

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF MODELİ**  
**UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**ÖMER NAYCI**

**Ankara, Kasım, 2017**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF MODELİ**  
**UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Ömer NAYCI**

**Danışman: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ**

**Ankara, Kasım, 2017**

## KABUL/ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Ömer NAYCI'nin hazırladığı "Sosyal Bilgiler ğretiminde Ters Y¼z Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı / Eğitimde Program Geliştirme Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

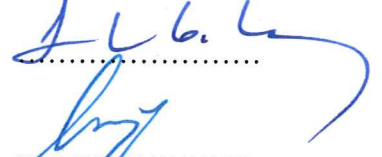
¼ye (Eş Danışman): Do. Dr. Canay DEMİRHAN İşCAN

¼ye: Prof. Dr. R. N¼khet DEMİRTAşLI

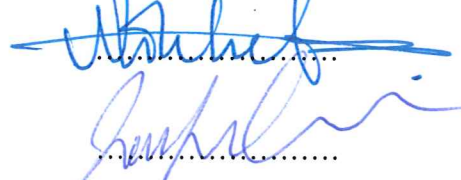
¼ye: Prof. Dr. Zahide YILDIRIM

¼ye: Doç. Dr. Fatma MIZIKACI

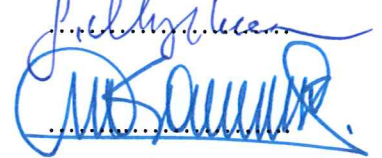
¼ye: Doç. Dr. Hanife AKAR



.....



.....



.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20.. tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

**TEZ BİLDİRİM**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Ömer NAYCI

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF MODELİ UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Nayci, Ömer

Doktora, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

Eş Danışman: Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan

Kasım 2017, xvi + 176 sayfa

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulması ve modelin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel bir araştırma olup, nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deneme uygulaması ve asıl uygulama olmak üzere iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şırnak ilinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın asıl uygulaması deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı gruptan oluşmuştur. Ters Yüz Sınıf Modeli ile öğrenim gören deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 36 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 42 maddeden oluşan başarı testi kullanılmış bunun yanı sıra öğrencilerle odak grup görüşmesi, veliler ile bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubu öğrencileriyle iki odak grup görüşmesi ve deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerinin uygulamaya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Uygulama sonunda testlerden elde edilen veriler, SPSS 21.00 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öntest ve sontest aracılığıyla elde edilen puanlar değerlendirilerek, deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığı, ilişkili örneklem için “t testi” ile analiz edilmiştir. Ayrıca eşitlenmemiş kontrol gruplu desende, iki grubun öntest ve sontest fark puanlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığı, ilişkisiz örneklemeler için "t testi" ile analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra öntest etkisi kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA analizi yapılarak test edilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin ve öğrenci velilerinin Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır..

Araştırma sonucunda, Ters Yüz Sınıf Modeli ile öğrenim gören öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği ve bu başarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, Ters Yüz Sınıf Modelinde sınıf dışı uygulamalar kapsamında, evde ders ile ilgili video izlemeyi eğlenceli bir süreç olarak görmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler, derse gelmeden önce konu ile ilgili internet sitesinden soru çözümlerini kendilerine birçok açıdan katkı sağladığını, evde konu ile ilgili tartışmaya katılmalarıyla etkileşimli bir öğrenme süreci geçirdiklerini, derse daha çok katıldıklarını, sınıf içi iletişim sürecine dahil olmayanların bu yolla düşüncelerini daha kolay bir şekilde paylaştıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak birbirlerini daha iyi tanıma olanağı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, modelin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ve daha kolay bir öğrenme süreci geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın internet erişimi noktasında kimi zaman zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Ters Yüz Sınıf Modelinin evde ders işleme, öğrenmeyi daha çok destekleme ve kaynak zenginliği sağlama gibi birçok açıdan daha önceki ders işleme yönteminden farklı olduğunu ifade ederek, çalışma kitabında yer alan ve evde yapılması gereken etkinliklerin okulda öğretmenle beraber yapılmasını farklı gerekçelerle desteklemişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Ters Yüz Sınıf Modelinin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini ve modeli diğer sınıflarda öğrenim gören arkadaşlarına önerebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modelinde en çok sevdiği uygulamanın konu tartışma olduğu görülmektedir. Ayrıca modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesini çoğunlukla desteklediklerini, model yoluyla evde ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını, hazırbulunuşluklarının arttığını ve modelin kendilerine çalışma ya da ders işleme noktasında mekan esnekliği tanıdığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğrenciler, modelde özellikle sınıf dışı uygulamalar sürecinde oyun odaklı çalışmalara da yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Veliler, Ters Yüz Sınıf Modelinin çocuğun öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin olarak, modelin derse ilgiyi arttırdığını ve böylece öğrencilerin evde ders çalışmaya daha çok zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Veliler, modelde ders işleme ve ödev yapmanın

yerinin ve şeklinin farklılaştığını vurgulamışlardır. Ayrıca veliler, modelin belirli derslerde uygulanmasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Veliler de, öğrenciler gibi, Ters Yüz Sınıf Modelinde en çok sevdikleri uygulamayı konu tartışma olarak belirtmişlerdir. Velilerin çoğu modelin çocuklarına yönelik sorumluluklarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Buna karşın velinin çocuğa yönelik sorumluluğunda azalma olduğunu belirtenler de olmuştur. Ayrıca veliler, genel olarak modeli teknoloji odaklı bir ders olarak algılamışlar ve sınıf dışı uygulama süreçlerinde videonun yanında özellikle "konu tartışma" bölümünde de görüntülü görüşme özelliğinin de olması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Ters Yüz Sınıf Modeli, Sosyal Bilgiler öğretimi, akademik başarı

**ABSTRACT****THE EVALUATION OF IMPLEMENTATION OF FLIPPED CLASS MODEL IN THE  
TEACHING OF SOCIAL STUDIES**

Nayci, Ömer

Doctoral Dissertation in Curriculum Development

Thesis Advisor: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

Co-Advisor: Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan

November 2017, xvi + 176 pages

The purpose of the present study is to put forth the effect of implementation of Flipped Class Model on the academic achievement of students in the 4<sup>th</sup> grade Social Studies course and to reveal the students' and their parents' opinions related to the implementation process. The research design involved a quasi-experimental study that integrated qualitative and quantitative research methods to extensively deal with the problem. The nonequivalent control group design, among quasi-experimental designs, was used in accordance with the purpose of the study. The research involved a pilot and an actual study. Firstly, the study group consisted of students in the 4<sup>th</sup> grade at a public school in Şırnak, Turkey, and it was conducted during the 2016-2017 school year. The actual implementation is comprised of experimental and control groups. The experimental group consisted of 34 students, while the control group involved 36 students in total. Researcher constructed an achievement test consisting of 42 items, and conducted focus group interviews with students and face-to face individual interviews with their parents.

Statistical Package for Social Studies (SPSS 21.00 version) was used for analyzing the quantitative data gathered from pre and post test scores. Researcher used Paired samples t-test to compare the means of experimental and control groups to determine whether there is a statistically significant difference between the means. In addition, researcher applied independent samples t-test to compare the means of pre-post tests of two groups to determine the statistical significance between the means in nonequivalent control group design. Finally, analysis of covariance (ANCOVA) were performed to compare and determine whether there is a statistically significant difference between post test scores while controlling for the effects of pre-test. As for qualitative data,

content analysis technique was used to reveal the students' and their parents' opinions on Flipped Classroom Model.

Results of this research signify that the students participating to the Flipped Class Model have higher academic performance than other students, and this performance is statistically significant. Students regarded watching videos, which are related to the topic covered within the scope of out-of-class activities, as an entertaining process. In addition, students specified that solving questions in the web-site related to the topic covered before attending the course, contributed to their learning. For example, they specified that they had an interactive learning process by leading discussions at home, which also enabled them to participate more in the course.

Furthermore, students stated that the Flipped Class Model enabled them to develop a positive attitude towards the course, and they had an easier learning process. However, they expressed that they occasionally had difficulty in accessing to the internet. Students also stated that Flipped Class Model differed from their former learning method in many aspects such as studying at home, supporting to learn more, providing various data resources etc. Besides, most of the students specified that Flipped Class Model developed their friendship relations, and they would suggest it to their friends. What students liked most in Flipped Class Model was "subject discussion". They also stated that they mostly supported the idea of implementing the model in all other courses. Students signified that they spent more time to study at home through the model, and their readiness increased as the model gave them the flexibility about studying or teaching. On the other hand, students stated that game-focused activities must be applied especially in out-of-class process.

Parents specified that the Flipped Class Model increased their children's interest in the course, which enabled students to spend more time to study at home. What parents liked most in Flipped Class Model was "subject discussion" just as students did. Most of the parents mentioned that the model increased their responsibility for their children. However, there were also parents specifying that there was a decrease in the responsibility of parents for their children. In addition, parents perceived the model as technology-focused, and they expressed that there should be a video-chat feature especially in "subject discussion" section along with video in out-of-class implementation processes.

**Key words:** Flipped Class Model, Social Studies teaching, academic achievement

## ÖNSÖZ

Sürekli değişen sosyal yapıya bağlı olarak toplumun bireyden beklentileri de değişmektedir. Bireyin söz konusu beklentileri karşılama noktasında almış olduğu eğitimin niteliği önemlidir. Eğitimde de buna bağlı olarak sürekli bir nitelik arayışı söz konusudur. Bu doğrultuda birçok bilimsel çalışma yürütülmektedir.

Teknolojinin her alanda yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte eğitimde de araç olarak önemli bir yer edindiği söylenebilir. Bunun doğal bir sonucu olarak son yıllarda teknolojinin bir araç olarak kullanıldığı birçok uygulama ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada özellikle son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili deneysel bir çalışma yapılmış ve sonuçlarının hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Yükseköğrenim yaşamımın her aşamasında bana yol gösteren ve akademik yaşamım süresince en zor zamanlarımda destekleyen, daima kendime rol model aldığım ve öğrencisi olmakla övündüğüm hocam ve danışmanım Prof. Dr. Fatma Bıkmaz'a, sahip olduğu bilgi birikiminden daima yararlandığım, katkılarını ve desteklerini hiçbir zaman unutamayacağım hocam ve eş danışmanım Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan'a, araştırma süresince desteklerine ve rehberliğine ihtiyacım olduğu her an yanımda olan TİK üyeleri Prof. R.Nükhet Demirtaşlı ve Prof. Dr. Zahide Yıldırım'a ve katkılarından dolayı Doç. Dr. Fatma Mızıkacı'ya çok teşekkür ederim.

Üniversite yaşamım boyunca hem lisans hem yüksek lisans hem de doktora öğrenimim boyunca her konuda bana yol gösteren, destekleyen ve bugünlere gelmemde katkılarını asla unutamayacağım hocalarım, Prof. Dr. İsmail Güven ve Prof. Dr. Ömer Adıgüzel'e çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinin farklı aşamalarında bana destek olan arkadaşlarım, Arş. Gör. Ayşemine Dinçer, Arş. Gör. Dr. Serkan Keleşoğlu, Yrd. Doç. Dr. Emrah Gül, Arş. Gör. Emel Bayrak, Arş. Gör. Meryem Hamsi, Okt. Meltem Şeref ve Arş. Gör. Dr. Alper Yetkiner'e uygulama yaptığım okulun müdürü ve öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca hiçbir zaman yalnız bırakmayan, her türlü zorluğa rağmen okutan ve hiçbir zaman sevgisini esirgemeyen anneme ve dayım Ömer'e, vermiş olduğu destekle ve göstermiş olduğu anlayışla doktora araştırmam süresince her an yanımda olan sevgili eşim Sinem'e ve kızım Sezen'e çok teşekkür ederim.

Kasım 2017

Ömer NAYCI

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL/ONAY .....	ii
TEZ BİLDİRİM .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vii
ÖNSÖZ .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvi
BÖLÜM 1 .....	1
1.1. Giriş .....	1
1.1.1.Eğitim Teknolojisi .....	3
1.1.2. Bilgisayar Destekli Öğretim .....	7
1.1.3. Ters Yüz Sınıf Modeli .....	9
1.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ters Yüz Sınıf Modeli .....	22
1.1.5. İlgili Araştırmalar .....	24
1.1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
1.1.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	33
1.1.6. Problem.....	40
1.1.7. Amaç .....	41
1.1.8. Önem .....	42
1.1.9. Sınırlılıklar .....	44
1.1.10. Tanımlar .....	45
1.1.11. Kısaltmalar .....	45
BÖLÜM 2 .....	46
2.1. Yöntem .....	46
2.1.1. Araştırmanın Modeli .....	46
2.1.2. Deney, Kontrol ve Çalışma Grupları .....	47
2.1.3. Veri Toplama Araçları .....	49
2.1.3.1. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi.....	49

2.1.3.2 Görüşme Formu .....	53
2.1.4. Verilerin Toplanması ve Araştırma Süreci .....	54
2.1.4.1. Başarı Testinin Uygulanması .....	55
2.1.4.2. TYSM'nin Geliştirilmesi ve Ön Deneme Uygulanması.....	56
2.1.4.3. Deneysel İşlem Öncesi Ön Hazırlıkların Yapılması .....	57
2.1.4.4. İnternet Sitesinin Yeniden Düzenlenmesi .....	57
2.1.4.5. Ders Videolarının Belirlenmesi ve Düzenlenmesi .....	58
2.1.4.6. Ders Planlarının Hazırlanması .....	58
2.1.4.7. Asıl Uygulamanın Yapılması .....	59
2.1.4.7.1. Deney Grubu .....	59
2.1.4.7.2. Kontrol Grubu .....	66
2.1.4.8. Uygulama Sonucunda Verilerin Toplanması ve Analizi .....	66
2.1.4.9. Araştırmacının Rolü.....	67
2.1.5. Verilerin Analizi .....	67
2.1.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	67
2.1.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	68
BÖLÜM 3 .....	70
3.1. Bulgular ve Yorum .....	70
3.1.1. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulaması sonucunda; deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? .....	70
3.1.2. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel sınıf modeli uygulaması sonucunda; kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? .....	71
3.1.3. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin; 3.1.3.1. Öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? .....	72
3.1.3.2. Öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? .....	72
3.1.3.3. TYSM ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin Sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? .....	74

3.1.4. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM Uygulama Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	77
3.1.5. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM Uygulama Süreci İle İlgili Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	106
3.2. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmiş Tartışması.....	126
BÖLÜM 4 .....	133
4.1. Sonuçlar ve Öneriler.....	133
4.1.1. Sonuç .....	133
4.1.1.1. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM Uygulama Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	134
4.1.1.2. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM Uygulama Süreci İle İlgili Veli Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	135
4.1.2. Öneriler.....	137
4.1.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	137
4.1.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	137
KAYNAKÇA .....	139
EKLER .....	152
EK 1: İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi .....	152
EK 2: Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu .....	161
EK 3: Veli Görüşme Formu.....	163
EK 4: Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Onayı .....	164
EK 5: TYSM Uygulama Ders Planı Örneği.....	166
EK 6: TYSM Uygulama Tanıtım Broşürü .....	170
EK 7: Öğrencilerin Teste Verdiği Yanıtlar.....	172
EK 8: Geleneksel Sınıf Modeli Uygulama Ders Planı Örneği .....	173
ÖZGEÇMİŞ.....	175

## ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa No
<b>Çizelge 1.</b> Eğitim Teknolojisinin Tarihsel Gelişimi.....	5
<b>Çizelge 2.</b> 5E Modeli ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması .....	16
<b>Çizelge 3.</b> Geleneksel ve TYSM'nin Uygulandığı Sınıfların Karşılaştırılması.....	18
<b>Çizelge 4.</b> Geleneksel Sınıfların ve TYSM'nin Uygulandığı Sınıflarda Yapılan Etkinlikler ve Ayrılan Süre Açısından Karşılaştırılması .....	19
<b>Çizelge 5.</b> Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desenin Sembolük Görünümü .....	47
<b>Çizelge 6.</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	48
<b>Çizelge 7.</b> Başarı Testine İlişkin Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi.....	51
<b>Çizelge 8.</b> Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük Düzeyleri .....	52
<b>Çizelge 9.</b> Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Düzeyleri.....	53
<b>Çizelge 10.</b> Denel İşlemlerin Haftalara Göre Özetlenmesi .....	59
<b>Çizelge 11.</b> Deney Grubunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları .....	70
<b>Çizelge 12.</b> Kontrol Grubunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları .....	71
<b>Çizelge 13.</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları .....	72
<b>Çizelge 14.</b> Sontest Puanlarının İstatistiksel Olarak Kontrol Edildiği Koşulda Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Betimsel İstatistikler.....	73
<b>Çizelge 15.</b> Düzeltilmiş Öntest Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları .....	73

<b>Çizelge 16.</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrenim Gören Öğrencilerin	
Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları.....	74
<b>Çizelge 17.</b> Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Teste	
Verdikleri Doğru Yanıtların Zihinsel Süreçlere Göre Dağılımı .....	75
<b>Çizelge 18.</b> Öğrencilerin Evde Ders ile İlgili Video İzlemenin Konuyu	
Öğrenmeye Olan Etkisine İlişkin Görüşleri .....	77
<b>Çizelge 19.</b> Öğrencilerin İlgili Siteden Kısa Testleri Çözmelerinin Konuyu	
Öğrenmelerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri .....	79
<b>Çizelge 20.</b> Öğrencilerin Evde Konu ile İlgili Tartışmaya Katılmanın Arkadaş	
İlişkilerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri .....	81
<b>Çizelge 21.</b> Öğrencilerin Sınıf Dışında Yaptıkları Uygulamaların Derse Karşı	
İsteklerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri .....	84
<b>Çizelge 22.</b> Öğrencilerin Sınıf Dışında Yaptıkları Uygulamalar Sırasında	
Karşılaştıkları Durumlara İlişkin Görüşleri.....	86
<b>Çizelge 23.</b> Öğrencilerin Ders İşleme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri .....	88
<b>Çizelge 24.</b> Öğrencilerin Evde Yapılması Gereken Etkinliklerin	
Okulda Öğretmenle Beraber Yapılmasına İlişkin Görüşleri .....	90
<b>Çizelge 25.</b> Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinin TYSM'ye	
Göre İşlenmesi Önerisine İlişkin Görüşleri.....	92
<b>Çizelge 26.</b> TYSM'nin Öğretmen ve Arkadaş	
İletişimine Olan Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri .....	94
<b>Çizelge 27.</b> Öğrencilerin TYSM'de En Çok Sevilen/Hoşlanılan	
ve Hiç Sevilmeyen/Hoşlanılmayan Durumlara İlişkin Görüşleri.....	96
<b>Çizelge 28.</b> Öğrencilerin Tüm Derslerde TYSM'nin uygulanıp	
Uygulanmayacağına İlişkin Görüşleri.....	99

<b>Çizelge 29.</b> Öğrencilerin TYSM'nin Derse Karşı Sorumluluklarına ve Derse Ayırdıkları Zamana Etkisine İlişkin Görüşleri .....	102
<b>Çizelge 30.</b> Öğrencilerin TYSM'yi Tanımlamalarına İlişkin Görüşleri.....	104
<b>Çizelge 31.</b> Öğrencilerin TYSM'de Başka Hangi Özelliklerin Olmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri.....	105
<b>Çizelge 32.</b> TYSM'nin Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Veli Görüşleri .....	107
<b>Çizelge 33.</b> TYSM Kapsamında Karşılaşılan Durumlara İlişkin Veli Görüşleri .....	110
<b>Çizelge 34.</b> Ders İşleme Yöntemleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Veli Görüşleri .....	113
<b>Çizelge 35.</b> Tüm Derslerin TYSM ile İşlenmesi Konusunda Veli Görüşleri .....	116
<b>Çizelge 36.</b> TYSM'de En Çok Sevilen/Hoşlanılan ve Hiç Sevilmeyen/Hoşlanılmayan Durumlara İlişkin Veli Görüşleri .....	118
<b>Çizelge 37.</b> TYSM'nin Çocuklara Karşı Sorumluluklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Veli Görüşleri.....	120
<b>Çizelge 38.</b> Velilerin TYSM'ne İlişkin Tanımları.....	122
<b>Çizelge 39.</b> TYSM'de Başka Hangi Özelliklerin Olmasının İstendiğine İlişkin Veli Görüşleri .....	124

**ŞEKİLLER DİZİNİ**

	<b>Sayfa No</b>
<b>Şekil 1.</b> Ters Yüz Sınıf Modeli .....	12
<b>Şekil 2.</b> Ters Yüz Sınıf Modelinde Sınıf İçi Uygulamalar ile Sınıf Dışı Çevrimiçi Bileşenler.....	14
<b>Şekil 3.</b> Araştırma Süreci .....	55
<b>Şekil 4.</b> İnternet Sitesinin Genel Görünümü .....	56
<b>Şekil 5.</b> "Ders İzle" Menüsü Ekran Görüntüsü.....	62
<b>Şekil 6.</b> "Kısa Sınavlar" Menüsüne Ait Test Analiz Sonuçları .....	61
<b>Şekil 7.</b> "Konu Tartışma" Menüsüne Ait Ekran Görüntüsü .....	64
<b>Şekil 8.</b> Öğrencilerin "Konu Tartışma" Kısmında Verdikleri Yanıtlardan Örnekler .....	65

## BÖLÜM 1

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçevenin yanı sıra, araştırma konusu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara, araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Giriş

Sosyal yapı sürekli değişen ve kendisini yenileyen dinamik bir sürece sahiptir. Söz konusu yapının önemli bir parçası olan bireyin, çağdaş koşullar altında bu yapıyla uyum sağlayabilmesi için birey, kendisini sürekli yenileyebilmeli ve geleceği olabildiğince doğru bir şekilde yordayabilmelidir. İçinde bulunduğumuz süreçte, her alanda olduğu gibi bilim ve teknoloji de çok hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Söz konusu gelişmeleri takip ederek ve doğru çıkarımlarda bulunarak, toplumsal yapıya uyum sağlayabilmek için birey, bilim ve teknolojiye yaşanan yenilikleri doğru bir biçimde okuyabilmeli ve yaşamına yansıtabilmelidir. Bunu sağlayabilmenin en etkili yolu da kuşkusuz eğitimidir. Birey aldığı eğitim yoluyla kendi yaşamına yön verebilmekte ve çevresine katkı sunabilmektedir. Bireyin almış olduğu eğitimin niteliği, kaliteli bir yaşam standardı geçirebilmesiyle orantılıdır. Yaşam standartları yüksek olan birey yaşadığı topluma doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sunabilmektedir. Her toplum nitelikli insan gücüne gereksinim duymaktadır. Bu doğrultuda eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak bu durumun başarısı için, bireyin istenilen yönde davranış geliştirme sürecinin eğitimin paydaşları tarafından desteklenmesi beklenir.

Çağdaş bireyin dolayısıyla toplumun oluşum ölçütlerinden biri de bilimin temelinde meydana getirdiği yaşam şeklidir. Bilim temelinde ortaya çıkan gelişmeler, tüm toplumsal dinamikleri tetiklemede ve toplumun temel öğelerini var olan yerden olması gereken yere taşıma çabası içerisinde. Bu süreçte bazı olgu ve oluşumların veya bilimsel bir takım yeniliklerin birey açısından yaşamına olumsuz etkileri olduğu düşünülebilir; ancak bilim ve teknolojiye gelişmeler olumlu ve olumsuz yönleriyle bir bütün düşünülmelidir.

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, toplumsal paradigmalardan hem oluşum sürecinde hem de yaşama yansıması açısından birey için hem bir amaç hem de bir araç olma niteliği taşımaktadır. Ancak bilim ve teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan durumlar, teknolojinin eğitimde birey için kazanımların elde edilmesi noktasında, daha çok bir araç olma görevini üstlenmektedir. Başka bir deyişle bilim ve teknoloji; genelde sosyal yaşamı kolaylaştırmak, özelde ise bireyin başarısı için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Dinamik bir yapıya sahip olan eğitim, sürekli bir gelişim süreci geçirmektedir. Bu da öğretim programlarının günün ihtiyaçlarına cevap verebilirlik düzeyi ile paralellik göstermektedir. Başka bir ifadeyle küresel anlamda günün koşullarına ve yaşanan çağa uygun ideal bireylerin yetişmesi için ihtiyaç duyulduğu dönemlerde öğretim programlarında bazı geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2009, s.11). Sıkı bir ilişki içinde olan temel öğelerden birinin değişmesi durumunda diğer öğeler de buna bağlı olarak değişebilmektedir.

Bilimdeki gelişmeler ile Sanayi Devrimi sonrasında giderek artan yüklü bilgi birikiminin okullara yüklediği sorumluluklar, hedef davranışların güncel yaşamdan oluşturulmasına yönelik çalışmaları doğurmuştur. Bilimdeki gelişmeler ve Sanayi Devrimi öncesinde akademik olarak kayda değer sayılan materyaller çok daha azdı ve kültürel mirastan aktarılmak istenen önemli öğelerin seçimi daha kolaydı. Bilimin gelişiminin ardından her bir nesilde hızlanarak artan bilgi birikimi karşısında okullar, bilginlerin kabul ettikleri her şeye programlarında yer veremediler. Belirli bilgi, beceri veya yeteneklerin yaşanan çağda önemi giderek artan şekilde sorgulanmaya başlandı (Tyler, 1949/2014, s. 15). Günümüzde bu ve buna benzer toplumsal gelişmeler, değişen koşullar ve yaşam kültürüne bağlı olarak, toplumda ideal birey olmanın standartları da değişmektedir. Böylece eğitimde bireye kazandırılması gereken amaçlar da değişmekte ve bunun bir sonucu olarak "Ne öğretilim?" sorusuna bağlı olarak, "Nasıl öğretilim?" sorusu güncelliğini korumaktadır.

### 1.1.1. Eğitim Teknolojisi

Öğrenme öğretme sürecinde hedef davranışların kazandırılması için özellikle araçsal boyutta farklı gereksinimler ortaya çıkmıştır. Söz konusu gereksinimlerin başında eğitim teknolojisi gelmektedir. Eğitim ve teknoloji ayrı kavramlar olmasına rağmen, öğrenme öğretme ortamlarında kaliteyi arttırmak için birlikte kullanılmaktadır. Eğitim ve teknolojinin birlikte kullanılması ile yeni bir disiplin olan "eğitim teknolojisi"ni ortaya çıkarmıştır (İşman, 2015, s. 49). Eğitim teknolojisi; genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır. Diğer bir deyişle, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Alkan, 2011, s.13). Bu yönüyle eğitim teknolojisinin program geliştirme süreciyle benzer bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim teknolojisi; "öğretim"in, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terimdir. Örneğin; "fen eğitimi teknolojisi", "dil öğretimi teknolojisi", "Biyoloji öğretimi teknolojisi" gibi. Bu terim ilgili disiplin alanlarına özgü olarak etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturmak üzere amaçlı ve kontrollü durumlarda insangücü ve diğer dış kaynaklar ile birlikte işe koşarak belirli özel hedefler doğrultusunda öğrenme ve öğretme süreçleri tasarımı, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin bütününe içeren sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir. Eğitim Teknolojisi ise insanın öğrenmesi olgusunun tüm yönlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmek, bunlara çözümler geliştirmek üzere ilgili tüm unsurları (insangücünü, bilgileri, yöntemleri, teknikleri, araç-gereçleri, düzenlemeleri vb.) işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten bir süreçtir. Diğer bir deyişle "eğitim teknolojisi", öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplini vurgularken, "öğretim teknolojisi" deyimini ise bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin kılavuzlanması etkinliğini ifade etmektedir (Alkan, 2011, s.15).

Öğrenmeyi kılavuzlama anlamına gelen öğretimde, daha çok "nasıl" sorusuna yanıt aranır. Eğitim programında ise "ne" sorusuna yanıt aranır. Kimi durumlarda öğretimi yöntemler, öğretme rolü ya da sunuş becerileri olarak; eğitim programını ise bir programlama, bir plan ya da öğrenme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebilir

(Demirel, 2012 s.6). Günümüzde eğitim programlarının amacına ulaşabilmek için, bir araç olarak eğitim teknolojilerinin önemi artmaktadır.

Öğretim programlarının amacına ulaşabilmesi için çeşitli teknik, yöntem ve stratejiler işe koşulmaktadır. Yeni nesillerin teknolojiye entegrasyonu noktasındaki hızlı gelişimini pozitif bir noktaya taşımak ve teknolojinin bireyin yaşamını kolaylaştırmanın ötesinde öğrenmeleri yapılandırmasında önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve eğitimde teknoloji gittikçe yaygınlaşmaktadır. Schunk'ın (2012) da belirttiği gibi, önceleri teknolojinin öğrenmeleri kolaylaştırıcı bir potansiyele sahip olduğu düşünülemezdi. Teknolojik sınıf uygulamalarında film, televizyon, projeksiyon, radyo vb. araçların kullanılması uzun bir geçmişe dayanmıyor. Oysa bugün birçok öğrenci, normal sınıflarda hiçbir şekilde olması mümkün olmayan olayların ve çevrenin simülasyonları sayesinde deneyim kazanabiliyorlar. Uzak mesafedeki biriyle iletişim kurarak, geniş bir bilgiye sahip uzman öğretim sistemleriyle etkileşim kurabilmektedir.

Teknoloji, öğrencilerin öğrenmesine, yaratıcı olmasına ve küresel dünyada aktif rol oynamasına yardımcı olmaktadır. Teknoloji sayesinde dezavantajlı grupta (Sosyo ekonomik düzey açısından vb.) yer alan öğrenciler için yeni öğrenme olanakları sunulmaktadır. Öğrencilerin teknolojiyi öğrenme sürecinde kullanmaları, ayrıca öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilere yeni bir boyut getirmektedir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini organize etmek için daha çok sorumluluk almakta ve araştırma yoluyla daha çok öğrenmektedir. Öğretmenler de öğrencilerin bilgiyi üreten kişiler olmaları için onlara yardım etmekte ve onları bilgilerini diğerleriyle paylaşmaları için cesaretlendirmektedir. Teknolojiden en yüksek düzeyde faydalanılması durumunda öğretmenin rolü geleneksel yazı tahtası, konuşma, ders kitabına dayalı öğretim yaklaşımından öğrenmeyi yönlendirme ve öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım etme yaklaşımına doğru değişmektedir (Saban, 2007, s.10). Gelişen ve kendini bireyin ve toplum ihtiyaçları ölçütünde sürekli yenileyen eğitim sistemleri, öğrenci merkezli bir yapıyı ön plana çıkarmakta ve bireyin kendi öğrenmelerini kendisinin yapılandırması gerektiği düşüncesine vurgu yapmaktadır.

Bireyin öğrenme eylemini gerçekleştirdiği okul ortamı, öğrenmenin zamanı ve sınırı ucu açık bir sürece doğru ilerlerken, ihtiyaçlara cevap verme noktasında yetersiz kaldığı gerçeği, gittikçe tartışılan bir konu olmaya başlamıştır. Öğrenmeyi öğrenme gibi çerçevesi geniş ve bireyin öğrenme sürecinde kendisiyle baş başa kaldığı düşünceleri,

olguları sorguladığı bir süreçte öğrenme noktasında kendi sentezini oluşturmakta ve böylece dış dünyaya ilişkin yeni bir algı kazanabilmektedir. Okulun, tüm bunlar için bireyi öğrenme, fiziki ve zaman açısından tatmin edici olmakta yetersiz kaldığı söylenebilir. Yeni eğitim sistemleri okullara yeni bir sorumluluk yüklerken, okul toplum ilişkisinin daha sıkı bir şekilde birbirine bağlandığı bir sosyal değişim sürecinin yaşandığı savunulabilir. Okullar, bu konuda farklı bir yönelim gösterme çabası içerisindeyken nesiller arası kültürel ve sosyal bağların güçlenmesine de katkı sunmaktadır. Tüm bu amaçları gerçekleştirirken okul, yetiştirdiği bireyleri sınırlı bir zaman diliminde bireyin öğrenmelerini kontrol etmenin ötesinde okul dışı öğrenmelerin de şekillenmesinde rol oynamaya başladığı söylenebilir. Bunu da gerçekleştirmede bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir yere sahiptir.

Tarihsel süreçte farklı şekillerde ve farklı uygulamalarla ortaya çıkan eğitimde teknolojinin gelişimi incelendiğinde; İşman (2015) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı isimli çalışmasında, Çizelge 1'de yer aldığı gibi eğitim teknolojisinin gelişim sürecini beş ana döneme ayırmıştır:

Çizelge 1

*Eğitim Teknolojisinin Tarihsel Gelişimi*

<b>Birinci Gelişim Dönemi</b>	Ateşin Bulunması ve İlk Eğitim Teknolojisi Kuramlarının Gelişmesi (1900'lere kadarki dönem)
<b>İkinci Gelişim Dönemi</b>	İşitsel ve Görsel Araçların Gelişmesi (1980'lere kadar olan dönem)
<b>Üçüncü Gelişim Dönemi</b>	Bilgisayarlı Eğitim (1990'lı yıllar)
<b>Dördüncü Gelişim Dönemi</b>	Otomasyon, Sibernik ve Sanal Eğitim (21. yüzyıl)
<b>Beşinci Gelişim Dönemi</b>	Eğitim Sisteminin Kökten Değişimi; (Gelecek yüzyıllar)

Kaynak: İşman 2015, 87.

Eğitim teknolojisinin tarihsel gelişimi incelendiğinde; her yeni dönemde meydana gelen gelişmeler bir önceki döneme göre daha karmaşık ve gelişmiş yapıda olmaktadır. Buna göre birinci dönem, daha ateşin bulunması ve uygulanması ile eğitim

teknolojisi kullanılmaya başlanmıştır. İkinci gelişim döneminde ise daha çok görsel ve işitsel araçların bulunuşu ve eğitimde uygulanması ön plana çıkmıştır. Üçüncü gelişim döneminde Bilgisayarın eğitime etkisi ile birlikte bilgisayar destekli uygulamalar başlamıştır. Dördüncü gelişim döneminde otomasyon ve sibernasyon sistemleri sayesinde eğitim teknolojilerinde köklü devrimler başlamıştır. Beşinci gelişim döneminde ise geleceğin eğitim sistemi, eğitim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı, öğretmenlerin rehber olduğu, bireysel öğretim faaliyetleri ile zamandan ve maliyetten tasarruf sağlanarak daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerin meydana geldiği bir eğitim sistemi öngörülmektedir (İşman, 2015, s.117).

Kavram olarak, eğitim teknolojileri başlangıçta çok sınırlı ve dar kapsamlı bir anlamı içerirken, bugün teknoloji ve sistem anlayışına dayalı karmaşık yapıları bir disiplini ve eğitimde disiplinlerarası bir yaklaşımı ifade etmektedir (Alkan, 2011, s.36).

Eğitim teknolojisinin gelişim dönemleri ve yansımaları açısından bugünkü varılan noktada teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecini çok yönlü bir şekilde değiştirdiği söylenebilir. Nitekim teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim öğretim mekan, olanak, kapsam bakımından değişmektedir. Sözelimi; internetin yaygınlaşmasıyla birlikte sınıf ortamlarında daha önce mümkün olmayan ya da zor ve masraflı süreçleri gerektiren etkinlikler düzenlemek mümkün olmuştur. Bir müzede sanal gezi yaparak tarih öğretilenmekte, farklı ülkelerden çocuklarla video konferans yaparak dil pratiği yaptırılabilenekte, bulut teknolojiye yüklenen bir belge sınıfta paylaşılabilir. Öğrenme ortamı, sadece sınıf, öğretmen ve öğrenciyle sınırlı kalmamaktadır (Ersoy, 2013, s. 31). Ancak eğitim teknolojilerinin alana bir takım yeni seçenekler getirmesinin yanında bazı sorunlar da oluşturabilir. Özellikle eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitim toplumu üzerindeki etkisi ve öğretmenin süreçteki rolüne etkisi düşünülmesi gereken konulardır. Bunun yanı sıra görsel-işitsel araçlar uzmanı rolünde nasıl bir değişim olacağı ve program geliştirme uzmanının görevinin dolayısıyla programı nasıl etkileyeceği gibi konularda bir belirsizliğin yaşandığı söylenebilir (Alkan, 2011, s.42). Tüm bunlar eğitim teknolojilerinin, eğitimde çok önemli işlevleri olduğunu ancak beraberinde bir çok soruyu da getirdiği görülmektedir.

Birçok işleve sahip olan eğitim teknolojisinin söz konusu işlevleri yerine getirirken bilgisayar, teknolojik bir araç olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bilgisayarların eğitimde kullanılması esas itibariyle gör-ışit tekniklerinin mantıksal bir

gelişimidir. Bununla beraber bu araç, diğer yardımcı eğitim araçları yanında yer alırken, temel öğretme kavramında köklü değişikliklere de neden olmaktadır. Konuya Türkiye'deki durum açısından bakınca, bilgisayarın Türkiye'de ilk defa 1960'larda kullanılmaya başlandığı ve kısa bir süre içinde bir hayli gelişme kaydedildiği görülmektedir (Alkan, 2011, s.181). Sağlamış olduğu olanaklar açısından eğitimde bilgisayar, Bilgisayar Destekli Öğretim olarak önemli bir yer edinmiştir.

### 1.1.2. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar Destekli Öğretim, bilgisayarların sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır (Yalın, 2004, s.165). Başka bir tanıma göre, bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2013, s.37). Her iki tanımdan da anlaşılacağı üzere Bilgisayar Destekli Öğretim, öğretim sürecinde hem bir araç hem de bir yöntem olarak varlığı ve işlevi açısından ön plana çıkmaktadır. Bunu gerçekleştirirken öğretim sürecinde farklı uygulama biçimleriyle kullanılabilir.

Bilgisayar Destekli Öğretim, uygulama biçimlerinin ilkinde öğretmen konuyu mevcut uygulamanın şartlarına göre sınıfta işler. Dersi kaçıran ya da derste başarısız olan öğrencilere ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve eksikliklerini tamamlayabilmeleri için bilgisayar yardımı ile öğrenme fırsatı sağlanabilir. Başka bir deyişle bilgisayar burada ders saati dışında öğrenci için bir özel öğretmen görevi üstlenebilir. Bilgisayar Destekli Öğretim, uygulama biçimlerinden ikincisinde ise öğretmen, öğrenilmesi gereken içerikle ilgili sunum yapar. Sunumunu tamamladıktan sonra öğrenilenlerin kalıcı hale gelebilmesi için alıştırmaya, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını bilgisayar yardımıyla yapabilir. Bilgisayar Destekli Öğretim, uygulama biçimlerinden sonuncusunda ise öğrenme içeriği bilgisayar yardımı ile öğrencilere sunulur. Öğrenci bilgisayar ortamında edindiği bilgileri aynı şekilde alıştırmaya ve uygulama çalışmalarını pekiştirmeye çalışır (Sevim, 2015, s.35-36).

Bilgisayar Destekli Öğretim, uygulama biçimleri açısından ele alındığında; öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylık sağlamaktadır. Böylece öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlere de çeşitli kolaylıklar sağlayarak, daha verimli bir öğrenme atmosferinin oluşmasına olanak sağladığı söylenebilir. Ancak Bilgisayar Destekli Öğretimin yararları yanında, beraberinde getirmiş olduğu bir takım sınırlılıklar da söz konusudur. Sözelimi; öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen, öğretme işinden çok öğrencisinin gereksinimine cevap verecek bilgileri düzenleyen bir programcı durumuna gelebilir (Alkan, 2011, s.41). Ayrıca öğrencilerin sosyo-psikolojik gelişmelerini engellemesi, öğretimi bireyselleştirebilmesi, öğrencinin sınıf içinde arkadaşları ve öğretmeniyle olan etkileşimini azaltması, özel donanım ve beceri gerektirmesi, eğitim programıyla uyumlu olmaması sonucunda amaca hizmet etmemesi ve öğrencilerin yaratıcılığını engelleyebiliyor olması buna örnek olarak verilebilir (Erişen ve Çelikgöz, 2014, s.129). Bununla birlikte Bilgisayar Destekli Öğretimin başarısı nitelikli yazılımların bulunmasına bağlıdır. Eğer kullanılan herhangi bir yazılım programı konuyu öğretiliyorsa veya yazılım, eğitim programını kapsamıyorsa amacına ulaşmak da bir o kadar zorlaşabilir (Seferoğlu, 2014, s.119).

Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamaları sınıf içerisinde öğretmen gözetiminde kullanılacak yazılımlar şeklinde tasarlanabildiği gibi, öğrencilerin evlerinde kendi kendine kullanabilecekleri yazılımlar şeklinde de tasarlanabilmektedir. Yaygın olarak geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim uygulama türleri arasında testler, alıştırmalar, öğretici yazılımlar, başvuru yazılımları, benzetimler ve eğitsel oyunlar bulunmaktadır. Söz konusu yazılımlardan öğretici ders yazılımları, öğrencilerin bir öğretmene ihtiyaç duymadan bilgisayarla etkileşim kurarak bir konuyu öğrenmelerine olanak sağlayan ve genellikle metin, ses, görüntü, video, canlandırma, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi öğeleri içeren etkileşimli ders içerikleridir. Gelişmiş öğretici yazılımlar kendi içlerinde test, alıştırma, başvuru, benzetim ve oyun gibi diğer öğeleri de barındırabilirler (Mutlu, 2013, s.100).

Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamaları daha çok sınıf içi uygulamalar olarak karşımıza çıkarken, gittikçe okul dışı uygulamalar açısından da bir araç olarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Gelişen teknolojiye bağlı olarak ortaya çıkan bilgi çeşitliliği okulların ideal bireyi yetiştirme açısından sorumluluğunu arttırmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin zaman açısından sınırlı olan ders sürecini daha etkili

kullanmaları gerektiği düşüncesi önem kazanmıştır. Böylece eğitimde okul dışı zamanın da etkin bir şekilde kullanılması noktasında; teknoloji, önemli bir araç olarak ön plana çıkmıştır. Eğitimde teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecinde bir araç olarak kullanılması boyutuyla bu süreçte yeni yönelimlerin ve dolayısıyla yeni uygulamaların oluşmasına temel oluşturmuştur.

### 1.1.3. Ters Yüz Sınıf Modeli

Eğitimde teknolojinin bir araç olarak kullanılması noktasında, bu çalışmanın da problem durumunu oluşturan sınıf içi yeni bir yönelim ortaya çıkmıştır. Söz konusu yönelim "Flipped Instruction" veya "Flipped Classroom" olarak adlandırılmaktadır (Seaman ve Gaines, 2013, s.25). Kavram, uluslararası alanyazında Flipped Classroom ve Flipped Instruction kavramlarının yanı sıra; Inverted Classroom, Reverse Teaching, Backwards Classroom (Baker, 2000; Brown, 2012; Lage, Platt ve Treglia, 2000) olarak da ifade edilirken, Türkçe alanyazında dönüştürülmüş ve tersine çevrilmiş sınıf olarak ifade edilmektedir (Demiralay ve Karataş, 2014, s.337).

