



**EVDE DERS OKULDA ÖDEV MODELİNİN BENİMSENMESİ SÜRECİNİN
YENİLİĞİN YAYILIMI KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

RAZİYE DEMİRALAY

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Raziye

Soyadı : DEMİRALAY

Bölümü : Eğitim Teknolojisi

İmza :

Teslim tarihi : 13.10.2014

TEZİN

Türkçe Adı : EVDE DERS OKULDA ÖDEV MODELİNİN BENİMSENMESİ SÜRECİNİN
YENİLİĞİN YAYILIMI KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

İngilizce Adı : EXAMINING THE PROCESS OF FLIPPED CLASSROOM MODEL
ACCEPTANCE IN THE CONTEXT OF DIFFUSION OF INNOVATIONS THEORY

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: Raziye DEMİRALAY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Raziye DEMİRALAY tarafından hazırlanan “EVDE DERS OKULDA ÖDEV MODELİNİN BENİMSENMESİ SÜRECİNİN YENİLİĞİN YAYILIMI KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Serçin KARATAŞ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Deniz DERYAKULU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Sami ŞAHİN

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hasan ÇAKIR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13/10/2014

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

TEŞEKKÜR

Tez sürecinde değerli önerileriyle çalışmaya katkı sağlayan başta danışmanım Doç. Dr. Serçin KARATAŞ'a, Prof. Dr. Deniz DERYAKULU'na, Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL'e, Doç Dr. Sami ŞAHİN'e, Doç. Dr. Hasan ÇAKIR'a, Doç. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ'a, Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK'a, teşekkürü bir borç bilirim. Ardından veri toplama sürecinde gösterdikleri destekten dolayı başta Mehmet Ali DOĞAN'a, Hüseyin ERDEM'e, Gökhan ERGÜR'e, görüşmelere katılan tüm öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere, velilere; çalışmamı satır satır okuyan Öğr. Gör. İbrahim AKDENİZLİ'ye; gösterdikleri destekten dolayı Nülüfer BOZKURT AKDENİZLİ'ye; Öğr. Gör. Dr. Halime BOZTOPRAK'a, Öğr. Gör. Esmâ Aybüke BAYIR'a, Öğr. Gör. Gaye İpek SAÇLI'ya, Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ'ye, Yrd. Doç. Dr. Türkan KARAKUŞ'a, Ramazan DEMİRALAY'a; verdiği burstan dolayı TÜBİTAK'a ve son olarak eğitim hayatım boyunca, maddi-manevi açıdan her türlü desteklerini esirgemeyen ve bu destekleri ile bu tez çalışmasının da başarıya ulaşmasını sağlayan başta anneme, babama, kardeşlerime ve biricik oğlum Sadettin'e tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Kısacası bu süreçte bana güvenen herkese sonsuz teşekkürler.

**EVDE DERS OKULDA ÖDEV MODELİNİN
BENİMSENMESİ SÜRECİNİN
YENİLİĞİN YAYILIMI KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

RAZİYE DEMİRALAY

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ekim, 2014

ÖZ

Bu araştırmada, bir yenilik olarak Evde Ders Okulda Ödev Modelinin uygulandığı okul içerisinde yayılımı durumunun ve okul içerisindeki paydaşların Evde Ders Okulda Ödev modeli olgusuna ilişkin deneyimlerinin Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramı temelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, olgu bilim çerçevesinde durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler 2013-2014 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde, 11.11.2013-11.08.2014 tarihleri arasında, İstanbul'da İhlas Koleji Bahçelievler Kampüsü'nde çalışmakta olan biri müdür, biri müdür yardımcısı iki yönetici; farklı branşlarda on yedi öğretmen; on yedi öğrenci ve dört veliden elde edilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz, içerik analizi ve doküman analizi yoluyla çözümlenmiş, araştırma soruları temel alınarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak Evde Ders Okulda Ödev Modelinin tabletli eğitimle ilişkilendirildiği; yayılım sürecinde bir değişim ajanının olmadığı; öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen, yönetici-öğretmen, veli-öğretmen sistemlerinde farklı karar aşamalarında bulunduğu; modelin kullanma kararı üzerinde ihtiyaç değişkeninin, kullanmama kararı üzerinde ise öğrencilerin yaş grupları, sınıf düzeyleri, sınava hazırlık durumlarının etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Evde Ders Okulda Ödev Modeline yüklenen ortak anlamın ise öğrenciler açısından yararlı, gözlemlenebilir; öğretmenler açısından karmaşık, tablet kullanımını gerektiren, deneyime bağlı olarak uygun, birkaç ders saatinde veya bütün dersler boyunca uygulanabilir, kurumsal destek algısı gerektiren esnek bir öğrenme modeli olduğu belirlenmiştir.

Gözlem ve doküman analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak da, Evde Ders Okulda Ödev Modelinin uygulanışına yönelik olarak dersler bazında sistematik bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; modelde uygulama sınıf dışında ve ön öğrenmeyi destekleyici basılı

bir materyal olan Ders Takip Yaprakları ile başlamaktadır. Ders Takip Yapraklarının yapısı; izle, katıl, pekiştir, düşün, etkinlik ve paylaş bölümlerinden oluşmaktadır. Sınıf içi uygulamalar ise, Ders Takip Yapraklarının tamamlanması noktasında kontrol, konu sunumu, aktif öğrenme etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. Söz konusu uygulamalar dışında modele; Asistan Öğrenci, Dönüştürülmüş Sınav, Dönüştürülmüş Grup Çalışmaları, Haber Toplantısı, Asansör Konuşması, Alan Gezisi ve Yerinde Öğrenme etkinlikleri de dâhil edilmiştir.

Bilim Kodu : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Teknolojileri Bilim Dalı

Anahtar Kelimeler : Evde Ders Okulda Ödev Modeli, Yeniliğin Yayılımı, Olgu Bilim, Durum Çalışması

Sayfa Adedi : xv+204

Danışman : Doç. Dr. Serçin KARATAŞ

**EXAMINING THE PROCESS OF
FLIPPED CLASSROOM MODEL ACCEPTANCE
IN THE CONTEXT OF DIFFUSION OF INNOVATIONS THEORY**

(Ph.D.)

Raziye DEMİRALAY

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

October, 2014

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the acceptance process case of Flipped Classroom Model and the experience of social system who have adopted this model in the basis of Diffusion of Innovation Theory. This study was carried out as a case study and a phenomenological approach.

The study was conducted in the 2013–2014 Fall and Spring terms at the İhlas College in İstanbul. The participants of the study included two administrators, one of whom was principal and one of whom was vice principal, seventeen teachers, seventeen students and four parents. The data were collected the semi-structured interviews. The data have been analyzed inductively through descriptive analysis and content analysis. Findings and interpretations were made in the scope of the research questions.

In conclusion, Flipped Classroom Model was related to instruction with tablet based learning, that there was no change agent in the acceptance process; social system was within different decision stage; necessity was efficient upon the decision to use the model and students' age groups were efficient upon the decision not to use the model.

Common meaning of the all participant in the study, Flipped Classroom Model was beneficial, useful for students, complex for teachers, required tablet using, proper according to be experienced in learning of participant, practical in lessons at medium and micro level, required the support of school management. There was no problem throughout the process of practicing the model except for the fact that technological problems and students' and their parents' appropriated the traditional learning habit model in the school.

Science Code : Department of Educational Sciences

Division of Educational Technology

Key Words : Flipped/Inverted Classroom Model, Diffusion of Innovation Theory,
Phenomenological Research, Case Study

Page Number : xv+204

Supervisor : Assoc. Prof. Serçin KARATAŞ, Ph.D.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	16
GİRİŞ.....	16
Problem Durumu.....	16
Amaç	21
Araştırmanın Önemi	21
Sınırlılıklar	22
Tanımlamalar	23
BÖLÜM II.....	24
KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE	24
Giriş	24
İnternet Teknolojilerindeki Gelişmeler	26
EDOÖ Kavramı	26
EDOÖ Modeli	27
EDOÖ Modelinin Kuramsal Temelleri	30
EDOÖ Modelinin Kavramsal Temelleri	35
Harmanlanmış Öğrenme: Dünü ve Bugünü	35
Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Tasarımı: Dünü ve Bugünü	38
EDOÖ Modeli ile ilgili Türkiye’deki Mevcut Çalışmalar	41
Yeniliğin Yayılımı Kuramı	42
Yayılımın Yenilik Boyutu	42
Yayılımın İletişim Boyutu.....	43

Yayılmının Zaman Boyutu	43
Yayılmının Sosyal Sistem Boyutu	44
Yapılan Araştırmalar Çerçevesinde EDOÖ Modelinin Yayılmı	44
İlgili Çalışmalar	45
YÖNTEM	49
Araştırmanın Modeli.....	49
Araştırma Ortamı	53
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	56
Gözlem.....	56
Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği	57
Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV	61
BETİMSSEL BULGULAR VE YORUM	61
1. Paydaşların EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Bilgiler	62
1.1. Paydaşların EDOÖ Modeline İlişkin Farkındalık Bilgisi	63
1.2. Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin Uygulanışına ilişkin Sahip Olduğu Bilgiler	73
1.3. Paydaşların EDOÖ Modeli Bilgilerini Edinme Kanalları Bulguları.....	80
2. Paydaşların EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Algılar ve Tutumlar	90
2.1 EDOÖ Modelinin Sağladığı Yararlar.....	91
2.2. Paydaşların EDOÖ Modeline ilişkin Karmaşıklık Algısı	101
2.3. EDOÖ Modelinin Uygulanabilirliği.....	109
2.4. EDOÖ Modelinin Denenebilirliği	118
2.5. EDOÖ Modelinin Gözlemlenebilirliği	120
2.6. Öğretmenlerin EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Tutumlar	121
2.7. Öğretmenlerin Tutumlarında Etkilendikleri İletişim Kanalları	122
3. Katılımcıların EDOÖ Modelini Kullanım Kararları	124
4. Katılımcıların EDOÖ Modeline İlişkin Kullanım Eylemleri	130
5. Öğretmenlerin EDOÖ Modeline İlişkin Kullanım Onayları.....	148
6. Bölüm Özeti.....	153
BÖLÜM IV	160
SONUÇ VE ÖNERİLER	160
Sonuçlar ve Öneriler	160
KAYNAKLAR	165
EKLER	1763
EK 1. EDOÖ Modelini Uygulayan Öğretmenlerle Görüşme Formu	176
EK 2. EDOÖ Modelini Uygulamayan Öğretmenlerle Görüşme Formu	178
EK 3. Öğrencilerle Görüşme Formu	179

EK 4. Velilerle Görüşme Formu	180
EK 5. Yöneticilerle Görüşme Formu	181
EK 6. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-1.....	182
EK 7. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-2.....	186
EK 8. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-3.....	190
EK 9. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-4.....	194
EK 10. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-5.....	196
EK 11. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-6.....	200
EK 12. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-7.....	204
EK 13. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-8.....	209
EK 14. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-9.....	209
EK 15. Velilere Gönderilen EDOÖ Modeli İle İlgili Bilgilendirici Mektup.....	214
EK 16. İzin İsteme Belgesi	216
EK 17. İzin Verme Belgesi-1.....	217
EK 18. İzin Verme Belgesi-2.....	218

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin EDOÖ Modeli Farkındalıkları ve Uygulamaları	17
Tablo 2. Çevrimiçi Öğretimin Sınıflandırılması.....	36
Tablo 3. Durum Çalışması ve Fenomenoloji Araştırma Yaklaşımlarının Özellikleri	50
Tablo 4. Durum Çalışması Özellikleri Temelinde Araştırmanın Özellikleri	51
Tablo 5. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Özellikler	54
Tablo 6. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Dışı Ortamlar Açısından Getirdiği Yenilikler.....	65
Tablo 7. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Ortamı Açısından Getirdiği Yenilikler.....	66
Tablo 8. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Dışı Ortamlar Açısından Getirdiği Yenilikler.....	69
Tablo 9. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Ortamı Açısından Getirdiği Yenilikler	69
Tablo 10. Velilere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Dışı Ortamlar Açısından Getirdiği Yenilikler.....	70
Tablo 11. Öğretmenlerin EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Bilgiler.....	79
Tablo 12. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Kişisel Gelişime Yönelik Yararları	94
Tablo 13. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yararları	95
Tablo 14. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Kişisel Gelişime Yönelik Yararları.....	98
Tablo 15. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yararları	99
Tablo 16. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Kullanımına Yönelik Karmaşıklıklar.....	104
Tablo 17. Öğretmenlere göre EDOÖ Modeline Yönelik Karmaşıklıklar	105
Tablo 18. Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri.....	111
Tablo 19. Öğrencilerin EDOÖ Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	115
Tablo 20. Katılımcıların EDOÖ Modeli Uygulamalarının Aşamaları	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Harmanlanmış öğrenme matrisi.....	37
Şekil 2. Yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde karar evreleri	61
Şekil 3. Bilgi aşamasında sunulan bulgular	61
Şekil 5. Katılımcı gruplar açısından EDOÖ Modelindeki yenilikler.....	72
Şekil 6. EDOÖ Modelinin uygulama basamakları.....	75
Şekil 7. Yenilik bilgisinin öğretmenler arasında yayılımı grafiği	83
Şekil 8. Yeniliği kullanma bilgisinin öğretmenler arasında yayılımı grafiği	85
Şekil 9. Yenilik bilgisinin paydaşlar arasında yayılımı grafiği	89
Şekil 10. İkna aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular	90
Şekil 11. Yeniliğe karşı tutumun öğretmenler arasındaki yayılımı grafiği.....	122
Şekil 12. Karar aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular.....	124
Şekil 13. Uygulama aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular	130
Şekil 14. ÖĞT1 tarafından hazırlanan DTY örneği.....	131
Şekil 15. DTY örneği-devam	132
Şekil 16. DTY örneği-devam	133
Şekil 17. DTY örneği-devam	134
Şekil 18. DTY-izle bölümünden bir görüntü	135
Şekil 19.ÖĞT2 tarafından hazırlanan bir DTY örneği	137
Şekil 20. DTY örneği-devam	138
Şekil 21. DTY örneği-devam	139
Şekil 22. DTY örneği-devam	140
Şekil 23. Onay aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular	148
Şekil 24. EDOÖ Modelinin uygulanışı.....	161

KISALTMALAR LİSTESİ

ATM: The Community of Inquiry Framework-Araştırma Topluluğu Modeli

DKAÇ: Ders Kitabı Analiz Çalışması

DTY: Ders Takip Yaprağı

EDOÖ Modeli: Evde Ders Okulda Ödev Modeli

FLN: Flipped Learning Network- Evde Ders Okulda Ödev Modeliyle Öğrenme Ağı

ISTE: International Society for Technology in Education, Eğitim Teknolojisi Uluslararası Topluluğu

İKUZEM: İpek Üniversitesi Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi

iTEC: Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler Projesi

KYS: Kurs Yönetim Sistemi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEF: Modern Eğitim Fen Üniversitesi

ÖĞT: Öğretmen Katılımcı

ÖRC: Öğrenci Katılımcı

ÖYS: Öğrenme Yönetim Sistemleri

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

SL: Sophia Learning- Sophia Öğrenme

TED: Technology, Entertainment, Design-Yaymaya Değer Fikirler Konferansı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

VEL: Veli Katılımcı

YÖN: Yönetici Katılımcı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve temel kavramların açıklamaları verilmektedir.

Problem Durumu

Yenilik, “birey ya da benimseyici birimler tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, bir uygulama ya da nesnedir” (Rogers, 2003). Yeni olarak algılan şey, çok önceden beri var olduğu halde birey(ler) tarafından yeni fark edilen bir fikir, uygulama ya da nesne olabileceği gibi bireyler tarafından değişikliğe uğratılmış ve yeni bir hal almış bir fikir, uygulama ya da nesne de olabilmektedir. Bu bağlamda çağın ihtiyaçlarına uygun, teknoloji entegrasyonu ile zenginleştirilmiş ve öğrenen merkezli öğretim uygulamaları, çeşitli şekillerde kombine edilerek yeni öğretim uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında üzerinde tartışılmaya başlanılan yeni öğretim uygulamalarından biri de Evde Ders - Okulda Ödev (EDOÖ) Modelidir.

EDOÖ Modeli, yüz yüze öğrenmenin, çevrimiçi ortamlar için modellendiği ve uzaktan eğitimle harmanlandığı bir öğrenme modelidir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımları içerisinde eğitim teknolojilerindeki en önemli gelişme olarak kabul edilmektedir (Johnson, Adams Becker, Estrada ve Freeman, 2014). Bu modelde amaç; öğrencilere zamandan, mekândan ve araçtan bağımsız öğrenme imkânının sunulması ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde öğrenebilecekleri aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Baker, 2000). Artan sayıda araştırmada (Baker, 2000; Fulton, 2012; Bergmann ve Sams, 2012; Gannod, Burge ve Helmick, 2008; Lage, Platt ve Treglia, 2000; Millard, 2012; Milman, 2012; Siegle, 2014; Strayer, 2007),

EDOÖ Modelinin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin, derse katılımlarının arttığı, grupla öğrenme becerilerinin geliştiği, öğrenme üzerinde kontrollerinin arttığı, öğretmenleriyle etkileşimlerinin arttığı ve sınıf yönetiminin kolaylaştığı belirtilmektedir. Bununla birlikte modelin akademik performans, kalıcı öğrenme, bilişsel yük, öğrenmeye motive etme, eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme ve bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu da ifade edilmektedir (Abeysekera ve Dawson, 2014; Baepler, Walker ve Driessen, 2014; Bates ve Galloway, 2012; Enfield, 2013; Kong, 2014; Lemmer, 2013; Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2013; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013; Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O'Dowd, 2010; Talley ve Scherer, 2013; Wilson, 2013). Söz konusu araştırma sonuçları, eğitim alanının dikkatini çekmiş ve okullarda modelin kullanımına ilişkin seyri değiştirmiştir.

Eğitim teknolojilerindeki gelişmelere ilişkin açıklamalarıyla dünya çapında yoğun ilgi gören Horizon Raporu'nda (2014), EDOÖ Modelinin en geç bir yıl içerisinde hızla yayılması ön görülmektedir. Söz konusu ön görüler, bağımsız kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla daha da somutlaşmaktadır. Örneğin 2012 yılında Evde Ders Okulda Ödev Modeliyle Öğrenme Ağı (Flipped Learning Network-FLN, 2012) ve Sophia Öğrenme (Sophia Learning-SL, 2012) tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile birlikte ve 2358 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri 2014 yılı sonuçları karşılaştırıldığında sadece öğretmenler açısından bile benimseme sürecinin varlığı dikkat çekmektedir. İlgili araştırma sonuçlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin EDOÖ Modeli Farkındalıkları ve Uygulamaları

Durum	2012	2014
Öğretmenlerin EDOÖ Modelinden haberdar olması	%73	%96
Öğretmenlerin EDOÖ Modelini en az bir dersinde modeli uygulaması	%48	%78

Kaynak: SL ve FLN, 2014

Tablo 1'e göre öğretmenlerin, modele ilişkin farkındalıkları ve uygulamaları artmıştır. Benzer bir şekilde Speak Up Ulusal Araştırma Projesi (Project Tomorrow, 2013) sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 180.000 ortaokul ve lise öğrencisinden 135.000'nin EDOÖ Modelinin öğrenme için tercih edilebilir bir yöntem olduğunu belirttiği ifade edilmektedir. Ülkemizde ise

geniş ölçekli benzer çalışmalara ulaşmak henüz mümkün olmasa da modelin kullandığı bazı çalışmalara ulaşmak mümkündür.

İpek Üniversitesi Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi (İKUZEM) ile Modern Eğitim Fen Üniversitesi (MEF), resmi web sayfalarında tüm derslerinde EDOÖ Modelini kullanacaklarını ifade eden açıklamalara yer vermektedir (İKUZEM, 2014; MEF, 2014). Bunun dışında Üstünel ve Abi (2013), EDOÖ Modelini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde İngilizce dersinde denediklerini belirtmişlerdir. Göksu (2014) danışmanlığındaki bir GRUNDTVIG projesinde de EDOÖ Modeli uygulanmaktadır.

Görüldüğü üzere, ülkemizde modelin kullanımına ilişkin iki yıl öncesine kadar bir çalışma rastlanmamaktadır. 2014 itibarıyla modeli uygulayan ve uygulayacağını resmi web sayfalarında ilan eden kurum sayılarında artış görülmektedir. Dolayısıyla artışın ve son iki yıldır modele yönelik başlatılan projelerin artmasının, yayılımının hızlandığının göstergeleri olarak kabul edilmesinde bir sakınca görülmemektedir.

Diğer çalışmalardan farklı olarak Demiralay ve Karataş (2014) çalışmalarında, EDOÖ Modelinin ülkemizde kullanıldığı özellikle de yayılım gösterdiği okullara yer vermiştir. EDOÖ Modelinin eğitsel bir yenilik olduğu düşünüldüğünde, kullanımının öğretmenler tarafından alanyazında önerildiği gibi benimsenmesi beklenmeyebilir (Rogers, 2003). Çünkü EDOÖ Modeli uygulamasında öğretmenler her açıdan bağımsızdır. Bu nedenle, öğretmenlerin uygulamada bu modeli nasıl kullandıkları, kullanımlarının öğrencileri, velileri, yöneticileri ve diğer öğretmenleri nasıl etkilediğine ilişkin bir şey bilinmemektedir.

Diğer yandan EDOÖ Modelinin kullanımıyla ilgili bir süreç olarak modelin yayılımı ile ilgili olarak da bir şey bilinmemektedir. Yayılım, “yeni” ile ilgili olarak toplumsal sistemin üyeleri arasında zaman içerisinde belli kanallar aracılığıyla iletişimde bulunma sürecidir (Rogers, 2003). Başka bir deyişle, yenilikle ilgili özel bir iletişim türüdür ve bireylerin algılarına bağlı olarak işlemektedir. Buna göre EDOÖ Modelinin yayılımı durumu dolayısıyla benimsenmesi süreci, okul sistemi içerisinde oluşan öznel algılamalara dayalı olarak gerçekleştirilmektir. Algıların belirlenmesi, nitel çalışmalarla ortaya konulabilir. Bu araştırmada, bir olgu ve yenilik olarak Evde Ders Okulda Ödev Modeli benimsenmesi sürecinin Türkiye'deki bir okuldaki örnek durumu nitel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Duruma ilişkin inceleme ise yayılım kuramları temelinde gerçekleştirilmiştir. Fakat alanyazında yayılım araştırmalarına eleştirel olarak da bakılmaktadır (Downs ve Mohr, 1976; Sveiby, Gripenberg ve Segercrantz, 2012). Bu nedenle gerçekleştirilecek yayılım araştırmalarının hata payını azaltmak için bu eleştirilerin dikkate alınarak düzenlemesi oldukça önemlidir.

Yayılım araştırmalarına yneltiren eleştirilerden ilki, yenilik yanlış önyargıdır. Yenilik yanlış önyargı, yeniliğin herhangi bir değişikliğe uğratılmadan olduğu gibi benimsemesini vurgulayarak sosyal sistem içerisinde herkes tarafından benimsemesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu önyargının gelişmesinde değişim ajanlarının etkisi büyüktür. Yenilik yanlış önyargıya yönelik eleştirilerin önüne geçebilmek için yeniliğin henüz yayılma sürecinde iken araştırılması önerilmektedir. Bununla birlikte, yeniliğin farklı yeniliklerle ve önceki yeniliklerle ilişkileri, yayılım sürecinde sosyal sistemin politikaları, yayılımı kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler gibi yayılım sürecini anlamayı güçlendirecek geniş çaplı araştırmaların gerçekleştirilmesi de belirtilmektedir. Brown'un (2012) yaptığı araştırma ise yayılım araştırmalarının yenilik yanlış önyargı eleştirisine maruz kalabilmektedir. Çünkü araştırmanın katılımcı grubunun neredeyse tamamı modeli uzunca bir süredir kullanmaktadır.

Yayılım araştırmalarında karşılaşılan bir diğer önyargı da bireyi suçlayıcı veya sistemi suçlayıcı önyargıdır. Eğer bir kullanıcı yenilikten memnun değilse, bu durum kişinin kendisinden veya sistemin kendisinden kaynaklanmaktadır. Bu tip önyargıların genelde bilgi eksikliğinden kaynakladığı ileri sürülebilir. Çünkü eğer sosyal sistem ile ilgili iletişim ağı, sistemin fikir ve eylem önderleri gibi konularla ilgili veriler elde edilirse, bu tip n yargıların önüne geçilebilmektedir. Aksi takdirde yeniliğin yayılmamasının nedeni olarak bireysel yenilikçilik durumları ne sürülmektedir. Rogers (2003), bu önyargının önüne geçebilmek için katılımcıların içinde bulunduğu iletişim ağının incelenmesini ve belirlenen sosyal sistemdeki önderlerin de araştırmaya dâhil edilmesini önermektedir. Brown'un (2012) araştırması bu ön yargı ile de karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü araştırmasında sadece modeli benimsemiş öğretmenlerle çalışılmıştır.

Yayılım araştırmalarında karşılaşılan ve oldukça eleştirilen bir diğer konu da hatırlamadır. Çünkü zaman, yayılım araştırmalarının temel bileşenlerinden biridir ve yeniliğin yayılımı sürecine ilişkin deneyimler üzerinden uzun zaman geçtikten sonra ilk günlerindeki gibi hatırlanamayabilmektedir. Bu noktada, tek bir anket çalışmasıyla toplanan verilerin yaşanan sürecin değil anın resmini çekeceği düşünülmektedir. Bunun yerine zamanla ilgili çalışmalarda, durum araştırmalarına yönelmek daha verimli sonuçlar verebilmektedir. Bununla birlikte henüz yayılmakta olan yeniliklerin araştırılması, yayılım süreci hakkında çok uzun zaman önceden yayılmış yeniliklerin araştırılmasından daha net bir tablo ortaya koyabilmektedir. Bunun nedeni ise yeniliğin benimseyenler açısından hala heyecan verici olmasıdır (Rogers, 2003). Ayrıca yayılımın paydaşlarından elde edilen veriler sürecin daha açık bir biçimde yansıtılmasını sağlayabilmektedir.

Alanyazında EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecinin konu edildiği iki çalışma bulunmaktadır. Bunlardan ilki Brown (2012) tarafından düzenlenen bir doktora tezidir. EDOÖ Modelinin bir olgu olarak incelendiği bu tezde, derslerinde modeli uygulayan öğretmenlerin benimseme sürecinde yaşadıkları deneyimler yayılım kuramı çerçevesinde nitel olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin modeli kullanmaya ilişkin deneyimleri 1 yıl ile 10 yıl arasında değişmektedir. Oysa bu durum, Yayılım Kuramları temelinde gerçekleştirilen araştırmaların uğradığı hatırlama eleştirisine maruz kalmaktadır ve sonuçlara gölge düşürebilmektedir.

Ivala, Thiart ve Gachago (2013) tarafından düzenlenen çalışmada ise araştırmanın odağını bir öğretmenin EDOÖ Modelini benimseme süreci oluşturmıştır. Araştırmada, bir yenilik olarak EDOÖ Modelinin ve söz konusu öğretmenin özellikleri ile ilgilenilmiştir. Başka bir deyişle yayılım sürecinde, yeniliğin ve bireyin özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Yeniliklerin kabulü bireyin veya yeniliğin özellikleri ile açıklanabilmektedir. Fakat eğitsel bir yeniliğin yayılımında yeniliğin yayıldığı eğitim kurumlarının özellikleri göz ardı edilemez. Söz konusu araştırmada ise sosyal bir sistem olarak öğretmenin bulunduğu okulun özellikleri göz ardı edilmektedir.

Yayılmının sosyal sistem bağlamında incelendiği araştırmalar, sistemin tüm unsurlarına odaklanır ve çoklu bakış açıları sunar. Üstelik yayılma durumunun incelendiği araştırmalar, durumu açıklığa kavuşturacak derinlikte bilgi kaynaklarına erişimi sağlar. Oysa söz konusu araştırma sonuçları, sadece bireysel bakış açısıyla sınırlı kalmaktadır.

Sonuç olarak; EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecine ilişkin araştırmaların iki çalışma ile sınırlı olduğu ve o çalışmaların da yayılım araştırmalarına yöneltilen eleştirilere maruz kaldığı düşünüldüğünde, söz konusu modelin henüz benimsenmekte olduğu bir okulda, farklı paydaşlarla ve daha geniş kapsamda, derinlemesine incelenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın problemi, EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı açısından incelenmesidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; bir olgu ve yenilik olarak Evde Ders Okulda Ödev Modeli benimsenmesi sürecinin Türkiye'deki bir okuldaki örnek durumunun Yeniliğin Yayılımı Kuramı temelinde paydaşlar açısından incelenmesidir. Bu modelin paydaşları; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ana problemi şudur:

- Söz konusu okulda, EDOÖ Modelinin benimsenmesi süreci nasıl işletilmiştir?

Alt problemler ise şu şekildedir:

1. Paydaşlara göre EDOÖ Modeli kullanımında;
 - a) uygulama nasıl gerçekleştirilmektedir?
 - b) iyi işleyen durumlar nelerdir?
 - c) karşılaşılan problemler nelerdir?
 - d) karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
 - e) geliştirilen öneriler nelerdir?
2. Paydaşlara göre EDOÖ Modelinin benimseme sürecinde etkili olan faktörler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Araştırmada EDOÖ Modeli hem bir olgu hem de bir yenilik olarak ele alınmıştır. Bir olgu olarak EDOÖ Modeline ilişkin katılımcıların deneyimlerine, EDOÖ Modelinin kullanımına ve bir yenilik olarak da benimseme sürecine açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Çoğu öğretmen açısından bir ders için geleneksel sınıf uygulamalarından EDOÖ uygulamalarına geçiş ciddi bir zaman ve çaba gerektirmektedir. Ayrıca geçiş sürecinde yaşananlar modelin benimsenmesini etkileyebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin EDOÖ uygulamaları geliştirmede yaşadıkları; geçişe etki eden öğeler, yaşadıkları problemler, sağlanan yarar ve ihtiyaç duydukları destek açılarından Yeniliğin Yayılımı Kuramı temelinde incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının EDOÖ Modeli uygulamalarında yaşanan deneyimleri göstermesi bakımından benzer uygulamalar geliştirmek isteyen öğretmenlere ve kurumlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubu, EDOÖ Modelinin kullanımına bütün paydaşlarından oluşmaktadır. Bu nedenle söz konusu modele ilişkin deneyimler aynı zamanda tüm katılımcılarca da ifade edilmiştir. EDOÖ Modelinin sosyal bir sistem içerisinde incelenmesi bu modelin benimseme sürecini daha net bir biçimde ortaya koymaktadır.

EDOÖ Modeli eğitim öğretim ortamlarına getirilen bir yenilik olarak, eğitim teknolojileriyle; EDOÖ Modelinin benimsenmesi bir süreç olarak da yeniliğin yayılımı ile ilgilidir. Eğitim teknolojileri alanında yeniliklerin yayılımı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, yeniliği benimseme sürecini nelerin hızlandırdığı veya yavaşlattığı konusuna ışık tutmaktadır. Dolayısıyla Yeniliğin Yayılımı Kuramı temelinde gerçekleştirilen bu araştırma, EDOÖ Modelinin yayılım sürecine etki eden unsurların belirlenmesi konusunda önemlidir.

Bununla birlikte EDOÖ Modeli kullanılması isteğe bağlı bir öğrenme modelidir. Yayılım araştırmalarında esas alınan yeniliklerin çoğunluğunu kullanımı zorunlu olan yenilikler oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları kullanımı isteğe bağlı bir yenilikle ilgili olmasından önemlidir.

Öte yandan alanyazında eğitim teknolojilerinde yeniliğin benimsenmesi sürecine ilişkin yapılan araştırmaların çok büyük çoğunluğunun gerçek kullanım ölçüsünden uzak olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar bir yeniliğin yayılımında eğitsel bağlamda gerçek kullanımı açıklamaya yönelik çalışmaların yapılmasına kuram ve uygulama açısından gereksinim olduğunu ileri sürmektedirler. Bu çalışmada ise yeniliğin gerçek kullanımı ele alınmış olup alanyazındaki önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma, EDOÖ Modelinin henüz yayılmakta olduğu bir okulda gerçekleştirilmiştir. Duruma ilişkin bu sınırlama, bu araştırma için yayılım kuramları temelinde gerçekleştirilen diğer araştırmalara getirilen eleştirilerin önüne geçmesini sağlamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, söz konusu eleştirilerin dikkat alınarak planlandığı bir araştırma olması açısından da önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın yöntemsel sınırlılıklarının başında araştırmanın durum çalışması ile desenlenmesi gelmektedir. Araştırmanın durumunu belirleyen sınırlar, durumun geçtiği yer olarak İstanbul'daki özel bir kolej ve zaman olarak 2013-2014 eğitim öğretim dönemidir. Bununla birlikte, araştırmanın katılımcı grubu ilgili duruma paydaş ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 17 öğretmen, 17 öğrenci, 4 veli ve 2 yönetici ile sınırlıdır.

Görüşmelerden elde edilen bulguların geçerliliği, araştırma kapsamında geliştirilen soruların kalitesine; gözlemlerden elde edilen bulguların geçerliliği, dersinin gözlemlenmesine izin veren öğretmenin sınıfında araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara; doküman analizi ile elde edilen bulguların geçerliliği, araştırmacıyla paylaşılan dokümanlara bağlıdır.

Tanımlamalar

Evde Ders - Okulda Ödev Modeli: Flipped Classroom olarak da bilinen bu model, konunun öğrencilere çevrimiçi ortamlarda sunulduğu, tartışıldığı, ön öğrenmesinin ölçüldüğü ve bunu takiben konuyla ilgili uygulamaların sınıf içerisinde gerçekleştirildiği, öğrencilerle etkileşimin daha da artırıldığı bir öğrenme modelidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle EDOÖ Modelinin bir olgu olarak eğitim teknolojileri ile ilişkisine, temel dinamiklerine, tanımına, kuramsal temellerine ve bağlamına, sonra bir yenilik olarak nasıl tanımlandığına yer verilmiştir.

Giriş

Eğitim bilimleri, insanların nasıl öğrendiğini bilmeye; eğitim teknolojisi, hangi öğretim yöntemleri ile öğrenebileceğine odaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenmenin önündeki engellerin belirlenmesi ve aşılması öncelikle eğitim teknolojisi alanındaki yenilenme hareketleri ile mümkündür. Alkan'a (1995) göre eğitim teknolojisi, iki temel boyutta gelişim göstermektedir. Bunlardan birincisi, eğitim teknolojisinin süreç boyutunda; ikincisi ise ürün boyutunda yaşanmaktadır.

Eğitim teknolojisinin süreç boyutu, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımı ile ilgili gelişmeleri kapsamaktadır. Öğrenme süreci tasarımı nasıl bir gelişim gösterirse gösterebilir, tasarımın bilimsel nitelik gösterebilmesi öğrenme kuramlarını temel almasına bağlıdır. Öğrenci-öğretmen rolleri ve görevleri, öğretim materyalleri, gerekli teknolojiler ve bu unsurların etkileşimini belirleyen öğrenme kuramları, uygulamada ancak bir yöntem olarak işe koşulmaktadır. Öte yandan eğitim teknolojisinin ürün boyutu ise, günümüzde daha çok eğitimde kullanılan iletişimle ilgili gelişmeleri kapsamaktadır. Fakat gerek süreç gerekse de ürün boyutunda olsun eğitim teknolojisinde yaşanan yenilenme hareketleri, öğrenme ile ilgili sorunların doğasına uygun olduğunda başarıya ulaşabilmektedir.

Eğitim teknolojisinde son dönemlerde yaşanan yenilenme hareketlerinin biri, Evde Ders Okulda Ödev Modelidir. 21. yüzyılın başlarında önerilen ve görelî olarak yeni kabul edilen bu model, günümüz öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımı na farklı bir anlayış getirmiştir. Bu anlayışın geliştirilmesindeki temel amaç, sınıf içi öğrenme etkinliklerine ayrılan süre kısıtlılığı sorununa çözüm bulmaktır. Bu bağlamda EDOÖ Modelinde etkinlikler, öğrenci henüz sınıfa gelmeden ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında başlatılmaktadır. Dolayısıyla öğrenme etkinlikleri, hem sınıf içi ve hem de çevrimiçi ortamlarda harmanlanarak gerçekleştirilmektedir.

Dünya çapında yoğun ilgi gören Horizon Raporu'nda (2014), modelin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı çerçevesinde eğitim teknolojisindeki en önemli gelişme olduğu belirtilmekte ve en geç bir yıl içerisinde hızla benimseneceği ön görülmektedir. Henüz modelin kurumsal olarak uygulandığı okulların sayısı resmi olarak belirtilmemiştir. Fakat gerek ülkemizde gerekse de yurtdışında, modeli uygulayan ve uygulayacağını resmi web sayfalarında yayınlayan kurum sayılarında yaşanan artışın ve son bir yıldır modele yönelik başlatılan projelerin artmasının, yayılımının hızlandığının göstergeleri olarak kabul edilmesinde bir sakınca görülmemektedir. Bu durumun oluşmasında Khan Akademisinin rolü göz ardı edilmemelidir (Hamdan, McKnight, McKnight, ve Arfstrom, 2013).

2000 yılında Baker ve aynı zamanda Lage, Platt ve Treglia (2000) tarafından önerilen EDOÖ Modeli, ancak 2011 yılında Khan Akademisinin kurucusu Salman Khan'ın TED (Technology, Entertainment, Design-Yaymaya Değer Fikirler Konferansı) konuşmalarında yer bulması ile daha geniş bir katılımcı grup tarafından fark edilebilmiştir. Bu bulgu, alanyazında modelle ilgili çalışmaların 2011 sonrasında artması ile örtüşmektedir. Ayrıca modelin önerildiği dönemlerde, kavramsal olarak Classroom Flip ve Inverted Classroom olarak adlandırılmasına rağmen, Khan'ın söz konusu konuşmasında kullandığı Flipped Classroom ifade ile yaygınlaşması ile de örtüşmektedir.

Modelin yabancı alanyazında farklı kavramlarla da ifade edildiği görülmektedir (Brown, 2012; Chetcuti, Thomas ve Pafford, 2013; Robak ve Ford, 2013; Rutkowski, 2012; Shell, 2002). Buna göre kullanılan kavramlardan bazıları şunlardır: Backwards classroom, inverted classroom, reverse teaching, Thayer Method, Flipped Classroom. Bu kavramlar içerisinde Flipped Classroom ve Inverted Classroom kavramlarının kullanımı diğerlerinden daha ön planda olsa da, gerek akademik gerekse de akademik olmayan kaynaklarda Flipped Classroom kavramının kullanımına eğilim, Inverted Classroom kavramının kullanımından daha fazladır. Türkçe alanyazında yer alan çalışmalarda ise Ters-Yüz Sınıf Sistemi (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Sırakaya ve Özdemir, 2014) ve Çevrilmiş Öğrenme Modeli (Sever, 2014),

ifadeleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada ise söz konusu kavram için Evde Ders Okulda Ödev modeli ifadesi kullanılmıştır. Kavramı adlandırmada yaşanan karmaşa, modelin tanımı için de yaşanmaktadır. Bu nedenle EDOÖ Modelini tanıtmadan önce, bu modelin ortaya çıkışına sebep olan temel dinamiklerin incelenmesi, modelin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

İnternet Teknolojilerindeki Gelişmeler

İnternet teknolojilerinin, eğitimde yaygın olarak kullanımına, uzaktan eğitim sistemlerinde rastlanılmaktadır. Uzaktan eğitim sistemlerinin internet temelli altyapıya sahip yeni olanaklarıyla yeni bir görünüm kazanmış olması ve çevrimiçi öğrenme adıyla da anılmaya başlanması, bunun en açık örneklerindendir (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011). Söz konusu teknolojilerin eğitimde sistematik olarak kullanımına, ancak 2000’li yıllarda ve Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) aracılığıyla başlanılmıştır. Bu durum, aynı dönemlerde farklı öğretim yöntemlerinin gelişimine de önderlik etmiştir. Baker (2011), geliştirdiği yeni bir öğretim yöntemi olarak EDOÖ Modelinin oluşum fikrini, ÖYS kavramı üzerine kurguladığını belirtmektedir.

ÖYS’ler her seviyede öğrenim gören hedef kitleye, akademik anlamda-bir ders materyalinin sunumu, tartışma veya sohbet gibi etkinliklerle; yönetsel anlamda-derse kayıt olma, sınava girme gibi etkinliklerde destek sağlayan platformlardır (Güyer ve Üstündağ, 2008). Günümüzde, öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği platformlar olarak, sosyal ağlar da önerilmektedir (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Ferdig, 2007). Bu teknolojilere erişim araçları olarak, mobil cihazlara eğilimin arttığı da dikkat çekmektedir. Örneğin alanyazında EDOÖ Modelinin son bir yıldır farklı mobil cihazlarla uygulandığı ve sosyal ağlardan yararlanıldığı görülmektedir. Bu durumu ortaya çıkaran çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu etmenlerden ilki, sayısal vatandaşların sosyal ağlar üzerinde çoktan yerini almış olmalarıdır. Bir diğer etmen ise, mobil cihazların çeşitli internet teknolojilerine erişim esnekliğinin ölçüsünü taşınabilirlikleri ile artırmalarıdır. Sonuç olarak gerek yazılımsal gerekse de donanımsal teknolojilerde yaşanan hızlı ve sürekli değişim, EDOÖ Modelinin standart bir araç-gereç veya yazılım teknolojisi doğrultusunda tanımlanmasını zorlaştırmaktadır.

EDOÖ Kavramı

EDOÖ Modelini tanımadan önce, kavramın sözlük anlamları incelendiğinde, modele ilişkin Türkçe alanyazında yaşanan kavram karmaşasının giderilmesi mümkün olabilmektedir. Flipped kelimesinin sözlük anlamı, Oxford İngilizce sözlüğünde, ani hızlı bir hareketle ters çevirmek

ya da ters çevrilmesine neden olmak şeklinde belirtilmektedir. Oysa bu modelde somut anlamda bir sınıfın tersine çevrilmesi söz konusu değildir. Fakat belli bir müfredat içerisinde yer alan konularla ilgili öğrenme etkinlikleri, öğrenme zamanının bir bölümünde ve öncelikle çevrimiçi ortamlarda; sonrasında öğretmen gözetiminde ve sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Başka bir deyişle geleneksel anlamda sınıf ortamında gerçekleştirilen ilk öğrenme etkinlikleri, sınıf dışına; sınıf dışında gerçekleştirilen ve ödev olarak nitelendirilen son öğrenme etkinlikleri ise sınıf içine taşınmaktadır. Aslında modelde öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği yer vurgusu değiştirilmektedir. EDOÖ Modeliyle öğrenme ortamlarına çevrimiçi ortamları da dâhil edilerek geleneksel anlamda topluca ve aynı hızda edinilen konu bilgisinin öncelikle bireysel ve kendi hızında edinilmesi; bireysel şekilde ve evde tamamlanan konu ilgili üst düzey etkinliklerin de öncelikle grupla ve öğretmen gözetiminde tamamlanması söz konusudur. Dolayısıyla Türkçe kaynaklarda tercih edilen ifadeler, modelin anlamını tam olarak karşılayamamaktadır. Bu nedenle bu araştırma boyunca söz konusu model için Evde Ders Okulda Ödev Modeli ifadesi kullanılmıştır.

EDOÖ Modeli

EDOÖ Modeli, alanyazında en genel haliyle, okulda gerçekleştirilen öğrenmenin eve, evde gerçekleştirilen ödevlerin ise okula taşınması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel anlamda öğrenmenin gerçekleştiği mekânlardaki değişimi öne çıkarmakta yeterli olsa da, söz konusu okul dışı mekanları, ev ile; mekanlardaki etkinliklerini, ödev ve içerik aktarımı ile sınırlandırması bakımından yetersiz özelliktedir. Modelin daha operasyonel bir tanımı ancak nasıl uygulandığının açıklanması sonrasında geliştirilebilir gözükmektedir.

EDOÖ Modelinde öğrenme-öğretme süreçleri, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar için ayrı ayrı tasarlanmaktadır. Burada sınıf ortamından kasıt öğretmen gözetimli öğrenme ortamları iken sınıf dışı ortamlardan kasıt öğrenmenin zamana, mekâna, yola ve hıza bağımsız bir şekilde gerçekleştiği çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır.

Baker (2000), EDOÖ Modelinde çevrimiçi ortamları, Kurs Yönetim Sistemleri (KYS) ile sınırlandırmaktadır. KYS'ler üzerinden gerçekleştirilen etkinlikleri de üç bileşen temelinde açıklamaktadır: a) konu sunumu, b) konulu tartışma ve c) mini sınavlar.

Konu sunumu, EDOÖ Modelinde öğrenme etkinliklerini başlatan öge olması sebebiyle anahtar bileşen konumundadır. Çevrimiçi ortamlarda paylaşılan sunumlar, öğretmenin içerik

aktarıcı rolünün çevrimiçi platformlara yüklenmesidir. Paylaşımların türü, okuma metinlerinden, sunum dosyalarına ve video derslere kadar değişkenlik gösterebilmektedir.

Konulu tartışma, modelin ikinci çevrimiçi bileşenidir. Çoğunlukla uzaktan eğitim sistemlerindeki konulu tartışma gruplarıyla ilişkilendirilmektedir. Geleneksel sınıf ortamları, öğrenci sunumuna ilişkin tartışmaları zamanla kısıtlamaktadır. Bu etkinlik çevrimiçi ortamlara taşındığında, sınıf tartışmaları genişletilebilir. Öğretmen öğrencilere arkadaşlarının raporlarını eksiksiz bir şekilde verir ve tartışma gerçek sınıf ortamından daha etkileşimli hale gelir. Söz konusu ayrı zamanlı tartışmanın bu avantajları dışında bir diğer avantajı ise, sınıf içi tartışmalarda sessiz kalan öğrencilere fikir sunabilmeleri açısından imkân sağlamasıdır. Baker'a (2000) göre bu konudaki deneyimler, söz konusu öğrencilerin görüşlerini arkadaşlarıyla paylaşmadan önce yazma, düzenleme ve yeniden yazma konusunda zamana ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. KYS'ler üzerinden gerçekleştirilen ayrı zamanlı tartışma ortamında; tartışmayı başlatan ilk mesaj, cevaplar, öğrenci, öğretmen ve tarih bilgileri yer almaktadır.

Mini sınav, çevrimiçi ortamlar üzerinde paylaşılan konu çerçevesinde oluşturulmuş sorulardır. Baker'a (2000) göre, öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf içi çalışmalara hazırlanabilmeleri için verilen sunumlara yeterince zaman ayırmadıkları konusunda kaygılandıklarını belirtmektedir. Bu noktada modelin üçüncü bileşen olarak çevrimiçi mini sınavlar, öğrencileri verilen sunumları tamamlamaları için teşvik edici nitelikte görülmektedir.

Söz konusu çevrimiçi etkinliklerin uygulanışı, örnek bir ders üzerinde şu şekilde anlatılabilir:

Ders: Bilgisayar

Ünite: Algoritmalar

Konu: Karar Yapıları

Uygulama Adımları

1. Öğretmen konu ile ilgili bir sunum dosyası hazırlar ve KYS üzerinden paylaşır.
2. Öğrenciler sunumu tamamladıktan sonra, konu ile ilgili verilen görevi raporlaştırır. Bu noktada verilen görevin, karar yapılarının kullanıldığı örnek akış diyagramlarının çizimi olduğunu kabul edelim.
3. Söz konusu raporlar hazırlandıktan sonra, öğretmene gönderilir.
4. Öğretmen, öğrencilerin raporlarının tamamını arkadaşlarıyla paylaşır. Böylelikle raporlar bütün öğrencilerce görülür.
5. Hazırlanan raporlar hakkında tartışma başlatılır.

6. Öğrenciler ayrı zamanlı olarak tartışmalara katılır ve görüşlerini bildirir. Böylelikle birbirlerinin eleştirileri okurlar ve sınıf içerisinde olunduğundan daha bilinçli ifadeler kullanabilirler.
7. Son olarak da verilen konu sunumlarıyla ilgili mini sınavlar gerçekleştirilir.

Görüldüğü üzere, EDOÖ Modelinin çevrimiçi bileşeninde gerçekleştirilen etkinlikler öğrenme öğretme sürecinde bazı değişimlere gidilmesini gerektirmektedir. Bunlar

- Öğretmen, bilgi aktarıcı rolünü KYS'ye bırakmalıdır.
- Öğrenciye henüz çevrimiçi ortamlarda iken aktif bir rol verilmelidir.
- Gerçek sınıf bağlamında gerçekleştirilen konu sunumu, tartışma ve sınavın bir örneği çevrimiçi ortamlar için de oluşturulmalıdır.

Görüldüğü üzere, EDOÖ Modelinin çevrimiçi ortamlar bileşeni, yüz yüze öğrenme etkinliklerinin modellendiği bir yapıdadır. Dolayısıyla, sınıf içi etkinliklerin sınıf dışı ortamlara taşınması ile öğretmenlere, farklı öğrenme etkinlikleri için kullanabilecek zaman dilimi yaratılmaktadır. Kazanılan zaman içerisinde sınıfta nelerin yapılabileceği ile ilgili olarak ise Baker (2000) bir eylem planı önermektedir. Bu noktada önerilen eylem planı sırasıyla şu dört aşamadan oluşmaktadır: Netleştir (clarify), Aç-genişlet (expand), Uygulat (apply), Denet (practice). Aşağıda her bir aşamada amaçlananlar, bu amaç doğrultusunda nelerin yapılabileceği belirtilmektedir:

Netleştir: Amaç, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda o ders için paylaşılan içeriğe hazırlanıp hazırlanmadıklarının tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen, derse, paylaştığı konuya yönelik bir soru sorarak tartışma başlatabilir ve hatta ihtiyaç doğrultusunda mini bir konu sunumu gerçekleştirebilir.

Aç-genişlet: Amaç, öğrencilerin sahip olduğu deneyimler doğrultusunda kendi öğrenmelerine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Bu amaçla, öğrencilere konuya ilişkin tüm tecrübelerini paylaşması belirtilebilir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenmesine sağladığı katkıların farkına varmasını sağlar. Aynı zamanda deneyimlerinden edindikleri iç görüleri dayalı olarak edindikleri bilgilerin gerçek hayat bağlamındaki yerinin belirlmesine yardımcı olur.

Uygulat: Amaç, öğrencilerin edindiği teorik bilgileri uygulamaya geçirmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda konu ile ilgili öğrenilenlerin tamamının işe koşulabileceği etkinlik veya etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Geleneksel derslerde konunun tüm yönleriyle değerlendirilmesinin önündeki en büyük engellerden biri olan zaman yetersizliğinin, bu modelle ortadan kalkabileceği belirtilmektedir (Baker, 2000).

Denet: Amaç, öğrencilerin edindiği bilgileri uygulamanın ötesine geçirmesini sağlamaktır. Bu amaçla, yaratıcı düşünmeyi destekleyeci işbirlikli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Söz konusu eylem planı çerçevesinde gerçekleştirilecek öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullandırmaya yöneliktir. Öğrenciler, öğrenirken işbirliği içerisinde. Dolayısıyla öğrenciler öğrenme etkinliklerine sadece geleneksel anlamda katılmamakta, aynı zamanda kendi öğrenmesini yönlendirmektedirler. Çevrimiçi ortamlar üzerinde ise öğrenmenin kontrolü tamamen öğrenciye verilmiştir ve öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu görülmektedir. Bu eylemlerin tümü, aktif öğrenme çatısı altında toplanmaktadır. Dolayısıyla EDOÖ Modelinin sınıf ortamı bileşeni, kısacası aktif öğrenme etkinliklerini içermektedir.

Öte yandan, alanyazında modelin uygulandığı çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda EDOÖ Modeli ile ilgili olarak daha çok çevrimiçi video derslerin ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir (Bishop ve Verleger, 2013). Öyle ki Bishop ve Verleger (2013), alanyazında EDOÖ Modeli ile ilgili yapılan tanımlardan video dersi içermeyen tanımları reddettiklerini ifade etmektedirler. Oysa çevrimiçi dersleri sadece video derslerle sınırlamak eğitimde kullanılan diğer teknolojilerin sahip olduğu potansiyellerin göz ardı edilmesine neden olabilir. Benzer bir durum KYS'ler için de geçerlidir. Örneğin sosyal web araçlarının yaygınlaşması ile birlikte EDOÖ Modelinin uygulandığı derslerde de kullanılmaya başlanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla uygulamaları sadece içerik yönetim sistemleri ile sınırlamak da doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmemelidir. Bu tarz tanımlar, EDOÖ Modelinin temel dinamiklerinin etkisinin göz ardı edilmesi durumunda geliştirilebilir. Bu düşünceler paralelinde EDOÖ Modeli için yapılacak en genel tanım, yüz yüze öğrenme etkinliklerinin, çevrimiçi ortamlar için modellendiği ve internet tabanlı uzaktan eğitim teknolojileri ile harmanlandığı bir öğrenme modeli olduğudur. Bu tanım, modelin internet teknolojileri ile ilişkisi düşünüldüğünde yazılımsal ve donanımsal gelişmelerin modele yansımalarının önünü kesmemektedir. Fakat kuramsal dayanaklarının ortaya konması ile daha güçlü bir tanıma dönüştürülebilir. Çünkü öğrenme-öğretme süreçleri nasıl tasarlanırsa tasarlansın, tasarımın bilimselliği kuramsal temelleri ile ölçülmektedir. Dolayısıyla EDOÖ Modelinin kuramsal temellerinin incelenmesi önemlidir.

EDOÖ Modelinin Kuramsal Temelleri

Evde Ders Okulda Ödev Modeli (EDOÖ), tarihsel gelişimi açısından yüz yüze öğrenmenin, çevrimiçi ortamlar için modellendiği ve uzaktan eğitimle harmanlandığı bir öğrenme modelidir.

Yüz yüze öğrenme, insanlık tarihi kadar eskidir fakat etkileşim anlamında sağladığı avantajlarla her zaman güncel bir öğrenme yaklaşımıdır. Uzaktan eğitim ise, uygulandığı ilk dönemlerden itibaren teknolojik gelişmelerle paralel ilerlemiştir. Özellikle internet temelli altyapıya sahip yeni olanaklarıyla şekil değiştiren ve çevrimiçi eğitim adını alan uzaktan eğitim, son on beş yıldır ilgi odağı olmuş durumdadır. EDOÖ Modelinin yapısal olarak hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, modelin tarihsel anlamda dayandığı temellerin son derece güçlü olduğunu söylemek oldukça doğru olacaktır. Benzer bir durum, modelin felsefi temelleri için de geçerlidir.

EDOÖ modeli, eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul eden ve bu kabul çerçevesinde yarar sağlayacak unsurların bir araya getirebileceğini vurgulayan pragmatizm felsefesini temel alan bir öğrenme yaklaşımıdır. Pragmatist yaklaşım ise doğruluk ve gerçekliği yalnızca eylem sonuçlarına bakarak değerlendirir ve yararı ön plana çıkarır. Bütün bilgiler ve kuramlar, yaşamı kolaylaştırmak için kullanılır. Bu anlamda bir bilginin ya da düşüncenin değeri, yararlı olmasıyla ilişkilidir. Dolayısıyla kuramdan çok sonuçlar, diğer deyişle uygulamalar ön plana çıkar. Bu sayede de eğitimin merkezine öğrenci alınmış olur. Pragmatist bir Amerikan düşünürü olan Dewey, eğitimi, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görür ve okulun, yaşamın ta kendisi olduğunu kabul eder. Bireylerin yaşam boyu öğrenmesini destekleyen kurumlar olarak okulların, sınırlı imkânları olduğuna dikkat çeker. Bu nedenle, okullarda yarar sağlayacak unsurların bir araya getirilmesini savunur. Pragmatizmin eğitimdeki yansıması; değişim, bireyin edindiği deneyimler ve öğrenme sorumluluğu kavramlarını savunan ilerlemecilikte ve yeniden yapılandırmacılıkta kendini gösterir (Kaygısız, 1997).

Geleneksel eğitimin baskıcı ve tutucu yaklaşımına tepki olarak ilerlemecilik, gerçeğin özünü, değişim ve özgürlük olarak görür. Bu anlayışta gelişen yaşamla iç içe olan eğitim, doğal olarak ilerlemeci olmalıdır. İlerlemecilik eğitimin merkezine, bireysel deneyimleriyle kendilerini geliştiren ve öğrenmeyi öğrenen, öğrencileri alır. Değişimin özünü koruyan, demokratik davranışlar sergilemeyi hedefleyen bir eğitim anlayışını savunur (Ergün, 2014).

Öte yandan yeniden yapılandırmacılık ise eğitimi, daha modern bir topluma ulaşmak için bir araç olarak görür. Toplum, yenilenmek ve sürekli olarak şekillendirilmek zorundadır. Aksi takdirde, değişim kaynaklı olası problemlerin zararlı etkilerinin önüne geçilemez. Çünkü değişim kaçınılmazdır. Bu anlayışta değişimi gerçekleştirme rolü, toplum mühendisleri olarak nitelendirilen öğrencilere verilmiştir. Dolayısıyla okullar, değişimin temel dinamiklerinden bilim ve teknolojiyi kullanabilen toplum mühendislerini yetiştirmelidir. Yeniden yapılandırmacılar, okullarda geleneksel konuların öğretilmesine karşıdır. Onun yerine sürekli

değişen problemleri çözme yöntemleri öğretilmelidir. Ancak bu durumda modern yaşamın gereksinimlerine cevap verilebilir. Burada modern yaşamdan kasıt, yeniden yapılandırmacılara göre, grup yaşamıdır. Bu açıdan okul, öğrencileri grup yaşamına hazırlamak için kurulmuş özel bir sosyal kurumdur (Aydın, 2006).

Kısacası ilerleyen dönemlerde geliştirilen çağdaş felsefi yaklaşımlarda okullara, daha modern toplumlara ulaşma görevi yüklenmiştir. Bu görevi gerçekleştirecek okulların, öğrencilerin yaşam boyu devam eden öğrenme süreçlerinde daha etkin olabilmeleri için problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme becerisinin gelişimine odaklanan ve işbirliği içinde öğrenmeyi destekleyen yaşantı alanlarına dönüştürülmeleri beklenilmiştir. Oysa okulların dönüşüm sürecinin, toplumun beklentilerine cevap veremediği açıktır. Pragmatizm temelinde dönüşüm geçirmesi beklenen okulların, öğrenme yaşantısı alanlarını zaman ve mekânla sınırlandırmaması, hatta grup yaşantısı gösterilebilecek çevrimiçi ortamlarla genişletilmesini esas alan öğrenme modellerini uygulamaya geçirmesi önemlidir.

Söz konusu felsefelerin esas aldığı düşünceler, EDOÖ Modelinde şu şekilde işe koşulmaktadır:

- İlerlemecilik, özgürlükçü bir eğitim anlayışına sahiptir.
 - EDOÖ Modeli, öğrencilere zamandan, mekândan, yoldan ve hızdan bağımsız öğrenme imkânı verir.
- İlerlemecilik, demokratik bir eğitim anlayışını savunur.
 - EDOÖ Modeli, hem sınıf içi hem de çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin fikirlerinin birbirlerini etkilemesine izin veren öğrenme fırsatı sunmaktadır.
- İlerlemecilik, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayan öğrenme ortamları üzerinde durur.
 - EDOÖ Modelinin uygulandığı sınıf ortamlarında, zaman neredeyse tamamen aktif öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır. Çevrimiçi ortamlarda ise interaktif öğrenme gerçekleştirilmektedir.
- Yeniden yapılandırmacılara göre, modern toplumların temelinde grup yaşamı vardır.
 - EDOÖ Modeli, öğrencilere hem sınıf içi hem de çevrimiçi ortamlarda grup yaşamını destekleyici öğrenme fırsatları sunmaktadır.
- Yeniden yapılandırmacılık, modern toplumların yapılandırılmasında değişimin ancak öğrencilerin bilim ve teknoloji kullanımları ile mümkün olduğunu savunur.
 - EDOÖ Modeli öğrencilere çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak gerek sınıf içi gerekse de sınıf dışı ortamlarda teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları

sunmaktadır. Öğrenciler de öğrenme ortamlarının aktif bir şekilde teknoloji kullanıcılarıdır.

Görüldüğü üzere EDOÖ Modeli, modern toplumların beklentilerine cevap verebilecek bir öğrenme modelidir. Ayrıca modelin felsefi temelleri, *bireyi merkeze alan, özgürlükçü, demokratik, işbirliğini, problem çözme yöntemlerini esas alan, bilim ve teknoloji kullanımında gelişimi önemseyen* bir eğitim anlayışının benimsendiği ilerlemeci ve ilerlemeciliğin devamı niteliğinde kabul edilen yeniden yapılandırmacı eğitim felsefelerine dayanmaktadır. Başka bir deyişle EDOÖ Modelinde, her iki eğitim felsefesinin ortak paydası olan pragmatizm felsefesi esas alınmaktadır. Diğer yandan EDOÖ Modelinde, varoluşçu felsefenin de etkileri görülmektedir. Çünkü varoluşçuluğa göre, eğitimde önemli olan birey özgürlüğüdür. Birey özgürlüğü her şeyden üstündür. EDOÖ Modeli, geleneksel anlayışla kıyaslandığında, göreceli olarak, birey özgürlüğünü en üst düzeyde tutan öğrenme modelidir.

Bununla birlikte EDOÖ Modelinin sosyolojik temelleri de bulunmaktadır. Bu durum toplumların modele gereksinimleri doğrultusunda açıklanabilir. Reigeluth'a (1994) göre öğrenciler, hala her gün evlerinden alınıp okullara götürülmekte ve hala bir öğretmen karşısında aynı hızda bilgi edinmeye zorlanmaktadır. Oysa öğrenme yaşantı alanları değişmekte ve giderek genişlemektedir (Prensky, 2001). Bu bağlamda bilgi toplumlarında öğrenmenin hala okullarla sınırlandırılması eğitimsel bir reforma olan ihtiyacı açık bir şekilde ortaya çıkarmaktadır.

1899 yılında Okul ve Toplum adındaki kitabında Dewey, sosyolojik açıdan eğitim sistemlerinde önemli bir yeri olan okula, toplumsal reformların aracı anlamını yüklemiştir. Süregelen klasik okul anlayışında, mevcut hiyerarşik düzen korunmaya çalışılmaktadır. Bu anlayış, üst konumundaki kişilerin dayattıklarına uymayı gerektirir. Öğrencileri pasifleştirir. Oysa bilgi toplumlarında okullar, toplumsal yaşam paralelinde demokratik, işbirliği içinde öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Bu amaç çerçevesinde bireylerin öğrenme ortamlarını, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanmalarını, işbirliği içinde çalışmalarını ve üretimde çevrimiçi ortamların sunduğu esnekliklerden faydalanmalarını sağlayacak biçimde genişletmeleri sağlanmalıdır. Dewey, bu fayda temelinde öğrencilerin böyle bir ortamda yaşamalarının hakları olduğunu belirtmektedir. Oysa sadece yüz yüze öğrenme ortamları ya da sadece çevrimiçi öğrenme ortamları söz konusu faydaları kısıtlı olarak sağlayacaktır. EDOÖ Modeli çerçevesinde oluşturulan öğrenme ortamları ise bilgi toplumunun gereksinimlerine cevap verebilecek unsurların bir arada kullanılabilmesi için elverişli ortamlardır.

