



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF
MODELİ: AKADEMİK BAŞARIYA, TUTUMA ETKİSİ VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ**

Büket Şerefli

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Büket
Soyadı : ŞEREFLİ
Bölümü :
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli: Akademik Başarıya, Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri
İngilizce Adı : Flipped Classroom Model in Social Studies Education: Effect on Academic Achievement, Attitudes and Views of Student

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Büket ŐEREFL 

 mza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Büket ŞEREFLİ tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli: Akademik Başarıya, Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Erdi ERDOĞAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Osman SABANCI

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 05/06/2020

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimim boyunca her zaman desteğini hissettiren, yüksek lisans tezimin her aşamasında bana yol gösteren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı bir borç bilirim. Tez çalışmamın uygulamasında yardımını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer KÖŞKER'e; hem tezimin sonuçlandırılmasında hem de meslek hayatımda yardımını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Erdi ERDOĞAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitimime başlamamda bana destek olan ve lisans eğitimimden bugüne kadar rol model aldığım değerli hocam Prof. Dr. Nurdan KALAYCI'ya teşekkürlerimi sunarım. Bana her zaman destek olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK'a, Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ'e, Doç. Dr. Rafet METİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Osman SABANCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tezin analiz safhasında yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arş. Gör. Ömer Faruk ŞEN'e, Arş. Gör. Fatih İLHAN'a ve Arş. Gör. Zeynep ÖZEL'e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Esra ÜÇARKUŞ ve Filiz Arzu YALIN'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın her aşamasında katkısı olan, beni ilmek ilmek işleyerek yetiştiren sevgili annem Bircan ŞEREFLİ'ye ve sevgili babam Özdilek ŞEREFLİ'ye; hayattaki en büyük destekçim olan sevgili kardeşim Ahmet ŞEREFLİ'ye sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİ: AKADEMİK BAŞARIYA, TUTUMA ETKİSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Büket Şerefli

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2020

ÖZ

Öğretim teknolojilerinin öğretim sürecine dahil edilmesi aşamasında harmanlanmış öğrenme önemi artan bir modeldir. Harmanlanmış öğrenme hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenme ortamlarının avantajlarının farklı yöntemler ile bir araya gelmesinden oluşan bir yapıdadır. Yüz yüze öğrenme ortamlarının dezavantajlarının azaltıldığı ve avantajlarının bir araya getirildiği farklı yöntemlerden biri de ters yüz edilmiş sınıf modelidir. Harmanlanmış öğrenmenin alt bir modeli olan ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrenciler evde çevrimiçi ortamlar aracılığıyla dersi dinler sınıfa geldiklerinde ise öğretmen rehberliğinde derse yönelik uygulamalar yapılır. Günümüzde ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretim sürecine dahil edilmesine ilişkin çalışmalar artmıştır. Bu doğrultuda bu modelin sosyal bilgiler dersinde de uygulanması ve sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sınırlayıcı faktörlere çözüm sağlamadaki etkisini ortaya koymak gerekli hale gelmiştir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum ünitesi akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı 2019–2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında yürütülmüştür. Çalışma grubunu amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen Kırıkkale ilinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından seçkisiz örnekleme yöntemiyle deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda 32, kontrol grubunda ise 30 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Araştırmada nicel

verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, verilerin çözümlenmesinde normal dağılım gösteren veriler için tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi; normal dağılım göstermeyen veriler için Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır, Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ancak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasında zorluk yaşamadıkları; uygulamada en çok sınıf içi etkinliklerden keyif aldıkları; ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinin diğer ünitelerinde de uygulanabilir olduğuna yönelik görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Harmanlanmış Öğrenme, Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli, Sosyal Bilgiler Dersi
Sayfa Adedi : 83
Danışman : Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

**FLIPPED CLASSROOM MODEL IN SOCIAL STUDIES EDUCATION:
EFFECT ON ACADEMIC ACHIEVEMENT, ATTITUDES AND
VIEWS OF STUDENT
(Master's Thesis)**

Büket Şerefli

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2020

ABSTRACT

Blended learning is an increasingly important model in the integration of instructional technologies in the teaching process. Blended learning is a model that consists of combining the advantages of both online and face-to-face learning environments with different methods. One of the different methods in which the disadvantages of face-to-face learning environments are reduced and the advantages of the face-to-face learning environments are combined is the flipped classroom model. In the flipped classroom model, which is a sub-model of blended learning, students listen to lecture at home through online environment. When students come to class, they make applications for the course under the guidance of a teacher. Today, studies on the integration of the flipped classroom model in the teaching process have increased. Accordingly, it has become necessary to apply this model in the social studies course and to demonstrate its effect in providing solutions to the limiting factors encountered in the social studies course. The aim of this study is to examine the effect of flipped classroom model in social studies education on the academic achievements of 5th grade students in the unit of science, technology and society; students' attitudes towards the course and the students' views on practice. In the research, exploratory sequential mixed pattern, one of the mixed method patterns, was used. The quantitative dimension of the research was designed in a semi-experimental design with pretest-posttest control group. The experimental part of the research was carried out in the spring term of 2019-2020 academic year. The study group consists of 5th grade students studying in a secondary school in Kırıkkale determined by the purposeful sampling method. After determining the study group, experimental and control groups were determined by random sampling method. There are 32 students in the experimental group and 30 students in the control group. The data

collection tools of the research are achievement test, attitude scale and semi-structured interview. SPSS 22.0 package program was used in the analysis of quantitative data. Accordingly, one-way analysis of variance, independent groups t-test, dependent groups t-test for data with normal distribution in the analysis of data; Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed Rank test were used for non-normally distributed data. The content analysis method was used to analyze qualitative data. According to the quantitative findings of the research, it was concluded that the flipped classroom model increases the academic success of the students but does not affect the attitudes of the students towards the social studies course. According to the qualitative findings of the research, the students did not have difficulty in implementation of the flipped classroom model; in practice, they flipped classroom model mostly enjoy in-class activities. In addition, it was concluded that they expressed their opinion that the flipped classroom model is useable in other units of the social studies course.

Key Words : Blended Learning, Flipped Classroom Model, Social Studies Course
Page Number : 83
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6

2.1. Yüz Yüze Öğrenme Yaklaşımı	6
2.2. Çevrimiçi Öğrenme Yaklaşımı	6
2.3. Harmanlanmış Öğrenme	7
2.3.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları ve Sınırlılıkları	8
2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Sınıflandırılması ve Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli	10
2.4.1. Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli	11
2.5. İlgili Araştırmalar	14
2.5.1. Ulusal Araştırmalar	14
2.5.2. Uluslararası Araştırmalar	19
BÖLÜM 3	22
YÖNTEM	22
3.1. Araştırmanın Deseni	22
3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü	24
3.3. Araştırmanın Nitel Bölümü	25
3.4. Çalışma Grubu	26
3.5. Veri Toplama Araçları	28
3.6. Uygulama Süreci	33
3.7. Verilerin Analizi	36
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi	36
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi	37
BÖLÜM 4	39
BULGULAR VE YORUM	39
4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular	39
4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular	42

BÖLÜM 5	45
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	45
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	45
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	45
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar.....	48
5.1.3. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçların Karma Edilmesi	49
5.2. Öneriler	50
KAYNAKLAR	51
EKLER.....	61
EK 1. Etik Beyan Formu	62
EK 2. Tez İzin Yazısı	63
EK 3. Ders Planları.....	64
EK 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi Başarı Testi	76
EK 5. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği.....	81
EK 6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği İzni	82
EK 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Akademik Başarı Testi Puanlarının Grup (A-B-C-D) Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	27
Tablo 2. Başarı Testi Öntest Ortalama Puanlarının Grup Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	27
Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Ortalama Puanlarının Grup Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	28
Tablo 4. Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri	30
Tablo 5. Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri.....	31
Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları	39
Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları	39
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Sontest Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	40
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	40
Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları	41
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları	41
Tablo 12. Öğrencilerin Ders Saatleri Dışında Video Aracılığı ile Ders Dinlerken Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	42

Tablo 13. Öğrencilerin Sınıfta Ödev ya da Uygulama Yaparken Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	43
Tablo 14. Öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Sosyal Bilgiler Dersi Ünitelerine Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	43
Tablo 15. Öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinde Keyif Aldığı Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	44

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Harmanlanmış öğrenme modelinin alt modelleri	11
<i>Şekil 2.</i> Karma araştırma yönteminin aşamaları	23
<i>Şekil 3.</i> Edmodo telefon uygulamasına ilişkin örnek bir görüntü.....	33
<i>Şekil 4.</i> Ders videosundan örnek bir görüntü.....	34

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireye belirli davranışların kazandırıldığı bir süreçtir. Eğitim sürecinin öğrenenler tarafından istenen ve aranan olması gerekir (İşman, 2008, s. 48). Günümüzde eğitim sürecini ve ortamını istenen ve aranan kılmanın yollarından biri de teknolojinin kullanımıdır. Özellikle Z kuşağı olarak adlandırılan teknoloji ile iç içe büyümüş çağımız öğrenci profili göz önüne alındığında, eğitimde kullanılan geleneksel yöntemlerin teknoloji ile geliştirilmesi ve desteklenmesi gereklidir (Serçemeli, 2016, s. 116). Bu doğrultuda gelişmiş, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini çağın gerekliliklerini yerine getirmek için yenileme ve geliştirme faaliyetlerini sürdürmektedir (İşman, 2011, s. 5).

Eğitim sistemlerindeki yenileme ve geliştirme faaliyetlerinin geleneksel çözüm arayışlarıyla çözümlenemediğini gören eğitimciler ve yöneticiler yeni arayışlara yönelmişlerdir (Kaya, 2002). Araştırmalar sonucunda yüz yüze öğrenme ortamlarının zamanla önemini kaybedeceği olasılığı üzerine elektronik öğrenme ortamları düzenlemiş ve bazı üniversiteler eğitimlerini sadece uzaktan öğretimle ile gerçekleştirecekleri programlarını uygulamıştır (Akgündüz ve Akınoğlu, 2017). Uzaktan öğretimde ise sosyal etkileşim eksikliğinden kaynaklanan motivasyon eksikliği problemiyle karşılaşmıştır. Yüz yüze öğretimde ise zaman ve mekân sınırlaması gibi problemlerin olması araştırmacıları yeni bir model geliştirmeye sevk etmiştir. Araştırmacılar uzaktan öğretim ve yüz yüze öğretim modellerinin avantajlı yönlerini birleştiren harmanlanmış öğrenme modelini ortaya koymuşlardır (Yolcu, 2015). Harmanlanmış öğrenme modeli zaman sınırlaması olmaksızın bireysel hızda bireysel

öğrenme imkânı tanırken dinleme, okuma, görme ve uygulama açısından çeşitlilik, iş birliği ve iletişim yoğunluğu da sağlamaktadır. Böylece zaman ve öğrenme maliyetinden de tasarrufu sağladığı söylenebilir (Ünsal, 2010, s. 135).

Harmanlanmış öğrenme modeli öğrencilerin ders dışında da kendilerini geliştirdikleri, öğretmen ve arkadaşlarıyla derslere yönelik eş zamanlı iletişim kurabildikleri uzaktan öğretim ortamlarıyla; yapılandırmacılık kuramına uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu, aktif bir şekilde derse katıldığı, takım halinde çalıştıkları, problem çözme becerilerini geliştirdikleri ve hızlı geri bildirim aldıkları öğretmenin rehber konumunda olduğu yüz yüze öğrenme ortamlarını birleştirmiştir. Böylece yüz yüze öğrenme ortamlarıyla sınırlı kalan eğitimde teknoloji kullanımı sınıf dışında da etkili hale geldiği söylenebilir (Uysal, 2016). Nitekim ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından (MEB) hayata geçirilen Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projeleri yüz yüze eğitimi teknoloji ile destekleyerek öğrenme faaliyetlerinin sınıf içi ile sınırlı kalmaması amacını taşımaktadır. Bu amaçtan yola çıkarak bu projelerin harmanlanmış öğrenme modeline dönüşümün gerçekleştirilebileceği söylenebilir (Saritepeci ve Çakır 2015; Uysal, 2016).

Harmanlanmış öğrenmenin çeşitli alt modelleri vardır. Bu alt modellerinden biri de ters-yüz edilmiş sınıf modelidir. Christensen, Horn ve Staker (2013) tarafında destekleyici harmanlanmış öğrenme modeli olarak nitelenen ters-yüz edilmiş sınıf modelinde öğrenenler sınıfa gelmeden önce öğretmenler tarafından hazırlanıp çevrimiçi ortamlarda paylaşılan videoları izlerler. Sınıfta ise ders videolarında anlaşılamayan kavramlar tartışılır ve öğretmen rehberliğinde derse yönelik uygulamalar yapılır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Demiralay, 2014; Hwang, Lai ve Wang, 2015; Horn ve Staker, 2012; Pozolinski, 2015; Serçemeli, 2016; Thompson ve Mombourquette, 2014; Ünal ve Ünal, 2017).

Alan yazında ters-yüz edilmiş sınıf modeli araştırmalarının uygulama alanlarından biri de sosyal bilgiler dersidir (Erdoğan, 2018; Karaman, 2018; Saritepeci, 2012; Yıldız, 2011). Sosyal bilgiler dersi geniş bir içeriğe sahip olması, kalabalık sınıf mevcudu, kısıtlı materyal ve ders saati, uygulamaya yönelik konuların yetersiz olması gibi sınırlayıcı faktörleri içermektedir. Bu sınırlayıcı faktörlerden dolayı sosyal bilgiler dersi yaygın olarak olgusal bilgilerin öğretmen tarafından aktarıldığı öğrencinin ise pasif durumda olduğu yapılandırmacı yaklaşımdan uzak bir ders olarak algılanmaktadır (Çakmak ve Aslan, 2016; Koçoğlu ve Egüz, 2019; Memişoğlu ve Köylü, 2015; Saritepeci ve Çakır, 2015). Oysa çağdaş eğitim, öğrencinin aktif olduğu eğitim durumlarını ve bilgiye kendisinin ulaşmasına sağlayan

materyaller ve ğretim araçlarını içermelidir (Altınışık, 2001). Bunun yanı sıra sosyal bilgiler, sosyal bilimler ile matematik ve fen bilimlerini birleştiren bir özelliğe sahiptir. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı ise bu özelliğe hizmet eden bir köprü konumundadır. Bu ğrenme alanının amacı bilim ve teknolojinin toplum üzerindeki ve toplumun bilim ve teknoloji üzerindeki etkisini incelemek, teknolojinin olumlu-olumsuz yönlerini tartışmak, teknolojiyi olumlu yönde kullanımının sorumluluk sahibi bir vatandaşın özelliklerinden biri olarak kavratmaktır (Çelikcan, 2011). Eğitimdeki teknolojik gelişmeler sosyal değişimlere de neden olduğu için teknolojinin toplum üzerindeki etkisini inceleyen ve toplumun sosyal değişime uyum sağlayabilmesini amaçladığı bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı bu araştırmada çalışma alanı olarak seçilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sınırlayıcı faktörlere çözüm sağlamak hem de çağdaş eğitimin gerekliliklerini yerine getirmek için ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanımı bir çözüm olarak sunulabileceği; ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde ğrencilerinin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etki sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanımının 5. sınıf ğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum ünitesi akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubu ğrencilerinin akademik başarı düzeyleriyle ilgili öntest ve sontestten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu ğrencilerinin akademik başarı düzeyleriyle ilgili öntest ve sontestten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu ğrencilerinin akademik başarı testi sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilgili öntest ve son testten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubu ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilgili öntest ve son testten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilgili son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Harmanlanmış öğrenme istenilen hızda bireysel öğrenme imkânı sağlayarak öğretmen ya da diğer kaynakların eksikliğinden dolayı farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin birlikte eğitim aldıkları sınıfların bulunduğu bölgelere çözüm sağlayabilir. Ayrıca iklim şartlarının haftanın 5 günü okula gelinmesini zorlaştıran bölgelerde harmanlanmış öğrenme modeli ile okulda geçirilen süre azaltılarak çözüm sağlanabilir. Allen ve Seaman (2014) 2014 yılında hazırlanan bir raporda özel eğitim kurumlarında ve devlet okullarında çevrimiçi ve harmanlanmış eğitim modeli kullanımının artmaya devam edeceğini belirtmektedirler (Akkuş ve Keskin, 2016, s. 339). Bu rapordan da yola çıkarak teknolojik gelişmelerin eğitimde etkili olduğu günümüzde harmanlanmış öğrenme modeli uygulamalarının ve araştırmalarının önemini artacağı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde harmanlanmış öğrenme modelinin yükseköğretimde; yabancı dil, matematik, bilgisayar ve öğretimi, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında eğitim gören öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği tespit edilmiştir (Aksoğan, 2011; Balcı, 2017; Ceylan, 2015; Çardak, 2012; Çobanoğlu-Ateş, 2013; Döş, 2014; Pesen, 2014, Sarıtepeci, 2012; Üstün, 2011; Yıldız, 2011; Yıldız, 2016). İlköğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda ise beden eğitimi, fen bilgisi ve bilişim teknolojileri ve yazılım derslerinde harmanlanmış öğrenme modelinin etkileri incelenirken şu ana kadar yapılan alan yazın incelemelerinde sosyal bilgiler dersinde söz konusu öğrenme modelinin etkilerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde harmanlanmış öğrenme modelinin etkilerinin incelendiği lisansüstü araştırmalarının sayısının az olması alanda boşluk olarak görülmüştür. Bu nedenle yapılacak olan çalışmanın sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkisinin test edilmesi ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin alınması çalışmayı alanda özgün kılacaktır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğini ve bilim, teknoloji ve toplum başarı testini objektif ve içten cevap vermiş oldukları varsayılır.
- Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından sorulan sorulara öğrencilerin samimi ve içten cevaplar vermiş oldukları varsayılır.
- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını eşit şekilde etkilediği varsayılır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2019-2020 öğretim yılı
- Ters yüz edilmiş sınıf modeli
- Çalışma grubundaki katılımcılar ile
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Harmanlanmış Öğrenme Modeli: Web desteğin hızı ve zengin ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamında sosyal, etkileşimli ve anında iletişimin sağlanmasıdır (Ünsal, 2007, s. 48).

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli: Ters-yüz sınıf uygulamasında geleneksel öğretim yönteminden farklı olarak, öğrenciler dersin teorik bölümünü çevrimiçi videolar, sunular, öğrenme yönetim sistemleri gibi çoklu-ortam araçları ile evde öğrenmektedirler (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014, s. 882).

Çevrimiçi Öğrenme Ortamları: Öğreten ile öğrenenin aynı mekânda (bazen de aynı zamanda) bulunmadan yaşadıkları eğitsel iletişim ve etkileşim ortamları olarak nitelendirilebilir (Yılmaz, Gümüş ve Okur, 2005, s. 641).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yüz Yüze Öğrenme Yaklaşımı

Yüz yüze öğrenme yaklaşımı insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın bir o kadar da güncel bir yaklaşımdır. Temel olarak öğrenen ve öğretmenin aynı mekânda ve aynı zamanda bir araya gelerek öğretme ve öğrenme sürecini gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğretene öğrenene yüz yüze bilgi aktarır, öğrenen ise aktif ya da inaktif olarak bilgiyi kavramaya çalışır (Caner, 2009). Yüz yüze öğrenme yaklaşımının sosyalleşmeyi kolaylaştırma, uygulamaya elverişlilik, kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilerin öğrenmesini sağlamak gibi avantajlarının yanında sınırlılıkları da vardır (Eroğlu, 2018). Bu süreç öğretmen merkezlidir, sınıf içi kuralları öğretmen belirler, öğrenciler baskı ve ön koşullarla yönetilir. Öğrencilerden dersi sessizce dinlemeleri, yalnızca söz hakkı verilirse konuşmaları istenir. Kişisel tercihlere, bireysel farklılıklara, istek ve ilgilere önem verilmez. Bir sebepten dolayı derse katılamayan öğrencilerin dersi yeniden alma imkânı yoktur. Zor konuların öğretiminde sıkıntılar yaşanabilir. Kalabalık sınıflarda bu durum telafi edilemeyebilir (Balaman, 2010; Kaya, 2014).

