TERS YÜZ SINIF MODELİNİN 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ YAŞAYAN DEMOKRASİ ÜNİTESİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Ersin DURSUNLAR

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ILGAZ

2018

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ YAŞAYAN DEMOKRASİ ÜNİTESİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

(The Effect of Flipped Classroom on Academic Success of Seventh Social Studies Grade Students About Living Democracy Unit)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ersin DURSUNLAR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ILGAZ

Erzurum

Ekim, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ersin DURSUNLAR tarafından hazırlanan "Ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi" başlıklı çalışması 15 / 10 / 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı, **Sosyal Bilgiler Eğitimi** Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ Kilis Yedi Aralık Üniversitesi	.....
Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ILGAZ *Atatürk Üniversitesi*	.....
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN *Atatürk Üniversitesi*	.....

Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve …… sayılı kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

15 Kasım 2018

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi"" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

15 / 10 / 2018

Ersin DURSUNLAR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yapılan bu çalışmada bana destek olan, en yoğun zamanlarında bile bana değerli zamanını ayıran sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ILGAZ'a teşekkür ederim.

Ayrıca 2015–2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada bana destek olan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ediyorum.

Ersin DURSUNLAR

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ YAŞAYAN DEMOKRASİ ÜNİTESİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Ersin DURSUNLAR

Ekim 2018, 145 Sayfa

Amaç: Bu araştırma ile ters yüz sınıf modelinin, 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 incelenmek amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı II. Yarıyılında, Erzurum İli Pasinler İlçesine bağlı iki köy ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deneysel model tiplerinden biri olan "ön test–son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Gerçek deneysel desende çalışma grupları seçkisiz belirlenirken, deneysel işlem ve analizler, bağımlı değişkenlerin test edilmesi gibi yönleriyle deneysel desene benzemekle birlikte yarı deneysel desende araştırmacı, oluşturulan çalışma grupları ile ilgili değişik durumları analiz eder, bireyleri seçkisiz seçemez. Deney ve kontrol grupları, gruplardaki öğrencilerin 5. ve 6. Sınıf genel not ortalamaları ve ön test sonuçları analiz edilerek denkleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına "Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi" ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırma süresince başarı testinden elde edilen verilerin, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri betimsel olarak verildikten sonra, t-testi ve tek yönlü anova analizleri yapılmıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılıkların ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre öğrencilerin akademik başarı puanlarında anlamlı farklılıkların olup olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç: Ters yüz sınıf modeli, uygulanma sürecinde kullanışlılık, verimlilik ve öğrenciyi derse daha aktif dâhil edebilme ve teknolojiyi eğitimsel amaçla kullanma gibi sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca ters yüz sınıf modelinin, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin akademik başarısını daha çok arttırması modelin sonuç itibariyle alana daha çok katkısının olacağının göstergesidir.

Anahtar Kelimeler: ters yüz sınıf modeli, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM ON ACADEMIC SUCCESS OF SEVENTH SOCIAL STUDIES GRADE STUDENTS ABOUT LIVING DEMOCRACY UNIT

Ersin DURSUNLAR

October 2018, 145 Pages

Objective: In this research, it was investigated that the effect of flipped classroom on academic success of seventh grade students in Social Studies Class ''Living Democracy'' unit according to activity-based constructivist approach which is officially demanded to be implemented by the Ministry of Education.

Method: The research was conducted in the term of 2015-2016 academic year, in two secondary school belonging to Pasinler district of Erzurum. In this study, ''pretest–posttest matched control group design'' that is one of the types of experimental method was used. While the study groups are randomly selected in the real experimental design; besides, they are similar to the experimental design with its aspects such as experimental process and analysis, testing of dependent variables, in semi-experimental design the researcher analyzes the different situations related to the study groups, and cannot select individuals randomly. Experimental and control groups were made equal by analyzing the students' 5th and 6th class grade point average and the results of the preliminary test. Social Studies Academic Success Test was applied to the experimental and control groups as preliminary test and final test.

Findings: During the research, after giving arithmetic and standard deviation values as descriptive of the data obtained from the achievement test, T-test and one-way ANOVA analysis were performed. However, it was determined that according to gender variables whether there are meaningful differences among the students' academic success grade and according to their parents' education level who are in the control and experimental groups whether there are meaningful differences on academic success grade or not.

Results: The flipped classroom model has shown results in terms of practicality, productivity and more active involvement of students in the implementation process and use of technology for educational purposes. It is also an indication that the flipped classroom model will contribute more to the field as a result of the model which makes the academic success of the students increased according to the activity based constructivist approach.

Key Words: the flipped classroom model, activity-based constructivist approach

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ xii

BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırmanın Konusu ve Problem Durumu 9
Alt problemler. 10
Araştırmanın Amacı 11
Araştırmanın Önemi 11
Varsayımlar 12
Tanımlar 12

İKİNCİ BÖLÜM 14
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 14
Ters Yüz Sınıf Modeli Nedir? 14
Ters yüz sınıf modelinde öğretmen. 18
Ters yüz sınıf modelinde öğrenci. 19
Ters Yüz Sınıf Modeline Genel Bir Bakış 19
Sınıfta öğrenme kültürünün yaratılması. 21
Amaca uygun içerik seçilmesi. 21
Profesyonel eğitimci 22
Esnek öğrenme ortamının sağlanması. 22
Ters Yüz Sınıf Modelinin Ortaya Çıkışı 22
Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanışı 24
Sınıfı Ters Yüz Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler 27

Ders içeriği. 27
İlgi çekici modeller. 28
Teknoloji. 28
Yansıtma. 28
Zaman ve mekân. 29
Geleneksel Eğitimle Ters Yüz Sınıf Modeli Karşılaştırması 30
Ters Yüz Sınıf Modelinde Çeşitli İçerikler 35
Ses. 36
Görüntü. 36
Veri. 36
Yazı. 36
Ters Yüz Sınıf Modelinin Olumlu ve Olumsuz Yanları 36
Ters yüz sınıf modelinin olumlu yanları. 37
Ters yüz sınıf modelinin olumsuz yanları. 43
Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Yanlış Algılar 45
Ters Yüz Sınıf Modeliyle İlgili Alanyazın 47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 56
Yöntem 56
Araştırma Modeli 56
Çalışma Grubu 57
Kontrol grubu. 58
Deney grubu. 58
Bağımsız değişkenler. 58
Bağımlı değişken. 58
Ortak değişken (Kovaryant). 58
Veri Toplama Teknikleri 59
Araştırmanın Uygulama Basamakları 59
Geçerlik ve Güvenirlik 64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 68
Bulgular ve Yorum 68
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 68
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 69

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 69
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 70
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 71
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 73
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 75
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 78
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 81
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 84
On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 85

BEŞİNCİ BÖLÜM 87
Sonuç ve Öneriler 87
Sonuçlar 87
Öneriler 95
Uygulamaya yönelik öneriler. 95
Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler. 96

KAYNAKÇA 98
EKLER 110
EK 1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (ABT) 110
EK 2. Deney Grubuna Ait Ders Planı Örneği 119
EK 3. Kontrol Grubuna Ait Ders Plan Örneği 124
EK 4. İzin Belgeleri 128
ÖZGEÇMİŞ 131

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ön test-Son test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen 56
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı 57
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları 64
Tablo 4. Test Maddelerinin Güçlük ve Ayırtedicilik Sonuçları 65
Tablo 5. Başarı Testine Ait Dağılım Testi Sonuçları 66
Tablo 6. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testleri 67
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları 68
Tablo 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Paired Samples Statistics t-Test Sonuçları 69
Tablo 9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Paired Samples Statistics t-Test Sonuçları 70
Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları 70
Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön test Ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları 72
Tablo 12. Kontrol Grubu Öğrencileri İle Deney Grubu Öğrencileri Arasında Cinsiyete Göre Ön test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları 73
Tablo 13. Kontrol Grubu Öğrencileri İle Deney Grubu Öğrencileri Arasında Cinsiyete Göre Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları 76
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Ait Frekans Sayısı, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 78
Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları 80
Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Ait Frekans Sayısı, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 81
Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları 83

Tablo 18. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Ön test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları 84
Tablo 19. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları 85

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ters yüz sınıf modeli. 26
Şekil 2. Geleneksel eğitim modeli ile ters yüz sınıf modelinin karşılaştırılması. 31

KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ

ABT	:	Akademik Başarı Testi
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS	:	Sosyal Bilimler İstatistik Programı
Akt.	:	Aktaran
F	:	Frekans
N	:	Sayı
P	:	Anlamlılık Düzeyi
Sd	:	Serbestlik Derecesi
Ss	:	Standart Sapma
$\overline{X}$	:	Aritmetik Ortalama
Vd.	:	Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Dünya çapında eğitim sistemlerine yeni anlayışlar kazandırma ve teknolojiyi bu sürece dâhil etme çabaları artan bir hızla devam etmektedir. Yılar (2015) yapılan bilimsel çalışmalar sayesinde sürekli kendini yenileyen ve gelişen bir sistem olarak eğitimde artık yeni anlayışların, akımların ve stratejilerin etkili olduğunu belirtmektedir. Deryakulu (2001)'na göre günümüzde eğitim öğretimde nitelik anlayışının gelişmesi, bilgiye erişim imkânlarının çokça çeşitlenmesi ve hayat boyu her alanda öğrenme ihtiyacının gerekliliği, teknolojinin sürekli ve hızlı şekilde gelişmesi eğitimde birçok düzenlemeyi gerekli kılmaktadır Bu yeniden yapılanma düşüncesi çerçevesinde yeni eğitim sistemleri ile çeşitli öğretim yöntem ve yaklaşımları ortaya çıkmaktadır.

Sarıtaş ve Yıldız (2015)'a göre teknolojinin yaşamımıza girmesiyle günlük hayatımızda birçok alanda değişiklik olduğu gibi eğitim sektörü de bu değişim sürecinden etkilenmiştir. Hızla gelişen bilim ve teknolojinin, toplumların sosyal yapısında değişimi kaçınılmaz hale getirmesi gibi Göktaş ve Turan (2015) ile Davis ve Shade (1994)'ye göre eğitim dünyası da bu teknolojik gelişmelerden etkilenmiş ve eğitimde teknolojinin tüm unsurları kullanılmaya başlanmış, giderek de yaygınlaşmış ve her geçen günde yaygınlaşmaya devam etmektedir. Bilişim sistemlerindeki hızlı ilerlemeler ve küreselleşme gibi olgular artık fiziki olarak sınıf ortamlarında yürütülen derslerin kalitesini ve ihtiyacı karşılama oranını sorgular duruma getirmiştir. Teknolojik ve buna bağlı olarak pedagojik gelişmeler eğitim araştırmalarında tamamen farklı ve yeni yönelimlerin kapısını açmıştır.

Özellikle geleneksel yöntemlerle, çağın ihtiyaç duyduğu özellikte bireylerin yetiştirilmesinin zorluğu görüldüğünden eğitim alanında sürekli yeni sistemler geliştirilip kullanılmaktadır. Karadeniz (2015)'in belirttiği gibi eğitim öğretimde öğrencinin pasif ve dinleyici konumunda ve öğretmenin sınıfta merkez kabul edildiği, derslerin öğretmen liderliğinde ve tek taraflı iletişim halinde yürütüldüğü geleneksel öğrenme yaklaşımları önemini yitirmiştir. Öğrenci özelliklerinin, yeni gelişen, gelişmeye de devam eden eğitim teknolojilerinin ve hem toplumun hem ülkelerin öğrenenlerden beklentilerinin değişmesinin etkisiyle son zamanlarda öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru değişim yaşanmaktadır. Bu değişim sınıf dışı zamanın da kullanımı yönünde yapılanmaları ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenciden hazır bir bilgiyi, eğitmenlerin ilettiği şekilde defterine geçirip daha sonra bu bilgiyi ezberlemesi değil, bizzat kendisinin merak edip araştırma yaparak, sorumluluk üstlenerek bilgi kaynaklarına ulaşması beklenmektedir. Nitekim eğitim öğretimde asıl olan bir durum vardır ki; sorgulayıcı ve araştırmacı olan, çevresinde olup bitenleri irdeleyebilen, bire bir yaparak öğrenen, öğrenme sorumluluğuna sahip bireyler yetiştirebilmektir (Yılar, 2015). Bu asıl olan amaçları yakalayabilmenin yolu ise eğitim öğretim faaliyetlerine etki eden teknoloji, sistem, yöntem gibi unsurları güncellenmiş halleriyle bir bütün halinde kullanabilmektir. Belirtilen bu değişkenlerden sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerin ayrı bir önemi vardır. Çünkü günümüz eğitim anlayışında ve toplumsal olarak ihtiyaç duyulan nitelikte insan yetiştirmeye yol gösterici unsurlar programların aktarılma şekilleri olan yöntem ve tekniklerdir. Geleneksel yöntemlere bağlı olarak derslerini yürüten bir eğitmen ne kadar teknolojik araç ve gereçler kullanırsa kullansın eğer öğrenci bilgiye kendisi ulaşmıyor, araştırıp o bilgiyi kendisi elde edemiyor, öğrendiklerini başka problemlerde uygulayıp kullanamıyorsa beklenen başarı sağlanamayacaktır. Günümüz modern eğitim sisteminin en geçerli yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak ve bilgiyi kendi zihinlerinde inşa ederek öğrenirler. Bu şekilde etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için ders esnasında kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimi önemlidir. Bu anlamda teknolojinin gelişimiyle eğitimde de farklılaşan anlayışlar ve geliştirilen yeni model, yöntem ve teknikler okul içi ve dışı ortamlarda uygulanabilmelidir. Ancak bu şekilde günümüzde ihtiyaç duyulan öğrenci profilinin öğrenme ihtiyacına cevap verilebilir. Bu yapılanma ve değişim süreci eğitim-öğretim sürecinde yeni bir öğretim modeli olan ters yüz sınıf modelinin eğitimde uygulanabilirliğini gündeme getirmiştir.

Prensky (2001) ise, eğitim sistemleri incelendiğinde geleneksel eğitim sisteminin, günümüzün teknolojisiyle iç içe olmadığını ve onu çok iyi kullanıp, sınıf gibi fiziki ortamların dışında kendi başına öğrenme yetisine sahip olacak bir nesil için hazırlanmadığını belirtmektedir. Değişen toplum yapılarına ve küreselleşmenin etkilerine paralel olarak ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikte insan tipide değişmektedir. Bugün ki toplum bilgi toplumudur ve bu toplumun içine doğacak bireylerin yetiştirilmesinde teknoloji ve onun türevlerinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Kurt, Orhan, Ozan, Türkan, & Vural, 2014).

Taşpınar ve Tuncer (2008)'e göre eğitim ve öğretim etkinlikleri, geleneksel yapıdan sıyrılıp öğretmen ve sınıf merkezli fiziki ortamlardan dışarı taşarak bağımsız uygulanabilir duruma dönüşmüştür.

Ayrıca dünyada eğitim alanında mevcut olan çeşitli sistemler vardır. Bu sistemlerin işlevlerini koruyabilmeleri, uygulandıkları döneme ve hatta bir sonraki nesle hitap edebilmelerine bağlıdır. Bu anlamda eğitim sistemleri gelişen, gelişmekte de sınır tanımayan ve içine teknolojiyi her yönüyle dâhil eden işleve kavuşmalıdır.

Günümüz öğrencilerinin özelliklerine genel olarak bakıldığında; öğrenciler gelişen teknolojiye ve onun tüm türevlerine aşina, bilgiye kısa sürede ulaşma imkânına sahip, farklılığa ve gelişime açık özelliktedirler. Aynı zamanda kısa sürede ulaştığı bilgiyi çabucak tüketen, fiziki mekânlar yerine sanal ortamlarda arkadaşlık kuran yönler de dikkat çekmektedir. Böylesine özelliklere sahip bir öğrenci kuşağını, geçmişi çok eskilere dayanıp, üzerine kurulduğu paradigmaların günümüzde geçerliliğini yitirdiği bir eğitim anlayışıyla günümüzün ve geleceğin dünyasına donanımlı şekilde hazırlamak çok zordur. Gelişen toplum yapıları içerisine donanımlı, vasıflı bireyler yetiştirip sunma görevi ise eğitimin üzerindedir. Mevcut egitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğun toplumsallaşmasını sağlamak ve onu iyi bir vatandaş olarak çeşitli vasıflara sahip olmuş şekilde yetiştirmektir (Öztürk, 2006, ss. 761–762). Türkiye'de uzun yıllar boyunca uygulanan geleneksel eğitim sistemleri, öğrencileri günümüzün gerekli kıldığı vasıflarla donatacak şekilde yürütülememiştir. Çünkü teknoloji kuşağının ihtiyaç duyduğu eğitsel anlayış: Okulda dersleri sadece izleyen ve dinleyen konumunda değil, yaparak, yaşayarak, problem çözerek ve bu süreçte teknolojiyi kullanarak dersi sürdürme; öğretmen merkezli öğretme yerine, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı; grup halinde birlikte yaparak ve yardımlaşarak öğrenme; tüm öğrencilere yönelik geleneksel toplu anlatım yerine, bireysel ilgi şeklinde özetlenebilir.

"Dijital yerliler (digital natives), net vatandaşları (netizens) gibi farklı isimlerle de anılan milenyum nesli, teknolojiyle doğan, teknolojiyi günlük hayatın sıradan bir parçası olarak yorumlayan ve içselleştiren bir nesildir. (Bozkurt & Genç Kumtepe, 2014). Teknolojinin içinde dünyaya gelen ve onunla büyüyen bu yeni nesil için hiç şüphesiz yeni eğitim yaklaşım ve modelleri uygulanmalıdır. Bu kapsamda, öğretmenler, eğitmenler, ders yürütücüleri, tasarımcılar, vb. eğitimsel sorumlulukları üstelenen kişiler, örgün öğrenme süreçlerinde öğrenmenin etkinliliğini artıracak ve öğrenenleri bu konuda cesaretlendirecek yeni öğrenme yaklaşımları, modelleri ve stratejilerini aramaktadırlar (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).

Eğitim alanında çeşitli ülkelerin, eğitim programlarını yönlendirmelerine, dünyada çeşitli ülkeler arasında eğitimsel durumlarını görebilmelerine ve eğitim programlarını geliştirmelerine olanak sağlayacak bir takım geniş çaplı araştırmalar yapılmaktadır. Bunlardan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olarak adlandırılan ve zorunlu eğitimin

sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplayan PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye, değerlendirilen 65 ülke içerisinde oldukça arka sıralarda yer alarak OECD ortalamalarının çok altında kalmıştır. PISA sonuçlarına göre eğitim sistemimiz mezun ettiği öğrencilere kazandırılan vasıflar açısından oldukça yetersizdir. PISA sonuçlarında değerlendirme sürecine katılan bu ülkeler arasında Türkiye'nin eğitim sistemiyle ve sorunlarıyla ilgili detaylı analizler yapılmıştır. Türkiye'nin bu 65 ülke içerisinde 44. sırada yer almasının genel olarak nedenleri ise işlevi olmayan, öğrencilerin gelişime katkı sağlamayan ev ödevlerinin verilmesi, bireysel öğrenme imkânlarından yoksunluk ve eğitimde teknoloji kullanımının yetersizliği yer almaktadır. (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013). PİSA sonuçlarına bakıldığında Türkiye'de yanlış ödevler, bireysel öğrenme sisteminde eksiklikler ile teknolojiden yeterli ve gerekli düzeyde yararlanamama eğitimsel çıktıların kalitesini düşürdüğü açıkça belirtilmiştir.

Yine de Türkiye'de eğitim sisteminde son yıllarda büyük bir değişim süreci yaşanmaktadır. Türkiye'de eğitim sürecindeki bu değişime göre tüm öğretim kademelerindeki derslerde yeniden yapılanmaya ve ders programlarında güncellemeye gidilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretimi alanında da büyük değişiklikler olmuştur. İlk olarak ders programları yenilenmiş, ders kitapları tamamiyle değişmiş, öğretim sistemi araştırma ve sorgulamaya yönelik anlayışa kavuşturulmak istenmiştir (Çelikkaya & Kuş, 2010, s. 70).

Bu değişim anlayışıyla beraber eğitimde kullanılan sistem, program ve modellerde yenileşmeyle Türkiye'de yapılandırmacı eğitim anlayışı uygulamaya koyulmuştur. Bu beklenti çerçevesinde bu araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısı üzerine, belirtildiği gibi yeni bir anlayış olan ters yüz sınıf modeli ile resmi olarak uygulanan etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımdan hangisinin daha çok olumlu etki edeceği merak edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] Sosyal Bilgiler dersine yönelik program değişikliği ''İlköğretim Sosyal Bilgiler (4.ve 5. sınıf) Dersi Öğretim Programı 2004 yılında, İlköğretim Sosyal Bilgiler (6. ve 7. sınıf) Dersi Öğretim Programı 2005 yılında tamamlanmış ve uygulamaya konmuştur (Çatak, 2015). 2005 İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 5. 6. ve 7. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere hazırlanmıştır. (MEB, 2005)

2005 Sosyal Bilgiler programında, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi yer alan düşünme becerileridir. Bu becerilere göre Sosyal Bilgiler dersinde, sosyal ve toplumsal içerikli konular olmak zorundadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersiyle gelecekte toplumun etkin bir katılımcısı olmaları beklenen öğrencilerin kararlarını alırken akılcı bir şekilde düşünmesi ve sorgulaması, karar verirken birçok değişkeni göz önüne alarak ve eleştirel düşünerek karar vermesi, empati kurması, bilimsel düşünebilmesi, hoşgörülü ve demokrat olması, toplumsal olaylar üzerine düşünüp çıkarımlar yapması, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurması, ekonomi, kültür ve devlet gibi insan sistemleri ile ilgili görüş geliştirmesi, gelecek bilincini oluşturması, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı bireyler olarak yetişebilmesi, toplumu ilgilendiren konularda özgün fikirler sunması, kültür ve değerlerimizi iyileştirmesi ve geliştirmesi beklenmektedir (Bağcı, 2007, s. 41; Otluoğlu, 2004, s. 295; Yılmaz, 2006, s. 103). MEB'in amaçları ve Sosyal Bilgiler dersinden beklentiler düşünüldüğünde, Türkiye'de eğitim sistemlerinin değişim ve gelişmeye açık olması kaçınılmazdır. Bu süreçte yeni bir model olan ters yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağlayacak yeni bir anlayış olduğu düşünülmektedir.

MEB'in temel amaçları, Sosyal Bilgiler dersinin içeriği ve amaçları ile değişen öğrenci profilleri ve kazanılması istenilen düşünme becerileri göz önüne alındığında, eğitim öğretim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin yeterli fayda sağlamayıp, istenilen düzeyde eğitimsel başarı sağlamayacağı bellidir. Yukarıda belirtilen MEB'in temel amaç ve özümsenmesini istediği içeriğin uygun şekilde öğrencilere kazandırılması için öğrenci merkezli, öğrenciye birebir yaşatarak öğreten, her alanda öğrenciyi işe katan ve onu aktif kılacak model, yöntem ve teknikler tercih edilmelidir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek bir modelde ters yüz sınıf modelidir. İlköğretim basamağında Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin konuları daha iyi kavrayarak ve tüm tarafların arzu ettiği kazanımların öğrencilerce elde edilmesi için ters yüz sınıf modelinden faydalanılabilir. Ters yüz sınıf modeli, öğrencilere üst düzey bilişsel konuların kavratılması, güncel ve toplumsal sorunların çözümü, demokratik değerlerin verilmesi, öğrenme sorumluluğunu üzerine alarak işbirliği içerisinde çalışma gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerine kolaylık sağlayabilecektir.

Yukarıda da belirtildiği gibi son yıllarda Türkiye'de, eğitim sistemi yapılandırmacı kuram temelinde tasarlanmaya çalışılsa da, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında sıkıntılar çıktığı görülmektedir (Arslan, Kırbaş, & Orhan, 2010; Ayvacı & Ernas, 2009). Ters yüz sınıf modeli bu sıkıntılara çözüm bulmak için kullanılabilecek yeni modellerden biri

olarak karşımıza çıkmaktadır (Filiz & Kurt, 2015, s. 226). Geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinde katılımcılar konuyu sınıfta öğreticiden dinleyerek öğrendikten sonra, öğrendiklerini uygulamaya geçirirler. Ters yüz sınıf modelinin uygulama aşamalarıyla bu süreç tam tersi şekilde uygulanmaktadır. Ters yüz sınıf modeli, sınıftaki çalışmaların evde, evdeki çalışmaların da sınıfta yapılma esası üzerine kuruludur. Öğrenci, konuyu sınıf dışı bir ortamda çalışarak sınıf ortamına gelir. Sınıf ortamında ise uygulamaya yönelik, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimlerine dayalı çalışmalar gerçekleştirilir. Ters yüz sınıf modelinin en temel ilkesi konuyu evde öğrenmek ve sınıfta da uygulamaya katılmaktır. Ters yüz sınıf modelinin uygulanışı, öğrenciye ulaşabileceği bir portal üzerinden veya usb, hafıza kartı gibi materyaller içerisinde video, ders notu, kitap veya doğrudan ders notu, kitap vb, yazılı, görsel ve işitsel materyaller vererek öğrencinin konuyu okul dışında çalışması ve ders esnasında ise konu ile ilgili öğretmenin rehberliğinde sınıf içi ders etkinliklerinin yürütülmesi şeklindedir (Tucker, 2012). Bu modelde teorik bilgi okul dışında öğrenci tarafından alınırken, daha zor olan konuyu özümseme aşaması sınıfta öğretmen rehberliğinde akranlar ile olmaktadır. Kısaca, öğrencilere bireysel öğrenmelerinde karşılaştıkları problemlere odaklanma fırsatı veren, teknolojiyi daha yakında kullanma şansı tanıyan, öğrenmek için bir çok mevcut kaynağın var olduğunu gösteren ve öğrenme sürecinin kontrolünü öğrenciye bırakan, sınıf içerisinde tüm öğrencilere yönelik çeşitli etkinliklerin yapılması için zaman sağlayan bu model ev ödevi ile sınıf içi ders işleyişinin yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Bishop & Verleger, 2013).

Bishop ve Verleger (2013) ters yüz sınıf modelini, bireysel olarak okul dışında çeşitli teknolojik araçlar ile öğrencilerin konuları kendilerinin çalışması ve sınıfta ise öğretmen eşliğinde öğrencilerin okul dışında erişim sağladıkları konularla ilgili ister bireysel ister grup halinde problem çözme, grupla tartışma ve dersle ilgili ödevlerini, araştırmalarını ve projelerini yapma imkânı sunmaktadır, şeklinde tanımlamaktadırlar.

Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımına dayanan ters yüz sınıf modeli yaklaşık on sekiz yıldır kullanılan bir yöntem olmasına rağmen kullanımı son yıllarda yaygınlaşmıştır (Khera, Kim, M., Kim, S., & Getman, 2014).

Bu model, sınıfta yapacakları faaliyetler ve etkinlikler için ders zamanı gelmeden öğrencileri hazırlamaktadır. Bundan dolayı öğretmenler ders zamanında daha etkin olabilmektedirler. Özellikle ters yüz öğrenmenin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin sorumluluğu, geleneksel yaklaşıma göre daha fazla olmaktadır (McLaughlin vd., 2013). Eğitimde yeni sistem arayışları sürerken Hendrix (1999)'in vurguladığı gibi bir yöntem kullanılırken öğretmenlerin güçlü alan bilgisiyle birlikte zengin bir strateji, yöntem ve teknik

bilgisine sahip olması da gerekmektedir. Çünkü eğitim sürecinde öğretmene düşen görev öğrencilere ulaşmak istedikleri bilgiye nasıl ulaşabilecekleri konusunda yol göstermektir (Grover, & Stovall, 2013). Bunu sağlamanın yollarından birisi de eğiticin zengin bir eğitsel yöntem ve teknik bilgisine sahip olmasıdır. Ters yüz sınıf modeli bu anlamda öğrencinin öğrenme sorumluluğunu kendisinin üzerine alarak, kendi öğrenme sürecini yönetmesini isterken, öğretmenden ise öğrenciye, uğraşacağı problemlerde, karşılaşacağı sorunlarda, kendini tanımada, grupla çalışabilmede ve etkinlikler uygulanırken vb. rehberlik etmesi şeklindedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ise ters yüz sınıf modeli (flipped classroom) kavramı tersine çevrilmiş, altüst edilmiş (inverted) kavramlarıyla da anılmaktadır. Bu çalışmada ters yüz sınıf modeli şeklinde isimlendirilerek kullanılmıştır. Bunun başlıca üç nedeni vardır. Birincisi modelin öğrenen ve öğreten açısından sınıf ile sınıf dışı ortamların fonksiyonlarını adeta tersine çevirmesidir. İkinci olarak Horn ve Staker (2012) 'flipped classroom' adını verdikleri bu modeli Harmanlanmış Öğrenmenin bir alt modeli olarak tanımlamışlardır. Teknolojinin eğitim ortamına dâhil edilmesiyle birlikte harmanlanmış öğrenme (blended learning) kavramı ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenme modelinde öğrenciler geleneksel sınıf içi eğitime ek olarak çevrimiçi eğitim de almakta, böylece her iki eğitim modelinin harmanlanması öngörülmektedir. Harmanlanmış öğrenme okulda normal sınıflarda eğitimin yürütüldüğü, bununla birlikte okul dışında ise öğrencilerin çeşitli teknolojik araçlardan yararlanarak eğitim almaya devam ettikleri bir öğrenme yaklaşımdır. Aynı şekilde ters yüz sınıf modeli de sınıf içinde olduğu gibi sınıf dışında da eğitim öğretime devam etmeyi öngören ama bu süreci alışılmışın tersinde yapan bir modeldir. Üçüncüsü ise ters yüz sınıf modeli, sınıf boyutunda birçok öğretim yöntem ve tekniğinin kullanılmasıyla yürütülen bir işleyişe sahiptir. Dolayısıyla yöntem kavramından daha genel bir içeriktedir. Örneğin sınıfta ters yüz sınıf modelini uygularken tartışma yöntemi, soru-cevap yöntemi, örnek olay yöntemi vb. birçok yöntem bir arada veya süreç içerisinde ayrı ayrı uygulanabilir. Ters yüz modeli ise tüm bu süreçlerin genel olarak adı olduğundan yöntem boyutuna indirilmemiş bu çalışmada ters yüz sınıf modeli şeklinde kullanılmıştır. Bu açıdan Türkçe karşılık olarak ters yüz etme kavramı ile birlikte ters yüz sınıf modeli olarak anılmıştır.

Özetle bu model, sınıf içerisinde sürdürüle gelmiş ders anlatımı, konu sunumu gibi temel faaliyetlerin öğrenci tarafından evde gerçekleştirilmesi; evde yapılacak ödev, araştırma, soru çözme, problem çözme vb. çalışmaların da öğretmen eşliğinde sınıf ortamında gerçekleştirilmesi esasına dayanır. Ders sürecinde öğretmen tarafından konu anlatımı yapılmadığından, birçok aktif öğrenme yönteminin kullanılması için yeterli zaman

bulunabilmektedir. Bu sayede her bir öğrencinin öğrenme stiline uygun öğrenme yöntemleri kullanılabilmektedir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler, bu modelin sınıf içi aşamasındaki etkin öğrenme yöntemlerinin kullanılmasıyla kendilerini daha başarılı ifade edebilecekler ve kendi öğrenme yetilerine uygun olarak öğrenebilme fırsatını yakalayabileceklerdir. Bu model uygulanırken sınıflarımızın da gelişen teknolojilerle bütünleşmesi ve bu sınıflarda kullanılacak teknolojik araçların etkili bir şekilde kullanımının bilinmesi gerekmektedir. Çünkü Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2012) raporlarına bakıldığında, bugünün öğrencilerinin, sınıf ortamları ile birlikte sınıflarda ihtiyaç duydukları teknolojik imkânların yetersiz olduğu belirtilmiş ve teknolojiyi kullanmalarına, derslerde bunlardan yararlanabilmelerine imkân verecek sınıf ortamlarını istedikleri vurgulanmıştır.

Doğan (2015)'a bakıldığında ise yine geleneksel eğitim anlayışında, bir konunun aktarılmasının öğretmen merkezli gerçekleştiği ve sınıf ortamının öğretmen merkezli bir anlayışa cevaben konumlandığı, konunun öğrencilerce tam olarak anlaşılıp içselleştirilmesinin ise ev ödevleri veya ödev kategorisindeki çeşitli etkinliklerin öğrencilere verilmesiyle sağlanmaya çalışıldığının belirtildiği görülmektedir. Glasser (1990)'in vurguladığı üzere ev ödevlerinden yeterli faydanın sağlanabilmesi için bu verilen ödevler, öğrencileri amaçlarına götürecek ve dersi özümseyerek öğrenmelerini sağlayacak hale dönüştürülmelidir. Fakat geleneksel öğrenme sisteminde öğrencilere, konular yeterince içşelleştirilmeden, derste karşılaştıklarından çok daha üst düzey problemler şeklinde verilen ödevler öğrencilerin istenilen düzeyde öğrenmelerine yeterince katkı sağlamamaktadır.

Eğitim sürecinde öğrenci üst düzey bilişsel problemleri, sınıf ortamında sadece öğretmeni dinleyerek ve izleyerek çözemez. Onları üst düzey problemleri çözebilecek düzeye çıkarmak, duyuşsal ve psikolojik olarak belirli bir yeterliliğe kavuşturmak için ise geleneksel yöntemler yeterli değildir. Bu aşamada öğrencilerin ev ödevi şeklinde aynı üst düzey problemlerle evde yalnız başlarına uğraşmaları da istenilen etkiyi yaratmayacaktır. Reich (2012)'e göre öğrenciler sorunla yüzleşirken akranlarıyla ve onları yönlendiren öğretmeniyle sınıf ortamında olması gerektiği önerilmektedir. Bu öneriler doğrultusunda eğitimdeki yaklaşımın değişimi ve değinildiği gibi öğrenme süreçlerinin şekillendirilmesi sınıf yapısının ve sınıf dışı etkinliklerin de tamamen değişmesi şeklinde yorumlanabilir. Karadeniz (2015)'in belirttiği gibi geleneksel yaklaşımla tamamen çelişen bir yapının amaçlandığı düşünülürse bu öğrenme yaklaşımı için "sınıfların ters yüz edilmesi" ifadesi yerinde olacaktır.

Sonuç olarak ters yüz sınıf modelinin eğitsel kazanımlarını görebilmek için kullanılan diğer eğitim yaklaşımları ile karşılaştırılarak incelenmesi, akademik başarıya ne düzeyde katkı

yaptığının bilinmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda giderek yaygınlaşan ters yüz sınıf modeline ilişkin öğrenci başarısının incelenmesi, olası olumlu ve olumsuz yanlarının ortaya çıkarılması gerekli görülmektedir. Ek olarak ters yüz sınıf modeline ilişkin alanyazında olumlu ve olumsuz ifadeler bulunmaktadır. Bu düşüncelerin farklılaşmasının nedenleri de bilinmelidir. Dolayısıyla alanyazına katkı sağlamak ve ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan 'Yaşayan Demokrasi' ünitesini öğrenen öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Konusu ve Problem Durumu

İçinde bulunulan bilgi çağının en belirgin özellikleri arasında sürekli gelişen bir bilim sektörü, hızlı teknolojik değişmeler ve küreselleşme sayılabilir (Karasar, 2004, s. 117). Sürekli gelişen bilim ve ona bağlı teknoloji serüveni beraberinde eğitim teknolojisini de geliştirmekte, bu gelişim sınıf içi ve sınıf-okul dışı ders işleme süreçlerini, eğtim anlayışlarını ve derslerde kullanılan yöntem ve teknikleri de etkilemektedir.

Bu durumun son örneklerinden sadece bir tanesi de ters yüz sınıf modelidir. Eğitim sahasında gelişen ve değişen anlayış, uygulama ve yöntemler neticesinde son dönemlerde uygulanan bu model, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarını sınıf dışına taşırken; sınıf dışında yaptıkları ödev, araştırma vb. çalışmalarını da sınıf içinde yapmaları esasına dayanmaktadır.

Son 18 yıldır ortaya çıkmasına rağmen popülaritesini kazanması yeni olması nedeniyle ters yüz sınıf modeli hakkında yapılan araştırma sayısı özellikle Türkiye'de oldukça sınırlıdır. Bilimsel alandaki bu eksikliğin giderilmesi ve modelin eğitim alanında Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması ile öğrencilerin akademik başarılarına ne yönde etkisinin olacağının bilinmesi önemli görüldüğünden bu çalışma yapılmıştır.

Ters yüz sınıf modeli eğitim alanında ayrıca Matematik, Kimya, Biyoloji, Arkeoloji gibi çeşitli alan ve derslerde de uygulanmıştır. Bununla birlikte Tıp, Eczacılık, Mühendislik gibi sahalarda da çalışılmıştır. Ters yüz sınıf modeli ilk kez bu araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler dersine uygulanmıştır. İlgili modelin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Yaşayan Demokrasi' ünitesinde öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ele alınan temel problem, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulanmasını öngördüğü etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen öğrenciler ile ters yüz sınıf modeline göre öğrenen öğrenciler arasında, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Yaşayan Demokrasi' ünitesinde akademik başarı açısından anlamlı bir fark var mıdır?'' sorusu şeklindedir.

Alt problemler.

Yukarıda bahsedilen temel problem çerçevesinde, araştırma sürecinde cevabı aranmış olan bir takım alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın ve ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Yaşayan Demokrasi' ünitesindeki son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Yaşayan Demokrasi' ünitesindeki son test başarı puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Yaşayan Demokrasi' ünitesindeki son test başarı puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenciler ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
7. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenciler ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
8. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
9. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
10. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenciler ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
11. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenciler ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın Amacı

Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Yaşayan Demokrasi' ünitesinde öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın genel amacı, bu modelin Sosyal Bilgiler dersinde ortaya koyduğu sonuçlar açısından başarılı olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu genel amaçla birlikte ele alınan alt problemlerin tespitine yönelik bir takım alt amaçlar da mevcuttur.