Dolayısıyla EDOÖ Modeli, sosyolojik açıdan, değişimin gelişimin temel dinamiği olduğunu kabul eden, takım halinde çalışmak için elverişli işbirlikli öğrenme yaşantı alanlarından yararlanan ve bu bağlamda çevrimiçi öğrenme topluluklarının oluşumunu ön plana çıkaran bir öğrenme modelidir.

Buna karşın, bir bireyin öğrenmesi, sadece sosyolojik değil aynı zamanda psikolojik bir yön de taşımaktadır. EDOÖ Modelinin öğrencilerin psikolojik yönlerine de hitap eden güçlü temelleri vardır. Yapısında hem çevrimiçi ortamları hem de yüz yüze öğrenmeyi harmanlayarak barındıran EDOÖ Modelinde, öğrenciler öğrenirken ya bireysel halde ya da topluluk halinde bulunmaktadır.

Çevrimiçi ortamlarda bireysel öğrenme söz konusu olduğunda bireyin etkilendiği psikolojik durumların başında etkileşimsel uzaklık kavramı gelmektedir. Etkileşimsel uzaklık, iki katılımcı ve ortağı arasındaki ilişkideki uzaklık olarak tanımlanmaktadır (Moore, 1993). Aynı zamanda bir öğrenme ortamının etkileşiminin yüksek ve değişmezliğinin az oluşunun, etkileşimsel uzaklık algısının azaltacağı ve öğrenci için daha cazip hale getireceği de belirtilmektedir. İletişimde araya mesafenin girdiği ve görsel temasın ortadan kalktığı, internet teknolojilerinden önce var olan mektup ve radyo gibi geleneksel uzaktan eğitim sistemlerinde, psikolojik boşluğun yanlış anlaşılmayı kolaylaştırdığını ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebileceğini öne süren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (McIsaac ve Gunawedena, 1996). Bu sorun, gerek videokonferans gerekse de yüzyüze öğrenme ortamları ile en aza indirgenebilir.

Öte yandan çevrimiçi ortamlarda grupla öğrenme söz konusu olduğunda, öğrenme topluluklarının eğitime psikolojik yansımalarının anlamlandırıldığı Araştırma Topluluğu Modeli (Garrison, Anderson ve Archer, 2000) gündeme gelmektedir. Sunduğu esnek öğrenme imkânları ile bireysel öğrenmeyi destekleyen çevrimiçi ortamlar, tartışma veya proje geliştirme gibi etkinlikler söz konusu olduğunda birçok bireyin bir araya geldiği çevrimi öğrenme topluluklarına dönüşmektedir. Çevrimiçi öğrenen topluluklarının konu alındığı ATM, toplulukların sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklarını incelemektedir. Buna göre sosyal buradalık, bireylerin dâhil oldukları çevrimiçi öğrenme topluluklarında kendi bireysel özelliklerini yansıtabilmesi ve diğerleriyle iletişim kurabilmesi; bilişsel buradalık, toplulukla etkileşime girerek bilgiyi yapılandırma süreci; öğretimsel buradalık, bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmalara göre, özellikle öğretimsel buradalık, bireylerin öğrenme psikolojileri ile ilişkilendirilen doyum ve algılanan öğrenme gibi unsurların anlamlı belirleyicilerindendir.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğrenme durumlarını daha da ileriye götüren bir anlayışla öğretim tasarımcıları, bu konunun harmanlanmış öğrenme yaklaşımları çerçevesinde daha olumlu etkilere sahip olacağını öngördüklerini belirtmektedirler (Tallent-Runnels, vd. 2006). Bu açıdan bakıldığında harmanlanmış bir öğrenme yaklaşımı olması sebebiyle EDOÖ Modelinin söz konusu öngörülerini gerçekleştirebilecek potansiyele sahiptir.

Sonuç olarak yapılan araştırmalar doğrultusunda EDOÖ Modeli, tarihi açıdan yüzyüze ve uzaktan eğitim; felsefi açıdan, pragmatist anlayışı esas alan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ile varoluşçuluktan; sosyolojik açıdan Dewey'in okula dair görüşleri; psikolojik açıdan ise yapılandırmacı anlayış ve bu çerçevede geliştirilen öğrenme toplulukları modeli ile önemli bağlar içermektedir. Söz konusu kuramsal temellerle birlikte EDOÖ Modelinin, kavramsal temelleri de aşağıdaki gibidir.

EDOÖ Modelinin Kavramsal Temelleri

EDOÖ Modeli, bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Chrintensen, Horn ve Staker, 2013). Dolayısıyla modelin bu bağlamda incelenmesi gerekir. Aradaki kavramsal ilişkinin ortaya çıkarılabilmesi için aşağıda öncelikle harmanlanmış öğrenme yaklaşımına yer verilmiştir.

Harmanlanmış Öğrenme: Dünü ve Bugünü

Çevrimiçi ortamların öğrenme amaçlı kullanımı, 1990'lara, o zamanlar yeni bir teknoloji olan internetin eğitim ve öğretim alanında meydana getirebileceği radikal değişimler beklentisine dayanmaktadır. Bu beklentilere tam anlamıyla cevap veremeyen sanal ortamları, geleneksel ortamların kullanımı ile dengeleyerek sunan bir çözüm olarak harmanlanmış öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır.

Friesen (2012), harmanlanmış öğrenmenin a) 1999-2004 ve b) 2006-2012 yıllarını kapsayan iki dönem sonunda ancak netleştirilebildiğini belirtmektedir. Bu dönemlerden ilki, kavramın temelini atıldığı ve kavramla ilgili farklı tanımların geliştirildiği dönem iken; diğeri, kavramsal sağlamlaşmanın gerçekleştirildiği ve netleştirildiği dönemdir. Aşağıda da harmanlanmış öğrenme kavramının geçirdiği her bir döneme örnek olabilecek nitelikte çalışmalara yer verilmiştir.

Harmanlanmış öğrenme kavramının temellendirildiği dönemde, kavramı akademik anlamda ilk kez kullanan Driscoll (2002), harmanlanmış öğrenmenin tanımında dört ayrı durumu ön plana çıkarmıştır. Buna göre; harmanlanmış öğrenme,

a) Farklı web tabanlı teknolojilerin birleştirilmesidir.

b) Farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının birleştirmesidir.

c) Farklı öğretim teknolojilerinin yüz yüze öğrenme-öğretme yaklaşımları ile birleştirilmesidir.

d) İş hayatında öğrenme ve çalışmanın ilgili bağlamda eğitim teknolojisi ile birleştirilmesidir.

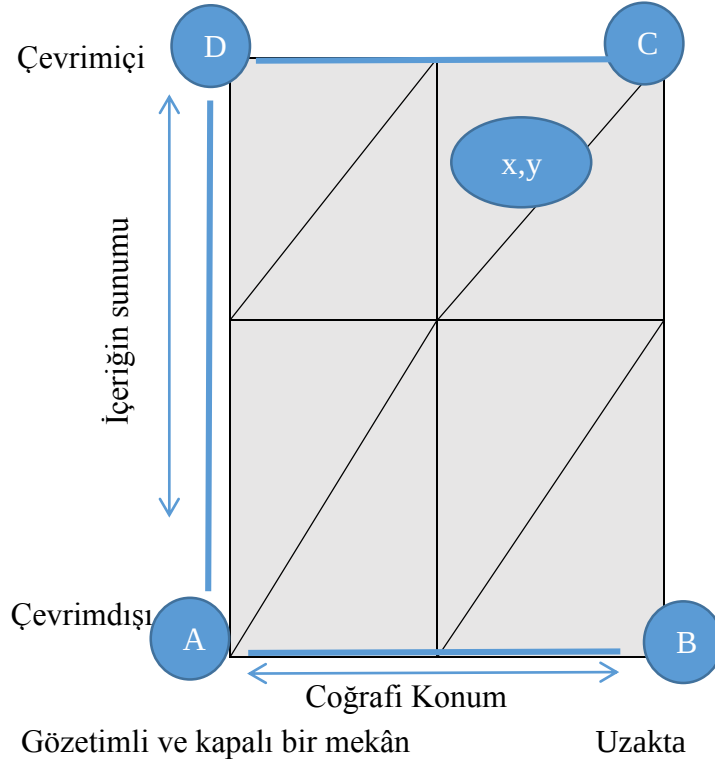
2006 yılından itibaren ise, harmanlanmış öğrenmeye ilişkin tanımlar yüz yüze öğrenme ortamlarının sağladığı olanakların çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağladığı olanaklar ile dengeli olarak birleştirilmesi şeklinde kullanılmaya başlamıştır (Bonk ve Graham, 2006). Bu tanımda, yüz yüze öğrenme (genellikle öğretmen gözetiminde) ve çevrimiçi öğrenme (genellikle bilgisayar aracılı) olmak üzere iki ayrı ortamın birlikteliğine dikkat çekilmektedir. Geçmişte ise yüz yüze öğrenme ile bilgisayar aracılı öğrenme bütünsel bir anlam ifade etmeyen ve birbirinden tamamen ayrı iki farklı ortam olarak değerlendirilmekteydi. Bu durum, her iki ortam için kullanılan medya ve yöntemlerin farklılığı ile söz konusu ortamların farklı öğrenen gruplarına yönelik olmasından kaynaklanmaktaydı (Graham, 2006). Geliştirilen yeni öğretim teknolojileri, birbirinden oldukça uzak olarak değerlendirilen bu ortamları zamanla birbirine yakınlaştırmış hatta bütüncül bir anlayışla değerlendirilmesine imkan sağlamıştır. Allen ve Seaman'ın (2008), yüz yüze öğrenmeyi çevrimiçi öğrenme ile birlikte değerlendirdikleri çalışmaları bu anlayışı yansıtmaları açısından önemlidir. Araştırmacıların çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin sınıflandırmalarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Çevrimiçi Öğretimin Sınıflandırılması

Öğretim Türü	İçeriğin Çevrimiçi Dağıtımının Oranı
Yüz yüze	%0
Web aracılı	%1-29
Harmanlanmış	%30-79
Çevrimiçi	%80-80+

Kaynak: Allen ve Seaman, 2008

Tablo 2'ye göre harmanlanmış öğrenme, içeriğin %30-%79 arasında çevrimiçi ortamlarda dağıtılması durumuyla özdeşleştirilmektedir. Horn ve Staker (2011) ise içeriğin çevrimiçi dağıtımına ek olarak öğrenenin konumunu da dikkate alan iki boyutlu bir harmanlanmış öğrenme matrisi geliştirmiştir. Söz konusu matrise Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Harmanlanmış öğrenme matrisi

Kaynak: Horn ve Staker, 2011

Şekil 1 üzerindeki noktalar şu şekilde ifade edilmektedir:

A noktası: Öğrenme, ortamda internet bulunmayan bir mekân olarak okul, dersane, laboratuvar veya ev ortamında ve bir öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilmektedir.

B noktası: Öğrenme, ortamda internet ve gözetmen bulunmayan bir mekânda gerçekleştirilmektedir. Bu duruma evde bireysel çalışma, dergiden, kitaptan öğrenme vb. örnek olabilir.

C noktası: Öğrenme, bireysel ve internet üzerinden gerçekleşmektedir.

D noktası: Öğrenme, hem birinin gözetiminde hem de internet ortamı üzerinden gerçekleştirilmektedir.

ABCD noktaları arasında kalan alan üzerindeki herhangi bir x,y noktası: Öğrenci, öğrenme işini gerçekleştirirken çevrimiçi veya çevrimdışı bir ortamda ve birinin gözetiminde veya gözetimden uzakta olma seçeneklerinden herhangi birinin bulunduğu bir noktada

bulunabilir. Örneğin öğrenci bazen evde bazen okulda ve bazen kitaptan bazen internetten çalışıyor olabilir.

Horn ve Staker (2011) bu matris üzerindeki A ve B noktalarının ve bu noktaların arasında kalan AB doğrusunun harmanlanmış öğrenme olarak değerlendirilemeyeceğini; C noktasının ve BC doğrusunun ancak öğrencinin geleneksel öğretime bir şekilde dahil olması gibi bazı durumlarda harmanlanmış öğrenme olarak kabul edilebileceğini aksi takdirde kabul edilemeyeceğini; D noktasının ve ABCD noktaları arasındaki kapalı alanın harmanlanmış öğrenme olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak; harmanlanmış öğrenme yaklaşımının ne olduğu problemine ilişkin çalışmalar, Horn ve Staker'ın (2011) "harmanlanmış öğrenme, en azından zamanın bir bölümünde birinin gözetiminde, kapalı bir mekânda ya da uzakta ve çevrimiçi öğrenme deneyimi yaşanılabilen bir öğretim yaklaşımıdır" şeklindeki açıklaması ile sona ermiş gözükmektedir. Bu durumda tartışılması gereken bir diğer problem harmanlanmış öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağıdır.

Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Tasarımı: Dünü ve Bugünü

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin fikirler, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının netleşmesinde geçirdiği dönemler gibi benzer dönemlerden geçmiştir. Aşağıda harmanlanmış öğrenme ile ilgili çalışmalar içerisinde tasarım konusunda farklılık gösteren ve değişime örnek olabilecek nitelikte çalışmaların seçilmesine dikkat edilmiştir.

Harmanlanmış öğrenmenin akademik anlamda temellerinin atıldığı bir dönemde getirdiği tasarım önerileri ile dikkat çeken Sands (2002), tasarıma " Öğrenciler neleri bilmelidir?" şeklinde bir anahtar soru ile başlanabileceğini ifade etmektedir. Bu soru, tasarımda odak noktasının pedagojik anlamda dersin hedefleri ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Hedeflerin sınıf ortamında veya çevrimiçi öğrenme ortamlarında dönüşeceği eylemlerin netleştirilmesi için de "Belirlenen hedefler doğrultusunda hangi etkinlikler hangi ortamlarda gerçekleştirilecektir?" sorusunu önermektedir. Young (2002), bu noktada bir etkinlikler listesinin geliştirilebileceğini ve geliştirilen etkinliklerin seçimindeki ayrımın doğru ya da yanlış şeklinde değil; söz konusu etkinlik hangi ortamda kullanılırsa hangi becerilerin gelişimini destekler düşüncesi ile yapılabileceğini ifade etmektedir. Örneğin Williams ve Murphy (2002), çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tartışmaların eleştirel düşünme becerisini geliştireceğini ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Spilka (2002) proje çalışmalarının öğrenmeyi öğrenmeyi, Garnham ve Kaleta (2002) de çevrimiçi grup çalışmasının işbirlikli öğrenmeyi destekleyeceğine dikkat çekmektedir. McCombs ve Vakili, (2005) ise farklı olarak, etkileşimin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sağladığı tasarımlarda ortamın öğrenci merkezli yönünün ön

planda tutulması gerektiğini vurgulamaktadır. Söz konusu öneriler, harmanlanmış öğrenmenin temellerinin atıldığı dönemlere ışık tutması açısından önemli fakat bir o kadar da yüzeyseldir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin daha ayrıntılı yapılar kavramın sağlamlaştırıldığı ve netleştirildiği dönemlere aittir. Bu dönemin önemli isimlerinden biri olan Graham'ın (2006) ise, harmanlanmış öğrenme ortamlarına ilişkin önerileri oldukça kabul görmektedir.

Graham (2006), harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımına sırasıyla harmanlanmanın düzeyinin belirlenmesi ve modellenmesi olmak üzere iki çözüm önerisi getirmektedir. Bunlardan harmanlanmış öğrenme düzeyleri; etkinlik, ders, program veya kurum düzeyinde olabilmektedir. Etkinlik düzeyinde harmanlanma, bir ders içerisindeki bazı etkinliklerde (örn. algoritma oluşturma); ders düzeyinde harmanlama, bir ders kapsamında (örn. Bilgi ve İletişim Teknoloji dersi); program düzeyinde harmanlama, bir öğretim programında (örn. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri programı); kurum düzeyinde harmanlama ise kurumsal anlamda (örn. Gazi Üniversitesi) gerçekleştirilen uygulamalardır (Bonk ve Graham, 2006). Program ve kurum düzeyinde uygulamalara özellikle yükseköğretim kurumlarında karşılaşılrken, ders düzeyindeki harmanlamaya daha sık rastlanılmaktadır. Ders düzeyinde harmanlanma ise uygulamada dersten derse farklılık gösterebilmektedir. Bazı dersler, daha fazla etkileşim gerektirirken bazıları daha fazla çevrimiçi öğrenmeyi; bazıları da etkileşim ve çevrimiçi öğrenmeyi eşit oranda gerektirebilmektedir. Bu noktada önemli olan ortamlar arasındaki dengeyi ihtiyaçlara göre ayarlayabilmektir (Osguthorpe ve Graham, 2003; Singh, 2003). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımındaki bir sonraki amaç ise harmanlanma modeline karar vermektir.

Graham (2006), harmanlanmış öğrenme modellerini amaçlar açısından etkinleştirici, güçlendirici ve dönüştürücü olarak üçe ayırmıştır.

Etkinleştirici harmanlanmış öğrenme ortamları: Bu modelde amaç, öğrencilere esnek bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Bu durumda öğrenciye sınıfta anlatılan konuya ilişkin hazırlanan sunuma çevrimiçi bir ortam üzerinden de erişebilme imkânı sunulabilir.

Güçlendirici harmanlanmış öğrenme ortamları: Buradaki amaç, geleneksel öğretimin zenginleştirilmesidir. Bu noktada, zenginleştirme pedagojik yaklaşıma dokunulmaksızın yapılmalıdır. Bu durumda öğrenciye geleneksel ortamda öğrenilen konuyu destekleyici çevrimiçi içerikler sunulabilir.

Dönüştürücü harmanlanmış öğrenme ortamları: Bu modeldeki amaç ise, güçlendirici harmanlanmış öğrenme modelinin aksine öğretimde pedagojik değişimler gerçekleştirmektir. Bu durum öğrencilerin pasif konumdan merkeze alındığı bir konuma getirilmesi kolaylaştıran etkinliklerle sağlanabilir.

Bonk ve Dennen (2003), çoğu öğretmenin geleneksel öğretimden harmanlanmış öğrenmeye yeni bir eğitim almaksızın geçiş yaptıklarını belirtmektedir. Bu durumda sunulan önerilerin doğrudan işe koşulabilecek daha net adımlardan oluşması önemlidir. Graham'ın (2006) harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik önerileri incelendiğinde ise önerilerinin uygulanabilirlik açısından sınırlı kalabileceği görülmektedir. Bu noktada bu çalışmada harmanlanmış öğrenme modellerinin daha ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalara yoğunlaşılmıştır. Christensen, Horn ve Staker (2013) tarafından düzenlenen böyle bir çalışmada ise harmanlanmış öğrenme modelleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- a) Esnek Model (Flex model),
- b) Seçimli Model (A la carte model),
- c) Zenginleştirilmiş Sanal Model (Enriched virtual model),
- d) Bireysel Rotasyon Modeli,
- e) İstasyon Rotasyon Modeli,
- f) Laboratuvar Rotasyon Modeli ve
- g) Evde Ders Okulda Ödev Modeli (Flipped Classroom Model).**

Christensen vd. (2013) tarafından önerilen söz konusu harmanlanmış öğrenme modelleri, harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımında geline son noktanın en güncel örneğidir.

Görüldüğü üzere, EDOÖ Modeli de harmanlanmış öğrenme kapsamında değerlendirilmektedir. EDOÖ Modelinin bir harmanlanmış öğrenme modeli olduğunun en açık kanıtı harmanlanmış öğrenmenin tanımında bulunmaktadır. Buna göre harmanlanmış öğrenme, en azından zamanın bir bölümünde birinin gözetiminde, kapalı bir mekânda ya da uzakta ve çevrimiçi öğrenme deneyimi yaşanılabilen bir öğrenme yaklaşımıdır. EDOÖ Modeli ise öğrenme fırsatları, zamanın bir bölümünde öğretmen gözetiminde, bir bölümünde de çevrimiçi ortam aracılığıyla sunulmaktadır. Dolayısıyla EDOÖ Modeli, bir harmanlanmış öğrenme modelidir.

Harmanlanmış öğrenme bağlamında öne sürülen modellerin dolayısıyla EDOÖ Modelinin bugünkü durumunu ortaya koyabilmek için alanyazın tarandığında, Evde Ders Okulda Ödev modelinin diğer modellerden daha çok öne çıkarıldığı görülmektedir (Cooke, 2013). Model adına düzenlenen çalıştaylar, çevrimiçi ortamda kurulan FLN adındaki sosyal ağ bu durumun

en somut örnekleridir. Modele ilişkin ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde ise yayılımın başladığı fakat henüz emekleme aşamasında olduğumuz görülmektedir. Bu duruma ilişkin göstergeler aşağıdaki gibidir.

EDOÖ Modeli ile ilgili Türkiye’deki Mevcut Çalışmalar

Türkçe alanyazında daha önceleri harmanlanmış öğrenme modellerini konu alan bir çalışmaya rastlanılmadığı halde, artık EDOÖ Modeli adıyla da olsa harmanlanmış öğrenme uygulamalarının tasarımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Basal, 2012; Sever, 2014; Üstünel ve Abi, 2013). Bununla birlikte, bizzat EDOÖ Modelinin kullanıldığı okullar ve projeler bulunmaktadır.

EDOÖ Modelinin Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen iTEC “Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler” projesi kapsamında yürütülen projelerde yer alması, bunun en somut örnekleri arasındadır (Muharremoglu, 2012). Benzer şekilde yükseköğretim düzeyinde, İpek Üniversitesi İKUZEM Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi ile MEF üniversitesi de üniversite web sayfalarında tüm derslerinde EDOÖ Modelini kullandıklarını ifade eden açıklamalara yer vermektedir (İKUZEM, 2014; MEF, 2014).

Öte yandan modelin projelendirildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri, Göksu (2014) önderliğinde yürütülmektedir. GRUNDTVIG projesi olarak desteklenen bu projenin süresi 2014-2015 yıllarını kapsamaktadır. Projenin konusu, eğitimcilerin BİT konusunda gelişiminde EDOÖ Modelinin kullanımıdır. Bununla birlikte Kapçık (2014) danışmanlığında ilköğretim düzeyinde yürütülen bir diğer proje de TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) tarafından değerlendirilen projeler arasında yerini almıştır. Bu projede ise EDOÖ Modelinin ilköğretim öğrencileri üzerinde etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

EDOÖ Modelini uygulayan okullardan biri de İstanbul’da bulunmaktadır. Bu okul, MEB’e (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlı bir kurumdur. EDOÖ Modeli, MEB tarafından uygulanması zorunlu olarak belirtilen bir model değildir. Fakat buna rağmen söz konusu okulda uygulanmakta hatta kullanımı yayılım göstermektedir. Bu durum, beklenen bir durum değildir. Çünkü MEB sisteminde, eğitsel yeniliklerin okullarda uygulanması, klasik olarak yeniliğin kullanımına ilişkin kararların okullara bildirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Eğitim sistemi bu tarz otoriter kararlarla doludur. Fakat öğretmenlerin MEB’in aldığı kararlar dışında, farklı uygulamalara başvurdıkları da en azından ülkemiz açısından önemli bir gerçektir. EDOÖ Modeli de bu yeni uygulamalardan biridir ve söz konusu okulda, kullanımı isteğe bağlı bir şekilde devam etmekte ve yayılma durumu göstermektedir. Yayılım sürecinde nelerin yaşandığı ile

ilgili olarak bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Eğitsel bir yeniliğin yayılımı söz konusu olduğuunda, yayılım kuramları ve modellerinden faydalanılması önemlidir.

EDO Modelinin yayılımı, Surry ve Farquhar'ın da (1997) ifade ettiği gibi yenilik tabanlı bir disiplin olarak en çok eğitim teknolojisi alanını ilgilendirmektedir. Eğitim teknolojisinde Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramı etkili bir şekilde kullanılabilmektedir. EDO Modelinin yayılımı durumunun konu edildiği bu araştırmada, yayılım süreci, kuramsal olarak Yeniliğin Yayılımı Kuramı'na göre temellendirilmiştir. Yeniliğin Yayılımı Kuramı ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Yeniliğin Yayılımı Kuramı

Rogers (2003) yayılımı, sosyal sistemin “yenilikle” ile ilgili olarak edindiği bilgileri ve deneyimleri zamanla iletmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre yayılım, dört boyutla ilişkilendirilmektedir. Bunlar; yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistemdir.

Yayılımın Yenilik Boyutu

Yenilik, bireyler tarafından henüz fark edilen fikir, nesne veya uygulamadır. Bireyler bir yenilikle karşılaştıklarında ilk olarak üç soruya cevap aramaktadırlar. Bunlar:

- a) Yenilik nedir?
- b) Nasıl kullanılır?
- c) Neden kullanılır? sorularıdır.

Bu sorulardan ilkinde, bireyler yeniliğin farkına varmaya çalışmaktadır. Yeniliğin farkında olan bireyler ise nasıl kullanıldığı ve neden kullanıldığı ile ilgilenirler. Farkındalık bilgisine paralel olarak, yeniliğin nasıl kullanıldığı, kullanma bilgisine; neden sorusu ise ilkeler bilgisine karşılık gelmektedir. Bireyler de yenilik bilgilerini her zaman doğrudan kabul etmeyebilmektedir. Bunun nedeni, yeniliğin beraberinde birçok belirsizliği de getirmesidir. Söz konusu belirsizlikler yeniliğin yarar, karmaşıklık, uygunluk, denenebilirlik ve gözlemlenebilirlik özelliklerinin net bir şekilde ortaya çıkarılması ile giderilebilmelidir.

Yeniliğin zellikleri ise;

- Yerini aldığı diğer fikir, uygulama ya da nesneden daha yararlı olarak algılanması şeklinde ifade edilen görelili yarar,
- Bireyin mevcut değerleri, deneyimleri ve ihtiyaçları ile uyumlu olarak algılanması şeklinde ifade edilen uygunluk,
- Kullanımının zor olarak algılanması şeklinde ifade edilen karmaşıklık,
- Test edilmesi şeklinde ifade edilen denenebilirlik ve

- Kullanımının sonuçlarının görünebilirliği şeklinde ifade edilen gözlemlenebilirlik özellikleridir.

Öte yandan bireyler, yenilik bilgilerini pasif veya aktif bir şekilde edinebilmektedir. Bilgi edinme süreci ise yayılımın iletişim boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

Yayılımın İletişim Boyutu

İletişim, bir iletinin, bir kaynak tarafından çeşitli kanallar aracılığıyla alıcıyla paylaşılması sürecidir. Yayılım ise yenilikle ilgili bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı özel bir iletişim şeklidir. Yenilik bilgilerinin aktarımında belli bir sisteme ait olan yerel kaynaklar veya sistem dışındaki kozmopolit kaynaklar devreye girmekte ve farklı iletişim kanalları kullanılmaktadırlar. Söz konusu iletişim kanalları bir veya birkaç bireye hitap edebilen kişiler arası ya da daha çok alıcıya hitap edebilen kitleler arası özellikte olabilmektedir. Daha öncede vurgulandığı gibi iletişim sürecinde sadece yeniliğe özgü bilgiler değil aynı zamanda yenilikle ilgili yaşanan deneyimler de paylaşılmaktadır. Dolayısıyla bireyler arasında paylaşılan bilgi yayılımında hangi zamanda nerede olunduğuna göre de değişkenlik gösterebilmektedir.

Yayılımın Zaman Boyutu

Zaman, yayılıma yeniliğin kullanımı açısından üç noktada dahil olmaktadır. Bunlar; yeniliğin kullanımına karar süreci, benimseyen sınıfları ve benimsenme hızıdır. Yeniliğin kullanımına karar süreci farklı karar aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin yeniliği fark ettiği ve yeniliğe ilişkin çeşitli bilgiler edindiği ilk aşama bilgi aşamasıdır. Bilgi aşamasında bireyler, yeniliğin ne olduğunu, nasıl kullanıldığını ve neden kullanıldığını öğrenmek istemektedirler. Edinilen bilgilerin bireyler üzerinde yarattığı algılar ise ikna aşamasında önemli görülmektedir. Buna göre bireyler yeniliğe ilişkin olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilmekte ve karar aşamasında yeniliği kullanma veya kullanmama kararı alabilmektedir. Söz konusu kararların eylemlere dönüştüğü ilk aşama ise uygulama aşamasıdır. Bu aşamada elde edilen deneyimler bireylerin yeniliğin aynen veya farklı şekillerde kullanımına devam etmesi ile onay aşamasına geçildiğini göstermektedir. Aksi durumda yeniliğin kullanımına son verilmektedir. Yeniliği benimseyenlerin oluşturduğu grup ise yenilikçiler, öncüler, erken çoğunluk, geç çoğunluk ve geride kalanlar olarak beşe ayrılmaktadır. Benimseyen sınıflarındaki farklılık, bireylerin yeniliği benimseme hızlarından kaynaklanmaktadır. Yeniliğin benimsenme hızı ise yeniliğin gerçek kullanımı ile ölçülmektedir.

Yeniliğin kullanımına karar süreci, benimsenme hızı ve benimseyen sınıfları her sosyal sistem için değişkenlik gösterebilmektedir. Öyle ki bazı sosyal sistemlerde yeniliğin kullanımına karar verme aşamaları bile kendi içinde farklı sıralarda veya farklı yapıların da eklenmesiyle gerçekleşebilmektedir. Söz konusu durumlar, yayılımda sosyal sistem boyutunun yayılımın önemli bir boyutu olduğuna dikkat çekmektedir.

Yayılımın Sosyal Sistem Boyutu

Sosyal sistem, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen birimlerden oluşmaktadır. Sosyal sistemin özellikleri yeniliğin yayılımına etki edebilmektedir. Söz konusu sistem incelenirken sistemin yapısı, değerleri, lider ve değişim ajanları ve yeniliğe karar verme türleri de incelenmelidir. Bu sistem, yayılımın gerçekleştiği bağlama göre değişebilmektedir. Örneğin eğitim bağlamında yayılım çoğunlukla okullarda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sosyal bir sistem olarak okulun incelendiği araştırmalarda okulların yapısı, değerleri, lideri, değişim ajanları ve karar süreçleri de araştırılmalıdır.

Yapılan Araştırmalar Çerçevesinde EDOÖ Modelinin Yayılımı

Son zamanlarda eğitim kurumlarında oldukça popüler olan EDOÖ Modeli, alanyazında da popüler konular arasında yer almaktadır. Modele ilişkin çalışmaların önerilmesinden yaygınlaşmasına kadar geçen sürecin büyük fotoğrafı ise aşağıdaki gibidir.

EDOÖ Modeli ile ilgili ilk kavramsal çalışmalar, Baker (2000) ve Lage, Platt ve Treglia'ya (2000) aittir. Baker (2000) tarafından The Classroom Flip kavramıyla önerilen modelin aynı zamanlarda Lage, Platt ve Treglia (2000) tarafından Inverted Classroom kavramıyla önerildiği görülmüştür. Bu çalışmaların ortak noktası, araştırmacıların önerdikleri modellerin benzer işleyişte olmaları ve ilk uygulamaların yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmesidir. Bununla birlikte K-12 düzeyindeki uygulamaların Pink (2010) tarafından the Fisch-flip kavramıyla yeniden adlandırıldığı belirlenmiştir.

Johnson ve Renner'ın (2012) birlikte düzenlediği doktora tezinde ise modelin popülerleşmesinde Khan Akademi'nin kurucusu Salman Khan'ın (2011) bir TEDx konuşmasında Flipped Classroom'u dünyaya tanıtmış olmasının etkili olduğu belirtilmektedir. Alanyazında EDOÖ Modeli ile ilgili 2011 öncesi Strayer (2007) tarafından hazırlanan doktora tezi dışında bilimsel bir çalışma bulunmaması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında ise modele yönelik yüksek lisans, doktora tezlerinin ve bilimsel makalelerin 2011 sonrasında arttığı dikkat çekmiştir. Benzer bir şekilde EDOÖ Modeli ile Öğrenme Ağı adında sadece EDOÖ Modeliyle ilgili çalışmaların düzenlendiği toplulukların oluşturulduğu, bloglarda farklı uygulama bilgilerinin paylaşıldığı ve raporlarda

EDOÖ Modelini kullanan okulların konu edildiği de görülmüştür. Dolayısıyla yeni bir öğretim modeli olarak EDOÖ Modeli ile bilgilerin dünya çapında internet aracılığıyla iletişimde bulunularak gerek alanyazında gerekse de uygulayıcılar arasında giderek yayıldığı söylenebilir. Bu durum, modelin alanyazındaki yayılımı sürecinin Yayılım Kuramları temelinde incelenebileceğini göstermektedir. Bu araştırmada esas alınan yayılım kuramı ise alanyazında eğitim alanındaki yeniliklerin yayılımın incelenmesinde oldukça kabul gören Rogers'ın (2003) Yeniliğin Yayılımı Kuramıdır. Bu nedenle EDOÖ Modeli ile ilgili çalışmalara da Yeniliğin Yayılımı Kuramının dayandığı temel öğeler çerçevesinde yer verilmiştir.

İlgili Çalışmalar

Yenilikle karşılaşan bireyler, yeniliğin ne olduğu, nasıl kullanıldığı, neden kullanıldığı gibi temel yenilik bilgileri ile yeniliğin yararlı ve karmaşık yönlerini de öğrenmek isterler. Söz konusu bilgiler edinildikçe bireylerin yenilikle ilgili yaşadıkları belirsizlikler de azalmaktadır. Bu bağlamda EDOÖ Modeli ile ilgili ilk araştırmaların modelin ne olduğu, nasıl kullanıldığı ve neden kullanıldığı ile ilgili oldukları görülmektedir.

EDOÖ Modelinin alanyazına tanıtıldığı 2000 yılındaki ilk çalışmalarda modelin ne olduğu, nasıl kullanıldığı ve neden kullanıldığı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Buna göre EDOÖ Modeli, geleneksel olarak sınıf ortamında aktarılan ders içeriklerinin sınıf dışına, sınıf dışında gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerin ise sınıf ortamına taşınması şeklinde gerçekleştirilen bir öğretim modeli olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2000). Buna göre öğretmenler ders içeriklerini video dersler şeklinde geliştirmekte, çevrimiçi ortamlar üzerinden içeriği paylaşmakta ve öğrencilere içerikle ilgili görevler yöneltmektedir. Sınıf ortamında ise içeriğin aktarımına ayrılacak sürenin, öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanabilecekleri ve projeler geliştirebilecekleri öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir (Bishop ve Verleger, 2013). Alanyazında EDOÖ Modelinden önce de var olan çevrimiçi öğrenme, video dersler, grup çalışmaları ve projeler gibi öğrenme unsurlarının, söz konusu modelle daha düzenli ve sistematik kullanımlarının mümkün hale geldiği ifade edilebilir. Strayer (2012), bu durumun modelin yenilik algısı yaratmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Farkındalık bilgisinin oluşturulması şeklinde de ifade edilebilecek bu durumu da, modelin nasıl uygulanabileceği sorularına cevap aranması izlemektedir.

Modelin genel çerçevesini oluşturan Baker (2000), modelin sınıf dışında ve sınıf ortamında nasıl uygulanacağı konusunda bir eylem planı geliştirerek cevap vermektedir. Baker (2000), çalışmasında aynı zamanda modelin uygulama ilkelerine de yer vermektedir. Kim, Kim, Khera ve Getman (2014) ise çalışmalarında, alanyazında modelin tasarım ilkeleri ile ilgili az sayıda

çalışma bulunduğunu ve bu çalışmaların da akademik düzeyde olmadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından geliştirilen Araştırma Topluluğu Modeli çerçevesinde düzenledikleri dokuz öneriden oluşan EDOÖ Modeli tasarım ilkeleri ile uygulayıcılara önerilerde bulunmaktadır. Bazı araştırmalar ise sadece EDOÖ Modelini kullanırken uygulanabilecek öğretim stratejilerine odaklanmaktadır (Crews ve Butterfield, 2014; Gannod, Burge ve Helmick, 2008).

Bishop ve Verleger (2013) ise EDOÖ Modeli ile ilgili araştırmaları değerlendirdiği çalışmalarında, araştırmalarda modelin kullanımının çevrimiçi ortamlar üzerinden video derslerin paylaşılması ve sınıf içerisinde öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde gerçekleştiğini ve yaygınlaştığını belirtmektedir. Bu durumun söz konusu tasarım önerilerinin akademik düzeyde kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü işin mutfak kısmındaki öğretmenler için her eğitsel yenilik, bir içselleştirme sürecinden geçebilme esnekliğine sahiptir (Rogers, 2003).

Öte yandan söz konusu araştırmalar, modelin nasıl uygulanacağına ilişkin belirsizlikleri giderme kapsamında değerlendirilebilir, fakat uygulamaya geçmek için yeterli görülemeyebilir. Bu anlamda EDOÖ Modelinin güçlü ve zayıf yönlerinin, uygulanabilirlik veya denenebilirlik, gözlemlenebilirlik gibi birtakım özelliklerinin belirlenmesi önemlidir.

Alanyazında EDOÖ Modelinin güçlü yönlerini ele alan araştırmalar, a) ortamın özelliklerinden dolayı sağladığı avantajları belirten ve b) modelin öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar olarak gruplanabilmektedir. Buna göre birinci gruptaki araştırmalarda EDOÖ modeli ile öğrencilerin okulda daha çok öğrenme etkinlikleri ile uğraştıklarına, derse katılımlarının arttığına, grupla öğrenme becerilerinin geliştiğine, öğrenmeleri üzerinde kontrol olanağının sağlandığına, öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin arttığına, sınıf yönetiminin kolaylaştığına ve üstün yetenekli öğrenciler için öğretimin farklılaştırılabileceğine yer verilmektedir (Baker, 2000; Fulton, 2012; Bergmann ve Sams, 2012; Gannod, Burge ve Helmick, 2008; Lage, Platt ve Treglia, 2000; Millard, 2012; Milman, 2012; Siegle, 2014; Strayer, 2007). İkinci gruptaki araştırmalarda ise modelin akademik performans, kalıcı öğrenme, bilişsel yük, öğrenmeye motive etme, eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme ve bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde olumlu etkilere yer verilmektedir (Abeysekera ve Dawson, 2014; Baepler, Walker ve Driessen, 2014; Bates ve Galloway, 2012; Enfield, 2013; Kong, 2014; Lemmer, 2013; Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2013; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013; Fowler, 2014; Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O'Dowd, 2010; Talley ve Scherer, 2013; Wilson, 2013). Bunun dışında birçok araştırmada da modelin öğrencilere göre öğrenmeyi artırdığı ifade edilmektedir (Baker, 2000). Araştırma sonuçlarının birbirleriyle

örtüştüğü görülmektedir. EDOÖ Modelin sağladığı yararlarla ilişkin görüşler sadece akademik çalışmalarda değil raporlarda da yer almaktadır. Speak Up (2013) Ulusal Araştırma Projesi bulgularına göre, araştırmaya katılan 180.000 ortaokul ve lise öğrencilerinden 135.000'nin EDOÖ Modelinin öğrenme için tercih edilebilir bir yöntem olduğunu belirttiği ifade edilmektedir. Benzer bir şekilde de Sophia ve Evde Ders Okulda Ödev Modeliyle Öğrenme Ağı (2014) tarafından düzenlenen ve 2358 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir diğer araştırmada öğretmenlerin %71'in modelin öğrencilerin başarılarının artırdığı belirttikleri belirtilmektedir. Bu raporlar sadece sunduğu bulgular açısından değil aynı zamanda modelin yayılımında akademik yayınlara göre rahatlıkla erişilebilir olmalarından dolayı oldukça önemlidir. Bu durum EDOÖ Modelinin uygulandığı derslerde sağlanan yararların gözlemlenebilmesini kolaylaştırmaktadır.

EDOÖ Modeli ile ilgili yapılan araştırmalardan biri ise modelin denenebilir özelliklerini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Talbert'in (2014) düzenlediği bu araştırmada modelin Doğrusal Cebir dersinin bir konusunun, bir haftalık üç konusunun ve bir dönemdeki tüm konularının öğretiminde nasıl kullanılabileceği araştırılmaktadır. Aynı zamanda Kim vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada modelin bir araştırma kapsamında farklı derslerde uygulandığı örneklerin de modelin tasarım ilkeleri doğrultusunda farklı derslerde uygulanabilirliğini göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Bununla birlikte kavramın alanyazına kazandırıldığı ilk çalışmaların yükseköğretim düzeyinde ve iletişim ve ekonomi derslerinde olduğu, daha sonra matematik ve kimya öğretmenlerince kendilerine uyarlandığı bilgileri de paylaşılan bilgiler arasındadır. Dolayısıyla söz konusu örneklerde farklı öğretim düzeyindeki, farklı derslerde modelin kullanıldığı örneklerle ulaşmak mümkündür.

Öte yandan yenilikler tanıtıldığı ortamda her zaman doğrudan kabul edilmemektedir. Bu durum yayılımın en temel unsurlarından biri olan yeniliğin, bireyde veya sistem içerisinde kara kutu algısı yaratmasından kaynaklanmaktadır. Yenilikle ilgili belirsizliklerin oluşturduğu bu algı yeniliğe ait özelliklerin belirlenmesi ile giderilebilmektedir. Bu bağlamda alanyazındaki araştırmaların EDOÖ Modeli ile ilgili belirsizlikleri giderme açısından modelin yararlı yönlerini öne çıkardıkları görülmektedir.

Söz konusu sonuçlar eğitim kurumlarının dikkatini çekmiş ve farklı düzeylerdeki birçok okul modeli kurumsal olarak uygulamaya başlamıştır. Kurumsal olarak uygulamayan okullardaki öğretmenler ise uygulamaya isteğe bağlı olarak başlamaktadır. Her iki uygulama da önemli nokta, EDOÖ Modelinin eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesidir. Yeniliğin Yayılımı kuramı açısından ise uygulamanın gerçekleştirildiği sosyal bir sistem içerisinde değerlendirilmesi önemlidir.

Alanyazında EDOÖ Modelinin yayılımı sürecini inceleyen bir çalışma bulunmamasına rağmen, benimsenmesi sürecinin ve modele ilişkin algıların yayılım kuramı temelinde incelendiği iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilki, Brown (2012) tarafından düzenlenen EDOÖ Modelini benimsemiş sekiz öğretmenin modele ilişkin deneyimlerinin belirlendiği bir doktora tezidir. Ivala, Thiart ve Gachago (2013) tarafından bildiri olarak sunulan bir diğer çalışmada ise EDOÖ Modelinin yayılımına ilişkin olmasa da EDOÖ Modelini benimseyen bir öğretmenin modele ilişkin algıları incelenmektedir. Her iki çalışmada da çalışma grubunun sadece öğretmenlerle sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Oysa EDOÖ Modelinin benimsenmesi süreci Rogers'ın da (2003) ifade ettiği gibi sosyal bir sistem içerisinde gerçekleşmektedir. EDOÖ Modelinin okul gibi bir sistemde uygulanması bu durumu kaçınılmaz kılmaktadır. O halde söz konusu araştırmalar kapsamında sosyal sistemin yer almaması önemli bir unsurun göz ardı edilmiş olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte Brown'un (2012) tezinde EDOÖ Modelini benimseyen öğretmenlerin deneyim süreleri 20 yıl ile bir dönem arasında değişmektedir. Bu durum yayılım araştırmalarında önemli bir eleştiriye maruz kalmaktadır. Alanyazında bir yeniliğe ilişkin deneyim verilerinin yenilik henüz yayılmakta iken elde edilmesi gerektiği vurgulanmakta, aksi takdirde yeniliği uygulayıcıların yeniliğe ilişkin heyecanlarının kalmayacağı belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında EDOÖ Modelini uzunca bir süredir benimsemiş öğretmenlerin modele ilişkin deneyimlerinin ilk zamanlardaki heyecanla aktarılamayacağı düşünülebilir. Aynı zamanda bu sorun katılımcı grubun deneyimleri hatırlayamayacağı şeklinde de ifade edilmektedir.

İlgili alanyazında, EDOÖ Modeline ilişkin çalışmaların neredeyse tamamının deneysel olduğu, modele ilişkin derinlemesine bilgi sunan nitel çalışmaların eksikliği; yapılan nitel çalışmaların ise katılımcı grubunun sadece öğretmenlerle sınırlı ve yayılım araştırmalarının eleştirilerine maruz kaldığı dikkat çekmektedir. O halde EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecinin, modeli henüz benimsemekte olan bir okulun farklı paydaşlarının araştırma sürecine dahil edildiği nitel bir araştırma şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir. İlgili alanyazın ışığında bu araştırmanın amacı ise, bir olgu ve yenilik olarak EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecinin Türkiye'deki bir okuldaki örnek durumun derinlemesine incelenmesidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmış, yararlanılan veri toplama araçları ve araştırmanın gerçekleştirilmesi, ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bir okulda EDOÖ Modelinin yayılımı sürecinde yaşanan durumlara ilişkin olarak, yayılımın tüm paydaşlarının görüşleri elde edilmiştir. Paydaşlar, duruma ilişkin görüşlerini ifade ederken bireysel deneyimleri ile inşa ettikleri gerçeklerden yola çıkmışlardır. Felsefi varsayımlar açısından bu yapı, sosyal yapılandırmacılıkla örtüşmektedir. Denzin ve Lincoln'e (2011) göre sosyal yapılandırmacılıkta çoklu gerçekler, yaşamsal deneyimlerle elde edilebilmektedir. Bu araştırmada EDOÖ Modelinin yayılımına ilişkin olarak, ontolojik anlamda nesnel bir gerçeklikten değil, sosyal sistemin yapılandığı sosyal bir gerçeklikten söz edilmektedir. Gerçekliğe ilişkin veriler ise katılımcıların söz konusu modele ilişkin görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin nitel bir yöntem ile elde edilmesi ise araştırmanın sosyal yapılandırmacı çatıya uygunluk gösteren bir yapısının olduğunu bir kez daha göstermektedir. Çünkü sosyal yapılandırmacı anlayış içerisinde gerçekleştirilen araştırmalarda, genellikle edebi yazma stilinin tercih edildiği ve ayrıca verilerin mülakat, gözlem ve metin analizi gibi nitel yöntemlerle elde edildiği belirtilmektedir (Denzin ve Lincoln, 2011).

Nitel araştırma,

varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal veya insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin

kullanımı ile başlar. Bu problemi araştırmak için, nitel araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran, veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar. Nihai bir rapor veya sunum; katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, problemin kompleks bir açıklama ve yorumlamasını, ve literatüre katkısını veya değişim çağrısını içerir (Budak ve Budak, 2013, s.44).

Nitel araştırmalarda, araştırma türüne göre vurgu değişmektedir. Söz konusu araştırma yaklaşımlarından Durum Çalışması ve Fenomenoloji farklı boyutlardaki vurguları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Durum Çalışması ve Fenomenoloji Araştırma Yaklaşımlarının Özellikleri

Özellikler	Fenomenoloji	Durum Çalışması
Odak	Deneyimin özünü kavrama	Bir durum ya da çoklu durumlara dair derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirme
Desen için en uygun problem türü	Yaşanmış bir fenomenin özünü betimlemeye gerek duyma	Bir durum ya da durumlara yönelik derinlemesine bir anlayış sağlama
Analiz birimi	Ortak deneyime sahip birkaç bireyi araştırma	Bir olayı, programı, faaliyeti ya da birden fazla bireyi araştırma
Veri toplama şekilleri	Dokümanlar, gözlemler ve sanat eserlerinin de göz önünde bulundurulmasına rağmen, öncelikli olarak kişilerle yapılan mülakatları kullanma	Öncelikli olarak mülakatlar, gözlemler, dokümanlar ve insan ürünü eserler gibi birden çok kaynağı kullanma
Veri analizi stratejileri	Önemli ifadeler, anlam birimleri, metinsel ve yapısal betimlemeler ile birlikte “öz”ün betimlenmesi	Durumun betimlenmesi, durum temaları ve çapraz durum temaları
Yazılı rapor	Deneyimin “öz”ünü betimleme	Bir ya da birden çok durumun detaylı bir analizini gerçekleştirme
Çalışmanın genel yapısı	-Giriş(problem, sorular) -Araştırma prosedürleri (bir fenomenoloji ve felsefi varsayımları, veri toplama, analiz sonuçları) -Önemli ifadeler -İfadelerin anlamları -Anlamların temaları -Fenomenin kapsamlı bir şekilde betimlenme	-Giriş hikâyesi Giriş(problem, sorular, durum çalışması, veri toplama, analiz, sonuçlar) -Durum/lar ve bunların bağlamının betimlenmesi -Konuların gelişimi -Seçilen konulara dair ayrıntılar -Çıkarımlar -Kapanış hikayesi

Kaynak: Aydın (2013)

Tablo 3’te de görüldüğü üzere; fenomenoloji deneyimlere anlam verme çabasında iken, durum çalışmasında durumun detaylı olarak betimlenmesi için uğraşılmaktadır. EDOÖ Modelinin

yayılımı sürecinin; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler açısından ayrı ayrı incelenmesi söz konusudur. Bu nedenle araştırmada birden fazla durumun ele alındığı ve durum çalışmasına göre desenlenmesi gerektiği görülmüştür. Tablo 3'e göre; durum çalışması, bir ya da daha çok durumun bulunduğu bağlam içerisinde araştırılıp derinlemesine incelendiği bir araştırma yaklaşımıdır. Dolayısıyla bu araştırmada da EDOÖ Modeli yayılım sürecini yaşayan okul bağlamında derinlemesine nitel olarak incelenmiştir. Karadağ (2013), durum çalışmasına göre desenlenen araştırmaların ilgilenilen durumla ilgili derinlemesine bilgi elde etmeye fırsat verdiğini de vurgulamaktadır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre ise durum çalışmalarının planlanması, araştırmacıları oldukça zorlamaktadır. Çünkü bu çalışmaların standart bir işleyiş mekanizması bulunmamaktadır. Bununla birlikte birçok kaynağın önerdiği ilk aşama, durumun saptanmasıdır. Bu araştırmada ele alınan durum EDOÖ Modelinin yayılım sürecidir. Araştırmada esas alınan durumun bir süreç olduğu düşünüldüğünde ise durum çalışmalarının planlanmasında ikinci aşama olan analiz biriminin seçimi konusunun zorlaştığı birçok çalışmada özellikle vurgulanmaktadır (Yin, 2008). Klasik anlamdaki durum çalışmalarında analiz birimini birey veya bireyler oluşturmaktadır. Söz konusu durum süreç olduğu zaman ise durumun başlangıç, bitiş noktaları ve sınırları durumun bireylerden olduğu çalışmalardan çok fazla belirsizleşmektedir. Bir duruma ait sınırların belirlenmesi ise önemlidir. Durum çalışmalarında belirlenen durumların, bazı özellikleri taşıması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu özellikler ve bu araştırmada ele alınan duruma ilişkin özelliklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Durum Çalışması Özellikleri Temelinde Araştırmanın Özellikleri

Bir durum çalışmasında olması gereken	Bu durum çalışmasında
Durum: Bir olgu veya birey olmalıdır.	Durum: EDOÖ Modeli (olgu)
Sınır: Durum belli bir zaman ve alanla sınırlandırılmalıdır.	Sınır: Veriler, 2013-2014 öğretim yılı içerisinde (zaman) ve EDOÖ Modelinin uygulandığı bir okuldaki (alan) elde edilmiştir. Söz konusu okul, araştırmanın analiz birimini oluşturmaktadır.
Verilerin elde edilmesi: Çeşitli veri toplama araçlarından faydalanılmalıdır. Veri toplama araçları gerek hazırlanırken gerekse de uygulanırken, duruma ilişkin derinlemesine bilgi edilebilecek şekilde düzenlenmelidir.	Verilerin elde edilmesi: Farklı paydaş grupları için farklı görüşme formları geliştirilmiş, gözlem formlarından yararlanılmıştır. Ayrıca sürecin tüm paydaşlarından veri elde edilmiştir.

EDOÖ Modelinin yayılımının okulda gerçekleşen bir durum olması, araştırmanın durum deseni türünün belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Yin (2008) dört farklı durum çalışması olduğunu belirtmektedir: Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni. EDOÖ Modelinin yayıldığı birimin okul olduğu düşünüldüğünde, durumun tekil olduğu görülmektedir. Aynı zamanda belirlenen tekil duruma ilişkin okul içerisindeki farklı paydaşlardan veri elde edildiği için, analiz birimi iç içe geçmiş yapıdadır. Söz konusu nedenlerden dolayı araştırma deseni, iç içe geçmiş tek durum desenidir. Sonuç olarak bu çalışmada neden durum çalışması tercih edildiği açıklığa kavuşturulmuştur. Bundan sonraki adım ise çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin nasıl sağlandığı ile ilgilidir.

Nitel araştırmaların genelinde olduğu gibi durum çalışmalarında da araştırmacının kendi fikirlerinin etkisini ortadan kaldırmak için geçerlik ve güvenilirlik konusunun sağlanması oldukça önem taşımaktadır. Bu noktada bu çalışmada, Creswell ve Miller (2000) tarafından sunulan ve nitel araştırmalarda en sık kullanılan stratejilerden yararlanılmıştır. Bu stratejiler uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, dış denetim, üye kontrolü ve zengin betimlemedir.

Bu çalışmada ilk olarak uzun süreli katılım ve sürekli gözlem stratejisinin çalışmada nasıl gerçekleştirildiği anlatılmıştır. Araştırmacı, EDOÖ Modelinin uygulandığı okulda ikişer haftalık katılımlar gerçekleştirmiştir. Sabah okul öğretime başlamadan okula gelmiş ve dersler bitip öğretmenlerle değerlendirme yaptıktan sonra okuldan ayrılmıştır. Bu süre içerisinde okul yönetiminin ve öğretmenlerin kendisine güven duymasını sağlamış, okul içerisinde modelin uygulandığı alanları gözlemlemiştir. Araştırmacı veri elde etme sürecinin tamamında her an okulda bulunmuştur. Görüşmeler dışında kalan zamanda okuldaki kültürü de öğrenmeye çalışmıştır. Öğle arası yemeklere dahi öğretmenlerle birlikte çıkmış ve sürekli gözlemine ara vermemiştir.

Stake'e (1995) göre, katılımcılar nitel araştırmanın sadece bilgi kaynakları değil aynı zamanda yönlendirici unsurları da olmalıdırlar. Bu durum geçerlilik stratejilerinden üye kontrolü ile ilişkilidir. Araştırmacı bulgularına geçerlilik kazandırmak için bulgularını belirli aşamalarda öğretmenlerle paylaşmış ve bulgularını destekleyici kanıtlar elde etmiştir. Dolayısıyla bu geçerlilik stratejisinin de gerçekleştirildiği görülmektedir.

Verilerin oldukça yoğun betimlenmesi de araştırmalarda geçerliliği sağlamak için sıklıkla kullanılan stratejilerdendir. Bu çalışmada da söz konusu strateji bulgular bölümünde

uygulanmıştır. Buna göre her katılımcı grubundan elde edilen veriler üyeleri için tek tek ifade ettikleri görüşler ayrıntılı olarak ve gerçeğine oldukça yakın biçimde betimlenmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan bir diğer geçerlilik sağlama stratejisi de dış denetimlerdir. Bu noktada dışarıdan birinin araştırmadan elde edilenleri değerlendirmesi sağlanmalıdır. Bu araştırmada elde edilen verilerin bulguları, yorumları ve sonuçları destekleme durumları da bu şekilde kontrol ettirilmiştir.

Birgin (2013) nitel bir araştırmada, geçerlilik stratejilerinden en az ikisinin sağlanmasının önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmada ise geçerliliği sağlama stratejilerinden beşinin sağlandığı görülmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik konusu kadar önemli bir diğer konu da araştırmada güvenilirliğin sağlanmasıdır. Silverman (2005), güvenilirliğin araştırmalarda farklı şekillerde sağlanabildiğini belirtse de Birgin (2013), en basit olarak ses kayıtları ile yapılan bir görüşmenin yazıya aktarılmasını bile güvenilirliği artırma stratejilerinden biri olarak değerlendirmektedir. Kodlayıcılar arası görüş birliği güvenilirliği sağlama stratejilerinden biridir. Araştırmacı görüş birliğini belirleyebilmek için elde edilen verilerin kodlanması ve belirli temalar altında toplanmasında bir uzmanla ortak çalışmıştır. Çalışma sonucunda görüş birliğinin %80'nin altında diğer bir ifadeyle Cohen Kappa sayısının 0,80'in altında olmamasına dikkat edilmiştir. Son olarak araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler, yapılan analizler ve yorumlar araştırmacının dışında üç uzman görüşü alınarak kontrol edilmiş ve farklı bakış açıları ile araştırma bulguları zenginleştirilmiştir.

Araştırma Ortamı

Araştırma, İstanbul İhlas Koleji bünyesinde bulunan Bahçelievler Kampüsü'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın söz konusu okulda gerçekleştirilmesi, EDOÖ Modelin kullanımının yayılım göstermesi durumundan kaynaklanmaktadır.

Bahçelievler Kampüsü, EDOÖ Modelinin 2012 yılından itibaren kullanılmakta olduğu bir eğitim kurumudur. Bu özelliği ile birlikte aynı zamanda modelin kullanımının yayılım gösterdiği tek kurumdur. Bu açıdan önemli bir yere sahiptir.

Eğitim öğretim faaliyetlerine 1997 yılında başlamıştır. Ana Sınıfı, İlkokul, Ortaokul, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Bilişim Teknolojileri Bölümü, Radyo Televizyon Bölümü ve Genel Lise ile eğitim hayatına devam etmektedir. Araştırmanın söz konusu kurumda gerçekleştirilebilmesi için kurumun genel müdürlüğünden izin alınmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunun seçiminde, araştırmanın probleminden yola çıkılarak sosyal sistemi oluşturan tüm paydaşlarla görüşülmesine karar verilmiştir. Söz konusu görüşmeler, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü kişilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 17 öğretmen, 17 öğrenci, dört veli ve iki yönetici katılmıştır. Modelin kullanımına ilişkin görüşlerine başvurulmuş öğrenciler, EDOÖ Modelini uygulayan öğretmenlerin öğrencilerinden oluşmaktadır. Altıncı veya yedinci sınıfta öğrenim görmektedirler. Yaş aralığı 11-14'tür. Öğrencilerin 7'si erkek, 10'u kızdır. Veliler ise EDOÖ Modelini uygulandığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Velilerin tamamı kadındır. Yaş aralığı 34-43'tür. Yöneticilerin ikisi de erkek ve yaşları 34 ile 56'dır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin detaylı veriler ise Tablo 5'te bulunmaktadır.

Tablo 5. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Özellikler

Branş	Cinsiyet		Yaş			Deneyim		
	Kadın	Erkek	<25	25-35	>35	<5	5-15	>15
Sosyal		3	1	2		2	1	
Biyoloji	2			2			2	
Fizik		1		1			1	
Fen	1	1		2			2	
Matematik	1	1		1	1		2	
Beden		1			1		1	
Türk Dili		1		1		1		
İngilizce	2	2		2	2		3	1
Türkçe	1			1			1	
Toplam	7	10	1	12	4	3	13	1

Tablo 5'e göre, öğretmenlerden üçü Sosyal Bilgiler, ikisi Biyoloji, biri Fizik, ikisi Fen ve Teknoloji, ikisi Matematik, biri Beden Eğitimi, biri Türk Dili, dördü İngilizce, biri Türkçe Öğretmenidir. Öğretmenlerin 10'u erkek, 7'si kadındır. Yaş aralığı 24-40; mesleki deneyimleri 1-18 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, görüşme, gözlem ve doküman analizi ile elde edilmiştir. Görüşmelerde her bir katılımcı grup için farklı görüşme formları düzenlemiştir. Öğretmenlerin derslerinde EDOÖ Modelini kullanıp kullanmamalarına göre ise iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. EDOÖ Modelini uygulayan öğretmenlere sorulan sorular EK1’de, EDOÖ Modelini uygulamayan öğretmenlere sorulan sorular EK2’de, EDOÖ Modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilere sorulan sorular EK3’te, EDOÖ Modelinin uygulandığı sınıflarda çocukları öğrenim gören velilere yöneltilen sorular EK4’te ve son olarak okulun yöneticilerine sorulan sorular da EK5’te yer almaktadır.

Katılımcılara yönelik hazırlanan görüşme formlarının geliştirilmesinde ise şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- 1- Alanyazında EDOÖ Modeli ile ilgili nitel çalışmalar taranmıştır. Bununla birlikte araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Yeniliğin Yayılımı konulu nitel çalışma örnekleri de incelenmiştir. Bu doğrultuda yayılım sürecinin her bir aşamasına ilişkin soru maddeleri geliştirilmiştir.
- 2- Soruların araştırmanın alt problemleri ile ilişkileri yeniden gözden geçirilerek görüşme formu geliştirilmiştir.
- 3- Formlar Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanındaki üç uzman, nitel araştırma konusundaki bir uzman ve ölçme değerlendirme alanındaki bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.
- 4- Görüşme formu kontrol edilerek forma son hali verilmiştir.

Görüşme formlarında katılımcıların demografik bilgilerine, genel ders bilgilerine, ders içeriğine ve sınıf dışı çalışmalarına, sınıf içi uygulamalarına ve son olarak da geleneksel uygulamadan evde ders- okulda ödev modeline geçişe karar verme sürecine ilişkin sorular sorulmuştur. Formun demografik bilgiler bölümünde katılımcıların eğitim durumu, kurumsal ve kurum dışı öğretmenlik deneyimi; genel bilgiler bölümünde sınıflarının ortalama mevcudu, bir günlük dersinin bölümleri (konu sunumu ve etkinlik için harcadığı zaman), ödev verme sıklığı, EDOÖ Modelini hangi düzeyde ve hangi derslerde kullandığı, modelin kullanımı için harcadığı zaman; ders içeriğine ve sınıf dışı çalışmalar bölümünde çevrimiçi ortamda paylaşılan içerik türü, paylaşım ortamı, kaynağı, içerik süresi, kontrolü, hazırlanma süresi, derse hazırlık formları, mini sınavlar, kullanılan yöntem, grup çalışmaları, ölçme ve değerlendirme teknikleri; geleneksel uygulamadan EDOÖ Modeline geçişe karar verme süreci bölümünde ise karar sürecindeki bilgi, ikna, karar, uygulama, onay aşamaları ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Görüşmelere, geniş bir bakış açısına sahip oldukları ve diğer görüşmelere de yön verecekleri düşünüldüğü için öncelikle öğretmenlerle başlanılmıştır. Ardından öğrencilerle görüşülmüştür. Yöneticilerle görüşülmesinde bir sıra aranmamış sadece uygun zamanların belirlenmesine dikkat edilmiştir.

Görüşmeler, ses kaydına zarar verebilecek gürültülerin önüne geçebilmek adına sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme zamanına görüşmeciler karar vermiştir. Yapılan görüşmelerde kayıtlar katılımcıların sözlü izni ile ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra yazılı forma dönüştürülmüştür. Ses kayıtlarının görüşmelerin yapılmasından hemen sonra dökümlerinin yapılmasına dikkat edilmiştir. Kayıtların yazıya aktarılma işlemi uzun süreli bir işlemdir. Yaklaşık olarak, bir katılımcının ses kaydı bir gün içerisinde çözümlenebilmiştir. Hatta çözümlenemeyen bölümler için katılımcılarla tekrar görüşülmüştür. Bazı katılımcılarla yapılan görüşmeler oldukça uzun olduğu için onların ses kaydı ortalama iki üç gün içerisinde yazıya dönüştürülebilmıştır. Toplam iki aylık süre içerisinde seslerin yazıya dönüştürülmesi işlemi tamamlanmıştır. Kayıtların yazıya aktarılmasında gözden kaçan veya atlanılan herhangi bir şeyin olmaması için yazım aşaması bittikten sonra araştırmacı tarafından kayıtlar tekrar dinlenerek üzerinden geçilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin tamamı birleştirilerek bir veri tabanı oluşturulmuştur.