2.2. Çevrimiçi Öğrenme Yaklaşımı

Teknoloji, küreselleşme ve insanların nasıl öğrendikleri konusundaki araştırmalar eğitim öğretim dünyasında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle teknolojinin eğitim ve öğretimle bütünleşmesiyle bu yaklaşımlar dijital ortamlara taşınmış çevrimiçi öğrenme yaklaşımını oluşturmuştur (Ceylan, 2015). Literatürde e-öğrenme olarak da adlandırılan çevrimiçi öğrenme, öğretmen ve öğrencilerin mekân ve zamandan bağımsız olduğu ve öğrenme materyallerinin elektronik ortamda sunulduğu öğrenme türüdür (Kaya, 2014, s. 61). E-öğrenmede öğrenci bir konuyu öğrenene kadar üzerinde çalışabilir, kendi hızında öğrenir. Yüz yüze öğrenmenin aksine öğrenme stiline ve öğrenme hızındaki

farklılıklardan kaynaklanan sorunları en aza indirger. Bu özelliklerinden dolayı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Zaman ve mekândan bağımsızdır çünkü sanal sınıflar 7 gün 24 saat açıktır. Kişi kendine en rahat hissettiği zaman ve mekânda derse ulaşabilir. Öğrenim materyalleri ve içerikleri kolayca güncellenebilir. Ayrıca bu içerikler öğretmenin duygu durumundan etkilenmez. Konaklama ve özellikle taşınmalı eğitim yapılan bölgelerde eğitim maliyetlerini önemli ölçüde azaltır (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006; Voci ve Young, 2001). Tüm bu avantajlarına rağmen çevrimiçi öğrenme yüz yüze öğrenmeye bir alternatif olarak görülmemelidir. Yüz yüze öğrenmede gerçekleştirilemeyen faaliyetler çevrimiçi öğrenmeyle gerçekleştirilerek destek sağlanmalıdır (Duran vd. 2006). Diğer öğrenme yaklaşımlarında olduğu e-öğrenmede de bazı sınırlılıklar vardır. Kaya (2002, s. 20) bu sınırlılıkları şu şekilde sıralamıştır:

- Yüz yüze eğitim ilişkilerini sağlamak kolay değildir.
- Öğrencilerin sosyalleşme imkânları kısıtlıdır.
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlanamaz.
- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanılamaz.
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkililik sağlanamaz.
- Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı kılar.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen çevrimiçi öğrenmenin öğretim sürecine teknolojik ürünlerin hızla dahil edildiği günümüzde önem arz ettiği söylenebilir.

2.3. Harmanlanmış Öğrenme

Öğrenme yaklaşımlarının teknolojinin etkisiyle şekillenmesiyle bireysel öğrenme temel alınarak öğrenmeyi öğrenme uygulamaları önem kazanmış; öğrenme biçimleri değişmiştir. Tüm bunların yanında öğrenme sınıf ortamıyla sınırlı kalmayıp internet erişiminin olduğu her noktada gerçekleşebilir duruma gelmiştir (Ünsal, 2010).

Günümüzde hem akademik alanlarda hem de kurumsal şirketlerde yaygın olarak kullanılan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı 2000’li yılların başında ortaya çıkmıştır. Teknolojinin gün geçtikçe öğretim süreçlerine daha hızlı dahil edilmesi geleneksel (yüz yüze) öğrenme ortamlarının önemini kaybedeceği olasılığını gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda bazı araştırmacılar üniversitelerde ve kurumlarda kullanılmak üzere e-öğrenme ortamları oluşturdular. Ancak süreç içerisinde e-öğrenme ortamlarının bazı eksiklikleri ve dezavantajları olduğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine e-öğrenme modeli ile yüz yüze öğrenme modeli birlikte kullanılmaya başlanmıştır (Akgündüz, 2014; Boyacıoğlu, 2015). Güzer ve Caner (2013) ise harmanlanmış öğrenmenin tarihsel sürecini üç bölüme ayırmıştır:

1999-2002 yılları arası Harmanlanmış öğrenme teriminin ilk kez çalışmalarda kullanıldığı ilk girişimler dönemi, 2003-2006 yılları arası harmanlanmış öğrenmenin tanımı üzerine çalışmaların yapıldığı tanımlama dönemi, 2007-2009 yılları arası harmanlanmış öğrenme modelinin giderek yaygınlaştığı popülerite dönemi.

Teknolojinin eğitim alanında etkinliğini arttığı günümüzde de yaygınlaşmayı devam ettiren harmanlanmış öğrenme modeli alan yazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Karma ve hibrit öğrenme olarak da adlandırılan harmanlanmış öğrenme modelinin en yaygın tanımı “yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının birleştirilmesi” dir (Balcı, 2008; Dağ, 2011; Garisson ve Kanuka, 2004; Macdonald, 2008; Singh ve Reed, 2001; Slomanson, 2014; Oliver ve Trigwell, 2005; Usta ve Mahiroğlu, 2007). Harmanlanmış öğrenmenin başka bir tanımı ise “çevrim içi eğitimin güçlü yönleri ile yüz yüze eğitimin güçlü yönlerinin birleştirilmesi” dir (Erdoğan, 2018; Güzer ve Caner, 2014; Oustgorpe ve Graham, 2003; Saritepeci, 2012; Watson, 2008; Uluyol ve Karadeniz, 2009; Uysal, 2016; Yolcu, 2015). Voci ve Young (2001) göre de harmanlanmış öğrenme dengeli öğrenmedir ve bu denge geleneksel öğrenme modeli ile çevrimiçi öğrenme modelinin avantajlarının birleşimiyle sağlanır. Driscoll (2002) ise bu tanımlara ek olarak harmanlanmış öğrenmeyi; (1) internet temelli teknoloji modellerinin birleştirmek, (2) çeşitli pedagojik yaklaşımları birleştirmek, (3) öğretim teknolojisini gerçek iş görevleriyle birleştirmek olarak tanımlamıştır.

2.3.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları ve Sınırlılıkları

Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme modellerinin tek başlarına bireylerin ihtiyaçlarını ve eğitim sürecinin getirdiklerini karşılayamaması bu iki modelin birleştirilmesini gerektirmiştir. Bunun sonucunda da yüz yüze eğitim ve çevrimiçi eğitim modellerinin avantajlı yönlerini bir araya getiren harmanlanmış öğrenme modeli ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2018). Harmanlanmış öğrenmenin ortaya çıkışının söz konusu modellerde öğrenme-öğretme sürecini yararlı hale getirilmesi olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğreten ve öğrenenlerin harmanlanmış öğrenme modelinin fayda ve zorluklarını bilmesi öğrenme-öğretme sürecini daha yararlı hale getirebilir (Çardak, 2012). Wilson ve Smilanich (2005, s. 14), harmanlanmış öğrenmenin faydalarını şu şekilde belirtmişlerdir;

- Eğitime daha geniş alanda ulaşmak: Tek bir öğrenme metodunun kullanımı eğitim programını sınırlar. Harmanlanmış öğrenme alternatif öğrenme metotları sunarak bu sınırlamayı ortadan kaldırır. Örneğin sınıf içi eğitim öğrenme programını zaman ve mekân

olarak sınırlar. Harmanlanmış öğrenme ile fiziksel olarak sınıfta bulunmayan öğrencilerin derse katılımı sağlanır.

- Kolay uygulanırılık: İhtiyaçlar kolaylıkla belirlenir ve öğretim bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlanabilir.
- Fayda-maliyet etkililiği: kurumlar kendileri için en ekonomik eğitim çözümünü seçebilme imkânına sahiptir.
- Olumlu mesleki sonuçlar: Kurumda fiziksel olarak bulunma ek eğitim yöntemleri uygulanarak en aza indirilir. Böylece gerçek iş için daha fazla zaman ve daha düşük ulaşım maliyetleri sağlar.
- Değişik ihtiyaçlara cevap verebilme: Harmanlanmış öğrenme, öğrenmedeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bireylerin ihtiyaçlarına uygun farklı çözümler sunabilir.
- Gelişmiş eğitim: Harmanlanmış öğrenme hem kurumlara hem de bireylere esnek ve etkili öğrenme modelleri sunarak gelişmiş eğitim çözümleri yaratır.

Azizan (2010, s. 460) ise harmanlanmış öğrenmenin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Gelişmiş Sosyal Etkileşim, İletişim ve İş birliği: Harmanlanmış öğrenme; insanları, teknolojiyi, etkinlikler ve olayları birbirine bağlar. Öğreten ve öğrenenler arasında, öğrenen ve diğer öğrenenler arasında bilgi, fikir ve deneyim alışverişinin yapıldığı çevrimiçi topluluklar oluşturur.
- Esneklik ve Verimlilik: Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenmenin bir uzantısı olarak işlev görebilir. Öğrenenlerin; öğrenme-öğretme sürecine çevrimiçi katılmaları, eğitim materyalleri ve araştırma kaynaklarına kolayca erişebilmeleri modele esneklik sağlar. Öğrencilere ve öğretmenlere sanal ortamı keşfetmeleri için fırsat sunarak içeriğin artırılmasına ve öğretene ile öğrenenlerin deneyiminin iyileştirilmesine yardımcı olur ve maliyeti en aza indirir.
- Erişilebilirlik ve Hareket Özgürlüğü: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi öğrenme modellerini de geliştirmiştir. Mobil ve kablosuz teknolojilerinin öğrenme modelleriyle harmanlanması öğrenmeyi zamandan ve mekândan bağımsız bir hale gelmiştir. Böylece öğrenme; ihtiyaca yönelik olmasıyla bireyselleştirilmiş, etkileşim sağlandığı için işbirlikçi, kolay erişilebilir bir hale gelmiştir.
- Maliyetin İyileştirilmesi ve Zamanın İşlevsel Kullanımı: Harmanlanmış öğrenme; program geliştirme ve bilgi aktarım maliyetini ile zamanı dengeleyen ve iyileştirerek performansını artıran farklı bilgi aktarma yollarını bir araya getirir.

Ayrıca sınıf içi öğretim sürecinde tamamlanmayan konuların devam ettirilmesine fırsat sunma (Collopy ve Arnold, 2009), dersin kaynaklarına sürekli ve hızlı erişim sağlama (Shand ve Farrelly, 2018), her geçen gün artan sınıf mevcudunu ve ihtiyaç duyulan personel sayısını azaltma (Ekemini, 2015), mobil teknolojileri kullanmaya teşvik etme ve daha etkili öğrenme ve öğretme ortamı tasarlama (Moskan, Dziuban ve Hartman, 2013) da harmanlanmış öğrenmenin faydaları arasında gösterilmektedir.

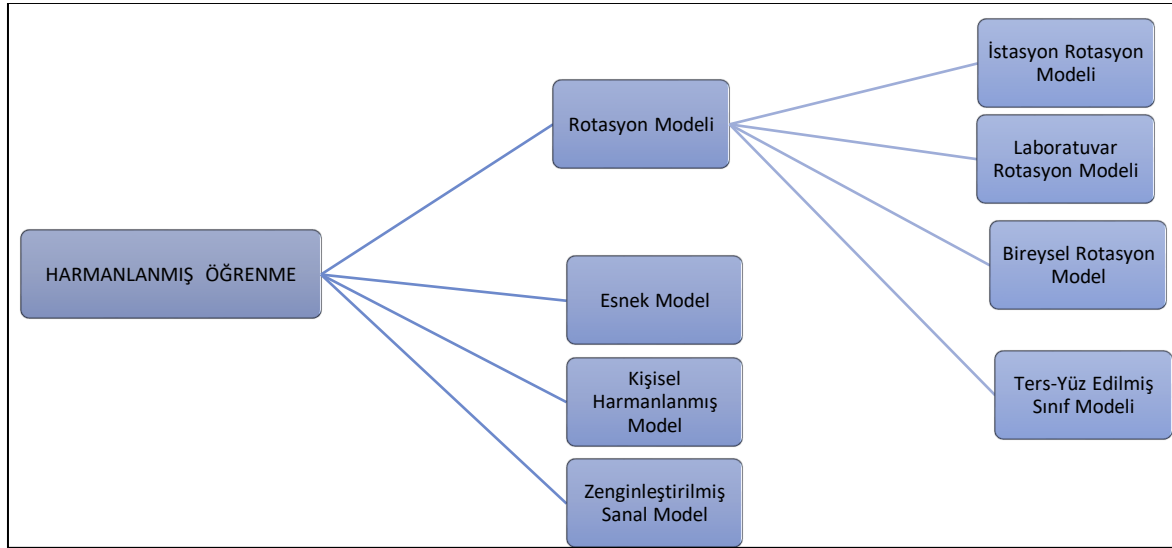
Harmanlanmış öğrenmenin zorluğu harmanlanan öğrenme modellerinin güçlü yönlerini öğrenme sürecine dahil edip zayıf yönlerini bu sürece dahil etmemektir. Çünkü yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme modellerinin hangi yönlerinin sürece dahil edileceği ve dahil edilmeyeceği her ders için farklılık gösterir (Gordana ve Glažar, 2015). Hofmann (2011) harmanlanmış öğrenmenin zorluklarını üç başlık altında incelemiştir: (1) Teknik zorluklar: katılımcıların başarıyla teknolojiyi kullanmalarını sağlama ve teknoloji kullanma dürtüsüne direnmek. (2) Kurumsal zorluklar: harmanlanmış öğrenmenin geleneksel sınıf modeli kadar

etkili olmadığı fikri, öğretmenlerin rolünün tanımlanması ve katılımcıların ilerlemesini yönetmek ve izlemek. (3) Öğretim tasarımındaki zorluklar: sadece ne öğretileceği değil nasıl öğretileceğinin de planlanması, en iyi bilgi aktarım ortamı ile başarı hedeflerini eşleştirmek, etkileşimli çevrimiçi ders işlemek yerine katılımcılarla yalnızca konuşmak, cansız öğelerle katılımcıların izlenmesi ve sürece bağlılığının sağlanması ve harmanlanmış tüm öğelerin koordinesinin sağlanması (s. 12-13). Bu zorluklara ek olarak sınıf içi derslerin azalmasına paralel olarak yüz yüze sosyal etkileşim de azaldığı için öğrenciler kendilerini izole edilmiş hissetmesi, internet bağlantısının zayıf olduğu coğrafi bölgelerde öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımın zorlaştığı, grup aidiyetini sürdürmemeye gibi sınırlılıkları da mevcuttur (Ekemini, 2015; Smyth, Houghton, Cooney ve Casey, 2012).

2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Sınıflandırılması ve Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli

Geleneksel öğrenmenin ve çevrimiçi öğrenmenin avantajlarından oluşan hibrit bir model olan harmanlanmış öğrenmenin harmanlanma durumuna göre alt modellere ayrıldığı söylenebilir. Bu alt modeller Horn ve Staker (2012) tarafından (1) Rotasyon Model, (2) Esnek Model, (3) Kişisel Harmanlanmış Model, (4) Zenginleştirilmiş Sanal Model olarak dört ana başlık altında incelenmiştir. Rotasyon modellerde öğrenci, en az birinin çevrimiçi öğrenme olduğu öğrenme modelleri arasında standart ya da günlük olarak oluşturulmuş programlara göre yer değiştirir. Bu modellerden İstasyon rotasyon modeli sınıf temelli modeller arasında rotasyon en az bir çevrimiçi öğrenme istasyonu içerir. Diğer istasyonlar küçük grup çalışmaları ya da tam sınıf öğretimi, grup projeleri, bireysel ödevler gibi aktiviteleri içerir. Grup istasyonlarının tamamına uğramak zorunludur. Bu modelin en genel uygulamasında geleneksel ders istasyonu ve çevrimiçi öğrenme istasyonu olarak iki istasyon vardır. Öğretmen tarafından yönlendirilen öğrenciler bu istasyonlar arasında geçiş yapar. Laboratuvar rotasyon modelinde eğitim fırsatları kurumun farklı sınıflarında sunulur. Bu sınıflardan en az biri çevrimiçi öğrenme laboratuvarıdır. Diğer sınıflarda ise başka öğrenme yöntemleri sunulur. Öğrenciler bu sınıflar arasında rotasyonu gerçekleştirir (Demiralay ve Karataş, 2014; Horn ve Staker, 2012). Diğer rotasyon modellerden farklı olarak bireysel rotasyon modelde istasyonlar arası rotasyon gerekliliği yoktur. Öğrenciler en az biri çevrimiçi öğrenme olan öğrenme modelleri ile bireysel olarak düzenlenmiş, standart olarak oluşturulmuş programlar arasında rotasyonu gerçekleştirirler. Esnek Model, içeriğin ve öğretimin esas olarak internet aracılığıyla sağlandığı, grup çalışmaları ve bireysel dersler gibi aktivitelerle öğrencinin ihtiyaç duyduğu anda ve düzeyde yüz yüze destek sağlandığı

bir modeldir. Kişisel harmanlanmış modelde öğrenciler yüz yüze derslerini tamamlamak için tamamen çevrimiçi bir veya birden fazla dersi seçebilirler. Öğrenciler çevrimiçi ve yüz yüze dersleri kendileri harmanlar. Zenginleştirilmiş sanal modelde ise uzaktan eğitim öğelerinin yüz yüze öğrenmeye göre ağır bastığı bir harmanlama vardır. Bu yönüyle kişisel harmanlanmış modelden ayrılır (Horn ve Staker, 2012).



Şekil 1. Harmanlanmış öğrenme modelinin alt modelleri, Staker, H. ve Horn, M. B., 2012, *Classifying K–12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.

Şekil 1’de yer alan modeller Christensen, Horn ve Staker (2013) tarafından destekleyici ve yıkıcı olmak üzere iki ayrılmıştır. Demiralay ve Karataş (2014, s. 335) “destekleyici harmanlanmış öğrenme modellerini geleneksel sistemdeki uygulamaları destekleyerek öğrenme imkânı sunan; yıkıcı harmanlanmış öğrenme modellerini ise geleneksel sistemi esas almayan hatta yok sayan modeller olarak” tanımlamaktadır. İstasyon Rotasyon, Laboratuvar Rotasyon ve Ters-yüz Edilmiş Sınıf Modeli hem geleneksel hem de çevrimiçi öğrenme modelinin temellerini içeren destekleyici harmanlanmış öğrenme modelleridir. Esnek Model, Kişisel Harmanlanmış Model, Bireysel Rotasyon ve Zenginleştirilmiş Sanal Model ise yıkıcı harmanlanmış öğrenme modelleridir (Christensen ve diğerleri, 2013). Ters-yüz edilmiş sınıf modeli destekleyici harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olduğu için bu çalışmada kullanılmıştır.