Modele ilişkin uluslararası alanyazında daha çok "Flipped Classroom" ile "Inverted Classroom" kavramları kullanılmaktadır. Flipped kavramının sözlük anlamı, Oxford İngilizce sözlüğünde; "hızlıca çevirmek" olarak adlandırılırken, Inverted sözcüğünün anlamı ise; "tersine çevirmek, baş aşağı çevirmek, ters yüz etmek" olarak belirtilmiştir (Warren, 1999, s.247). Bu modelde somut anlamda bir sınıfın tersine çevrilmesi söz konusu değildir. Fakat belli bir öğretim programı içerisinde yer alan konularla ilgili öğrenme etkinlikleri, öğrenme zamanının bir bölümünde ve öncelikle çevrimiçi ortamlarda; sonrasında öğretmen gözetiminde ve sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Başka bir deyişle geleneksel anlamda sınıf ortamında gerçekleştirilen ilk öğrenme etkinlikleri, sınıf dışına; sınıf dışında gerçekleştirilen ve ödev olarak nitelendirilen son öğrenme etkinlikleri ise sınıf içine taşınmaktadır (Demiralay, 2014, s.26). Modelin uygulama şekline bakıldığında; modelin Türkçe karşılıklarının modelin anlamını tam olarak desteklemediği görülmektedir. Nitekim modele ilişkin yapılan çalışmalarda Türkçe olarak çeşitli karşılıkların kullanıldığına tanık olunmaktadır.

Türkçe yapılan kimi çalışmalara bakıldığında; dönüştürülmüş ve tersine çevrilmiş sınıf kavramlarının yanı sıra Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel (2014) "Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi" isimli çalışmalarında modeli, "Ters Yüz Sınıf Sistemi" olarak adlandırmıştır. Sever (2014) "Bireysel Çalgı Keman Derslerinde Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanması" isimli çalışmasında modeli, "Çevrilmiş Öğrenme Modeli" olarak adlandırmıştır. Demiralay (2014) "Evde Ders Okulda Ödev Modelinin Benimsenmesi Sürecinin Yeniliğin Yayılımı Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi" başlıklı doktora tezinde modeli "Evde Ders Okulda Ödev" olarak adlandırmıştır. Ekmekçi (2014) "Flipped Writing Class Model With A Focus on Blended Learning" başlıklı doktora tezinde "Tersten Yapılandırılmış Yazma Sınıfı Modeli" olarak adlandırmıştır. Turan ve Gökteş (2015) yapmış oldukları "Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmalarında modeli "Ters Yüz Sınıf Yöntemi" olarak tanımlamışlardır. Temizyürek ve Ünlü (2015) "Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom" başlıklı çalışmada ise yabancı alanyazında yer alan karşılığının olduğu gibi kullanıldığı görülmektedir. Boyraz (2014) "İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, modeli "Tersine Eğitim Uygulaması" olarak ele aldığı görülmektedir.

"Flipped classroom" kavram olarak J. Wesley Baker'ın 2000 yılında Florida'da öğrenme ve öğretim temalı uluslararası bir konferansta yaptığı "The classroom flip, using web course management tools to become the guide by the side" adlı bir sunumuyla ortaya atılmıştır. Lage, Platt ve Treglia (2000), "The Journal of Economic Education" adlı dergide günümüzdeki öğretme ve öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklılıkların olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Lage ve arkadaşlarına göre teknolojilerin ve çoklu ortam kaynaklarının gelişmesi, ulaşım ve kullanım kolaylıkları ve öğrencilerin bunları kullanma heveslerinin yüksek olması, bu kaynakların öğretme ve öğrenme sürecine dâhil edilmesine olanak vermiştir. Baker, (2011) "The Origins of The Classroom Flip" adlı çalışmasında konferanstaki sunumu sonrasında Miami Üniversitesinden bir öğretim elemanının bu modeli uygulamak istediğini yazmıştır. Kısa bir süre sonra da Lage ve arkadaşları benzer bir kavramı kullanarak "The Inverted Classroom" adında bir yayın hazırlamıştır (Temizyürek ve Ünlü, 2015, s.66). Model 2000 yılında ortaya atılmasına karşın, yaygınlaşma süreci

2007-2008 eğitim öğretim yılı ile başlamıştır. Bergmann ve Sams (2012, s.4) modelin uygulamaya başlama sürecini; Sams tarafından bir gün ortaya atılan bir fikirle doğduğunu, bunu da şöyle ifade etmişlerdir: Öğrenciler, ders çalışma sürecinde bireysel olarak herhangi bir konuda zorluk çektiklerinde bir öğretmene ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenciler, bir öğretmene ihtiyaç duymadan dersle ilgili içeriği alabilir. Bunu da bütün dersleri videoya çekip, ev ödevi olarak öğrenciler bu videolardan yararlandıktan sonra sınıfa geldiklerinde öğrencilerin anlamadıkları noktalar konusunda öğrencilere yardımcı olunabilir düşüncesiyle model uygulama alanında yaygınlaşmaya başlar.

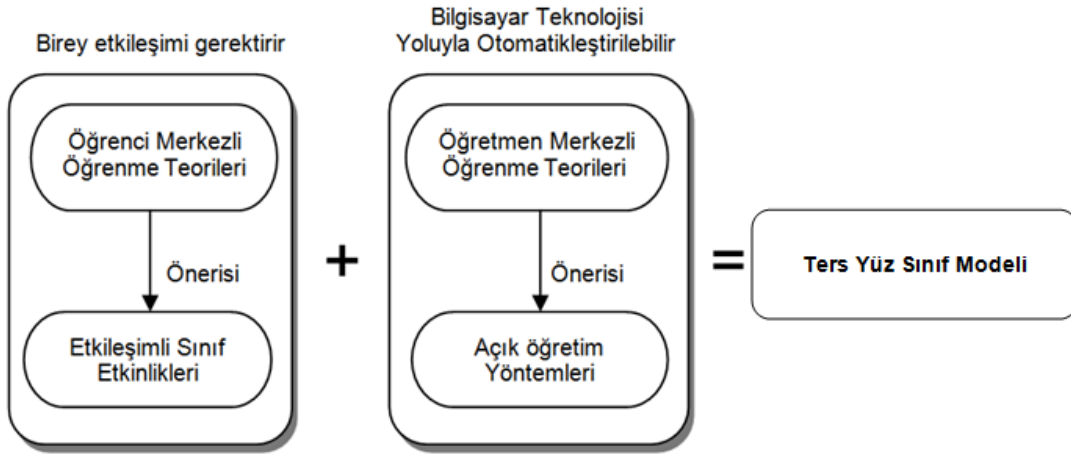
Türkiye'de yapılan söz konusu modelle ilgili çalışmaların neredeyse tamamı aynı yıl veya birbirine çok yakın dönemlerde yapılmış olmalarına rağmen farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ifade edilmiştir. Kavramın ilk ortaya atıldığı yıl olan 2000 tarihinde J. Wesley Baker tarafından "Classroom Flip", Lage, Platt ve Treglia tarafından ise "Inverted Classroom" olarak adlandırılmıştır. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında "Flipped Classroom" kavramı için henüz ortak bir karşılık bulunamadığı görülmüştür. Tüm bu isim karmaşası, eğitimde bir öğrenme modeli olarak, "Flipped Classroom Modeli"nin yeni benimseniyor ve uygulanıyor olması söz konusu modelin farklı isimlendirilmesine bir neden oluşturmuştur.

Modele ilişkin birden çok adlandırma söz konusu olsa da modelin tanımlanması ve uygulanmasına ilişkin kuramsal bir alt yapının oluştuğu görülmektedir. Bu da modele yüklenen anlamın dışında aynı zamanda modelle ilgili bir isim karmaşasına yol açmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin bir alt türü olan model, uluslararası alanyazında daha çok "Flipped Classroom" olarak adlandırılırken, Türkiye'de ise yaygın olarak "Ters Yüz Sınıf" olarak yer almıştır.

Ters Yüz Sınıf Modeli (TYSM), öğrencilerle geleneksel sınıf ortamında paylaşılan içeriğin sunumunun ve tartışmanın çevrimiçi bir platforma taşındığı, evde yaptırılması planlanan öğrenme etkinliklerinin de geleneksel sınıf içerisine taşındığı ve zenginleştirilerek öğretmen rehberliğinde gerçekleştirildiği bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Demiralay ve Karataş, 2014, s.336). Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi eğitim ile yüz yüze sınıf eğitimini birleştiren dersler için kullanılır (Delialioğlu ve Yıldırım, 2007, s.133). Geleneksel eğitim anlayışında, bir konunun aktarılması öğretmen merkezli bir yaklaşımla sınıf ortamında gerçekleştirilirken, konunun özümsemesi ise genellikle sınıf dışında öğrenen tarafından ve ev ödevi benzeri

uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilir. TYSM ise öğrenenlerin, önceden hazırlanmış video dersleri ders öncesinde ve genellikle evde izledikleri, sınıfta da çeşitli etkinlikler aracılığıyla konuyu özümstedikleri, geleneksel eğitim sürecinin tersine işleyen bir öğrenme modelidir (Görü Doğan, 2015, s.25). Şekil 1’de Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin genel bir çerçeve çizilmiştir.

Bu çalışmada, modele ilişkin ileri sürülen kavramlardan yola çıkarak, "Flipped Classroom Modeli" yerine Türkçe çevirisine karşılık gelen "Ters Yüz Sınıf Modeli" benimsenmiştir. Buna gerekçe olarak, gerek uluslararası düzeyde gerekse Türkiye’de kullanılan kavramlar farklı olsa da model, farklı kavramlar üzerinden benzer şekilde tanımlanmıştır. Sözlük anlamı; ters çevirmek olan flipped sözcüğüne karşılık, Türkçe ters yüz etmek olan sözcük, anlamı tam olarak karşılamasa da modelin anlamına en yakın ifade olması ve modelin yaygınlaşması açısından daha uygun bir ifade şekli olduğu düşünülmüştür.



Kaynak: Bishop ve Verleger, 2013

**Şekil 1.** *Ters Yüz Sınıf Modeli*

Bishop ve Verleger (2013), Şekil 1’de yer aldığı gibi TYSM’yi açıklarken modelin iki farklı bölümden oluştuğuna değinilmiştir. Birincisinde öğrenci merkezli öğrenme teorilerinin işe koşulmasıyla etkileşimli sınıf etkinliklerinin gerçekleştirildiği ve böylece ekran etkileşiminin ön plana çıktığı sınıf içi uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin aktif rol üstlendiği ve kendi öğrenmelerini bizzat kendisi tarafından yapılandırıldığı öğrenci

merkezli bir süreci nitelerken, ikincisinde ise; bilginin öğretmen tarafından aktarıldığı, öğretmen merkezli öğrenme teorileri doğrultusunda bilgisayar teknolojileri yoluyla açık öğretim yöntemleriyle öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleştirildiği sınıf dışı uygulamalara değinilmiştir. Modelin bu iki uygulamanın bir araya gelmesiyle oluştuğu belirtilmiştir.

Bu doğrultuda modelin sınıf dışı ve sınıf içi olmak üzere iki farklı bileşeni söz konusudur. Geleneksel yöntemde öğretmenlerin konuları sınıf içinde anlatmalarının yerini teorik bilgileri içeren videoların aldığı “Flip” uygulamasında öğrenciler, dersin teorik bölümünü çeşitli çoklu ortam araçları ile evde öğrenmektedirler. Bu videolara ya belli sitelerden doğrudan ulaşılabilir ya da öğretmen kendi hazırladığı videoları kullanabilir. Bu aşamada kullanılabilecek uygulamalardan bazıları arasında “Khan Academy”, “Coursera”, “TED Konferansları”, ve “YouTube’u” ya da küçük yaş gruplarında daha kontrollü çevrimiçi ortamlar tercih edildiğinde kullanılabilecek “Kidblog” sayılabilir (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Bunlarla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından hayata geçirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ders materyallerine ulaşabilmektedirler. Özetle modelde öğrenme-öğretme süreçleri, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar için ayrı ayrı tasarlanmaktadır. Burada sınıf ortamından kasıt öğretmen gözetimli öğrenme ortamları iken sınıf dışı ortamlardan kasıt öğrenmenin zamana, mekâna, yola ve hıza bağımsız bir şekilde gerçekleştiği çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır (Demiralay, 2014, s.27).

TYSM'de öğrenme ve öğretme sürecinin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar olmak üzere iki farklı şekilde tasarlanırken, Baker 2000'de yayınlanan çalışmasında, Şekil 2'de yer aldığı gibi söz konusu öğrenme ortamlarını daha da ayrıntılı bir şekilde vererek; sınıf dışı çevrimiçi bileşenleri üç başlık altında, sınıf içi uygulamaları ise 4 eylemde ele almıştır. Sınıf dışı çevrimiçi bileşenleri; dersler (lectures), konu tartışma (Threaded Discussion) ve kısa sınavlar (quizzes) olarak, sınıf içi uygulamaları ise; Açıkla (clarify), Genişlet (expand), Uygulat (apply), Alıştırma yap (practice) olarak gruplandırmıştır. Sınıf dışı çevrimiçi bileşenlere bakıldığında;



Kaynak: Baker, 2000

**Şekil 2.** Ters Yüz Sınıf Modelinde Sınıf İçi Uygulamalar ile Sınıf Dışı Çevrimiçi Bileşenler

**a- Dersler (Lectures):** Çevrimiçi bileşenlerden ilki olan ders bileşeni, sınıf dışı ders materyallerini çevirim içi sunmak için model açısından anahtar konumundadır. Bu noktada, geleneksel ortamda gerçekleşen öğrenme öğretme süreci çeşitli yazılımlar aracılığıyla çevrimiçi ortamlarda paylaşılır ve öğrencilerin sınıf dışında da erişimi sağlanır.

**b- Konu Tartışma (Threaded Discussion):** Çevrimiçi bileşenlerden ikincisi ise konu tartışmadır. Söz konusu bileşen genellikle konu tartışma gruplarının uzaktan eğitim yoluyla birbirleriyle olan ilişkilerini ifade eder. Geleneksel sınıf ortamında öğrenci sunumlarına ilişkin tartışmalar, zamanın kısıtlı olmasından kaynaklı olarak yeterince verimli geçmemektedir. Ancak çevrimiçi ortamlarda zaman sınırlaması olmadığı için sınıf sohbetleri uzayabilmektedir. Böylece sınıf içi ortamlarda elde edilemeyen imkanların aksine akranlarıyla etkileşimli ortamda çok daha kapsamlı bir şekilde herhangi bir konu hakkında tartışma imkanı elde edebiliyorlar. Bir diğer avantajı ise asenkron tartışmalar, sınıf içi ortamlarda çekingen ya da sessiz kalan öğrenciler de herhangi bir konuda düşüncelerini daha rahat açıklayabiliyorlar. Böylece bu tür öğrencilerin düşüncelerinden de diğer öğrencilerin yararlanması sağlanmış oluyor.

**c- Kısa Sınavlar (Quizzes):** Öğrenme sürecindeki en büyük hayal kırıklıklarından biri de öğrenci motivasyonudur. Bu da öğretmenler tarafından öğrencilere sınıf içi çalışmalara hazırlıklı gelebilmeleri için verilen okuma metinlerine yeteri kadar zaman ayırmadıkları ile ilişkilidir. Modelin üçüncü bileşeni olan çevrimiçi sınavların, öğrencilerin okuma metinlerine yönelik teşvik edici bir rol üstlendiği söylenebilir. Böylece kurs yönetim programları üzerinden kısa sınavlar gerçekleştirilerek, öğrenciler, materyalleri okuma ve sınıf tartışmalarına katılımı konusunda teşvik edilebilmektedir.

Çevrimiçi sınıf, başka bir deyişle sınıf dışı uygulamalarının yanı sıra TYSM'nin diğer bir bileşeni olan ve sınıf içi uygulamalar olarak adlandırılan geleneksel sınıf bileşenini de Baker (2000), dört eylemde birleştirmiştir. Bunlar; Açıkla (clarify), Genişlet (expand), Uygulat (apply), Alıştırma yap (practice)'tır.

**a- Açıkla (Clarify):** Bu aşamanın asıl amacı, çevrimiçi ortamda öğrencilerle paylaşılan içeriğe ilişkin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu test etmektir. Başka bir deyişle öğrencilerin paylaşılan içeriğe ilişkin bir hazırlıklarının olup olmadığını netleştirmektir.

**b- Genişlet (Expand):** Netleştirme eyleminden sonra bu aşamada derse ilişkin öğrencilerin okumalarından, çevrimiçi uygulamadan ve kendi deneyimlerinden edinilen bir takım katkılar sunmaları sağlanır. Ayrıca bu aşamada öğrenciler sahip oldukları deneyimler ile gerçek yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi ifade edebilmektedir.

**c- Uygulat (Apply):** Modelin en büyük katkılarından biri de içeriğin uygulanması ve anlaşılması noktasında zaman sorunu olmadan konsantre olmasını sağlar. Böylece öğrenciler öğrendiklerine ilişkin sınıf içi ortamda uygulama imkanına kavuşmuş olurlar. Zaman sorunun olmadığı bir ortamda herhangi bir içerikten fedakarlık etmeden bir çok aktivitenin yapılabileceği bir ortam sağlar.

**d- Alıştırma Yap (Practice):** Bu aşama uygulamanın ötesinde eleştirel düşünme ile işbirlikli grupların yaratıcı düşüncelerini destekleyici çalışmalar yapmaları sağlanır.

TYSM'nin sınıf içi uygulamaları, hem öğrenciye hem de öğretmene yüklemiş olduğu sorumluluk açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile benzer yönlerinden söz edilebilir. Baker (2000) tarafından TYSM bileşenlerinden sınıf içi uygulamalara yönelik ortaya koymuş olduğu dört aşamalı eylem, Bybee (2006) tarafından geliştirilmiş ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik ders işleme modellerinden olan, Çizelge 2'de yer alan 5E Modeli ile birçok noktada örtüşmektedir.

## Çizelge 2

## 5E Modeli ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması

5E Modeli (Bybee 2006)		TYSM (Sınıf İçi Uygulama-Baker, 2000)	
Aşama	Amaç	Aşama	Amaç
Girme (Engagement)	Dersin amacı, konu ile ilgili öğrencilerin ön öğrenmelerini test etmektir.	Açıkla (Clarify)	Dersin amacı, içeriğe ilişkin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu test etmektir.
Keşfetme (Explore)	Öğrenciler, mevcut durumla ilgili çeşitli deneyler yaparak, deneyimlerine dayalı bir tartışma yürüterek düşünceler üretirler.	Genişlet (Expand)	Derse ilişkin öğrencilerin okumalarından, çevrimiçi uygulamadan ve kendi deneyimlerinden edinilen bir takım katkılar sunmaları sağlanır. Ayrıca öğrenciler, sahip oldukları deneyimler ile gerçek yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi ifade edebilmektedir.
Açıklama (Explain)	Öğretmen, öğrencilerin önceden yetersiz olan düşüncelerini daha bilimsel olanı ile açıklamaları istenir.		
Derinleşme (Elaborate)	Elde edilen bilginin öğrenci tarafından yeni durumlara transferi sağlanır.	Uygulat (Apply)	Öğrencilere öğrendiklerine ilişkin sınıf içi ortamda uygulama imkanı sağlanır.
Değerlendirme (Evaluate)	Öğretmene öğrencinin kazanmış olduğu bilgi ve becerileri değerlendirme fırsatı sağlar.	Alıştırma yap (Practice)	Eleştirel düşünme ile işbirlikli grupların yaratıcı düşüncelerini destekleyici çalışmalar yapmaları sağlanır.

TYSM'de, öğrencinin konuya ilişkin hazırbulunuşluğunun test edilmesi, öğrencilerin konu ile ilgili deneyimlerini paylaşmaları ve söz konusu deneyimleri ile gerçek yaşam deneyimleri arasında ilişki kurmalarına imkan tanınması, öğrenmelere ilişkin öğrencilere uygulama fırsatı sunulması ve en sonunda grupların yaratıcı düşüncelerini destekleyici çalışmalara yer vererek, hem özdeğerlendirme hem de akran değerlendirme gibi etkinliklere yer vermesiyle bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sunmaktadır.

5E Öğrenme Modeli ile TYSM karşılaştırıldığında; Çizelge 2'de de görüldüğü gibi 5E Öğrenme Modelinin; Girme (Engagement), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Derinleşme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate) aşamaları ile TYSM'nin sınıf içi uygulama aşamalarıyla işleyiş açısından paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak 5E Öğrenme Modelinde yer alan Keşfetme (Explore) ve Açıklama (Explain) aşamalarının TYSM'nin sınıf içi uygulama aşamalarında Genişlet (Expand) adı altında tek bir aşamada bir araya getirildiği söylenebilir.

TYSM'nin sınıf içi ve sınıf dışı bileşenlerine bakıldığında; öğretmen merkezli geleneksel eğitim sistemiyle öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir arada kullanıldığı bir model olduğu söylenebilir. Sınıf içi uygulamalar için Baker'in (2000) ortaya attığı sınıf içi bileşenler, öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin aktif bir şekilde katıldığı bir süreci tanımlarken, sınıf dışı uygulamalarda ise daha çok öğretmen merkezli bir süreci ön plana çıkarmıştır.

Bu bağlamda her ne kadar TYSM, sınıf dışı uygulamalarla geleneksel eğitim modeline benzerlik gösterse de iki eğitim modeli Çizelge 3'te de görüldüğü gibi uygulama boyutu ile birbirinden farklıdır. Burada geleneksel sınıf; öğrenme ve öğretme sürecinde bilginin öğretmen tarafından sınıf ortamında aktarıldığı, uygulama odaklı çalışmaların ise ev ödevi olarak yapıldığı süreci niteleyen bir kavram olarak yer almıştır.

Çizelge 3

*Geleneksel ve TYSM'nin Uygulandığı Sınıfların Karşılaştırılması*

	<b>Okulda</b>	<b>Evde</b>
<b>Geleneksel Sınıf</b>	Öğrenci yeni konuyu öğretmenden dinler.	Öğrenci eve gider ve ödev yapmaya çalışır. Bu süreçte sorularına zamanında cevap bulma fırsatı bulamadığı için başarısız olur.
	<b>Evde</b>	<b>Okulda</b>
<b>Ters Yüz Sınıf</b>	Öğrenci ertesi gün işlenecek yeni konunun çevrimiçi kısa videosunu izler ve derste sormak üzere sorularını not alır. Bunun yanı sıra konu ilgili diğer materyalleri okur ve alıştırma yapar.	Öğrenci ödevlerinde takıldığı noktalar üzerinde çalışır. Öğretmen öğrencilerin takıldığı soruları yanıtlar veya açıklığa kavuşturur.

Kaynak: White, 2012

Bununla birlikte, geleneksel sınıf ile TYSM uygulama açısından zamanın etkili kullanılması bakımından da farklı zaman algısına sahiptirler. Geleneksel sınıfta, öğrenciler genellikle önceki akşamdan kalma ev ödevleri konusunda bazı problemler yaşayabilir ve sınıfa karışık bir zihinle gelebilirler. Bunun sonucunda öğrencilerin anlamadıkları bu problemlerin üzerinden geçmek ve derse uyumlarını sağlamak amacıyla genellikle Çizelge 4'te de yer aldığı gibi 25 dakika gibi bir süre harcanır. Daha sonra yeni içeriğin sunumu için 30 ile 45 dakika gibi bir süre harcanır ve geriye kalan sürede ise bağımsız alışımlar ve uygulama çalışmalarına yer verilir. TYSM'de ise zaman tamamıyla yeniden yapılandırılır. Öğrenciler evde öğrenme sürecine ve izledikleri videolara ilişkin ihtiyaç duydukları soruları sorarlar. Böylece genellikle dersin ilk beş dakikası bu soruları cevaplamakla geçer. Bu şekilde öğrenciler, uygulama

öncesi yanlış anlaşımaları düzeltme imkanı bulurlar. Kalan sürede ise uygulamaya dönük alıştırmalara veya yönlendirilmiş problem çözme çalışmalarına ayrılır (Bergmann ve Sams, 2012, s.14).

Çizelge 4

*Geleneksel Sınıfların ve TYSM'nin Uygulandığı Sınıflarda Yapılan Etkinlikler ve Ayrılan Süre Açısından Karşılaştırılması*

Geleneksel Sınıf		Ters Yüz Sınıf	
Etkinlik	Süre	Etkinlik	Süre
Isınma etkinlikleri	5 dk.	Isınma etkinlikleri	5 dk.
Önceki günün ödevlerinin gözden geçirilmesi	20 dk.	Video dersi üzerinden soru cevap	10 dk.
Yeni içeriğe ilişkin ders sunumu	30–45 dk.	Rehber eşliğinde veya bağımsız, alıştırmalar veya laboratuvar etkinlikleri	75 dk.
Rehber eşliğinde veya bağımsız, alıştırmalar veya laboratuvar etkinlikleri	20–35 dk.		

Kaynak: Bergmann ve Sams, 2012, s.15.

Geleneksel sınıf modeli ile TYSM, Çizelge 3 ile Çizelge 4'te de görüldüğü üzere hem uygulama biçimi açısından hem de uygulamalara ayrılan zaman açısından farklılık göstermektedir. TYSM ile öğrenci merkezli sınıf içi uygulamalara daha çok zaman ayrıldığı böylece öğrenme-öğretme sürecine ayrılan sürenin daha nitelikli bir biçimde kullanıldığı söylenebilir. Söz konusu modelin hem öğrenciye hem öğretmene

hem de öğrenme-öğretme sürecine olan katkıları, özellikle yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Cockrum (2014), "Flipping Your English Class to Reach All Learners" isimli çalışmasında modele ilişkin kazanımlara değinmiştir. Söz konusu kazanımlara bakıldığında;

- ✓ Her seviyedeki öğrencilere yarar sağlar.
- ✓ Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk sahibi olmaları konusunda yardımcı olur.
- ✓ Yoğun öğrenciler için faydalıdır.
- ✓ Her öğrenciyle bireysel etkileşimi daha fazla sağlar.
- ✓ Öğretmenlere, tüm öğrencileri ile iyi ilişkiler geliştirme olanağı sağlar.
- ✓ Sınıf yönetimini etkileyen olumsuz davranışları önemli ölçüde azaltır.
- ✓ Model bir video değildir.

Bunların yanı sıra TYSM'nin tanınması ve yaygınlaşması açısından önemli bir yere sahip olan, Bergmann ve Sams (2012, s.19); modelin niçin kullanılması gerektiğine ilişkin belirttikleri kazanımlara bakıldığında;

- ✓ Model günümüz öğrencilerine hitap eden,
- ✓ Zorlanan öğrencilere yardımcı olan,
- ✓ Video yoluyla öğrenme gerçekleştiği için öğrenciye konuyu istediği yerde durdurma ve tekrar izleme olanağı sağlayan,
- ✓ Öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi artıran,
- ✓ Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarına olanak tanıyan,
- ✓ Öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimini artıran,
- ✓ Gerçek bir farklılaşmaya olanak sağlayan,
- ✓ Ebeveynlerle konuşma yöntemimizi değiştiren,
- ✓ Ebeveynleri eğiten,
- ✓ Sınıfı hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin özgürce yararlandığı şeffaf bir yapıya dönüştüren,

- ✓ Devamsız öğretmenler için öğrenciyle bir araya gelme açısından olanak sağlayan bir modeldir.

Alanla ilgili her iki çalışmada modele ilişkin öne sürülen kazanımlara bakıldığında; modelin Türkiye'de özellikle son yıllarda eğitim sistemine yön veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının birey için ön gördüğü temel ilkelerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu yönüyle TYSM, mevcut eğitim sistemine entegre edilmesi noktasında, herhangi bir uyumsuzluğun yaşanmasının aksine yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulması noktasında olumlu katkılar sunabilir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel yaklaşımın aksine bireyi temel alan bir anlayışla eğitim sistemine yön vermeye başladığı ve böylece çağın gereksinimlerine uygun ideal bireyi yetiştirme çabalarına temel oluşturduğu söylenebilir. Bunun sonucunda birey odaklı bir sistemde eğitimin tüm paydaşlarına birtakım sorumluluklar yüklemiş ve okulların günümüz toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilir bir noktaya ulaşması gerektiği düşüncesi, daha çok önem kazanmaya başlamıştır.

Çağımızda okullara, daha modern toplumlara ulaşma görevi yüklenmiştir. Bu görevi gerçekleştirecek okulların, öğrencilerin yaşam boyu devam eden öğrenme süreçlerinde daha etkin olabilmeleri için problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme becerisinin gelişimine odaklanan ve işbirliği içinde öğrenmeyi destekleyen yaşantı alanlarına dönüştürülmeleri beklenilmiştir. Oysa okulların dönüşüm sürecinin, toplumun beklentilerine cevap veremediği açıktır (Demiralay, 2014, s.32).

Bireyin dolayısıyla toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme noktasında kendini yenilemek zorunda olan okulun bu konudaki dönüşümlerinin en önemli bileşeni, kuşkusuz uygulamış oldukları öğretim programlarıdır. Her dönem değişen koşullar ve bunun sonucunda toplum için ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler öğretim programları aracılığıyla bireye kazandırılır. Söz konusu öğretim programlarından biri olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da günün koşullarına ve ihtiyaçlarına göre yeniden geliştirilmekte ve ideal olana ulaşma açısından yeniden düzenlenebilmektedir.

Bu araştırmaya bir ders olarak temel oluşturan Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da

tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kazandırılması istenilen temel beceriler arasında eleştirel düşünme, iletişim ve empati becerisinin yanında bilgi teknolojilerinin kazandırılması gibi beceriler de yer almaktadır (MEB, 2005). Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması istenen temel beceriler ile TYSM kapsamında kazandırılması istenen becerilerin örtüştüğü söylenebilir. Buna ek olarak Sosyal Bilgiler dersinin hem içerik hem de uygulanabilirliği açısından daha işlevsel olması nedeniyle modelin değerlendirilmesi, bu ders kapsamında tercih edilmiştir.

#### **1.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ters Yüz Sınıf Modeli**

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

Bu doğrultuda program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2005);

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.

2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Tüm bunlar bir arada düşünüldüğünde; Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, gerek amacı gerekse programın temel yaklaşımı, hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından önemli sorumluluklar taşımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde birey merkezli bir anlayıştan yola çıkılarak yaşamın her alanında bireyin var olmasına vurgu yapan ve nasıl bir birey arzulandığına ilişkin genel bir analiz yapıldığı görülmektedir. Bu yönüyle TYSM'nin bireye dönük kazanımlarına bakıldığında; Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel anlayışıyla örtüştüğü görülmektedir. Nitekim MEB (2005) Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin açıklamalar bölümünde "Öğretmen, fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM'lar, tarih ve sosyal bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi

araçlar; telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır." ifadesiyle programın uygulanması boyutunda teknolojinin özellikle de çevrimiçi ortamların aktif bir şekilde kullanılması gerektiği düşüncesi vurgulanmıştır. Ancak Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel amacı ile programın uygulamaya yansması arasında ne kadar bir fark olduğu tartışılabilir. Başka bir deyişle kuramsal alt yapısıyla çok iyi hazırlanmış olan bir öğretim programı, çeşitli nedenlerden dolayı uygulama süreci, öngörüldüğü şekilde yürütülemez. Ancak öğretim programının kuramsal açıdan ideal bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde; TYSM'nin varoluş amacı ve temel bileşenleriyle Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanması boyutunda bir model olarak önemli bir işlevi yerine getireceği söylenebilir. Bu nedenle modelin uygulama boyutunun değerlendirilmesi için, Sosyal Bilgiler dersi tercih edilmiştir.

### 1.1.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında TYSM ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Hem kuramsal hem de farklı disiplinler için uygulanabilirliği, yurtdışında yaygınlaşmakta olan TYSM, Türkiye'de de son yıllarda çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu doğrultuda Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde; genellikle deneysel çalışmaların yanında modelin, daha çok kavramsal ve kuramsal alt yapısını ele alan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Demiralay Yiğit (2014), Evde Ders Okulda Ödev Modelinin uygulandığı okul içerisinde modelin yayılım durumu ve okul içerisindeki paydaşların modele ilişkin deneyimleri Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramı temelinde incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde; görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak model, tabletli eğitimle ilişkisi kurulmuş; yayılım sürecinde bir

değişim ajanının olmadığı; modelin kullanma kararı üzerinde ihtiyaç değişkenin, kullanmama kararı üzerinde ise öğrencilerin yaş, sınıf seviyesi ve sınava hazırlanmalarının etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Olumlu sonuçların aksine araştırmada modelin olumsuz sonuçlarına da vurgu yapılmıştır. Buna göre; söz konusu modelin öğretmenler açısından yararlı olmayacağı ve karmaşık olduğu, dersler bakımından modelin uygun olmadığı, uygulama açısından modeli gözleme olanaklarının olmadığı ve sayısal olan dersler açısından modelin uygulanamayacağı belirtilmiştir.

Boyras (2014), Tersine Eğitim Yönteminin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda; akademik başarı açısından Tersine Eğitim Yönteminin uygulandığı deney grubu lehine, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin modele ilişkin görüşleri incelendiğinde; olumlu görüşlerin ortalaması %73.77, olumsuz görüşlerin ortalaması ise %17.39 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte vurgulanan önemli sorunlardan biri uygulama kapsamında izlenecek olan videolar için gerekli olan internet ve donanım eksikliğidir.

Ekmekçi (2014), yabancı dilde yazma becerisinin zorlukları, karmaşıklığı ve öğrencilerin bu beceriye karşı olan olumsuz tutumlarını telafi etmek için EFL (English as a Foreign Language) yazma sınıflarında yeni bir öğretim modeli geliştirmeyi amaç edinmiştir. Araştırmada,, modelin öğrencilerin yazma becerisi yeterlilikleri açısından geleneksel ders anlatımına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Model, yabancı veya ikinci dilde yazma bağlamında kullanılarak yazma becerisindeki zorluk, sıkılma ve bu beceriye yönelik olumsuz tutumlara bir çözüm oluşturabileceği sonucuna varılmıştır.

Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel (2014), "Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi" isimli araştırmada Ters-Yüz Sınıf Sisteminin teknik ve uygulama açısından tanıtıldığı ve Türk eğitim sistemindeki öğrenme öğretme kültürüne göre sınıf içi kullanımlarında hangi durumlarda etkili olabileceği, ayrıca, Ters Yüz Sınıf Sistemi'nin etkinliğini ve eğitim ortamını nasıl zenginleştirdiğini ölçen çalışmaları değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; Ters Yüz Sınıf Sistemi'nin Türkiye'de az kullanımının nedenlerinden biri olarak, öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları, ayrıca alanyazında konuya ilişkin

araştırmaların azlığı, sistemin yaygınlaşması önünde bir engel olduğu, çoklu ortam araçları kullanılarak materyal tasarlanması ve bu materyallerin öğrenme yönetim sistemleri ile öğrencilere aktarılması becerilerinin gelişmesine dayanan bu sistemde, öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma ilgi, istek ve motivasyonlarının az olması da okullarda bu sistemin yaygınlaşması konusunda yaşanan sorunlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Sever (2014), sağlık sorunları nedeniyle final sınavlarına kısa bir zaman kala okula ve bireysel çalgı-keman dersine devam edemeyen bir öğrencinin sınava hazırlanma sürecinde kaybedeceği zamanın etkili bir biçimde telafisinde çevrilmiş öğrenmenin kullanılmasının etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla Çevrilmiş Öğrenme Modelinin bireysel derslere uygulandığı bir durum çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda; bireysel çalgı keman derslerinde modelin kullanılması zaman kazandırmış, öğretimin daha kapsamlı ve planlı hale getirilmesini sağlamış, performans kaygısını azaltması sonucunda öğrencinin kendini rahat hissetmesine ve video sonrası derste üst düzey becerilere odaklanılmasını sağlayarak dersin daha verimli geçmesine yardımcı olmuştur. Araştırmada modelin olumlu yanları yanında, video hazırlamanın zaman alması, teknik anlamda donanım ihtiyacı ve öğretmene ek yük getirmesi gibi bazı eleştirilere vurgu yapılmıştır.

Alsancak Sırakaya (2015), Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, akademik başarı açısından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel akademik başarı puanının elde edilmesinde kullanılan haftalık sınav puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık çıkmazken, başarı testi ve üst düzey öğrenmeye yönelik etkinlikler açısından farklılık deney grubu lehine çıkmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu hem toplam puanında hem de öz-yönetim, öğrenme istekliliği, özkontrol becerileri alt faktörlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Deney ve kontrol grubu arasında motivasyon puanı açısından ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Motivasyon alt faktörleri açısından ise içsel hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı faktörlerinde deney grubu lehine bir farklılık varken dışsal hedef düzenleme, öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik, sınav kaygısı faktörleri açısından

anlamli farklılık çıkmamıştır. Uygulamadan 5 hafta sonra yapılan kalıcılık testinden alınan puanlar karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Ters Yüz Sınıf Modeline yönelik deney grubundaki öğrencilerin genel olarak görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gençer (2015) "Ters Yüz" eğitim modelinin kullanımının Türk eğitim sisteminde nasıl uygulanabileceğini bir okulda vaka çalışması yaparak denemiştir. Araştırmada; Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrenilmesi açısından araştırmaların yapılması, modele ilişkin materyallerin hazırlanması ve öğrenciye sunulması noktasında öğretmenin iş yükünün arttığı, ancak öğrencilerin süreçte daha aktif rol oynamaları, kendi bireysel öğrenme sorumluluklarını almaları ve sıkıcı bulunduğu ev ödevleri sürecinin dönüştürülmesiyle sınıf içi aktivitelere daha fazla zaman ayırmalarına olanak sağladığı için modelin benimsendiği ve öğrenci başarısına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün (2015), Ters Düz Sınıfların öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamli fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri uygulama sonucunda başarılarının arttığını, anlamadıkları konuları daha iyi tespit ettiklerini, hatırlama düzeylerinin arttığını, derse daha çok katıldıklarını, uygulama ile konuyu çalışarak gelmelerinin derse katılımlarını artırdığını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırılmaları yapmayı mevcut programa ders işlenen sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, uygulama aracılığıyla öğretmenlerine daha çok soru yönelttiğini ve bu şekilde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişiminin arttığını belirtmiştir.

Turan (2015), Ters Yüz Sınıf yönteminin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin belirlenmesinin yanı sıra bu yönteme ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre başarıları ile motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bilişsel yüklenmelerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğrencilerin yönteme ilişkin görüşlerinin ise olumlu olduğu görülmüştür.

Çetin Koroğlu (2015), doktora tezinde Ters Yüz Eğitim Modelinin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin gelişmesine olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin akıcılık ve tutarlılık, kelime dağarcığı, dil bilgisi ve doğruluk ile telaffuz alanlarında anlamlı derecede gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin modelle ilgili olumlu tutum geliştirdikleri ve uygulamadan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Balıkçı (2015), meslek yüksekokulları bilgisayar programcılığı bölümü Web Editörü Dersinde kullanılan "Flipped Classroom" modeline ilişkin öğrenci görüşlerini belirlenmeyi ve akademik başarıyı incelemiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Flipped Classroom modeli ile işlenen dersin deney grubunda akademik başarı ve öğrencilerin derse karşı görüşlerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Turan ve Göktaş (2015), "Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmalarında, Ters Yüz Sınıf yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışma sonucunda, öğrenciler, Ters Yüz Sınıf yönteminin öğrenmenin kalıcılığını artıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, eğlenceli ve esnek bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler Ters Yüz Sınıf yönteminin birçok avantajının yanı sıra teknik araç eksikliği, yöntemin çok zaman alıcı olması ve videoların dersten önce izlenmesi gerektiği gibi dezavantajlarının da bulunduğunu belirtmişlerdir.

Temizyürek ve Ünlü (2015), "Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: 'Flipped Classroom' isimli çalışmalarının amacı, "Flipped Classroom" kavramı ve uygulamalarıyla ilgili bilgi vermek ve yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğiyle ilgili bir alan taraması gerçekleştirmektir. Bu amaçla, yurtiçinde ve yurtdışında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve uygulamaların etkinlikleri gözden geçirilerek dil sınıflarında bu uygulamanın kullanılmasının yararları ortaya konulmuştur.

Karadeniz (2015), "Ters-Yüz Edilmiş Sınıflar" isimli çalışmasında, Ters-Yüz Edilmiş Sınıfların yapısına değinmek ve bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda varılan sonuçlara bakıldığında; Ters-Yüz Edilmiş

Sınıfların ekonomik olmadığı şeklinde görülebileceğini; ancak uzun vadede ulaşılabilecek sonuçlar sonrasında bu algının yanlış olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar arasında öğrencilerin aktif katılımının üst düzey becerileri geliştireceği, sınıf içi uygulamalarla edinilen bilgilerin gerçek yaşamda karşılaşılan bir probleme daha rahat uyarlanabileceği ve öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluklarının artırılması gerçek yaşama daha hızlı adapte olabilmelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda Ters-Yüz Edilmiş Sınıf modelinin geleneksel modele göre daha iyi sonuçlar ortaya çıkaracağı ve üst düzey bilişsel gelişim açısından önemli araç olacağı öngörülmüştür. Bununla birlikte modelin olumsuz sonuçları arasında, öğrenciler açısından ters-yüz edilmiş sınıflar daha fazla emek ve uğraş anlamına geldiği bunun yanı sıra öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri süreçte aksamalarına sebep olabileceği gösterilmiştir.

Sarıtaş ve Yıldız (2015), "Eğitimde Oyunlaştırma (Gamification) ve Ters-Yüz Sınıflar (Sınıflar)" isimli çalışmasında, Flipped Öğrenme Modeli ile Gamification Modeli arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda; Flipped öğrenme ve oyunlaştırma gibi yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının gittikçe yaygınlaştığı ancak deneysel olarak yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmiştir. Buna rağmen yapılan çalışmalar, bu öğrenme modellerinin 21.yy. öğrencilerinin ihtiyaç ve isteklerine cevap verebildiğini ve mevcut pedagojik problemlere yenilikçi çözümler sunabildiğini göstermiştir.

