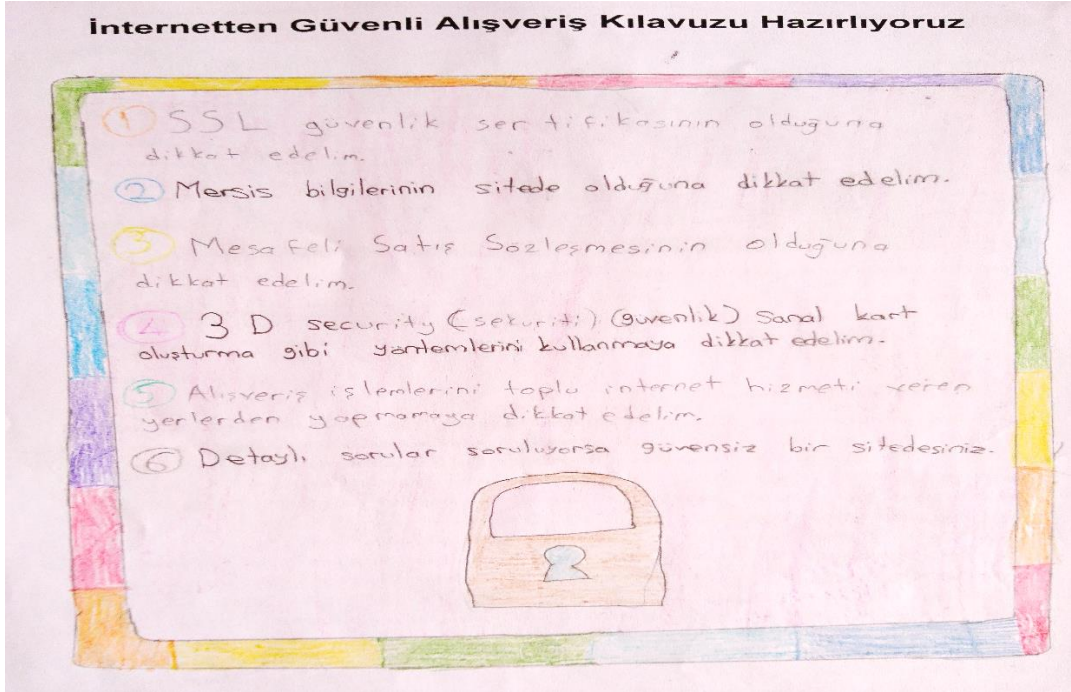
- 1- SSL güvenli sertifikası olmalı,
- 2- uzantısında https olmalı,
- 3- Mesafeli satış sözleşmesi olmalı,
- 4- Şifresi Wi-Fi ağları, internet kafe gibi yerlere yapmamalıyız.
- 5- Dolandırıldığımızı ahladığımızda ilk olarak en yakın kolluk kuvvetleri yada Cumhuriyet avcılığına müracaatta bulunmalıyız.
- 6- Alışveriş yaptığımız sitenin ticari unvanı, ticari bilgileri yani Mersis bilgilerinin sitede olup olma dıgına dikkat etmeliyiz.



Dikkatli Ol
Mutlu Ol

Ek-10 Devamı

2. Hafta 2. Ders Etkinlik Örneği



Ek-10 Devamı

3. Hafta 2. Ders Etkinlik Örneği (Tartışma)

Anne Tarafından Parçalandı: Çin, Ev Ödevini Robota Yaptıran

Çocuğu Konuşuyor

onedio.com/haber/anne-tarafından-parçalandı-çin-ev-ödevini-robota-yaptıran-cocuğu-konusuyor-882338

20 Şubat, 10:57'de eklendi, 20 Şubat, 14:25'te güncellendi



Çin'in Ciciang eyaletinde bir öğrenci, Bahar Bayramı'nda ebeveynlerinden habersiz ev ödevlerini yazması için 800 yuana (625 TL) robot satın aldı. Yazı robotu, kâğıdın koyulabilmesi için dikdörtgen çerçeveli metal bir zemin ve yazıyı yazan bir koldan oluşuyor.

Anadolu Ajansı'nın, South China Morning Post'a dayandırdığı habere göre, insan yazısını taklit ederek, hatasızca yazabilen robot, öğretmenlerinin bir haftalık Bahar Bayramı için verdiği ödevleri çok kısa sürede yazarak bitirdi. Öğrencinin annesi Cang, kızının ödevini bu kadar kısa sürede bitirmesine şaşırıırken, tüm ödevlerin hatasız yazılması dikkatini çekti.

Kızının odasını temizlerken "tüm el yazılarını taklit edebilir" logolu robotu bulan anne Cang, durumu anlayınca öfkelenerek, cihazı kırdı. Anne, olayı 'Tüm ev ödevlerinizi yazmaya yardım edebilir ama sınavlarınıza yardım edebilir mi?' ifadeleriyle ülkenin sosyal medya hesabından paylaştı

Annenin paylaşımıyla ilgili bazı internet kullanıcıları, kız öğrencinin bu yaşında bu tür bir robot kullanmasının yanlış olduğunu söylerken, bazıları da ülkede öğrencilerin "belirli sıkıcı ve ağır yüklerle katlanmasına neden olan eğitim şeklinde reform yapılarak, yaratıcı ev ödevleri verilmesi gerektiğini" savundu.

Aşağıdaki ilgili kutucuğa haberle ilgili fikrinizi yazınız. Annenin haklı olduğunu düşünüyorsanız sol kutucuğa, haksız olduğunu düşünüyorsanız sağ kutucuğa yazınız.

Bence haberdeki anne <u>haklıdır.</u> Çünkü...	Bence haberdeki anne <u>haksızdır.</u> Çünkü...
Bence anne haklıdır çünkü bu çocuk sınava gelinece yazılacak sınavda da kölecek o zaman da yine anne anlayacak ama çocuk için neredeyse iş isten garantisi olacak. 	