Gözlem

Bu araştırmanın gözlem yöntemiyle elde edilen tüm verileri, araştırmacının rolü gereği, araştırmacının dışarıdan gözlemciliğiyle toplanmıştır. Araştırmanın planlama sürecinde derslerinde EDOÖ Modelini kullanan öğretmenlerin modeli nasıl uyguladıklarını belirlemek amacıyla gözlemler yapılması kararlaştırılmıştır. Bu aşamada modeli uygulayan iki öğretmenden biri derslerinin gözlemlenmesi konusunda gönüllü olmuştur. Gözlemler, öğretmene uygun zamanda, dilediği sınıflarda yapılmıştır. Gözlemlere ilişkin veriler, araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Doküman Analizi

Nitel araştırmalarda, verilerin doğrudan gözlem veya görüşme ile elde edilemeyeceği durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak için; araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyaller de araştırmaya dahil edilebilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada doküman analizine başvurulmasının nedeni, her iki şekilde de açıklanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar, derslerinde EDOÖ Modelini uygulayan öğretmenlerin bireysel olarak geliştirdikleri formlardır. Diğer bir deyişle, özgündürler. Söz

konusu dokümanlar, modelin uygulanışına ilişkin olarak görüşmelerde elde edilen verilerle karşılaştırılması amacıyla da kullanılmıştır. Ayrıca uygulamaya ilişkin somut örnekler olması açısından da önemli görülmektedir. Söz konusu dokümanların tezde kullanılmasına ilişkin izinler EK16 ile katılımcılardan istenilmiş, EK17 ve EK18’de görüldüğü üzere katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Geçerliği ve Güvenilirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konusu, araştırmaların yapısına uygun şekillerde gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada da geçerliği sağlamak için gerçekleştirilen etkinlikler aşağıdaki belirtilmiştir:

- Farklı türde ve katılımcı gruplara uygun veri toplama kaynaklarından yararlanılmıştır (Verinin çeşitlendirilmesi).
- Araştırma sürecinde gerek nitel araştırma konusunda gerekse de elde edilen verilerin analizinde başka araştırmacılardan yararlanılmıştır (Araştırmacının çeşitlendirilmesi).
- Fenomenoloji ve durum çalışması olarak farklı araştırma yöntemleri kullanılmış ve böylelikle derinlemesine ve tutarlı bulgular elde edilmiştir (Yöntemin çeşitlendirilmesi).
- Araştırma boyunca ihtiyaç duyulduğunda ve belli aşamalar kaydedildiğinde başka araştırmacılardan ve uzmanlardan; sürecin planlanması ve kontrolü açısından da Tez İzleme Komitesi’nden yardım alınmıştır.
- Katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı bildirilmiştir. Gerek kurum içi gerekse de kurum dışı kişilerle bireysel paylaşımlarda bulunulmamıştır. Katılımcılara görüşme yapılmadan önce, elde edilen verilerin sadece çalışmanın amaçları yönünde bilimsel çalışmalarda kullanılacağı bilgisi verilmiştir.
- Görüşmelerde veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı yapılmış ve katılımcılara veri dökümleri doğrulattırılmıştır.
- Betimlemelerde ayrıntıya gidilmiştir.
- Elde edilen sonuçların birbirleriyle tutarlılığı gözden geçirilerek ve sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilerek rapor edilmesine dikkat edilmiştir.

Verilerin elde edilmesinde ayrıca güvenilirlik konusu oldukça önemsenmiştir. Çünkü görüşme tekniği ile veri toplamada güvenilirlik toplanan verilerin kalitesine bağlıdır (Creswell, 2013). Bu yüzden de görüşmeyi yapan kişi kaliteli bilgi elde etmek için süreç içinde genellikle dinlemede kalmış, karşısındaki bireyin görüş ve düşüncelerini değerlendirmemiş ve eleştirmemiştir. Görüşme ne çok hızlı ne de çok yavaş şekilde yürütülmüştür. Verilen

cevapların konuyla ilgili olmadığı durumlarda soru yinelenmiştir. Benzer bir şekilde katılımcının soruyu anlamadığı durumlarda soru yine yinelenmiştir. Tüm bu bilgilerle birlikte görüşmenin güvenilirliği için şu etkenlere de dikkat edilmiştir:

- Görüşme sorularının araştırılan konu ile ilgili olmasına
- Görüşme tekniği hakkında yeterli donanıma sahip olmaya
- Görüşme için yeterli zaman ayırmaya

Tüm bu sürecin dışında, araştırmanın gerçekleştirildiği okulla ilgili görüşmelere devam edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi, nitel araştırma yapan araştırmacıların en çok zorlandıkları aşamalardan biridir. Bunun nedeni Strauss'un (1987) da belirttiği gibi, nitel araştırmalarda standart bir veri analizine başvurulamamasıdır. Wolcott'a (1994) göre nitel araştırmalarda;

- a) Verilerin özgün formunun korunarak aktarılması,
- b) Verilerin özgün formu ile birlikte bazı temalar ve temalar arası ilişkilerin ortaya çıkarılması
- c) a ve b maddeleriyle birlikte analize yorumların dahil edilmesi şeklinde gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Strauss ve Corbin (1990) ise analiz sürecini iki gruba ayırmaktadır. Bunlar, betimsel analiz ve içerik analizidir. Bu araştırmada, hem betimsel hem de içerik analizine başvurulmuştur. Bu nedenle söz konusu analizlere ilişkin açıklamalara yer verilmesi doğru olacaktır.

Betimsel analizde veriler, belirlenen temalar doğrultusunda ya da görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular doğrultusunda dikkate alınarak sunulabilir.

Şimşek'e göre (2009), betimsel analizin aşamaları şu şekildedir:

1. **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Çerçeve; araştırma soruları, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak oluşturulur.
2. **Belirlenen çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Elde edilen veriler, belirlenen çerçeveye göre düzenlenir. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir.
3. **Bulguların tanımlanması:** Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.

4. **Bulguların yorumlanması:** Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Bu araştırmada bu dört aşama esas alınmıştır. Analiz süreci sırasıyla şu şekilde işletilmiştir:

1. Betimsel analizin çerçevesi, Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramı'nda yer alan karar evreleri temelinde oluşturulan görüşme sorularına göre düzenlenmiştir. Oluşturulan çerçevenin başlıkları sırasıyla; Bilgi, İkna, Karar, Uygulama ve Onay'dır.
2. Elde edilen veriler, ilgili başlıklar altında bir araya getirilmiştir. Katılımcıların görüşmelerde verdikleri cevapların belirlenen çerçeve içerisinde olması durumunda verilerine ilgili başlık altında yer verilmiştir. Aksi takdirde ilgisiz veriler, analiz sürecine dahil edilmemiştir.
3. Elde edilen verilerin tanımında alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.
4. Son olarak da tanımlanan bulguların alanyazındaki bağlamı açıklanmıştır.

Kısacası, elde edilen veriler, öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanmış ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz sonucunda araştırmacı boyutlar arasındaki ilişkiyi daha net görebilmiştir.

İçerik analizinde ise, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması hedeflenmiştir. Betimsel analizle özetlenen veriler, içerik analizinde derinlemesine incelenebilmekte ve veriler arasındaki ilişkiler daha rahat gözlemlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İçerik analizinde verilerin sözcük, cümle ya da paragraf bazında kodlanması; ilişkili kavramlardan temaların oluşturulması; kodların ve temaların düzenlenmesi; bulguların belirtilmesi ve yorumlanması işlemleri yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da sorular temelinde elde edilen veriler üzerinde içerik analizine başvurulmuştur. Buna göre paragraf bazında kodlamalara gidilmiş, ilişkili kavramlardan yola çıkılarak temalar belirlenmiş ve üst temalara taşınmıştır. Alanyazında verilerin kodlanması olarak ifade edilen ilk aşama için üç farklı yol önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005):

- Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama
- Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama
- Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama

Birinci türde araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeve dikkate alınarak, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarılmakta iken ikinci türe ise kavramsal çerçevenin mevcut olmadığı durumlarda başvurulmaktadır. Üçüncüsü her iki kodlama biçiminin birleşiminden

oluşmaktadır. Dolayısıyla birinci türdeki belli bir kod listesi ile içerik analizi sonucunda ortaya çıkarılan yeni kodlamalar da listeye dahil edilmektedir. Bu araştırmada da genel bir ereve içinde kodlama yapılmıştır. Veriler değerlendirilmeye başlamadan önce araştırmanın kuramsal erevesi içinde verileri inceleme kriterleri belirlemiş ve böylece değerlendirmenin genel erevesi çizilmiştir. Ardından incelenen her bir durumdan bu ereve kapsamında ortaya çıkan kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar birbirleriyle ilişkileri gz önünde bulundurularak temalaştırılmıştır. Tematik kodlamanın ardından veriler organize edilerek yorumlanmıştır. Araştırmacı söz konusu yorumlamalarda bulunurken içerik analizinde kullanılan bir teknik olarak ‘Altın-rnek’ yoluna da başvurmuştur. Altın rnek (Mayring, 2000), araştırmacı tarafından oluşturulan temaların açıklanmasında işlevsel öneme sahip örnek metin bölümleridir. Bu araştırmada da araştırmacının ortaya koyduğu durumları aydınlatmak amacıyla bizzat incelenen görüşmeler değiştirilmeden alınan can alıcı örneklere yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BETİMSSEL BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular, EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecinin incelenmesinde esas alınan Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramı çerçevesinde yer alan karar evrelerine göre sıralanarak sunulmuştur. Verilerin farklı gruplardan (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici) elde edilmesi ve modeli benimseme sürecinin çok aşamalı olmasından dolayı, sunumda çeşitli görsellerden yararlanılmıştır. Bu durum aynı zamanda çok fazla miktardaki nitel verinin sunumunda yaşanabilecek karmaşıklığın da önüne geçmiştir. Araştırmanın çalışma grubu EDOÖ Modelini benimseme sürecinde Şekil 2'de belirtilen karar evrelerinde bulunmaktadır:



Şekil 2. Yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde karar evreleri

Şekil 2'ye göre bireyler EDOÖ Modelini benimseme sürecinde bilgi, ikna, karar, uygulama ve onay evrelerinden birinde bulunabilmektedir. Bu durumda örneğin **bilgi** evresinde bulunan bireylerin EDOÖ Modeline ilişkin sahip olduğu bilgilere ilişkin bulguları ifade ederken Şekil 3'teki görsel kullanılmıştır.



Şekil 3. Bilgi aşamasında sunulan bulgular

Şekil 3'e göre, katılımcıların bulundukları karar evresinin adı koyu zemin üzerine yazılmıştır. Dolayısıyla bu örnekteki katılımcılar bilgi evresindeki katılımcılardan oluşmaktadır.

1. Paydaşların EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Bilgiler

Bir yeniliğin benimsenmesi sürecindeki karar evreleri bilgi aşaması ile başlamaktadır. Bilgi aşaması, bir yenilikle karşılaşan bireylerin yenilikle ilgili üç soruya cevap aradığı bir aşamadır. Bunlar;

a) Yenilik nedir?

b) Nasıl çalışır/kullanılır/uygulanır?

c) Niçin bu şekilde çalışır/kullanılır/uygulanır? sorularıdır (Rogers, 2003).

Bilgi aşamasındaki bireylerin sahip olduğu bilgiler, bu sorulara buldukları cevaplar doğrultusunda sırasıyla farkındalık, kullanma ve ilkeler bilgisi olarak değişmektedir. Bu durum araştırmada hangi gruba hangi soruların yöneltileceğine karar verilmesinde de etkili olmuştur. Buna göre aşağıda, bilgi aşamasının araştırmada değerlendirilen düzeylerine, katılımcılara bu düzeylerle ilgili yöneltilecek sorulara ve soruların yöneltildiği katılımcı gruplarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Katılımcılara bu aşamada yöneltilecek sorulara Şekil 4’te yer verilmiştir.

	• Farkındalık Bilgisi	----EDOÖ Modelindeki yenilikler nelerdir? (Tüm katılımcılar)
	• Kullanma Bilgisi	----EDOÖ Modelinin eylem planı nedir?(Sadece öğretmenler)
	• İlkeler Bilgisi	----EDOÖ Modelinin uygulama ilkeleri nelerdir?(Sadece öğretmenler)

Şekil 4. Bilgi aşamasında katılımcılara yönetilen sorular



1.1. Paydaşların EDOÖ Modeline İlişkin Farkındalık Bilgisi

a) Öğretmenlere göre EDOÖ Modelindeki yenilik/ler nelerdir?

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ÖĞT1, EDOÖ Modelindeki yenilikleri ifade etmeye EDOÖ Modelini mevcut uygulamalarla kıyaslayarak başlamıştır. Açıklamasında mevcut yapıdaki ev ödevlerine yönelik gerek velilerin gerekse öğrencilerin olumsuz tutumlarına ve öğrenmenin sadece sınıfa bağlılığı konularına dikkat çekmiştir. Günümüzdeki öğretim amaçlı teknoloji kullanımının ise mevcut yapı değişmediği müddetçe bir dönüşüm sağlamayacağını vurgulamıştır. EDOÖ Modelindeki yenilikleri de, maddeler halinde **ev ödevlerinin en aza inmesi, zamandan- mekândan bağımsız esnek öğrenme ortamları ve teknoloji ile zenginleştirilmiş aktif öğrenme ortamları** şeklinde ifade etmiştir.

ÖĞT2 de ÖGT 1 gibi yenilikleri, **video dersler** ve öğrencinin gerçekten **aktif** olduğu **bir sınıf** şeklinde belirtmiştir.

ÖĞT4 ise yeniliği **derslere önceden hazırlanma** ve ÖĞT2 ile benzer bir şekilde sınıfta **üretim, paylaşım ve tartışma** kavramlarını kullanarak açıklamıştır.

EDOÖ Modelindeki yeniliklere ilişkin ilk olarak “Çocukları ödev yapma derdinden kurtarmış olduk” ifadesini kullanan ÖĞT5 de, ÖĞT4’e benzer bir şekilde yeniliği **evde tabletle öğrenme** ve **evde konuya giriş yapma** kavramları ile ifade etmiştir. Bununla birlikte modelin öğretmenin müfredatı yetiştirme sorununa da çözüm bularak evde öğrenme ile ders anlatımı için ayrılan zamanın **sınıfta daha fazla etkinlik** için kullanıldığını belirttiği belirlenmiştir.

ÖĞT1 gibi EDOÖ Modelindeki yeniliği, EDOÖ Modelini geleneksel modelle karşılaştırarak açıklayan ÖĞT6, öğretmenin rehberlik rolüne vurgu yaparak bu modelle birlikte öğretmenin ders anlatmadığını fakat sınıfın **daha aktif bir sınıf** olduğunu ifade etmiştir.

EDOÖ Modelindeki yeniliklerle ilgili açıklamalarına ÖĞT5 gibi öğretmeni kısıtlayan bir müfredatın varlığına dikkat çekerek başlayan ÖĞT9, açıklamasında bu durumun öğrenci ile etkileşim süresini azalttığını vurgulamıştır. EDOÖ Modelinin getirdiği yenilikleri bu bağlamda açıklayan ÖĞT9, yine açıklamalarında bu modelle birlikte öğrencinin **dersi evde izlediğini** ve böylece ders anlatımı için harcanacak sürede gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencileri daha net gözlemlediğini, onlarla etkileşimde bulunduğunu belirtmiştir. **Okulda gerçekleştirilen etkinlikler** için de **ödev** ifadesini kullanmıştır.

ÖĞT17 ise öğrencilerin ev ödevlerine karşı ön yargılı olduklarını, bunun yerine **video dersleri** izleyerek okula gelmeye ve **proje** gibi çalışmalara daha olumlu baktıklarını ifade etmiştir.

ÖĞT3, EDOÖ Modelindeki yenilikleri sadece **evde tabletle öğrenme** şeklinde ifade etmiştir. ÖĞT3’e göre EDOÖ Modeli, öğrencinin kendi kendine öğrenebildiği, öğrenen merkezli bir



modelidir. Bu modelde öğrencilere ev ödevi yerine evde öğrenme verildiği için öğrenci öğrenme için çaba sarf etmektedir. Bununla birlikte öğretmen dersi tablet üzerinden gönderdiğinde öğrencinin dikkatini daha çok çekmektedir.

ÖĞT13'e göre ise günümüz dünyasında öğrencinin aktif olduğu, öğrenci odaklı bir eğitimden bahsedilmektedir. Fakat bu aktiflik, verilen performans ödevlerinden sonra öğrenciden ailelere hatta komşulara doğru yön değiştirmektedir. Ödevlerle ilgili açıklamaların yetersizliği ya da olmayışı bu durumda yaşanan en büyük problemlerden biridir. ÖĞT13, bu noktada EDOÖ Modelindeki bir yenilik olarak, çevrimiçi ortamda sürekli tekrar edilebilir **video dersleri** ifade etmiştir.

ÖĞT14 çok yenilikçi bir sistem olarak tanımladığı modeldeki yeniliği, sadece **video derslere** dikkat çekerek açıklamıştır. Video derslerle ilgili yeniliği açıklarken geleneksel ödev yaklaşımı ile bir karşılaştırma yapmıştır. Açıklamalarında bu kavramla ilişki olarak evdeki üretim ve derslere önceden hazırlıklı gitme kavramlarını kullanmıştır.

ÖĞT14 kodlu katılımcı gibi EDOÖ Modelindeki yenilikleri video dersler ve evde de teknolojik cihazlarla öğrenme şeklinde ifade eden ÖĞT15, öğrencilerin kâğıt kalem yerine bir **akıllı telefon ya da tablet kullanmalarının** ve **video ders** ile kare kod okutmalarının onları etkilediğini belirtmiştir.

Birbirine oldukça benzeyen açıklamalarda bulunan ÖĞT7, ÖĞT8 ve ÖĞT10 ise, EDOÖ Modeliyle öğrencilerin **sınıfa gelmeden tamamlamaları gereken görevleri** bireysel olarak sorumluluk bilinci içerisinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Farklı bir şekilde ÖĞT11, EDOÖ Modelindeki yenilikleri kısaca **sınıf içerisinde** öğrencilerin **daha aktif** oldukları şeklinde ifade etmiştir.

EDOÖ Modelindeki yeniliği mevcut sistemle EDOÖ Modelini karşılaştırarak ifade eden ÖĞT12, yenilik için öğretmen merkezli eğitimden **öğrenci merkezli eğitime geçişi** vurgulamıştır.

ÖĞT16 ise EDOÖ Modelindeki yeniliği öğrencilerin video izledikten sonra etkinlikler üzerinde çalıştıkları ve projeler geliştirdikleri şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin EDOÖ Modelindeki yeniliğe ilişkin cevapları, betimsel analizden sonra içerik analizine de tabi tutulmuştur. Buna göre; öğretmenlerin soruyu cevaplarken yeniliği doğrudan ifade etmek yerine yeniliğin yararını da ifade ettikleri görülmüştür. ÖĞT5'in "*Yani çocukları ödev yapma derdinden kurtarmış olduk galiba*" ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Benzer bir şekilde ÖĞT17 de "*Çocuklar hani biraz daha kendini birey olarak bir şeyler yapmış hissediyorlar. Kendilerine olan güvenleri artıyor. Okula hani biraz da ders görmek için okula*



gelmediklerinden dolayı okula biraz daha fazla gelmek isteyebiliyorlar.” ifadesi ile bu bulguyu desteklemektedir. Bunun üzerine elde edilen verilerden sadece araştırma sorusuna cevap niteliği taşıyan ya da o bağlamda değerlendirilebilecek ifadeler kodlanmıştır. Buna göre; katılımcı grubun EDOÖ Modeli ile ilgili getirilen yenilikleri hem sınıf ortamı hem de sınıf dışı ortamlar bağlamında ifade ettiği görülmüştür. Sınıf ortamı açısından ifade edilen yenilikler, ***üretim, işin içinde olma, katılım, paylaşım, proje gibi etkinliklerin öğrenci merkezli bir şekilde gerçekleştirildiği teknolojiyle zenginleştirilmiş daha aktif bir sınıftır.*** Sınıf dışı ortamlar açısından ifade edilen yenilikler ise, ***evde, bireysel olarak, tablet ya da akıllı telefon gibi teknolojik cihazlarla takip edilen video derslerdir.*** Katılımcıların EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlara ilişkin ifade ettiği yeniliklerle ilgili kodlar, Tablo 6’da düzenlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Dışı Ortamlar Açısından Getirdiği Yenilikler

Kategori	Kavramlar	Katılımcılar
Çevrimiçi Ders	Video dersler	ÖĞT2, ÖĞT9, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT15, ÖĞT16, ÖĞT17
	Evde tabletle öğrenme	ÖĞT3, ÖĞT5
	Esnek öğrenme	ÖĞT1
	Ön öğrenme	ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT14
	Ön görev	ÖĞT7, ÖĞT8, ÖĞT10
	Evde öğrenme	ÖĞT3, ÖĞT7, ÖĞT8, ÖĞT10
	Evde üretim	ÖĞT14
	Kare kodlar	ÖĞT15
	Tablet kullanma	ÖĞT15
	Akıllı telefon kullanma	ÖĞT15

Tablo 6’da ÖĞT6, ÖĞT11 ve ÖĞT12 kodlu katılımcılar bulunmamaktadır. Bunun nedeni söz konusu katılımcıların EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlar açısından herhangi bir yenilik ifade etmemeleridir. Katılımcıların ifadelerine göre video dersler, araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki uygulanaşı itibariyle öğrencilerle internet üzerinden paylaşılmaktadır. Öğrenciler internete bağlanabildikleri tablet, akıllı telefon veya bilgisayar gibi teknolojilerle video dersleri takip etmektedir. Video derslerin öğrencilerin sınıf ortamına gelmeden paylaşılması ve konuya genel hatlarıyla giriş niteliği taşıması nedeniyle, ön öğrenme amaçlı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca betimsel analiz çalışmasında da ifade edildiği gibi, öğretmenler sınıf ortamında



gerçekleştirilmeyen öğrenmeyi evde öğrenme şeklinde ifade etmişlerdir. Buna göre; tabloda yer alan kavramları genel düzeyde açıklayabilen ve belirli kategoriler altında toplayabilen tema, çevrimiçi ders olarak düzenlenmiştir. Çünkü dersin internet üzerinden zaman, mekân, dijital cihaz sınırlaması olmadan video veya başka türde paylaşımlarla gerçekleştirilmesi, kavramların çevrimiçi ders teması altında toplanmasını gerektirmiştir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer yenilik de EDOÖ Modelinin sınıf bileşeni ile ilgilidir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda EDOÖ Modelinin sınıf ortamına getirdiği yenilikler ise Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Ortamı Açısından Getirdiği Yenilikler

Kategori	Kavram	Katılımcı
Aktif Öğrenme	Aktif olma	ÖĞT1, ÖĞT6, ÖĞT11
	Öğrenci Merkezli	ÖĞT12
	Daha fazla etkinlik, Proje bazlı çalışma	ÖĞT5, ÖĞT9, ÖĞT16, ÖĞT17
	Üretim, İşin içinde olma, Katılım, Paylaşım	ÖĞT2, ÖĞT4
	Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamı	ÖĞT1

Tablo 7’ye göre modelin sınıf dışı ortamlar açısından getirdiği yenilikler aktif öğrenme teması altında gruplanmıştır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Araştırmaya konu olan okulda, öğrenciler derse belirli bir ön öğrenmeyle gelmektedirler. Böylece sınıf ortamında konu anlatımı için ayrılacak süre, konuyu derinlemesine öğrenme imkânı sunan öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır. Ayrıca sınıf ortamları teknolojik anlamda daha da zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına dönüştürülmüştür. Söz konusu düzenlemeler ve öğretmenlerin öne çıkardıkları kavramların alanyazında (Açıkgöz, 2002; Bonwell ve Eison, 1991; Meyers ve Jones, 1993) aktif öğrenme kavramıyla örtüşmektedir.

b) Öğrencilere göre EDOÖ Modelindeki yenilik(ler) nelerdir?

Görüşmeye katılan öğrencilerden ÖRC1, EDOÖ Modelindeki yeniliği **video dersler** bağlamında açıklamış fakat durumu farklı açılardan ifade etmiştir. *Video derslerin tekrar edilebilirliği, öğrenme sorumluluğu kazandırması, özgüveni artırması, zaman tasarrufu sağlaması, sosyal medya kullanımını artırması ve bu şekilde öğrenmenin dinlediğini anlamının ötesine geçmesi* öğrencinin bu bağlamda vurguladığı konulardır.



Açıklamalarına internetle alakası olmayan devlet okullarının geride kalacağını ve kapatılabileceğini ifade ederek başlayan ÖRC2, EDOÖ Modeli ile hayatlarına **teknolojinin** girdiğini belirtmiştir. Öğrenciden teknoloji kavramını açıklaması istenildiğinde ise bunu ödev yapmak için **tablet kullanımı** şeklinde ifade ettiği belirlenmiştir.

Sözel bir ders olan sosyal bilgiler dersini sevmediğini ifade eden ÖRC3 ise, EDOÖ Modeliyle birlikte sınıfa gelmeden **internet üzerinden** de **ders** yapabildiklerini ve bu durumun dersi yeniden sevmesinde çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. İnternet üzerinden paylaşılan **video dersler**le dersi evde öğrendiklerini ve bundan dolayı öğretmenin derste konu anlatmadığını fakat konuyu derinlemesine öğrenebilecekleri **grup çalışması gibi farklı etkinlikler** düzenlediğini ifade etmiştir. Ayrıca EDOÖ Modelinin öğrenirken aktif olmalarını sağladığını ve öğrenme için çaba harcadıklarından dolayı unutmalarının zorlaştığını da belirtmiştir.

EDOÖ Modelindeki yeniliği ÖRC2 gibi **teknoloji kullanımı** şeklinde ifade eden ÖRC4, bu modelle birlikte derste **daha fazla etkinlik** yaptıklarını, hem de **okulda ödev yapıp evde ders çalıştıklarını** belirtmiştir.

Görüşmeye katılan diğer öğrencilerden farklı olarak modeldeki yeniliği sosyal medya kavramıyla açıklayan ÖRC5, EDOÖ Modeliyle birlikte sınıf arkadaşlarının sosyal medya kullanmaya başladığı şeklinde kısaca ifade etmiştir.

Yeniliği modelin sağladığı **esnek öğrenme ortamları** çerçevesinde açıklayan ÖRC6, artık öğrenmek istediklerini istediği yerde, istediği zaman öğrenebildiğini ve böylece dersin kontrolünü eline geçirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin **sınıfa gelmeden konuyu öğrenmelerinin** öğretmenin ders anlatmasını ortadan kaldırdığını ve bunun için ayıracağı süreyi etkinliklerle geçirdiklerini ifade etmiştir. Bu durumun aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkisini de olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir.

Soruyu ÖRC3 gibi derse yönelik duygularını öne çıkararak ifade eden ÖRC7, bu modelle birlikte tüm derslere yönelik tutumlarında olumlu değişimler olduğunu ve bütün derslere çalışmaya başladığını ifade etmiştir. Öğrenci, bu durumu sınıfa gelmeden izlediği **video derslerden** ve sınıf dışında da öğrenebileceğini görmesinden kaynaklandığı şeklinde açıklamıştır.



ÖRC8 ise EDOÖ Modelindeki yeniliği **teknolojiyle eğitim** şeklinde ifade etmiş, bu modelle birlikte artık çok fazla ödev verilmediğini ve eğitimde tablet, televizyon gibi teknolojilerden yararlandıklarını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan bir diğer öğrenci olarak ÖRC9 da, EDOÖ Modelindeki yeniliği **video derslerin** sunduğu ön hazırlık imkânı ile açıklamıştır. Normal şartlarda öğrencilerin ödev verilmeden evde dersle ilgili bir etkinlik yapmak için uğraşmadıklarını fakat EDOÖ Modeliyle birlikte sınıfta dersi görmeden önce tamamlamaları gereken sorumlulukları olduğunu, bunun için de video dersi izlemeleri gerektiğini ve aslında bu durumun ön hazırlığı sağladığını ifade etmiştir.

EDOÖ Modelindeki yeniliği aynı kavramları kullanarak ifade eden ÖRC10, ÖRC11, ÖRC12, ÖRC13, ÖRC14, ÖRC15, ÖRC16 ve ÖRC17 ise mevcut sistemle modelin kullanıldığı sistemi karşılaştırarak önceden sadece ders kitaplarından yararlandıklarını, şimdi ise **internette, video derslerden ve tabletlerden yararlandıklarını**; öğretmenlerinin derste artık sadece konu anlatmadığını aynı zamanda öğrenmelerini pekiştirici **etkinlikleri** daha çok gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin cevapları betimsel analizden sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre cevaplar bütüncül olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin soruyu cevaplarken yeniliği doğrudan ifade etmek yerine yeniliğin yararını ifade ettikleri belirlenmiştir. ÖRC1'in "*öğrenme sorumluluğu kazandırması, özgüveni artırması, zaman tasarrufu sağlaması*" ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde ÖRC3'ün *öğrenme için çaba harcadıklarından dolayı unutmalarının zorlaştığını* ifadesi de bulguyu destekleyen ifadelerdendir. Bu durumun bütün öğrenciler için geçerli olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine elde edilen verilerden sadece araştırma sorusuna cevap niteliği taşıyan ya da o bağlamda değerlendirilebilecek ifadeler kodlanmıştır. Bunun dışında öğrencilerin yenilikle ilgili ifadelerinin EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlara ve sınıf ortamına getirdiği yenilikler olarak iki gruba ayrılabilceği de belirlenmiştir. Sonuç olarak kodlanan ifadeler, aşağıda sırasıyla modelin sınıf dışı ortamlarla veya sınıf ortamıyla ilişkisine göre ilgili grupta değerlendirilmiştir. Katılımcıların EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlara ilişkin ifade ettiği yeniliklerle ilgili kodlar ise Tablo 8'de düzenlenmiştir.



Tablo 8. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Dışı Ortamlar Açısından Getirdiği Yenilikler

Kategori	Kavramlar	Katılımcılar
Çevrimiçi Ders	Video dersler	ÖRC1, ÖRC3, ÖRC7, ÖRC9, ÖRC14
	Tablet kullanımı	ÖRC2, ÖRC8, ÖRC10, ÖRC11, ÖRC13, ÖRC15, ÖRC16, ÖRC17
	İnternet üzerinden ders	ÖRC3, ÖRC6, ÖRC11, ÖRC14
	Evde ders	ÖRC4, ÖRC15
	Sosyal medya kullanımı	ÖRC5, ÖRC15, ÖRC17
	Ön hazırlık	ÖRC6, ÖRC9, ÖRC12

Tablo 8’e göre katılımcıların ifadeleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde; EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlar açısından getirdiği yenilik **evde, tablet kullanarak, internet üzerinden, sosyal medya aracılığıyla paylaşılan video derslerdir**. Video dersler, öğrencilerin sınıf dışında çoğunlukla tablet kullanarak internet üzerinden bağlanıp bazı sosyal medya ortamlarında takip ettikleri derslerdir. Öğrenciler sınıfa gelmeden bu dersleri takip edebildiklerinden bu dersleri, evde ders ve ön hazırlık kavramlarını kullanarak da ifade etmişlerdir. Buna göre Tablo 8’de yer alan kavramları genel düzeyde açıklayabilen ve belirli kategoriler altında toplayabilen tema, çevrimiçi ders olarak düzenlenmiştir. Çünkü dersin internet üzerinden video gerçekleştirilmesi, kavramların çevrimiçi ders teması altında toplanmasını gerektirmiştir.

Öğrenciler tarafından ifade edilen bir diğer yenilik de EDOÖ Modelinin sınıf bileşeni ile ilgilidir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda EDOÖ Modelinin sınıf ortamına getirdiği yenilikler ise Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Ortamı Açısından Getirdiği Yenilikler

Kategori	Kavramlar	Katılımcılar
Aktif öğrenme	Grup çalışması	ÖRC3
	Daha fazla etkinlik	ÖRC3, ÖRC4, ÖRC10, ÖRC11, ÖRC15
	Okulda ödev	ÖRC4



Tablo 9’a göre, katılımcıların ifadeleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde; EDOÖ Modelinin sınıf ortamı açısından getirdiği yenilik, **grup çalışması vb. gibi etkinliklerin daha fazlalaştığı hatta eve ödev olarak verilecek uygulamaların bile okulda yapıldığı bir sınıftır.**

EDOÖ Modelinin uygulandığı bu okulda öğrenciler derste öğrenmelerini zenginleştirecek farklı etkinliklerle meşgul olmaktadır. Bu doğrultuda EDOÖ Modelinin sınıf ortamına getirdiği yenilik, aktif öğrenme teması altında ifade edilmiştir.

c) Velilere göre EDOÖ Modelindeki yenilik/ler nelerdir?

VEL1, açıklamasında oğlunun daha **sevdiği koşullarda ders** yaptığını ifade ederken; VEL2, artık **ödevlerini tablet üzerinden yaptıklarını** dolayısıyla da videoları ödev olarak algılamadıklarını ifade etmiştir.

VEL3, EDOÖ Modelindeki yeniliği kısaca evde **video derslerle öğrenme** şeklinde ifade etmiştir.

VEL4, EDOÖ Modelini bir devrim olarak gördüğünü, geleneksel modelin teknoloji ile büyüyen ve hızlı tüketen çocuklara hitap etmediğini ifade etmiştir. Kızının deyişiyle modelin bir **yol haritası niteliğinde** olduğunu belirtmiştir.

Velilerin cevapları betimsel analizden sonra içerik analizine tabi tutulmuş ve velilerin tamamının soruyu cevaplarken yeniliği doğrudan ifade etmek yerine yeniliğin yararlarını da ifade ettikleri belirlenmiştir. VEL1’in “*Sıkılmıyorlar.*” ifadesi ile VEL2’nin “*Dersi sıkılmadan, zorlamadan yapıyorlar.*” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Bunun üzerine elde edilen verilerden sadece araştırma sorusuna cevap niteliği taşıyan ya da o bağlamda değerlendirilebilecek ifadeler kodlanmıştır. Sonuç olarak EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlara getirdiği yenilikler, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10. Velilere göre EDOÖ Modelinin Sınıf Dışı Ortamlar Açısından Getirdiği Yenilikler

Kategoriler	Kavramlar	Katılımcılar
Çevrimiçi Öğrenme	Evde Ders	VEL1
	Tablet kullanımı	VEL2
	Video ders	VEL3, VEL4



Tablo 10'a göre, katılımcıların ifadeleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde; velilere göre EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlar açısından getirdiği yenilik **evde, tablet kullanarak izlenen video derslerdir**. Video dersler, öğrencilerin sınıf dışında çoğunlukla tablet kullanarak internet üzerinden takip ettikleri derslerdir. Öğrenciler sınıfa gelmeden bu dersleri takip edebildiklerinden veliler bu dersleri, evde ders kavramını kullanarak da ifade etmişlerdir. İfade edilen kavramların taşınabildiği tema ise çevrimiçi derstir. Çünkü temel olarak dersin internet üzerinden gerçekleştirilmesi çevrimiçi ders teması altında toplanmasını gerektirmiştir.

d) Yöneticilere göre EDOÖ Modelindeki yenilik/ler nelerdir?

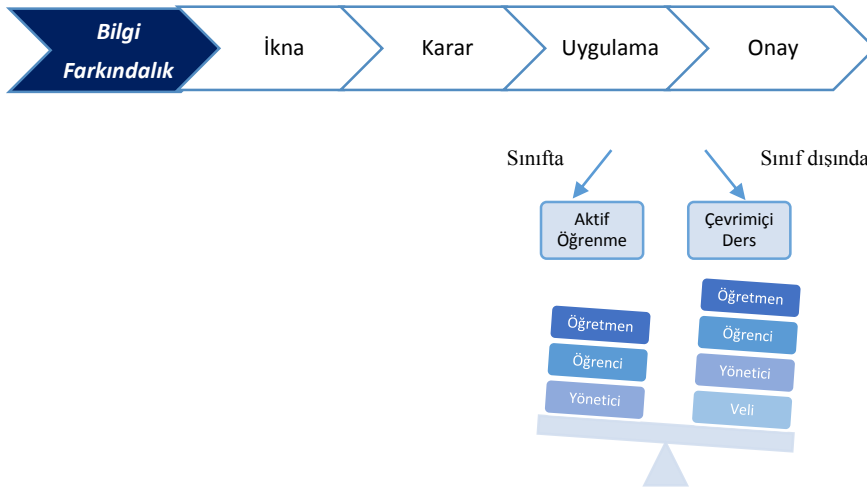
YÖN1, EDOÖ Modelindeki yeniliği **öğrencileri evde de aktif kılabilmek** şeklinde ifade etmiş ve modelin tam öğrenme ile uyumlu olduğunu belirtmiştir.

YÖN2, açıklamasına EDOÖ Modelini **klasik sistemin tamamen zıttı** bir model olmasından dolayı yeni bir model olarak gördüğünü ifade ederek başlamıştır. Açıklamalarına geleneksel sistemde bir öğretmenin dersi soru cevap şeklinde işlendiğini, ödev verdiğini ve derste teknolojiye en üst düzeyde yararlanmak için de projeksiyon kullandığını ifade ederek devam etmiştir. EDOÖ Modelinde ise öğretmenin bir senfoniyi yönetircesine dersini yönettiğini ve öğrencinin öğrenirken aktif bir rol kazandığını ifade etmiştir. Ayrıca modelin ön hazırlığı sağlayan bir **ev ayağının olduğuna** ve **öğrenci merkezli** olduğuna da dikkat çekmiştir.

Yöneticilerin cevapları betimsel analizden sonra içerik analizine de tabi tutulmuştur. Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde; EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlar açısından getirdiği yenilik **evde ön hazırlık amacıyla takip edilen video derslerdir**. Video dersler, öğrencilerin sınıf dışında çoğunlukla da evinde internet üzerinden takip ettikleri derslerdir. Bu nedenle ifade edilen kavramların taşınabildiği tema, çevrimiçi ders olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte YÖN2'nin modelin getirdiği yenilikleri sınıf ortamı açısından da ifade ettiği belirlenmiştir. Söz konusu katılımcı tarafından ifade edilen bu yenilik ise aktif öğrenme teması altında yer almıştır.

• Evde Ders Okulda Ödev Modelindeki Yenilikler

EDOÖ Modeli ile ilgili paydaşların ifadeleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde; paydaşların EDOÖ Modelinin getirdiği yeniliklerin farkında olduğu diğer bir deyişle EDOÖ Modelini bir yenilik olarak algıladığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcı gruplar tarafından ifade edilen yenilik temaları Şekil 5'te düzenlemiştir.



Şekil 4. Katılımcı gruplar açısından EDOÖ Modelindeki yenilikler

Şekil 5'e göre, veliler dışında, katılımcıların tamamının EDOÖ Modelindeki yenilikleri hem sınıf ortamı açısından hem de sınıf dışı ortamlar açısından ifade ettikleri görülmektedir. Velilerin ise modelin sadece sınıf dışı ortamlara getirdiği yenilikleri öne çıkardıkları görülmektedir. Bu durum, öncelikle okul içindeki katılımcı grupların öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerden oluşmasından; sonrasında ise velilerin çocuklarının dersle ilgili etkinliklerini sadece okul dışında ve çoğunlukla evde iken gözlemlerlerinden kaynaklanmaktadır.

EDOÖ Modeline ilişkin alanyazın incelendiğinde de araştırmacılar tarafından modelin hem sınıf ortamına hem de sınıf dışı ortamlara getirdiği yeniliklerin ifade edildiği görülmektedir. Baker (2000), EDOÖ Modelinin sınıflarda aktif öğrenme şeklinde, sınıf dışında ise çevrimiçi öğrenme şeklinde düzenlendiğini ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler modelin hem çevrimiçi derslerle hem de aktif öğrenme ilgili getirdiği yeniliklerin; veliler ise sadece çevrimiçi derslerle ilgili getirdiği yeniliklerin farkındadırlar.



1.2.Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin Uygulanışına ilişkin Sahip Olduğu Bilgiler

a) Öğretmenler EDOÖ Modelinin uygulanışını nasıl açıklamaktadır?

Elde edilen verilere göre, bütün öğretmenler EDOÖ Modelinin uygulanışı ile ilgili açıklama yapmışlardır. Aşağıda öncelikle katılımcıların açıklamaları betimlenmiş ve ardından genel bir değerlendirme yapılarak uygulama bilgisine sahiplikleri belirlenmiştir.

ÖĞT1 ve ÖĞT2, modelin uygulama adımlarını benzer bir şekilde ifade ederek hem sınıf dışı ortamlar hem de sınıf ortamı açısından ayrı ayrı açıklamışlardır.

Katılımcıların sınıf dışı ortamlar açısından belirttikleri adımlar;

1. Adım: Çevrimiçi dersler
2. Adım: Çalışma formları
3. Adım: Çevrimiçi mini sınavlar şeklinde,

Sınıf ortamı açısından ifade ettiği adımlar ise

4. Adım: Kontrol
5. Adım: Mini ders anlatımı
6. Adım: Uygulama
7. Adım: Grup çalışmaları şeklindedir.

ÖĞT4, modelde dersten önce izlenilmesi için bir video ders hazırlandığını, Youtube veya benzeri bir kanalda yayınlandığını, sonra video dersin ve video dersle ilgili etkinliklerin çalışma kâğıdı şeklinde düzenlenerek kare koda dönüştürüldüğünü, öğrencilerin video dersi izleyerek çalışma kâğıtlarını tamamladıklarını; okulda ise konunun açıklandığını, tabletlerin kullanıldığını, tartışmaların ve grup çalışmalarının gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

ÖĞT5, modelin evde öğrenme için video dersler şeklinde uygulandığını, video derslerle ilgili çeşitli sorular yöneltildiğini; okulda öğrenme içinse tartışma, mini ders anlatımı ve çeşitli etkinlikler şeklinde uygulandığını ifade etmiştir.

ÖĞT6 da uygulamayı sırasıyla sınıf dışı ortamlar ve sınıf ortamı açısından ele alarak açıklamıştır. Buna göre öğretmenin öncelikle haftalık bir kazanım belirlediğini, o kazanımları vermek için video dersler hazırladığını, sosyal bir platform üzerinden öğrencilerle video dersleri paylaştığını, video derslerle ilgili sorular sorduğunu, sınıftaki uygulamaları ise derse göre değişse de öğrendiklerini uygulayabilecekleri grup çalışmaları, tartışmalar, münazaralar, deneyler, alan gezileri, anket çalışmaları şeklinde gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

ÖĞT8, uygulamaya öğretmenin öncelikle bir video hazırlayarak başladığını, bu videoyu e-posta veya sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla paylaştığını, öğrencilerin ise derse gelmeden önce video dersleri izleyip çalışma formlarını tamamladıklarını; sınıf ortamında ise öğrencilerle



etkileşim içerisinde konunun yeniden ele alındığını, tartışıldığını, grup çalışmalarının gerçekleştirildiğini ifade etmiştir.

ÖĞT9, uygulamayı evde video derslerin izlenilmesi ve video derslerle ilgili etkinliklerin tamamlanması, çalışmaların sosyal ağlardan takip edilmesi, çevrimiçi sınavlar, okulda ise öncelikle konu üzerinde kısa bir süre durulduktan sonra çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde ifade etmiştir.

ÖĞT12, modelin uygulanışını video derslerin veya ses kayıtlarının hazırlanıp öğrencilerle internet üzerinden paylaşılması, öğrencilerin konu sunumu için hazırlanması ve sınıfta sunum yapması şeklinde açıklamıştır.

ÖĞT13, modeli öğretmenin bir video ders hazırlaması, video dersleri ve varsa farklı kaynakları paylaşması, çevrimiçi çalışmalar paylaşması, çalışmaların internet üzerinden kontrolü ve bu geribildirimler doğrultusunda konu sunumunun gerçekleştirilmesi şeklinde ifade etmiştir.

ÖĞT15, uygulamayı öğretmenin video ders hazırlaması, video derslerin kare kodlarının oluşturulması, video derslerle ilgili çalışma formlarının hazırlanması şeklinde açıklamıştır. Uygulama adımlarına, video derslerin izlenilmediği durumlarda okulda öğrencilere bireysel olarak izlettirilmesini de eklemiştir.

ÖĞT16 da modelin uygulanışını genel bir çerçeve içerisinde açıklayarak, öğretmenin bir içerik hazırladığını, bu içeriğin evde öğrenildiğini, okula gelindiğinde ise içerikle ilgili etkinlikler ve projeler üzerinde çalışıldığını belirtmiştir.

ÖĞT17 de benzer bir şekilde uygulamayı genel hatlarıyla ifade ederek, öğrencilerin evde video ders izlemesi ve konu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapması; okulda ise proje, grup çalışmaları ve tartışmalar gerçekleştirmeleri şeklinde ifade etmiştir.

Son olarak ÖĞT3 uygulamayı sadece tablet üzerinden hazır video derslerin paylaşılması şeklinde ifade ederken; ÖĞT7, ÖĞT10 ve ÖĞT14 ders videolarının hazırlanması şeklinde ifade etmiştir. ÖĞT11 ise modelin uygulanışını tiyatronun teknolojik cihazlarla desteklenmesine benzetmiştir.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde, katılımcıların EDOÖ Modelinin uygulanışı ile ilgili açıklamalarının modelin bileşenleri açısından ele alışlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT8, ÖĞT9, ÖĞT16, ÖĞT17 uygulamayı modelin tüm bileşenlerini ifade ederek açıklarken; ÖĞT3, ÖĞT7, ÖĞT10, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT15 sadece sınıf dışı ortamlar bileşenini ve ÖĞT11 sınıf ortamı bileşenini ifade ederek açıklamıştır. Bu duruma ilişkin bulgular; öğretmenlerin EDOÖ Modelindeki yeniliğe ilişkin açıklamaları ile karşılaştırıldığında ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6,



ÖĞT8, ÖĞT9, ÖĞT16, ÖĞT17 yeniliği modelin tüm bileşenlerini ifade ederek açıklarken; ÖĞT3, ÖĞT7, ÖĞT10, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT15 sadece sınıf dışı ortamlar bileşenini ve ÖĞT11 sınıf ortamı bileşenini ifade ederek açıkladığı bulguları ile örtüşmektedir.

EDOÖ Modelinin uygulamasına ilişkin alanyazın incelendiğinde, Baker (2000) tarafından geliştirilen uygulama basamaklarının, aşağıdaki şekilde ve sırada uygulanması önerilmektedir.



Şekil 5. EDOÖ Modelinin uygulama basamakları

Şekil 6’da da görüldüğü üzere modelin ilk uygulaması çevrimiçi ortamlarda başlatılmakta ve sınıf ortamında devam etmektedir. Çevrimiçi ortamlar, içeriğin sunumu, tartışma ve mini sınav için kullanılmakta iken, sınıf ortamı belli bir ön öğrenme ile gelen öğrencilerin öğrenmelerini derinleştirecek öğretimlerin tasarlanması için kullanılmaktadır. Bu modele göre sınıfta uygulanacaklar, sırasıyla ön öğrenmenin kontrolü, öğrencilerin deneyimlerinin de aktarıldığı mini bir ders, öğrenilenlerin uygulanması ve grup çalışmaları ile üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmesidir.

Sonuç olarak ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8 kodlu öğretmenlerden elde edilen veriler söz konusu öğretmenlerin EDOÖ Modelini kullanma bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir.

ÖĞT5, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT15, ÖĞT16, ÖĞT17 kodlu öğretmenlerin EDOÖ Modelinin kullanımına ilişkin açıklamalarının ise bu bağlamda değerlendirilemeyeceği ama modele ilişkin farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olacağı düşünülmüştür. ÖĞT11’in açıklamalarının ise alanyazınla uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, ÖĞT11’in uygulamaya ilişkin sahip olduğu tek bilginin ÖĞT1’in gerçekleştirdiği bir etkinliği okulda bahçesinde gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Söz konusu günde ÖĞT1 öğrencileriyle Kurtuluş Savaşı Dönemini canlandıran bir video çekmektedirler. ÖĞT11 bu videonun çekimlerini gözlemlemiş ve EDOÖ Modelini ÖĞT1 olduğunu duyunca da EDOÖ Modeli ile söz konusu video çekimini ilişkilendirmiştir.

Bununla birlikte ÖĞT3’ün ve ÖĞT7’nin açıklamalarının oldukça yüzeysel olduğu ve bu nedenle söz konusu katılımcıların da EDOÖ Modelini kullanma bilgisine sahip olmadığı belirlenmiştir.



b) Öğretmenler EDOÖ Modeli uygulama ilkelerini nasıl açıklamaktadır?

Elde edilen veriler analiz edildiğinde EDOÖ Modelinin ilkeleri ile ilgili soruyu ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8, ÖĞT13, ÖĞT16 kodlu katılımcıların cevaplandırıdıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte ÖĞT3, ÖĞT5, ÖĞT7, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT12, ÖĞT17 kodlu katılımcıların EDOÖ Modelinin uygulanışı ile ilgili bilgilerini ifade ederken uygulama ilkelerine değindikleri görülmüştür. Bu nedenle söz konusu katılımcıların ifadeleri de EDOÖ Modelinin uygulama ilkeleri bağlamında değerlendirilmiştir. Aşağıda öncelikle soruyu doğudan yanıtlayan öğretmenlerin cevapları betimlenmiş, ardından uygulamaya ilişkin açıklamalarında modelin uygulama ilkelerine değinen öğretmenlerden alıntılar yapılmıştır.

ÖĞT1, EDOÖ Modelinin uygulama ilkelerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretmenin öğretme sorumluluğundan öğrencinin öğrenme sorumluluğuna geçilmelidir.
- Öğrenciye kendi öğrenmesini kontrol edebileceği öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
- İçerik çevrimiçi ortamlara taşınmalıdır.
- İçeriğin sunum süresi, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler için kullanılmalıdır.
- Grup çalışmalarından yararlanılmalıdır.

ÖĞT2 de ilkeleri ÖĞT1 ile benzer şekilde açıklamıştır:

- Öğrenciler birbirleriyle etkileşim halinde ve aktif bir şekilde işin içinde olabilecekleri etkinliklerle uğraştırılmalıdır.
- İçerik sunumu için harcanacak süre sınıf içi etkinlikler için kullanılmalıdır.
- Öğrencilere öğrenme sorumluluğu verilmelidir.
- Öğrenciler içeriğe istediği yerde ve zamanda ulaşabilmelidir.
- Öğrenciyle etkileşim artırılmalı, uygulamalarda rehberlik yapılmalıdır.

ÖĞT4 ise ilkelerle ilgili bilgilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrencilere zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme imkanı sunulmalıdır.
- Öğrencilere ön öğrenme imkanı sağlanmalıdır.
- İçeriğin sunum süresi konunun detaylandırılması için kullanılmalıdır.
- Öğrenciye tek başına öğrenme sorumluluğu verilmelidir.
- Öğretmen yönlendirici bir rol üstlenmelidir.
- Grup çalışmaları gerçekleştirilmeli, öğretmenler öğrencilere rehberlik etmelidir.



ÖĞT6 uygulama ilkelerini şöyle açıklamaktadır:

- Öğretmen asıl rolü olan rehberlik rolüne bürünmelidir.
- Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalıdır.
- Sadece ezberi, hatırlamayı değil aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı da gerektiren öğrenme fırsatları sunulmalıdır.
- İçeriğin sunum süresi, derste öğrenciyi aktif kılan etkinlikler için kullanılmalıdır.
- Öğrenilenlerin uygulanabileceği grup çalışmaları, deneyler düzenlenmelidir.

ÖĞT8, uygulama ilkeleri ile ilgili bilgilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Sorumluluk bilinci kazandırılmalıdır.
- Sınıf içerisinde etkileşim sağlanarak çok sayıda grup çalışması ve etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmen bilgi veren konumundan çıkmalı, öğrenciye o bilgiyi nasıl kullanabileceğini öğretmelidir.
- Sınıfta içerik sunumuna daha az süre ayrılmalıdır.
- Öğrenme zaman ve mekânla sınırlandırılmamalıdır.

ÖĞT13 ise uygulama ilkelerini şu şekilde açıklamıştır.

- Öğrenme sorumluluğu öğrenciler tarafından sahiplenilmelidir.
- Öğrenme etkinliklerinde öğretmen rehber, öğrenci aktif olmalıdır.
- İçerik öğrencilerle önceden paylaşılmalıdır.
- Öğrenmede mekan sınırlaması olmamalıdır.

ÖĞT16 da uygulama ilkelerini şöyle açıklamıştır:

- Öğrenciler proje bazlı etkinlikler üzerinde çalıştırılmalıdır.
- Öğretmenler bilgi aktaran değil rehberlik yapan, gözlemci kişiler olmalıdır.
- Öğrencilere kendi öğrenmelerini kontrol edebilecek öğrenme ortamları sunulmalıdır.
- Öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlenmelidir.

ÖĞT3, ÖĞT5, ÖĞT7, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT12, ÖĞT17 kodlu katılımcıların EDOÖ Modelinin uygulandığında değindikleri ifadelere ise aşağıda yer verilmiştir.

Buna göre; ÖĞT3’ün,

- “*öğrenci kendi öğreniyor burada*” ifadesi;



ÖĞT5'in,

- “Bu kadar kısıtlı süre içerisinde her yeri kullanmak gerekiyor. Dolayısıyla evde öğrenip okulda pekiştirip aktivite yapmaya çok zaman kalmış oluyor.”
- “Çocuk konuyu kendi kendine anlıyor, sorumluluk bilinci aşıyor.”
- “Grup çalışması yapılıyor.” ifadeleri;

ÖĞT7'nin,

- “Sınıfta da rehberlik var.”
- “Öğrenciye sorumluluk kazandırmak amaçtır.” ifadeleri;

ÖĞT10'nun,

- “Öğrencinin evdeki rolü değişmiş oluyor, kendisi öğrenmeye başlıyor.”
- “Öğretmen biraz daha pasif durumda, öğrenci ön plana çıkıyor.”
- “Ezberle değil de şu an öğrenerek bir şeyleri yapıyorlar.” ifadeleri;

ÖĞT9'un,

- “Öğrenmede özgürlük”
- “İlk çalışmayı evde yapma aslında bu büyük bir sorumluluk.” ifadeleri;

ÖĞT12'nin,

- “EDOÖ Modelinde takım halinde çalışmalar vardır. Öğretmen o zaman nedir? Rehber konumdadır. Öğretmen omuzlarındaki yükü alır, öğrenciye verir.” ifadeleri;

ÖĞT17'nin,

“Öğrenciler aktif olacakları projeler üzerinde çalıştırılmalıdır.” ifadeleri;

EDOÖ Modelin uygulama ilkeleri bağlamında değerlendirilmiştir.

EDOÖ Modelinin uygulama ilkelerine, alanyazında (Baker, 2000) ise aşağıdaki haliyle yer verilmektedir:

- Öğretmen, kürsüdeki bilgi rolünü terk ederek rehber rolünü üstlenmelidir.
- İçeriğin sunumu için harcanacak süre aktif öğrenme etkinliklerine ayrılmalıdır.
- Öğrenilenlerin hatırlanılmasından daha çok uygulanmasını esas alan etkinliklere odaklanılmadır.
- Öğrencilere öğrenmeleri üzerinde daha çok kontrol imkânı sağlanmalıdır.
- Öğrencilere kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları duygusu aşılanmalıdır.
- Öğrencilere daha çok etkileşime girebilecekleri birbirlerinden öğrenme imkânı sunulmalıdır.



Katılımcıların ifadeleri alanyazınla uyumluluğu bakımından değerlendirildiğinde ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8, kodlu katılımcıların modelin uygulama ilkelerini açıklayabildikleri; ÖĞT13, ÖĞT16 bir kısmını açıklayabildikleri; ÖĞT3, ÖĞT5, ÖĞT7, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT12, ÖĞT17 kodlu katılımcıların uygulama ilkelerinin çok az bir kısmını ifade edebildikleri belirlenmiştir. O halde ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8 kodlu katılımcılar EDOÖ Modelinin ilkeler bilgisine sahiptir. ÖĞT3, ÖĞT5, ÖĞT7, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT16, ÖĞT17 kodlu katılımcılar ise her ne kadar ilkeler bilgisine sahip olmasalar da modele ilişkin farkındalık düzeyleri diğer katılımcılardan daha yüksektir. Soruya ilişkin ÖĞT5’in “*Nasıl derler? Uygulamasını biliyorum da teorik kısmını bilmiyorum. Bu uygulanır çünkü bundan bundan hedefler vardır falan. Bunları çok iyi bilmiyorum*” şeklindeki açıklamaları bu bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte ÖĞT11’in, ÖĞT14’ün ve ÖĞT15’in soruya ilişkin bir değerlendirmesi bulunmamaktadır. Bu nedenle söz konusu katılımcılar ilkeler bilgisine veya farkındalığına sahip değildir. Bu bulguyu ÖĞT11’in “*Modelin tam olarak, derinlemesine felsefesini kavrayamadım.*” şeklindeki açıklamaları da desteklemektedir. Sonuç olarak hangi öğretmenlerin EDOÖ Modeline ilişkin hangi bilgilere sahip olduğu katılımcı kodu belirterek Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Bilgiler

Bilgi türleri	Katılımcılar
Farkındalık	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT3, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT7, ÖĞT8, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT11, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT15, ÖĞT16, ÖĞT17
Kullanma	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8
İlkeler	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8

Tablo 11’e göre öğretmenlerin tamamı, EDOÖ Modeline ilişkin farkındalıklarını oluşturmuşlar; bir kısmı ise ayrıca kullanma ve ilkeler bilgisine sahiptir. Bu durum öğretmenlerin EDOÖ Modeli ile karar aşamalarından bilgi aşamasını geçtikleri şeklinde belirtilebilir.



1.3. Paydaşların EDOÖ Modeli Bilgilerini Edinme Kanalları Bulguları

Yeniliğin yayılımı konulu araştırmalarda; sosyal sistem içerisindeki bireylerin bilgi edinirken kurdukları iletişim ağları ve bilgi edinimindeki aktiflikleri, yeniliğin benimsenmesi sürecinde incelenmesi gereken iki önemli konudur. Bu araştırmada da öncelikle katılımcılar arasında nasıl bir iletişim ağının olduğu incelenmiş ve buna göre katılımcıların ağda nasıl bir rol oynadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara “EDOÖ Modelini duyduğunuz anı detaylı bir biçimde anlatır mısınız? Kimden/nereden, nasıl bir ortamda iken duyduunuz, ne hissettiniz, neler düşündünüz?” sorusu yöneltilmiştir. Ardından sadece öğretmenlere olmak üzere “EDOÖ Modelin uygulanışını nasıl/kimden öğrendiniz?” sorusu ile “EDOÖ Modelinin uygulama ilkelerini nasıl/kimden öğrendiniz?” sorusu da yöneltilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle betimsel analiz ve sonra içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

a) Öğretmenler EDOÖ Modelinden nasıl haberdar olmuşlardır?

ÖĞT1, iki yıl önce, TED platformundaki konuşmaları internet üzerinden takip ederken “Her Şeyi Öğrenebilir” sloganıyla yola çıkan Khan Akademisinin kurucusu Salman Khan’ın kurduğu akademi ile ilgili bir videoya denk gelmiştir. Videoda, günümüzde derslerin eve-ödevlerin okula kaydırılması şeklinde bir dönüşümün gerekli olduğu söylenirken, ÖĞT1’in ifadesiyle “tam olarak o anda beyninde şimşekler çakmıştır”. Khan Akademisinin kurucusu Salman Khan gibi onun da dönüşümün gerekli olduğuna inanması, bu modeli araştırmaya başlamasında ilk adım olmuştur.

Dönüşüm fikrini görüş alışverişinde bulunduğu arkadaşlarıyla paylaşan ÖĞT1, dönüşümü sağlayacakları konusunda internet üzerinden bir tartışma başlatmıştır. Orada aklındaki şu sorulara cevap bulmaya çalışmıştır: “*Bu video dersi nasıl hazırlayacaksın? Eve nasıl göndereceksin? Ödev kaldırmak ne demek? Ev ödevi kaldırılır mı?*”

ÖĞT1 bu noktada, tartışma anında dahi modelin adından haberdar olmadığını vurgulamış, adını öğrendikten hemen sonra araştırmalarına bu doğrultuda devam ettiğini ifade etmiştir. EDOÖ Modeliyle ilgili bulduğu yabancı çalışmaları arkadaşlarına çeviri yaptırmış ve son olarak kendisine bir tablet alarak ilk video denemelerine başlamıştır.

ÖĞT2, ÖĞT1 ile aynı zümrede çalışmaktadır. EDOÖ Modelinden, iki yıl önce stajyer öğretmen iken, ÖĞT1’in bu modelin Amerika’da çok uygulandığını ve onun da derslerinde uygulayacağını söylemesiyle haberdar olmuştur. Mesleki geleceği açısından derslerinde benzer uygulamaları gerçekleştirmeyi planlarken duyduğu bu modeli kendisi için biçilmiş bir kaftan



olarak görmüştür. Staj için girdiği derslerde ÖĞT1'in modeli nasıl uyguladığını doğrudan gözlemleme fırsatı da bulmuştur.

ÖĞT1 ile aynı zümrede çalışan bir diğer öğretmen de ÖĞT4'tür. ÖĞT4, modeli ilk olarak 2012-2013 öğretim döneminin Eylül ayında zümrelerindeyken ÖĞT1'den duymuş ve öğrencilerin tamamında tablet bulunmadığı için, modelin evdeki bilgisayarı aile içinde paylaşma problemi yaratacağını düşünmüştür. Uygulamaya geçmek için diğer öğretmenlerin denemesini beklemeye karar vermiştir.

ÖĞT3 modeli diğer öğretmenlerden farklı olarak ilk kez okulun yurt dışında yazları düzenlediği bir kampta iken duymuştur. O sırada okullarında tüm öğretmenlerin katıldığı tabletli eğitim konulu bir seminer dönemi başlamış ama kendisi yurt dışında olduğundan katılamamıştır. Fakat o dönemde öğretmen arkadaşlarının internet üzerindeki paylaşımlarını takip ederken ÖĞT1'in EDOÖ Modeli ile ilgili bir videosunu izlemiştir. Seminerin tabletli eğitim konulu olması ve tablet kullanımını kendi branşıyla bağdaştıramaması sebebiyle yapılanlar dikkatini çekmemiştir.

ÖĞT5, EDOÖ Modelinden, ilk kez iki yıl önce ÖĞT1'le birlikte bulundukları bir sohbet ortamında haberdar olmuştur. Sanki modeli yarın uygulamak zorundaymış gibi bir hisse kapılıp uygulamayı hayatta yapamayacağını düşünmüştür.

Benzer bir şekilde ÖĞT6 da ÖĞT1 ile bir kahve sohbetinde iken EDOÖ Modelini duymuştur. İlk olarak modelin Türkiye'de uygulanamayacağını söylemiştir. Hatta bu modeli ÖĞT1'in internetteki çeşitli araştırmalardan kapıldığı bir şey gibi algılamıştır.