Ters yüz sınıf modelinden eğitimde kullanılan alanlar olarak Matematik, Biyoloji, Tarih, Bilişim ve İngilizce öğretimlerinde yararlanılmıştır. Bu açıdan modelin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılıp araştırılması bir ilk olmuştur. Bu nedenle ters yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersinde akademik açıdan başarılı sonuçlar verip vermeyeceğinin tespit edilmesi çalışmanın diğer önemli amacıdır. Özmen (2004), öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine gelen bilgileri olduğu gibi almayıp kendi kişisel özelliklerini, bilgiyi içselleştirme sürecinde ona ekledikleri ve öğrenme ortamının yeni bilgilerin öğrenilmesinde büyük etkisinin olduğu düşüncesindedir. Ters yüz sınıf modeli ise öğrencilere, öğrenmeyi öğrenmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri, öğrenirken akranlarıyla ve kendi iç dünyalarıyla iletişime geçerek duyuşsal açıdan gelişebilmeleri olanağını tanır. Ayrıca öğrenme ortamı olarak hem sınıf içinde hem de okul dışında akla gelebilecek her ortamda çalışma olanağı sunduğundan bu model, Özmen (2004)'in düşüncelerini destekler özelliklere sahiptir. Bu açıdan, ters yüz sınıf modelinin Türkiye'de kullanımının arttırılmasının eğitim alanına büyük katkı sağlayacağı düşüncesiyle modelin yerli alanyazına tanıtılması çalışmanın bir diğer önemli amacıdır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim alanında uygulanma süreci pek eski olmayan ters yüz sınıf modeli değişik ülkelerde çeşitli araştırma ve uygulamalara konu olmuştur. Çeşitli alanlara uygulanabilirliği, eğitim anlayışını okul ve sınıf sisteminin dışına çıkarması, eğitimde esnek ve özgür bir çalışma imkânı sunması ve öğrencilerin akademik başarılarına yaptığı katkı bakımından bu model önemli görülmektedir.

Ayrıca gelişen ve değişen dünya düzeni, bilginin kendini kolayca yenileyip baş döndüren bir hızla ilerlemesi, teknolojik unsurların önemini her geçen gün daha da arttırması gibi nedenlerle eğitim dünyasının da kendisini sürekli yenilemesi gerekmektedir. Bu amaçla ortaya atılan her yeni sistem, yöntem ve yaklaşım; eğitimi dış dünyaya uyumlu kılmada faydalı görülmektedir.

Bu modelin Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ilk defa uygulanmış olması da ayrıca önemli görülmektedir. Modelin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu sonuçlar verip vermeyeceğinin bilinmesi bu modelin işlevselliğinin tespiti açısından önemlidir. Bu çalışma, ters yüz sınıf modelinin hem eğitim sahasında uygulanabilirliğine bir örnektir hem de ters yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersinde ilk kez uygulanmasıyla modelin bu dersi alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine katkısının olup olmadığının tespit edilmesine yönelik deneysel bir çalışmadır.

Ayrıca Sosyal Bilgiler dersine yönelik uygulanabilirliği açısından ortaya çıkan sonuçlara göre, sosyal bilimler derslerinde uygulanabilecek, başarısı tespit edilen bir model olarak dikkate alınması muhtemeldir.

Özellikle son dönemlerde ortaya çıkmakla birlikte çeşitli araştırmalara konu olan ters yüz sınıf modelinin araştırılması sözü edilen nedenlerden ötürü, bu araştırma kapsamında önemli görülmektedir. Bu nedenle model araştırma kapsamına alınmıştır.

Varsayımlar

1. Ölçme aracının geçerliliği hususunda uzman görüşleri yeterlidir.
2. Uygulama sırasında öğrenciler, uygulama sorularına içtenlikle yanıt vermişlerdir.
3. Deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencileri etkileşim içine girmemişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili, Pasinler ilçesinde öğrenim gören toplam 38 yedinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 'Yaşayan Demokrasi' ünitesinin içerdiği kazanımlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1974)'a göre eğitim, önceden tespit edilmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir. Ertürk (1975)'de eğitimin bir süreç olduğunu, bireylerin davranışlarında değişme yapmayı amaçladığını ve davranışlarda değişmenin ancak yaşantılarla oluşabileceği sayıltılarından hareket ederek, eğitimi "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamıştır.

Model: Gerçek dünyadaki bir olayın veya sistemin soyutlanması, basitleştirilmesi ve kavramlaştırılmasıdır. Olayı veya sistemi tanımlamaya başka bir deyişle bir örnek türetmeye

yardımcı olur. Modeller gerçek dünyadaki örneklerinin yerini alamazlar, ancak gerçek olay veya sistemin karmaşık yapısının anlaşılabilir parçalara indirgenmesinde yararlı olurlar.

Sosyal Bilgiler: Sönmez (2005)'e göre Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen bilgiler olarak tanımlanabilir.

Erden (1996)'e göre ise Sosyal Bilgiler, ilkögretim okullarında iyi ve sorumlu bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmis bilgilere dayalı olarak ögrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldıgı bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır.

Harmanlanmış Öğrenme: Harmanlanmış öğrenme, doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması icin doğru kişisel oğrenme şekliyle, doğru oğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaclarının uygulanmasıyla, en yuksek başarıyı sağlamaya odaklanır (Ünsal, 2010, s. 131). Harmanlanmış öğrenme başka bir ifadeyle web destekli öğrenme ile sınıftaki oğrenmenin avantajlı ve güçlü birkaç yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000). Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitimin olanaklarını birleştiren ve ihtiyaca göre her iki yöntemin avantajlarının kullanıldığı bir öğrenme yöntemidir (Graham & Osguthorpe, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Ters Yüz Sınıf Modeli Nedir?

Teknolojinin, eğitime ilişkin bakış açılarının ve öğrenme teorilerinin değişimi ile eğitim sürecinde uygulanan strateji, model ve yöntemler de değişmeye başlamıştır. Bireysel öğrenme fikirleri ağırlık kazanarak farklı öğrenme biçimleri uygulamaya koyulmuştur. Bununla birlikte gelişen teknolojiye bağlı olarak yüz yüze bir eğitim sürecinden teknolojinin türevlerinin eğitimde uygulanması adına bilgisayar destekli eğitime geçilmesi gündeme gelmiştir. Fakat son yıllarda öğrenme sürecini hem yüz yüze hem de web destekli sürdürme olanağı sunan yeni bir öğrenme yaklaşımı olan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmıştır (Ünsal, 2010, s. 130). Ters yüz sınıf modeli de harmanlanmış öğrenme altında ele alınmaktadır. Bu modelde öğrenme hem bir sınıf ortamında yüz yüze hem de çevrim içi ve çevrim dışı bir ortamda sanal olarak ve ayrıca herhangi bir mekân sınırlaması olmadan gerçekleştirilebilmektedir.

Alışılagelmiş öğrenme sürecinde öğretmen veya diğer öğreticiler, ders saati içerisinde ders anlatımlarını gerçekleştirirken; ödev, araştırma, proje gibi çalışmalar ise ev ödevi olarak verilmektedir. Ters yüz sınıf modeli bu işleyen süreci ters yüz etmektedir. Ters yüz sınıf modeli geleneksel eğitim anlayışının aksine eğitimi hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda aktif bir şekilde sürdürme esası üzerine kuruludur. Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencinin üstlendiği rolleri de değiştiren bu model, eğitim ortamına çeşitli alternatifler getirmektedir. Ters yüz öğrenme sürecinde öğretmen ders içi ve dışında kullanılacak kaynakları sağlar. Ders içerisinde uygulanacak yöntem ve teknikleri planlar. Sınıf dışı ortamda ise öğrencinin dersin teorik kısmına çalışma sürecini takip eder. Bu modelde öğretmen ders konusuyla ilgili kendi hazırladığı videoları ya da çevrim içi platformlardaki erişime açık video ve ders notlarını öğrencilerin kullanımına sunarak veya onları yönlendirerek, onlardan derse gelmeden konuya çalışıp öyle sınıfa gelmelerini ister. Daha sonra sınıf ortamına giren öğrenci konuyu pekiştirici etkinlikleri üstelik öğretmen eşliğinde yaparak daha zor öğrenme yaşantıları ile konuyu pekiştirir, arkadaşlarıyla ve öğretmenle iletişim içerisinde ders saati süresince daha üst düzey bilişsel problemlerle uğraşır, ödevlerini yapar, anlamadığı yerleri sorar, akranlarıyla işbirliği içerisinde çalışır. Üstelik ders anlatma gibi bir durum ortadan kalktığı için, ders sürecinde öğretmene çeşitli etkinlikleri yapma adına

yeterli süre de kalmış olmaktadır. Ders süresi daha işlevsel kullanılırken, konu anlatımı gibi alt düzey bilişsel etkinlikler sınıf dışı herhangi bir ortam ve zamana bırakılarak, öğrencinin bu süreçte sorumluluk alması ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi öğrenmesi istenir. Öğretmen ise bu süreçte bilgi aktarıcı ve tek öğretici rolünde değildir. Onun görevi öğrenme ortamını, ders sürecini ve gerekli ders materyallerini düzenlemektir. (Anonymous, 2014).

Geleneksel sistemde konunun teorik bilgi kısmı gibi en alt düzey bilişsel öğretimi sınıfta alan öğrenci, rehberliğe ihtiyaç duyduğu üst düzey bilişsel problemleri ve etkileşimli çalışma gerektiren konuları evde tek başına yapmak zorunda kalmaktaydı. Birçok araştırmacının vurguladığı üzere derse katılım sırasında ve öğretmen eşliğinde problem çözme, analiz etme, tartışma gibi daha interaktif ve üst düzey faaliyetlerin sınıf ortamında yapılması, bunların bireysel olarak evde yapılmasından daha verimlidir (Ball, Davies, & Dean, 2013; Fulton 2012; Mayer, 2002; Anderson & Walvoord, 1998). Üstelik kendi öğrenme yaşantılarına uygun olarak çalıştıkları ve öğretmen tarafından farklı öğrenme deneyimleri yaşatıldığı için, bu model öğrencileri öğrenmeye teşvik etmektedir (Wegerif & Yang, 2011; Wegerif, 2013). Ters yüz sınıf modeli yukarıda sayılan avantajları öğrenme sürecine dâhil ettiği için popülaritesini daha da arttırmaktadır. (Strayer, 2012, s. 171).

Bates ve Galloway (2012)'e göre ise ters yüz sınıf modeli, hem kalıpsal bir sınıf ortamından hem de bu duvarlar içinde kalıpları belli sınıf ortamında ders süresi boyunca öğretmenin ders anlatmasından öğrencileri kurtaran bir öğrenme modelidir.

Ters yüz sınıf modeli Abeysekera ve Dawson (2014)'a göre ise bildiğimiz manada uygulanagelmiş geleneksel sistemdeki sınıfta ders işleme ve ev ödevleri sürecini tersine çeviren, öğrencilere daha fazla işbirlikli çalışma ve uygulama yapma olanağı sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır.

Ters yüz sınıf modeli, Bergmann ve Sams (2012) tarafından basitçe, geleneksel olarak sınıfta yapılanın evde yapılması ve evde yapılması için verilen ödevlerin ise sınıfta yapılması şeklinde tanımlanmıştır. Ters yüz sınıf modeli, geleneksel öğrenimin aksine öğrenciye, teorik bilgiyi evde kendi başına öğrenip, öğrendiklerini okulda uygulama fırsatı sunan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Zownorega, 2013).

Doğan (2015)'a göre ters yüz sınıf modeli geleneksel eğitim anlayışının tersine işlediği, harmanlanmış bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Ters yüz sınıf modelinde ise öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin, önceden hazırlanmış video kayıtları, ders notlarını ve dersteki konuyu kavramayı sağlayacak çeşitli materyalleri, sınıf dışı herhangi bir mekânda ve esnek bir zamanda çalışabildikleri, sınıfta da çeşitli etkinlikler aracılığıyla konuyu

özümsedikleri, geleneksel eğitim sürecinin tersine işlediği bir öğrenme modelidir (Doğan, 2015, s. 25).

Temel olarak, sınıf içi etkinliklerin sınıf dışına, sınıf dışı etkinliklerin ise sınıf içine çekilmesi olarak tanımlanan (Lage, Platt, & Treglia, 2000) ters yüz sınıf modeli son dönemde fen, matematik ve diğer derslerde uygulanan ve giderek popülaritesi artan bir model olarak karşımızda durmaktadır. Ters yüz sınıf modeliyle ilgili hemşirelik, tıp, eczacılık gibi alanlarda yapılmış çalışmaların olumlu sonuçları, ters yüz sınıf modelinin pedagojik bir model olarak görülmesinde etkili olmuştur (Hawks, 2014, s. 268).

Bergmann, Overmyer ve Wilie (2013) ise ters yüz sınıf modeli ne değildir tanımlaması yapmışlardır. Onlara göre ters yüz sınıf modeli çevrimiçi video takip etme süreci değildir. Ayrıca okul dışında tek bir kaynağın derse çalışılması için yeterli olacağı ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımı olarak sadece sanal ortamda ders işlenen bir öğrenme modeli de değildir şeklinde ters yüz sınıf modelinin ne olmadığını belirtmişlerdir.

Baker (2000), ters yüz modelinin temelinde yatan fikrin ders için hazırlanan materyallerin sunumunun dijital araçlarla sınıf ortamının dışına taşınması gerekliliği üzerine kurgulayarak açıklamaktadır. Baker (2000)'a göre ters yüz sınıf modelinde öğretmen ders içeriğini sınıfta öğrencilere sunarken harcayacağı zamanı, etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmaya ve farkli öğrenme süreçlerini işe koşmaya harcayabilme imkânına sahiptir. Model uygulanışı itibariyle çevrimiçi öğrenme ortamlarının sunduğu esnekliği geleneksel sınıf ortamının sunduğu etkileşimle birleştirmektedir. Dolayısıyla modelin sınıf dışı uygulamaları kapsayan bir çevrimiçi bileşeni ve sınıf içi uygulamaları kapsayan bir de sınıf içi bileşeni bulunmaktadır.

İngilizce alanyazına bakıldığında ise ters yüz sınıf modeli 'reversed instruction', 'blended learning', 'inverted classroom', 'flipped learning', 'flipping classroom' ve 'flipped classroom', 'reverse teaching', 'backwards classroom' (Baker, 2000; Brown, 2012; Lage, Platt, & Treglia, 2000) kavramları ile ifade edilmişken, Türkçe bilimsel alanyazında ve bazı ders notlarında Ters Yüz Edilmiş Sınıflar, Ters Yüz Edilmiş Öğrenme, Ters Yüz Öğrenme, Ters Yüz Sınıf Yöntemi, Evde Ders Okulda Ödev Modeli (Demiralay & Karataş, 2014; Filiz & Kurt, 2015; Adıgüzel, Gençer, & Gürbulak, 2014; Karadeniz, 2015; Göktaş & Turan, 2015) şeklinde isimlendirilmiştir. Ters yüz sınıf kavramı bu çalışmada ters yüz sınıf modeli şeklinde isimlendirilerek kullanılmıştır. Bunun nedeni modelin öğrenen ve öğreten açısından sınıf ile sınıf dışı ortamların fonksiyonlarını adeta tersine çevirmesi ve Staker ve Horn (2012)'un flipped classroom adını verdikleri bu modeli Harmanlanmış Öğrenmenin bir alt modeli olan 'çevirme' modelinin altında tanımlamış olmalarıdır. Zaten "Blended learning" kavramı

Türkçe alanyazında "harmanlanmış öğrenme" veya "karma öğrenme" olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Arnold-Garza (2014)'ya göre ise bu model öğrenenin öğrenme sürecinde daha aktif rol almasını gerektirirken ona göre model, karma (hybrid) ve harmanlanmış öğrenme etkinliklerini birarada içeren bir yapıdadır. Ters yüz sınıf modeli, yüz-yüze eğitim yöntemini, bilgisayarın ve çeşitli teknolojik araçların araya girilen aktiviteleri ile birleştirdiği, eğitimin herhangi bir formuna değindiği bir terim, harmanlanan öğrenmeninin bir formudur şeklinde tanımlanabilir. Bu açıdan Türkçe karşılık olarak ters yüz kavramı ile birlikte ters yüz sınıf modeli olarak bu çalışmada anılmıştır.

Alanyazında Türkiye'de ters yüz sınıf modeli şeklinde kullanımı yaygın olarak görülmesede Graham (2006)'ın çevrim içi ve yüz yüze öğrenme gibi iki ayrı öğrenme modelini bir araya getiren model olarak ve Demirer (2009)'in ise sınıf içi öğrenme ile internet teknolojilerinin birleştirildiği model olarak tanımladığı harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanma örneklerinden biri olarak ters yüz sınıf modelini gösterebiliriz. Harmanlanmış öğrenmede var olan hem sınıf içi hem sınıf dışı ortamların eğitim-öğretime birlikte katılması süreci ters yüz sınıf modelinde de görülmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin temelinde yer alan çevrimiçi ortamların kullanılması, sanal ortamlarda eğitimin sınıf dışında sürdürülmesi, eğitimde mekân ve zaman esnekliği durumları ters yüz sınıf modelinde de karşımıza çıktığı için ters yüz sınıf modeli, harmanlanmış öğrenmenin bir alt modeli olarak düşünülmüştür.

Ters yüz sınıf modeli harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bir altında yer alan bir model olarak kabul edildiğinde harmanlanmış öğrenmeyle ilgili çalışma sonuçlarına da kısaca göz atmakta yarar görülmüştür. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitimin ve çevrimiçi öğrenmenin bir arada kullanıldığı bir yaklaşımdır. Harmanlanmış öğrenme öğrencilere ne zaman ve nerede, nasıl ve ne sürede ders işleyeceklerini seçme durumu sunmaktadır. Ama bu seçimin derecesine ve öğrencinin eğitimini oluşturan unsurların hangisinin çevrimiçi ortamda hangisinin sınıfta tamamlanacağına öğretmen karar verir. Bir takım araştırmacılar, çeşitli branşlardaki derslerde uygulaması yapılan harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini değerlendirmişlerdir. Harmanlanmış öğrenmenin kısa süreçte uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarında belirgin bir artış ortaya çıkarmadığı belirtilmiştir. (Çepni, Köse, & Taş, 2006; Gönen & Kocakaya, 2008; Güler & Maskan, 2004). Akbayın ve Yapıcı (2012)'a bakıldığında ise yine harmanlanmış öğrenmenin kısa dönem içerisinde uygulanması öğrencilerin akademik başarısını belirgin olarak etkilememektedir. Dolayısıyla, eğitime yeni bir bakış açısı getirmek, eğitim ortamını zenginleştirmek, ders etkinliğini artırmak amacıyla büyük fayda sağlayacağı düşünülen ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya etkisi modelin kullanım süresiyle de ilişkilidir. Ancak bu noktada

harmanlanmış öğrenme ve kendisinin bir alt türevi olan ters yüz sınıf modeli arasında ters yüz sınıf modeli lehine bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Ters yüz sınıf modelinden bir dönem boyunca çeşitli derslerde yararlanılabileceği gibi kısa bir dönemi kapsayan örneğin bir dersin herhangi bir konusunda da yararlanılabilmektedir. Bu konuda uygulanmış ve ters yüz sınıf modelinin kısa dönemde uygulanmasıyla bile başarılı sonuçlar doğurmuş çalışmalar alanyazın başlığında verilmiştir.

Ters yüz sınıf modelinde öğretmen.

Ters yüz sınıf modeli eskisi kadar ğretmenin sınıf ortamında ders anlatmasına gerek bırakmasada hem ders sürecinin planlanması hem de sınıf dışı öğrenme ortamlarında öğrenci takibi ve de öğrenciler için hazırlanacak ders notları, videolar vb. materyaller açısından düşünüldüğünde öğretmenin etkinliğini oldukça ön plana çıkarmaktadır. Öyle ki bu modelde öğretmen öğrencilerle sadece okul saatleri içerisinde değil, okul çıkışından bir sonraki ders ziline kadar çevrim içi ortamda onlarla beraberdir. Geleneksel sistemlerde karşımıza çıkan okul dışında, öğrencilerin ev ödevleri ile meşgul olduğu yapısı burada değişmektedir. Öğrenciler sınıf dışında çeşitli sanal ortamlarda çevrimiçi veya çevrimdışı olarak dersin teorik bilgisiyle meşgul olurken, öğreticilerde öğrencileri bu süreçte takip etmektedir. Sınıf içinde ise öğretmenler öğrencilerin, aktif öğrenme etkinliklerine ve kendi öğrenme stillerine uygun öğrenme yöntemlerine yönelmelerini sağlamak durumundadırlar. Bu tür faaliyetler, grup tartışmaları, rol oynamalar, vaka çalışmaları, örnek olay incelemeleri problem çözme, takım projeleri, vb şeklinde olabilir. Bütün bu faaliyetlerin planlanması, ders saati içerisinde yürütülmesi, eğitimden beklenen kazanımların elde edilmesi süreçlerinin sorumluluğu yine öğretmendedir. Bu açıdan ters yüz sınıf modeli öğretmenin öğretme sorumluluğunu azaltan değil, bu süreçte ona daha fazla görev yükleyen bir modeldir. Ayrıca bu modelde, öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilerle birlikte çalışan bir rehber ve öğrencilerin gerektiği zaman başvurdukları önemli bir kaynak konumundadır. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için, eğitmen ders içeriği için öğrencinin rehberi konumundadır. Ders etkinliklerinin verimli şekilde ilerlemesi için organize edilmiş etkileşimli yöntem ve tekniklerin kullanılması, yaratıcı bir şekilde düşünmeyi öğretme ve öğrencilerden geri bildirim sağlanması modelde öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken noktalardır. Zengin, açık uçlu, öğrencilerin deneyimlerini yansıtacak şekilde bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişim ve yeniliği destekleyecek sınavlar ile sınıf başarısı ve ders işleme verimliliği öğretmenler tarafından izlenmektedir.

Ters yüz sınıf modelinde öğrenci.

Öğrenci, ters yüz yüz sınıf modelinde gün-gün çalışan, eğitmen kadar aktif ve derslere katılımı yoğun olan bir roldedir. Öğrenciler dersin tesorik bilgisine sınıf dışında kendileri çalışarak öğrenme sorumluluğunun bir bölümünü kendileri üstlenmekte, ders içeriğini pekiştirici çalışmalarını da sınıf içerisinde öğretmen ve akranlarıyla birlikte veya bireysel olarak gerçekleştirmektedirler. Ters yüz sınıf modeli sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenle birlikte sürekli etkileşim imkânı sunmasıyla ters yüz sınıf modeli, öğrencilere daha fazla esneklik ve özgür bir ortam sunmaktadır.

Ayrıca öğrenciler için nasıl öğrendiklerinin cevabını bilmeleri önem arz etmektedir. Hangi öğrenme stiline sahip oldukları bilgisi onları sınıf içinde aktif katılımcıyken sonuca götüren öğrenme yaşantılarının yolunu açacaktır. Çünkü öğrenci kendi öğrenme süreçlerinden sorumludur. Bu açıdan ters yüz sınıf modelinde ders saati, öğretmenin sadece konuyu, onu dinleyen öğrenci kümesine anlatmasıyla basit şekilde geçirilmemektedir. Her bir öğrencinin kendi öğrenme stiline uygun yöntemlerle öğrenmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu açıdan kendi öğrenme sürecini tanıyan nasıl öğrendiğinin farkına varan öğrenci okul dışında bireysel çalışmalarında daha yetkin olacaktır.

Ters Yüz Sınıf Modeline Genel Bir Bakış

Geleneksel eğitim anlayışı kısaca, bilginin temel kaynağı olarak öğreticinin görüldüğü (Bristol, 2014), öğrenme faaliyetlerinin bir bina ve okul zamanı ile sınırlandırıldığı (LaFee, 2013) bir süreci ifade etmektedir. Bu kapsamda, ders yürütücüleri, tasarımcılar, proje yürütücüleri vb. eğitim sürecinin farklı boyutlarında çeşitli sorumluluklar üstelenen kişiler, eğitim öğretim süreçlerinde öğrenmenin etkililiğini artıracak ve günümüzün teknolojik dünyasının istediği ve çağın gerektirdiği donanımlara sahip bireyler yetiştirecek yeni öğrenme yaklaşımları, modelleri ve stratejileri aramaktadırlar (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).

Sarıtaş ve Yıldız (2015)'a göre ters yüz sınıf modeli yeni bir pedagojik model olup aslında yapılandırılmış öğrenme anlayışının temelleri üzerine kurulmuştur. Milman (2012)'a göre bütün eğitim düzeylerinde, yıllar içinde bilinçli-bilinçsiz bu model kullanılagelmiştir. Her bir eğitmenin ödev vererek, öğrencilerinden herhangi bir konuya çalışmalarını veya o konuyla ilgili bir kitap ya da makale okumalarını istemeleri ve sonrasında konuyu sınıfta sunum yaptırmaları bu modelin bir çalışma türevidir.

İşbirliği ve akran öğretiminin olumlu yanlarından da yararlanmaya olanak tanıyan ters yüz sınıf modeli ayrıca çevrimiçi ve okul içi ortamları beraber eğitim faaliyetlerine katarak,

öğrencilerle öğretmenin doğrudan temasını sağlamaktadır. Allen, Garrett ve Seaman (2007)'a göre bu yüz yüze temas sınıf ortamında da gerçekleşmektedir. Geleneksel sınıflarda da aynı şekilde öğretmen öğrenci iletişimi vardır. Ancak bu ilişki iletişim açısından ağırlıklı olarak tek yönlüdür. Ters yüz edilmiş sınıflarda ders esnasındaki iletişimle birlikte sınıf dışında farklı içeriklerin sunulacağı dijital teknolojiler ile öğretmen öğrenci iletişimi daha da yoğunlaşmaktadır.

Bu modelde okul dışında konuların öğrencilerce takip edilmesinde video kayıtlı anlatımlar anahtar bileşen olarak görülmektedir. Videoların özellikle podcast uygulamalarla kullanılabileceği eğitmen ve öğretmenlerin öğrencilerce yararlanmalarına sunacakları bir çevrimiçi depo sağlanır. Önceden kaydedilmiş bir anlatım bu sanal depolara konularak öğrencilerin buraya erişimi sağlanır. Burada karşımıza çıkan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile podcast benzeri yazılımlar ve ders ortamında çeşitli öğrenme etkinliklerinin anahtar noktalar olduğu göze çarpmaktadır.

E. McLaughlin vd. (2014) ise bu modelin en önemli yönünün, öğrenci merkezli olması ve temel anlayışı sınıftaki öğretim etkinliklerine katılan ve tartışmalar, problem çözümleri, grup çalışmaları ve bireysel öğrenme ile meşgul olan her öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Demiralay ve Karataş (2014)'a göre çağın ihtiyaçlarına cevap veren bireylerin yetiştirilmesi öncelikle eğitim kurumlarının sorumlulukları arasındadır. Dolayısıyla okulların öğrenmeyi çeşitli koşullarla sınırlandırmaması ve teknolojik imkânlarla geleneksel yapıyı öğrencilere daha çok hitap eden bir yapıya dönüştürmesi önemlidir. Kong (2014)'a göre ters yüz sınıf modelinde öğrenciler dersi özellikle etkileşimli olabilecek sanal ortamlarda öğrenirler. Öğretmenler ders içeriğini çeşitli çevrimiçi veya çevrımdışı ortamlarda öğrencilere sunarlar. Öğrenciler ise okul saatleri içerisinde derste karşılaşacakları teorik bilgiyi daha sınıfa gelmeden evde göreceklerdir. Ayrıca, H. Friedman ve L. Friedman (2013), sosyal medya araçlarından eğitim-öğretim sürecinde yararlanılmasıyla öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim becerilerinde bir artış ve öğrenciler arasın işbirliğinin artmasına ve sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağladığını belirtmektedirler. Sınıf dışında gerçekleşen bu süreç, dersten önce tamamlanmış olur. Öğrencilerce verilen geri bildirime göre öğretmen anlaşılmayan konuları veya kavramları tespit ederek bir sonraki dersin planlanmasında bu konualara ve kavramlara yer verir. Hatta ders planı bu anlaşılmayan noktalara göre şekillendirilir ve anlaşılmayan konulara göre öğrenciler gruplara ayrılır ve birbirleriyle bu anlaşılmayan konuyu veya kavramı tartışırlar. Bu durum hem iş birlikçi

öğrenmeyi destekler hem de öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur

Ters yüz sınıf modeli, okul dışındaki öğrenme sürecinde derslerin özellikle videolu anlatım ile takip edilmesine olanak tanıdığı ve öğrencilere istenilen zaman ve yerde istenildiği kadar konuları tekrar etme olanağı sunduğundan bireysel öğrenmeyide sağlamaktadır (Talbert, 2012). Ters yüz sınıf modeli hem okul dışı hem de sınıf içi ders uygulama boyutlarına sahip olması bakımından esnek bir öğrenme ortamına sahiptir. Geleneksel sistemlerde öğrenme ortamı sınıf ile çevriliyken ters yüz modelde öğretim ev, otobüs, kütüphane, sokak vs gibi çeşitli ortamlara kadar taşınmaktadır. Bu model sınıf içi öğrenme ortamlarında bile esneklik sağlamaktadır. Aktif öğretim yöntemlerine göre işlenecek ders uygulama sürecide öğrenci derse oturdğu yerden katılan değil, iş yapan, problem çözen, arkadaşlarıyla tartışmaya giren bir konumda ve devamlı hareket halinde olacaktır. Başlangıçta sınıf içinde gürültülü bir durum olsada zamanla öğrenciler bu sistemi kabullenmektedir.

FLN networkde (Arfstrom, Hamdan, K. McKnight, & P. McKnight, 2013) yapılan tanımlamaya göre bir eğitim modelinin aynı zamanda ters yüz sınıf modeli olabilmesi için dört temel unsur belirtilmiştir.

Sınıfta öğrenme kültürünün yaratılması.

Öğretmen merkezli geleneksel öğrenme sistemlerinde, temel bilgi kaynağı olarak öğretmenler (King, 1993), yani tek içerik uzmanı ve bilgi kaynağı konumundadır. Ters yüz sınıf modelinde ise öğretmen merkezliliğinden öğrencilerin daha aktif olduğu ve bilgi kaynaklarının çeşitlendiği bir anlayışa yönelme vardır. Model öğrencilerin ders içeriğinin teorik kısmına okul dışında ulaşma olanağı tanıdığından sınıf içi ders etkinliklerinde ise daha öğrenci katılımlı, farklı öğrenme stillerine hitap eden, bilişsel basamağın en üst seviyesiyle alakalı öğrenmeler gerçekleştirmeyi amaçlayan, öğrencinin daha derinlemesine konuyu anlamasını ve özümsemesini içeren etkinlikler yapılmasına olanak tanımaktadır. Öğrenciler ders işleme, etkinliklere katılım ve değerlendirme süreçlerinde yer aldığından bilgiyi kendisi oluşturmaktadır ve bu durum öğrencinin anlamlı bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerde öğrencilerin bireysel ve grup halinde öğrenme süreçlerine izin verdiğinden ve teorik bilgiye dersten önce ulaşıldığından sınıf içinde bilginin sentezine olanak tanımaktadır.

Amaca uygun içerik seçilmesi.

Eğitim sürecindeki temel amaçlardan bir tanesi de öğrencilerin istenilen ders kazanımlarını elde etmeleridir. Ters yüz sınıf modelinde dersin teorik kısmını öğrenme sorumluluğu öğrencilerde olduğundan bu süreçte öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak

içerikler seçmek önemlidir. Konunun temel bilgi düzeyindeki kısmı, sornaki öğrenmelere temel oluşturacağı için her ne kadarda öğrenilmesi öğrenci sorumluluğuna bırakılmış olsa da önemli görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin konulara dair temel bilgileri elde ederken onlara sunulan kaynaklar, temel kazanımlara uygun olmalıdır. Ders içerisinde ise öğretmen öğrencileri amaca götürecek kaynaklarla yönlendirmeli ve bu kaynakların kullanımını çok iyi bilmelidir.

Profesyonel eğitimci.

Ters yüz sınıf modelinde derslerin planlanmasından, derslerde uygulanacak yöntem ve tekniklerle öğrenmelerin gerçekleştirilmesinden, öğrencilerin sınıf dışında öğrenmelerinin takip edilmesine kadar tüm bu süreçlerden öğretmenler sorumludur. Dolayısıyla bu modelde öğretmen her zamanki eğitici ve öğretici rolüne karşın daha aktif ve etkileşimci olmak zorundadır. Öğretmen sınıfta sürekli öğrencileri kontrol etmek, onlara rehberlik etmek, zamanı ayarlamak, öğrencilerden geri bildirim sağlamak ve değerlendirme sürecini doğru yönetmek zorundadır. Gojak (2012)'ın belirttiği gibi öğretmen öğrencilere doğru soruları ve zamanında sormalı ve onlara rehberlik ederken, kendi kendilerine öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca sınıf içerisinde sürekli öğrenmeye çalışan, aktif ve hareket halinde olan öğrencilerin oluşturabileceği kaotik sınıf ortamını kontrol etmek durumundadır. Öğreticilerin rolü ve görevi ters yüz sınıf modelinde daha önemli hale gelmekteyken, modelin teorik yapısı gereği, öğretmenin önemi daha az gözle görülür konumdadır.

Esnek öğrenme ortamının sağlanması.

Ters yüz sınıf modeli, öğrenmenin gerçekleşebileceği alternatif ortamların kullanılmasını ön görür. Modele göre bu ortam ev, okul, kütüphane, metro, sokak, hastahane bile olabilir. Öğrenme ortamı esnek ve hareketlidir. Çünkü gerekli ders notlarını teknolojik araç ve gereçler içerisinde sürekli yanında taşıma olanağı bulunan öğrenci, istediği her zaman ve mekânda bu notlara ulaşabilmektedir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Ortaya Çıkışı

Geleneksel eğitim anlayışı içerisinde de farkında olunmadan modele yönelik unsurlar başka adlar altında da uygulanmış olsa da hem teorik açıdan hem sistematik bir temelde olması açısından ters yüz sınıf modeli son 18 yıl içerisinde ortaya çıkmış bir modeldir, diyebiliriz. Bu model ilk olarak Lage, Platt ve Treglia (2000) ile Baker (2000) tarafından aynı yıl hazırlanan iki ayrı çalışmada farklı isimlerle yer almıştır. 2000 yılında Maureen Lage ve arkadaşları (Lage, Platt, & Treglia, 2000) The Journal of Economic Education adlı dergide

‘Ters Yüz Sınıf’ konulu “Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment” adlı bir çalışmayı yayınladıklarında, Baker (2000) 11th International Conference on College Teaching and Learning adlı öğrenme ve öğretim temalı uluslararası bir konferansta "The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side" adlı bir sunum yapmıştır.

Her iki çalışma da uluslararası platformlarda kabul edilerek yerini almış ve bir model önerisi getirmiştir (Demiralay & Karataş, 2014, s. 337). Bu tarihten sonra ters yüz sınıf modeli çeşitli alanlarda da uygulanagelmiştir. Öncelikle ters yüz sınıf modeli, Miami Üniversitesi ekonomi profesörleri tarafından iş, hukuk, sosyoloji, psikoloji ve felsefe alanlarında okuma ödevlerinin çokluğundan dolayı kullanılmaya başlanmıştır (Lage, Platt, & Treglia, 2000). Khan akademi olarak bilinen kuruluş ise aynı şekilde çevrimiçi videolar ile önemli bir çevrimiçi ağ deposuyla ters yüz sınıf modeli uygulamalarından yararlanmıştır. Ancak eğitimde tam anlamıyla uygulandığı düşüncesiyle ters yüz sınıf modelinin başlangıcı olarak Colorado'da Woodland Park Highschool'da birlikte kimya öğretmenliği yapan ve 2007 yılında kendi sınıflarında 'flipped classroom-tersyüz sınıflar' uygulamasını başlatan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams ikilisi çalışmaları kabul edilmektedir. Flip Your Classroom, Reach Every Student in Every Class Every Day adlı kitaplarında Jonathan Bergmann ve Aaron Sams 'flipped classroom' teriminin kendilerine ait olmadığını, popüler kültürde 'Flipped Classroom' veya 'Flipping' olarak bilinen yaklaşımın kendi okullarında eğitim-öğretim sürecini daha etkin ve verimli kılmayı sağlamak amacıyla uygulamaya koyduklarını belirtmişlerdir. Çalıştıkları okulda karşılaştıkları, öğrenci devamsızlıkları, derslerin düz anlatım yoluyla sürdürülmesi, bireysel öğretime zaman bulamama, teorik bilgi yükünün öğrencileri sıkması vb. güçlüklere çüzüm bulmak amacıyla derslerini ters yüz etmişlerdir. Teorik ders kısmını sınıf dışı herhangi bir bilgisayar ortamında verilmesi, sınıf içi etkinliklerinse yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi konusunda çalışmalara başlamışlardır. (Frydenberg, 2012; Tucker, 2012). Bu şekilde öğrencilerin derse devam etmelerinde ve akademik başarılarında artış olduğunu fark ederek modeli kullanmaya devam etmişlerdir. Ters yüz sınıf modelinin sistematik şekilde belli bir plan içerisinde tam anlamıyla uygulanması nedeniyle ters yüz sınıf modelinin başlangıcı 2007 yılındaki bu çalışmadır.

Lage, Platt ve Treglia (2000, s. 32)’a göre geleneksel sınıf ortamında gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme yaşantıları ters yüz sınıf modeli ile birlikte adeta tersine çevrilecektir. Alexander (1995) göre bir öğrenme sürecinde öğrenme yaşantılarını çeşitlendirmek adına teknolojinin kullanımı ile öğrencilere yeni fırsatlar sunulmalıdır.