2.4.1. Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli

Alan yazında dönüştürülmüş sınıf, ters çevrilmiş sınıf olarak da yer alan (Garza, 2014) ters yüz edilmiş sınıf modeli sınıfta gerçekleştirilen süreçlerin sınıf dışına taşındığı (Lage, Platt

ve Treglia, 2000), öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar için ayrı ayrı tasarlandığı bir harmanlanmış öğrenme modelidir. Sınıf dışı ortam öğrenmenin mekân, zaman ve hızdan bağımsız bir şekilde gerçekleştiği bir ortam iken sınıf içi ortam öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilen etkinliklerin yer aldığı bir modeldir (Demiralay, 2014). Bu modelde geleneksel öğretim süreci tersine çevrilir (Little, 2015). Öğretmenler çeşitli teknolojik araçları kullanarak derslerini kaydeder ve öğrenenlerin ulaşabilecekleri bir ortama aktarır. Öğrenenler sınıfa gelmeden önce bu dersleri izlerler. Sınıfa gelindiğinde ise öğretmenler rehberliğinde öğrenenlerin öğrendiklerini uyguladığı bireysel ya da grup etkinlikleri düzenlenir. Öğretmenin rolü öğrencilere düşünceleri ve tartışmaları için geri bildirimler ve tavsiyeler vererek rehber olmaktır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Hwang, Lai ve Wang, 2015; Pozolinski, 2015; Serçemeli, 2016; Thompson ve Mombourquette, 2014; Ünal ve Ünal, 2017). Model yalnızca sınıf dışında izlenen videolardan ibaret değildir. Anlamalı yüz yüze öğrenme aktiviteleri, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme de sürece dahil edilmelidir (Milman, 2012). Bu yüzden planlamanın önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda odak noktasının önce öğretmen pratiği sonra araçlar ve yapılar olduğunu vurgulayan Miller (2012) ters yüz edilmiş sınıf modelinin planlanmasında 5 temel ögenin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir:

1. Neden öğrenildiğini açıklamak: Yalnızca video dersler kullanmak öğrenenin ilgisini çekmek için yeterli olmayabilir. Bu yüzden öğrenciye neden öğrenmesi gerektiği şeffaf ve gömülü nedenlerle açıklanmalıdır.
2. Modelleri bir arada kullanmak: Sınıfta kullanılabilecek etkin bir model ile (oyun tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, vb.) ters yüz edilmiş sınıf modeli bir arada kullanılmalıdır. Bu sayede öğrenmedeki bireysel farklılıklar desteklenmiş olur.
3. Teknoloji: Ters yüz sınıf modelinin uygulanması için teknolojik eksikliklerin giderilmesi ve hangi teknoloji formlarının kullanılması gerektiği belirlenmelidir.
4. Yansıma: Öğrenenler ders videolarını izledikten sonra neleri öğrendiklerini, öğrendiklerinin onlara ne kattığını, derse ya da konuya olan ilgi düzeylerini anlamaları için yansıtıcı sınıf içi etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Zaman ve mekân: Öğrenmenin ne zaman ve nerede gerçekleşeceği belirlenmelidir.

Bu hususlara ek olarak Torun ve Dargut (2015) öğrenme çıktılarının nasıl sınanacağını belirtmesinin de ters yüz edilmiş sınıf modelinin işleyişine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir.

İyi bir planlama ile gerçekleştirilen bir ters yüz edilmiş sınıf modelinin katkıları şunlardır (Bergmann, Overmyer ve Wilie, 2014; Davies, Dean ve Ball, 2013; Erdoğan, 2018; Fulton, 2012; Roach, 2014):

- Öğrenenlere kendi hızlarında öğrenme imkânı sunar. Öğrenen öğrenme çabasını ihtiyacına göre yönlendirebilir. Böylece eğitim bireyselleştirilmiş olur.
- Öğrenenler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi ve kişisel iletişim süresini artırır.

- Öğretenler sınıfta ödev yapıldığında öğrenenlerin zorlandıkları konuları ve öğrenme stillerini gözlemlene fırsatına sahip olurlar ve anlık geri bildirimlerde bulunurlar.
- Akranlarının ödevlerine yardım eden öğrenenler de öğreterek öğrenirler.
- Dersi kaçıran öğrenenler istedikleri yerde ve zamanda dersi izleyebildiği için öğretene dersi tekrarlamak zorunda kalmaz. Böylece sınıf içi uygulamalara daha fazla vakit ayrılır.
- Sınıf içi zamanı sadece uygulamaya ayırarak yapılandırmacı eğitim anlayışının hayata geçirilmesini sağlar.
- Öğretenler birbirlerinin derslerini izleyerek mesleki gelişimlerine katkı sağlarlar.
- Öğrenenler sadece sınıfta bulunan ders araç-gereçleriyle çalışmak için daha fazla zamana sahip olurlar.
- Evde izlenen ders videoları ile ebeveynlerin de eğitimine katkı sağlanır.

Yukarıda sıralanan tüm bu avantajlarına rağmen sürecin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrencilerin derse gelmeden önce hazırlık yapma durumundan memnun olmamalarının yanı sıra ters yüz edilmiş sınıf modelinin birkaç dezavantajının daha olduğu görülmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018; Lo ve Hew, 2017; Talbert, 2012).

- Öğrenenler için ders videoları hazırlamak zaman alıcı olabilir.
- Bireysel öğrenmede zayıf olan öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerini terkedilmiş hissedebilir.
- Ezber temelli geleneksel sınıfa alışan öğrenciler kültür şoku yaşayabilir.
- Herkesi aynı anda aynı konuda ilerlemesini sağlamak zor olabilir.
- Derse hazırlanmadan gelen öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılsa bile konu kavrayamayabilirler.

Ters-yüz edilmiş sınıf modeline ilişkin araştırmalar ve uygulamalar 2000’li yıllarda yaygınlaşmaya başlamış olsa da ortaya çıkışı 1990’lar olarak tarihlendirilebilir. 1990’larda Harvard Üniversitesi’nde akran öğretimi yöntemi ile fizik derslerini işleyen Eric Mazur anlattığı konuların öğrencilerde kalıcı olmadığını fark etmiştir. Bu sorunu gidermek için öğrenmeyi sınıf dışına çıkarmıştır. Geliştirdiği bu modelde öğrenciler sınıfa gelmeden önce dersle ilgili ön okumalar yapmış ders sırasında da tam zamanında öğretim gerçekleştirilmiştir (Erdoğan, 2018; Guan, 2013; Mazur, 1990; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013; Torun ve Dargut, 2015). 2000 yılında Miami Üniversitesi’nde Glenn J. Platt, Maureen J. Lage ve Michael Treglia adındaki profesörler modeli teknolojiyle uyumlu hale getirip video kaset dersleri ve powerpoint sunumlarını sürece dahil ederek derslerini işlemişlerdir (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin günümüzdeki haliyle ortaya çıkışı ise 2007-2008 yıllarında Jonathan Bergmann ve Aaron Sams adındaki kimya öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir (Erdoğan ve Akbaba, 2019). Amerika Birleşik Devletleri’nde bir lisede görev yapan bu iki kimya öğretmeni; spor ve aktivitelerden dolayı derslerini kaçırdıklarını, okula ulaşırken fazla zaman kaybettiklerini gözlemlemişlerdir. Ayrıca derse katılamayan öğrencilerin eksikliklerini gidermek için kendilerinin de çok fazla zaman harcadığını fark etmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu sorunlara çözüm olarak dersleri video kaydını alıp dersten önce çevrimiçi olarak

yayınlanmışlar ve öğrencilerden de videolar hakkındaki sorularını not almalarını ve sınıfta sormalarını istemişlerdir (Ash, 2012). Böylece ters yüz edilmiş sınıf modeli ortaya çıkmıştır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Ulusal Araştırmalar

Üstün (2011), “BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşlerini derinlemesine inceleyerek harmanlanmış öğrenmenin faydalarını, sınırlılıklarını, uygulanışını ve neden harmanlanmış öğrenmenin daha fazla derste kullanılmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara ve İstanbul illerinde bulunan toplam 8 üniversiteden BÖTE’de görev yapmakta olan 20 öğretim elemanı ile görüşülmüştür. Görüşülen öğretim elemanlarına tezin amacı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşme soruları 5 alan uzmanına verilerek geri bildirim alınmış, geri bildirimler doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek daha sonra çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre içerikler tek tek analiz edilerek verilen yanıtlar sınıflandırılmış ana ve alt kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar harmanlanmış öğrenme ortamlarında farklı şekillerde etkileşim sağladığını, aktif öğrenmenin daha iyi gerçekleştiğini, etkin öğretim imkânının daha iyi sağlandığını, öğrencilere bireysel öğrenme imkânı sağlandığını, kaynakların artarak bilgiye ulaşmanın çok daha kolay olduğunu, öğrencilerin motivasyonunu daha iyi arttığını, akran öğrenmesinin sağlandığını ve öğrencilerin takibi ve değerlendirmesinin çok daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldız (2011), “Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi” adlı yüksek lisans tezinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencinin akademik başarısına etkisini incelemek amacıyla İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Zaman İçinde Bilim” ünitesi için yüz yüze eğitim ortamı ile bilgisayar destekli öğretimin bir arada kullanılacağı örnek bir harmanlanmış eğitim ortamı uygulaması oluşturulmuştur. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Manisa’nın Demirci ilçesine bağlı ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Araştırma 71 katılımcı üzerinde yürütülmüştür.

Deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın sonucunda öğrencilerin harmanlanmış eğitim ortamlarında akademik başarı puanlarının arttığı belirlenmiştir.

Aksoğan (2011), “Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi” adlı yüksek lisans tezinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi incelemiştir. Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı ikinci sınıftaki “Bilgisayar Donanımı” dersini alan 32 deney, 31 kontrol grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubuna harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel ortamda çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak, başarı testi ve harmanlanmış öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşme soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, yüz yüze ortamda öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri kadar öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılırken harmanlanmış öğrenme ortamlarında elde edilen öğrenmenin daha kalıcı olduğu sonucunu da ulaşılmıştır.

Çardak (2012), “Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi” adlı doktora tezinde harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi amacıyla harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Katılımcı eylem araştırması deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Dönemi’nde, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı’nın ikinci sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; akademik başarı testi, etkinlik seçim formu, yüz-yüze ders video kayıtları ve çevrimiçi öğrenme ortamı kayıtları, yüz yüze ders çalışma kâğıtları, anket, görüşmeler, öz-değerlendirmeler, araştırmacı günlüğü ve alan notları, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ses kayıtları olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılımları ve etkileşimleri konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı, bu sorunların işlevsel kararlarla çözümlendiği, öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimleri, akademik başarıları ve öğrenme düzeylerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği ve öğrencilerin derse katılımları

arttıkça etkileşimlerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme uygulamasının, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin artmasında oldukça etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Saritepeci (2012), “İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili, Ayaş ilçesi merkez ilköğretim okullarının 7. sınıflarına devam eden 52 deney, 55 kontrol grubu olmak üzere 107 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak likert tipi öntest ve sontest çoklu düzeyde değerlendirme anketi ile öntest ve sontest başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamı karşılaştırıldığında harmanlanmış öğrenmenin daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı ve derse karşı tutumu daha olumlu düzeyde etkilediği ortaya konmuştur.

Çobanoğlu-Ateş (2013), “Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi” adlı doktora tezinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisini belirlemek ve program paydaşları olarak öğretim üyesi, uzmanlar ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenme temelli programa ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisans 4. sınıf programında yer alan “Bilişim ve Etik” dersini 2013 öğretim yılı, bahar döneminde alan 65 öğrencidir. Karma araştırma deseninde tasarlanan araştırmada veriler; başarı testleri, algılanan bilişsel esneklik ve öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçekleri, yansıtıcı günlük formu, görüşme formu ve uzmanların haftalık değerlendirme notları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme temelli programın erişi, algılanan bilişsel esneklik, algılanan öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiş ve paydaşlar harmanlanmış öğrenme temelli program uygulamalarının; öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya düşüncelerini paylaşmaya, tartışmaya ve diğerlerinin görüşlerini değerlendirmeye yönelttiğini belirtmişlerdir.

Pesen (2014), “Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi” adlı doktora tezinde harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenmeleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışma grubu 2012 – 2013 öğretim yılı bahar yarıyılında, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim dalı Matematik Öğretmenliği Dalı dördüncü sınıf normal örgün öğretim (N.Ö) ve İkinci öğretim (İ.Ö) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Dalı üçüncü sınıf normal örgün öğretim sınıflarına devam eden 158 öğrenciden oluşmaktadır. Matematik 4/A (İ.Ö) ve sosyal 3/B (N.Ö) sınıfları deney grubu, Matematik 4/A (N.Ö) ve Sosyal 3/A (N.Ö) sınıfları ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deneysel desende tasarlanan araştırmada veri toplama araçları olarak; “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi başarı testi, ders çalışma alışkanlıkları ölçeği, güdülenme ölçeği ve görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme uygulamaları sonunda; deney gurubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarılarının yüksek olduğu, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar harmanlanmış öğrenme ortamının kendi hızında öğrenebilme, ders ile ilgili dokümanlara zaman ve mekân sınırlaması olmadan ulaşabilme, serbestçe kendini ifade edebilme, istenildiği zaman tekrar yapabilme, gibi olumlu yönleri olduğunu da belirtilmiştir.

Döş (2014), “Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde eğitim fakültelerinde okutulan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı adlı dersin harmanlanmış öğrenme modelinde uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla sözü edilen ders harmanlanmış modelde yeniden tasarlanmış bir dönem boyunca model test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenimlerine devam eden 54 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel ve nicel yöntemlerle toplanmıştır ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin modele yönelik görüşleri, memnuniyet düzeyleri, internet ve bilgisayara yönelik tutumları incelendiği araştırma sonucunda öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modelini beğendikleri ve kabullendikleri belirlenmiştir. Ayrıca harmanlanmış öğrenme ile internete karşı tutum arasında bir ilişki olduğu ve blog kullanımının öğrencilerin öğrenmesine olumlu olarak etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2015), “Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi” adlı yüksek lisans tezinde harmanlanmış öğrenmenin, ortaokul seviyesinde akademik başarıya etkisini

ve öğrenci görüşlerine göre ortamların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2014/2015 Eğitim Öğretim yılında Milas Sakarya ortaokulundaki deney grubu olan 6/A ve kontrol grubu olan 6/B sınıflarında okuyan toplam 53 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma deneysel desene göre tasarlanmıştır. Deney grubunda 7 haftalık süreçte Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde işlenen “Problem Çözme, Programlama ve Yazılımsal Ürün Geliştirme” ünitesinin zenginleştirilmiş web araçları (Video konferans, Öğretim Yönetim Sistemi, Tartışma alanları vs.) ile desteklenen harmanlanmış öğrenme ortamıyla ele alınmış, kontrol grubunda ise deney grubuna sunulan zenginleştirilmiş içeriklerin tamamı sadece sınıf ortamında erişimi sağlanarak geleneksel öğretim ortamı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, ürün değerlendirme formu ve nitel görüşme kullanılmıştır. Veri analizi aşamasında nicel veriler için bağımsız gruplar t testi, frekanslar ve ANOVA testleri yapılırken, nitel görüşme analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler harmanlanmış öğrenme ortamındaki zenginleştirilmiş içeriklerden ve etkileşimlerden memnun kaldıkları da ulaşılan başka bir sonuçtur.

Yıldız (2016), “Harmanlanmış öğrenmenin antrenör eğitimindeki akademik başarıya ve motivasyona etkisinin incelenmesi” adlı doktora tezinde Türkiye’de yürütülen Antrenör eğitim kurslarının değerlendirilmesi ve önerilen harmanlanmış eğitim ortamının antrenör adaylarının akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde kadrolu ve sözleşmeli çalışan 1.513 antrenöre “Türkiye’deki Antrenör Eğitim Modeli Değerlendirme Anket Formu” uygulanmıştır. Anket sonuçları ışığında önerilen harmanlanmış öğrenme ortamlarının antrenör adaylarının akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisinin araştırılması için antrenör eğitim kurslarında verilen temel eğitim derslerinin web destekli ortama aktarılması ve özel eğitim derslerinin de geleneksel yüz yüze ortamda verilmesini öneren harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Ankara ilinde Voleybol branşından 1. kademe Antrenörlük Lisansı eğitim programına katılmak isteyen 40 kursiyerle gerçekleştirilmiştir. Kursiyerler eşit ve yansız atama yöntemi ile 20’şer kişilik iki gruba ayrılmıştır. İlk grup üzerinde harmanlanmış antrenörlük eğitiminin etkisi incelenirken ikinci grupta mevcut antrenörlük eğitim sisteminin etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilişkisiz örneklem t testi, ilişkili örneklem t testi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere göre karşılaştırmalarında tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında antrenör adaylarının hem

akademik başarılarında hem de motivasyon düzeylerinde harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim gören antrenörler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kursiyer görüşlerine göre harmanlanmış öğrenme ortamının görsellerinin ve içeriğinin motive edici olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kalıcılığını artırdığı, ders materyallerine zaman kısıtlaması olmaksızın istedikleri zaman ulaşmanın kursiyerler açısından önemli olduğu ve derse karşı motive edici olduğu, başka dersleri de harmanlanmış öğrenme ortamında almak istedikleri belirlenmiştir.

Balcı (2017), “Harmanlanmış öğrenme algısı: İngilizce hazırlık programında öğrenci ve öğretmen deneyimleri üzerine bir çalışma” adlı yüksek lisans tezinde İngilizce hazırlık programında harmanlanmış eğitim üzerine öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 400 öğrenci ve 100 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler harmanlanmış öğrenme fikrinden memnun olduklarını ama uygulamanın yetersiz olduğunu belirttikleri ve bu görüşlerinin akademik yıl boyunca değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin harmanlanmış eğitim fikrinden ve uygulanmasından çoğunlukla memnun oldukları da ulaşılan bir başka sonuçtur.

2.5.2. Uluslararası Araştırmalar

Marlowe (2012) ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin başarıları ve stres düzeyine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada geleneksel sınıf ile ters yüz edilmiş sınıf modelini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin geleneksel sınıfta öğretim gördükleri birinci dönem ve ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı ikinci dönemdeki durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin stres düzeylerini azalttığı ancak notları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı dönemin sonunda notları düşük olan öğrencilerin bu süreçte öğretmen ile birebir daha fazla etkileşimde bulunduğu için notlarının yükseldiği ulaşılan bir başka sonuçtur.

Clark (2015) ortaöğretim matematik dersinde ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasının öğrencilerin performans ve motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında geleneksel sınıf modeli ve ters yüz edilmiş sınıf modelini karşılaştırmıştır. Çalışma grubu 42 kişiden oluşan araştırmada verilerin toplanmasında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Başarı testi, odak grup görüşmesi ve araştırmacı günlüğünün analizinden elde edilen bulgulara göre ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının

öğrencilerin başarı düzeylerine anlamlı bir katkı sağlamadığı ancak motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımının sınıfta çeşitli öğretim stratejilerinin kullanımı için zaman tasarrufu sağladığı ulaşılan bir başka sonuçtur.

Peters ve Willis (2016) öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıf modeline ilişkin düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmalarında geleneksel sınıf ile ters yüz edilmiş sınıf modelini karşılaştırmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği ve çeşitli ölçeklerin kullanıldığı araştırma sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanan öğretmenlerin geleneksel sınıf modelindekilere göre; teknoloji ve öğretim yeterlilikleri düzeylerinin yüksek olduğu, teknoloji zorluk yaşamadan kullandıkları, teknolojiye uyum sağlama düzeylerinin yüksek oldukları, teknolojiye yönelik pozitif tutuma sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Casem (2016) ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarısı ve tutumuna etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanmıştır. Verilerin toplanmasında başarı testi ve tutum ölçeği kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 24 yüksek öğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısında katkı sağladığı ancak matematik dersine yönelik tutum, matematik kaygısına anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarısı ve tutumlarının arasında zayıf da olsa bir ilişki olduğu ulaşılan bir başka sonuçtur.