ÖĞT7 ise modeli danışmanlık yaptığı öğrencilerden duymuştur. Öğrenciler modelle ilgili olarak kendisine "Eğlenirken çok güzel öğreniyoruz" şeklinde bir açıklama yapmıştır. O da bu modeli uygulayabilir miyim diye bir süre düşünmüştür.

ÖĞT8 modeli okullarının düzenlediği bir hizmetiçi eğitim seminerinde ÖĞT1'in anlattığı tabletli eğitime geçiş sürecindeki bir model olarak duymuştur. ÖĞT1 seminerde kendi uygulamalarından ve uygulama sonuçlarından bahsetmiştir. Duyduklarından sonra ÖĞT1'i kendi deyimiyle gözlerini kırpmadan dinlemiş fakat modelin öğrenci ve veli boyutu üzerinde de ciddi anlamda düşünmüştür.

ÖĞT9, modeli ilk olarak ÖĞT1'in internet üzerinden yaptığı bir paylaşım ile görmüştür. Okuduklarından sonra modelin öğrencilere sağlayacaklarını düşünürken, birden işin aile boyutuna da yönelmiştir. O dönemde sekizinci sınıfların derslerinden sorumlu olması, onun bu modeli uygulayamayacağına olan inancını artırmıştır.



ÖĞT10 da ÖĞT8 gibi modeli hizmetiçi eğitim seminerinde iken duymuştur. Kendisinin klasik, derslerinde teknoloji kullanmayı sevmeyen bir öğretmen olduğunu söyleyen ÖĞT10, modeli ilk kez duyduğunda modelin başarı elde edilemez çok uç bir fikir olduğunu düşünmüş ve araştırma ihtiyacı bile hissetmemiştir.

ÖĞT11, modeli ÖĞT1'le bir kahve çay molasında iken duyduğunu ve olumlu baktığını belirtmiştir. Açıklamasında yenilikle karşılaşan biri olarak muhalefet etmediğini de özellikle ifade etmiştir.

ÖĞT12 de ÖĞT8 ve ÖĞT10 gibi modeli hizmetiçi eğitim seminerinde ÖĞT1'den duymuştur. Modelin Flipped Classroom şeklinde tanıtılması oldukça ilgisini çekmiştir. Bunun üzerine, Türkçe 'deki hangi kelimenin modelin anlamını tam olarak karşılayacağını düşünmüştür.

ÖĞT13'e ÖĞT1'in yaptığı çalışmalarla ilgili okul tarafından bir e-posta gönderilmiştir. Fakat o, birileri yine bir yerlerde bir şey yapmıştır diye, e-postayı bile açıp okumamıştır. Bir yaz dönemi sonrası düzenlenen hizmetiçi eğitim seminerinde ÖĞT1 modeli anlatmıştır. Özellikle araştırma projelerinde öğretmenlerin işini kolaylaştırmak için kullanılabileceğini, çocuğu mekâna değil mekânın çocuğa götürülebileceğini düşünmüştür. Bu duygularını seminerde yanında oturan bir öğretmen arkadaşı ile paylaşmış ve bu modeli kesinlikle uygulamaları gerektiği hakkında konuşmuşlardır.

ÖĞT14 de modeli hizmetiçi eğitim seminerinde ÖĞT1'den duymuş ve seminerde mola verdikleri bir aralıkta ÖĞT1'in yanına giderek modeli daha yakından anlatmasını istemiştir. Modeli oldukça beğenen ÖĞT14, nasıl uygulayacağını düşünmeye başlamıştır. Hatta duyduklarını başka bir öğretmen arkadaşı ile de paylaşmıştır.

ÖĞT15, modeli ilk kez ÖĞT1'in Twitter'daki bir paylaşımı aracılığı ile görmüştür, Paylaşılan videoyu izledikten sonra ÖĞT11'e modelin uygulamasını izlerken dahi eğlendiğini, kendi uygulamasının nasıl olabileceğini düşündüğünü söylemiştir. ÖĞT1 de bu konuda ÖĞT15'e yardımcı olmuş ve bazı uygulamaları anlatmıştır.

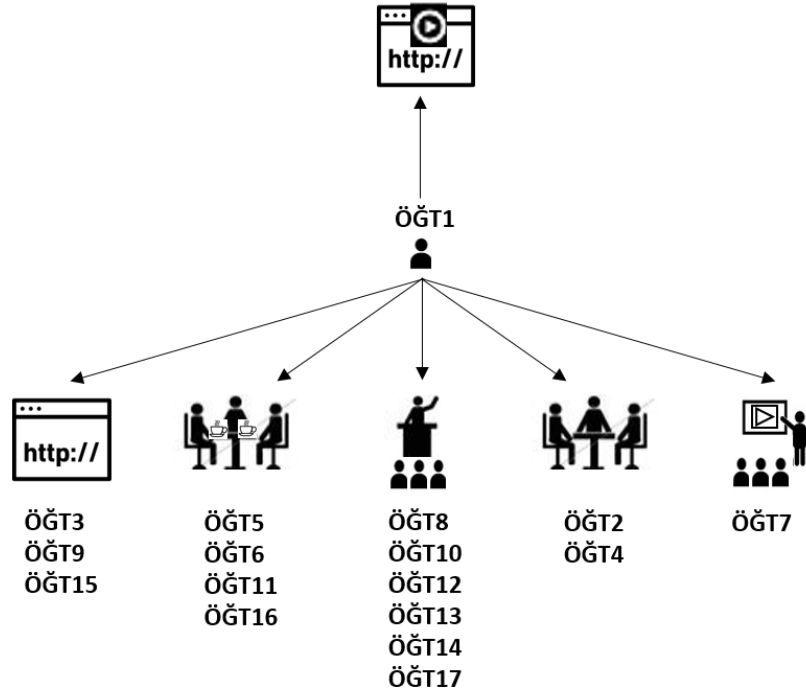
ÖĞT16, modeli ÖĞT1 ile bir görüşmeleri sırasında duymuş fakat bunun ÖĞT1'in kendi kendine uyguladığı bir sistem olduğunu zannetmiştir. Anladığında ise bu modelin kullanımının öğretmenlere yük olabileceğini fakat öğrencilere de bir o kadar faydalı olacağını düşünmüştür.

ÖĞT17, modeli iki yıl önce bir toplantıda ÖĞT1'den duymuştur. Toplantıdan genel olarak sıkıldığı için farklı bir konu olarak bu model dikkatini çekmiştir. ÖĞT1 modeli anlatırken o da öğretime getireceği yenilikleri düşünmüş ve çok hoşuna gitmiştir. Lisans döneminde almış olduğu uzaktan eğitim derslerini hatırlayarak bu modelin faydalı olacağı kanısına varmıştır. Aynı zamanda ÖĞT1'in bu konudaki paylaşımlarını takip edip, samimi arkadaşları ile



paylaşmıştır. Arkadaşlarının içerisinde okulu sevmeyenlerin bulunduğunu ifade eden ÖĞT17 bu nedenle onların da bu modeli beğendiklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin modelle ilgili ilk bilgiye nasıl ulaştıkları sorusunu tamamıyla cevaplandırıdıkları görülmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda yayılımın nasıl başladığına ilişkin bir yayılım grafiği hazırlanmış ve Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 6. Yenilik bilgisinin öğretmenler arasında yayılımı grafiği

Şekil 7’ye göre, EDOÖ Modeli yeniliği tanıtılırken bütün katılımcılar model bilgisini ÖĞT1’in sunduğu çeşitli iletişim araçlarından öğrenmişlerdir. Buna göre, EDOÖ Modeli yeniliğinin yayılımında okuldaki yerel iletişim kanalının ÖĞT1 olduğu görülmektedir. ÖĞT1 ise modeli bir kitle iletişim aracı olan internet aracılığıyla öğrenmiştir.

Alanyazında, sosyal sistemin yenilikle ancak kitle iletişim araçları aracılığıyla hızla bilgilendirilebildiği belirtilmektedir. Oysa bu okulda EDOÖ Modeli bilgisi yerel bir iletişim kanalı ile yayılmaya başlamıştır. Bu durumun yayılım hızını etkileyeceği düşünülebilir. Fakat söz konusu model bütün katılımcıları ilgilendiren ve zorunlu bir yenilik olmadığı için yenilik bilgisinin iletiminde yerel iletişim kanalının tercih edilmiş olması ihtimali oldukça yüksektir. Söz konusu modelin kurumsal anlamda ifade edildiği ilk yerin “tabletli eğitim” konulu hizmet içi eğitim semineri olması da bu ihtimalin geçerliliğini artırmaktadır.



Yeniliğin yayılımı araştırmalarında üzerinde durulan bir diğer konu ise iletişim ağında aktifliktir. Şekil 7’den de görüleceği üzere ÖĞT1 dışındaki katılımcıların tamamı bilgi edinme aşamasında pasif rol oynamaktadır. O halde bu durum ÖĞT1 dışındaki katılımcıların EDOÖ yeniliği ile kazara karşılaştığını ve hakkında bilgi edindiğini göstermektedir.

b) Öğretmenler EDOÖ Modelinin uygulanışını nasıl/kimden öğrenmişlerdir?

ÖĞT1, EDOÖ Modelinin uygulanışını internet üzerinde yaptığı araştırmalardan öğrendiğini belirtmiştir.

ÖĞT2, EDOÖ Modelinin okuldaki ilk uygulamasının gerçekleştirildiği dönemde ÖĞT1’in derslerinde stajyer öğretmen olduğunu ve bu sayede gözlemleme imkânı bulduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte ÖĞT1’in kendisine internet üzerinden ulaşılabilir çeşitli kaynaklar da önerdiğini ve araştırmalarına bu şekilde yön verdiğini ifade etmiştir.

ÖĞT3, modelin uygulanması hakkında bilgi sahibi olmak için zaman zaman ÖĞT1’le görüştüğünü ve aynı zamanda internet üzerinden de araştırmalar yaptığını belirtmiştir.

ÖĞT4, modelin uygulanmasına ilişkin bilgileri çoğunlukla gözlemleyerek ve internette araştırma yaparak öğrendiğini ifade etmiştir. Ulaştığı kaynaklardan uygulama hakkında anlamadığı yerleri ise yine ÖĞT1’e sorduğunu belirtmiştir.

ÖĞT5 ise EDOÖ Modelinin uygulama basamakları konusunda sürekli olarak ÖĞT1’e danıştığını, bir iki kez uygulamaları gözlemlediğini hatta modeli kullanmak için gerekli yazılımları da ÖĞT1’in kendisine öğrettiğini belirtmiştir.

ÖĞT6, ÖĞT1’in okulda EDOÖ Modelini uygulamaya başlamadan önce elde ettiği yabancı kaynakları çevirmede ÖĞT1’e yardımcı olduğunu ve bu esnada EDOÖ Modelinin uygulanışı hakkında da bilgi edindiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda ÖĞT1’in dersine katıldığını ve uygulamaya ilişkin gözlemler yaptığını da belirtmiştir.

ÖĞT7, ÖĞT10 ve ÖĞT12 ise modelin uygulama bilgisini öğrenciler üzerindeki gözlemleriyle edindiklerini ifade etmişlerdir.

ÖĞT8, EDOÖ Modelinin uygulama basamaklarını ilk olarak ÖĞT1’den duyduğunu ve ÖĞT1’in yönlendirdiği sitelerden uygulama basamakları hakkında daha çok bilgi edindiğini ifade etmiştir. Açıklamalarında okulda modeli uygulayan diğer öğretmenlerle de konuştuğunu belirtmiştir.

ÖĞT9 ise bu konudaki bilgileri tamamen ÖĞT1’i ve ÖĞT2’yi modeli uygularken gözlemleyerek edindiğini ifade etmiştir.



ÖĞT13 ve ÖĞT17 de modelin uygulanışı hakkındaki bilgileri ÖĞT1’den öğrendiklerini belirtmişlerdir.

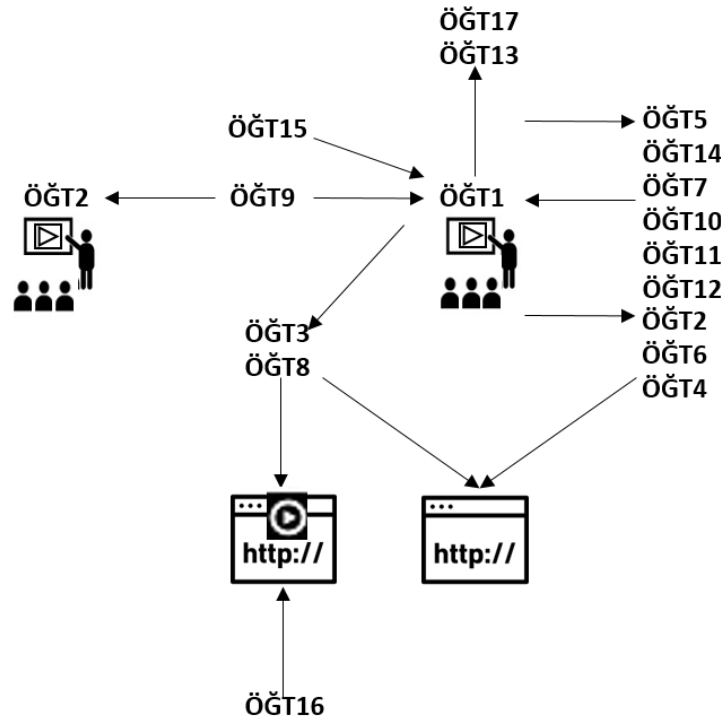
ÖĞT11, modelin uygulanışı ile ilgili bilgileri öğrencilerin okul bahçesinde Türkiye Büyük Millet Meclisi ile ilgili bir film hazırlarken gözlemleyerek edinmiştir.

ÖĞT14, modelin uygulanışını ÖĞT1’den dinleyerek öğrendiğini ve öğrenciler uyguladıkça da gördüğünü ifade etmiştir.

ÖĞT15 ise modelin nasıl uygulandığı ÖĞT1’i gözlemleyerek öğrendiğini belirtmiştir.

ÖĞT16, ÖĞT1’in modeli nasıl uyguladığı ile ilgili olarak sahip olduğu fikirlerini yine ÖĞT1’in hazırlayıp internet üzerinden yayınladığı videolar aracılığıyla öğrendiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin modelle ilgili kullanma bilgisine nasıl ulaştıkları sorusunu tamamıyla cevaplandıkları görülmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda kullanma bilgisinin nasıl yayıldığına ilişkin bir grafik daha hazırlanmış ve Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 7. Yeniliği kullanma bilgisinin öğretmenler arasında yayılımı grafiği

Şekil 8’e göre, ÖĞT7, ÖĞT10, ÖĞT11 ve ÖĞT12 dışındaki bütün katılımcılar EDOÖ Modeli yeniliğini kullanma bilgisini ÖĞT1 ile bir şekilde iletişime geçerek öğrenmişlerdir. Buna göre, EDOÖ Modeli kullanma bilgisinin yayılımında okuldaki yerel iletişim kanalı ÖĞT1’dir. ÖĞT1 ise modelin uygulanışını bir kitle iletişim aracı olan internet aracılığıyla öğrenmiştir. Bununla



birlikte ÖĞT1 kendisi ile görüşen ÖĞT2, ÖĞT3, ÖĞT4 ve ÖĞT8 kodlu katılımcılara da benzer şekilde bir araştırma yapmaları için internet üzerinden kaynaklar önermiştir.

Elde edilen veriler, katılımcıların sahip olduğu bilgi grupları açısından değerlendirildiğinde; EDOÖ Modelini kullanma bilgisine sahip bireylerin kullanma bilgisini edinmek için gözlem, kişiler arası iletişim ve kitle iletişim araçlarından yararlandıkları; kullanma farkındalığına sahip bireylerin ise gözlem ve kişiler arası iletişimden yararlandıkları görülmüştür. Kullanma farkındalığına sahip bireylerden ÖĞT5, ÖĞT13, ÖĞT15, ÖĞT16 ve ÖĞT17 aynı zamanda modelin kullanımıyla ilgili ÖĞT1’le iletişim halinde olduklarını özellikle vurgulamışlardır. Bu durumda söz konusu grubun EDOÖ Modelinin kullanımına ilişkin farkındalığı bulunan grup içerisinde farkındalık düzeyleri daha yüksektir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, yeniliğin yayılımı araştırmalarında üzerinde durulan iletişim ağında aktiflik pasiflik konusu da değerlendirilmiştir. Şekil 12’den de görüleceği üzere EDOÖ Modelinin kullanım bilgisine yönelik farkındalık oluştuktan sonra ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6 ve ÖĞT8 kodlu katılımcılar bilgi edinmede aktif bir rol üstlenmişlerdir.

c) Öğretmenler EDOÖ Modelinin uygulama ilkelerini nasıl/kimden öğrenmişlerdir?

Elde edilen veriler analiz edildiğinde, EDOÖ Modelinin uygulama ilkelerinin farkında olan ya da uygulama ilkeleri bilgisine sahip olan öğretmenlerin modele ilişkin ilkeler bilgisini uygulama bilgisi ya da farkındalığı kazanırken edindiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler arasında modeli uygulama ilkeleri bilgisinin yayılımına ilişkin yeni bir grafik düzenlemesi yapılmamıştır.

d) Öğrenciler EDOÖ Modeli ile ilgili bilgileri nasıl edinmişlerdir?

Öğrencilerin EDOÖ Modeli ile ilgili bilgileri edinme yolları incelendiğinde, bilgi edinme yolları açısından iki gruba ayrıldıkları belirlenmiştir. Buna göre; birinci gruptakiler (ÖRC1-ÖRC9) modeli ÖĞT1’den ve ikinci gruptakiler (ÖRC10-ÖRC17) ÖĞT2’den öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır.

Birinci gruptaki öğrencilerden ÖRC1, derslerinde oldukça başarılı ama teknoloji kullanmayı sevmeyen bir öğrencidir. Model uygulanırken derslerin sınıf dışı bir ortama taşınacağını öğrendiğinde ilk olarak derslerini okul bahçesinde ya da konferans salonunda yapacaklarını zannetmiştir. Fakat derslerin internet üzerinden gerçekleşeceğini anladığında oldukça kaygılandığını belirtmiştir.



Şimdiki okuluna devlet okulundan kısa bir süre önce geçen ÖGT6 da modeli uygularlarken teknoloji kullanılacaklarından dolayı çok korkmuş, hatta bu yüzden zorlanacaklarını ve bunun altından kalkmak için çok fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini düşünmüştür.

Derslerinin internet üzerinden işleneceğini öğrendiğinde öğretmenlerine soru soramayacağından dolayı kaygılandığını belirten ÖRC7, dersi sınıfta öğrenmeyi daha çok tercih ettiğini düşünmüştür.

Teknoloji kullanımına soğuk bakan öğrencilerden bir diğeri olan ÖRC3, zaten başarılı olamadığı bu derste bir de internet üzerinden ders işleyeceklerini öğrendiğinde bu durumun artık bir ölüm kalım meselesine dönüştüğünü ifade etmiştir.

Dersle ilgili olumsuz deneyimlerinden dolayı derse oldukça önyargılı baktığını ifade eden ÖRC5 ise diğer öğrencilerden farklı olarak derslerine yeni bir öğretmen girmesinden ve yeni bir modelle tanıştırılmalarından dolayı çok mutlu olduğunu belirtmiştir.

Klasik sisteme çok fazla alıştırdıklarını ifade eden ÖRC4 ve ÖRC8 ise modeli ilk kez duyduklarında bu modelle ders işlenemeyeceğini, işlenirse de artık sosyal bilgiler dersinde başarılı olamayacaklarını düşünmüşlerdir. Bununla birlikte ÖRC8, model tanıtıldıktan sonra tablet kullanacaklarını anladığını ve ödev yapmayacaklarını da öğrenince olumsuz düşüncelerini tamamen olumlu yöne çevirdiğini de belirtmiştir.

ÖRC9 ise modeli duyar duymaz uygulamasının nasıl olacağını hayal ettiğini, heyecanlandığını fakat sistemle hiç tanışmadıkları için de biraz kaygılandığını ifade etmiştir.

ÖRC2, iki yıl önce, ÖGT1'in yurtdışına göndermek için hazırladığı bir videonun İngilizce seslendirmesini yapmıştır. EDOÖ Modeli konulu bu videoyu defalarca izleyen öğrenci, model hakkında daha o zamanlardan bilgi sahibi olduğunu ve uygulaması olumlu düşündüğünü ifade etmiştir.

Diğer öğrencilerin tamamı ise modeli ÖGT2'den duymuşlar ve duyduklarında neler düşündüklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

ÖRC11, tüm derslerinde kitap kullandıklarından dolayı, bu modelin derslerinde uygulanamayacağını; ÖRC12, modeli duyar duymaz denemek istediğini; ÖRC13, anlamadığı için çok fazla ilgisini çekmediğini; ÖRC14, derste kitap kullanmayacakları için dersin eğlenceli geçeceğini fakat bu sistemi uygulamanın çok zor olduğunu da düşündüğünü; ÖRC15, evde ödev yapmayacaklarını öğrendiğinde çok sevindiğini; ÖRC16, derslerinde tablet kullanacaklarını öğrendiğinde her ne kadar sevinse de internet üzerinden ders işlemelerinin sorun yaratıp yaratmayacağını düşündüğünü; ÖGT17 de video dersler aracılığıyla anlamadıkları konu kalmayacağını düşünerek mutlu olduğunu ifade etmiştir.



e) Veliler EDOÖ Modeli ile ilgili bilgileri nasıl edinmişlerdir?

Velilerden elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde; velilerin tamamının modeli ilk kez kendi çocuklarından öğrendikleri belirlenmiştir. Veliler modelden haberdar olduklarında neler düşündüklerini ise şu şekilde belirtmişlerdir:

VEL1, tabletten ders yapılamayacağını düşündüğünü hatta bu durumu ilk toplantıda da ifade ettiğini belirtmiştir. ÖĞT1'in toplantıda uygulamanın varlığından ve gerekliliğinden bahsetmesinden dolayı ikna olduğunu ifade etmiştir.

VEL2 ise modelle ilgili kendisine anlatılanlarla modeli anlayamadığını belirtmiştir.

Modeli duyduğunda kendi öğrencilik günlerine geri döndüğünü belirten VEL3, o zamanlar nasıl şartlarda eğitim gördüğünü hatırlayarak günümüzdeki çocukların çok şanslı olduğunu düşünmüştür.

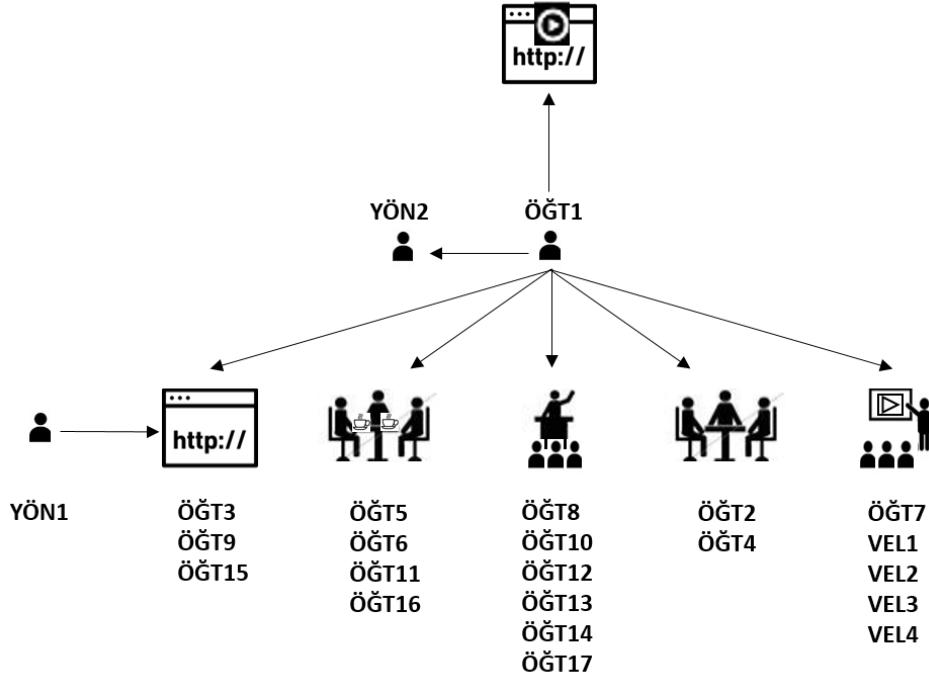
VEL4 ise modelin ilgisini çektiğini hatta kızının öğretmenini ile görüşüp model hakkında daha detaylı bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir.

f) Yöneticiler EDOÖ Modeli ile ilgili bilgileri nasıl edinmişlerdir?

YÖN1, modeli ilk kez iki buçuk yıl önce internet üzerinden haberleri takip ederken öğrendiğini, ardından modelle ilgili videoları araştırıp izlediğini fakat deneyimleri ile örtüşmediği için inandırıcı bulmadığını ifade etmiştir.

YÖN2 ise modelden ÖĞT1 aracılığıyla haberdar olduğunu ve kendi deyimiyle ilk duyduğu anda bu işin tutacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenler dışındaki katılımcıların da modelle ilgili ilk bilgiye nasıl ulaştıkları sorusunu tamamıyla cevaplandırıdıkları görülmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda bu katılımcılar açısından da yayılımın nasıl başladığına ilişkin bir yayılım grafiği hazırlanmış ve Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 8. Yenilik bilgisinin paydaşlar arasında yayılımı grafiği

Şekil 9'a göre, EDOÖ Modeli yeniliği tanıtılırken YÖN1 dışındaki bütün katılımcılar model bilgisini ÖĞT1'in sunduğu çeşitli iletişim araçlarından öğrenmişlerdir. YÖN1 ise modeli internetten öğrenmiştir. Buna göre, EDOÖ Modeli yeniliğinin yayılımında okuldaki yerel iletişim kanalının ÖĞT1 olduğu görülmektedir. ÖĞT1 ise YÖN1 gibi modeli bir kitle iletişim aracı olan internet aracılığıyla öğrenmiştir.

YÖN1 ile ÖĞT1'in modeli ilk kez duydukları tarihler karşılaştırıldığında modelin, YÖN1 tarafından daha önce duyulduğu görülmektedir. Buna rağmen EDOÖ Modelinin okul içerisinde yayılımı YÖN1 aracılığıyla başlamamıştır. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi YÖN1'in geçmiş deneyimlerine uygun olmayışından kaynaklanmaktadır.

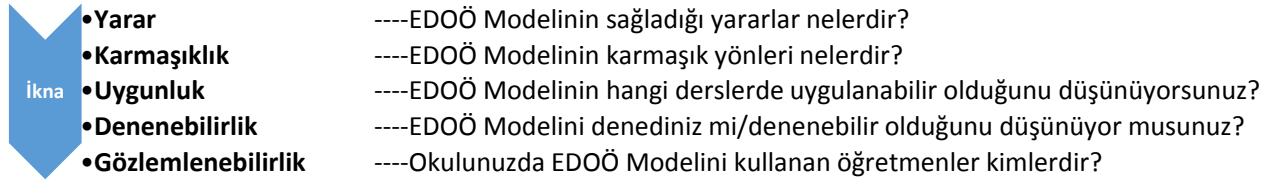
Bunun dışında velilerin de modeli kendi çocukları aracılığıyla öğrendikleri belirlenmiştir. Bu durum, beklenen bir durumdur. Bununla birlikte ÖĞT1'e velileri bilgilendirmek için ayrıca bir çalışma yapıp yapmadığı da sorulmuştur. O da modeli tanıtmaya yönelik bir veli mektubu düzenlediğini fakat bu mektubu faaliyete geçiremediğini ifade etmiştir.



2. Paydaşların EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Algılar ve Tutumlar

Yeniliğin benimsenmesi sürecinde ikinci karar evresi, ikna aşamasıdır. İkna aşaması, bireylerin yenilikle ilgili olumlu veya olumsuz tutum geliştirdiği aşamadır. Bu noktada bireyler yeniliğin algılanan özellikleri (görelî yarar, karmaşıklık, gözlemlenebilirlik, denenebilirlik, uygunluk) hakkında bilgi aramaya başlamaktadır. Yeniliğin söz konusu özellikleri konusundaki belirsizlikleri azalttıkça da yeniliğe ilişkin tutumları netleşmeye başlamaktadır. Bu nedenle araştırmada öncelikle katılımcıların yeniliğe ilişkin algıları belirlenmiş ve ortaya konulmuştur. Sonrasında ise katılımcıların algıları bütüncül olarak değerlendirilerek yeniliğe yönelik tutumlarının ne olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların algılarını belirlemek için yöneltilen sorulara Şekil 10'a yer verilmiştir.



Şekil 9. İkna aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular

Katılımcı gruptan elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için tümevarımcı analizden yararlanılmıştır. Buna göre, kodlar doğrudan verilerden üretilmiştir.



2.1 EDOÖ Modelinin Sağladığı Yararlar

Elde edilen veriler analiz edildiğinde; katılımcıların tamamının bu soruyu cevaplandırıdıkları hatta modelin getirdiği yenilikleri açıklarken de EDOÖ Modelinin sağladığı yararları ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle bu başlık altında yapılan değerlendirmelere o soruya verilen cevaplardan modelin sağladığı yararlarla ilgili olan açıklamalar da dâhil edilmiştir.

a) Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin sağladığı yararlar nelerdir?

ÖĞT1, öncelikle günümüzde velilerin en çok şikâyetçi oldukları **ev ödevleri konusunun çözümlendiğini** ve **öğrencilerin psikolojik olarak rahatladıklarını** ifade etmiştir. Benzer bir şekilde öğretmenleri hem fiziksel hem de psikolojik anlamda yoran aşırı öğretme sorumluluğunun bu modelle birlikte öğrencilerle paylaşıldığını, artık **öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını** belirtmiştir. Öğretimi öğretmenle ve sınıfla sınırlandıran mevcut anlayışın çevrimiçi öğrenme fırsatları ile kalktığına dikkat çekmiş ve **esnek öğrenme ortamları** kavramını ön plana çıkarmıştır. Çevrimiçi ortamlar üzerinden öğrencilerine video dersler gönderebildiğini ve böylece okulda **konu anlatımı için harcayacağı süreyi farklı etkinlikler için değerlendirdiğini** ifade etmiştir.

ÖĞT2, **öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin öğrenme sürecine katılarak** üretim yaptıklarını, ürettiklerini paylaştıklarını ve bu durumun **kalıcı öğrenme** sağladığını belirtmiştir. **Öğretmenler** açısından ise **mesleki gelişim** fırsatları sunduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT3, dersin pür dikkatle öğretmenden dinlenilmesi mecburiyetinin ortadan kalktığını, **öğrencinin kendi öğrenmesi için çaba harcadığını**, ev ödevlerinin yarattığı bıkkınlığı sona erdirip **öğrencileri psikolojik olarak rahatlattığını**, öğrencileri uğraştıracak düzeyde **çalışmaları öğrencilerin okulda arkadaşları ile birlikte yaptıklarını** ifade etmiştir. **Öğretmenleri** ise **mesleki gelişime yönelttiğini** belirtmiştir.

ÖĞT4, bu modelle birlikte artık **öğrencilerin derse hazırlıklı geldiklerini** ve bu sayede ders planında konu anlatımı için ayırdığı sürenin önemli bir kısmını **konunun detaylandırılması** için harcadıklarını ifade etmiştir. Bu durumun **öğrencinin derse katılımını ve başarıyı artırmasının** yanı sıra **kalıcı öğrenmeyi** sağlayacağına da dikkat çekmiştir. Bu bağlamda çabalarının karşılığını aldığını düşünen **öğretmenin ise motive olacağını** ve başlangıçta bir yük gibi algılayabileceği **modelin öğretimde sunduğu esneklikler sayesinde işini kolaylaştıracağını** belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin sadece oyun oynamak için kullandıkları



tabletleri, artık kendi **ders içeriklerini hazırlayıp sundukları araçlara dönüştürdüklerini** de ifade etmiştir.

ÖĞT5, modelin öncelikle **öğrencileri ödev yapma derdinden kurtararak psikolojik olarak rahatlattığını** ve velilerin en çok şikâyetçi oldukları bilgisayar başında uzun zaman geçiren öğrenciler için **çevrimiçi öğrenme olanakları** sunduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenme sayesinde ise öğretmenlerin müfredat dâhilinde yapması gereken **etkinlikleri zaman problemi yaşamadan gerçekleştirebildiklerini**, **öğrencilerin derse hazırlıklı geldiklerini** ve derste **daha çok katılım sağladıklarını** belirtmiştir. Teknoloji kullanımında oldukça donanımlı öğrencilerle karşı karşıya olduğumuzun da altını çizen ÖĞT5, modelin bu bağlamda **öğretmenleri mesleki gelişime yönelttiğini** de ifade etmiştir.

ÖĞT6, mevcut sistemin sadece dinleyen, ezberleyen ve hatırladığını ifade eden tembel öğrenciler yarattığını, bu modelin ise **düşünen, üreten, işbirliği yapan ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen öğrenciler** yarattığını ifade etmiştir. Benzer bir durumun öğretmenler için de geçerli olduğunu, derse hazırlıksız gelen ve sadece rehber öğretmen kitaplarına bağımlı olan öğretmen kavramını ortadan kaldırdığını ve yerine düşünen öğretmen kavramını getirdiğini belirtmiştir.

ÖĞT7 ise modelin **hem öğretmenleri hem de öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini** belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin zamanında iş yapmayı öğrendiklerini, sorumluluk bilincine eriştiklerini de ifade etmiştir.

ÖĞT8, derslerde bu model kullanıldığı takdirde **öğrencilerin problem çözme ve araştırma becerilerinin gelişeceğini, sorumluluk bilincinin ve başarılarının artacağını**; bu sayede **öğretmenlerinin de motive olacağını** belirtmiştir. Bununla birlikte **hem öğrencinin hem de öğretmenin derse hazırlıklı geleceğini** ve böylece ders içerisinde **öğrenci-öğretmen etkileşiminin artacağını** da ifade etmiştir. Bu modelin aynı zamanda **öğretmenleri mesleki anlamda gelişime yönlendirdiğini** de ifadelerine eklemiştir.

ÖĞT9, öğrencilere çevrimiçi ortamlar üzerinden ulaşılabilmesi sayesinde **müfredat yetiştirme derdine düşen öğretmenlerin rahatlayacağını**, öğrenme sürecinde **öğrencisini daha rahat gözlemleyebileceğini**, **öğrencisiyle etkileşimini artırabileceğini** ifade etmiştir. Bununla birlikte **öğretmenleri mesleki gelişime yönelteceğini**, **öğrencilerin ise okula gelme isteğini artıracaklarını** belirtmiştir.



ÖĞT10, öğrencilere **sorumluluk bilinci aşıladığını**, öğrencilerin **kendi öğrenmesinden sorumlu, araştırma yapabilen ve iletişim becerisi yüksek bireylere** dönüştüklerini ifade etmiştir. Bu sayede derse hazırlıklı gelen öğrencilerin **öğretmenin işini de kolaylaştıracağını** belirtmiştir.

ÖĞT11 ise **öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğreneceklerini** belirtmiştir.

ÖĞT12, açıklamalarına modelin daha çok öğrenciye katkı sağlayacağını düşündüğünü belirterek başlamış ve bu katkıları **öğrencinin daha çok ön plana çıkacağı, özgüveninin artacağı, ders içinde daha aktif olacağı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabileceği** şeklinde ifade etmiştir. **Öğretmene ise öğrencisini daha rahat gözlemleme olanağı vereceğini** belirtmiştir.

ÖĞT13, açıklamalarında öncelikle modelin günümüz bireylerinin en büyük problemlerinden biri olan öğrenme için zaman ayırma konusunda, sunduğu **esnek öğrenme olanakları** ile çözüm sağladığını belirtmiştir. Ardından bu modelle birlikte **öğrenme sorumluluğuna sahip öğrencilerin yetiştiğine** ve bu öğrencilerin **derse hazırlıklı geldiklerine, ders içerisinde aktif olduklarına ve konuyu arkadaşlarıyla rahatlıkla tartışabildiklerine** değinmiştir. Modelin aynı zamanda **kalıcı öğrenmeyi sağladığını** da ifade etmiştir.

ÖĞT14, modelin öğrenciler açısından sağladığı yararlar olarak **kalıcı öğrenmeyi sağladığı, planlama becerilerini geliştirdiği, derse ilgiyi artırdığı, öğrenme sürecinde kaybolmayı engellediği, özgüveni artırdığı ve tekrarı kolaylaştırdığı** konularına değinirken öğretmenler açısından ise sadece **mesleki gelişime yönelttiği** konusuna değinmiştir.

ÖĞT15, modelin öğrencilere **dersi sevdireceğini, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştireceğini, öğrenme için çaba sarf etmelerini sağlayacağını** ifade etmiştir. Bununla birlikte **öğretmenin farklı bir materyale sahip olabileceğini, ders anlatış biçiminin değişeceğini ve ölçme-değerlendirme konusunda farklı bir uygulama sergileyebileceğini** belirtmiştir.

ÖĞT16, öğrencilerin **daha üretken hale geleceğini, onların yorum, muhakeme, analiz becerilerini geliştireceğini, derse ilgiyi artıracaklarını; öğretmenlerin ise mesleki gelişime yöneleceğini** düşünmektedir.

ÖĞT17, öğrencilerin **öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişeceğini, okula istekle geleceklerini, öğrenmede aktif olacaklarını, özgüveninin artacağını** belirtirken öğretmenlerin de rehberlik görevlerini üstlenecekleri için **okuldaki işlerinin kolaylaşacağını** belirtmiştir.



Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin sağladığı yararlar ile ilgili cevapları, betimsel analizden sonra içerik analizine de tabi tutulmuştur. Buna göre; katılımcıların EDOÖ Modelinin sağladığı yararları hem kişisel gelişim hem de öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar bağlamında ifade ettikleri belirlenmiştir. Söz konusu yararlar ve kodlamalardan kişisel gelişime yönelik olanlar Tablo 12’de; öğrenme öğretme sürecine yönelik olanlar ise Tablo 13’te sunulmuştur. Bununla birlikte tablolarda hangi katılımcıların ifadelerinin ilgili tema çerçevesinde kodlandığı da parantez içerisinde katılımcı numarası ile belirtilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Kişisel Gelişime Yönelik Yararları

Kategori	Kod	Katılımcı
Duygusal gelişim	Özgüven	ÖĞT12, ÖĞT14, ÖĞT17
Sosyal gelişim	İletişim	ÖĞT10
Bilişsel gelişim	Öz düzenleme	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT3, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT7, ÖĞT8, ÖĞT10, ÖĞT13, ÖĞT15, ÖĞT17
	Üst düzey düşünme	ÖĞT8, ÖĞT16, ÖĞT17

Tablo 12’ye göre; on dört katılımcının EDOÖ Modelinin sağlayacağı yararları kişisel gelişimle ilişkilendirdiği ve kişisel gelişime yönelik yararları da özgüven kazandırma, iletişim, öz düzenleme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ile ilgili kavramlar çerçevesinde ifade ettiği görülmektedir. Bu durum, katılımcıların neredeyse tamamının modelin sağladığı yararı bir kişisel gelişimle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Kişisel yarar kategorilerine ilişkin veriler incelendiğinde; bu temaya işaret eden katılımcıların, yararı sadece öğrencilere yönelik olarak ifade etmesi dikkat çekmektedir. Söz konusu yeniliğin eğitimde kullanılacak olması, katılımcıların verilen eğitimden etkilenen grup olan öğrenciler üzerine sağlayacağı yararları öne çıkarmalarının en temel sebebidir.

Katılımcıların EDOÖ Modelinin sağlayacağı yararlar olarak ifade ettikleri yararların bir diğer boyutunu öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar temasındaki kodlamalar, öğrenme-öğretme sürecine hazırlık, öğrenme-öğretme ortamı ve öğrenme-öğretme süreci çıktısı boyutlarında yoğunlaşmış ve bu nedenle üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilere ilişkin kodlamalar Tablo 13’te ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bununla birlikte tabloda hangi katılımcıların ifadelerinin ilgili tema çerçevesinde kodlandığı da parantez içerisinde katılımcı numarası ile belirtilmiştir.



Tablo 13. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yararları

Kategori	Kod	Katılımcı
Öğrenme-öğretme sürecine hazırlık	Hazırbulunuşluk	ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT7, ÖĞT8, ÖĞT9, ÖĞT10
Öğrenme-öğretme ortamı	Esnek öğrenme ortamları	ÖĞT1, ÖĞT4, ÖĞT13
	Etkileşim	ÖĞT8, ÖĞT9
	Aktif katılım	ÖĞT2, ÖĞT3, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT11, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT16, ÖĞT17
	Teknoloji kullanımı	ÖĞT4, ÖĞT5
Öğrenme-öğretme süreci çıktısı	Mesleki gelişim	ÖĞT2, ÖĞT3, ÖĞT5, ÖĞT8, ÖĞT9, ÖĞT14, ÖĞT15, ÖĞT16
	Başarı	ÖĞT4, ÖĞT8
	Olumlu tutum	ÖĞT9, ÖĞT14, ÖĞT15, ÖĞT16
	Motivasyon	ÖĞT4, ÖĞT8
	Kalıcı öğrenme	ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT14
	Zaman tasarrufu	ÖĞT1, ÖĞT4, ÖĞT5
	Süreç değerlendirme	ÖĞT12

Tablo 13’e göre; katılımcıların tamamının, EDOÖ Modelinin sağlayacağı yararları öğrenme-öğretme süreciyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda; bu yararların hem öğrenciye hem de öğretmene yönelik olarak ifade edildiği de belirlenmiştir. Örneğin EDOÖ Modelinin hazırbulunuşluk bağlamında sağladığı yararlar bu şekilde ifade edilmiştir. ÖĞT10’un soruya ilişkin “*öğretmen bir defa derse hazır gelen öğrencilerle karşı karşıya.*” şeklindeki görüşleri ile ÖĞT6’nın “*Bu modelle kesinlikle öğretmenin mutlaka ders öncesi iyi bir hazırlık yapmasını gerektirecek bu model. Öğretmen rehber kitabı sistemi bunu yapmasına mani oluyor bir de tembelliğe itiyordu ama bu sistem bunu tamamen yok ediyor.*” şeklindeki görüşleri bu bulguyu desteklemektedir.

Elde edilen veriler her bir katılımcı açısından ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise, ÖĞT10’un ve ÖĞT11’in modelin sağladığı yararları sadece öğrenciye yönelik olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. O halde, her iki öğretmenin de EDOÖ Modeli ile ilgili yarar algıları sadece



öğrencilerle sınırlıdır. Bu durum, EDOÖ Modeli ile ilgili yarar algısının belirtilen katılımcıların karar verme sürecini etkileyeceğini düşündürmektedir.

b) Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin sağladığı yararlar nelerdir?

ÖRC1, farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilerin video dersler aracılığıyla **bireysel olarak öğrenebildiklerini**, daha önceden sadece öğretmeni dinleyerek anlamaya çalışırken artık **öğrenmeyi öğrendiğini, sorumluluk bilincinin geliştiğini, özgüveninin arttığını** ve daha önce hiç kullanmadığı **sosyal medya ortamlarını öğretim amaçlı kullandığını** ifade etmiştir.

ÖRC2 ise modelin sağladığı yararı, sadece **interneti öğrenme amaçlı olarak kullanma** şeklinde belirtmiştir.

ÖRC3 de ÖRC1 gibi, modelin öğrencilerin kendi kendilerine **öğrenme becerilerini geliştirdiğini** belirtmiştir. Bununla birlikte bu modelde öğrencilerin derse **ön hazırlığı** yaparak geldikleri için etkinliklere daha **etkin bir şekilde katıldıklarını, daha iyi anladıklarını** ve **sosyal medyayı öğrenmek için kullanmaya başladığını** ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin daha önce hiç sevmeyi bu **dersi**, artık **sevmeye başladığını** da belirtmiştir.

ÖRC4 modelin sağladığı yararları video dersler bağlamında açıklamıştır. **Konuları kısa sürede öğrenebildiklerine, tablet üzerinden** takip ettikleri için **öğrenmenin daha cazip** geldiğine, evde takip edebildikleri için **rahat kıyafetlerle, yiyerek ve içerek derse hazırlanabildiklerine**, dersi ipe çektiklerine, konulara evde hazırlandıklarına ve okulda pekiştirdikleri için unutmadıklarına değinmiştir.

ÖRC5 ise modelin sağladığı yararı kısaca **video derslerin tekrar edilebilmesi** şeklinde belirtmiştir.

ÖRC6, **dersin kontrolünü ele geçirdiğini**, örneğin video dersi izlerken durdurup su içebildiğini, mevcut anlayıştaki derste konuşulmaz-ders derste dinlenir anlayışının video dersler ile kalktığını ve bu sayede **öğretmenle ilişkilerinin daha iyi** olmaya başladığını ifade etmiştir.

ÖRC7, **derse daha hazırlıklı gelerek özgüveninin arttığını, derse karşı ön yargılarının kalktığını** ve artık **diğer derslere bile çalışmaya başladığını** ifade etmiştir.

ÖRC8 modelin sağladığı yararı, derste tablet kullandıkları için eğlendikleri şeklinde belirtirken, ÖRC9 kısaca ön öğrenmeyi sağlaması şeklinde belirtmiştir.



ÖRC10, derste aktif oldukları için öğrendiklerini unutmadığını, tableti, sosyal medyayı öğrenme amaçlı olarak kullandıklarını, işbirliğini öğrendiğini ifade etmiştir.

ÖRC11 de ÖRC10 gibi interneti öğrenmek için kullandıklarını, öğrenirken eğlendiklerini ve öğrendiklerinin daha çok akılda kaldığını ifade etmiştir.

ÖRC12 de ÖRC4 gibi modelin sağladığı yararları **video dersler** bağlamında açıklamıştır. Video derslerin **tekrarı kolaylaştırdığına, kısa sürede öğrenme** sağladığına, bu sayede daha önceden bir buçuk saatte tamamladığı **ödevleri** şimdi **çok daha kısa sürede yaptığına** ve **öğrendiklerini unutmadığına** değinmiştir.

ÖRC13 ve ÖRC14 de birbirine benzer açıklamalarda bulunarak eskiden konuları ders kitaplarından öğrendiklerini, öğrenirken sıkıldıklarını fakat şimdi **öğrenirken tabletleri kullandıkları için eğlendiklerini** ve **daha iyi anladıklarını** ifade etmişlerdir.

ÖRC15 öğrenirken **hem evde hem de okulda etkin olduklarını, sosyal medya kullanımında aktifleştiklerini, evde de tablet kullandıklarını ve aynı şeyleri daha kısa sürede yaptıklarını** belirtmiştir.

ÖRC16, derslerine **daha rahat bir ortamda çalışabildiklerini, ağır ders kitaplarından kurtulduklarını, öğrenmeye ilgilerinin ve başarılarının arttığını** ifade etmiştir.

ÖRC17 ÖRC16 gibi çantalarında ağırlık yapan **ders kitaplarından kurtulduklarını ve evdeyken de kendilerini okulda gibi hissettiklerini** belirtmiştir.

Öğrencilerin EDOÖ Modelinin sağladığı yararları ilişkin cevapları, betimsel analizden sonra içerik analizine de tabi tutulmuştur. Buna göre; katılımcıların EDOÖ Modelinin sağladığı yararları hem kişisel gelişim hem de öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar bağlamında ifade ettikleri belirlenmiştir. Söz konusu yararlar ve kodlamalardan kişisel gelişime yönelik olanlar Tablo 14’te; öğrenme öğretme sürecine yönelik olanlar ise Tablo 15’te sunulmuştur.



Tablo 14. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Kişisel Gelişime Yönelik Yararları

Kategori	Kod	Katılımcı
Duygusal gelişim	Özgüven	ÖRC1, ÖRC7
Sosyal gelişim	İşbirliği	ÖRC10
Bilişsel gelişim	Öz düzenleme	ÖRC1, ÖRC3

Tablo 14’e göre; katılımcıların EDOÖ Modelinin sağlayacağı yararları kişisel gelişimle ilişkilendirdiği ve kişisel gelişime yönelik yararları da özgüven kazandırma, işbirliği ve öz düzenleme becerilerini geliştirme ile ilgili kavramlar çerçevesinde ifade ettiği görülmektedir. Bu aşamadan sonra katılımcıların EDOÖ Modelinin sağladığı yararları bu bağlamda ifade etme sıklıkları da hesaplanmıştır. Buna göre; katılımcılar özgüven (n=2), işbirliği (n=1) ve öz düzenleme (n=2) becerilerini çok az sıklıkta ifade etmişlerdir.

Katılımcıların EDOÖ Modelinin sağlayacağı yararlar olarak ifade ettikleri yararların bir diğer boyutunu öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar temasındaki kodlamalar, öğrenme-öğretme sürecine hazırlık, öğrenme-öğretme ortamı ve öğrenme-öğretme süreci çıktısı boyutlarında yoğunlaşmış ve bu nedenle üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilere ilişkin kodlamalar Tablo 15’te ayrıntılı olarak sunulmuştur.



Tablo 15. Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yararları

Kategori	Kod	Katılımcı
Öğrenme-Öğretme sürecine hazırlık	Hazırbulunuşluk	ÖRC3, ÖRC4, ÖRC7, ÖRC9
	Esnek öğrenme ortamları	ÖRC4, ÖRC5, ÖRC6, ÖRC12, ÖRC16, ÖRC17
Öğrenme-Öğretme ortamı	Etkileşim	ÖRC1
	Aktif katılım	ÖRC3, ÖRC10, ÖRC15
	Teknoloji kullanımı	ÖRC1, ÖRC2, ÖRC3, ÖRC4, ÖRC8, ÖRC10, ÖRC11, ÖRC13, ÖRC14, ÖRC15, ÖRC16, ÖRC17
	Bireysel öğrenme	ÖRC1
Öğrenme-Öğretme süreci çıktısı	Başarı	ÖRC13, ÖRC14, ÖRC16
	Olumlu tutum	ÖRC3, ÖRC4, ÖRC6, ÖRC7, ÖRC8, ÖRC11, ÖRC13, ÖRC14, ÖRC16, ÖRC17
	Kalıcı öğrenme	ÖRC3, ÖRC4, ÖRC10, ÖRC11, ÖRC12, ÖRC13, ÖRC14
	Zaman tasarrufu	ÖRC4, ÖRC12, ÖRC15

İçerik analizinden sonra katılımcıların EDOÖ Modelinin sağladığı yararları bu bağlamda ifade etme sıklıkları da hesaplanmıştır. Tablo 15’e göre; katılımcılar modelin hazırbulunuşluk (n=4), zaman tasarrufu (n=3), başarı (n=3), etkileşim (n=1) ve bireysel öğrenme (n=1) sağlama konusundaki yararları çok az sıklıkta ifade etmişlerdir. Buna karşın öğrenme amaçlı teknoloji kullanımını (n=12), derse yönelik olumlu tutumu (n=10) ve kalıcı öğrenmeyi (n=7), esnek öğrenme ortamları (n=6) konusunda sağladığı yararları daha sık ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler her bir katılımcı açısından ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise, EDOÖ Modelinin sağladığı yararları öğrenme amaçlı teknoloji kullanımı teması altında ifade edenlerin aynı zamanda derse yönelik olumlu tutumlar geliştireceğini de ifade edenler oldukları belirlenmiştir. ÖRC16’nın “ders için tablet kullanma, fazla çalışmayan, ilgi odağı ders olmayanların ilgisini çekiyor.” şeklindeki açıklaması bu bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte, ÖRC10 ve ÖRC15 dışındaki altıncı sınıf öğrencilerinin tamamının tablet sayesinde ağır sırt çantalarından ve ders kitaplarından kurtulduklarını ifade etmeleri de dikkat çekicidir.



c) Velilere göre EDOÖ Modelinin sağladığı yararlar nelerdir?

VEL1, EDOÖ Modeli sayesinde çocukların sınıf dışında **rahat bir ortamda çalışabildiklerini**, sıkıldıklarında farklı şeylere yönelebildiklerini ve ayrıca video derslerin görsel öğrenme sağlayarak akılda **kalicılığı artırdığını** ifade etmiştir.

VEL2, EDOÖ Modeli ile çocuğunun **tablet üzerinden çalıştığı için ders yaptığını unuttuğunu** ve **evde de öğretmeni ile birlikte ders işleyebildiğini** belirtmiştir.

VEL3 ise model uygulanırken **tablet kullanıldığı** için çocukların **ilgisini çektiğini** ve video dersler ile **bilgiye daha kısa sürede erişim sağlanabildiğini** belirtmiştir.

VEL4 de modelin sağladığı yararları sadece çocukların **dersi evde de öğrendikleri** şeklinde ifade etmiştir

Velilerin EDOÖ Modelinin sağladığı yararları ilişkin cevapları, betimsel analizden sonra içerik analizine de tabi tutulmuştur. Buna göre VEL1'in açıklamalarında *esnek öğrenme ve kalıcı öğrenme*; VEL2'nin *esnek öğrenme ve öğrenme amaçlı teknoloji kullanımı*; VEL3'ün *öğrenme amaçlı teknoloji kullanımı ve zamandan tasarruf*; VEL4'ün *hazırbulunurluk* kavramlarını öne çıkardıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak veliler, EDOÖ Modelinin sağladığı yararları sadece öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar bağlamında ifade etmişlerdir.

d) Yöneticilere göre EDOÖ Modelinin sağladığı yararlar nelerdir?

YÖN1, modelin sağladığı yararları **öğrencilerin öğrenmede pasiflikten aktifliğe geçtiği**, bir şeyler ürettikçe de yaptıklarından keyif alıp **okula ve derslere olan bağlılıklarının arttığı** şeklinde ifade etmiştir.

YÖN2 ise modelin uygulamasında **teknolojiden yararlandıklarını** ve bu sayede **okulun cazibe merkezine dönüştüğünü** belirtmiştir.

Yöneticilerin EDOÖ Modelinin sağladığı yararları ilişkin cevapları, betimsel analizden sonra içerik analizine de tabi tutulmuştur. Buna göre YÖN1'in açıklamalarında *aktif katılım ve olumlu tutum*; YÖN2'nin ise *öğrenme amaçlı teknoloji kullanımı ve olumlu tutum* kavramlarını öne çıkardıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak yöneticiler, EDOÖ Modelinin sağladığı yararları sadece öğrenme-öğretme sürecine yönelik yararlar bağlamında ifade etmişlerdir.



2.2. Paydaşların EDOÖ Modeline ilişkin Karmaşıklık Algısı

Katılımcılara EDOÖ Modelinin anlaşılmayan, karmaşık yönleri sorulmuş ve bu durumu öğretmen, öğrenci ve veli açısından ayrı ayrı değerlendirmeleri istenilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle betimsel analiz sonrasında ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

a) Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin karmaşık yönleri nelerdir?

ÖĞT1, açıklamalarına karmaşıklık algısını öğretmenler açısından değerlendirerek başlamıştır. Bir **öğretmenin eğitim teknolojilerine hâkim olmaması durumunda** EDOÖ Modelinin gözünde büyüyeceğini belirtmiş, **sınıf içi etkinlikleri tasarlama** ve **öğrenci kontrolü** noktasında oldukça kaygılanacağına dikkat çekmiştir. Bu duyguları model ile ilk kez karşılaştığında kendisinin de yaşadığını fakat konu ile ilgili araştırma yaparak kaygılarından kurtulduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ve veliler açısından ise yeni bir **öğrenme kültürü kazanma** zorluğuna değinmiştir.

ÖĞT2, **öğrencilerin ve velilerin** tabletin kullanılacağı, derslerin çevrimiçi ortamlar üzerinden izlendiği yeni bir sistemle karşılaştıkları için **öğrenme kültürünü benimsemede zorlandıklarını** belirtmiştir. **Öğretmenlerin** ise ilk olarak **modeli derslerinde nasıl ve neden uygulayacaklarını bilmediklerinden** dolayı; bu durum netleştirildikten sonra da **video ders hazırlama, yayınlama, yayınlayacağın platformu seçme** gibi konularda zorlanacaklarını ifade etmiştir. Uygulamaya geçmeden önce kendisinin de benzer şekilde zorlandığını fakat EDOÖ Modeliyle ilgili yüzlerce video izledikten sonra karmaşıklık algısı ile başa çıkabildiğinin altını çizmiştir.

ÖĞT3, **tablet dersinde nasıl kullanılacağını** hiç görmediği için, kendi dersinde modelin uygulanamayacağını düşündüğünü; benzer bir şekilde öğretmenlerin de modelin uygulama örneklerini görmedikleri için zorlanabileceklerini ifade etmiştir. Modelin **öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşılacağını** fakat **velilerin okulun eğitim teknolojisi ile ilgili hedeflerinden haberdar olmadıkları için** model biraz daha karmaşık görebileceklerini belirtmiştir.

ÖĞT4, **öğretmenlerin** video dersler hazırlama veya modelin nasıl **uygulanacağı konularında örnek çalışmaları görmezse** karmaşıklık algısı yaşayabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte modelle ilgili karmaşıklık algısını önleyebilmek için **öğrencilerin model uygulanırken doğru yönlendirilmesi** gerektiğini ve modelin **velilere özel olarak anlatılması gerektiğini** belirtmiştir.



ÖĞT5 de öğretmenlerin derslerinde **modeli nasıl kullanacağını bilmediklerinden** dolayı anlayamadıklarını ve özellikle video dersler konusunu algılamada zorlandığını, ancak yaptığı araştırmalar sonucunda modeli anlayabildiğini ifade etmiştir. **Velilerin, öğrenme kültüründeki değişimi** algılamada zorlanacaklarını ifade etmiştir.

ÖĞT6 modelin karmaşıklık algısı ile ilgili olarak öncelikle öğretmenlerin yaş durumunu öne sürmüş ve yaşlı öğretmenlerin kullandıkları kalıplaşmış fikirlerini değiştirmenin zor olduğunu, mevcut **öğretim yöntemlerinden kolaylıkla vazgeçemeyeceklerini** ifade etmiştir. Kendisi açısından ise uygulamayı planlamanın çok kolay bir iş olmadığını ve uzun zaman gerektireceğini belirtmiştir. **Öğrenciler** arasından bazı sorumsuz öğrencilerin modeldeki **öğrenme kültürünü** algılayamayabileceklerini de ifadelerine eklemiştir.

ÖĞT7, açıklamalarına modelin ne öğrenci ne de veli açısından karmaşıklık barındırmadığını ifade ederek başlamıştır. Bununla birlikte bir öğretmen olarak şu an için karmaşıklık algısı yaşamadıklarını vurgularken, uygulamaya geçmeden önce modelin **her ders için uygulamasını görmek** istediğini de özellikle belirtmiştir.

ÖĞT8, açıklamasında **öğretmenlerin yaşlarına** vurgu yaparak, modelin **teknoloji kullanım bilgisi gerektirdiği** ve yaşlı öğretmenlerin **kullandıkları öğretim yöntemlerinden kolaylıkla vazgeçemeyeceklerini** ifade etmiştir. Benzer bir şekilde **öğrencilerin de mevcut sistemle öğrenmeye alıştıklarını** ve EDOÖ Modeline adapte olmalarının zaman alacağını belirtmiştir. Modeli ilk kez duyduğunda yaşadığı karmaşıklık algısını sonlandırmak için ise EDOÖ Modeliyle ilgili videolar izlediğini, bir video denemesi yaptığını ve başarısız olduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT9 ise karmaşıklığın kişiden kişiye değiştiğini, eğer **öğretmen teknolojiye çok uzaksa** kendisine her şeyin karmaşık gelebileceğini; benzer bir şekilde **velilerin** de tablet teknolojilerini tanımadıklarını ve **tabletle öğrenmeyi yadırgayabileceklerini**; öğrencilerin ise tableti rahatlıkla kullanabildiklerini ve modeli uygulayabileceklerini ifade etmiştir.

ÖĞT10, karmaşıklığın modelin sadece **öğretmenlere ek yük getirmesi ve teknoloji kullanımı** konularında yaşanabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, kendisinin de teknolojiye karşı soğuk olduğunu ve derslerinde tableti kullanmaktan kaçındığını açıklamıştır.

ÖĞT11, açıklamasında modelin karmaşık yönlerini sadece öğretmenler açısından değerlendirmiş ve ders içinde **kontrolü zorlaştıracığını** ifade etmiştir. Bununla birlikte bu



algısını değiştirebilmek için öncelikle modelin felsefesini içselleştirmesi gerektiğini ve ardından modelin nasıl kullanılacağı ile ilgileneceğini belirtmiştir.

ÖĞT12, tecrübeli öğretmenlerin kendi yöntemlerini uygulamaktan vazgeçmeyeceklerini ifade etmiştir. Modelle birlikte video derslerden yararlanıldığını, bu materyalleri hazırlamanın zor olmadığını fakat zaman aldığını belirtmiştir. Açıklamasında ayrıca EDOÖ Modelinin uygulama mantığını veliye çok iyi anlatmak gerektiğini de vurgulamıştır.

ÖĞT13, karmaşıklığı video dersler ile ilişkilendirmiş, öğretmenlere video derslerin nasıl geliştirileceği konularının anlatılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun dışında modelin **veliler için tamamıyla anlaşılır olduğunu, öğrenciler içinse modelin etkisine inanmaları** noktasında karmaşıklık yaşayabileceklerini ifade etmiştir.

ÖĞT14, karmaşıklık algısının **öğretmenlerin** alışageldikleri öğretim yöntemlerinden kaynaklandığını vurgulayarak, model uygulanırken öğretmenler tarafından sürekli güncel video derslerin hazırlanacağını, **bu durumun hem zaman gerektirdiğini hem de teknoloji kullanımı konusunda donanımlı öğretmenler gerektirdiğini ifade etmiştir.** Öğrencilere ise uygulamanın anlatılması gerektiğini özellikle belirtmiştir.

ÖĞT15 modeli duyar duymaz nasıl uygulayacağını düşünmeye başladığını belirtmiştir. Ayrıca bu konuda modeli öğrendiği ÖĞT1'den video derslerin nasıl kare kodlara dönüştürüldüğünü de anlatmasını istemiştir. Öğrenciler açısından ise modelin **öğrenme kültürü** ile ilgili karmaşıklık algısı yaratabileceğini düşünmektedir.

ÖĞT16 bu konudaki görüşlerini açıklamaya öğretmenlerin günümüzde ders kitaplarının kölesi olduklarını, kitap kullanmak dışında ders için içerik geliştirme başta olmak üzere her şeyi yük olarak algıladıklarını belirterek başlamıştır. Açıklamalarında modelin öğretmenlerin teknoloji kullanımına adapte olmalarını öne çıkarmış ve **evde öğrenmenin öğretmenin kontrolünü zorlaştırdığına** da değinmiştir. **Öğrenci açısından ise ödevin daha karmaşık bir süreç olduğunu** özellikle belirtmiştir. Açıklamasında ayrıca EDOÖ Modelinin **uygulama mantığını veliye** çok iyi anlatmak gerektiğini de vurgulamıştır. Bu durumda **velilerin** çocuklarının öğrenme süreçlerini de daha rahat gözlemlediklerinden dolayı **karmaşıklık yaşamayacaklarını** ifade etmiştir.