Günümüzde bazı üniversite ve liselerde ters yüz sınıf modeli yönteminin kullanılmasının yanı sıra çevrimiçi ortamda herkesin erişimine açık şekilde videolar yayınlayan Khan Academy şirketinin kurucusu olan Salman Khan ters yüz sınıf modeli yöntemini kullanan eğitimcilerden biridir. Khan bir akrabasına matematik problemi nedeniyle ders anlattıktan sonra kendisinin seçtiği videoyu youtube de paylaşınca birçok kez izlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkardığı etki nedeniyla Khan Akademisini kurmuştur.

Ters yüz sınıf modeli dediğimiz flipped classroom, özellikle bazı alanlarda (örn. hukuk, felsefe, sosyoloji) teorik bilgilere dayalı okuma yükünün fazla olmasından ve eğitimin sınıf-içi ortak çalışma ve uygulamalara yönelik planlanmasından dolayı birçok üniversitede (örn. Miami Üniversitesi, Northern Colorada Üniversitesi, British Columbia Üniversitesi, Memphis Üniversitesi) kullanılmaya başlanmıştır.

Çocuk sağlığı ve beslenme, muhasebe, mühendislik, arkeoloji, modern fizik, eczacılık, tarih, hemşirelik, istatistik (Adam, (t.y.); Serçemeli, 2016; Deslauriers & Wieman 2011; Fountain, Gosselin, Missildine, & Summers, 2013; Moses, (t.y.); Mumper 2011; Zelikow (t.y.); Wetterlund, 2008; Wilson, 2013) gibi dersler ve alanlarda uygulana gelmiştir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanışı

Bilinirliği ve kullanımı sürekli artan bir model olan ters yüz sınıf modelinin uygulanması, geleneksel eğitim öğretim sistemlerindeki öğretmen ve öğrenci rol ve sorumluluklarını değiştirip geliştirmiştir. Öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluklarını daha da arttırmıştır. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilere birçok sorumluluk yükleyen modelde öğrenci, öğrenme sorumluluğunu öğretmenle paylaşırken öğretmen ise derslerin daha iyi planlanmasını ve takibininin daha özenli yapılmasını sağlamak zorundadır. Başarıya ulaşabilmek için sadece sınıf içi etkinliklerin değil, aynı zamanda sınıf dışı etkinliklerin de doğru ve etkili planlanması gerekmektedir.

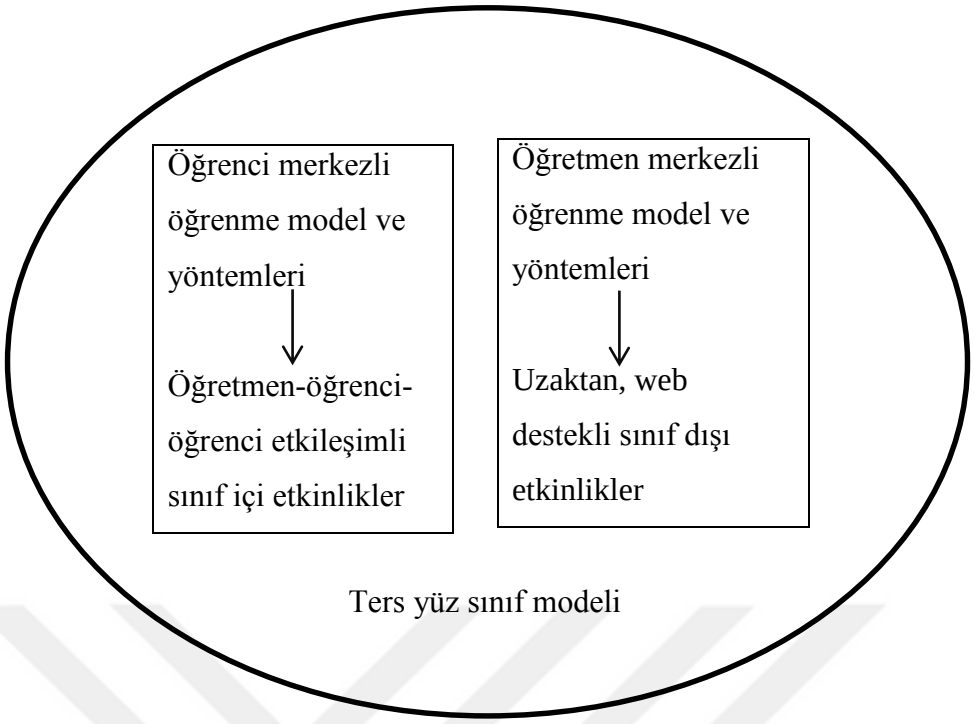
Özellikle son birkaç yılda dünyada kullanımı iyice artan ters yüz sınıf modelinde sınıf içi ve dışı ders etkinlikleri geleneksel yaklaşımlardan çok daha etkili ve planlı şekilde hazırlanmalıdır. Bu modelde başarı yalnızca sınıf içi planlama ya da sınıf dışı planlamaya bağlı değildir. Ters yüz sınıf modelinde bu her iki aşamada çok önemli görülmektedir. İki aşamada da planlı, düzenli ve sistematik bir biçimde eğitim-öğretim etkinlikleri yürütülmelidir. Ders dışı etkinlikler için hazırlanan ders anlatımlarının anlaşılır, tekrar edilebilir ve etkili öğrenme sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda etkili sunular hazırlanarak videolara dönüştürülebilir ve internet üzerinden öğrencilere ulaştırılabilir (Bergman & Sams, 2012; Day, 2008).

Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada geleneksel bir sınıfı ters yüz sınıfa çevirmek için adım adım ortak dört işlemden bahsedilmektedir:

1. Derslerin kayıt altına alınıp sınıf dışında öğrenci erişimine sunmak
2. Öğrencilerin hazırlanan ders içeriklerini sınıf dışında çalışmasını takip etmek
3. Etkileşimli ve aktif öğrenme yöntemleriyle uygulamaya dönük, sınıfta öğretim çalışmalarını çeşitlendirmek
4. Öğrencilere ders sürecinde geri bidirim fırsatı vermek

Bu süreçler devam ederken öğrenci anlamadığı konu ve kavramları sınıf içerisinde yüz yüze, okul dışında ise sanal ortamda öğretmenlerine sorma fırsatına sahiptir. Ayrıca öğrencilerin ders videolarına ve kaynaklara çalışıp geldiklerinin takip edilmesi ve bu konuda uygun pekiştireç ve teşviklerin uygulanması da söz konusudur. Öğrencilerin daha üst düzey problemlerle uğraştığı ve her zaman aktif olduğu ders sürecinde ise problem çözme, örnek olay inceleme, araştırma yapma, proje hazırlama gibi etkinliklerle ders işleme süreci yürütülmelidir. Ve son aşamada öğrencilerin konuyu özümseyebildikleri ve bunu karşılaşacakları yeni problemlerde uygulayabilecekleri değerlendirmeler yapılarak öğrencilerden geri bildirim alınmalıdır.

Bishop ve Verleger (2013) çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik ayrıntılı bir tanımlamaya giderek sınıf içinde etkileşimli grup tabanlı öğrenme aktiviteleri ve sınıf dışı bilgisayar tabanlı bireysel öğrenme aktiviteleri olarak iki bölümden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Şekil 1 Bishop ve Verleger (2013)'in ters-yüz edilmiş sınıf modelinin şematik gösterimidir.



Şekil 1. Ters yüz sınıf modeli.

Derse sınıf dışında hazırlanmış olan öğrenci sınıfa konunun farkında olarak gelecek ve konuyu pekiştirici etkinliklere dâhil olabilecektir. Ters yüz sınıf modelinde sınıf dışı etkinliği yerine getiren öğrencinin sınıf içi sürecine aktif katılımını sağlamak için de dersin çok iyi yapılandırılmış olması gerekir. Sınıf içi dersin nasıl planlandığını örneklendirmek açısından Frydenberg (2012)'un çalışmasından yararlanılmıştır.

1. 5 dakika: Derse giriş ve gerekli duyurular.
2. 5 dakika: Okul dışında takip edilen video ve ders notlarına ilişkin soru-cevap uygulaması, sınıf dışında öğrenilenlerin gözden geçirilmesi.
3. 5 dakika: Öğrencilere o ders süresince yapacağı etkinliklerin açıklanması.
4. 40 ile 45 dakika: Bireysel ve gruplar halinde öğretmen rehberliğinde etkinliklerin yapılması.
5. 15 ila 20 dakika: Bireylerin ve grupların yaptıkları etkinlikler ile karşılaştıkları problemlerin tartışılıp geri bildirim sağlanması şeklindedir.

Ayrıca ters yüz sınıf modeli sadece bir dönem için veya bir eğitim öğretim yılı için hazırlanması gereken bir öğrenme modeli değildir. Bu sürelerle birlikte tek bir konu evresinde dahi uygulanabilir. Hangi konunun model kapsamında yürütüleceği belirlendikten sonra önceden videoya kaydedilmiş dersler çevrimiçi ve çevrim dışı ortamda çalışabilmeleri için öğrencilere, onlar derse gelmeden birebir veya sanal ortam üzerinden ulaştırılır. Sınıfa gelindiğinde ise bireysel ve grup çalışmaları ile öğrencilerin konuyu derinlemesine öğrenmesi

sağlanır. Bu süreçte öğrenmenin ne oranda gerçekleştiğini belirlemek için kısa süreli ve sorulu değerlendirme çalışmaları yapılır. Yapılan bu ara sınavlar ile hem öğrencilerin öğrenmeleri üzerine geri bildirim sağlanmış olur hem de eksik kalan öğrenmeler için sıcağı sıcağına yeniden etkinlikler yapılır.

Ters yüz sınıf modelinin derslerde uygulanmasını adım adım göstermek adına aşağıda dersin işleniş süreci de numaralandırılarak belirtilmiştir. Ters yüz sınıf modelinde ders;

1. Öğrenci, öğretmen veya eğitici tarafından sisteme yüklenmiş veya ortak bir sosyal ağ oluşturularak erişime açılmış çevrimiçi podcast, youtube vb yollarla kaynaklara ulaşarak dersi sınıfa gelmeden izler, çalışır, notlarını alır ve anlamadığı yerleri belirler.
2. Öğrenci bilgisayar üzerinden derslerine çalışırken aklına takılan soruları yine öğretmen ve diğer öğrencilere sanal ortamda e posta, sms vb. yollarla sorar.
3. Öğretmen öğrencilerden gelen soruları ders planlamasına dâhil eder ve aynı konuda sıkıntı yaşayan öğrencileri tespit ederek bir sonraki derste bu öğrencileri yanyana getirir. Grup çalışması şeklinde öğrenciler kendi sorularının cevaplarını bulmaya çalışırlar. Bu süreçte öğretmen gerekli noktada öğrencilere eşlik ederek yardımcı olur.
4. Grup çalışmaları devam ederken anlaşılmayan noktalar giderilemezse ilgili konuya yönelik öğrencilerin kendi kendilerine sonuca gitmelerini sağlayacak çeşitli öğretim yötem ve tekniklere yer verilir.
5. Anlaşılmayan noktalar giderildikten sonra konuların derinlemesine öğrencilerce öğrenilip içselleştirilmeleri için çeşitli aktif öğrenme yöntemlerinden yararlanılır.
6. Öğretmen dersin son aşamasında geri bildirim sağlamak ve dersin verimliliğini ölçmek için öğrencilere ara sınavlar uygulayarak o dersle ilgili çeşitli kanılara varacak bulgular elde eder. Varsa eksik kalan öğrenmeler ortaya çıkarılır ve bunların telafi edilmesi için bir sonraki ders saatinde yeniden aynı konulara yer verilir.

Sınıfı Ters Yüz Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Ters yüz sınıf modeli teorik alt yapısı ve uygulama deneyimi az olan bir modeldir. Miller (2012)'e göre sınıfları ters yüz ederken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır.

Ders içeriği.

Genel olarak okul ortamında öğrencilerin başarılarını arttıran önemli bir unsur, onların okula ve derse karşı güdülenmiş olmalarıdır. Teorik bilginin fazlalığı, öğrencinin pasif şekilde

öğrenme sürecinde yer alması, güdülenme düzeylerini düşüren etmenlerdendir. Bunun aksine öğrencinin aktif katılımını sağlayacak, derse ilgisini canlı tutacak, öğrenme hevesi oluşturacak ders içeriklerinin seçilmesi öğrencinin güdülenmesini, dersi takip etmesini kolaylaştıracaktır.

Bu açıdan ders içerikleri öğrencilere ve beklentilerine hitap edecek tarzda düzenlenmelidir.

İlgi çekici modeller.

Sürekli gelişen eğitim yaklaşımlarının ortak olarak üzerinde durdukları konulardan birisi her bir öğrencinin öğrenme tarzının farklı oluşudur. Bu açıdan bireysel öğrenme fikri üzerine kurulu model ve yaklaşımlar öğrencilerin farklı öğrenme yaşantılarını hesaba katmaktadırlar. Bu açıdan ters yüz modeli sınıf içi etkileşimli bireysel ve grup çalışmalarında temel olarak her bir öğrencinin öğrenme yaşantısına uygun çalışma etkinlikleri ve sınıf ortamını düzenlemeyi amaçlar. Her bir öğrencinin en iyi nasıl, ne şekilde öğrendiğinin tespit edilmesiyle, öğrencinin ilgisini çekecek materyaller işe koşulmalıdır. Bu sayede derse öğrencinin ilgi, dikkat ve güdülenmesi de artacaktır.

Teknoloji.

Ters yüz sınıf modeli harmanlanmış bir öğrenme yaklaşımı çerçevesinde düşünüldüğünden teknoloji olmazsa olmazdır. Ancak ders dışında öğrenci herhangi bir ortamda bir sonraki dersin konusuna hazırlanırken, yararlandığı teknolojik araç-gereçler onun öğrenmesine engel olmamalıdır. Oluşturulan videoların, kullanılan internet ve sosyal ağ bağlantılarının, kullanılan yazılım programlarının, güvenirliliği, çeşitli sosyal ağların bilinçli kullanımı, internet ortamındaki zararlı yayınların sınırlandırılması, öğrencilerin erişimine sunulan ders kaynaklarının mobil cihazlarla uyumu, videoların hafızası, renk ve görüntü kalitesi vb etmenler dikkat edilmesi gereken konulardır.

Yansıtma.

Ters yüz sınıf modeli öğrenme sürecini tersine çevirdiği için artık ders içi ve ders dışı ortamlarda eğitim-öğretim için beklentiler farklılaşmıştır. Aynı şekilde öğretmen ve öğrenci üzerindeki sorumluluklar artarken her ikisinden de beklentiler farklılaşmaktadır. Özellikle sınıf içerisinde konu sunumu yapılmadığından derslerin öğrencilerin etkin olabilecekleri, çeşitli şeyler üretebilecekleri, öğrendiklerini yaparak yaşayarak uygulayabilecekleri şekilde desenlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin neler öğrendiklerine dair bir geri bildirim gerçekleştirmeleri sınıf kültürünün bir parçası haline getirilmelidir.

Zaman ve mekân.

Ters yüz sınıf modeli öğrenme sürecinde oldukça esneklik ön gören bir modeldir. Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine sınıf dışı istenilen herhangi bir ortamda katılmalarına olanak tanımaktadır. Yalnız her öğrenci aynı teknolojik imkânlara sahip olmayabilir. Bu durum modelin verimli sonuçlar doğurmasına engel olacaktır. Ayrıca öğrenilen konular öğrenciyi zaman ve mekân olarak kısıtlamamalıdır. Bununla birlikte çevrim içi olduğu kadar ders yayınları çevrim dışı da sunulmalıdır ki öğrenci konuya erişimi istediği yerde sağlayabilmelidir. Sağladığı esnek öğrenme ortamları ile çalışma zamanını öğrencinin insiyatifine bırakan ters yüz sınıf modeliyle okulun olmadığı zamanlarda bile her yerde okuldaymış gibi dersler takip edilebilmekte, okul dışı zamanlar etkin şekilde değerlendirilebilmektedir.

Arfstrom, K. McKnight, P. McKnight, Yarbro, (2013, s. 5) ise ters yüz sınıf modeli uygulanırken dikkat edilmesi gerekenleri aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

1. Sınıf içi öğrenme plan ve etkinlikleri tüm ayrıntısıyla ve hatta dakika dakika planlanmalıdır.
2. Sınıf dışında problem çözme, proje hazırlama gibi etkinlikler üst düzey uğraş alanlarıdır. Bunlar için sınıfta öğrenme etkinlikleri ayarlanmalıdır.
3. Öğrenciler yoğun olarak sınıf içi etkinliklere, sınıf dışındaki çalışmalara ve sınıf ortamındaki yüz yüze görüşmelere katılmak için teşvik edilmelidir.
4. Ders dışı etkinlikler için hazırlanan ders anlatımlarının anlaşılır, tekrar edilebilir ve etkili olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda etkili sunular hazırlanarak videolara dönüştürülebilir ve internet üzerinden öğrencilere ulaştırılabilir (Bergman & Sams, 2012; Day, 2008).
5. Yöntemin uygulanmasında, özellikle dersin yürütücüsünün dikkat etmesi gereken birçok unsur bulunmaktadır. Bunların başında, çekilen videoların uzunluğu gelmektedir (Gaughan, 2014). Videoların uzunluğunun fazla olması öğrenenlerin ilgilerinin dağılmasına, dolayısıyla videoların izlenirliğinin azalmasına neden olabilir. Ayrıca, ters yüz sınıf modelinin sadece ders yürütücüleri tarafından değil, öğrenenler tarafından da benimsenmiş olması yöntemin işleyişinde diğer bir önemli unsurdur (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).
6. Öğretmen veya eğiticilerin, ters yüz sınıf modeline ve modelin uygulanışına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları modelin başarılı şekilde uygulanması ve verimli sonuçlar ortaya çıkarması açısından gereklidir.

7. Ters yüz sınıf modelinde hem sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin derse çalışmasını sağlayacak ders notları ve videolar hem de sınıf içinde yapılacak etkinlikler öğrenci merkezli, öğrenciyi işe koşan ve aynı zamanda ona neşeli gelecek şekilde olmalıdır. Bu sayede, öğrenciler sürecin işleyişini benimsemiş olacaklardır ve bu durum derse katılım açısından onların motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır.

Geleneksel Eğitimle Ters Yüz Sınıf Modeli Karşılaştırması

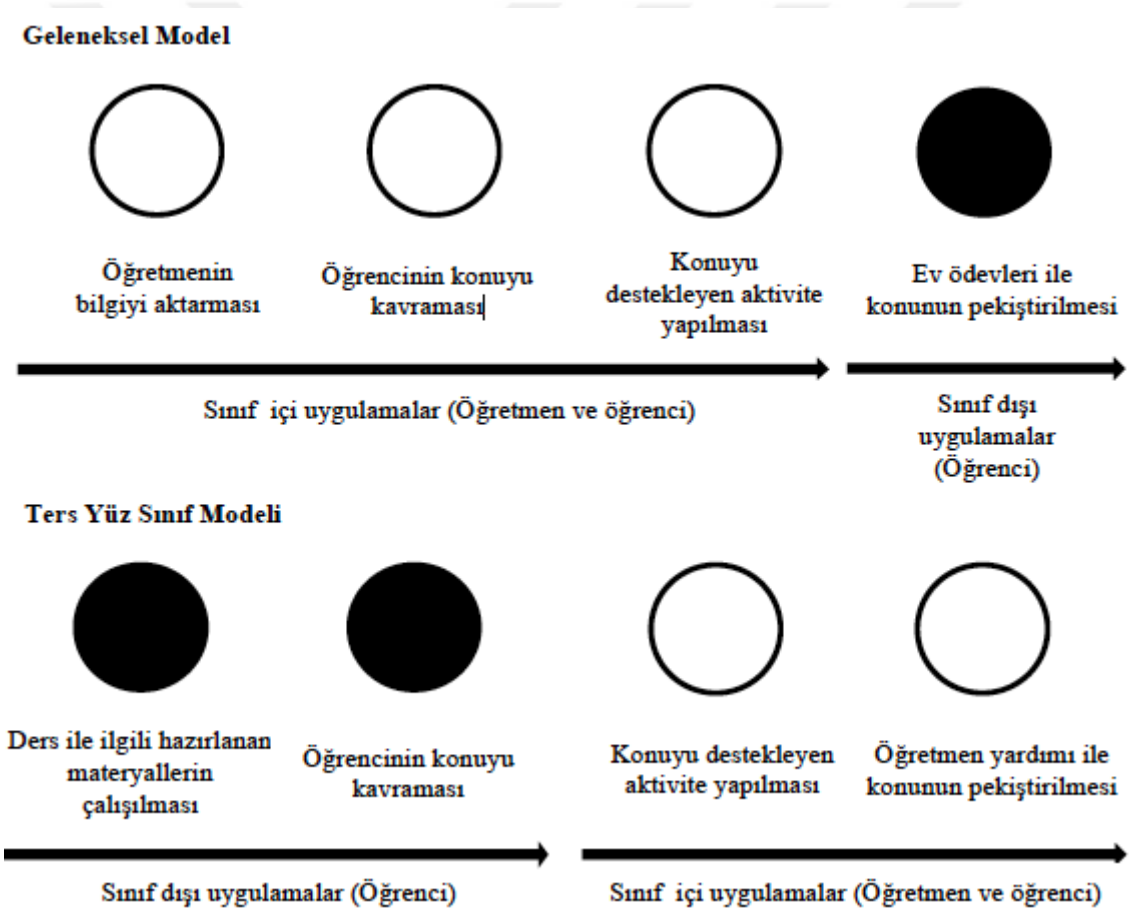
Geleneksel eğitim sistemleri yüzyıllardan bu yana uygulanagelmiş ve hala birçok ülkede ve Türkiye'de ise resmi programda olmasa da uygulamada kullanılmaya devam etmektedir. Geleneksel eğitim sisteminde, dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri unsurlar, hep çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlenegelmiştir. (Kafadar, 1997, s. 49). Geleneksel sistemlerde önemli olan öğreten ve ne öğretildiğidir. Geleneksel yapıda her durumda öğrenciden koşulsuz uyum sağlaması ve denilenleri olduğu gibi alması beklenir. Şengül (2005)'e göre çağdaş eğitim yaklaşımında ise öğrenci, eğitim ve öğretimin merkezindedir. Bu yaklaşımda öğrencinin bedensel, duyuşsal, bilişsel gelişim özellikleri göz önüne alınmaktadır. Öğrenci ders ve ders dışı süreçlerde etkin, katılımcı; öğretmen ise rehber ve daha geri plandadır.

Hamdan vd. (2013)'ne göre geleneksel sistemde öğretmen sınıfın önünde dersi sunan ve materyal olarak yazı tahtasını kullanan sınıfın hâkimi konumundadır. Öğrenciler ise arka arkaya dizilmiş sıralarda öğretmeni dinleyerek sessizce not almaktadırlar. Ders saatinin sonunda ise öğrencilere ders kitabını okumaları ve ünite sorularını yapmaları ödev olarak verilir.

Öğretmen ve öğrenciler bu durumdan verim alamadıklarının çoğunlukla farkındadır. Fakat eğitim teknolojileri ve öğrencilerin ilgi ve beklentisi o kadar değişmiştir ki, günümüzde artık bu anlayışla ders işleme ve aktif, donanımlı bireyler yetiştirmek imkânsızdır. Eğitimciler ise bu görüşlerden öte odaklarını kaydırarak artık ders ve öğretmen merkezli bu anlayışları kırmaya çalışmaktadırlar. Giderek öğretim daha bireysel ve her öğrenciye yönelik olmaya devam etmektedir. Bu süreçte araştırmamıza konu olan ters yüz sınıf modeli, dijital teknolojilerin kullanımına imkân tanıyan, öğrencilerin okul dışı zamanları öğrenme sürecine dâhil ederek zamanın daha verimli değerlendirilmesini sağlayan, öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştiren ve öğrenme sürecini daha aktif ve neşeli hale getiren bir modeldir. Ayrıca öğretmenler modelde adeta öğrencilerine koçluk yaparlar ve hem ilham verici hem öğrencilerin geri bildirimlerini değerlendiren hem de gerekirse öğrencilerin düşünme yollarını geliştirmelerine rehberlik eden rollere sahiptir.

Ayrıca sürekli pasif katılımcı durum nedeniyle öğrencilerdeki duyuşsal ve psikolojik yeterliliklerin gelişmesi de kısıtlanmaktadır. Pasif kişilik; problem çözememekte, sorumluluk alamamakta, bir girişimde bulunamamaktadır (Bilhan, 1991, s. 123). Sınıftaki oturma düzeni, kitap içerikleri, ders sunumları, ders dışı zamanın kullanımı, derslerin teorik yapısı gibi konulardaki sıkıntılar geleneksel eğitim metodunu terkine sebebiyet verecek az sayıda örneklerdir (Duruhan, 2004, s. 4). Bu nedenledir ki hem ders içi hem ders dışı zamanın öğrenci tarafından verimli kullanılması, sadece bilişssel değil, öğrencilere birçok yönden hitap edilebilmesi, aktif, etkin, çağa ayak uyduracak donanımda ve öğrenmeyi öğrenen nesillerin yetiştirilmesi için ters yüz sınıf modeli bu araştırma kapsamında çok önemli görülmektedir.

Aşağıda ise geleneksel eğitim anlayışıyla ters yüz sınıf modelinin eğitimsel kullanımına yönelik bir şekil yer almaktadır.



Şekil 2. Geleneksel eğitim modeli ile ters yüz sınıf modelinin karşılaştırılması (Zownorega, 2013; akt., Gençer, Gürbulak, Adıgüzel, 2014).

Parslow (2012)'a göre de eğitimde, geçmişten gelen, öğretmenlerin merkezde olduğu sınıf yapısını içeren muhafazakâr bir durum vardır. Bununla birlikte eğitim-öğretim alanında yenilikçi anlayışlar, yeni öğretim model ve yöntem arayışları devam etmektedir. 2000'li yılların başında eğitim camiasına dâhil olan, 2007'deki iki kimya öğretmeninin çalışmalarıyla

ünlenen ters yüz sınıf modeli bu araştırmalar kapsamında üretilmiş yeni bir model olma özelliğini taşımaktadır.

Berge, Jacot ve Noren (2014, s. 23), eğitimdeki gelişme ihtiyacı ve öğrenme üzerine farklı arayışların ortaya çıkması sürecinde, ileri sürülen yeni yaklaşım ve modellerden olan ters yüz sınıf modelinin ortaya çıkışında internet teknolojisi ve Web 2.0 teknolojilerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Genellikle web 2.0 teknolojileri internet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak yarattığı bir sistem olarak blog, viki ve facebook, twitter gibi iletişim teknolojileri ve sosyal medya teknolojileri olarak bilinmektedir (H. Friedman & L. Friedman, 2013). Teknolojideki bu değişim ve teknolojik araçların türevlerindeki gelişme, etkisini eğitim sistemindede hissettirmiş ve öğrenciye ve öğrenmeye yönelik yeni bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Ayrıca Eklund ve VanDoorn (2013)'a göre sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanılmasının eşzamanlı iletişim için fırsat yaratması bakımından özellikle öğrenenler tarafından olumlu yönde karşılandığını belirtmektedir. Sosyal medya sayesinde öğrenenler, kendileri için sorun oluşturan bir konuyu anında öğretmenleriyle paylaşarak yanıt alabilmekte ve öğrenme sürecinde zaman kaybı yaşamamaktadırlar. Dolayısıyla okul dışı videolarla, sosyal medya araçlarıyla, çevrim içi ve çevrimdışı yayınlarla ters yüz sınıf modeli etkili ve verimli şekilde uygulanabilmekte, geleneksel sistemin boğucu havasından öğrencileri sıyırmaktadır. Bununla birlikte, ders süresince verilen ödevleri akran ve öğretmen eşliğinde yapmak öğrenme sürecinde öğrenciye destek sağlamaktadır. Bu şekilde daha üretken ve bilgi üretmede daha deneyimli bir öğrenci grubu yetiştirilebilmektedir.

McLaughlin vd. (2014, s. 242) göre ters çevrilmiş sınıflar çok sayıda öğrencilere de uygulanabilir etkinlikte bir modeldir. Bu modelde öğrenme ortak bir sorumluluğa dayanır ve öğrenme sorumluluğu öğretmenler ile öğrenciler arasında paylaşılır. Asıl olansa anlamlı öğrenmenin sağlanmasının teşvik edilmesidir. Modelde öğrencilerin kendi başlarına ve grup olarak anlamlı bir şekilde öğrenmeleri ve öğrendiklerini yeni alanlarda kullanabilme yeterliliğine sahip olmalıdırlar.

Geleneksel modellerde öğrencilerin her derse devam etmesi gerekmektedir. Kaçırılan dersleri öğrencilerin yeniden dinleme şansı yoktur zira sınıf çok kalabalıktır genellikle. Ayrıca ders süresi öğretmenin uzun teorik konuları anlatımıyla ve kısa bir soru cevap tarzı etkinlikle sonuçlandırılır. Sınıf içerisinde öğrencilerin aktif katılımla çalışacağı bir görev için yeterli zaman çoğunlukla geriye kalmamaktadır. Ödev olarak verilip sınıf dışında yapılması istenen ve genellikle üst düzey bilişsel bamakta olan ödevleri ise öğrenciler tam anlamıyla ve verimli olarak yapmamaktadırlar. Çünkü öğrenci okul dışında öğretmenle iletişim halinde değildir.

Ancak ters yüz sınıf modelinde öğrenci derse gelmeden konuya hazır olduğundan ders daha verimli ve çeşitli etkinliklerle yürütülmektedir. Sınıf dışında ise bu modelde öğretimde, anlatımı yakalama ve çevrimiçi podcast dâhil olmak üzere, kurs, özel ders, çeviri, içerik erişim, sosyal ağ ve sanal ortamda işbirliği için birden fazla teknoloji kullanılır. Derslerde karma eğitim teknolojisi kullanılır. Hem sınıf içi hem sınıf dışı etkinliklerde teknolojik araç gereçlere yer verilir. Web yayınıyla canlı bir sınıf ortamı bile kurulabilmektedir. Sınıf dışında video, mp3 ses şeklinde farklı formatlarda ders içeriği öğrenci erişimine açılabilmektedir.

Aşağıda geleneksel yaklaşım özellikleri daha belirgin görülmesi açısından listelenmiştir.

Geleneksel anlayış;

1. Öğretmen ve konu merkezlidir.
2. Öğretmen konuları anlatır ve öğrenci anlatılanları not alır.
3. Derse öğrenci pasif katılımcıdır.
4. Öğretmen öğrenci iletişimi genellikle tek yönlüdür.
5. Dersin pekiştirilmesi aşaması sınıf dışında yapılacak ödevlere bırakılır.

Geleneksel anlayışla yürütülen derslerde karşılaşılabilecek sorunlar ise;

1. Öğrenciler derse karşı ilgisiz tutum geliştirir.
2. Öğretilen konuları yeterince özümsenemez ve öğrenilmiş düşüncesiyle geçilir.
3. Yapılan ödevler çoğunlukladers notlarından veya ders kitabından aynen kopya edilerek yapılır.
4. Okula gelinmediğinde o ders kaçırılmış olur.
5. Hızlı öğrenenler derse karşı zaman sonra isteksizleşir.
6. Yavaş öğrenenlerin başarısı iyice düşer ve derse karşı tutumları ve dikkatleri giderek bozulur.

Aktif öğrenme etkinlikleri, öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini ve birçok yönden kendilerini geliştirmelerini destekler bir anlayıştadır (Michael, 2006; Prince, 2004). Ayrıca kullanımı yaygınlık kazanmış ve önemi giderek artan yaklaşımlardır. Aktif öğrenme etkinlikleri öğrencinin akademik performansının artması (Chaplin, 2009; Freeman, vd., 2007; Hake, 1998; Knight & Wood, 2005; Michael, 2006), ders etkinliklerine öğrenci katılımının artması, eleştirel düşünme, yeni bilgiler öğrenmeye karşı tutum (Aguilar-Roca & O'dowd, 2009) gibi akademik değişkenlerin gelişmesine olumlu katkı sunmuştur. Bu durumda aktif öğrenme yollarından bir tanesi olarak ters yüz sınıf modelinden de aynı başarı beklentisini doğurmaktadır. Öğretmen merkezli

öğretim modellerine karşıt olarak artık öğrenci merkezli (Michael, 2006), aynı derste birden çok etkinliğe olanak tanıyan, her öğrenciyi özel gören sistemler eğitim hayatında yer etmeye başlamıştır. Ters yüz sınıf modeli de geleneksel anlayışın tamamen dışına çıkarak harmanlanmış öğrenme deneyimini öğrencilere yaşatmaktadır. Öğretmen merkezli sistemlerde öğrencilerin bilgi edinmesi, öğretmenin konu anlatımıyla ve daha sonrasındaki ödevler ve ders notları ile sağlanarak devam ederken (Freed & Huba, 2000), ters yüz sınıf modelinde bu süreç basit teorik bilgilerin evde çalışılarak halledilmesiyle başlayıp daha zor ödevlerin sınıf ortamına taşınmasıyla yürümektedir. Ters yüz modelde bireysel ve işbirliği içinde sanal ve sınıf içi ortamlarda karşılıklı 'öğren-öğren' anlayışı yer almaktadır. Buna karşılık geleneksel yapıda ders işleyen öğretmenler derste teoriyle o kadar yoğun ve meşgul olmaktadırlarki bu durum zaman kaybını da beraberinde getirmektedir. Michael (2006)'e göre, öğrenciler bilinçli olarak ve kendilerine mâl ederek öğrendiklerinde bu öğrenme daha anlamlı olmaktadır ve bozulan bir kısım olduğunda öğrenci hemen orasını telafi edebilmektedir.

Aslantaş (t.y.)'a göre geleneksel eğitimden uzaktan eğitime doğru yönelim yaşanırken artık bilgi aktarıcılar bilgisayar yazılımları, dijital sesler, videolar gibi teknolojik türevlerdir. Ters yüz sınıf modeli geleneksel yapının içe dönük ruhuna karşı gerçek ve sanal ortamı öğrencilere faydalanılması için sunmaktadır.

Bilgi toplumu olan günümüz, yetiştirdiği nesiller üzerinde de bilginin her geçen an yeniden üretilmesini ya da yorumlanması beklemektedir. Bu da okuduğunu aynen alan değil, yeniden yorumlayıp kendi anlayacağı şekle indiren ve onu gerekli anlarda kullanabilen nesil yetiştirilmesini gerektirmektedir (Şimşek & Yıldırım, 1999). İşte bu noktada eğitimde ki gerekli revizyonlar bir kez daha kendisini hatırlatırken ters yüz modeli ortaya çıkışının on sekizinci yılında eğitim teknolojisi ve sınıf ortamı dâhil geniş bir kullanım alanıyla eğitimin ve toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir (Şimşek & Yıldırım, 1999).

Ters yüz sınıf modeli tamamiyle yapılandırmacı anlayışa uygun bir modeldir. Yapılandırmacı öğrenmede temel alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Görüldüğü üzere yapılandırmacı anlayış bilginin öğrenciler tarafıdan içselleştirilmeden ve doğrudan alınmasından çok ötedir. Yapılandırmacı anlayışta bilginini yeniden yapılandırılması, yorumlanması, sorunlar karşısında denenceler kurulup, bu sorunların çözülmesi, olay ve olguların sorgulanması gibi temel dinamikler önemlidir. Bu

durum ters yüz sınıf sisteminin günümüz eğitim anlayışından beklenen yapısına oldukça uyumludur. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s. 7). Ayrıca, öğrenciye öğrenme deneyimi sağlayabilmesi, bir modelin ne kadar etkili olduğunun tespitinde önemlidir (Chen, Kinshuk, Leo, & Teng, 2012). Bu açıdan ters yüz sınıf modeli, sınıf içerisinde öğrenciye farklı etkinliklerle, uygulamaya dayalı, gerçek yaşama dönük çalışma olanağı sunduğu için etkili bir modeldir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında Alkan, Deryakulu ve Şimşek (1995, s. 57)'e göre asıl önemli olan öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri kendilerine göre oluşturmalarıdır. Ters yüz sınıf modelinde ise öğretmen eşliğinde daha üst düzey problemleri sınıf ortamında sorgulayan ve çözmeye çalışan öğrencilerin öğrenme anlayışında beklenen değişikliklerde bu doğrultudadır.

Ters yüz sınıf modeli ise;

1. Öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışıdır.
2. Ders saatleri pasif dinleme ve sade bilgi aktarımı yerine öğrenci ve öğretmen açısından daha bol etkinlikli ve katılımlı geçmektedir.
3. Grup halinde öğrenmeler desteklendiğinden sorumluluk alma, işbirliği yapabilme ve grupla ortak bir ürün oluşturabilme gibi olumlu etkiler yaratmaktadır.
4. Farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir.
5. Daha zor görevler sınıf ortamında yapılırken, teorik bilgi evde öğrenilir.
6. Teknolojik araçlar eğitim sürecinde olmazsa olmazlardır.

Ters Yüz Sınıf Modelinde Çeşitli İçerikler

Ters yüz sınıf modeli hem sınıf ortamında hem de okul dışında öğretimin sürdürülmesini ön gören bir modeldir. Bu açıdan model okul dışında herhangi bir ortamda ve zamanda öğrencinin isteğiyle ders konularına çalışma serbestiyeti tanımaktadır. Dolayısıyla ders içeriğine ulaşmak adına okul dışında kullanılması gerekli bir takım teknolojik araç ve gereçler mevcuttur. Aslantaş (t.y.)'a göre uzaktan eğitim, e-eğitim, harmanlanmış öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, m-öğrenme gibi teknolojinin kullanımı sonucuyla ortaya çıkan modellerde ders içeriğinin ses, görüntü, yazı veya veri olarak öğrencinin erişimine snulmasında kullanılacak teknolojik araçlar vardır. Ters yüz sınıf modelinde öğretimi gerçekleştirmede çeşitli teknolojik araçlarla aktarılan içerikler ve bunların aktarılma yöntemleri aşağıda sunulmuştur.