Chen (2016) ters yüz edilmiş sınıf modelinin etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasını nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplandığı karma yöntem deseninde tasarlamıştır. Çalışma grubunun 64 lise öğrencisinin oluşturduğu araştırmada veriler başarı testi, gözlem ve öğrenci görüşleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ancak öğrenci katılımına katkısı olduğu ve öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulama başlangıcında ters yüz edilmiş sınıf modelini kabullenmedikleri yeni modele karşı direnç gösterdikleri ulaşılan bir başka sonuçtur.

Latif, Matzin, Jawawi, Mahadi, Jaidin, Mundia ve Shahrill (2017) ters yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiğini öğrencilerinin öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasını eylem araştırması deseninde tasarlamıştır. Verilerin toplanmasında ön test, son test ve görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma

sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modelinin tarih öğretiminde etkili olduğu; öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik olumlu görüşler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Winter (2018) ters yüz edilmiş sınıf modeli dahilinde 6. Sınıf sosyal bilgiler sınıfındaki öğrencilerinin performans ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasının çalışma grubunu 35 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında öğrencilerin video derslerin sonundaki sorulara verdikleri cevaplar, öğrenci ürünleri ve likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin performansları ve motivasyonlarını geliştirmede katkı sağladığı ve özellikle performansı orta düzeyde olan öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin performansları ve motivasyonları arasında bir ilişki olduğu ulaşılan bir başka sonuçtur.

Jackson (2019) ters yüz edilmiş sınıf modelinin ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin başarısına etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlamıştır. Verilerin toplanmasında başarı testinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 46 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak deney grubunun ön test ve son test başarı testi puanları arasında fark olduğu dolayısıyla ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmada kullanılan desen, çalışma grubu, öğretim materyali, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, problemin daha kapsamlı bir biçimde açıklanması amacıyla karma yöntem araştırması ile tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 322). Bu yöntem araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacağı varsayımına dayanır (Creswell, 2017, s. 2).

Karma yöntemde araştırmacı;

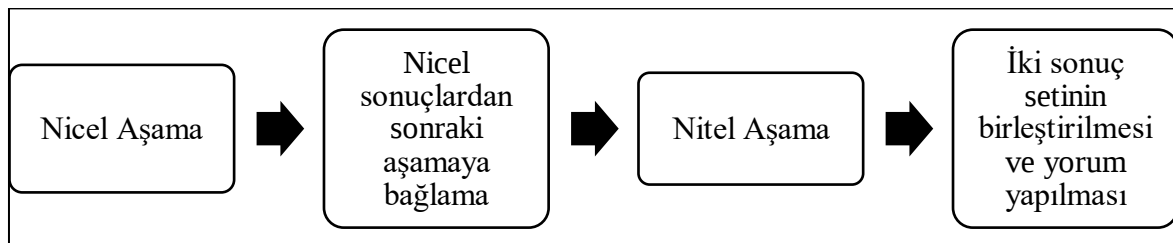
- Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder.
- Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek (bütün oluşturmak) kaydıyla harmanlar (bütünleştirir veya birbirine bağlar).
- Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir.
- Bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır.
- Bu, prosedürleri, felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır.
- Bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir (Creswell ve Clark, 2014, s. 6).

Tüm bunların yanında araştırmacının karma yöntem araştırmasının bazı avantajlar ve dezavantajlara sahip olduğunu bilmesi gerekebilir. Karma yöntem araştırmasının içerdiği bazı avantajlar şunlardır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 21):

- Kelimeler, resimler ve anlatılar sayısal verileri anlamlandırmak için kullanılabilir.
- Sayısal veriler de kelimelere, resimlere ve anlatılara açıklık getirmek için kullanılabilir.
- Araştırmacı tek bir yöntem veya yaklaşımla sınırlı olmadığından araştırma sorusuna daha geniş ve daha kapsamlı bir şekilde cevap verebilir.
- Araştırmacı aynı çalışma içerisinde iki yöntemi kullanarak bir yöntemin zayıf yönlerini diğer yöntemin güçlü yönleri ile giderebilir.
- Farklı yöntemlerden elde edilen bulguların birleştirilmesi ve bir yönteme ait bulguların diğer yöntemin bulgularıyla desteklenmesi daha güçlü kanıtlar sağlayabilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırmak için kullanılabilir.

Karma yöntem araştırmasının dezavantajlarını ise maliyetli olması, verilerin analizinin fazla zaman alması, tek bir araştırmacının hem nitel hem de nicel süreçleri işletmesinin zorluğu olarak sıralayabiliriz (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 21). Karma yöntemlerin kullanılması konusunda tek bir yaklaşım yoktur; nitel ve nicel yöntemler farklı biçimlerde bir araya getirilebilmektedir. Bazen araştırma desenlerinde nicel yöntemler ön plana çıkarken diğerlerinde nitel yöntemler ağırlıkta olabilmektedir. Diğer bazı karma yöntem araştırmalarında ise her iki yöntem eşit olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 327).

Bu araştırmada, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla birinci aşamada nicel yöntemin, ikinci aşamada ise nitel yöntemin kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma araştırma desen deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma araştırma yaklaşımı bir karma yöntem desendir. Bu yaklaşımda birinci aşamada nicel verilerin toplanıp analiz edildiği daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamanın planlandığı iki proje aşamasından oluşmaktadır. İkinci aşamada nicel verileri daha detaylı açıklamak için nitel veriler toplanır (Creswell, 2017, s. 224).



Şekil 2. Karma araştırma yönteminin aşamaları (Clark ve İvankova, 2018, s. 122).

Nicel aşama tamamlanıp nitel aşama başladıktan sonra bu iki aşamanın ilişkilendirildiği zaman ve her iki aşamadan elde edilen sonuçlar birlikte yorumlandığı zaman nicel ve nitel yöntemler karma hale getirilmiş olur (Clark ve İvankova, 2018, s. 122).

3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü

Nicel araştırma, olay ya da durumlar arasındaki nedensel ilişkileri test etmek üzere deneysel yöntemlerin ve nicel ölçümlerin yapılmasını gerektiren bir araştırma türüdür (Hoepfl'dan aktaran Yeşil, 2015, s. 52). Araştırmanın nicel bölümü deneysel desen şeklinde düzenlenmiştir. Deneysel desen, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desen, bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacı ile araştırmacının kontrolünde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, toplanmak istenen verilerin üretilmesi çalışmasıdır. Bu desende, araştırmacı var olan ortamda belli konularda belli kurallarla çalışabileceği gibi çoğu zaman belli koşullar yaratarak belli kurallarla çalışacağı yapay bir ortam oluşturmaktadır. Her iki durumda da veri elde etme işlemi araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011, s. 115).

Bu araştırmada Sosyal bilgiler eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla deneysel desenlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ekiz (2009, s. 112)'in belirttiğine göre eğitimde pek çok araştırma aslında klasik deneysel yöntem yerine yarı deneysel yöntemle dayanmaktadır. Klasik ve yarı deneysel yöntem arasındaki en belirgin farklılık yarı deneysel yöntemde grupların (kontrol ve deney grupları) oluşturulması rastgele değil ölçümlerle yapılırken klasik deneysel yöntemde bu grupların seçiminin rastgele olmasıdır. Klasik deneysel yöntemde araştırma yapılacak kişiler üzerinde kontrol sağlama olanağı oldukça sınırlı olduğu için yarı deneysel yöntemden yararlanılır.

Bu araştırmada, yarı-deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014, s. 208). Araştırmada gruplar deney grubu ve kontrol grubu şeklinde oluşturulmuş, eşleştirilen gruplar deney grubu ve kontrol grubu olarak seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel işlem bölümünde deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf

modeli kapsamında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise dersin işlenişine müdahale edilmemiştir.

3.3. Araştırmanın Nitel Bölümü

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırmanın en temel özelliği üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır. Üzerinde araştırma yapılan olay, olgu ve konular birbiriyle bir etkileşim içerisinde olduğundan birinin diğerine etkide bulunması bunların uzun bir süre içerisinde olduğundan anlaşılmaya çalışılması ve böylece meydana gelebilecek değişimlerin daha iyi anlaşılması söz konusudur. Bu özelliklerinden dolayı nitel araştırma yaklaşımı statik (durağan) olmaktan ziyade süreçsel anlamaya dayanır (Ekiz, 2009, s. 31-33). Nitel araştırmalarda çoğunlukla üç tür veri toplanır: “çevreyle ilgili veri”, “süreçle ilgili veri”, ve algılara ilişkin veri”. Çevreyle ilgili veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ait veriler ise, araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir. Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacının bazı nitel veri toplama yöntemlerini kullanması gerekir. Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır; görüşme (mülakat), gözlem ve doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Bu veri toplama yöntemlerinden görüşme kişilerin deneyimleri, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili doğrudan alıntılar yapılabilmesine olanak sağlar (Patton, 2014, s. 4). Görüşme sırasındaki tüm durumların birbiriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişkilere ve tutarlılıklara bakılır. Görüşmeci, görüşmenin kapsamına ve ne söylemek istediğini anlatan büyük resmin ne olduğuna ve her bireysel durumun bu büyük resimle nasıl bağlantılı olduğuna bakar. Bu bir “bütünsel yorumlama” yöntemidir. Görüşmeden elde edilen küçük veri parçalarının ötesinde, tüm veriler “büyük resmi” yani araştırmanın ana temasını oluşturur (Büyüköztürk vd., 2014, s. 152). Görüşme yönteminin daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla ek soruların sorulabilmesi, alınan cevaplara ve sürecin işleyişine göre değişiklikler yapabilme veya bazı soruları çıkarılabilmesi gibi avantajlarının yanında dezavantajları da vardır. Görüşülecek kişilerin belirlenmesi ve bu kişilerle iletişime geçilmesi, görüşme zamanının

ayarlanması, görüşme yapılacak yere yapılan seyahatlerin süresi, kayıt ve notların yazıya geçirilmesi önemli miktarda zaman gerektirmesi bu dezavantajlardandır (Cansız-Aktaş, 2015, s. 342).

Bu araştırmada Sosyal bilgiler eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli modeline yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymak için görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009, s. 63). Araştırmacı, kapsam ile ilgili başlıkların kontrol listesini, varsayılan ifadeleri ve soruların sırasını sunan bir görüşme rehberine sahiptir (Robson, 2015, s. 347). Sorulara verilen cevapları toplamanın amacı araştırmacıya önceden belirlenmiş soru kategorilerinin sınırlandırmaları ve öngörülere olmadan diğer insanların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatı sağlamaktır (Patton, 2014, s. 21). Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları içerir (Büyüköztürk, vd. 2014, s. 152).

3.4. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, olası olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Tipik durum örnekleme ise araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90-91). Eğer araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir. Buradaki amaç tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 120-121).

Araştırma okulunun seçilmesinde, araştırmacının ulaşım olanağının elverişli olması, araştırma maliyetinin göz önüne alınması, araştırma esnasında okul dışı etkinlikler

yapılacağından gerekli izinlerin verilmesi, öğrencilerin uygulama için istekli olmaları, okulun teknolojik materyallerinin yeterli olması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale ili merkezinde bulunan resmi bir ortaokulun 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 5-A, 5-B, 5-C ve 5-D şubeleri oluşturmuştur. Uygulama yapılacak okulun belirlenmesinin ardından deney ve kontrol gruplarının tespit edilmesi aşamasına gelinmiştir. Bu aşamada deney ve kontrol gruplarını belirlemek üzere çalışma grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan bilim, teknoloji ve toplum ünitesi başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ele alınan istatistiksel işlemlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1

Akademik Başarı Testi Puanlarının Grup (A-B-C-D) Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	133,340	4	33,335		
Grup içi	2316,660	132	17,550	1.899	.114
Toplam	2450,000	136			

Tablo 1’de 5. sınıf öğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum ünitesi öntest akademik başarı puanlarının grup (A-B-C-D) değişkenine göre farklılığı için tek yön varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin başarı puanları grup değişkenine göre farklılık göstermemiştir [$F_{(4-136)} = 1,899$; $p > ,05$]. Başka bir ifade ile grupların başarı testine yönelik ön bilgilerin benzer olduğuna ulaşılmıştır. Bu durumda hangi şubelerin deney hangi şubelerin kontrol grubunu oluşturacağını belirlemede seçkisiz atama kullanılmış ve gruplar kura ile belirlenmiştir. Böylece 5-B sınıfındaki öğrenciler deney grubunu; 5-D sınıfındaki öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra grupların birbirine göre istatistiksel açıdan farklı olup olmadıkları test edilmiştir. Bu amaçla, deney ve kontrol grupları bilim, teknoloji ve toplum ünitesi başarı testi öntest sonuçlarına göre karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı testine yönelik ön test toplam puan ortalamalarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2

Başarı Testi Öntest Ortalama Puanlarının Grup Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	32	18,44	3,75	51	,249	,804*
Kontrol	30	17,00	4,28			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, gruplar arasında ön test toplam puan ortalamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(51)} = ,249, p > ,05$]. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının bilim, teknoloji ve toplum ünitesi ön test akademik başarı puanları birbirine denktir.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test puanlarına göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Ortalama Puanlarının Grup Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	32	154,00	13,84	51	-,832	,409
Kontrol	30	151,00	9,19			

Tablo 3’te incelendiğinde, gruplar arasında ön test toplam puan ortalamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(51)} = -,832, p > ,05$]. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersine yönelik ön tutumları birbirine denktir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının hem tutum hem de başarı testi sonuçlarına göre deneysel işlemler öncesi birbirlerine denk olma koşulu yerine getirilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış 2 farklı veri toplama aracı ve başka bir araştırmacı tarafından hazırlanmış 1 veri toplama aracı olmak üzere 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde akademik başarı testi ve tutum ölçeği; nitel bölümünde ise görüşme formundan yararlanılmıştır.

1. Akademik Başarı Testi

Bu araştırmada katılımcıların bilim, teknoloji ve toplum ünitesine yönelik akademik başarılarını ortaya koymak amacıyla çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Bu test hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı ders kitapları ve çalışma kitapları ile farklı yayınevlerine ait kitaplardan faydalanılmıştır. Bu doğrultuda ünite kapsamındaki tüm kazanımları kapsayan 30 sorudan oluşan bir başarı testi taslağı oluşturulmuştur. Taslak farklı üniversitelerin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında görev yapan 4 alan uzmanına, 1 sosyal bilgiler öğretmenine, 2 dil uzmanına ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına

sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda test maddelerinde düzeltme yapılması istenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda test maddeleri düzeltilen başarı testi 15 Mayıs 2019 tarihinde araştırmanın da yapıldığı Kırıkkale ili merkezinde yer alan bir ortaokulda, 120 öğrenciye uygulanmıştır. Test toplam puanlarına göre oluşacak alt %27 ile üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark hesaplandığında gruplar arasında normal dağılım görülmediği için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. İki bağımsız örneklemlili t-testinde her gruba ait olan verilerin dağılımlarının normal dağılım göstermesi ve grupların varyanslarının homojen olması gerekir. Mann- Whitney U testi parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız örneklemlili t-testinin nonparametrik testlerdeki karşılığı olarak kullanılır. Mann- Whitney U testinde grupların varyanslarının eşitliği ve verilerin dağılımlarının normal göstermesi şartları aranmaz (Baştürk, 2011, s. 99). Testin güvenilirliği ise madde-toplam korelasyonlarını kullanarak test maddelerinin güvenilirlikleri ve KR-20 katsayısı temel alınarak hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısı, test maddelerine verilen cevapların 1 ve 0 ile puanlandığı durumlarda kullanılır (Baykul, 2015).

Buna göre; bilim, teknoloji ve toplum başarı testinin madde analizi sonucunda aritmetik ortalamasının, $\bar{x}$ = 18,79, standart sapmasının S= 4,90 güvenilirlik katsayısının (KR-20 değeri) ,71, madde korelasyonlarının 0,12 ile 0,54 arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde Nu.	Madde- Toplam Korelasyonu	z Alt %27-Üst %27
1	,30	-3,16***
2	,33	-3,54***
3	,18	-1,80***
4	,41	-4,75***
5	,16	-1,34
6	,12	-1,68
7	,31	-3,60***
8	,12	-1,60***
9	,46	-5,35***
10	,42	-3,16***
11	,49	-5,18***
12	,54	-4,98***
13	,27	-2,49***
14	,31	-3,60***
15	,43	-4,69***
16	,42	-4,73***
17	,21	-2,77***
18	,43	-4,16***
19	,54	-5,55***
20	,34	-3,09***
21	,26	-2,34***
22	,29	-2,38***
23	,43	-4,50***
24	,41	-4,27***
25	,60	-6,20***
26	,50	-6,20***
27	,51	-5,91***
28	,29	-2,92***
29	,41	-4,81***
30	,33	-4,05***

*** p <,05

Tablo 4 incelendiğinde, testte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının ,12 ile ,54 arasında değiştiği ve z-değerlerinin ($p < ,05$) olduğu görülmektedir. Buna göre testteki maddelerin güvenirliliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri

Kazanım Numarası	Soru Numarası	Madde Güçlük İndisi	Ayırt Edicilik İndisi	Durum
1	1	,92	,23	Çıkartıldı
1	2	,81	,33	Çıkartıldı
3	3	,51	,21	Çıkartıldı
5	4	,39	,54	Dahil edildi
3	5	,89	,10	Çıkartıldı
3	6	,90	,10	Çıkartıldı
4	7	,56	,41	Dahil edildi
5	8	,22	,15	Çıkartıldı
3	9	,69	,59	Dahil edildi
1	10	,92	,23	Çıkartıldı
4	11	,73	,54	Dahil edildi
2	12	,82	,49	Çıkartıldı
4	13	,90	,21	Çıkartıldı
2	14	,48	,41	Dahil edildi
2	15	,67	,51	Dahil edildi
1	16	,48	,54	Dahil edildi
5	17	,33	,31	Dahil edildi
1	18	,66	,46	Dahil edildi
3	19	,72	,62	Dahil edildi
4	20	,74	,31	Dahil edildi
5	21	,60	,26	Çıkartıldı
2	22	,31	,26	Çıkartıldı
2	23	,57	,51	Dahil edildi
4	24	,45	,49	Dahil edildi
5	25	,66	,69	Dahil edildi
5	26	,53	,69	Dahil edildi
1	27	,69	,64	Dahil edildi
3	28	,44	,33	Dahil edildi
4	29	,72	,49	Dahil edildi
2	30	,47	,46	Dahil edildi

Madde ayırt edicilik indeks değeri $>,40$ ise madde çok iyi, $,30$ ile $,90$ arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir, $,20$ ile $,29$ arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi, $<,20$ ise madde ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 123). Madde güçlük indeksi değeri ise 0 ile 1 arasında değer alır. Maddeyi doğru cevaplayanlar çoğaldıkça değer 1'e yaklaşır dolayısıyla madde kolaylaşır; 0'a yaklaştıkça doğru cevap veren kişi sayısı azalır madde zorlaşır (Baykul,2015). Bu doğrultuda testten 1,2,3,5,6,8,10,13,21,22. maddeler testten çıkarılmıştır. Teste son şekli verildikten sonra tekrar yapılan güvenirlik katsayısının (KR-20 değeri) $,77$ olduğu görülmüştür.

2. Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından araştırmanın alt problemleri göz önüne alınarak 5 adet sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Bu soruların seçilmesinde mümkün olduğunca araştırmanın genelini temsil etmesine özen gösterilmiştir. Hazırlanmış olan bu soruların güvenilirliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda 1 görüşme sorusu çıkarılmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formunda 4 soruya yer verilmiştir.

3. Tutum Ölçeği

Tutum ölçekleri tutum ölçme yöntemleri içerisinde en önde gelen ve en yaygın olanıdır. Tutum ölçülürken araştırma konusu olan tutum objesi ile ilgili; cümle, sıfat ya da madde/ifadeler dizisi olan bir liste hazırlanır. Bireylerin bu cümle, sıfat ya da ifadeler dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir (Tavşancıl, 2006, s. 107). Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Evin-Gencel (2006) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulama öncesi araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır. Ölçek 16 olumsuz madde, 19 olumlu madde olmak üzere 35 maddede toplanmıştır. Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” seçenekleri olan beş dereceli likert tipi ölçekte olumlu maddeler 5’ten 1’e; olumsuz maddeler ise 1’den 5’e puanlanmaktadır. Ölçekten en az 35, en fazla 175 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların aralıkları ve yorumlanması aşağıdaki gibidir:

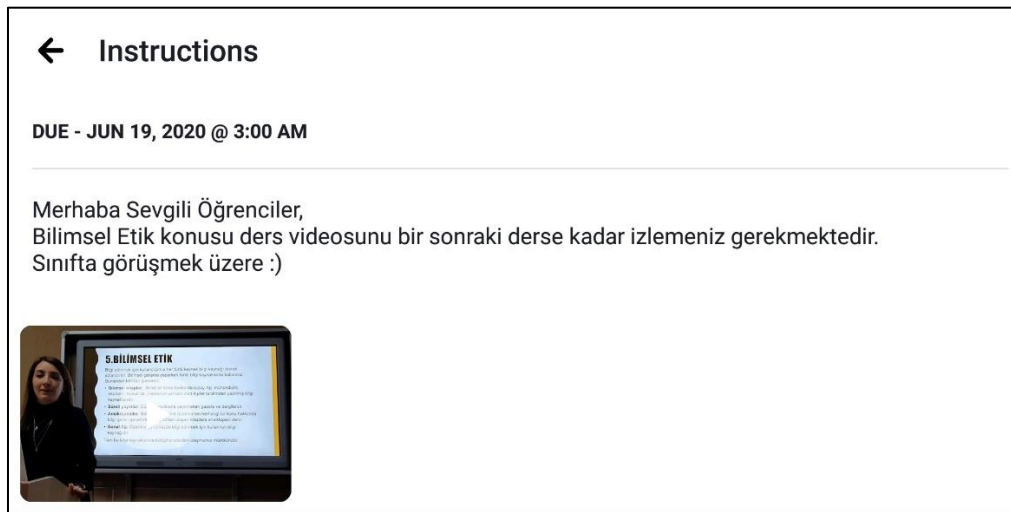
35 ile 58 puanları arası	-----	(1) çok olumsuz
59 ile 91 puanları arası	-----	(2) olumsuz
92 ile 124 puanları arası	-----	(3) orta düzeyde olumlu
125 ile 157 puanları arası	-----	(4) olumlu
156 ile 175 puanları arası	-----	(5) çok olumlu

Araştırmacı tarafından 30 katılımcıya uygulanan ölçeğin iç tutarlılık katsayı 0,95 olarak hesaplanırken bu araştırmada 62 katılımcıya uygulanmış ve iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin tek boyutta toplandığı ifade edilmiştir.

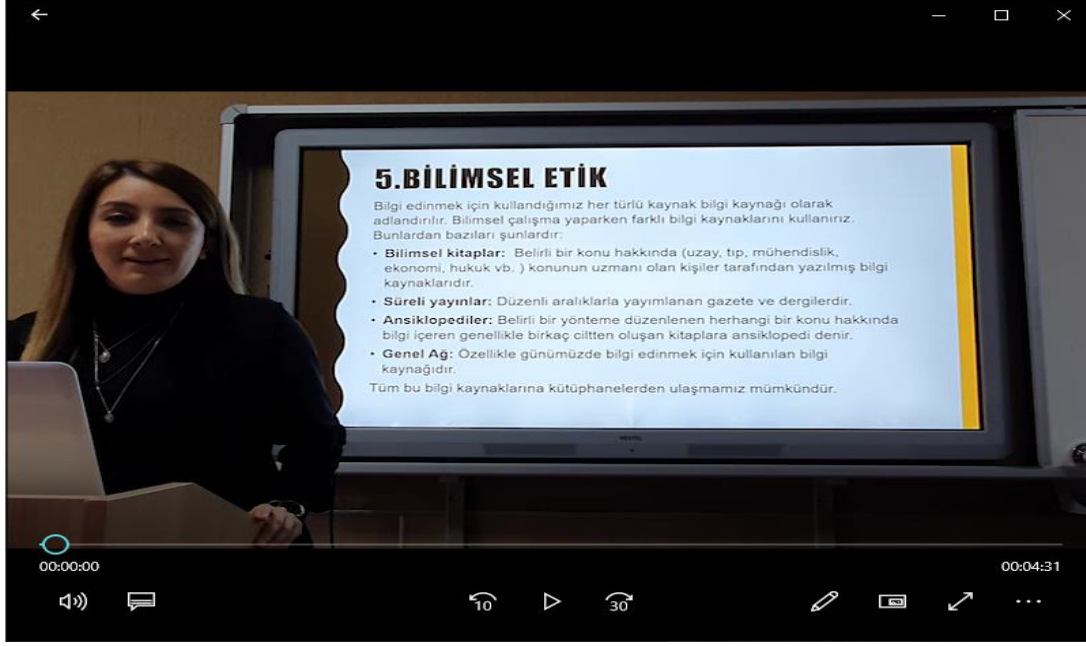
3.6. Uygulama Süreci

Araştırma sürecinin ilk aşamasında alan yazın taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ardından araştırmada kullanılacak ölçme araçları geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada uzman görüşü alma, pilot uygulamalar ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçme araçlarının pilot uygulamaları araştırmanın yapıldığı ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak olan video derslerin içeriği ve etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda video içerikleri düzenlenmiş ve eğitim içerikleri paylaşılan bir web sitesi olan edmodo.com sitesine ilgili haftalarda yüklenmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması, ön testlerin yapılması, deneysel işlemlerin yapılması (4 buçuk hafta), son testlerin ve mülakatların yapılması dâhilinde toplam 6 hafta sürmüştür. Deneysel işlemler her hafta bir etkinlik yapmak şeklinde sürmüştür, etkinlikler genellikle 1 ders saati, bazen de 2 ders saati sürmüştür. Bazı etkinliklerin sonuçları devam eden haftalarda değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde sosyal bilgiler öğretmeninin deneyimleri ve gözlemlerinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda “Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi” araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Birinci hafta çalışma grubuna ön testler (akademik başarı testi, tutum ölçeği) eş zamanlı olarak yapılmıştır. Ardından ön test puan ortalamaları karşılaştırılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubuna ters yüz edilmiş sınıf modeli hakkında bilgi verilmiş ders videolarını izleyecekleri “edmodo.com” web sitesi ve telefon uygulaması tanıtılmıştır. Öğrencilere Teknoloji ve Toplum” konusuna ilişkin ders videosunu bir sonraki derse izleyerek gelmeleri söylenmiştir.



Şekil 3. Edmodo telefon uygulamasına ilişkin örnek bir görüntü



Şekil 4. Ders videosundan örnek bir görüntü

İkinci hafta öğrencilere videoları izleme durumları hakkında sorular sorularak derse başlanmıştır. Öğrencilerin ders videosu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri cevaplanmıştır. Ardından konuyla ilgili resimler gösterilmiş ve öğrencilerden yorum yapmaları istenmiştir. Dersin son 25 dakikasında ise münazara etkinliği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve etkinlik için öğrenciler kura yöntemiyle A ve B olarak iki gruba ayrılmıştır. A grubu teknolojinin olumlu etkilerini; B grubu ise olumsuz etkilerini savunacaktır. Öğrencilerin münazara konuları hakkında araştırma yapabilmesi için derse okulun bilgisayar laboratuvarında devam edilmiştir. İkinci ders saatinde sınıf münazara etkinliğine uygun bir şekilde düzenlenmiş ve etkinlik gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ders saatinde ise öğrencilerden teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerine etkisi ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilere bir sonraki ders için “doğru ve güvenilir bilgi” konusuna ilişkin ders videosunu izlemeleri duyurulur.

Üçüncü hafta drama etkinliği için ders okulun tiyatro salonunda işlenmiştir. Etkinlikten önce Öğrencilerin ders videosu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri cevaplanmıştır. Isınma aşamasında öğrencilerden çember oluşturmaları istenmiştir. Gönüllü bir öğrenci salonun dışına çıkartılmıştır. Çemberdeki öğrencilere her biri farklı renkte olan, farklı malzemelerden yapılan kalemler verilmiştir. Öğrencilerden ellerindeki kalemleri incelemeleri ve ebeye tanıtılmaları istenmiştir. Ebe içeri girdiğinde çemberin ortasına geçmiş ve çemberdeki öğrencilere ve öğretmene “Kalem nedir?” sorusunu sormuştur. Etkinlik sonunda hangi tanımın doğru ve güvenilir olduğu ve nedeni sorulmuştur. Öğrencinin

cevabından sonra çemberdeki öğrencilerin ve öğretmenin aslında birer web sitesi; öğretmenin ise uzman kişiler tarafından açıklamalar yapılan resmî web sitesi olduğu açıklanmış doğru ve güvenilir bilgiye ulaşırken izlenecek adımlar açıklanmıştır. İkinci ders saatinde canlandırma aşaması için öğrenciler kura ile 4 kişilik gruplara ayrılmış ve etkinlik hakkında bilgi verilmiştir. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşırken yapılması ve yapılmaması gerekenleri canlandırmışlardır. Üçüncü dersin son 15 dakikasında canlandırmalar bitmiştir. Öğrenciler ile drama etkinliğinden yola çıkarak soru cevap yöntemiyle konunun değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilere bir sonraki ders için “sanal ortamda güvenlik” konusuna ilişkin ders videosunu izlemeleri duyurulur.

Dördüncü hafta birinci dersin kısmında öğrencilerin ders videosu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri cevaplanmıştır. Öğrencilere konu ile ilişkin olarak sanal ortamı kullanım amaçları, sanal ortamda karşılaştıkları olumsuz olaylar, sanal ortamdaki tehlikeler ve bu tehlikelere karşı almamız gereken önlemler ile ilgili sorular sorulmuştur. Ardından “internet meraya inerse” adlı video izletilmiş ve öğrencilere video hakkında sorular sorulmuştur. İkinci ders saati örnek olay yöntemi ile işlenmiştir. Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan örnek olay basılı şekilde dağıtılmış ve öğrencilere örnek olaya ilişkin sorular sorulmuştur. Üçüncü ders saatinde ise öğrencilerden konu ile ilgili 10 soruluk bir test sınavı hazırlamaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler birbirlerinin hazırladıkları soruları çözmüş ve soruları yazan öğrenciler tarafından cevaplar değerlendirilmiştir.

Beşinci hafta birinci dersin ilk kısmında öğrencilerin ders videosu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri cevaplanmıştır. Ardından öğrencilere farklı yüzyıllarda yaşamış farklı bilim dallarında çalışma yapan dört bilim insanlarının fotoğrafları gösterilip “Bu kişiyi tanıyor musunuz?” “Hangi alanda çalışma yapmış olabilir?” soruları sorulmuştur. Öğrencilerin tahminlerinin ardından kişilerin adı ve çalışmaları açıklanmıştır. Daha sonra “Kimler bilim insanı olabilir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarının ardından bilim insanlarının ortak özelliklerinin neler olduğu tahtaya yazılmıştır. Ek 5’te yer alan çalışma yaprağının öğrenciler tarafından doldurulmasının ardından birinci ders sonlanmıştır. İkinci derste Ek 6’da yer alan biyografiler öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler bu biyografilerden yola çıkarak Ek 7’de yer alan tabloyu doldurmuştur. Dersin son 10 dakikası gönüllü öğrenciler tabloya yazdığı bilgileri diğer öğrencilerle paylaşmıştır.

Altıncı hafta birinci dersin kısmında öğrencilerin ders videosu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri cevaplanmıştır. Öğrencilere “Daha önce araştırma yaptınız mı?”

“Araştırma yaparken nelere dikkat ediyorsunuz ya da etmeliyiz?” soruları sorulmuştur. Ardından öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilmiş ve istasyon tekniği için öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Her gruba A2 kağıtları dağıtılmış ve birinci dersin sonuna kadar 3'er dakika arayla gruplar düdük sesiyle birlikte yer değiştirmiştir. İkinci dersin İlk 10 dakikasında öğrencilerin oluşturdukları ürünler arkadaşları tarafından oylama ile değerlendirilmiştir. Ardından kontrol grubuyla eş zamanlı olarak sosyal bilgiler tutum ölçeği uygulanmıştır. Üçüncü ders saatinde ise yine kontrol grubuyla eş zamanlı olarak başarı testi uygulanmıştır. Deney grubuna iki ders saatinde yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulaması ile uygulama süreci sonlandırılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinde kullanılacak yöntem ve teknikler belirtilecektir. Araştırmada elde edilen veriler, nicel ve nitel verilerin analizi olarak iki alt başlık altında incelenmiştir.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. İlk olarak deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamasında 5-A, 5-B, 5-C ve 5-D sınıflarının başarı ve tutum ölçeklerindeki durumlarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Birbirinden bağımsız ikiden fazla gruptan ya da en az üç düzeyi olan bir bağımsız değişkenin (ölçümler) ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan bir testtir (Taşpınar, 2017, s. 79).

Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ilişkili gruplar t-testi uygulanmıştır. İlişkili gruplar t-testi tek bir grupta, aynı katılımcıların iki farklı durum altında inceleneceğine işaret eder (Salkind, 2015, s. 208).

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmalarında ne tür istatistiksel işlemlerin yapılacağına karar verilmesi için elde edilen bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada her alt problem için normallik testi uygulanmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının hem tutum hem de başarı testi sonuçlarına göre deneysel işlemler öncesi birbirlerine denk olduğu koşulunu gözetmek için

deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler tutum ölçeği ve akademik başarı testi ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test puanlarının karşılaştırılmasında ise puan ortalamaları normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler tutum ölçeği testi son test ortalamalarının karşılaştırılmasında ise puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. 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 kullanılmaktadır (Patton, 2014, s. 453). İçerik analizinde temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Büyüköztürk (2014, s. 247) “içerik analizinde kullanılan süreçlerin yapılacak analizin amacına ve analiz edilecek olan materyalin türüne göre farklılık göstereceğini” belirtmiş genel olarak izlenen iki aşama olduğunu ifade etmiştir:

“1- Araştırmacı analize başlamadan önce kategorileri belirler. Bu kategoriler daha önceden elde edilen bilgilere, kuramlara ya da deneyimlere bağlı olarak şekillendirir.

2- Araştırmacı toplanan betimsel bilgilerle konuya aşına hale gelir ve analizler devam ederken kategoriler ortaya çıkar.”

Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 243) içerik analizinde nitel verilerin şu dört aşamada analiz edildiğini ifade etmişlerdir:

- Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Kodların ve temaların düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Bu doğrultuda yukarıda verilen aşamalara uygun olarak araştırmanın nitel bölümüyle ilgili veriler içerik analiz ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşme formu

ile öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu formdaki veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, daha sonra veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir. Ardından elde edilen bulgular alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Analiz sürecinde öğrencilerin kimlik bilgileri saklı tutularak gerçek isimlerin yerine takma isimler kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (Güvenirlilik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formül kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlamalar arası tutarlılığın %70 ve üzeri olması araştırmanın güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak belirtilmektedir. Bu araştırma kapsamında ise kodlama süreci sonrasında araştırmacılar arasında %80 oranında bir tutarlılık sağlanmıştır. Görüş farklılığı olan noktalarda ise kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanması yoluna gidilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular

1. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleriyle ilgili öntest ve sontestten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6

Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Ön test	32	18,44	1,98	28	8,283	,00*
Son test	30	24,17	3,20			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum ünitesine yönelik akademik başarılarının anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır [$t_{(28)} = 8,283$ $p < 0,05$]. Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik başarı testi puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 18,44$) iken uygulama sonrasında ($\bar{x} = 24,17$) çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle deney grubunda ters yüz edilmiş sınıf modeli ile ders işlemenin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

2. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleriyle ilgili öntest ve sontestten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Ön test	30	17,00	4,28	22	1,13	,270
Son test	30	18,39	3,76			

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum ünitesine yönelik akademik başarılarında anlamlı bir şekilde artış olmadığı saptanmıştır [$t_{(22)} = 1,13$, $p > 0,05$]. Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 17,00$) iken uygulama sonrasında ($\bar{x} = 18,39$) çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle kontrol grubunda geleneksel sınıf modeline bağlı kalınarak ders işlemenin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamada etkili olmadığı söylenebilir.

3. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Son Test Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıralama Ortalaması	Min.	Max.	U	p
Deney	32	46,42	18,00	27,00	2,500	,00*
Kontrol	30	15,58	8,00	17,00		

* $p < 0,05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, gruplar arasında son test sıralama ortalamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($U=2,500$, $p < 0,05$). Bu sonuç, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sıralama ortalamalarının bağımsız değişkenin etkisinden dolayı birbirinden farklı hale geldiğinin bir göstergesidir.

4. Deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilgili öntest ve son testten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9

Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve Son Test Ortalama Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Min	Max.	z	p
Ön test	32	12,42	83,00	121,00	-,946	,344
Son test	30	16,30	93,00	125,00		

Tablo 9’da görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin öntest ve son test sıralama ortalamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($Z=-,946$, $p > 0,05$). Bu bulgudan hareketle deney grubunda ters yüz edilmiş sınıf modeli ile ders işlemenin öğrencilerde sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkisi olmadığı söylenebilir.

5. Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilgili öntest ve sontestten aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Ön test	30	151	9,19	20	,499	,623
Son test	30	149	14,73			

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı bulunmuştur [$t_{(20)} = ,499$, $p > 0,05$]. Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 151$) iken uygulama sonrasında ($\bar{x} = 149$) çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle kontrol grubunda geleneksel yöneteme bağlı kalınarak ders işlemenin öğrencilerde sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkisi olmadığı söylenebilir.

6. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler tutum ölçeği testi sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark mıdır?