ÖĞT17, EDOÖ Modelini benimsemenin **bir süreç olduğunu** belirtmiş fakat **karmaşık bir süreç olmadığını** özellikle vurgulamıştır. Modeli ilk kez duyduğunda, nasıl uygulanacağını öğrenmeye çalıştığını hatta bu konuda okula modeli tanıtan ÖĞT1'in uygulama videolarını



izlediğini ifade etmiştir. **Öğrencilerin** ise uyum sürecinde ilk olarak **nasıl öğrendiklerini bilmediklerinden; velilerin de klasik ödev mantığına alışık olmalarından** dolayı zorlanacaklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların ifadeleri üzerinde ayrıca içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre modelin öğretmenler açısından karmaşık yönlerinin modelin kullanımıyla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Modelin kullanımı ile ilgili karmaşıklık temalarına Tablo 16’da yer verilmiştir. Bununla birlikte tablolarda hangi katılımcıların ifadelerinin ilgili tema çerçevesinde kodlandığı da parantez içerisinde katılımcı numarası ile belirtilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlere göre EDOÖ Modelinin Kullanımına Yönelik Karmaşıklıklar

Kategori	Kod	Katılımcı
Sınıf dışı ortamlar	Video ders hazırlama	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT8, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT15, ÖĞT17
	Tablet kullanımı	ÖĞT3, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT16
	Kare kod oluşturma	ÖĞT15
Sınıf ortamı	Öğrenci kontrolü	ÖĞT11
	Etkinlik tasarımı	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT8, ÖĞT17
	Tablet kullanımı	ÖĞT9, ÖĞT16

Tablo 16’ya göre; katılımcıların EDOÖ Modelinin karmaşık yönlerini, EDOÖ Modelinin sınıf dışı ortamlar ve sınıf ortamında kullanımına yönelik olarak ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler modelin kullanımı ilgili karmaşıklık algısı yaşadıklarını ifade ederken, ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8 modelin nasıl kullanacaklarını öğrenmeden önce karmaşıklık algısı yaşadıklarını fakat öğrendikten sonra durumun tamamen değiştiğini belirtmişlerdir. Söz konusu öğretmenlerin EDOÖ Modeline ilişkin kullanma bilgisine sahip öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte ÖĞT5, ÖĞT13, ÖĞT15, ÖĞT16 ve ÖĞT17 kodlu katılımcıların EDOÖ Modelini nasıl kullanacakları ile ilgili karmaşıklık algısına hala sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Söz konusu katılımcılar ise aynı zamanda modelin kullanımına ilişkin sadece farkındalık bilgisine sahip katılımcılardır. Katılımcıların en çok öne çıkardıkları karmaşıklık algıları ise video dersleri hazırlama (n=11) ile ilgilidir.



Öğretmenlerin öne çıkardıkları diğer karmaşıklık öğeleri ise öğrenci ve veliler açısından ifade ettikleri karmaşıklıklardır. İfade edilen karmaşıklık teması, kodları ve ifade eden katılımcıların kodları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlere göre EDOÖ Modeline Yönelik Karmaşıklıklar

Kategori	Kod	Katılımcı
Öğrenme- Öğretme süreci	Öğrenme Kültürü-Öğrenci	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT6, ÖĞT8, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT15, ÖĞT17
	Öğrenme Kültürü-Veli	ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT3, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT9, ÖĞT12, ÖĞT16, ÖĞT17

Tablo 17’ye göre, katılımcı bazında yapılan değerlendirmede; ÖĞT10 ve ÖĞT11’in ne veliler ne de öğrenciler açısından bir karmaşıklık algısını öne çıkarmadıkları görülmektedir. Bu durum, söz konusu öğretmenlerin modelin öğrenci veya veliler için karmaşık yönlerinin bulunmadığı algısına sahip olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak; ÖĞT10’un ve ÖĞT11’in karmaşıklık algılarının sadece öğretmenlerle ilgili olmasının diğer katılımcılardan farklı olarak EDOÖ Modelini benimseme süreci üzerinde ayrıca etkili olacağını düşündürmektedir.

b) Öğrencilere göre EDOÖ Modelinin karmaşık yönleri nelerdir?

ÖRC1, EDOÖ Modelini ilk kez duyduğunda daha önce uygulamasını görmediği bir sistem olduğu için yadırgadığını ifade etmiştir. Ailelerin ise öğretmenlerinin ders için kamera karşısına geçip ders anlatacağı ve çocuklarının da bu video derslerden öğrenecekleri konusunu yadırgayabileceklerini fakat uygulamaları gördükten bir müddet sonra bu durumun sona ereceğini belirtmiştir.

ÖRC2 de velilerin bu öğrenme kültürünü benimsemelerinin zaman alacağını ifade etmiş, bu konuda ailelerinin bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciler açısından ise modeli uygularken kullandıkları bazı yazılımların oldukça karmaşık olduğunu, anlamının çok zor olduğunu ifade etmiştir.

ÖRC3 açıklamalarında modelin karmaşıklığının öğrenciler açısından ilk kez duyulduğunda yaşanabileceğini; aile büyüklerinin de yaşlarının büyük olması sebebiyle modeli ilk başta anlamalarının zor olduğunu belirtmiştir.



ÖRC4, okula ilk başladıkları günden beri klasik sistemde yazarak öğrenmeye alıştırdıklarını ve sınıfta öğretmen 40 dakika ders anlatır, öğrenci yerinde oturur öğretmeni dinler uygulamasını benimsediklerini ifade etmiştir. Bu nedenle modeli ilk kez duyduğunda modelin uygulanamayacağını düşündüğünü ve gözünde çok büyüttüğünü belirtmiştir. Bu durumun aileler açısından da değişmediğini ve hatta çocuklarını tablet üzerinden ders çalışırken gören ailelerin çocuklarının oyun oynayıp oynamadıklarını algılayamayabileceğini de ifade etmiştir.

ÖRC5 ise modelin öğrenciler için karmaşık öğeler barındırmadığını, aileler içinse çocuklarının ders için tablet kullanmaları konusunu anlamada zorlanacaklarını ifade etmiştir.

ÖRC6, öğrencilerin teknolojiyi rahatlıkla kullanabildiklerini ve bu sayede modelle ilgili bir karmaşıklık algısına sahip olmayacaklarını; fakat ailelerinin diğer yöntemlerden farklı olan EDOÖ Modelini ilk kez görmeleri sebebiyle modeli anlamayabileceklerini ifade etmiştir.

ÖRC7, EDOÖ Modelini kullanmaya başladıklarında kare kod okutmanın karmaşık geldiğini benzer bir şekilde öğrencilere de teknoloji kullanımının karmaşık gelebileceğini belirtmiştir.

ÖRC8 ise modelin kullanımının ne öğrenci açısından ne de aileleri açısından karmaşık bir yönünün bulunmadığını ifade etmiştir.

ÖRC9 da ÖRC8 gibi öğrenciler ve aileler açısından karmaşıklık algısı yaratmayacağını, çünkü EDOÖ Modelinin gayet açık ve net bir model olduğunu ifade etmiştir.

ÖRC10, EDOÖ Modelinin uygulandığı sınıflarında video dersleri izleme, video derslerle birlikte verilen çalışma yapraklarını tamamlamada hala sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte EDOÖ Modeli ile ailelerinin bir alakası olmadığını da ifade etmiştir.

ÖRC11 ise öğrencilerin öğretmenlerinin yönlendirmelerine uydukları takdirde önererek karmaşa yaşamayacaklarını ifade etmiştir. Ailelerinin ise ders kitapları yerine neden bu modeli kullandıklarını anlamada zorlanacaklarını ifade etmiştir.

ÖRC12, daha önce benzer bir sistemle öğrenmeyi denemediklerinden dolayı EDOÖ Modelinin öğrencilere karmaşık gelebileceğini ifade etmiştir. Modeli uygularken kullandıkları sosyal paylaşım ortamlarına kayıt gibi konuların da anlaşılamayabileceğini belirtmiştir. Ailelerinin öğrencilik günlerinde teknolojinin bu kadar kullanılmadığını ve bu nedenle modeli anlamada sorun yaşayabileceklerini ifade etmiştir.

ÖRC13 ise modelin öğrenciler için anlaşılır olduğunu ifade etmiş ve aynı zamanda aileleriyle alakalı olmadığını da vurgulamıştır.



ÖRC14 de öğrencilere modelle ilgili bilgilendirici bir toplantı yapılırsa öğrencilerin karmaşıklık yaşamayacağını düşünmektedir. Ailelerinin ise süreçle ilgili olarak öğretmenleri tarafında sürekli bilgilendirildiğini, fakat çocukları sosyal ağlar üzerinde iken takip etmenin zor olduğunu altını çizmiştir.

ÖRC15 ise diğer derslerinde ders kitaplarından yararlandıklarını fakat EDOÖ Modeli ile bu durumun değiştiğini ve bu nedenle modeli anlamada oldukça zorlandığını anlatmıştır. Bununla birlikte ailelerin de çocuklarının tablet üzerinden derslerini yaparken oyun oynadığını zannedebileceğini belirtmiştir.

Son olarak ÖRC16 ve ÖRC17 modelin ne öğrenciler ne de veliler için karmaşık bir öğesinin bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde; ÖRC7, ÖRC10, ÖRC14 kodlu katılımcıların EDOÖ Modeli ile ilgili karmaşıklığı sadece öğrenciler açısından; ÖRC5 ve ÖRC6 kodlu katılımcıların sadece veliler açısından; ÖRC1, ÖRC2, ÖRC3, ÖRC4, ÖRC11, ÖRC12 ve ÖRC15 kodlu katılımcıların ise hem öğrenci hem de veli açısından ifade ederken öğrenme kültürü ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Ayrıca ÖRC5, ÖRC6, ÖRC8, ÖRC9, ÖRC13, ÖRC16, ÖRC17 kodlu öğrencilerin EDOÖ Modelinin öğrenciler açısından karmaşık bir unsur taşımadığını; ÖRC7, ÖRC8, ÖRC9, ÖRC10, ÖRC13, ÖRC14, ÖRC16, ÖRC17 kodlu öğrencilerin de EDOÖ Modelinin veliler açısından karmaşık bir unsur taşımadığını hatta modelin kullanımının velilerle alakalı bir durum olmadığını belirttikleri görülmüştür. O halde öğrencilerin neredeyse yarısı modelin ne öğrenciler ne de veliler açısından karmaşıklık algısı yaratmadığını düşünmektedir.

c) Velilere göre EDOÖ Modelinin karmaşık yönleri nelerdir?

VEL1, çocukların çok zeki olduklarını vurgulayarak yapmayacakları bir şeyin olmadığını, bu modelde de sadece kare kodu okutup videoyu izlediklerini ifade etmiştir. Velilerin ise eğitim düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu sayede EDOÖ Modeli anlamada zorluk yaşamayacaklarını belirtmiştir.

VEL2 ise çocukların tableti oyuncak gibi kullandıklarını, sürekli ellerinin altında olduğunu, hatta kâğıt kalemle yazı yazmaktan daha kolay olduğunu belirterek başladığı açıklamalarına kendi kızının da hiç zorlanmadığını, hatta çevrimiçi ortamları kullanırken ablasından, abisinden



dahi yardım istemediğini ifade ederek devam etmiştir. Kendisinin de modeli algılamada zorluk çekmediğini, mevcut düzenden farkının tablet kullanımı olduğunu gördüğünü vurgulamıştır.

VEL3 de VEL2 gibi çocukların tablete bakış açılarını değerlendirerek modeli algılamada zorluk yaşamayacaklarını; günlük hayatta artık herkesin internette zaman geçirdiğini ve dolayısıyla velilerin de karmaşıklık algısı yaşamayacağını belirtmiştir.

VEL4 ise mevcut sistemin çocuklar için karmaşık öğeler taşıdığını, EDOÖ Modelinin oldukça net bir model olduğunu belirtmiştir. Benzer durumun veliler için de geçerli olduğunu, bu modelle öğrencilere verilen ödevlerin ne olduğunu görebildiklerini ifade etmiştir.

Elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde velilerin tamamının modeli ne öğrenciler ne de kendileri açısından karmaşık bir öge taşımadığını göstermektedir.

d) Yöneticilere göre EDOÖ Modelinin karmaşık yönleri nelerdir?

YÖN1, EDOÖ Modelinin gerçekten alışılmış modellerin dışında olmasına rağmen öğretmenler veya öğrenciler açısından karmaşık olmadığını, velilerin ise öğrencilerin öğrenme süreçlerinin dahi farkında olmadıklarını ifade etmiştir.

YÖN2 ise modelde veliler tarafından üstlenilen bir görev olmadığını belirtmiş, öğrencilerin modeli algıladıklarını ve sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Klasik öğretmen modeli dışındaki öğretmenlerin de modeli algılamada zorlanamayacaklarını ifade etmiştir.

Elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde yöneticilerin modeli ne öğrenciler ne öğretmenler ne de veliler açısından karmaşık bir öge taşımadığını göstermektedir. Ayrıca yöneticilerde velilerin modelle alakalı bir rollerinin olmadıkları düşüncesinin de hakim olduğu dikkat çekmiştir.



2.3. EDOÖ Modelinin Uygulanabilirliği

Elde edilen veriler analiz edildiğinde; katılımcıların tamamının bu soruyu cevaplandırıdıkları belirlenmiştir.

a) Öğretmenler EDOÖ Modelinin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir?

ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT3, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT8, ÖĞT9 ve ÖĞT13 modelin kullanımının dersler açısından bir sınırlamasının olmadığını ifade etmiştir.

ÖĞT2 okuldaki diğer öğretmenlerin modelin Sosyal Bilgiler gibi sözel derste uygulanabileceğini fakat Matematik ve Fen Bilgisi gibi sayısal derslerde uygulanamayacağını belirttiklerini de vurgulamıştır.

ÖĞT3 ise sadece Resim derslerinde nasıl uygulanacağını merak ettiğini açıklamalarına eklemiştir.

ÖĞT5 modelin uygulanabilirliğini ÖĞT2 gibi diğer öğretmenlerin bakış açısını düşünerek ifade etmiştir. Bu durumu, 20 yıldır dersini tahtada anlatan Matematik ve Fizik öğretmeni üzerinden örnekleyerek EDOÖ Modelini uygulayacak öğretmenin öğretim deneyimlerinin modelle uyumlu olması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi derslerinde aynen uygulanamayacağını, modelin temel mantığı çerçevesinde bir uygulama geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

ÖĞT6, modelin İngilizce, Matematik ve Biyoloji derslerinde uygulandığını kendi yüksek lisans arkadaşlarından öğrendiğini belirtmiştir.

ÖĞT8, modelin özellikle bazı derslerde daha uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyu diğer öğretmen arkadaşlarıyla konuştuklarını ve arkadaşlarının modelin Matematik dersleri için uygun olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca kendisinin modelin Türkçe derslerinde uygulandığını duyduğunu fakat Kimya, Fizik ve Biyoloji derslerinde uygulandığını hiç duymadığını da ifadelerine eklemiştir.

ÖĞT7, ÖĞT10 ve ÖĞT12 modelin sözel derslerde uygulanabileceğini ifade etmiştir. ÖĞT7 Matematik ve Fen derslerine hâkim olmadığını ve bu nedenle nasıl uygulanacağı konusunda fikrinin olmadığını da belirtmiştir. ÖĞT10 ayrıca modelin Matematik derslerinde uygulanamayacağını özellikle belirtmiştir. Bunun nedenini Matematik dersinin öğrenci-öğretmen etkileşimi gerektiren bir ders olması şeklinde açıklamıştır. ÖĞT12 ise özellikle Geometri ve Matematik için internet üzerinden erişilebilecek kaynak sıkıntısı olduğunu



vurgulayarak modelin bu derslerde kullanılması üzerinde daha çok çalışılması gerektiğini ifade etmiştir.

ÖĞT11 de benzer bir şekilde Matematik dersinin tamamen bilimsel bir uğraş olduğunu vurgulayarak modelin Matematik derslerinde uygulanamayacağını belirtmiştir.

ÖĞT14, Beden Eğitimi dersi dışında bütün derslerde uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT15 ise Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya derslerinde EDOÖ Modelinin uygulanabilir olduğunu fakat özellikle Matematik dersinde uygulanamayacağını ifade etmiştir.

ÖĞT16, İngilizce'nin bir ders değil dil olduğunu, Matematik gibi öğretilecek formüllerinin olmadığını ve kendi girdiği derslerde sadece İngilizce konuşulduğunu vurgulayarak, modelin İngilizce için uygulanabilirliğinin bilgi aktarımına dayalı diğer derslere göre daha arka planda olduğunu açıklamıştır. Hatta İngilizce dışındaki derslerde kullanılmasının daha işlevsel olduğunu belirtmiştir.

ÖĞT17, modelin bütün derslerde az da olsa uygulanabileceğini ama özellikle sözel derslerde uygulanırsa daha verimli olacağını ifade etmiştir. Bunun nedenini öğrencilerin trigonometriyi evde öğrenip okula gelmesinin çok zor olduğu şeklinde bir örnekle açıklamıştır. Bununla birlikte sayısal derslerin her konusunda uygulanamayacağını; Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinin konularının giriş bölümlerinde uygulanabileceğini de belirtmiştir.

Katılımcılardan elde edilen veriler, Tablo 18'de düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.



Tablo 18. Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Katılımcı	Tüm dersler	Sözel dersler	Fen Bilgisi	Matematik	Beden Eğitimi
ÖĞT1	+				
ÖĞT2	+				
ÖĞT3	+				
ÖĞT4	+				
ÖĞT5	+				
ÖĞT6	+				
ÖĞT7		+			
ÖĞT8	+				
ÖĞT9	+				
ÖĞT10		+		-	
ÖĞT11		+		-	
ÖĞT12		+		-	
ÖĞT13	+				
ÖĞT14	+				-
ÖĞT15		+	+		-
ÖĞT16	+				
ÖĞT17	+				

Tablo 18’e göre; modelin bütün derslerde uygulanabileceğini belirten katılımcılardan ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT8 ve ÖĞT9, EDOÖ Modeline ilişkin uygulama bilgisine veya farkındalığına sahip katılımcılardan oluşmaktadır. Bununla birlikte sadece iki katılımcının modelin özellikle Matematik derslerinde uygulanamayacağını belirtirken; altı katılımcının da sözel derslerde uygulanabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazında modelin uygulandığı derslerle ilgili çalışmalar incelendiğinde yoğunluğun sayısal derslerde arttığı görülmektedir (Baepler, Walker ve Driessen, 2014; Bishop, 2013; Davies, Dean ve Ball, 2013; Kim, Kim, Khera ve Getman, 2014; Larsen, 2009; Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2014; Mason, Shuman ve Cook, 2013; Talley ve Scherer, 2013; Strayer, 2012; Wilson, 2013). Gaughan (2014) tarafından yürütülen bir çalışma ise EDOÖ Modelinin tarih derslerinde kullanımıyla ilgilidir. Dolayısıyla araştırma bulguları bu açıdan alanyazınla kısmen uyumaktadır. Diğer taraftan modelin matematik derslerinde uygulanamayacağını belirten katılımcılardan ÖĞT10’un ve ÖĞT11’in ifadeleri yeniden incelendiğinde, bu durumun



katılımcıların Matematik dersinin öğretimi ile ilgilenmelerinden ve geçmiş deneyimlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

b) Öğrenciler EDOÖ Modelinin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir?

Öğrencilerin tamamı açıklamalarında EDOÖ Modelinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulama deneyimine sahip olduklarını ve bu nedenle modelin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

ÖRC1, sayısal derslerin sınıf ortamında işlenmesi gerektiğini ve bu nedenle EDOÖ Modelinin sayısal derslerde uygulanamayacağını; sözel derslerin ise ezber gerektiren sıkıcı dersler olduğunu, EDOÖ Modelinin dersi eğlenceli hale getirdiğini ve bu nedenle de modelin sözel derslerde uygulanabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Beden Eğitimi dersinin bilgi aktarımı gerektiren konularında, Müzik ve Resim derslerinde de uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte modelin Resim dersleri için gerekli bir uygulama olmadığını da özellikle belirtmiştir.

ÖRC2, modelin ezber dersi olarak nitelendirdiği Türkçe dersinde ve Fen Bilgisi dersinin matematiksel işlem gerektiren kısmı dışındaki konuları için uygulanabileceğini belirtmiştir. Sayısal bir ders olan Matematik dersinde ise öğretmene soru sorma ihtiyacının oldukça yüksek olduğunu belirterek, bu derste uygulanamayacağını açıklamıştır.

ÖRC3, modelin Türkçe dersinin yazım kuralları gibi bazı konularında ve Fen Bilgisi dersinin öğrenciler tarafından en çok karıştırılan konularında uygulanabileceğini ifade etmiştir. Matematik dersinin ise sadece derste öğrenilebileceğini ve bu modelin Matematik öğretiminde kullanılamayacağını belirtmiştir.

ÖRC4, modelin fiziksel uygulamaların gerçekleştirildiği Beden Eğitimi dersi dışında bütün derslerde uygulanabileceğini ifade etmiştir.

ÖRC5, modelin anlamayı kolaylaştırdığını ve bu nedenle Türkçe, İngilizce, Fen Bilgisi ve Matematik derslerinde özellikle uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Müzik ve Resim derslerinde uygulanabileceğini fakat hareket yapmayı gerektiren Beden Eğitimi dersinde uygulamayacağını da belirtmiştir.

ÖRC6, bir öğrencinin anlatılan konuyu anlarken diğerinin anlamaması nedeniyle mevcut ders saatlerinin uzun olduğunu ve eğer bütün derslerde EDOÖ Modeli kullanılırsa bu sürenin kısalmayacağını ifade etmiştir.



ÖRC7, modelin daha çok sözel derslerde uygulanabileceğini, sayısal derslerin ise ancak sınıf ortamında öğrenilebileceğini belirtmiştir. Modelin Fen Bilgisi dersinde uygulansa dahi Matematikte kesinlikle uygulanamayacağını ifadelerine eklemiştir.

ÖRC8, açıklamalarına modelin işlemlerle gerçekleştirilen Matematik dersinde uygulanamayacağını belirterek başlamış fakat Fen Bilgisi dersinin sözel kısmı biyoloji konularında, Türkçe’de uygulanabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte spor faaliyetlerinin gerçekleştirildiği beden eğitimi derslerinde ve çizim yaptıkları resim derslerinde modelin uygulanamayacağını ifade etmiştir. İngilizce dersine ilişkin olarak ise o derste yeni bir dil öğrenmek için uğraştıklarını ve eğer bu derste model uygulanırsa sürecin sıkıntıya düşebileceğini belirtmiştir.

ÖRC9, modelin en iyi uygulamasının sosyal dersinde gerçekleştirilebileceğini belirterek başladığı açıklamalarına Fen Bilgisi ve Matematik derslerinde uygulanamayacağını belirterek devam etmiştir. Bunun nedenini ise bu dersleri anlamak için sınıf ortamında bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Türkçe dersinde öğretmenin videoda okuma metnini anlatamayacağını ve bu derste EDOÖ Modeli uygulamanın gerekli olmadığını da açıklamalarına eklemiştir.

ÖRC10, modelin bütün derslerde uygulanabileceğini belirterek özellikle Fen ve Teknoloji dersinde uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun nedenini ise dersin oldukça teknolojik bir ders olması şeklinde açıklamıştır.

ÖRC11, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Türkçe’de sözlü bir anlatım olduğu için modelin uygulanabileceğini; Matematikte ise öğretmenle yüz yüze etkileşim gerekli olduğu için uygulanamayacağını ifade etmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi dersinde fiziksel şeylerle uğraştıklarını ve bundan dolayı Beden Eğitimi için uygulamanın mümkün olmadığını da ifade etmiştir. Müzik dersinde de belki uygulanabileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

ÖRC12, modelin tüm derslerde uygulanabileceğini fakat Türkçe dersinde çok fazla yazı yazdıkları için belki uygulanamayabileceğini de ifade etmiştir.

ÖRC13, modelin konuyu daha iyi anlamalarını sağladığı için bütün derslerde uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

ÖRC14, model sayesinde derslerden keyif aldıklarını ve bu nedenle modelin Matematik, Fen ve Din Kültürü derslerinde uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna karşın yazı yazma



becerilerini unutmamaları için Türkçe derslerinde uygulanamayacağını belirtmiştir. Beden Eğitimi dersinde ise internet üzerinden soru sorma şeklinde uygulanabileceğini belirtmiştir.

ÖRC15, Sosyal Bilgiler dersinin model için en uygulanabilir ders olduğunu; ayrıca insanların Matematik ve Fen Bilgisi derslerini sevmediğini ve sevdirmek için de mutlaka bu derslerde EDOÖ Modelinin uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Türkçe derslerinde yazı yazmaları, yazım kurallarını öğrenmeleri gerektiği ve Beden Eğitimi derslerinde de bir şey yazmadıkları için modelin uygulanamayacağını belirtmiştir.

ÖRC16, modelin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabileceğini fakat Matematik derslerinde sayılarla ilgili işlem yapmalarından ve zaten dersin klasik bir ders olmasından dolayı kullanılamayacağını belirtmiştir. Türkçe dersinin sözlük gerektiren konularında ve İngilizce dersinin seslendirilmiş okuma metinlerini dinleme konularında da kullanılabileceğini belirtmiştir. Modelin Beden Eğitimi derslerinde kesinlikle kullanılamayacağını, Müzik dersinde ise rahatlıkla kullanılabileceğini belirtmiştir.

ÖRC17, modelin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve bu nedenle Sosyal Bilgiler birlikte Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi ve İngilizce gibi temel derslerde de uygulanabileceğini ifade etmiştir. Beden Eğitimi dersinde ise spor yapıldığını ve bu nedenle uygulanamayacağını belirtmiştir.

Katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 19’da düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.



Tablo 19. Öğrencilerin EDOÖ Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Katılımcı	Tümü	Sözel	Fen Bilgisi	Matematik	Türkçe	Sosyal	Müzik	İngilizce	Beden Eğitimi
ÖRC1		+	-	-		+	+		Kısmen
ÖRC2		+	Kısmen	-	+	+			
ÖRC3			Kısmen	-	Kısmen	+			
ÖRC4	+					+			-
ÖRC5	+					+			-
ÖRC6	+					+			
ÖRC7		+	Kısmen	-		+			
ÖRC8			Kısmen	-	+	+		-	-
ÖRC9			-	-	-	+			
ÖRC10	+		+			+			
ÖRC11		+	Kısmen	-		+		Kısmen	-
ÖRC12	+				-	+			
ÖRC13	+					+			
ÖRC14			+	+	-	+			Kısmen
ÖRC15			+	+	-	+			-
ÖRC16			Kısmen	-	Kısmen	+	+	Kısmen	-
ÖRC17			+	+	+	+		+	-

Tablo 19 incelendiğinde; sekiz öğrencinin modelin Matematik dersinde, yedi öğrencinin Beden Eğitimi dersinde ve Fen Bilgisi dersinde, altı öğrencinin Türkçe dersinde kullanılamayacağını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte modelin Fen Bilgisi dersinde kullanılamayacağını belirten öğrencilerden beşi, Fen Bilgisi dersinin ancak Biyoloji gibi sözel kısmına ilişkin konularda veya çok zor konularında kullanılabileceğini belirttikleri görülmüştür. Bu düşüncelere sahip katılımcılar, söz konusu derslerin öğretimi ile ilgili geçmiş deneyimlerinden etkilenmektedirler. Bu durum öğrencilerin tamamının modelin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilir olduğunu düşünmeleri ile de örtüşmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler derslerinde bu model uygulanmaktadır ve öğrenciler bu derste EDOÖ Modelini kullanma deneyimine sahiptir.

Tablo 19’da dikkat çeken bir diğer nokta da ÖRC10-ÖRC17 kodu arasındaki katılımcıların tamamının, modelin Fen Bilgisi derslerinde kullanılması gerektiğini; ÖRC11 ve ÖRC16 dışındakilerin ise modelin Matematik derslerinde de kullanılması gerektiğini ifade etmesidir.



Bu gruptaki öğrenciler altıncı sınıfta öğrenim görmektedir. Bu gruptan elde edilen veriler değerlendirildiğinde katılımcıların bu dersleri zor dersler olarak nitelendirdikleri ve bu model kullanıldığı takdirde Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde başarılı olacaklarını belirttikleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin öğrenim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte özellikle altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin modelin Türkçe derslerinde kullanılamayacağını ifade ettikleri; yedinci sınıf öğrencilerinin ise modelin Türkçe derslerinde kullanılabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumun, her iki düzey için uygulanan Türkçe programlarının farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Çünkü yedinci sınıf öğrenciler söz konusu dersi ezber dersi olarak nitelendirirken, altıncı sınıf öğrencileri yazı yazma dersi olarak nitelendirmektedir.

c) Veliler EDOÖ Modelinin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir?

VEL1, oğlunun okuluna bir ziyareti sırasında okul görevlilerinin kendisine Fen Bilgisi dersinde kullanılan üç boyutlu materyalleri denettirdiğini, hala o görsellerin zihninde yer aldığını ve eğer Fen derslerinde EDOÖ Modeli kullanılırsa, video derslerin görselliğinden dolayı kalıcı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca masa başında ders çalışmanın çok sıkıcı olduğunu vurgulayarak modelin Matematik ve Türkçe derslerinde de uygulanabileceğini belirtmiştir.

VEL2, modelin uygulanabilirliğine ilişkin açıklamalarına, büyük kızında Fen ve Matematik derslerinde internet üzerinden soru çözdüklerini gördüğünü ve bu nedenle modelin uygulanabileceğini belirterek başlamıştır. Model Türkçe derslerinde uygulanırsa çocuklarının diksiyon becerilerinin gelişebileceğini de belirtmiştir. Fakat çocukların Beden Eğitimi dersinde fiziksel aktivite gerçekleştirmeleri gerektiğini, Resim dersinde de kirlenmeleri gerektiğini belirterek bu dersler için kullanılmasını istemediğini de ifade etmiştir.

VEL3 modelin Türkçe, İngilizce, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya dersleri gibi ezber gerektiren sözel derslerde kullanılabileceğini fakat sayısal derslerin ayrı bir beceri gerektirdiğini ve modelin sayısal derslerde kullanılamayacağını belirtmiştir.

VEL4 ise modelin bütün derslerde uygulanabileceğini ifade ederken, Beden Eğitimi dersinde uygulanamayacağını ifade etmiştir.



Sonuç olarak; VEL1 ve VEL2'nin açıklamaları incelendiğinde modelin uygulanabilirliğini öncelikle geçmiş deneyimleriyle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. VEL3'ün uygulanabilirliği dersin sözel olmasıyla ilişkilendirdiği belirlenmiştir.

d) Yöneticiler EDOÖ Modelinin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir?

YÖN1 modelin öğretmenler istediği takdirde bütün derslerde uygulanabileceğini; YÖN2 ise ilköğretimde rahatlıkla uygulanabileceğini gördüğünü ifade etmiştir. YÖN2 uygulamanın ayrıca dersler açısından değişmeyeceğini, modelin felsefesi benimsendikten sonra uygulanabileceğini de belirtmiştir.



2.4. EDOÖ Modelinin Denenebilirliği

Elde edilen veriler analiz edildiğinde; katılımcıların tamamının bu soruyu cevaplandırıdıkları hatta modelin getirdiği yenilikleri açıklarken de EDOÖ Modelinin sağladığı yararları ifade ettikleri belirlenmiştir.

a) Hangi öğretmenler EDOÖ Modelini denemiştir/deneyecektir?

ÖĞT1, EDOÖ Modelini tamamen uygulamaya başlamadan önce iki-üç ay süren bir deneme yaptığını ifade etmiştir.

ÖĞT2 ise modeli beşinci sınıfların Sosyal Bilgiler öğretmeni iken bir sınıfta denediğini belirtmiştir. Pilot çalışmasının bir dönem sürdüğünü ve bu durumun öğrencilerin düzeyinden kaynaklandığını özellikle vurgulamıştır.

ÖĞT3, modeli deneyeceği grubu belirlemiş, öğrencilerle neler yapmak istediğini paylaşmış, ancak henüz bir deneme gerçekleştirmediğini belirtmiştir.

ÖĞT4, şu an deneme aşamasında olduğunu vurgulayarak öğrencilerin EDOÖ Modelini kullanabilmeleri için altyapı çalışmalarını yaptığını belirtmiştir.

ÖĞT5, modeli 2013-2014 öğretim döneminin ikinci haftasında bir kez uyguladığını ifade etmiştir.

ÖĞT6, modeli kendi dersinde denememiş fakat bir araştırma projesi kapsamında ÖĞT1 ile bir uygulama yürütmüşlerdir.

ÖĞT7, lise sınavlarına hazırlanan sekizinci sınıfların derslerine girdiği için modeli deneme imkânının olmadığını belirtmiştir. Farklı bir öğrenci grubuyla modeli deneyebileceğini ifade etmiştir.

ÖĞT8, 2013-2014 öğretim döneminin birinci yarısında modeli dokuzuncu sınıflarda denediğini; ikinci yarısında ise dokuzuncu-onuncu sınıfların bazı konuları için de deneyeceğini ifade etmiştir.

ÖĞT9, beşinci sınıfların derslerine girdiğini, öğrencilerin düzeyinin düşük olduğunu fakat modeli denemek için öğrencilere altyapı kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Altyapı çalışmaları olarak tablet üzerindeki çeşitli yazılımları kullandığını ve e-posta sistemlerine kayıt olmayı, etkin bir şekilde e-posta ile haberleşmeyi sağladığını ifade etmiştir.

ÖĞT10, modelde tablet kullanımı olduğu için denemeyeceğini, ayrıca öğrencilerinin yaş grubunun düşük olduğunu ve bu dönemde matematiğin temellerini almaları gerektiğini ifade etmiştir.



ÖĞT11, oldukça yoğun olduğunu belirterek modeli deneme kararı almadığını, ama uygulamadan önce bir sınıfta deneme yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

ÖĞT13, modeli bir proje olarak TÜBİTAK’a önereceklerini ve projenin uygulama aşamasında modeli deneyebileceğini ifade etmiştir.

ÖĞT14, öğretmenlik yaptığı öğrenci grubunun yaşlarının çok küçük olması sebebiyle modeli uzunca bir süre deneyemeyeceğini ifade etmiştir.

ÖĞT15, dersinin ikinci dönem içinde işlenecek konularının matematiksel işlemleri çok fazla içermediğini ve bu nedenle EDOÖ Modelini ikinci dönem içinde deneyeceğini belirtmiştir.

ÖĞT16, modelin uygulanışının sağladığı yararı gözlemlediğini, kesinlikle denemek istediğini fakat kendisinin diğer öğretmenler gibi derse girmediği için modeli deneyemeyeceğini belirtmiştir.

ÖĞT17, modeli ikinci dönemin ortalarında onuncu sınıflarda denemek istediğini fakat henüz denemeye ilişkin bir planlama yapmadığını belirtmiştir.

Elde edilen verilere göre; EDOÖ Modelini ÖĞT1’in ve ÖĞT2’nin okuldaki diğer öğretmenlerden çok daha önceden denediği; ÖĞT4’ün deneme döneminde olduğu; ÖĞT3’ün deneme kararı aldığı; ÖĞT5, ÖĞT9, ÖĞT15 ve ÖĞT17’nin zaman zaman deneme yaptıkları; ÖĞT8’in zaman zaman deneme yaptığı fakat daha düzenli bir deneme dönemine gireceği; ÖĞT6’nın ÖĞT1’in dersindeki uygulamayı deneme olarak algıladığı; ÖĞT13’ün TÜBİTAK’a göndereceği projede deneyeceği belirlenmiştir. Ayrıca ÖĞT7’nin belli bir dönemi işaret etmese de, dilbilgisi konularında bir gün deneyebileceğini belirttiği görülmüştür. ÖĞT10 ve ÖĞT11 ise deneme kararı almamışlardır. Bunun nedenini ÖĞT11 modelin felsefesine inanmadığı şeklinde; ÖĞT10 da modelde tablet kullanılması şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin EDOÖ Modelinin denenebilirliğini, öğrencilerin yaş grupları, SBS (Seviye Belirleme Sınavı) veya üniversite sınavlarına yakınlık durumları ve derslerinin sözel-sayısal grupta olma durumları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.



2.5. EDOÖ Modelinin Gözlemlenebilirliği

ÖĞT1, ÖĞT2'nin modeli uyguladığını ve ÖĞT4, ÖĞT5, ÖĞT6, ÖĞT8 ve ÖĞT13 kodlu öğretmenlerin ise modeli uygulama hazırlığında olduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT2, ÖĞT1'in derslerinde EDOÖ Modelini uyguladığını; ÖĞT4'ün ise modeli uygulamaya hazırlandığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra lisede de uygulayanlar olduğunu duyduğunu fakat uygulayanları yakından tanımadığını belirtmiştir.

ÖĞT3, modeli ÖĞT1'in kullandığını belirtmiş aynı zamanda ÖĞT5'in ve ÖĞT17'nin de kullanıyor olabileceğini ifade etmiştir.

ÖĞT4 de modeli ÖĞT1'in ve ÖĞT2'nin kullandığını belirtmiş; ayrıca lisede de uygulayan üç-dört öğretmenin bulunduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT5, modeli ilköğretimde ÖĞT1, ÖĞT2 ve ÖĞT4'ün uyguladığını, lisede ise ÖĞT8'in uygulamanın başlangıcında olduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT6, modeli ilköğretimden ÖĞT1 ve ÖĞT2'nin uyguladığını, liseden ÖĞT8'in uyguladığını ve ÖĞT3'ün de uygulamaya başlayacağını ifade etmiştir.

ÖĞT8, modeli ilköğretimde ÖĞT1 başta olmak üzere birkaç öğretmenin uyguladığını bildiğini, fakat diğer öğretmenlerin adlarını bilmediğini; lisede ise ÖĞT5'in uyguladığını belirtmiştir.

ÖĞT9, modeli ÖĞT1'in ve ÖĞT2'nin uyguladığını; ÖĞT13, ÖĞT1 ve ÖĞT5'in uyguladığını; ÖĞT14, ÖĞT1 ve ÖĞT4'ün uyguladığını; ÖĞT15 ise sosyal zümresinin uyguladığını ifade etmiştir.

ÖĞT17, modeli ilköğretimde görüştüğü öğretmenlerden ÖĞT1 ve ÖĞT2'nin kullandığını ve modeli kullanmaya başlayıp başlamadıklarını bilmediğini vurgulayarak ÖĞT8'in ile bir coğrafya öğretmenin de ÖĞT1 ile bu konu hakkında irtibat halinde olduğunu bildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte ÖĞT5'in geçen sene için meslek lisesinin dokuzuncu sınıfında EDOÖ Modelini uygulamak istediğini fakat o sınıfa öğrenci alınmaması sebebiyle modeli uygulamadığını da ifade etmiştir.

ÖĞT7, ÖĞT10, ÖĞT11, ÖĞT12 ve ÖĞT16 ise modeli sadece ÖĞT1'in kullandığını ifade etmiştir. ÖĞT16, ayrıca ÖĞT3 için de uygulama çalışmalarına başladıklarını belirtmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin tümünün ÖĞT1'in uyguladığını modeli bildikleri; ÖĞT11 ve ÖĞT12 dışında lisedeki öğretmenlerin, modeli lisede uygulayan öğretmenlerden en az birini bildikleri; ilköğretimdeki öğretmenlerin ise modeli ilköğretimde uygulayan öğretmenlerden en az birini bildikleri; ÖĞT7 ve ÖĞT10 dışındaki ilköğretimdeki öğretmenlerin ise en az iki öğretmeni bildikleri belirlenmiştir.



2.6. Öğretmenlerin EDOÖ Modeline İlişkin Sahip Olduğu Tutumlar

İkna aşaması, bireyin bir yeniliği benimseme sürecinde yenilikle ilgili olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirdiği aşamadır. Yeniliğin yayılımı araştırmalarında bir yeniliğe ilişkin tutumun, yeniliğe ilişkin algılardan etkilendiği belirtilmektedir. Algılar ise bireyler aynı sosyal sistem içerisinde de olsalar farklılaşabilmekte ve bireylerin tutumlarını farklılaştırabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin yeniliğe ilişkin tutumlarının önceki paragraflarda olduğu gibi ayrı ayrı incelenmesi önemli görülmüştür.

Katılımcıların ikna aşamasında geliştirdiği tutumları belirleyebilmek için katılımcılara EDOÖ Modeline ilişkin yarar, karmaşıklık, gözlemlenebilirlik, uygunluk ve denenebilirlik boyutlarında sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar analiz edilerek katılımcıların EDOÖ Modeli yeniliğine ilişkin sahip oldukları olumlu ve olumsuz tutumları belirlenmiştir. Buna göre katılımcılardan öncelikle olumsuz tutuma sahip olanlar tespit edilmiş dolayısıyla geriye kalanların yeniliğe ilişkin olumlu tutuma sahip olanları kapsayacağı düşünülmüştür.

Elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların tamamının yeniliği yararlı olarak algıladıkları, fakat algıların bireysel yarar ve öğrenciye yarar noktasında gruplaştığı dikkat çekmiştir. ÖĞT10 ve ÖĞT11 kodlu katılımcılar, bu gruplardan EDOÖ Modelinin sadece öğrenciye yarar sağlayacağı algısına sahip grupta yer almıştır. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi katılımcıların karar verme sürecini etkileyeceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte ÖĞT10'un ve ÖĞT11'in karmaşıklık algılarının sadece öğretmenlerle ilgili olması da dikkat çekicidir. Bu durumun da ayrıca diğer katılımcılardan farklı olarak EDOÖ Modelini benimseme süreci üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte modelin uygulanabilirliği ile ilgili soruya sadece ÖĞT10 ve ÖĞT11'in kendi derslerinde uygulanamayacağını ifade etmeleri de oldukça dikkat çekicidir. ÖĞT10 ve ÖĞT11 ayrıca EDOÖ Modelini denememe kararı almadığını da ifade etmişlerdir. Bu nedenle söz konusu katılımcılar EDOÖ Modeli kullanımına ilişkin olumsuz tutuma sahiptir.

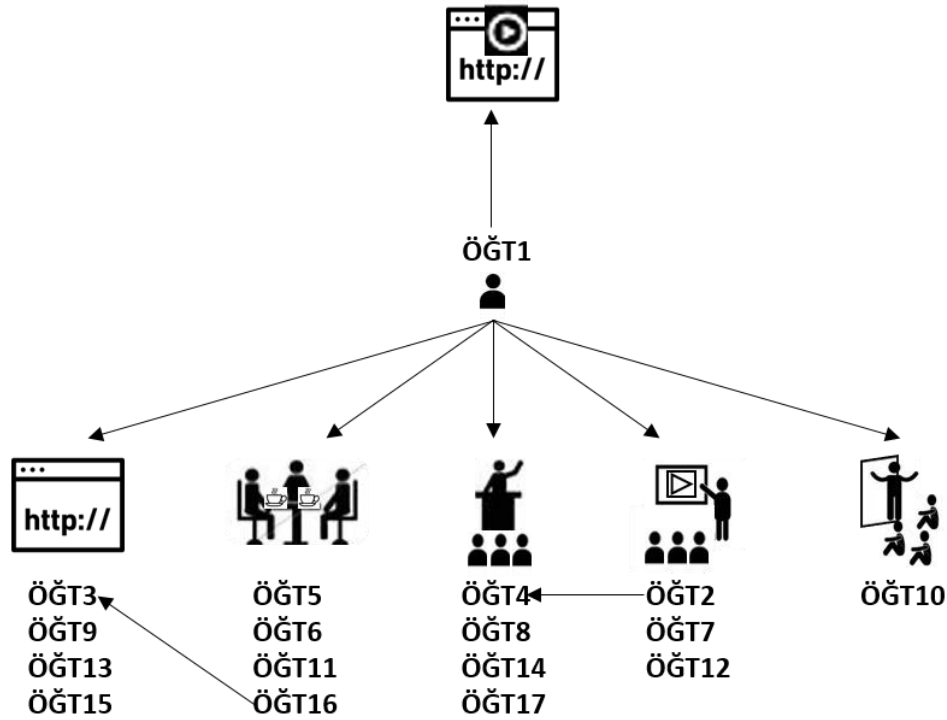
Sonuç olarak söz konusu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, ÖĞT10 ve ÖĞT11 dışındaki katılımcıların tamamının EDOÖ Modelini kullanımına ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.



2.7. Öğretmenlerin Tutumlarında Etkilendikleri İletişim Kanalları

EDOÖ Modeline ilişkin katılımcıların yarar, karmaşıklık, uygunluk ve denenebilirlik algılarını belirleyebilmek için ek olarak “Neden böyle düşünüyorsunuz?” diye bir soru yöneltilmiştir. Bu soru ile aynı zamanda okul içerisinde yenilikle ilgili olarak hangi iletişim kanallarının kullanıldığı da belirlenecektir.

Elde edilen veriler bu bağlamda analiz edildiğinde; katılımcıların neredeyse tamamının söz konusu algılarının altında ÖĞT1’in deneyimlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların yenilikle ilgili algılarının oluşmasında yeniliği yayan kişinin deneyimlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılara söz konusu deneyimlerden nasıl haberdar oldukları sorulduğunda da katılımcıların ÖĞT1’in deneyimlerini kendileri ile paylaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılardan ÖĞT3 modele ilişkin düşüncelerinin oluşmasında en çok ÖĞT16’nın, ÖĞT4 ise ÖĞT1 ile birlikte ÖĞT2’nin etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeler doğrultusunda yayılımın seyrine ilişkin yeni bir yayılım grafiği hazırlanmış ve Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 10. Yeniliğe karşı tutumun öğretmenler arasındaki yayılımı grafiği

Şekil 11’e göre, okul içerisinde ÖĞT1 dışında da EDOÖ Modelini yaymaya çalışan katılımcılar bulunmaktadır. Bunlar ÖĞT16’dır ve ÖĞT2’dir. Bu katılımcıların da diğer katılımcılarla aynı kurumda çalışması nedeniyle yerel iletişim kanalları arasında yer aldıkları ifade edilebilir. Yeniliğe yönelik tutum oluşmasında iletişim kanallarının yerel kanallar

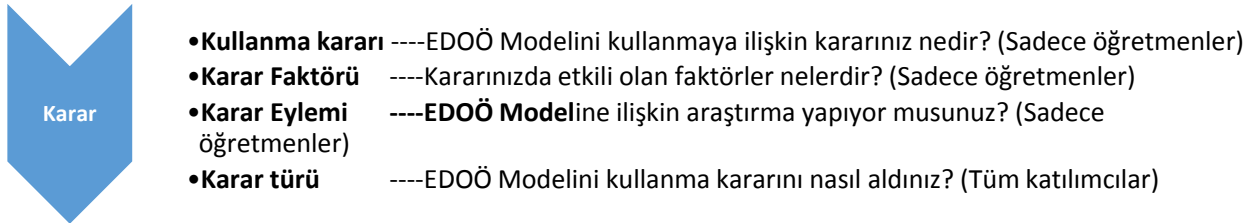


temelinde giderek artması yayılımın seyrinin değişmesinde etkili olmuştur. Yeniliğin yayılımı araştırmalarında, yeniliğe yönelik tutumlarının oluşmasında bireyler arası iletişimin daha etkili olacağı belirtilmektedir. Bu nedenle söz konusu bulgunun yayılım araştırmalarının tutum oluşturmada etkili iletişim kanalları bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.



3. Katılımcıların EDOÖ Modelini Kullanım Kararları

Karar aşaması, bireyin yeniliği benimsemek ya da reddetmek hakkında eylemler geliştirmeye başladığı aşamadır. Bu aşamada birey yeniliği ya benimsemekte ya da reddetmektedir. Benimseme, yeniliği kullanma ile ilgili karar alma olarak, reddetme ise yeniliği benimsememe olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada yeniliğe ilişkin olumlu ve olumsuz tutuma sahip bireyler gruplarını daha net belirtmektedir. Araştırmada karar aşamasındaki katılımcılara EDOÖ Modeli yeniliğine ilişkin tutumlarını benimseme ya da reddetme ile ilgili eylemlere dönüştürüp dönüştürmeyeceği hakkında sorular yöneltilmiştir. İlgili sorulara Şekil 12’de yer verilmiştir.



Şekil 11. Karar aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular

Kullanma kararına ilişkin soru, EDOÖ Modelini derslerinde zaten uygulamakta olan iki öğretmen dışında kalan bütün öğretmenlere yöneltilmiştir.

Katılımcı gruptan elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için tümevarımcı analizden yararlanılmıştır. Buna göre, kodlar doğrudan verilerden üretilmiştir.



a) Öğretmenler EDOÖ Modelini kullanma kararları nelerdir?

ÖĞT3, modeli uygulamak istediğini belirtmiştir. Hatta modeli 2013-2014 öğretim yılının ikinci döneminde bölümü sayısal olan öğrencilerle birlikte uygulamayı planladığını da ifade etmiştir.

ÖĞT4, modeli bir dönem sonra tam anlamıyla uygulayacağını belirtmiştir.

ÖĞT5, modeli uygulama konusunda cesaretli olmadığını vurgulayarak uygulamaya tam karar veremediğini ifade etmiştir. Eğer 2013-2014 öğretim yılının ikinci döneminde fikri değişirse uygulamaya başlayabileceğini de açıklamalarına eklemiştir.

ÖĞT6, modeli kendi dersinde değil ama ÖĞT1'in dersinde uyguladıklarını; aynı zamanda kendi dersinde de uygulamayı istediğini hatta iki ay sonrası için kullanmayı planladığını da belirtmiştir.

ÖĞT7, şu an sekizinci sınıflarda olduğunu ve modeli kullanamayacağını fakat bir gün uygulayabileceğini ifade etmiştir.

ÖĞT8, EDOÖ Modelini şu an için kullandığını fakat tam anlamıyla uygulamayı çok istediğini; öncelikle dokuzuncu ve onuncu sınıflarda ve eğer destek alabilirse de on birinci ve on ikinci sınıflarda uygulamak istediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte modeli tam anlamıyla ikinci dönem kullanmayı planladığını da belirtmiştir.

ÖĞT9, modeli uygulamayı zaman zaman düşündüğünü, fakat gerek öğrencilerinin SBS'ye hazırlık durumları gerekse de velilerin tepkilerini düşünerek uygulama kararı alamadığını ifade etmiştir.

ÖĞT10 ve ÖĞT11 ise EDOÖ Modelini uygulamayı hiç düşünmediğini ifade etmiştir.

ÖĞT12, modeli uygulama kararı almadığını fakat modelin kendi dersleri için biçilmiş bir kaftan olduğunu belirtmiştir.

ÖĞT13 ve ÖĞT16 modeli kesinlikle uygulamak istediklerini fakat şu anki görevleri itibarıyla bunun mümkün olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte ÖĞT13 EDOÖ Modeliyle ilgili TÜBİTAK'a bir proje önerisinde bulunduklarını ve kabul edildiğini de açıklamalarına eklemiştir.

ÖĞT14 modeli kullanmaya karar verdiğini fakat öğretmenlik yaptığı grubun yaş düzeyinin çok düşük olduğunu, öğrencilerin tablet ve bilgisayar kullanımında yeterli olmadıklarını, otokontrollerini sağlayamadıklarını ve bu nedenle modeli uygulamayacağını ifade etmiştir.



ÖĞT15, modeli uygulama kararını henüz almadığını fakat kullanmayı istediğini belirtmiştir. Bununla birlikte 2013-2014 öğretim yılının bahar döneminde fen dersinin biyoloji ile ilgili konularının işleneceğini ve bu nedenle uygulamaya başlamayı planladığını da belirtmiştir.

ÖĞT17, yeniliğe açık bir kişi olduğunu vurgulayarak modeli ilk fırsatta uygulamak istediğini ifade etmiştir. Şu an onuncu sınıfların dersine girdiğini ve modeli 2013-2014 öğretim yılının bahar döneminde bazı konularda uygulayabileceğini düşündüğünü de belirtmiştir.

Elde edilen veriler, uygulama kararı alan veya uygulamayı planlayan katılımcıların cevapları hedefledikleri uygulama zamanı açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların EDOÖ Modelini 2013-2014 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde uygulama isteğine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte ÖĞT7, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT11, ÖĞT12, ÖĞT13, ÖĞT14, ÖĞT16 kodlu katılımcıların modeli kullanmama kararı verdikleri de belirlenmiştir.

b) Öğretmenlerin EDOÖ Modelini kullanma kararları üzerinde etkili olan faktörler nelerdir?

ÖĞT1, modeli kullanma kararı üzerinde ile ilgili olarak iki neden belirtmiştir: Geleneksel sistemden kurtulma ve EDOÖ Modelini kullanmanın ÖĞT1'i okuldaki diğer öğretmenlerden farklı olma isteğidir.

ÖĞT2 ise öğrencilerin artık sosyal medyada ve sanal dünyada olduklarını; bu nedenle 21. yüzyılın öğrencilerine 19. yüzyılın teknolojileriyle hitap etmek istemediğini ve kendisinin geleneksel öğretimde daha çok zorlandığını ifade etmiştir.

ÖĞT3, modeli uygulama kararından önce öğrencilerine sınıf ortamı dışında erişmek için bir arayış içerisinde iken EDOÖ Modelini kullanabileceğini öğrendiğini ifade etmiştir. Modeli uygulama kararında ise okulda bu modeli uygulayan öğretmenler arasında olma isteğini belirtmiştir.

ÖĞT4, modeli uygulama kararında okuldaki zümresinin çok etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu, öncelikle zümresindeki öğretmenleri gözlemlemesiyle ve ardından modeli uygulayarak edindiği deneyimlerden edindiği sınıf içi etkinlikler için zaman kazanma, esnek öğretim imkânı sunması gibi yararlarla ilişkilendirmiştir.

ÖĞT5, öğretmenlik yaptığı alanda kendisinin ve herkesin öğrenci iken problem yaşadığını vurgulayarak modelin dersi kolaylaştıramayacağını fakat daha eğlenceli hale getireceğini düşündüğünü ifade etmiştir.



ÖĞT6, modeli kullanma kararı üzerinde EDOÖ Modeli kullanan öğretmenlerin deneyimlerinin etkili olduğunu belirtmiştir.

ÖĞT7, modeli kullanmama kararının nedenini, dersine girdiği öğrencilerin sınava hazırlık döneminde olduğu şeklinde ifade etmiştir.

ÖĞT8, kendisi öğretmen iken dahi geleneksel şekilde yapılan derslerden sıkıldığını ve benzer bir şekilde öğrencilerinin de sıkılacağını düşündüğünü belirterek bu düşüncesinin modeli kullanma kararı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT9, modeli kullanma kararının öğrencilerinin durumundan kaynaklandığını açıklamıştır. Bu durumu öğrencilerin SBS'ye hazırlanmaları ve yaş grupları ile ilişkilendirmiştir.

ÖĞT10 modeli kullanmama kararını dersinin temel bir ders olması, öğrencilerinin yaş grubunun küçük olması ve bu yaş grubundaki öğrencilerin matematik konusunda iyi bir temelini olması gerektiği şeklinde ifade etmiştir.

ÖĞT11 ise modeli kullanmama kararını öğrencilerinin sınav kaygıları ile açıklamıştır.

ÖĞT12 ise kendi dersinde uyguladığı modelin EDOÖ Modeline çok benzediğini ve bu nedenle modeli kullanmayacağını belirtmiştir.

ÖĞT13 ve ÖĞT16 modeli kullanmama kararlarını sahip oldukları görevleri ile ilişkilendirerek açıklamışlardır.

ÖĞT14 ise modeli kullanmama kararını öğretmenlik yaptığı grubun çok küçük olduklarını ve daha tablet veya bilgisayar kullanma becerilerinin olmadığını belirterek açıklamıştır.

ÖĞT15, modeli kullanma kararında öğrenciler üzerindeki etkisini görmesinin çok etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun benzer bir tabloyu gören bütün öğretmenlerde farklı bir yöntem izleme isteği oluşturacağını belirtmiştir.

ÖĞT17 ise modeli kullanma kararında öğrencilerinin aktif bir şekilde öğrenmelerini ve öğrenirken eğlenmelerini de istemesi şeklinde açıklamıştır.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde; EDOÖ Modelini kullanma kararı alan katılımcıların kararları üzerinde etkili olan faktörler olarak geleneksel sistemden kurtulma, farklı olma, uygulayıcılar arasında olma ihtiyaçlarını öne çıkardıkları görülmüştür. Bununla birlikte EDOÖ Modelini deneme kararı alan katılımcıların ise doğrudan modeli kullanma ihtiyacı hissetmedikleri, öncelikle uygulama sonuçlarının kendilerinde bu modeli kullanma ihtiyacı oluşturmuş ve deneme kararını uygulama kararına dönüştüren ise denedikten sonra



edindikleridir. Rogers (2003), gerek denenebilirliğin gerekse de gözlemlenebilirliğin karar aşaması açısından önemli faktörler olduğuna dikkat çekmektedir.

c) Öğretmenler EDOÖ Modeliyle ilgili araştırma yapma durumları nedir?

Katılımcılardan ÖĞT7, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT11, ÖĞT12, ÖĞT14 ve ÖĞT16 EDOÖ Modeliyle ilgili bir araştırma yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

ÖĞT1, modeli uygulamasına rağmen hala içinde EDOÖ Modeli ifadesi geçen her makaleyi okuduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT2, modelle ilgili araştırmalarına ilk duyduğu andan itibaren başladığını ve hala araştırmaya devam ettiğini ifade etmiştir.

ÖĞT3, modeli henüz kullanmadığı için araştırmalarına hızla devam ettiğini ifade etmiştir.

ÖĞT4, EDOÖ Modeli ile ilgili ÖĞT1'in paylaşımlarını incelediğini ve aynı zamanda modelle ilgili paylaşımların yapıldığı gruplara kayıtlı olduğunu ifade etmiştir.

ÖĞT5, modeli araştırma konusunda tembel davrandığını, merak ettiği bilgileri sadece ÖĞT ile görüşmelerde edindiğini ifade etmiştir.

ÖĞT6, modelle ilgili araştırma yapmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulayarak EDOÖ Modeliyle ilgili yüksek lisansta sunacağı bir rapor hazırladığını bildirmiştir.

ÖĞT8, araştırmalarına ilk duyduğu andan itibaren başladığını belirterek, modeli uygulayacak öğretmenlerin zaten sürekli bir araştırma içerisinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

ÖĞT15 de modelle ilgili ÖĞT1'i takip etme şekilde bir araştırma yaptığını belirtmiştir.

ÖĞT17 ise modelle ilgili teorik araştırmalar yapmadığını sadece nerede uygulandığı ve nasıl uygulandığı bilgilerini edinmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde; modeli kullanmama kararı alan ÖĞT7, ÖĞT9, ÖĞT10, ÖĞT11, ÖĞT12, ÖĞT14 ve ÖĞT16 kodlu katılımcıların araştırma da yapmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin EDOÖ Modeli ile ilgili araştırma yapmama bulguları, söz konusu öğretmenlerin modeli kullanmama kararları ile ilgili bulgularıyla örtüşmektedir.



d) Öğrenciler EDOÖ Modeli kullanım kararına dahil olabilmiş midir?

Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı öğretmenlerinin EDOÖ Modelini uygulamadan önce kendilerine EDOÖ Modelini tanıttı, ardından bu uygulamayı denemek isteyip istemediklerini sorduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenleri eğer uygulama sürecinde herhangi bir problem yaşarlarsa uygulamayı sonlandırabileceklerini ve öğretime geleneksel yöntemlerle devam edebileceklerini de belirtmiştir.

e) Veliler EDOÖ Modeli kullanım kararına dâhil olabilmiş midir?

Velilerin tamamı, çocuklarının öğretmenlerinin EDOÖ Modelini uygulama konusunu kendileriyle paylaşmadıklarını ve dolayısıyla da karar sürecine dâhil olamadıklarını ifade etmişlerdir.

f) Yöneticiler EDOÖ Modeli kullanım kararına dâhil olabilmiş midir?

YÖN1, EDOÖ Modelinin uygulamasında karar sürecine dahil olmadığını belirtirken; YÖN2 karar sürecine dahil olduğunu fakat okulda tam anlamıyla bu uygulamaya geçilmediğini ve ancak öyle bir durumda karar sürecine daha etkin katılabileceğini belirtmiştir.



4. Katılımcıların EDOÖ Modeline İlişkin Kullanım Eylemleri

Bireylerin karar verme gibi zihinsel faaliyetlerle şekillenen yayılım süreci, uygulama aşamasında gözlemlenebilir eylemlere dönüşmektedir. Bireyler bu aşamada, yeniliğin nasıl kullanabilirim, uygulama esnasında ne tür problemlerle karşılaşabilirim ve bu problemleri nasıl çözerim gibi sorulara yanıt aramaktadır. Bireyler karar aşamasında her ne kadar yeniliği benimseme kararını alsın da, düşüncelerinde uygulama aşamasında nelerin yaşanacağına ilişkin belirsizlikler baş gösterebilmektedir. Katılımcılara bu aşamada yöneltilen sorulara Şekil 13'te yer verilmiştir.



- Uygulama eylemi** ----EDOÖ Modelini nasıl kullandığınızı açıklayınız? (Sadece öğretmenler)
- Uygulamada problem** ----Uygulamada karşılaştığınız problemler nelerdir? (Tüm katılımcılar)

Şekil 12. Uygulama aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular

Uygulama eylemi ile ilgili soruya, görüşmeye katılan öğretmenlerden ÖĞT1, ÖĞT2, ÖĞT4 ve ÖĞT8 cevap vermiştir.

Katılımcı gruptan elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için tümevarımcı analizden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, kodlar doğrudan verilerden üretilmiştir.

a) Öğretmenler EDOÖ Modelini nasıl uygulamaktadır?

İfadelerinde EDOÖ Modelini tam olarak uyguladığını belirten öğretmenlerden ÖĞT1, EDOÖ Modelini uygulamaya ilk olarak, geliştirdiği Ders Takip Yapraklarını (DTY) her Perşembe ya da Cuma günü paylaşarak başladığını belirtmektedir. Örneğin 28.11.2013 tarihinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler dersinin gözleminden bir hafta önce Perşembe günü (21.11.2013) tarihinde ÖĞT1'in öğrencileriyle paylaştığı DTY Şekil 14'te verilmektedir.



DERS VİDEOSU



ANADOLU
SELÇUKLULARI'NIN
ARDINDAN...



BİZANS'A RAHAT YOK!
Osmanlılar Bizans
sınırında akınlara
devam ediyor.



OSMANLILAR'DA
İSKAN POLİTİKASI

SOSYAL BİLGİLER



Türkiye Selçukluları'nın ardından Anadolu ve Balkanlar'da nasıl bir siyasi durum vardır?

Uç beyliği ne demektir? Kayı aşiretinin Bizans sınırında yerleşik olması onlara nasıl bir avantaj sağlamıştır?

A. Selçuklu Devleti'nin dağılmasının ardından kurulan beylikler hangileridir? Bu beylikler bulundukları bölgede neden bağımsızlıklarını ilan ettiler?

Osmanlılar, Oğuz
Türkleri'nin Kayı
boyundan
gelmektedir.
Başlarında
Ertuğrul Gazi'nin
bulunduğu bu
boya daha sonra
Osman Gazi
liderlik edecektir.

Şekil 13. ÖĞT1 tarafından hazırlanan DTY örneği



FLIPPED CLASSROOM

OSMANLI DEVLETİ'NİN KURULUŞU

İlhanlıların zayıflamasından faydalanan Osman Bey, bağımsız hareket ederek Osmanlı Devleti'ni kurmuştur (1299).

Osman Gazi'nin, Ahi şeyhlerinden Edebalı'nın kızıyla evlenmesi Anadolu halkı tarafından kabullenilmesini ve desteklenmesini sağlamıştır.