Ses.

Ters yüz sınıf modelinde konu içeriği ses ve çeşitli ses dosyaları şeklinde öğrenci erişimine sunulabilir. Yayın yolu ile öğrencilere ulaştırılan ses telefon, video konferans, web görüntülü konuşma uygulamaları, 3g gibi etkileşimli şekilde iletilebileceği gibi ses dosya türü şeklinde de öğrencilere podcast özelliğinde göderilebilir.

Görüntü.

Ders içeriğini daha somut ve anlaşılır şekilde yansıtmak için çeşitli içerik görüntüleri ile konu desteklenebilir. Ters yüz sınıf modelinde konunun teorik kısmını öğrenci evde kendisi çalışacağından, çeşitli açılardan konunun anlaşılır olması önemlidir. Önceden kaydedilen görüntüler, çeşitli seslerle desteklenerek öğrencilere çeşitli ortamlarda sunulabilir. Sınıf için oluşturulan bir web sayfası, sosyal ağlar, 3g, çeşitli mobil uygulamalar, harıcı harddiskler vasıtası ile mobil, tablet, bilgisayar, tv vb. üzerinden bu görüntelere erişim sağlanabilir.

Veri.

Ters yüz modelin uygulanma sürecinde elde edilen çeşitli konuları ilgilendiren verilerin paylaşımı elektronik posta, bilgisayar konferans, elektronik ilan tahtaları araacılığıyla sağlanabilir.

Yazı.

Öğrencilerin ters yüz modelde sınıf dışında kullanacğı tek kaynak dijital ortamlar değildir. Çeşitli kitaplar, ders notları, çalışma kitapları, çalışma yaprakları öğrencilerin okul dışında bir sonraki konuya hazırlanmasına olanak tanır. Yazı dosyaları yine e-posta, sanal sınıf, video konferans veya bilgisayar çıktısı yoluyla öğrencilere iletilebilir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Olumlu ve Olumsuz Yanları

Eğitime etki eden değişkenlerin sabit kalmadığı bir süreçte, eğitimde bu değişim ve gelişimden etkilenmektedir. Kendini sürekli geliştirme zorunluluğu bulunan eğitim sahasında sürekli yeni yöntem yaklaşım, stratejiler üretilmektedir. Bu modellerden birtanesi de ters yüz sınıf modelidir.

Yerli ve yabancı alanyazına bakıldığında ters yüz sınıf modelinin olumlu (Davies vd., 2013; Findlay-Thompson & Mambourquette, 2013; Murphree, 2014; Musib, 2014; Fox & Pierce, 2012; Roach, 2014; Göktaş & Turan, 2015) ve olumsuz (Duerden, 2013; Jenkins,

2012; Miller, 2012; Johnson & Renner, 2012) yönlerine yönelik birtakım çıkarımların bulunduğu çalışmalar mevcuttur.

Ters yüz sınıf modelinin olumlu yanları.

Ters yüz sınıf modelinde öğretmenin dersi daha verimli planlaması ve zamanı yönetmesi gerektiğinden model öğretmenleri kendilerini geliştirme ve yenileme açısından itici etki yapar. İçerik olarak zor ve karmaşık konuların tartışılması ve bu konularda çeşitli etkinliklerin yapılması öğretmen eşliğinde sınıfta yapılır. Ders sürecinde etkin olan ve kendi öğrenme stiline uygun öğrenebilen öğrenci konulara katılır, eleştiri ve problem çözme yeteneği gelişir. Sınıf içinde daha zor ve geniş katılımlı çeşitli etkinlikler ders saatleri boyunca gerçekleştirileceğinden ötürü ders içeriğinin sürekli güncelleme gerektirdiğinden öğrenci ve öğretmenleri araştırmaya sevkeder. Bu süreçte öğrenciler ihtiyaç duydukları öğrenmeleri fark ederler ve kendi istedikleri konuları çalıştıklarından ders içeriğine uyum sağlarlar. Bu sayede ders kavramları ve ders içeriği öğrenciler için daha anlamlı hale gelir. Birçok problem ve üst düzey bilişsel çalışmalar, önemli bir kaynak olan öğretmen eşliğinde çalışıldığı için öğrenciler daha zor içerikle karşı karşıya kalırlar. Zor ders içeriklerini aştıkça öğrencilerde güven duygusu gelişir. Her bir öğrenci kendini tanır ve en iyi nasıl öğrendiğini sınıftaki bireysel öğrenme çalışmalarıyla farkeder. Tam öğrenmenin, öğrenciler her bir kavram ve konuyu öğrenerek adım adım ilerler ve eksik öğrenmeler geride bırakılamaz (Bloom, 1984) anlayışı eğitimde tüm öğrencilerin öğrenmesi şeklinde planlanmıştır. Bu açıdan kendi öğrenme stilinin farkına varan öğrenci, öğretmenin eksik kaldığı yerde kendi öğrenmesini nasıl tamamlayacağını da bilir. Bu şekilde kendi öğrenmelerini tamamlar.

Aynı zamanda grupla çalışmaları sayesinde farklı bakış açılarını farkederler. Yapılan ara sınavlar ile öğrenci başarısı sürekli değerlendirilir. Öğrenciler grup halinde çalıştığından ve ders saatlerinde her öğrenci birbirleriyle iletişime girme imkânına sahip olduğundan öğrencilerde iletişim becerisi gelişir. İletişim becerisi gelişen ve grupla sürekli işbirliği halinde çalışan öğrencilerde diğer öğrencilere karşı anlayış ve empati duygusu gelişir.

Sınıf içerisinde bazı öğrenciler vardır ki öğretmenden ve akran baskısından veya tamamen psikolojik nedenlerden ötürü düşüncelerini özgürce ifade edemez. Sınıf içindeki tartışmalara katılamaz. Ters yüz modelde gerçek sınıf ortamında rahat şekilde düşüncelerini ifade edemeyen öğrenci, çevrimiçi platformda arkadaşlarının düşüncelerini görebilmekte, söyleyecekleri için düşünecek zamanı bu arada kendisi ayarlamakta ve yazı diliyle düşüncelerini ifade edebilmektedir. Bu durumun bir sonraki adımı ise öğrencinin sınıf ortamında sözlü olarak tartışmalara katılması şeklindedir.

Ters yüz sınıf' modelinin en önemli olumlu yanlarından biri öğrencilere bireysel hızlarına uygun bir şekilde öğrenme ortamları sunmasıdır. (Davies vd., 2013; Bergman & Sams, 2012).

Ayrıca alanyazına bakıldığında yer alan araştırmalar ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürdüğünü (Marlowe, 2012), öğrencilerin işbirlikli çalışma yeterliliklerini artırdığını (Strayer, 2012) ortaya koymuştur.

Geleneksel sistemin aksine ters yüz sınıf modelinde dersler öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında daha etkileşimli şekildedir. Öğretmenler ders saatinde konularla ilgili animasyonlar, simülasyonlar, alanında seçkin kişilerle röportajlar, vb etkinlikleri yapabilmeleri için ders ve konuların yetiştirme süreleri yeterli değildir. Bu nedenle bu tür etkinlikleri ve yöntemleri geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde kullanmak zordur. Buna karşın öğrenci performansını ve ders başarısını yükseltmede, öğrencilerin odaklarını derse çekmede geleneksel ders işleme yöntemlerine oranla aktif öğrenme yöntemlerini kullanmak daha başarılı sonuçlar doğurmuştur. (Karpicke & Roediger, 2008; Blunt & Karpicke, 2011). Özellikle videolu anlatımda dersi dinleyen öğrencinin videoyu geri sarma, duraklatma, tekrar oynatma, alt yazılı olanlarında ayrıca anlatıları okuma, çalışma hızını ve zamanını kendisinin ayarlaması gibi avantajlar nedeniyle öğrenme kontrolü öğrencide olmaktadır.

Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmaya göre özellikle derse gelmeden konuya çalışan öğrencilerin dersleri kavrama durumu öğretmen tarafından yazılım programlarıyla veya öğrencilerle yapılacak sanal görüşme ve toplantılarla tespit edilerek, anlaşılmayan ortak konular çok kolay tespit edilebilir. Bunun en büyük yararı ise bir sonraki ders başlamadan önce öğretmen, anlaşılmayan konular tespit edildiği için ders planını buna göre yapar ve öğrencilerin eksik öğrenmeleri giderilir.

Flipped Classroom Field Guide ters yüz sınıf modeli ders konularına okul dışı herhangi bir mekân ve zamanda çalışma durumu, ders içinde çeşitli etkinlikler ve değerlendirme çalışmaları ile oldukça verimli bir modeldir. Geleneksel sistemlerdeki görülen aynı tip ders anlatım yöntemi ve klasik değerlendirme faaliyetlerinin aksine, ters yüz sınıf modeli öğretmenlere ve eğitmenlere ders süresinde ders anlatmadıkları için birçok aktif öğrenme yöntemini uygulama fırsatı, daha çok öğrenciyle birebir ilgilenme şansı ve her öğrenciye hitap edecek şekilde öğrenme yaşantısı yaşatma fırsatı, üst düzey problem çözme yeteneğini geliştirici çalışmalar yapma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerin tespitinde ve bu tarz öğrencilere yönelik ilave etkinlikler için zaman ve mekân uygunluğu da modelde vardır.

Yarbro vd., (2013) tarafından ise ders içeriğinin öğrenilmesinde sorumluluk alan taraftan birisi de öğrenciler olduğu için farkli öğrenme yöntemlerini kullanacak olan öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmede ustalaşacağı şu durumlar neticesinde belirlenmiştir:

1. Öğrencilere öğretmen merkeziyeti olmadan anlamlı ve etkili aktiviteler yapmaları için fırsatlar verilmiştir
2. Ders içeriklerine ve videolara sınıf dışı herhangi bir dijital ortamda tüm öğrencilerin erişebilmelerine imkân verilmiştir
3. Bu kaynaklardan edinilen bilgiyle sınıfta konuyu pekiştirme çalışmaları öğretmen eşliğinde yapılmıştır ve ardından değerlendirme süreciyle öğrenci başarısı gözlenmiştir. Tüm bu süreçlerde öğrenciler aktif, ön planda ve öğretmen konumunda oldukları için kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmişlerdir.

Ters yüz sınıf modeli, daha öğrenci merkezli bir öğrenme modelidir. Aynı zamanda model etkileşimin üst seviyede olduğu bir sınıf ortamı sunmaktadır. Anlamlı öğrenmenin öğrencilerce konuların özümsenmesini bekleyen öğretmenleri, amaçlarına ulaştıracak bir model olarak görülmektedir (Bergmann & Sams, 2012).

Hamdan vd. (2013)'ne göre ters yüz öğrenme modeli, doğrudan büyük grupla öğretim ilişkisinden ziyade teknolojik araçların yardımıyla bireysel olarak bu gruptaki öğrencilerle ilgilenme fırsatı doğurmaktadır. Onlara göre öğrenciler ise öğretmenlerin kaydettikleri videolardan, dijital ortama yükledikleri ders notlarından ve Khan Academy gibi internet sitelerinden video ve ders içeriklerine erişebilirler. Ayrıca birçok öğretmen ve eğitici bu videolara ulaşarak kendi sınıfını ters yüz edebilir. Video ve ders içeriğini sunan diğer materyallere sanal ortamda istediği ve kendine en uygun mekân ve zamanda ulaşma imkânına sahip olan öğrenciler; çalışma salonu, otobüs, cafe gibi birçok ve sınırsız ortamda çalışarak sınıfa daha hazırlıklı gelebilme şansına sahiptir (Musallam, 2010). Öğretmenler ve eğiticiler ise öğrencileri derse ısındırmak ve onlara farklı alıştırmalar yaptırmak için ders esnasında yeterli zamana kavuşmaktadır. Bu sayede öğretmenler üst düzey bilişsel basamaklara hitap eden, öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejilerini, çeşitli konularda araştırma, projeler üzerinde çalışma ve ders sürecinde bireysel ya da grupla işbirliği içinde olma olanaklarıyla uygulama yapma şansı bulmaktadır. Öğretmenler bu süreçte öğrencileri destekleme ve onların takıldıkları anlarda yol gösterme ve ipuçlarıyla öğrencilerin ufkunu ve bakış açılarını geliştirme olanağına sahiptir. Ayrıca her öğrenci bir etkinlik içerisinde yer alacağından öğretmenin sınıf kontrolü daha kolay olmaktadır. Ders sürecinde her öğrenciyle yakından ilgilenme olanağı olan öğretmen, öğrencilerle bireysel ilgilenip onlara destek olabilmektedir.

Sınıf içerisinde yeterli zamanı olan ve ayrıca sanal ortamlar üzerinden öğrencilere erişim imkânı da bulunan öğretmenler gerektiğinde öğrencilerle görüşmelerde yapabilmektedir.

Yani öğrenme kontrolü kendisindedir. Bununla birlikte derslerin bir ayağının sanal ortamda yürütülmesi sayesinde öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle aynı çevrimiçi ortamda iletişim kurabilirler. Bu sayede sosyal etkileşim, öğrencilerden belli konularda daha yetenekli olanın diğerlerine yardım etmesi, akranların birbirlerinden öğrenmesi ve öğrenciler arasındaki işbirliği eğlenceli ve farklı bir ortamda daha hoşa giderek yerine getirilir.

Ancak ters yüz sınıf modelinde öğrenme sadece ders içeriğinin bir dijital ortam sunucusunda teknolojik bir araçla dinlenerek değil, sınıf içerisinde öğrenci merkezli, ve etkin katılımlı yürütülen öğrenme yöntem ve stratejilerinin kullanıldığı sınıfları içerir. Öğrenciler ders içeriğini ders saati süresinde birebir yaparak ve yaşayarak, problem çözerek ve yeni problemler üzerinde derste öğrendiklerini uygulayarak öğrenir. Aynı zamanda öğrencilerden öğrendiklerini kendi yaşamlarına aktarmaları da beklenir.

Ama derse katılmayıp öğretmenle ilişki kurmayan ve git gide dersten kopan öğrenciler öğrenme sürecinden yararlanamadıkları için öğretmenin dikkatini vermesi gereken ilk öğrencilerdir. Ters yüz sıif modelinde ise ders saati konunun pekiştirilmesi için etkinliklere ayrılmıştır ve her bir öğrenciye yönelik ders içeriği planlanmış olacaktır. Bu nedenle derse ilgi göstermeyen öğrenciler bile onlara uygun öğrenme yöntemleriye ders sürecine dâhil edileceklerdir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerine bireysel ilgi ve destek vereceğinden dersten kopmalar ve öğrenme sorunları azaltılacaktır.

Bu modelde konuyu öğrenerek eğitime gelme sorumluluğu özellikle üniversite düzeyinde katılımcının kendisindedir. İlk bakışta sınıfa hazırlıksız gelen katılımcılar açısından bu durumun bir dezavantaj olabileceği düşünülse de sınıftaki esnek uygulama ortamı ve öğrenme kültürü, ekip çalışması içerisinde yer alan herkesin bilgi üretiminde rol oynamasına olanak sağlar. Bu durum, bilgili ve daha az bilgili öğrencilerin de birbirlerinden faydalanmalarına imkân verir.

McLaughlin vd. (2014, s. 241)'ne göre içeriğin daha ilgi çekici ve aktif öğrenmeye uygun, öğrencilerin öğrenme deneyimi yaşaması ve performanslarının sürekli değerlendirilmesi için ters yüz sınıf modeli elverişlidir. Ayrıca özerk bir eğitim imkânına kavuşan öğrencilerde kendi kaderlerini kendileri belirlerler ve bu durum onlarda yeterlilik duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Ayrıca öğrencilerin yeni beceriler geliştirmesine ve kendi özelliklerini fark etmelerine olanak tanınır. Öğrenci merkezli aktif uygulamalar ile yürütülen derste öğretmenler ile kendi meslektaşları arasında bile fikir alışverişleri olur ve

öğretmenlerin kendi yeterliliklerini görmeleri ve bu yönde kendilerini sorgulamaları sağlanır. Bununla birlikte verimli ve zamanlı değerlendirmeler ile öğrencilerden geri bildirim elde edilerek öğrencilerin de ders içeriği açısından kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri sağlanır. Daha üst düzey yetenekleri ölçmeyi sağlayan ve öğrencilerin çeşitli beceri ve bigilerini yansıtacak ölçme teknikleriyle öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik başarı durumları da tespit edilir.

Jenkins (2012)'e göre eğitim tabanlı teknoloji ve çevrimiçi platformlar büyüme ve gelişmeye devam ederken, eğitim dünyasına giren kavram, program ve cihazların artması sonucu ortaya çıkan ters yüz sınıf modeli yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğretmenler arasında farklı görüş ve düşüncelere sebep olmaktadır. Turan ve Göktaş (2015)'ın çalışmasına göre öğrencilerin gözüyle ters yüz sınıf modelinin avantajları ve dezavantajları mevcuttur. Öğrencilere ters yüz sınıf modelinin olumlu yanları sorulduğunda en çok alınan cevaplar uygulama yapmaya dayalı olması, öğrenmenin kalıcılığını artırması, tekrar tekrar konuyu öğrenme şansı sunması şeklinde olmuştur.

Ters yüz sınıf modeli üstüne yapılan tartışmalar neticesinde öğrenciler ve öğretmenler açısından olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Duerden, 2013; Miller, 2012).

Modelin ögrenciler açısından olumlu yanları.

1. Öğrenciye yeteneğine ve algı durumuna göre kendi öğrenme süresinde öğrenebilme olanağı sağlar.
2. Öğrenci istediği yerde istediği zaman dersi dinleyebilir.
3. Öğrencinin yorum yapma yeteneğini geliştirir.
4. Uygulama yapmaya dayalı bir model olduğundan öğrencilerin sürekli yaparak yaşayarak dersleri öğrenmesini sağlar.
5. Her öğrencinin dersi anlama hızı aynı olamayabilir. Bu geleneksel sistemlerde gözardı edilen bir durumdur. Bu modelde ise öğrenci dersi videodan istediği hızla ve isterse tekrar tekrar izleyebilir
6. Öğrencinin ders sürecinde sınıf içerisinde kullanacağı bilgiyi önceden öğrenmesine olanak sağlar.
7. Derse gelemeyen bir öğrenciye, bilgiye istediği zaman erişme imkânı sunar.
8. Sınıf dışı zamanda da öğretim devam ettiğinden, ailelerin de çocukların öğrenme sürecini daha yakından takip etmesine olanak sağlar.
9. Öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde sorumluluk almasını sağlar.
10. Öğrencinin uygulamalarda yaşıtlarıyla aktif olarak çalışmasına olanak sağlar.

11. Takım çalışmasına ilişkin becerileri geliştirir.
12. Öğrenmenin kalıcılığını arttırır.
13. Dersler interaktif, etkileşimli ve uygulamalı işleneceği için öğrencinin konuyu özümsemesi daha kolay olur.
14. Öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenme sürecinde yer almasına imkân tanır.
15. Modelde ev ödevi sistemi sınıf içerisine taşındığından öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri belirlemesine yardımcı olur.
16. Sınıf içi zaman daha etkili ve yaratıcı kullanılabilir.
17. Yeni öğrenme yaklaşımlarında temel alınan öğrencinin merkeze alınması durumu ile bire bir örtüşen bir yapı olduğundan yeni öğrenme yaklaşımlarıyla derslere destek sağlanabilir.
18. Öğrencilerle araştırma yapmak için daha fazla zaman sağlanır.
19. Öğrenciler sınıf içinde bilimsel malzemelerle daha fazla vakit geçirebilir ve farkındalıkları daha fazla gelişir.
20. Sınıf içinde ve sınıf dışında dersle sürekli bir uğraş sağlanarak öğrencinin öğrenme sürecinde sürekli aktif katılımcı olması sağlanır.
21. Öğrenciler öğrenme ortamına daha aktif şekilde katılır ve bu durum öğrencilerin dersi severek takip etmelerini sağlayabilir.

Modelin öğretmenler açısından olumlu yanları.

Ters yüz sınıf modeli öğretmenler ve diğer eğiticiler açısından da çeşitli katkılar sunmaktadır. Ter yüz sınıf modelinin eğiticiler açısından olumlu yönleri ise aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmene sınıfta herşeyi öğrenciye öğretmeye çalışan değil, öğrenciye rehber olma imkânı sunar.
2. Öğretmenler sınıf içi ve dışı çoğu zamanda öğrencilerle iletişim halinde olacağından onların gelişimin, ilgilerini, yeteneklerini daha kolay tanıyabilir.
3. Öğretmenlerin, sınıf dışı zamanlarda bile öğrencilerinin gelişimini ve öğrenmesini takip etmesine olanak sağlar.
4. Öğrenciler ders boyunca çeşitli faaliyetler ile meşgul olacağından öğretmenleri yoracak sınıf içi disiplin sorunları azalacaktır.
5. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin gelişmesine olanak sağlar.
6. Öğretmenler müfredatı çok daha kolay takip edip, planlarına göre zamanında ders konularını yetiştirebilir.

7. Öğretmenin her bir öğrencisiyle gerek birebir gerekse gruplar halinde ilgilenmesine olanak sağlar.
8. Sınıf içerisinde öğretmenin ders anlatmasına gerek olmadığından, ders saatinden tasarruf etmesine olanak sağlar.
9. Sınıf içi ders işleme sürecinde öğretmenin öğrencileriyle birebir daha fazla ilgilenmesine olanak sağlar.
10. Öğretmenin ders sürecini yürütürken veya farklı etkinlikler yaparken öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmasına olanak sağlar.

Ters yüz sınıf modelinin olumsuz yanları.

Her model ve sistemlerde varolduğu üzere ters yüz sınıf modelinin de bir takım olumsuz yönleri vardır. Aşağıda ise bu durum açıklanmıştır.

Jenkins (2012) ters yüz sınıf modelinin öğrenci ve öğretmene sağladığı avantajların yanında dezavantajlarının da olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğrencilerin ders için hazırlanan videoları izlediklerinin takip edilmesi ve o an konuyu öğrenip öğrenmediklerinin tespit edilmesinin zor olabileceği bu dezavantajların başında gelmektedir. Ayrıca her öğrenci kendi başına bir konuyu öğrenme yetkinliğine sahip olamayacağından bu tarz öğrenemeyen öğrenciler, dersi öğrenmede zorluk yaşayabileceklerdir. Yine bu modelin uygulandığı öğrenci grubunun sınıf dışı ortamlarda istedikleri zaman ulaşıp kullanabilecekleri bilgisayara ve hızlı bir internet bağlantısına ihtiyaç duyulması bir diğer dezavantajdır.

Ters yüz sınıf modelinde, bir takım dezavantajların varlığından söz eden bir diğer isim olan Duerden (2013)'e göre sınıf dışında tek başına videolar eşliğinde çalışan öğrenci, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle öğrenme sürecinde etkileşim içerisinde bulunamayacağından bu durum öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Duerden (2013), öğrencilerin konular arasında her zaman anlam ilişkisi kuramayabileceğini, aklına takılan veya anlamadığı bir konuda sınıf dışı bir ortamda hemen o an soru soramayabileceğini ve tüm bunların öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir.

Miller (2012)'a göre ise eğitim ortamının bu sistemin gerektirdiği ihtiyaçlara göre düzenlenememesi, öğrencinin tek başına öğrenmeye çalıştığından konuyu anlayıp anlamadığının ölçülememesi öğrenme açısından dezavantajdır. Bununla birlikte öğrencilerin konuyu yanlış öğrenme ihtimalleri de vardır. Yine yanlış öğrenilen bilginin tespit edilmesi ve bunun düzeltilmesi için harcanacak ilave zaman da sistem açısından dezavantajlardır.

Göktaş ve Turan (2015) ise üniversite öğrencilerinin ters yüz sınıf modeline ilişkin olumsuz görüşlerini teknik araç eksikliği, çok fazla zaman alması ve videoların önceden izlenme zorunluluğunun olması şeklinde sıralamışlardır.

Ters yüz sınıf modeline yönelik eleştirilere rağmen, hemşirelik, tıp, eczacılık gibi alanlarda yapılmış çalışmaların olumlu sonuçları, ters yüz sınıf modelini kavramının pedagojik bir model olarak görülmesinde etkili olmuştur (Hawks, 2014, s. 268).

Tüm bunlardan hareketle ters yüz sınıf modelinin var olan ve olabilecek mevcut olumsuz yönlerini liste halinde sıralamakta yarar vardır. Aşağıda bu liste sunulmuştur.

1. Sınıfı ters yüz modele uygun öğretime çevirmek, etkili bir çalışma ve planlama gerektirir.
2. Her öğrenci kendi başına bir konuyu öğrenme yetkinliğine sahip olamayacağından, sınıf dışında videolar ve çeşitli ders materyalleri ile konunun teorik bilgisini kendi başına öğrenmeyen öğrenciler, dersi öğrenmede zorluk yaşayabileceklerdir.
3. Her bir öğrencinin istedikleri yer ve zamanda çevrimiçi olmalarını sağlayacak internet erişimi bulunmayabilir.
4. Her bir ders öncesinde ve ders sonrası öğrencilerin öğretimi sürdürmesi evresinde etkili bir hazırlık ve planlama gerektirir.
5. Öğrencilerin okul dışında dersi sürdürmelerini sağlayacak videoların hazırlanması çaba ve zaman gerektirir.
6. Öğrencilerin bu modelle çalışmak için yetkinliklerinin ve motivasyonlarının iyi düzeyde olması gerekir.
7. Sınıf dışı ders sürecinde her bir öğrencinin ilgili konuları çalışıp çalışmadıklarının takip edilmesi zordur.
8. Sınıf dışında tek başına videolar eşliğinde çalışan öğrenci, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle öğrenme sürecinde etkileşim içerisinde bulunamayacağından bu durum öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir.
9. Öğrenciler sınıf dışı herhangi bir ortamda çalışırken konular arasında her zaman anlam ilişkisi kuramayabilir. Aklına takılan veya anlamadığı bir konuda o an soru sorma şansı da eğer yoksa öğrencilerin konuyu yanlış öğrenme ihtimalleri de vardır. Bu durumun sonucunda ise öğrencilerin hangi bilgileri yanlış öğrendikleri tespit edilmelidir. Hem bu yanlış öğrenmelerin tespiti hem de düzeltilmesi süreçleri fazladan zaman ve çaba gerektirmektedir.

Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Yanlış Algılar

Ters yüz sınıf modeli eğitimde sistematik şekilde bir model olarak uygulanma açısından kısa bir geçmişe sahip olmasına rağmen geleneksel sistemler içerisinde yıllarca ters yüz benzeri eğitim sürdürülmüştür. Öğrencilere verilen ev ödevleri, çalışmaları için verilen konular ve bu konuların sunumunun sınıfta öğrencilerce yapılması etkinlikleri ters yüz sınıf modeliyle paralel olan uygulamalardır. Bu açıdan ters yüz sınıf modeli geleneksel sistemdeki uygulama biçimleriyle karıştırılabilmektedir. Ayrıca bir model olarak ters yüz eğitim konusunda çalışmaların yetersizliğinden, modelin uygulanma biçimindeki karışıklıklardan doğan modele dair bir takım yanlış anlaşılmalar da vardır.

Ters yüz sınıf modeli, uygulama biçimi açısından geçmiş yıllardan günümüze bir aşinalığa sahip olduğu için uygulanma sürecinin gayet kolay ve özel çaba gerektirmeyen yapıda olduğu yönünde bir yanlış anlaşılma vardır. Oysa Yarbro vd., (2013, s. 5)'ne göre ters yüz sınıf modeli uygulanırken dikkat edilmesi gereken başta ders sürecinin etkin şekilde planlanması ve okul dışı öğrenci çalışmalarının takip edilmesi gibi birçok durum vardır.

Son yıllarda önem kazanan bir model olarak ters yüz sınıf modelinde, sınıf dışı ortamda ders işleme sürecinde video seçeneği üzerinde yoğunlaşılmıştır. Sınıf dışı herhangi bir ortamda öğrencilerin ilgili konulara çalışabilmeleri için ders içeriğinin yanlızca video formatında paylaşılması gerektiği bir yanlış anlaşılmadır. Bergmann ve Sams (2012)'e göre ters yüz sınıf modelinde video konu anlatımları önemli görülmektedir ama ders içeriğinin sunumunda video tek yol değildir. Ders aktarımında videoların yanı sıra ders notları, çeşitli harita, resim, grafik ve karikatürler, ses dosyaları da kullanılabilmektedir.

Ters yüz sınıf modeliyle ilgili bir diğer yanlış anlaşılma ise okul dışı çalışmalarda video derslerin takip edilmesi için uygun ortamın olması yönündedir. Ancak Hamdan vd. (2013)'ne göre ters yüz sınıf modelinde okul dışı herhangi bir ortam ve mekânda derslerin takibi yapılabilmektedir.

Ters yüz sınıf modelinin sadece bir çevrimiçi video takip etme süreci olarak değerlendirilmesi ve okul dışında derse çalışırken sadece tek bir kaynaktan çalışmanın yeterli olacağı şeklide bir yanlış anlaşılma söz konusudur. Bergmann, Overmeyer ve Wilie (2013)'e göre ters yüz sınıf modelinda çevrimiçi ve çevrimdışı birçok kaynaktan derslerin takibi yapılabilir. Bu süreçte birden çok kaynaktan yararlanmak, derse daha hazırlıklı gelmek için gereklidir.

Ters yüz sınıf modeline dair yanlış anlaşılan konulardan birisi de modelin derslerde uygulanma sürecinin bir dönem veya bir ünite boyunca olması şeklindedir. Oysa ters yüz sınıf

modeli uygulanma süresiyle ile oldukça esneklik fırsatı sunmaktadır. Öyle ki ters yüz sınıf modeli bir dönem boyunca uygulanacağı gibi yanlızca dersin bir konusunda bile uygulanabilecek kadar esneklik sunmaktadır (Filiz & Kurt, 2015).

Ters yüz sınıf modeli okul dışında öğrenciye öğrenme sorumluluğunu yükleyen bir modeldir. Bir takım yanlış anlaşılmalar bu noktada da ortaya çıkmaktadır. Bennett vd. (2012) aynı şekilde ters yüz sınıf modelinde öğrenme işini özellikle okul dışında öğrenci yüklendiğinden, modelin öğrenme sorumluluğunu öğrenciye bıraktığını belirtmişlerdir. Fulton (2012)'a göre ise teorik bilginin yanında asıl önemli olan her bir öğrencinin konuyu nasıl öğrendiğinin farkına varması ve derinlemesine konunun öğrenilmiş olmasıdır. Bu durumda öğrenme sürecinde ders içi ve ders dışı süreçleri yönetmesi, her bir dersi ayrıntısıyla planlaması gerekliliği, bireysel ve grupla öğrenme ortamlarını hazırlayabilmesi, öğrencilerin bireysel olarak kendi öğrenmelerini farketmelerini sağlayabilmesi açısından öğretmene daha büyük sorumluluklar düşmektedir.

Ters yüz sınıf modelinde öğrencinin derse gelmeden önce konuyu çeşitli kaynaklardan çalışma olanağı vardır. Bu açıdan modele yönelik karşımıza çıkan yanlış anlaşıma, öğrencinin sınıfa gelmeyip dersi okul dışında öğrenmek isteğinin, öğrenci öğretmen etkileşimini azaltması ve okula devam etmeme problemlerinin ortaya çıkması şeklindedir. Bergmann ve Sams (2012)'a göre ise ters yüz sınıf modeli hem sınıf içi hem sınıf dışı ortamlarda ders süreci devam ederken, gerek yüz yüze toplantılarda gerek sanal ortamdaki görüşmelerle öğretmen ile öğrenciler arasında etkileşim sürekli olacaktır. Ayrıca ters yüz sınıf modelinde her bir ders etkinliklerle ve aktif öğretim yöntemleriyle sürdürüleceğinden öğrenci-öğretmen etkileşimi daha çok sağlanacaktır. Ayrıca ders sürecinde üst düzey bilişsel basamakta yer alan çalışmalara yer verilerek konunun derinlemesine öğrenilmesi ve ders içi değerlendirme çalışmalarının yine sınıf ortamında yapılması öğrencilerin derslere devam etmesini gerekli kılmaktadır.

Ters yüz sınıf modeli eğitim ortamına teknolojiyi getirirken, teknolojinin bulunduğu herhangi bir ortama da eğitimi taşımaktadır. Bu açıdan ters yüz sınıf modeli uygulanırken çok işlevli teknolojik araçların kullanılması daha verimlidir. Yalnız bu noktada ortaya çıkan yanlış anlaşılmaya durumu, ters yüz sınıf modelinin sadece en son çıkan, çok işleve sahip teknolojik araçlarla yürütülmesi gerektiği şeklindedir. Sams ve Bergmann (2014)'a göre ise ters yüz sınıf modeli işlevleri açısından güncel olmayan hatta kısıtlı özelliklere sahip olan teknolojik araç ve gereçlerle bile uygulanabilir.

Ters yüz sınıf modeli hakkında bir diğer yanlış anlaşılma ise, sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin ders videolarını izlediklerinin tespit edilemediğidir. Oysaki gelişen teknolojiye

bağlı olarak web tabanlı çeşitli uygulamalar ile öğrencilerin videoları izleyip izlemedikleri, videoların ne kadarlık kısımlarını takip ettikleri veya etmedikleri, video açıkken yeni bir internet sekmesi açıp açmadıkları belirlenebilmektedir (Filiz & Kurt, 2015).

Ters Yüz Sınıf Modeliyle İlgili Alanyazın

Bu bölümde ters yüz sınıf modelinin uygulandığı çalışmalarla ilgili alanyazın özetlenmiştir. Ters yüz sınıf modeli geçmişi pekte eski olmayan bir model olması nedeniyle popüleritesine ragmen konuya ilişkin yapılan bilimsel araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür (Abeysekera & Dawson, 2014; Kong, 2014; Roach, 2014). Bununla birlikte ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin öğrenme başarılarına etkisi konusunda geleneksel öğretimden farklılığı ve uygulanabilirliğini saptamak amacı ile Matematik, İngilize, Biyoloji, Mühendislik, Bilgisayar gibi alanlarda birtakım araştırmalar yapılmıştır. Yurt dışı çalışmalarda belirtilen nedenlerden ötürü ters yüz sınıf modelinin giderek daha çok çalışıldığı, birçok üniversite ve liselerde uygulandığı görülmektedir. Ancak yerli alanyazında ters yüz sınıf modeliyle ilgili derli toplu bir çalışma yok denecek kadar azdır.

Ters yüz sınıf modeli, ilk kez, iki kimya öğretmeni olan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından 2007 yılında uygulanmıştır. Bergmann ve Sams, Woodland Park Lisesi'nde kimya derslerine katılmayan öğrencilerin konuları takip edebilmelerini sağlamak amacıyla, kendi olanakları çerçevesinde yazılım ve donanım edinmişler ve derslerini video ile kaydederek tüm öğrencilerin kullanımına açmışlardır. Derse gelmeyen öğrencilerle beraber derse gelen öğrencilerinde bu videolarla dersleri yeniden takip ettikleri fark edilince modeli uygulamaya devam etmişlerdir (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).

2011 yılında Memphis Üniversitesi'nde öğrencilere CHEM 1100 Genel Kimyaya Hazırlık dersinin belirli konularının işlenmesinde, ters yüz sınıf modeli kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin %73,7'si Genel Kimya dersinden C ve üstü not almışlardır. Alınan bu notlar Genel Kimya dersini geleneksel yöntemlerle işlenen derslerle alan öğrencilerin notlarıyla karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre ters yüz sınıf modeliyle ders alan öğrencilerin Genel Kimya notları daha yüksektir. Ruddick (2012)'e göre de ters yüz sınıf modeli öğrencilerin gelecekte görecekleri dersler için başarı ve performanslarını arttırmaktadır.

Worcester Politeknik Enstitüsü'nde mühendislik bölümünde dersler ters yüz sınıf modeliyle işlenmiştir. Teorik bilgi yükünün fazlalığı ve derslerde uygulamalı mühendisliğe yeterince yer verilememesi nedeniyle uygulanan ters yüz sınıf modeliyle, konuya ders dışı zamanlarda çalışan öğrenciler, derslerde daha çok mühendislikle ilgili uygulamalı çalışmalar

yapma olanağına kavuşmuşlardır. Lee, Leicht, Litzinger, Messner ve Zappe, (2009) mühendislik eğitiminde, ters yüz sınıf modelini uyguladıkları derste öğrencilerden yöntemin öğrenmelerine oldukça olumlu katkı sağladığı yönünde olumlu görüşler almışlardır.

North Arkansas Koleji'nde dersler öğrencilere sunumu yapılmadan önce kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar öğrencilerin erişimine açılmış ve dersler okul dışında işlenmeye başlamıştır. Sınıf ortamında ise daha çok farkli etkinliklere yer verildiğinden öğrenci katılımı artarken aynı zamanda öğrencilerin akademik başarıları da altı kat artmıştır.

Stanford Üniversitesi'nden Kriptografi derslerini veren Boneh, öğrencileri ile ters yüz sınıf modelinin kendi dersinde uygulamıştır. Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada yayınlanan araştırmasında 75 er dakika olmak üzere öğrencileriyle haftada iki kez sınıf ortamında bir araya gelen Boneh, öğrencilerin okul dışı çalışmalarını takip etmiştir. Öğrencilere yaptığı değerlendirmelerle ise özellikle videolar sayesinde, gelinmeyen derslerin takip edilmesinin çok olumlu olduğu dönütünü almıştır.

Ters yüz sınıf modeliylle ilgili bir araştırma da Avustralya Ulusal Üniversitesi'nce lisans öğrencilerine yönelik Aktüeryal Teknikler dersinde gerçekleştirilmiştir (Butt, 2014, s. 41). Araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere toplam iki anket çalışması yapılarak, öğrencilerin ters yüz sınıf modeline ilişkin algılarındaki değişim incelenmiştir. Çalışmanın başında, öğrenenlerin %50'si ters yüz sınıf modelinin yararlı olabileceğini ifade ederken, çalışmanın sonunda bu oran %75'lere yükselmiştir (Butt, 2014). Avustralya Ulusal Üniversitesi diğer birçok üniversite ve liselerdeki ters yüz sınıf modeline yönelik çalışmalardan farklı olarak öğrencilere, model uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra anket uygulamıştır. Bu anketlerde öğrencilerin ilgili sisteme yönelik bakış açılarındaki olumlu değişim ortaya çıkmıştır.