Ek-10 Devamı

3. Hafta 3. Ders Etkinlik Örneği (Balık Kılçığı)

BALIK KILÇIĞI ÇİZİYORUZ	
Belirlediğim sorunun adı:	Hava kirliliği
Bu sorunun sebepleri şunlardır:	Aşırı kömür Santralleri olması
Bu sorun hayatımızda şu olaylara neden olmaktadır:	Ölümler, Öksürükler, Hastalıklar vb.
Bu sorunu çözmek için şunları yapabiliriz:	Kömür santralleri yerine katve kat daha güçlü Nükleer Santral ve Fabrikalar kurma

Hava Kirliliği

Havayı kirlüten Filtresiz Fabrikaların olması

Filtre takılması

Nükleer Santral ve Fabrikaların kullanılması

Havayı kirlüten Santral ve Fabrikaların kullanılması

Aşırı Kömür Santrali olması

Ek-10 Devamı

5. Hafta 3. Ders Etkinlik Örneği (Şarkı Sözü Yerleştirme)

YEDİ BÖLGE ŞARKISI		
Şarkıyı Dinleyerek Boşluklara Doğru Kelimeleri Yazalım		
Ege bölgesi, ... <i>Ege</i> <i>Akdeniz</i> Karadeniz, <i>Güneydoğu</i> Doğu Anadolu ve ... <i>Doğu Anadolu</i> ... Kolaysa hadi say bir daha	Mandalina, turunc, ... <i>Portakal</i> ... Vitamin cenneti ... <i>Akdeniz</i> ... Fındık, <i>yağ mısır</i> ve pirinç Bin bir çeşit ... <i>Akdeniz</i> ...	İznik gölü, Susurluk, Sakarya ... <i>Marmara</i> deyince gelir akla <i>Gelibolu</i> ve <i>İstanbul</i> boğazları Bağlar Avrupa'yı Asya'ya
Önümde harita çalışırken Babam geldi aniden Nasıl gidiyor? Dedi, coğrafya Neler varmış ... <i>Trokyden</i> ?	... <i>Ege</i> ... tahıl ambarı ... <i>Doğu</i> ... yulaftı, arpası, ... <i>Gavurdağı</i> ... Ege ... <i>Doğu</i> ... besin deposu Boldur ... <i>Doğu</i> ... pancarı	Kayakçıların gözdesi ... <i>Doğu</i> ... Kartalkaya Turistlerin sevgilisi Pamukkale, Efes, ... <i>Kardakaya</i> ...
Sorma baba başımdaki dertler Gitmediğim görmediğim yerler Yurdumuz uçsuz bucaksız Bir seferde öğrenmek imkânsız	Tekrarlayınca kolaylaştı işler Daha sayacağım bakın neler neler Yurdumuz uçsuz bucaksız Çalışmadan korkmak anlamsız	Böyle devam eder tüm bölgeler Gerisini saymak size düşer Yurdumuz uçsuz bucaksız Bitti işte dertsiz tasasız
Türkiye'nin ... <i>7</i> ... bölgesi Bölgelerin ürünleri Dağları, ovaları, nehirleri Aklımda tutamam ki hepsini	Türkiye'nin ... <i>7</i> ... bölgesi Bölgelerin ürünleri Dağları, ovaları, nehirleri Şimdi dinleyin gerisini	Türkiye'nin ... <i>7</i> ... bölgesi Bölgelerin ürünleri Dağları, ovaları, nehirleri Artık öğrendim hepsini
Babam dedi gel baştan alalım Sırayla hepsini tekrarlayalım Bitki örtüsünü ve ürünleri Belirler bölgelerin iklimleri	En dağlık bölge ... <i>Doğu Anadolu</i> ... Munzur, Palandöken, ... <i>Süphan</i> <i>Akdeniz</i> ... ise çoktur akarsu ... <i>Marmara</i> ... Dalaman, Seyhan, Ceyhan	
Deniz kıyısında hava ılımandır Kışlar ... <i>Sıcak</i> ve yazlar ... <i>Sıcak</i> ... İç bölgelerde ... <i>Sıcak</i> iklimi Kışlar ... <i>Kış</i> yazlar ... <i>Kış</i> ...	... <i>Güneydoğu</i> ... bozkırları Süsler Toros dağları Doğal güzelliği, tarihi mirası Urfa'nın kebabı, ... <i>Marmara</i> ... dondurmast	

1. Kısım

2. Kısım

3. Kısım

Ek-10 Devamı

6. Hafta 2. Ders Etkinlik Örneği (Rol Oynama)

Adın: Ayşe Çetin

Kızın Özlem, üniversite sınavına girdi ve çok yüksek bir puan aldı. —

Aldığı bu puan ile bütün bölümleri kazanabilir.

Ancak o ısrarla Güzel Sanatlar bölümünde okumak ve ressam olmak istiyor.

Sen ise kızının Tıp Fakültesinde okuyup doktor olmasını istiyorsun.

Çünkü kızının garantisi olan, toplumda değer gören ve daha fazla para kazandıran bir işinin olmasını istiyorsun.

Evin salonuna girdin ve kızın ile bu konuyu konuşmaya başladın. —

Bakalım onu ikna edebilecek misin?

Adın: Özlem Çetin

Üniversite sınavına girmiş ve çok yüksek bir puan almışsın. —

Aldığın puan o kadar yüksek ki bu puan ile istediğin bütün bölümleri kazanabilirsin.

Çok yetenekli olduğun için senin küçüklükten beri hayalin ileride bir ressam olmaktır.

Bu yüzden üniversitede Güzel Sanatlar bölümünü okumak istiyorsun.

Ancak annen, senin Tıp Fakültesinde okumanı ve doktor olmanı istiyor.

Ressam olmana izin vermeyeceğini söylüyor.

Evin salonuna girdin ve annen ile bu konuyu konuşmaya başladın. —

Bakalım onu ikna edebilecek misin?