Osmanlı Devleti'nin Kısa Sürede Gelişmesini Sağlayan Etkenler

- Osmanlı Devleti'nin kısa sürede gelişmesinde;

Orhan Bey'in, 1345 yılında, Karesioğulları Beyliği içinde yaşanan iç karışıklıklardan yararlanarak bu beyliğin topraklarını Osmanlılara katması ve bunun sonucunda Karesioğulları Beyliği donanmasının Osmanlılara geçmesiyle Osmanlıların deniz gücüne sahip olması; bunun da Rumeli'ye geçiş için önemli bir aşama ve Anadolu Türk siyasi birliğini sağlamak adına yapılan önemli bir çalışma olduğunu söyleyebiliriz.

- Anadolu'da ve Balkanlarda siyasi birliğin bulunmaması

- Merkeziyetçi bir devlet anlayışı benimsenerek hakimiyetin tek elde toplanması

- Devletin Bizans sınırında kurulması, ticaret ve göç yolları üzerinde bulunması

- Doğudan gelen yoğun Türkmen göçleriyle nüfus üstünlüğünün sağlanması - Düzenli ve güçlü orduların kurulması gibi faktörler etkili olmuştur.

Balkanlardaki Gelişmeler

Türklerin Rumeli'ye Geçiş

Bizans İmparatoru, Osmanlı Devleti'nden aldığı yardımlara karşılık Osmanlı Devleti'ne Gelibolu'daki Çimpe Kalesi'ni verdi. Böylece Türkler Rumeli'de toprak sahibi olmuşlar ve Balkan fetihlerinde bu kaleyi üs olarak kullanmışlardır.

Osmanlı Devleti'nin Rumeli'de Uyguladığı İskan Siyaseti

Osmanlıların Balkanlarda takip ettikleri iskan politikasının temel amacı; yeni fethedilen topraklara Anadolu'dan getirilecek Türk halkı yerleştirmek, bunun için özellikle konar-göçerleri tercih etmek ve fethedilen yerdeki yerli halktan ayaklanma çıkarma ihtimali bulunanları başka yerlere göç ettirmekti.

Anadolu'dan Rumeli'ye götürülen halk, büyük yollar üzerinde bulunan ve askeri yönden önemli şehir ve kasabalara yerleştirilmiştir. İskan politikasının sonucunda;

* Balkanların Türkleşmesi ve bölgede Türk kültürünün yerleşmesi sağlanmıştır.

* Geride düşman kuvveti bırakılmadığı için Osmanlıların Rumeli'de güvenle ilerlemesi sağlanmıştır.

* Anadolu'daki yurtsuz Türkmenlere yeni yurtlar bulunmuştur.

Osmanlılar Balkanlarda ele geçirdikleri yerlerde halka hoşgörülü ve adaletli davranmışlar, halkın inançlarına, geleneklerine, dillerine ve kutsal saydıkları değerlere dokunmamışlardır. Osmanlı Devleti'nin bu şekilde davranması Balkanlara yerleşmesini ve ele geçirdiği topraklarda tutunmasını kolaylaştırmıştır.

Osmanlı Devleti'nin güçlenmesinde fetihler yaparak sınırlarını genişletmesinde ordunun büyük önemi vardır. Osmanlı kara ordusu Eyalet ve Kapıkulu ordusu şeklinde 2'ye ayrılırdı. Kapıkulu ordusunun en önemli kısmını devşirme kökenli askerlerin oluşturduğu Yeniçeri askerleri teşkil ederdi. Kapıkulu ordusu, doğrudan padişaha bağlı olan merkezde bulunan ordudur.

Devşirme sistemi: Fethedilen gayrimüslim memleketlerdeki belli yaşlardaki erkek çocukların alınarak asker ve devlet adamı olarak yetiştirildiği sistemdir.

Divan-ı Hümayun, Osmanlı'da devlet meselelerinin görüşülüp karara bağlandığı, günümüzdeki bakanlar kurulan benzeyen yapıdır. Osmanlı Devleti yönetiminin temelidir. Divan-ı Hümayun'a Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar padişah başkanlık ederdi. Daha sonra padişahın sonra gelen en yetkili kişi olan veziriazam oldu.

WE FLIPPED

İlhanlılar'ın Anadolu'daki etkinliğinin azalması üzerine Osman Bey 1299 yılında bağımsızlığını ilan etmiş ve Osmanlı Devleti'nin temellerini atmıştır.

Şekil 14. DTY örneği-devam



FLIPPED CLASSROOM

WE FLIPPED

Osmanlı Beyliği'nin kısa zamanda büyümesinin sebeplerini maddeler halinde yazınız.

İskan Siyaseti ne demektir? Osmanlılar iskan siyaseti izlemesinin sonuçları nelerdir?

Ahilik ne demektir? Osman Gazi'nin Ahilerin desteğini alması ona ne kazandırmıştır?

Osmanlılar Rumeli topraklarına ilk kez hangi sultan döneminde ve nasıl geçmiştir?

Osmanlılar,da ordu ve devlet yönetimi alanında kurumsallaşma (Teşkilatlanma) hangi sultan döneminde başlamıştır, sebepleri nelerdir?

Devşirme sistemi, Kapıkulu ordusu ve Yeniçeri kavramlarını tanımlayınız.

Divan-ı Hümayun ne demektir? Osmanlılar'da Divan-ı Hümayun teşkilatı nasıl bir yapıya sahipti?

Osmanlı Devleti, 3 kıtaya yayılmış ve iz bırakmış bir dünya devletidir.



* Osman Gazi, ülke topraklarını Bizans yönünde genişletme politikasını başarıyla uygulamıştır.

* **Osman Gazi, merkezi otoritenin güçlü tutulmasına çok özen göstermiştir.**

* Osmanlı Devleti, saltanat sistemiyle yönetilmiştir.

Şekil 15. DTY örneği-devam



- 1) savaşı Anadolu'nun kapılarını. Türkler'e açmış, savaşı ise Anadolu'nun kesin olarak. Türk yurdu olduğunu ispatlamıştır.
- 2) Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaş, Ahi Evran gibi düşüncüler döneminde yaşadılar.
- 3) Osmanlı Devleti'nde devlet işlerinin görüşüldüğü kurula denir.
- 4) Esnaflar arasındaki dayanışmayı sağlayan dini nitelikli örgüte denir.
- 5) Osmanlı Devleti'nde kurumsallaşmadöneminde başlamıştır.

**Gaza ve Cihad ne demektir?
Aşağıya yazınız.**

D / Y	Osmanlılar, Oğuz Türkleri'nin Kınık boyundan gelmektedir.
D / Y	Bursa, Orhan Gazi tarafından fethedilmiştir.
D / Y	Osmanlılar'ın Rumeli'de aldıkları ilk yer Çimpe Kalesi'dir.
D / Y	Balkanlar, Edirne'den Avrupa topraklarına kadar olan bölgeye verilen isimdir.
D / Y	Osmanlılar'ın kurduğu ilk medrese İznik şehrinde ve ilk tayin ettiği müderris Davud-i Kayseri Hazretleridir.

SORU:

Osmanlılar'dan önce Selçuklu Devleti yöneticileri, ülkedeki Türkmenlerin yerleşim problemlerini çözmek amacıyla onları Bizans'ın hakim olduğu Anadolu topraklarına yönlendirmişti.

Bunun sonucunda Osmanlı Beyliği kurulurken, sınırlarına birçok Türkmen topluluğu birikmişti. Bunların yerleştirilebileceği en uygun yer, taht kavgaları içinde bulunan Bizans topraklarıydı.

Metindeki bilgiler dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Türkmenlerin göçebe hayat yaşadıkları
- B) Anadolu'da güçlü bir Bizans hakimiyetinin olduğu
- C) Osmanlı ve Selçuklu Devletleri'nin Bizans ile savaştıkları
- D) Türkmenleri yerleştirmek için Bizans topraklarının seçildiği



ONLINE QUIZ



Şekil 16. DTY örneği-devam



Şekil 14'teki karekod okutulduğunda açılan sayfada yer alan tarih bilgilerine Şekil 18'de yer almaktadır.



Şekil 17. DTY-izle bölümünden bir görüntü

Şekil 18'de görüldüğü üzere ders videosunun paylaşım tarihi 21.11.2013'tür. ÖĞT1, hazırladığı DTY'nin sistematik bir yapıya da sahip olduğunu belirtmektedir. Yapıdaki sistematikliği ise şu şekilde açıklamaktadır: Buna göre bu yaprağı alan bir öğrenci öncelikle ders videolarını izleyecek, videoların içerisinden gelen soruları cevaplayacak, gereken durumlarda ders notlarını okuyacak ve belirtilen etkinlikleri gerçekleştirecektir.

Paylaşılan doküman olarak DTY üzerinde yer alan bölümler incelendiğinde, yapısal olarak ders videosu, video içerisinden sorular, ders notları, ek sorular ve çevrimiçi mini sınav bölümlerinin varlığı dikkat çekmektedir.

ÖĞT1'in öğrencilerin ders öncesi çalışmalarına ilişkin açıklamaları, öğrencilerin derse geldiklerinde neler yaptıklarını açıklamalarıyla devam etmiştir. Buna göre ÖĞT1, öğrencilerinden ders takip yaprağını dersten önce tamamlamalarını istediğini, öğrencilerin sınıf ortamına gelmesiyle birlikte içeriği öğrenmeyi zenginleştirici etkinliklerle uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca konunun düzeyine ve tamamlanma durumuna göre derste öğrencilerin bireysel ya da grup olarak ürün geliştirebileceği projelerin de hazırlandığını belirtmiştir. ÖĞT1'den açıklamalarını ayrıntılandırması istenildiğinde ifadelerine şu şekilde devam etmiştir:

“Sınıf içi uygulamada birinci aşama, öğrencinin hafta sonunda izlediği, çalıştığı konuyla ilgili bir tartışma ortamı oluşturması; ikinci aşama, geleneksel modelde olduğu gibi kısa bir ders anlatımı yapması; üçüncü aşama, birinci adımı-konuyu derinleştirici etkinlik tasarımı” Araştırmacının 28.11.2013 tarihli ders gözlemi dökümlerinde bu durum şu şekilde betimlenmektedir:



“M... A... hoca öğrencilerin aralarında dolaşarak DTY’lerini tek tek kontrol etti. Yerleşme amaçlı akınlar nelerdir? Pasinler nerede? gibi sorularla video derslere ilişkin sorular sordu. Beyliklerin kuruluşlarına neden izin veriliyor? diye sorduktan sonra bilene kahve ısmarlayacağını söyledi. Bu durumda Sultan sen olsan ne yapardın diye sordu. Nerdeyse 10-15 kişi katıldı. Öğrencilerin kendi fikirlerini açıklamalarına izin verdi. Hepsini beğendiğini söyledi. Beyliklerin o bölgede neden kurulduğunu sordu. Sebebinin sadece savunma amaçlı olup olmadığını düşünmelerini söyledi. Hilal taktiği, kurt kapanı ifadelerini açıklamalarını istedi. Taktikleri günlük hayatla ilişkilendirerek futbol örneği verdi. Ders başında ele aldığı kavramlar; fetih, beylik, derebeyi, haçlı seferi, medrese, kervansaray, turan taktiği oldu. Öğrencilerine daha sonra haçlı seferleriyle ilgili Cennet’in Krallığı filmini izleteceğini belirtti. Kavramlarla ilgili ilginç bilgiler paylaştı. Örneğin kervansarayların ilk üç gün ücretsiz olduğunu, savaş zamanı kale olarak kullanıldığını. Ardından o bölgeye neden Bizans denildiğini sordu. Öğrenciler yine fikir yürüttü. Birkaç dakika içinde, cep telefonu ile sınıf içinde tahtanın üzerinde konumlandırılmış hoparlörün bağlantısını yaparak, Prof. Dr. Ekrem Buğra Ekinci’yi aradı. Telefonun hoparlörünü açarak Ekrem Hoca’nın konuşmasını sınıfa dinletti. Ekrem Hoca, o dönemde yaşayan bir kişinin adının olduğunu ifade etti. Bununla birlikte kelimenin kökeninin görmekle ilişkili olduğunu da belirtti. Öğrenciler oldukça şaşırdı. Ardından öğrencilerin tabletlerine Nearpod uygulamasının inmesi beklenildi. İndirme işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilerden tabletlerine gelen kavram eşleştirme uygulamasını gerçekleştirmelerini söyledi. Yardım isteyen öğrencilere bireysel olarak yardımcı oldu. Bu uygulamada öğrenci cevapları anında projeksiyonla sınıfa yansıtıldı. Buna göre sınıf içerisinde üzerinde uzlaşılan kavramlar tahtaya yansıdı. Bizans’la Selçuklu ilişkisi tartışıldı. Akıncı taktiği ele alındı. Vur-kaç taktiği. Kışkırtma amaçlı olduğundan, PKK terör örgütünün gerilla taktiğinin bu şekilde olduğuna dikkat çekti. Eskiden Türklerde askerliğin olmadığını, savaşa bütün erkeklerin katıldığını belirtti. Pasinler savaşında tarafların asker sayısını sordu. Öğrenciler soruyu tabletleri üzerinden işaretledikçe, cevapları yeniden tahtaya yansıdı. Ders süresince sesini çok etkili kullandı. Dersin sonunda konuyu kısaca özetledi. Zil çaldığında ara verdi.” Dolayısıyla, ÖĞT1’in EDOÖ Modelini nasıl uyguladığı ile ilgili açıklamaları araştırmacının gözlemi ile uyumludur.

EDOÖ Modelini tam olarak uyguladığı belirten bir diğer öğretmen olarak ÖĞT2 de, modele ilişkin uygulamasına ÖĞT1 gibi geliştirdiği DTY’yi öğrencileriyle paylaşmasıyla

başladığını belirtmektedir. ÖĞT2 tarafından geliştirilen bir DTY örneğine Şekil 19'da yer verilmiştir.

3 OCAK 2013

FLIPPED CLASSROOM

İslamiyet
Türkler
Arasında
Yayılıyor



GAZNELİLER
BAYRAĞI



KARAHANLILAR
BAYRAĞI



TÜRK DÜNYASI
HARİTASI

TÜRK İSLAM DEVLETLERİ



Katıl

1. İslamiyet'in yayılmaya başladığı dönemde Orta Asya'da hangi Türk devletleri bulunuyordu?
2. Türkler, Abbasiler döneminde hangi görevleri üstlenmişlerdir?

Karahanlılar hem yönetim kadrosu hem halkı Müslüman olan ilk güçlü Türk devleti olma özelliğiyle Türk İslam kültür ve uygarlığının temellerini artmışlardır.

3 OCAK 2013

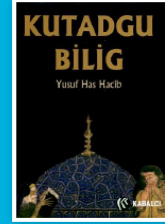
FLIPPED CLASSROOM

3. Türkler'in İslamiyet'i kabul etmelerinde neler etkili olmuştur?
4. İslamiyeti kabul eden ilk Türk devletinin adı nedir?
5. Tarihçe Türkçeye ait ilk sözlüğün adı nedir?
6. Hükümdara devlet idaresi konusunda öğütler veren ilk kitabın adı nedir?

Pekiştirme

Türkler ile Müslüman Araplar ilk defa Hazreti Ömer döneminde karşı karşıya geldiler. Bu dönemde sasani devletine son vererek İran topraklarını fetheden Araplar, Türklerle komşu oldular. Asıl mücadele Emeviler Dönemi'nde oldu. Türklerin yaşadığı Horasan çevresinin fethi Emeviler tarafından tamamlandı. Emeviler dönemindeki sorunlar sebebiyle Türkler bu dönemde İslamiyeti kabul etmediler. Devlet yönetimi Abbasilerin eline geçmesiyle Türk Arap ilişkilerinde yeni bir dönem başladı. Bu yeni dönemde ayrımcılık ortadan kalktı. Müslüman Türkler'den alınan vergiler kaldırıldı. İki taraf arasında başlayan iyi ilişkilerin gelişmesinde Talas Savaşının önemli bir yeri vardır. Çin orta Asya'ya hakim olmak istiyordu kök Türk devleti yıkıldığından Asya'da çine karşı durabilecek bir Türk gücü yoktu. Orta Asyayı kendi hakimiyetleri altına almak isteyen Abbasiler Çin ordusu ile 751 yılında Talas'ta karşı karşıya geldiler. Bir Türk boyu olan Karlukların yardımıyla müslümanlar büyük bir zafer kazandılar. Türkler Talas Savaşı'ndan sonra büyük gruplar halinde Müslüman olmaya başladılar. Abbasiler döneminde Türkler orduda asker olarak görevlendirmeye başladılar. Gaza görevini üstlenen Türkler,devletin sınırlarını bizans 'a karşı korumak amacıyla inşa edilen "Avasım" denilen şehirlere yerleştiler. Türklerin yerleştiği en büyük şehir ise "Samarra" idi. Ordularında Türklere yer veren Abbasiler yönetim merkezlerininide bu şehre taşıyarak emniyet içinde yaşamaya başladılar. Türklerin İslamiyet'i kabullerinden önceki dinleri olan Gök Tanrı inançında;tek tanrı,cennet,cehennem gibi kavramlar İslam dini ile benzerlik gösteriyordu.

Divanı Lügat'it Türk ve Kutadgu Bilig



XII. yüzyılda Orta Asya'da yaşayan Ahmet Yesevi, Türkler arasında İslamiyetin yayılmasında büyük rol oynamıştır. İyi bir din eğitimi alan Ahmet Yesevi'nin yetiştirdiği binlerce öğrenci Orta Asya ve Anadolu'da İslamiyet'i anlatmış, insanların bu dini kabul etmesini sağlamıştır.

Karahanlı Devleti

Karahanlı Devleti, Orta Asya'da Uygur Devletinin yıkılmasından sonra Karluk, yağma, çigil Türkleri tarafından kurulmuştur. Kurucusu Bilge Kül Kadir Han'dır. Başkentleri Karabalasagun'dur. Kaşgar, Semerkant, Fergana diğer önemli şehirleridir. Doğu ve Batı Türkistan'ın içine alan bölgede kurulmuştur. Satuk Buğra Han tahta çıktığında İslamiyetin halk arasında yayılmasını sağlamıştır. İlk Müslüman Türk devletidir.

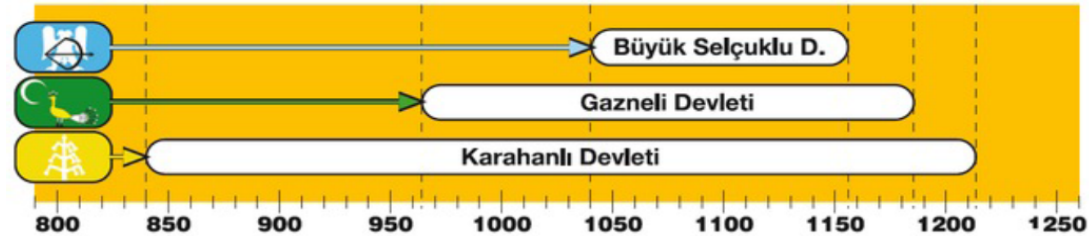
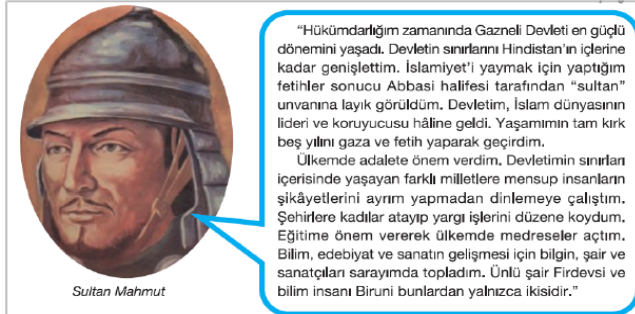
Kaşgarlı Mahmut ve Divan-ı Lügat'it Türk
Türk illerini gezerek Türk kültürüne ait bilgileri topladı. Bunları kullanarak Divan-ı Lügat'it Türk adlı eserini yazdı. Kaşgarlı Mahmut bu eserini Araplar'a Türkçeyi öğretmek ve Türk dilinin ne kadar zengin bir dil olduğunu anlatmak için yazmıştır.

Yusuf Has Hacib ve Kutadgu Bilig
Yusuf Has Hacib tarafından yazılmış olan Kutadgu Bilig, mutluluk veren bilgi anlamına gelmektedir. Yazdığı eser siyasetname türünde bir eserdir.



Gazneliler Devleti

Kurucusu Alp Tigin'dir. Devletin başkenti Gazne şehridir. En parlak dönemi Sultan Mahmut dönemidir. Gazneliler devletinin kurucuları ve sultanları Türk'tür. Gazneli Mahmud Hindistan'a 17 sefer düzenlemiş ve Hindistan'ın kuzey bölgelerini ele geçirerek Hindistan'da İslamiyetin yayılmasını sağlamıştır.



Şekil 20. DTY örneği-devam

3 OCAK 2013

FLIPPED CLASSROOM

Düşün

1) Karahanlılar Devleti İslamiyeti kabul etmelerine rağmen; Türkçeyi her alanda kullanmışlar, ülkeyi eski Türk geleneklerine göre yönetmişlerdir.

Bu durum;

I. Türk kültüründen kopmadıkları
II. Milli benliklerine sahip çıkmadıkları
III. İslamiyeti tam olarak kabul etmedikleri

Yargılarından hangilerine kanıt olarak gösterilebilir?

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

2) İlk Müslüman Türk Devletlerinden olan Karahanlıların, başta Türkçeyi resmi dil olarak sürdürmeleri olmak üzere geleneksel değerlerinin büyük bir bölümüne bağlı kalmaları aşağıdakilerden hangisine yönelik politikadır?

A) Orta Asya Türk boylarıyla kolay ilişki kurmaya
B) Türk kültürünü koruma ve geliştirmeye
C) Emevilerin baskıcı politikalarına tepki gösterme
D) Gaznelilere karşı güç birliği oluşturmaya

3) Giderini gelirine göre ayarla.
Ağzından yalan söz çıkarma; yalan söz ile insan kendi itibarını düşürür.
Mal seni kullanacağına sen onu kullan.
Tuzu kemeği bol tut, başkalarına kıram et.
Yusuf Has Hacıb'in Kutadgu Bilig adlı eserindeki bu öğütlerine dayanarak aşağıdakilerden hangisini **ilişkilendiremeziz?**

A) Yarımsever ve cömert olmalıyız
B) Bencil olmalıyız
C) Tasarruflu hareket etmeliyiz
D) Dürüst olmalıyız

4) Divanü Lügati't Türk'te Türk dilinin grameri, yanında, Türk yer adları, Türk dargamları ve Türk toplulukları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Buna göre Divanü Lügati't Türk ile ilgili olarak;

I. Türk kültür tarihine ışık tutabileceği
II. Türk dili ile ilgili çalışmalara kaynaklık edebileceği
III. Türklerin kurduğu devletler hakkında bilgi edinilebileceği

gibi yargılardan hangileri söylenebilir?

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

5) Türk - İslam dünyasında ilk yazılı eser Karahanlılar döneminde ortaya çıkmıştır. Kargartı Mahmut Divan-ı Lügati't Türk adlı eseri, Ahmet Yesevi'de Divan-ı Hikmet'i yazmıştır.

Buna göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşamazız?

A) Divan-ı Lügati't Türk'ü kim yazdı?
B) Ahmet Yesevi hangi eseri yazmıştır?
C) Kargartı Mahmut eserinde nelerden bahsetmektedir?
D) Türk-İslam dünyasının ilk yazılı eserler hangi devlet döneminde ortaya çıkmıştır?

6) Karahanlı hükümdarı Yusuf Kadir Han, eski Türk geleneklerine uyarak ölmeden önce ülkeyi onbir oğlu arasında paylaşmıştır.

Bu durum aşağıdakilerden hangisinin bir göstergesidir?

A) Ülkenin hanedanın ortak malı olduğu anlayışının devam ettirildiği
B) Devlet yönetiminde merkezleşmenin esas alındığı
C) Halkın yönetime katılımının hedeflendiği
D) Ülkenin güçlü hale getirilmeye çalışıldığı

7) Gazneliler güçlü ordularıyla geniş toprakları fethetti ve düzenli bir şekilde yönetti. Çin'den Hindistan ve Avrupa'ya kadar uzanan bölgeler arasındaki ticaret Gazneliler Devleti ve halkı için büyük kazanç getiriyordu.

Bu bilgiye bakılarak, Gazneliler ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

A) Sınırların genişlediği
B) Orduya önem verildiği
C) Tarımsal üretimin arttığı
D) Ticaretin geliştirildiği

8) 10. yüzyıla kadar Türk devletlerinde hükümdarlar daha çok Han, Hakan ve Kağan unvanlarını kullanırken bu yüzyıldan itibaren çoğunlukla "Sultan" şeklinde kullanılmaya başladılar.

Bu durum ortaya çıkmasında;

I. Milli benliği korumak düşüncesi
II. Türklerin İslamiyeti kabul etmesi
III. Devlet yönetiminde geleneksel değerlere geri dönüşmesi

gelişmelerinden hangilerinin etkisinden söz edilebilir?

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

9) Gazneliler, genişleme ve cihat anlayışı doğrultusunda Hindistan'a yönelmişler ve bunun sonucunda 17 sefer yaparak İslamiyeti Hindistan'da yaymışlardır.

Buna göre;

I. Gaznelilerin, Türk Dünyası'na hakim oldukları
II. Gaznelilerin, halifeligi ele geçirdikleri
III. Gaznelilerin, İslamiyeti yayma politikasında başarılı oldukları

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

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

10) İslamiyeti kabul eden Türkler; Kur'anı öğrenmek için Arapça'yı ve hakimiyeti altına aldıkları İran bölgesindeki halka yakın olmak için Farsça'yı kullanmaya başlamıştır.

Aşağıdakilerden hangisi, bu durumun sonuçlarından biri değildir?

A) Türk bilim adamlarının Arapça ve Farsça eserler yazması
B) Türkçe'nin yabancı dillerin etkisi altına girmesi
C) Türkçe'nin etkinliğini kaybetmeye başlaması
D) Türk toplumlarının yerleşik yaşam biçimini benimsemesi

11) Gazneliler döneminde;

-Bilim adamlarına devletten maaş bağlanması
-Bilim adamlarına uygun çalışma ortamı hazırlanması
-Gazne sarayında bir çok bilim adamının yaşaması

aşağıdakilerden hangisine yöneliktir?

A) Bilimsel çalışmaları desteklemeye
B) Devlet sınırlarını genişletmeye
C) İslamiyeti yaymaya
D) Hazineyi güçlendirmeye

12) Kutadgu Bilig'de "Türk insanı kılıç ve kalemi birlikte düşünen bir millettir. Kılıç memleketi zappeder, kalem ise memleketi tanzim eder, düzenler" sözleriyle Yusuf Has Hacıb Türk insanının güzel bir yönüne vurgu yapmıştır.

Aşağıda verilen uygulamalardan hangisi Yusuf Has Hacıb'ın bu düşüncesini destekler?

A) Gazneli Mahmut'un Hindistana seferler yapması
B) Gaznelilerin Selçuklularla Dandanakan Savaşını yapması
C) Karahanlıların İslamiyeti kabul etmesi
D) Türklerdeki ilk medreseyi Karahanlıların fethettiği yerlere yapması

Online Paylaşımlar

Online Test



Online Test



Online Test



Şekil 21. DTY örneği-devam



ÖĞT2, geliştirdiği DTY'yi ne zaman verdiğine ilişkin şu açıklamada bulunmaktadır:

“Dersin öncesi için her Perşembe ya da Cuma günü bir ders takip yaprağı veririm.”

ÖĞT2'nin verdiği DTY analiz edildiğinde DTY'nin sol üst köşesindeki 3 Ocak 2013 tarihinin Perşembe gününe ait olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ÖĞT2'nin ifadeleri ile DTY'nin paylaşım tarihi uyumludur.

ÖĞT2'nin, DTY'nin yapısına ilişkin olarak yaptığı açıklamalara ise aşağıda yer verilmiştir:

“Kare kodunun içinde yer alan bir video hazırlıyoruz. Bu videoyu isterseler Edmodo'dan, isterseler benim paylaştığım maillerine attığım linkten izliyorlar. Daha sonra katılım bölümünde 6-7 tane sorumuz oluyor. Bu soruları videodan görüp, öğrenip bu soruları cevaplıyorlar; daha sonra pekiştirme bölümü var. Konuyla ilgili bilgileri, video ile ilgili bilgileri burada paylaşıyorum. Çocuk bunu tekrar okuyor ve pekiştirmiş oluyor. Diğer bölüm düşün bölümü, burada çoktan seçmeli sorular veriyorum 10 ya da 20 tane. Sonra proje, eğer isterse eğer mesela çevre kirliliği konumuzla ilgili bir kısa film hazırlayabilir öğrenciler. Ondan sonraki bölüm, paylaşım bölümü. Paylaşım bölümünde o konuyla ilgili ilginç bir hikaye, bir video ya da bir ses kaydı herhangi bir şey. Oraya gerekiyorsa kare kodu gerekirse linkiyle gerekiyorsa yazıyla paylaşıyor. Öğrenci bunu yapıyor, buna hazır bir şekilde geliyor.”

ÖĞT1 ve ÖĞT2'den DTY yapısını çıkarmak için DTY kavramını açıklamaları istenilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve paylaştıkları dokümanlardan DTY yapısı çıkarılmıştır. Söz konusu dokümanlar, EK6, EK7, EK8, EK9, EK10, EK11, EK12, EK13, EK14 olarak düzenlenmiştir.

ÖĞT1'in ve ÖĞT2'nin DTY yapısına ilişkin soruya verdikleri cevaplar ve paylaştıkları dokümanlar doğrultusunda geliştirdikleri DTY'lerin yapılarının büyük benzerlikler taşıdığı belirlenmiştir. Bu dokümanlar analiz edildiğinde; DTY'nin dört bölümden oluşan bir ders öncesi hazırlık dosyası olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları DTY bölümleri ve içerikleri ise şu şekildedir:

- 1- İzle: Video derse erişim için kare kod ve web linkinden oluşmaktadır.
- 2- Katıl: Video içeriği ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.
- 3- Pekiştir: Video ders içeriğinin metin formatıdır.
- 4- Düşün: Birkaç tane çoktan seçmeli sorudan ve bir etkinlikten oluşan bir bölümdür.

Bunun dışında ÖĞT2, EDOÖ Modelini nasıl kullandığını şu şekilde açıklamaktadır:



“İlk derste tablet üzerinden ya da klasik olarak düz anlatım tartışma yöntemini kullanarak dersi işliyoruz. Burada daha çok soru cevap, tartışma ve düz anlatım şeklinde oluyor. İkinci dersimizde mutlaka bir etkinliğimiz olmak zorunda. İkinci derste önceden hazırladığımız örneğin konu analiz çalışması gibi, bir konu analizi ders kitabı konu analizi çalışması yaptırıyoruz. Bu konunun cinsine göre, iki dersi alabilir. Bir dersi bitirdiği takdirde ikinci derste de mutlaka öğrencilerin aktif yapabilecekleri bir proje tabanlı çalışıyoruz. Yani bir projesi oluyor her grubun. Öğrenciler gruplara ayrılıyor. Bir kısmı mesela tablet içinde slayt yaparken, bir kısmı video hazırlıyor; diğer kısmı görseller ve yazılar buluyor. Her grup bu şekilde çalışıyor ve her grup kendi içinde de çalışıyor ve sonuçta da bir ürün ortaya çıkarıyor. Dersin sonunda, üç dersimizde toplam haftadaki 3 dersimizi bu şekilde yapıyoruz. Sonra bir değerlendirmeyi eğer bu bir projeyse performans ya da proje göreviyse bunun değerlendirmesi için bir rubriğimiz oluyor. Eğer bu bir ders etkinliği ise, değerlendirmesini sınıf içerisinde uygulama yapılırken ya da daha sonra mail adreslerine ya da Edmodo da yazarak ödevlerini değerlendiriyorum.”

ÖĞT1 ve ÖĞT2'nin açıklamaları birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin EDOÖ Modelini uygulama şekline ait sistematik aşağıda sunulmuştur.

- 1- Video dersin paylaşımı
- 2- DTY paylaşımı
- 3- DTY kontrolü
- 4- Tartışma
- 5- İçeriğin sunumu
- 6- Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme fırsatlarının sunumu
- 7- Çevrimiçi mini sınavların paylaşımı
- 8- Bireysel ya da grup çalışması şeklinde proje çalışmaları

EDOÖ Modelini tam anlam anlamıyla uygulamadıklarını belirten katılımcılar ise ÖĞT4 ve ÖĞT8'dir. Bu katılımcıların EDOÖ Modelini uygulama biçimleri aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

ÖĞT4, EDOÖ Modelini uygulamaya öğrencilerin hazırlıklı gelebilmeleri için modelin uygulamasına ders kitabı analiz çalışması ile başladığını, tablet uygulamaları ile dersi



sunduğunu, hatta sunumda bazen video derslerden yararlandığını, öğrencilere mini sınavlar yaptırdığını, sınav sonrası öğrencilerin belirlediği eksiliklerinin giderilmesi için çevrimiçi ortam üzerinden ders dokümanlarını paylaştığını, ders içi etkinliklerde tartışma düzenlediklerini, tablet uygulamaları aracılığıyla ürün geliştirdiklerini, hatta konu içeriğine bağlı olarak sınıf dışında da farklı mekânlarda ders işlediklerini ifade etmiştir. Buna göre; ÖĞT4'ün EDOÖ Modeli uygulaması şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Ders kitabı analiz çalışması (DKAÇ)
- 2- İçeriğin sunumu
- 3- Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme fırsatlarının sunumu
- 4- Grup ya da proje çalışmaları
- 5- Mini sınavlar
- 6- İçeriği destekleyici dijital materyallerin çevrimiçi ortamlarda paylaşımı

ÖĞT8, EDOÖ Modeli uygulamasına ÖĞT4'ten farklı olarak öğrencilerin derse hazırlıklı gelebilmeleri için kendisinin hazırladığı bir sunuyu çevrimiçi ortamdan paylaşarak başladığını fakat bu sununun daha sonra derse geldiklerinde karşılaşacakları içeriğin sunumunda kullanılan sununun birebir aynısı olmadığını belirtmiştir. Ders içeriğine yönelik çalışma sorularının da yer aldığı bir çalışma kâğıdını öğrencileriyle paylaştığını ve dersten önce bu görevin tamamlanması noktasında öğrencilerini bilgilendirdiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında ise içeriği tablet ya da dizüstü bilgisayar aracılığıyla sunduğunu, içerik sunumundan sonra çeşitli soruları tablet uygulamaları üzerinden paylaştığını, öğrenmeyi derinleştirebilmek için laboratuvar uygulamaları yaptıklarını, öğrencilerin uygulamalardan elde ettikleri sonuçlarını raporlaştırarak kendisine e-posta olarak gönderdiklerini ve ayrıca içeriği destekleyici video, animasyon gibi dijital dokümanları da çevrimiçi bir ortamda paylaştığını belirtmiştir.

ÖĞT8'in EDOÖ Modeli uygulaması özetlenecek olursa;

- 1- Sunu paylaşımı
- 2- Çalışma yapraklarının paylaşımı
- 3- Çalışma yapraklarının kontrolü
- 4- İçeriğin sunumu
- 5- Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme fırsatlarının sunumu
- 6- İçeriği destekleyici dijital materyallerin çevrimiçi ortamlarda paylaşımı adımlarından oluşmaktadır.



Öğretmenlerin EDOÖ Modeli uygulamaları değerlendirilmiş ve Tablo 20’de uygulama aşamaları özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 20. Katılımcıların EDOÖ Modeli Uygulamalarının Aşamaları

Katılımcı	Uygulama Basamakları	Katılımcı	Uygulama Basamakları	Katılımcı	Uygulama Basamakları
	1-Video ders		1-Sunu		1-DKAÇ
	2- DTY		2-ÇY		2-DKAÇ kontrol
	3- DTY kontrol		3-ÇY kontrolü		3-İçerik sunum
ÖĞT1	4-Tartışma	ÖĞT8	4-İçerik sunum	ÖĞT4	4-Öğrenme fırsatı
ÖĞT2	5-İçerik sunum		5-Öğrenme fırsatı		5-Grup-proje
	6-Öğrenme fırsatı		6-LAB uygulama		6-Mini sınav
	7-Proje		7-Dijital dokuman		7-Dijital Dokuman
	8-Çevrimiçi sınav				

Tablo 20’ye göre, bütün katılımcılar EDOÖ Modeline, öğrencilerin okula gelmeden önce yapmaları gereken bir ön görevle başlamakta ve ardından sınıf içinde çeşitli etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Katılımcıların öğrencilerden gerçekleştirmesini istedikleri sınıf dışı görevler; ÖĞT1 ve ÖĞT2 için video dersin izlenmesi ve beraberinde verilen ders takip yapraklarının tamamlanması, ÖĞT4 için ders kitabı analizinin yapılması, ÖĞT8 için paylaşılan sununun içeriğine uygun düzenlenen çalışma yapraklarının tamamlanmasıdır. Buna göre, modeli farklı biçimlerde uygulayan katılımcıların EDOÖ Modelini ilk kullanım aşamalarının ön öğrenmelerin gerçekleştirilmesi üzerine kurulu olduğu görülmüştür. Alanyazındaki (Baker, 2000; Bishop ve Verleger, 2013; Lage, Platt ve Treglia, 2000) EDOÖ uygulamaları da ön öğrenmeyi sağlayacak içerikle başlamaktadır. Fakat ön öğrenme imkânının sunulduğu ortam tabloya göre iki grupta incelenebilir: 1. Grup- Çevrimiçi ortam 2. Grup- Ders kitabı. Her ne kadar ÖĞT4 dışında bütün katılımcıların birinci grupta olduğu görülse de ÖĞT4’ün bu grubu tek başına temsil etmesi dikkat çekmektedir.

Tablo 20’de dikkat çeken bir diğer nokta ise katılımcıların sınıf içi çalışmaları ayrıntılı bir biçimde ifade etmiş olmalarıdır. Buna göre EDOÖ Modelinin sınıf içi bölümünde katılımcıların hepsinin içerik sunumu yaptıkları ve öğrenmeyi zenginleştirici fırsatlar sundukları görülmektedir. Bu aşamadan sonra ÖĞT1, ÖĞT2 ve ÖĞT4 derslerinde grup ya da proje çalışmaları, ÖĞT8 ise laboratuvar uygulamaları yaptırmaktadır. Bu durum da ÖĞT8’in dersinin laboratuvar ağırlıklı uygulamaların gerçekleştirildiği bir ders olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan görüşmelerde ÖĞT8 hariç tüm katılımcılar mini sınavlar



düzenlediklerini ifade ederken sınavların uygulandığı ortamlar açısından da katılımcılar arasında gruplar oluştuğu görülmektedir. Bu gruplar ÖĞT1'in ve ÖĞT2'nin bulunduğu çevrimiçi sınav düzenleyen grup ve sadece ÖĞT4'ün yer aldığı sınıfta sınav düzenleyen gruptur. ÖĞT1'in ve ÖĞT2'nin EDOÖ Modelinin uygulama şeklinin kendi içlerinde yüksek derecede benzerlik göstermesinin nedeni, katılımcıların çalıştığı zümrelerin aynı olmasından ve dolayısıyla çok sıkı bir iletişim halinde olmalarıdır. Diğer durumlar ise temelde yayılım araştırmaları için beklenen durumlardır. EDOÖ Modeli önerildiği uygulama şekli bir çevrimiçi ortamda ön öğrenme fırsatı sunulması- ön öğrenmenin kontrolü- mini ders- öğrenmeyi derinleştirici etkinlikler- öğrendiklerinin ölçülmesi şeklinde adımlardan oluşmaktadır. Alanyazındaki önerildiği haliyle katılımcıların modeli uygulayış biçimleri birçok yönden ortaklık taşımasına rağmen, modeli uygulayan kurum öğretmenlerinin EDOÖ Modelinin temel yapısına bağlı kalmak koşuluyla kendi uygulamalarını yeniden icat ettikleri görülmektedir. Yenilik üzerinde yapılan bu değişiklikler de yayılım araştırmalarında yeniliğin icadı olarak ifade edilip yeniliği benimseyenlerin benimseme ya da uygulama sürecinde yeniliği değiştirme dereceleri şeklinde tanımlanmaktadır. Katılımcıların EDOÖ Modelini uygulama biçimleri tablolastırıldığında neredeyse hepsinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. O halde EDOÖ Modeli yeniliği uygulamada benimseyenden benimseyene değişik kullanım şekilleri göstermiştir. Rogers (2003) yeniliğin icadı üzerine yaptığı genellemelerde birçok yenilik için uygulama aşamasında yeniden icadın meydana geldiğini vurgulamaktadır. Yayılım araştırmalarında özellikle eğitim alanındaki yeniliklerin uygulanması biçiminin bireysel farklılıklar bile gösterebildiği ifade edilmektedir. İlgili kurumda karşılaşılan bu durum, bu genelleme ile açıklanabilmektedir.

Katılımcıların yeniliği kendilerince icat etme çabaları aslında yeniliği içselleştirmek benimsemek için yapılan eylemlerdir. Katılımcılar EDOÖ yeniliğini yeniden de icat edebilirler. Katılımcıların yeniliği icat etmelerinin nedeninin yeniliği kendileri için uygun hale getirmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

b) Öğretmenler EDOÖ Modelini uygularken hangi problemlerle karşılaşmaktadırlar?

ÖĞT1, EDOÖ Modelini uygularken yaşanan problemleri öğrencilerin teknolojik araç gereçlere sahip olmaması ve öğrenme kültürüne alışmalarının zaman alması şeklinde ifade etmiştir.



ÖĞT2, modeli uygulamaya ilk başladığında uzunca bir süre öğrencilerin öğrenme kültürünü kabul etmede zorlandıklarını, hatta bazılarının hala zorlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin tablet, akıllı telefon kullanımını bilememeleri ve bu cihazlar üzerine gerekli uygulamaların indirememeleri ile videoların paylaşıldığı sosyal medya ortamlarına kayıt olamamalarını da yaşanan problemler arasında ifade etmiştir.

ÖĞT4, uygulamada anlık internet kaynaklı sorunlar çıkabileceğini fakat bu sorunların da öğrencilerin eve gittiğinde çözüleceğini ifade etmiştir.

ÖĞT8 ise öğrencilerin tabletlerini kullanırken yaptıkları düzenlemeleri kaydetmeyi unutma gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde; katılımcıların EDOÖ Modelini uygulamada yaşadıkları problemler olarak, öğrenme kültüründeki değişimi ve teknolojik problemleri öne çıkardıkları belirlenmiştir. İfade edilen problemler açısından katılımcıların iki grupta toplandığı görülmektedir: 1. EDOÖ Modelini kullananlar ve 2. EDOÖ Modelini deneyenler grubu. Bu gruplardan birincisi öğrencilerin sürece uyumlarını ve teknolojik problemleri; ikincisi ise sadece teknolojik problemleri ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin modeli kullanma veya deneme durumundan kaynaklanabileceği gibi modeli kullanma sürelerinden de kaynaklanabilir. Bununla birlikte dikkat çeken bir diğer bulgu da yaşanan problemleri ÖĞT2'nin daha kapsamlı bir biçimde açıklamasıdır. Bunun nedeni; ÖĞT2'nin derse girdiği öğrenci grubunun daha alt sınıfta öğrenim görüyor olmasından kaynaklanmaktadır.

c) Öğrencilerin EDOÖ Modelini kullanırken karşılaştıkları problemler nedir?

ÖRC1, ÖRC2, ÖRC4, ÖRC7, ÖRC11, ÖRC12, ÖRC13, ÖRC16, ÖRC17 kodlu öğrenciler EDOÖ Modelini uygularken hiçbir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

ÖRC3, EDOÖ Modelini uygulamasına başladıklarında videoyu açamama, internetin yavaş olmasından dolayı videoyu izleyememe, kare kodları okutamama gibi problemleri yaşadığını ifade etmiştir. Bu konuda kendisine babasının yardım ettiğini de özellikle belirtmiştir.

ÖRC5, modeli uygularken sadece evde internetin olmadığı zamanlarda problem yaşadığını ifade etmiştir.



ÖRC6 ise öğretmenlerinin modelle birlikte bazı tablet uygulamalarını kullanmalarını istediğini fakat EDOÖ Modelini ilk kez uygulamaya başladıklarında uygulamaları öğrenmede problem yaşadığını ifade etmiştir.

ÖRC8, EDOÖ Modelini uygularken video dersleri izlemek için kullandığı tabletinin zaman zaman şarjını unuttuğunu ve sadece bu problemle karşılaştığını belirtmiştir.

ÖRC9, zaman zaman video dersleri izlemediğini ve bu nedenle sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bu durumun nedenini ise internete bağlanamama ya da yavaş bağlantılar olarak açıklamıştır.

ÖRC10, yakın zamanda sosyal ortamda paylaştıkları bir videoya yorum yazmak istediğini fakat yazamadığını belirtmiştir. Bunun nedeninin internet kaynaklı olduğunu düşünmemekle birlikte ne olduğunu bulamadığını da ifade etmiştir.

ÖRC14, sosyal medya üzerinden paylaşılan videoların internete bağlı olduğu halde bağlantı yok uyarısı verip yüklenememesi gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

ÖRC15, internetle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunları ders takip yaprakları ile çözdüklerini ifade etmiştir.

d) Velilerin EDOÖ Modelini kullanılırken gözlemledikleri problemler nedir?

EDOÖ Modelinin kullanıldığı sınıflarda çocukları öğrenim gören velilerin tamamı, modeli uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını özellikle ifade etmişlerdir. VEL2, bu konuda ayrıca eğer çocuğu bir sorun yaşasaydı bundan haberi olacağını belirtip, modeli uygularken kızının ne ablasından ne de abisinden yardım istemediğini belirtmiştir.

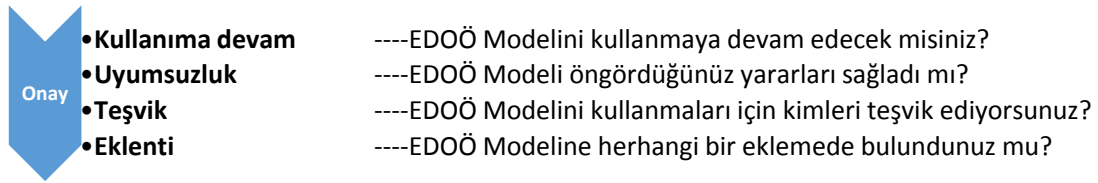
e) Yöneticilerin EDOÖ Modeli kullanılırken gözlemledikleri problemler nelerdir?

YÖN1 ve YÖN2 modelin uygulanışı ile ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını, eğer böyle bir sorunla karşılaşılsalardı kendilerinin bu konudan kesinlikle haberdar olacaklarını ifade etmişlerdir.



5. Öğretmenlerin EDOÖ Modeline İlişkin Kullanım Onayları

Araştırmalar bir yeniliğin yayılımında karar sürecinin yeniliğin kullanımı ile değil yeniliğin kullanımının onayı ile sonlandığını göstermektedir. Buna göre bireyler yeniliği benimsemeyen önce de sonra da bilgi aramaya devam etmektedirler. Yeniliği benimseyenler, onay aşamasında onaylamış olduğu yenilikle ilgili destekleyici bilgiler aramakta, kafa karıştırıcı bilgilerle karşılaştıklarında ise aldıkları karardan geri de dönebilmektedir. Katılımcılara bu aşamada yöneltilen sorulara Şekil 23'te yer verilmiştir.



Şekil 22. Onay aşamasında katılımcılara yöneltilen sorular

Katılımcı gruptan elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için tümevarımcı analizden yararlanılmıştır. Buna göre, kodlar doğrudan verilerden üretilmiştir.

a) Öğretmenler EDOÖ Modelini kullanmaya devam edecek midir?

ÖĞT1 ve ÖĞT2 modeli uygulamaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir.

ÖĞT4 modeli tam anlamıyla 2013-2014 öğretim yılının ikinci döneminde kullanacağını belirtmiştir.

ÖĞT8 ise modeli ikinci dönemde bazı sınıflar ve konular için uygulayacağını, tüm sınıflarında ise bir sonraki sene uygulayacağını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak, bu uygulamaların bir sonraki sene için hazırlık süreci olacağını ifade etmiştir. Bu süreçte de kurumunu ve velileri bu modeli kullanmak istediği konusunda bilgilendireceğini vurgulamıştır. Ayrıca bir sene sonra 9. ve 10. Sınıflarda bunu uygulayacağını ama süreçte bazı yollar kat ederse 11. ve 12. sınıflarda da uygulamayı çok istediğini ifade etmiştir.



b) Öğrenciler EDOÖ Modeli uygulanmasına devam etmek istemekte midir?

Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı EDOÖ Modelinin derslerde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebini ise başarılı olmaları ile ilişkilendirmektedirler.

c) Veliler EDOÖ Modeli uygulanmasına devam edilmesini istemekte midir?

Görüşmeye katılan velilerin tamamı EDOÖ Modelinin çocuklarının derslerinde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebini ise çocuklarının başarılı olmaları, dersi sevmeleri ve başarılarının diğer derslere de yansması ile ilişkilendirmektedirler.

d) Yöneticiler EDOÖ Modelinin uygulamasını desteklemekte midir?

YÖN1, bu konuda kurumsal anlamda yardımcı olduğunu, ÖĞT1'in bu modeli uygularken sadece kendi birimini değil okulun tüm birimlerini kullanabildiğini ve aynı zamanda kurumda ÖĞT1 aracılığıyla EDOÖ Modeliyle ilgili eğitim verdiklerini ifade etmiştir. Kurumun gösterdiği desteği ÖĞT1'in yapmak istediği şeyleri ihtiyaçları doğrultusunda temin ettiklerinin de altını çizmiştir. Bununla birlikte verdikleri desteği daha somut bir örnekle de açıklamıştır. Eskiden müdürlerin öğretmeni sınıf dışında bir etkinlik gerçekleştirdikleri zaman uyardıkları hatta savunmasını aldıklarını belirtmiştir.

YÖN2 de ÖĞT1'in bu modeli uygularken kullanabileceği bir oda hazırladıklarını ve ÖĞT1'in okulda EDOÖ Modeliyle ilgili eğitimler vermesini sağladıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenden gelecek her türlü talebe açık olduklarını, gerek lojistik gerek de iletişim anlamında katkılar sağladıklarını da belirtmiştir.

e) Öğretmenler modelin beklenen yararları sağlayıp sağlamadığı ile ilgili ne düşünmektedir?

ÖĞT1, modelin kullanımının modeli ilk kez duyduğu anda düşündüğü yararların tamamını sağladığını ifade etmiştir.

ÖĞT2, bu model aracılığıyla öğrencilerin ödev yükünden kurtulacaklarını ve geleneksel öğretimin sona ereceğini düşünürken artı olarak öğrencileriyle iletişiminin arttığını, öğrencilerinin video dersler, slaytlar ve konu testi hazırlayarak bir öğretmen gibi çalışmaya başladıklarını da belirtmiştir.



ÖĞT4 de tam olarak bu sistemi uygulamadığını fakat bu durumda bile modelin ders içi çok sayıda etkinlik gerçekleştirebilmeleri için zaman kazandırdığını ve öğrencilerin süreçte daha aktif hale geldiğini ifade etmiştir.

ÖĞT8 ise bu durumu yaşadığı bir örnekle açıklamıştır. Bu dönem derslerine girdiği dokuzuncu sınıfların birinde öğrencilerden birinin dersi takip etmediğini düşünmüştür. Bunun üzerine öğrenciye konu ile ilgili sorular sormuş ve yönelttiği her soruya cevap alabilmiştir. Öğrencinin farklı bir öğrenme yöntemini tercih ettiğini anlamış ve EDOÖ Modelini kullanarak onu öğrenirken özgür bırakmıştır. Bu olaydan sonra öğrencinin ailesinin kendisiyle bir teşekkür konuşması yaptığını, yıllarca çocuklarında bir sorun olduğunu düşünüp ve artık kabul ettiklerini ifade etmiştir. Öğrencinin de benzer bir şekilde yanına gittiğini ve anlama yönteminin farklı olmasından dolayı yıllardır sorunlar yaşadığını, bu nedenle motivasyonun düşük olduğunu fakat kendisinin onu anladığını belirterek teşekkür ettiğini de ifade etmiştir.

ÖĞT8 geleneksel yöntemlerle öğrencileri körelttiklerini ve EDOÖ Modeli ile farklı öğrenen öğrencilere hitap edebildiklerini ve modeli tam anlamıyla kullanmamasına rağmen, modelin öğrencilerle olan iletişimini artırma gibi öngöremediği bir yararı da sağladığını ifade etmiştir. ÖĞT8, öğrencilerinin kendileri ile ilgili düşüncelerini hem rehberlik hem de kurum yöneticileri ile de paylaştıklarını öğrendiğini de söylemiştir.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde ÖĞT2'nin, ÖĞT4'ün ve ÖĞT8'in ÖĞT1'den farklı olarak, modelin kullanımının beklentilerinin de üstünde yarar sağladığını ifade ettikleri görülmüştür.

f) Öğretmenler EDOÖ Modelini kullanmaları için arkadaşlarını teşvik etmekte midir?

ÖĞT1, öğretmen arkadaşlarını EDOÖ Modelini kullanmaya teşvik etme işine kendi zümresinden başladığını ve ilk olarak zümresindeki en genç ve öğretmenlikte en az deneyimi olan öğretmen arkadaşını ikna ettiğini belirtmiştir. Bunun dışında ÖĞT2 ile birlikte ÖĞT4'ü de bu modeli kullanmaya ikna ettiklerini, ayrıca kurumun hem ilköğretim hem de lise kısımlarındaki diğer öğretmenleri bilgilendirici konferanslar verdiğini söylemiştir.

ÖĞT2 de ÖĞT1 ile birlikte ikna ettikleri kişinin ÖĞT4 olduğunu ayrıca ifade etmiştir.

ÖĞT4 ise EDOÖ Modelini kullanmaları için öğretmenleri sosyal bilgiler zümresi olarak ikna etmeye çalıştıklarını, modelle ilgili eğitimler verdiklerini, çalıştaylar düzenlediklerini ve çalışmalarının karşılığını alarak daha önceden 2-3 olan EDOÖ Modelini uygulayan



öğretmen sayısının 6-7lere çıktığını anlatmıştır. Kendisinin ise EDOÖ Modelini kullanmaya daha bu senin başında ikna olduğu vurgulayarak, bireysel olarak kimseyi ikna edemediğini belirtmiştir.

ÖĞT8 de modelle ilgili olarak diğer öğretmen arkadaşlarıyla konuştuğunu, çoğunluğunun modeli derslerine uygun bulmadıklarını ve onlara modelin denenebilirliğini anlatmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte henüz kimseyi ikna edemediğini de belirtmiştir. Sonuç olarak katılımcıların kurumdaki diğer öğretmen arkadaşlarını bu modeli kullanma noktasında teşvik ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde; her iki katılımcının da söz konusu yeniliği onayladıkları görülmektedir. Katılımcıların modeli kullanma kararında etkili olduğunu belirttikleri ihtiyaçların modeli kullanmaları ile birlikte karşılandığını da ifade ettikleri belirlenmiştir. O halde öğretmenlerin EDOÖ Modelini kullanmalarının kullanma ihtiyaçları ile ilgili bir uyumsuzluğa neden olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla bu bulgu, ÖĞT1'in ve ÖĞT2'nin modeli uygulamalarının kendi beklentileriyle uyumlu sonuçlar göstermesi açısından öğretmenlerin modeli kullanma kararlarını desteklemiştir ve bu nedenle öğretmenler modeli kullanmaya devam edeceklerdir şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin yenilikle ilgili yarar algılarının performans dönüşmesinin EDOÖ Modelinin kullanımının sağlayacağı yararların inandırıcılığını artırmıştır. Öyle ki her iki öğretmenin de modele ilişkin inançlarının uygulamalarla desteklemesi, diğer öğretmenleri de bu modeli kullanmaya teşvik etmelerini sağlamıştır denilebilir.

g) Öğretmenler EDOÖ Modeline hangi eklentileri yapmışlardır?

ÖĞT1, yaptığı eklentileri asistan öğrenci, workshop adındaki dönüştürülmüş grup çalışmaları, geniş zaman aralığında gerçekleştirilen Dönüştürülmüş Sınav uygulaması, haber toplantısı, asansör konuşması ve alan gezisi ile yerinde öğrenme olarak ifade etmiştir.

ÖĞT1, “teaching asistan” olarak ifade ettiği asistan öğrenci uygulamasını, Özyeğin üniversitesi’nden modellediğini; uygulamaya gönüllü olarak katılan ve arkadaşlarının arasında sözü geçen öğrencilerle birlikte yürüttüğünü belirtmiştir. Asistan öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri ise grup toplantılarına katılma, ders içerikleri ve sınıf içi etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma, etkinlikler içerisinde tablet uygulamalarının kullanımı gerekliyse uygulamayı kullanmayı öğrenme, diğer arkadaşlarına mini sınavlar hazırlama şeklinde açıklamıştır.



Dönüştürülmüş grup çalışmalarının ise kesinlikle küme çalışmalarından farklı olduğunu, bu uygulamada öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini uygulamaya geçirecekleri, aktif ve özgür öğrenme olanağının sağlandığını belirtmiştir.

Eğitim Teknolojisi Uluslararası Topluluğu (International Society for Technology in Education, ISTE) konferansı için projelendirdiği ve ilk kez o konferansta ifade ettiği Dönüştürülmüş Sınav uygulamasını ise geleneksel sınav sistemindeki gibi kısa sürede gerçekleştirilmediğini, sınavın zaman limitinin 24-48 saat arasında olduğunu ve çözüm noktasında gerek arkadaşlarından gerekse de öğretmeninden yardım alabildiğini ifade etmiştir.

ISTE konferansı için projelendirdiği çalışmalarının biri de haber toplantılarıdır. Haber toplantıları, öğrencilerin haftalık gündeme ilişkin haberleri toplayıp paylaştıkları, yorumladıkları ve tartıştıkları bir uygulamadır.

Elevator Pitch olarak nitelendirdiği Asansör Konuşması uygulamasını ise öğrencilerin belli bir tema hakkında yaklaşık iki-iki buçuk dakika konuştukları bir etkinlik olarak ifade etmiştir. ÖĞT1, bu etkinlik için okulundan özel bir sınıf tasarımlarını istemiştir.

ÖĞT1'in EDOÖ Modeline yaptığı son eklenti de alan gezileridir. ÖĞT1 bu eklentiye bir örnek üzerinden açıklayarak Osmanlı'da Devlet Yönetimi gibi bazı konuları Topkapı Sarayı gibi tarihi mekânlarda işledikleri, öğrencilerin söz konusu mekânda çekim yaptıkları ve bu konuda video hazırlayıp sunum gerçekleştirdikleri şeklinde belirtmiştir.

ÖĞT2 ise kendisinin ÖĞT1 gibi modele önemli eklentiler yapmadığını sadece ders takip yapraklarına daha çok kare kod eklediğini ve pekiştirme, paylaşım bölümlerinde de video derste anlatılan içeriğin birebir aynısını değil konu ile ilgili haber, belgesel gibi ek çalışmalara yer verdiğini ifade etmiştir.

ÖĞT4, modeli tam anlamıyla uygulamadığını vurgulayarak henüz bir eklenti yapmadığını belirtmiştir.

ÖĞT8, modeli henüz araştırma ve deneme sürecinde olduklarını, okulda yapılan uygulamaları özümsemeye çalıştığını, bu nedenle henüz bir eklenti yapmadığını fakat tam anlamıyla uygulamaya başladığında ancak eklenti yapabileceğini ifade etmiştir.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde; ÖĞT1'in ve ÖĞT2'nin EDOÖ Modeline eklentiler yaptığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların EDOÖ Modelini benimsediklerini hatta modele artı değerler yüklemeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda ilk aşamada katılımcıların modeli içselleştirmesi ile de yakından ilgili olduklarını göstermektedir. Fakat söz konusu eklentiler ayrıca analiz edildiğinde durumun sadece



modeli içselleştirmekle açıklanamayacağını göstermiştir. Temel olarak yeniden icat ile ÖĞT1 ve ÖĞT2 yeniliği mevcut ihtiyaçlarını karşılayacak daha uygun hale getirmişlerdir. Fakat ÖĞT1'in hem sosyal itibarını artırma hem de geleneksel sistemden kurtulma ihtiyacı, onun aynı zamanda tam da bu ihtiyaçları karşılayacak eklentiler yapmasını sağlamıştır. ÖĞT1'in modele yönelik eklentileri onun sadece kurumsal anlamda değil aynı zamanda uluslararası platformlarda da değerli görülmesini dolayısıyla çalıştığı okuldaki itibarını artırmıştır. ÖĞT2 ise yaptığı eklentileri daha çok geleneksel sistemden kurtulma ihtiyacını karşılamak için yaptığından bu durum ÖĞT2'nin icat ettiği eklentilerin modelin kullanımına yönelik uygulama bazlı etkinliklerle sınırlı kaldığı şeklinde ifade edilebilir.

6. Bölüm Özeti

Bu durum çalışmasında, EDOÖ Modelinin bir okul içerisindeki yayılımı nitel olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre; yayılım, öncelikle öğretmenler arasında başlamıştır. Bir öğretmenin meslektaşlarıyla EDOÖ Modeline ilişkin bilgilerini paylaşmasıyla başlayan bu süreç, kurumun “öğretimde tablet kullanımı” temalı hizmet içi eğitim programında EDOÖ Modelinin tanıtılması ile devam etmiştir. EDOÖ Modeline yönelik farkındalık kazanan öğretmenlerden, modele ilişkin olumlu tutum geliştirenler modeli uygulama düzeyine karar vermiştir.

Uygulamada yarar, problemler, uygunluk, iş yükü, kurumsal destek boyutlarındaki deneyimlerin öğretmenlerin EDOÖ Modelini kullanmaya devam etme kararları üzerinde etkili olmuştur. Söz konusu göstergeler, öğretmenlerin EDOÖ Modelini benimseme sürecinde giderek azalan bir katılımıla bilgi, ikna, karar, uygulama, onay aşamalarından geçtiğini göstermiştir. EDOÖ Modelinin uygulandığı sınıflarda, öğrenciler de modeli benimseme sürecine dahil olmuşlardır. EDOÖ Modeliyle ilgili olarak bilgilendirilen öğrenciler, öğretmenleriyle ortaklaşa olarak modeli mikro düzeyde uygulama kararı almışlardır. Uygulamada yarar, problemler, uygunluk, iş yükü, destek boyutlarındaki deneyimler öğrencilerin EDOÖ Modelini makro düzeyde kullanmaya devam etme kararları üzerinde etkili olmuştur. Söz konusu göstergeler, öğrencilerin EDOÖ Modelini benimseme sürecinde giderek artan bir katılımıla bilgi, ikna, karar, uygulama, onay aşamalarından geçtiğini göstermiştir. EDOÖ Modelini benimsenme sürecine yöneticiler de dahil edilmiştir. Tabletli eğitime yönelik farkındalık bilgisine sahip yöneticiler, bir öğretmen aracılığıyla EDOÖ Modelinin kullanımı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Yöneticiler modele ilişkin olumlu tutum geliştirmişler ve ortaklaşa olarak modeli uygulamaya devam etme kararı almışlardır. Yöneticiler şu an için modelin denendiğini düşünerek, EDOÖ Modelin

uygulama sürecini gözlemlemektedir. Bu sürecin, EDOÖ Modelinin kullanımının söz konusu kurum açısından onaylanıp onaylanmayacağı üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Söz konusu göstergeler, yöneticilerin EDOÖ Modelini benimseme sürecinde bilgi, ikna, karar aşamalarından geçtiğini göstermiştir.