Stanford Üniversitesi'sinden Maya Adam ise Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada yayınlanan araştırmasında Çocuk Sağlığı ve Beslenme dersinde 50 öğrencisiyle derslerini ters yüz sınıf modeliyle uygulamıştır. Okul dışında derslerine çalışan ve videoları izleyen öğrenciler Pazartesi ve Çarşamba günleri 1.5 saat sınıf ortamında bir araya gelmişlerdir. Çeşitli özelliklerine göre bu 50 kişilik öğrenci grubu küçük gruplar halinde bir araya getirilerek sınıf içerisinde daha etkileşimli ders çalışma ortamı oluşturulmuştur. Bu derslere katılım zorunlu tutulmuştur. Öğrenci başarısında artış görülmüştür.

Stanford Üniversitesi'sinden Scott Klemmer ise Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada yayınlanan araştırmasında Bilgisayar-İnsan Etkileşimi dersinde 250 öğrencisiyle

ters yüz sınıf modelini uygulamıştır. Öğrenciler haftada üç gün Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri sınıfta bir araya gelmişlerdir.

1. Pazartesi: öğrenciler etkileşim içerisinde kavramsal faaliyetler yürütmüşlerdir.
2. Çarşamba: öğrenciler labaratuvarda temel programlama becerileri üzerine çalışmışlardır.
3. Cuma: bu günde ise öğrenciler küçük gruplar halinde proje ödevlerini tartışmışlardır

Mok (2014) ters yüz sınıf modelini bilişim alanında kullanmıştır. Ters yüz sınıf modelinin uygulanmasıyla öğrencilerin başarısının artmasıyla birlikte öğrencilerden olumlu dönütler olmuştur. Mok (2014) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada Bilgi Sistemleri Lisans Programında yer alan Programlama dersi, derse katılımı artırmak ve ders içeriğinin sunumunu daha da çeşitlendirmek, içeriği zenginleştirmek amacıyla ters yüz sınıf modeli ile ders yürütülmüştür. Öğrenciler, ters yüz sınıf modelinin kullanımıyla dersi çok daha kolay öğrendiklerini, işbirliği halinde çalışmanın ders kazanımlarını sağlamada olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bu çalışma sonucunda, ders videolarının istenildiği her an izlenilmesinin, konuların sürekli tekrarının yapılma olanağının bulunmasının öğrenmeye olumlu katkılar yaptığını belirtmişlerdir.

Stanford Üniversitesi'sinden Douglas Fisher ise Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada yayınlanan araştırmasında Makine Öğrenme, Veritabanlarına Giriş derslerini sınıfında ters yüz sınıf modeli ile uygulamıştır. Veritabanına giriş derslerini 2012 Bahar, 2013 Bahar dönemlerinde, Makine Öğrenme derslerini 2012 Sonbahar ve İlkbahar dönemlerinde ters yüz sınıf modeli ile işlemiştir.

St. John Fisher Koleji'nde hemşirelik ve eczacılık bölümlerinde okuyan öğrencilere ters yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Kayıt altına alınan dersler öğrencilerin sürekli erişimine açılmıştır. Dersi dinleyerek geçirmeyen öğrenciler konuyu okul dışında takip ederek sınıf ortamında uygulamalı bir eğitim olanağına daha fazla sahip olmuşlardır. Ayrıca kayıt altına alınan derslerin çevrimiçi yayınlanmasıyla eğitimciler için bir ek gelir sağlanmıştır.

British Columbia Üniversitesi'nde (BC) Modern Fizik Giriş dersinde konu anlatımı yerine derslerde daha çok uygulamalı eğitime yer verebilmek, ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısı üzerinde etkisini incelemek için ters yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Deslauriers ve Wieman (2011) aynı dersi bir dönem önce alan öğrencilerin ortalama puanları ile ters yüz sınıf modeliyle dersi alan öğrencilerin ortalama puanlarını karşılaştırmışlardır. Bunun

sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrenci akademik başarısına daha yüksek etki ettiği görülmüştür.

Kaliforniya Üniversitesi'nde ise "Biyolojiye Giriş" dersinde ters yüz sınıf modeli uygulanarak, öğrencilerin önceden kaydedilmiş videoları sınıf dışında izlemesi ve videolar üzerinde gerekli yazılımlarla ayarlanmış alıştıma çalışmalarını takip etmesi sonucu, sınav sonuçlarındaki başarılarında %21 artış olduğu belirlenmiştir (Aguilar-Roca, Moravec, O'Dowd, & Williams, 2010). Tıpkı Detroıt'te bulunan lisede yapılan ters yüz sınıf modeli uygulamasında olduğu gibi Kaliforniya Üniversitesi'nde yapılan bu çalışmada da öğrenci sınav başarıları artmıştır.

Northern Colorada Üniversitesi'nde öğretim elemanları ders içeriğinin öğrencinin sınıf dışında alması ve ders süresince daha etkileşimli ve uygulamalı etkinliklere yer verilmesi için çevrimiçi ve indirilebilir birçok video hazırlamışlardır (Bergmann & Sams, 2012). 3000'in üstünde katılımcı ile kısa süre içerisinde ters yüz sınıf modeli bu üniversitede yaygınlaşmaya başlamıştır (Talbert, 2012).

Duke Üniversitesi'nden Mohammed Noor, Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada yayınlanan araştırmasında İntroductıon to Genetics and Evolution dersinde sınıfını ters yüz hale getirmiştir. Öğrenciler pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri sınıfta bir araya gelmişlerdir. Öğrencilerin uygulamanın başında tereddütler yaşadığını belirten Noor, ters yüz sınıf modelinin uygulanması sonucunda ise öğrencilerin oldukça olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Harvey Mudd Koleji'nde (CA) K-12 eğitimi gibi, tüm araştırmalar ters yüz sınıf modeli ile uygulanmıştır. Fakat bu uygulamalar ters yüz sınıf modelinin etkilliğini destekler nitelikte olmamıştır. Kolej öğretmenlerinden Lape, Lavy ve Yong (2014) iki yıl boyunca STEM kursundaki öğrenci başarılarında ters yüz sınıf modelinin etkisi üzerinde durmuşlardır. İki yıl sürdürülen çalışma ile geleneksel ders işleme uygulaması ile ters yüz sınıf modeli karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ters yüz sınıf modeli ile geleneksel öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Stanford Üniversitesi'nde Dan McFarland, Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada yayınlanan araştırmasında 44 kişilik sınıfında Örgüt Teorisi adlı dersin öğretiminde ters yüz sınıf modelini kullanmıştır. Ders sürecinde kullanılan yöntemler grup çalışması, simülasyonlar, rol oynaması, tartışma gibi uygulamalardan seçilmiştir. Sınıf dışında öğrenciler derse gelmeden önce, kaydedilmiş veya çevrimiçi yayınlardan ders videolarını

takip etmişlerdir. Sınıf içerisinde ise ders öncelikle videolarda anlatılan konuya yönelik tartışma ile başlatılmıştır. Daha sonraki aşamalarda çeşitli idari sorunlara yönelik örgütsel kuramların kullanıldığı simülasyonlara öğrenci katılımı sağlanmıştır. Bu süreçlerde McFarland sınıf içerisinde öğrencilere rehberlik, gerektiğinde ise yardım sağlamıştır.

North Carolina Üniversitesi'nde (NC) ters yüz sınıf modeli yükseklisans düzeyinde uygulanmıştır. 3 yıllık kurs boyunca University of North Carolina Eshelman Eczacılık Okulundaki Dr. Mumper, Temel Eczacılık dersinde çevrilmiş modelin etkisini araştırmıştır. 2011 yılında o daha önceki yıllarda kullandığı gibi geleneksel yollarla ders anlatmıştır. Daha sonra 2012 yılında ters yüz sınıf modelini kullanmıştır. Yüksek lisans öğrencileri ters yüz sınıf modelinde ders videolarını okul dışında takip etmişlerdir. Sınıf içerisinde ise daha çok uygulamalı eğitime yer verilerek öğrencilerin birbirlerine sunum yapmalarına fırsat tanınmıştır. Öğrencilerin geleneksel eğitim gördükleri dönem ile ters yüz sınıf modeliyle öğrendikleri dönemlerdeki not ortalamaları ise 2011 yılında 160,2 iken 2012 yılında 165,48' e yükselmiştir (McLaughlin vd., 2014).

Gaughan (2014), Colorado State Üniversitesi'ndeki HIST 101: World Civilizationto 1100 C.E. dersini ters yüz sınıf modeliyle işlemiştir. Dersle ilgili birçok video hazırlayan Gaughan, bu videoları öğrencilerin erişimi için çevrim içi ortamda yayımlamıştır. Çalışma sonucunda Gaughan (2014), ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin derse ilgisinin çekilmesinde ve güdülenmenin sağlanmasında çok başarılı bir model olduğunu belirtmiştir.

Detroit'te bulunan bir lisede derslerde ters yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması ve derse karşı güdülenmelerinin sağlanması için uygulanan modelde ders öğretmenleri derslerle ilgili haftalık video hazırlamışlardır. Hazırlanan videolar çevrim içi ortamda yayınlanarak öğrencilerin takip etmesi istenmiştir. Evlerinde internet bulunmayan öğrencilerin ise bu videoları okuldayken izlemeleri istenmiştir. Çalışma osnucunda öğretmenler derslerde konu anlatmak yerine uygulamalı bireysel ve grup çalışmalarına yer verebilmiş, öğrencilerin ise derslere sıkılmadan devam ettiği görülmüştür. Ayrıca Matematik dersinden başarısız olan öğrencilerin yüzdesi %50'den %44'e İngilizce dersinde başarısız olan öğrenci yüzdesinin %19'dan %13'e indiği gözlemlenmiştir (Strayer, 2012). Gaughan (2014)'ın Colorado State Üniversitesi'ndeki çalışmasının aksine bu çalışmada ders video süreleri kısa tutularak, öğrencilerin videoları uzun diye önyargıyla izlemekten hemen vazgeçmeleri önlenmiş hem de kısa tutulan video süreleri ile öğrencilerin sıkılmadan videoları izlemeleri sağlanmıştır.

Stanford Üniversitesi'nde Kristin Sainani, Flipped Classroom Field Guide adlı çalışmada yayınlanan araştırmasında Yazma Bilimleri dersini ters yüz sınıf modeliyle

işlemiştir. Ters yüz sınıf modelinin sınıf içi uygulama çalışmalarında görüşme, akran değerlendirmesi ve etkileşimli alıştırmalara yer vermiştir. Sınıf dışı çalışmalarda ise öğrenciler çevrimiçi videoları izlemişlerdir ve çeşitli yazı çalışmaları yapmışlardır. Sınıf içerisinde ise öğrenciler sınıf içi tartışmalar, akran değerlendirme ve etkileşimli yazma çalışmaları gibi aktif öğrenme faaliyetleri yapmışlardır. Sainani raporunda sınıf dışı ortamlarda takip edilebilecek videoların uzunluğunun kısa tutulması içeriğin daha modülarize ve öz şekilde verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Pace Üniversitesi'nde ise uzaktan eğitim kapsamında derslerin okul dışı bir ortamda takip edilmesini olanaklı hale getirmiştir. Bu şekilde derslerin bir kısmı ters yüz edilmiştir. Ayrıca okul tatildeyken de ters yüz modeli uygulanarak ders işleme süreci devam ettirilmiştir.

Miami Üniversitesi'nde yazılım mühendisliği bölümünde derslerin bir kısmı ters yüz sınıf modeli kullanılarak işlenmiştir. Ters yüz sınıf modeli uygulaması sonucunda dersi alan öğrencilerin yazılımı geliştirme ve sorumluluk alma konusunda kendilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir (Burge, Gannod, & Helmick, 2008). Miami Üniversitesi'ndeki bu çalışmanın önemli bir yanı ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin sorumluluk alma becersinin geliştirdiğinin saptanmış olmasıdır.

Ters yüz sınıf modeli Texas A&M Üniversitesi hemşirelik bölümünde kullanılmıştır. Missildine vd. (2013) öğrencilere ders dışında izlemeleri için video ve ders kayıtları sağlamanın eğitmenlerin ders zamanını çeşitli simülasyon vb. etkinliklere ayırmasına yardımcı olacağına ve bunun hemşireliğin öğretiminde gerçek yaşam deneyimi sunacağını öne sürmüşlerdir. Üç dönem boyunca sağlık hemşireliği 2 kursundaki öğrenciler farklı farklı yöntemlerle eğitilmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı sınıf içerisinde geleneksel dersler alarak; bir kısmı sınıf dışında izleyebilecekleri video desteğiyle ve ders zamanında daha çeşitli ve çok yönlü etkileşimli etkinliklerle; bir kısmı ise hem geleneksel şekilde hem de video desteğiyle ders alarak öğrenme sürecini geçirmişlerdir. Ortalama olarak ters yüz sınıf modelinde ders alan öğrenciler, geleneksel şekilde ders alanlar ya da hem geleneksel ders alıp video dersi alanlara da kıyasla kurs değerlendirmelerinde çok daha yüksek not almışlardır. Çalışma kursları boyunca Misildine vd. (2013) ek 47 öğrencinin kursta yapılan değişiklikler sonucunda geçer not aldığını rapor etmiştir. Akademik başarının artmış olmasına rağmen sadece ters yüz sınıf modeline göre eğitilen öğrenciler, ders sürecinden en az memnun kalan öğrenciler olmuşlardır. Bunun sebebide artan iş yükü olduğu düşünülmektedir. Öğrenci değerlendirmeleri aynı zamanda Eczacılık dersinin öğrenci performansı ve katılımı ile ilgili özelliklerini de aydınlatmaktadır. Ters yüz sınıf modelinde ders aldıktan sonra öğrenciler sınıfa gelmektense içeriği öğrenmenin, sınıftaki aktivitelere katılmanın ve sınıf tartışmalarına

katılmanın onların öğrenimleri için daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular ters yüz sınıf modelinin temel unsurlarının, öğrenciler için belirgin olduğunu ve öğrencilerin aldığı olumlu etkiyi farkettiklerini göstermektedir.

Michigan tarafından 2008'de gerçekleştirilen araştırmada ise ters yüz modelinin ders kazanımlarının öğretilmesine yönelik deneysel çalışma yapılmıştır (Berrett, 2012). Bu çalışmada cebir dersine yönelik ters yüz modeli uygulanmıştır. Cebir dersini geleneksel yöntemlerle alıp başarısız olan 12 kişilik öğrenci grubuna cebr dersi ters yüz sınıf modeliyle yeniden verilmiştir. Daha sonra ters yüz sınıf modeliyle dersi alan öğrencilerle, cebir dersinden geleneksel yöntemlerle dersi işleyip en yüksek kazanımı elde eden öğrencilerin ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ters yüz sınıf modeliyle dersi yeniden alan grup, derste önceden başarı gösteren grupla aynı ortalamalara sahip olmuştur (Berrett, 2012). Yapılan bu araştırma diğer çalışmalardan farklı olarak daha deneysel sonuçlar ortaya koymaktadır. Özellikle geleneksel sistemin sınıf ortamında uygulanmasıyla ortaya biri başarılı diğeri ona göre başarısız iki grup çıkmıştır. Bunun neticesinde başarısız grupla Ters Yüz Sınıf Modeline göre ders işlenmiştir. Bu işlem sonunda ters yüz sınıf modelinin uygulandığı ilk etaptaki başarısız olan grubun dersteki başarı durumu, geleneksel sisteme göre başarıyı yakalayan grupla eşdeğer noktalara gelmiştir.

Wilson (2013) ters yüz sınıf modelini kısmen Ohio daki Capital Üniversitesindeki sosyal bilimler için lisans istatistik kursunda kullanılmıştır. Öğrenciler ilgili konuları sınıfın dışında ders kitaplarını veya çevrimiçi kaynakları kullanarak öğrenirken, eğitmenler ders esnasında bilgi verme işine daha az zaman ayırmışlardır. Öğrenciler derste ise sırf teorik bilg, alımı yapmak yerine yerine gerçek dünyadaki istatistik uygulamalarına odaklanabilmişlerdir. Öğrenciler ters yüz sınıf modelindeki uygulamalar sonucunda daha önceki yıllara göre daha iyi performans sergilemişlerdir. Geleneksel eğitimle kıyaslandığında ters yüz sınıf modeli bölümündeki öğrencilerin sınav notları önceki yıllara göre ortalama 6,73 puan artarken; final notları da 9,99 puan artmıştır. Süreç öncesinde bütün bölümlerdeki öğrencilere dönemin başında ve sonunda bağımsız bir istatistik bilgisi testi uygulanmıştır. Dönemin başında geleneksel sınıf ile ters yüz edilmiş sınıfta olan öğrencilerin tümü benzer başarı gösterirken dönemin sonunda uygulanan testte ters yüz edilmiş sınıftaki öğrencilerin belirgin bir şekilde daha yüksek başarı gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler ters yüz sınıf modelinin olumlu etkisini de farkettikleri saptanmıştır. Öğrenci değerlendirmelerine dayalı olarak Capital Üniversitesi, her kurs için yüzdelik bir sıralama oluşturmuştur. Bu istatistik kursu için yapılan yüzdelik sıralama ters yüz sınıf modelinden önceki memnuniyet derecesi 42.70 den

ters yüz edilmiş model sonrasındaki 56.75'e yükselmiştir. Bu da öğrencilerin ters yüz sınıf modelinden memnun olduklarını göstermektedir.

Wetterlund (2008), ters yüz sınıf modelini arkeoloji alanına uygulamıştır. Bu çalışmada sanal orrtam üzerinde öğrencilerin çevrim içi olarak ulaşabilecekleri bir sanal müze oluşturulmuştur. Çeşitli müze görevlileri ve diğer alan öğretmenlerinin ortaklaşa çalışmaları ile dersler öğrencilerce bu sanal müze üzerinde işlenmiştir. Bu sayede deneyim kazandırılarak, gereken kazanımların elde edilmesi kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ters-yüz sınıf modeli ile öğrencilerin sanat müzelerini istedikleri her an taramaları, bu müzelerde kullanılan araç ve gereçleri tanımaları, araştırma, yorumlama, sınıflama becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı çalışma kapsamındaki öğrencilerin konuyu daha kısa sürede ve etkin bir biçimde öğrendikleri saptanmıştır.

Bullis School (MD) ve Madeira School (VA) da S. Roshan ve W. Roshan (2012) CNN' in düşünce bloğunda kendi deneyimleri ile ters yüz sınıf modelini ele almışlardır. Stacey Roshan, Bullis Schoolda matematik öğretmenidir ve ders süreci dışında öğrencilerinin herhangi bir ortamda takip etmeleri için dersleri içeren videolar oluşturmuştur. Okul dışında çalışan öğrenciler sınıf içerisinde küçük gruplar halinde matematik problemleri üzerinde çalışmışlardır. Roshan, öğrencilerin bireysel olarak çalışabilmesi için sınıf içerisinde yeterli zamanı öğrencilerine vermiştir ve sürekli onları gözlemleyerek ayrıntılı notlar tutmuşlardır. Ters yüz sınıf modelinden sonra yaptığı sınavın sonuçları ters yüz sınıf modelinin akademik başarıyı arttırdığı ortaya çıkmıştır. 4 ya da 5 konu sınavı sonunda öğrencilerden kimlerin artış sağladığı tespit etmiştir ve geçmiş dönemlere kıyasla 58 olan ortalama ile ters yüz sınıf modelinden sonra sınıf ortalamasının 78 olduğunu rapor etmiştir. Ters yüz sınıf modelinden sonra başarısı düşen ve geçmiş ortalamalarının aşağısında sonuç alan öğrencilerin olmadığı görülmüştür. Wendy Roshan ise Mederia Schoolda matematik öğretmenidir. O matematik öğretmenliğinin ilk yıllarında bu uygulamayı yaptı. O da başarı elde etti. İlk yılında bu yöntem ile 4-5 AP sınavı üzerinde öğrencilerin % 80'inden başarı sağlamıştır (S. Roshan & W. Roshan, 2012).

Public High School'da yapılan bir çalışma ise, ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısını her zaman arttığını göstermemektedir. Clark (2013), yedi hafta boyunca bu lisede iki tane 9. Sınıfın cebir 1 dersinde ters yüz sınıf modelni planlayarak uygulamıştır. Öğrenciler sınıf dışında öğretmenlerinin verdiği notlara, ses kayıtlarına ve ders videolarına çalışmışlardır. Ders zamanında uygulamalı ve gerçek yaşama dayalı matematik problemlerine zaman harcayan öğrenciler ünite sonu sınavında ortalama 80,83 almışlardır. Aynı sınava giren

geleneksel eğitim sınıfındaki öğrencilerin ortalamaları ise 80,00 dır. Bu durum gösteriyorki ters yüz sınıf modelinin uygulandığı sınıf ile geleneksel eğitimin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin notlarında gözle görülür bir fark olmamıştır (Clark, 2013).

Franklin Üniversitesi'nde, ters yüz sınıf modelinin uygulanma sürecinde iki benzer öğrenci grubu seçilerek gruplardan biriyle ters yüz sınıf modeline göre, diğer grupla geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelinin uygulandığı grup daha başarılı olmuştur. "Bilgisayar Bilimlerine Giriş" dersinde yine ters yüz sınıf modeline göre dersler işlenmiştir. Sınıf içerisinde daha çok uygulama yapılmasına imkân sağlandığı için ters yüzz sınıf modelinin uygulanamsı sonucu, bilgisayar kullanmakta alt seviyede olan öğrenciler bile gerekli kazanımları elde etmişlerdir (Talbert, 2012). Franklin Üniversitesi'ndeki bu çalışma Michigan (2008) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Sonuçları itibariyle daha nicel veriler elde edilebilecek deneysel yöntemin uygulanmasıyla ters yüz sınıf modelinin başarısı ortaya çıkarılmıştır.

Georgia Tekonoloji Enstitüsü'nde (GA) Day ve Foley (2006) ters yüz sınıf modeli ve bilgisayarla etkileşimli modelin öğrenci performansı üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı derslerdeki öğrenciler çeşitli ders notlarından ve videolarından derslerine sınıf dışında çalışıp sınıfa gelmişlerdir. Sınıf içerisinde ise aktif öğrenme şeklinde daha etkileşimli ve küçük gruplar halinde derslerini işlemişlerdir. Ters yüz sınıf modeline göre öğrencilerin sınav notlarında ve proje ödevlerindeki başarılarında belirgin bir artış olmuştur.

Mount Saint Vincent Üniversitesi'nde Yönetim Bilimleri alanında da ters yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Geleneksel yöntemlerle ters yüz sınıf modeli, karşılaştırmalı olarak üç farklı grup üzerinde Yönetim Bilimine Giriş dersinde denenmiştir. 3 farklı grup oluşturularak ders yürütülmüştür (Findlay-Thompson ve Mombourquette, 2014). Birinci grupta ilgili ders ters yüz sınıf modeline göre ve 30 öğrenciyle, ikinci ve üçüncü grupta ise ders geleneksel yöntemlerle ve sırasıyla 42 ve 36 öğrenciyle yürütülmüştür. Üç farklı grupla yürütülen Yönetim Bilimleri dersinin final notları karşılaştırıldığında ise bu üç grubun puan ortalamalarında öenmli bir farklılık olmadığı görülmüştür. çalışma sonunda dersi ters yüz sınıf modeline göre alan öğrenciler, modeli beğendiklerini, derslerde daha aktif olma şansını bulduklarını, diğer arkadaşlarıyla ve hocalarıyla daha çok etkileşime girdiklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen çalışma sonuçları sayısal açıdan ters yüz sınıf modeli lehine olmamıştır (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014, s. 69).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Modeli

Ters yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf 'Yaşayan Demokrasi' ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu çalışmada, deneysel model tiplerinden biri olan "ön test–son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır (Balcı, 2006). Gerçek deneysel desende çalışma grupları seçkisiz belirlenirken, deneysel işlem ve analizler, bağımlı değişkenlerin test edilmesi gibi yönleriyle deneysel desene benzemekle birlikte yarı deneysel desende araştırmacı, oluşturulan çalışma grupları ile ilgili değişik durumları analiz eder, bireyleri seçkisiz seçemez (Bulduk, 2003). Modele ait desenin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 1. *Ön test-Son test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen*

G1	T1	X	T2
G2	T3	Y	T4

G1: Deney Grubu
G2: Kontrol Grubu
X: Ters Yüz Sınıf Modeli
Y: Etkinlik Temelli Yapılandırmacı Yöntem
T1, T3: Ön test
T2, T4: Son test

Araştırma kapsamındaki veriler ise 2016 yılı Mayıs ayı içerisinde Erzurum ili Pasinler ilçesinde bulunan iki köy ortaokulunda belirlenen 7. Sınıftaki iki farklı öğrenci grubundan toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem öncesi ve sonrası araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonunda nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı ile aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü anova testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında seçilen iki farklı, fakat akademik düzeyleri birbirine benzer 7. Sınıf öğrenci grubundan birine (kontrol grubu) etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım uygulanırken diğer 7. Sınıf öğrenci grubuna (deney grubu) ise ters yüz sınıf modeli

uygulanmıştır. Çalışma öncesinde uygulamanın yapılacağı Yaşayan Demokrasi ünitesiyle ilgili her iki gruptaki öğrencilere ön test uygulanmıştır.

Belirtilen ünitenin sonuna gelindiğinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarısını ölçmek için bir de son test uygulanmıştır. Elde edilen ön test ve son test verileri SPSS 22.0 paket veri sistemiyle analiz edilerek karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Gruplar	Kız (f)	Yüzde (%)	Erkek (f)	Yüzde (%)	Toplam (f)	Yüzde (%)
Kontrol Grubu	11	58	8	42	19	
Deney Grubu	11	58	8	42	19	
Toplam	22	58	16	42	38	100

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri 22 (%58) kız ve 16 (%42) erkek olmak üzere toplam 38 öğrenciden oluşmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden 6 (%16) fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 19'u (%50) kontrol grubu, 19'u (%50) deney grubu olarak eşit dağılmışlardır.

Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından ayrıca bir evren tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise, Erzurum ili Pasinler ilçesine bağlı iki köy ortaokulunda okumakta olan iki farklı 7. Sınıfta öğrenim gören deney grubunda 19, kontrol grubunda 19 olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur. Bu okullardan seçilen 7. Sınıf öğrenci gruplarından bir tanesi kontrol gurubunu oluşturmuş ve bu grupla Sosyal Bilgiler dersi Yaşayan Demokrasi ünitesi öğretici tarafından etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre sürdürülmüştür. Öğretmenden kaynaklanabilecek ve öğretme becerilerinden doğabilecek hataları en aza indirmek ve deneysel işlemlerin yürütülmesi ile ilgili bir sorun yaşamamak amacıyla deneysel işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Diğer okulda okuyan 7. Sınıf öğrenci grubu ise deney grubunu oluşturmuştur ve bu grupla Yaşayan Demokrasi ünitesi ters yüz sınıf modelinin gerektirdiği aşamalarla araştırmacı tarafından işlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarına araştırma sürecinin başında ön test uygulanmış ve çalışma sonunda yine aynı gruplara bir de son test uygulanıp sonuçlar analiz edilmiştir.

Kontrol grubu.

Kontrol grubunda konular, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak işlenmistir. Ünite işlenmeden önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. Öğretmen daha önceden planlamasını yapmış olduğu konuları bu yaklaşıma göre sınıfa sunmustur. Ünite sonucunda öğrenci başarısını ölçmek için bir de son test uygulanmıştır.

Deney grubu.

Deney grubunda dersler ters yüz sınıf modeline göre işlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi Yaşayan Demokrasi ünitesinde akademik başarılarını ölçmek icin Sosyal Bilgiler akademik başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önceki hafta öğrencilere bir saatlik ders süresi içerisinde ters yüz sınıf modeliyle ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

Öğretmen tarafından ters yüz sınıf modeline uygun olarak, sınıf dışı ortamda öğrencilerin ilgili konulara çalışabilmeleri için çeşitli videolar, ders notları öğrencilere verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi olarak dersle ilgili konu anlatım videoları bulabilecekleri internet siteleri belirtilmiştir. Ders saatlerinde sınıf ortamında ise öğrencilere herhangi bir konu anlatımı yapılmamış, öğrencilerin öğrenme alanlarına uygun olarak bireysel ve grupla birlikte aktif öğrenme yöntemleriyle konular pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Uygulama tamamlandıktan sonra çalışma yapılan üniteyle ilgili Basarı Testi son test olarak tekrar uygulanmıstır.

Araştırmanın Değişkenleri

Bağımsız değişkenler.

Bu araştırmanın bağımsız değiskenleri, araştırma esnasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan ters yüz sınıf modeli ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım yöntemlerinden oluşmaktadır.

Bağımlı değişken.

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri, akademik başarı testi ile ölçülen öğrencilerin başarısıdır.

Ortak değişken (Kovaryant).

Bu araştırmanın ortak değişkenini Sosyal Bilgiler akademik başarı testi ile ölçülen sonuçlar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Ters yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler dersi Yaşayan Demokrasi ünitesi kapsamında 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, başlangıçta dersin konusuna yönelik olarak öğrencilerin sahip oldukları akademik başarı düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan bir başarı testi öğrencilere uygulanmıştır. Ön test-son test niteliğinde uygulanan araştırma desenine göre kontrol ve deney gruplarına bu başarı testi araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Uygulanan başarı testi araştırma kapsamındaki konuların kapsam geçerliliğini en iyi yansıtacak şekilde hem 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının ilgili konusunun ayrıntısıyla taranmasıyla hem de çeşitli kaynak kitap ve internet sitelerinin araştırılmasıyla elde edilerek, sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Geçerliliği ve güvenilirliği çeşitli yöntemlerle tespit edilen 25 adet sorudan oluşan başarı testi kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır.

Araştırmanın Uygulama Basamakları

1. Araştırmada, ters yüz sınıf modeli ve etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulanacağı sınıflarda araştırmaya dâhil edilecek öğrencilerin hem 5. ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları hem de ön test sınav sonuçlarındaki ortalamaları baz alınarak, akademik açıdan benzer durumdaki öğrencilerden oluşmak üzere iki farklı 7. Sınıf öğrenci grubu belirlenmiştir. Burada 19 kişiden oluşan 7/A sınıfı deney grubu, 19 kisiden oluşan bir başka okuldaki 7/A sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.
2. Deney grubundaki öğrencilere konuya başlamadan önce ters yüz sınıf modeliyle ilgili gerekli bilgiler ve uygulanma şekli bir ders saati süresi içerisinde verilmiştir.
3. Araştırma, deney grubunda araştırmacı tarafından ve kontrol grubunda ise başka bir öğretici tarafından yürütülmüştür.
4. Uygulamada kullanılan Sosyal Bilgiler Yaşayan Demokrasi ünitesi ile ilgili akademik başarı testi araştırmacı tarafından öğrenci başarısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Test, deney ve kontrol gruplarına ön test, son test olarak uygulanmıştır. Yani araştırma öncesinde ön test olarak uygulanarak öğrencilerin araştırma ünitesiyle ilgili kazanımlara ne derecede sahip olduğunu belirleyebilmek, deney sonrasında ise son test olarak uygulanarak araştırma suresince kazanılan davranışlar ölçülmeye çalışılmıştır.
5. ‘Yaşayan Demokrasi Ünitesi’ konuları ile ilgili başarı testinin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

6. Dört haftalık uygulama suresince Yaşayan Demokrasi ünitesinde işlenecek konuların
   - Türklerde Devlet Yönetimi
   - Devletimizin Nitelikleri ve Yönetim Yapısı
   - Gündemi Belirleyenler ve Yönetimi Etkileyenler
   - Sosyal Kulüplerde Demokrasi

   hedef ve davranışları Milli Eğitim Bakanlığınca Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 19/04/2007 gün ve 94 sayılı kararınca Yayımlar dairesi başkanlığınca 04/03/2009 da basılmış olan Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabından faydalanılarak belirlenmiştir.

7. Sorular hazırlanırken uzman görüsü alınmıştır. Testte yer alan sorular aynı zamanda Ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler branş öğretmenleri tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilen testten güvenirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda ayırt ediciliği düşük olan bazı sorular çıkarılmış, bazılarının seçenekleri bazılarının ise soru cümleleri değiştirilmiştir. Sonuçta başarı testi 25 maddeden oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

8. Başarı testi üzerinde yukarıda belirtilen analizlerin yapılabilmesi için hazırlanan 30 soruluk bir deneme testi uygulama okulu ile aynı yerleşim bölgesinde olan ve hemen hemen aynı niteliklere sahip 2 devlet okulunda, araştırmanın yapılacağı grubun bir üst sınıfında bulunan, araştırma ünitesini daha önceden öğrenmiş toplam 40 sekizinci sınıf öğrencisine, araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler dersi saatlerinde, öğretmenlerden izin alınarak uygulanmıştır. Öğrencilerin soruları cevaplamaları sırasında birbirlerini etkilemelerini önlemek amacıyla sınıflarda gözetmen kullanılmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları, anlamada ve cevaplamada zorlandıkları soruları söylemeleri istenmiş ve yeteri kadar sure verilmiştir. Bu deneme sınavından sonra elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan analizlerle 25 soruluk bir başarı testi oluşturulmuştur.

9. Deneme uygulamasından sonra teste son şeklini vermek amacıyla madde ve test analizine geçilmiştir. Öncelikle öğrencilerin deneme testinde yer alan her soruya verdikleri yanıtlar SPSS (22.0 sürümü) paket programına girilmiştir. İlk olarak madde güçlüğüne (pj) bakılmıştır. Madde güçlüğü, sorulara doğru cevap veren öğrencilerin sayısının o testteki öğrenci sayısına oranıdır. Güçlük düzeyi 0'a yakın olan sorular zor, 1'e yakın olan sorular kolay olarak tanımlanmıştır. Testte güçlük düzeyi 0.50 civarında olan sorular alınmıştır. İkinci olarak madde standart sapmasına bakılmıştır. Standart sapma değeri 0.50 civarında olan sorular teste alınmıştır. Üçüncü olarak madde ayırt edicilik gücüne (rjx) bakılmıştır. Madde ayırt edicilik gücü her bir

maddenin toplam puanla ilişkisini belirtir. Madde ile toplam puan arasında düşük korelasyon varsa ayırt edicilik düşük, madde ile toplam arasında yüksek korelasyon varsa madde ayırt ediciliği yüksektir. Ayırıcılık indeksi 0.20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Çünkü bu maddelerin ayırt edicilik gücü yoktur. Son olarak bağımsız gruplar t-testi ile alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlı fark bulunmayan 5 madde testten çıkarılmıştır. İnceleme sonucunda "Yaşayan Demokrasi "ünitesindeki konular ile ilgili başarı testinin kapsam geçerliliği ve güvenilirliği sağlanıp 25 soruluk bir başarı testi elde edilmiştir.

10. 2015 – 2016 eğitim öğretim yılının II. döneminde "Yaşayan Demokrasi" ünitesiyle ilgili olarak araştırmacı tarafından oluşturulan 25 sorudan oluşan başarı testi ön test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.
11. Grupların eşitliğini ortaya koymak amacı ile deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğretmenlerden fikir alınmıştır. Yansızlığı sağlamak için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik düzey olarak birbirlerine uygunluğu, hem 5 ve 6. Sınıf genel not ortalamaları ile hem de yapılan ön test sonucuna göre saptanmıştır ve deney ile kontrol grupları birbirleri ile homojen bir yapıya kavuşturulmuştur.
12. 2015-2016 öğretim yılının II. Döneminde Mayıs ayı içerisinde Sosyal Bilgiler dersinde ''Yaşayan Demokrasi" ünitesi islenmiştir. Dersler, deney grubunda ters yüz sınıf modeline göre araştırmacı tarafından, kontrol grubunda etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre araştırmacı dışında bir öğretici tarafından işlenmiştir.
13. Ters yüz sınıf modeline göre işlenen Yaşayan Demokrasi ünitesinde sınıf dışı ortamda öğrencilerin ders çalışmalarına olanak sağlanmış ve çeşitli ders içerikleri öğrencilere videolar, ders notları şeklinde sunulmuştur. Bu süreçte öğrencilere ev ödevleri verilmemiş; buna karşılık alıştırma kitabında bulunan çalışma sayfaları, ders kitabındaki ünite soruları, çeşitli projeler, örnek olay incelemeleri vb. ev ödevi niteliğindeki alıştırma ve çalışmalar sınıf içerisinde öğretmen eşliğinde öğrenciler tarafından yapılmıştır.
14. Ters yüz sınıf modeline göre sınıf içerisinde ders işlenirken birçok aktif öğrenme yönteminden yaralanılabilmektedir. Ters yüz sınıf modeli uygulanırken kullanılabilecek aktif öğrenme yöntemlerinden birisi de işbirlikli öğrenme yöntemidir. Bu çalışma kapsamında da ders işleme sürecinde çeşitli aktif öğrenme yöntemleriyle birlikte işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinden de yararlanılmıştır. Bu aşamada

ters yüz sınıf modeli ile işbirlikli öğrenme yöntemi arasındaki farklılıkların belirtilmesine gerek duyulmuştur.