Görü Doğan (2015), "Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri" isimli çalışmasında, Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımı çerçevesinde sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde nasıl daha etkin ve verimli bir biçimde kullanılabilceği ele alınmıştır. Çalışma kapsamında alınan öğrenen görüşlerinin, Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımı çerçevesinde bir derse yönelik iletişim ve öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği konusunda ders yürütücülerine, araştırmacılara ve kurumlara yol gösterici nitelikte olabileceği düşünülmüştür. Buna karşın, sınıf içi ilişki ve iletişim şekillerine bağlı olarak bazı olumsuz durumların yaşandığı belirtilmiştir.

Aydın (2016), Ters Yüz Sınıf Modelinin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisini belirlemek ve modele ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir

fark bulunmuştur. Deney grubuna ait ödev/görev stresi testi puanlarının ise kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında öğrenme transferi puanları açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin çoğunun modele ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Ceylaner (2016), Ters Yüz Sınıf yönteminin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öğrenmeye hazırbulunmuşlukları ve İngilizce dersine yönelik tutumları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ters Yüz Sınıf yöntemi ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda, Ters Yüz Sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sağlam (2016), Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin yeni bir dil bilgisi yapısını öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öğrencilerin akademik başarı ve tutumları açısından Ters Yüz Sınıf Modeli lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çukurbaşı (2016), Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (TYES) ve LEGO-LOGO uygulamaları ile desteklenen probleme dayalı öğretim etkinlerinin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına etkisinin ve gerçekleştirilen uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney gruplarının derse yönelik motivasyon düzeylerinin uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasında uygulama sonunda derse yönelik motivasyon düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney gruplarındaki öğrencilerin başta önyargılı oldukları ve olumsuz görüş bildirdikleri; çalışma başladıktan sonra bu önyargılarının ve olumsuz görüşlerinin yerini olumlu görüşler aldığı görülmüştür.

Kanbur (2016), ortaöğretim 12. sınıflarda Kimya dersinin organik kimya konuları öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanması bir eylem araştırması

olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modeli ile organik kimya konularının öğretilmesine ilişkin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür.

Gök (2016), Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı ölçeklerini kullanarak Ter Yüz Eğitim ile İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil kaygısını ve yabancı dil okuma kaygısını deneysel girişimden önce ve sonra tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney grubunun yabancı dil sınıf ve yabancı dil okuma kaygısında anlamlı derecede azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kontrol grubunun yabancı dil sınıf ve yabancı dil okuma kaygısında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel çalışma sonuçları da İngilizce öğretmen adaylarının Ters Yüz Eğitimden yana olduklarını ve modelin yabancı dil sınıfında kaygıyı azaltmaya yardımcı olduğuna inandıklarını göstermiştir.

Çalışkan (2016), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretimdeki öğrencilerin tersine eğitimden nasıl etkilendiğini ve bu eğitim hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite hazırlık öğrencilerinin tersine eğitime ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bu olumlu etkilerin zaman, kişisel, ders çalışma, öğretmen ile iletişim, sınıf ortamı, algılamaları, kişisel farklar ve dilbilgisi yeterliliği başlıkları altında toplanmış ve öğrencilerin buna paralel olarak tersine eğitim yapıldıktan sonraki dönemde notlarında yükselme görülmüştür.

Özdemir (2016), doktora tezinde harmanlanmış öğrenme ortamında hazırlanan Ters Yüz Sınıf Modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki akademik başarısına, matematik kaygı düzeyleri ile matematik ve teknoloji tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; modelin öğrencileri olumlu yönde motive ettiği, akademik başarılarını arttırırken bir taraftan matematik kaygılarını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca modelin matematik ve teknolojiye yönelik tutumlarını da arttırdığı bulunmuştur.

Yavuz (2016), Ters Yüz Sınıf uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Ters Yüz Sınıf uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarılması da amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak öğrencilerin modeli beğendikleri, diğer

derslerde de kullanılması gerektiği ve motivasyonu artırdığı düşünceleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, modelin uygulanması için teknolojik desteğin, iyi planlanmış sistemin ve öğretmen ile öğrencilerin doğru bir şekilde bilgilendirilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır.

Umutlu (2016), bir devlet üniversitesinin yoğun İngilizce programında Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinde kullanılan farklı video ders tasarımlarının İngilizce yazma başarısı üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; kullanıcı kontrollü ortamda görsel materyal ve yazı aynı anda sunulup arkasından sesli açıklama gelen video dersini çalışan grubun geleneksel sınıf modelinde ders yapan kontrol gruba göre kavramsal sonestte daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca görsel materyal ve yazı aynı anda sunulup arkasından sesli açıklama gelen video dersini sistem kontrollü bir bütün sunum halinde çalışıp sonra ilgili sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Daha sonra görsel materyal ve yazı aynı anda sunulup arkasından sesli açıklama gelen video dersini her bir bölümün ilgili sorularını o bölümden sonra cevapladıkları parça parça bir sunumla çalışan öğrencilerin kompozisyon yazma sonestinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stillerinin, öğrenme özerkliği seviyesinin ve eleştirel düşünme becerisi seviyesinin ters yüz edilmiş sınıf modelinde yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Öztürk (2016), programlama dili öğretiminde Ters Yüz Öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisini belirlemiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Öğrenme yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları, teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ve bilgisayara yönelik tutumları, geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilere göre fark anlamlı bulunmuştur.

Çakır (2017), ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Dersinde Ters Yüz Sınıf Uygulamasının öğrenci başarısına, hatırlama düzeyine, zihinsel risk alma becerisine ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu, ayrıca uygulamalar sonrası öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı bakımından deney grubu öğrencilerinin lehine bir farklılığın ortaya çıktığını

bunun yanı sıra, deney grubu öğrencilerinin zihinsel risk alma becerileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### *1.1.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar*

Foertsch, Moses, Strikwerda ve Litzkow (2002), çalışmalarında mühendislik bölümünde okuyan öğrenciler için çevrimiçi uygulamalarla sınıf içi dersler video aracılığıyla sınıf dışında öğrencilerin erişimine açılarak dersler işlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modelini kullanan öğrencilerin dersin daha yararlı olduğunu belirtmelerinin yanı sıra derslerden daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda ankete katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi daha kolay not aldıklarını ve çevrimiçi sunulan dersleri anlamının daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Day ve Foley (2006), çalışmalarında insan-bilgisayar etkileşimi dersi için web dersleri kullanılarak geleneksel modelle göre öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Bir dönem boyunca yarı deneysel olarak yürütülen çalışma bir bölümünde geleneksel diğer bölümünde ise web dersleri kullanılmıştır. Ayrıca her iki uygulama da aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; web, başka bir deyişle Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrenciler, geleneksel sınıf modelinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puan almışlardır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrenciler, Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin olarak olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

Pierce ve Fox (2012), çalışmalarında Ters Yüz Sınıf Modelinin eczacılık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin performans ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrencilerin performansı, geleneksel sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilere göre önemli ölçüde artmıştır. Ayrıca öğrenciler Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin olarak genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir.

Pearson (2012), çalışmasında Ters Yüz Sınıf Modelini Matematik ve Biyoloji derslerinde kullanarak modele ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerini almıştır. Araştırma

sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; modelin öğrenci ve veliler tarafından oldukça kabul gördüğünü belirtmiştir. Özellikle Biyoloji öğretmeni velilerden olumsuz bir görüş almadığını vurgulamıştır. Ayrıca çalışmanın yapılmış olduğu okulun müdürü de modeli potansiyel bir oyun değiştirici olarak tanımlamıştır. Nedenini ise öğrenmenin öğrencinin sınıfa girmeden önce gerçekleştiğini ve öğretmenin "öğrenmeyi genişletip derinleştirmesini" sağladığını belirtmiştir. Öğrenmenin çocukların öğrenme biçiminin bu şekilde olması gerektiğini, nedenini ise model sayesinde öğrenciler, öğrenmelerini kontrol altına alıyor ve kendi hızlarında çalışabiliyorlar şeklinde açıklamıştır.

Strayer (2012), çalışmasında Ters Yüz Sınıf Modeli ile geleneksel sınıf modelinin işbirliği yenilik ve görev yönlendirme değişkenleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modeli ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel sınıf modelinde öğrenim gören öğrencilere göre öğrenme görevlerine yönelme açısından daha az memnun oldukları ancak işbirlikli öğrenme ve yenilikçi öğretim yöntemlerine daha açık hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Enfield (2013), çalışmasında Ters Yüz Sınıf Modelini California State Üniversitesi'nde iki sınıfa uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öğrenciler, modelin ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sağladığını, öğrencilerin içeriği öğrenmelerinde etkili olduğunu ve modelin öğrencilerde bağımsız öğrenme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wiginton (2013), doktora tezinde öğrenme ortamının öğrencilerin matematik başarıları, matematik öz-yeterliliği ve öğrencilerin öğrenme stili üzerindeki etkilerinin yanı sıra çalışma kapsamında, aynı zamanda üç farklı öğrenme ortamında öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı deneyimleri araştırılmıştır. Bunlar aktif, tam öğrenme stratejilerinin kullanılan Ters Yüz Sınıf ortamı ve geleneksel öğrenme ortamlarıdır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; aktif ve tam öğrenme stratejilerinin kullanıldığı Ters Yüz Sınıf ortamında öğrenim gören öğrenciler, Matematik başarıları açısından geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilere göre önemli derecede yüksek puan almıştır. Tam öğrenme stratejilerinin kullanıldığı Ters Yüz Sınıf ortamında öğrenim gören öğrenciler, Matematik öz-yeterlilik alanında geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilere göre önemli derecede yüksek puan almıştır.

Mason, Shuman ve Cook (2013), çalışmalarında Ters Yüz Sınıf Modeli ile geleneksel sınıf modelini içerik kapsamı, öğrenci başarısı ve öğrencilerin sınıf formatına ilişkin algıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin Ters Yüz Sınıf Modelinde daha çok materyal kullandıkları, öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilk başlarda Ters Yüz Sınıf Modelinde zorlandıkları ancak daha sonra modele çabuk uyum sağladıkları görülmüştür. Bununla birlikte model konusunda öğrencilerin memnun oldukları ve öğrenciler, modelin etkili olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Davies, Dean ve Ball (2013), çalışmalarında geleneksel sınıf yaklaşımı, simülasyon temelli öğretim ile Ters Yüz Sınıf Modelin etkililiği ve uygulanabilirliği karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; simülasyon temelli öğretimin, Ters Yüz Sınıf Modeli ile geleneksel sınıf yaklaşımına oranla daha az etkili olduğu ayrıca Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrencileri motive etme noktasında diğerlerine göre daha çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McGivney-Burelle ve Xue (2013). "Yüksek Matematiğin Ters Yüz Edilmesi" isimli çalışmalarında Yüksek Matematik II dersi açısından Ters Yüz Sınıf Modeli ile geleneksel yöntem karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modelinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Forsey, Low ve Glance (2013), çalışmalarında Massive Open Online Courses (MOOC)'ın sosyoloji dersi açısından eleştirel bir bakışla ele alınmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; katılımcıların Ters Yüz Sınıf Modelinin kendilerine esneklik tanıdığını, videoların kısa oluşu aynı zamanda tekrar tekrar dinlemeyi mümkün kıldığını, bu modelde daha üretken olduklarını, kolay ve motive edici olduğunu, modelde daha az iş yapmak zorunda kaldıklarından iletişim için yeteri kadar süre kazandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın kimi katılımcılar, daha çok teknolojiyi kullanmak durumunda kaldıklarından dolayı memnuniyetsizliğini belirtmişlerdir.

Howell (2013), doktora tezinde iki farklı öğretim modelinin etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencileri öğrenmeleri noktasında

diğer modele göre daha sorumlu davranmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında görüşleri alınan veliler, internet erişimi noktasında bağlantının yavaş olması ve bilgisayar veya cep telefonunun olmaması gibi bazı endişelerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Clark (2013), doktora tezinde Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanması yoluyla öğrenci katılımı ve öğrencilerin Matematik dersindeki performanslarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modelinin geleneksel sınıf modeline göre derse katılımlarını arttırdığını ve öğrencilerin daha çok iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, sınıf içi zamanın etkin kullanılması açısından Ters Yüz Sınıf Modelinin daha etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ancak akademik başarı açısından iki uygulama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Overmyer (2014), doktora tezinde Ters Yüz Sınıf Modeli ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, ancak deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre biraz daha iyi puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Butzler (2014), doktora tezinde Ters Yüz Sınıf öğrenme ortamı ile geleneksel öğrenme ortamının öğrencilerin akademik motivasyonları, başarıları ve uygulamaya ilişkin memnuniyetleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; hem öğrencilerin başarı düzeyleri hem de öğrenci memnuniyeti açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Love, Hodge, Grandgenett ve Swift (2014), çalışmalarında geleneksel ders formatında ve Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrencilerin içerik anlama düzeylerinin karşılaştırmanın yanı sıra uygulamaya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; içerik anlama açısından Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrenciler, geleneksel ders formatında öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Derse ilişkin öğrencilerin algıları konusunda dönem sonunda öğrenciler, derste edindiği deneyimler hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Kong (2014), çalışmasında dijital sınıflarda Ters Yüz Sınıf Modeli yoluyla öğrencilerin bilgi okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öntest ve sontest puanları açısından, öğrencilerin alan bilgisi konusunda istatistiksel olarak önemli bir artış gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterliliği ve eleştirel düşünme becerileri bakımından istatistiksel olarak önemli bir artış gösterdiği görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğrencilerin ve öğretmenlerin Ters Yüz Sınıf Modelinin bilgi okuryazarlığı yeterliliği ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemedeki etkinliği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014), çalışmalarında İşletmeye Giriş dersi için geleneksel sınıf modeli ile Ters Yüz Sınıf Modeli uygulanmıştır. Uygulamanın akademik başarıya etkisinin yanı sıra uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Öğrencilerin akademik başarıları açısından iki modelde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettiklerini ayrıca söz konusu modelde öğrenciler daha çok soru sorma imkanı elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Touchton (2015), çalışmasında Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilere göre başarıları ve modele ilişkin memnuniyetleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre başarılarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler Ters Yüz Sınıf Modelinde dersi daha fazla öğrendiklerini ve derste geleneksel sınıfa göre daha çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

Yestrebky (2015), çalışmasında Kimya dersi için üniversite 1. Sınıfta Ters Yüz Sınıf Modelini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrenciler söz konusu modeli değerli ve yararlı olduğunu ayrıca kaydedilmiş videoları birden çok kez izleme olanağı elde ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Moraros, Islam, Yu, Banow ve Schindelka (2015), çalışmalarında Ters Yüz Sınıf Modelinin etkililiğinin yanı sıra öğrencilerin modele ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; 67 yüksek lisans öğrencisi arasında %80'i Ters Yüz Sınıf modelini biraz etkili veya çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Ters Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrencilerin ders deneyiminden daha fazla memnun oldukları, ayrıca öğrencilerin söz konusu modelde akademik performansları ile modele ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Alebrahim (2016), doktora tezinde deneyimli öğretim üyeleri tarafından Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin yükseköğretime katılımlarını araştırmaktır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin öğrencilerin olumlu görüşlerinin yanı sıra modelin öğrenci katılımını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Heo ve Chun (2016), çalışmalarında Ters Yüz Sınıf Modelinin problem çözme yaklaşımı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Buna ek olarak, mobil tabanlı öğrenmenin Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenmeyi kolaylaştırma yolları incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öğrencilerin akademik faaliyetlerle ilgili yüksek benlik saygısına, motivasyona ve ilgiye sahip olduklarını ortaya koyduğu ve sonuç olarak olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, mobil tabanlı öğrenme, PC tabanlı web ortamıyla karşılaştırıldığında, öğrenciler yeni ortamı daha yaratıcı kullanarak zaman ve mekan kısıtlamasının üstesinden gelmeyi başardıkları görülmüştür.

McCue (2016), doktora tezinde lisans öğrencilerine yönelik bilgi okuryazarlığı eğitimi becerileri açısından Ters Yüz Sınıf Modelinin geleneksel öğretim yöntemine göre etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenim gören öğrenciler lehine akademik başarı açısından küçük fakat anlamlı olmayan bir sonuca ulaşılmıştır. Katılımcılar genellikle Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğu videoları eğlenceli ve yararlı bulduklarını, görüşmeye katılanların tamamı ise modelin sözel iletişim becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Casem (2016), çalışmasında Ters Yüz Sınıf Modelinin lise öğrencilerinin Matematik'teki performans ve tutumlarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonunda

elde edilen bulgulara bakıldığında; Deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki katılımcıların, matematik öğrenmeyle ilgili güven, matematikte başarıya yönelik tutum, matematik kaygısı ve öğretmenin tutumlarını algılaması açısından çalışma öncesi ve sonrası tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lai ve Hwang (2016), çalışmalarında Ters Yüz Sınıf Modelinin etkililiğini değerlendirmek için ilköğretim Matematik dersinde yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; akademik başarı açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı derecede fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterliklerinin yanı sıra çalışma zamanını planlama ve kullanma stratejilerini geliştirebildiğini dolayısıyla daha etkili bir öğrenme süreci geçirebildiklerini göstermiştir.

Vang (2017), doktora tezinde Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin Matematik başarıları ve özyeterlik üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Wen ve Chun (2017), çalışmalarında teknik bir üniversitedeki bir pazarlama araştırması dersinde çevrimiçi proje temelli öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin algıları araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrenme etkinliğini, öğrenme motivasyonunu ve öğrenmeye ilgiyi arttırabileceğini ayrıca grup çalışmasına öğrencileri daha çok teşvik edebileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

TYSM'ye ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; modelin akademik açısından katılımcıların başarısına olan etkisinin ele alındığı kimi çalışmalarda model lehine istatistiksel açıdan fark olduğu sonucuna ulaşılmışken kimi çalışmalarda anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca akademik başarının yanı sıra modele ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin olduğu görülmüştür. Ancak modele ilişkin alanyazında yeterince araştırmanın olmadığı ve var olanların da daha çok kuramsal boyutuyla sınırlı kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitimde yeni bir model olan, TYSM'nin kavramsal ve kuramsal boyutuyla sınırlı olan çalışmaların dışında, uygulama ağırlıklı farklı düzeylerde ve farklı yaş gruplarıyla deneysel çalışmalar

yapılarak modelin alana yönelik katkısı araştırılabilir ve alanyazında yaygınlaşması sağlanabilir. Böylece modele ilişkin ileri sürülen görüşler için daha somut dayanaklar oluşturulabilir.

### 1.1.6. Problem

TYSM, son dönemlerde birçok araştırmaya konu olmuş ve bazı uluslararası raporlarda da gelecek bir kaç yıl içinde eğitimde önemli bir yer edineceği öngörülmüştür. Söz konusu raporlar incelendiğinde; "Evolving Learning Paradigms" başlıklı UNESCO raporunda; eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması ile ortaya çıkan paradigmlar adı altında TYSM önemli bir yer almıştır (Broadley, Downie ve Gibson, 2015, s.24). Bunun yanı sıra, Horizon (2014) ve Horizon (2015) raporlarında; harmanlanmış öğrenme(blended learning) ile örtüşen büyük bir pedagojik hareket olarak anılan modelin, bir kaç yıl içinde eğitimde önemli bir gelişme olarak yer alacağı vurgusu yapılmıştır (Johnson, Adams, Estrada and Freeman, 2014; 2015). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının hızla arttığı ve daha da artacağına yönelik öngörüler eğitimde önemli güncel konulardan biri haline gelmiştir.

TYSM ile ilgili yurt dışında farklı yaş gruplarında ve farklı disiplinler için farklı öğrenim düzeyinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak yurtiçinde model ile ilgili yapılan çalışmalar yeni olup, öğrenim ve yaş düzeyleri açısından daha fazla araştırma çeşitliğine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim Aydın ve Demirer (2017)'in "Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi" isimli çalışmalarında; TYSM ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında 2011 ile 2015 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Model ile ilgili özellikle 2014 yılından sonra yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artıştan söz edilebilir. Yine aynı çalışmada TYSM'yi temel alan çalışmalarda örneklem gruplarının dağılımı incelendiğinde; en çok çalışılan örneklem grubunu lisans düzeyinde öğrenciler (%64,36) oluşturmaktadır. Model ile ilgili en az çalışılan örneklem gruplarından biri de ilköğretim düzeyindeki öğrenciler (%3,44) ile velilerdir (%2,29). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminde TYSM'nin değerlendirildiği bu çalışma, hem modelin kullanılmış olduğu disiplin hem de çalışmanın örneklem grubunu oluşturan ilkokul 4. sınıf düzeyinde uygulanmış olması açısından alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Ersoy ve Kaya (2009) Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler tarafından genellikle verimsiz ve sıkıcı bulunduğunu, ezbere dayalı bir ders olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu nedenle TYSM'nin temel bileşenleri ve uygulama şekli düşünüldüğünde modelin, Sosyal Bilgiler dersini öğrenciler için daha verimli ve zevkli hale getirebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretiminde TYSM'nin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olup olamayacağı araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

### 1.1.7. Amaç

Araştırmanın amacı; TYSM'nin ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymak, modele ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulaması sonucunda *deney grubunda* öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel sınıf modeli uygulaması sonucunda *kontrol grubunda* öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin;
  - a. Öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - b. Sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM'ye ilişkin;
  - a. Öğrenci görüşleri nelerdir?
  - b. Veli görüşleri nelerdir?

### 1.1.8. Önem

Eğitim sistemi, ulusal düzeyde, politika yapıcıları için her zaman önemli bir konu ve bir alan niteliğindedir. Uluslararası düzeyde de ülkelerin ciddi bir rekabete girdikleri bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreçte uluslar kendi toplumsal yapılarının devamını getirecek ve bu yapıya uyum sağlayabilecek ideal bireyi yetiştirme çabası içerisindeyler. Bu amaçla eğitim sistemlerinin önemli bir bileşeni olan öğretim programları, ulusal ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde ya yeniden hazırlanmakta ya da var olan programları geliştirme çalışmaları daha sıklıkla gündeme gelmektedir. Program geliştirme çalışmaları, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri çerçevesinde yeniden şekillenmekte ve bireye kazandırılması istenen hedef ve davranışlar değiştiğinde buna bağlı olarak içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutları da değişmektedir. Bu bağlamda, hedef davranışlar ne kadar doğru bir şekilde hazırlanırsa hazırlansın öğrenme öğretme süreci buna hizmet edecek ya da destekleyecek şekilde düzenlenmezse programın amaçlarına ulaşması da imkansız hale gelebilmektedir. Toplumsal yapı ve ideal birey algıları değişip geliştikçe, öğretme ve öğrenme sürecinde uygulanan yaklaşımlar, stratejiler, yöntem ve teknikler ile materyal ve araç gereçler de değişime uğramıştır. Bu değişim daha çok teknoloji temelli olmuştur.

Söz konusu değişimlerin bir sonucu olarak sınıf içi uygulamalar zaman açısından yetersiz olmaya başlamış ve bireyin zamanı etkili bir biçimde kullanılması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Bunu sağlamanın en etkili yolu da öğrenme sürecinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaktan geçtiği söylenebilir. Sözelimi; eğitim teknolojileri, öğretmen ve öğrenciye istedikleri zaman eğitim ve öğretim yapma imkanı sağlar (İşman, 2015, s.57). Ayrıca, öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin bir araç olarak kullanıldığı durumlarda eğitim teknolojileri, öğretmene farklı seviyelerdeki öğrencileri izleme ve onlara ayrı ayrı zaman ayırabilme olanağı sağlar (Uşun, 2012, s.24). Böylece eğitim teknolojisi, eğitimi zaman ve mekan sorunu baskısından kurtarabilir (Alkan, 2011, s.39).

Eğitimde teknolojinin varlığı, dönemin ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Daha nitelikli bir öğrenme ve öğretme süreci için çeşitli araç gereçler ya da modeller geliştirilmiştir. Bunlardan biri de Baker, (2000) tarafından

geliştirilmiş olan, daha sonra Bergmann ve Sams (2012) tarafından alanyazında kullanılmaya başlanan TYSM'dir. Model, eğitimde bir araç olarak, yeni bir uygulama biçimi ortaya koymuştur. Bu modeli oluşturan anlayış; dersin sunumunun çevrimiçi ortamda evde yapılacak olması; okulda, evde yapılması gereken öğrenci görevlerinin yanı sıra diğer uygulamalara yer verebiliyor olmasıdır. Böylece hem sınıf içi zamanın etkili kullanılması sağlanmış olacak hem de öğrencinin ders dışı zamanının da etkili ve verimli bir şekilde geçirmesi sağlanacaktır. Ayrıca ders dışı zamanın denetiminin yanı sıra akademik başarıyı artırma açısından alternatif bir model olarak düşünülebilir.

Teknolojiyi amacına uygun ve etkili kullanma ile birlikte model, teknoloji odaklı araçların ve uygulamaların (tablet, akıllı tahta, EBA vb.) hem sınıf içi hem de sınıf dışında etkili bir şekilde kullanılmasında hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir rehber olabilir. Bu konuda ortaya çıkan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmek araştırmanın önemini güçlendirmiştir. Nitekim araştırma sonucunda elde edilen bulgular, modelin alanyazında kabul görülen uygulama şekli açısından söz konusu modele göre ders işleyen katılımcıların önerileriyle model çok daha iyi geliştirilebilir. Bunun doğal sonucu olarak ileride yapılacak çalışmalarda bu modeli uygulayacak olanlar, kendi çalışmaları için önemli modelin daha etkili bir şekilde kullanılması açısından çıkarımlarda bulunabilirler. Ayrıca çalışmada araştırma süreci ve modelin uygulanışı ayrıntılı bir şekilde açıklanarak, çalışmanın gerek uygulayıcılar gerekse bu alanda araştırma yapacak olanlar için yol gösterici olacağı düşünülmüştür. Buna ek olarak çalışma kapsamında modelin temel ilkelerinden yola çıkarak sınıf dışı uygulamalar için tasarlanan web sitesinin ve içeriğinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı alanında çalışanlar için üzerinde çalışılabilir ve geliştirilebilir bir materyal olduğu söylenebilir. Bu yönüyle çalışma kapsamında öğrenme ve öğretme sürecinde bir araç olarak kullanılan web sitesinin bu alanda araştırma yapacak veya uygulayacak öğretim tasarımcıları için bu bir başlangıç noktası olarak görülebilir.

Tüm bunların yanı sıra MEB'in Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kapsamında kazandırılması istenilen eleştirel düşünme, iletişim, dijital okuryazarlık, işbirliği ve sosyal katılım gibi temel beceriler ile TYSM'in uygulama sürecinde kazandırılması istenilen temel beceriler düşünüldüğünde; modelin Sosyal Bilgiler dersi için işlevsel olabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının TYSM aracılığıyla öğrenciler açısından edinmesinin daha kolay olabileceği düşünülmüştür. Bu gibi gerekçelerle TYSM uygulaması, Sosyal Bilgiler

dersi kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Eğitim Bilişim Ağı(EBA)'nın hayata geçirilmesi, modelin yaygınlaşması ve daha da geliştirilmesi açısından önemli bir araç olabilir.

Bu çalışma, TYSM ile ilgili alanyazında yeterince çalışmanın olmaması ve ilkokul düzeyinde deneysel bir çalışma olarak uygulanmış olmasının yanı sıra modelin uygulama sürecine ilişkin ortaya çıkan bulgular ve bu bulgulara yönelik sonuç ve öneriler ile daha sonra yapılacak çalışmalara ve alanyazına sunabileceği katkılar açısından önemli görülmektedir.

### 1.1.9. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şırnak ilinde bulunan, internet erişimi ve teknolojik olanaklara sahip iki farklı devlet okulunda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, İlkokul 4. sınıf 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan deneme okulunda, "Kendimi Tanıyorum" ünitesi, asıl uygulamanın yapıldığı okulda "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer" üniteleri ile sınırlıdır.
3. TYSM'ye ilişkin alınan görüşler, deney grubunda yer alan öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
4. Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan videolar, Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Eğitim Bilişim Ağı(EBA) üzerinden yayımlananlarla sınırlıdır.

### 1.1.10. Tanımlar

#### **Ters Yüz Sınıf Modeli:**

TYSM, geleneksel sınıf içi uygulamaların eve, evde yaptırılması planlanan uygulamaların ise sınıf içine taşındığı öğrenme modelidir. Başka bir deyişle geleneksel ders anlatım süreci ile ev ödevinin yer değiştirilmesidir (Bergman ve Sams, 2012, s. 13). Bu çalışmada deney grubunda işe koşulan modeldir.

#### **Geleneksel Sınıf Modeli:**

Derste öğretmenin ders anlattığı ve öğrencinin de anlatılanı salt bir şekilde almasıdır. Öğrenci okulda ders işler evde ise o dersle ilgili ödev yapar (Yavuz, 2016). Başka bir deyişle öğrenme ve öğretme sürecinde bilginin öğretmen tarafından sınıf ortamında aktarıldığı, uygulama odaklı çalışmaların ise ev ödevi olarak yapıldığı öğrenme modelidir. Bu çalışmada kontrol grubunda işe koşulan modeldir.

### 1.1.11. Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TYSM : Ters Yüz Sınıf Modeli

TAP : Test Analysis Program

EBA : Eğitim Bilişim Ağı

## BÖLÜM 2

### 2.1. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### *2.1.1. Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulamasının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmektir. Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerin karşılaştırılması söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2009, s.189).

Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen, öntest sontest kontrol gruplu desene benzemektedir. Aralarındaki tek ve önemli fark grupların bu desende gelişigüzel oluşmasıdır. Modelde yansız atama yoluyla deney ve kontrol gruplarının eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz, ancak katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir (Karasar, 2015, s.102). Buna göre iki gruptan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olduğu yansız atama ile saptanır (Büyüköztürk, 2007, s.22). Bu araştırmanın eşitlenmemiş kontrol gruplu desene göre tasarlanmasının temel nedeni, araştırmanın yapıldığı ilde araştırma için gerekli ölçütleri taşıyan okul ve 4. sınıflardaki şube sayılarının yeterli olmayışıdır.

Araştırma deseninin sembolik gösterimi Çizelge 5'te verilmiştir. Buna göre TYSM uygulamasının öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, TYSM araştırmanın bağımsız değişkeni iken, öğrencilerin akademik başarısı ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur.

## Çizelge 5

*Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desenin Sembolik Gösterimi*

	ÖNTEST (Başarı Testi)		SONTEST (Başarı Testi)
$G_D$	$O_{1.1}$	X (TYSM Uygulaması)	$O_{1.2}$
$G_K$	$O_{2.1}$	Geleneksel Sınıf	$O_{2.2}$

$G_D$ : Deney grubunu,  $G_K$ : Kontrol grubunu

$O_{1.1}$  ve  $O_{1.2}$ : Deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini

$O_{2.1}$  ve  $O_{2.2}$ : Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini

$X$ : Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni(deneysel değişkeni) göstermektedir.

Kaynak: Karasar, 2015, s.102.

TYSM uygulamasının öğrenci başarısına etkisinin incelendiği araştırmada ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin odak grup görüşmesi ile velilerin ise bireysel görüşme yoluyla TYSM uygulamasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Odak grup görüşmesi, ortak bir sorun etrafında birleşebilen grup üyelerinin, görüşmecinin soracağı sorulara karşılıklı etkileşimde bulunarak cevap aramaları şeklinde yapılır (Karasar, 2015, s.166). Uygulama sonunda elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak, temalar ve buna bağlı alt temalar olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Böylece TYSM'nin öğrenci başarısına olan etkisinin yanı sıra modelin hem ev hem de okul boyutları açısından uygulanabilirliği süreci de değerlendirilmiştir.

### 2.1.2. Deney, Kontrol ve Çalışma Grupları

#### 2.1.2.1 Deney ve Kontrol Grupları

Araştırmanın deney ve kontrol grupları, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Şırnak ilinde bulunan, MEB'e bağlı bir devlet okulundan seçilmiştir. Bu devlet okulunun 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden hangi sınıfın deney ve hangi

sınıfın kontrol grubu olduğu yansız atama ile belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılım Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6

*Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Grup	Cinsiyet	N	%	Toplam
Deney	Kadın	16	47,05	34
	Erkek	18	52,94	
Kontrol	Kadın	15	41,66	36
	Erkek	21	58,33	

Çizelge 6 incelendiğinde, deney grubunda TYSM ile öğrenim gören 16(%47,05)'sı kadın 18(%52,94)'i erkek olmak üzere toplam 34, kontrol grubunda ise 15(%41,66)'i kadın 21(%58,33)'i erkek olmak üzere toplam 36 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sayı ve cinsiyet açısından dağılımının birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmada deneysel işlemin yapılacağı okulun seçiminde öğrencilerin bilgisayar, tablet vb. sahibi olmaları ve internete erişim olanaklarının varlığı temel ölçütler olmuştur. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyo kültürel ve ekonomik özelliklerinin araştırmanın yapıldığı ilin genel özelliklerine göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 2.1.2.2 Çalışma Grupları

Araştırmada ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM'nin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymak ve modele ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte deney grubunda yer alan öğrencilerden oluşturulan sekizer kişilik iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan öğrenciler, özellikle sınıf içi ve sınıf

dışı uygulama sürecine düzenli katılan öğrencilerdir. Deney grubunun yaklaşık yarısını oluşturan bu grup, uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır.

Bunun yanı sıra deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerinden oluşan 28 velinin uygulamaya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun sonucunda modelin önemli bir boyutunu oluşturan ev süreci de velilerin görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Velilerinin çoğunlukla devlet memuru olduğu ve eğitim düzeylerinin araştırmanın yapıldığı yere göre çok daha yüksek olduğu, ayrıca velilerin öğrencilere karşı sorumlulukları noktasında daha bilinçli oldukları söylenebilir

### *2.1.3. Veri Toplama Araçları*

Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve görüşme formu kullanılmıştır.

#### *2.1.3.1. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi*

Araştırma kapsamında belirlenen "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer" üniteleri için hem deney grubu hem de kontrol grubuna uygulanmak üzere ders planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu ünitelerde, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için bir belirtke tablosu hazırlanarak, bu doğrultuda bir başarı testi (Ek-1) geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirirken belirlenen üniteler kapsamında yer alan her bir kazanım için ölçülebilir zihinsel özellikler belirlenmiş ve ünitelerin kapsamına uygun, her kazanım için en az iki soru olacak şekilde çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan 50 maddelik bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliliği, öğrencinin gelişim düzeyine uygunluk, kazanıma uygunluk ve dil açısından iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki program geliştirme uzmanı, bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanı, bir sınıf öğretmeni ve bir Türkçe uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda başarı testi gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir.

Başarı testi, uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş 50 soruluk başarı testi, 500 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Daha sonra başarı testi, TAP: Test Analysis Programı (Brooks ve Johanson, 2003) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizin sonucunda testin ortalama madde güçlüğü 0,657 ve ortalama madde ayırt etme gücü 0,454 olarak hesaplanmıştır. Başarı testine ilişkin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri Çizelge 7'de verilmiştir. Çizelgede koyu renkle belirtilmiş olan maddeler yapılan analizler sonucunda testten çıkarılmıştır.

Çizelge 7

*Başarı Testine İlişkin Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi*

Madde	Madde Güçlük İndeksi(Pj)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi(Rjx)	Çift Serili Madde Ayırt Ediciliği
1	0,70	0,36	0,33
2	0,56	0,43	0,36
<b>3</b>	<b>0,73</b>	<b>0,30</b>	<b>0,26</b>
<b>4</b>	<b>0,83</b>	<b>0,18</b>	<b>0,21</b>
5	0,76	0,39	0,39
6	0,61	0,40	0,36
7	0,80	0,30	0,40
8	0,71	0,39	0,40
<b>9</b>	<b>0,84</b>	<b>0,23</b>	<b>0,28</b>
10	0,58	0,53	0,46
11	0,55	0,57	0,49
12	0,73	0,53	0,54
13	0,53	0,39	0,31
14	0,85	0,33	0,41
<b>15</b>	<b>0,73</b>	<b>0,26</b>	<b>0,27</b>
16	0,68	0,41	0,37
17	0,63	0,50	0,44
18	0,57	0,58	0,46
19	0,67	0,60	0,52
20	0,66	0,46	0,38
21	0,63	0,43	0,35
22	0,73	0,60	0,55
23	0,68	0,45	0,42
24	0,74	0,33	0,34
25	0,58	0,62	0,52
26	0,51	0,57	0,47
27	0,71	0,38	0,35
<b>28</b>	<b>0,39</b>	<b>0,29</b>	<b>0,26</b>
29	0,60	0,40	0,34
<b>30</b>	<b>0,80</b>	<b>0,30</b>	<b>0,31</b>
31	0,83	0,34	0,37
32	0,54	0,49	0,42
33	0,59	0,42	0,35
34	0,57	0,41	0,33
35	0,46	0,43	0,36
36	0,58	0,40	0,33
37	0,66	0,40	0,36
<b>38</b>	<b>0,73</b>	<b>0,29</b>	<b>0,26</b>
39	0,65	0,40	0,36
40	0,77	0,35	0,37
41	0,75	0,32	0,34
42	0,63	0,48	0,41
<b>43</b>	<b>0,58</b>	<b>0,24</b>	<b>0,19</b>
44	0,69	0,39	0,37
45	0,51	0,89	0,73
46	0,65	0,86	0,73
47	0,61	0,89	0,77
48	0,68	0,74	0,67
49	0,77	0,54	0,58
50	0,49	0,88	0,69

Bir maddenin güçlüğü, o maddeye doğru cevap verenler sayısının testi alanların sayısına oranıdır. Madde güçlük katsayısı 0 ile 1 arasında değerler alır; 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşır, 0'a yaklaştıkça zorlaşır (Turgut ve Baykul, 2015). Teste ilişkin madde analizi sonuçları doğrultusunda teste dahil edilen maddelerin zorluk dereceleri, Kubiszyen ve Borich (2013) tarafından belirlenmiş olan değer aralıklarına göre belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi başarı testinde yer alan soruların güçlük düzeyleri Çizelge 8'de yer verilmiştir.

Çizelge 8

*Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük Düzeyleri*

Düzeyleri	Zor (0-.39)	Orta (.40-.59)	Kolay (.60-1.00)
Madde	<b>28</b>	2,10,11,13,18, 25,26,32,33,34, 35,36,45,50	1, <b>3</b> ,4,5,6,7,8, <b>9</b> ,12,14, <b>15</b> , 16,17,19,20,21,22,23,24, 27,29, <b>30</b> ,31,37, <b>38</b> ,39,40, 41,42, <b>43</b> ,44,46,47,48,49,

Çizelge 8'de koyu renkle belirtilmiş olan maddeler, testten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda çıkarılan maddelerin güçlük düzeyleri sınıflandırılmıştır.

Başarı testinin için madde ayırt ediciliği, çift serili ve nokta çift serili olmak üzere iki türde hesaplanmıştır. Ayırt edicilik katsayısı 0.20 ile 0.29 arasındaki maddeler için genel olarak düzeltme ve geliştirilme ihtiyacı duyulur (Tekin, 2000). Ayırt edicilik katsayısı 0.40 ve daha büyük olan maddeler, ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir (Tekin, 2000). Bu değer üzerindeki maddeler ayırt edicilik gücü yüksek olduğundan teste dahil edilmiştir. Ancak test geliştirme sürecinde öğrencilerin sınıf düzeyleri de göz önünde bulundurularak uzman görüşü doğrultusunda hem madde ayırt ediciliği hem de çift serili madde ayırt ediciliği 0.30 ve altında yer alan sorular testten çıkarılmış ancak testin kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için madde ayırt ediciliği 0.30 olan sadece bir madde ölçme ve değerlendirme alanı uzmanının görüşü alındıktan sonra yeniden düzenlenmiş ve teste açık uçlu soru olarak dahil edilmiştir.

Teste ilişkin ayırt edicilik düzeyleri Tekin (2000) tarafından belirlenmiş olan değer aralıkları referans alınmıştır. Sosyal Bilgiler dersi başarı testinde yer alan soruların ayırt edicilik düzeyleri Çizelge 9'da yer verilmiştir.

Çizelge 9

*Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Düzeyleri*

Düzeyleri	Çok iyi ( $\geq 0.40$ )	Oldukça İyi (0.30-0.39)	Orta (0.20-0.29)	Düşük ( $\leq 0.19$ )
	2,6,10,11,12,16,17,18,1	1,3,5,7,8,13,1	<b>9,15,28,</b>	<b>4</b>
Madde	9,20,21,60,23,25,26,29, 49,33,34,35,36,37,39,42 ,45,46,47,48,49,50	4,24,27, <b>30,31</b> ,40,41,44,	<b>38,43,</b>	

Çizelge 9'da koyu renkle belirtilmiş olan maddeler yapılan analizler sonucunda testten çıkarılmıştır. 50 soruluk başarı testinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra 8 soru testten çıkarılmış ve geriye kalan 42 soru deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen başarı testinin güvenilirliği hesaplanmıştır. Testin bir grup üzerinde bir kez uygulanmasıyla güvenirlik kestiren ve maddeler arasındaki tutarlılığa dayanan yöntemlerden birisi de Kuder Richardson formüllerinin kullanıldığı yöntemdir (Köse, 2012). Bu formüllerden biri de KR-20'dir. KR-20 formülü yardımıyla hesaplanan güvenirlik katsayısı testin maddelerinin, testin bütünüyle olan tutarlılığını verir (Turgut ve Baykul, 2015). Başarı testi ile ilgili yapılan analizler sonucunda KR-20 güvenirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre başarı testinin güvenilirliği yüksek bir test olduğu söylenebilir.

### 2.1.3.2. Görüşme Formu

Uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubunda öğrenim gören öğrencilerle odak grup görüşmesi ve öğrencilerin velileri ile bireysel görüşme yapılmıştır. Odak grup

görüşmesinin temel amacı bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.180). Buna göre odak grup görüşmesi için 8 sorudan oluşan bir görüşme formu (Ek-2) hazırlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin velileri için 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek-3) hazırlanmış ve velilerle bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formlarında yer alan sorular genel olarak, TYSM uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formları, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki program geliştirme uzmanı ve bir Türkçe uzmanının görüşleri alındıktan sonra, görüşme sürecine ilişkin olası olumsuzlukları önceden belirlemek ve görüşme sorularına son şekli verilmek üzere 4 öğrenci ve 2 öğrenci velisiyle ön görüşme yapılarak, görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Daha sonra hem öğrencilerle hem de velilerle asıl görüşme gerçekleştirilmiştir.

Özetle, araştırmanın birinci aşamasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanmak üzere bu çalışma kapsamında geliştirilen başarı testi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Başarı testi, ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden ve yansız atama sonucu belirlenen deney ve kontrol gruplarının TYSM uygulaması öncesi ve sonrası öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, öğrencilerle odak grup görüşmesi ve öğrencilerin velileriyle bireysel görüşme yoluyla veriler toplanmıştır.