Ek-10 Devamı

6. Hafta 3. Ders Etkinlik Örneği (Meslekler Pandomimi)

PANDOMİM



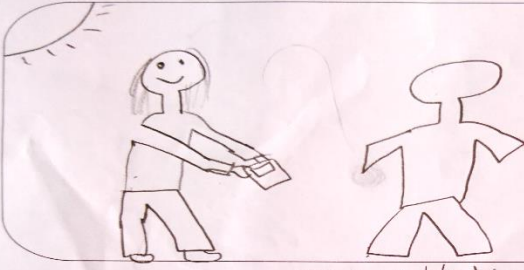
MESLEKLER PANDOMİMİ

- DOKTOR.**
Yaraları sarar, hastalara bakarım. Bembeyaz giyinirim.
- ÖĞRETMEN**
Hem anneyim, hem baba. Hem kardeşim, hem abla. Yorulmam öğretmekten, sevgimi herkese dağıtırim ben.
- AŞÇI**
Sıcak sıcak seversiniz, bir güzel de yersiniz. Ah ne tatlıdır, ne güzel.
- FIRINCI**
Çöreklerim, böreklerim, simitlerim ekmeklerim. Ne güzeldir, ne güzel.
- VOLEYBOLCU**
- ŞOFÖR**
Sokaklarda gezdiririm, uzaklara da götürürüm. Sabah akşam yorulmadan, taşırim sizi bıkmadan.
- RESSAM**
Gökyüzünü, kuşları, ağaçları, kırları çizer boyar süslerim. Fırçam arkadaşımıdır.
- ŞARKICI**
Notalara ses veririm, ritimleri birleştiririm. Bazen yalnız bazen birlikte, söylerim de söylerim.
- MANAV**
Domates biber patlıcan, bulunur bende her zaman. Üzüm, kiraz, elma, nar. Ne ararsan bende var.
- TİYATROCU**
Ben sahnede yaşarım, alkışlarınızla varım. Çocuk, büyük oyunlarında; oynarım ben oynarım.
- FUTBOLCU**
- GAZETECİ**
Her yeri dolaşırim, uzakları aşarım. Dünyadan, yurttan size, her gün yazı yazarım.
- ASTRONOT**
Yıldızlara giderim, Dünyayı terk ederim. Evrende ne var, ne yok? Araştırır, gözlemlerim.
- TRAFİK POLİSİ**
Arabaları yönetirim, yayaalara yol gösteririm. Bir dur, bir geç diyerek, düdüğümü öttürürüm.
- BASKETBOLCU**
- HEMŞİRE**
Doktorun sağ koluyum, onun ayrılmaz parçasıyım. Dikiş iğne, yara sarmak. İşimdir benim koşturmak.
- İTFAİYECİ**
Korkar herkes yangın olunca. Ben koşarım oraya çabucak. Korkusuzum, cesurum. Yangın söndürmekte ustayım.
- KUAFÖR**
Küçük, büyük, erkek, kadın. Biraz kısa, biraz uzun, saçları keser, tararım. Sonra da eserime bakarım.
- POSTACI**
Uzak yakın yağmur kar demem. Taşırim çantamda onca mektubu. Görünce yüzünde bir gülümseme, unuturum tüm yorgunluğumu.

Ek-10 Devamı

7. Hafta 1. Ders Etkinlik Örneği (Hikâye Tamamlama)

Adım-Soyadım
Etkinlik Konusu: Hikâye Tamamıyorum
Çalışma: Aşağıda bir kısmı verilmiş hikâyeyi tamamlayınız. Hikâyeye uygun bir başlık bularak yazınız. Verilen çerçeve içine hikâyeyi anlatan bir resim çiziniz.



Hikâye Başlığı: Hediye Kitap

İsmail, ailesi ile beraber Eskişehir'in bir köyünde yaşamaktaydı. Onun en sevdiği şey kitap okumaktı. Birlikte yaşadığı ailesi ise yaşamları için gerekli olan bütün parayı, koyun yetiştirerek kazanırdı. Para kazanmak için koyunların etinden, sütünden ve yününden elde ettikleri ürünleri satarlardı. Genellikle babası koyunları otlamaya götürür ve onları tekrar geri getirirdi. Bir gün babası yataktan kalkamayacak kadar çok hasta oldu ve yanına İsmail'i çağırdı. Ona şöyle dedi:

- Oğlum çok hastayım. Yataktan kalkamıyorum. Koyunlar aç ve susuz kaldılar. Onların otlamaya götürülmesi lazım. Annen de yaşlı o yüzden ben iyileşene kadar koyunlara senin bakman lazım. Dedi.
- İsmail ise tamam baba sen iyileşene kadar onları ben götürür ve tekrar eve getiririm dedim.
- Babası da sağ olasin oğlum sen olmasan ne yapardık. Koyunlara gözün gibi bak bizim onlardan başka hiç bir şeyimiz yok dedi.
- İsmail: Tamam Baba, sen merak etme dedi.

Ertesi gün İsmail koyunların başına geçti ve onları otlamaya götürdü. Koyunlar otları yerken, İsmail de bir ağacın gölgesine oturup yanında getirdiği kitabını okumaya başladı. Bir yandan kitabını okuyor, bir yandan da koyunlara bakıyordu. Bir süre sonra sıcak havanın ve okuduğu kitabın da verdiği rahatlıkla İsmail uykuya daldı. Gözünü açar açmaz koyunları aradı ancak ortada hiç koyun yoktu. Aklına babası gelen İsmail çok büyük bir panik ve korku duygusuna kapıldı.