- İşbirlikli öğrenme yönteminde dersler, ders saatlerinde işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerine göre yürütülürken; ters yüz sınıf modelinde ders sürecinde konuları pekiştirici çalışmalar için işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleriyle birlikte diğer tüm öğrenme yöntem ve teknikleri de kullanılabilmektedir. Bu açıdan ters yüz sınıf modeli, işbirlikli öğrenme yöntemini de içine alan, farkli yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılmasını sağlayan çok daha geniş bir öğrenme modelidir.
- İşbirlikli öğrenme yönteminde sınıf içerisinde öğrenciler grup halinde ders konularıyla meşgul olurken; ters yüz sınıf modelinde öğrenciler hem grup olarak hem bireysel olarak sınıf içi çalışmalara katılabilmektedir.
- Öğrencilere evde yapmaları için ev ödevi şeklinde verilen proje hazırlama, alıştırma sorularını çözme, çeşitli görseller oluşturma vb. gibi tüm ödevler ters yüz sınıf modelinde, sınıf içerisinde öğretmen eşiliğinde yapılmaktadır.
- Ters yüz sınıf modeli işbirlikli yönteme nazaran teknolojiyle daha iç içedir. Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin sınıf dışı ders çalışma süreçlerinin takip edilmesi için facebook, whatsApp vb. sosyal medya araçlarından sürecin her aşamasında yararlanmak oldukça önemlidir. Ayrıca ters yüz sınıf modelinde oldukça önemli görülen ve öğrencilerin sınıf dışında dersleri takip etmesini sağlayan çeşitli videolarda, yazılım uygulamaları ile öğrencilerin konuyu çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmek amacıyla, video içerisinde çeşitli sorulara verilen doğru cevaplarla ancak videonun devam etmesi sağlanarak, öğrencilerin sınıf dışı çalışmaları sürekli kontrol altında tutulmaktadır.
- İşbirlikli öğrenmenin aksine ters yüz sınıf modelinde, sınıf içerisinde olduğu kadar sınıf dışı ortamda da öğretmen-öğrenci arasında iletişim birebir veya toplu olarak sanal araçlar üzerinden sürekli sağlanmaktadır. Öğrenci sınıfta olduğu kadar sınıf dışı zamanlarda da diğer öğrenci arkadaşları ve öğretmenleriyle sürekli iletişim kurma olanağına sahiptir. Belkide öğrenci sınıf içerisinde derste heyecanlanma vb. çeşitli nedenlerle katılamadığı veya soru soramadığı durumların aksine sanal ortam üzerinden öğretmen ve diğer arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurabilmektedir. Bu açıdan ters yüz sınıf modeli işbirlikli öğrenmeye göre, ders sürecinde olduğu kadar okul dışı zamanlarda da öğretmen ve öğrenci iletişiminin aynı şekilde sürmesini öngörmektedir ve öğretimin okul dışı zamanda da sürekli devam etmesinin sağlamayı amaçlamaktadır.

- İşbirlikli öğrenme de öğrencilerin gruplar halinde çalışması esasken, ters yüz sınıf modelinde her bir öğrencinin kendi en iyi öğrenme stiline göre öğreneceği yöntemle dersin işlenmesi esastır. Bu açıdan işbirlikli öğrenmede grupla çalışmalar önplândayken ters yüz sınıf modelinde bireysel öğrenme model ve yöntemleri daha fazla önplâna çıkmaktadır.

15. Sosyal Bilgiler dersi ortaokul sınıflarında haftada üç saat olarak işlenmektedir. Uygulamalar sırasında haftalık ders saatinde bir değişiklik yapılmamıştır
16. Öğretim sonunda 2015-2016 öğretim yılının II. döneminde 'Yaşayan Demokrasi' ünitesindeki konular ile ilgili olarak deneysel işlemler tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına, araştırmacı tarafından 25 sorudan oluşan Sosyal Bilgiler Başarı Testi uygulanmıştır.
17. Deneysel çalışmanın sonunda elde edilen verilerin analizi SPSS (22.0 sürümü) programında yapılmıştır.
18. Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıftaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi Yaşayan Demokrasi ünitesinde akademik başarılarına etkisi değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerden etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işleyen 7. Sınıf öğrencilerinin başarı testi sonuçları ile Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulandığı 7. Sınıf öğrencilerinin başarı testi sonuçları arasında anlamlı farklar olup olmadığını test etmek için elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemlerinden SPSS 22.0 paket programı ile aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü anova testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test ve son test sonuçlarında başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklemler t-Testi (Paired Samples t-Test) tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test sonuçları ile cinsiyet değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı farklılığının olup olmadığını tespit etmek için İlişkisiz Örneklemler t-Testi (Independent Samples t-Test) tekniği kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test sonuçlarına göre ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisinin anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda gruplar arasındaki değişim farklılıklarını aynı anda görmek için Tek Yönlü Anova (One-Way Anova) tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Çalışma öncesinde ters yüz sınıf modelinin nasıl uygulanacağına dair araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alanyazın taramasından sonra ise araştırmacı tarafından, farklı sınıflarda ters yüz sınıf modeline göre çeşitli ders içerikleri yürütülmüş, asıl çalışma öncesinde modelle ilgili bilgiler pekiştirilmiştir. Aynı şekilde akademik başarı testi araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Çalışma süresince modelin uygulanması noktasında araştırmacı tarafından uzman görüşlerinden tekrar tekrar yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Deney ve kontrol grupları denkleştirilirken aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Gruplardaki öğrencilerin ortaokul 5. 6. sınıf yılsonu not ortalamaları.
2. Öğrencilerin ön test sonuçlarından almış oldukları puanlar.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluştururken yansızlığı sağlamak amacıyla yukarıda belirtilen kıstaslara göre veriler toplanıp değerlendirilmiştir. Ön test sorularından elde edilen puanlar gruplar oluşturulurken grupların denkliğini test etmek için kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları*

Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	*Sd*	*t*	*P*
Deney	*19*	30.32	*13.42*	*36*	*.18*	*.852*
Kontrol	*19*	*29.47*	*14.25*			

Ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı düzeyi açısından istatistiksel farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda farkın homojen olduğu tespit edilmiştir: [t(18) = -0.205. p > 0.05]. Deney ve kontrol grupları arasında ön test sonuçlarına göre belirgin derecede bir akademik başarı düzeyi farklılığı bulunmamaktadır. Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ön test başarı puanlarının ortalamasının $\bar{X}$= 30.32; etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}$ = 29.47 olduğu görülmektedir. Bu açıdan deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapıda olduğu ve araştırmanın sağlıklı yürütülmesi için elzem olan grupların denkliği ilkesinin sağlandığı görülmektedir.

Çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testinde toplam 25 test maddesi bulunmaktadır. Akademik başarı testi, Yaşayan Demokrasi ünitesindeki konu ve kazanımlara göre ayrıca kapsam geçerliliğinin arttırılması için uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Başarı testi, çalışmanın uygulanacağı gruplardan önce geçerlik ve güvenirlik analizi yapılması açısından okulun 8. sınıflarından birine uygulanmıştır. Bu öğrenciler testin kapsamındaki konuları bir önceki yıl bildikleri için tercih edilmişlerdir. Test-tekrar-test yöntemi ile güvenirlik katsayısı 0.88 bulunmuştur.

Ayrıca testteki her bir maddenin güçlük dereceleri ve madde ayırtedicilik indeksi hesaplanmış, madde ayırtedicilik gücü düşük görülen 7, 11, 24, 27 ve 30 maddeler testten çıkarılarak ön test ve son test değerlendirmesine alınmamıştır. Testteki her bir maddenin güçlük dereceleri ve madde ayırtedicilik indeksi Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4. *Test Maddelerinin Güçlük ve Ayırtedicilik Sonuçları*

Madde	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği
1	0.73	0.25
2	0.62	0.35
3	0.70	0.50
4	0.77	0.25
5	0.62	0.25
6	0.33	0.35
7	0.23	0.05
8	0.60	0.50
9	0.66	0.40
10	0.60	0.40
11	0.35	0.10
12	0.50	0.40
13	0.55	0.40
14	0.45	0.40
15	0.33	0.25
16	0.33	0.35
17	0.40	0.30
18	0.23	0.25
19	0.30	0.20
20	0.40	0.20
21	0.25	0.30
22	0.30	0.60
23	0.35	0.50
24	0.28	0.05
25	0.38	0.35
26	0.40	0.60
27	0.95	0.15
28	0.20	0.30
29	0.23	0.30
30	0.45	0.10

Seçilen ünite, deney grubuna ters yüz sınıf modeli ile aktarılırken kontrol grubuna etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım ile aktarılmıştır. Konunun öğretiminden sonra deney ve kontrol gruplarının her ikisine de son test uygulanmıştır.

Ayrıca testteki soruların, t testi uygulanmadan önce nasıl dağılım gösterdiği SPSS 22.0 sürümünde kontrol edilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri Huck'e (2008) göre Skewness* değerlerinin +1 ile -1 arasında ve Kurtosis* değerlerinin de +2 ile -1 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgi doğrultusunda aşağıdaki Tablo incelendiğinde Skewness ve Kurtosis değerleri (0.716 ve 1.110) normal dağılım gösteren değer aralığındadır ve bu açıdan test sorularının normal dağılım aralığında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Başarı Testine Ait Dağılım Testi Sonuçları*

Test	Değerler		İstatistik	Std. Hata
Başarı testi	Mean		30.3158	3.07893
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.8472	
		Upper Bound	36.7844	
	5% Trimmed Mean		29.6842	
	Median		28.0000	
	Variance		180.117	
	Std. Deviation		13.42077	
	Minimum		8.00	
	Maximum		64.00	
	Range		5600	
	Interquartile Range		16.00	
	Skewness*		.716	.524
	Kurtosis*		1.110	1.014

Test maddelerinin normal dağılım gösterip göstermediklerinin kontrolünün bir başka yolu ise Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk analiz yöntemleridir. Büyüköztürk (2011) 'n' sayısının 50 ve üzerinde olması durumunda 'Kolmogorov-Smirnov' testinin kullanılmasını ve 'n' sayısının 50'nin altında olması durumunda 'Shapiro-Wilk' testinin kullanılmasını önermektedir. Akbulut (2011) ise 'n' sayısının 30 ve üzerinde olması durumunda 'Kolmogorov-Smirnov' testinin kullanılmasını ve 'n' sayısının 30'un altında olması durumunda 'Shapiro-Wilk' testinin kullanılmasını önermektedir. Bu çalışmada, katılımcı kişi sayısının df = n = 19 < 50 kişiden az olması nedeniyle bakılması gereken analiz sonucu Shapiro-Wilk sonuçlarıdır. Bu açıdan bakıldığında Sig.(p = 0.550) > 0.05'den büyük olduğu

görülmektedir. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu sonuca göre test maddeleri normal dağılım eğilimindedir. Bu sonuç itibariyle başarı testinin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır.

Tablo 6. *Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testleri*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	Sig.	İstatistik	Df	Sig.
Başarı testi	.130	19	.200	.959	19	.550

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı grup ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımının uygulandığı grubun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu ve etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, uygulanan yönteme ilişkin "Yaşayan Demokrasi'' ünitesi son test başarı puanlarının t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları*

Gruplar	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sd*	*t*	*P*
Deney	*19*	60.63	*17.84*			
				36	*2.15*	*.038*
Kontrol	*19*	*48.11*	*17.97*			

Son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir: [$t(36) = 2.156$, $p = .038 < .05$]. Bu sonuca göre ters yüz sınıf modeli, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre akademik başarıyı daha belirgin ölçüde olumlu etkilemiştir. Tablo 7 incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin "Yaşayan Demokrasi" ünitesi son test başarı puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$) 60.63, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamasının ise ($\bar{X}$) 48.11 olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalardaki farklılığın yine ters yüz sınıf modelinin lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda birinci denence kabul edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ters yüz sınıf modeli uygulanan deney grubunun ön test başarı puanları ile son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

İkinci denenceyi test etmek amacıyla Paired Samples t-Testi uygulanmıştır. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı grubun ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin Paired Samples t-Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Paired Samples Statistics t-Test Sonuçları*

Deney grubu	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sd*	*t*	*P*
Ön test	*19*	30.32	*13.42*	*18*	*-9.60*	*.000*
Son test	*19*	*60.63*	*17.84*			

Korelasyon: .645 sig: .003

[t(18) = -9.6, p = .00 < .01] sonucuna göre ters yüz sınıf modelinin uygulanması sonucunda deney grubunun akademik başarı düzeyinin belirgin şekilde artmış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin ortalama başarı puanlarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}$ = 30.32 iken ters yüz sınıf modeli uygulamaları sonrasında $\bar{X}$ = 60.63'e yükselmiştir. Aritmetik ortalamadaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu t testi sonucuna göre ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda ikinci denence kabul edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı grubun ön test başarı puanları ile son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Üçüncü denenceyi test etmek amacıyla Paired Samples t-Testi uygulanmıştır. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı grubun ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin yapılan Paired Samples t-Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Paired Samples Statistics t-Test Sonuçları*

Kontrol grubu	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sd*	*t*	*P*
Ön test	*19*	29.47	*14.25*	*18*	*-5.19*	*.000*
Son test	*19*	*48.11*	*17.97*			
Korelasyon: ,550	Sig: ,015					

Üçüncü denenceyi test etmek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre farkın istatistiksel olarak son test lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir: [t(18) = -5.19, p = .000 < .05]. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım uygulanmadan önce öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}$ = 29.47 iken etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları sonrasında aritmetik ortalama $\bar{X}$ = 48.11'e yükselmiştir. Bu bulgu etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı puanlarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda üçüncü denence kabul edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Dördüncü denenceyi test etmek amacıyla Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunun cinsiyete göre ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin Independent Samples t-Test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları*

Ölçüm	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Ön test	Kız	11	34.18	12.57	17	1.52	.145
	Erkek	8	25.00	13.48			
Son test	Kız	11	63.64	14.25	17	.85	.405
	Erkek	8	56.50	22.24			

[t(17) = -1.53 p = .145 > .05] ile [t(17) = -.854, p = .405 > .05] p anlamlılık değerlerine göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Bu açıdan dördüncü denence reddedilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde deney grubuna uygulanan ön test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin ön test puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 34.18 iken aynı gruptaki erkek

öğrencilerin puan aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 25.00'dır. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin belirgin olmadığı görülmüştür: [t(17) = -1.53 p = .145 > .05].

Tablo 10 incelendiğinde deney grubuna uygulanan son test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin son test puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 63.64 iken aynı gruptaki erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 56.50'dir. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin belirgin olmadığı görülmüştür: [t(17) = -.854, p = .405 > .05].

Cinsiyete göre deney grubunda gruplar içerisinde istatistiksel olarak belirgin farklar olmadığı ortaya çıkmıştır. Tablo 10'a göre deney grubunda cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında ön test ve son test başarı düzeyi karşılaştırıldığında ise ön test uygulaması sonucu oluşan istatistiksel fark, son test uygulaması sonucu oluşan istatistiksel farka göre daha belirgindir: p (ön test) 0.145 < 0.405. Bu farklılık düzeylerine bakıldığında ön test anlamlılık değeri (p) 0.145 iken son test anlamlılık değeri (p) 0.405'tir. Buradan çıkarılacak sonuç ön test uygulamasında ters yüz sınıf modeline göre ders aşamaları uygulanmadan önce kızlar erkeklere oranla akademik açıdan daha başarılıdır. Fakat ters yüz sınıf modeli uygulaması yapıldıktan sonra son test akademik başarı durumunun kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak düştüğünü, erkek öğrencilerin akademik başarı olarak Yaşayan Demokrasi ünitesinde kız öğrencilere yaklaştığı saptanmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Beşinci denenceyi test etmek amacıyla Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun cinsiyete göre ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin Independent Samples t-Test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön test Ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları*

Ölçüm	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Ön test	Kız	11	29.09	10.13	17	-.13	.895
	Erkek	8	30.00	19.36			
Son test	Kız	11	52.36	18.11	17	1.22	.236
	Erkek	8	42.25	17.15			

[t(17) = -0.134, p = 0.895 > 0.05] ile [t(17) = 1.228, p = 0.236 > 0.05] değerleri incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu açıdan beşinci denence reddedilmiştir.

Tablo 11'e göre ön test son test puanları arasında hem erkek öğrenciler hem kız öğrenciler bazında yapılan t-testi sonuçlarına göre aritmetik ortalamalar farklı olmuş olsa bile istatistiksel açıdan bu farklılıkların anlamlı düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında gruplar içerisinde ve gruplar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak kayda değer farklılıklar görülmediği şeklindedir.

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubuna uygulanan ön test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin ön test puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 29.09 iken aynı gruptaki erkek öğrencilerin puan aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 30.00 dur. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür: [t(17) = -0.134, p = 0.895 > 0.05]. Yaşayan Demokrasi ünitesi kapsamında bu sonuca göre kontrol grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında akademik düzey olarak dikkate değer bir farklılık görülmemektedir.

Aynı şekilde kontrol grubuna uygulanan son test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin son test puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 52.36 iken aynı gruptaki erkek öğrencilerin başarı testi aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 42.25 dir. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen

sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin belirgin olmadığı görülmüştür: [t(17) = 1.228, p = 0.236 > 0.05].

Kontrol grubunda cinsiyete göre gruplar içerisinde istatistiksel olarak belirgin farklar olmadığı ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki Tabloya göre cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında ön test ve son test başarı düzeyi karşılaştırıldığında ise ön test uygulaması sonucunda cinsiyete göre istatistiksel açıdan belirgin bir fark ortaya çıkmamıştır. Test sonucunda oluşan değerlere bakıldığında cinsiyet değişkenine göre akademik başarı ön test değeri (p) 0.895 iken son test değeri (p) 0.236'tir. Buradan çıkarılacak sonuç ön test uygulamasında etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre ders aşamaları uygulanmadan önce kızlar ile erkekler arasında akademik açıdan farklılık görülmemektedir. Aynı şekilde etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım uygulaması yapıldıktan sonra son test verilerine göre kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarı, belirgin düzeyde yine farklılık göstermemiştir. Buradan çıkan sonuç ise cinsiyet değişkenine göre ön test ve son test grupları kendi içerisinde anlamlı farklılıklar göstermemekle birlikte gruplar arasında da anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak şu hususta belirtilmelidirki cinsiyet değişkeni açısından kontrol grubunda kız öğrencilerin akademik başarılarının daha fazla arttığı görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenciler ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Altıncı denenceyi test etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunun cinsiyete göre ön test başarı puanlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Kontrol Grubu Öğrencileri İle Deney Grubu Öğrencileri Arasında Cinsiyete Göre Ön test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları*

Gruplar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Deney	11B	11	34.18	12.57	17	1.52	.145
	8E	8	25.00	13.48			
Kontrol	11B	11	29.09	10.13	17	-.134	.895
	8E	8	30.00	19.36			
Deney	11B	11	34.18	12.57	10	1.23	.244
Kontrol	11B	11	29.09	10.13			
Deney	8E	8	25.00	13.48	7	-.64	.542
Kontrol	8E	8	30.00	19.36			

Tablo 12 incelendiğinde gruplar arasında hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler bazında aritmetik ortalamalar farklı olmuş olsa bile yapılan t-testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan bu farklılıkların anlamlı düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır: [t(10) = 1.238, p = 0.244 > 0.05], [t(7) = -0.640, p = 0.542 > 0.05]. Buradan çıkarılacak sonuç deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında gruplar içerisinde ve gruplar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak kayda değer farklılıklar görülmediği şeklindedir. Bu açıdan altıncı denence reddedilmiştir.

Tablo 12'ye göre deney grubuna uygulanan ön test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin ön test puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 34.18 iken aynı gruptaki erkek öğrencilerin başarı ön testi aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 25.00'dır. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin belirgin olmadığı görülmüştür:[t(17) = -1.53 p = .145 > .05]. Yaşayan Demokrasi ünitesi kapsamında bu sonuca göre deney grubunda ortalama puan olarak kız öğrencilerin lehine bir sonuç var olsa da kız ve erkek öğrenciler arasında akademik düzey olarak istatistiksel açıdan belirli bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubuna uygulanan ön test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 29.09 iken aynı gruptaki erkek öğrencilerin başarı ön testi aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 30.00'dır. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin belirgin olmadığı görülmüştür: [t(17) = -0.134, p = 0.895 > 0.05]. Yaşayan Demokrasi ünitesi kapsamında bu sonuca göre kontrol grubunda ortalama puan olarak kız öğrencilerin lehine bir sonuç var olsa da kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarı puanı düzeyi olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerinin kendi aralarındaki ortalamalar karşılaştırıldığında ise deney grubundaki kız öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$) 34.18 iken kontrol grubundaki kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 29.09'dur. Ön test sonucuna bakıldığında akademik başarı açısından deney grubundaki kız öğrencilerin lehine bir sonuç oluşmuştur. Bu sonucun istatistiksel olarak kayda değer olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre t(10) = 1.238, p = 0.244 > 0.05 durumu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre her ne kadar aritmetik ortalama olarak ön test sonuçları deney grubu kız öğrencilerinin lehine yüksek olsa da deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrenciler arasında ön test sonuçları istatistiksel olarak kayda değer bir farklılığa sahip değildir.

Deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerinin kendi aralarındaki ortalamalar karşılaştırıldığında ise deney grubundaki erkek öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$) 25.00 iken kontrol grubundaki erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 30.00'dır. Ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalama olarak kontrol grubundaki erkek öğrenciler akademik başarı açısından deney grubundaki erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu sonucun istatistiksel olarak kayda değer olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre $t(7) = -0.640$, $p = 0.542 > 0.05$ durumu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre her ne kadar aritmetik ortalama olarak ön test sonuçları kontrol grubu erkek öğrencilerinin lehine yüksek olsa da deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler arasında ön test sonuçları istatistiksel olarak belirgin bir farklılığa sahip değildir.

Tablo 12'ye göre deney ve kontrol grubunda cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında ön test başarı düzeyi karşılaştırıldığında ise gruplar arasındaki farklılığın düzeyine bakıldığında deney grubu ön test değeri (p) 0.145 iken kontrol grubu ön test değeri (p) 0.895'dir. Bu verilere göre cinsiyet bağımsız değişkeni temel alındığında deney grubunda ön test uygulaması sonucu ortaya çıkan istatistiksel değer, kontrol grubunda ön test uygulaması sonucu ortaya çıkan istatistiksel değere göre daha belirgindir: $p(\text{ön test}) = 0.145 < 0.895$.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenciler ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin cinsiyete göre son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Yedinci denenceyi test etmek amacıyla t-Testi uygulanmıştır. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunun cinsiyete göre son test başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Kontrol Grubu Öğrencileri İle Deney Grubu Öğrencileri Arasında Cinsiyete Göre Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Independent Samples t-Test Sonuçları*

Gruplar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Deney	11B	11	63.64	14.24972	17	.85	.405
	8E	8	56.50	22.23896			
Kontrol	11B	11	52.36	18.11	17	1.22	.236
	8E	8	42.25	17.15			
Deney	11B	11	63.64	14.25	10	1.78	.104
Kontrol	11B	11	52.36	18.11			
Deney	8E	8	56.50	22.24	7	-1.44	.193
Kontrol	8E	8	42.25	17.15			

Tablo 13 incelendiğinde gruplar arasında hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler bazında aritmetik ortalamalar farklı olmuş olsa bile yapılan t-testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan bu farklılıkların anlamlı düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır: [t(10) = 1.787, p = 0.104 > 0.05], [t(7) = -1.441, p = 0.193 > 0.05]. Buradan çıkarılacak sonuç deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında gruplar içerisinde ve gruplar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak kayda değer farklılıklar görülmediği şeklindedir. Bu açıdan yedinci denence reddedilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde deney grubuna uygulanan son test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin son test başarı puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 63.64 iken aynı gruptaki erkek öğrencilerin başarı son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 56.50'dir. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin belirgin olmadığı görülmüştür:[t(17) = 0.854 p = 0.405 > 0.05]. Yaşayan Demokrasi ünitesi kapsamında bu sonuca göre deney grubunda son test bazında aritmetik ortalama puanı olarak kız öğrencilerin lehine bir sonuç var olsa da kız ve erkek öğrenciler arasında akademik düzey olarak istatistiksel açıdan kayda değer bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 13'e göre kontrol grubuna uygulanan son test sonucunda grup içerisinde kız öğrencilerin başarı son test puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 52.36 iken aynı gruptaki erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 42.25'dir. Grup içerisinde bu farklılığın oluşmasında cinsiyet bağımsız değişkeninin istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacı ile Independent Samples t-Test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farkın oluşmasında cinsiyet değişkeninin etkisinin belirgin olmadığı görülmüştür: [t(17) =

1.228, p = 0.236 > 0.05]. Yaşayan Demokrasi ünitesi kapsamında bu sonuca göre kontrol grubunda son test bazında aritmetik ortalama puanı olarak kız öğrencilerin lehine bir sonuç var olsa da kız ve erkek öğrenciler arasında akademik düzey olarak istatistiksel açıdan kayda değer bir farklılık görülmemektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerinin kendi aralarındaki ortalamalar karşılaştırıldığında ise deney grubundaki kız öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$) 63.64 iken kontrol grubundaki kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 52.36'dır. Son test ortalamalarına göre aritmetik ortalama olarak deney grubundaki kız öğrencilerin lehine bir durum vardır. Bu sonucun istatistiksel olarak belirgin bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre t(10) = 1.787, p = 0.104 > 0.05 durumu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre her ne kadar aritmetik ortalama olarak son test sonuçları deney grubu kız öğrencilerinin lehine yüksek olsa da deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrenciler arasında son test sonuçları istatistiksel olarak kayda değer bir farklılığa sahip değildir.

Deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerinin kendi aralarındaki ortalamalar karşılaştırıldığında ise deney grubundaki erkek öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$) 56.50 iken kontrol grubundaki erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 42.25'dir. Son test ortalamalarına göre aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin lehine bir durum vardır. Bu sonucun istatistiksel olarak kayda değer bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre t(7) = -1.441, p = 0.193 > 0.05 durumu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre her ne kadar aritmetik ortalama olarak son test sonuçları kontrol grubu erkek öğrencilerinin lehine yüksek olsa da deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler arasında son test sonuçları istatistiksel olarak kayda değer bir farklılığa sahip değildir.

Yukarıdaki sonuçlara genel olarak bakıldığında cinsiyete göre deney ve kontrol grubunda gruplar içerisinde istatistiksel olarak belirgin farklar olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 13'e göre deney ve kontrol grubunda cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında son test başarı düzeyi karşılaştırıldığında ise anlamlılık düzeylerine bakıldığında deney grubunda son test anlamlılık değeri (p) 0.405 iken kontrol grubunda son test anlamlılık değeri (p) 0.236'dır. Bu verilere göre kontrol grubunda son test uygulaması sonucu oluşan anlamlı fark, deney grubunda son test uygulaması sonucu oluşan anlamlı farka göre daha belirgindir: p(son test) = 0.405 > 0.236. Bu sonuca göre 4 haftalık ters yüz sınıf modeli ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımla yürütülen dersler sonucunda deney grubundaki öğrenciler arasında cinsiyete göre akademik farklılık düzeyi giderek kapanmıştır. Aynı şekilde

değerlendirildiğinde kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında aritmetik ortalama olarak cinsiyete göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerin lehine bir sonuç vardır. Ayni analizler doğrultusunda gruplar arasında hem erkek öğrenciler hem kız öğrenciler bazında yapılan t-testi sonuçlarına göre aritmetik ortalamalar farklı olmuş olsa bile istatistiksel açıdan bu farklılıkların belirgin olmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında gruplar içerisinde ve gruplar arasında istatistiksel olarak cinsiyete göre son test sonuçlarında anlamlı farklılıklar olmadığı şeklindedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunda bulunan 19 öğrencinin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre durumları aşağıdaki Tabloda verilmiştir.

Tablo 14. *Deney Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Ait Frekans Sayısı, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ebeveyn	Ölçüm	Eğitim Durumları	N	%	$\bar{X}$	Ss
Baba	Ön test	Sadece okuryazar	1	5.3	20.00	.
		İlkokul mezunu	11	57.9	31.27	10.85
		Ortaokul mezunu	6	31.6	31.33	19.50
		Lise mezunu	1	5.3	24.00	.
		Toplam	19	100.0	30.32	13.42
	Son test	Sadece okuryazar	1		56.00	.
		İlkokul mezunu	11		63.82	18.20
		Ortaokul mezunu	6		58.67	19.54
		Lise mezunu	1		42.00	.
		Toplam	19		60.63	17.84
Anne	Ön test	Okuryazar değil	4	21.1	40.00	16.33
		İlkokul mezunu	10	52.6	29.20	13.60
		Ortaokul mezunu	5	26.3	24.80	7.69
		Toplam	19	100.0	30.32	13.42
	Son test	Okuryazar değil	4		75.00	19.97
		İlkokul mezunu	10		59.40	18.52
		Ortaokul mezunu	5		51.60	6.99
		Toplam	19		60.63	17.84

Deney grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında 1 (%5.3) velinin herhangi bir eğitim kademesinden mezun olmadığı ancak okuma yazma bildiği, 11 (%57.9) velinin ilkokul mezunu, 6 (%31.6) velinin ortaokul mezunu ve 1 (%5.3) velinin de lise mezunu olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında ise 4 (%21.1) velinin okuryazar olmadıkları, 10 (%52.6) velinin ilkokul mezunu, 5 (%26.3) velinin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı durumları arasında aritmetik ortalama olarak farklılıklar vardır. Yalnız eğitim durumu iyi düzeyde olan ebeveynlerin öğrencilerine derslerinde daha çok yardımcı olacakları sayıltısını varsayarsak bu öğrencilerin daha yüksek akademik başarı göstermelerini bekleyebiliriz.

Tablo 14'e bakıldığında babası ortaokul mezunu olan öğrencilerinin son test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$) 58.67 ile en yüksek ikinci ortalama, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$)75.00 ile en yüksek değerde bir ortalama olduğu, ön test ortalamalarına bakıldığında annesi okuryazar olmayan öğrencilerin yine en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin yine annesi ortaokul mezunu olan öğrencileri ortalama puan olarak geçtiklerini, babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında ön testte ilkokul mezunu babanın öğrencilerinin, ortaokul grubundakilerle hemen hemen aynı ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum yukarıdaki sayıltıyla da çelişmektedir. Yine de çalışma sonucunda ön test ve son test karşılaştırmasına bakıldığında tüm eğitim düzeylerinin karşısında öğrencilerin aritmetik ortalamalarının arttığı gözlenmiştir. Ancak artış anne ve babanın eğitim düzeylerinin farklılaşmasına rağmen yaklaşık aynı değerde olduğu görülmektedir. Yukarıdaki verilerden de anlaşılacağı üzere anne ve babanın eğitim durumuna göre deney grubu öğrencileri arasında ön test ve son test başarı puanları arasında kayda değer farklılıklar görülmemektedir.

Deney grubu ön test ve son test verileri arasında öğrenci anne ve babalarının eğitim düzeylerinin etkisinin belirlenmesine yönelik Tek Yönlü Anova (One-Way Anova) uygulanmıştır. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin yapılan Tek Yönlü Anova sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. *Deney Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Ebeveyn	Ölçüm		Kareler Toplamı	Df	Mean Square	F	P
Baba	Ön test	Gruplar arası	162.60	3	54.20	.264	.850
		Grup içi	3079.51	15	205.30		
		Toplam	3242.11	18			
	Son test	Gruplar arası	503.45	3	167.82	.482	.700
		Grup içi	5224.97	15	348.33		
		Toplam	5728.42	18			
Anne	Ön test	Gruplar arası	539.71	2	269.85	1.60	.233
		Grup içi	2702.40	16	168.90		
		Total	3242.11	18			
	Son test	Gruplar arası	1248.82	2	624.41	2.23	.140
		Grup içi	4479.60	16	279.98		
		Toplam	5728.42	18			

Tablo 15 incelendiğinde babalarının eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrencilerin grup içi sonuçlarının analizine göre F = .264 ve p = .850 > .05 olduğuna göre ön test sonuçları arasında eğitim durumuna göre öğrenci puan ortalamaları arasında belirgin farklılıklar görülmemiştir. Aynı şekilde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin ön test grup içi sonuçlarının analizine bakıldığında F = 1.60 ve p = .233 > .05 olduğu görülmektedir. Bu duruma göre annelerinin eğitim durumuna göre deney grubu öğrencilerinin grup içi ortalamaları arasında da belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Grup içi ve gruplar arası 'p' anlamlılık düzeyleri incelendiğinde p>,05 olduğu için tek yönlü anova analizine göre anne ve babalarının eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur diyebiliriz.

Babalarının eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrencilerin son test anova verilerine bakıldığında ise F = .482 ve p = .700 > .05 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde anne eğitim durumuna göre son test verilerine bakıldığında ise F = 2.23 ve p = .140 > .05 şeklindedir. Bu verilere göre anne ve baba eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında hem grup içi hem gruplar arası istatistiksel olarak belirgin farklılıklar bulunmamaktadır.

Genel olarak anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılığa sahiptir diyemeyiz. Bu nedenle sekizinci denence reddedilmiştir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunda bulunan 19 öğrencinin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre durumları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Ait Frekans Sayısı, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ebeveyn	Ölçüm	Eğitim Durumları	N	%	$\bar{X}$	Ss
Baba	Ön test	Sadece okuryazar	1	5.3	32.00	.
		İlkokul mezunu	8	42.1	29.00	19.09
		Ortaokul mezunu	8	42.1	31.00	10.20
		Lise mezunu	1	5.3	36.00	.
		Üniversite mezunu	1	5.3	12.00	
		Toplam	19	100.0	29.47	14.25
	Son test	Sadece okuryazar	1		52.00	.
		İlkokul mezunu	8		41.00	20.48
		Ortaokul mezunu	8		52.25	16.58
		Lise mezunu	1		68.00	.
		Üniversite mezunu	1		48.00	
		Toplam	19		48.11	17.97
Anne	Ön test	Okuryazar değil	4	21,1	23.00	12.81
		İlkokul mezunu	11	57.9	30.18	16.82
		Ortaokul mezunu	4	21.1	34.00	5.16
		Toplam	19	100.0	29.47	14.25
	Son test	Okuryazar değil	4		48.00	18.18
		İlkokul mezunu	11		43.09	16.33
		Ortaokul mezunu	4		62.00	19.18
		Toplam	19		48.11	17.97

Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında 1 (%5.3) velinin sadece okuma yazma bildiği, 8 (%42.1) velinin ilkokul mezunu, 8 (%42.1) velinin ortaokul mezunu, 1 (%5.3) velinin lise mezunu ve 1 (%5.3) velinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında ise 4 (%21.1) velinin okuryazar olmadıkları, 11 (%57.9) velinin ilkokul mezunu, 4 (%21.1) velinin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı durumları arasında aritmetik ortalama olarak farklılıklar vardır. Tabloya bakıldığında babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin ön test başarı puan ortalamaları birbirlerine yakın değerdedir. Aynı şekilde annelerinin eğitim durumları incelendiğinde ön test ortalamaları kontrol grubunda yine birbirine yakın değerlere sahiptir. Okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu velilerin öğrencilerinin ortalamalarına bakıldığında toplam ortalamanın +- civarında olduğu görülmektedir. Ters yüz sınıf modelinde öğrenci dersin teorik kısmını evde ya da sınıf dışı herhangi bir ortamda çalıştığından, öğrenciye ebeveynlerinin yardımcı olmaları söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında okuma yazma bilmeyen, sadece okuryazar veya ilkokul mezunu gibi eğitim düzeyi düşük velilerin öğrencilerinin ön test ve son test aritmetik ortalamalarının genel ortalamaya yakın olması, anne ve babanın eğitim düzeyi açısından kontrol grubunda öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmamıştır diyebiliriz. Ya da bir başka deyişle eğitim seviyesi düşük olan velilerin öğrencileri ile eğitim seviyesi nispeten daha yüksek olan velilerin öğrencilerinin ön test ve son test başarıları üzerinde eşit etkiye sahiptir diyebiliriz. Yine de çalışma sonucunda ön test ve son test karşılaştırmasına bakıldığında tüm eğitim düzeylerinin karşısında öğrencilerin aritmetik ortalamalarının arttığı gözlenmiştir. Ancak artış anne ve babanın eğitim düzeylerinin farklılaşmasına rağmen yaklaşık aynı değerde olduğu görülmektedir. Yalnız şu nokta da belirtilmelidir ki ters yüz sınıf modelinin nasıl uygulandığı velilere anlatılmamıştır. Ayrıca velilerin eğitim düzeyi ne olursa olsun bir konunun öğretiminde gerekli yetkinliğe sahip olmayabilirler. Yine de ters yüz sınıf modelinin sınıf dışı uygulama aşamalarında öğrencilere veli desteği olumlu katkılar sağlayabilir.

Tablo 16'dan hareketle öğrencilerin anne baba eğitim durumlarına göre ön test ve son test başarı puanları açısından grup içi ve gruplar arası kayda değer farklılıklar olduğu söylenemez. Yine de istatistiksel açıdan gruplar arasında ve grup içerisinde belirgin farklılıkların olup olmadığını tespit etmek için Tek Yönlü Anova (One-Way Anova) testi uygulanmıştır.

Dokuzuncu denenceyi test etmeye ve kontrol grubu ön test ve son test verileri arasında öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeylerinin etkisinin belirlenmesine yönelik Tek Yönlü Anova (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanlarına, anne ve babalarının eğitim durumlarının etkisinin tespitine yönelik yapılan Tek Yönlü Anova sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Ebeveyn		Ölçüm	Kareler toplamı	Df	Mean Square	F	p
Baba	Ön test	Gruplar arası	374.74	4	93.68	.400	.806
		Grup içi	3280.00	14	234.29		
		Toplam	3654.734	18			
	Son test	Gruplar arası	952.29	4	238.07	.686	.613
		Grup içi	4859.50	14	347.11		
		Toplam	5811.79	18			
Anne	Ön test	Gruplar arası	255.10	2	127.55	.600	.561
		Grup içi	3399.64	16	212.48		
		Toplam	3654.74	18			
	Son test	Gruplar arası	1048.88	2	524.44	1.762	.203
		Grup içi	4762.91	16	297.68		
		Toplam	5811.79	18			

Tablo 17 incelendiğinde babalarının eğitim durumuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test grup içi ve gruplar arası sonuçlarının analizine göre F = .400 ve p = .806 > .05 şeklindedir. Bu durumda ön test sonuçlarına göre babalarının eğitim durumuna göre öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasında kayda değer farklılıklar görülmemiştir. Aynı şekilde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin ön test grup içi ve gruplar arası sonuçlarının analizine bakıldığında F = 0.600 ve p = 0.561 > 0.05 olduğu görülmektedir. Bu duruma göre annelerinin eğitim durumuna göre kontrol grubu öğrencilerinin grup içi ve gruplar arası ortalamaları arasında da belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Grup içi ve gruplar arası 'p' anlamlılık düzeyleri incelendiğinde p > 0.05 olduğu için tek yönlü anova analizine göre baba ve anne eğitim durumuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar yoktur diyebiliriz.