#### *2.1.4. Verilerin Toplanması ve Araştırma Süreci*

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM'nin uygulanmasının değerlendirilmesi amacıyla yürütülen çalışma, aşağıda Şekil 3'te belirtilen aşamalarla gerçekleştirilmiştir.

<b>Araştırma Süreci</b>	
<b>1</b>	Başarı Testinin Uygulanması
<b>2</b>	TYSM'nin Geliştirilmesi ve Ön Deneme Uygulanması
<b>3</b>	DeneySEL İşlem Öncesi Ön Hazırlıkların Yapılması
<b>4</b>	İnternet Sitesinin Yeniden Düzenlenmesi
<b>5</b>	Ders Videolarının Belirlenmesi ve Düzenlenmesi
<b>6</b>	Ders Planlarının Hazırlanması
<b>7</b>	Asıl Uygulamanın Yapılması
<b>8</b>	Uygulamanın Değerlendirilmesi

**Şekil 3.** *Araştırma Süreci*

#### *2.1.4.1. Başarı Testinin Uygulanması*

Uygulamanın yapılabilmesi için Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış (Ek-4) ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında hem ön deneme hem de asıl uygulama yapılacak okullar belirlenmiş ve uygulama yapılmıştır. Her iki okulun belirlenmesinde okulların seçiminde öğrencilerin özellikle bilgisayar ve internet erişim olanaklarının olması ölçüt alınmıştır. Daha sonra deneme uygulaması için sadece bir deney grubu seçilmiş ve deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasından sonra gerekli düzeltmeler yapılmış asıl uygulamanın yapılacağı okulda uygulamaya başlanmıştır. Uygulama öncesinde Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer" ünitelerini kapsayan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına öntest - sontest olarak uygulanmıştır.

#### 2.1.4.2. TYSM'nin Geliştirilmesi ve Ön Deneme Uygulanması

Araştırma kapsamında deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin uygulama sürecinde dersleri evde takip etmeleri amacıyla bir internet sitesi tasarlanmıştır. Sitenin genel görünümü ve işleyişi tasarlanırken Baker (2000) tarafından ortaya konulan sınıf dışı çevrimiçi bileşenler olan; dersler (lectures), konu tartışma (threaded discussion) ve kısa sınavlar (quizzes) başlıkları temel alınmıştır. Böylece sınıf dışı uygulamalar daha sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Şekil 4'te sitenin genel görünümü verilmiştir.



**Şekil 4.** İnternet Sitesinin Genel Görünümü

Sınıf dışı çevrimiçi bileşenlere bağlı olarak; Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen veya onaylanmış olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yayımlanan ders videoları içerik ve şekil yönünden gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra "Ders İzle" bileşeni altında öğrencilerin erişimine açılmıştır. Daha sonra her bir ders videosuna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla "Kendimi Değerlendiriyorum"

bileşeni altında sorular paylaşılmıştır. Son olarak konu ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak ve anında dönüt sağlamak amacıyla "Konu Tartışma" bileşeni oluşturulmuştur. Sınıf dışı çevrimiçi bileşenler kapsamında sitenin oluşturulmasından sonra asıl uygulamadan önce TYSM ile ilgili ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

#### *2.1.4.3. Deneysel İşlem Öncesi Ön Hazırlıkların Yapılması*

TYSM'nin asıl uygulaması yapılmadan önce ortaya çıkabilecek olası sorunları tespit etmek ve bunlara önlem olarak gerekli düzenlemeleri yapabilmek için 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Kendimi Tanıyorum" ünitesi kapsamında ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması asıl uygulamadan farklı bir okulda yapılmış ve toplam 12 ders saati sürmüştür. Deneme uygulaması sonucunda ortaya çıkan sorunlar tespit edildikten sonra asıl uygulama öncesi bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanı ve bir program geliştirme uzmanının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve asıl uygulamaya başlanmıştır.

#### *2.1.4.4. İnternet Sitesinin Yeniden Düzenlenmesi*

Bu kapsamda hazırlanan sitenin ilişkin olarak, deneme uygulaması sonrasında öğrencilerin; özellikle siteye girişte sorun yaşadıkları görülmüş ve site giriş ekranı daha kolay erişebilecekleri şekilde ilgili alan uzmanları ve araştırmacı tarafından yeniden tasarlanmıştır. Öğrencilerin siteye daha kolay erişim sağlayabilecekleri ve unutmamaları için uygun bir kullanıcı adı ve şifre belirlenmiştir.

Yaşanılan bir diğer sorun ise "Konu tartışma" bölümüne yüklenmiş olan "Edmodo" programı ile ilgilidir. Bu uygulamanın bu sınıf düzeyindeki öğrenciler açısından karmaşık olduğu ve kullanışlı olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yerine asıl uygulamada söz konusu program kaldırılmış ve "konu tartışma" kısmına öğrencilerin çok daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilecekleri "forum tartışma" yüklenmiş ve asıl uygulamada bu konuda herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

#### *2.1.4.5. Ders Videolarının Belirlenmesi ve Düzenlenmesi*

Sınıf dışı uygulamalar için Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen veya onaylanmış olan EBA üzerinden yayımlanan ders videoları, sınıf içi uygulamalar için ise Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programının öğrenciler için öngördüğü etkinlikler kullanılmıştır. Deney grubu için uygulanacak videoların şekil ve içerik yönünden uygunluğuna ilişkin bir program geliştirme uzmanı, bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanı, bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanı ve bir Türkçe uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, videoların görüntü ve ses kalitesinin yanı sıra içerik açısından öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu açısından yazılı bir şekilde görüş alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra videolardan yararlanılmıştır. Deneme uygulaması sonrasında videoların uzun olduğuna ilişkin öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda videolar 10 dakikayı geçmeyecek şekilde yeniden düzenlenmiştir.

#### *2.1.4.6. Ders Planlarının Hazırlanması*

TYSM için öğrenme ve öğretme süreci, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar olmak üzere iki farklı şekilde tasarlanmıştır. Bunu yaparken uygulama sürecinin daha sistematik bir şekilde yürütülmesi amacıyla Baker (2000) tarafından ortaya konulan öğrenme ortamları sınıflaması temel alınmıştır. Baker, söz konusu öğrenme ortamlarını; sınıf dışı çevrimiçi bileşenleri üç başlık altında, sınıf içi uygulamaları ise 4 eylemde ele almıştır. Sınıf dışı çevrimiçi bileşenleri; dersler (lectures), konu tartışma (threaded discussion) ve kısa sınavlar (quizzes) olarak, sınıf içi uygulamaları ise; açıkla (clarify), genişlet (expand), uygulat (apply) ve alıştırmaya yap (practice) olarak gruplandırmıştır.

TYSM uygulaması için hem deneme uygulaması sürecinde hem de asıl uygulama sürecinde ders planları (Ek-5) hazırlanmış, her aşamada uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

#### 2.1.4.7. Asıl Uygulamanın Yapılması

##### 2.1.4.7.1. Deney Grubu

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla "Kendimi Tanıyorum" ünitesi deneme okulunda, "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer" üniteleri ise asıl uygulamanın yapıldığı okulda gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasından sonra asıl uygulamaya geçmeden önce hem öğrencilere hem de öğrenci velileriyle bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Uygulama sürecine yönelik olarak hazırlanan broşür (Ek-6), hem öğrencilere hem de velilere dağıtılarak, uygulamadan nasıl yararlanabilecekleri ve sürecin nasıl işleneceğine ilişkin gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Böylece asıl uygulama sürecinde yaşanabilecek birçok olumsuzluğun da engellenmesi hedeflenmiştir.

Deneme uygulaması sürecinde ortaya çıkan olumsuzluklar giderilerek, asıl uygulama, deney ve kontrol gruplarında her ünite için 15'er ders saati olmak üzere toplam 30'ar ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Çizelge 10'da denel işlemlerin haftalara göre özeti verilmiştir.

Çizelge 10

#### Denel İşlemlerin Haftalara Göre Özetlenmesi

HAFTALAR	GRUPLAR	
	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1	Öntest Uygulaması	Öntest Uygulaması
2-3-4-5-6 7-8-9-10-11	TYSM'ye göre derslerin işlenmesi (Ders İzle, Kısa Sınavlar, Konu Tartışma)	Geleneksel sınıf modeline göre derslerin işlenmesi
12	Sontest Uygulaması	Sontest Uygulaması
13	Görüşmeler	

Yukarıda haftalara göre özeti verilen denel işlemlerin ayrıntılı bilgileri aşağıda sunulmuştur.

### **Hafta 1**

Denel işlemin ilk haftasında TYSM'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan başarı testi, deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanmıştır.

### **Hafta 2-3-4-5-6**

Deney grubunda 2, 3, 4, 5 ve 6. haftalarda "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi TYSM'ne göre işlenmiştir. Buna göre söz konusu haftalarda internet sitesi üzerinden "ders izle", "kendimi değerlendiriyorum" ve "konu tartışma" başlıkları altında öğrenciler tarafından evde takip etmeleri gereken ünite ile ilgili içerik paylaşılmıştır. "Ders izle" menüsünden öncelikle ders videosu paylaşılmış, daha sonra "kendimi değerlendiriyorum" menüsünden de öğrencilerin konu ile ilgili öğrenmelerini değerlendirebilecekleri sorular her hafta erişime açılmıştır. Üçüncü aşamada ise öğretmen tarafından paylaşılan konu üzerinden öğrencilerin çevrimiçi ortamda tartışmaları sağlanmıştır. Böylece öğrenciler dersi izledikten ve soru çözdükten sonra hem öğretmenleriyle hem arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Okulda ise TYSM'nin sınıf içi uygulamalar kapsamında "açıkla", "genişlet", "uygulat", "alıştırma yap" başlıkları altında dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ünite geleneksel sınıf modeline göre başka bir deyişle öğrenme öğretme sürecinde bilginin sınıf ortamında aktarıldığı, uygulama odaklı çalışmaların ise ev ödevi olarak yapıldığı bir süreç izlenmiştir.

### **Hafta 7-8-9-10-11**

Denel işlemin 7, 8, 9, 10 ve 11. haftalarında deney grubunda "Yaşadığımız Yer" ünitesi TYSM'ne göre işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ünite geleneksel sınıf modeline göre işlenmiştir. Bu ünite kapsamındaki denel işlemler, "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde olduğu gibi benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

## **Hafta 12**

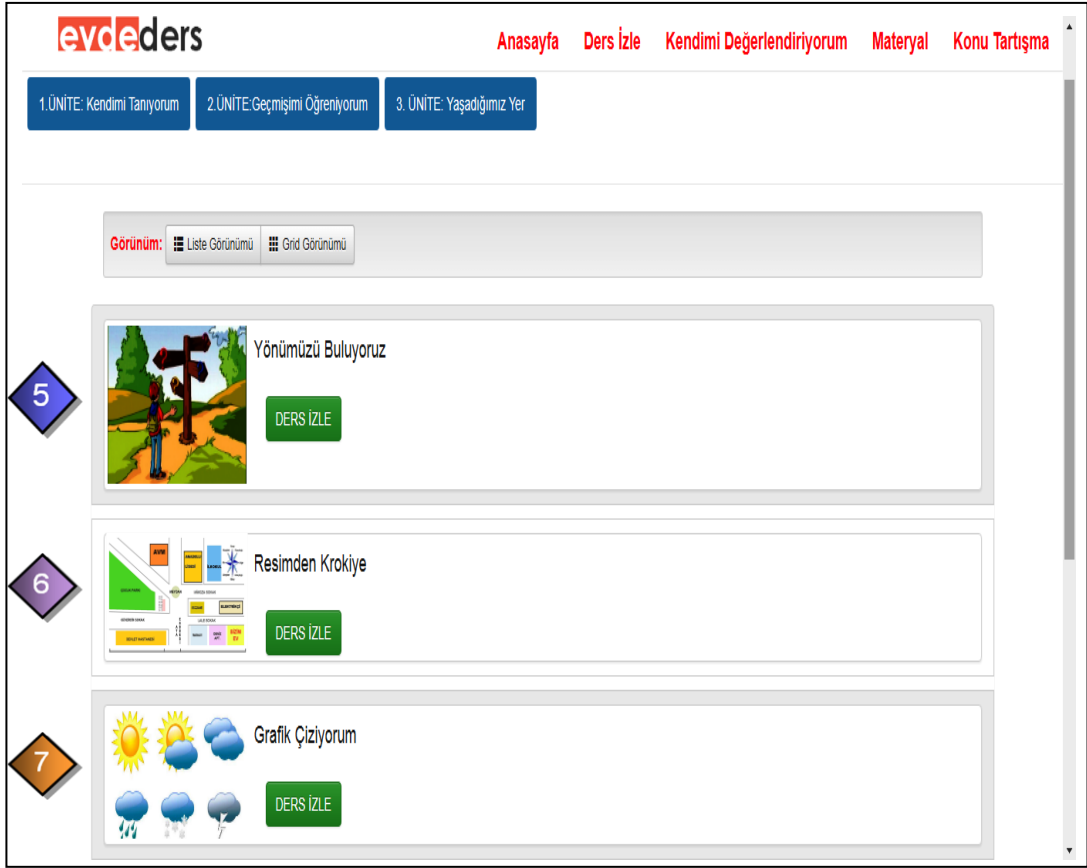
Denel işlemin 12. haftasında TYSM'nin öğrenci başarısına etkisini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi, deney ve kontrol gruplarında sontest olarak uygulanmıştır.

## **Hafta 13**

Son hafta TYSM'nin uygulama sürecine ilişkin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek için deney grubunda yer alan öğrenciler ile odak grup görüşmesi, veliler ile bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir.

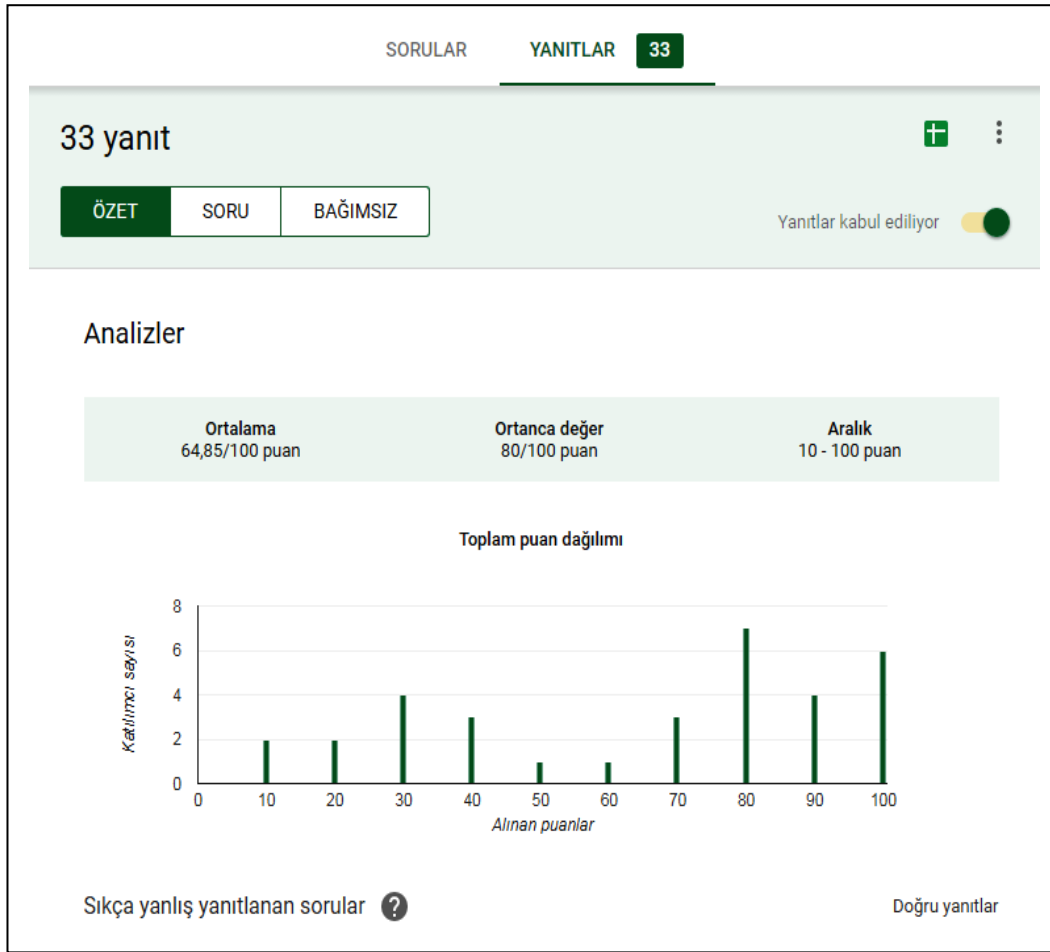
Uygulama kapsamında internet sitesi tasarlanırken çalışma grubunun öğrenme düzeyi göz önünde bulundurularak Baker (2000) tarafından ortaya konulan sınıf dışı çevrimiçi bileşenler olan; dersler (lectures) yerine "Ders İzle", kısa sınavlar (quizzes) yerine "Kendimi Değerlendiriyorum", konu tartışma (threaded discussion) ise olduğu gibi kullanılmıştır.

Ders izle aşamasında kazanımlara ilişkin belirlenen videolar, internet sitesi üzerinden her hafta düzenli bir şekilde paylaşılmış ve paylaşılan video öğrencilerin tekrar etmeleri açısından Şekil 5'te verildiği gibi sitede öğrencilerin erişimine açılmıştır. Videoların giriş bölümünde öğrencilerin o gün için izleyecekleri konuya ilişkin kısa bir bilgilendirme yapılarak öğrenciler, hedeften haberdar edilmiştir. Ayrıca videoların öğrenciler tarafından izlenmesi ve konunun anlaşılıp anlaşılmadığını daha iyi ortaya koyabilmek için uygun zaman aralıklarında açık uçlu sorular sorularak, öğrencilerden cevaplarını defterlerine yazmaları istenmiştir. Ayrıca video sonunda konuyu özetlemeleri ve özetlerini defterlerine yazmaları istenmiştir.



Şekil 5. "Ders İzle" Menüsü Ekran Görüntüsü

Sınıf dışı çevrimiçi bileşenlerden "Kısa sınavlar" ile ilgili olarak, "google forms" aracılığıyla her hafta işlenecek konuya ilişkin sorular hazırlanmış ve çevrimiçi olarak siteye yüklenmiştir. Öğrencilerin konu ile ilgili videoyu izledikten sonra soru çözmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çözdükleri teste ilişkin yanıtları Şekil 6'da olduğu gibi sınıfa ait ortalama, ortanca ve alınan notların puan aralığının yanı sıra öğrencilerin toplam puan dağılımı gibi analiz sonuçları hakkında öğretmen bilgi sahibi olmuştur. Bunun dışında, öğrencilerin tümü tarafından sıkça yanlış yanıtlanmış olan soruların bilgisine de öğretmen tarafından erişim sağlanabilmiştir.



**Şekil 6.** "Kısa Sınavlar" Menüüne Ait Test Analiz Sonuçları

Öğretmen, öğrencilerin her soruya vermiş olduğu yanıtların yanı sıra, öğrencilerin testi yanıtlama zamanları (Ek-7) hakkında da dersten bir gün önce google forms üzerinden bilgi sahibi olmuştur. Ayrıca sisteme soru yüklemeyen önce her sorunun puan değeri öğretmen tarafından belirlendiği için her öğrencinin teste puanı hakkında bilgi edinebilmiştir. Böylece öğrencilerin bireysel ve genel test sonuçlarının öğretmen tarafından değerlendirilme olanağı bulunmuştur. Bu yolla öğretmen, derse başlamadan önce konunun öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyi hakkında bilgi sahibi olma olanağı bulunmuştur. Böylece öğretmen, öğretme öğrenme sürecini daha verimli geçirme olanağı yakalamıştır.

Sınıf dışı çevrimiçi bileşenlerden "konu tartışma" ile ilgili Şekil 7'de verildiği gibi "forum tartışma" kullanılmıştır. Öğrenciler tartışılacak konu ile ilgili ya da sormak istedikleri soruları önce adını soyadını yazarak daha sonra "yorum ekle" butonunu tıklayarak arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşımında bulunabilmişlerdir.

The screenshot shows the 'Konu Tartışma' (Topic Discussion) page on the 'evleders' website. The navigation bar at the top includes links for 'Anasayfa', 'Ders İzle', 'Kendimi Değerlendiriyorum', 'Materyal', and 'Konu Tartışma'. The main content area is titled 'Konu Tartışma' and contains a form for submitting a discussion topic. The form includes a text input field for 'Tartışılacak Konu:', a text input field for 'Ad Soyad:', a text area for 'Yorum:', and a button labeled '+ Yorum Ekle'.

**Şekil 7.** "Konu Tartışma" Menüüne Ait Ekran Görüntüsü

Uygulama süresince işlenilen konu ile ilgili öğrencilerin öğretmen rehberliğinde tartışabilecekleri bir tartışma konusu siteye yüklenmiş ve bu şekilde öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaşabilme olanağı bulmuştur. Öğrenciler, bu yolla hem düşüncelerini paylaşma hem de konu hakkında anlamadıkları şeyleri öğretmen ve arkadaşlarına sorma olanağı elde etmişlerdir. Şekil 8'de öğrencilerin konu tartışma sürecine ilişkin bir örnek sunulmuştur.

<b>Konu:</b> <b>Okulumuza sizi ziyarete gelecek olan herhangi bir arkadaşımızın okulunuzu kolayca bulabilmesi için neler yaptınız?</b>		
	<b>Adı Soyadı</b>	<b>Yorum</b>
1	[Redacted]	Okulumuza kolayca gelebilmesi için bir deftere kroki çizip arkadaşımıza gönderirdik arkadaşımız kolayca okulumuza gelebilirdi.
2	[Redacted]	Evet [Redacted] katılıyorum öğretmenim kabataslak okulu tanıttirdik yani krokiyle.
3	[Redacted]	Öğretmenim [Redacted] ve j [Redacted] katılmıyorum, çünkü [Redacted] okulumuza yeni geldiğinde ben aslında kroki değil kendim yanımda getirerek gösterdim.
4	[Redacted]	Okulun adını verirdim. Herkes okulumuzun nerde olduğunu biliyor.
5	Öğretmen	Kroki dışında okulunuzu başka nasıl tarif ederdiniz?
6	[Redacted]	Ona her yeri gösterip ona her yeri tanıttırım daha iyi öğrenir.
7	[Redacted]	Okulumuzun olduğu mahallenin ve sokağın adını verirdim.
8	[Redacted]	Öğretmenim okulumuzun yanındaki yerleri söylerdim.
9	[Redacted]	Öğretmenim [Redacted] katılıyorum. Okulumuzun adresini mahalle, cadde, sokak olarak verirdim.
10	[Redacted]	Sorunuzun cevabı bence en kolayı kroki ile anlatmak. Ben olsam krokiyle daha iyi anlarım.
11	[Redacted]	Öğretmenim en iyisi elinden tutup yanımızda getirmek
12	[Redacted]	Arkadaşımıza bir kağıt üstünde çizerek anlatabiliriz.
13	Öğretmen	Peki, okulunuzun yerini kroki çizerek mi yoksa sözlü olarak tarif etmek mi daha iyi olur? Neden?
14	[Redacted]	Öğretmenim krokide iyi olabilir. Resmini çizerek gösterebiliriz. Anlatarak Biraz zor olabilir. Çünkü anlatamayabiliriz.
15	[Redacted]	Öğretmenim arkadaşlarıma katılıyorum, ama [Redacted] katılmıyorum. Çünkü herkesin elinden tutulmaz.
16	[Redacted]	Okulumuz mezarlık üstünde derim hemen bulur.
17	[Redacted]	Ben okulumuza yeni gelecek bir arkadaşımıza kroki hazırlarım. Bundan sonra arkadaşım yolunu şaşırılmayarak okuluna kolayca ulaşabilir. Çünkü ne zaman kaybolursa krokiye bakabilir.
18	[Redacted]	Arkadaşımıza kroki çizip veririz ya da onla gidip okulu gösteririm ve oda hemen yolu bulur.
19	[Redacted]	Kroki daha iyi öğretmenim.
20	[Redacted]	[Redacted] katılıyorum öğretmenim çünkü anlatsak arkadaşımız unutabilir.
21	[Redacted]	Ben olsam hem kroki çizerim hemde anlatırım daha güzel anlar arkadaşım okulu daha kolay bulur.

**Şekil 8.** Öğrencilerin "Konu Tartışma" Kısmında Verdikleri Yanıtlardan Örnekler

Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar ve internet gibi teknolojik açıdan yaşayabilecekleri olası durumlarda alternatif olması açısından, çalışma kapsamında tasarlanan sitenin aynı zamanda mobil uygulaması da öğrencilerin kolay erişim sağlayabilecekleri şekilde tasarlanmıştır. Böylece öğrencilerin akıllı telefonlar aracılığıyla zaman ve mekan sınırlaması olmadan istedikleri zaman siteye erişim sağlama olanakları olmuştur.

#### 2.1.4.7.2. Kontrol Grubu

Deney grubuna ile eşzamanlı olarak etkinliklerin yürütüldüğü kontrol grubunda dersler geleneksel sınıf modeline göre işlenmiştir. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer" üniteleri için ders planları (Ek-8) hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Deney grubunun sınıf dışı bileşeni olan "ders izle" bölümünde öğrencilere yöneltilen sorular ve video sonunda özet çıkarma gibi etkinlikler kontrol grubuna da uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda diğer bir sınıf dışı bileşen olarak yer alan "kendimi değerlendiriyorum" bölümünde öğrencilerin erişimine açılan sorular, kontrol grubunda da öğrenmeleri değerlendirme kapsamında ders sonunda uygulanmıştır. Yine aynı şekilde deney grubunda bir diğer sınıf dışı bileşen olan "konu tartışma" bölümünde yer alan tartışma konusu da kontrol grubunda öğrencilerle ders süreci içerisinde ele alınmış ve tartışılmıştır.

Özetle deney grubunda modelin asıl işlevi olan etkinlikler sınıf dışında uygulanırken uygulamaya ek olarak yapılan etkinlikler kontrol grubuna da uygulanmış, böylece TYSM ve geleneksel sınıf modellerinin asıl işlevleri dışında öğrenci başarısını etkileyebilecek uygulamalardan kaçınılmıştır.

#### 2.1.4.8. Uygulama Sonucunda Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında belirlenen "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer" üniteleri için hazırlanan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan 42 maddelik test, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmış ve elde edilen veriler, araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubunda öğrenim gören öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmış, öğrencilerin velileri ile de bireysel görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra görüşme formuna son şekli verilerek görüşme gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi 8'er kişiden oluşan iki farklı grupla okulda yapılmış ve ortalama her bir grup için 2 ders saati olmak üzere toplam 4 ders saati sürmüştür. Öğrencilerin velileriyle okulda toplantı yapılarak uygulamaya ilişkin

görüşleri alınmıştır. 28 velinin katılımıyla gerçekleştirilen toplantı yaklaşık olarak 2 saat sürmüştür.

#### *2.1.4.9. Araştırmacının Rolü*

Bilgi kaynaklarına yakın olma, ilgili kişilerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları analiz etme ve araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada oldukça önemli bir yer tutar (Yıldırım, 1999). Araştırmacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı mezunudur. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında dört yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen faktöründen dolayı ortaya çıkabilecek ve öğrenci başarısını etkileyecek farklılıkları ortadan kaldırmak için hem deney grubunda hem kontrol grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarında öğretmen faktörünün yanı sıra öğrencilerin hem akademik başarıları hem de modele ilişkin görüşlerin etkileyecek diğer unsurlar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı olarak daha önce 4. sınıfları okutmuş olmak, araştırmanın yürütülmesi açısından bir çok kolaylık sağlamıştır.

Yeni bir yönelim olarak güncel bir model olan TYSM'nin uygulama boyutu öğretmen ve öğrenciler açısından birçok sorumluluğu beraberinde getirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra modeli çok iyi bilmek ve uygulamaları en az sorunla gerçekleştirmek oldukça önemlidir. Modelin uygulanması açısından araştırmacının deneyimli olması ortaya çıkabilecek sorunların çözümü ve çeşitliliği tespit etme noktasındaki yeterliliği yapılan çalışmadan daha iyi sonuçlar elde edilmesi açısından önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

#### *2.1.5. Verilerin Analizi*

##### *2.1.5.1. Nicel Verilerin Analizi*

DeneySEL çalışma sonucunda testlerden elde edilen veriler, SPSS 21.00 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öntest ve sontest aracılığıyla elde edilen puanlar

bakımından deney ve kontrol gruplarının kendi içinde bir fark olup olmadığı ilişkili örneklem için “t testi” ile karşılaştırılmıştır. İlişkili örneklem için "t testi", ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s.67).

Eşitlenmemiş kontrol gruplu desende, deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkisiz örneklem için "t testi" ile yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için "t testi" bağımsız iki örneklemde elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır. Deneysel desenlerde iki gruba ait ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013, s.159). Grupların fark puanlarının analizinde öncelikle deneklerin sontest puanlarından öntest puanları çıkartılır ve fark puanları bulunur. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının fark puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki fark, ilişkisiz "t testi" ile test edilir (Büyüköztürk, 2007, s.27).

Araştırmada öntestin etkisi kontrol altına alınarak ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA, farklı işlem gruplarındaki deneklerin bağımlı değişkene ilişkin puanlarının karşılaştırıldığı ve bağımlı değişkenle ilişkili olan bir ya da daha fazla sürekli değişkenin olduğu deneysel desenlerde sıklıkla kullanılan bir istatistiktir. Öntest sontest kontrol gruplu bir desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa en uygun istatistiksel işlem, öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA'dır (Büyüköztürk, 2010, s.112). Bu nedenle TYSM ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA yapılarak test edilmiştir.

#### 2.1.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda öğrencilerin ve öğrenci velilerinin TYSM'ye ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak, temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002/2014, s.453). Başka bir deyişle belirli kurallara

dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 284). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılacak bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Bu doğrultuda hem öğrencilerle odak grup görüşmesi hem de bu öğrencilerin velileriyle bireysel görüşme gerçekleştirilmiş elde edilen veriler deşifre edilerek yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra nitel verilere ilişkin araştırmacı tarafından ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Ana temaların belirlenmesinde görüşme formlarında yer alan sorular temel alınmıştır. Örneğin, öğrencilerin TYSM ile ilgili yaptıkları tanımlara ilişkin tema altında; mekan esnekliği, eğlenerek öğrenme aracı, aktif öğrenci, internet odaklı ders, aktif öğretmen ve öğretici alt temaları belirlenmiştir. Daha sonra aynı veriler, başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş, ana tema ve alt temalar belirlenmiştir. Her iki araştırmacının görüşme verilerine ilişkin tema ve alt temaların belirlenmesi sürecinde görüş birliği ve görüş ayrılıkları olan konular tartışılmış ve son şekli verilmiştir. Bu süreçte farklı iki araştırmacı arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı konularında ortaya çıkan tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü  $[P=(\text{görüş birliği}/\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı})\times 100]$  kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi verilerine ait kodlayıcılar arası görüş birliğine ilişkin güvenilirlik katsayısı %85.7, öğrenci velileri ile yapılan görüşme verilerine ait kodlayıcılar arası görüş birliğine ilişkin güvenilirlik katsayısı %81.2 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği için %70'in üzerinde elde edilen değeri ölçüt aldıklarından elde edilen oranlara bağlı olarak araştırma verilerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

## BÖLÜM 3

### 3.1. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulanmasının değerlendirilmesine ilişkin elde edilen nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nicel araştırma bulguları, TYSM'nin öğrenci başarısına etkisi açısından ele alınmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulguları ise Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulama sürecinin değerlendirilmesine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşleri analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuş olup, bulgulara ilişkin alt başlıklar bu doğrultuda oluşturulmuştur.

*3.1.1. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM uygulaması sonucunda deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırma kapsamında deney grubunda TYSM'nin uygulanması sonucunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11

*Deney Grubunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları*

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Fark
Deney	Öntest	34	20,5882	6,47661	33	-10,286	,000	Sontest >
Deney	Sontest	34	34,2647	5,60470				Öntest

Deney grubu öğrencilerinin TYSM ile uygulama sürecinden sonra başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir,  $t(33)=-10.28$ ,  $p<.01$ . Öğrencilerin deney öncesi başarı testi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=20.58$  iken, deney sonrasında puanların ortalaması  $\bar{X}=34.26$ 'ya yükselmiştir.

*3.1.2. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel sınıf modeli uygulaması sonucunda; kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin uygulama sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12

*Kontrol Grubunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları*

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Fark
Kontrol	Öntest	36	19,69	7,09	35	-5,494	.000	Sontest >
Kontrol	Sontest	36	30,13	7,80				Öntest

Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gördükten sonra başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir,  $t(35)=-5,494$ ,  $p<.01$ . Öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=19.69$  iken, uygulama sonrasında puanların ortalaması  $\bar{X}=30.13$ 'e yükselmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgular, hem TYSM hem de geleneksel sınıf modelinin öğrencilerin başarılarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak deney grubunda yer alan öğrencilerin başarısı kontrol grubundaki öğrencilerin başarısından daha yüksek bulunmuştur.

3.1.3. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin;

3.1.3.1. Öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın hem deney hem de kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular, Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13

*Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları*

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Fark
Deney	Öntest	34	20.58	6.47	68	0,549	0,585	-
Kontrol	Öntest	36	19.69	7.09				

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir,  $t(68)=0,549$ ,  $p>.01$ . Deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi öntest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=20,58$  iken, kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi öntest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=19,69$ 'tur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde benzer akademik başarı düzeylerine sahip olduğu ve yapılan çalışmayı olumsuz yönde etkilemeyeceği görülmüştür.

3.1.3.2. Öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmada öntestin etkisi kontrol altına alınarak ANCOVA analizi yapılmıştır. Buna göre grupların son test puanlarının istatistiksel olarak kontrol edildiği koşulda deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14

*Son Test Puanlarının İstatistiksel Olarak Kontrol Edildiği Koşulda Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Betimsel İstatistikler*

Gruplar	Önceki Ortalama	Yeni Ortalama	Standart Sapma
Deney	34,264	34,281 <sup>a</sup>	1,180
Kontrol	30,138	30,124 <sup>a</sup>	1,147

Tabloda görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun sontest puanlarına ilişkin önceki ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalamalar üzerinden yapılan ANCOVA sonuçları Çizelge 15'te özetlenmiştir.

Çizelge 15

*Düzeltilmiş Öntest Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Deney Öntest	3,828	1	3,828	,081	,777
Gruplar	300,827	1	300,827	6,368	,010*
Hata	3165,096	67	47,240		
Toplam	75788,000	70			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu sontestlerinin, düzeltilmiş öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür,  $F(1, 67)=6.368$ ,  $p<.01$ . Diğer bir deyişle, ön test sonuçları istatistiksel olarak kontrol edildiğinde, deney grubunda TYSM ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu nedenle TYSM'nin ve geleneksel sınıf modelinden daha etkili bir model olduğu görülmektedir.

3.1.3.3.3. TYSM ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin Sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

*Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları*

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Fark
Deney	Sontest	34	34,26	5,60	68	2,527	0.014	Deney Sontest>
Kontrol	Sontest	36	30,13	7,80				Kontrol Sontest

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $t(68)=2,527$ ,  $p<.01$ . Deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=34,26$  iken, kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=30,13$  olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin TYSM ile öğrenim görmesinin, geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği ve bu başarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu nedenle TYSM'nin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada geleneksel sınıf modeline göre daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulama öncesinde TYSM'nin uygulandığı deney grubunun standart sapması 6,47 iken, uygulama sonrasında standart sapma, 5,60 olarak hesaplanmıştır. Buna karşın geleneksel sınıf modelinin uygulandığı kontrol grubunun uygulama öncesinde standart sapması 7,09 iken, uygulama sonrasında standart sapma 7,80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre TYSM'nin geleneksel sınıf modeline göre öğrencilerin akademik başarıları açısından daha homojen bir grubun oluşmasını sağladığı söylenebilir.

Deney grubu ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sonucunda başarı testinde doğru yanıtladıkları soruların zihinsel süreçlere göre dağılımı çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17

*Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Teste Verdikleri Doğru Yanıtların Zihinsel Süreçlere Göre Dağılımı*

Zihinsel Süreçler	Deney Grubu ( $\bar{X}$ )	Kontrol Grubu ( $\bar{X}$ )
Bilgi	8,1	10,2
Kavrama	14,3	12,3
Uygulama	8,3	6,5
Analiz	3,5	1,1
Toplam	34,26	30,13

Çizelge 17'ye göre; deney ve kontrol gruplarında öğrenim gören öğrencilerin son test sonuçları incelendiğinde; deney grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri gerektiren soruları, kontrol grubuna göre daha yüksek oranda doğru yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bilgi düzeyindeki sorular incelendiğinde kontrol grubunda doğru yanıtlanan soruların ortalaması 10,02 iken deney grubunda ortalamasının 8,1 olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kavrama, uygulama ve analiz düzeyindeki sorularda deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin doğru yanıtladıkları soruların ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu da TYSM ile öğrenim gören öğrencilerin daha çok analitik düşünme, tartışma ve eleştirel düşünme gibi becerileri gerektiren soruları yanıtlamada geleneksel sınıf modelinde öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde; hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan bir çok çalışmanın sonuçları ile yapılan araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, yurtiçinde; Boyraz (2014), Alsancak Sırakaya (2015), Akgün (2015), Turan (2015), Çetin Köroğlu (2015), Balıkçı (2015), Aydın (2016), Sağlam (2016), Çukurbaşı (2016), Özdemir (2016), Umutlu (2016), Öztürk (2016) ve Çakır (2017) tarafından

yapılan çalışmalar incelendiğinde; TYSM'nin öğrencinin akademik başarı sı üzerinde anlamlı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yurtdışında; Foertsch, Moses, Strikwerda ve Litzkow (2002), Day ve Foley (2006), Pierce ve Fox (2012), Wiginton (2013), Mason, Shuman ve Cook, (2013), McGivney-Burrelle ve Xue (2013), Love, Hodge, Grandgenett ve Swift (2014), Kong (2014), Touchton (2015), Yestrebsky (2015), Casem (2016), Lai, C. L. ve Hwang, G.J. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da TYSM'nin ğrenci başarı sı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan TYSM'nin öğrencilerin akademik başarı sı üzerindeki etkilerini inceleyen yurtiçi ve yurtdışında; Yavuz (2016), Howell (2013), Clark (2013), Overmyer (2014), Butzler (2014), Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014), McCue (2016) ve Vang (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ise söz konusu modelin ğrenci başarı sı üzerinde etkisinin anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.

TYSM'ye ilişkin olarak alanyazında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; modelin akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmaların, farklı öğrenim düzeyleri ve farklı çalışma gruplarıyla yrtldĞu görülmüştür. Modelin akademik başarı üzerindeki etkisi açısından farklı araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmada modelin ğrenci başarı sı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları alanyazındaki birçok çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermiştir.

### 3.1.4. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM Uygulama Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum

TYSM'de sınıf dışı çevrimiçi bileşenlerden biri de "Dersler"dir. Bu kapsamda öğretmen tarafından paylaşılan ders ile ilgili videolar aracılığıyla öğrenciler uygulama süresince evde ders işlemişlerdir. Çalışma kapsamında deney grubunda yer alan 34 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin evde ders ile ilgili video izlemelerinin konuyu öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşlerine ait bulgular Çizelge 18'de verilmiştir.

#### Çizelge 18

*Öğrencilerin Evde Ders ile İlgili Video İzlemenin Konuyu Öğrenmeye Olan Etkisine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Eğlenerek öğrenme	7
Soruları kolaylıkla yanıtlama	5
Akademik başarıyı arttırma	5
Ön bilgiyi artırma	4
Öğrenmeyi kolaylaştırma	3
Tekrar edebilme	3
Kalıcı öğrenme	2

Çizelge 18 incelendiğinde, öğrencilerin evde dersleri ile ilgili video izlemenin eğlenceli bir öğrenme (f=7) süreci yarattığını, soruları yanıtlamalarını kolaylaştırdığını (f=5) böylece akademik başarılarının (f=5) yükseldiğini ifade etmişlerdir. Evde video izledikleri zaman öğrenmenin daha kolay (f=3) gerçekleştiğini ve okulda işlenecek derse ilişkin ön bilgilerinin (f=4) arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca videodan dersi istenildiği kadar tekrar etme (f=3) olanağının olması nedeniyle daha kalıcı öğrenmelerin (f=2) gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 1: Evde video izlemek çok keyifliydi, çünkü hem zevkli hem de yeni şeyler öğreniyorduk. Daha çok bilgi öğrenip okula geliyoruz. Siz soru sorduğunuzda hemen cevap verebiliyorum.*

*Öğr. 16: Eğlenerek öğreniyorum. Video izleyince dersi daha çok seviyorum, çünkü anlamadığım zaman tekrar izleyebiliyorum. Sınıfta olsaydı öğretmene soru sorarken utanıyorum ama video olunca anlamadığım yeri tekrar izleyerek anlıyorum.*

*Öğr. 6: Videoyu izledikten sonra test çözdüğüm zaman hiç zorlanmıyorum. Bana sorular o zaman çok kolay geliyor. Sınav olduğumuzda da önceden açıp tekrar izleyebiliyorum ve sınavdan yüksek not alıyorum.*

*Öğr. 3: Evde video izlemenin bana çok katkısı oldu. Derse daha hazırlıklı geliyorum ve anlamadığım çok az şey oluyor.*

*Öğr. 8: Daha kolay öğreniyorum. Test yaparken daha basit cevaplıyorum yani hiç zorlanmıyorum. Ertesi gün okulda derse daha çok katılıyorum çünkü siz soru sorduğunuzda cevaplarını önceden video izlediğim için biliyorum.*

*Öğr. 13: Videodan olunca dersi tekrar izleyebiliyoruz. Yani anlamadığım bir yer kalmıyor. Videolarda soruları cevaplıyorum, özet çıkarıyorum daha sonra sınav olduğumuzda bunlara da çalışıyorum. Böylece daha yüksek notlar alıyorum.*

*Öğr. 2: Çok güzeldi hem eğlendik hem öğrendik. Videodan izlediğim şeyler daha çok aklımda kalıyor. Çünkü tekrar izleyebiliyorum.*

Öğrencilerin TYSM'de sınıf dışı uygulamalar kapsamında, evde ders ile ilgili video izlemenin eğlenerek öğrenmelerini sağladığı ve kendilerine yöneltilen soruları yanıtlama noktasında kolaylıklar sağladığını bu da doğal olarak akademik başarılarına önemli katkılarda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Turan ve Göktaş (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, benzer şekilde TYSM'nin öğrenmenin kalıcılığını artıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, eğlenceli ve esnek bir model olduğunu belirtmiştir. Touchton (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada yine öğrenciler, TYSM'de dersi daha fazla öğrendiklerini ve derste geleneksel sınıfa göre daha çok eğlendiklerini ifade

etmişlerdir. Özetle araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alanyazında kimi çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür.