İsmail, biraz etrafa baktıktan sonra eve gitmeye karar verdi ve koyunların evde olması ümidiyle evin yolunu tuttu. Yolda giderken yerdeki ayak izlerini gördü ve çimlerin yemiş olduğunuda, İsmail izleri takip etmeye başladı. İzler bitti ve etrafa baktı ve birdene görsün arkadaşısı Murat koyunlarla birlikteymiş. İsmail Muratın yanına gelerek "koyunları göremeyince çok korktum, siz neden buradasınız" dedi. Murat elindeki kitabı İsmail'e vererek şöyle dedi: "Sana aldığım bu çok güzel kitabı vermek işini yaptım"

%100
afırım
AFERİM

Ek-10 Devamı

7. Hafta 3. Ders Etkinlik Örneği (Mektup Yazma)

[illegible]

ARKADAŞLIĞA MEKTUP YAZIYORUM

Uzaktaki bir arkadaşınıza yazacağınız bu mektupta olmanız gereken konu başlıkları şunlardır:

- 1) Yaşadığınız yer neresi ve iklimi nasıl?)
- 2) Burada en çok hangi meslekler yapılıyor?
- 3) Ailenin mesleği nedir?
- 4) Ailenin mesleği sizin hayatınızı nasıl etkiliyor?
- 5) Bu mesleğin özellikleri neler?
- 6) Arkadaşlarınız kimler ve nasıl vakit geçiriyorsunuz?
- 7) Sosyal hayatın nasıl?
- 8) Yapmayı en sevdiğiniz ve sevmediğiniz şeyler?

Canım Arkadaşım
Sevgili
Ben sınıfından sonra
Fatih Fen lisesine oradan hacettepe
üniversitesine gittim. Hizmet sektöründe
beyin cerrahisi aldım. Tekvondoda dünya şampiyonası
basketbolda da milli takımda oynuyorum. Seni
çok özledim. Sen benim gibi bir beyin cerrahisi
olmak istiyordun. Umarım hayatın iyi gidiyordur.
Ben şu an İtalya'dayım. Tekvonda da dünya şampiyonası
yarışmaları için. Druayson buluşabilirsiniz. Bu arada ailenizde
babam özgüvenli bir subay, al abla da öğretmen. Bir polis
diğer ablam iyi matematikçi, annem dünyanın en iyi annesi.
Abdalarımızla çok konuşmuyorum. Çünkü farklı yerlerde
gelişiyorlar. Ben beyin hastasında pek çok bilgi
sahibi olabiliyim. Sen vakti geçirmen istiyorum.
Sosyal hayatın çok iyi. Ameliyat yapmayı seviyorum.
Sen neler seviyorsun?

Gönderen:
Adı ve Soyadı:

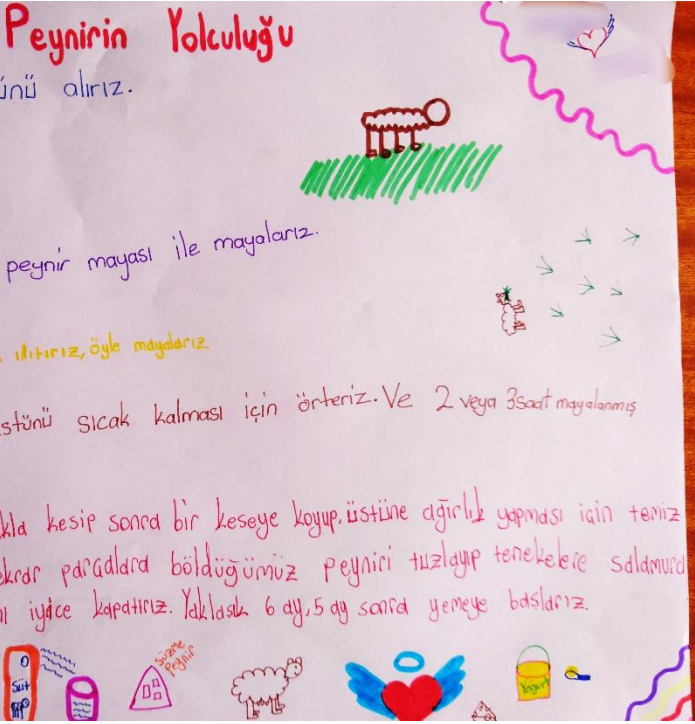
Sevgili Arkadaşım
Yaşadığım şehrin en güzel yerinin resmini aşağıya çiziyorum

Ek-10 Devamı

8. Hafta 2. Ders Etkinlik Örneği (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ağı Oluşturma)

Peynirin Yolculuğu

- 1 İnekleri sağıp sütünü alırız.
- 2 Aldığımız sütü ısıtırız.
- 3 Süt ılıksa hemen peynir mayası ile mayalarız.
- 4 Eğer süt soğuk ise ocakta ısıtırız, öyle mayalarız.
- 5 Mayaladığımız peyniri üstünü sıcak kalması için örteriz. Ve 2 veya 3 saat mayalanmış peyniri alırız.
- 6 Biraz sulu olacağı için bir bıçakla kesip sonra bir keseye koyup, üstüne ağırlık yapması için teniz bir taşla suyunu içice alıp tekrar parçalara böldüğümüz peyniri tuzlayıp tenekelere saldırmak için basdırız ağzını iyice kapatırız. Yaklaşık 6 ay, 5 ay sonra yemeye başlarız.