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	30	154	13,84	51	,-134	,894
Kontrol	30	153	10,55			

Tablo 11 incelendiğinde Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı bulunmuştur [$t_{(51)} = ,-134$, $p > 0,05$]. Deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 154$) iken kontrol grubu öğrencilerinin de ($\bar{x} = 153$) çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle deney grubunda ters yüz edilmiş sınıf modeli ile ders işlemenin öğrencilerde sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular

1- “Ders saatleri dışında video aracılığı ile ders dinlerken herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Bu zorluklar nelerdi?” sorusuna yönelik bulgular

Deney grubunda yer alan 32 öğrenciden 9’u ders saatleri dışında video aracılığı ile ders dinlerken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zorluk yaşadığını ifade eden bu öğrencilerin ne tür zorluklar yaşadıkları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Ders Saatleri Dışında Video Aracılığı ile Ders Dinlerken Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Zorluklar	Sitede oturum açamama	10
	İnternet bağlantısının kesilmesi	1
	Ev ortamının gürültülü olması	1

Tablo 12 incelendiğinde, ders saatleri dışında video aracılığı ile ders dinlerken zorluk yaşadığını belirten öğrencilerin en çok sitede oturum açma sorunu yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerden bazıları yaşadığı zorlukları Ö.1. “Uygulama sürekli hesabınız açılmıyor uyarısı verdi. Sonunda oturumu açtım ama internet bağlantısı kesildi. Çok sinirlendim.” Ö.12. “Video dersleri izlerken kardeşlerim çok gürültü yaptığı için zorluk yaşadım.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulgusu genel olarak değerlendirildiğinde ise, deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ders saatleri dışında video aracılığı ile ders izlerken herhangi bir zorluk yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

2- “Sınıfta ödev ya da uygulama yaparken herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Bu zorluklar nelerdi?” sorusuna yönelik bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerden 5’i sınıfta ödev ya da uygulama yaparken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zorluk yaşadığını ifade eden bu öğrencilerin ne tür zorluklar yaşadıkları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Sınıfta Ödev ya da Uygulama Yaparken Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Zorluklar	Drama konusunu oluşturma	2
	Etkinliklerin yorucu olması	1
	Etkinliklerin sıkıcı olması	1
	İşbirliğinin olmaması	1

Sınıftaki ödev ya da uygulama yaparken zorluk yaşayan öğrencilerin canlandırma yapma, iş birliği olmaması, etkinliklerin yorucu ve sıkıcı olması gibi nedenlerle zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları yaşadığı zorlukları Ö.6. “Bazen etkinlikler çok sıkıcıydı.” Ö.11. “Etkinliklerin bazılarında çok fazla hareket ettik bu da beni ve arkadaşlarımı çok yordu. Bir de istasyon oyununda arkadaşlarım birbiriyle yardımlaşmadı”. Ö.27. “Drama konusunu oluştururken biraz zorlandım.” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencilerin 27’sinin ise sınıfta ödev ya da uygulama yaparken herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmişlerdir.

3- “Size uygulanan bu yöntem sosyal bilgilerde başka ünitelerde uygulanabilir mi? Bu üniteler hangi üniteler olabilir?” sorusuna yönelik bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerden 24’ü ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgilerde başka ünitelerde de uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modelinin hangi ünitelerde uygulanabileceğine ilişkin görüşleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Sosyal Bilgiler Dersi Ünitelerine Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Üniteler	Kültür ve Miras	14
	Etkin Vatandaşlık	4
	Tüm üniteler	4
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	3
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2

Tablo 14’te deney grubu öğrencileri ters yüz edilmiş sınıf modelinin “Kültür ve Miras” ünitesinde de uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Söz konusu uygulamanın diğer ünitelerde de uygulanabileceğini bazı öğrenciler Ö.20. “Kültür ve Miras tarih konuları olduğu için bu

uygulama o üniteye daha iyi olurdu.” Ö.13. “Bence bütün ünitelerde uygulanmalı çünkü ben bu üniteyi işlerken çok keyif aldım.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 8 öğrenci ise bu modelin başka bir üniteye uygulanamayacağını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir: Ö.18. “Bence en iyi bu üniteye uygulanabilir. Çünkü bu ünite teknoloji ile ilgili.” Ö.7. “Bence en uygulanabilir bu üniteydi başka bir üniteye uygulanamaz”.

4- “Uygulamada en çok nelerden keyif aldınız? Neden?” sorusuna yönelik bulgular

Tablo 15

Öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinde Keyif Aldığı Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Sınıf içi	Drama	9
	Münazara	6
	İstasyon Tekniği	4
	Kompozisyon Yazmak	2
	Çalışma Kağıtları	1
Sınıf dışı	Video dersler	10
	Evde ödev yapmama	1

Tablo 15 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasında en çok sınıftaki eğlenceli etkinliklerden keyif aldığı görülmektedir. Bu durumu öğrencilerden bazıları Ö.10. “Münazaradan çok keyif aldım. Çünkü birbirimizle rekabet halinde olmak çok keyifliydi.” Ö.7. “Drama ve münazaradan çok keyif aldım. Çünkü daha önce hiç böyle etkinlikler yapmamıştık bana çok farklı geldi.” Ö.13. “Ben istasyon oyununda çok keyif aldım. Çünkü bu etkinlikte bireysel değil yardımlaşarak bir bütün olarak çalışmaktan keyifliydi.” Sınıf dışı etkinliklerden keyif alan öğrencilerin ifadeleri ise şu şekildedir: Ö.3. “Video dersleri izlemek çok keyifliydi. Çünkü çok kısa ve öğreticiydi.” Ö.18. “Evde ödev yapmamaktan çok keyif aldım. Çünkü evdeki zamanımı ödev yaparak geçirmek zorunda kaldım.” Ö.11. “Video dersler çok keyifliydi. Çünkü daha önce kimse böyle ders işlememişti.”

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın nicel bulgularına ait sonuçlar ve tartışmalara aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde Bilim, Teknoloji ve Toplum ünitesinin ters yüz edilmiş sınıf modeli ile yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testlerine ilişkin ön test ve son test toplam puanları karşılaştırıldığında başarı puanlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ters yüz edilmiş sınıf modeli ile yürütülen ders sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.
2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde geleneksel yönetime bağlı kalınarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı testlerine ilişkin ön test ve son test toplam puanları karşılaştırıldığında başarı puanlarında anlamlı bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum geleneksel yönetime bağlı kalınarak işlenen ders sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.
3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test toplam puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin bilim teknoloji ve toplum ünitesi başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test ve son test toplam puanları karşılaştırıldığında sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunun gerek ön test puan ortalamaları gerekse son test toplam puanları incelediğinde sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu yüzden ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı düşünülmektedir. Buna göre, ters yüz edilmiş sınıf modeli ile gerçekleştirilen öğretimin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.
5. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum geleneksel yönteme bağlı kalınarak yürütülen ders sürecinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.
6. Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test ve son test toplam puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen ve araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen birçok araştırma olduğu görülmektedir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin akademik başarıyı artırdığı sonucunu destekleyen bir sonuç Erdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur. Eylem araştırması desende tasarlanmış çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modelinin Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğrencilerinin “İpek Yolunda Türkler” ünitesindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen öğretim sürecinin öğrenci başarılarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen bir başka sonuç ise Akgün ve Atıcı (2016)’nın ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende ters-yüz sınıfların öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisini incelediği çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar çalışmanın sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrendiklerini daha iyi hatırladıkları ve derse daha aktif katıldıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Uzun (2019) tarafından yapılan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmış çalışmada ise 7. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim dağıtım tüketim ünitesinde ters yüz edilmiş sınıf modelini uygulayarak öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelediği çalışmasının sonucunda ters ders sürecinin yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının

geleneksel yöntemle bağılı kalınarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2016) ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenci performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların aksine deney ve kontrol grupları başarı testi puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Clark (2015)'in eylem araştırması deseninde ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin katılımı ve performansı üzerine etkisini incelediği çalışmada da ters yüz edilmiş sınıf modelinin akademik başarıyı artırmada katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Jackson (2019) ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığı hatta geleneksel sınıf modeline bağılı kalındığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puanlarının deney grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazındaki bu araştırmaların bir kısmı ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısı artırdığı sonucuna ulaşırken bir kısmı da öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlamadığı sonuçlarını ortaya koymaktadır. Erdoğan (2018, s. 169) araştırmaların sonuçlarındaki bu farklılığın nedenlerini öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıf sürecini iyi bir şekilde planlama ve yürütebilme becerisi, öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılması, tüm öğrenciler için yeterli teknolojik destek imkânların sağlanması, ebeveynlerin ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik bakış açıları olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmadığı ulaşılan başka bir sonuçtur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği öntest puanları incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu yüzden ters yüz edilmiş sınıf modelinin olumlu tutum geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir. Bu sonuç Akdeniz (2019)'in ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları tutumları ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini incelediği çalışması ile paralellik göstermektedir. Akdeniz (2019) karma yöntemde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma desennin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum ölçeği son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Güç (2017) tarafından yürütülen ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmada ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum ölçeği toplam puanları karşılaştırıldığında ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu ters yüz edilmiş sınıf modelinin derse yönelik olumlu

tutum geliştirmede etkili olmadığı sonucu ile örtüşmemektedir. Glynn Jr. (2013) tarafından yürütölen araştırmada ise ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasından sonra öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlar, içerik analizinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Araştırmanın nitel bulguları yedinci alt problemi analiz etmeye yöneliktir. Yedinci alt problemde öğrencilerin tersyüz edilmiş sınıf modeline yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Yedinci alt probleme ilişkin nitel bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir:

Araştırmanın bulgularına göre deney grubunda bulunan 32 öğrenciden 23’ünün ders saatleri dışında video aracılığı ile ders dinlerken zorluk yaşamadığı; 9’unun ise sitede oturum açamama, internetin kesilmesi ve ev ortamının gürültölü olması gibi zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç ile benzerlik gösteren ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin internet bağlantısı, siteye girişte zorlanma, teknik imkanların kısıtlı olması gibi zorlukların yaşandığı çalışmaların olduğu görölmektedir (Akdeniz, 2019; Akgün ve Atıcı, 2016; Akkuş ve Keskin, 2016; Kocabatmaz, 2016; Nayci, 2017).

Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin 5’inin sınıfta ödev ya da uygulama yaparken zorluk yaşadığı ve bu zorlukların nedeninin canlandırma yapma, iş birliği olmaması, etkinliklerin yorucu ve sıkıcı olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin 24’ünün ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde farklı ünitelerde de uygulanabileceğini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ters yüz edilmiş sınıf modelinin “Kültür ve Miras” ünitesinde uygulanabileceğine ilişkin görüş bildirdikleri ise ulaşılan bir başka sonuçtur. Bu sonuç Nayci (2017) ve Akdeniz (2019)’un ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında yer alan öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modelinin yaygınlaştırılması, tüm derslerde uygulanması, diğer sınıflarda da uygulanması yönünde görüş belirttikleri bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasında en çok sınıftaki eğlenceli etkinliklerden keyif aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Nayci (2017)’nin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde ters yüz edilmiş sınıf modelini

değerlendirdiği çalışması ile örtüşmemektedir. Araştırmada öğrenciler en çok sınıf dışı bileşenlerini sevdiklerini belirtmişlerdir.

5.1.3. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçların Karma Edilmesi

Araştırmada karma yöntem kullandığı için nicel ve nitel bulguların sonuçlar ya da tartışma bölümünde bütünleştirilmesi gerekmektedir. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı bu araştırmada ilk olarak nicel veriler ardından nitel veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda nitel veriler nicel verileri yorumlamayı desteklemede kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın deney grubundan elde edilen nicel ve nitel bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir:

Araştırmanın nicel bulgularına göre ters yüz edilmiş sınıf modeli çerçevesinde ders işlenen deney grubunun başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum göre ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu ancak olumlu tutum geliştirmede etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu bağlamda nitel bulgulara yönelik sonuçlara bakıldığında ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasında sınıf dışı ve sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun zorluk yaşamadığı görülmüştür. Ayrıca yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde yaygınlaştırılmasına ilişkin görüş bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nitel bulguların ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı bulgusunu desteklediği görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamasında modelinin en önemli bileşeni olan sınıf dışında gerçekleşen video derslerden değil sınıf içi etkinliklerden keyif aldığı görülmektedir. Bu nitel bulgunun ise ters yüz edilmiş sınıf modelinin olumlu tutum geliştirmede etkisi olmadığı bulgusunu desteklediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının geliştirilmesi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, gelecekte yapılabilecek araştırmalar için şu öneriler getirilebilir:

- Harmanlanmış öğrenme modelinin farklı alt modelleri ile deneysel çalışmalar yapılarak iyi uygulamalar ortaya çıkarılabilir.
- Ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersi ödevlerine ilişkin olumlu tutum geliştirmede etkisi olup olmadığını test etmek için deneysel çalışmalar yapılabilir,
- Ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulamasındaki sorunları ortaya koymak amacıyla alan yazındaki araştırmaların incelendiği bir çalışma yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretim teknolojilerini öğrenme öğretim sürecine dahil etmeleri için teşvik edilmelidir.
- Öğretim teknolojilerinin öğrenme öğretim sürecine dahil edilebilmesi okullardaki teknolojik altyapı sorunları giderilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abeysekera, L. ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Akdeniz, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akgündüz, D. ve Akınoğlu, O. (2017). Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 69-90.
- Akgündüz, D. (2014). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkuş, M. ve Keskin, Y. (2016). Harmanlanmış öğrenme modeliyle ilgili öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2), 338-347.
- Aksoğan, M. (2011). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Altınışik, S. (2001). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 9.
- Ash, K. (2012). Educators view “flipped” model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), 6-7.
- Azizan, F. Z., (2010). *Blended learning in higher education institution in Malaysia*. Proceedings of Regional Conference on Knowledge Integration in Information Technology konferansında sunulmuş bildiri, Malezya.
- Balaman, F. (2010). *Hibrit öğrenme modelinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Balcı, E. (2017). *Harmanlanmış öğrenme algısı: İngilizce hazırlık programında öğrenci ve öğretmen deneyimleri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Balcı, M. (2008). *Karma öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, R. (2011). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. United States of America: International Society for Technology in Education. 1 Haziran 2019 tarihinde https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40900327/Flip_Your_Classroom-Reach_Every_Student_in_Every_Class_Every_Day.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bergmann, J., Overmyer, J. ve Wilie, B. (2011). The flipped class: Myths vs. reality. *The Daily Riff*, 1(4). 5 Ağustos 2019 tarihinde <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> sayfasından erişilmiştir.
- Boyacıoğlu, S. (2015). *The evaluation of blended learning in a private course*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caner, M. (2009). *İngilizce öğretmenliği programı öğretmenlik uygulaması dersi için harmanlanmış öğrenme modeli üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Ceylan, V.K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Chen, L. L. (2016). Impacts of flipped classroom in high school health education. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(4), 411-420.
- Christensen, C. M., Horn, M. B. ve Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. 2 Ağustos 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED566878> sayfasından erişilmiştir.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115.
- Collopy, R. ve Arnold, J. M. (2009). To blend or not to blend: online-only and blended learning environments. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 85-101.
- Creswell, J.W. ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı.
- Çakmak, Z. ve Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Current Research in Education*, 2(1), 29-41.
- Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelickcan, Ş. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının yeri ve önemi. Refik Turan, A. Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar- II* içinde (s. 164-177). Ankara: Pegem Akademi.

- Çobanoğlu-Ateş, A. (2013). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davies, R. S., Dean, D. L. ve Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Döş, B. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1-4.
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. 2 Ağustos 2019 tarihinde https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34212799/PROJE_ODEV_KA_YNAKLARI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ekemini, T.A. (2015). Blended learning opportunities and challenges in mathematics education: perspective in higher education. *South American Journal of Academic Research*, 2 (1), 2 Ağustos 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/281509699_BLENDED_LEARNING_OPPORTUNITIES_AND_CHALLENGES_IN_MATHEMATICS_EDUCATION_PERSPECTIVE_IN_HIGHER_EDUCATION sayfasından erişildi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeliyle Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarılarının Geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 193-213.

- Eroğlu, F. (2018). *Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evin Gencil, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Findlay-Thompson, S. ve Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Garrison, D.R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet And Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). *Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi*. Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Dubai.
- Guan, S. (2013). *Flipped learning driven by students: a case study of a foreign language class*. International Conference of Education, Research and Innovation konferansında sunulmuş bildiri, İspanya.
- Güç, F. (2017) *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Güzer, B. ve Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 4596-4603. 5 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281401009X> sayfasından erişilmiştir.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Hofmann, J. (2011). Top 10 challenges of blended learning. *Training*, 48(2), 12-13.

- Hwang, G. J., Lai, C. L. ve Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of computers in education*, 2(4), 449-473.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jackson, N. (2019). *Beneficial or Not: Flipped Learning in an Elementary Mathematics Classroom*. Doktora Tezi, California State University, Monterey Bay.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Kaya, Z. (2014). *Harmanlanmış öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf içi öğretim becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.
- Koçoğlu, E. ve Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37.
- Lage, M. J., Platt, G. J. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Latif, A., Waznah, S., Matzin, R., Jawawi, R., Mahadi, M. A., Jaidin, J. H. ve Shahrill, M. (2017). Implementing the flipped classroom model in the teaching of history. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 374-381.
- Little, C. (2015). The flipped classroom in further education: literature review and case study. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(3), 265-279.
- Lo, C. K. ve Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4.

- Mahiroğlu, A. ve Usta, E. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Yüksek Lisans Tezi, Montana State University, Montana.
- Marunić, G. ve Glažar, V. (2015). Challenges of Blended Learning. *International journal for science, technics and innovations for the industry*, 3, 61-64.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: a user's manual*. New Jersey: Prentice Hall.
- Memişoğlu, H. ve Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. Edutopia. *Posted online*, 24, 02-12. 19 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller> sayfasından erişilmiştir.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used?. *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. ve Gosselin, K. (2013). Flipping classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597-599.
- Moskal, P., Dziuban, C. ve Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea?. *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23.
- Nayci,Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oliver, M. ve Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed?. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-33.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Pozolinski, C. J. (2015). *Effects of flipped classroom on student learning and attitudes in social studies*. University of Wisconsin: Wisconsin Graduate School.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: new methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Salkind, N. (2015). *İstatistikten nefret edenler için istatistik* (A. Çuhardaroğlu Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Sartepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sartepeci, M. ve Çakır, H. (2015). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin derse katılımı ve akademik başarısına etkisi: sosyal bilgiler dersi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 203-216.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (69), 115-126.
- Shand, K. ve Farrelly, S. G. (2018). The Art of Blending: Benefits and Challenges of a Blended Course for Preservice Teachers. *Journal of Educators Online*, 15(1). 28 Haziran 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ1168949> sayfasından erişilmiştir.
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software*, 1, 1-11. 15 Haziran 2019 tarihinde <http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Slomanson, W. R. (2014). Blended learning: A flipped classroom experiment. *Journal of Legal Education*, 64(1), 93-102.
- Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A. ve Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse Education Today*, 32(4), 464-468.
- Staker, H. ve Horn, M.B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Insittute.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 7.
- Taşpınar, M. (2017). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Uluyol, A. G. Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği, Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Unruh, T., Peters, M. L. ve Willis, J. (2016). Flip this classroom: A comparative study. *Computers in the Schools*, 33(1), 38-58.
- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-113.
- Uzun, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Ünal, Z. ve Ünal, A. (2017). Comparison of student performance, student perception, and teacher satisfaction with traditional versus flipped classroom models. *International Journal of Instruction*, 10(4), 145-164.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137.