TYSM'de sınıf dışı çevrimiçi bileşenlerden bir diğeri de "Kısa Sınavlar"dır. Çalışma kapsamında haftalık olarak yüklenen ders videoları ile ilgili çevrimiçi kısa sınavlar da eklenerek öğrencilere öğrenmelerini değerlendirme olanağı sağlanmıştır. Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerin derse gelmeden önce videodan işledikleri konu ile ilgili soru çözmelerinin konuyu öğrenmelerine olan etkisine ilişkin görüşleri Çizelge 19'da verilmiştir.

#### Çizelge 19

##### *Öğrencilerin İlgili Siteden Kısa Testleri Çözmelerinin Konuyu Öğrenmelerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Öğrenmeyi değerlendirme	6
Eğlenerek öğrenme	6
Motivasyonu arttırma	5
Akademik başarıyı arttırma	4
Yanlış öğrenmeyi düzeltme olanağı	3
Derse hazırlığı ve katılımı arttırma	2
Sınava hazırlık yapma	2
Kaynak desteği sağlama	2

Çizelge 19 incelendiğinde, öğrenciler, derse gelmeden önce konu ile ilgili siteden soru çözenin kendilerine öğrenmelerini değerlendirme (f=6) olanağı tanıdığını, bunu yaparken eğlenerek öğrendiklerini (f=6) böylece derse karşı motivasyonlarının arttığını (f=5) belirtmişlerdir. Bununla birlikte soru çözerken yanlış öğrenmelerini düzeltme (f=3) olanağı elde ettiklerini bunun da hem sınava hazırlık (f=2) niteliği taşıdığını hem de akademik başarılarını arttırdığını (f=4) ifade etmişlerdir. Ayrıca evde soru çözenin kaynak desteği sağlamanın (f=2) yanı sıra derse hazırlık ve derse katılımı arttırma (f=2) noktasında katkısının olduğunu da belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 3: Konu çalışıyorum ve nereyi anlayıp anlamadığımı test çözerek buluyorum. Anlamadığım yerleri size sorarak anlamaya çalışıyorum*

*Öğr. 16: Bilgisayardan teste girdiğimde bana "beni çöz beni çöz" diyor, sanki. Çok eğlenceli oluyor. Kitaptan çözdüğümde çok sıkılıyorum ama bilgisayardan olunca bana sorular az geliyor.*

*Öğr. 5: Doğru ve yanlışlarımı görüyorum. Yanlışlarımı doğru yapmak için tekrar çalışıyorum. Daha iyi öğreniyorum, çünkü çok eğlenceli geliyor.*

*Öğr. 12: Video izlediğimde ve testi çözdüğümde sınıfta soru sorduğumuzda her zaman parmak kaldırıyorum. Çünkü cevaplarını biliyorum. Sadece videodan değil test çözerek de daha bilgili oluyoruz. Daha başarılı oluyoruz.*

*Öğr. 1: Video izliyoruz ve videoda anlatılan konular çıkıyor. Doğru yapınca da çok seviniyorum. Yanlış yapınca hemen videodan tekrar izleyip anlamadığım yeri daha iyi anlamaya çalışıyorum.*

*Öğr. 14: Okula daha hazırlıklı geliyoruz. Derste daha fazla bilgili oluyoruz. Hatalarımızı anlamış oluyoruz.*

*Öğr. 13: Sosyal Bilgiler sınavı için çok iyi oluyor. Sınavdan önce sanki sınavdaymışız gibi oluyor. Yani kendimizi sınav yaparak sınava hazırlanmamıza yardımcı oluyor ve sınavdan da yüksek not alıyorum.*

*Öğr. 4: Dersimizde bize çok yardımı oluyor. Babamdan artık sosyal dersi için test almasını istemiyorum.*

Öğrencilerin TYSM'de sınıf dışı uygulamalar kapsamında, derse gelmeden önce konu ile ilgili siteden soru çözenin kendi öğrenmelerini değerlendirme olanağı sağladığını, öğrenciler bunu yaparken eğlenceli bir süreç geçirdiklerine vurgu yapmışlardır. Ayrıca soru çözme sürecinde teknolojinin bir araç olarak kullanılmasından dolayı soru çözmeye daha istekli olduğunu ve bunun kendilerini daha çok motive ettiğini, bunun doğal bir sonucu olarak akademik başarılarına etki ettiğini belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde; Heo ve Chun (2016) tarafından yapılan çalışmada TYSM'nin öğrencilerin akademik faaliyetlerle ilgili yüksek benlik saygısına, motivasyona ve ilgiye sahip olduklarını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Wen ve Chun (2017) tarafından yapılan çalışmada TYSM'nin öğrenme etkinliğini, öğrenme motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Alsancak Sırakaya (2015) tarafından yapılan çalışmada da deney grubunun motivasyon düzeyi kontrol grubunun motivasyon düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, TYSM uygulaması ile başarılarının arttığını, anlamadıkları konuları daha iyi tespit ettiklerini, daha kalıcı öğrendiklerini, derse daha aktif katıldıklarını, konuyu çalışmış olarak gelmelerinin derse katılımlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Özetle TYSM'ye ilişkin bu araştırma kapsamında alınan öğrenci görüşleri ile alanyazında yapılmış yukarıda sözü edilen çalışmalardan elde edilen sonuçların birbirini desteklediği söylenebilir.

TYSM'de sınıf dışı çevrimiçi bileşenlerden bir diğeri ise "Konu Tartışma"dır. Bu kapsamda işlenen konu ile ilgili çevrimiçi olarak öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin düşüncelerini paylaşabilecekleri şekilde tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrencilerin evde konu ile ilgili tartışmaya katılmalarının arkadaşlarıyla ilişkilerine olan etkisine ilişkin görüşleri Çizelge 20'de verilmiştir.

#### Çizelge 20

##### *Öğrencilerin Evde Konu ile İlgili Tartışmaya Katılmanın Arkadaş İlişkilerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Etkileşimli öğrenme	11
Derse daha fazla katılım	4
Birbirini tanıma olanağı sağlama	3
Akran değerlendirme	3
İletişimi kolaylaştırma	2
Kolayca soru sorabilme	1
Düşüncelere saygı duyma	1
Öğrenmeyi kolaylaştırma	1
Düşüncelerini grupla paylaşma	1

Çizelge 20 incelendiğinde, öğrencilerin evde konu ile ilgili tartışmaya katılmalarının arkadaşlarıyla etkileşimli bir öğrenme (f=11) süreci geçirdiklerini, derse okuldan daha fazla katılım (f=4) gösterdiklerini, arkadaşlarını daha iyi tanıma (f=3) olanağı elde ettiklerini, kolay iletişim (f=2) kurduklarını, birbirlerine kolayca soru sorarak (f=1) hem öğrenmelerin kolaylaştığını (f=1) hem de birbirlerini değerlendirme (f=3) olanağı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyarak (f=1), düşüncelerini grupla paylaştıklarını (f=1) belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 7: Derse daha çok katlıyorum. Sınıfta olunca çok utaniyorum o yüzden az parmak kaldırıyordum. Arkadaşlarımızın bilgileriyle daha çok bilgili oluyoruz. Beraber sohbet etmiş gibi oluyoruz.*

*Öğr. 12: Arkadaşlarımızdan bilgi alabiliriz. Onlara da soru sorabiliyoruz. Sanki okulda olduğumu hissediyorum.*

*Öğr. 5: Arkadaşlarımızın yorumlarından yeni şeyler öğreniyorduk. Sınıfta hiç konuşmayanların düşüncelerini öğreniyorduk.*

*Öğr. 6: Sizin sorduğunuz soruları cevaplayabiliyoruz. Sınıftakilerin düşünceleri sayesinde daha çok şey öğreniyoruz. Sınıfta nasıl parmak kaldırıp konuşuyorsak evde de aynen onun gibi oluyordu ama bu sefer gürültü yoktu. Herkesin ne düşündüğünü öğreniyoruz.*

*Öğr. 4: Arkadaşlarımızın hatalarını ve düşüncelerini öğreniyoruz. Birbirimizle evde iletişim kurmamız çok hoşuma gitti. Arkadaşlarıma soru sorabiliyoruz.*

*Öğr. 13: Bizim sınıfta çok bilgili arkadaşlarımız var. Onlar konu tartışmaya girdiğinde biz de yeni bilgiler öğreniyoruz. Onlarla samimi arkadaş olabiliyoruz.*

*Öğr. 2: Arkadaşlarımızın düşüncelerine saygı duyarak onlardan da bir şeyler öğreniyoruz. Anlamadığımız yerleri hem arkadaşlarımıza hem de size sorabiliyoruz. Birbirimize*

*soru sorarak bilgileniyoruz. Tartışarak daha çok bilgi öğreniyoruz.*

*Öğr. 16: Yorum yazarken ne yazacağımızı bilemediğimiz zaman arkadaşlarımın yorumlarından faydalanabiliyorum. Hem başka arkadaşlarımız da yorumlarımıza bakabilir. Biz bilgi verdiğimizde arkadaşlarımızın da bilgili olmasını sağlıyoruz. Bu da aramızdaki iletişimi arttırır.*

*Öğr. 8: Okuldaymış gibi arkadaşlarımızın fikirlerini görebiliriz ve cevap verebiliriz.*

Öğrencilerin TYSM'de sınıf dışı uygulamalar kapsamında evde konu ile ilgili tartışmaya katılmaları, arkadaşlarının konuya ilişkin düşüncelerini öğrendiklerini, derse daha fazla katılım gösterdiklerini ve bu yolla sınıf içerisinde hiç etkileşimde bulunmadığı arkadaşlarını tanıma olanağı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencileri etkileşimli bir süreç yaşadıklarından birbirlerinin öğrenmelerini destekleyecek ve öğrenmelerini değerlendirebilecekleri bir ortamın oluştuğu görülmüştür. Bu da doğal olarak grup içi iletişimi kolaylaştırdığı ve birbirlerine ve öğretmenlerine kolayca soru sorma olanağı elde etmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak sınıf içinde iletişim noktasında sorun yaşayan öğrencilerin TYSM'de teknoloji aracılığıyla konu tartışma ve sınıf dışı diğer faaliyetlere katılım noktasında daha girişken davrandıkları görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde; Çalışkan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin tersine eğitime yönelik oldukça olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu olumlu etkilerin zaman, kişisel, ders çalışma, öğretmen ile iletişim başlıklarında toplandığı görülmüştür. Clark, (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde TYSM'de öğrencilerin daha çok iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. McCue (2016) tarafından yapılan çalışmada da görüşmeye katılanların tamamı modelin sözel iletişim becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişleridir. Özetle bu araştırmadan da elde edilen sonuçlar ve alanyazında yer alan sonuçlar bir arada düşünüldüğünde TYSM'nin geleneksel sınıf modeline göre öğrenciler arasında etkileşimi ve iletişim sürecini daha çok geliştirdiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında TYSM için öğrenme ve öğretme süreci, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar olmak üzere iki farklı şekilde tasarlanmıştır. Buna göre sınıf dışı çevrimiçi; "dersler, konu tartışma ve kısa sınavlar" gibi bileşenler ölçütünde derslerin işlenmesinin

öğrencilerin derse karşı isteklerine olan etkisine ilişkin görüşleri Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21

*Öğrencilerin Sınıf Dışında Yaptıkları Uygulamaların Derse Karşı İsteklerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Derse karşı olumlu tutum	12
Öğrenmeyi kolaylaştırma	3
Eğlenerek öğrenme	3
Başarılı olma isteği	1
Bireysel öğrenme	1
Özgüveni arttırma	1

Çizelge 21 incelendiğinde, öğrencilerin TYSM kapsamında video izleme, test çözme ve konu tartışma gibi sınıf dışında yaptıkları uygulamaların derse karşı olumlu tutum (f=12) geliştirmelerini sağladığı, eğlenerek öğrenmelerini (f=3) gerçekleştirdiklerini, bireysel öğrenme (f=1) becerisinin geliştiğini ve bunun doğal bir sonucu olarak özgüvenlerinin arttığını (f=1), söz konusu uygulamanın öğrenmeyi kolaylaştırdığını (f=3) ve başarılı olma isteklerinin (f=1) daha çok oluştuğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 16: Evet daha istekliyim, çünkü vidoyu izleyince sonrasında testi hemen çözme isteği geliyor. Sınıfta kaçınıcı olduğumu merak ediyorum.*

*Öğr. 14: Çok güzel oluyor. Örneğin; yönümüzü bulma konusuna geçeceğiz önceden bilgisayardan çalışıp konuyu hem daha iyi anlıyorum hem de hoşuma gidiyor.*

*Öğr. 11: Videoları çok beğeniyorum hem bize oyun gibi geliyor hem sanki çizgi film izliyoruz gibi bilgi alıyoruz. Konu tartışma çok daha güzel. Sanki okulda arkadaşlarımızla konuşuyoruz gibi fikirlerini öğreniyoruz.*

*Öğr. 15: Videoda anlatılanlar hep gözümün önündeymiş gibi oluyor. Sanki ben de içindeymişim gibi oluyor. Konuyu daha iyi anlıyorum ve başarılı oluyorum. Ben de dersi böyle olunca çok seviyorum.*

*Öğr. 6: Eğlenceli olduğu için evde tek başına ders çalışıyorum. Eskiden annem ödevlerimde yardım ederdi şimdi ise ben bırakmıyorum yardım etsin. Çünkü kendi başıma yapabiliyorum.*

*Öğr. 9: Sizin sorduğunuz sorular beni çok sevindiriyor, çünkü yapabiliyorum.*

Öğrencilerin TYSM kapsamında sınıf dışında yaptıkları uygulamaların (video izleme, test çözme, konu tartışma) derse karşı isteklerine olan etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; eğlenerek öğrenmeleri, modelin öğrenmeyi kolaylaştırmasıyla birlikte öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde; Foertsch, Moses, Strikwerda ve Litzkow (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi daha kolay not aldıklarını ve çevrimiçi sunulan dersleri anlamının daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde Davies, Dean ve Ball (2013) tarafından yapılan çalışmada TYSM'nin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin Köroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerinin TYSM'ye karşı olumlu tutum geliştirdiklerine vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde Ceylaner (2016) tarafından yapılan çalışmada TYSM'nin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısının olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Casem (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların, matematik öğrenmeyle ilgili güven, matematikte başarıya yönelik tutum, matematik kaygısı ve öğretmenin tutumlarını algılaması açısından çalışma öncesi ve sonrası tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özetle bu çalışmadan derse karşı tutuma ilişkin elde edilen sonuç ile alanyazında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasında farklılık olduğu görülmüştür.

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulanmasının değerlendirilmesi kapsamında sınıf dışında yapılan uygulamalar sürecinde öğrencilerin ne tür zorluklarla karşılaştıkları, buna karşın modelin evde öğrenme öğretme süresince ne tür kolaylıklar sağladığına ilişkin öğrenci görüşleri Çizelge 22'de verilmiştir.

## Çizelge 22

*Öğrencilerin Sınıf Dışında Yaptıkları Uygulamalar Sırasında Karşılaştıkları Durumlara İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
İnternete bağlanma sorunu	6
Yorum yazmada zorlanma	3
Siteye ilk girişte zorlanma	3
Kolay ve eğlenceli	2
Testin zorluk düzeyi	2
Videoda soruların sorulması	1
Tartışmada heyecanlanma	1

Çizelge 22 incelendiğinde, TYSM kapsamında öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri uygulamalar sürecinde; uygulamanın kolay ve eğlenceli olmanın ötesinde (f=2) internete bağlanma sorunu (f=6) ve siteye ilk girişte çeşitli zorluklar yaşadıklarını (f=3), konu tartışma sürecinde heyecanlandıklarını (f=1) bunun yanı sıra yorum yazmada zorlandıklarını (f=3) belirtmişlerdir. Ayrıca videoların belirli kesitlerinde soru sorulmasının (f=1) yanında öğrenmeyi değerlendirme amacıyla çevrimiçi ortamda paylaşılan testlerin zor olduğunu (f=2) ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 11: İlk başlarda konu tartışmaya girmekte zorlanıyordum çünkü nasıl yazacağımı bilmiyordum.*

*Öğr. 2: Siteye ilk girişte siteye giremedim. Sonra öğrendim ama bazen internet yavaş olduğu için video çok geç açılıyordu.*

*Öğr. 8: İlk başta hem siteye girmekte zorlandım hem de test bana zor geldi. Daha sonra siteye girmeyi öğrenince bana daha kolay geldi ama sorular bazen zor oluyordu.*

*Öğr. 9: Hiç zorluk çekmedim her şey çok kolay ve eğlenceliydi*

*Öğr. 3: Testte bazen anlamadığım sorular oluyordu ben de boş bırakıyordum. Başka da zorlanmadım.*

*Öğr. 7: Video ile ders işlemek güzeldi ama videolardaki sorular dikkatimi dağıtıyordu. Bence sorular sadece test bölümünde olmalı.*

*Öğr. 15: Ders izlede sona gelince internet gidiyordu bazen ve hepsini izleyemiyordum. Soruları çözünce sorular çok zor geliyordu videonun tamamını izlemeyince. Konu tartışmaya girerken zorlanıyordum çünkü çok heyecanlanıyordum.*

Öğrencilerin TYSM kapsamında sınıf dışında yaptıkları uygulamalar sırasında karşılaştıkları kolaylıklar ve zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların başında internet erişim sorunu olmuştur. Bu sorunu giderme noktasında da öğrencilere süreçte zaman konusunda yeterince olanak tanınarak bu anlamda yaşanan sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun yaş düzeyi ve teknoloji kullanma noktasında yeterli düzeyde bilgi ve deneyim sahibi olmamalarından kaynaklı olarak siteye ilk girişte zorlanma ve konu tartışma bölümünde düşüncelerini ifade etmeleri gibi konularda çalışmanın başında bazı zorluklar yaşanmıştır. Bu zorlukları aşma noktasında velilerin desteği son derece önemli olmuştur. Tüm bunlara karşın öğrenciler sürecin kolay ve eğlenceli olduğuna da vurgu yapmışlardır.

Alanyazın incelendiğinde; bu çalışma süresince yaşanan benzer zorlukların başka çalışmalarda da yaşandığı söylenebilir. Sözgelimi; Boyraz (2014) tarafından yapılan çalışmada TYSM ile ilgili en önemli sorunun, herkesin modelin konu anlatım videolarını izlemek için gerektirdiği internet bağlantısına ve akıllı telefon, tablet, dizüstü ya da masaüstü bilgisayar gibi bir donanıma sahip olmaması olarak belirtilmiştir. Bu çalışma için uygulamanın yapıldığı okul belirlenirken öğrencilerin modelin uygulanması sürecinde ihtiyaç duyabilecekleri araç ve gereçlerin varlığına özen gösterilmiş ve uygulama okulu bu ölçütlere göre seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında tasarlanan web sitesinin mobil uygulaması da oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin bilgisayar, tablet vb. teknolojik araçların yokluğunda zaman, mekan ve araç noktasında sorun yaşamadan her yerden akıllı telefonlar aracılığıyla erişim olanağı sağlanmıştır.

Ancak bazı öğrenciler internetin yavaş olmasından kaynaklı olarak bağlantı sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

TYSM'de öğrenme ve öğretme sürecini Baker (2000) sınıf içi uygulamaları "Açıkla, Genişlet, Uygulat, Alıştırma yap" olarak gruplandırmıştır. Bu çalışmada sınıf içi öğrenme ve öğretme süreci planlanırken söz konusu aşamalar ölçüt olarak alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin sınıf içi uygulamalar açısından TYSM ile ders işleme yöntemi ile geleneksel sınıf modelinde izlenen yöntem arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23

*Öğrencilerin Ders İşleme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Evde ders işlenmesi	4
Öğrenmeyi destekleyici	4
Kaynak zenginliği	3
Evde ders çalışmaya ayrılan zaman	3
Etkinlikleri okulda yapmak	2
Derse katılım daha fazla	1
Okulda öğretmenden daha iyi öğrenme	1
Fark yok	1

Çizelge 23 incelendiğinde, öğrenciler TYSM ile ders işlemenin, okul yerine evde ders yapılması (f=4), öğrenmeyi daha çok destekleyici olması (f=4), kaynak zenginliği sağlaması (f=3), evde derse ayrılan zaman (f=3), etkinlikleri evde yapmak yerine okulda yapma (f=2) ve bunun bir sonucu olarak okulda öğretmenle birlikte yaparken daha iyi öğrendiklerini (f=1), tüm bunların yanı sıra derse katılımın (f=1) geleneksel sınıf modeline göre daha fazla olması açısından farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Buna karşın iki farklı uygulama arasında herhangi bir fark olmadığını da (f=1) ifade edenler olmuştur. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 8: Eskiden okulda sadece ders işlerdik şimdi ise hem evde hem de okulda ders işliyoruz.*

*Öğr. 9: Bence bu uygulama çok güzel hem video izleyip öğreniyoruz hem de sınıftaki gibi gürültü yok. Eskiye göre evde daha çok sosyal bilgiler dersine çalışıyorum daha önce sadece çalışma yaprağını yapardım şimdi ise ders izliyorum bu da uzun oluyor.*

*Öğr. 15: Evde videodan ders izlerken bazen anlamıyordum ama okulda öğretmenimizden her şeyi anlıyordum. Videodan ders izlemek daha zevkli ve eğlenceli ama.*

*Öğr. 14: Eskiden telefon ya da bilgisayara ihtiyacımız yoktu. Ödevlerimizi sadece kitaptan yapabiliyorduk. Yenisinde bilgisayardan video izliyoruz ve test çözüyoruz.*

*Öğr. 3: Önceden de ders işliyorduk şimdi de ders işliyoruz ama şimdi daha güzel ders işliyoruz. Evde derse biraz daha çok zaman ayırıyorum eskiye göre.*

*Öğr. 5: Evde ve okulda ders işlemek fark etmez benim için ama evde ders izlediğimde dersi daha iyi anlıyorum. Okulda çok gürültü oluyordu o yüzden evde ders daha güzel. Evde ödevi anlamadığımda yarım bırakıyordum şimdi okulda yaptığım için anlamadığım yer olursa hemen size soruyorum.*

*Öğr. 12: Bence bir farkı yok ikisinde de ders işliyoruz, konu tartışıyoruz ve ödev yapıyoruz. Ama bazılarını evde diğerlerini okulda yapıyoruz.*

*Öğr. 10: Eskiye göre dersler daha eğlenceli geçiyor. Derse hazır bir şekilde geliyorum ve daha çok sorulara cevap veriyorum.*

Öğrencilerin sınıf içi uygulamalar açısından TYSM ile ders işleme yöntemi ve daha önce derslerde izlenen işleme yöntemi arasındaki benzerlikler ve farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrenciler, TYSM'de geleneksel sınıf modelinden farklı olarak evde ders işlediklerini belirtmişlerdir. Nitekim alanyazında kimi çalışmalar modelin kavramsal olarak karşılığına da yansımıştır. Sözelimi; Demiralay (2014)

doktora tezinde modeli, "Evde Ders Okulda Ödev" olarak adlandırmıştır. Ayrıca model aracılığıyla etkinlikleri okulda yapmalarına rağmen evde derse daha çok zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çevrimiçi paylaşılan materyallerin kendilerine kaynak zenginliği sağladığını ve bunun da öğrenmelerini desteklediğine vurgu yapmışlardır.

TYSM'de, geleneksel sınıf modelinden farklı olarak evde yapılması gereken ödevler, öğrenciler tarafından okulda öğretmen eşliğinde yapılır. Bundan yola çıkarak, öğrencilerin sınıf içi uygulamalar açısından işledikleri konu ile ilgili evde yapmaları gereken ödevlerini okulda öğretmenleriyle beraber yapmalarına ilişkin görüşleri Çizelge 24'te verilmiştir.

#### Çizelge 24

##### *Öğrencilerin Evde Yapılması Gereken Etkinliklerin Okulda Öğretmenle Beraber Yapılmasına İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
İhtiyaç olduğunda destek alabilme	9
Okulda yapmak daha iyi	3
Okulda yapmak daha eğlenceli	2
Evde daha uygun ortamın olması	1
Okulda yeni bilgiler edinme olanağı	1
Fark yok	1

Çizelge 24 incelendiğinde, öğrencilerin herhangi bir ihtiyaç durumunda destek alabilme (f=9) açısından ödevlerini okulda yapmalarının daha iyi olduğunu (f=3) ve aynı zamanda daha eğlenceli (f=2) olduğunu belirtmişlerdir. Okulda yeni bilgiler edinme olanağının olmasının (f=1) yanı sıra evde daha uygun ortamın olmasının (f=1) kendileri açısından daha iyi olduğunu belirtmelerine karşın ödevlerin okulda veya evde yapmalarının kendileri için bir farkının olmadığını (f=1) ifade edenler de olmuştur. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 2: Takıldığımız bir soruda yanımızda öğretmen olursa daha iyi olur çünkü soruyu bilemediğimizde öğretmen bize anlatır.*

*Öğr. 5: Okulda öğretmenle beraber yapmak tabii ki daha iyi.*

*Öğr. 9: Evde tek başımıza yaptığımız zaman yanlış çok oluyor. Öğretmenle yapmamız hem daha eğlenceli hem de daha faydalı olur.*

*Öğr. 13: Evde daha iyi bence. Hem daha sakin ve okuldaki gibi kalabalık olmuyor. Aklıma takılan yerleri not alabilir sonraki gün size sorabilirim.*

*Öğr. 3: Bence fark etmez anlamadığım bir yer olursa evde babama soruyorum o da biliyor. Okulda olsa öğretmene sorarım.*

*Öğr. 12: Okulda sizinle ödev yapmak daha yararlı. Çünkü başka şeyler de anlatıyorsunuz.*

Öğrencilerin sınıf içi uygulamalar açısından bir konu ile ilgili çalışma kitabında yer alan ve evde yapılması gereken etkinliklerin okulda öğretmenle beraber yapılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrenciler, etkinlik yapma sürecinde ihtiyaç duyulduğunda öğretmenlerinin yanlarında olması gerektiğini bu nedenle etkinlik kısmının okulda yapmanın daha yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğretmenle birlikte yapılmasının daha eğlenceli olacağını vurgulamışlardır. Özellikle bu tür çalışmaların tek başına yaptıkları zaman daha çok hata yaptıklarını ancak öğretmenle birlikte yapıldığında hem anlaşılmayan durumların hem de öğretmen tarafından başka bilgilerin de verildiğine vurgu yapılarak daha iyi olacağı konusunda görüş bildirmişlerdir. Ancak evde daha uygun ortamın olduğunu ve etkinliklerin de evde yapılması gerektiğini belirtenler de olmuştur.

Özetle öğrenciler, daha çok etkinliklerin okulda öğretmen eşliğinde yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim geleneksel sınıf modelinde öğrencilere ödev olarak verilen çalışmaların TYSM'nin sınıf içi bileşenleri arasında yer almaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin genel görüşleri de modelin bu yönünü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

TYSM ile öğrenim gören öğrencilerin modele ilişkin algılarını farklı bir açıdan değerlendirmek amacıyla kendilerine diğer sınıflarda öğrenim gören arkadaşlarına Sosyal Bilgiler dersini söz konusu modele göre işleyip işlememeleri önerisine ilişkin öğrenci görüşleri Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25

*Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinin TYSM'ye Göre İşlenmesi Önerisine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Diğerleri de eğlenerek öğrenmeli	4
Diğerleri de evde ders işleyebilmeli	4
Bilgisayarı ders çalışma için kullanabilmeli	3
Önerilmez	3
Daha başarılı olabilme	2
Tüm sınıflarda olmalı	1

Çizelge 25 incelendiğinde, öğrencilerin diğer arkadaşlarının da eğlenerek öğrenmeleri (f=4), bilgisayarlı ders çalışmak amacıyla kullanabilmeleri (f=3) ve diğer arkadaşlarının da evde ders işleyebilmeleri (f=4) gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın modeli önermeyenlerin (f=3) yanında arkadaşlarının da daha başarılı olabilmeleri (f=2) için modelin tüm sınıflarda uygulanması (f=1) gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 13: Önerirdim çünkü internette boşa vakit geçiriyordum.*

*Uygulama olunca interneti ders çalışmak için kullanıyorum ve daha çok eğlenerek ders çalışıyorum.*

*Öğr. 8: Arkadaşlarıma öneririm çünkü çok güzel bir uygulama.*

*Evde daha fazla ders çalışıyoruz ve okula gelince öğretmen soru sorduğunda hemen cevap verebiliyoruz.*

*Öğr. 12: Önermezdim çünkü onların bilgisayarda çok vakit geçirmelerini istemezdim. Alışkanlık yapıyor ve diğer derslere çalışmıyorum.*

*Öğr. 3: Diğer arkadaşlarımız evde sadece çalışma kitabına bakıyorlar. Biz ise hem video izliyoruz hem test yapıyoruz hem de birbirimizle tartışıyoruz. Onların da bizim gibi hakları var o yüzden onlara da öneririm.*

*Öğr. 11: Önerirdim. Çünkü evde boş vaktimiz olmuyor ve ders çalışıyoruz. Onlardan daha çalışkan oluyoruz.*

*Öğr. 1: Önerirdim, çünkü onların da bizim gibi başarılı olmalarını isterdim. Onun için bu uygulama sadece bir sınıfta olmamalı diğer tüm sınıflarda da olmalı.*

Deney grubunda yer alan öğrencilerin diğer sınıflarda öğrenim gören arkadaşlarına Sosyal Bilgiler dersinin TYSM'ne göre işlenmesi önerisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; diğer sınıflarda öğrenim gören arkadaşlarına modeli önerirken "diğerleri de eğlenerek öğrenmeli" şeklinde ifade etmişlerdir. Bu da kendilerinin dolaylı olarak TYSM ile eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Daha önceki ifadelerinde de öğrenciler, modele ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda eğlenceli bir süreç geçirdiklerini ifade etmişlerdi. Bu açıdan öğrencilerin farklı soru türlerinde vermiş oldukları yanıtlar arasında bir tutarlılıktan söz edilebilir. Bununla birlikte öğrenciler evde ders işleme konusunda diğer arkadaşlarına da olanak tanınması gerektiğini ve bilgisayarda boşa zaman geçirmektense ders çalışmak amacıyla bilgisayarı kullandıklarını ve bu sürecin de eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönüyle modelin teknolojik araçlar açısından kullanım şekli noktasında öğrencilerde bir bilinç oluşturduğu söylenebilir. Buna karşın modeli diğer arkadaşlarına bilgisayarda fazla vakit geçirmemeleri gerektiği gerekçesine dayanarak önermeyeceklerini ifade edenler de olmuştur. Nitekim Forsey, Low ve Glance (2013) tarafından yapılan çalışmada da kimi katılımcılar, daha çok teknolojiyi kullanmak durumunda kaldıklarından dolayı modele ilişkin memnuniyetsizliğini belirtmişlerdir. Her iki görüşe sahip öğrencilerin gerekçelerine bakıldığında, teknolojiye yönelik ortak endişelerinin olduğu görülür. Söz konusu endişelerin en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılması için bilgisayar vb. araçların öğrenciler tarafından kullanımı veliler tarafından denetlenebilir.

Geleneksel sınıf modelinden farklı olan TYSM'nin hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalar sürecinde öğretmenin öğrencilerle etkileşimi birçok açıdan farklı olduğu gibi iletişim süreci de farklı işlemektedir. Bu doğrultuda TYSM'nin öğrencilerin hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla iletişimlerine olan etkisine ilişkin görüşleri Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26

*TYSM'nin Öğretmen ve Arkadaş İletişimine Olan Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Arkadaş ilişkilerini geliştirme	9
Görüş paylaşımı	6
Öğretmen ve öğrenci ilişkisini geliştirme	2
Tartışmaya katılma isteği	1
Öğretmenle etkileşim kurarak öğrenme	1

Çizelge 26 incelendiğinde, TYSM'nin öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla olan iletişim sürecine ilişkin olarak; modelin arkadaş ilişkilerini geliştirdiğini (f=9), etkileşimli ortamın sağladığı olanaklar sayesinde tartışmaya daha çok katılma isteğinde (f=1) olduklarını ve arkadaşlarıyla görüşlerini daha çok paylaşma (f=6) olanağı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenleriyle daha çok etkileşim kurarak öğrenmelerin gerçekleştiğini (f=1) ve böylece öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin de geliştiğini (f=2) belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 5: Eskiden dersi okulda işlediğimizi için drama ve oyun oynamazdık. Drama yaparak daha güzel ders işledik ve arkadaşlarımızla daha çok iletişim kurduk. İnternet aracılığıyla arkadaşlarımızın fikirlerini aldık onlardan yararlandık. Örneğin kimin ne düşündüğünü öğrendik. Dersler daha heyecanlıydı.*

*Öğr. 9: Hiç konuşmadığımız arkadaşlarımız yorum yapınca şaşırıyordum çünkü sınıfta hiç konuşmazlar. O yüzden onlarla da iletişimimiz gelişti.*

*Öğr. 16: Evet etkiledi. Arkadaşlarımızla ve sizinle daha çok görüşme oldu. Hem evde hem okulda birbirimize soru sorabildik böylece daha çok iletişimimiz oldu.*

*Öğr. 10: Siz konu tartışmada yazarken benim de yazma isteğim oluyordu*

*Öğr. 6: Hem okulda hem de evde arkadaşlarımızla ve sizinle görüşebiliyorduk bu çok güzeldi. Evde arkadaşlarımla konuşarak fikirlerimizi birbirimize söyledik yani arkadaşlarımızdan da bir şeyler öğrendik bunun için çok iyi oldu.*

Öğrencilerin TYSM'nin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar açısından öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişimlerine olan etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin söz konusu modelde arkadaşlarıyla hem sınıf içinde etkinlikler hem de sınıf dışı uygulamalar aracılığıyla arkadaşlarıyla daha çok iletişim kurma olanağı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğrencilerin TYSM kapsamında sınıf dışı uygulamalardan biri olan "konu tartışma" aracılığıyla sınıf içinde hiç iletişim kurmadığı arkadaşlarıyla bu yolla iletişim kurduklarını ve görüş paylaşımında bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, aynı yolla öğretmenleriyle evde de iletişimlerinin devam ettiğine vurgu yapmışlardır. Bu da modelin hem öğrenciler arasında hem de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim sürecini geliştirme noktasında iyi bir araç olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde; Forsey, Low ve Glance (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, modelde daha az iş yapmak zorunda kaldıklarından iletişim için yeteri kadar süre kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014) tarafından yapılan çalışmada TYSM ile öğrenim gören öğrenciler, daha çok soru sorma imkanı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu yönüyle alanyazında belirtilen çalışmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

TYSM'nin uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin neler düşündüğünün yanında modelle ilgili olumlu ve olumsuz neler düşündüklerini başka bir deyişle modelle ilgili olarak en çok sevdikleri ya da hoşlandıklarının yanın da modelde neleri sevmedikleri ve nelerden hoşlanmadıklarına ilişkin görüşlerine de başvurulmuştur. Buna ilişkin görüşleri Çizelge 27'de verilmiştir.

#### Çizelge 27

#### *Öğrencilerin TYSM'de En Çok Sevilen/Hoşlanılan ve Hiç Sevilmeyen/Hoşlanılmayan Durumlara İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
<b>En çok Sevilen/Hoşlanılan</b>	<b>18</b>
Konu tartışma	6
Test çözme	3
Videonun öğretici olması	3
Ders izleme	3
Birbirinden öğrenme fırsatı	2
Testin öğretici olması	1
<b>Hiç Sevilmeyen/Hoşlanılmayan</b>	<b>12</b>
Testin zor olması	3
Ders izlemenin sıkıcı olması	2
Tartışmaya katılmada çekinme	2
Videoların uzun olması	2
Videonun gözü yorması	1
Konu tartışmanın zaman alması	1
Videoda soru sorulması	1

Çizelge 27 incelendiğinde, öğrenciler TYSM'de en çok sevdikleri ve hoşlandıklarını; işlenen ders ile ilgili çevrimiçi ortamda yapılan konu tartışma (f=6), konu ile ilgili test çözme (f=3) ile videodan ders izleme (f=3) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca modelin arkadaşlar arasında sağlamış olduğu olanaklar aracılığıyla birbirlerinden öğrenme olanağı (f=2) elde ettiklerinin bunun yanı sıra hem videonun (f=3) hem de

testlerin (f=1) öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 5: En sevdiğim konu tartışma nedeni arkadaşlarımın yazdıklarını görüyorum onun için çok güzel oluyor. Ders izlemek de güzel ama en az sevdiğim ders izlemektir. Çünkü konu tartışma gibi eğlenceli değil.*

*Öğr. 3: Test çözmeyi çok sevdim çünkü çok eğlenceli.*

*Öğr. 9: Test çözmeyi çok sevdim çünkü evde testim olmadığında siteden çözebilmek güzeldi.*

*Öğr.16: En çok test yapmak güzeldi çünkü yanlışlarımı öğrenip tekrar video izliyordum. Videoyu da çok sevdim çünkü beni daha bilgili yapıyor.*

*Öğr. 13: Ders izlemek çok hoşuma gitti çünkü her şeyi film izler gibi anlatıyordu.*

*Öğr. 14: En sevdiğim konu tartışma ondan sonra video çünkü arkadaşlarımın bilgilerini öğrenmek hoşuma gidiyor.*

Çizelge 27 incelendiğinde, öğrenciler TYSM'de hiç sevmedikleri ve hoşlanmadıklarını; konu ile ilgili çevrimiçi ortamda paylaşılan testlerin zor olduğunu (f=3), videoların gözü yorduğunu (f=1), videoların belli kesitlerinde soru sorulması (f=1) ve videoların uzun olması (f=2) gibi gerekçelerin yanın da videodan ders izlemenin sıkıcı olduğunu (f=2) ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin konu tartışmaya katılmada çekindiklerini (f=2) ve konu tartışmanın zaman aldığını (f=1) belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 14: Sevmediğim şey "kendimi değerlendiriyorum" çünkü test olmak sıkıcıydı çünkü bazı soruları yapamadığım zaman üzülüyordum.*

*Öğr. 2: Sevmediğim ders izlemek çünkü izlerken bazen sıkılıyorum.*

*Öğr. 4: Konu tartışmayı sevmedim çünkü yazmaya utanıyorum.*

*Öğr. 1: Hiç sevmediğim videolar, çünkü uzun oluyor ve videoları arasında sorular çıkıp duruyor.*

*Öğr. 12: Video izlemeyi sevmedim çünkü gözlerimi yoruyor.*

*Öğr. 13: Konu tartışmayı sevmedim çünkü birileri yorum yapsın diye bilgisayar başında çok bekliyordum.*

*Öğr. 9: Videoları sevdim ama içinde soru olmasaydı daha güzel olurdu.*

Öğrencilerin TYSM'de en çok sevilen/hoşlanılan ve hiç sevilmeyen/hoşlanılmayanları ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin en çok sevdiklerinin genelde sınıf dışı uygulama bileşenleri olduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin daha önceki temalarda da vurguladıkları gibi "konu tartışma" olmuştur. Çünkü öğrenciler bu uygulama bileşeni ile hem öğretmenleriyle evdeyken iletişim kurma ve bu yolla anlamadığı yerleri sorma olanağı elde etmişlerdir. Böylece öğrenciler derse gelmeden birçok konuda oluşan soruya yanıt bulmuşlardır. En çok sevdikleri ya da hoşlandıkları bir diğer sınıf dışı bileşen ise "kendimi değerlendiriyorum" başka bir ifadeyle test çözmektir. Süreçte çevrimiçi paylaşılan soruların öğrenciler tarafından bilgisayar, tablet ve akıllı telefon vb. araçlarla çözmeleri bu bileşeni eğlenceli hale getirdiği görülmüştür. Buna karşın öğrenciler, hiç sevmedikleri ya da hoşlanmadıklarını ifade ederken testin zorluğuna vurgu yapmışlardır. Uygulama süresince çevrimiçi paylaşılan soruların tamamına ilişkin uzman görüşü alınmış ve ondan sonra uygulanmıştır. Ancak buna rağmen testin zorluğundan yana eleştirilerinin sebebi konuyu ilk kez tek başına öğreniyor olmaları nedeniyle olabilir. Ayrıca modelin önemli bir parçası olan sınıf içi uygulamanın da öğrenme öğretme sürecini tamamlayan önemli bir unsur olduğundan sadece sınıf dışı uygulamadan elde edilen bilgi ve birikimle öğrencilerin tüm soruları kolaylıkla yanıtlamaları beklenilmemelidir. Dolayısıyla öğrenciler, ilk kez izledikleri bir dersin sorularında zorlanabilirler. Bununla birlikte kimi öğrenciler, ders izlemenin sıkıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf dışı diğer bileşenlerin "konu tartışma" ve "kendimi değerlendiriyorum" gibi öğrencilerin daha çok eğlenceli bir süreç geçirdikleri uygulamalarla karşılaştırıldığında "ders "izleme" uygulaması daha sıkıcı olabilir. Ancak buna karşın öğrencilerin çoğu "ders izleme" uygulamasını sevdiklerini belirtmişlerdir. Özetle uygulamaya katılan öğrencilerin modelle ilgili sevdikleri ya da hoşlandıkları olguların daha çok olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler

arasında sevdikleri ya da hoşlandıkları olgular arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bunun da bireysel farklılığın doğal bir sonucu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin TYSM'yi ne kadar benimsediklerini ve model hakkında neler düşündüğünü öğrenmek amacıyla modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesine ilişkin öğrencilere görüşleri sorulmuş ve elde edilen veriler Çizelge 28'de verilmiştir.