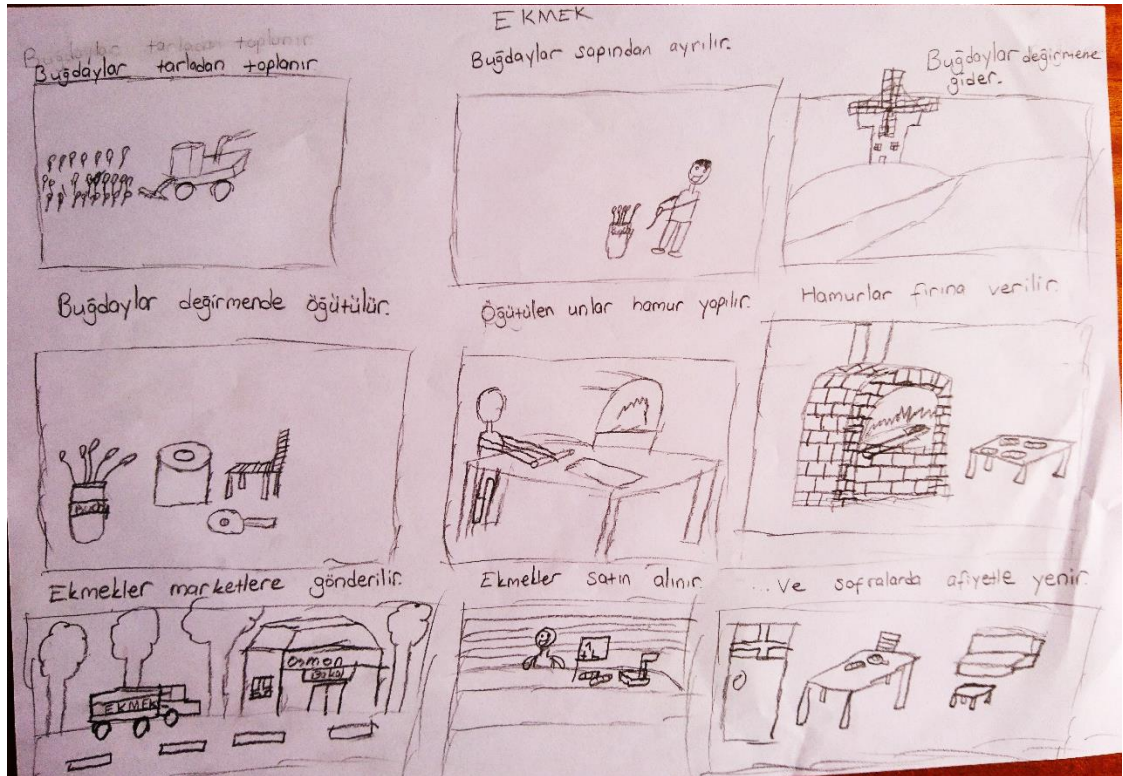
EKMEK

Buğdaylar tarlaları toplanır. Buğdaylar değirmende öğütülür.

Buğdaylar saptından ayrılır. Öğütülen unlar hamur yapılır. Hamurlar fırına verilir.

Buğdaylar değirmene gider.

Ekmekler marketlere gönderilir. Ekmekler satın alınır. ...Ve sofralarda ağıyla yenir.



Ek-10 Devamı

8. Hafta 3. Ders Etkinlik Örneği (Girişimci İnceleme)

GİRİŞİMCİ İNCELİYORUZ

Çiğnenmiş Sakız Çöpü Sorununu Çözmek İçin Kendi Şirketini Kuran Başarılı Girişimci: Anna Bullus

Sakız, dünyanın her yerinde en fazla atılan çöplerden biri. Sakızlar, atıldıkları yere yapıştıklarından, temizlenmeleri diğer atıklara göre daha zor ve masraflı oluyor. Ayrıca sakızlar doğada 5 yıldan daha uzun sürede kayboluyor. Anna Bullus, bu soruna oldukça başarılı bir çözüm yolu buldu.

Her yıl, tüm dünyada sakıza harcanan para 20 milyar dolar.

Sakız, sigara izmaritinden sonra sokağa en çok atılan ikinci çöp türü.



Araştırmalarının sonucunda sakızın geri dönüşümünün yapılabildiğini öğrenen Anna Bullus hemen bu konu üzerine çalışmalara başlamış.

"Sakızın geri dönüşüme sokulmaması beni hayrete düşürdü. Doğru tasarımıyla, insanların davranışlarını değiştirebileceğimize inanıyorum."

Sentetik kauçuktan yapılan sakızın, çiğnenmiş de olsa aslında oldukça kullanışlı bir madde olduğunu fark etmiş. Yani sakız, imalat sanayiinde kullanılmaya elverişli.

Öncelikle İngiltere'de, Wicherster Üniversitesi'nde, çiğnenmiş sakızları toplamak için bir program başlatmış.

Bu projeyle üniversitede yerlere daha az sakız çöpü atıldığı için üniversite temizlik masraflarından tasarruf etmeye başlamış.

1) Çiğnenmiş sakızlar, geri dönüşüm ile elde edilen plastik kutularda toplanıyor.



2) Geri dönüşüm tesisinde yeniden işleniyor.

GİRİŞİMCİ İNCELİYORUZ

3) Daha sonra elde edilen bu maddeye, şekiller verilerek yeni ürünler elde ediliyor.

Anna Bullus tarafından 2009 yılında kurulan Gumdrops Şirketi'nin sakızın geri dönüştürülmesiyle ürettiği birçok ürün var. Şirket tarafından üretilen bardaklar, çizimler, ayakkabı tabanları ve hatta anahtarlıklar oldukça ilgi görüyor. Şirket çalışmalarına ve yeniliklere tüm hızıyla devam ediyor.



Aşağıdaki soruları, yanında yer alan kutucuğa cevaplayınız.

1) Girişimcinin adı ve ülkesi nedir?	Adı Anna Bullus ülkesi İngiltere'dir.
2) Gerçekleştirdiği girişimin konusu nedir?	Sakızın geri dönüşüm yapılarak sokağa atılmaması ve ülkenin daha temiz kalması için çalışmaları.
3) Neden bu girişimi gerçekleştirmiş?	Sakızların geri dönüşümüne çalışarak sokağın temiz kalmasını sağlamak için.
4) Girişimi ile beraber neler üretiliyor?	Çizimler, ayakkabı tabanları ve anahtarlıklar.
5) Geri dönüşüm yapmanın dünyaya ve insanlara faydaları nelerdir?	1) Daha çok üretim yapıp 2) Ekonomiyeye katkı sağlanması 3) 4)



6) Geri Dönüşüm yapılmasına karşın çöp sorunu neden hala devam etmektedir? Bunu nasıl çözeriz?

1) Çünkü insanlar çevreye duyarlı değil.
2) İnsanlara ceza verilebilir.
Kamu spotu

Ek-10 Devamı

9. Hafta 1. Ders Etkinlik Örneği (Şirket Kurma)

ŞİRKET KURUYORUZ



1. Şirketimizin adı:
Tekno Holding

2. Şirketimizin kurucuları kimlerdir:
★

3. Şirketimizin kuruluş amacı nedir:
Yardıma ihtiyacı olan kişilere onlara yardımcı olacak yardımcı eşyalar yapmak

4. Şirketimiz neler üretecek?
Acil Durum sırt çantası

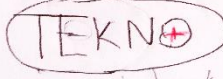
5. Şirketimiz nerede üretecek?
Adana

6. Şirketimiz neden bu ürünleri üretiyor?
insanlara acil durumda yardım etmek için.