- Üstün, A.B. (2011). *BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Voci, E. ve Young, K. (2001). Blended learning working in a leadership development programme. *Industrial and commercial training*, 33(5), 157-161.
- Watson, J. (2008). Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. North American Council for Online Learning. 15 Şubat 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED509636> adresinden erişilmiştir.
- Wilson, D. ve Smilanich, E. M. (2005). *The other blended learning: a classroom-centered approach*. John Wiley & Sons.
- Winter, J. W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *TechTrends*, 62(2), 176-183.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yeşil, R. (2015). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. Remzi Y. Kıncal (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 51-84). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yıldız, T.T. (2016). *Harmanlanmış öğrenmenin antrenör eğitimindeki akademik başarıya ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, R., Gümüş, S. ve Okur, R. (2005). *Türkiye’de yüksek örgün öğrenimde çevrimiçi öğrenme*. Uluslararası Bilişim Kongresi, Eskişehir.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 255-260.

EKLER

EK 1. Etik Beyan Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2020-E.10508



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu**



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.11.2019 tarih ve E.139242 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Büket ŞEREFLİ'nin, Doç.Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA'nın** danışmanlığında yürüttüğü *"Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Modeli: Akademik Başarıya, Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **07.01.2020** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı**

Araştırma Kod No: 2020-44

Ek: 1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi : <http://etikkomisyonu.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Burak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Tez İzin Yazısı



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79140815-605.01-E.5586110
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Buket ŞEREFLİ)

16/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
21/01/2020 Tarih ve 1563890 sayılı yazısı, 2020/2 Nolu Genelgesi.

b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/02/2020 tarih ve 7201
sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma yarışma anket ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri
bir İli kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi
(a) Genelge ile karara bağlanmıştır.

Gazi Üniversitesi Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler
Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Buket ŞEREFLİ'nin, Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA'nın
danışmanlığında yürütmekte olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme
Modeli Akademik Başarıya Tutumu, Etkisi ve Öğrenci Görüşleri " konulu tez hazırlama
çalışmasıyla ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı 5. Sınıf öğrencilerine
uygulama çalışmalarını yapılabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal
Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Buket ŞEREFLİ, tarafından Doç. Dr. Cemil Cahit
YEŞİLBURSA'nın koordinatörlüğünde hazırlamakta olduğu " Sosyal Bilgiler Öğretiminde
Harmanlanmış Öğrenme Modeli Akademik Başarıya Tutumu Etkisi ve Öğrenci Görüşleri "
konulu tez hazırlama çalışmasına ilişkin Merkezde bulunan 5. Sınıf
öğrencilerine uygulama çalışmalarının yapılması tüm sorumluluğun Okul Müdürlüğüne ait
olması kaydıyla yapılabilmesi ve yapılan tez uygulama çalışmanın bitiminden sonra
hazırlanan raporun bir suretinin Müdürlüğümüz Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim
Şubesine gönderilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
16/03/2020

Mehmet Ercan ASLANTAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fabrikalar Mah. Ulubatlı Hasan Cad. No:39 B Blok Kat 2 Oda
No: 214
Elektronik Ağ: kırıkale.meb.gov.tr
e-posta: kırıkalemem@meb.gov.tr

Bilgi için: Ahmet TAŞTEKİN VHKİ

Tel: 0 (318) 222 01 33
Faks: 0 (318) 224 24 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6083-8ff1-325b-a7a2-3117 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Ders Planları

I. BÖLÜM	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Öğrenme alanının adı	Bilim, teknoloji ve toplum
Önerilen süre	120 dakika
II. BÖLÜM	
Kazanım	Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.
Öğretme - öğrenme yöntem teknikleri	Münazara
Kullanılan eğitim teknolojileri- Araç ve gereçler	Akıllı tahta
Dikkati çekme	Bu bölümde öğrencilere teknolojik aletler kullanan ve iletişim kurmayan bir aile; teknolojik alet kullanmayan ve iletişim halinde olan bir aile olmak üzere iki resim gösterilir. Bu iki resim arasındaki farkları sorulur. Ardından bu farklılıkların neden kaynaklandığını resimlerden yola çıkarak açıklamaları istenir.
Güdüleme	Öğrencilere çevremizdeki olaylar ve durumlardan yola çıkarak teknoloji kullanımının insan hayatı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin aktarılacağı söylenir.
Derse geçiş	“Arkadaşlar teknoloji geliştikçe teknolojinin hayatımıza etkileri de artmıştır. Bu etkileri olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olarak gruplandırmak mümkündür. Sizlerle bu derste teknolojinin insan hayatına olumlu ve olumsuz etkilerini tartışacağız.” ifadesi aktarılır
Öğretim öğrenme süreci	Öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanır. Öğrencileri üç gruba ayırınız. Kura yöntemi ile teknolojinin insan hayatı üzerindeki olumlu etkilerini savunacak grup ile olumsuz etkilerini savunacak grubu ve jüri olacak grubu belirleyiniz. Gruplara görevlerini anlatınız. Sınıf ortamını (sıraları) münazara gruplarına göre düzenleyiniz. Gönüllü olan grubun savunmasıyla münazarayı başlatınız. Ders saatinin son 10 dakikasında jüriden kararını açıklamasını isteyiniz. İkinci ders saatinin ilk 10 dakikasında öğrencilerden defterlerine düzenledikleri münazaradan da yola çıkarak teknoloji kullanımının insan hayatı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini yazmalarını isteyiniz.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerden teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisi ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenir.

EK 3. (devam) Ders Planları



EK 3. (devam) Ders Planları

I. BÖLÜM	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Öğrenme alanının adı	Bilim, teknoloji ve toplum
Önerilen süre	120
II. BÖLÜM	
Kazanım	Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
Öğretme - öğrenme yöntem teknikleri	Drama
Kullanılan eğitim teknolojileri- Araç ve gereçler	Kalem, renkli kağıtlar
Hazırlık	Öğrencilerden bir çember oluşturmalarını istenir. Gönüllü bir öğrenciyi ebe seçilip sınıfın dışına çıkarılır. Çemberdeki öğrencilere her biri farklı ebat ve renkteki kalemler verilir. Öğrencilerden kendilerine verilen kalemi incelemelerini ve ardından ebenin görmeyeceği şekilde saklamaları istenir. Öğretmen de çembere dahil olur. Sınıfın dışına çıkarılan ebe sınıfa çağırılır ve “Kalem nedir?” sorusunu çemberdeki öğrencilere sormasını istenir. Çemberdeki öğrencilerden ebe öğrencinin sorusuna kendilerine verilen kalemle yola çıkarak cevap vermelerini isteyiniz. Etkinlik sonunda ebe olan öğrenciye hangi kalem tanımının doğru ve güvenilir olduğunu ve nedenini sorunuz. Ardından çemberdeki diğer öğrencilere de aynı soruları sorunuz.
Canlandırma	Renkli kağıtlardan kesilen pullardan her öğrenciye bir tane seçtiriniz. Aynı rengi seçen öğrencilerin bir grup oluşturmalarını isteyiniz. Böylece sınıfta 4 grup oluşacaktır. 2 küçük kâğıda “doğru” iki küçük kâğıda “yanlış” yazınız ve sırayla gruplardan bu kağıtlardan bir tanesini almasını sağlayınız. “Yanlış” yazan kağıtları alan gruplardan sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için yapılması gerekenleri içeren birer hikâye canlandırmalarını isteyiniz. “Doğru” yazan kağıtları alan gruplardan ise diğer iki grubun canlandığı hikayelerdeki yanlışları bulup doğru adımları izleyerek yeniden hikayeleri canlandırmalarını isteyiniz Etkinlik sonunda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için uygulanacak adımları ve kaçınılması gerekenleri öğrencilerle tartışınız.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve değerlendirme	Dersin sonunda öğrencilerden çember oluşturup oturmaları istenir. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için uygulanacak adımları ve kaçınılması gerekenleri etkinliklerden yola çıkarak açıklamaları istenir.

EK 3. (devam) Ders Planları

I. BÖLÜM	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Öğrenme alanının adı	Bilim, teknoloji ve toplum
Önerilen süre	120 dakika
II. BÖLÜM	
Kazanım	Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.
Öğretme - öğrenme yöntem teknikleri	Örnek Olay
Kullanılan eğitim teknolojileri- Araç ve gereçler	Akıllı tahta
Dikkati çekme	Öğrencilere “Kullandığınız internet siteleri, sosyal medya siteleri/uygulamaları nelerdir? Bu siteleri/uygulamaları hangi amaçlarla kullanıyorsunuz? Bu siteleri/uygulamaları kullanırken olumsuz bir durumla karşılaştınız mı?” soruları sırasıyla sorulur.
Güdüleme	“Arkadaşlar bu dersin sonunda interneti güvenli kullanımı ve mesafeli alışveriş kurallarını, kimlik hırsızlığına karşı almamız gereken önlemleri öğrenmiş olacağız.” İfadesi aktarılır.
Derse geçiş	“Sanal ortam hayatımıza getirdiği kolaylıklar yanı sıra tehlikeleri de getirmiştir. Bu tehlikeler nelerdir? Bu tehlikelerden korunmak için neler yapılabilir?” soruları sorulur.
Öğretim öğrenme süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Dersin ilk kısmında öğrencilere “internet meraya inerse” adlı video izletilir. İzledikleri videodan çıkardıkları sonuçları söylemeleri istenir. Dersin ikinci kısmında örnek olay yönteminden yararlanılacaktır. Öğrencilere mesafeli alışveriş sırasında dikkat edilmesi gereken kuralları göz ardı eden bir bireyin karşılaştığı sorun örnek olay olarak ifade edilecektir. Çeşitli sorularla da çıkarımlar yaptırılacaktır. Hikâyeden hareketle mesafeli alışveriş yaparken dikkat edilmesi gereken kurallar vurgulanacaktır.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerden konu ile ilgili 10 soruluk bir test sınav yazmaları istenir. Hazırladıkları soru kağıtlarının sol üst köşesine ad ve soyadlarını yazmaları ve bu kısmı katlamaları istenir. Ardından öğrencilerin hazırladığı soru kağıtları toplanır ve karmaşık olarak dağıtılır. Öğrencilerin dağıtılan soru kağıtlarındaki soruları çözmeleri ve kağıdın sağ üst köşesine isimlerini yazmaları ardından katlamaları istenir. Sorular çözüldükten sonra soruları hazırlayan öğrencilere kağıtları dağıtılır. Öğrenciler soruların doğru cevaplanıp cevaplanmadığını kontrol eder.

EK 3. (devam) Ders Planları

ÖRNEK OLAY

Fatih'in cep telefonuna tanımadığı bir numaradan mesaj gelir. Mesajda “Tebrikler! Günün şanslı müşterisi olduğunuz için telefon kazandınız!” Hediyeinizi almak için aşağıdaki linke tıklayınız.” Yazmaktadır. Fatih bu mesajı görünce çok sevinir. Mesajdaki linke tıklar ve karşısına daha önce adını hiç duymadığı bir alışveriş sitesi çıkar. Ardından kendisine hediye edildiğini söylenen cep telefonu almak için T.C. kimlik numarası, anne kızlık soyadı, kredi kartı numarası ve şifresi gibi bilgilerin istendiğini görür. Bir an önce telefonun kendine gönderilmesini isteyen Fatih istenen bu bilgileri siteye yazar. Birkaç dakika sonra müşterisi olduğu bankadan kredi kartında bulunan tüm paranın başka bir hesaba aktarıldığını bildiren bir mesaj gelir.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki örnek olaya göre cevaplayınız.

- 1- Fatih bu durum karşısında ne yapmalıdır?
- 2- Fatih'in uyması gereken sanal ortam kuralları nelerdir?
- 3- Fatih mesafeli alışveriş yaparken hangi kurallara uymamıştır?
- 4- Fatih'in yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

EK 3. (devam) Ders Planları

I. BÖLÜM	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Öğrenme alanının adı	Bilim, teknoloji ve toplum
Önerilen süre	120 dakika
II. BÖLÜM	
Kazanım	Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.
Öğretme - öğrenme yöntem teknikleri	Tartışma, Soru-Cevap,Akran Değerlendirme
Kullanılan eğitim teknolojileri-Araç ve gereçler	Akıllı tahta, çalışma yaprakları
Dikkati çekme	Bilim insanlarının fotoğrafları tek tek gösterilir . Her bilim insanı için “Bu bilim insanının adı nedir?” Buluşu nedir? soruları sorulur.
Güdüleme	“Arkadaşlar bu dersin sonunda bilim insanlarının ortak özelliklerinden yola çıkarak bir bilim insanında olması gereken özellikleri öğrenmiş olacağız.” İfadesi aktarılır.
Derse geçiş	Öğrencilere “Kimler bilim insanı olabilir?” sorusu sorulur. Sınıfta bununla ilgili bir tartışma gerçekleştirilir.
Öğretim öğrenme süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Dersin ilk kısmında “çalışma yaprağı 1” öğrencilere dağıtılır. Çalışma yaprağının ilk bölümünde verilen özelliklerden her bilim insanında olması gereken özellikleri işaretlemeleri istenir. Ardından gönüllü öğrencilere işaretledikleri özellikleri neden işaretledikleri sorulur. Çalışma yaprağının ikinci kısmında ise öğrencilerden bir bilim insanının en önemli altı özelliğini önem sırasına göre yazmaları istenir. Öğrencilerin seçtikleri özellikler ve önem sıraları ile ilgili sınıfta bir tartışma gerçekleştirilir. Dersin ikinci kısmında öğrencilerden “çalışma yaprağı 2” ve “çalışma yaprağı 3” te yer alan biyografilere göre “çalışma yaprağı 4” teki tabloyu doldurmaları istenir. Gönüllü öğrencilerden yazdıklarını okumaları istenir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilere bir bilim insanı olduklarını ve dünyanın onlardan bir söz duymak istediği söylenir. Gönüllü öğrencilerden sözlerini sınıfta paylaşmaları istenir.

EK 3. (devam) Ders Planları



Buluş yapanlar ve bilim insanları

EK 3. (devam) Ders Planları

Bilim İnsanın Özellikleri

Aşağıdaki tabloya göre bir bilim insanında olması gereken özellikler neler olabilir? İşaretleyiniz.

Heyecanlı	Meraklı	Kararlı
Titiz	Şüpheli	İşgüzar
Agresif	Sabırlı	İnatçı
Araştırmacı	Karamsar	Gözlemci
Çalışkan	Yalnız	Aceleci
Üretken	Sinirli	Mükemmeliyetçi
Zeki	Asosyal	Hırslı
Hayalperest	Girişimci	Zengin

Size göre bir bilim insanının en önemli altı özelliği hangileridir? Önem sırasına göre aşağıdaki tabloya yazınız.

1		
2	3	
4	5	6

Çalışma Yapağı 1

EK 3. (devam) Ders Planları

Takiyüddin El-Râşid

Verilen metni dikkatli bir şekilde okuyoruz.

TAKİYÜDDİN EL-RÂŞİD (1526-1585)



1577 yılında İstanbul semalarında bir ay boyunca görülen ve Takiyüddin tarafından gözlemlenen kuyruklu yıldızın resmi.

14 Haziran 1526 yılında Şam'da doğan Takiyüddin el-Râşid bin Muhammed bin Mâ'rûf, Osmanlı Devleti'nin yetiştirdiği gök bilimci ve matematikçilerin en önemlisidir. Şam ve Mısır'daki bilim adamlarından çeşitli konularda ders aldığı. Ders aldıkları müderrisler arasında babası da bulunmaktaydı. 1550 yılı civarında İstanbul'a geldi. Dönemin ünlü bilgini ve Saray'ın itibarlı kişisi Hoca Sâdeddin Efendi'nin yakın dostluğunu ve koruyuculuğunu kazandı.

Takiyüddin, Uluğ Bey'in astronomi cetvelinin yeni gözlemlerle düzeltilmesi gerektiğini, çünkü o cetvele göre yapılan hesapların sonuçlarının her zaman doğru çıkmadığını belirten raporunu Sâdeddin Efendi'ye sundu. Sultan'ın katında sözü geçen Sâdeddin Efendi, İstanbul'da Tophane surlarında bir gözlem evi kurulması için III. Murad'dan izin aldı. Sultan bir fermanla, gözlem evinin hemen yapılmasını emrettiği gibi, yöneticiliğine ve yapımına da Takiyüddin'i atadı.

Bu durum uzun sürmedi. Bir takım kıskançlıklara bazı olumsuz bakış açıları da eklenince İstanbul Rasathanesinin ömrü çok kısa oldu. Bazı devlet adamları Hoca Sadettin'in ve Takiyüddin'in ön plana çıkmasına tahammül edemediler. Rasathane'nin uğursuzluk getireceği konusunda, o tarihlerde dünyanın çok yakınından geçen kuyruklu yıldız ve veba salgınının bir uyarı olduğu iddia edildi.

EK 3. (devam) Ders Planları

TYCHO BRAHE (1546-1601)



Tycho Brahe'nin yıldızların birbirine olan uzaklığını ölçme aleti

Brahe, 14 Aralık 1546'da Danimarka'nın, şimdi Knudstrup kentinde soylu bir ailede doğdu. Kral'ın yakın çevresinde yer alan babası, ona Tyge adını verdi. Tyge iki yaşındayken varlıklı ama bir türlü çocuğu olmayan amcası Jörgen Brahe tarafından kaçırıldı. Sonra ailesinin izin vermesi üzerine amcası ve eşi, onu Tostrup'taki kalelerinde büyüttü.

Amcası onun toplumsal konumundaki genç biri için en uygun uzmanlık dalının hukuk olduğunu düşünüyordu. Ne var ki birkaç yıl içinde yaşanan sıra dışı olaylar, genç Tyge'nin ilgi alanının değişmesine ve onun gökbilime yönelmesine yol açtı. Tyge tutkusuyla bağlandığı hobisini gizli gizli sürdürmek zorunda kaldı. Mayıs 1565'te amcası öldü. Onun ölümünün ardından Brahe gökbilimle özgürce uğraşmaya başladı.

Gelecek hakkında bilgi verdiği düşünülen gökbilimciler el üstünde tutulurdu. Ünü hızla yayılan Brahe, bu nedenle Danimarka Kralı II. Frederick'in dikkatini çekti. Kral bu büyük bilim insanından yararlanmak istiyordu. Bu nedenle büyük bir gökyüzü gözlemevi kurmasını sağladı.

Kral II. Frederick hayatını kaybetti. Geçimsiz biri olan Brahe bir süre sonra Saray'da gözden düşmeye başladı. Yeni Kral ve çevresiyle anlaşamadı. Bunun üzerine gözlem araçlarını ve kitaplarını toplayıp 1597'de Danimarka'yı terk etti.

Çalışma Yapağı 3

EK 3. (devam) Ders Planları

Ortak ve Farklı Özellikler

Bilgi yapıtlarındaki metinlerden hareketle aşığda verilen soruları cevaplayınız.