EDOÖ Modelini uygulandığı sınıfların velileri de modeli benimseme sürecine dahil olmuşlardır. Veliler EDOÖ Modeliyle ilgili olarak öncelikle çocukları aracılığıyla farkındalık kazanmıştır. Modelin etkilerini gözlemledikleri dönemde ise çocuklarının öğretmenleri aracılığıyla modele ilişkin olumlu tutum geliştirmişler ve ortaklaşa olarak modeli uygulamaya devam etme kararı almışlardır. EDOÖ Modeli uygulamasına veliler bazında otoriter karar ile başlamış fakat ortaklaşa karar ile devam etmiştir. EDOÖ Modelinin kullanımını onaylamaları üzerinde uygulamada yarar, problemler, uygunluk, iş yükü boyutlarındaki deneyimleri etkili olmuştur. Söz konusu göstergeler, velilerin EDOÖ Modelini benimseme sürecinde bilgi, ikna, karar, onay aşamalarından geçtiğini göstermiştir. Sonuç olarak EDOÖ Modelinin yayılım gösterdiği okulda dört grubun oluşum gösterdiği dikkat çekmiştir. Bu gruplar öğretmen-öğretmen; öğretmen-öğrenci; öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli gruplarıdır. Dört grubun da farklı odak noktalarının olduğu ve farklı karar evrelerinden geçtiği görülmüştür. Rogers (2003) da bir yeniliği benimsemenin kültürel etkilerden dolayı doğrusal bir süreç olamayabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte söz konusu grupların tamamında öğretmenlerin bulunması dikkat çekmiştir. Bu durum öğretmenlerin EDOÖ Modelini yaymaya çalıştıklarının en önemli göstergesi olarak değerlendirmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuçta; katılımcılar arasında EDOÖ Modelini yaymaya çalışan bir değişim ajanının olmayışıdır. Katılımcılar arasında her ne kadar EDOÖ Modelini yaymaya çalışan bir değişim ajanına rastlanılmasa da; derslerde tablet kullanımının söz konusu kurumdaki değişim ajanlarının okulun yöneticileri olduğu belirlenmiştir. Söz konusu yöneticiler okul içerisinde derste tablet kullanımı konusunu tanıtan, tanıttıran, kullanımını anlattıran, yayılımı istenmeyen yönde etkileyecek durumları engelleyen ve çıkabilecek sorunlar için alternatif çözümler sunan kişi ya da kişileridir.

Çalışma sonunda, okul içerisinde EDOÖ Modelinin çevrimiçi dersler, aktif öğrenme ve tablet kullanımı şeklinde yayıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle yayılım sürecindeki deneyimlerin sadece EDOÖ Modelinin bileşenleri açısından ele alınması yerine, tablet kullanımı açısından da ele alınmasının daha uygun olacağı süreç içerisinde netleşmiştir.

Katılımcılar arasında EDOÖ Modelinin sağladığı yararlarla ilişkin algının; çevrimiçi dersler, aktif öğrenme ve tablet kullanımı açısından ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin sağladığı yararları öncelikle öğrenciler açısından ifade ettikleri belirlenmiştir. EDOÖ Modelindeki yeniliği çevrimiçi derslerle ilişkilendiren öğretmenler, EDOÖ Modelinin esnek öğrenme ortamları sunduğunu, ön öğrenmeyi kolaylaştırdığını, ön öğrenmenin sınıftaki içeriğin aktarımı süresini kısalttığını, grup çalışması ve proje geliştirme gibi öğrenme etkinlikleri için fırsat yarattığını ve öğrencinin öğrenme sürecine katılımını artırdığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin ödev algılarını değiştirdiğini, öz güvenlerini artırdığını, sorumluluk duygularını ve araştırma becerilerini geliştirdiğini de belirtmişlerdir.

EDOÖ Modelindeki yeniliği aktif öğrenme ilişkilendiren öğretmenler, EDOÖ Modelinin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, öğrenmenin kalıcılığı artırdığını, grup çalışmaları ile işbirlikli öğrenme ortamları yarattığını, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırdığını ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. EDOÖ Modelindeki yeniliği tablet kullanımı ile ilişkilendiren öğretmenler, EDOÖ Modelinin derse ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeyi kolaylaştırdığını ve bu sayede öğrencilerin tableti sadece oyun amaçlı değil öğrenme amaçlı olarak da kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin sağladığı yararları aynı zamanda öğretmenler açısından da ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu yararlar; öğretmeni mesleki gelişime yöneltme, motive etme; öğretmene esnek öğretim ortamı sağlaması, süreç değerlendirme için imkân sunması, müfredat yetiştirme sorununu çözdüğü şeklinde belirtilmiştir.

Çalışma sonucunda bazı öğretmenlerin EDOÖ Modeline ilişkin yarar algılarının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından şekillendiği; bazılarının ise sadece öğrenciler açısından şekillendiği görülmüştür. Bu noktada, modelin yararlarını sadece öğrenciler açısından ifade eden öğretmenlerin EDOÖ Modeline ilişkin tutumları incelenmiş ve olumsuz tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durum, söz konusu öğretmenlerin EDOÖ Modelini benimseme sürecine ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerinin bir gerekçesi olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenciler ise EDOÖ Modelinin çevrimiçi dersler açısından sağladığı yararları esnek öğrenme ortamları sunması, ön öğrenmeyi kolaylaştırması, evde derse ayrılan süreyi azaltması, bireysel öğrenme imkanı sunması; aktif öğrenme açısından öğrenci-öğretmen etkileşimini artırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması; tablet kullanımı açısından ise derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve tabletin öğrenme amaçlı olarak kullanılmasını

sağladığı şeklinde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte başarılarının da arttığını ifade etmişlerdir. EDOÖ Modelinin sağladığı yararları tablet kullanımı ile ilişkilendiren öğrencilerin neredeyse tamamının altıncı sınıfta öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Bu durumun gerekçesi, öğrencilerin yaşları olarak görülebilir.

Velilerin de EDOÖ Modelinin çevrimiçi dersler açısından sağladığı yararları esnek öğrenme ortamı sunması, paylaşılan video derslerin görsel öğrenme sağlayarak kalıcılığı artırması, ön öğrenme sağlaması; tablet kullanımı açısından ise derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Velilerin öne çıkardığı yararların sadece modelin çevrimiçi bileşenleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Söz konusu durum, velilerin modelin kullanımını sadece ev ortamında iken görebilmelerinden kaynaklanmaktadır.

Yöneticilerin ise EDOÖ Modelinin çevrimiçi dersler açısından sağladığı yararları öğrencilerin evde de aktif olması; aktif öğrenme açısından öğrencilerin proje geliştirmelerini sağlaması; tablet kullanımı açısından ise öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerini belirttikleri görülmüştür.

Bu açıdan bakıldığında; katılımcıların EDOÖ Modelini yararlı olarak algıladıkları ve EDOÖ Modeline yönelik yarar algılarının birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Bu durum, modelin sağladığı yararların katılımcıların EDOÖ Modelini benimseme sürecinde olumlu etki yarattığının bir gerekçesi olarak görülmüştür.

EDOÖ Modelinin gözlemlenebilirliğini ise öğretmenlerin modelin bileşenlerinden kısmen çevrimiçi ve çoğunlukla da aktif öğrenme bileşenleri ile açıkladıkları görülmüştür. Bu durum, öncelikle modelin aktif öğrenme bileşeninin okulda gerçekleştiriliyor olmasından kaynaklanmaktadır. Modelin çevrimiçi bileşenini gözlemleyen öğretmenlerin ise modelin en çok uygulandığı birimde çalıştıkları ve modeli uygulayan öğretmenlerle aynı zümrede oldukları görülmüştür. Aynı zamanda modelin uygulandığı sınıflarda derse giren öğretmenlerin de modelin yararlarını görebildikleri; o sınıflarda dersi olmayan öğretmenlerin ise modelin yararları ile ilgili açıklamalarının daha sınırlı olduğu dikkat çekmiştir. Bu durum ise EDOÖ Modelinin gözlemlenebilirliğinin çalışılan birimle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar arasında EDOÖ Modeline yönelik karmaşıklık algısının çevrimiçi dersler, aktif öğrenme ve tablet kullanımı açısından ifade edildiği görülmüştür. EDOÖ Modelindeki yeniliği çevrimiçi derslerle ilişkilendiren öğretmenlerin, EDOÖ Modelindeki karmaşıklığı, video derslerin hazırlanması süreçleri, öğrencilerin-velilerin öğrenme kültürlerindeki değişim açısından; aktif öğrenme ile ilişkilendiren öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri

geliştirme süreçleri açısından; tablet kullanımı ile ilişkilendiren öğretmenlerin ise tableti öğrenme ortamlarında nasıl kullanacakları ve velilerin söz konusu duruma uyumları açısından ifade ettikleri belirlenmiştir. EDOÖ Modelinin karmaşıklık algısı yarattığını belirten öğrencilerin yaşanan karmaşıklıkla ilgili olarak; öğrenciler ve veliler açısından öğrenme kültüründeki değişimi öne çıkardıkları görülmüştür.

Velilerin ve yöneticilerin ise EDOÖ Modelinin ne öğretmen ne öğrenci ne de veliler açısından karmaşık bir unsur taşımadığı belirlenmiştir. Modelin karmaşık unsurlar taşımadığını ifade eden öğrencilerin ve yöneticilerin ise modelin kullanımının sadece öğrencilerle ilgili olduğunu ve velilerin bu durumla ilgili olmadıklarını açıkça belirttikleri de görülmüştür.

Katılımcıların, öğretmenler ve öğrenciler dışında genel itibarıyla EDOÖ Modeline ilişkin karmaşıklık algısına sahip olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise söz konusu modeli benimseme sürecinde mutlaka bir karmaşıklık yaşadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin EDOÖ Modelini benimseme sürecinde ikna olmalarında önemli bir etken olarak görülmemiş ve karmaşıklık algısının sürecin bir parçası olduğunu düşündürmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin neredeyse tamamının karmaşıklığı öğretmen, öğrenci ve veli açısından ifade ederken, bazı öğretmenlerin sadece öğretmenler açısından ifade etmeleri dikkat çekmiştir. Bu durum ise söz konusu öğretmenlerin EDOÖ Modelini benimseme sürecine ilişkin olumsuz tutum geliştirmesinin bir diğer gerekçesi olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yarısının EDOÖ Modelinin tüm derslere uygun yapıda olduğunu; diğer yarısının ise uygunluğu dersin türü ile ilişkili olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin tamamının ise EDOÖ Modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin söz konusu modelin uygulamasına ilişkin deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Velilerin ve yöneticilerin ise EDOÖ Modelinin dersler açısından uygunluğunu iki grupta ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunlar: modelin tüm derslere uygulanabileceğini düşünen, modelin uygunluğunu geçmiş deneyimleri ile açıklayan veliler ve yöneticilerdir.

Sonuç olarak katılımcıların büyük çoğunluğunun, modelin uygunluk özelliği ile ilgili olarak sayısal dersler ve beden eğitimi dersi için uygun olmadığını düşündükleri, bu durumun gerekçelerini de sahip oldukları deneyimlerle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin EDOÖ Modelinin denenebilirliğini ise; öğrencilerin yaş grupları, SBS veya üniversite sınavlarına yakınlık durumları ve derslerinin sözel-sayısal grupta olma durumları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler mevcut sınav sistemlerinin denenebilirliğin

önündeki en büyük engel olarak gördükleri düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlere göre dersler sayısal bile olsa müfredatın durumuna göre sözel bilgi aktarımını durumunda; öğrencilerin yaşları küçük olsa bile belli bir düzeyden sonra modelin denenebileceğini ifade etmişlerdir. Oysa sınav sistemlerinin devam ettiği eğitim sistemimizde on birinci, on ikinci ve sekizinci sınıflarda modelin denenemez olduğunu da belirtmişlerdir. Bu düzeylerde öğrencilerden test çözmeleri ve sık sık deneme sınavlarına katılmaları beklenilmektedir. Ülkemizde mevcut eğitim sisteminin işleyişi, öğretmenlerin bu düşüncesini desteklemektedir.

Sonuç olarak katılımcıların EDOÖ Modeli ile ilgili olumlu tutum geliştirdiği ve öğretmenlerin neredeyse tamamının modelin en azından denenebilir olduğuna ikna oldukları belirlenmiştir. EDOÖ Modeline yönelik olumsuz tutum geliştiren öğretmenlerin, söz konusu modelin öğretmenlere yarar sağlamayacağı, kullanımının sadece öğretmenler açısından karmaşık olduğu, mevcut deneyimlerine göre modelin derslerine uygun olmadığı, modelin uygulanışını gözlemleyemedikleri ve dersleri sayısal bir ders olduğu için de denenebilir özellikte olmadığını ifade etmeleri dikkat çekmiştir. Bu duruma bir de öğretmenlerin modele ilişkin bilgilerinin farkındalık düzeyinde kalması ve farkındalık düzeylerinin düşük olması da eklenince söz konusu öğretmenlerin EDOÖ Modelini benimsemede sistemi geriden takip edecekleri kestiriminde bulunulabilir. Çünkü söz konusu öğretmenlerin EDOÖ Modeline ilişkin algıları incelendiğinde; EDOÖ Modeli kullanımıyla ilgili olarak ikna olduklarına dair bir göstergeye rastlanılamamıştır.

Öğretmenlerin EDOÖ Modeline ilişkin uygulama kararlarına bakıldığında ise; öğretmenlerin

uygulama kararı almalarındaki en önemli faktörün ihtiyaç değişkeni olduğu; uygulamama kararı almalarındaki en önemli faktörlerin de öğrencilerin yaş grupları, sınıf düzeyleri, sınava hazırlık durumları olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin EDOÖ Modeli ile ilgili uygulamaları incelendiğinde ise modele ihtiyaçları doğrultusunda eklentiler geliştirdikleri görülmüştür. Söz konusu eklentiler, modelin okul içerisinde gözlemlenebilirliğini artırmış ve katılımcıların EDOÖ Modeline ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir adım olmuştur.

Uygulamasına ses kaydının ve görüntüsüz video dersin paylaşılması şeklinde başlanılan EDOÖ Modeli, zamanla görüntülü ve sesli video derslere; video dersler arasında gelen mini sınavlı bir uygulamaya dönüşmüştür. Farklı karar aşamasında bulunan öğretmenler için söz konusu modelin sürekli değişim içinde olması modelin iş yükü algısının oluşmasındaki en

önemli etkindir. Söz konusu durum, EDOÖ Modelinin yayılımında okulda değişim ajanlarının olmamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bir topluluk içerisinde değişim ajanlarının varlığı, yeniliğin aynen benimsenmemesi durumunun önüne geçmektedir. Bu özel durumda ise yeniliğin denenebilirlik algısı zedelenmiştir. Rogers (2003) eğitsel yenilikler bağlamında yapılan yeniliğin yayılımı araştırmalarında, eğitsel yeniliklerin olduğu gibi benimsenmediğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarının bu açıdan alanyazınla uyumlu olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Olgubilim çerçevesinde gerçekleştirilen bu durum çalışması araştırmasında, Türkiye’deki bir özel okuldaki EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecinin nasıl işletildiğinin paydaşlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, EDOÖ Modeli hem bir olgu hem de bir yenilik olarak görülmüş ve araştırma sonuçları bu kapsamda değerlendirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen tüm bulgular ışığında, EDOÖ Modelinin uygulandığı okulda bir olgu olarak modele yüklenen ortak anlamın; uygulamada video derslerin çevrimiçi ortamlarda izlenildiği ve ön öğrenmenin sağlandığı; sınıfları aktifleştirdiği; tabletin kullanıldığı; öğrenciler açısından yararlı olduğu, bu yararın ancak uygulanan birimde gözlemlenebildiği; öğretmenler açısından karmaşık unsurlar taşıdığı, iş yükünü artırdığı; öğrencilerin-velilerin öğrenme kültürünü değiştirdiği; sözel derslerde veya sayısal derslerin sözel bölümlerine uygun olduğu; uygulanmasına ilişkin kurumsal anlamda yeterince destek verilmesi gereken esnek bir öğrenme modeli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, modele yüklenen anlamlar, belli açılardan sınırlılıklar taşımaktadır. Bunlardan ilki, modelin kullanımının sadece “tabletle” ilişkilendirilmesidir. Bu algı, modelin uygulanmasında tablet bilgisayarların kullanımına ağırlık verilmesinden kaynaklanmaktadır. Oysa modelin uygulanması için tablet kullanımı zorunlu değildir. Rogers (2003) bu algının nedenini-Yeniliğin Yayılımı Kuramında-, yayılım gösteren yeniliklerin başka yeniliklerle olan ilişkisi ile açıklamaktadır. EDOÖ Modelinin uygulandığı deneysel çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların sadece birkaçında (Mason, Shuman ve Cook, 2013; Kong, 2014) tablet bilgisayarların kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları bu açıdan, alanyazınla kısmen uyumaktadır.

Modele yüklenen sınırlı anlamlardan bir diğeri de modelin sözel derslerde uygulanabileceğine ilişkindir. Bu durumun nedeni, EDOÖ Modelinin yayılımının başladığı ilk dersin Sosyal Bilgiler dersi olmasıdır. Oysa alanyazında modelle ilgili çalışmalar incelendiğinde EDOÖ Modelinin neredeyse tamamen sayısal derslerde kullanıldığı görülmektedir (Baepler, Walker ve Driessen, 2014; Bishop, 2013; Davies, Dean ve Ball, 2013; Kim, Kim, Khera ve Getman, 2014; Larsen, 2009; Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2014; Mason, Shuman ve Cook, 2013; Talley ve Scherer, 2013; Strayer, 2012; Wilson, 2013). Gaughan (2014) tarafından yürütülen bir çalışma ise EDOÖ Modelinin tarih derslerinde kullanımıyla ilgilidir. Dolayısıyla araştırma bulguları bu açıdan da alanyazınla kısmen uyumaktadır.

Modele yüklenen bu sınırlı anlamlar beraberinde bir takım problemleri getirebilecektir. Uygulamanın sadece tabletle sınırlandırılması açısından; özellikle tabletle yeni tanışan öğretmenler, veliler ve yöneticiler açısından iş yükünü artıran bir model olarak algılanması ve dolayısıyla kurumsal desteğin sağlanmaması beklenen problemlerdendir. Modelin kullanımının sadece sözel derslerle sınırlandırılması açısından ise uygulamaların birkaç ders saatiyle sınırlı kalması veya modelin sadece yerel düzeyde uygulanması beklenebilir. Söz konusu algıların neden olabileceği problemlerin önüne uygulama sürecinin netleştirilmesi ile geçilebilir. Bu durumda yapılan gözlemlerin ve doküman analizi çalışmalarının önemi bir kez daha gündeme gelmektedir. Okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin EDOÖ Modelinin benimsenmesi süreci ile ilgili görüşlerine ek olarak incelenen derslerdeki durumlar; modelin nasıl kullanıldığının saptanması adına önemli ipuçları sağlamıştır. Elde edilen bulgular ışığında, EDOÖ Modelinin Türkiye'deki kullanımının bir örneğinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin sistematik, Şekil 24'te gösterilmektedir.



Şekil 23. EDOÖ Modelinin uygulanışı

EDOÖ Modelinin sınıf dışındaki uygulaması Şekil 28'de de görüldüğü üzere DTY uygulaması ile başlamaktadır. DTY'ler, sınıf içi çalışmaların gerçekleştirilmesine ön koşul niteliğinde kabul edilebilecek bilgilerin edinilmesi için düzenlenen bir materyaldir.

Çevrimiçi video ders, okuma metni, kısa cevaplı/açık uçlu/çoktan seçmeli sorular ve çevrimiçi mini sınav bölümlerinden oluşmaktadır. Sınıf dışı uygulamalar açısından DTY uygulamasının, alanyazında bir örneği bulunmamasına karşın; yapısındaki video dersler ve çevrimiçi mini sınavların kullanımının alanyazında pek çok örneğine ulaşmak mümkündür (Kim, vd., 2014).

Sınıf dışı uygulamalar sadece bu okuldaki örnek durumda değil, alanyazında kapsam ve niteliği açısından hala tartışma konusudur. Örneğin Bishop ve Verleger (2013), tanımlarında video derslere yer vermeyen EDOÖ Modeli ile ilgili çalışmaları reddettiklerini belirtmektedir. Buna karşın, EDOÖ Modelini alanyazına kazandıran araştırmacılardan Baker (2000), modelin sınıf dışı ortamlardaki en önemli bileşeninin çevrimiçi video dersler olduğunu belirtmekte fakat uygulamayı video derslerle sınırlandırmamaktadır. Bu durum, EDOÖ Modelinin temel dinamiklerinden internet teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle açıklanabilir. Son dönemlerde ise video paylaşım amaçlı kullanılan sosyal medya uygulamaları popülerlik kazanmıştır. Diğer bir deyişle, internet teknolojilerin daha durağan yapılardan hareketli yapılara doğru geçiş yaşanmaktadır. Bu değişim, EDOÖ Modeli ile ilgili tanımların ve uygulamaların, son dönemlerde video dersler bazında yoğunlaşmasının en önemli nedenleri arasındadır.

Sınıf içi uygulamalar ise genel anlamda aktif öğrenme etkinlikleri çerçevesinde geliştirilmektedir. Bu durum, ülkemizdeki örnek uygulama için de geçerlidir. Örnek uygulamada sınıf içi öğrenme eylemlerinin, Baker (2000) tarafından önerilen eylem planıyla neredeyse tamamiyle örtüştüğü görülmüştür. Fakat Baker'ın (2000) netleştirme eyleminin bir parçası olarak kullanılabileceğini ifade ettiği mini bir ders anlatımı eylemi, örnek durumda başlı başına bir eylem olarak görülmektedir. Bu durum öncelikle modelin, önerildiği dönemdeki uygulamaların (Baker, 2000; Lage, vd. 2000) yükseköğretim düzeyinde olması ile açıklanabilir. Oysa bu örnek durumda da olduğu gibi EDOÖ Modeli, ilk, orta ve lise derecesindeki okullarda da uygulanabilmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim öncesi düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretmenlerinden beklentileri farklılaşabilmektedir. Ardından uygulandığı kurumun özel bir eğitim kuruluşu olması ile de açıklanabilir. Çünkü özel okullardaki uygulamalar, kurumsal düzeni aksatmayacak nitelikte olmalıdır. Başka bir deyişle EDOÖ Modeli uygulamasında ders anlatımına gereken zamanın yapılmaması, ders yapılmadığı algısı yaratabilmektedir. Bu yargı, Demiralay ve Karataş (2014), tarafından modelin MEB'in işleyişine uygun bir model olarak değerlendirilebileceği görüşü ile de örtüşmektedir.

Ayrıca Şekil 28’da ortaya konan bu model, sadece birkaç ders etkinliği için kullanılabilecek bir model olarak değerlendirilmesinin de önüne geçmektedir. EDOÖ Modeline ilişkin örnek durumdaki kullanım, yapısındaki sistematikliği öne çıkarması açısından, Graham’ın (2006) da belirttiği gibi, ders düzeyinde öğrenme modelleri kapsamında değerlendirilmelidir. Hatta Baker (2000) tarafından önerilen çevrimiçi tartışma bileşeni ile geliştirilebilir bir özellik de taşımaktadır.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen veriler ışığında ortaya konan sistematik model ile modelin kullanılabilirliği ortaya konmuştur. Söz konusu kullanım, MEB’e bağlı bir özel okulda gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan sonuçlarının sadece ilgili okulla sınırlı olduğuna dikkat çekilmelidir. Bu anlamda EDOÖ Modelinin kullanımına ilişkin farklı araştırmaların yapılması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. İleriye yönelik araştırmalara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

- İlgili okulda EDOÖ Modelinin sistematığına ilişkin işleyen durumlar dikkate alınarak, kurumsal desteğin sağlandığı bir okulda öğretmenlerle işbirliği yapılarak modelin farklı derslerde kullanımına ilişkin karşılaştırmalı durum çalışması araştırması yapılabilir.
- Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla, aynı araştırma, farklı okullarda (özel ya da devlet), farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
- Aktör ağ modeline göre; yenilik, olgusal bir gerçeklik olarak düşünüldüğünde, yeniliğin ortaya çıkması ve işletilmesi süreci, sistem içerisindeki aktörlerin etkileşimi üzerine kuruludur. Bu sürecin netleştirilmesi için daha sonraki araştırmalarda, EDOÖ Modelinin teknolojilerle ilişkisini ortaya çıkarma açısından ağ aktör modeli de işe koşulabilir.

EDOÖ Modelinin benimsenmesi sürecinin karar evreleri açısından değerlendirilmesi ise modelin uygulanışına ilişkin önerileri gündeme getirmektedir. Uygulamaya yönelik öneriler ise şu şekildedir:

- Modelin uygulanmasına, kullanımına paydaş olabilecek tüm katılımcılarla ortaklaşa karar verilerek başlanılmalıdır.
- Model uygulanmaya başlamadan önce ilk olarak nasıl kullanıldığı ve neden kullanıldığı konusunda katılımcılar ve öğretmenler bilgilendirilmelidir.
- Model ile ilgili olarak ihtiyaç algısı oluşturmak için tanıtıma modelin ilkeleri bilgisi ile başlanılmalıdır.

- Modelin uygulama aşamasında yaşanan deneyimler paylaşılmalıdır.
- Modelin benimseme sürecine öğrenciler, veliler ve yöneticiler de dahil edilmelidir.
- Model uygulanırken yayılım sürecinde değişim ajanlarına yer verilmelidir.
- Modelin bilgilendirme aşamasında neredeyse her ders için uygulandığı çalışmalar örnek olarak gösterilmelidir.
- Model hangi kurum içerisinde uygulanırsa uygulansın, kurumsal anlamda pilot bir çalışma yapılmadan kullanılmamalıdır.
- Model uygulanırken katılımcılarda kurumsal destek algısı oluşturulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 1-14.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Eğitim*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests, *Internet and Higher Education*, 11, 71–80.
- Alkan, C., Deryakulu, D., & Şimşek, N. (1995). *Öğretim Teknolojilerine Giriş “Disiplin Süreç Ürün”*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2008). *Staying the Course: Online Education in the United States*. Sloan C: United States.
- Aydın, H. (2012.) *Felsefi Temeller Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2013). Felsefi varsayımlar ve yorumlayıcı çatılar. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 15-41). Ankara: Siyasal.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Baker, J. W. (2000). The ‘Classroom Flip’: Using web course management tools to become the guide by the side. Jack A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* içinde, (s. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Baker, J. W. (2011). *The origins of “The Classroom Flip”*. Unpublished manuscript, Department of Media & Applied Communications, Cedarville University, Cedarville, OH.
- Basal, A. (2012, Kasım). *Flipped ELT Classroom*. 3rd Black Sea ELT Conference Technology: A Bridge to Language Learning. 19 Mayıs University, (pp. 8-12). 19 Mayıs University.
- Bates, S., & Galloway, R. (2012). *The inverted classroom in a large enrollment introductory physics course: A case study*. The Higher Education Academy.

- Birgin, O. (2013). Geçerlilik ve Değerlendirme Standartları. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 243-268). Ankara: Siyasal.
- Bishop, J. L. (2013). *A controlled study of the flipped classroom with numerical methods for engineers*. Doktora Tezi. Engineering Education Utah State University. Logan, Utah.
- Bland, L. (2006). *Applying flip/inverted classroom model in electrical engineering to establish lifelong learning*. American Society for Engineering Education'da sunulmuş bildiri, Chicago, IL.
- Bonk, C. J., & Dennen, V. (2003). Frameworks for research, design, benchmarks, training, and pedagogy in Web-based distance education. Michael Grahame Moore & William G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* içinde (s.331-348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University.
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*. Doktora tezi. Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology. Malibu.
- Budak, A. & Budak, İ. (2013). Nitel çalışma Tasarımı. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 42-68). Ankara: Siyasal.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Chetcuti, S., Pafford, B., & Thomas, H (2013). Investigation of a Flipped Engineering Classroom Designed for Non-Engineers. *Journal of online engineering education*, 5 (2).
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute. 29 Mart 2014 tarihinde <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Cole, J. E., & Kritzer, J. B. (2009). Strategies for success: Teaching an online course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4), 36-40.
- Cooke, M. A. R. (2013). *Planning for blended learning at Sussex Academy*. Doktora tezi. University of Delaware, Delaware.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39, 124-130.
- Crews, T., & Butterfield, J. B. (2014). Data for Flipped Classroom Design: Using Student Feedback to Identify the Best Components from Online and Face-to-Face Classes. *Higher Education Studies*, 4(3), 38.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Tech Research Dev*, 61, 563–580.
- Demir, K. (2006). Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi ve İnternette Ders Kaydı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 47, 367-392.
- Demiralay, R. & Karataş, S. (2014). *Evde Ders Okulda Ödev Modeli*. International Conference of New Trends in Education and Their Implications -ICONTE-2014'te sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. In: middle works of John Dewey. Carbondale, IL, Southern Illinois
- Downs, G.W., & Mohr, L.B. (1976). Conceptual issues in the study of innovation. *Administrative Science Quarterly*. 21, 700-714.
- Driscoll, M. (2002), "Blended learning: Let's get beyond the hype." *E-Learning*, 3 (3), 54.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 57(6), 14-27.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. 4.Baskı. Ankara: PegemA Akademi.
- Ferdig, R. E. (2007). Editorial: Examining Social Software in Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 5-10.

- Fowler, M. L. (2014, May). Flipping signals and systems—Course structure & results. *Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)*, 2014 IEEE International Conference (s. 2219-2223). IEEE.
- Friesen, N. (2012). *Defining blended learning*.
- Fulton, K. P. (2012). Ten reasons to flip. *Phi Delta Kappan*, 4(2), 20-24.
- Gannod, G. C., Burge, J. E., & Helmick, M. T. (2008). *Using the inverted classroom to teach software engineering*. Oxford, OH: Miami University.
- Garnham, C. & Kaleta, R (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6).
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2, (2-3), 87-105.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47 (2), 221-244.
- Gençer, B.G., Gürbulak, N., & Adiguzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching: The Flipped Classroom. Ayşe Çakır İlhan, Aytekin İşman, Cem Birol & Ahmet Eskicumalı (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference* içinde (s. 881-888). Sakarya: Turkey.
- Goldsmith, R.E. & Foxall, G.R. (2003). The measurement of innovativeness. L.V. Shavinina (Ed.), *The international handbook of innovation* içinde (s. 321-329). Elsevier Science Ltd.
- Göksu, A. (2014). *Adult in the Flipped Classroom*. Grundtvig Project.
- Güyer, T., & Üstündağ, M.T. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Örnek Uygulama. Halil İbrahim Yalın (Ed.), *İnternet temelli eğitim* içinde. (s. 233-270). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *A review of flipped learning*.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2011). *The rise of K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
- Howell, D. (2013). *Effects of an inverted instructional delivery model on achievement of ninth-grade physical science honors students*. Doktora Tezi. Gardner-Webb University School of Education, Boiling Springs.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.

- Ivala, E., Thiart, A. & Gachago, D. (2013). A Lecturer's Perception of the Adoption of the Inverted Classroom or Flipped Method of Curriculum Delivery in a Hydrology Course, in a Resource Poor University of Technology. Ivala, E. (Ed.), *Proceedings of the 8th International Conference on e-Learning* içinde, (s. 207-214) Cape Town South Africa.
- İKUZEM, (2014). Yüzde yüz çevrimiçi (online) ya da karma (blended) eğitim. 19 Ağustos 2014 tarihinde <http://ikuzem.ipek.edu.tr/Content/Details/307/85> sayfasından erişilmiştir.
- Jaster, R. W. (2013). *Inverting the classroom in college algebra: an examination of student perceptions and engagement and their effects on grade outcomes*. San Marcos, Texas.
- Jeremy F., & Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environ Res*, 15, 171–193.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NCM Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Karadağ, E. (2013) Nitel Vaka Çalışması. Turan, S. (Ed.), *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* içinde (s. 39-54). Ankara: Nobel.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Khan, S. (2011). Let's use video to reinvent education. 10 Eylül 2013 tarihinde <http://www.ted.com/talks/salmankhanletsusevideotoreinventeducation.html> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H.F. (2010) Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014) The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Koçak-Usluel, Y. K., Avcı, Ü., Kurtoğlu, M. ,& Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (I), 53-71.

- Kong, S. C. (2014) Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Johnson, L. & Renner, J. (2012), *Effect of the Flipped Classroom Model on A Secondary Computer Applications Course*, Louisville, KY, 2012.
- Lage, M. J., Platt, G. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Larsen, A. J. (2013). *Experiencing a flipped mathematics class*. Yüksek Lisans Tezi. Secondary Mathematics Education Program. University of the Fraser Valley, Canada.
- Lemmer, C. (2013). A view from the flip side: using the "inverted classroom" to enhance the legal information literacy of the international LL.M. student. *Law Library Journal*, 105(4), 461-491.
- Love, B., Hodge, A. Grandgenett, N., & Swift, A.W. (2014) Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45 (3), 317-324.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56 (4), 430-435.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Çevirenler: Adnan Gümüş, M.Sezai Durgun. Adana: Baki Yayınevi.
- MC Isaac, M.S., & Gunawedena, C.N. (1996). Distance Education. Jonansen, D.H. (ed.) *Handbook of Research For Education Communications And Technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology* içinde, (s. 403-437). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- McCombs, B. & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107, 1582-1600.
- MEF, (2014). Flipped classroom, 19 Ağustos 2014 tarihinde http://www.mef.edu.tr/Flipped_Classroom sayfasından erişilmiştir.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: strategies for college classroom*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- Millard, E. (2012). 5 Reasons Flipped Classrooms Work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology fueled creativity. *University Business*, 26–29.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52, 597-599.
- Moore, J. L. , Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Moore, G.C., & Benbasat, I. (1991). Development of an instrument to measure the perception of adopting information technology innovation. *Information Systems Research*, 2(3).
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Desmond Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* içinde (s. 22-38). New York: Routledge.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar, R. N., & O’Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sci Educ*, 9, 473-481.
- Muharremoglu, M. (2012). iTEC PROJESİ “Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler”. 2 Nisan 2014 tarihinde <http://yegitek.meb.gov.tr/itec.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ogden, L. (2014) *Flipping the classroom in college algebra: A design and development study*. Doktora Tezi, Department of Curriculum and Instruction/Literacy Studies, Morgantown, West Virginia.
- Pallister, J., & Foxall, G. R. (1998). Psychometric properties of the hurt-joseph-cook scales for the measurement of innovativeness. *Technovation*, 18 (11), 663-675.
- Pink, D. (2010). Think tank: Flip-thinking - the new buzz word sweeping the US. 10 Kasım 2014 tarihinde <http://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-Pinks-Think-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US.html> sayfasından erişilmiştir.
- Prensky, M. (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Project Tomorrow (2013). Speak Up 2013 National Research Project Findings. A second year review of flipped learning. 17 Aralık, 2014 tarihinde <http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU13SurveyResultsFlippedLearning.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Reigeluth, C. M. (1994). The imperative for systemic change. Charles M. Reigeluth & Robert J. Garfinkle (Eds.), *Systemic change in education* içinde (s. 3-11). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Robak, T. & Ford, C. (2013, Nisan). *The Backwards Classroom: Using Peer Instruction to Flip the Classroom*. Emerging Technologies Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Las Vegas.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. The Free Press. New York.
- Rubin, C. (1986). "Adoption and implementation of new technologies". Rogers Everett & Frederick (Eds.) *Communication Technology: The New Media in Society* içinde. Williams (NY: The Free Press).
- Ruddick, K. W. (2012). *Improving chemical education from high school to college using a more hands-on approach*. Chemistry, The University of Memphis.
- Rutkowski, J. (2012.) *From traditional lecture to video-podcast based lecture, case studies*, Proc. CATE, Naples (2012), 133-140.
- Sands, P. (2002). Inside Outside, Upside Downside Strategies for Connecting Online and Face-to-Face Instruction in Hybrid Courses. *Teaching with Technology Today*. 8 (6).
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 27-42.
- Shell, A. E. (2002). The Thayer method of instruction at the United States Military Academy: a modest history and a modern personal account. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 12(1), 27-38.
- Sırakaya, D. A., & Özdemir, S. (2014, Eylül). *Ters Yüz Sınıf Modeline ve Eğitimdeki Uygulamalarına Genel Bakış*. 8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Siegle, D. (2014). Technology: Differentiating instruction by flipping the classroom. *Gifted Child Today*, 37(1), 51.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Simonson, M. (2000). Personal innovativeness, perceived organizational innovativeness, and computer anxiety: Updates scales. *The Quarterly Review of Distance Education*, 1(1), 69-76.
- Sophia Learning & Flipped Learning Network (2014). *Growth in Flipped Learning: Transitioning the focus from teachers to students for educational success*.

<http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/New%20Flipclass%20Survey.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Spilka, R. (2002). Approximately “real world” learning with the hybrid model. *Teaching with Technology Today*, 8 (6).
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Doktora tezi. Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task Orientation. *Learning Environments*, 15(2), 171.
- Surry, D.W. & Farquhar, J.D. (May 1997) Diffusion theory and instructional technology. *Journal of Instructional Science and Technology*, (2),1.
- Sveiby, K. E., Gripenberg, P., & Segercrantz, B. (2012). *Challenging the innovation paradigm*. Routledge. New York London.
- Şimşek, H. (2009). Methodical Problem in the Researches of Educational History. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (1), 33-51.
- Talbert, R. (2014). Inverting the linear algebra classroom. *PRIMUS*, 24(5), 361-374.
- Tallent-Runnels, M., Thomas, J., Lan, W., Cooper, S., Ahem, T., Shaw, S., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Education Research*, 76(1), 93-135.
- Talley, C. P. & Scherer, S. (2013). The enhanced flipped classroom: Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a “flipped” stem course. *The Journal of Negro Education*, 82 (3), 339-347.
- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(39), 60-74.
- Üstünel, E. & Abi, M. (2013, Haziran). *The effects of flipped classroom model on language learners' learning strategy use and self-efficacy beliefs: an overview of literature*.

International Symposium on Language and Communication: Exploring Novelties’de sunulmuş bildiri, İzmir Üniversitesi, İzmir.

- Wentland, D. (2004). A guide for determining which teaching methodology to utilize in economic education: Trying to improve how economic information is communicated to students. *Education*, 124(4), 640-648.
- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: an investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra classroom*. Doktora Tezi. Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies, Tuscaloosa, Alabama.
- Williams, C., & Murphy, T. (2002). Electronic Discussion Groups: How initial parameters influence classroom performance. *Educause Quarterly*, 4, 21-29.
- Wilson, S. G. (2013). The flipped class: A Method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology*, 40(3), 193-199.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayınclık.
- Yin, R. K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, J.R. (2002). “Hybrid” teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, 33.

EKLER

EK 1. EDOÖ Modelini Uygulayan Öğretmenlerle Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Branş:

Evde Ders- Okulda Ödev Modeline Geçiş Karar Verme Sürecine İlişkin Sorular

Bilgi

- 1) Evde ders- okulda ödev modelindeki yenilik/ler nedir?
- 2) Modelin uygulanmasında önerilen eylem planı nedir?
- 3) Modelin uygulama ilkeleri nelerdir?
- 4) Bu modeli ilk olarak kimden ya da nereden duydunuz? Nasıl bir tepki verdiğinizi paylaşır mısınız?

İkna

- 5) EDOÖ Modelinin sağladığı yararlar nelerdir?
- 6) EDOÖ Modelinin karmaşık yönleri nelerdir?
- 7) EDOÖ Modelinin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz?
- 8) EDOÖ Modelini denediniz mi/denenebilir olduğunu düşünüyor musunuz?
- 9) Okulunuzda EDOÖ Modelini kullanan öğretmenler kimlerdir?

Karar

- 10) EDOÖ Modelini kullanmaya ilişkin kararınız nedir?
- 11) EDOÖ Modelini kullanma kararınızda etkili olan faktörler nelerdir?
- 12) Modelin kullanımına ilişkin araştırma yapıyor ya da bilgi sahibi olmaya çalışıyor musunuz? Nasıl?
- 13) EDOÖ Modelini uyguladığınız sınıflarda kullanma kararınızı nasıl aldınız?

Uygulama

- 14) Modeli nasıl uyguladığınızı adım adım açıkla mısınız?
- 15) Modeli uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir? Neden? Problemleri nasıl çözdünüz?

Onay

- 16) EDOÖ Modelini kullanmaya devam edecek misiniz?
- 17) EDOÖ Modeli öngördüğünüz yararları sağladı mı?
- 18) EDOÖ Modelini kullanmaları için kimleri teşvik ediyorsunuz?
- 19) EDOÖ Modeline herhangi bir eklemede bulundunuz mu?
- Son olarak eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mı?

EK 2. EDOÖ Modelini Uygulamayan Öğretmenlerle Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Branş:

Evde Ders- Okulda Ödev Modeline Geçiş Karar Verme Sürecine İlişkin Sorular

Bilgi

- 1) Evde ders- okulda ödev modelindeki yenilik/ler nedir?
- 2) Modelin uygulanmasında önerilen eylem planı nedir?
- 3) Modelin uygulama ilkeleri nelerdir?
- 4) Bu modeli ilk olarak kimden ya da nereden duydunuz? Nasıl bir tepki verdiğinizi paylaşıyor mısınız?

İkna

- 5) EDOÖ Modelinin sağlayacağı yararlar nelerdir?
- 6) EDOÖ Modelinin karmaşık yönleri nelerdir?
- 7) EDOÖ Modelinin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz?
- 8) EDOÖ Modelini denediniz mi/denenebilir olduğunu düşünüyor musunuz?
- 9) Okulunuzda EDOÖ Modelini kullanan öğretmenler kimlerdir?

Karar

- 10) EDOÖ Modelini kullanmaya ilişkin kararınız nedir?
- 11) EDOÖ Modelini kullanma kararınızda etkili olan faktörler nelerdir?
- 12) Modelin kullanımına ilişkin araştırma yapıyor ya da bilgi sahibi olmaya çalışıyor musunuz? Nasıl?

Son olarak eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mı?

EK 3. Öğrencilerle Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Evde Ders- Okulda Ödev Modeline Geçiş Karar Verme Sürecine İlişkin Sorular

Bilgi

- 1) Evde ders- okulda ödev modelindeki yenilik/ler nedir?
- 2) Bu modeli ilk olarak kimden ya da nereden duydunuz? Duyduğunuzda nasıl bir tepki verdiniz?

İkna

- 3) Modelin sağladığı yararlar nelerdir?
- 4) Modelin karmaşık yönleri nelerdir?
- 5) Modelin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Karar

- 6) Modeli uygulama kararını nasıl aldınız?

Uygulama

- 7) Öğrenme deneyiminiz modelden sonra nasıl değişmiştir?
 - 8) Modeli uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?
 - 9) Modeli uygulama konusunda en çok kimden/kimlerden nasıl destek aldınız?
- Problemleri nasıl çözdünüz?

Onay

- 10) Dersinizde bu modelin kullanılmasına devam edilmesini istiyor musunuz? Neden?
 - 11) Başka öğretmenlerin de derslerinizde bu modeli uygulamasını istiyor musunuz?
- Son olarak eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mı?

EK 4. Velilerle Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Evde Ders- Okulda Ödev Modeline Geçiş Karar Verme Sürecine İlişkin Sorular

Bilgi

- 1) Evde ders- okulda ödev modelindeki yenilik/ler nedir?
- 2) Bu modeli ilk olarak kimden ya da nereden duydunuz? Duyduğunuzda nasıl bir tepki verdiniz?

İkna

- 3) Modelin sağladığı yararlar nelerdir?
- 4) Modelin karmaşık yönleri nelerdir?
- 5) Modelin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Karar

- 6) Modeli uygulama kararını nasıl aldınız?

Uygulama

- 7) Modeli uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?
- 8) Modeli uygulama konusunda en çok kimden/kimlerden nasıl destek aldınız?
Problemleri nasıl çözdünüz?

Onay

- 9) Çocuğunuzun bu dersinde bu modelin kullanılmasına devam edilmesini istiyor musunuz? Neden?
- 10) Başka öğretmenlerin de derslerinizde bu modeli uygulamasını istiyor musunuz?
Son olarak eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mı?

EK 5. Yöneticilerle Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Evde Ders- Okulda Ödev Modeline Geçiş Karar Verme Sürecine İlişkin Sorular

Bilgi

- 1) Evde ders- okulda ödev modelindeki yenilik/ler nedir?
- 2) Modelin uygulanmasında önerilen eylem planı nedir?
- 3) Modelin uygulama ilkeleri nelerdir?
- 4) Bu modeli ilk olarak kimden ya da nereden duydunuz? Nasıl bir tepki verdiğinizi paylaşır mısınız?

İkna

- 5) EDOÖ Modelinin sağlayacağı yararlar nelerdir?
- 6) EDOÖ Modelinin karmaşık yönleri nelerdir?
- 7) EDOÖ Modelinin hangi derslerde uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz?
- 8) Okulunuzda EDOÖ Modelini kullanan öğretmenler kimlerdir?

Son olarak eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mı?

EK 6. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-1

5 ARALIK 2013

CURABITUR LEO

İpek Yolunda Türkler

İLK TÜRK DEVLETLERİ



ATLAR EN ÖNEMLİ
ULAŞIM ARAÇLIRIYDI



ESKİ TÜRKLER
ÇADIRLARDA
YAŞAMIŞLARDIR



GÖÇEBE BİR HAYAT
YAŞAMIŞLARDIR

ANAYURTTAN ANADOLU'YA



1. Türkler, dünyanın değişik yerlerine göç etmeden önce nerede yaşıyorlardı?

Orta Asya'da bilinen
ilk Türk devleti
Hunlar tarafından
kurulmuştur.

2. Orta Asya yani Türkistan'ın kelime anlamı nedir?

Teoman Asya Hun
İmparatorluğunun
bilinen ilk
hükümdarıdır

3. Orta Asya'nın coğrafi özellikleri ve iklimi, Türklerin yaşamını hangi yönde etkilemiş olabilir?

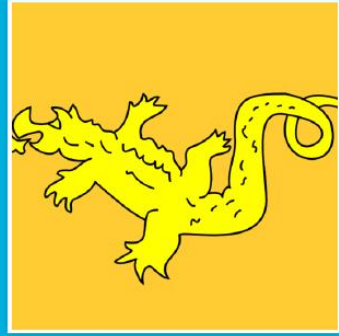
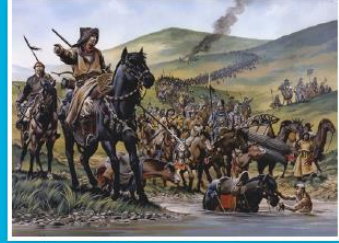
4. Türkler hangi sebeplerden dolayı Orta Asya'dan göç ettiler?

5. Orta Asya'da yaşayan Türkler nasıl bir hayat sürüyorlardı? Orta Asya'daki yaşama ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

6. Dünya'nın en büyük setti olan Çin Seddi yapılış amacı nedir?

7. Kavimler göçü nasıl ve ne şekilde gerçekleşmiş ve sonuçları neler olmuştur?

*Oğuzkağan Destanı
Türk tarihine ait en
eski destanlardan
birisidir*



Asya hun devletinin yıkılmasından sonra hunların bir kısmı batıya doğru göç ettiler. Hunlar önce Karadeniz'in kuzeyine geldiler. Karadeniz'in kuzeyinde yaşayan kavimler Hunlardan kaçarak yaşadıkları yerleri terk ettiler. Daha sonra Hunlar Avrupa'nın içlerine doğru ilerlediler. Bu olaya tarihte Kavimler Göçü denilmektedir.

Pekiştirme

Asya kıtasında, King'in dağları, batıda Hazar Deniz'i, kuzeyde Sibirya ovaları, güneyde Himalaya Dağları ile çevrili olan alana Orta Asya denir. Türklerin ilk yurdu olan Orta Asya dağlık bir alandır. Dağlar arasında yükseltisi fazla olan düzlükler ve stepler yer alır. Üç kesimleri geniş çöllerle kaplıdır. Denizlerden uzak olan Orta Asya'da şiddetli karasal iklim ve çöl iklimi etkilidir.

Orta Asya'nın Coğrafi Koşulları Türk Boylarının Yaşamını Nasıl Etkilemiştir?

Verimli tarım alanlarına sahip olmayan Türk boyları hayvancılıkla uğraşmak zorunda kaldılar. Hayvanlarını bekleyebilmek için otlak ve meralar boyunca yer değiştirdiler. Bu nedenle yerleşik yaşama geçemediler. Göçebe hayat tarzını benimsediler. Hayvanlarını beslemek için kışın kışlalara yazın da yaylaklara göç ettiler.



Orta Asya'dan İlk Türk Göçleri

- Türkler pek çok nedenden dolayı MÖ 1700 lerden başlayarak Orta Asya'dan dünyanın diğer bölgelerine göç ettiler. Bu göçler yüzyıllar boyunca devam etti. Göçlerin nedenleri,
- Orta Asya'da iklim değişikliklerinin yaşanması ve havaların soğuması nedeniyle yaşamın zorlaşması
- Hızlı nüfus artışı sebebiyle geçim kaynaklarının yetersiz kalması

- Türk boylarının birbiriyle mücadelesi sonucunda yenilgiye uğrayan Türk boylarının özgürlüğünü kaybetmemek için bölgeyi terk etmesi,
- Yeni yerler fethetme, yeni topraklar kazanma isteği.

Asya Hun Devleti

Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletidir. Bilinen ilk hükümdarı Teoman'dır. Hunlarla ilgili ilk bilgilere Çin yıllıklarında rastlanmaktadır. Teoman, bu dağınık Türk kavimlerini bir araya toplamış ve Büyük Hun Devletini kurmuştur. Başkentleri Ötüken'dir. Hunların yaptıkları kınlardan bıkan Çinliler Çin Seddini yapmışlardır.



Oğuz Kağan Destanı



Oğuz Kağan büyük bir toy(kurultay) tertip etti. Halka emir gönderdi... Oğuz Kağan halkı çağırınca halk birbirine danıştı ve geldi. Türlü yemekler tatlılar yediler türlü şuruplar içtiler. Ondan sonra Oğuz Kağan dört tarafa emirler yolladı, fermanlar yazdı, elçiler gönderdi. Bu fermanlarda şöyle yazılmıştı: "Ben Türk kağanıyım ve yeryüzünün dört yanının hükümdarı olsam gerek. Sizden itaat dilerim. Kim benim emirlerime baş eğerse hediyelerini kabul ederek onu dost edinirim. Kim baş eğmezse onu düşman sayarak ona karşı asker Online Çalışmalar

Online Çalışmalar

Türk devletleri ve başkentleri



Asya Hun Devleti



İpek Yolu Haritası



EK 7. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-2

27 ARALIK 2013

CURABITUR LEO

İslamiyetin Doğuşu ve Yayılışı



ARAB EDEBİYATI

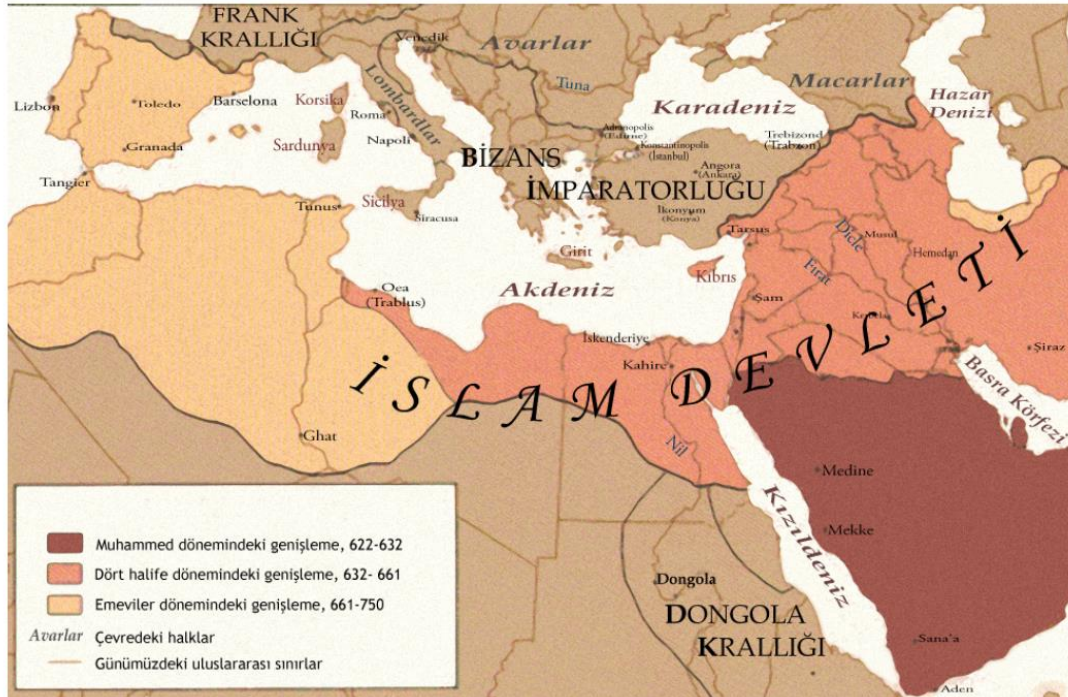


UHUD SAVAŞI



ABBASİ DEVLETİ

İSLAMİYETİN DOĞUŞU



Kathı

1. İslamiyet'ten önce Arap yarım Adası'nda hayat nasıldı?

Cahiliye
Döneminde
güçlüler zayıfları
eziyor kabileler
birbirleriyle
savaşıyorlar ve
putlara
tapıyorlardı.

2. Peygamber efendimiz Hazreti Muhammed'in doğumu gençliği ve peygamberlik döneminde çevresinde yaşanan olaylar nelerdir?

3. Hazreti Muhammed döneminde gerçekleşen 3 savaşın adları nelerdir? Bu savaşlar kimler arasında olmuştur ve bu savaşların sonuçları neler olmuştur?

4. Dört halife dönemi nedir? Halifelerin dönemlerinin özellikleri nelerdir?

5. Emeviler döneminin özellikleri nelerdir?

6. Abbasiler döneminin özellikleri nelerdir?

Pekiştirme

Araplar kabileler halinde yaşamışlar ve bu kabileler arasında uzun yıllar süren savaşlar ve kan davaları görülmüştür. Birbirinden bağımsız birçok devlet kurulmuştur. Halk birbirinden farklı haklara sahip sınıflara ayrılmış kadınlara hiç değer verilmemiştir. Her kabilenin ayrı bir putu vardı. Bu putlar Mekke şehirdeki Kabe'de bulunurdu. Göçebe yaşayan halk hayvancılıkla, şehirlerde oturan halk ise tarım ve ticaretle uğraşmıştır. Araplar şiir ve edebiyata önem vermişlerdir.

Hazreti Muhammed Dönemi

571 yılında Mekke'de dünyaya gelmiştir. Mekke halkı güvenilir bir kişi olması sebebiyle ona el-emin yani güvenilir insan demiştir. Peygamber efendimiz hiçbir zaman putlara tapmamıştır. Peygamber efendimiz 610 yılında peygamber olduktan sonra Mekke'de İslamiyet'i yaymaya çalışmıştır.

İslamiyetin Yayılışı



ABBASİLER

- Bağdat merkez.
- Bağdat'ta rasathane kuruldu.
- **Türklerle önem verildi.** Devlet memurluklarına ve ordu komutanı görevlerine getirildiler.
- **İrkçi politika izlemediler.**
- **İlim ve kültüre önem verdiler.**
- **Ümmetçidirler (Yani Arap milliyetçiliği yapmayıp, İslamiyet'i yaymak için çaba sarf ettiler).**

EMEVLER DÖNEMİNDE

- *** İstanbul iki kez kuşatıldı.** (669-674)
- *** Fetihlere ağırlık verildi.**
- *** İslam devleti imparatorluk oldu.**
- *** Devlete Arap devleti özelliği kazandırıldı.**
- **- Arap milliyetçiliği yapıldı.** Bu durum diğer milletlerin İslamiyet'e ve Emeviler'e sıcak bakmasını engelledi.

Hicret(622)

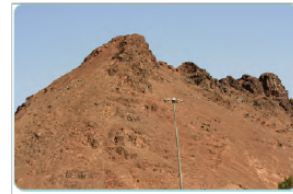
İslamiyet Mekke'de yayılmaya başlayınca Mekke'nin ileri gelenleri İslamiyet'in yayılmasını engelleyerek, çıkarlarını ve üstünlüklerini korumak için Müslümanlara baskı ve işkenceler yapmışlardır. Bu baskılar artınca Müslümanlar Mekke'den Medine'ye hicret(göç) etmişlerdir.

Bedir Savaşı(624)

Müslümanlar, Mekkelilerle ekonomik yönden zayıflatmak için Suriye'den Mekke'ye dönmekte olan Mekke kervanını takip etmeye başlayınca , Bedir kuyuları çevresinde Bedir savaşı yapılmıştır. Mekkelilerle Medine'yi müslümanlar arasındaki ilk savaşı müslümanlar kazandı.

Uhud Savaşı

Bedir savaşının intikamını almak isteyen Mekkeliler, Uhud dağı eteklerinde toplandılar. Müslümanlar zafer kazanmak üzereyken Hazreti Muhammed'in Uhud dağındaki Ayneyn geçidine yerleştiği 50 okçunun yerlerini terk etmesi Müslümanların ciddi kayıplar vermelerine neden oldu. Mekkeliler savaşı kazanmalarına rağmen, Medine'yi ele geçirme ve müslümanları yok etme amaçlarına ulaşamadılar.



Uhud Savaşı'nın gerçekleştiği Uhud Dağı

Hendek Savaşı(627)

Mekkeliler, Müslümanları kesin olarak ortadan kaldırmak amacıyla yeniden Medine'ye doğru yola çıktılar ve 10 bin kişilik bir orduyla Medine'yi kuşattılar. Ancak kuşatma öncesinde, Selman-ı Farisi adlı bir müslümanın önerisi doğrultusunda, şehrin etrafına kazılan hendekleri geçemeyen Mekkeliler, ilk kez gördükleri bu savunma taktiği karşısında başarılı olamayarak geri çekilmek zorunda kaldılar.

Dört Halife Dönemi

Halife, Hazreti Muhammed'in siyasi alandaki vekili demektir. Halifeler hem siyasi hem dini liderlerdir. İlk dört halife Hazreti Ebubekir, Hazreti Ömer, Hazreti Osman, Hazreti Ali seçimle belirlendiği için bu döneme Cumhuriyet Devri denilmiştir.

Hiz. Ali Dönemi:

- Müslümanlar arasında ayrılıklar başladı, bu nedenle fetihler durdu.

Hiz. Ebubekir Dönemi:

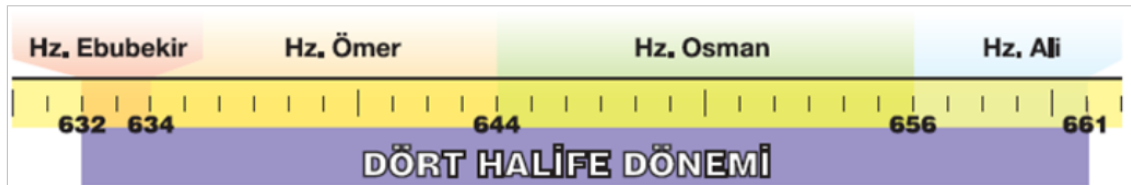
- Kuran-ı Kerim kitap hâline getirildi.
- Arap Yarımadası dışında ilk fetihler yapıldı, Bizans mağlup edilerek Suriye'nin fethine başlandı.

Hiz. Ömer Dönemi:

- Sasani Devleti'ne son verildi, İran ve Irak fethedildi, İran'ın fethiyle Müslümanlar Türklerle komşu oldu.
- Bizans'a karşı gerçekleştirilen fetih ve gazalar sonucu Mısır ve Suriye toprakları fethedildi.

Hiz. Osman Dönemi:

- Kıbrıs, Bizans'tan alındı.
- Halkın bir bölümü Türk olan Horasan bölgesinin fethine başlandı.
- Kuran-ı Kerim çoğaltılarak önemli şehirlere gönderildi.



**Emeviler Dönemi:**

Batıda, Afrika'nın kuzeyi ve Cebeli Tarık Boğazı geçilerek İspanya fethedildi. Böylece Asya kıtasında ortaya çıkan, Afrika'da devam eden İslamiyet'in yayılışı Avrupa'da da başlamış oldu. Doğuda ise fetihler Türklerin de yaşadığı Horasan bölgesinde devam etti. Ancak Emevi yönetimi uzun ömürlü olmadı. Emeviler devletin geniş sınırlarını kontrol edememeye başladılar. Araplar dışında diğer milletleri kendileriyle eşit görmeyerek ayrımcılık yaptılar. Bu nedenle toprakları içerisinde yaşayan farklı milletler kendilerine cephe aldı. Ülke içinde başlayan bir ayaklanma ile Emevi Dönemi son buldu.

Abbasiler Dönemi:

Emeviler Dönemi'nin son bulmasından sonra Hz. Muhammed'in amcasının soyundan gelen Abbasi ailesi, devleti yönetmeye başladı. Bu dönemde Anadolu içlerine akınlar düzenlendi. Emevilerden farklı olarak Abbasiler tüm Müslümanlara eşit davrandılar. Abbasilerin bu yaklaşımı başta Türkler olmak üzere birçok milletin İslamiyet'i kabul etmesini kolaylaştırdı. Abbasiler döneminde bilim ve sanat alanında büyük ilerleme sağlandı. Zaman içerisinde güçlerini kaybeden Abbasiler, İlhanlı Devleti tarafından yıkıldı.

Aşağıdaki boş bırakılan yerleri, cümleyi doğru tamamlayacak kelimelerle doldurunuz.

1. Hz. Muhammed 632 yılında 'de dünyaya gelmiştir.
2. Müslümanlar ile Mekkeliler arasında yapılan ilk savaş Savaşı'dır.
3. Hz. Muhammed'in Mekke'den Medine'ye göç etmesine denir.
4. Hz. Muhammed, Hicret'ten sonra Medine halkı ile imzalamıştır.
5. Hendek Savaşı'nda 'nin önerisi ile Medine'nin etrafına hendek kazılmıştır.

Aşağıda verilen ifadeleri değerlendiriniz.(Doğru/Yanlış)

1. (.....) İslamiyet öncesinde insan haklarına uygun hareket edilirdi.
2. (.....) Mekke'den Medine'ye göç eden insanlara ensar adı verilir.
3. (.....) Hz. Muhammed, farklı görüşlerin ortaya çıkarılması sağlayıp uygun olanı uygulayabilirdi.
4. (.....) Hudeybiye Antlaşması, Müslümanların Mekkeliler tarafından resmen tanındığı antlaşma'dır.
5. (.....) Uhud Savaşı'ndan sonra Mekkeliler Müslümanlara saldırmaya cesaret edemedi.
6. (.....) Hz. Muhammed'in Mekke'den Medine'ye göç etmesine hicret denir.

ÖRNEK SORU 1

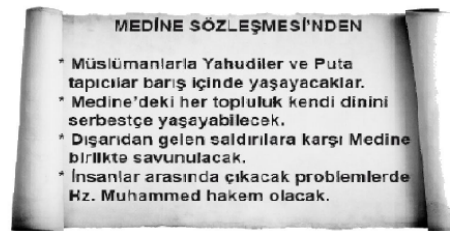
Hiz. Ebubekir, Hiz. Ömer ve Hiz. Osman dönemlerinde büyük fetihler yapılmıştır. Hiz. Ali döneminde ise fetihler durmuş, İslamiyet'in yayılması yavaşlamıştır.