Babalarının eğitim durumuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin son test anova verilerine bakıldığında ise F = 0.686 ve p = 0.613 > 0.05 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde anne eğitim durumuna göre son test verilerine bakıldığında ise F = 1.762 ve p = 0.203 şeklindedir. Bu verilere göre anne ve baba eğitim durumuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında hem grup içi hem gruplar arası istatistiksel olarak belirgin farklılıklar bulunmamaktadır.

Genel olarak anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde kayda değer farklılığa sahiptir diyemeyiz. Bu nedenle dokuzuncu denence reddedilmiştir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrenciler ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Onuncu denenceyi test etmek ve kontrol grubu ile deney grubu arasında ön test verileri üzerinde öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin etkisini tespit etmek için Tek Yönlü Anova (One-Way Anova) uygulanmıştır. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı kontrol grubu ile deney grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre ön test puanlarına ilişkin Tek Yönlü Anova sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Ön test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Ebeveyn	Ölçüm		Kareler Toplamı	Df	Mean Square	F	P
Baba	Ön test (Deney)	Gruplar arası Grup içi Toplam	162.60 3079.51 3242.11	3 15 18	54.20 205.30	.264	.850
	Ön test (Kontrol)	Gruplar arası Grup içi Toplam	374.74 3280.00 3654.73	4 14 18	93.68 234.29	.400	.806
Anne	Ön test (Deney)	Gruplar arası Grup içi Total	539.71 2702.40 3242.11	2 16 18	269.85 168.90	1.60	.233
	Ön test (Kontrol)	Gruplar arası Grup içi Toplam	255.10 3399.64 3654.74	2 16 18	127.55 212.48	.600	.561

Tablo 18 incelendiğinde babalarının eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin grup içi ve gruplar arası ön test F verileri deney grubu için $F = 0.264$ ve $p = 0.850 > 0.05$; kontrol grubu için $F = 0.400$ ve $p = .806 > .05$ şeklindedir. Anova verilerine göre ön test sonuçları arasında baba eğitim durumuna göre öğrenci puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Aynı şekilde anne

eğitim durumuna göre öğrencilerin ön test grup içi sonuçlarının analizine bakıldığında deney grubu için F = 1.60 ve p = 0.233 > 0.05; kontrol grubu için F = 0.600 ve p = 0.561 > 0.05 olduğu görülmektedir. Bu duruma göre annelerinin eğitim durumuna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test grup içi ve gruplar arası ortalamaları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Grup içi ve gruplar arası 'p' anlamlılık düzeyleri incelendiğinde p > 0.05 olduğu için deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre ön test başarı puanları arasında anlamlı fark vardır denencesi reddedilmiştir.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı öğrenciler ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

On birinci denenceyi test etmek ve kontrol grubu ile deney grubu arasında son test verileri üzerinde öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin etkisini tespit etmek için Tek Tek Yönlü Anova (One-Way Anova) tekniği uygulanmıştır. Etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım ile ters yüz sınıf modelinin uygulandığı kontrol grubu ile deney grubunun anne ve babalarının eğitim durumlarına göre son test ortalama puanlarına ilişkin Tek Yönlü Anova sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubu İle *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları*

Ebeveyn	Ölçüm		Kareler Toplamı	Df	Mean Square	F	P
Baba	Son test (Kontrol)	Gruplar arası	952.29	4	238.07	.686	.613
		Grup içi	4859.50	14	347.11		
		Toplam	5811.79	18			
	Son test (Deney)	Gruplar arası	503.45	3	167.82	.482	.700
		Grup içi	5224.97	15	348.33		
		Toplam	5728.42	18			
Anne	Son test (Kontrol)	Gruplar arası	1048.88	2	524.44	1.76	.203
		Grup içi	4762.91	16	297.68		
		Total	5811.79	18			
	Son test (Deney)	Gruplar arası	1248.82	2	624.41	2.23	.140
		Grup içi	4479.60	16	279.98		
		Toplam	5728.42	18			

Tablo 19 incelendiğinde babalarının eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin grup içi ve gruplar arası son test F verileri

deney grubu için F = 0.482 ve p = 0.700 > 0.05; kontrol grubu için F = 0.686 ve p = 0.613 > 0.05 şeklindedir. Anova verilerine göre son test sonuçları arasında baba eğitim durumuna göre öğrenci puan ortalamaları arasında kayda değer farklılıklar görülmemiştir. Aynı şekilde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin son test grup içi sonuçlarının analizine bakıldığında deney grubu için F = 2.23 ve p = 0.140 > 0.05; kontrol grubu için F = 1.76 ve p = 0.203 > .05 olduğu görülmektedir. Bu duruma göre annelerinin eğitim durumuna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test grup içi ve gruplar arası ortalamaları arasında da belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Grup içi ve gruplar arası p anlamlılık düzeyleri incelendiğinde p>0,05 olduğu için deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre son test başarı puanları arasında belirgin bir fark yoktur diyebiliriz. Bu durum sonucunda on birinci denence reddedilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma problemine ilişkin bulguların araştırma hipotezlerine göre yorumları yapılarak genel bir sonuca ulaşmaya ve öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ortaokul 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeli ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarısına etkisinin araştırılması amacıyla yapılan çalışmaya 2015–2016 eğitim-öğretim yılının 2. yarıyılında Erzurum ili Pasinler ilçesinde iki köy ortaokulu 7. sınıfında okuyan toplam 22 kız, 16 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmacının bulunduğu ortaokulda 7. sınıfta okuyan öğrenciler deney grubunu, başka bir öğreticinin görev yaptığı diğer bir ortaokulda 7. sınıf öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Araştırmanın başlangıcında her iki gruba da ön test uygulanmış ve grupların test edilecek konu ile alakalı ön bilgilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. 4 hafta süreyle deney grubuna ters yüz sınıf modeli uygulanarak 'Yaşayan Demokrasi' ünitesi konuları aktarılırken, kontrol grubuna aynı ünite etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarıyla verilmiştir. Ünite sonunda ise her iki gruba son test uygulanmıştır.

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve başarı düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için 5. ve 6. sınıf karne notları ile genel not ortalamaları incelenmiştir. Yapılan incelenme sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin 5. ve 6. sınıf genel not ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin başarı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan test, belirlenen bir 8. sınıf öğrenci grubuna uygulanarak başarı testi için madde analizleri yapılmasında kullanılmış ve bu analizler doğrultusunda 25 sorudan oluşan bir akademik başarı testi oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Yaşayan Demokrasi" ünitesine dair ön bilgilerini test etmek üzere başarı testi (ön test) uygulanmış ve test sonuçları analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ile ilgili daha önceden getirdikleri bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma

başlamadan önce konu ile ilgili bilgi düzeyi bakımından denk olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının benzer olması, araştırma sonunda öğrencilerin başarılarında meydana gelecek değişimlerin daha net bir şekilde görülmesini sağlaması açısından önemlidir. Deneysel çalışma sonrasında Sosyal Bilgiler başarı testi tekrar uygulanarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testi (son test) puanları analiz edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Yaşayan Demokrasi" ünitesinin işlenmesi sonucunda uygulanan son testlerden elde ettikleri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak ters yüz sınıf modelinin etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarını arttırmada daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca başarı testlerinin puanları analiz edildikten sonra, deney ve kontrol grubu puanlarındaki değişmeler kendi içlerinde incelenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına olumlu etkiler yaptığı sonucunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinde de ön test ve son test puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Buradan, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın da öğrenci başarısına önemli derecede katkısının olduğu söylenebilir. Ancak uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol grupları denkleştirildikten sonra her iki gruba da uygulanan ön test sonucuna göre Yaşayan Demokrasi ünitesi ön bilgi düzeyi açısından deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler yaklaşık olarak aynı düzeydedirler. Çalışma sonucunda (son teste göre) ters yüz sınıf modeli ile çalışan deney grubu, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımla çalışan kontrol grubuna nazaran daha yüksek ortalama elde ettiği için, ters yüz sınıf modeli, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre daha etkilidir sonucuna varabiliriz.

Ters yüz sınıf modeli, öğrencilerin başarılarını arttırmakla birlikte modelin öğrencilerde merak duygusunun oluşmasını, bilgiyi kullanma ve geliştirmesini, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmesini ve gelecek planlamalarında bulunmalarını sağladığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmada etkinlikler sırasında öğrencilerin yeni etkinliklere daha iyi uyum sağladıkları, gerçek duygularını daha kolay ifade ettikleri, grup çalışmalarında daha uyumlu oldukları, farklı bakış açıları geliştirebildiklerini, sorumluluklarının daha iyi bir şekilde gerçekleştirdikleri gözlenmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler neticesinde elden edilen sonuçlar bu modelin uygulanabilirliği ve akademik başarıya etkisi açısından önemlidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmayışı grupların homojen

olduğunun göstergesidir. Buna göre 7. Sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde iki farklı yöntemle verilecek konuların öğretimi öncesinde grupların bilgi düzeylerinin denk olduğu, gruplar arasında araştırmayı etkileyecek önemli bir fark olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun son test başarı puanlarına göre, grupların son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubuna uygulanan ters yüz sınıf modelinin kontrol grubuna uygulanan etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenebilir. Temel problem olan ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonucu ters yüz sınıf modeli lehine sonuçlar vermiş; öğrenci başarısının arttırılmasında ters yüz sınıf modelinin etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanlarına bakıldığında son test lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bu durumda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin başarılarını artırdığı söylenebilir. Bu sonuca göre Türkiye'de Sosyal Bilgiler alanında uygulanması oldukça yeni olan ters yüz sınıf modeli, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu anlamda Sosyal Bilgiler ve diğer birçok branşta uygulanması ile öğrenci başarısını arttırabilecek bir model olarak ters yüz sınıf modelini önerebiliriz.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Verilerden çıkarılan sonuçlara göre grupların puan ortalamalarında anlamlı bir fark vardır. Bu durumda etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunda da öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonuca göre MEB'in resmi olarak uygulanmasını istediği etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım, beklenildiği üzere öğrenci başarısını arttırmada olumlu etkiye sahiptir. Eğitimde çıktıların kalitesini arttırmayı ve temel hedef ve amaçların gerçekleşmesini ön gören bir anlayışla son 15 yıl içerisinde müfredatını ve ders içeriklerini bütünüyle yenileyen resmi eğitim programının, bu çalışma sonucunda öğrenci başarısının artmasında olumlu seyrettiği görülmüştür.

Çalışma kapsamında cinsiyet değişkenine göre deney ve kontrol grupları arasında ve grupların kendi içerisinde akademik olarak farklılıkların olup olmadığı da araştırılmıştır. Grup içerisinde ve gruplar arasında cinsiyete göre deney grubu kız ve erkek öğrencileri arasında; kontrol grubu kız ve erkek öğrencileri arasında; deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin ön test ve son test ortalamalarının kendi aralarında; deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin ön test ve son test ortalamalarının kendi aralarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmadığı

görülmüştür. Bu açıdan cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubu ön test uygulaması sonucunda ise cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yine aynı verilere göre son test uygulaması sonucunda cinsiyete göre deney grubundaki öğrenciler arasında son test puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde nötr etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu istatistiksel verilere göre ters yüz sınıf modeli uygulamaları üzerine öğrenci cinsiyetinin belirlenmiş bir etkisi bulunmamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda kontrol grubunda ön test uygulaması sonucunda cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Cinsiyete göre kontrol grubundaki öğrenciler arasında son test puanlarına göre anlamlı bir farklılıkta bulunmamaktadır. Bu sonuca göre etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımının uygulanması üzerine cinsiyet bağımsız değişkeninin belirlenmiş bir etkisi bulunmamaktadır.

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubu ve kontrol grubunda kız öğrenciler arasında ön test uygulaması sonucunda kız öğrencilerin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol gruplarında erkek öğrenciler arasında ön test uygulaması sonucunda erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla çalışma öncesinde ters yüz sınıf modeli uygulanacak deney grubu ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulanacağı kontrol grubundaki (grup içi kız-erkek hem de gruplar arası kız-kız ve erkek-erkek) öğrencilerin akademik başarı durumları üzerinde cinsiyet bağımsız değişkenininden kaynaklanan bir farklılaşma yoktur. Bu açıdan çalışma sonucunda tekrar cinsiyet değişkeninin son teste etkisi değerlendirildiğinden, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturan bir etkiye sahip olup olmadığı daha belirgin görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubu ve kontrol grubunda kız öğrenciler arasında son test uygulaması sonucunda kız öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur diyebiliriz. Yine aynı verilere göre deney ve kontrol gruplarında erkek öğrenciler arasında son test uygulaması sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İstatistiksel sonuçlara göre ters yüz sınıf modeli uygulanan deney grubu ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki (grup içi kız erkek hem de gruplar arası kız-kız ve erkek-erkek) öğrencilerin akademik başarı durumları üzerinde cinsiyet bağımsız değişkeninin herhangi bir etkisi

görülmemiştir. Cinsiyet, bu çalışma sürecine etkisi nötr olan bir konumda kalmıştır. Dolayısıyla kız ve erkek öğrenciler çalışma sürecinde cinsiyet dışında değişkenlerin etkisiyle akademik başarı açısından farklılaşmışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre deney ve kontrol gruplarında kız ve erkek öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır diyebiliriz.

Çalışmada birçok yönden veri sunulmaya çalışılmıştır. Yaşayan Demokrasi ünitesinde ters yüz sınıf modeli ile etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın karşılaştırıldığı çalışmada, öğrenci başarısına etki edebileceği düşünülen bir diğer değişken ise öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarıdır. Bu nedenle öğrenci başarısı üzerinde anne ve babalarının eğitim durumlarının bir etkisinin var olup olmadığı da tespit edilmek istenmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre ön test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerlerine bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin babalarının, öğrenci başarısında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre ön test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerlerine bakıldığında ise deney grubundaki öğrencilerin annelerinin, ön test sonuçları üzerinde öğrenci başarısında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Anne ve babanın eğitim düzeylerinin ön test sonucunda öğrenci başarısına etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, çalışma sonucunda ortaya çıkacak farklılığın, modelin uygulanmasına anne ve babaların etkisinin olabileceği sonucunu çıkarmamız açısından önemlidir.

Deney grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre son test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerleri deney grubundaki öğrencilerin babalarının, öğrenci başarısında son test üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre son test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerleri deney grubundaki öğrencilerin annelerinin, son test sonuçları üzerinde öğrenci başarısında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre ön test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerleri deney grubundaki öğrencilerin babalarının

eğitim düzeylerinin, öğrenci başarısında ön test üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre ön test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerleri kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin, son test sonuçları üzerinde öğrenci başarısında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çalışma sonucuna bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre son test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerleri kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin, öğrenci başarısında son test üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre son test puanlarının tek yönlü anova analizine göre grup içi ve gruplar arası değerleri kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin, son test sonuçları üzerinde öğrenci başarısında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın onuncu alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları üzerinde anne ve babalarının eğitim düzeylerinin anlamlı etkilerinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin grup içi ve gruplar arası verileri neticesinde ön test sonuçlarına göre her iki grup arasında baba eğitim durumuna göre öğrenci puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Aynı şekilde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin ön test grup içi ve gruplar arası sonuçlarının analizine bakıldığında annelerinin eğitim durumuna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test grup içi ve gruplar arası ortalamaları arasında da anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu durumda anne ve baba eğitim düzeylerinin deney ve kontrol grubundaki öğrenci başarılarına etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın on birinci alt amacına yönelik yapılan analizler sonucunda öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin grup içi ve gruplar arası verilerine göre son test sonuçları arasında baba eğitim durumuna göre öğrenci puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Aynı şekilde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin son test grup içi sonuçlarının analizine bakıldığında annelerinin eğitim durumuna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test grup içi ve gruplar arası ortalamaları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Sonuç olarak ebeveyn eğitim dizeylerinin öğrenci başarısına etkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Elbette ki eğitimli anne ve babalar çocukların eğitimsel hayatlarına olumlu etkiler yapmaktadırlar. Ancak bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan verilere göre çalışmanın yürütüldüğü yöre olarak kırsal kesim tercih edildiğinden daha

eğitimli anne ve babaların, öğrencilerinin derslerine sağladıkları katkının tam olarak tespit edilmesi önemlidir. Bu açıdan ilgili çalışmanın şehirsel bir ortamda bulunan okullarda, daha eğitimli anne ve babaların çocukları üzerinde uygulanması daha farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Çünkü eğitimli anne ve babaların, çocuklar üzerinde mutlak bir etkilerinden ve yönlendirmelerinden bahsedebiliriz. Ayrıca ülkemizde kız çocuklarının okutulmasındaki önyargılar, kırsal kesimde devam eden sosyoekonomik geri kalmışlık ve öğrencilerin okula devam yüzdeleri, tarım işleri başladığı zaman öğrencilerin okul gelmek yerine tarlalarda çalışması, fakir ailelerin, öğrencinin maddi, sosyal, psikolojik vb. ihtiyaçlarını giderememe gibi nedenler öğrenci başarısını olumsuz etkilerken, çalışma kapsamında yer alan bölgedeki ebeveynler düşünüldüğünde, bu ebeveynlerin, öğrencinin eğitim sürecine katkısını düşüren nedenler olarak aynı durumların geçerli sebepler olabileceğinden bahsedebiliriz. Yani kırsal kesimde yetişen ve yeterli kademelerde eğitim alamayan bununla birlikte önyargılı bir toplum ve aile içerisinde yetişen, okumayı zaman kaybı olarak görebilen, tarım, bağ, bahçe ve hayvancılık işlerine daha fazla önem verip okumayı lüks olarak gören bir ailede yetişen, geleceğin ebeveynleri, kendileri anne-baba olduklarında çocuklarına karşı yaklaşımları da aynı olabilmektedir. Bu açıdan kırsal kesimde ve oradan göç ederek şehirsel ortamlarda yetişen ve bakış açılarını değiştirmeyen ebeveynlerin, öğrenci üzerindeki etkisi sınırlı kalabilmektedir. Buda eğitimde veli katkısını beklentilerin altında tutarken, yukarıda belirtildiği gibi bu çalışmaya benzer bir araştırmayı daha üst düzey eğitim almış anne ve babaların öğrencileri üzerinde gerçekleştirmek, aradaki farkı açıkça ortaya koyabilecektir.

Ters yüz sınıf modelinin Türkiye de sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya etkisi konusunda bu çalışma bir ilktir. Daha önce Türkiye'de bu çalışmaya benzer olarak ters yüz sınıf modelinin eğitim alanında uygulandığı veya modele yönelik genel bilgilerin açıklandığı az sayıda alanyazın çalışması mevcuttur. Model, Türkiye'de yeni tanınmakla birlikte model hakkında yurt dışı yayınlarda çeşitli isimlerle yapılmış çok sayıda çalışmalar mevcuttur. Bu çalışma uygulanma şekli açısından Türkiye'de bir ilk olduğu için, çalışmanın sonucunu destekleyecek yerli atıflar mevcut değildir. Yurtdışı alanyazına bakıldığında ise birçok üniversite ve kolejde ters yüz modeli farklı isimler altında denenmiştir.

Bu çalışmalardan bir tanesi Gaughan (2014)'ın Colorado State Üniversitesi'ndeki World Civilization dersini ters yüz sınıf modeli yaklaşımıyla desenlemiştir. Ters yüz sınıf modelinin uygulanmasıyla Gaughan (2014)'a göre, öğrenciler hiç olmadıkları kadar derse güdülenmişlerdir ve ders kaynaklarıyla ilgili çalışmaları oldukça artmıştır. Bu açıdan ters yüz sınıf modeli uygulamasının olumlu sonuçlandığı söylenebilir.

Ters yüz sınıf modelinin kullanımına başka bir örnek ise Kaliforniya Üniversitesinde "Biyolojiye Giriş" dersinde uygulanmış olmasıdır. Öğrencilere sınıf dışında dersin teorik bilgisini çalışmalarını sağlamak üzere videolar verilmiş ve alıştırmaları yapmaları istenmiştir. Sınıf içinde de etkileşimli uygulamalar ile öğrenci sınav sonuçlarındaki başarılarında %21 artış olduğu saptanmıştır (Moravec vd., 2010). Bu açıdan çalışma, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı savını desteklemektedir.

Miami Üniversitesi'nde Yazılım Mühendisliği dalında da ters yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi başlarına sınıf dışında dersin bir bölümünü çalıştıklarından sorumluluk duygularının geliştiği, yazılım geliştirme konusunda daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Burge, Gannod, & Helmick, 2008). Bu sonuca bakıldığında ise ters yüz sınıf modelinin akademik başarı yanında öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişimine de katkı sağladığı sonucu çıkmaktadır.

Berrett (2012)'e göre 2008 de yapılan bir araştırma kapsamında cebir dersi zayıf olan 12 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin cebir dersini yeniden almaları sağlanmıştır. Bir başka grup ise bu dersi geleneksel yöntemlerle alan ve oldukça başarılı olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Dersi ters yüz sınıf modeliyle ve geleneksel yöntemlerle alan bu iki grubun çalışma sonunda akademik olarak aynı düzeyde bulundukları tespit edilmiştir (Berrett, 2012)

Bu çalışmadaki araştırmaya benzer olarak Franklin Üniversitesi'nde de bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İki farklı öğrenci grubu seçilerek deney grubunda olarak ters yüz sınıf modeliyle, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Çalışma sonucunda ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu daha başarılı olmuştur (Talbert, 2012). Bu çalışmanın verileri, sosyal bilgiler dersinde deney ve kontrol gruplarını karşılaştıran bu çalışmayla benzer sonuçlar ortaya çıkararak ters yüz sınıf modelinin lehine sonuçlanmıştır.

Wetterlund (2008)'a göre ise ters yüz sınıf modeli arkeoloji alanında başarılı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Onun çalışması sonucu arkeoloji derslerinde öğrenciler konuları daha kalıcı ve kısa süre de öğrendikleri saptanmıştır. Tüm bu ve benzeri çalışmalarda değinildiği üzere ters yüz sınıf modeli uygulamaları başarılı sonuçlar vermiştir.

Sosyal Bilgiler alanında Türkiye'de ilk defa uygulanan ters yüz sınıf modeli, sonuç olarak akademik açıdan öğrenci başarısını arttırdığı, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma kıyasla daha iyi sonuçlar verdiği görülmüştür. Elbette ki bir modelin veya yöntemin uygulanması aşamasında başta modelin uygulayıcıları olmak üzere birçok değişken bu sürece olumlu veya olumsuz etki yapmaktadır. Bu çalışmada dışarıdan kaynaklanabilecek etkenler kontrol altına alınmaya çalışılmış ve tarafsız değerlendirmelerle denk gruplar üzerinde çalışma yürütülmüştür. Bununla birlikte ters yüz sınıf modeli Sosyal Bilgiler alanında yeni ve

Türkiye'de bu alanda kullanımı ilk olan bir model olarak öğrenci başarısını arttırmada lehte sonuçlar vermiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu öneriler sunulmuştur:

Uygulamaya yönelik öneriler.

1. Sosyal Bilgiler dersini veren öğretmenler, ters yüz sınıf modeli konusunda bilgilendirilmeli ve bu yöntemin uygulanması konusunda teşvik edilmelidirler. Ders kazanımlarının ve temel becerilerin aktarılmasında ters yüz sınıf modelinin uygulanması için ünitelendirilmiş yıllık ders plânlarına ters yüz sınıf modeli ve uygulama teknikleri dâhil edilmelidir.
2. Tüm öğretmenlere, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle ters yüz sınıf modelini etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayacak eğitimler verilmelidir.
3. Ters yüz sınıf modeline geçiş geleneksel öğretime alışmış öğrenciler için farklı bir modeldir. Bu nedenle ters yüz sınıf modelini uygulamadan önce öğrenciler bu modelin işleyişi hakkında yeterince bilgilendirilmelidir. Ters yüz sınıf modelinin uygulanmaya başlandığı ilk süreçte sınıf dışı ortamda öğrencilerin derse çalışacağı kaynaklar daha basit ve kolay düzeyde olabilir. Daha sonraki süreçte bu basit kaynaklardan öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik onların yaş ve düzeylerine uygun daha karmaşık, üst düzey düşünme becerilerine hitap eden kaynaklara geçilebilir.
4. Ters yüz sınıf modelinde öğretmen ders süresince konu sunumu gerçekleştirmemektedir. Bu durum yerine ders saatinde birçok aktif öğrenme etkinliğine yer verilmektedir. Fakat öğrencilerin, kendi kendilerine dersin hedeflerini derinlemesine edinememe ihtimali de vardır. Bu nedenle öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencileri iyi gözleyip onların eksik edindikleri hedef ve davranışları kazanmaları için destek olmalıdır.
5. Ters yüz sınıf modelinin sınıf içerisinde uygulanması esnasında öğrenciler işbirliği yaptıkları sürece daha başarılı olacakları konusunda bilgilendirilmeli ve akrandan öğrenmenin etkililiği konusunda motive edilmelidirler.
6. Ters yüz sınıf modeli uygulanırken kullanılacak malzemeler ve materyaller, okul dışında öğrencilerin dersleri takip edecekleri çevrimdışı ve çevrimiçi videolar, ders notları vb. kaynaklar daha önceden hazırlanmalıdır.

7. Ters yüz sınıf modelinde öğrenci, dersin teorik bilgisini öğretmen kontrolü dışında almaktadır. Bu teorik bilginin öğrenci tarafından ne kadarının alındığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle ders öğretmeni ders süresinin ilk kısmını bu tespite ayırmalıdır.
8. Ters yüz sınıf modelinin uygulanması esnasında bazı öğrenciler bu yaklaşıma karsı çıkabilirler. Bunun nedeni öğrencilerin sorumluluk almaya karsı çıkmaları ve sınıfta oturup, öğretmenin anlattıklarını dinlemekten daha fazla sorumluluk almak istememeleridir. Bu durumla karşılaşmamak için öğrencilere derse katılma fırsatı verilerek, yaptıkları işlerde öğrencileri destekleyerek, üretmeyi öğreterek, öğrenmenin zevkini tatmaları sağlanmalıdır.
9. Ters yüz sınıf modeli ile farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıflarda dersler, ders içerisindeki çeşitli konular işlenebilir.
10. Ters yüz sınıf modelinin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmemektedir. Uygulama sırasında öğretmen ve öğrenciler teknolojik araç ve gereçlerden, kütüphanelerden faydalanma sıkıntısı çekmemişlerdir. Bundan sonraki çalışmalarda öğretmen ve öğrencilerin bu araçlardan yararlanması, öğrenci tutumunu ve başarısını daha da olumlu düzeyde etkileyebilir.
11. Diğer birçok aktif öğretim metotlarında bile sınıf mevcudunun öneminin büyük olduğu düşünüldüğünde ters yüz sınıf modelinin uygulanması sonucu istenen kazanımların elde edilebilmesi için kalabalık sınıfların ideal olmayabileceği göz önüne alınmalıdır.

Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

1. Ters yüz sınıf modeli ile farklı öğretim kademelerinde ve birçok farklı derste ve konuda dersler işlenebilir. Özellikle eğitim kademelerinin ileri bamaklarında yer alan öğrenci grubuyla yapılacak deneysel çalışmalar daha etkili sonuçlar ortay
2. Bu çalışma ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan ters yüz sınıf modeli başka konu ve ünitelerde de uygulanabilir.
3. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinden farklı olarak onların sosyal gelişimi üzerindeki etkisi araştırılabilir. Özellikle sınıf dışı ortamda sanal ortamda ders çalışırken öğrenciler birbirleriye iletişimde kuracaklardır. Ayrıca sınıf ortamında ise akran öğrenimine de yer verilebilecektir. Bu nedenlerle öğrenciler arasında sosyal yönden etkileşim kaçınılmaz olacağından öğrencilerdeki sosyalleşme süreci hakkında nesnel veriler elde edilebilir.

4. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, sorumluluk alma düzeyleri ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
5. Araştırma 4 hafta süreyle sınırlıdır. Araştırma süresinin daha uzun olduğu çalışmalar da yapılabilir. Uzun bir süreçte uygulanması neticesinde öğrencilerin bireysel öğrenme fikrine karşı tutumları ve öğrenmeyi öğrenme veya öğrenme kültürünün gelişmesi tutumlarını edinip edinmedikleri gözlenebilir.
6. Yapılan bu araştırmanın öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Bu yaklaşımın etkililiği, portfolyo, kavram haritası, tutum anketi gibi niteliksel tekniklerle de ölçülebilir.
7. İki ayrı okulun iki farklı sınıfı ile yürütülen çalışma daha geniş bir çalışma grubu ile yürütülebilir.
8. Sadece Sosyal Bilgiler dersinde bir ünite ile sınırlı tutulan bu çalışma daha fazla konu ve ünite ile veya farklı branşlarda gerçekleştirilebilir. Özellikle sosyal bilimlerde teorik bazda konuların sınıf dışında öğrenimi uygun olduğundan bu anlamda çeşitli branşlarda ters yüz sınıf modeli tercih edilebilir.
9. Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrenmeye etkisi konusunda çalışmalar yok denecek kadar az seviyededir. Bu nedenle ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya etkisi konusunda birçok değişken (internete erişim, ebeveyn maddi durumu vb.) göz önüne alınarak araştırmalar yapılabilir.
10. Farklı konulara ters yüz sınıf modelinin nasıl kolayca adapte edilebileceği konusunda çalışmalar yapılabilir. Buna ilaveten ters yüz sınıf modeliyle bire bir uyuşan konularda bu model, müfredatla ilişkilendirilip hazırlanan programlar eğitim camiasına önerilebilir.
11. Çalışma kırsal kesimde ve eğitim seviyesi nispeten düşük ebeveynlerin öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan şehirsel bir ortamda bulunan ve ebeveynleri daha üst düzey eğitim seviyesine sahip öğrenciler üzerinde benzer bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu durum anne ve babaların eğitim seviyelerinin öğrenci başarısına etkisini tam olarak ortaya çıkarmayı sağlayabilecektir.

KAYNAKÇA

Anonymous (2014). *The four pillars of F-L-I-P™.* Flipped Learning Network. Retrieved from https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development, 34*(1), 1-14. doi. 10.1080/07294360.2014.934336

Adam, M. (t.y). *Maya Adam flipped classroom report.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1pa3Oalh6HgyErIS0cv8tST4Lzb-uKeRcj1sFc1MGzhA/pub

Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Alaylıoğlu, R., & Oğuzkan, A. F. (1974). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü.* İstanbul: İnkılâp ve Aka.

Alexander, S. (1995). *Teaching and learning on the world wide web.* Retrieved from http://paedpsych.jk.unilinz.ac.at/PAEDPSYCH/NETSCHULE/NETSCHULELITERATUR/Alexander95.html

Alkan, C., Deryakulu, D., & Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin, süreç, ürün.* Ankara: Neva Kitapevi.

Allen, E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States.* Retrieved from https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/ blending-in.pdf

Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its us efor information literacy instruction. *Communications in Infromation Literacy, 8*(1), 7-22. doi. 10.7548/cil.v8i1.260

Arslan, A., Orhan, S., & Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 85-100.

Aslantaş, T. (t.y.). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye'de bir uygulamaları.* http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf adresinden edinilmiştir.

Ayvacı, H. Ş., & Ernas, S. (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elektronik, Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2), 212-225.

Bağcı, İ. (2007). J. J. Rousseau, Emile ve çocuğun sosyal eğitimi. B. Ata, & İ. Bağcı (Ed.), *Eğitim klasikleri incelemeleri içinde* (ss. 31-41). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Baker, J. W. (2000). The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning* (pp. 9-17). Jacksonville: Florida Community College.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bates, S. P., & Galloway, R. K. (2012). *The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: A case study.* Proceedings of the Higher Education Academy Science, Technology, Engineering and Mathematics (HEA STEM) Learning and Teaching Conference. doi:10.11120/stem.hea.2012.071.

Bennett, B. E., Spencer, D., Bergmann, J., Cockrum, T., Musallam, R., Sams, A., … Fisch, K. (2012). *The flipped class manifest.* Retrieved from http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* New York, NY: International Society for Technology in Education.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012, June 1). *How the flipped classroom is redically transforming learning.* The Daily Riff: Retrieved from http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement.* Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.

Bergmann, J., Overmeyer, J., & Wilie, B. (2013, July 9). *The flipped class: Myths vs. Reality.* The Daily Riff -Be Smarter, About Education: Retrieved from http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php

Berrett, D. (2012). *How "flipping" the classroom can improve the traditional lecture.* The Chronicle of Higher Education: Retrieved from https://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi.* Ankara: AÜEBF Yayınları, No: 164.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). *The flipped classroom: A survey of the research*. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta.

Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group ınstruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4-16.

Boneh, D. (t.y.). *Dan Boneh flipped classroom overview*. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1W3Itu8Qr-EtzxZMp4g7aQvDipDfO8LuwoKhHX96sw3M/pub

Booske, J. (t.y.). *John Booske flipped classroom report.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1drtIqLRVzMNgg2ajoi5xch9A9WUc5cqYmq6M0M8n48c/edit

Bozkurt, A. (2013, Ocak). *Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri.* Akademik Bilişim Konferansı, Akdeniz Üniversitesi tarafından düzenlenen kongre, Antalya.

Bozkurt, A., & Genç Kumtepe, E. (2014, Şubat). *Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification.* Akademik Bilişim Konferansı, Mersin Üniversitesi tarafından düzenlenen konferans, Mersin.

Bretzmann, J. (2013). *Flipping 2.0: practical strategies for flipping your class.* Retrieved from http://bretzmanngroup.com/wp-content/uploads/2013/10/Flipped-Classrooms-PDF.pdf

Bristol, T. J. (2014). Educate, excite, engage. *Teaching and Learning in Nursing, 9(1),* 43-46. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2013.11.002

Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model.* (Doctoral Dissertation, Pepperdine University). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1238015781

Bulduk, S. (2003). *Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri.* İstanbul: Çantay Kitapevi.

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation, 6*(1), 33-43.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1996). *Experimental and quasi-experimental desings for research.* Chicago: Rand McNally College Publishingcompany.

Campbell, J. (t.y.). *Jen Campbell flipped classroom report.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/152tGWontkIfhcB4h6XMnm6xmg5Xx6E0b831f037RuS8/pub

Chaplin, S. (2009). Assessmentt of the impact of case studies on student learning gains in an introductory biology course. *Journal of College Science Teaching, 39*(1), 72-79.

Clark, K. R. (2013). *Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study.* Retrieved from ProQuest Digital Dissertations: https://eric.ed.gov/?id=ED559770

Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, 19*(62), 69-94. doi. 10.17753/Ekev425

Çepni, S., Taş, E., & Köse, S. (2006). The Effect of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconseptions and attitudes towards sciense. *Computer and Education, 46*(2), 192-205. doi. 10.1016/j.compedu.2004.07.008

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development, 61*(4), 563-580.

Davis, B., & Shade, D. (1994). İntegrate, don't isolate! Computers in the early childhood curriculum. ERIC digest. Urbana, Il: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376991.pdf

Day, J. (2008). *Investigating learning with web lectures.* Retrieved from https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/22627/day_jason_a_200805_phd.pdf.

Day, J. A., & Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human-computer interaction course. *IEEE Transactions on Education,* 49(4), 420-431. doi.10.1109/TE.2006.879792

Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 333-340.

Demirer, V. (2009). *Eğitim materyali geliştirilmesinde karma öğrenme yaklaşımının akademik başarı, bilgi transferi, tutum ve öz-yeterlik algısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234900)

Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi* içinde (ss.53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Deslauriers, L., & Wieman, C. (2011). Learning and retention of quantum concepts with different teaching methods. *Physical Review Special Topics, Physics Education Research, 7*, 1-6. Retrieved from https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.7.010101

Dill, E. M. (2012). *The impact of flip teaching on student homework completion, behavior, engagement and proficiency.* Retrieved from http://www.lessonpaths.com/learn/i/flipped-classroom-research-paper/17-flipped-research-paper-action-research-effects-of-flipped-classroom

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.

Duerden, D. (2013). *Disadvantages of a flipped classroom.* Retrieved from http://www.360-edu.com/commentary/disadvantages-of-a-flipped classroom.htm#.UtaQkvRdUpW

Duruhan, K. (2004, Temmuz). *Türkiye'de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Alkım.

Ertürk , H. S. (1975). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Cihan Matbaası.

Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research, 5*(1), 215-229. doi. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3952

Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation, 6*(1), 63-71.

Findlay-Thompson, S., Mombourquette, P., & Saint, M. (2013). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation, 8*(2), 63-70.

Fisher, D. (t.y.). *Doug Fisher flipped classroom report.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1YXPo8REVsqbRQVYFyw-9e8_r9sx3OReQZ20rUktX3z0/pub

Freeman, S., O'Connor, E., Parks, J. W., Cunningham, M., Hurley, D., Haak, D., … Dirks, C. (2007). Prescribed active learning increases performance in introductory biology. *CBE Life Science Education, 6*(2), 132-139. doi:10.1187/cbe.06-09-0194

Friedman, L. W., & Friedman, H. H. (2013). Using social media technologies to enhance online learning. *Journal of Educators, 10*(1), 1-22.