	ORTAK ÖZELLİKLERİ	FARKLI ÖZELLİKLERİ
KİŞİSEL		
BİLİMSSEL		
YAŞAMI		
KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR		

Çalışma Yaprığı 4

EK 3. (devam) Ders Planları

I. BÖLÜM	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Öğrenme alanının adı	Bilim, teknoloji ve toplum
Önerilen süre	120 dakika
II. BÖLÜM	
Kazanım	Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.
Öğretme -öğrenme yöntem teknikleri	İstasyon tekniği, eğitsel oyun, akran değerlendirme
Kullanılan eğitim teknolojileri- Araç ve gereçler	Renkli kalemler, A2 kağıtları.
Dikkati çekme	Sınıftan herhangi bir öğrencinin masasının üzerinden bir eşyası alınır. Ardından öğrencilere bunu kişinin haberi olmadan almanın doğru olup olmadığı sorulur. Durum bilimsel etik ile ilişkilendirilir.
Güdüleme	Öğrencilere “Bu dersin sonunda araştırmalarımızı bilimsel etiğe uygun olarak yapmayı öğreneceğiz.” İfadesi aktarılır.
Derse geçiş	Öğrencilere “Daha önce araştırma yaptınız mı?” sorusu sorulur. Öğrencilerin cevaplarına göre “Araştırma yaparken hangi basamakları izlediniz?” ya da “Bir araştırma yapmış olsaydın hangi basamakları izlemeniz gerekir?” soruları sorulur.
Öğretim öğrenme süreci	Öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanır. Dersin ilk kısmında öğrencileri A, B, C olarak 3 gruba ayırınız. Her grubu kendi içinde 1,2 ve3 olarak 3 gruba ayırılır. Bu gruplara kâğıt ve kalemleri verilir. A B ve C gruplarının 1. gruplarının bilimsel etiğe uygun davranmak ile ilgili afiş oluşturmaları, 2. Gruplarının bilimsel etiğe uygun davranmak ile ilgili bir hikâye yazmaları ve 3. Gruplarının ise bir şiir yazmaları istenir. 3 dakika arayla vereceğiniz komutla 1, 2 ve 3 numaralı grupların yer değiştirmeleri ve yerine geçtikleri grubun görevlerini tamamlamaları istenir. Etkinlik sonunda A, B ve C gruplarının oluşturdıkları afiş, hikâye ve şiirleri arkadaşlarına sunmalarını isteyiniz ve bu afiş, hikâye ve şiirleri sınıf panosuna asılır. Dersin ikinci kısmında öğrencilere aşağıdaki cümleleri sırası karışık olacak şekilde okunur. -Başkalarının fikirlerini, metotlarını, verilerini, uygulamalarını, yazılarını, yapıtlarını ve şekillerini bana aitmiş gibi sundum. -İlk olarak kaynakça hazırladım. -Edindiğim bilgileri ve bu bilgileri hangi kaynaktan elde ettiğimi bir dosya kağıdına yazdım ve bilgilerin asıllarını korumaya özen gösterdim -Çalışmamı yaparken yararlandığım kaynaklara kaynakçada göstermedim. -Bilgi kaynaklarından araştırma konusuna uygun bilgileri derledim. -Kaynakçada araştırmamı yaparken gittiğim kütüphanenin adına yer verdim. -Edindiğim bilgilere asıllarından uzaklaşıp değiştirerek araştırmamda yer verdim. -ilk olarak araştırma konusunu belirledim. -Kaynakçada yararlandığım genel ağ adreslerini göstermedim. Her okunan cümleden sonra öğrencilerin okunan cümle bilimsel etiğe uygunsa ayağa kalkmaları bilimsel etiğe uygun değilse oturmaları söylenir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve değerlendirme	Etkinlik sonunda A, B ve C gruplarının oluşturdıkları afiş, hikâye ve şiirleri arkadaşlarına sunmalarını isteyiniz ve bu afiş, hikâye ve şiirleri sınıf panosuna asılır.

EK 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi Başarı Testi

SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenciler, bu test “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesi ile ilgili neleri bildiğinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara verdiğiniz cevaplar araştırmanın verimliliğini ölçecektir. Bütün soruları cevaplamanızı, boş soru bırakmamanızı önemle hatırlatırım. Bu testin sonunda herhangi bir not almayacaksınız. Elde edeceğimiz veriler tamamen gizli tutulacak, sadece yüksek lisans araştırması çerçevesinde kullanılacaktır.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Büket ŞEREFLİ

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi teknolojinin insan hayatı üzerindeki olumsuz etkisine örnektir?

- A) Gelişen teknoloji ile hızlı ve seri üretim yapılabilir hale gelmiştir.
- B) Teknolojik aletler insan sağlığına zarar veren radyasyon yaymaktadır.
- C) Bankacılık işlemleri, yemek siparişi vb. işlemler genel ağ üzerinden kolayca yapılabilmektedir.
- D) Hastalıkların teşhisi, tedavisi ve takibi teknolojik aletler ile kolaylaşmıştır.

2. Aşağıdakilerden hangisi teknolojinin sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki olumlu etkisine örnektir?

- A) Günlük olaylarla ilgili sosyal medya hesapları üzerinden yapılan bilinçsiz yorumlar insanlar arasında huzursuzluk çıkarmaktadır.
- B) Teknolojinin bilinçsiz kullanımından dolayı insanlar arasında iletişim kopukluğu yaşanmaktadır.
- C) Sosyal medya hesaplarını sık sık kontrol eden bir öğrencinin ders çalışma verimi azalmaktadır.
- D) Teknoloji, insanların kendilerini ilgilendiren konular hakkında kısa sürede bilgi edinebilmesini sağlamaktadır.

3. “Teknolojik gelişmeler sayesinde insanlar kamu hizmetlerinden daha rahat ve hızlı bir şekilde yararlanmaya başlamıştır.”

Buna göre aşağıdakilerin hangisi insanların teknolojik gelişmeler sayesinde daha rahat ve hızlı bir şekilde yararlandığı kamu hizmetlerinden değildir?

- A) Alo 182
- B) E-okul
- C) Youtube
- D) E-devlet

4. Aşağıdakilerden hangisi genel ağın kullanım amaçlarından biridir?

- A) Dergi okuma
- B) Tedavi olma
- C) Kimlik çıkartma
- D) Ev satın alma

5. Aşağıdakilerden hangisi sanal ortamda doğru bilgiye ulaşmak için uygulanacak adımlardan biridir?

- A) Az bilinen genel ağ sitelerini ziyaret etmek
- B) Güncel olmayan siteleri kullanmak
- C) Bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek.
- D) Sanal ortamdaki her bilgiyi doğru kabul etmek

6. Aşağıdakilerden hangisi kredi kartı ile yapılan mesafeli alışverişlerde istenilecek bilgilerden biri değildir?

- A) CVV numarası
- B) Anne kızlık soyadı
- C) Son kullanma tarihi
- D) Kart numarası

7. Aşağıdakilerden hangisi sanal ortamda kimlik hırsızlığı ve dolandırıcılıkla karşılaşmamak için alınacak tedbirlerden biri değildir?

- A) Sanal ortamda kullanılan şifreler doğum tarihi gibi bilgiler içermelidir.
- B) Sanal ortamda kullanılan şifrelerin tümünün birbirinin aynısı olmamasına özen gösterilmelidir.
- C) Şifrelerin kolay tahmin edilemeyen harf, rakam ve işaretler içermesine dikkat edilmelidir.
- D) Sanal ortamda aile bireylerinin adı gibi kişisel bilgiler paylaşılmamalıdır.

8. Bir araştırma yaparken yararlandığımız eserler araştırmanın hangi bölümünde gösterilir?

- A) Giriş
- B) Önsöz
- C) Kaynakça
- D) Sonuç

9. Aşağıdakilerden hangisi güvenli genel ağ adresinin özelliklerinden biridir?

- A) Yazım hatası bulunmaz.
- B) Bedava ürünler vadeder.
- C) Bağlantı adresinde “https://” ibaresi bulunur.
- D) Az bilinen ağ adresleridir.

10. Aşağıdakilerden hangisi genel ağ bağlantılı teknolojik aletleri daha güvenli hale getirmek için alınan önlemlerden biri değildir?

- A) Kullandığımız yazılımların güncel olmasına özen gösterilmelidir.
- B) Lisanslı anti-virüs programları yüklenmelidir.
- C) Bilgisayarımızdaki önemli verileri mutlaka yedeklenmelidir.
- D) Tüm alışverişler kredi kartı ile yapılmalıdır.

11. “Kişisel bilgilerimizi genel ağda kesinlikle paylaşmamalıyız.”

Aşağıdakilerden hangisi sosyal ağlarda paylaşılması gereken bilgilerden biridir?

- A) Sevdığımız filmin adı
- B) Telefon numaramız
- C) Yaşadığımız şehir
- D) Mesleğimiz

12. Aşağıdakilerden hangisi sosyal ağları güvenli kullanmak için dikkat edilmesi gereken kurallardan biridir?

A) Sosyal paylaşım sitelerinde tanımadığımız insanların arkadaşlık isteğini kabul edilmelidir.

B) Sosyal paylaşım sitelerinde sık sık fotoğraf ve video paylaşılmalıdır.

C) Sosyal paylaşım sitelerinde kişisel bilgiler herkesin görebileceği şekilde paylaşılmalıdır.

D) Sosyal paylaşım sitelerinde kişisel bilgilerden bazıları gizlenmelidir.

13. Aşağıdaki davranışlardan hangisi bilimsel etiğe uygun değildir?

A) Başka çalışmalardan yaptığımız alıntıları göstermek

B) Kaynakların aslını korumak

C) Yararlanılan kaynaklara kaynakça bölümünde yer vermek

D) Yararlandığımız çalışmayı kaynak göstermeden kullanmak

14. “Sanal ortamda kimlik hırsızlığı ve dolandırıcılıkla karşılaşmamak için şifrelerin kolay tahmin edilemeyen büyük ve küçük harf, rakam, noktalama işaretleri içermesine dikkat edilmelidir.”

Buna göre aşağıdaki seçeneklerde belirlenen şifrelerden hangisi daha güvenlidir?

A) 1881

B) abcd

C) 4321

D) 29.tb16hz.l

15. Aşağıdakilerden hangisi medya okuryazarlığı becerisine sahip bir bireyin özelliklerinden biri değildir?

A) Medyadaki doğru ve güvenilir bilgilere kısa sürede ulaşabilir.

B) Eleştirel bakış açısıyla ulaştığı bilgileri değerlendirebilir.

C) Medyanın amaçlarına hizmet eder.

D) Medya mesajlarını doğru bir şekilde sorgular.

16. “Medyanın insanlara verdiği mesaj yoğunluğunun fazla olması nedeniyle insanlar, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmakta zorluk yaşamaktadır.”

Aşağıdaki seçeneklerden hangisi medya olarak nitelendirilemez?

A) Mektup

B) Genel Ağ

C) Gazete

D) Televizyon

17. Edison ampülü iki binden fazla yaptığı deneme sonucunda bulmuştur.

Yukarıda verilen bilgide bilim insanlarının hangi özelliğinden bahsedilmiştir?

A) Şüpheli

B) Meraklı

C) Objektif

D) Sabırlı

18. Aşağıdakilerden hangisi araştırma yaparken takip edilmesi gereken aşamalardan biridir?

A) Öğretmenden yardım almak

B) Araştırma konusunu seçmek

C) Genel Ağ üzerinden araştırma yapmak

D) Röportaj yapmak

19. Aziz Sancar’ın; araştırma yapmayı, gözlem yapmayı çok seven, eleştiriye açık, planlı ve objektif bir kişiliği vardır.

Yukarıda verilen bilgide bilim insanlarının sahip olduğu ortak özelliklerden kaç tanesine yer verilmiştir?

A)5

B)4

C)3

D)2

20. “Bir araştırma veya incelemede yararlanılan kaynakları gösteren listeye kaynakça adı verilir.”

Aşağıdakilerden hangisi kaynakça hazırlama kurallarından biri değildir?

A) Yararlandığımız kaynaklar alfabetik sıraya göre dizilmelidir.

B) Yararlanılan süreli yayınların adı, yayın sayısı, yayın yılı, yayınevi adına da yer verilmelidir.

C) Yararlandığımız kaynakların bulunduğu kütüphanenin ismine yer verilmelidir.

D) Yararlandığımız Genel Ağ kaynaklarının bağlantı adresleri kaynakçada yer almalıdır.

21. I. DNA onarım mekanizmaları konusunda yaptığı buluş sayesinde 2015 Nobel Kimya Ödülü’ne layık görüldü.

II. Bilime yaptığı katkılardan ötürü, kuvvet ve ağırlık birimine onun soyadı verilmiştir.

III. 1921 yılında Nobel Fizik Ödülü’nü kazanmıştır.

Yukarıda bazı bilim insanlarına ait bilgiler verilmiştir.

Buna göre verilen bilgilerle bilim insanlarının eşleştirilmesi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

I II III

A) Aziz Sancar Isaac Newton
Albert Einstein

B) Isaac Newton Albert Einstein
Aziz Sancar

C) Albert Einstein Aziz Sancar
Isaac Newton

D) Aziz Sancar Albert Einstein
Isaac Newton

22. Teknolojik gelişmelerle ilgili verilen aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

A) İnsan yaşamına sadece olumsuz etkileri olmuştur.

B) Eğitim, sağlık, ulaşım vb. alanlarda insan yaşamını kolaylaştırmıştır.

C) Bilinçsiz kullanımdan dolayı aile içi iletişimi azaltmıştır.

D) Bilgiye ulaşımı hızlandırmış ve kolaylaştırmıştır

23. I. Ön yargılı olmak

II. Yeniliklere açık olmak

III. Sabırlı olmak

IV. Ümitsiz olmak

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri bilim insanlarının ortak özelliklerindendir?

A) Yalnız II

B) II ve III

C) III ve IV

D) I, II, III ve IV

Gelişme	Etkilediği Alan
Röntgen, mikroskop gibi teknolojik aletler sayesinde hastalıkların teşhisi ve tedavisi hızlandı.	Sağlık
Tren, uçak, otomobil gibi ulaşım araçları sayesinde seyahat süresi kısaldı.	Ulaşım
Cep telefonu, Televizyon, uydu sistemleri ile haberleşme hızlandı.	Haberleşme
Akıllı tahta, tablet ve bilgisayarlar ile eğitim öğretim faaliyetleri yaygınlaştı.	Toplumsal İlişki

24.

- I.
- II.
- III.
- IV.

Yukarıda verilen tablonun
hangi satırında yanlışlık yapılmıştır?

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

25. Aşağıdakilerden hangisi bilim
insanlarının ortaya koyduğu buluşların
yararlarından biri değildir?

- A) Yaşam kalitesini artırmıştır.
- B) İnsanları tüketime alıştırmıştır.
- C) Hayatı kolaylaştırmıştır.
- D) Birçok alanda zaman tasarrufu sağlamıştır.

26. Aşağıdakilerden hangisi araştırmalarımızda kaynakçaya yer vermemizin sağladığı
yararlardan biri değildir?

- A) Çalışmalarımızı okuyan insanların yararlandığımız kaynaklara ulaşabilmesini sağlar.
- B) Bilginin gerçek sahibini göstermemizi sağlar.
- C) Bilginin gerçek sahibi ile iletişime geçmemizi sağlar.
- D) Araştırmamızın güvenilir olmasını sağlar.

27.



Edindiğim bilgileri ve bu bilgileri hangi kaynaktan
elde ettiğimi bir dosya kâğıdına yazdım. Bilgilerin
asıllarını korumaya özen gösterdim. Bu esnada
bilgileri kaynağında yazıldığı şekilde çalışmamda
kullandım.

Gülce'nin bahsettiği araştırma basamağı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Araştırma konusunu seçme
- B) Edinilen bilgileri asıllarını koruyarak not alma
- C) Kaynakça hazırlama
- D) Bilgi kaynaklarından araştırma konusuna uygun bilgileri derler

EK 5. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Ek- 16

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Aşağıda, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla 35 adet tutum ifadesi verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. İfadede yer alan görüş ya da duygunun size ne kadar uygun olduğunu, ifadenin karşısında bulunan bölüme çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Eğer ifade size çok uygunsa “çok uygun” (ÇU), ifade size uygunsa “uygun” (U), ifadenin size uygun olup olmadığı konusunda kararsızsanız “kararsızım” (KS), ifade size uygun değilse “uygun değil” (UD), ifade size hiç uygun değilse “hiç uygun değil” (HU) bölümüne işaret koyunuz. Her bir madde için tek yanıt veriniz. Belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Araş.Gör. İlke EVİN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

AŞAĞIDAKİ İFADELER, SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİZE NE KADAR UYGUNDUR?	Çok Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1.Sosyal Bilgiler, sevdiğim bir derstir					
2.Sosyal Bilgiler dersi ilgimi çeker					
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin bir yararı olduğuna inanmıyorum					
4.Sosyal Bilgiler, sıkıcı bir derstir					
5.Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersini çalışmaktan hoşlanırım					
6.Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli buluyorum					
7.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışmak canımı sıkır					
8.Sosyal Bilgiler dersi beni rahatlatır					
9.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili gezilere katılmaktan hoşlanırım					
10.Sosyal Bilgiler, en az sevdiğim derstir					
11.Sosyal Bilgiler dersini saatlerce çalışsam bıkmam					
12.Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur					
13.Sosyal Bilgiler dersinde kendime olan güvenimin arttığını hissederim					
14.Sosyal Bilgiler kitaplarını, ders saatleri dışında okumaktan hoşlanmam					
15.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım					
16.Sosyal Bilgiler dersi bitince üzüntü duyarım					
17.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam					
18.Sosyal Bilgiler, gereksiz bir derstir					
19.Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili olduğundan müzelere gitmekten hoşlanmam					
20.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım					
21.Sosyal Bilgiler dersi saatleri az olursa mutlu olurum					
22.Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir ders olduğuna inanırım					
23.Diğer dersler yerine Sosyal Bilgiler dersine girmeyi tercih ederim					
24.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışırken yorgunluk hissederim					
25.Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konuları hakkında konuşmaktan zevk alırım					
26.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan hoşlanmam					
27.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araçlar hazırlamaktan hoşlanmam					
28.Sosyal Bilgiler dersinin ülkeme olan sevgimi artırdığına inanırım					
29.Sosyal Bilgiler dersinde farklı kültürleri tanımaktan hoşlanırım					
30.Sosyal Bilgiler dersinin karşılaştığım sorunları çözmemi kolaylaştırdığına inanırım					
31.Sosyal Bilgiler dersinin hoşgörülü olmamı sağladığına inanırım					
32.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin gelecek yaşamımı kolaylaştıracağına inanırım					
33.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili film izlemekten hoşlanmam					
34.Sosyal Bilgiler dersi olmasa okula daha istekli geleceğime inanıyorum					
35.Sosyal Bilgiler dersinde sık sık saate bakma ihtiyacı hissederim					

EK 6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği İzni



Buket Şerefli <buketserelli95@gmail.com>

Tutum Ölçeği

İlke GENCEL <ilkegencel@yahoo.com>

11 Ekim 2018 11:16

Yanıtıma Adresi: "ilkegencel@yahoo.com" <ilkegencel@yahoo.com>

Alıcı: "buketserelli95@gmail.com" <buketserelli95@gmail.com>

Merhaba Buket,
Ölçeği kullanmandan mutluluk duyarım.
İyi çalışmalar diliyorum.
Doc. Dr. İlke Evrim Gencel

Android'de Yahoo Postadan gönderildi

17:21'9e' 9 Eki 2018 Sal tarihinde, Buket Şerefli
<buketserelli95@gmail.com> şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİNİN UYGULANMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Değerli öğrenciler,

Bu görüşmenin amacı Bilim, Teknoloji ve Toplum ünitesinde kullanılan ters yüz edilmiş sınıf modeli hakkındaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu derslerle ilgili aşağıda verilen soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ediyorum. Cevaplarınız bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Görüşleriniz, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına katkı sağlayacağından bizim için değerlidir. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi Büket Şerefli

1- Ders saatleri dışında video aracılığı ile ders dinlerken herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Bu zorluklar nelerdi?

2- Sınıfta ödev ya da uygulama yaparken herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Bu zorluklar nelerdi?

3- Size uygulanan bu yöntem sosyal bilgilerde başka hangi ünitelerde uygulanabilir?

4- Uygulamada en çok nelerden keyif aldınız? Neden?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..