#### Çizelge 28

#### *Öğrencilerin Tüm Derslerde TYSM'nin Uygulanıp Uygulanamayacağına İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
<b>Olumlu</b>	<b>15</b>
Öğrenmeyi artıracığı için sevinme	4
Başarıyı arttıracığı için sevinme	4
Eğlenceli olacağı için sevinme	3
Bazı derslerde uygun ve yararlı olacağını düşünme	2
Daha çok ders çalışmayı sağlayacağı için sevinme	1
Derse katılımı artacağı için sevinme	1
<b>Olumsuz</b>	<b>4</b>
Daha çok ders çalışmaktan kaçınma	2
Matematik dersi için uygun olmayacağını düşünme	1
Ders sayısı artarsa sıkıcı olacağından kaçınma	1

Çizelge 28 incelendiğinde, öğrencilerin modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesine ilişkin olarak; öğrenciler, derslerin daha eğlenceli olacağını (f=3), derse katılımı (f=1) ve öğrenmeyi arttıracığını (f=4), dolayısıyla başarının da artacağı (f=4) için sevineceklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte modelin kendilerini daha çok ders çalışmaya iteceğini (f=1) ancak buna karşın modelin bazı derslerde uygun ve

yararlı olacağını (f=2) belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 3: Olsun derdim çünkü Matematik dersi çok zor eğer video olursa belki daha iyi anlayabilirim. Çünkü videoda güzel örnekler veriliyor.*

*Öğr. 6: Bence çok iyi olurdu çünkü aynen sosyal bilgiler gibi çok çalışmış olacağız ve daha başarılı olacağız.*

*Öğr. 14: Ben de evet derdim çünkü dersler okulda çok eğlenceli geçiyor. Evde biraz yoruluyorum ama çok şey öğreniyorum. Tüm dersler olursa onlardan da çok şey öğrenirim.*

*Öğr. 12: Bence Sosyalden çok Fen dersinde olsa daha iyi olur. Bazı şeylerin uygulamasını videodan görürdük daha güzel olurdu. Kitaptan okuyunca bazen anlamayabiliyorum.*

*Öğr. 16: Öğretmenimi desteklerim hem daha çalışkan olmamız için gerekli bence. Her akşamımız dolu dolu geçer ve sürekli ders çalışmış oluruz.*

*Öğr. 7: Evet derdim çünkü sıkıcı ders kalmazdı. Konu tartışmada olduğu gibi tüm derslere daha çok katılırdık.*

Çizelge 28 incelendiğinde, öğrencilerin modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesine ilişkin olarak; model tüm derslerde uygulanırsa daha çok ders çalışmak zorunda kalacaklarını (f=2), ayrıca modelin uygulandığı ders sayısının artması durumunda sıkıcı olacağını (f=1) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler modelin Matematik dersi için uygun olmayacağını (f=1) belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 9: Ben hayır derdim sadece Sosyal Bilgiler dersi için olursa yeterli olur bence. Tüm derslerde uygulansa hem evde ders çalış hem de okulda ders çalışmak çok sıkıcı olur.*

*Öğr. 8: Hayır istemedim çünkü Matematik dersinde anlamadığım bir yer olduğu zaman hemen parmak kaldırıp*

*öğretmenime sorabiliyorum. Eğer Matematik dersinde uygulanırsa hiçbir şey anlamayabilirim ve evde anlamadığım yeri hemen soramam. Sonra hem üzülürüm hem de ders çalışmak istemeyebilirim.*

*Öğr. 4: Ben istemezdim çünkü çok sıkıcı olurdu. Her akşam internete girersem kitap okuyamam, televizyon izleyemem bence en çok iki ders olursa daha zevkli olur.*

Öğrencilerin öğretmeninizin bundan sonraki tüm derslerde TYSM'yi uygulayabileceği düşüncesine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrenciler zor derslerden de başarılı olabileceklerini düşündükleri için bu duruma sevineceklerini belirtmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak diğer derslerden de daha başarılı olacaklarını ve derslerin bu şekilde eğlenceli geçeceği için sevineceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler, TYSM'nin başarılarında katkısı olduğu düşüncesini benimsedikleri söylenebilir. Bazı öğrenciler ise modelin özellikle bazı dersler için uygun olabileceğine vurgu yapmışlardır. Buna karşın modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesine olumlu bakmayan öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Öğrenciler özellikle tüm derslerde uygulanması durumunda daha çok ders çalışmak zorunda kalacaklarını ifade ederek bu düşünceye olumlu bakmamışlardır. Ayrıca modelin öğretmenle birlikte yürütülmesi gereken bir ders olması gerektiği düşüncesiyle Matematik dersi için uygun olmayacağını belirtmiştir. Özetle görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu modelin tüm derslerde uygulanması gerektiği düşüncesini desteklerken, bazı öğrenciler ise bu durum için olumlu görüş belirtmemişlerdir.

Geleneksel sınıf modelinden farklı bir işleyişe sahip olan TYSM'nin öğrencilerin hem derse karşı sorumluluklarına hem de sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar dahilinde derse ayırdıkları zamana etkisine ilişkin görüşleri Çizelge 29'da verilmiştir.

## Çizelge 29

*Öğrencilerin TYSM'nin Derse Karşı Sorumluluklarına ve Derse Ayırdıkları Zamana Etkisine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Evde ders çalışmaya daha fazla zaman ayırma	13
Derse daha hazırlıklı gelme	2
Öğrenme için zaman ve mekan esnekliği	1
Bireysel öğrenme sorumluluğu	1
Sorumluluk değişmedi	1

Çizelge 29 incelendiğinde, öğrencilerin TYSM uygulama sürecinde evde ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını (f=13) ve evde ders işledikleri zaman okuldaki süreç için derse daha hazırlıklı (f=2) geldiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca modelin kendilerine bireysel öğrenme sorumluluğu yüklediğini (f=1) aynı zamanda öğrenme için kendilerine zaman ve mekan esnekliği tanıdığını (f=1) belirtmişlerdir. Buna karşın sorumluluklarında bir değişme olmadığını (f=1) dile getirenler de olmuştur. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 9: Ders çalışmaya çok vakit ayırdım özellikle evde. Okulda daha çok etkinlik yaptık ders eğlenceli geçiyor ama evde çalışmadığım zaman okulda hiçbir şey anlamıyordum o yüzden evde çalışarak gelmem gerekiyor.*

*Öğr. 12: Evde boş zaman geçirmek yerine sitede daha çok eğleniyorum. Hem eğleniyorum hem de bilgili oluyorum, ama daha fazla zaman ayırmam gerekiyor ders çalışmaya. Eskiden ödevi hemen yapar televizyon izlerdim şimdi ise ders çalışmak daha uzun sürdüğü için daha fazla ders çalışıyorum.*

*Öğr. 3: Derse daha fazla çalışıyorum ve derse hazırlıklı bir şekilde geliyorum çok güzel oluyor, ama daha çok çalışıyorum.*

*Öğr. 4: Bana bu uygulama çok şey kattı. Evde olmasam bile istediğimde telefondan girebiliyorum ve zamanı iyi*

*değerlendiriyorum. Sosyal Bilgiler dersi olduğunda boş zamanım eskisi gibi çok olmuyor.*

*Öğr. 15: Ben sürekli ders çalıştığım için sorumluluğum değişmedi. Dersime her akşam 2 saat ayırdığım için bunun için de aynı zamanı ayırdım. Süre benim için yeterliydi.*

Öğrencilerin TYSM'nin derse karşı sorumluluklarına ve derse ayırdıkları zamana etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; modelin sınıf dışı uygulamaları nedeniyle evde ders çalışmaya eskiye göre daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler derse daha fazla çalıştıkları için sonraki gün derse daha hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca model kapsamında tasarlanan internet sitesinin ve mobil uygulamanın kendilerine uygulamadan yararlanma konusunda zaman ve mekan esnekliği tanıyarak, internet erişiminin olduğu her yerde istedikleri zaman ders çalışabildiklerini ifade etmişlerdir. Heo ve Chun (2016) tarafından yapılan çalışmada mobil tabanlı öğrenme ile öğrencilerin zaman ve mekan kısıtlamasının üstesinden gelmeyi başardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler modelin kendilerine bireysel öğrenme sorumluluğu yüklediğini belirtmişlerdir. Lai ve Hwang (2016) tarafından yapılan çalışmada TYSM ile öğrencilerin öz yeterliklerinin yanı sıra çalışma zamanını planlama ve kullanma stratejilerini geliştirebildiğini dolayısıyla daha etkili bir öğrenme süreci geçirebildiklerine vurgu yapılmıştır. Özetle alanyazında yapılan kimi çalışmalar ile modelin öğrenciye yüklemiş olduğu sorumluluk ve öğrencilerin derse ayırdıkları zaman konusunda benzer sonuçların elde edildiği söylenebilir.

TYSM uygulaması sonrasında öğrencilerin modeli nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin modeli bir sözcük veya cümle ile anlatmaları istenmiştir. Konuya ilişkin öğrenci görüşleri Çizelge 29'da verilmiştir.

## Çizelge 30

*Öğrencilerin TYSM'yi Tanımlamalarına İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Mekan esnekliği	6
Eğlenerek öğrenme aracı	4
Aktif öğrenci	3
İnternet odaklı ders	1
Aktif öğretmen	1
Öğretici	1

Çizelge 29 incelendiğinde, TYSM'yi tanımlarken öğrenciler modeli; kendilerine mekan esnekliği (f=6) konusunda olanak sağlayan, öğretici (f=1), eğlenerek öğrenme (f=4) noktasında bir araç, internet odaklı ders (f=1), öğrencinin (f=3) ve öğretmenin (f=1) aktif olduğu bir süreç, olarak tanımlamışlardır. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 10: Cepte ders. Çünkü cep telefonundan bile ders izleyebiliyorum.*

*Öğr. 2: Eğlenceli ders. Çünkü ders çalışırken çok eğlenceli.*

*Öğr. 3: Oyun dersi. Çünkü her şey bir oyun gibi geçiyor.*

*Öğr. 14: İnternette ders. Çünkü internet olmazsa ders de olmaz.*

*Öğr. 6: Öğretmenin dersi. Çünkü hem okulda hem evde ders işliyorsunuz.*

*Öğr. 13: Bilgili ders. Çünkü çok şeyler öğrendim.*

Öğrencilerin bir sözcük veya cümle ile TYSM'yi tanımlamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin daha çok modelin kendilerine ders çalışma noktasında mekan esnekliği tanıdığını ve buna yönelik tanımlayıcı kavramlar kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler modeli eğlenceli bir öğrenme aracı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tanımlamalarında en çok dikkat çeken ise modelin kendilerini öğrenme ve öğretme sürecinde aktif kıldığına

ilişkin betimlemeleridir. Özetle öğrencilerin modeli tanımlarken kullanmış oldukları ifadelerden yola çıkarak modele ilişkin algıları belirlenebilir. Bu açıdan öğrencilerin modele ilişkin algılarının modelle ilgili daha önceki görüşlerini destekler nitelikte olduğu, başka bir ifadeyle öğrencilerin modele ilişkin görüşlerinin kendi arasında tutarlı olduğu söylenebilir.

Uygulama süresince modelle ilgili deneyim kazanan öğrencilerin söz konusu modelde eksik gördükler ya da eklemek istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna göre öğrencilerin TYSM'de olmasını istediği özelliklere ilişkin görüşleri Çizelge 31'de verilmiştir.

Çizelge 31

*Öğrencilerin TYSM'de Başka Hangi Özelliklerin Olmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Oyun	6
Eğlenceli pekiştirici uygulamalar	3
Ödüllü zeka oyunu	3
Test sorularının çözüm videosu	2
Düşünce baloncukları	1
Başka özelliğe gerek yok	1

Çizelge 31 incelendiğinde, öğrencilerin TYSM'de olmasını istedikleri özellikleri; oyun (f=6), eğlenceli pekiştirici uygulamalar (f=3), ödüllü zeka oyunları (f=3), çevrimiçi olarak paylaşılan test sorularına ilişkin çözüm videoları (f=2) ve öğrencilerin herhangi bir soru için görüşlerini paylaşabilecekleri düşünce baloncukları (f=1) şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra modelde başka bir özelliğe gerek olmadığını (f=1) belirten de olmuştur. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*Öğr. 16: Oyun eklerdim. Çünkü çok yorulduğumuzda oyun oynamak hakkımız.*

*Öğr. 14: Hem ders ile ilgili bulmaca hem de zeka oyunları yüklerdim. Çünkü zekamız geliyordu.*

*Öğr. 4: Dersin sonunda soruların tamamını doğru cevaplayanlar için ödüllü zeka oyunları eklerdim.*

*Öğr. 1: Test çözerken yanlışlarımı daha iyi anlamak için de çözümlerin videosunu yüklerdim.*

*Öğr. 3: Ders izlenin içinde baloncuklar yapardım orada soru sorduğu zaman fikirlerini yazsınlar diye.*

*Öğr. 15: Ben uygulamaya başka şey eklemeydim. Çünkü kafaları karışabilir.*

Öğrencilerin TYSM'de başka hangi özelliklerin olmasını istediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin en çok vurguladıkları kavram "oyun" olmuştur. Çalışma grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu kavramın öne çıkmasının doğal olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciler, özellikle sınıf dışı uygulamalar sürecinde yorulduklarını bunun için oyun oynamak ve eğlenceli uygulamalar gibi etkinliklerin modelde bir özellik olarak yer almalarını istemişlerdir. Ayrıca sınıf dışı uygulama bileşenlerinden olan "kendimi değerlendiriyorum" bölümünde yer alan soruların yanında test sorularının çözüm videolarının olması gerektiğini ve "konu tartışma" bileşeninden ayrı olarak "ders izle" bölümünde öğrenciler, konu ile ilgili düşüncelerini yazabilecekleri düşünce baloncuklarının olmasını istemişlerdir. Öğrencilerin modelde olmasını istedikleri özelliklerin aslında bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için öneri niteliğinde olduğu söylenebilir.

### **3.1.5. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM Uygulama Süreci İle İlgili Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

TYSM uygulama sürecinde özellikle sınıf dışı uygulamalar boyutunda velilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle sürece ilişkin velilerin görüşlerine de

başvurulmuştur. Buna göre TYSM'nin çocuğun öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin veli görüşleri Çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32

*TYSM'nin Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Veli Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Derse ilgiyi arttırma	13
Evde ders çalışmaya zaman ayırma	8
Kişisel gelişimini destekleme	8
Teknolojiden eğitim amaçlı yararlanma	8
Tekrar yapabilme fırsatını sunma	5
Eğlenerek öğrenme	4
Derse hazırlıklı gitme	2
Öğrenmeyi değerlendirme	2
Bireysel öğrenme sorumluluğu kazanma	2
Öğrenmeyi kolaylaştırma	1

Çizelge 32 incelendiğinde, velilerin TYSM'nin öğrencilerin ders karşı ilgilerini arttırdığını (f=13), evde ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını (f=8), teknolojiden eğitim amaçlı yararlanmayla (f=8) birlikte modelin kişisel gelişimi desteklediğini (f=8) ifade etmişlerdir. Modelin öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini (f=4) sağlamanın yanın da öğrencilere tekrar yapma fırsatı sunduğunu (f=5), kendi öğrenmelerini değerlendirme (f=2) olanağı elde ettiklerini ve derse hazırlıklı (2) bir şekilde gittiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin uygulama süresince bireysel öğrenme sorumluluğu kazandıklarını (f=2) ve öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini (f=1) ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 1: Bence Sosyal Bilgiler dersi için çok iyi oldu, ama diğer dersler için iyi olduğunu söyleyemem, çünkü bu uygulamaya başladığından beri bizimki diğer dersleri önemsememeye*

*başladı. Eğer tüm dersler için uygulanırsa çok faydalı olacağını düşünüyorum.*

*V. 3: Bence güzel bir model, çocuk evde telefonda araba yarışı oynamak yerine video izleyerek videodaki soruları yanıtlayarak daha yararlı bir şeyler yaptı. Sosyal medyada ya da internette zaman kaybetmek yerine zamanını ders için harcayabilir. Bir nevi sosyal medyadaki gibi arkadaşlarıyla konuşabiliyor, video izleyebiliyor. Bunları yaparken daha çok bilgileniyor.*

*V. 8: Evde çocuğun ders dışında diğer şeylere zaman ayırmasını kısıtladı. Bu da dersleri ile ilgili daha disiplinli ve sorumluluk sahibi oldu. İzlediği videolar ve tartışma sayesinde yorum yapma becerisi arttı.*

*V. 17: Gerçekten çok iyi bir uygulama oldu. Anne telefonu ver oyun oynayacağım yerine anne telefonu ver ders çalışacağım demesi beni çok sevindirdi. O da moral açıdan çok iyi motive oluyor. Boş zamanlarını daha iyi değerlendiriyor. Dersini izlemesi, yorum yapması ve soru çözmesi çok iyi oldu. Kısaca çok iyi bir program oldu.*

*V. 24: Derslerini tekrarlamasıyla vaktini daha iyi geçirdi. Ancak bunun haricinde bu uygulama ters tepebilir de çünkü hem evde hem de okulda ders işlenmesi çocuğu sıkabilir. Çünkü özellikle video kısmını izlerken çocuk bazen sıkılabiliyordu. Bunun için konu dışında sadece soru ve tartışma olsa daha iyi olurdu.*

*V. 15: Derslerin bilgisayar aracılığıyla yapılması çocuğun daha istekli çalışmasını sağladı. Bilgisayarı çok sevdiği için keyifli zaman geçirmesini sağladı. Ayrıca sınıfındaki arkadaşlarıyla ders hakkında görüşme yapabilmesi onu daha çok isteklendirdi.*

*V. 2: Ders öncesinde bunun yapılması öğrencinin okula gitmeden derse hazır olmasını sağladı. Bu şekilde çocuk derse daha bir isteyerek geldiğini söyleyebilirim.*

*V. 9: Siteden çözdüğü testler sayesinde hangi konuyu ne kadar öğrendiğini veya ne kadar öğrenmediğini bilerek eksiklerini tamamlama fırsatı oldu.*

*V. 23: Model aracılığıyla çocuk tek başına bir şeyler yapabileceğini öğrendi. Öz güveni arttı ve böylece ders çalışma konusunda kardeşlerine de iyi örnek oldu.*

*V. 13: Bize çok iyi etkileri oldu. Hem yeni bilgiler edinme hem de farklı bir yolla bunu yapmak ona heyecan kattı. Öğretmenine soramayacağı soruları videoyu tekrar izleyerek öğrenmesi büyük bir kolaylık oldu.*

Velilerin TYSM'nin çocuğun öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; veliler, öğrencilerinin derse karşı ilgisini arttırdığını, evde ders çalışmaya daha çok zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Wen ve Chun (2017) tarafından yapılan çalışmada da TYSM'nin öğrenme etkinliğini ve öğrenmeye ilgiyi arttırabileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca veliler, modelin öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklediğini ve öğrencilerin teknolojiden eğitim amaçlı yararlanma olanağı elde ettiklerine vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tekrar yapma, eğlenerek öğrenme, hazırbulunuşluğu arttırma, öz değerlendirme olanağı elde etme ve bireysel öğrenme sorumluluğu kazanma gibi becerilerin geliştiğini belirtmişlerdir. Enfield (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, modelin ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sağladığını, öğrencilerin içeriği öğrenmelerinde etkili olduğunu ve modelin öğrencilerde bağımsız öğrenme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile velilerin öğrencilere ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Ayrıca velilerin öğrencilerinin kazanımlarına ilişkin görüşleri ile öğrencilerin modele ilişkin görüşleri arasında da bir tutarlılıktan söz edilebilir. Sözgelimi; modele ilişkin yapılan tanımlar, modelin öğrenmeye olan etkisi ve modele ilişkin algıları açısından öğrenci ve velilerin benzer görüşe sahip oldukları görülmüştür.

TYSM uygulama sürecinin önemli bileşenlerinden biri de sınıf dışında yapılan uygulamalardır. Bu süreçte öğrencinin evdeki uygulamaları sırasında veliler hem rehberlik ederken hem de öğrencinin en iyi gözlemcisidir. Bu nedenle velilerin bu

konuda görüşüne başvurulmuştur. Çizelge 33'te velilerin evdeki uygulama sürecine ilişkin öğrencinin yaşadığı kolaylıklar ve zorluklara ilişkin görüşleri verilmiştir.

Çizelge 33

*TYSM Kapsamında Karşılaşılan Durumlara İlişkin Veli Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Velinin sorumluluğunu azaltma	8
Başlangıçta zorlanma/uyum sorunu	7
Bilgisayar ve internet erişim sorunu	7
Velinin sorumluluğunu artırma	7
Derse çalışma isteğini arttırma	6
Teknoloji bağımlılığını arttırma	5
Bireysel çalışma alışkanlığı kazanma	4
Diğer derslere daha az ilgi gösterme	3
Eğlenerek öğrenme/ders çalışma	2
Bireysel çalışma ortamı sorunu	1
Veli öğrenci ilişkisini kolaylaştırma	1

Çizelge 33 incelendiğinde, TYSM'nin evdeki uygulamalar sürecinde; bazı veliler, modelin sorumluluklarını arttırdığını (f=7) savunurken bazıları ise sorumluluğu azalttığını (f=8) ileri sürmüşlerdir. Bazı veliler, öğrencilerin başlangıçta modele uyum (f=7), kimi zaman bilgisayar ve internet erişimi (f=7) konularında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamadan yeterli düzeyde verim alınabilmesi için bireysel çalışma ortamına ihtiyaç (f=1) duyulduğu ve kimi zaman bunun sorun olduğunu, modelin teknoloji bağımlılığını arttırdığını (f=5) ve modelin uygulandığı ders dışındaki diğer derslere öğrenci tarafından daha az ilgi gösterildiğini (f=3) vurgulamışlardır. Tüm bunların yanı sıra eğlenerek öğrenmenin (f=2) gerçekleştiğini, modelin öğrencinin ders çalışma isteğini arttırdığını (f=6) ve bireysel çalışma alışkanlığı kazandığını (f=4) bunun

da veli öğrenci ilişkisini kolaylaştırdığını (f=1) ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 21: Çocuğa ilk önce bilgisayarı nasıl kullanması gerektiğini öğretmek bizi biraz uğraştırdı. Öğrendikten sonra tek başına girmeye çalışması bizim açımızdan büyük kolaylık oldu. Beraber ödev yapmaktan da kurtulduk bu şekilde.*

*V. 19: Biz genelde bilgisayardan çocuğun ders izlemesi için yardımcı olduk. Fakat ısrarla telefonu istiyordu bu konuda bazen anlayamadık. Onun dışında birkaç kez internet konusunda sorun yaşadık.*

*V. 10: İnternet bazen yavaşlayabiliyordu bu nedenle ders videolarını sürekli beraber izlememizi istiyordu. Bu da sürekli beraber ders çalışmamız gerekiyormuş gibi sıkıcı gelebiliyordu. Fakat o bu uygulamadan zevk alıyordu o yüzden katlanıyorduk.*

*V. 7: Çocuğa sürekli ödevini hatırlatmama gerek kalmıyor artık. Kendisi Sosyal Bilgiler dersi olduğu zaman biz söylemeden yapıyor. Fakat tek zorluğu çocuğun internette başka siteler girmemesi için sürekli kontrol etmek gerekiyor. Bu da sorumluluğumuzu arttırdı.*

*V. 15: Bu model sayesinde çocuk biraz değişti. Açıkçası sürekli telefon ister mi veya bağımlılık haline gelir mi diye kaygılanıyorum. Kolay yönleri de oldu tabi eskisinden daha büyük bir hevesle ders çalışması beni mutlu ediyor. İlk zamanlar siteye girmekte zorlanıyorduk ama kısa zamanda alıştık.*

*V. 27: Bu modelin biraz bilgisayara bağımlılık yaptığını söyleyebilirim çünkü sürekli tekrar tekrar aynı videoları izliyordu.*

*V. 22: Evde çocuğun kendi kendine dersi izlemesi yani kendi bilgi gelişimini tek başına sağlaması çok iyi oldu.*

*V. 28: Siteye sürekli girme bahanesiyle telefonu eline alması iyi değildi. Biz de çok fazla kırmak istemiyorduk. Bence bunun bir sınırı olmalı yoksa çocuk sürekli aynı dersi izler. Diğer derslere*

*de uygulansaydı sorun olmazdı. Sadece Sosyal Bilgiler dersine çalışması diğer derslerini unutturabiliyordu.*

*V. 8: Ders çalışacağım diye sürekli bilgisayar başında vakit geçirmesi iyi değildi. Bu konuda anlayamıyorduk. Kendi açımızdan değil de çocuk açısından birçok kolay yönü oldu. Sevdiği bir şey aracılığıyla ders çalışması ona kolay geliyordu.*

*V. 20: Kalabalık bir aile olduğumuz için herkesin özel bir odası yok. O yüzden çocuk dersi izlerken sürekli evde sessiz olma konusunda zorluklar yaşadık. Kolay yanı ise ders çalışmak için bizim zorlamamıza gerek kalmıyordu kendisi gidip ders çalışıyordu.*

*V. 17: Güzel bir uygulama olduğu için bizim hem işimizi kolaylaştırdı hem de çocuğa olan ilgimizi daha da yükseltti.*

Velilerin TYSM kapsamında evdeki uygulamalar sırasında karşılaşılan kolaylıklar ve zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; veliler, TYSM'nin sorumluluklarını azalttığını belirtmişlerdir. Buna karşın kimi veliler de farklı gerekçelerle modelin sorumluluklarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Veliler, modelin işleyişinden kaynaklı olarak ilk başlarda zorlandıklarını ve uyum sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak daha sonra modeli iyice öğrendikten sonra bu sorunun ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Mason, Shuman ve Cook (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ilk başlarda TYSM'de zorlandıkları ancak daha sonra modele çabuk uyum sağladıkları görülmüştür. Dolayısıyla benzer çalışmalarda benzer sorunlarla karşılaşıldığı söylenebilir.

Modelin uygulanması sürecinde velilerin en çok yaşadıkları sorunların başında bilgisayar ve internet erişim sorunu olmuştur. Nitekim öğrenciler de aynı sorunlara vurgu yapmışlardır. Howell, (2013) tarafından yapılan çalışmada da modele ilişkin görüşleri alınan veliler, internet erişimi noktasında bağlantının yavaş olması ve bilgisayar veya cep telefonunun olmaması gibi bazı endişelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca veliler, modelin ders çalışma isteğini arttırdığını ancak aynı şekilde öğrencileri teknolojiye bağımlı kıldığını belirtmişlerdir. Modelin teknolojiye bağımlı kılma noktasında öğrencilerden de bazı eleştiriler alınmıştır. Ancak hem

öğretmen hem de veliler iş birliği yaparak bu konudaki endişeler ile ilgili bazı adımlar atılabilir ve bunun önüne geçilebilir.

Sınıf dışı uygulamalar kapsamında TYSM ile geleneksel sınıf modelinin öğrenciye farklı sorumluluklar yüklediği söylenebilir. Sınıf dışı uygulamalar açısından TYSM ile ders işleme yöntemi ve daha önce derslerde izlenen işleme yöntemi arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin velilerin görüşleri Çizelge 34'te verilmiştir.

Çizelge 34

*Ders İşleme Yöntemleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Veli Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Ders işleme ve ödevin yeri/şekli farklı	11
Derse hazırlıklı gitme	7
Bilginin kaynağı farklı	5
Dersi tekrar etme fırsatı sunma	5
Teknolojiyi etkin kullanma	3
Konular aynı	2
Derse ilgiyi arttırma	2
Öğretmen öğrenci ilişkisi daha güçlü	2
Kendini ifade etme şekli farklı	1

Çizelge 34 incelendiğinde, sınıf dışı uygulamalar açısından TYSM ile geleneksel sınıf modeli arasında ders işleme ve ödevin yeri/şekli (f=11), teknolojiyi etkin kullanmanın (f=3) sonucunda bilginin kaynağının değişmesi (f=5) ve öğrencilerin kendini ifade etme şekli (f=1) gibi farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca TYSM'de derse hazırlıklı gidildiğini (f=7), öğrenciye dersi tekrar etme olanağı tanındığını (f=5), öğretmen ve öğrenci ilişkisini daha güçlü kılarak (f=2) öğrencinin derse karşı ilgisini arttırdığını (f=2) ancak iki modelde de işlenen konuların aynı olduğunu (f=2) ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 1: Her ikisinde de ders var ama yerleri değişik. Her ikisinde de öğrenci düşüncelerini açıklayabiliyor, kendisini ifade edebiliyor. Arasındaki fark ise birinde evde ders olması diğerinde ise okulda olması.*

*V. 26: Her ikisinde de ödev var ancak birini evde diğerini okulda yapıyor. Bir de bilgi verenler farklı. Birinde öğretmen kendisi anlatıyor diğerinde ise video aracılığıyla anlatılıyor.*

*V. 22: En iyi farkı öğrenci ön hazırlık yaparak derse giriyor. Bu dersin olduğu gün daha istekli ders çalışıyor.*

*V. 27: Normal derste olsa çocuklar anlamasa da anladım der geçer. Bu modelde ise çocuk anlamadığı yerleri tekrar tekrar izleyerek öğrenebiliyor. Bilmediği yerleri arkadaşlarına ya da öğretmenine sorabiliyor.*

*V. 28: Video ile ders izlediği için her zaman tekrar izleyebilir. Anlamadığı bir yeri internette hemen araştırabilir ve aklına takılan soruların cevaplarını bulabilir. Fakat önceki modelde okulda bunu yapamaz. Çünkü okulda sürekli yanında internet olması lazım bu da mümkün değil.*

*V. 10: Öncekinde konu daha kalabalık ortamda işlenirdi. Şimdi ise öğrenci bağımsız bir şekilde tek başına ders işliyor bu da çok iyi oldu. Tek bir benzerlik var bence o da derste işlenen konuların aynı olması.*

*V. 25: Bence en büyük fark ders bu modelde daha zevkli oluyor. Çünkü çocuğun evdeki durumundan bunu anlayabiliyoruz. Eskiden çocuğa iki sayfa ödev verilirdi onu hemen yapar kalkardı. Şimdi ise hem videoyu zevkle izliyor hem de arkadaşlarıyla tartışmak için derse daha çok zaman ayırıyor.*

*V. 9: Önceden teknoloji derste pek fazla kullanılmazken şimdi ise çok ise daha etkin bir şekilde kullanılmaya başlandı. Ayrıca öğretmen öğrenci ile daha çok ilgilenmeye başladı.*

*V. 2: Çocuklar farklı şekilde ders çalışıyorlar ve farklı şekilde fikir alışverişinde bulunuyorlar.*

Velilerin sınıf dışı uygulamalar açısından TYSM ile ders işleme yöntemi ve daha önce derslerde izlenen işleme yöntemi arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; velilerin modelin en önemli özelliği de olan ders işleme ve ödevin yer ve şekil açısından farklı olduğunu dile getirmişlerdir. TYSM'nin en önemli özelliği de okulda işlenmesi gereken dersin evde, evde yapılması gereken ödevlerin ise okulda yapılmasıdır. Veliler, ayrıca öğrencilerin daha önceki ders işleme yönteminden farklı olarak, derse yönelik hazırbulunuşluklarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca veliler, video ve öğretmenin rolüne vurgu yaparak bilginin kaynağının farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra geleneksel sınıf modelinden farklı olarak öğrencinin anlamadığı yerleri video aracılığıyla tekrar izleme olanağı elde ettiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Forsey, Low ve Glance (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların TYSM'nin kendilerine esneklik tanıdığını, videoların kısa oluşu aynı zamanda tekrar tekrar dinlemeyi mümkün kıldığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Bergmann ve Sams (2012) modelin niçin kullanılması gerektiğine ilişkin belirttikleri kazanımlar arasında; video yoluyla öğrenme gerçekleştiği için öğrenciye konuyu istediği yerde durdurma ve tekrar izleme olanağı elde edilmesi yer almıştır. Bu yönüyle benzer çalışmalar arasında katılımcıların TYSM ile ilgili ortak noktalara vurgu yaptıkları söylenebilir. Özetle velilerin modele ilişkin görüşleri modelin genel özellikleri ve kazanımlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Velilerin TYSM'ye ilişkin görüşlerini almak amacıyla Çizelge 35'te öğretmenlerin TYSM ile dersleri işlemelerini isteyip istememelerine ilişkin velilerin görüşleri verilmiştir.

## Çizelge 35

*Tüm Derslerin TYSM ile İşlenmesi Konusunda Veli Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
<b>Olumlu</b>	<b>23</b>
Bazı derslerde uygulama	9
Derse ilgiyi artırma	8
Bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırma	3
Daha iyi öğrenme	2
Matematik dersi dışında uygun olma	1
<b>Olumsuz</b>	<b>7</b>
Teknolojiye bağımlı kılma	5
Sıkıcı olabilme ihtimali	1
Öğrencinin yükünü arttırma	1

Çizelge 35 incelendiğinde, TYSM ile dersleri işlemelerini isteyip istememelerine ilişkin olarak olumlu görüş bildiren veliler; modelin derse ilgiyi arttırdığını (f=8), öğrenciye bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırdığını (f=3), öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini (f=2) belirtmişlerdir. Ayrıca modelin Matematik dersi dışında kullanımının (f= 1) daha uygun olacağını yanı sıra bazı derslerde (f=9) ve özellikle başarısız olunan derslerde uygulanmasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 7: Evet, çünkü çocuğumun bu dersten çok zevk aldığını gördüm.*

*Diğer derslerde de mutlaka uygulanmalı.*

*V. 10: İsterdim. Çünkü çocuk bağımsız ders çalışmayı öğreniyor.*

*V. 11: Çocuğumun zorlandığı derslerde sadece isterdim. Bu modeli çocuğun başarılı olduğu dersler için gerek görmüyorum. Hem telefon ya da bilgisayar başında çok zaman geçirmesini istemiyorum.*

*Başka şeylere de zaman ayırabilmeli. Örneğin; kitap okuması gibi.*

*V. 23: Evet. Çocuğumun işlenen dersleri anlamasını, eksik kaldığı yerleri tekrar tekrar izleyerek çalışması bizim en çok istediğimiz şey. Bu sayede çocuk derse önceden çalışıp sınıfta her konuya daha iyi dahil olur.*

*V. 14: Matematik sayısal bir ders olduğu için uygulanmamasından yanayım. Bir öğretmenle beraber o anda öğrenebileceği bir ders bence. Diğer dersler için olabilir.*

Çizelge 35 incelendiğinde, TYSM ile dersleri işlemelerini isteyip istememelerine ilişkin olarak olumsuz görüş bildiren veliler; modelin öğrencileri teknolojiye bağımlı kılacağını (f=5), öğrencinin yükünü arttıracaklarının (f=1) yanı sıra sıkıcı olabileceğini (f=1) belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 20: İsterdim ama bütün derslerde değil çünkü bütün dersler bu yöntemle işlenirse Çocuk bilgisayar başında çok kalır ve sağlığı olumsuz etkilenebilir. Sosyal ilişkilerini de geriletebilir.*

*V. 1: İsterim tabi ki Bu çocuğumun daha başarılı olacağı anlamına gelir. Ama şu açıdan da düşünecek olursak okul uzun bir süreç çocuk belli bir süreden sonra bunalabilir. Bunun için her hafta yerine belli aralıklarla uygulansa daha iyi olur. Bunun yerine bazı derslerde uygulanırsa özellikle başarısız olunan derslerde olursa daha güzel olur.*

*V. 9: Bence bütün derslerde uygulanması çocuğa ağır gelebilir ve yorulup bir noktadan sonra ders çalışmayı bırakabilir. Belli başlı derslerde ya da zorlandığı derslerde uygulanabilir.*

Velilerin, öğretmenlerin TYSM ile dersleri işlemelerini isteyip istememelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; velilerin bazıları bu durumu olumlu karşılarken bazıları ise bu duruma olumsuz bakmışlardır. Olumlu bakan veliler, modelin bazı derslerde özellikle öğrencinin başarısız olduğu derslerde uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra velilerin en çok vurguladıkları noktalardan bir diğeri de modelin derse karşı ilgiyi arttırdığı düşüncesidir. Bu da velilerin dolaylı olarak modelin öğrenci başarısında etkili olduğunu düşüncesine sahip olduğunun göstergesi sayılabilir. Ayrıca modelin öğrenciye bireysel öğrenme sorumluluğunu kazandırdığı için diğer derslerde de söz konusu modelin uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Buna

karşın modele ilişkin olumsuz görüş belirten velilerin modelin öğrencileri teknolojiye bağımlı kıldığını, tüm derslerde uygulanması halinde hem sıkıcı hem de öğrencinin ders çalışma yükünü arttıracığı gerekçesiyle tüm derslerde uygulanmasını istememişlerdir. Karadeniz (2015) tarafından yapılan çalışmada da modelin olumsuz sonuçları arasında, öğrenciler açısından modelin daha fazla emek ve uğraş anlamına geldiği belirtilmiştir. Özetle velilerin, modelin olumlu yanlarının yanın da öğrenciler açısından farklı gerekçelerle bir takım endişeleri de söz konusu olmuştur.

TYSM'de sınıf dışı uygulamalar sürecinde önemli roller üstlenen velilerin modelle ilgili olarak en çok sevdikleri ve hoşlandıkları ile hiç sevmedikleri ve hoşlanmadıklarına ilişkin görüşleri Çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36

*TYSM'de En Çok Sevilen/Hoşlanılan ve Hiç Sevilmeyen/Hoşlanılmayan Durumlara İlişkin Veli Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
<b>En çok Sevilen/Hoşlanılan</b>	<b>22</b>
Konu tartışma	6
Bağımsız çalışma alışkanlığı kazanma	4
Evde ders işleme	3
Artan öğretmen öğrenci ilişkisi	3
Teknolojiden eğitim amaçlı yararlanma	3
Derse ilgiyi arttırma	2
Derse hazırlıklı gitme	1
<b>Hiç Sevilmeyen/Hoşlanılmayan</b>	<b>13</b>
Teknolojiye bağımlı kılması	6
Kitaptan uzaklaşma	2
Diğer derslere ilginin azalması	2
Ebeveynle iletişimin azalması	1
Videoların süresi	1
Öğrencinin sıkılması	1

Çizelge 36 incelendiğinde, velilerin TYSM'de; öğrencilerin çevrimiçi ortamda konu tartışmaları (f=6), teknolojiden eğitim amaçlı yararlanması (f=3) ile derse karşı ilgiyi arttırması (f=2), evde ders işleme (f=3), bağımsız çalışma imkanı kazanması (f=4), derse hazırlıklı gitme (f=1) ve öğretmen öğrenci ilişkisini arttırması (f=3) açısından modeli sevdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 27: Konu tartışma çok güzeldi. Çünkü arkadaşlarından da birçok şey öğrendiğini düşünüyorum.*

*V. 12: Çocuğun tek başına öğrenmesi.*

*V. 7: Çocuğun evde ders işleme.*

*V. 13: Çocukla öğretmen arasındaki iletişimin evde de kopmaması.*

*V. 2: Başka şeyler yerine ders ile ilgili video izleme.*

*V. 11: Çocuğun isteyerek, zorlama yapmadan ders çalışması.*

*V. 9: Derse hazır halde girmesi*

Çizelge 36 incelendiğinde, TYSM'de; velilerin modelin öğrenciyi teknolojiye bağımlı kıldığı (f=6) için ebeveynle iletişimi azalttığını (f=1), kitaptan uzaklaştırdığını (f=2), tek bir derste uygulanması nedeniyle öğrencinin diğer derslere ilgisini azalttığını (f=2) ifade etmişlerdir. Ayrıca videoların süresinin uzun olmasından (f=1) kaynaklı olarak öğrencinin sıkıldığını (f=1) belirtmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 10: Sürekli bilgisayar başına geçme isteği uyandırması bağımlılık yapıyor.*

*V. 16: Çocuğu kitaptan uzaklaştırması*

*V. 8: Videolara her zaman ulaşmamalı çünkü diğer dersleri unutuyor.*

*V. 3: Sürekli ders izleyeceğim bahanesiyle bizimle iletişimi kesmesi.*

*V. 24: Videoların uzun olması.*

*V. 18: Videoların bazen sıkıcı olması. Bazı dersler çok zevkli ama bazıları çocuğa çok sıkıcı geliyor.*

Velilerin TYSM'de en çok sevilen ya da hoşlanılan ve hiç sevilmeyen ya da hoşlanılmayanlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; velilerin öğrencilerin düşüncelerini birbirleriyle paylaşma olanağı elde ettiklerinden dolayı daha çok sınıf dışı uygulamalardan "konu tartışma"yı sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin de veliler gibi en çok sevdikleri uygulamanın "konu tartışma" olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenci ve velilerin bu konuda ortak bir noktada birleştikleri söylenebilir. Bununla birlikte veliler öğrencilerin tek başına ders çalıştığını ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek bu şekilde bağımsız çalışma alışkanlığı kazandığını ifade etmişlerdir. Ceylaner (2016) tarafından yapılan çalışmada TYSM'nin öğrencilerin öz yönetimli hazırbulunuşluklarına olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin evde de ders işlemleri velilerin sevdikleri bir diğer durum olmuştur. Buna karşın, TYSM'nin öğrencileri teknolojiye daha çok bağımlı kıldığını ve öğrencinin kitaptan uzaklaştığını belirterek bu açıdan modeli sevmediklerini dile getiren veliler de olmuştur. Ayrıca modelin diğer derslerde uygulanmadığı durumda diğer derslere ilgiyi azaltacağını belirtenler de olmuştur. Özetle TYSM'ye ilişkin olarak velilerin büyük bir çoğunluğu daha çok sevilen kavram ve olgulara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Buna karşın kimi veliler, model ile ilgili sevilmeyen ya da hoşlanılmayan kavram veya olgulara da vurguda bulunmuşlardır.

Hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalar sürecinde velilerin TYSM'nin çocuklarına karşı sorumluluklarına etkisine ilişkin görüşleri Çizelge 37'de verilmiştir.