Frydenberg, M. (2012). *Flipping Excel.* 2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference, New Orleans Louisiana, USA.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning and Leading with Technology*, *39*(8), 12-17.

Gannod, G., Burge, J., & Helmick, M. (2008, May). *Using the inverted classroom to teach software engineering.* International Conference on Software Engineering (ICSE). Leipzig, Germany.

Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher, 47*(2), 221-244.

Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). *A new approach in learning and teaching: The flipped classroom*. In A. C. İlhan, A. İsman, C. Birol ve, & A. Eskicumali (Ed.), Proceedings of İnternational Teacher Education Conference (s. 881-888). Sakarya, Turkey.

Glasser, W. (1990). *The quality school.* New York: Harper and Row.

Gojak, L. (2012, October). *To flip or not to flip: That is not the question!* Retrieved from National Council of Teachers of Mathematics: Retrieved from https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the President/Archive/Linda-M_-Gojak/To-Flip-or-Not-to-Flip_-That-Is-NOT-the-Question!/

Gönen, S., & Kocakaya, S. (2008, Nisan). *Öğretim teknolojileri ve duyuşsal özelliklere etkisi.* II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk, & C. R. Graham, *The handbook of blended learning* (pp. 3-21). San Fransisco: Pfeiffer.

Grover, K., & Stovall, S. (2013). Student-centered teaching through experiential learning and its assessment. *Journal of North American Colleges and Teachers of Agriculture, 57*(2), 86-87.

Hake, R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: a six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 66*, 64-74. doi. 10.1119/1.18809

Hamdan, N., McKnight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning.* Retrieved from https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: Now or never? *Journal of the American Association of Nurse Anesthetists, 82*(4), 264-269.

Hendrix, J. C. (1999). *Connecting cooperative learning and social studies.* The Clearing House. Retrieved from https://doi.org/10.1080/00098659909599642

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66.

Horton, W. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime.* USA: William Horton Consultign, Inc.

Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning.* Boston: Allyn and Bacon. Retrieved from https://uncw.edu/cas/documents/learnercenteredassessement.pdf

Huck, S. W. (2008). Reading statistics and research. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 9*(4), 193-195.

Jacot, M. T., Noren, J., & Berge, Z. L. (2014). The flipped classroom in training and development: Fad or the future? *Performance Improvement, 53*(9), 23-28.

Jenkins, C. (2012). *The advantages and disadvantages of the flipped classroom.* Retrieved from http://blog.echo360.com/blog/bid/59158/The-Advantages-and-Disadvantages-of-the-Flipped-Classroom

Johnson, L. W., & Renner, J. D. (2012). *Effects of the Flipped Classroom Model on A Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement* (Doctoral dissertation, University of Louisville).

Retrieved from https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma.* İstanbul: Feryal Matbaa.

Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 322-326.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3*(4), 117-125.

Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Response to comment on "Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science, 334*(6055), 453. doi. 10.1126/science.1204035

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science, 319*(5865), 966-968. doi. 10.1126/science.1152408.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education, 22*, 37-50. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003

King, L. H. (1993). High and low achievers' perceptions and cooperative learning in two small groups. *The Elementary School Journal, 93*(49), 399-416.

Klemmer, S. (t.y.). *Scott Klemmer flipped classroom overview*. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/15OSiEIK2uGyNcgVz2y6EIBLzfPhiT1K53vPTm1raoQI/pub

Knight, J. K., & Wood, W. B. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell Biology Education, 4*(4), 298-310. doi:10.1187/05-06-0082

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education, 78*, 160-173. doi. 10.1016/j.compedu.2014.05.009

Kurt, A. A., Orhan, D., Türkan, F., Vural, S. S., & Ozan, Ş. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 65-79.

Kuş, Z., & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 69-91.

LaFee, S. (2013). Flipped learning. *School Administrator*, 3(70), 19-25.

Lage, M. J., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43. doi.10.2307/1183338 .

Lape, N., Levy, R., & Yong, D. (2014, April 25). *Can flipped classroom help students learn? We are trying to find out.* From Slate: Retrieved from http://www.slate.com/articles/technology /future_tense/2014/04/flipped_classrooms_can_they_help_students_learn.html

Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress* (Master's thesis, Montana State University, Bozeman, MT). Retrieved from https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/1790

Maskan, A., & Güler, G. (2004). Kavram haritaları yönteminin fizik öğretmen adaylarının elektrostatik kavram başarısına ve elektrostatiğe karşı tutumuna etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 34-41.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice, 41*(4), 226-232.

McFarland, D. (t.y.). *Dan McFarland flipped classroom overview.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/188_-JY6WWr39LZyQkBIZQcyZj2O964a5hgo WfcSfyRo/pub

McLaughlin, J. E., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Davidson, C. A., Glatt, D. M., Roth, M. T., … Mumper, R. (2013). Pharmacy student engagement, performance and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education, 77*(9), 1-8. doi. 10.5688/ajpe779196.

McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., … Esserman, D. A. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine, 89*(2), 236-243. doi.10.1097/ACM.0000000000000086

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Meyer, R. (2013, September 13). The post-lecture classroom: How will students fare*? The Atlantic.* Retrieved from https://www.theatlantic.com/technology/archive/2013/09/ the-post-lecture-classroom-how-will-students-fare/279663/

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances Physiology Education, 30*(4), 159-167. doi. 10.1152/advan.00053.2006

Miller, A. (2012). *Five best practices for the flipped classroom.* Retrieved from http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller

Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning, 9*(3), 85-87.

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education* 52(10), 597-599. doi. 10.3928/01484834-20130919-03.

Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education, 25*(1), 7-11. Retrieved from http://jise.org/Volume25/n1/JISEv25n1p7.html.

Moravec, M., Williams, A., Aguilar, R. N., & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: A strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE-Life Sciences Education, 9*(4), 473-481. doi. 10.1187/cbe.10-04-0063.

Moses, G. (t.y.). *Greg Moses flipped classroom report.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1ytkj1aPtQetUEuMjKZFOwAnzZR29wE0qvZjaKQiuCDs/edit

Murphree, D. S. (2014). Writing wasn't really stressed, accurate historical analysis was stressed: Student perceptions of inclass writing in the inverted, general education, university history survey course. *History Teacher, 47*(12), 209-219.

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 student.* (Doctoral Dissertation, University of San Francisco.) Retrieved from https://search.proquest.com/docview/742560032

Musib, M. K. (2014). Student perceptions of the impact of using the flipped classroom approach for an introductory-level multidisciplinary module. *Centre for Development of Teaching and Learning (CDTL) Brief, 17*(2), 15-20.

Noor, M. (t.y.). *Mohamed Noor flipped classroom overview.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1W9VBoABrrPpWq7zBO9YPjnoSlQH4ZfFHEcAg3GYt-Cw/pub

O'dowd, D. K., & Aguilar-Roca, N. (2009). Garage demos: using physical models to illustrate dynamic aspects of microscopic biological processes. *The American Society for Cell Biology (CBE)- Life Sciences Education, 8*(2), 118-122. doi. 10.1187/cbe.09-01-0001.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2012). *Connected minds: Technology and today's learners.* Centre for Educational Research and İnnovation: Retrieved from https://doi.org/10.1787/20769679

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn-students' engagement, drive and self-beliefs*. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education, 4*(3), 227-234.

Otluoğlu, R. (2004). Sosyal bilgiler izlencesine (programına) bir bakış. Toplumsallaşma, kimlik ve kişilik. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı* içinde (ss. 290-300).

İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 100-111.

Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı: Kuramsal temeller, yapısal özellikler ve planlama için yol haritası. K. Kıroğlu (Ed.), *İlköğretim programları (1-5) sınıflar* içinde (ss. 761-781). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Parslow, G. R. (2012). Multimedia in biochemistry and molecular biology education commentary: The khan academy and the day-night flipped classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education, 40*(5), 337-338. Retrieved from https://doi.org/10.1002/bmb.20642

Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership,* 57(3), 6-11.

Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a flipped classroom model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education, 76*(10), 1-5. doi. 10.5688/ajpe7610196

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. Retrieved from https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231. Retrieved from https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Reich, J. (2012, June 20). Rethinking teaching and time with the flipped classroom. *Education Week.* Retrieved from https://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/06/rethinking_teaching_and_time_with_the_flipped_classroom.html.

Rixner, S., & Warren, J. (t.y.). *Scott Rixner and Joe Warren flipped classroom overview*. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1liic0QtOQX0OB0s5mWwxMb602xLajw97-2rnFo9-AAE/pub

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. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003

Roshan, S., & Roshan, W. (2012, August 24). My view: It's never too late to begin flipping your classroom. *CNN.* Retrieved from http://schoolsofthought.blogs.cnn.com/2012/08/24/my-view-its-never-too-late-to-begin-flipping-your-classroom/

Ruddick , K. W. (2012). Improving chemical education from high school to college using a more hands-on approach (Doctoral dissertation, The University of Memphis). Retrieved from http://adsabs.harvard.edu/abs/2012PhDT.....126R

Sainani, K. (t.y.). *Kristin Sainani flipped classroom overview.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1QhlSmNkp9D7Por0T27XjnL2OedqJGtxovOhn4juDWVY/pub.

Sarıtaş, T., & Yıldız, Ö. (2015, Şubat). *Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve ters-yüz sınıflar.* Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 69, 115-126. doi. 10.25095/mufad.396664

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi-öğretmen kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Staker, H., & Horn , M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning.* Retrieved from https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf.

Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171-193.

Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 131-136.

Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues, 9*(1), 1-3.

Taşpınar, M., & Tuncer, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 125-144.

Teng, D. C., Chen, N. S., Kinshuk, & Leo, T. (2012). Exploring students' learning experience in an international online research seminar in the synchronous cyber classroom. *Computers and Education, 58*(3), 918-930. doi. 10.1016/j.compedu.2011.10.018

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next, 12*(1), 82-83. Retrieved from http://educationnext.org/the-flipped-classroom/

Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 5*(2), 156-164. doi. 10.5961/jhes.2015.118

Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim*. 185, 130-137.

VanDoorn, G., & Eklund, A. A. (2013). Face to facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, sychronous communication. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 10*(1), 1-14.

Walvoord, B. E., & Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age.* London: Routledge.

Wegerif, R., & Yang, Y. (2011). Technology and dialogic space: Lessons from history and from the "argunaut" and " metafora" projects. In H. Spada, G. Stahl, N. Miyake, & N. Law (Eds.), *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: Vol. 1. CSCL2011 Conference Proceedings* (pp. 312-318).

Wetterlund, K. (2008). Flipping the field trip: Bringing the art museum to the classroom. *Theory Into Practice, 47*(2), 110-117. Retrieved from https://doi.org/10.1080/00405840801992298

Williams, A. (t.y.). *Adrienne Williams flipped classroom report*. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1ejdwBnPtwD_h27zr12cNahusoURdQo1jeL1rwm8s7Zc/pub

Wilson, S. G. (2013). The flipped classroom: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology*, 40, 193-199. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0098628313487461

Yapıcı, Ü. İ., & Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış öğrenme ortamında moodle kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 92-100.

Yarbro, J., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *Extension of a review of by flıpped learnıng.* Retrieved from https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri.* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 389160)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, M. (2006). Psikoloji. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (ss. 87-106). Ankara: Hegem Yayınları.

Zappe, S. E., Leicht, R. M., Messner, J. I., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009). *Flipping the classroom to explore active learning in a large undergraduate course.* In American Society for Engineering Education National Conference Proceedings, Austin, TX.

Zelikow, P. (t.y.). *Philip Zelikow flipped classroom report.* Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1AUIFujTpd1YEgZy2U7naDc7yre2ujheY4B1Pmd_KqXI/pub

Zownorega, S. J. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class* (Master's thesis, Eastern Illinois University). Retrieved from https://thekeep.eiu.edu/theses/1155/

EKLER

EK 1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (ABT)

Adı-Soyadı :

Sınıfı : 7/A

Süre : 40 dakika

Ünite : Yaşayan Demokrasi

Cinsiyet :

Babasının Eğitim Düzeyi:

Annesinin Eğitim Düzeyi:

Sevgili Öğrenciler,

Bu test, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "**Yaşayan Demokrasi**" adlı ünitedeki konuları kapsayan 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Soruları cevaplarken seçeneklerden sadece bir tanesini işaretleyiniz. Her soru eşit puan değerindedir. Puanların hesaplanmasında yanlış cevaplar doğru cevapları etkilemeyecektir.

Başarılar dilerim.

Ersin DURSUNLAR

Atatürk Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SORULAR

1. Orta Asya Türk devletlerinde Kut adı verilen yönetme yetkisinin kan yoluyla babadan oğula geçtiği kabul edilirdi. Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Yönetme yetkisinin halktan kaynaklandığı
B) Devletin saltanatla yönetildiği
C) Taht kavgalarının olmadığı
D) Ülke yönetiminde meclisin önemli olduğu

2. Türk devletlerinde,

I. Hükümdarların egemenlik hakkını Tanrıdan aldığına inanılması
II. Orhun Yazıtlarında Bilge Kağan'ın halkına hesap vermesi
III. Kurultaya katılan boy beylerinin görüşlerini özgürce ifade etmeleri

Durumlarından hangisi veya hangilerinin demokrasi anlayışı ile bağdaştığı savunulabilir?

A) Yalnız II B) Yalnız III C) I ve III D) II ve III

3. Orta Asya Türk devletlerinde her boy kurultayda temsil edilmekteydi.

Buna göre İslamiyet öncesi Türk devlet yapısıyla ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir ?

A) Din adamları yönetime katılmıştır
B) Bilim ve kültür alanında ileridir
C) Demokratik yapıdadır
D) Savaşçı özellikleri ön plandadır

4. Eski Türklerde Kurultay'da hükümdarın eşi Hatun'un yer alması aşağıdakilerden hangisini kanıtlamaktadır?

A) Kurultay'ın demokrasiyi kullandığını
B) Kadının yönetimde etkili olduğunu
C) Anaerkil toplum yapısının görüldüğünü
D) Saltanat sisteminin uygulandığını

5. I. Türk töresine göre taht, Oğuz Han ve onun soyundan gelen oğullarına aittir.
II. Eski Türk kurallarına göre devlet, hanedan üyelerinin ortak mirasıdır, malıdır.
III. Kağanların unvanları, onların başarılarını belirtir.

Yukarıdakilerin hangileri saltanatı <u>anlatır?</u>

A) Yalnız I **B) I ve II** **C) II** **D) I, II ve III**

6. Orta Asya Türk devletlerinde, devleti yönetme yetkisinin hükümdara tanrı tarafından verildiğine inanılırdı.

Sözü edilen anlayış aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kut anlayışı B) Kurultay C) Halifelik D) Egemenlik

7. İlk Türk devletlerinde hükümdara devleti yönetme yetkisinin Gök - Tanrı tarafından verildiğine inanılırdı

Bu durumun aşağıdakilerden hangisini etkilediği söylenebilir?

A) Türklerin uzak ülkelere göç etmelerini

B) Hükümdarın halk üzerindeki otoritesinin artmasını

C) Ülke içinde taht mücadelelerinin artmasını

D) Türklerin farklı dinleri kabul etmelerini

8. Osmanlı Devleti 'nde devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı yüksek kurula ……. denir.

Yukarıdaki noktalı yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) Devşirme Sistemi

B) İskan Politikası

C) Divan-ı Hümayun

D) Donanma

9. **Türklerin ilk anayasası özelliğine sahip olan Kanun–i Esasi de;** "Padişah Meclisi açma ve kapatma yetkisine sahiptir." **maddesinin yer alması, aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?**

A) Meclisin tek üstün güç olduğunun
B) Padişahın otoritesinin hala güçlü olduğunun
C) Anayasanın tüm yetkilerinin hükümete verildiğinin
D) Yasalar yanında padişahın yetkisiz olduğunun

10. Osmanlı devletinde önemli devlet işleri Divanda görüşülürdü. Din ve ırk farkı olmaksızın Divan herkese açıktı. Divanda herkes görüşünü bildirirdi ancak son söz padişaha aitti.

Buna göre aşağıdaki yargılardan hangisine <u>ulaşılamaz?</u>

A) Hükümdarın yetkilerinin kısıtlandığına
B) Herkesin özgürce görüşünü ifade ettiğine
C) Farklı konuların görüşüldüğüne
D) Danışma görevi yaptığına

11. Tanzimat fermanı'na göre,

- Ülkedeki herkes kanun önünde eşittir
- Herkesin can ve mal güvenliği kanun güvencesindedir
- Kimseden haksız yere vergi alınmayacaktır
- Hiç kimse yargılanmadan cezalandırılmayacaktır

Osmanlı padişahı Abdülmecit'in 1839'da ilan ettiği yukarıdaki Tanzimat Fermanı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine <u>ulaşılamaz?</u>

A) Çeşitli yenilikler içerdiğine
B) Askeri alanda yenilikler getirdiğine
C) Toplumsal hakları ele aldığına
D) Kanunların üstün tutulduğuna

12. Osmanlı Devleti'nde hazırlanan,

I. Tanzimat Fermanı
II. Islahat Fermanı
III. Kanun-İ Esasi

Belgelerinden hangisiyle halk <u>ilk kez</u> yönetime katılmıştır?

A)Yalnız I B) I ve III C) II ve III D) Yalnız III

13. Demokratik devletlerde, otoritenin kaynağı millet egemenliğidir. Devlet otoritesi, gücünü milletten alır, millet yararına çalışır. Milletin varlığını ve geleceğini güvence altına alır.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi, devlet otoritesinin ulusal egemenliğe dayanmasının sonuçlarından <u>değildir</u> ?

A) Milletin, yönetimde söz sahibi olması
B) Yöneticilerin, milletin çıkarlarını ön planda tutması
C) Yöneticilerin, sınırsız özgürlüğe sahip olması
D) Bireylerin, hak ve özgürlüklerini kullanmalarına fırsat tanınması

14. Bir kanunun yürürlüğe girmesinde son aşama aşağıdakilerden hangisidir?

A) Anayasa komisyonlarında görüşülerek son şeklinin verilmesi
B) TBMM'de kabul edilmesi
C) Cumhurbaşkanının onaylaması
D) Resmi Gazetede yayımlanması

15. Ülkemizde haksızlığa uğradığını düşünen vatandaşlar adaletin eşit olarak dağıtıldığı mahkemelere başvururlar. Haksızlığı şayet devlet yapmışsa bu durum da mahkeme tarafından düzeltilir.

Yukarıdaki paragrafta cumhuriyetimizin hangi niteliği vurgulanmıştır?

A) Laik Devlet
B) Sosyal Devlet
C) Demokratik Devlet
D) Hukuk Devleti

16. Türk Milleti kendini yönetecek kişileri yine kendisi seçerek iş başına getirir. Bunun için belli dönemlerde yerel ve genel seçimler yapılmaktadır. Seçimlerde oy kullanarak yurttaşlık görevini yerine getiren halk yönetimde söz sahibi olur.

Yukarıdaki paragrafta cumhuriyetimizin hangi niteliği vurgulanmıştır?

A) Laik Devlet
B) Sosyal Devlet
C) Demokratik Devlet
D) Hukuk Devleti

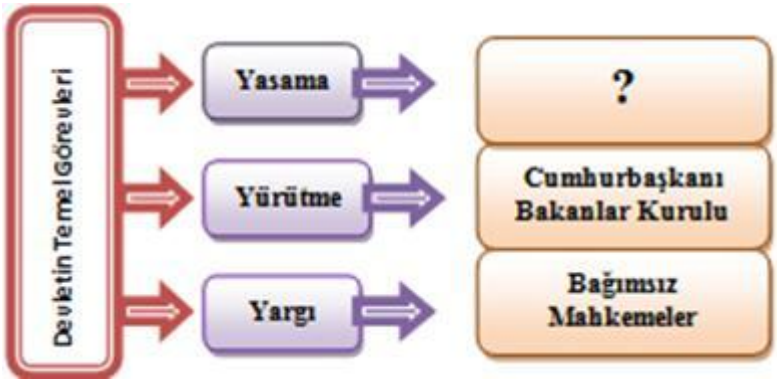
17.



Yukarıdakilerden hangisinin üyeleri halkın oylarıyla belirlenmiştir?

A) Yalnız I
B) Yalnız II
C) I ve III
D) I, II ve III

18.



Yukarıdaki bilgilere göre ' ? ' olan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) Danıştay
B) Türkiye Büyük Millet Meclisi
C) Başbakan
D) Adalet Bakanı

19. Ülkemizde devletin ve milletin geleceğine yine millet, seçimlerde oy kullanarak karar vermektedir**.**

Bu durumun ortaya çıkmasını sağlayan en temel etken aşağıdakilerden <u>hangisidir?</u>

A) Egemenlik yetkisinin millete ait olması
B) Hukukun üstünlüğü anlayışını benimsemiş olması
C) Güçler ayrılığı ilkesini benimsemiş olması
D) Mahkemelerin bağımsız olması

20. 23 Nisan 1920'de açılan TBMM, ulusal iradenin hakim olduğu bir kuruluştur.

Aşağıdakilerden hangisi bu duruma kanıt olarak <u>gösterilebilir?</u>

A) Yargı gücüne sahip olması
B) Güçler birliği ilkesini uygulaması
C) Siyası yetkileri elinde toplaması
D) Halkın seçtiği temsilcilerden oluşması

21. Anayasamıza göre hiçbir devlet organı, makam, kurum veya kişi mahkemelere emir veremez, mahkeme karalarına müdahale edemez.

Anayasanın bu ilkesiyle aşağıdakilerden hangisi vurgulanmak istenmiştir?

A) Millet egemenliği
B) Yargı bağımsızlığı
C) Yürütme yetkisi
D) Yasama yetkisi

22. Aşağıdaki bilgilerden hangisi ülkemiz hakkında <u>yanlış bilgi</u> vermektedir?

A) Devlet yönetiminde güçler ayrılığı ilkesi vardır.

B) Bağımsız mahkemeler yargı yetkisini kullanır

C) Anayasa tüm yasaların üzerindedir.

D) Anayasamızın tamamı değiştirilebilir.

23. Devletimizin vatandaşlarına insan onuruna yaraşır bir hayat seviyesi sağlamayı görev edinmesi neyi gösterir?

A) Hukuk devleti olduğunu
B) Sosyal devlet olduğunu
C) Demokratik devlet olduğunu
D) Laik devlet olduğunu

24. Aşağıdakilerden hangisi bireylerin ve medyanın gündemi belirleme ve yönetimin karar alma sürecini etkilemesine örnek olarak <u>gösterilemez ?</u>

A) Mahallelinin tepkisi üzerine Ardıçlı mahallesine baz istasyonu kurulmasından vazgeçilmesi

B) Televizyonlarda başlatılan bir kampanyanın etkisiyle TBMM'nin, sunulan bir kanun teklifini reddetmesi

C) Bir kişinin dava açması üzerine belediyenin piknik alanına alışveriş merkezi yapmaktan vazgeçmesi

D) Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin, A milletvekilinin dokunulmazlığını kaldırması

25. Aşağıdakilerden hangisi okullardaki sosyal kulüp çalışmalarının amaçlarından biri <u>olamaz?</u>

A) Öğrencilerin girişimci yapıda ve sorumluluk alan bireyler olmasına yardımcı olmak

B) Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini kolaylaştırmak

C) Öğrencilerin ders notlarını yükseltmelerine yardımcı olmak

D) Öğrencilerin diğer akranlarıyla işbirliği yapabilme becerilerini geliştirmek

CEVAP ANAHTARI

1.	**B**
2.	**D**
3.	**C**
4.	**B**
5.	**B**
6.	**A**
7.	**B**
8.	**C**
9.	**B**
10.	**A**
11.	**B**
12.	**D**
13.	**C**

14.	**D**
15.	**D**
16.	**C**
17.	**A**
18.	**B**
19.	**A**
20.	**D**
21.	**B**
22.	**D**
23.	**B**
24.	**D**
25.	**C**

EK 2. Deney Grubuna Ait Ders Planı Örneği

SINIF	7. SINIF
ÜNİTE	YAŞAYAN DEMOKRASİ
SÜRE	12 DERS SAATİ
TARİH	18 NİSAN-23 MAYIS 2016

KAZANIMLAR	1.Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder. 2.Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir. 3.Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder. 4.Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır. 5.İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Ters yüz sınıf modeli, zıt panel yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, istasyon yöntemi, münazara
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ,ARAÇ VE GEREÇLERİ ***ÖĞRETMEN** ***ÖĞRENCİ**	Video, web, ders kitabı, çalışma kitabı, yardımcı kaynaklar, konu özetleri, tahta, , haritalar, board, sınıf araç ve gereçleri,

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM

ÜNİTE: YAŞAYAN DEMOKRASİ

KAZANIM:

1. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.

DERS PLANI 1

1. TÜRKLERDE DEVLET YÖNETİMİ
   A. KURULTAYDAN TBMM'YE
   B. KUT ANLAYIŞINDAN MİLLİ EGEMENLİĞE

Dersten önce öğrencilere konuyla ilgili ders videoları, ünite ders notları, konu özetleri verilir. Öğrencilerin derse gelmeden konuya çalışmaları istenir.

Derse hazır ve konuyu çalışmış gelen öğrencilerle dersin ilk 10 dakikasında anlaşılmayan kavramlar üzerinde durulur, varsa öğrencilerin kavram eksikliği giderilir.

Dersin gelişme aşamasında öğrenciler iki gruba ayrılır. Birinci grup soru grubu, ikinci grup cevap grubu olur. Soru grubu konuya özgü sorular hazırlar. Cevap grubu ise soru grubunun muhtemel sorularına karşılık cevap kağıtları hazırlar. Bu zıt panel yöntemi ile konu pekiştirilir.

Dersin son bölümünde ise öğrencilerle soru cevap uygulaması yapılır. Her bir öğrenciye dersin bütününde geçen kavramlar ve konularla ilgili soru cevap yapılır. Soru cevap hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasında uygulanır ve ders bitirilir.

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM

ÜNİTE: YAŞAYAN DEMOKRASİ

KAZANIMLAR:

2. Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.

3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.

DERS PLANI 2

2.DEVLETİMİZİN NİTELİKLERİ VE YÖNETİM YAPISI

A. İNSAN HAKLARINA SAYGILI DEVLET
B. DEMOKRATİK DEVLET
C. ATATÜRK MİLLİYETÇİLİĞİNE BAĞLI DEVLET
D. SOSYAL DEVLET
E. LAİK DEVLET

Dersten önce öğrencilere konuyla ilgili ders videoları, ünite ders notları, konu özetleri verilir. Öğrencilerin derse gelmeden konuya çalışmaları istenir.

Derse hazır ve konuyu çalışmış gelen öğrencilerle dersin ilk 10 dakikasında anlaşılmayan kavramlar üzerinde durulur, varsa öğrencilerin eksikliği giderilir.

Dersin gelişme aşamasında öncelikle öğrencilerle işbirlikli çalışma yapılır. Sınıf 4 gruba ayrılı ve her bir gruptaki öğrenciler konu içersinde bir alt konuyla görevlendirilir. Daha sonra farklı gruplardan aynı konuyu alan öğrenciler bir grup oluşturur ve ortak konularını derinlemesine çalışırlar. Öğretmen bu aşamada öğrencilere rehberlik edecek şekilde onlara danışmanlık yapar. Ortak konuyu alan öğrenciler 20 dakikalık çalışmalarından sonra kendi gruplarına dönerler ve gruptaki her bir öğrenci diğer grup arkadaşlarına konularını anlatırlar. Anlaşılmayan veya eksik kalınan noktalarda öğretmen, öğrencilerle grup çalışmalarına eşlik eder.

Dersin son bölümünde ise her bir gruba bir çalışma kağıdı verilir ve ortak bir konu özeti çıkarmaları istenir. Daha sonra her bir gruptan bir öğrenci seçilerek soru cevap uygulaması yapılır. Bu şekilde her bir gruptaki tüm öğrencilere sorular yöneltilerek ders bitirilir.

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM

ÜNİTE: YAŞAYAN DEMOKRASİ

KAZANIM:

4. Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.

DERS PLANI 3

3.GÜNDEMİ BELİRLEYENLER VE YÖNETİMİ ETKİLEYENLER

Dersten önce öğrencilere konuyla ilgili ders videoları, ünite ders notları, konu özetleri verilir. Öğrencilerin derse gelmeden konuya çalışmaları istenir.

Derse hazır ve konuyu çalışmış gelen öğrencilerle dersin ilk 10 dakikasında anlaşılmayan kavramlar üzerinde durulur, varsa öğrencilerin eksikliği giderilir.

Dersin gelişme aşamasında öncelikle fikir taraması yapılarak ülke gündemleri ve bu gündemleri etkileyen değişkenler üzerinde durulur. Kamuoyu, basın yayın organları, sivil toplum kuruluşlarının gündemi belirleme ve etkileme konusunda rolüne uygun olarak öğrencilere istasyon çalışması yaptırılır. Sınıf 4 gruba ayrılır. Birinci istasyon grubuna gündemi belirleyen unsurlar, ikinci istasyon grubuna konuyla ilgili bir örnek olay, üçüncü istasyon grubuna sivil toplum kuruluşlarının ve medyanın, sivil toplum kuruluşlarının ve bireylerin yönetimleri etkileme konusunda işlevi hakkında bir kompozisyon ve dördüncü gruba konuyla ilgili bir afiş ve slogan çalışması ödevi verilir. Her gruba çalışması için 10 dakikalık süre tanınır. Süre sonunda her bir istasyon çalışmasını masasında bırakarak diğer istasyon grubuna gider. Ve tüm sınıf tüm çalışmaları bırakılan yerden devam ettirerek her bir grubun her bir konuda çalışması sağlanmış olur.

Dersin son bölümünde ise her bir gruba bir çalışma kağıdı verilir ve ortak bir konu özeti çıkarmaları istenir. Daha sonra her bir gruptan bir öğrenci seçilerek soru cevap uygulaması yapılır. Bu şekilde her bir gruptaki tüm öğrencilere sorular yöneltilerek ders bitirilir.

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM

ÜNİTE: YAŞAYAN DEMOKRASİ

KAZANIM:

5. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.

DERS PLANI 4

4. SOSYAL KULÜPLERDE DEMOKRASİ

Dersten önce öğrencilere konuyla ilgili ders videoları, ünite ders notları, konu özetleri verilir. Öğrencilerin derse gelmeden konuya çalışmaları istenir.

Derse hazır ve konuyu çalışmış gelen öğrencilerle dersin ilk 10 dakikasında anlaşılmayan kavramlar üzerinde durulur, varsa öğrencilerin eksikliği giderilir.

Dersin gelişme aşamasında öğrencilerden iki grup seçilerek münazara yaptılır. Birinci grubun okullardaki sosyal kulüplerin demokrasi bilincinin öğrencilerde gelişmesine katkı sağladığını savunmaları istenir. İkinci gruptan ise bu kulüplerin öğrencilerde demokratik anlayışın gelişmesinde katkısı olmadığını savunmaları istenir. Sınıf önünde iki grubun tartışmaları sağlanır. Münazara sonunda gerekirse forumda yapılıp öğrencilerden seyirci olanların soru sormalarına izin verilir.

Dersin son bölümünde ise öğrencilere birer sosyal kulüp verilir ve bu kulüplere uygun çalışma yapmaları ve kararlar almaları istenir. Ve sosyal kulüplerin demokratik anlayış kazandırmada önemli olduğunun fark edilmesi amaçlanır.

EK 3. Kontrol Grubuna Ait Ders Plan Örneği

SINIF	7. SINIF
ÜNİTE	YAŞAYAN DEMOKRASİ
SÜRE	12 DERS SAATİ
TARİH	18 NİSAN-23 MAYIS 2016

KAZANIMLAR	1.Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder. 2.Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir. 3.Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder. 4.Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır. 5.İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Araştırma yoluyla öğretim, drama, rol yapma, işbirlikli öğrenme teknikleri, beyin fırtınası
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ,ARAÇ VE GEREÇLERİ ***ÖĞRETMEN** ***ÖĞRENCİ**	Ders kitabı, çalışma kitabı, yardımcı kaynaklar, konu özetleri, tahta, , haritalar, sınıf araç ve gereçleri,

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM

ÜNİTE: YAŞAYAN DEMOKRASİ

KAZANIM:

1.Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.

DERS PLANI 1

1. TÜRKLERDE DEVLET YÖNETİMİ
   C. KURULTAYDAN TBMM'YE
   D. KUT ANLAYIŞINDAN MİLLİ EGEMENLİĞE

1.Konu ile ilgili kavramlar genel olarak açıklanır.

2.Bu kavramlara yönelik soru cevap yapılır.

3.Yönetim biçimlerini karşılaştırıyorum etkinliği kitaptan yapılır.

4.Öğrenciler 3 er li gruplara ayrılır.

5.Her bir grubun belli bir yönetim biçimini temsil ettiği rol oynama tekniği kullanılır.

6.Rol oynama tekniği sonrası beyin fırtınası tekniği ile her bir yönetim biçiminin güçlü ve zayıf yönleri araştırılır.

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM

ÜNİTE: YAŞAYAN DEMOKRASİ

KAZANIMLAR:

2. Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.

3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.

DERS PLANI 2

2.DEVLETİMİZİN NİTELİKLERİ VE YÖNETİM YAPISI

F. İNSAN HAKLARINA SAYGILI DEVLET
G. DEMOKRATİK DEVLET
H. ATATÜRK MİLLİYETÇİLİĞİNE BAĞLI DEVLET
İ. SOSYAL DEVLET
J. LAİK DEVLET

1.Konu ile ilgili kavramlar genel olarak açıklanır.

2.Bu kavramlara yönelik soru cevap yapılır.

3.Konu ile ilgili temel bilgileri içeren slayt sunumu gösterilir.

4.Bir yasanın TBMM'de nasıl oluşturulduğuna dair drama etkinliği yaptırılır.

5.Öğrenciler 3 er li gruplara ayrılır.

6.Her bir grup kendi belirleyeceği ve toplum ihtiyaç duyduğu bir alanda kanun yazma ve bu kanunu uygulama çalışması yapar.

6.Öğrencilere T.C. Anayasası incelettirilir.

7.Türkiye Devletinin temel niteliklerini öğrencilerin fark etmeleri sağlanır.

8.Öğrenciler 4 lü gruplara ayrılır.

9.Devletin temel niteliklerine dair istasyon grupları oluşturulur. Sırayla her bir grubun bütün çalışmalara katkı sunması sağlanır.

10.Ortaya çıkan çalışmaların sınıfa öğrencilerce sunumu ile ders bitirilir.

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM

ÜNİTE: YAŞAYAN DEMOKRASİ

KAZANIMLAR:

4. Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.

5. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.

DERS PLANI 3

3.GÜNDEMİ BELİRLEYENLER VE YÖNETİMİ ETKİLEYENLER

4.SOSYAL KULÜPLERDE DEMOKRASİ

1.Konu ile ilgili kavramlar genel olarak açıklanır.

2.Bu kavramlara yönelik soru cevap yapılır.

3.Konu ile ilgili temel bilgileri içeren bir video öğrencilere izlettirilir.

4.Ülke gündemlerini etkileyen unsurlarla ilgili beyin fırtınası yapılır.

5.Öğrencilerden konuyu ders kitaplarından araştırılmaları istenir.

6.Araştırma sonucunda öğrenciler konuyu diğer öğrencilere sunum yapar.

7.Öğrenciler 4 lü gruplara ayrılır.

8.Her bir grubun temsil etmesi için bir klüp kurmaları istenir.

9.Kulüp içerisinde çalışan öğrencilerin karar alma ve uygulama süreçlerinde demokratik davranışlarını farketmeleri için not tutmaları istenir.

10.Kulüp çalışmaları sonucu oluşturulan notlar sınıfta sunulur.

EK 4. İzin Belgeleri

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/10569410 19.10.2015
Konu: Araştırma İzni

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Ilgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 08/10/2015 tarihli ve 1500078401 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 06/10/2015 tarihli ve 1500075787 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesi'nin 05/10/2015 tarihli ve 1500074607 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda belirtilen üniversite ve araştırmacıların İlimiz okullarında araştırma konuları doğrultusunda anket yapma istekleri, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmaların, *ekte isimleri belirtilen okullarda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak* yapılmasına ilişkin, 16/10/2015 tarihli ve 10513581 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Mehmet Yaşar YILDIRIM
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek:
1-Onay ve ekleri
2-Komisyon kararı (3 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
20/10/2015
Selçuk DİLER
Memur

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: http://erzurum.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Ersin DURSUNLAR
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Pasinler İlçe Milli Müdürlüğüne Bağlı Ardıçlı ve Demirdöven İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaşayan Demokrasi Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma Önerisi
Veri toplama araçları	Başarı Testi
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2012/13 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.

Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

15.10.2015
Komisyon Başkanı
Çiğdem HOPUR
Şube Müdürü

Üye
Tunç AĞAVER

Üye
Mesut ARAS

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/10513581
Konu: Araştırma İzni

16.10.2015

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Ilgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 08/10/2015 tarihli ve 1500078401 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 06/10/2015 tarihli ve 1500075787 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesi'nin 05/10/2015 tarihli ve 1500074607 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda belirtilen üniversite ve araştırmacıların İlimiz okullarında araştırma yapma isteği Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. *Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak* ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması şubemizce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
16.10.2015

Yüksel ARSLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	:	Ersin DURSUNLAR
Doğum Yeri ve Tarihi	:	Ardahan/10.10.1990
Medeni Hali	:	Evli
Askerlik Durumu	:	Yapıldı.

Eğitim Durumu

Lisans	:	Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, 2014
Yüksek Lisans	:	Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014 -
Dil	:	İngilizce

İş Deneyimi

2014 -2018	:	Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Ardıçlı Ortaokulu, Pasinler/ERZURUM
2018-	:	Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Şekerli Ortaokulu, Narman/ERZURUM

İletişim

Adres	:	Ardıçlı Ortaokulu, Pasinler/ERZURUM
Elektronik Posta	:	ersin.dursunlar@atauni.edu.tr, ersindursunlar@gmail.com