7. Şirketimiz ürettiği bu ürünleri nasıl dağıtacak?
Türkiye hava yolları.
seferlerinde.

8. Üretilen ürünleri kimler tüketecek?
Tüketilmeyecek. Kullanılacak.

9. Şirketimizin dünyaya ve insanlara faydası nedir:
Acil durumda internet ve sinyal çekmeyeince acil yardım sırt çantası sinyal verince telefondan yardım sağlanabilecektir.

10. Şirketimizin logosu ve sloganı:

Hayatta kalmak çok kolay olacak!

Aşamalar:

1. İlk olarak fikir bulmalısınız
2. Bu fikri başkası yapmış mı araştırın
3. Çalışma programı hazırlayın
4. Bu fikir uygulanabilir mi?
5. Fikirlerinizi yazın
6. Sunumunuzu yapın

Ek-10 Devamı

9. Hafta 2. Ders Etkinlik Örneği (Sorun Çözme)

	Dağıtım Sorunu		Tüketim Çılgınlığı		Hayvan Hastalıkları
Ürünün kış mevsiminde dağıtım bazı bölgelerimizde yoğun kar yağışı nedeniyle çok zor gerçekleştirilmektedir. Bu bölgelerde yaşayan insanlar da birçok ürüne <u>acil ihtiyaç</u> duymaktadır.	Bu sorunu çözmek için neler yapabiliriz?	İnsanların ihtiyaçlarından fazla tüketmesi istifa neden olmaktadır. Bu da hem doğayı hem de <u>ekonomiyi</u> olumsuz etkilemektedir.	Fazla tüketimin neden olduğu istifa <u>sorununu çözmek</u> için <u>kıtlarım</u> gerekir?	Sokaklarda yaşayan hayvanlar sık sık hasta olmaktadır. Ancak oralar hasta olduğunda <u>hastemiz</u> olmalıdır için tedavi edemiyoruz. Bu da onların <u>önemli sorunları</u> yaşamasına neden olmaktadır.	Sokak hayvanları hasta olunca bunu öğrenilemez ve onları tedavi etmek için ne yapılabilir?
Kor kışgıcı ile tır, bir elle edes. kışgıcı tır adlı bir şey oluştuğundan buenden su atarak kışa gıyışmış masagıyıp kışa iduk gıyışe Saldırın	Marketlere belli bir tışaın altında olmasın. yasallığı- tırarak in-salar dıne az gıyır alıcık- Fabrikaların uşun zaman dayanır eşyaları yapmasını şöllerin	Veterinerlerin Sağsın Bir- tırarak için çalışır lar yorunlar. Saldığı Market Veterinerler konular			
	GDO'lu Ürünler		Ürünlerin Atıkları		Kayıbolan Meslekler
Dünya ve Türkiye'deki en önemli üretim sorunlarından biri <u>genetiği değiştirilmiş organizmalardır</u> (GDO). Bu şekilde üretilen meyve ve sebzeler insan sağlığı için <u>zararlıdır</u>.	Bu sorunu çözmek için senin fikrilerin nelerdir?	Tüketilen ürünlerin poplerrinin doğaya alınması bütün Dünyada önemli bir sorundur. Bu sorun yüzünden doğadaki canlılar ve <u>insanların</u> sağlığı zarar görmektedir.	Bu sorunu çözmek için bir şirket kuracak olsaydın bu şirket neier yapar?	Alien görseldeki Osmanlı macununu satarak hayatını devam ettirmektedir. Ancak çocuklar artık macuna ilgi göstermemekte ve alien ekonomik olarak çok zor durumdadır.	Alienin mesleği olan Osmanlı macunculuğunun yeniden sevilir hale gelmesi ve satışların artışı göstermesi için neier yapılabilir?
Fabrikaların gelen sebze meyve ve sebzeler kış amacıyla hemde sinaga edip sağlığa zararlı hale getirilmiştir. Fabrikalarda madde deştek yapılmalı ve bu konuda bilinçlendirilmeli. Çifti ilaç yerine doğal gübrenin kullanılması. Mesela soğan ve sarı salı haçekleri kaçıtır	HDK Sıkıktı Dalketir madde deştek alarak De kanyalar atarım Gari Öncüşün tesisin jörderis unuda olmayanın büyük çukur açıp kireçleştirtip, yaladılmış	Afrikalı boynuzlu etrafı doğanın, Tınıstık yerler de gezirdim.			

Ek-10 Devamı

9. Hafta 3. Ders Etkinlik Örneği (Tüketici Örnek Olayı)

Tv Reklamından Sipariş Ettiği Telefon Sahte Çıktı

H haberler.com/tv-reklamından-siparis-ettiği-telefon-sahte-çık-tı-8577309-haber/



Kahramanmaraş'ta televizyon reklamlarında gördüğü ve piyasa değeri yaklaşık 400 lira olan dokunmatik cep telefonunu 80 liraya sipariş eden tüketici, kargoyla gelen telefonun sahte ve bozuk çıkması ile şok yaşadı.

Kahramanmaraş'ta yaşayan 20 yaşındaki Zekeriya Okutucu, TV reklamında kampanyalı olarak satılan dokunmatik telefonu piyasa değerinin çok altında pazarlandığını görünce hemen sipariş verdi. 80 liraya aldığı telefonun kargoyla gelmesini bekleyen Okutucu, yaklaşık 2 ay sonra telefona kavuştu. Kutuyu açan Okutucu, akıllı telefon yerine tuşlu, 2. el ve bozuk telefonla karşılaştı. Telefonu iade etmek isteyen Okutucu, karşısında muhatap bulamadı.