Aşağıdakilerden hangisi Hiz. Ali zamanında fetihlerin durmasına yol açmış olabilir?

- A. İç karışıklıkların çıkması
- B. Sasani Devleti'nin yıkılması
- C. Bizanslılarla savaş yapılmaması
- D. Hiz. Ali'nin Kufe'yi başkent yapması

Aşağıda verilen ifadeleri değerlendiriniz.(Doğru/Yanlış)

1. (.....) Hiz. Ali döneminde derinleşen ayrılıklar nedeniyle Müslümanlar arasında çeşitli savaşlar yapılmıştır.
2. (.....) Hiz. Ömer döneminde sınırların hızla genişlemesi üzerine devlet teşkilatında düzenlemeler yapılmıştır.
3. (.....) Hiz. Ali döneminde Kur'an-ı Kerim ayetleri toplanarak kitap haline getirilmiştir.
4. (.....) İlk İslam donanması Hiz. Osman zamanında oluşturularak Kıbrıs adası fethedilmiştir.
5. (.....) Hiz. Ömer zamanında Miladi takvimin başlangıcı olarak Hicret kabul edilmiştir.

ÖRNEK SORU 2

Medine'ye Hicret'ten sonra imzalanan yukarıdaki sözleşme, Hiz. Muhammed'in en çok hangi özelliğinin bir sonucudur?

- A. Toplumsal barışa verdiği önemin
- B. Müslümanlar arasında kardeşliğe verdiği önemin
- C. İnsanların can ve mal güvenliğini korumak isteğinin
- D. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkları çözüme kavuşturma yeteneğinin

Ödev: zambak soru bankası
76,77,78,79,80,81

EK 8. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-3

3 OCAK 2013

FLIPPED CLASSROOM

İslamiyet
Türkler
Arasında
Yayılıyor



GAZNELİLER
BAYRAĞI



KARAHANLILAR
BAYRAĞI



TÜRK DÜNYASI
HARİTASI

TÜRK İSLAM DEVLETLERİ



Katıl

1. İslamiyet'in yayılmaya başladığı dönemde Orta Asya'da hangi Türk devletleri bulunuyordu?
2. Türkler, Abbasiler döneminde hangi görevleri üstlenmişlerdir?

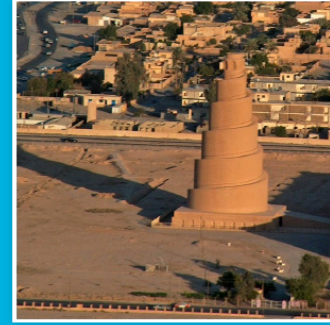
Karahanlılar hem yönetim kadrosu hem halkı Müslüman olan ilk güçlü Türk devleti olma özelliğiyle Türk İslam kültür ve uygarlığının temellerini artmışlardır.

3. Türkler'in İslamiyet'i kabul etmelerinde neler etkili olmuştur?
4. İslamiyeti kabul eden ilk Türk devletinin adı nedir?
5. Tarihte Türkçeye ait ilk sözlüğün adı nedir?
6. Hükümdara devlet idaresi konusunda öğütler veren ilk kitabın adı nedir?

Pekiştirme

Türkler ile Müslüman Araplar ilk defa Hazreti Ömer döneminde karşı karşıya geldiler. Bu dönemde sasani devletine son vererek İran topraklarını fetheden Araplar, Türklerle komşu oldular. Asıl mücadele Emeviler Dönemi'nde oldu. Türklerin yaşadığı Horasan çevresinin fethi Emeviler tarafından tamamlandı. Emeviler dönemindeki sorunlar sebebiyle Türkler bu dönemde İslamiyeti kabul etmediler. Devlet yönetimi Abbasilerin eline geçmesiyle Türk Arap ilişkilerinde yeni bir dönem başladı. Bu yeni dönemde ayrımcılık ortadan kalktı. Müslüman Türkler'den alınan vergiler kaldırıldı. İki taraf arasında başlayan iyi ilişkilerin gelişmesinde Talas Savaşının önemli bir yeri vardır. Çin orta Asya'ya hakim olmak istiyordu kök Türk devleti yıkıldığından Asya'da çine karşı durabilecek bir Türk gücü yoktu. Orta Asyayı kendi hakimiyetleri altına almak isteyen Abbasiler Çin ordusu ile 751 yılında Talas'ta karşı karşıya geldiler. Bir Türk boyu olan Karlukların yardımıyla müslümanlar büyük bir zafer kazandılar. Türkler Talas Savaşı'ndan sonra büyük gruplar halinde Müslüman olmaya başladılar. Abbasiler döneminde Türkler orduda asker olarak görevlendirmeye başladılar. Gaza görevini üstlenen Türkler,devletin sınırlarını bizans 'a karşı korumak amacıyla inşa edilen "Avasım" denilen şehirlere yerleştiler. Türklerin yerleştiği en büyük şehir ise "Samarra" idi. Ordularında Türklerle yer veren Abbasiler yönetim merkezlerindeki bu şehre taşıyarak emniyet içinde yaşamaya başladılar. Türklerin İslamiyet'i kabullerinden önceki dinleri olan Gök Tanrı inancında;tek tanrı,cennet,cehennem gibi kavramlar İslam dini ile benzerlik gösteriyordu.

Divanı Lügat'it Türk ve Kutadgu Bilig



XII. yüzyılda Orta Asya'da yaşayan Ahmet Yesevi, Türkler arasında İslamiyetin yayılmasında büyük rol oynamıştır. İyi bir din eğitimi alan Ahmet Yesevi'nin yetiştirdiği binlerce öğrenci Orta Asya ve Anadolu'da İslamiyet'i anlatmış, insanların bu dini kabul etmesini sağlamıştır.

Karahanlı Devleti

Karahanlı Devleti, Orta Asya'da Uygur Devletinin yıkılmasından sonra Karluk, yağma, çigil Türkleri tarafından kurulmuştur. Kurucusu Bilge Kül Kadir Handır. Başkentleri Karabalasagun'dur. Kaşgar, Semerkant, Fergana diğer önemli şehirleridir. Doğu ve Batı Türkistan'ın içine alan bölgede kurulmuştur. Satuk Buğra Han tahta çıktığında İslamiyetin halk arasında yayılmasını sağlamıştır. İlk Müslüman Türk devletidir.

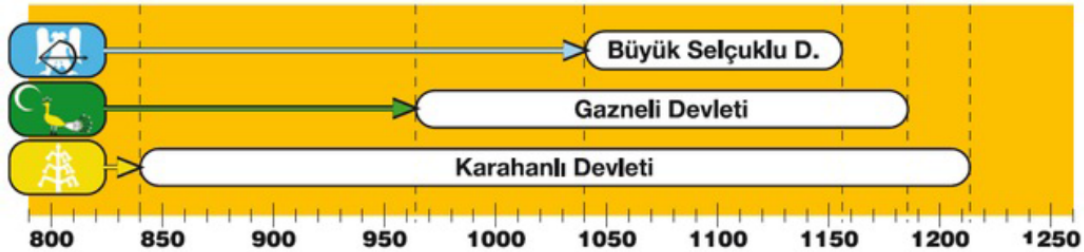
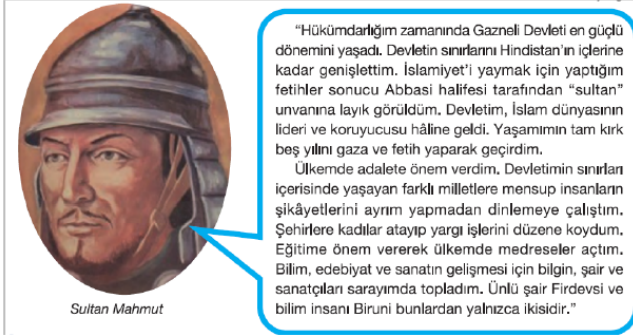
Kaşgarlı Mahmut ve Divan-ı Lügat'it Türk Türk illerini gezerek Türk kültürüne ait bilgileri topladı. Bunları kullanarak Divan-ı Lügat'it Türk adlı eserini yazdı. Kaşgarlı Mahmut bu eserini Araplar'a Türkçeyi öğretmek ve Türk dilinin ne kadar zengin bir dil olduğunu anlatmak için yazmıştır.

Yusuf Has Hacib ve Kutadgu Bilig Yusuf Has Hacib tarafından yazılmış olan Kutadgu Bilig, mutluluk veren bilgi anlamına gelmektedir. Yazdığı eser siyasetname türünde bir eserdir.



Gazneliler Devleti

Kurucusu Alp Tigin'dir. Devletin başkenti Gazne şehridir. En parlak dönemi Sultan Mahmut dönemdir. Gazneliler devletinin kurucuları ve sultanları Türk'tür. Gazneli Mahmud Hindistan'a 17 sefer düzenlemiş ve Hindistan'ın kuzey bölgelerini ele geçirerek Hindistan'da İslamiyetin yayılmasını sağlamıştır.



Düşün

1) Karahanlılar Devleti İslamiyeti kabul etmelerine rağmen; Türkçeyi her alanda kullanmışlar, ülkeyi eski Türk geleneklerine göre yönetmişlerdir.

Bu durum;

I. Türk kültüründen kopmadıkları
II. Milli benliklerine sahip çıkmadıkları
III. İslamiyeti tam olarak kabul etmedikleri

Yargılarından hangilerine kanıt olarak gösterilebilir?

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

2) İlk Müslüman Türk Devletlerinden olan Karahanlıların, başta Türkçeyi resmi dil olarak sürdürmeleri olmak üzere geleneksel değerlerinin büyük bir bölümüne bağlı kalmaları aşağıdakilerden hangisine yönelik politikadır?

A) Orta Asya Türk boylarıyla kolay ilişki kurmaya
B) Türk kültürünü koruma ve geliştirmeye
C) Emevilerin baskıcı politikalarına tepki gösterme
D) Gaznelilere karşı güç birliği oluşturmaya

3) Giderini gelirine göre ayarla.
Ağzından yalan söz çıkarma; yalan söz ile insan kendi itibarını düşürür.
Mal seni kullanacağına sen onu kullan.
Tuzu kemeği bol tut, başkalarına kıram et.
Yusuf Has Hacıb'ın Kutadgu Bilig adlı eserindeki bu öğütlerine dayanarak aşağıdakilerden hangisini **iliskilendiremeziz?**

A) Yarımsever ve cömert olmalıyız
B) Bencil olmalıyız
C) Tasarruflu hareket etmeliyiz
D) Dürüst olmalıyız

4) Divanü Lügati't Türk'te Türk dilinin grameri, yanında, Türk yer adları, Türk dargaları ve Türk toplulukları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Buna göre Divanü Lügati't Türk ile ilgili olarak;

I. Türk kültür tarihine ışık tutabileceği
II. Türk dili ile ilgili çalışmalara kaynaklık edebileceği
III. Türklerin kurduğu devletler hakkında bilgi edinilebileceği

gibi yargılardan hangileri söylenebilir?

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

5) Türk - İslam dünyasında ilk yazılı eser Karahanlılar döneminde ortaya çıkmıştır. Kargartı Mahmut Divan-ı Lügati't Türk adlı eseri, Ahmet Yesevi'de Divan-ı Hikmet'i yazmıştır.

Buna göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşamazız?

A) Divan-ı Lügati't Türk'ü kim yazdı?
B) Ahmet Yesevi hangi eseri yazmıştır?
C) Kargartı Mahmut eserinde nelerden bahsetmektedir?
D) Türk-İslam dünyasının ilk yazılı eserleri hangi devlet döneminde ortaya çıkmıştır?

6) Karahanlı hükümdarı Yusuf Kadir Han, eski Türk geleneklerine uyararak ölmeden önce ülkeyi onbir oğlu arasında paylaştırmıştır.
Bu durum aşağıdakilerden hangisinin bir göstergesidir?

A) Ülkenin hanedanın ortak malı olduğu anlayışının devam ettirildiği
B) Devlet yönetiminde merkezleşmenin esas alındığı
C) Halkın yönetime katılımının hedeflendiği
D) Ülkenin güçlü hale getirilmeye çalışıldığı

7) Gazneliler güçlü ordularıyla geniş toprakları fethetti ve düzenli bir şekilde yönetti. Çin'den Hindistan ve Avrupa'ya kadar uzanan bölgeler arasındaki ticaret Gazneliler Devleti ve halkı için büyük kazanç getiriyordu.

Bu bilgiye bakılarak, Gazneliler ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

A) Sınırların genişlediği
B) Orduya önem verildiği
C) Tarımsal üretimin arttığı
D) Ticaretin geliştirildiği

8) 10. yüzyıla kadar Türk devletlerinde hükümdarlar daha çok Han, Hakan ve Kağan unvanlarını kullanırken bu yüzyıldan itibaren çoğunlukla "Sultan" şeklinde kullanılmaya başladılar.
Bu durum ortaya çıkmasında;

I. Milli benliği korumak düşüncesi
II. Türklerin İslamiyeti kabul etmesi
III. Devlet yönetiminde geleneksel değerlere geri dönüşmesi

gelişmelerinden hangilerinin etkisinden söz edilebilir?

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

9) Gazneliler, genişleme ve cihat anlayışı doğrultusunda Hindistan'a yönelmişler ve bunun sonucunda 17 sefer yaparak İslamiyeti Hindistan'da yaymışlardır.
Buna göre;

I. Gaznelilerin, Türk Dünyası'na hakim oldukları
II. Gaznelilerin, halifeliği ele geçirdikleri
III. Gaznelilerin, İslamiyeti yayma politikasında başarılı oldukları

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

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

10) İslamiyeti kabul eden Türkler; Kur'anı öğrenmek için Arapça'yı ve hakimiyeti altına aldıkları İran bölgesindeki halka yakın olmak için Farsça'yı kullanmaya başlamıştır.

Aşağıdakilerden hangisi, bu durumun sonuçlarından biri değildir?

A) Türk bilim adamlarının Arapça ve Farsça eserler yazması
B) Türkçe'nin yabancı dillerin etkisi altına girmesi
C) Türkçe'nin etkinliğini kaybetmeye başlaması
D) Türk toplumlarının yerleşik yaşam biçimini benimsemesi

11) Gazneliler döneminde;

-Bilim adamlarına devletin maaş bağlanması
-Bilim adamlarına uygun çalışma ortamı hazırlanması
-Gazne sarayında bir çok bilim adamının yaşaması

aşağıdakilerden hangisine yöneliktir?

A) Bilimsel çalışmaları desteklemeye
B) Devlet sınırlarını genişletmeye
C) İslamiyeti yaymaya
D) Hazineyi güçlendirmeye

12) Kutadgu Bilig'de "Türk insanı kılıç ve kalemler birlikte düşünen bir millettir. Kılıç memleketi zappeder, kalemler ise memleketi tanzim eder, düzenler" sözleriyle Yusuf Has Hacıb Türk insanının güzel bir yönüne vurgu yapmıştır.
Aşağıda verilen uygulamalardan hangisi Yusuf Has Hacıb'ın bu düşüncesini destekler?

A) Gazneli Mahmut'un Hindistana seferler yapması
B) Gaznelilerin Selçuklularla Dandanakan Savaşını yapması
C) Karahanlıların İslamiyeti kabul etmesi
D) Türklerdeki ilk medreseyi Karahanlıların fethettiği yerlere yapması

Online Paylaşımlar

Online Test



Online Test



Online Test



EK 9. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-4

01 KASIM CUMA

İHLAS KOLEJİ

Dünya Bir Kağıda
Nasıl Sığar

HARİTA ÖLÇEK
PARALEL VE
MERİDYEN



VİDEO DERS



ÇİZGİ ÖLÇEK



BÜYÜK ÖLÇEKLİ
HARİTA

ÇALIŞMA YAPRAĞI



Çalışma Soruları

1. Ölçek neye denir?

90 kuzeyde 90
güneyde olmak
üzere 180 adet
paralel vardır.

2. Kesir ölçek ve çizgi ölçek ne demektir?

180 Doğu'da 180
batıda olmak üzere
360 meridyen
dairesi vardır

3. Büyük ölçekli ve küçük ölçekli haritaların tanımlarını yazın.

1

4. Büyük ölçekli haritalarla küçük ölçekli haritalar arasındaki farklar nelerdir?

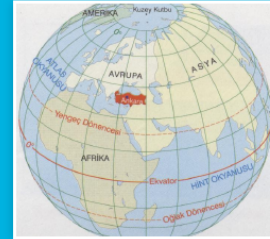
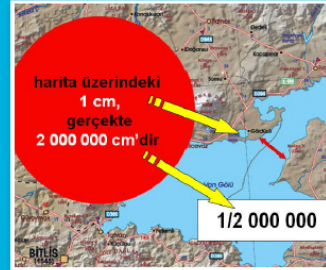
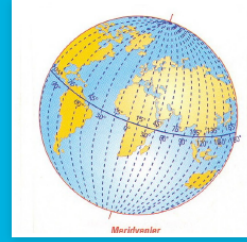
5. Paralellerin tanımını ve özelliklerini yazınız

6. Meridyenlerin tanımını ve özelliklerini yazın

7. Türkiye'nin özel konumunun özelliklerini yazın

8. Türkiye'nin matematik konumunu ve özelliklerini yazın.

*Meridyeler arasında
4 dakika zaman farkı
vardır*



Haritalardaki küçültme oranına ölçek denir.

Haritalarda kesir ölçek ve çizgi ölçek bulunur.

Haritalar Büyük ölçekli haritalar orta ölçekli ve küçük ölçekli haritalar olmak üzere üçe ayrılır

Büyük ölçekli haritaların ayrıntısı fazladır.

Küçük ölçekli haritaların ayrıntısı azdır

EK 10. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-5

FLIPPED CLASSROOM

WE FLIPPED



DERS VİDEOSU



**ANADOLU
SELÇUKLULARI'NIN
ARDINDAN...**



BİZANS'A RAHAT YOK!
Osmanlılar Bizans
sınırında akınlara
devam ediyor.



**OSMANLILAR'DA
İSKAN POLİTİKASI**

SOSYAL BİLGİLER



Türkiye Selçukluları'nın ardından Anadolu ve Balkanlar'da nasıl bir siyasi durum vardır?

Uç beyliği ne demektir? Kayı aşiretinin Bizans sınırında yerleşik olması onlara nasıl bir avantaj sağlamıştır?

A. Selçuklu Devleti'nin dağılmasının ardından kurulan beylikler hangileridir? Bu beylikler bulundukları bölgede neden bağımsızlıklarını ilan ettiler?

Osmanlılar, Oğuz
Türkleri'nin Kayı
boyundan
gelmektedir.
Başlarında
Ertuğrul Gazi'nin
bulunduğu bu
boya daha sonra
Osman Gazi
liderlik edecektir.

Osmanlı Beyliği'nin kısa zamanda büyümesinin sebeplerini maddeler halinde yazınız.

İskan Siyaseti ne demektir? Osmanlılar iskan siyaseti izlemesinin sonuçları nelerdir?

Ahilik ne demektir? Osman Gazi'nin Ahilerin desteğini alması ona ne kazandırmıştır?

Osmanlılar Rumeli topraklarına ilk kez hangi sultan döneminde ve nasıl geçmiştir?

Osmanlılar,da ordu ve devlet yönetimi alanında kurumsallaşma (Teşkilatlanma) hangi sultan döneminde başlamıştır, sebepleri nelerdir?

Devşirme sistemi, Kapıkulu ordusu ve Yeniçeri kavramlarını tanımlayınız.

Divan-ı Hümayun ne demektir? Osmanlılar'da Divan-ı Hümayun teşkilatı nasıl bir yapıya sahipti?

Osmanlı Devleti, 3 kıtaya yayılmış ve iz bırakmış bir dünya devletidir.



* Osman Gazi, ülke topraklarını Bizans yönünde genişletme politikasını başarıyla uygulamıştır.

* **Osman Gazi, merkezi otoritenin güçlü tutulmasına çok özen göstermiştir.**

* Osmanlı Devleti, saltanat sistemiyle yönetilmiştir.

OSMANLI DEVLETİ'NİN KURULUŞU

İlhanlıların zayıflamasından faydalanan Osman Bey, bağımsız hareket ederek Osmanlı Devleti'ni kurmuştur (1299).

Osman Gazi'nin, Ahi şeyhlerinden Edebalı'nın kızıyla evlenmesi Anadolu halkı tarafından kabullenilmesini ve desteklenmesini sağlamıştır.

Osmanlı Devleti'nin Kısa Sürede Gelişmesini Sağlayan Etkenler

- Osmanlı Devleti'nin kısa sürede gelişmesinde;

- Anadolu'da ve Balkanlarda siyasal birliğin bulunmaması
- Merkezîyetçi bir devlet anlayışı benimsenerek hakimiyetin tek elde toplanması
- Devletin Bizans sınırında kurulması, ticaret ve göç yolları üzerinde bulunması
- Doğudan gelen yoğun Türkmen göçleriyle nüfus üstünlüğünün sağlanması - Düzenli ve güçlü orduların kurulması gibi faktörler etkili olmuştur.

Balkanlardaki Gelişmeler

Türklerin Rumeli'ye Geçiş

Bizans İmparatoru, Osmanlı Devleti'nden aldığı yardımlara karşılık Osmanlı Devleti'ne Gelibolu'daki Çimpe Kalesi'ni verdi. Böylece Türkler Rumeli'de toprak sahibi olmuşlar ve Balkan fetihlerinde bu kaleyi üs olarak kullanmışlardır.

Osmanlı Devleti'nin Rumeli'de Uyguladığı İskan Siyaseti

Osmanlıların Balkanlarda takip ettikleri iskan politikasının temel amacı; yeni fethedilen topraklara Anadolu'dan getirilecek Türk halkı yerleştirmek, bunun için özellikle konar-göçerleri tercih etmek ve fethedilen yerdeki yerli halktan ayaklanma çıkarma ihtimali bulunanları başka yerlere göç ettirmekti.

Anadolu'dan Rumeli'ye götürülen halk, büyük yollar üzerinde bulunan ve askeri yönden önemli şehir ve kasabalara yerleştirilmiştir. İskan politikasının sonucunda;

- * Balkanların Türkleşmesi ve bölgede Türk kültürünün yerleşmesi sağlanmıştır.
- * Geride düşman kuvveti bırakılmadığı için Osmanlıların Rumeli'de güvenle ilerlemesi sağlanmıştır.
- * Anadolu'daki yurtsuz Türkmenlere yeni yurtlar bulunmuştur.

Osmanlılar Balkanlarda ele geçirdikleri yerlerde halka hoşgörü ve adaletli davranmışlar, halkın inançlarına, geleneklerine, dillerine ve kutsal saydıkları değerlere dokunmamışlardır. Osmanlı Devleti'nin bu şekilde davranması Balkanlara yerleşmesini ve ele geçirdiği topraklarda tutunmasını kolaylaştırmıştır.

Osmanlı Devleti'nin güçlenmesinde fetihler yaparak sınırlarını genişletmesinde ordunun büyük önemi vardır. Osmanlı kara ordusu Eyalet ve Kapıkulu ordusu şeklinde 2'ye ayrılırdı. Kapıkulu ordusunun en önemli kısmını devşirme kökenli askerlerin oluşturduğu Yeniçeri askerleri teşkil ederdi. Kapıkulu ordusu, doğrudan padişaha bağlı olan merkezde bulunan ordudur.

Devşirme sistemi: Fethedilen gayrimüslim memleketlerdeki belli yaşlardaki erkek çocukların alınarak asker ve devlet adamı olarak yetiştirildiği sistemdir.

Divan-ı Hümayun, Osmanlı'da devlet meselelerinin görüşülüp karara bağlandığı, günümüzdeki bakanlar kurulan benzeyen yapıdır. Osmanlı Devleti yönetiminin temelidir. Divan-ı Hümayun'a Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar padişah başkanlık ederdi. Daha sonra padişahın sonra gelen en yetkili kişi olan veziriazam oldu.

**İlhanlılar'ın
Anadolu'daki
etkinliğinin
azalması üzerine
Osman Bey 1299
yılında
bağımsızlığını ilan
etmiş ve Osmanlı
Devleti'nin
temellerini atmıştır.**

**Orhan Bey'in, 1345 yılında,
Karesioğulları Beyliği içinde
yaşanan iç karışıklıklardan
yararlanarak bu beyliğin
topraklarını Osmanlılara
katması ve bunun sonucunda
Karesioğulları Beyliği
donanmasının Osmanlılara
geçmesiyle Osmanlıların
deniz gücüne sahip olması;
bunun da Rumeli'ye geçiş için
önemli bir aşama ve Anadolu
Türk siyasi birliğini sağlamak
adına yapılan önemli bir
çalışma olduğunu
söyleyebiliriz.**

- 1) savaşı Anadolu'nun kapılarını. Türkler'e açmış, savaşı ise Anadolu'nun kesin olarak. Türk yurdu olduğunu ispatlamıştır.
- 2) Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaş, Ahi Evran gibi düşünürler döneminde yaşadılar.
- 3) Osmanlı Devleti'nde devlet işlerinin görüldüğü kurula denir.
- 4) Esnaflar arasındaki dayanışmayı sağlayan dini nitelikli örgüte denir.
- 5) Osmanlı Devleti'nde kurumsallaşma döneminde başlamıştır.

**Gaza ve Cihad ne demektir?
Aşağıya yazınız.**

D / Y	Osmanlılar, Oğuz Türkleri'nin Kınık boyundan gelmektedir.
D / Y	Bursa, Orhan Gazi tarafından fethedilmiştir.
D / Y	Osmanlılar'ın Rumeli'de aldıkları ilk yer Çimpe Kalesi'dir.
D / Y	Balkanlar, Edirne'den Avrupa topraklarına kadar olan bölgeye verilen isimdir.
D / Y	Osmanlılar'ın kurduğu ilk medrese İznik şehrinde ve ilk tayin ettiği müderris Davud-i Kayseri Hazretleridir.

SORU:

Osmanlılar'dan önce Selçuklu Devleti yöneticileri, ülkedeki Türkmenlerin yerleşim problemlerini çözmek amacıyla onları Bizans'ın hakim olduğu Anadolu topraklarına yönlendirmişti.

Bunun sonucunda Osmanlı Beyliği kurulurken, sınırlarına birçok Türkmen topluluğu birikmişti. Bunların yerleştirilebileceği en uygun yer, taht kavgaları içinde bulunan Bizans topraklarıydı.

Metindeki bilgiler dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Türkmenlerin göçebe hayat yaşadıkları
- B) Anadolu'da güçlü bir Bizans hakimiyetinin olduğu
- C) Osmanlı ve Selçuklu Devletleri'nin Bizans ile savaşları
- D) Türkmenleri yerleştirmek için Bizans topraklarının seçildiği



ONLINE QUIZ



EK 11. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-6

İstanbul'un Fethi ve Sonuçları

We Flipped

SOSYAL BİLGİLER

"Konstantinopol elbet fetholunacaktır. Ne güzel askerdir o askerler, ne büyük komutandır o komutan." Hadis-i Şerif

Önce buna çalışın!



Genel Kültür Bilgileri

İstanbul'un tarihi 300 bin yıl önceye kadar uzanır. Roma, Bizans ve Osmanlı dönemlerinde başkentlik sıfatını sürdürmüştür.

Sultan Yıldırım Beyazid, İstanbul içinde bir Türk Mahallesi, cami yapılmasını sağlamıştır. Rumeli Hisarı'nın tam karşısında yer alan Anadolu Hisarı da, Yıldırım Bayezid döneminde yapılmıştır.

Fatih Sultan Mehmed'in yetişmesinde, devrin önemli alimleri etkili olmuştur. Bunlara örnek olarak başta Akşemsettin Hazretleri, Molla Hüsrev, Molla Gürani gibi isimlerdir.



KATIL

1. İstanbul, Fatih Sultan Mehmet'ten önce hangi Osmanlı Sultanları tarafından kuşatılmıştır?
2. İstanbul'un fethi için yapılan hazırlıklardan Rumeli Hisarı hangi sebeple yaptırılmıştır?
3. Sultan 2.Mehmet'in İstanbul'un fethi için yaptığı hazırlıklar nelerdir?
4. Osmanlı'nın İstanbul'dan önceki başkenti neresidir?





Fatih Sultan Mehmet, 2 kez tahta çıkmıştır. İlk çıktığında 12 yaşındadır. İkinci kez padişah olduğunda ise 19 yaşındaydı.

İstanbul'un Osmanlılar tarafından fethi için bütün müslüman memleketlerde hutbeler okunup, dualar edilmiştir.

Sultan II. Mehmet İstanbul'u fethettiğinde 21 yaşındaydı. Fetihten sonra Ayasofya Kilisesi'ni camiye dönüştürülmesi emrini vermiştir.

Fatih, Bizans halkına ve hristiyanlara daha önce sahip oldukları haklardan daha fazlasını vermiştir. Onların yaşantılarına hiçbir şekilde müdahale etmemiştir.

Fatih Sultan Mehmet 30 yıllık saltanatında; İstanbul, Trabzon, Sinop, Bosna Hersek, Mora Yarımadası (Bugünkü Yunanistan), Arnavutluk dahil bir çok yeri Osmanlı Topraklarına katmıştır.

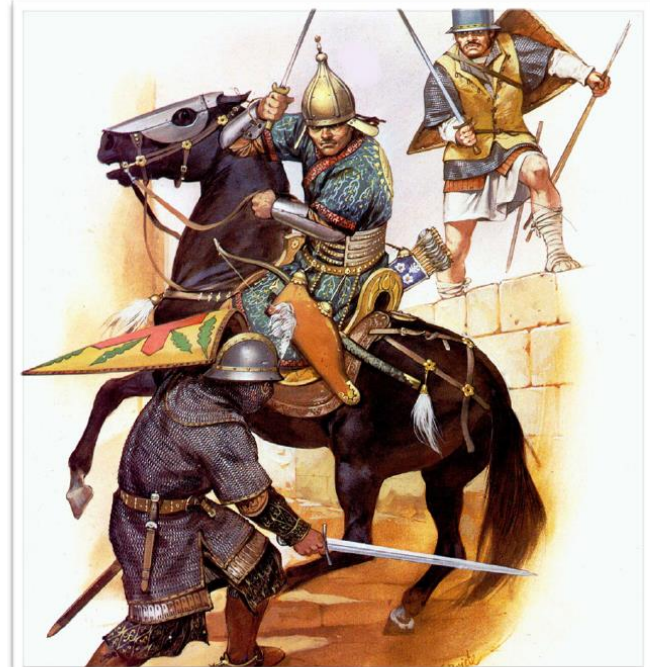
Sultan II. Mehmed; çok yetenekli bir komutan, lider, dahi bir kişiydi. Matematik ve mühendislik alanında devrinin en iyilerindendir.

5. İstanbul'un fethinin ne gibi sonuçları olmuştur?

6. Coğrafi Keşiflerin başlaması ile İstanbul'un Osmanlılar'ın eline geçmesi arasında nasıl bir bağlantı vardır?

7. İstanbul'un fethinin Avrupa'da Rönesans ve Reform hareketlerinin başlamasına nasıl bir etkisi olmuştur?

8. Şahi Topu'nun nasıl bir özelliği vardır?



İstanbul'un Fethinin Sebepleri

1. Osmanlı Devleti'nin Rumeli ve Anadolu'daki topraklarını birleştirme düşüncesi,
2. Bizans'ın, Avrupa'yı Türklere karşı her fırsatta kışkırtması ve Haçlı seferlerinin düzenlenmesine yol açması,
3. Bizans'ın, Anadolu beyliklerini Osmanlı Devleti'ne karşı kışkırtması. Osmanlı şehzadelerini isyan etmeleri için kışkırtması. Bu nedenle Anadolu Türk siyasal birliği ve Osmanlı Devleti'nin güvenliği açısından tehdit oluşturmaması,
4. Bizans'ın konumundan dolayı, Türk ordularının Rumeli'den Anadolu'ya, Anadolu'dan Rumeli'ye geçerken çeşitli zorluklarla karşılaşması,
5. Ekonomik yönden gelişmek isteyen Osmanlı Devleti'nin İstanbul'u alarak kara ve deniz ticaret yollarına egemen olmak istemesi,
6. İstanbul'un alınması durumunda, Avrupa devletlerinin Türkleri Balkanlardan atma ümidinin kırılacak olması.

Kısaca; II.Mehmet, Batı dünyasına üstünlük sağlamak, Anadolu ve Rumeli topraklarının güvenliğini ve bütünlüğünü sağlamak, İslam dünyasında itibar kazanmak, Türk ekonomisini canlandırmak gibi amaçlarla İstanbul'un fethi için hazırlıklara başladı.

İstanbul'un Fethinin Sonuçları

İstanbul'un fethi hem Türk hem de dünya tarihi açısından önemli sonuçlara yol açtı.

Bu sonuçlar;

- Bizans imparatorluğu sona erdi. · Avrupa, Türklere karşı Hristiyanlığın doğu kalesi olan İstanbul'u kaybetti. Böylece Osmanlı Devleti Avrupa'ya karşı siyasal bir üstünlük kazanmış oldu. · Osmanlı Devleti'nin Rumeli ve Anadolu toprakları arasında bütünlük sağlandı. · Avrupalıların, Türkleri Balkanlardan çıkarma ümidi kalmadı. Türkler için Balkanlarda daha güvenle yerleşme imkanı doğdu.
- Türk ordularının doğuda ve batıda daha güvenle ilerlemesi sağlandı.
- Osmanlı Devleti'nin başkenti Edirne'den İstanbul'a taşındı. · II.Mehmet Fatih unvanını aldı.
- Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Devri sona ererek Yükselme Devri başladı. · Osmanlıların İslam dünyasında saygınlığı arttı.
- Hristiyanlığın Ortodoks Mezhebi (Ortodoks Patrikliği) Osmanlı himayesine alınarak din ve vicdan özgürlüğü sağlandı.
- Karadeniz ile Akdeniz arasındaki ticaret yolunun denetimi, Türklerin eline geçti. Böylece Osmanlı ekonomisi güçlendi. Türk deniz ticareti gelişti. · Ticaret yollarının Türklerin eline geçmesi üzerine Avrupalılar doğuya giden yeni yollar aramaya başladı. Avrupalıların doğu ülkelerine giden yeni yol arayışları Coğrafi Keşiflere neden oldu.

Büyük toprakların, surları yıktığı görüldü. Topun savaşlardaki önemi arttı. Bu durum, Avrupa'da feodalite rejiminin yıkılmasını kralların güçlenmesini sağladı.

Osmanlı Devleti'nde bir ordu komutanı olsaydınız, Bizans'a ait toprakları almak için nasıl bir strateji izlerdiniz? Kuşatmayı çizim kullanarak planlayın, kullandığınız semboller de haritanın altında belirtin.



UYGULAMA SORULARI

- I. İstanbul başkent yapıldı.
- II. Osmanlı Devleti'nin İslam dünyasında saygınlığı arttı.
- III. Avrupa'da derebeylik yerine merkezi krallıklar güçlendi.
- IV. İpek ve Baharat ticaret yollarının denetiminin Osmanlılar'a geçmesi üzerine Avrupa'da yeni ticaret yolları arayışı başladı.

Yukarıda belirtilenlerden hangileri İstanbul'un fethinin Türk-İslam tarihi açısından sonuçları arasında yer alır?

- A) I ve II. B) II ve IV C) I, II ve III. D) I, III ve IV

İstanbul'un fetih tarihi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 20 Nisan 1453. B) 29 Mayıs 1453. C) 15 Mart 1430. D) 25 Ocak 1550



EK 12. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-7



İZLE



<http://www.youtube.com/user/SosyalBilgiler7/videos>

Video adı: Türk Tarihine Yolculuk-2 (Anadolu-Anayurt)

Platform: Youtube (**SosyalBilgiler7**) **Cihaz:** Tablet, akıllı telefon, bilgisayar

KATIL

1. Malazgirt Zaferinin sonuçları ve Haçlı seferlerinin başlaması arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Anadolu'nun Türk-İslam yurdu olmasında askeri başarıların yanı sıra neler etkili olmuştur?
3. Bir yeri imar etmek ve bayındır hale getirmek ne demektir?
4. Miryokefalon ve Malazgirt Savaşları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
5. Anadolu Selçuklu Devleti nasıl kurulmuştur?
6. Haçlı Seferlerinin sonuçları hakkında bilgi veriniz?
7. Anadolu Selçuklu Devleti'nin dağılmasının ardından Anadolu'da siyasi durum nasıl olmuştur?



PEKİŞTİR



Türklerin Anadolu'ya yerleşmesi 1071'deki Malazgirt Savaşı'ndan sonra hızlandı. Selçuklu komutanı Kutalmışoğlu Süleyman Şah Anadolu'daki fetihleri batıya yayarak 1075'te İznik'i Bizans'tan aldı ve burayı başkent yaparak bağımsızlığını ilan etti. Ancak 1. Haçlı seferinde İznik Haçlıların eline geçince Konya merkez olmuştur. Anadolu Selçuklu Devleti 1308'e kadar varlığını sürdürdü.

İznik'te yeni bir Türk devletinin kurulması, Anadolu'ya gelen Türkmenlerin birleşmesini temin edip, doğudaki Müslüman Türklerin büyük topluluklar halinde bölgeye gelmelerine sebep oldu. Bölgede Türk nüfusunun artarak devletin güçlenmesiyle; Bizans'ın kötü idaresi, bitmek bilmeyen iç savaşlar ve isyanlar sebebiyle perişan olan yerli halk da, Süleyman Şah'ın idaresinde huzur ve sükûna kavuştu. Bu sayede Anadolu Selçuklu Devleti sağlam bir temele oturdu. Hürriyet ve adalete kavuşan yerli halk, kısa zamanda seve seve Müslüman oldu.

Sultan 2. Kılıçarslan döneminde **1176 yılında gerçekleşen Miryakefalon Savaşı ile Bizans mağlup edilmiş ve Anadolu kesin olarak bir Türk yurdu olmuştur.** Miryakefalon, bugünkü Denizli ilimizin yakınlarındaki bir vadinin ismidir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nin en önemli sultanı Aleaddin Keykubat'tır. Sinop ve Alanya'da tersaneler kurmuştur. İki Denizin Sultanı ünvanını alan Keykubat, Anadolu Selçuklu Devleti'ne en parlak dönemini yaşatmıştır.

Anadolu Selçuklu Devleti toprakları üzerinde Moğollar, Haçlı istila hareketi neticesi gibi korkunç katliam, yıkım ve dehşet saçıcı hadiselerle bölgeyi işgal ettiler.

KÖSEDAĞ SAVAŞI (1243): Bu savaşla birlikte Anadolu Selçukluları Moğollara karşı kaybetti ve büyük bir yenilgi aldı. Anadolu Selçukluları yıkılma sürecine girerken Anadolu'da Moğolların egemenliği altına girdi. Moğol istilasıyla, Anadolu Selçuklu Devleti, 14. yüzyılın başında yıkıldı. Moğollar bu dönemden sonra Anadolu'yu işgale başladılar. İstedikleri Selçuklu şehzadesini başa geçirdiler istemediğini tahttan indirdiler. Sonuçta 1308'de Anadolu Selçukluları tarihten silindi. Bundan sonra Anadolu toprakları üzerinde birçok beylik kuruldu. Anadolu, Moğol kontrolüne girdiyse de, 14. yüzyıldan sonra bölgede Osmanlı hâkimiyeti başlayıp, Haçlıların ve Moğolların açtığı yaraları kapamaya çalıştı.



ETKİNLİK

ETKİNLİK 1: Aşağıda verilen eserlerin hangi beylik ya da devlet zamanında yapıldığını noktalı yerlere yazınız.



Yağıbasan Medresesi
Ulu Cami ve Darüşşifası

Divriği



Mama Hatun Külliyesi
Minareli Medrese

Çifte



.....
.....



sosyal bilgiler



Malabadi Köprüsü

İnce Minareli Medrese

ETKİNLİK 2: Aşağıdaki cümleleri uygun kelimelerle doldurunuz.

- İlk Türk denizcisi'dir.
- Anadolu'da kurulan ilk beylik.....'dır.
- Anadolu'daki ilk Türk beylikleri..... Savaşı'ndan sonra kurulmuşlardır.
- Danışmentlilerin kurucusudur.
- Anadolu'nun kapılarının Türklere açıldığı olay.....'dır.
- Türklerin ilk yurdu 'dır.
- Anadolu'ya ilk Türk akınlarıve..... Beyler tarafından yapılmıştır.
- Mardin ve çevresinde kurulan Türk beyliğidır.
- Anadolu'nun ilk medresesi olarak da bilinen'dir.

MİNİ TEST

- Anadolu'da birçok kervansaray yaptırmışlardır.

- Venediklilerle ticaret antlaşmaları yapmışlardır.

- Eşkiya ve korsan saldırılarından zarar gören tüccarların zararlarını ödemişlerdir.

Türkiye Selçuklu Devleti bu çalışmalarla aşağıdakilerden hangisini amaçlamıştır?

- A) Sınırlarını genişletmeyi
- B) Ticareti geliştirmeyi
- C) Anadolu'yu Türkleştirmeyi
- D) Bizans İmparatorluğu'nu yıkmayı



Eğer oraya gidenler, yolda, karada, denizde veya düşmana karşı savaşta hayatını kaybederse, o saatte bütün günahlarının affolunacağını garantisini Tanrı'nın bana verdiği yetkiyle veriyorum.

Papa II. Urban



sosyal bilgiler

Papa II. Urban'ın Hristiyanları Haçlı Seferleri'ne katılmaya teşvik etmek için kullandığı yukarıdaki sözlerine dayanarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

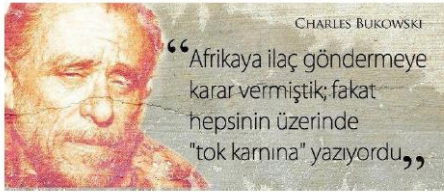
- A) Savaşa katılımı arttırmak için dini duyguların kullanıldığına
- B) Haçlı Seferleri'nin Avrupalıları zenginleştirdiğine
- C) Haçlı Seferleri'ne günahkârların katılmasının istendiğine
- D) Tanrı'nın Haçlı Seferleri'ne karşı olduğuna



EK 13. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-8



Yandaki görsel hakkında neler yazabilirsiniz? Size nasıl bir mana çağıştırıyor?



C. Bukowski'nin belirttiği durum hakkında yorumlarınızı paylaşın.

Albert Einstein ile yapılan sohbeti okuyarak derlendirmelerinizi aşağıya yazınız.

Einstein'la sohbet

EINSTEIN'la ölümüne yakın yapılan, kütüphanelerin tozlu raflarından çıkarılıp günümüzde tekrar hatırlanması gereken bir sohbet.

- Dünya neden kaoslar silsilesi yaşıyor?
- Dünya kaosları kötü kişiler ve kararlardan dolayı değil olanları durup seyreten ve onlara ses çıkarmayanlar yüzünden yaşıyor.

- Dünya nereye gidiyor?
- 3. Dünya Savaşı doğal kaynak eksikliğinden çıkacaktır. O savaşta hangi silahların kullanılacağını bilmiyorum ama 4. Dünya Savaşı'nda taş ve sopalar olacağını biliyorum.

- Siz atomu keşfettiniz, Hiroşima ve Nagazaki'nin tepesinde atom bombası patlattılar. Ne düşünüyorsunuz?
- Her savaş insanlığın ilerlemesini engelleyen kötülük zincirine bir halka ekler. Ben atomu insanlığın yararı için keşfettim. Ama insanlar atomla birbirlerini öldürüyorlar. Böyle olacağını bilseydim, bir ayakkabı tamircisi olurum.

- Başarının formülü nedir?
- $A=X+Y+Z$
(A: Başarı, X: Çalışmak, Y: Çalıştığı konuyu oyun gibi görmek, Z: Konuşmak yerine üretmek.)

- Bilimin en son ulaşabileceği nokta ne olmalı?
- Dünyada tek bir çocuk dahi mutsuz olduğu sürece, büyük icatlar ve ilerlemeler yoktur.

- Ne zaman dünyanın sırrına ereceğiz?
- Bir kum tanesinin sırrını çözmeyi başarsaydık, bütün dünyanın sırrını öğrenmiş olurduk.

- Bir ülkenin geleceği neye bağlıdır?
- O ülke insanların göreceği eğitime bağlıdır. Eğitimse insanın okulda öğrendiği her şeyi unuttuğunda arta kalandır.

- Dünya aptallarla dolu diyorsunuz. Aptalın tanımı nedir?
- Aynı şeyi defalarca yapıp farklı bir sonuç almayı uman kişi. Aptallarla dolu bir dünya çekilmezdir; çünkü dâhiliğin mutlak bir sınırı vardır, aptallığın asla.

- Sizin zarif bir insan olmadığınızdan bahsediyorlar...
- Yüksek ruhlar, her zaman sıradan akılların şiddetli muhalefetleriyle karşılaşılır. Eğer bilim adamı olarak gerçeği açıklamak istiyorsan, zarafeti terziye bırakmalısın. Diğer yandan şunu da söylemeliyim ki bu dünyada beni birkaç kişi anladı, onlar da yanlış anladı.

- Tüm dünyaya tek bir mesaj vermek isteseniz o mesaj ne olurdu?
- Yeryüzündeki şartların düzelmesi, sadece bilimsel buluşlara değil çok ahlaki bir yaşama düzeninin gerçekleşmesine bağlıdır.

EK 14. EDOÖ Modeli Çerçevesinde Geliştiren Ders Materyali-9



İZLE



<http://www.youtube.com/user/SosyalBilgiler7/videos>

Video adı: Özgür Basın Demokrasinin Temelidir-Atatürk ve İletişim

Platform: Youtube (**SosyalBilgiler7**) **Cihaz:** Tablet, akıllı telefon, bilgisayar

KATIL

1. Düşünce özgürlüğü ne demektir?
2. Bir toplumun ne kadar demokratik olduğunu nereden anlayabiliriz?
3. Basın özgürlüğü kavramından ne anlaşılmaktadır?
4. Basın ahlak yasası kapsamında, basın-yayın kuruluşlarının dikkat etmesi gereken başlıca hususlar nelerdir?
5. Tekzip ve sansür ne anlama gelmektedir?
6. İnsan hak ve özgürlükleri hangi durumlarda kısıtlanabilir?
7. Konut dokunulmazlığı ve özel hayatın gizliliği neden anayasada güvence altına alınmıştır?
8. Milli mücadele döneminde kurulan basın kuruluşlarının amacı nedir?

PEKİŞTİR

Düşünce özgürlüğü, doğru bilgi alma hakkı ve basın özgürlüğü bu dersimizin 3 önemli konusudur. Düşünce özgürlüğünden, düşünce ve kanaatlerin çeşitli araç ve yollarla serbestçe açıklanması ve yayılması anlaşılmaktadır. Düşünce özgürlüğü sosyal gelişmenin temel koşulu, toplumun demokratik yapısının önemli göstergelerindendir. Bu özgürlük, birçok devletin anayasasında özgürlükler kapsamında güvence altına alınmıştır. Düşünceyi açıklama özgürlüğü birçok başka özgürlüğün kaynağını ve temelini oluşturmaktadır. Kişinin varlığının temeli olan düşünceyi açıklama özgürlüğü, demokrasinin de temeli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Bu özgürlük, serbest biçimde bilgi ve düşünceye ulaşabilme, düşünceyi açıklayabilme, başkalarına iletebilme, kimseyi düşünce ve kanaatleri nedeniyle suçlamamadır.

Haberleşme özgürlüğünün başlıca ögesi olan basın özgürlüğü, düşünceyi açıklama özgürlüğünün sonucudur. Basın özgürlüğü, gerek elektronik veya basılı medya veya basın vasıtasıyla (gazete, dergi, radyo, televizyon, internet, v.s.) görüş ve düşüncelerini açıklayabilme ve yayabilme hakkıdır. Ancak her ülke bu özgürlüğün kullanılabilmesini sınırlayan uygulamalara sahiptir. TV ya da gazeteler, doğru

bilgilendirmek için haberi çarpıtmadan, yanıltmadan tarafsız olarak yayımlamalıdır. Habere konu olan kişi ve kurumların tümüne yer verilmeli, özel yaşamın gizliliğine saygı gösterildiğine herkes inanmalıdır. Devlet, aile ve kişi sırları açıklanmamalıdır. Yapılan yayınlarda, suça teşvik ya da suçlulara destek vermek kesinlikle yer almamalıdır. Milli çıkarlara aykırı her davranışın karşısında olmak basın-yayın kuruluşlarının temel ilkeleri olmalıdır. Gündemi oluştururken düşünceler bilim ve kanıtlara dayalı olarak verilmelidir. Kamuoyunu yanıltacak yalan haberlere asla yer verilmemelidir. Aksi

halde kitle iletişim özgürlüğüne zarar verilmiş olur.

Yayın organları, yanlış bilgilerde düzeltme yapmak ve haksızlığa uğrayan kişilerin düzeltme ve cevaplarını yayımlamak zorundadırlar. Yayınlamakla sorumlu olduğu bu düzeltme yazılarına Tekzip denir. Bunun yanında, hakların ihlal edildiği durumlarda yetkili kurumlara başvurmak bir vatandaşlık görevidir. İnsan hak ve özgürlükleri, kamu sağlığı ve kamu güvenliği söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde sınırlandırılabilir. Kanunlarda gösterilen hâller dışında hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması söz konusu olamaz. İnsan hak ve özgürlüklerinin yaşanılan toplumda daha etkin uygulanması için önlemler alınmalıdır. Örneğin, insanların özel hayatına saygı gösterilmeli, onların izni olmaksızın hayatlarına karışılmamalıdır. Yargı kararı olmadıkça hiç kimsenin özel yaşamına, ailesine ve evine karışamaz, müdahale edilemez.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 28. maddesine göre:

"Basın hürdür, sansür edilemez..."

Yine anayasanın 20.maddesinde de, hiç kimsenin özel yaşamına müdahale edilemeyeceği yazılıdır. Bunun yanında kimsenin konutuna izinsiz girilemeyeceği yani "konut dokunulmazlığı" konusu da anayasada güvence altına alınmıştır.



Sonuç: Kitle iletişim özgürlüğü; doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama ve yayma özgürlüğünün bir uzantısıdır. Bu özgürlüğü kullanırken özel hayatın gizliliği ve konut dokunulmazlığına saygı gösterilmelidir. Mustafa Kemal Atatürk, Kurtuluş Savaşı sırasında Türk ve dünya kamuoyunu aydınlatmak için çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu amaçla gazete çıkarılmış, Anadolu Ajansı kurulmuştur. Atatürk basının tarafsız, milletin sesi ve yol gösterici olması gerektiğini vurgulamıştır.

DÜŞÜN

1) Aşağıdakilerden hangisi İrade-i Milliye, Hakimiyet-i Milliye ve Anadolu Ajansı gibi iletişim araçlarının kurulma amaçlarından değildir? A) Anadolu'daki mücadelenin haklı sesini dünyaya duyurmak. B) Türk kültürünü yaymak C) İstanbul'daki saray yanlısı basının propagandalarını etkisiz kılmak. D) Kurtuluş savaşı ile ilgili halkı bilinçlendirmek.	2) "Düşüncelerinize katılmıyorum ancak bu düşüncelerinizi özgürce savunabilmeniz için canımı bile vermeye hazırım." Voltaire yukarıdaki sözü ile aşağıdakilerden hangisinin önemini vurgulamak istemiştir? A) Konut dokunulmazlığı. B) Özel yaşamın gizliliği C) Haber alma özgürlüğü D) İfade özgürlüğü
3) İrade-i Milliye gazetesi 4 Eylül 1919 tarihinde Sivas'ta Atatürk'ün öncülüğünde kurulmuştur. Gazete, Sivas Kongresi'nin yayın ve propaganda organı olarak yayınlanmaya başlanmıştır. Atatürk, ulusal mücadele bilincinin dile getirildiği bu gazeteden söz etğinde daima "benim gazetem" ifadesini kullanmıştır. Buna göre, İrade-i Milliye gazetesi ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir? I- Milli mücadelenin sesi olduğu II- Kuruluşunda Atatürk'ün rolü olduğu III- Temsil Heyetinin Ankara'ya gelişiyile yayın hayatının sona erdiği A) Yalnız II B) I ve II B) Yalnız III D) II ve III	4) Görsel, basılı, işitsel yayın yapan kuruluşların belli ilkeler doğrultusunda yayın yapmalarını sağlamak amacıyla Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), ülkemizde televizyon ve radyolar gibi kitle iletişim araçlarını denetleme yetkisine sahiptir. Aşağıdakilerden hangisi RTÜK'ün yayınları denetleme amaçlarından biri olamaz? A) Toplumun genel ahlakının korunmasını sağlamak B) Kişilerin yasal haklarının ihlal edilmesini önlemek C) Gelenek ve göreneklere aykırı durumların ortaya çıkmasını engellemek D) Ülkeyi bölmeye yönelik yayın yapan kişileri yargılamak
5) Kitle iletişim araçları; bilgi, görüş ve düşüncelerin paylaşılmasını sağlayan, sosyal örgütlenmeyi güçlendiren, insanın anlama, bilgilenme gibi	6) "Gazeteciler gördüklerini, düşündüklerini, bildiklerini samimiyetle yazmalıdır." Mustafa Kemal'in verilen sözünün



İhtiyaçlarını karşılayan, insan ilişkilerinin değiştirip geliştiren, yeni davranış ve düşünce akımlarını yaygınlaştıran araçlardır. Verilen bilgilere dayanarak kitle iletişim araçları ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

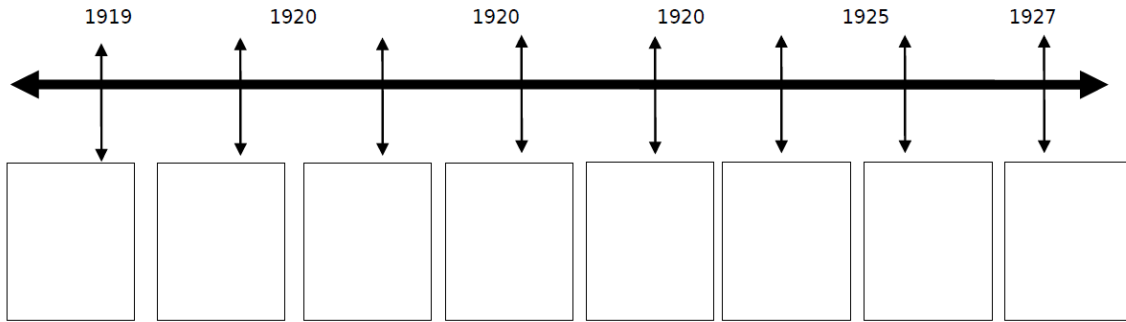
- A) Kamuoyu oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir.
- B) Farklı görüş ve düşüncedeki insanların birbirlerini anlamasında etkilidir.
- C) Çeşitli düşünce akımlarının toplumda yayılmasını sağlar.
- D) Herkeste aynı etkiyi bırakır.

açıklaması aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Gazetecilerin haber yapma özgürlüğü engellenmemelidir.
- B) Gazeteciler belirli konularda haber yapmalıdır.
- C) Gazeteciler haber yapma konusunda kendilerini sınırlamamalıdır.
- D) Gazeteciler fikirlerini açıkça dile getirebilmelidir.

ETKİNLİK

Mustafa Kemal döneminde kitle iletişim alanında yapılan çalışmaları aşağıdaki tarih şeridi üzerinde gösteriniz.



PAYLAŞ

Aşağıdaki konulardan herhangi birisini seçerek, kendinize ait bir düşünce yazısı yazınız. Yazacağınız düşünceleri araştırmalarla destekleyebilirsiniz?

- 1) Medya ve Şiddet
- 2) Televizyon, Radyo ve Sosyal Medyada doğru Türkçe kullanımı
- 3) Basın ve Genel Ahlak
- 4) Çocuk ve medya

YAZININ BAŞLIĞI:

EK 15. Velilere Gönderilen EDOÖ Modeli İle İlgili Bilgilendirici Mektup



Kıymetli Velimiz.

En değerli varlıklarımız olan çocuklarımızın, geleceğe donanımlı bir şekilde hazırlanması hepimizin ortak arzusudur. İçinde bulunduğumuz çağın gereklerine uygun bir vaziyette kendisini iyi ifade edebilen, sorumluluk sahibi, olay ve durumları analiz kabiliyetine sahip, üretken, dijital teknolojileri aktif olarak kullanabilen öğrenciler yetiştirmek, ülkemize ve dünyaya sunacağımız en büyük hizmet olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersi, çeşitli bilim dallarından beslenen ve öğrencilere etkili vatandaşlık becerileri kazandırmayı amaçlayan çok önemli bir derstir. İnsanı ve toplumu ilgilendiren her konu bizim dersimizin konu alanına girmektedir.

Okulumuzda 7.sınıflarda, dersimizin işleyişi ile ilgili geçtiğimiz yeni bir modelden sizleri de haberdar etmek istiyorum. Bugün ülkemizde henüz pek tartışmaya açılmasa da gelişmiş ülkelerde son 2 yıldır çokça konuşulan tartışılan ve artık iyi okullarda hayata geçirilen “**Flipped Classroom**” kavramıyla ilgili aşağıda sizlere çeşitli açıklamalar yaptım. Bu bilgilerin iyi okunup analiz edilmesi, öğrencilerimize daha faydalı olmamızı sağlayacaktır.

Flipped Classroom Nedir?

En basit tanımıyla, sınıfı ters yüz etmek ya da geleneksel sistemi tersine döndürmek demektir. Yani hepimizin bildiği gibi geleneksel sistemde dersler okulda işlenir, eve ödevler gönderilir. Öğretmen öğretmek için çırpınır, veli de okuldaki yapılanlardan pek haberdar olmadığı için evde pek yardımcı olamaz. Öğrenci ise bizim zamanımızdan kalma yöntemlerle arada sıkışır kalır. Öğrenme sorumluluğunu yerine getirme noktasında bazen aciz kalır, bazen işlere yetişemez, sıkılır, ödevler yarım kalır vs. vs.

Kısaca Ne yapıyor?

Teknolojinin sınıfa taşınmasını zorunlu kılmayan ama teknolojiyi de etkili bir şekilde kullanan bir yaklaşım olan Flipped Classroom modelinde, dersler video haline getirilerek öğrencilerle internet ortamında paylaşılır. Öğrenciler derslerini bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonları vasıtasıyla bu videolardan takip ederler, **okuldaki zamanlarını da konuyla ilgili aktivitelerle geçirirler**. Yani ders evde, ödev okulda 😊

Nasıl Yani?

“Flipped Classroom” modeline geçmemizin arkasındaki temel fikir; öğrenci-merkezli ve grup çalışmalarına, araştırmaya, üretkenliğe, problem çözmeye yönelik aktivitelerin yer aldığı bir **öğrenme ortamı** oluşturmaktır. Biliyorsunuz ki mevcut sistemde öğrenme ortamından ziyade bir öğretme ortamı vardır. **Amaç öğretmek mi, öğrencinin öğrenmesi mi? İşte biz bunu sorguluyoruz!**

Flip Modelde, öğrenme sorumluluğu öğrenciye devredilir. Asli sorumluluklarını yapması sağlanır.

Bu sistemin avantajları nedir?

Ders videolarını öğrenciler, kendileri için uygun zamanlarda ve kendi hızlarında izleme fırsatı yakalamaktadırlar. Bir diğer avantajı da, sınıfta soru sormaya, derse katılmaya çekinen veya okuldaki dersi çeşitli nedenlerden dolayı kaçıran öğrenciler için iyi bir yol olmasıdır.

Öğrenciler okula gelemediği zaman, dersi kaçırdığında videolardan dersleri takip edebilir. Böylece öğretmen öğrenciye telafi ödevi vermesine gerek kalmaz. Öğretmenler bilgisayar yazılımları ya da web uygulamaları sayesinde öğrencilerine kolaylık sunar. Öğretmen öğrencilerin hangi alanlarda ilerlediğini veya zorluk çektiğini takip edebilir. Bazı öğrenciler var ki konuları çabuk kavrayamazlar. Flip modelde bu öğrenciler kolaylıkla tespit edilip, öğretmen bu öğrencilerin diğer öğrencilerle çalışmasını sağlar.

Süreç Nasıl İşliyor?

1. Konu öncesinde öğrenciler video dersleri izleyecekler. Bu videoları izlerken ders takip yaprağı adı verilen worksheet ile konuyu aktif olarak takip ediyorlar. Bu şekilde derse ön hazırlık yapmış olarak gelmiş olacaklar. **Özdeğerlendirme formlarını da kullanarak kendilerini değerlendirecekler! Bir örneğini öğrencinizden rica edip lütfen inceleyiniz.**
2. Öğretmen ilk derste konuyu anlatıyor. İsteyen öğrenci eve gittiğinde ön hazırlık amacıyla yüklenmiş videoyu, dersi tekrar amaçlı yeniden izleyebiliyor.
3. Öğretmen ikinci derste ders kitabından konu analiz çalışması yaptırır. Bu bir grup çalışmasıdır. **Bir örneğini öğrencinizden rica edip lütfen inceleyiniz.**
4. Üçüncü ders saatinde sınıf içi veya **sınıf dışı** uygulama yaptırır. *Bu noktada önemli olan, yapılacak uygulamanın kaliteli olması ve eğlence unsuru taşımasıdır.* Öğrenci eve gittiğinde de öğretmenin hazırladığı **Vialogues** çalışmasını tamamlar. **Vialogues**, bir video etrafında öğrencilerin derse aktif olarak dâhil olmasını sağlayan web tabanlı bir uygulamadır. **Öğrencinizden rica edip, size anlatmasını ve göstermesini sağlayın.**
5. Son ders saatinde konu tekrarı ve qr kodlu çalışma yaprakları ile yeni etkinlikler yaptırılıyor. Hafta sonu için yeni video çalışması internete yüklenir. **Örneğini öğrencinizle birlikte inceleyiniz.**

21. Yüzyılda Öğrenme:

- Eleştirel Düşünme, İşbirliği, birlikte öğrenme, İletişim, Üretkenlik, ürün ortaya koyma...

Kıymetli velimiz, 7.sınıflarımızda sosyal bilgiler dersinde uygulamaya başladığımız flip modelle ilgili sizleri çok özetle bilgilendirmeye çalıştım. Umarım açıklayıcı olmuştur. Çalışmalarımızı Edmodo platformu üzerinden takip edebilirsiniz. Sizlere her zaman en iyisini sunma gayreti içinde olduğumuzu bilmenizi isterim.

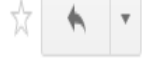
En iyi dileklerle.

Mehmet Ali Doğan-Sosyal Bilgiler Bölüm Başkanı

EK 16. İzin İsteme Belgesi



Raziye Demiralay <raziydemiralay@gmail.com>



Sayın Hocam,
Evde Ders Okulda Ödev Modelini kullanarak gerçekleştirdiğiniz dersler için geliştirdiğiniz dokümanları tezde kullanmamın sizin için bir mahsuru var mı?
Saygılarımla,
Raziye DEMİRALAY

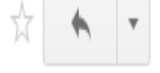
EK 17. İzin Verme Belgesi-1

Mehmet Ali Dogan

Alıcı: bana ▾

Mahsuru yoktur.
Kullanabilirsiniz.

Saygılarımla



EK 18. İzin Verme Belgesi-2

Hüseyin Erdem

Alıcı: bana 



Hiçbir mahsuru yoktur Raziye hocam istediğiniz gibi kullanabilirsiniz.



GAZİ GELECEKTİR...