## Çizelge 37

*TYSM'nin Çocuklara Karşı Sorumluluklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Veli Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Velinin sorumluluğunda artma	12
Velinin sorumluluğunda azalma	9
Sorumlulukta değişiklik yok	3
Öğrencinin sorumluluğunda artma	2
Sorumluluğun içeriğinde değişme	1
Öğretmene karşı sorumlulukta artma	1

Çizelge 37 incelendiğinde, kimi velilerin TYSM'nin sorumluluklarını arttırdığını (f=12) buna karşın kimi velilerin ise modelin sorumluluklarını azalttığını (f=9) bununla birlikte sorumluluklarında herhangi bir değişiklik olmadığını (f=3) ancak sorumluluklarının içeriğinde bir değişiklik (f=1) olduğunu belirtenler de olmuştur. Ayrıca modelin hem öğrencinin sorumluluğunu (f=2) hem de öğretmene karşı velilerin sorumluluklarını arttırdığını (f=1) ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 20: Bilgisayarın başında fazla kalmaması, ders dışında kullanmaması benzeri durumlar için sorumluluğum arttı. Daha önce böyle bir endişem yoktu. Çünkü çocuk ödevini kitap üzerinden yapıp uyuyordu.*

*V. 15: Evdeki ödevlerini yardım etmeden yapmazdı. Yapamadığından değil, tamamen alışkanlık yapmıştı. Şimdi ise bireysel çalışmaya alıştı.*

*V. 24: Çocuğuma karşı sorumluluklarımı etkilemedi. Çünkü her zaman çocuğumla ilgilendim ve ona karşı sorumluyum.*

*V. 6: Veli olarak sürekli çocuğa ödevini yaptırmak yerine artık çocuk kendisi sorumluluk üstlenmeyi öğrendi. Bence bizden çok çocuğun sorumlulukları arttı.*

*V. 5: Çocuğumla artık etkinlik yapmak yerine beraber ders izledik. Test çözerken ve arkadaşlarıyla bir konuda tartışırken sadece rehberlik ettim. Aslında sadece sorumlu olduğum şeyler değişti. Yoksa genel olarak sorumluluklarım değişmedi.*

*V. 18: Eskiden çocuk bazen ödevlerden kaçmak için öğretmen ödev vermedi derdi. Şimdi ise haftanın belirli bir günü video izlemesi ve test çözmesi gerektiğini biliyoruz. Biz de aile olarak bu uygulama ile öğretmene karşı kendimizi sorumlu hissettik.*

Velilerin TYSM'nin çocuklarına karşı sorumluluklarına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; veliler, teknolojik araçlardan kaynaklı endişeleri ve öğrencilerin derse ilişkin sorumlulukların yerine getirme noktasındaki denetimleri nedeniyle sorumluluklarının daha çok arttığını ifade etmişlerdir. Ancak buna karşın velilerin büyük bir bölümü de öğrencinin bireysel öğrenme sorumluluğunu üstlenmesiyle evde derslerini kendilerinin çalıştığını dolayısıyla öğrencinin sorumluluğunda bir artış olduğunu belirtmişlerdir. Her iki görüşün aksine kimi veliler, öğrencilerine karşı sorumluluklarında bir değişiklik olmadığını ifade etmişlerdir. Genel olarak velilerin çocuklarına karşı sorumluluklarında ve sorumluluğun içeriğinde bir değişiklikten söz edilebilir. Geleneksel sınıf modelinde ödev yapmadan okula giden öğrencinin ders sürecinden çok fazla etkilenmeyeceği ancak TYSM'de öğrencilerin evdeki sorumluluklarını yerine getirmediğinde başka bir deyişle modelin gerektiği sınıf dışı uygulamalardan yararlanmayan ve ders çalışmayan öğrencinin sınıf içi etkinlikler sırasında akranlarından kopuk bir süreç geçirebilir. Bu nedenle söz konusu model öğrencinin mutlaka sınıf dışı uygulamalardan yararlanması ve belli bir ön bilgiyle derse hazırlıklı bir şekilde okula gitmesi gerekir. Howell (2013) tarafından yapılan çalışmada da TYSM'nin öğrencileri öğrenmeleri noktasında diğer modele göre daha sorumlu davranmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

TYSM uygulaması sonrasında velilerin modeli nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Velilerin modeli bir sözcük veya cümle ile nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri Çizelge 38'de verilmiştir.

## Çizelge 38

*Velilerin TYSM'ne İlişkin Tanımları*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Teknoloji odaklı ders	7
Mekan esnekliği	5
Eğitim aracı	5
Öğrenen merkezli	4
Öğretmen ve öğrenci etkileşimi	3
Duyuşsal öğrenme	2
Derse ön hazırlık	1
Öğrenci ve veli etkileşimi	1

Çizelge 38 incelendiğinde, veliler TYSM'yi; teknoloji odaklı ders (f=7), internet erişiminin olduğu her yerde ders izleyebileceği için mekan esnekliği (f=5), eğitici yol (f=5), öğrenen merkezli (f=4), öğretmen ve öğrenci etkileşimi (f=3), duyuşsal öğrenme (f=2), derse ön hazırlık (F=1) ve öğrenci veli etkileşimi (f=1) olarak tanımlamışlardır. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 8: Bilgisayardaki öğretmen. Nedeni ise video ile ders görüyor olması.*

*V. 11: Mobil ders, çünkü istediği zaman her yerde izleyebilir yeter ki internet olsun. Kitap taşımaya da gerek yok.*

*V. 15: Ders çalışma programı çünkü artık çocuk kendi başına program aracılığıyla ders çalışıyor.*

*V. 13: Çocuğun ön planda olduğu uygulama. Çocuk bilgiyi kendi alır ve kendisi hazırlanır.*

*V. 14: Öğretmen ile çocuk arasındaki iletişim. Çocuk öğretmeni ile evdeyken fikirlerini paylaşabiliyor.*

*V. 7: Sevdiren dersim. Çünkü oğlum bu uygulamayı çok sevdi.*

*V. 27: Derse ön hazırlık. Nedeni; okula gitmeden hazırlık yapıyor öğrenci.*

*V. 8: El ele eğitim. Çünkü çocuklar ile birlikte ben de ders çalışıyorum.*

Velilerin bir sözcük veya cümle ile TYSM'yi tanımlamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; velilerin, modeli daha çok teknoloji odaklı bir ders olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca modeli öğrenme ve öğretme sürecinde bir araç olduğu ve öğrencilere özellikle sınıf dışı uygulama sürecinde mekan esnekliği tanıdığını vurgulayan kavramlar kullandıkları görülmüştür. Velilerin modeli tanımlaya ilişkin kullanmış oldukları kavramların ile öğrencilerin kullanmış oldukları kavramların ortak temalar altında birleştiği söylenebilir. Dolayısıyla hem öğrencilerin hem de velilerin modele ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Uygulama süresince özellikle sınıf dışı uygulamalar sürecinde önemli rol üstlenen velilerin TYSM'de başka hangi özelliklerin olmasını istediklerine ilişkin görüşleri Çizelge 39'da verilmiştir.

#### Çizelge 39

##### *TYSM'de Başka Hangi Özelliklerin Olmasının İstendiğine İlişkin Veli Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Görüntülü iletişim	6
Başka özelliğe gerek yok	6
Test sorularının çözüm videosu	3
Öğretmene soru sorulabilmeli	3
Testin yanıtlama süresi olmalı	2
Öğrencinin tartışma konusu belirlemesi	2
Ödül eklenmeli	1
Müzik eklenmeli	1
Eğlenceli etkinlikler eklenmeli	1
Aileye yönelik eğitim uygulamaları olmalı	1
Veli bilgilendirme	1
Ek çalışmalar konusunda yönlendirme	1

Çizelge 39 incelendiğinde, velilerin ; konu tartışma bölümünde görüntülü iletişim (f=6), test sorularının çözüm videosu (f=3), öğrencilerin her an öğretmene soru sorabilmesi (f=3), test sorularının yanıtlama süresi (f=2), öğrencinin de öğretmen gibi tartışma konusu belirleyebilmesi (f=2), ödülün (f=1) yanı sıra müziğin eklenmesi (f=1), eğlenceli etkinliklere yer verilmesi (f=1), veli bilgilendirmeyle (f=1) birlikte ailelere yönelik eğitim uygulamalarına da yer verilmesi (f=1), öğrencileri ek çalışmalar konusunda yönlendirmesi (f=1) gibi özelliklerin olması önerisinde bulunmuşlardır. Buna karşın uygulamada başka bir özelliğe gerek olmadığını (f=6) belirten veliler de olmuştur. Aşağıda her bir temaya ilişkin görüşmelerden alıntılar verilmiştir.

*V. 5: Bu uygulamada görüntülü konuşma da olmalı. Çocuk için daha iyi olacaktır.*

*V. 13: Bu kadarı yeterli bence.*

*V. 3: Çocuklar soruları cevapladıkları zaman kendilerine o anda yanıtlar anlatımlı bir şekilde gelirse çok iyi olur.*

*V 4: Görüntülü olarak öğretmene soru sorma imkanı tanınmalı.*

*V.16: Test çözerken belirli kısa bir süre verilebilir. Yoksa çocuk internetten cevaplarına bakabilir ve hepsini konuyu bilmeden doğru cevaplayabilir.*

*V. 6: Sadece öğretmen değil, çocuklar da tartışma konusu yazabilmeli. Yani aklına takılan konuyu tartışma konu olarak açabilsin.*

*V. 15: Video izleyip soru çözen ve tartışmaya katılan çocuklar için siteden bir ödül bölümü oluşturulabilirdi. Daha bir istekli olurlar o zaman.*

*V. 11: Özellikle test ve tartışma bölümü için uygun fon müziği olabilir.*

*V. 27: Siteye eğlenceli etkinlikler de eklenebilir.*

*V. 19: Aileye yönelik eğitimler de verilmeli siteden. Biz de yararlanabilelim.*

*V. 24: Çocukların doğru yanlış cevapları aileye de mesaj gitmeli. Bizim de onu daha iyi takip etmemizi sağlar.*

*V. 25: Video içinde çocuğu o anda araştırmaya itecek öneriler de olmalı. Yani başka kaynaklardan öğrenmesi için uygun kaynaklar da önerilmeli.*

Velilerin TYSM'de başka hangi özelliklerin olmasını istediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; veliler, sıklıkla sınıf dışı uygulamalardan olan "konu tartışma" sürecinde görüntülü iletişim kurulmasını önermişlerdir. Bununla birlikte velilerin çoğu model açısından başka bir özelliğe gerek olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca test sorularının çözüm videosunun da olması gerektiğini ve öğrencilerin anlamadığı noktaları öğretmene görüntülü bir şekilde soru sorularak yanıt alabilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ve buna benzer gerek öğrencilerin gerek velilerin önerileri modeli daha işlevsel hale getirebilir, ancak bazı öneriler uygulamanın yapılacağı çalışma grubunun gelişim özelliklerine göre şekillendirilmelidir. Aksi durumda modelde yer almasına sıcak bakılan bir özellik süreçte çok kullanışlı olmayabilir ya da amaca hizmet etmeyebilir.

### **3.2. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmiş Tartışması**

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulaması sonucunda modelin uygulandığı deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı açısından kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çukurbaşı (2016), Özdemir (2016), Umutlu (2016), Öztürk (2016) ve Çakır (2017) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen sonuçların örtüştüğü söylenebilir. Bunun yanı sıra, yurt dışında yapılan; Foertsch, Moses, Strikwerda ve Litzkow (2002), Day ve Foley (2006), Pierce ve Fox (2012), Wiginton (2013), Mason, Shuman ve Cook (2013) tarafından yapılan çalışmalardan da benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. TYSM ile geleneksel sınıf modelinin akademik başarıya etkisine ilişkin hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara da ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin; Yavuz (2016), Overmyer (2014), Howell (2013) ve Butzler (2014) tarafından yapılan çalışmalarda modelin akademik başarı üzerinde diğer gruplara göre bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde yeni bir yönelim olarak son dönemde yaygınlaşmaya başlayan modelin uygulama şeklinde araştırmacıların henüz ortak bir paydada buluşmadığı

görülmüştür. Dolayısıyla farklı koşullarda farklı uygulamalarla farklı sonuçların ortaya çıkmasının doğal olduğu söylenebilir. Bu nedenle modelin sadece öğrencilerin evde video izlemek şeklinde algılanmasının dışında başka bileşenlerinin olduğu unutulmamalıdır. Bu doğrultuda yapılacak araştırmalarda hem sınıf dışı hem de sınıf içi uygulama sürecinin çok titiz bir şekilde kurgulanması gerekir. Nitekim model sadece sınıf dışı uygulamalardan oluşmamakta aynı zamanda sınıf içi uygulamaların da çok iyi bir şekilde planlanması gerekir. Bu araştırmada hem sınıf içi uygulamalar hem de sınıf dışı uygulamalar belirli bir sistematik çerçevesinde Baker (2000) tarafından ortaya atılan ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca modelin deney grubunda yer alan öğrencilerin standart sapma puanları uygulama sonunda düşerken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin standart sapma puanlarında ise artış olduğu görülmüştür. Bu da TYSM'nin uygulandığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanlarının birbirine yakınlaştığı ve kontrol grubuna göre daha homojen bir yapının oluşmasını sağladığı söylenebilir. Özellikle sınıf içi uygulama sürecine katılmakta çekinen öğrencilerin TYSM'nin sınıf dışı uygulama bileşenlerine daha etkin bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu da sınıfta kendini ifade etmeye ve soru sormaya çekinen öğrencilerin çevrimiçi ortamda daha rahat davrandıkları ve sürece daha çok katıldıkları, bunun sonucunda modelin daha çok öğrencinin başarılı olmasını sağladığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında uygulama yapılan okulun sosyo kültürel açıdan bulunduğu yörede diğer okullardan farklı oluşu ve model için gerekli olanakların varlığı uygulama sürecini kolaylaştırmıştır. Uygulama sürecine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; model kapsamında evde ders ile ilgili video izlemenin eğlenceli bir süreç olduğu, kendilerine yöneltilen soruları kolaylıkla yanıtladıkları ve bunun da akademik başarılarını arttırdığına vurgu yapmışlardır. Turan ve Göktaş (2015) ile Touchton (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Aynı şekilde veliler de öğrenmeye olan etkisi açısından modelin derse karşı ilgiyi arttırdığını ve çocuklarının evde ders çalışmaya daha çok zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Özetle hem öğrenciler hem de velilerin büyük bir çoğunluğu, modelin öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin model kapsamında sınıf dışı uygulama bileşenlerinden biri olan soru çözmeye ilişkin olarak kendilerine öğrenmeyi değerlendirme olanağı tanıdığını ve soruların çevrimiçi uygulama şeklinin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca "konu tartışma" uygulamasının kendileri açısından etkileşimli bir öğrenme süreci sağladığını, bunun sonucunda birbirlerini daha fazla tanıma olanağı elde ettiklerini böylece derse daha fazla katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde öğrenciler, TYSM uygulaması ile derse daha aktif katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak internet erişimi ve konu tartışma bölümünde yorum yazma gibi konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra, veliler de evdeki uygulamalar açısından başlangıçta zorlandıklarını, modele uyum sorununun yanında teknolojik açıdan sorunlar yaşadıklarını ancak tüm bunlara karşın modelin evdeki sorumluluklarını azalttığına vurgu yapmışlardır. Ancak öğretmen açısından aynı durumun söz konusu olduğu söylenemez. Öğretmenin sınıf dışı uygulama sürecini organize etme, denetleme ve dönüt verme gibi sorumluluklarından dolayı sorumluluğu artmıştır. Sözgelimi; ders videolarını oluşturma ve öğrenci tarafından izlenmesi, konuya ilişkin olarak öğrencilerin yanıtladıkları soruları değerlendirme ve öğrenciye dönüt verme, öğrencilerle sınıf dışında işlenen konu ile ilgili görüşlerini izleme ve gerektiğinde yanıt verme açısından konu tartışma sürecini yönetme gibi konularda sorumlulukları vardır.

Bu nedenle modelin uygulama süreci, öğretmenlerin hem sorumluluklarını hem de iş yükünü arttırmıştır. Ayrıca modelin uygulanma sürecinde, internet ve teknolojik araç gereksinimi açısından koşullardan herhangi birinin bazı öğrenciler tarafından sağlanamaması durumunda öğrenme ve öğretme süreci olumsuz etkilenebilir. Dolayısıyla her ne kadar model, öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilere sahip olsa da uygulanış koşulları açısından hem öğrenciye hem de öğretmene çeşitli sorumluluklar yüklediği ve modelin sınıf dışında her iki tarafın da iş yükünü artırdığı söylenebilir. Ancak uygulama sürecine katılan öğrenciler, genel olarak modelin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve derse karşı isteklerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

TYSM ile daha önceki ders işleme yöntemi karşılaştırıldığında hem veliler hem de öğrenciler, ders işlemenin ve ödev yapmanın yeri ve şeklinin değiştiğini belirtmişlerdir. Nitekim yapılan kimi çalışmalarda modelin işleyiş şekli doğrudan çalışmanın başlığına da yansımıştır. Sözgelimi; Demiralay (2014) doktora tezinde

modeli, "Evde Ders Okulda Ödev" olarak adlandırmıştır. Bunun da modelin dayandığı temel anlayışla örtüştüğü söylenebilir. Öğrencilerin modelin öğrenmeyi daha çok desteklediğini, velilerin de modelin öğrencilerin derse karşı hazırbulunuşluklarını arttırdığını belirtmeleri modelin diğer ders işleme yöntemine kıyasla farklılıklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin evde yapılması gereken ödevlerin dolayısıyla etkinliklerin okulda öğretmen eşliğinde yapılmasına ilişkin olarak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ihtiyaç duyulduğunda destek alabilmelerinin kendileri için önemli bir konu olduğunu belirtmişlerdir. Daha önceki ders işleme yöntemi ile kıyaslandığında, TYSM'de ödevlerin ve diğer etkinliklerin sınıf içine taşınması, öğrencilerin bireysel olarak yapmakta zorlandıkları etkinliklerin öğretmen eşliğinde yapılması, öğrenmelerin değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir. Bu da öğretmen açısından öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin olarak öğrencilere zamanında dönüt sağlaması ve öğrenme sürecinin işleyişini takip etmesi açısından önemlidir. Veliler açısından değerlendirildiğinde, her ne kadar ödev kavramı altında şekillenen ve verilen etkinlikler, sınıf ortamına taşınmış olsa bile TYSM'nin sınıf dışı uygulamalar kapsamında öğrencilerin üstlendiği sorumluluklar, velilerde ödev kavramına ilişkin olarak farklı bir sorumluluk anlayışının oluşmasına yol açtığı söylenebilir. Sözelimi daha önce öğrencinin ödev yapma sorumluluğunu izleyen takip eden veli, artık TYSM ile öğrencinin evdeki uygulamalarını takip etmek durumunda kalmıştır. Bu da velilere ait sorumluluğunun türünde bir değişikliğe yola açtığı söylenebilir. Nitekim kimi veliler bu konuya özellikle vurguda bulunmuşlardır.

Araştırma kapsamında hem velilerin hem de öğrencilerin modelin tüm derslerde uygulanması düşüncesine karşın, bazı derslerde uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, öğrenmeyi daha çok arttıracığı, daha başarılı olacaklarını düşündükleri için sevindiklerini ve bilgisayarı ders çalışma aracı olarak kullanabilecekleri fikrine karşın, velilerin söz konusu durumun öğrencileri teknolojiye bağımlı kılacağı endişesini taşıdıkları görülmüştür. Nitekim teknoloji odaklı bir modele ilişkin olarak velilerin söz konusu endişelerinin göz ardı edilmemesi gerekir. Nitekim Forsey, Low ve Glance (2013) tarafından yapılan çalışmada da kimi katılımcılar, modele ilişkin memnuniyetsizliklerinin gerekçesini daha çok teknolojiyi kullanmak zorunda kaldıklarına bağlamışlardır. Bu endişelerin giderilmesinde velilere önemli

görevler düştüğü söylenebilir. Modelin sınıf dışı uygulama sürecinin evde geçirilmesi nedeniyle velilerin bu süreçteki rolü önemlidir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu modelin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini, hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle daha çok iletişim sağlayarak, görüş paylaşma olanağı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Nitekim daha önceki ders işleme yönteminde öğrenci öğretmen iletişiminin sınıf içi etkinlik süreciyle sınırlı kaldığı söylenebilir. Ancak TYSM'de sınıf içi sürecin yanı sıra sınıf dışı uygulamalar ile çevrimiçi ortamda da öğretmen öğrenci iletişimi devam etmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak öğrenme ve öğretme sürecinin her aşamasında öğretmen ve öğrenciler sürekli etkileşim halindedir. Bunun da öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğundan söz edilebilir.

Modele ilişkin olarak hem velilerin hem de öğrencilerin daha çok sınıf dışı uygulamaları sevdiğini görülmüştür. Başta "konu tartışma" olmak üzere "kendimi değerlendiriyorum" ve çevrimiçi video izleme etkinlikleri ön plana çıkmıştır. Velilerin ise "konu tartışma" ile birlikte öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmaları açısından modeli daha çok sevdiğini belirtmişlerdir. Hem öğrencilerin hem de velilerin en çok sevdiğini uygulamanın "konu tartışma" olduğu görülmüştür. Öğretmen açısından düşünüldüğünde, sınıf dışında da öğrencilerle iletişim kurmak ve öğrenmelerini yönlendirmek bir çok açıdan önemli olsa da öğrenme ve öğretme sürecinin eve taşınması nedeniyle öğretmenin iş yükünü arttırmıştır. Bunun sonucunda sosyal açıdan kendine zaman ayırma ve mesleki yönden kendi gelişimini destekleme ve geliştirme konularında öğretmenin sınırlı zamanı olduğundan zamanla modelin uygulanması açısından motivasyonu düşebilir. Bunun için uygulamanın belirli temalarla ya da belirli derslerle sınırlandırılması hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha nitelikli bir öğrenme ve öğretme sürecinin oluşmasına katkı sağlayabilir.

Modelde seilmeyenlere ilişkin olarak veliler, modelin öğrenciyi teknolojiye bağımlı kılacağı ve kitaptan uzaklaştıracağı endişesini taşıdıkları görülmüştür. Öğrencilerin ise bu endişelerin dışında daha çok uygulamada sorulan soruların zorluğu, ders izlemenin sıkıcılığı ve tartışmaya katılmakta çekinme gibi konulara vurgu yaptıkları görülmüştür. Dolayısıyla her iki grubun modele ilişkin seilmeyenler açısından algılarının farklı olduğu söylenebilir. Özellikle velilerin modelin uygulanması sürecinde teknolojinin sıklıkla kullanılıyor olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin

teknolojiye bağımlılık kazanacakları endişesi, aslında modelin çıktıları açısından olumsuz olası bir durum olduğu söylenebilir. Ancak bunun önüne geçilebilmesi açısından hem velilerin hem de öğretmenin işbirliği ile bu tür olumsuzlukların önüne geçilebilir.

Model, öğrencilerin derse karşı sorumluluklarına ve derse ayırdıkları zaman açısından değerlendirildiğinde; öğrenciler, evde derse daha çok zaman ayırmak zorunda kaldıklarını ve bunun da hazırbulunuşluklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanında veliler, uygulamaların büyük bir bölümünün eve taşınmasından kaynaklı olarak kimileri sorumluluklarının arttığını belirtmiş olsa da kimi veliler öğrencilerin bireysel öğrenme becerisi kazandıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak sorumluluklarının azaldığını ifade etmişlerdir. Modelin uygulama boyutları düşünüldüğünde; model kapsamında evde yapılması gereken çalışmaların öğrenci tarafından yapılmadığı durumlarda öğrencinin sınıf içi öğrenme ve öğretme sürecine dahil olmasının çok mümkün olmadığı gözlemlenmiştir çünkü sınıf içi uygulamalar, sınıf dışı uygulamaların bir devamı ve birbirini tamamlayan unsurlardır. Bu nedenle öğrencinin sınıf dışı uygulama sürecine dahil olması da öğrenmeleri açısından son derece önemlidir. Hem öğrencinin hem velinin hem de öğretmenin bunun farkındalığını kazanması durumunda daha nitelikli bir öğrenme ve öğretme süreci yaşanabilir. Nitekim uygulama kapsamında hem velilerin modele ilişkin olarak bilgilendirilmesi hem de veli öğretmen iletişiminin sürekli canlı tutulması buna ilişkin ortaya çıkabilecek olumsuz durumları en aza indirmiştir. Bu konuda modeli uygulayacak olanların öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğini sağlamaları modelin hem süreç hem de çıktıları açısından oldukça önemlidir.

Veliler ve öğrencilerin modeli tanımlamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; her iki grup da modelin öğrenme açısından mekan esnekliği sağladığını, başka bir deyişle teknolojiye erişim olan her yerde ders çalışma olanaklarının olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim velilerin çoğu modeli teknoloji odaklı bir ders olarak tanımlamışlardır. Uygulama kapsamında oluşturulan web sitesinin mobil uyumlu olması bu tür bir düşüncenin ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu şekilde öğretmenin de istediği zaman akıllı telefonlar aracılığıyla evdeki öğrenme ve öğretme sürecine dahil olabilme olanağının olması hem öğrencinin hem de velilerin bu düşüncelerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmanın yürütüldüğü bölgenin olanakları düşünüldüğünde her evde internet ve bilgisayar gibi olanaklarının olmayabileceği

düşüncesiyle tasarlanan akıllı telefon uygulaması, modelin uygulanışı noktasında önemli bir araç olmuştur. Dolayısıyla ilk bakışta TYSM'nin ülkemiz şartları düşünüldüğünde her ne kadar uygulanması zor ve işlevsel olmayabileceği düşünülse de günümüzde teknolojinin hızlı gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan tablet bilgisayar ve akıllı telefonlar, modelin yaygınlaşması ve uygulanması açısından önemli birer araç olduğu söylenebilir. Nitekim araştırma kapsamında evinde bireysel bilgisayarı olmayan kimi öğrenciler uygulamaya bu araçları kullanarak dahil olmuşlardır.

Modelin geliştirilmesi ve daha da yaygınlaştırılması açısından hem veliler hem de öğrencilerin önerileri olmuştur. Öğrenciler modelde olması gereken özellikleri sıralarken başta çevrimiçi oyunlara vurgu yapmışlardır. Bunun yanında öğrencilerin modelde eğlenceli ve pekiştirici uygulamaların olmasını istedikleri görülmüştür. Velilerin ise daha çok sınıf dışı uygulama sürecinde daha çok görüntülü konuşmanın olması gerektiğine değinmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak modelle ilgili ileriki zamanda araştırma yapacakların ve uygulayıcıların bu önerileri göz önünde bulundurmaları daha nitelikli bir öğrenme ve öğretme sürecinin oluşmasına katkı sağlayabilir.

Tüm bunlar düşünüldüğünde günümüz eğitim sisteminde tartışma noktasında sürekli güncelliğini koruyan temel olgulardan biri de ev ödevleridir. Ev ödevlerinin verilmemesi veya verilirse ne düzeyde ne kadarının verilmesi sürekli tartışılmaktadır. Dolayısıyla böyle bir ortamda öğrencinin evdeki sorumluluğunu arttıran ve evde ders çalışmaya daha çok zaman ayırmak zorunda kalınan bir modelin uygulanması ve yaygınlaştırılması da tartışılabilir. Bu konuda modelle ilgili alanyazında uygulamalar ve modelin etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar yaygınlaştıkça bu tür konular da daha çok gündeme gelebilir. Bu durumda modelin uygulanmasına ilişkin olarak alternatif çözümler üretilebilir. Bunlardan biri de TYSM'nin sınıf dışı uygulama bileşenlerini okula taşınabilirliği olabilir. Ancak bunun da okulda öğrenciler için teknolojik açıdan uygun mekanların oluşturulması ve ders vakitleri dışında okul ortamının öğrenciler için yararlanabilir kılınması gerekir. Bunların yanında aynı zaman dilimlerinde öğretmenlerin de sürece doğrudan katılmaları gerekir. Bunlara ek olarak, TYSM'nin doğrudan sınıf dışında yapılan uygulamaların okul zamanında sınıfa taşınması model, uygulayış ilkeleri ve kazanımları açısından işlevselliğini ve amacını yitirebilir. Tüm bunlar düşünüldüğünde; TYSM'nin sınıf dışı çevrimiçi bileşenlerinin okul ortamına

taşınmasının önünde bir çok engel bulunmaktadır. Bu nedenle bu tür bir uygulamanın olması oldukça zordur.

TYSM uygulama biçimi ve sağlayabilceği olası katkılar için özellikle olanaklar açısından dezavantajlı bölgelerde önemli bir gereksinimi gidermede bir model olarak kullanılabilir. Modelin uygulanması için gerekli alt yapının olması koşuluyla araştırmanın yapıldığı bölgede öğretmenler, hem öğrencilerin hem de velilerin öğretme öğrenme sürecine okul dışı zamanlarda da katılımını arttırmak için modelden yararlanabilirler. Böylece öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi zamanının yanında sınıf dışı zamanlarını da denetleyebilir ve sürece aktif bir şekilde katılabilirler. Akademik başarı açısından istenilen sonuçların elde edilemediği bölgede öğretme öğrenme sürecinde TYSM'nin kullanılması ile akademik başarının artırılmasında model önemli bir rol oynayabilir.

## BÖLÜM 4

### 4.1. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve araştırma kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Sonuç

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM uygulaması sonucunda; deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin TYSM ile öğrenim gördükten sonra akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel sınıf modeli uygulaması sonucunda; kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel sınıf modeli öğrenim gördükten sonra akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde TYSM ve geleneksel sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları açısından araştırma sonucunu etkileyebilecek düzeyde bir farklılık olmadığını, başka bir deyişle grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest puanları kontrol edilerek sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu son testlerinin, ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu nedenle TYSM'nin geleneksel sınıf modelinden daha etkili bir model olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu nedenle TYSM'nin öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede geleneksel sınıf modeline göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### *4.1.1.1 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM'nin Uygulama Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Öğrenciler, TYSM'de sınıf dışı uygulamalar kapsamında, evde ders ile ilgili video izlemeyi eğlenceli bir süreç olarak görmüşlerdir. Ayrıca videoların tekrar izlenme olanağının olması konunun anlaşılması noktasında öğrencilere destek sağladığı ve öğrenciler, kendilerine yöneltilen soruları kolaylıkla yanıtladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrenciler, derse gelmeden önce konu ile ilgili siteden soru çözenin kendilerine birçok açıdan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin; öğretmenin fiziki olarak bulunmadığı sınıf dışı uygulamalar sürecinde kendi özdeğerlendirme yapma olanağı elde ettikleri ve özellikle teknolojinin bir araç olmasından kaynaklı olarak eğlenceli bir süreçle birlikte öğrenme motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, evde konu ile ilgili tartışmaya katılarak etkileşimli bir öğrenme süreci geçirdiklerini, derse daha çok katıldıklarını, sınıf içi iletişim sürecine dahil olmayanların bu yolla düşüncelerini daha kolay bir şekilde paylaştıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak birbirlerini daha iyi tanıma olanağı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında sınıf içinde kendilerine soru yöneltilen öğrencilerin düşüncelerini paylaşma noktasında çekindikleri ancak aynı öğrencilerin çevrimiçi ortamda arkadaşlarıyla herhangi bir konu hakkındaki görüşlerini paylaşmaktan çekinmedikleri gözlemlenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenciler, sınıf dışında yaptıkları uygulamalar sırasında yaşadıkları kolaylıklar ve zorluklara ilişkin olarak daha çok internet erişimi noktasında yaşadıkları zorluklara vurgu yapmışlardır. Öğrenciler, sınıf içi uygulamalar açısından TYSM ile ders işleme yöntemi ve daha önce derslerde izlenen işleme yöntemi arasında, evde ders işleme, öğrenmeyi daha çok destekleme ve kaynak zenginliği sağlama gibi birçok açıdan farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma kitabında yer alan ve evde yapılması gereken etkinliklerin okulda öğretmenle beraber yapılmasına ilişkin olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu söz konusu durumu farklı gerekçelerle desteklemişlerdir. Modelin de önemli bir boyutunu oluşturan evde yapılması gereken ödevlerin okula taşınması görüşüne öğrenciler olumlu bakmışlardır. Ev ödevinin ya da evde yapılması gereken etkinliklerin okulda yapılması durumunda öğrenciler, ihtiyaç duydukları durumda öğretmenden hemen destek alabileceklerinden daha nitelikli bir şekilde etkinlikler yapılabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin diğer sınıflarda öğrenim gören arkadaşlarına Sosyal Bilgiler dersinin TYSM'ye göre işlenmesi önerisine olumlu baktıkları, arkadaşlarıyla olan iletişim sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin TYSM'de en çok sevdikleri uygulama "konu tartışma" olduğu, gerekçesini de konu tartışmanın daha eğlenceli olduğu ve bu yolla arkadaşların fikirlerini de öğrenebildiklerini açıklamışlardır. Öğrencilerin TYSM'nin tüm derslerde uygulanması konusunda öğrencilerin farklı görüşleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir bölümü TYSM'nin tüm derslerde uygulanmasını desteklerken bir bölümü de bu görüşe karşı çıkmıştır.

Öğrencilerin TYSM'nin derse karşı sorumluluklarına ve derse ayırdıkları zamana etkisine ilişkin olarak evde ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını ve derse hazırbulunuşluklarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir sözcük veya cümle ile TYSM'yi tanımlamalarına ilişkin olarak modelin kendilerine çalışma ya da ders işleme noktasında mekan esnekliğini "cepte ders" ve "internette ders" gibi kavramlarla ifade etmişlerdir.

TYSM'de başka hangi özelliklerin olmasını istediklerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde modelden sınıf dışı uygulamalar sürecinde oyun odaklı çalışmalara ve özellikle eğlenceli, konuyu pekiştirecek uygulamalara yer verilmesinin önerildiği görülmektedir.

#### *4.1.1.2. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde TYSM'nin Uygulama Süreci İle İlgili Veli Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Veliler, TYSM'nin derse ilgiyi arttırdığını ve böylece öğrencilerin evde ders çalışmaya daha çok zaman ayırdığını belirtmişlerdir.

TYSM kapsamında evdeki uygulamalar sırasında karşılaşılan zorluk ve kolaylıklara ilişkin olarak velilerin ortak görüşte olmadıkları belirlenmiştir. Bu noktada kimi veliler sorumlulukların azaldığını düşünürken kimi veliler arttığını belirtmişlerdir.

Velilerin sınıf dışı uygulamalar açısından TYSM ile ders işleme yöntemi ve daha önce derslerde izlenen işleme yöntemi arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; en çok ders işleme ve ödev yapmanın yerinin ve şeklinin farklılaştığına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Velilerin bazı derslerin TYSM ile işlenmesi konusunda görüş birliği içinde oldukları belirlenmiştir. TYSM'nin tüm derslerde uygulanması halinde modelin öğrencileri teknolojiye bağımlı kılacağı, ders çalışmayı sıkıcı hale getireceği ve öğrenci yükünü arttıracığı yönünde endişe duydukları belirlenmiştir. Velilerin TYSM'de en çok beğendiği uygulama konu tartışma iken modelin öğrenciyi teknolojiye bağımlı kılacağı endişesiyle eleştirdikleri görülmektedir. TYSM'nin çocuklara karşı sorumluluklara etkisi konusundaki veli görüşleri incelendiğinde; velilerin çoğu çocuklarına yönelik sorumluluklarının arttığını dile getirirken bazı velilerin bu sorumluluklarda azalma olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte kimi veliler de çocuklarına yönelik daima bir sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri için çocuğuna yönelik sorumluluğunda bir değişiklik olmadığını ifade etmişlerdir.

TYSM'ye ilişkin olarak velilerin algısını belirlemek amacıyla Modeli bir sözcük ya da cümle ile tanımlamaları istendiğinde, genel olarak modeli teknoloji odaklı bir ders olarak algıladıkları görülmüştür. TYSM'de başka hangi özelliklerin olmasını istediklerine ilişkin veli görüşleri incelendiğinde, sınıf dışı uygulama süreçlerinde videonun yanında özellikle "konu tartışma" bölümünde de görüntülü görüşme özelliğinin olması ve test sorularına ilişkin çözüm videolarının eklenmesi yoluyla modelin daha işlevsel olacağını belirtmişlerdir.

#### 4.1.2. Öneriler

##### 4.1.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

TYSM'nin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmadaki etkisi özellikle üst düzey düşünme becerileri kazandırmadaki gücü dikkate alındığında, modelin işleyişi hakkında uygulamalı öğretmen eğitimleri düzenlenmelidir.

TYSM'ye ilişkin olumsuz görüşlerden yol çıkarak bu modelin bütün derslerde değil, özellikle öğrencilerin bireysel olarak başarabilecekleri derslerde uygulanabilir. Öğrencilerin özellikle evde yapılan uygulamalarda motivasyonlarını arttırmak için eğlenceli ve öğrenmeyi pekiştirici uygulamalara yer verilmelidir.

TYSM'nin ilkokul düzeyinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için velilerle iyi bir iletişim kurulmalı ve onları bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ya da yeni kurulacak TYSM ile uyumlu farklı portallar oluşturularak öğretmenler tarafından uygulanabilirliğini kolaylaştıracak destekler sağlanmalıdır.

TYSM'nin ilk kez uygulanacağı gruplarda modele uyum sağlama ve doğru uygulamalar yapma konusunda zorluklar yaşanabilir. Bu nedenle TYSM uygulanacak gruplara model hakkında uygulamalı eğitimler verilmelidir.

##### 4.1.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

TYSM'nin önemli bileşenlerinden biri de sınıf dışı uygulamalardır. Sınıf dışı uygulama sürecinin aksaması durumunda sınıf içi uygulamalarda da ciddi aksamalar yaşanabilir. Örneğin; evde dersi izlemeyen, soru çözmeyen ve konu tartışmaya katılmayan bir öğrencinin okula geldiği zaman sınıf içinde yapılacak etkinliklere katılma noktasında sorunlar yaşanabilir. Bu süreçte modelin etkililiği açısından velinin desteği ve katılımı çok önemlidir. Bu nedenle modelle ilgili özellikle küçük yaş

gruplarında yapılacak çalışmalarda velileri de araştırma sürecine dahil edecek kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Bu araştırmada üst düzey öğrenme kazanımları konusunda TYSM'nin geleneksel modele göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç farklı kademelerde ve farklı disiplinlerde yapılacak deneysel ya da betimsel çalışmalarla daha derinlemesine araştırılmalıdır.

Okullar arasındaki farklılıkların oldukça fazla olduğu ülkemizde farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki okullarda TYSM'nin başarı farkını azaltmada ve fırsat eşitliğini sağlamada etkili bir model olup olmadığı test edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akgün, M. (2015). *Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alebrahim, F. H. (2016). *Implementation evaluation study: Flipped classroom professional development with faculty members to enhance students' engagement in higher education*. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1885037759>
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzey ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Balıkçı, H. C. (2015). *Flipped classroom modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Baker, J. W. (2000). The 'Classroom Flip': Using web course management tools to become the guide by the side. Jack A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning* (pp. 9-17). Jacksonville, Florida Community College at Jacksonville.
- Baker, J. W. (2011). *The origins of "the classroom flip"*. Unpublished manuscript, Department of Media and Applied Communications, Cedarville University, Cedarville, OH.

- Bergmann, J. and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. (First Edition). Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Birbiçer, B. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Bishop, J. L. and Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: a survey of the research*. 120th American Society for Engineering Education (ASEE) National Conference Proceedings, Atlanta, GA. Web: <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view> adresinden 15.09.2015'te alınmıştır.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Broadley, T., Downie, J. and Gibson, D. (2015). *Evolving learning paradigms re-setting the baselines and collection methods of ict in education statistics post-2015*. Curtin University, UNESCO Institute for Statistics. July 2015.
- Brooks, G. P. and Johanson, G. A. (2003). Tap: test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- 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/openview/f8e8165f517566525358f49bbc0198ca/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Butzler, K. B. (2014). *The effects of motivation on achievement and satisfaction in a flipped classroom learning environment*. (Doctoral dissertation, Northcentral University). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/ebd2c08521c56ffda18b8fa72456f8e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş, Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bybee, R. (2006). *Boosting science learning through the design of curriculum materials*. Paper presented at the ACER Conference Boosting Science Learning, Canberra, A.U. [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2006/7](http://research.acer.edu.au/research_conference_2006/7) adresinden 11.11.2015'te alınmıştır.
- Casem, R. Q. (2016). Effects of flipped instruction on the performance and attitude of high school students in mathematics. *European Journal of STEM Education*, 1(2), 37-44.
- Cebir Şahin, S., Bayram, Ö. ve Midilli, A. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf ingilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- 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*. (Doctoral dissertation, Capella University). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1437012328>
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your english class to reach all learners*. (First Edition). New York: Routledge.

- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Çalışkan, N. (2016). *Tersine eğitimin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Çetin, Köroğlu, Z. (2015). *Tersten yapılandırılmış öğretimin ingilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Davies, R. S., Dean, D. L. and Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college level information systems spreadsheet course. *Education Technology Research Development*, 61(4), 563–580
- Day J. and Foley J. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human computer interaction course. *IEEE Trans on Education*, 49(4), 420–431.
- Delialioğlu, Ö. ve Yıldırım, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Educational Technology and Society*, 10 (2), 133-146.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 3. (3), 333-340. Web: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31.demiralay.pdf> adresinden 22.09.2015'te alınmıştır.

- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (19. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA). (2012). 15 Ağustos 2016 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Enfield, J. (2013). *Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at csun*. *Techtrends: Linking Research and Practice To Improve Learning*, 57(6), 14-27.
- Erişen, E. ve Çeliköz, N. (2014). Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Sekizinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss.113-146'daki bölüm.
- Ersoy, A. Figen, Kaya, E. ( 2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 71-86.
- Ersoy, F. (2013). Teknolojinin tarihçesi ve eğitimde kullanımı. R. Sever ve E. Koçoğlu. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss.21-38'deki bölüm.
- Findlay-Thompson, S. and Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education and Accreditation*, 6(1), 63-72.

- Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J. and Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using eteach web based streaming video software. *Journal of Engineering Education*. 91(3), 267-274.
- Forsey, M., Low, M., and Glance, D. (2013). Flipping the sociology classroom: towards a practice of online pedagogy. *Journal of Sociology*, 49(4), 471-485.
- Gençer, B.G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Gencer, B. G., Gurbulak, N. and Adiguzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching, the flipped classroom. In A. C. Ilhan, A. Isman, C. Birol ve A. Eskicumali (Eds.), *Proceedings of international teacher education conference* (pp. 881-888)
- Gök, D. (2016). *Online ters yüz okuma dersi modelinin ingilizce öğretmen adaylarının yabancı dilde okuma kaygısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişki öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi(AUAd)* Cilt 1.(2), 24-48. Web:<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/auad/article/view/5000136266> adresinden 16.09.2015'te alınmıştır.
- “Habilidades Sociales”, [Görsel 2] 2016, <http://cursosacropolisperu.org/brena/cursos.php?cc=351> (21 Haziran 2016).
- “Happy Smiling Children Student Girl at School”, [Görsel 3] 2016, <https://www.canstockphoto.com/happy-smiling-children-student-girl-at-6876625.html> (21 Haziran 2016).
- Heo, H. J. and Chun, B. A. (2016). *A study on the effects of mobile-based lms on flipped learning: focused on the affective pathway in pre-service teacher education*.

International Journal of Software Engineering and Its Applications, 10(12), 473-484.

Howell, D. (2013). *Effects of an inverted instructional delivery model on achievement of ninth-grade physical science honors students*. (Doctoral dissertation, Gardner-Webb University). Retrieved from [http://digitalcommons.gardnerwebb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=education\\_etd](http://digitalcommons.gardnerwebb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=education_etd)

İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Kanbur, S. (2016). *Organik kimya öğretiminde ters - yüz sınıf modelinin uygulanması: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 4.(3), 322-326. Web: [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35.\\_abdulkadir\\_karadeniz.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35._abdulkadir_karadeniz.pdf) adresinden 14.09.2015'te alınmıştır.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

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.

Köse, İ. A. (2012). Ölçmede güvenilirlik. N. Çıkrıkçı Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (93-115). Ankara Elhan Yayınları.

- Kubiszyen, T. ve Borich, G. (2013). *Educational testing and measurement: classroom application and practice*. (10th ed.) John Wiley ve Sons, INC.
- Lage, M. J., Platt, G. and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. Web: [https://dl.dropboxusercontent.com/u/249331/Inverted\\_Classroom\\_Paper.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/249331/Inverted_Classroom_Paper.pdf) adresinden 14.09.2015'te alınmıştır.
- Lai, C. L. and Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education* 100(2016), 126-140
- “Las Inclemencias Del Tiempo”, [Görsel 7] 2016, <https://seminarioteologicouc.net/es/recursos-4/las-inclemencias-del-tiempo/> (13 Ağustos 2016).
- “Learning is Fun”, [Görsel 1] 2016, <http://moallemah.com/en> (21 Haziran 2016).
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N. and Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324.
- Mason, G. S., Shuman T. R. and Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.
- McCue, R. (2016). *Exploring the learning outcomes of a flipped learning methodology for post-secondary information literacy students: a mixed methods approach* (Doctoral dissertation, University of Victoria). Retrieved from [https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/7455/McCue\\_Richard\\_MA\\_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/7455/McCue_Richard_MA_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- McGivney-Burrelle, J. and Xue, F. (2013). Flipping calculus. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(5), 477-486.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R. and Schindelka, B. (2015). Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC medical education*, 15(1), 1-10.
- Mutlu, M. E. (2013). e-Öğrenme. Ö. Yılmazel. (Editör). *Temel bilgi teknolojileri-II*. Birinci Baskı. Ankara. Saray Matbaacılık, ss.98-122'deki bölüm.
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: effects on student achievement* (Doctoral dissertation, Colorado State University). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/9039/4aeb17573d2d9437a6192c3e122fa0acfaca>. Pdf
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Pearson, G. (2012). Students, Parents Give Thumbs Up to Flipped Classroom. *Education Canada*, 52(5), 5.

- Pierce, R. and 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), 196.
- “Planning Commissioners Roundtable Discussion”, [Görsel 4] 2016, <http://plannersweb.com/topics/columnists/voices/> (21 Haziran 2016).
- Saban, A. (2007). *Okul teknolojisi planlaması ve koordinasyonu*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin ingilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Sarıtaş, T. ve Yıldız, Ö. (2015, Şubat). *Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve ters-yüz sınıflar (sınıflar)*., Akademik Bilişim Konferansında Sunuldu. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: an educational perspective*. (6<sup>th</sup> edition). Boston: Pearson Education.
- Seaman, G. and Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27. Web: <http://modernteacher.com/images/MTQ.pdf> adresinden 21.09.2015'te alınmıştır.
- Seferoğlu, S.S. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42. Web: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/enad/article/view/5000078211> adresinden 15.09.2015'te alınmıştır.
- Sevim, O. (2015). *Kuramdan uygulamaya bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171-193. Web:[http://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/strayer\\_-\\_inverted\\_classroom\\_influences.pdf](http://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/strayer_-_inverted_classroom_influences.pdf) adresinden 21.07.2017'de alınmıştır.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi
- Temizyürek, F. ve Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “flipped classroom”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72. Web: <http://oaji.net/articles/2015/691-1434543376.pdf> adresinden 16.09.2015'te alınmıştır.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. Web: [http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1670.pdf](http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1670.pdf) adresinden 14.09.2015'te alınmıştır.
- Turgut, F. M. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (Çev. M. E. Rüzgar ve B. Aslan). Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Eserin orijinali 1949'da yayımlandı).
- Umutlu, D. (2016). *Ters-yüz edilmiş İngilizce derslerinde farklı video türlerinin yazma başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Uşun, S. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Uşun, S. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Vang, Y. V. (2017). *The impact of the flipped classroom on high school mathematics students' academic performance and self-efficacy*. (Doctoral dissertation, California State University). Retrieved from <http://stanislaus-scholarworks.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/191718/VangYV-spring2017.pdf?sequence=1>
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- “Yaşadığımız Yer”, [Görsel 6] 2016, <http://egitimdekigelismeler.blogspot.com.tr/2016/12/yasadgmz-yer-4snf-sosyal-bilgiler.html> (13 Ağustos 2016).
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112). 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- “Yönlerimizi Tanıyalım”, [Görsel 5] 2016, <http://tubakdgn.blogspot.com.tr/2014/05/> (13 Ağustos 2016).

Warren, H. (Ed). (1999). *Oxford Türkiye sözlüğü İngilizce-Türkçe*. (Second Ed.). New York: Oxford University Press

Wen, L. S. and Chun, Y. T. (2017) Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 32-49.

White, R. (2012). *How to flip your classroom*. Web: <http://hybridclassroom.com/blog/?p=819> adresinden 15.09.2015'te alınmıştır.

Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: an investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra I classroom*. (Doctoral dissertation, The University of Alabama). Retrieved from [http://libcontent.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001416/u0015\\_0000001\\_0001416.pdf](http://libcontent.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001416/u0015_0000001_0001416.pdf)

## EKLER

### EK 1: İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi

#### SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF "GEÇMİŞİMİ ÖĞRENİYORUM" ve "YAŞADIĞIMIZ YER" ÜNİTELERİNE AİT BAŞARI TESTİ

#### Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" Ünitesine Ait Kazanımların Zihinsel Süreçlerdeki Dağılımını Gösteren Çizelge

KAZANIMLAR	ZİHİNSEL SÜREÇLER					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Toplam Sayı	Ağırlık (%)
A.1 Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.	0	0	3	0	3	18,8
A.2 Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.	2	1	0	0	3	18,8
A.3 Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.	0	1	0	0	1	6,3
A.4 Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.	0	2	0	2	4	25,0
A.5 Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.	0	3	0	0	3	18,8
A.6 Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.	2	0	0	0	2	12,5
<b>Toplam Sayı</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	
<b>Toplam (%)</b>	<b>25,0</b>	<b>43,8</b>	<b>18,8</b>	<b>12,5</b>		<b>100</b>

**Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf "Yaşadığımız Yer" Ünitesine Ait  
Kazanımlarının Zihinsel Süreçlerdeki Dağılımını Gösteren Çizelge**

<b>ZİHİNSEL SÜREÇLER</b>	<b>KAZANIMLAR</b>					
	<b>Bilgi</b>	<b>Kavrama</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Analiz</b>	<b>Toplam Sayı</b>	<b>Ağırlık (%)</b>
<b>B.1</b> Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.	1	0	2	0	3	<b>11,5</b>
<b>B.2</b> Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.	0	1	0	0	1	<b>3,8</b>
<b>B.3</b> Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.	0	2	0	2	4	<b>15,4</b>
<b>B.4</b> Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	2	0	2	0	4	<b>15,4</b>
<b>B.5</b> Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.	0	2	2	0	4	<b>15,4</b>
<b>B.6</b> Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	3	2	0	0	5	<b>19,2</b>
<b>B.7</b> Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	0	2	0	0	2	<b>7,7</b>
<b>B.8</b> Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	2	0	1	0	3	<b>11,5</b>
<b>Toplam Sayı</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	
<b>Toplam (%)</b>	<b>30,8</b>	<b>34,6</b>	<b>26,9</b>	<b>7,7</b>		<b>100</b>

**Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer"**  
**Ünitelerine Ait Test Sorularının Zihinsel Süreçlere Göre Dağılımını**  
**Gösteren Çizelge**

<b>Zihinsel Süreçler</b>	<b>Sorular</b>	
	<b>Soru Sayısı</b>	<b>%</b>
<b>Bilgi</b>	12	28,6
<b>Kavrama</b>	16	38,1
<b>Uygulama</b>	10	23,8
<b>Analiz</b>	4	9,5
<b><i>Toplam</i></b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer"  
Ünitelerine Ait Kazanımları ve Ölçülebilir Zihinsel Özellikleri  
Gösteren Çizelge**

<b>Milli Mücadelemiz</b>	<b>A.V. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.</b>	A.8	Yaşanmış olaylardan yola çıkarak, Milli Mücadele Döneminde yakın çevresinin ve Türkiye'nin durumunu açıklar.	Kavrama	3	%7,1
		A.9	Görsel materyallerden yararlanarak Milli Mücadele Döneminde yakın çevresinin ve Türkiye'nin durumunu açıklar.	Kavrama		
<b>Liderimizle Cumhuriyete Yürüyoruz</b>	<b>A.VI. Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.</b>	A.10	Milli Mücadele Döneminde ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü açıklar.	Bilgi	2	%4,8
<b>Kayboldum</b>	<b>B.I. Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.</b>	B.1	Yer ve yön bulmada kullanılan yöntemleri sıralar.	Bilgi	3	%7,1
		B.2	Çeşitli yöntemlerle herhangi bir nesnenin diğer nesnelere göre bulunduğu yönü tayin eder.	Uygulama		

<b>Yaşadığım Yer</b>	<b>B.II.</b> Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.	B.3	Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla ifade eder.	Kavrama	1	%2,4
	<b>B.III.</b> Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembollerini açıklayan bir bölüm oluşturur.	B.4	Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembollerini oluşturduğu bölümde açıklar.	Kavrama	4	%9,5
		B.5	Çizdiği şekil ve şemalar ile oluşturduğu sembollerini ilişkilendirir.	Analiz		
	<b>B.IV.</b> Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	B.6	Krokinin özelliklerini sıralar.	Bilgi	4	%9,5
		B.7	Çevresindeki bir yerin krokisini çizer/görsellerle verilen bir ortamın doğru krokisini bulur.	Uygulama		
	<b>Grafik Çiziyorum</b>	<b>B.V.</b> Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.	B.8	Hava olaylarına ilişkin bilgi ile resim/semboller arasında ilişki kurar.	Kavrama	4
B.9			Gözlemlediği hava olaylarına ilişkin bilgiyle resimli grafik oluşturur.	Uygulama		

<b>Çevremi Tanıyorum</b>	<b>B.VI.</b> <b>Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.</b>	B.10	Doğal unsurları ve özelliklerini diğer unsurlardan (beşeri) ayırt eder.	Bilgi	5	%11,9
		B.11	Beşeri unsurları ve özelliklerini diğer unsurlardan (doğal) ayırt eder.	Bilgi		
		B.12	Çevresinde gördüklerini doğal ve beşeri unsurlar açısından sınıflandırır.	Kavrama		
<b>Kültürümüzde Yaşayan Çevremiz</b>	<b>B.VII.</b> <b>Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</b>	B.13	Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yola çıkarak yaşadığı yerin coğrafi özelliklerine ilişkin çıkarımda bulunur.	Kavrama	2	%4,8
<b>Afiş Hazırlıyorum</b>	<b>B.VIII.</b> <b>Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.</b>	B.14	Doğal afetler karşısında alınabilecek önlemleri sıralar.	Bilgi	3	%7,1
		B.15	Doğal afetler karşısında hazırlık yapar.	Uygulama		

Belirtke Tablosu																
Kazanım	Konular	Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.	Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.	Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.	Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.	Yaşamış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.	Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyet'in ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.	Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.	Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.	Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.	Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.	Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	Efsane, destan, öykü, türkü ve şirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	Toplam
Aile Tarihimi Araştırıyorum		3														3
Bizim Kültürümüz			3	1	4											8
Millî Mücadelemiz						3										3
Liderimizle Cumhuriyete Yürüyoruz							2									2
Kayboldum								3								3
Yaşadığım Yer									1	4	4					9
Grafik Çiziyorum												4				4
Çevremi Tanıyorum													5			5
Kültürümüzde Yaşayan Çevremiz														2		2
Afiş Hazırlıyorum															3	3
Toplam Soru Sayısı		3	3	1	4	3	2	3	1	4	4	4	5	2	3	42

## BAŞARI TESTİ ÖRNEK SORULAR

### **Sevgili Öğrenciler;**

Bu test, Sosyal Bilgiler dersi "Geçmişimi Öğreniyorum" ve "Yaşadığımız Yer" ünitelerine ilişkin bilgilerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 42 soru yer almaktadır. Çoktan seçmeli soruların yanıtlarını, yanıt kâğıdına işaretleyiniz. Açık uçlu soruların yanıtlarını ise soruların altındaki ayrılmış bölümlere yazınız.

Sınav süresi 50 dakikadır.

**Başarılar...**

## SORULAR

1.

- I. Kroki, bir yerin kuş bakışı görünüşünün ölçsüz olarak çizimidir.
- II. Kroki, yer bulma konusunda kolaylık sağlar.
- III. Krokilerde, haritada olduğu gibi ayrıntı fazladır.

**Yukarıda kroki ile ilgili verilen açıklamalardan hangisi ya da hangileri doğrudur?**

- a) I ve II
- b) I ve III
- c) II ve III
- d) I, II, III

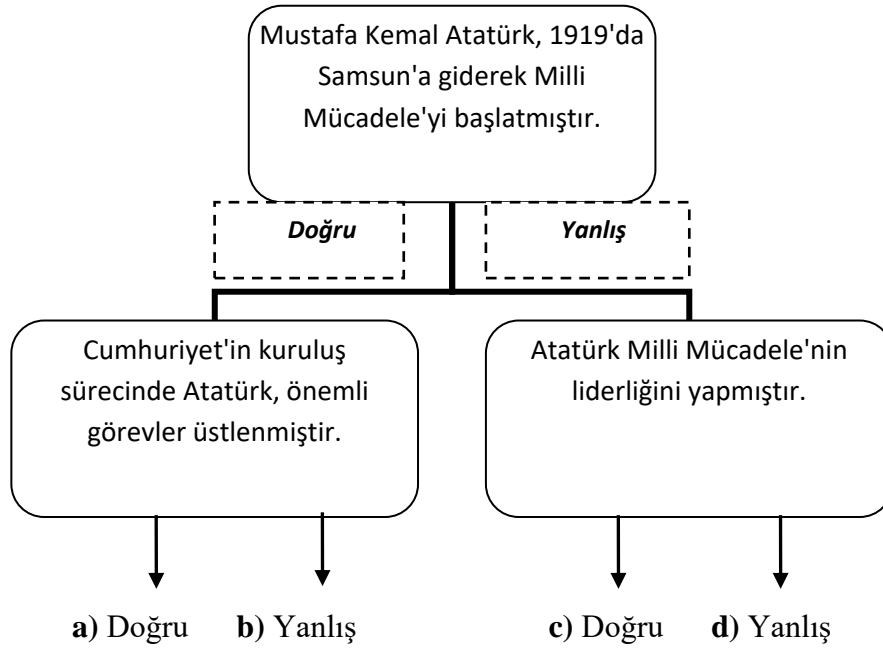
2. **Beşeri unsurlarla ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- a) Heykel, insan eliyle yapılan beşeri bir unsurdur.
- b) Apartman, beşeri bir unsurdur.
- c) Mağara, beşeri unsurlara örnek olarak verilebilir.
- d) Çeşme beşeri unsurlardandır.

3. Aşağıdakilerden hangisi depremden önce alınması gereken önlemlerden biri değildir?

- a) Depremde yıkılan evlerden uzak durulmalıdır.
- b) Devrilebilecek eşyalar duvara sabitlenmelidir.
- c) Deprem çantası hazırlanmalıdır.
- d) Fay hatları üzerine yerleşim yerleri yapılmamalıdır.

4. Aşağıda yer alan ifadelerden yola çıkarak, açıklamanın "**Doğru**" veya "**Yanlış**" olmasına göre ulaşabileceğiniz yanıtı bulunuz?



5. Aşağıda verilen ifadelerin doğru ya da yanlış olma durumuna göre sıralanışı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

**DOĞRU-YANLIŞ TESTİ**

(.....) Beşeri unsurlar, insanlar tarafından oluşturulur.

(.....) Tünel, beşeri unsurlara örnek olarak verilebilir.

(.....) Akarsu, beşeri bir unsur değildir.

- a) Y-D-Y
- b) D-D-Y
- c) D-Y-D
- d) D-D-D

**EK 2: Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu****ÖĞRENCİ  
ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşme, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanan "Ters Yüz Sınıf Modeli"nin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle yanıtlamanız için bazı sorular hazırladım. Görüşme yaklaşık olarak 2 ders saati sürecektir. Görüşmeden istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Görüşme sonucunda elde edilen veriler, sadece bu araştırma için kullanılacak ve size ait kişisel bilgiler kimseye paylaşılmayacaktır. İzin vermeniz halinde hem zamanı daha iyi kullanmak hem de bilgi kaybı yaşanmaması açısından görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Uygulama sürecindeki desteğiniz ve görüşmeye katıldığınız için teşekkür ederim.

**1. Ters Yüz Sınıf Modelinin;****Sınıf Dışı Uygulamalar:**

- a. Ders İzle:** Evde, dersinizle ilgili video izlemeniz, konuyu öğrenmenizi nasıl etkiledi? Örnek vererek açıklayınız.
- b. Kendimi Değerlendiriyorum:** Derse gelmeden önce konu ile ilgili siteden soru çözmek konuyla ilgili öğrenmelerinizi nasıl etkiledi? Örnek vererek açıklayınız.
- c. Konu Tartışma:** Evde konuyla ilgili tartışmaya katılmanız arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizi nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıklayınız.
- d. Sınıf dışında yapılan uygulamalar (video izleme, test çözme, konu tartışma)** derse karşı isteğinizi nasıl etkiledi? Örnek vererek açıklayınız.
- e. Sınıf dışında yapılan uygulamalar sırasında karşılaştığınız kolaylıklar veya zorluklar nelerdir?**

### **Sınıf İçi Uygulamalar:**

- a. Ters Yüz Sınıf Modeli ile ders işleme yöntemi ve daha önce derslerinizde izlediğiniz işleme yöntemini düşündüğünüzde ikisi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- b. Bir konu ile ilgili öğrenci çalışma kitabınızda yer alan ve evde yapmanız gereken etkinlikleri, öğretmeniniz ile beraber yapmanızla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Diğer sınıflardaki arkadaşlarınıza Sosyal Bilgiler dersinin bu modele göre işlenmesini önerir miydiniz? Neden?
3. Bu model hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalar açısından öğretmen ve arkadaşlarınızla olan iletişimimizi nasıl etkiledi? Örnek vererek açıklayınız.
4. Ters Yüz Sınıf Modelinde;
  - a. En çok sevdiğiniz/hoşlandığınız neler oldu?
  - b. Hiç sevmediğiniz/hoşlanmadığınız neler oldu?
5. Öğretmeniniz bundan sonraki tüm derslerinizde bu modeli uygulayacağını söylese neler düşünürdünüz?
6. Bu model derse karşı sorumluluklarınızı nasıl etkiledi? Derse ayırdığınız zamanı nasıl etkiledi?
7. Bu modeli bir sözcük veya cümle ile anlatmanız istenseydi nasıl tanımlardınız? Neden?
8. Bu modelde başka hangi özelliklerin olmasını isterdiniz? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

**EK 3: Veli Görüşme Formu****VELİ GÖRÜŞME FORMU**

Sayın veli,

Bu görüşmede yer alan sorular, velisi olduğunuz öğrencinin sınıfında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanan "Ters Yüz Sınıf Modeli"nin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Uygulama sürecindeki desteğiniz ve görüşmeye katıldığınız için teşekkür ederim.

- 1.Ters Yüz Sınıf Modeli, bu ders kapsamında çocuğunuzun öğrenmelerini nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıklayınız.
- 2.Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili evdeki uygulamalar sırasında karşılaştığınız kolaylıklar veya zorluklar nelerdir?
- 3.Ters Yüz Sınıf Modeline dayalı olarak yapılan ders işleme yöntemi ile daha önce dersleri işleme yöntemini karşılaştırdığımızda ikisi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız.
- 4.Bir veli olarak, öğretmenlerin Ters Yüz Sınıf Modeli ile dersleri işlemelerini ister miydiniz? Neden?
- 5.Bir veli olarak Ters Yüz Sınıf Modelinde;
  - a. En çok sevdiğiniz/hoşlandığınız neler oldu?
  - b. Hiç sevmediğiniz/hoşlanmadığınız neler oldu?
- 6.Ters Yüz Sınıf Modeli, çocuğunuza karşı olan sorumluluklarınızı nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıklayınız.
- 7.Bu modeli bir sözcük veya cümle ile anlatmanız istenseydi nasıl tanımlardınız? Neden?
- 8.Bu modelde başka hangi özelliklerin olmasını isterdiniz? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

## EK 4: Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Onayı



T.C.  
ŞIRNAK VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94423626-300-E.4023921  
Konu: Ömer NAYCI' nin Uygulama İzni Hk.

08.04.2016

CİZRE KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 31.03.2016 tarih ve 98761816-302.08.01-E.1469 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Doktora programı öğrencisi Ömer NAYCI, Prof.Dr.Fatma HAZIR BIKMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıfı Modeli Uygulanması Değerlendirilmesi" konulu ilkokullarda tez çalışması yapmak istenmektedir.

Söz konusu tez çalışması için Müdürlüğünüz tarafından gerekli onayların alınması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Nurettin YILMAZ  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdür V.

EKLER:  
1-İlgi yazı ( 1 sayfa)  
2- Dilekçe (1 sayfa)  
3-Tez (49 sayfa)

Cumhuriyet Mah.Ziraat Bankası Karşısı Şırnak  
Elektronik Ağ: www.sirnakmem.gov.tr  
e-posta: kultur73@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N-BAYRAM-Memur  
Tel: (0 486) 216 15 60  
Faks: (0 486) 216 15 53

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ff0-f81d-32aa-b562-78db kodu ile teyit edilebilir.



T.C  
CİZRE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42753621-300-E.4140795  
Konu: Ömer NAYCI'nin Uygulama İzni

12.04.2016

..... MÜDÜRLÜĞÜNE  
CİZRE

İlgi : Şırnak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 08/04/2016 tarih ve 300/E.4023921 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Doktora programı öğrencisi Ömer NAYCI, Prof.Dr.Fatma HAZIR BIKMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıfı Modeli Uygulanması Değerlendirilmesi" konulu ilkokullarda tez çalışması yapmak istemesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Şahan İKE  
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

Ek:  
Yazı (1 Sayfa)

Dağıtım:  
Tüm İlkokul Müd.

Şah Mah. Hükümet Konağı Cizre/ŞIRNAK  
Elektronik Ağ:Cizre.meb.gov.tr  
e-posta: cizre73@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S. AŞUT VHKİ  
Tel: (0486) 616 24 81  
Faks: (0 486) 616 24 25

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a46f-ecb2-31a5-8507-2b94 kodu ile teyit edilebilir.

### EK 5: TYSM Uygulama Ders Planı Örneği

#### BÖLÜM I

<b>Dersin Adı</b>	Sosyal Bilgiler
<b>Sınıf</b>	4
<b>Ünitenin Adı/No</b>	Yaşadığımız Yer
<b>Konu</b>	Resimden Krokiye
<b>Önerilen Süre</b>	3 Ders Saati

#### BÖLÜM II

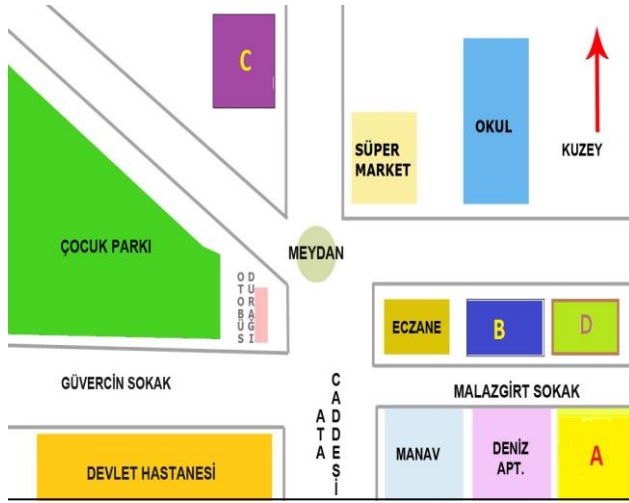
<b>Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar</b>	<p>Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.</p> <p>Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.</p> <p>Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.</p>		
<b>Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış örüntüsü</b>	Çevre, Bölge, Yerleşme		
<b>Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası		
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça</b>	<p>Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, kroki örnekleri, trafik işaretleri, sözlük</p> <p>Kaynakça: Birbiçer (2015) ve Cebir Şahin, Bayram ve Midilli (2016).</p>		
<b>Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri</b>	<b>Sınıf Dışı Uygulamalar</b>	<b>Ders</b>	<p>➤ Öğrencilerin konu ile ilgili ders videosunu web sitesinden izlemeleri istenir.</p>
		<b>Konu Tartışma</b>	<p><b>Web sitesi üzerinden konu tartışma bölümünden aşağıdaki konularda öğrencilerin görüşlerini çevrimiçi ortamda paylaşımları istenir:</b></p> <p>➤ "Arkadaşlarınızın ders çalışmak için size geleceklerini düşününüz. Okulunuzun bulunduğu yerden evinize gelecek olan arkadaşlarınızın evinizi kolayca bulabilmeleri için neler yapardınız?"</p>

		<b>Kısa Sınavlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrencilerden "Evinizi arkadaşlarınızın kolayca bulabilmesi için yaşadıkları yerin krokisini defterlerine çizmeleri" istenir.</li> <li>➤ Çevrimiçi ortamda paylaşılan konu ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan testin öğrenciler tarafından yanıtlamaları istenir.</li> </ul>
	<b>Sınıf İçi Uygulamalar</b>	<b>Açıkla</b>	<p style="text-align: center;"><b>Öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları yönelir:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ "Arkadaşlarınızın ders çalışmak için size geleceklerini düşününüz. Okulunuzun bulunduğu yerden evinize gelecek olan arkadaşlarınızın evinizi kolayca bulabilmeleri için neler yapardınız?" Tartışma konusuna ilişkin arkadaşlarınıza ait görüşlerden en çok hangisini beğendiniz? Siz bu konuda ne düşünmüştünüz? Arkadaşınızın görüşüyle kendi görüşünüzü karşılaştırınız.</li> <li>➤ Ekte yer alan <i>kroki -1</i> öğrencilere incelettirilerek öğrencilerin krokide buldukları mekanlar tahtaya yazılır ve öğrencilerden söz konusu mekanlarla ilgili oluşturdukları şekil ve sembolleri krokinin altına yazmaları istenir.</li> </ul>
		<b>Genişlet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Daha sonra öğrencilerin tespit ettikleri şekil ve semboller incelettirilir ve birkaç öğrenciden kendi sembollerini tahtaya çizmeleri istenir.</li> <li>➤ Çizdikleri şekil ve sembollerden ekte yer alan krokiye ait yeni bir bölüm oluşturmaları istenir. Oluşturulan bölüm ile ekte yer alan <i>kroki -2</i> ile benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öğrencilerden görüş ve öneriler alınır.</li> <li>➤ Sınıfa getirilen birkaç kroki örneği öğrencilere incelettirilerek, farklı mekanlar arasındaki uzaklığı hesaplarken "kuş bakışı" kavramına vurgu yapılır.</li> <li>➤ Öğrencilere 63. sayfada (<i>ekte verilmiştir</i>) yer alan çizim ile bu çizime ait 64. sayfada (<i>ekte verilmiştir</i>) yer alan kroki öğrencilere incelettirilir. Sayfada yer alan fotoğraf ile krokinin karşılaştırılması istenir. Krokideki sembollerin fotoğraftaki karşılıkları incelettirilir.</li> </ul>

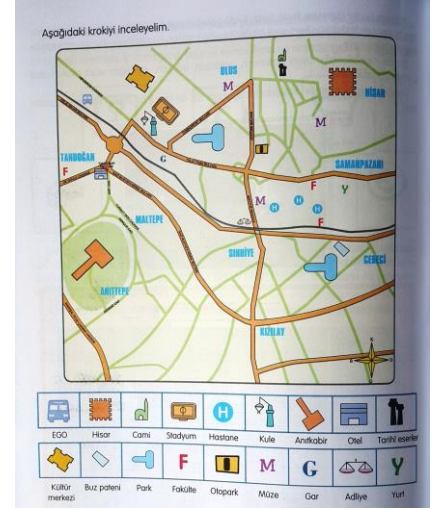
		<b>Uygulat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenciler bahçeye çıkartılır ve sınıf mevcuduna göre gruplar oluşturulur. Her gruba bir yerin krokisi verilerek o krokiye göre dizilmeleri istenir, her birey bir yeri temsil edecek şekilde yerini alır daha sonra grup üyelerinden birine gitmesi gereken yer söylenir. Söz konusu kişi de diğer arkadaşlarının gerek bedensel gerekse kendi bireysel çizimleriyle arkadaşlarına yol göstermeleri ve arkadaşlarının bulmak istediği yere varmasını sağlamaları istenir.</li> </ul>
		<b>Alıştırma Yap</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenci çalışma kitabının 39 ve 40. sayfalarında yer alan etkinlikler yapılır.</li> </ul>

### BÖLÜM III

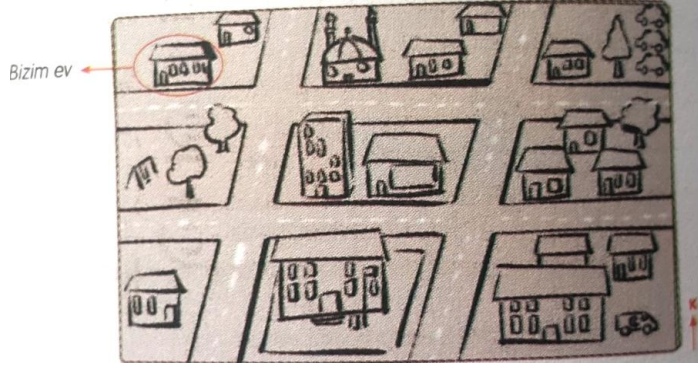
<b>Ölçme-Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrencilerden yaşadıkları yerde en çok beğendikleri yerin krokisini çizmeleri istenir.</li> <li>➤ Çizdikleri krokide yer alan sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturmaları istenir.</li> </ul>
<b>Dersin Diğer Derslerle ilişkisi:</b>	Türkçe dersi "Görsel Sunu" öğrenme alanı (5. kazanım: Sunularında harita ve krokiden yararlanır.)



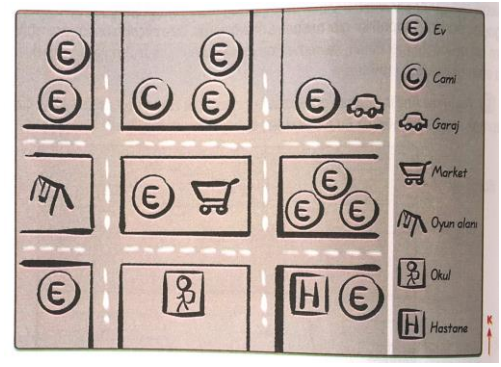
Kroki 1



Kroki 2



63. sayfa



64. sayfa

**EK 6: TYSM Uygulama Tanıtım Broşürü**

The image shows a screenshot of the EvdeDers website interface. At the top left is the logo "evdeders". To the right of the logo are navigation links: "Anasayfa", "Ders İzle", "Kendimi Değerlendiriyorum", "Materyal", and "Konu Tartışma". The main banner features a blue background with a girl thinking in front of a chalkboard on the left. The text on the banner reads "İLKOKUL 4. SINIF" and "SOSYAL BİLGİLER DERSİ". Below the banner are three interactive buttons: "Ders İzle" (with an image of children), "Kendimi Değerlendiriyorum" (with an image of a girl writing), and "Konu Tartışma" (with a group of people icon).

**TERS YÜZ SINIF MODELİ****(EVDE DERS)****Amaç:**

Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasının değerlendirilmesi.

Uygulamadan bilgisayar, tablet bilgisayar veya akıllı telefonlar aracılığıyla yararlanabilirsiniz.

Erişim adresi : evdeders.net

Kullanıcı adı : 4B

Şifre : 1

**EVDE DERS****Uygulama Aşamaları****1. Ders İzle:**

Bu bölümde siteye giriş yaptığınızda ilk olarak karşınıza çıkacak olan ana ekrandan yukarıdaki görselin altında yer alan "Ders İzle" yazısını tıklayınız. Böylece izlemeniz gereken videoların yer aldığı ekrana ulaşabileceksiniz. Buradan o hafta izlemeniz gereken videoyu ve geçmiş haftalara ait videoları bulabileceksiniz.

**2. Kendimi Değerlendiriyorum**

Bu bölümde izlediğiniz video ile ilgili test çözebileceksiniz. Testi çözdükten sonra testin altında yer alan "GÖNDER" yazısını tıklayarak unutmayınız.

**3. Konu Tartışma**

Bu bölümde her hafta öğretmen tarafından konu ile ilgili bir tartışma konusu belirlenecek. Böylece düşüncelerinizi hem öğretmeninizle hem de arkadaşlarınızla paylaşabileceksiniz. Yorum kısmına adınızı soyadınızı yazdıktan sonra "Yorum Ekle" yazısını tıklayarak paylaşımında bulunabileceksiniz.

### EK 7: Öğrencilerin Teste Verdiği Yanıtlar

Giriş Tarihi/Saati	Puan	Adı Soyadı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20.03.2017 17:15:23	80 / 100	[REDACTED]	c- Ku	a- Yü	a- yön	c- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 17:26:58	70 / 100	[REDACTED]	c- Ku	d- Sca	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	c- Sirt	a- Kuze	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 17:45:03	40 / 100	[REDACTED]	b- Ağ	a- Yü	a- yön	c- Kar	c- Gün	a- Muğ	c- Sirt	b- Kuze	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 17:57:10	90 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	b- Şeh	a- Muğ	d- Yüz	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 18:11:11	70 / 100	[REDACTED]	c- Ku	c- Sca	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	b- Sol	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 18:15:23	80 / 100	[REDACTED]	c- Ku	c- Sca	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	c- Sirt	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 18:16:05	30 / 100	[REDACTED]	c- Ku	c- Sca	a- yön	c- Kar	d- Şeh	d- Sirt	c- Sirt	b- Kuze	b- 1068	c- Çiz
20.03.2017 18:27:17	90 / 100	[REDACTED]	c- Ku	a- Yü	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 18:30:58	50 / 100	[REDACTED]	a- Ka	b- Sira	a- yön	a- Kut	a- Orm	d- Sirt	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 18:37:43	30 / 100	[REDACTED]	b- Ağ	d- Sca	a- yön	c- Kar	d- Şeh	a- Muğ	d- Yüz	b- Kuze	b- 1068	c- Çiz
20.03.2017 18:49:24	70 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	d- Yüz	b- Kuze	b- 1068	c- Çiz
20.03.2017 18:56:38	100 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 19:11:42	90 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	c- Sirt	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 19:28:54	80 / 100	[REDACTED]	c- Ku	c- Sca	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	b- Sol	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 19:43:08	20 / 100	[REDACTED]	d- Gü	d- Sca	b- kıta	a- Kut	b- Şeh	b- Mar	d- Yüz	a- Kuze	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 20:02:15	40 / 100	[REDACTED]	c- Ku	d- Sca	a- yön	c- Kar	d- Şeh	a- Muğ	b- Sol	b- Kuze	b- 1068	d- Se
20.03.2017 20:07:52	10 / 100	[REDACTED]	c- Ku	a- Yü	c- merk	c- Kar	c- Gün	b- Mar	d- Yüz	c- Doğu	a- 1045	b- Çiz
20.03.2017 20:22:15	100 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	b- Çiz
20.03.2017 20:25:19	20 / 100	[REDACTED]	c- Ku	c- Sca	c- merk	b- Taş	d- Şeh	b- Mar	d- Yüz	a- Kuze	d- İnönü	b- Çiz
20.03.2017 20:34:47	100 / 100	[REDACTED]	a- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	b- Çiz
20.03.2017 20:39:23	10 / 100	[REDACTED]	d- Gü	c- Sca	a- yön	b- Taş	b- Şeh	d- Sirt	d- Yüz	c- Doğu	d- İnönü	d- Se
20.03.2017 20:46:44	90 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	d- Se
20.03.2017 20:58:13	80 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	b- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	c- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 21:08:36	100 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 21:17:24	60 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sirt	d- ekse	b- Taş	b- Şeh	a- Muğ	d- Yüz	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 21:18:54	90 / 100	[REDACTED]	c- Ku	a- Yü	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 21:32:46	40 / 100	[REDACTED]	b- Ağ	a- Yü	b- kıta	b- Taş	d- Şeh	a- Muğ	d- Yüz	c- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 21:41:16	100 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 21:58:13	80 / 100	[REDACTED]	c- Ku	c- Sca	c- merk	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 22:11:38	80 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	b- Sol	b- Kuze	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 22:24:19	30 / 100	[REDACTED]	b- Ağ	b- Sirt	d- ekse	c- Kar	a- Orm	a- Muğ	d- Yüz	a- Kuze	c- 1067	d- Se
20.03.2017 22:45:09	100 / 100	[REDACTED]	c- Ku	b- Sira	a- yön	d- Kar	d- Şeh	a- Muğ	a- Sağ	d- Doğu	c- 1067	c- Çiz
20.03.2017 22:47:53	30 / 100	[REDACTED]	b- Ağ	b- Sirt	d- ekse	b- Taş	a- Orm	a- Muğ	d- Yüz	a- Kuze	c- 1067	b- Çiz

## EK 8: Geleneksel Sınıf Modeli Uygulama Ders Planı Örneği

### DERS PLANI

#### BÖLÜM I

<b>Dersin Adı</b>	Sosyal Bilgiler
<b>Sınıf</b>	4
<b>Ünitenin Adı/No</b>	Yaşadığımız Yer
<b>Konu</b>	Yönümüzü Buluyoruz
<b>Önerilen Süre</b>	3 Ders Saati

#### BÖLÜM II

<b>Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar</b>	Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.	
<b>Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış örüntüsü</b>	Yön, Yer	
<b>Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası	
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça</b>	Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, pusula, uzun pürüzsüz düz bir çubuk veya sopa, tebeşir Kaynakça: Birbiçer (2015) ve Cebir Şahin, Bayram ve Midilli (2016).	
<b>Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri</b>	<b>Dikkat Çekme</b>	➤ Öğrencilere, "Bir kişi, size çevrenizdeki bir yeri sorduğunda nasıl tarif edersiniz? Sorusu sorulur.
	<b>Güdüleme</b>	➤ Öğrencilere; bu derste günlük yaşamınızda sıkça karşılaştığımız ve sürekli sorulan bir soru olan yer yön kavramlarını öğrenecek, aynı zamanda bir yeri tarif ederken nelere dikkat etmeniz gerektiği ve yer yön tarifini neye göre yapmanız gerektiğini öğreneceksiniz.

	<b>Derse Geçiş</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrencilerden bir yerin tarif edilmesinde ne gibi güçlükler yaşadıkları ve bunun için kullandıkları yöntemleri söylemeleri istenir.</li> <li>➤ Tahtaya yönleri gösteren şekil çizilir ve yön okları üzerinde yönler gösterilirken genelde ana ve ara yönlerin baş harflerinin yazıldığı söylenir.</li> <li>➤ Öğrencilerin yüzleri kuzeye dönük olacak şekilde yönlerini nasıl belirleyebilecekleri uygulamalı bir şekilde gösterilir.</li> <li>➤ Öğrencilere ana ve ara yönler gösterildikten sonra ara yönlerin kullanımının ne gibi kolaylıklar sağlayabileceğine ilişkin öğrencilerden görüş alınır.</li> <li>➤ Ders kitabının 61. sayfasında yer alan metin okutulur. Sayfada yer alan pusulayı daha önce görüp görmedikleri ve bununla ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenir. Pusulanın kullanımına ilişkin öğrenciler bilgilendirilir.</li> <li>➤ Uygulama yapılarak Güneş'in bir yön bulma aracı olarak kullanılabilmesine vurgu yapılır.</li> <li>➤ Ders kitabının 61. sayfasında yer alan Kutup Yıldızı'na ilişkin görsellerden yararlanarak Kutup Yıldızı'nın nasıl bulunabileceği anlatılır.</li> <li>➤ Ağaçların ve taşların yosunlu yüzeylerinden yararlanarak doğada yön bulunabileceğine değinilir ve ilgili paragraf okutulur.</li> </ul>
	<b>Etkinlikler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenci çalışma kitabının 36 ve 37. sayfalarında yer alan etkinlikler ödev olarak verilir.</li> </ul>
	<b>Bireysel Öğrenme Etkinlikleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pusula yardımıyla evlerinin okullarına göre hangi yönde olduğunu tespit etmelerini ve defterlerine yazmaları istenir.</li> <li>➤ Güneşin konumundan yararlanarak evlerinin yönünü bulmaları istenir.</li> </ul>
	<b>Grupla öğrenme etkinlikleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenciler sınıf mevcuduna göre 4 ana, 4 de ara yön olacak şekilde 8 kişilik gruplar oluşturulur. Gruplardan buna göre dizilmeleri istenir. Daha sonra pusula veya Güneş'in konumundan yararlanarak ortada yer alan kişinin arkadaşlarının bulunduğu yönü söylemeleri istenir.</li> </ul>

### BÖLÜM III

<b>Ölçme-Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Etkinlikler sürecinde her öğrenci için konuyu kavrama düzeyini tespit edebilmek amacıyla uygulamaya ilişkin dereceleme ölçeği kullanılır.</li> </ul>
<b>Dersin Diğer Derslerle ilişkisi:</b>	

**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı : Ömer NAYCI

Doğum Tarihi : 20.04.1984

İletişim Bilgileri :Şırnak Üniversitesi, Şırnak MYO Merkez/Şırnak

E-Posta Adresi : nayciomer@gmail.com

**Öğrenim Durumu:**

<b>Derece</b>	<b>Bölüm/Program</b>	<b>Üniversite</b>	<b>Yıl</b>
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	İlköğretim/Yaratıcı Drama	Ankara Üniversitesi	2011
Doktora	Eğitim Programları	Ankara Üniversitesi	2017

**İş Deneyimi**

<b>Ünvan</b>	<b>Görev Yeri</b>	<b>Yıl</b>
Sınıf Öğretmeni	Atatürk İlköğretim Okulu (Silopi)	2008-2012
Öğretim Görevlisi	Şırnak Üniversitesi	2012-