2 AY BEKLEDİ

Telefonu bir TV kanalında gördüğünü belirten Okutucu, gönderilen telefonun piyasada 15-20 liraya satıldığını vurguladı. Reklama aldanarak sipariş verdiğini aktaran mağdur tüketici, "Dokunmatik telefon reklamı yapıyorlardı. Gönderilen telefon tuşlu çıktı. Üstelik 2. el bozuk ve çalışmıyor. Bu telefon piyasada 15 liraya bile almazlar, ben 2 ay siparişin gelmesini bekledim." dedi.

ÇİN MALI ÇIKTI

Dolandırıldığını söyleyen Okutucu, "Aldıktan sonra açıp baktığımda telefonun Çin malı telefon olduğu gördüm. Ne garanti ne de başka bir şey hiç bir şeyi yoktu. Sipariş verdiğimiz hattı aradım ancak ulaşamadım, olan oldu. Buradan herkesi uyarıyorum, kimse TV kanallarından yapılan reklamlara inanmasın, ürün alırken 2 kez düşünsünler. Yoksa benim gibi mağdur olurlar." diye konuştu.

SORULAR

1) Okuduğunuz örnek olayda yaşanan sorun nedir?

İstediği telefonu alamaması

2) Bu örnek olaydaki satıcı hangi sorumluluklarını yerine getirmemiştir?

Gösterdiğinden farklı ürün satması
80 liraya satarken diğer müşterilere oyun oynaması

3) Bu örnek olaydaki müşterinin hataları nelerdir?

● telefonu 80 liraya almaya çalışması
// // satılan yere gidip de almaması
Telefonu ayağına gelmesini istemesi

4) Siz bu müşterinin yerinde olsaydınız hakkınızı aramak için neler yapardınız?

Tüketici Hakları Koruma Derneğine (THKD) başvururdum

Ek-10 Devamı

10. Hafta 1. Ders Etkinlik Örneği (Tüketici Dilekçesi Yazma)

TÜKETİCİ ŞİKÂyet DİLEKÇESİ YAZIYORUZ

Tarih: 05 nisan 2019

T.C.
KAYMAKAMLIĞI
Tüketici Sorunları İlçe Hakem Heyeti Başkanlığına

Sikâyet Eden Kişinin:
Adı Soyadı :
TC. Kimlik No :
Adresi :
Telefon :
Sikâyet Edilen Kişi veya İş Yerinin:
Satıcı / Sağlayıcının Adı :
Sikâyet Tarihi : 05/04/2019
Sikâyetin Parasal Değeri : 6000 ₺

Sikâyetin Konusu Nedir: Mediamark'tan aldığım Iphone 9u aşamada 15 dk sonra açıldı ve bozuk gitti.

Sikâyet Sonucu Ne Yapmak İstiyorsunuz (Aşağıdan Seçiniz):
(Yalnız Birini seçebilirsiniz)
☐ Bedelin iadesi ile birlikte yapılan sözleşmenin veya alışverişin iptalini istiyorum.
☐ Ayıplı malın yenisi ile değiştirilmesini talep ediyorum.
☐ Ayıplı malın ücretsiz tamir ve bakımını istiyorum.
☐ Ayıplı malın bedelinin tarafıma iadesini talep ediyorum.
☐ Ayıplı malın bedelinin yasal faizi ile tarafıma iadesini talep ediyorum.

Tüketici Sorunu İçin Satıcıya Başvurdu mu? Başvurdu ise sonucu ne oldu:
Başvurdum. Sansıma oandaki adam İngilizmiş. Bunu yeni gelmiş. Bir şeyler diyor ama anlamadım. Ve Türk bir fahiş gördüm. Olayı açıkladım ama İngilizce konuşamam gerektiğini söyledi.

Sikâyetin Açıklaması:
Eve geldim. Telefonu yaklaşık 15 dk boyunca aşamadım. Sonra büyük bir mutlulukla açıldıktan sonra telefonun genel özelliklerinin olmadığını gördüm.

Talep: 6502 Sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun gereği işlem yapılmasını arz ve talep ederim.

Ekler
☐ Fatura / Fiş
☐ Garanti Belgesi
☐ Teknik Servis Raporu (Onarım için Teknik Servise verildi ise)
☐ Satış Sözleşmesi

Adı - Soyadı
İmza

TÜKETİCİ ŞİKÂyet DİLEKÇESİ YAZIYORUZ

Tarih: 05.04.2019

T.C.
KAYMAKAMLIĞI
Tüketici Sorunları İlçe Hakem Heyeti Başkanlığına

Sikâyet Eden Kişinin:
Adı Soyadı :
TC. Kimlik No :
Adresi :
Telefon :
Sikâyet Edilen Kişi veya İş Yerinin:
Satıcı / Sağlayıcının Adı :
Sikâyet Tarihi : 05.04.2019
Sikâyetin Parasal Değeri : Yırtık bir elbise = 50 ₺

Sikâyetin Konusu Nedir: Ben bir mobzoya gittim bir elbise bağandırmıy oldum. Kasayer benim olduğum kıyafetin aynısının daha değerli olduğunu söyledi ama ben olmak istemedim kasaya kıyafeti değiştirmiş.

Sikâyet Sonucu Ne Yapmak İstiyorsunuz (Aşağıdan Seçiniz):
(Yalnız Birini seçebilirsiniz)
☐ Bedelin iadesi ile birlikte yapılan sözleşmenin veya alışverişin iptalini istiyorum.
☐ Ayıplı malın yenisi ile değiştirilmesini talep ediyorum.
☐ Ayıplı malın ücretsiz tamir ve bakımını istiyorum.
☒ Ayıplı malın bedelinin tarafıma iadesini talep ediyorum.
☒ Ayıplı malın bedelinin yasal faizi ile tarafıma iadesini talep ediyorum.

Tüketici Sorunu İçin Satıcıya Başvurdu mu? Başvurdu ise sonucu ne oldu: Başvurdum ama kasayer benim eve gırtıp beni getirip parımı almak istediğini söyledi. Konuolar ile beni dükandan dışarı etti konuolarla kutulamadım.

Sikâyetin Açıklaması: Evegittim bızıl kızıyı giydin amam birden gırmeye başladı. ama ben hiçbir şey anlamamıştım. aynıya bakıcam anladım.

Talep: 6502 Sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun gereği işlem yapılmasını arz ve talep ederim.

Ekler
☒ Fatura / Fiş
☒ Garanti Belgesi
☒ Teknik Servis Raporu (Onarım için Teknik Servise verildi ise)
☒ Satış Sözleşmesi

Adı - Soyadı
İmza

Ek-10 Devamı

10. Hafta 2. Ders Etkinlik Örneği (Sorun-Çözüm Ağacı Oluşturma)



Ek-11: Öğretmen ve Öğrenci Gönüllü Katılım Formları ile Veli Bilgilendirme Mektubu ve Veli İzin Belgesi

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Sosyal Bilgiler Öğretmeni,

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sorumluluk Düzeylerine Etkisi başlıklı bir araştırma çalışması olup 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amacını taşımaktadır.

Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Sercan BURSA tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sınıfınızda öğretim uygulaması ve gözlem yapılacak ayrıca ses kayıt cihazıyla birlikte yapılacak olan görüşmeyle sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler, şifresi sadece araştırmacı tarafından bilinen bir bilgisayar ve harici bellek ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ve talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Arş. Gör. Sercan BURSA'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sercan BURSA Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi C Blok, Oda No: 326.
İş Tel: 0 222 335 0580/3426
Cep Tel: 0 539 380 XXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Öğretmen Ad ve Soyadı:

imza:

Tarih:

Ek-11 Devamı

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Öğrenci,

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sorumluluk Düzeylerine Etkisi başlıklı bir araştırma çalışması olup 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amacını taşımaktadır.

Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Sercan BURSA tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılacak olan öğretim uygulamasının öncesi ve sonrasında, başarı testi, ölçek uygulaması, gözlem ve ses kayıt cihazıyla yapılacak olan görüşmelerle sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifresi sadece araştırmacı tarafından bilinen bir bilgisayar ve harici bellek ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ve talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Arş. Gör. Sercan BURSA'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sercan BURSA Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi C Blok, Oda No: 326.
İş Tel: 0 222 335 0580/3426 Cep Tel: 0 539 380 XXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-11 Devamı

Aile Bilgilendirme Mektubu

Değerli Aile üyeleri,

Sosyal Bilgiler dersi, çocuklarımızı toplumsal yaşama hazırlamanın yanı sıra onlara belli başlı bazı değer, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır. Ders başarısının yanında Sosyal Bilgiler dersi ile çocuklarımıza sorumluluk, bireye ve doğaya saygı, dayanışma, işbirliği ve teknoloji okuryazarlığı gibi birçok değer, beceri ve tutumu kazandırmayı amaçlamaktayız. Bu amaçla Sosyal Bilgiler dersinde birçok eğitim-öğretim etkinliği yapılmaktadır. Özellikle son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler bu eğitim-öğretim etkinliklerini de etkilemiştir. Bilindiği üzere son yıllarda teknolojik cihaz ve uygulamalar, insan yaşamının her alanında oldukça büyük bir yere sahip olmuştur. Özellikle teknolojik cihazları kullanarak büyüyen çocuklar ve gençlerin yaşamında teknoloji, ayrılmaz bir yere sahiptir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki çocukların yoğun teknoloji tüketimine karşın İnternet üzerinde harcadıkları zamanın çok küçük bir dilimi eğitime ayrılmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde yapılacak olan bu araştırmada Anadolu Üniversitesi öğretim elemanı tarafından hazırlanan konu anlatım videoları, dersten önce çocuklarınız ile İnternet üzerinden paylaşılacak ve çocuklarınız bu konu anlatım videolarını izleyerek derse geleceklerdir. Derslerde ise videolarda anlatılan konuları destekleyecek ve pekiştirecek etkinlik, uygulama ve alıştırmalar yapılacaktır. Düzenli olarak İnternet'ten konu anlatım videolarını takip eden ve sınıfta da birçok uygulama yapma imkânı bulan öğrencilerin ders başarılarının ve sorumluluk düzeylerinin bu uygulamadan nasıl etkileneceği incelenecektir. Ayrıca yapılan etkinlikler ve konu anlatım videoları ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için çocuklarınızla görüşme yapılacaktır. Araştırma için Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Gaffar Okkan Ortaokulu Müdürü ve Sosyal Bilgiler Öğretmeninden gerekli izinler alınmıştır.

Değerli aile üyeleri, çocuğunuzun konu anlatım videolarını düzenli olarak izlemesi onun dersi daha iyi kavrayabilmesi ve başarılı olabilmesi için gereklidir. Bu konuda vereceğiniz destekler bizim için çok önemlidir. Dilerseniz çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde neler öğrendiğini görmek adına sizler de onunla birlikte videoları takip edebilirsiniz. Şimdiden çok teşekkür ederiz.

Ek-11 Devamı

ÖĞRENCİ VELİ İZİN FORMU

Değerli Öğrenci Velisi,

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Dersinde Ters-Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sorumluluk Düzeylerine Etkisi başlıklı bir araştırma çalışması olup 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amacını taşımaktadır.

Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Sercan BURSA tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuzun sınıfında öğretim uygulaması, akademik başarı testi, ölçek uygulaması ve gözlem yapılacaktır. Ayrıca ses kayıt cihazıyla yapılacak olan görüşmeyle çocuğunuzdan veriler toplanacaktır.
- Çocuğunuz, ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler, şifresi sadece araştırmacı tarafından bilinen bir bilgisayar ve harici bellek ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ve talep olmayacaktır. Yine de çocuğunuz katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederse çalışmadan istediği zamanda ayrılabilir. Çalışmadan ayrılması durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Öğrenci veli izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Arş. Gör. Sercan BURSA'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sercan BURSA Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi C Blok, Oda No: 326.
İş Tel: 0 222 335 0580/3426 Cep Tel: 0 539 380 XXXX

Bu çalışmaya çocuğumun tamamen kendi rızasıyla, istediği takdirde çalışmadan ayrılabilceğini bilerek verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih: